

”Siinä otetaan huomioon kaikkienkokoiset ja kaikkentasoiset oppilaat ja oppijat.”

# Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä esteettömästä peruskoululiikunnasta

Pro gradu -tutkielma

Noora Nevala & Erica Riihelä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2021

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: ”Siinä otetaan huomioon kaikennäköiset ja kaiken tasoiset oppilaat ja oppijat.”

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä esteettömästä peruskoululiikunnasta

Tekijät: Noora Nevala & Erica Riihelä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö \_\_ Lisensiaatintyö \_\_

Sivumäärä: 53 + 1 liite

Vuosi: 2021

### **Tiivistelmä:**

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä Lapin yliopiston luokanopettajaksi opiskelevat opettajat omaavat aiheesta esteetön peruskoululiikunta ja miten he sitä omassa työssään toteuttaisivat, millaisin valmiuksin ja millaisia tunteita aihe heissä herättää. Tutkimus on toteutettu lukuvuosien 2019-2021 aikana ja aineisto on kerätty haastattelemalla puolistukturoiduin teemahaastatteluin opiskelijoita, jotka ovat joko suorittaneet ainoastaan liikunnan monialaiset opinnot tai liikunnan sivuaineen, sekä mahdollisesti muita liikunnan alan koulutuksia. Kaiken kaikkiaan haastatteluita toteutettiin 35 kappaletta. Vähintään liikunnan sivuaineen suorittaneita vastaajia oli 20 ja ainoastaan perusopinnoissa suoritetun monialaisen liikunnan peruskurssin suorittaneita vastaajia oli 15. Vastaukset on analysoitu laadullisin menetelmin fenomenografisesta viitekehyksestä käsin.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat kuvan siitä, miten Lapin yliopiston luokanopettajakoulutus on pystynyt vastaamaan opettajaopiskelijoiden odotuksiin kyseisen aihepiirin saralla ja millainen opiskelijoiden minäpystyvyyden taso on heidän omasta mielestään. Tutkimuksen taustalla on käytetty monipuolista lähdekirjallisuutta, johon tuloksia on peilattu.

Analyysimme tulokset osoittavat, että monet opiskelijoista ovat epävarmoja osaamisestaan kyseisellä aihealueella ja puhuttaessa erityisesti liikunnanopetuksesta, esteettömyys käsitetään lähinnä fyysisenä elementtinä. Vastuun esteettömän liikunnanopetuksen toteuttamisesta nähtiin useimmiten olevan luokanopettajalla, mutta monet kokivat inklusiivisen luokan liikunnanopetuksen yksin hyvin työlääksi ja toivoivat koulutukselta konkreettisia välineitä ja tietotaitoja opettamiseen.

Opiskelijoiden käsitysten ymmärtäminen tarjoaa arvokasta tietoa lapin opettajankoulutuslaitokselle siitä, miten opiskelijoiden odotukset ja käytännön opetus kohtaavat ja kuinka opetusta mahdollisesti voitaisi jatkossa kehittää. Myös kunnat sekä paikallistasolla toimivat koulut ja niiden johtoportaat saavat tuloksista tärkeää tietoa siitä, kuinka kentälle siirtyviä luokanopettajia on mahdollista tukea ja auttaa jaksamaan omassa työssään. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tuloksilla on merkittävä yhteiskunnallinen rooli ja pyrkimyksenä on kehittää jo olemassa olevia käytänteitä suuntaan, josta hyötyvät kaikki jollakin tavalla koulumaailmaan liitoksissa olevat jäsenet.

Avainsanat: Esteettömyys, peruskoululiikunta, fenomenografia

Muita tietoja:

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja X

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

# Sisälllys

1 Johdanto .....	5
2 Esteettömyys .....	7
2.1 Esteettömyyden viitekehys .....	7
2.2 Esteettömyyden määrittely tässä tutkimuksessa.....	10
2.3 Inkluisio .....	12
2.4 Eriyttäminen .....	14
3 Peruskoululiikunta .....	18
3.1 Liikunta oppiaineena .....	18
3.2 Soveltava liikunta .....	20
4 Tutkimusprosessi .....	23
4.1 Tutkimuskysymys .....	23
4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä .....	24
4.3 Aineistonkeruu ja analysointi .....	26
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	33
5 Tulokset .....	37
5.1 Opiskelijoiden pohdintoja esteettömyyden käsitteestä .....	38
5.2 Millaiset valmiudet opettajankoulutuslaitos tarjoaa esteettömän liikunnanopetuksen toteutukseen? .....	41
5.3 Opetuksen vastuun jakautuminen .....	45
5.4 Miten opiskelijat pyrkivät vaikuttamaan liikunnanopetuksen esteettömyyteen omalla toiminnallaan?.....	48
5.5 Tiedon saavutettavuus .....	50
6 Pohdinta .....	51
6.1 Johtopäätökset .....	51
6.2 Jatkotutkimusideat.....	52
Lähteet.....	54
Liitteet .....	60

# 1 Johdanto

Tutkielmassamme haluamme selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä esteettömästä liikunnanopetuksesta peruskoulussa. Aihe on ajankohtainen, koska Suomessa pyritään entistä inklusiivisempaan koulujärjestelmään ja luokissa korostuu entistä enemmän oppilaiden yksilölliset tarpeet. Useat erityiskoulut ovat viimeisinä vuosikymmeninä lopettaneet toimintansa tai ovat lähitulevaisuudessa lopetusuhan alla, myöskin koulujen erityisluokkien määrä on vähentynyt selkeästi ja useimmin erityisen tuen oppilaat on integroitu niin sanottuihin tavallisiin luokkiin. Tästä johtuen meillä on nykypäivänä luokkia, jossa jokaisella on omat yksilölliset vahvuutensa ja haasteensa ja luokanopettajan tulisi pystyä vastaamaan näihin odotuksiin. Valitsimme esteettömyyden kehykseksi liikunnanopetuksen siitä syystä, että liikunnassa kehollisuus, identiteetti ja minäkuva ovat huomattavasti suuremmassa roolissa muihin aineisiin verrattuna, sillä oma keho ja taidot laitetaan alttiiksi arvostelulle ja kaikkien näkyville.

Tasa-arvo, tasavertaisuus, esteettömyys ja inklusio ovat nykypäivänä yleisesti hyväksytyjä arvoja, joita kohden koulumaailmaa pyritään jatkuvasti muokkaamaan. Suuret muutokset opetussuunnitelman perusteissa pyrkivät luomaan opetuslalle kulttuurisen muutoksen, jonka tavoitteena on edistää näitä arvoja. Nämä käsitteet vaativat itselleen vankan teoriapohjan ja tulemme niitä paljolti tutkimuksessamme avaamaan moninaisia lähteitä ja taustateoriaa hyödyntäen.

Yhteinen kiinnostus liikuntaan sekä erityispedagogiikan sivuaine mahdollistivat luonnollisen jatkumon, jossa lähdemme yhdessä tekemään tarkempaa tutkimusta Nooran aiemmin kerätystä aineistosta kandidaatin tutkimusta varten ja keräämme sen rinnalle lisää aineistoa sitä monipuolistamaan ja tukemaan. Tutkimuksen näkökulma on ensimmäinen laatuaan, joskin taustateoriaa tutkimuksen ympärillä pyöriville käsitteille löytyy paljon ja myös esteettömyyttä liikunnanopetuksessa on jonkin verran tutkittu esimerkiksi liikunnanopettajien näkökulmasta. Koemme, että tutkimuksellemme on näin ollen tarvetta ja

yksilöiden näkemysten ymmärtämisen rinnalla se saattaa herätellä niin opettajankoulutuslaitosta, kuin peruskoulujakin käytänteidensä kehittämiseen.

## 2 Esteettömyys

### 2.1 Esteettömyyden viitekehys

Tässä teorialuvussa esittelemme ja avaamme esteettömyyden teoreettista viitekehystä, sekä käsitettä ja mikä on sen tarkoitus meidän tutkimuksessamme. Tämän jälkeen avaamme ja esittelemme inklusion ja eriyttämisen käsitteitä, ja sen miten ne liittyvät juuri meidän tutkimukseemme ja sen teoreettiseen viitekehukseen. Näiden jälkeen meillä on vielä toinen suurempi teoriakokonaisuus peruskoululiikunnasta.

Ihmiset kohtaavat lähes joka päivä esteitä elämässään. Esteet voivat olla fyysisiä; esimerkiksi rappuset, ahtaat käytävät ja oviaukot, pienet vessat ja tasoerot, jotka ovat jopa vaarallisia, jos kyseessä on vaikkapa pyörätuolilla kulkeva henkilö. Joskus esteet ovat näköesteitä, hälyä, kaikua ja vaikeasti ymmärrettäviä ohjeita ja tekstejä. Esteitä on siis monenlaisia ja meitä erilaisia ihmisiä on paljon. (Könkkölä 2013, 16-17.) Siihen avuksi on esteettömyyden käsite. Se käsittää kaiken sen, minkä tulisi olla esteetöntä, jotta kaikki pääsevät liikkumaan ja toimimaan elämässään huolimatta siitä, että olisi jokin vaikeus tai vamma.

Esteettömyys kuuluu ihmisoikeuksien toteutumiseen ja sitä varten Yhdistyneet kansakunnat ovat vuonna 2006 sopineet yleissopimuksen vammaisten ihmisten oikeuksista. Sopimuksessa todetaan vammaisille henkilöille kuuluvan aivan täydet samat ihmisoikeudet kuin kaikille muillekin ja tämän lisäksi sopimuksessa määritetään millä tasolla esteettömyyden on vähintään oltava, jotta se ei riko ihmisoikeuksia. (Laitinen & Nurmi 2013, 21; yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016.)

Esteettömyys on käsitteenä hiukan tutumpi arkkitehtuurissa ja siellä se on merkinnyt esteetöntä pääsyä esimerkiksi johonkin paikkaan, vaikkapa rampin avulla, joka on tehty

portaiden lisäksi, jotta myös pyörätuolilla tai rollaattorin kanssa liikkuvat pääsevät esteettömästi kulkemaan paikasta toiseen. Esteettömyyttä voivat olla myös esimerkiksi suuremmat oviaukot ja vaikkapa tukikahvat seinissä ja ovissa helpottamaan sellaisten henkilöiden liikkumista, joilla on jokin vaikeus. Esteettömyydessä huomioidaan ihmisten moninaisuus ja otetaan huomioon ne henkilöt, jotka eivät pysty käyttämään portaita tai pääse ahtaista ovista. Esteettömyydessä otetaan huomioon myös opastekyltit ja mietitään niiden väri ja koko sellaisiksi, että kaikki voivat ne nähdä ja ymmärtää. Tavoitteena on tehdä turvallinen ja toimiva paikka kaikille olla ja elää, jossa erilaisuus otetaan huomioon. (Invalidiliitto.)

Esteettömyys voi olla mukana myös opetuksessa, jolloin sitä kutsutaan esteettömäksi opetuksi. Tämän termin on suomentanut Suvi Lakkala (2008) englanninkielisestä termistä universal design for indstruction. Esteetön opetus suunnitellaan jo lähtökohtaisesti niin joustavaksi, että se hyödyttää ihan kaikki oppilaita eikä ainoastaan niitä, joilla on jokin avun tai tuen tarve. Tällöin siitä saadaan kaikista suurin hyöty irti. Esteettömän opetuksen periaatteissa lähestytään opetusta oppilaiden luonnollisen moninaisuuden pohjalta. Niissä on taustalla sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys eli kannustetaan itseohjautuvuuteen, oppimaan oppimiseen ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Näitä periaatteita tai teesejä on yhdeksän kappaletta. (Lakkala 2008, 154-155.)

Ensimmäisenä näistä periaatteista on tasapuolisuus. Tasapuolisuus tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että opetusta annetaan ja se suunnitellaan siten, että monenlaiset oppijat voivat hyötyä siitä. Tämä on hyvä pitää mielessä jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, että monenlaisten oppijoiden tulee voida hyötyä siitä, eikä opetusta muuteta vasta sitten, kun huomataan, että se ei toimikkaan kaikille. Seuraavana näistä periaatteista on joustavuus. Joustavuus tässä kohtaa tarkoittaa sitä, että opetuksen toteuttamistapoja on useita erilaisia. Taaskin ajatuksena on se, että otetaan huomioon monenlaiset oppijat ja sen, että he ovat kaikki yksilöitä, joilla on erilaiset tarpeet. (Lakkala 2008, 155.)



Kolmantena periaatteena on yksinkertaisuus ja intuitiivisuus. Ne tarkoittavat tässä kohtaa sitä, että opetus on ennustettavaa ja kaikki monenlaiset oppijat huomioon ottavaa. Opetuksessa vähemmän on enemmän. Neljäntenä periaatteena on havainnollistettavuus. Havainnollistettavuus erityisesti siten, että se ei tule pelkästään näkö- tai kuulohavaintojen avulla. Opetuksen tulisi olla sellaista, että se ei ole riippuvaista oppilaiden mahdollisista eri aisti- tai hahmottamisvaikeuksista. Ohjeet voidaan antaa montaa eri aistikanavaa pitkin ja olla koko ajan saatavilla. Esimerkiksi myös värien käyttöä voi miettiä siten, että ei ehkä käyttäisi punaista tai vihreää, mikäli jollakulla on vaikeuksia hahmottaa nämä kaksi väriä. (Lakkala 2008, 155-156.)

Viides periaate, koskee opettajaa. Opettajan tulee sietää virheitä, mikä tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että oppilaiden yksilöllisyyden vaihtelu oppimisessa ja jo ihan oppimisen perusedellytyksissä, otetaan huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Tällöin opettaminen ennakoi sitä, millaisia vaihtelut tulevat olemaan. Seuraavana periaatteena on vähäinen fyysinen ponnistelu. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus suunnitellaan siten, että se ei vaadi oppilaalta suuria fyysisiä ponnisteluja. Mutta mikäli oppiminen vaatii fyysisiä ponnisteluja, se on tärkeää. Esimerkiksi liikunnassa voidaan vaatia fyysisiä ponnisteluja, mutta siinäkin otetaan tietysti huomioon oppilaan yksilöllisyys ja esimerkiksi se, että jos oppilas on pyörätuolissa niin fyysinen ponnistelu on hänelle sopivaa mutta, että myös häneltä sitä tarvittaessa vaaditaan. Ei kuitenkaan koko ajan, mikäli se ei ole oppimisen kannalta välttämätöntä. (Lakkala 2008, 155-156.)

Seitsemäntenä periaatteena on työtapojen vaihtelu opetuksessa. On tärkeää, että työtapoja vaihdellaan oppilaiden tarpeiden ja toiminnan mukaan. Seuraavaksi periaatteena on oppimisyhteisö, mikä tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että oppimisyhteisö luodaan luokassa ja koulussa sellaiseksi, että se suosii opettajan ja oppilaiden välistä hyvää vuorovaikutusta. Ja viimeisenä on vielä tähän oppimisyhteisöön liittyvä periaate eli opettamisilmapiiri. Ilmapiiri tulisi luoda sellaiseksi, että ihan jokainen kokee olevansa tervetullut niin luokkaan kuin kouluunkin. Jokainen kuuluu joukkoon siellä ja osallistuu opetukseen ja kaikilta odotetaan

yhtä lailla edistymistä oppimisessa. Tämä luo tasa-arvoa luokassa ja vähentää eriarvoisuutta. Ja oppilaiden osallisuus voidaan varmistaa tällä tavoin. (Lakkala 2008, 155-156.)

Kun puhutaan nimenomaan opiskelun esteettömydestä, tarkoitetaan sillä usein opiskeluympäristön esteettömyyttä. Toteutuessaan se tarkoittaisi, että jokainen opiskelija, oppilas ja henkilökunnan jäsen voi toimia yhdenvertaisesti muiden kanssa huolimatta siitä, onko heillä jokin normaalia toimintaa haittaavaa ominaisuus tai vamma. Esteettömyydellä pyritään tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen mutta valitettavasti absoluuttisen esteettömyyden saavuttaminen on lähes mahdotonta, koska erilaisia ihmisiä on niin paljon, ettei mikään ratkaisu olisi täysin esteetön kaikkien kannalta. (Laitinen & Nurmi, 2013, 23.)

## 2.2 Esteettömyyden määrittely tässä tutkimuksessa

Me keskityimme tässä tutkimuksessa esteettömyyden käsitteeseen koulumaailman näkökulmasta ja erityisesti liikunnan opettamisen kannalta. Me emme enää tutkimuksemme tuloslukuissa erottele esteettömyyden osa-alueita toisistaan, koska tutkimusaineistostamme ei juurikaan noussut esiin eri piirteitä. Fyysisen esteettömyyden piirteet olivat tutkimushenkilöillemme tutuimmat, mutta muutkin osa-alueet näkyvät teoreettisessa viitekehyksessä, koska ovat erottamaton osa, kun esteettömyyden käsitettä määritellään.

Yleisin muoto esteettömyydestä, jonka ihmiset tuntevat on fyysisen ympäristön esteettömyys. Tämä tarkoittaa sitä, mikä kattaa kaiken rakennetun ympäristön, julkisten tilojen esimerkiksi oppilaitosten sisä- ja ulkotilat ja kaikki opaskyltit. Kaikki siis se, jonka voimme nähdä ja tuntea ympärillämme. Kuitenkaan se ei ole ainoa esteettömyyden muoto, vaikka se yleisin ja tunnetuin onkin. Sosiaalinen ympäristö ei samalla tavalla näy ulospäin, mutta sen merkitys korostuu esimerkiksi koulutuksen yhteydessä. Sosiaalisen ympäristön esteettömyys on ihmisten välistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Käytännössä tämä siis liittyy opetukseen, ohjaukseen, kaikenlaisiin palveluihin ja viestintään. Näiden lisäksi voidaan myös

puhua esimerkiksi pedagogisesta esteettömyydestä eli monenlaisten oppijoiden huomioon ottamisesta opetuksessa. Esimerkiksi lukivaikkeudesta kärsiviä henkilöitä voi olla luokassa useita ja koulussa vielä enemmän. Heille pedagoginen esteettömyys tarkoittaa sitä, että he saavat opiskella omaan tahtiin, heille voidaan vaikkapa lukea koekysymykset ääneen, ja he voivat saada opiskelumateriaalin etukäteen itselleen ja pitkät muistiinpanot vaikkapa tulostettuina. (Laitinen & Nurmi 2013, 23-24; Pietilä & Laitinen 2011, 68.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuvaa perusopetuksen tehtävää sen yhteiskunnallisen-, kulttuurisen- ja kasvatus- ja opetustehtävän näkökulmasta. Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaan ja näin ollen perusopetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä on pidettävä huolta. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. Tämän lisäksi perusopetuksen tehtävänä on ehkäistä syrjäytymistä ja eriarvoisuutta. Opetuksessa halutaan luoda ymmärrystä moninaisuudesta ja se onkin tärkeää esteetöntä opetusta ajatellen. (Opetushallitus 2014, 18.)

Pedagogisen ympäristön esteettömyys eli esteettömyys, joka liittyy opettamiseen ja oppimiseen. Pedagogisen ympäristön esteettömyys ei voi toteutua, jos sitä ei oteta huomioon jo opetuksen suunnitteluvaiheessa. Suunnitteluvaiheessa tulee jo ottaa käyttöön kokonaisvaltainen lähestymistapa, jotta voidaan tukea kaikkien oppilaiden yksilöllistä oppimista. Eriyttäminen pelkästään on esteetöntä opetusta suppeampi käsite ja toiminta, mutta sitä usein käytetään samaan tarkoitukseen kuin esteetöntä opetustakin. Esteettömän opetuksen tulisi kattaa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen esteettömyyden osa-alueet. Esteetön opetus suunnitellaan niin, että asia, joka tulee omaksua tai taito, joka tulee oppia esitetään ja käytetään sellaisia opetusmenetelmiä ja pyydetään oppijoita tuottamaan sellaisia tuotoksia ja arvioidaan ne tavalla, jolla eri tavoin asioita jäsentävät, hahmottavat ja ymmärtävät oppijat voivat sen tiedon tai taidon omaksua tavalla joka tukee heidän oppimistaan. (Väyrynen 2013, 163-164, 168.)

### 2.3 Inkluisio

Inkluisio tässä kontekstissa, meidän tutkielmassamme liittyy esteettömän liikunnan opettamiseen juuri siinä, että inklusion ansioista nykypäivän luokat ja oppilasaines ovat entistä heterogeenisemmät ja meidän luokanopettajien on osattava vastata oppilaiden moninaisuuteen ja heidän erilaisiin tarpeisiinsa. Seuraavaksi tässä osioissa esittelemme ja avaamme enemmän inklusion käsitettä, sen historiaa ja sitä, miten se näkyy luokkahuoneessa.

Inklusioon ja ajatukseen sen takana liittyy vahvasti Unescon Salamancan julistus (1994), joka käsitteli erityisopetuksen järjestämistä maailmalla ja sen kouluissa. Julistuksen mukaan jokaisella lapsella tulisi olla oikeus oppimiseen ja saavuttaa siinä hyväksyttävä taso. Tämän lisäksi julistuksessa sanotaan, että jokaisella lapsella on persoonansa, oppimisen tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa ja ne tulisi huomioida. Ja inklusioon liittyen vielä jokaisella erityistä tukea tarvitsevalla lapsella tulee olla oikeus käydä tavallista koulua ja tämän koulun tehtävänä on tarjota tälle lapselle sopivaa opetusta. Tästä ajatuksesta ja näistä oikeuksista on lähdetty kehittämään inklusiivisia kouluja myös Suomessa.

Inklusion vastakohtana on ekskluisio eli esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on sijoitettu eri kouluihin ja mahdollisesti jopa melko kauas lähialueen kouluista. Ekskluisio kirjaimellisesti tarkoittaa ulossulkemista. Kouluissa ja koulumaailmassa ei kuitenkaan käytetä sanaa ekskluisio vaan segregatio, joka tarkoittaa siis juuri tuota edellä mainittua muualle kouluihin laittamista. Tästä on lähdetty seuraavaksi integraatioon eli tällainen esimerkiksi erityisen tuen oppilas käy samaa koulua kuin hänen lähialueensa muut lapset mutta hän käy niin sanotusti vierailuilla ikäryhmänsä lasten oppitunneilla ja muutoin opiskelee erityisopetuksen piirissä. Inkluisio on tästä hiukan laajempi käsite ja se ei tarkoita vain pelkkää

fyysistä opetuspaikkaa vaan jo ihan pedagogiaa ja rakennemuutoksia. (Takala, Lakkala & Äikäs 2020, 16.)

Niin kutsutusta tavallisesta poikkeavat oppilaat on historian saatossa eristetty muista erillisiin kouluihin tai luokkiin. Tämä on ollut toimintatapana ja on ajateltu, että näin heille on saatu annettua sopivaa opetusta ja samoin heille, jotka ovat niin sanotuissa tavallisissa kouluissa tai yleisopetuksen luokissa. Kuitenkin nykypäivänä on todettu, että tämä ei ehkä olekaan se ainoa oikea toimintapa ja on pyritty kohti inklusiota eli kaikille yhteistä koulua. Inklusion ajatuksena on siis se, että kenenkään ei tarvitsisi tuntea itseään erilliseksi vaan kaikki voisivat olla samassa koulussa, kunhan opetusta muokataan siten, että huomioidaan jokaisen yksilöllisyys ja vahvuudet ja heikkoudet. (Vehmas 2015, 114-115.)

Lakkalan (2008) mukaan inklusiota on melko mahdotonta määritellä tarkasti, koska se on sekä prosessi, jota kohti pyritään mutta myös lopputulema. Inklusiivisessa opetuksessa on tärkeää osallisuus. Osallisuus niin oppilaiden kuin opettajankin osalta. Lakkalan mukaan inklusioon pyritään ja sellaisessa luokassa on heterogeeninen oppilasiaines eli oppilaita erilaisista lähtökohdista sekä oppilaita erilaisilla tuen tarpeilla. Oppilas voi olla yleisen tuen oppilas, tehostetun tuen oppilas tai erityisen tuen oppilas. Kun oppilasiaines on heterogeeninen niin silloin luokkaan tarvitaan enemmän kuin yksi aikuinen, mikä tarkoittaa yleensä luokanopettajan lisäksi koulunkäynninohjaajaa tai erityisopettajaa tai resurssiopettajaa. Monenlaiset oppijat tarvitsevat joustavaa opetussuunnitelmaa, erilaisia tehtäviä eli siis eriyttämistä. He myös tarvitsevat erilaisia tapoja ja keinoja ohjata toimintaa. Sekä aikuisten yhteistoiminnallisuutta. (Lakkala 2008, 218-219.)

Inklusio on sitä, että tarjotaan kouluissa joustavia opetusjärjestelyjä ja huomioidaan jokaisen yksilöllisyys ja hänen tarpeensa. Inklusio ei kuitenkaan tarkoita suoranaisesti yhdenmukaistamista ja sitä, että koulu olisi samanlainen kaikille, koska se ei ole mahdollista eikä järkevääkään. Jokaiselle halutaan juuri hänelle sopiva oppimiskokemus. (Elliot, Doxey & Stephenson 2012, 12.) Inklusiossa pyritään siis siihen, että koulu ottaa vastaan oppilaiskseen

ihan kaikki oppilaat. Oppilaiden tarvitsema tuki järjestetään siellä koulussa ja luokassa, jossa oppilas opiskelee. Tukea järjestetään kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. (Mikola 2011, 30.)

Kun koulu on inklusiivinen ja ryhmät oppilasainekseltaan heterogeenisiä, voidaan käyttää opetuksessa inklusiivista pedagogiikka, jotta voidaan mahdollistaa kaikille oppilaille yksilöllinen ja heidän tarpeitaan vastaava opetus. Hart ja Drummond (2014) esittelevät kolme inklusiivisen pedagogiikan periaatetta, jotka ovat hyödyksi, kun halutaan järjestää opetusta, joka soveltuu kaikille. Ensimmäinen näistä periaatteista koskee sitä, että opetus ja koulu ovat yhtä lailla kaikille saatavilla. Toinen periaate käsittelee juuri osallisuutta ja osallistumista. Yhteistyö oppilaiden ja opettajan välillä on todella tärkeää, jotta oppiminen ja toiminta koulussa on joustavaa ja kaikille sopivaa. Lisäksi se opettaa lapsille tärkeitä taitoja yhteistyötaitoja, joita tarvitaan elämässä. Kolmantena ja viimeisenä näistä periaatteista on luottamus. Hyvä luottamussuhde opettajan ja oppilaiden välille on mahdollista saavuttaa, kun opettaja osoittaa välittämistä oppilaille ja haluaa ymmärtää asioita myöskin oppilaiden näkökulmasta. Ja samalla myös oppilaat luottavat opettajaan ja siihen, että hän hoitaa oman osuutensa. On tärkeää, että oppilaat tuntevat olevansa tärkeitä ja arvostettuja sekä, että heidän mielipiteitään kuunnellaan ja heidän osallistumisellaan on merkitystä. (Hart & Drummond 2014, 445-448.)

## 2.4 Eriyttäminen

Eriyttäminen (differentiated instructions) tarkoittaa sitä, että opetuksessa jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioidaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostaa eriyttämisen tarpeellisuutta ja se ohjaakin opetuksessa käytettävien työtapojen valintaan. Eriyttäminen ja se miten se opetuksessa toteutuu, perustuu aina ensisijaisesti oppilaantuntemukseen ja sen tulisikin olla opetuksen pedagogisena lähtökohtana. Tärkeää on, että oppilaalle mahdollistetaan yksilöllinen eteneminen oppilaan omassa tahdissa ja pyritään eriyttämisen

avulla tukemaan oppilaan motivaatiota oppimista kohtaan sekä hänen itsetuntoaan. Hyvällä eriyttämällä opetuksessa voidaan jopa ehkäistä tuen tarpeen syntymistä. Eriyttäminen koskee siis ihan kaikkia oppilaita eikä pelkästään tehostetun tai erityisen tuen oppilaita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.)

Eriyttäminen on kuitenkin yksi opetuksen tukikeinoista. Usein kouluarjessa eriyttäminen mielletään ylöspäin ja alaspäin eriyttämiseksi, riippuen oppilaasta, ryhmästä ja opettajasta. Alaspäin eriyttäminen koskee yleensä heikompia oppilaita, jotka tarvitsevat enemmän tukea tai apua omaan oppimiseensa ja ylöspäin eriyttäminen taas on suunnattu taitavammille oppilaille, jotka kaipaavat enemmän haastetta omaan oppimiseensa. (Roiha & Polso 2018, 16.)

Eriyttäminen ei varsinaisesti perustu mihinkään yhteen tiettyyn teoriaan vaan siinä mukana vaikuttaa useammasta eri teoriasta. Nämä eri teorit perustuvat eriyttämisen tärkeimpiin lähtökohtiin eli oppilaantuntemukseen, oppilaan valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja oppimisprofiileihin. Yksi näistä teorioista on tällä hetkellä vallalla oleva oppimiskäsitys eli konstruktivismi. Tämän oppimiskäsityksen mukaan oppilaan oma aktiivisuus ja motivaatio ovat tärkeitä asioita oppimisprosessissa. Tämän lisäksi oppimisessa huomioidaan aikaisemmin opitut asiat ja käsitykset. Eriyttämisessä myös juurikin oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ovat tärkeässä roolissa. (Roiha & Polso 2018, 23.)

Vygotskyn lähikehityksenvyöhyke eli oppilaiden valmiuksien huomioiminen opetuksessa. Tällä siis tarkoitetaan sitä etäisyyttä, joka on oppilaan tämänhetkisen kehitystason ja opettajan tai muun aikuisen avustuksella tavoitettavissa olevan kehitystason välillä. Oppilas ei siis itse pysty vielä ratkaisemaan tehtäviä lähikehityksen vyöhykkeellä vaan tarvitsee siihen aikuisen apua. Eriyttämisen kannalta opettajan tulisi olla selvillä millä kehityksen tasolla kukin oppilas on juuri sillä hetkellä ja mitä hän tarvitsee, jotta voi tarjota oppilaille sopivantasoisia haasteita. (Roiha & Polso 2018, 23.)

Eriyttämiseen erittäin olennaisesti ja oikeastaan kaikenlaiseen muuhunkin oppimiseen liittyy motivaatio. Motivaatio on se tekijä, joka saa oppilaan joko ponnistelemaan kovemmin tiettyä tavoitetta kohti tai ylipäättään suoriutumaan erilaisista tehtävistä. Jos motivaatio puuttuu, on hyvin vaikeaa saada oppilasta ponnistelemaan tavoitteiden eteen. Eriyttämässä opettajan tulisi miettiä opetettavia asioita oppilaiden mielenkiintojen kautta, jolloin se lisää oppilaiden mielenkiintoa ja sitoutuneisuutta. (Roiha & Polso 2018, 23.)

Viimeisimpänä näistä eriyttämiseen liittyvistä teorioista on Gardnerin moniälykkyysteoria. Tämä liittyy eriyttämisen oppilaiden oppimisprofiileihin eli jokaisen oppilaan yksilöllisyyden tunnustaminen ja huomioiminen. Moniälykkyysteorian mukaan jokaisella esiintyy jossain määrin seuraavia älykkyyden piirteitä: musiikillinen älykkyyys, ruumiilliskinesteettinen älykkyyys, loogismatemaattinen älykkyyys, kielellinen älykkyyys, sosiaalinen älykkyyys, avaruudellinen älykkyyys ja intrapersonallinen älykkyyys. Tällä perusteella opetuksessa voitaisiin huomioida enemmän sitä, että älykkyyden muotoja on useita erilaisia ja niiden aste vaihtelee henkilöstä riippuen. (Roiha & Polso 2018, 23.)

Eriyttäminen lähtee siis oppilaantuntemuksesta ja oppimisympäristöstä, koska niillä on suuri merkitys siihen, että opettaja voi ja osaa vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Oppimisympäristö on muokattu sellaiseksi, että jokainen tuntee olevansa tervetullut ja arvostettu siellä juuri sellaisena kuin on. Opettajalla tulee olla luottamus siihen, että kyllä ne oppilaat oppivat sen mikä heidän on tarkoituskin oppia. Oppimisen polku ei kaikilla ole samanlainen eikä myöskään tavoite mutta kuitenkin he oppivat. (Tomlinson 2014, 15.)

Tehokas eriyttäminen on kokoaikaista ja opettajan tulisikin ottaa se osaksi hänen ajatustyötään, kun hän suunnittelee oppitunteja ja valmistelee materiaaleja. Materiaalin tulee olla sellaista, että se sopii kaikille. Esimerkiksi eri tasoisia monisteita tai eri tasoisia harjoitteluratoja, joista oppilas saa itse valita hänelle sopivimman. Aika, joka on varattu oppimiselle, tulisi olla hyvinkin joustava. Usein kuitenkin esimerkiksi Suomessa oppituntien rajallinen määrä ja aika tulee vastaan mutta siihen olisi hyvä pyrkiä mahdollisuuksien mukaan.



Oppilaat voivat myös auttaa ja neuvoa toisiaan sekä tehdä yhteistyötä myös opettajan kanssa, jolloin oppiminen on tehokkaampaa. Tällöin heillä on myös useampi erilainen näkökulma asioihin, koska harvoin on vain yhtä oikeaa tapaa tehdä asioita. Arvioinnissa huomioidaan pelkästään lopputuleman, joka yleensä olisi jokin koe tai testi, lisäksi myös itse prosessia ja oppilaan kasvua ja edistymistä sen aikana. Oppiminen on prosessi ja se tulee huomioida. (Tomlinson 2014, 24.)

Eriyttäminen tässä kontekstissa liittyy juuri esteettömän peruskoululiikunnan opettamiseen, koska eriyttämisen avulla voidaan juuri taata jokaisella oppijalle mahdollisuus yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Pelejä, leikkejä ja niiden sääntöjä voidaan muokata siten, että jokainen voi osallistua niihin. Oppimiselle ja eri lajien harjoittamiselle annetaan mahdollisuuksien mukaan tarpeeksi aikaa, jotta jokainen voisi saada niistä jotain irti. Mietitään yhdessä oppilaiden kanssa, miten jokin asia voitaisiin toteuttaa siten, että jokainen voisi siihen osallistua ja tarvittaessa käytetään erilaisia apuvälineitä siihen.

## 3 Peruskoululiikunta

Tässä teorialuvussa esittelemme liikunnan oppiaineena ja sen tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan, sekä mitä ja millaista on soveltava liikunta ja viimeisenä vielä oikeuden liikuntakasvatukseen. Peruskoululiikunta on vahvasti yhteydessä tutkittavaan aiheeseen ja siksi se vaatii itselleen vankan teoriapohjan tukemaan haastattelujen tuottamaa tietoa.

Peruskoululiikunnalla viittaamme ohjattuun liikunnanopetukseen, jota järjestetään opetussuunnitelman mukaisesti vuosiluokilla 1-9. Peruskoululiikunnan pääasiallisena ohjaajana toimii useimmiten joko luokanopettaja tai liikunnan lehtori.

### 3.1 Liikunta oppiaineena

Liikunnan opetuksen tärkeimpänä tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin ja edistää terveitä elämäntapoja. Hyvinvointia pyritään edistämään tukemalla oppilaiden tervettä suhtautumista omaan kehoonsa sekä tukemalla fyysistä, psyykkistä että sosiaalista toimintakykyä. Liikuntatuntien avulla halutaan myös vaalia tärkeitä positiivisia onnistumisen kokemuksia sekä yhdessä tekemistä. Myös liikuntatunneilla tärkeitä arvoja ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja yhteisöllisyys. Näiden lisäksi halutaan myös tukea kulttuurista moninaisuutta. Liikuntatunneilla pyritään hyödyntämään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä sekä työtapoja. (Opetushallitus 2014, 148.)

Liikunnassa oppilaat kasvavat liikunnan avulla ja heitä kannustetaan liikkumiseen. Liikunnassa harjoitellaan oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaista fyysistä aktiivista toimintaa, erilaisia motorisia taitoja ja harjoitellaan myös toimimaan erilaisissa liikuntatilanteissa ja paikoissa, esimerkiksi uimahallissa, hiihtoladulla ja urheilukentillä. Tärkeää liikunnassa on opetella

toisten kunnioittamista ja vuorovaikutusta sekä vastuullisuutta ja itsensä kehittämistä myös pitkäjänteisesti. Tunteiden tunnistaminen ja säätely kuuluvat myös osaksi liikuntatunneilla kasvamista, koska tunteet ovat usein jopa hyvin voimakkaina mukana liikuntatilanteissa. (Opetushallitus 2014, 148.)

Tärkeää liikuntatunneilla on kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri. Toiminnassa pyritään siihen, että jokainen lapsi voi siinä onnistua, ja pääsee osallistumaan sekä, että se tukee hyvinvointia. Opetuksessa tulee ottaa erityisesti huomioon oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja turvallinen työskentely-ympäristö. Yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tuetaan oppilaslähtöisillä opetusmenetelmillä ja kannustavalla ja positiivisella palautteella, joka on kohdennettu yksilöllisesti. (Opetushallitus 2014, 275.)

Liikuntaa opetetaan yleensä ryhmässä, joka koostuu usein saman luokan oppilaista tai myös rinnakkaisluokan oppilaista. Tämä vaihtelee hiukan kouluittain. Tytöt ja pojat ovat yleensä samassa ryhmässä, ainakin alakoulussa. Oppilasaines ryhmän sisällä on usein hyvinkin heterogeeninen ja opettaja joutuu miettimään opetustapaa hyvin tarkkaan, että se soveltuu kaikille. Osa ryhmän oppilaista saattaa olla hyvinkin liikunnallisia ja harrastaa liikuntaa tai urheilua myös vapaa-ajallaan. Myös toinen ääripää on usein näkyvässä ryhmässä, jossa oppilaan ainoa liikunta tapahtuu koulun liikuntatunneilla. Ryhmässä voi myös olla oppilaita, joiden liikkumista rajoittavat vammat tai pitkäaikaissairaudet. Kuitenkin jokaisella heistä on yhtäläinen oikeus osallistua liikunnan opetukseen. Opettajan tehtäväksi tulee soveltaa opetusta siten, että se soveltuu kaikille ja kaikki pääsevät kokemaan onnistumisen kokemuksia. Liikunnassa tulee ottaa huomioon hyvä oppilaantuntemus varsinkin, kun tavoitteena on oppilaiden taitojen yksilöllinen huomioiminen. Toimintaa voi ja pitää eriyttää tarpeen mukaan, kunhan oppilaantuntemus on kunnossa. (Huovinen & Rintala 2017.)

### 3.2 Soveltava liikunta

Soveltava liikunta eli sellainen liikunta, joka sopii myös henkilöille, joilla on jokin sairaus tai vamma. Soveltavaan liikuntaan voidaan käyttää esimerkiksi seuraavanlaista mallia, joka on nimeltään TARGET (Duda & Balaguer 2007; Epstein 1989). TARGET perustuu teoriaan, jonka mukaan osallistujille määritellään vaatimustasoltaan sopivia harjoitteita, annetaan osallistujien tuoda omat ajatuksensa esille suunnittelun vaiheessa, pyritään antamaan yksilöllistä ja tarkennettua palautetta, osallistujia ryhmitellään joustavasti ja monipuolisesti, arviointi tapahtuu kehityksen ja tavoitteiden saavuttamisen kautta, sekä luetaan tilannetta siten, että ajankäyttö voidaan suunnitella järkevästi (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49).

Ensimmäisenä tästä mallista on tehtävä (task). Soveltavassa liikunnassa kaiken a ja o on se, että kaikkien harjoitusten vaatimustaso on kaikille osallistujille sopiva. Käytännössä kannattaa siis valita mahdollisimman monipuolisia tehtäviä eri tasoisina, jotta jokainen osallistuja voi sitten itse valita sen hänelle sopivimman vaihtoehdon. Näin ollen osallistuja ja siis tässä tapauksessa liikkuja saa itse asetettua itselleen sopivia tavoitteita ja mahdollisesti haastaa itseään. Jos halutaan varmistaa osallisuus ja motivaatio tehtäviin kannattaa oppimisympäristöön kiinnittää huomiota ja tehdä esimerkiksi monipuolinen tempu- tai harjoittelurata, jossa on eritasoisia pisteitä. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49.)

Seuraavaksi on auktoriteetti (authority). Tässä yhteydessä se tarkoittaa sitä, että olisi hyvä suunnitella yhdessä osallistujien kanssa se, miten toimitaan eli pelisäännöt, sisältö eli se mitä tapahtuu ja lopuksi vielä arviointi ja mitkä asiat siihen vaikuttavat ja miten se tapahtuu. Paras keino on oppilaslähtöinen opetustyyli, koska opettajalähtöisessä opetustyyliä on yleensä paljon odottelua ja motivaatio saattaa helposti laskea. Pyritään siihen, että osallistujat ovat osallisina koko liikkumisprosessin ajan. Opettaja on oppilaiden puolella ja ryhmässä vallitsee yhdessä tekemisen meininki. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49.)

Kolmantena on palaute (rewarding). Palautteen antaminen on aivan äärettömän tärkeä osa mitä tahansa toimintaa. Palautteen antamisessa erityisen tärkeää soveltavassa liikunnassa on, että palautteen anto tapahtuu yksityisesti ja siihen, että palaute kohdistuu liikkujan yksilöllisiin taitoihin ja siihen, miten niissä voi kehittyä. Onnistumisen kokemukset kuuluvat ihan jokaiselle ja pitäisi muistaa antaa enemmän positiivista palautetta myös niille oppilaille, jotka esimerkiksi käytöksen takia saavat muutoin enemmän negatiivista palautetta, mikäli on pienikin asia, josta voi positiivista palautetta antaa. Negatiivistakin palautetta voi antaa rakentavasti ja positiiviseen tyyliin. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49.)

Seuraavana on ryhmittely (grouping), mikä tarkoittaa sitä, että liikkujia ryhmitellään joustavasti ja hyvinkin monipuolisesti. Heterogeeniset ryhmät toimivat tässä paremmin kuin homogeeniset ryhmät. Ohjeiden annossa kannattaa huomioida se, että korostaa yhdessä tekemistä ja sitä, että autetaan toinen toisiamme. Joskus on paikallaan jakaa liikkujia ryhmiin taitotasojen mukaan mutta missään nimessä se ei ole tarkoituksenmukaista jatkuvassa käytössä. Evaluation eli arviointia suoritetaan aina käyttämällä arviointikriteereinä liikkujan omissa taidoissaan edistymistä ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista, liikkumisprosessia yleensä ja tietysti ryhmätyötaitoja. Itsearviointi on äärettömän tärkeä väline arviointia ajatellen ja niin on myös soveltavassa liikunnassa. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49.)

Viimeisenä on vuorossa ajankäyttö (timing). Ajankäyttö on hyvä pitää tarkkana mutta kuitenkin joustavana eli pieniä taukoja ja paljon aikaa itse oppimiselle. Ei kannata myöskään liian orjallisesti tuijottaa etukäteen mietittyä suunnitelmaa vaan seurata tilannetta ja sitä, miten liikkujat suhtautuvat. Mikäli oppiminen etenee ja fokus ja motivaatio säilyvät hyvänä ei ole mitään syytä turhaan keskeyttää tekemistä vain, jos suunnitelma niin sanoo. Samoin myös päinvastaisessa tilanteessa, jos näyttää että jokin ei toimi, voi aivan hyvin vaihtaa tekemistä. Myös liikkujille tulee antaa aikaa, esimerkiksi uusi tai arka oppilas voi tarvita enemmän aikaa ryhmän toimintaan mukaan tulemiseen tai jumitustilanteessa kannattaa antaa hiukan aikaa ja tilaa. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 49.)

Kaikille lapsille on luontaista liikkuminen ja toiminnan tarve. Jo tämän takia kaikilla lapsilla tulisi olla oikeus saada liikuntakasvatusta. Koulussa liikunta on mukana oppilaan elämässä ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan ja usein myös toisen asteen kouluissakin. Näin ollen myös lapset, joilla on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus ovat oikeutettuja liikuntakasvatukseen. Soveltava liikunta on tällöin hyväksi avuksi, koska se sopii kaikille. Liikunnasta saatavat hyödyt eivät rajoitu pelkästään fyysisiin toimintakyvyn kehittämiseen ja uusien liikuntalajien kokeilemiseen ja omien liikunnallisten taitojen harjoitteluun vaan sillä on myös sosiaalisia ja psyykkisiä etuja. Se lisää yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta lasten keskuudessa ja tuo iloa ja hyvän olon tunnetta. Liikunta edistää terveitä elämäntapoja ja auttaa myös oppimaan oppimisessa. (Vihu 1989, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman periaatteissa (2014) sanotaan, että oppilaalle, joka on kenties vaikeasti vammainen tai pitkäaikaissairas, voidaan järjestää toiminta-alueittain järjestettävää opetusta. Tämä opetus voidaan järjestää sellaisten oppiaineiden sisällä, joissa oppilaalla on muutoinkin vahvuuksia. Tällaisella toiminta-alueittain järjestettävällä opetuksella on tarkoituksena lisätä oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä sekä ylläpitää ja edistää hänen toimintakykyään. Tällaista opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa hyödynnetään aina mahdollisuuksien mukaan moniammatillista yhteistyötä sekä yhteistyötä oppilaan ja tämän huoltajien kanssa. Yksi esimerkki toiminta-alueittain järjestettävästä opetuksesta on motoriset taidot. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan omaa kehon hahmotusta, edistää motorisia- ja hienomotorisia taitoja sekä monipuolinen taitojen harjoittelu. Tähän voidaan lisätä paljon liikunnallisia taitoja, jotka ovat hyödyksi oppilaalle kuten tasapaino, koordinaatio, rytmi, kestävyys ja lihasvoima. (Opetushallitus 2014, 71.)

## 4 Tutkimusprosessi

Tässä luvussa esittelemme tutkimusasetelmamme, joka sisältää tutkimuskysymyksen sekä alakysymykset. Kappaleessa perustelemme myös tutkimusmenetelmämme soveltuvuuden tähän kyseiseen kehykseen ja näkökulmaan. Aineistonkeruu- sekä analysointimenetelmät on eritelty ja avattu luvun viimeisessä kappaleessa.

Luvun tarkoituksena on avata tutkimusprosessi lukijalle vaihe vaiheelta, jotta tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys säilyvät. Olemme avanneet tutkimusprosessia leipätekstin, sekä erilaisten havainnollistavien taulukoiden ja kuvioiden avulla (ks. taulukko 1 & 2, kuvio 1).

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Meidän päätutkimuskysymyksenämme on; millaisia näkemyksiä luokanopettajiksi opiskelevilla on esteettömästä peruskoulun liikunnanopetuksesta? Haluamme selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajaopiskelijoilla on kentälle siirtyessään antaa esteetöntä liikunnanopetusta ja millaiseksi opiskelijat kokevat oman minäpystyvyytensä. Alakysymyksinä toimivat kysymykset siitä onko tietoa hyvin saavutettavissa ja siitä millaisia vastauksia antavat mm. oppimateriaalit, sekä Perusopetuksen Opetussuunnitelma esteettömän peruskoululiikunnan toteuttamiseen ja antaako liikunnan sivuaine paremmat valmiudet esteettömän liikunnan opetukseen kuin monialaisen liikunnan perusopinnot yksinään.

Päätutkimuskysymys:

- Millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on esteettömän liikunnan opettamisesta peruskoulussa?

Alakysymykset:

- Onko tietoa esteettömän liikunnan opettamisesta hyvin saatavilla?
- Millaisia vastauksia esteettömän liikunnan opettamiseen antavat erilaiset oppimateriaalit ja perusopetuksen opetussuunnitelma?
- Antaako liikunnan sivuaine paremmat valmiudet esteettömän liikunnan opettamiseen kuin perusopinnot?

#### 4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografia on tutkimusmenetelmä, joka on luotu tarpeeseen saada vastauksia kysymyksiin esimerkiksi ajattelemisesta ja oppimisesta. Miten ihmiset ne käsittävät. (Marton 1988, 141 ; 1981.) Monesti jo ihan arkipuheessa huomaa, kuinka erilaisia käsityksiä ja kielikuvia ihmisillä on samoista asioista. Paljon siihen vaikuttaa ympäristö ja se, millainen kokemustausta ihmisillä on. Esimerkiksi koulunkäynnistä ihmisillä on hurjasti erilaisia käsityksiä, johtuen juuri heidän erilaisista kokemustaustoistaan. Tästä syystä valitsimme tutkimukseemme tutkimusmenetelmäksi fenomenografian, koska tutkimme nimenomaan juuri ihmisten käsityksiä ja olemme kiinnostuneita heidän ajatuksistaan. Fenomenografia tulee sanoista kuvata ja ilmiö eli siis halutaan tutkia sitä, miten maailmaa ja sen ilmiöitä ihmiset kuvaavat. Ollaan kiinnostuneita siitä, miten maailma rakentuu ja millaisia käsityksiä ihmisillä on heidän tietoisuudessaan. (Ahonen 1994, 114-115.)

Fenomenografia ei itsessään ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä vaikkakin siinä on metodologisia piirteitä. Fenomenografia ei myöskään ole varsinaisesti tiede kokemuksesta. Fenomenografia on keino saada selville käsityksiä esimerkiksi siitä mitä on oppiminen, johonka se on alun perin kehitettykin. Fenomenografia sopii juuri tästä syystä erityisen hyvin kasvatustieteellisiin tutkimuksiin. (Marton & Booth 1997, 112.) Fenomenografisen tutkimuksen lähtöisin Göteborgin yliopistolta 1970-luvulla, jolloin Ference Marton alkoi tutkia millaisia käsityksiä opiskelijoilla on oppimisesta. Fenomenografisen tutkimuksen ydin onkin juuri siinä,



miten ihminen kokee asiat suhteessa siihen, miten hänen kokemuksensa ovat rakentuneet siihen asti. (Marton & Booth 1997, 111.)

Kun tutkitaan ihmisiä, voidaan valita kahdesta tutkimustyyppistä. Voidaan pyrkiä selvittämään millä tavalla ihminen asennoituu tiettyyn kuvaan todellisuudesta ja miten sen hahmottaa. Tämä on määrällistä eli perustuu kvantitatiiviseen tutkimukseen. Toinen tapa on yrittää ymmärtää sitä tapaa, jolla ihminen hahmottaa todellisuutta. Tämä on laadullista eli perustuu kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Ikonen 2016, 114.) Meidän tutkielmamme perustuu siis kvalitatiiviseen menetelmäsuuntaukseen eli on laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tarkastelussa olevaa ilmiötä tutkimushenkilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan siis kiinnostuneita tutkimushenkilöiden kokemuksista, käsityksistä ja tunteista. (Juuti & Puusa 2018, 13.) Analysoinnissa käytämme fenomenografista viitekehystä ja laadullisen sisällönanalyysin keinoja. Sisällönanalyysi on yksi perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää juuri laadullisen tutkimuksen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 192).

Olemme valinneet kyseiset menetelmälliset ratkaisut, koska fenomenografia soveltuu hyvin esimerkiksi opiskelijoiden näkemysten tutkimiseen. Kyse on silloin toisen asteen näkökulmasta eli se painottaa toisen ihmisen tapaa kokea jokin asia tai ilmiö. Tutkija katsoo tällöin ylhäältä päin toisen ihmisen tapaa kokea jokin asia tai ilmiö. Toisen asteen näkökulmassa myös kuvataan jonkin asian tai ilmiön merkitysisältöä eli tutkittavien ihmisten eri näkökulmia tutkittavaa asiaa kohtaan. Näkökulmat voivat olla käsityksiä tai kokemuksia kyseessä olevasta asiasta tai ilmiöstä. (Niikko 2003, 24-25.) Meidän tutkimuksessamme tutkimushenkilöillämme on erilaisia näkökulmia tutkittavaa asiaa kohtaan, koska heidän lähtökohtansa ja kokemuksensa asiasta ovat erilaisia. Lisäksi laadulliset menetelmät soveltuvat hyvin käytettäviksi tutkielmassamme, kun tarkoituksena ei ollut saada otantaa suuresta väkijoukosta vaan tutkia yksittäisiä henkilöitä, sekä heidän käsityksiään. Lisäksi etsimme eroavaisuuksia eri vastaajien kesken mutta emme pyrkineet vertailuun, joten siksikin laadulliset menetelmät sopivat meidän tutkielmaamme parhaiten.

### 4.3 Fenomenografinen analyysi

Olemme valinneet laadullisen aineiston ja sen keräämiseksi haastattelun. Hyvin yleinen tapa kerätä laadullista aineistoa on juuri haastattelu, koska halutaan saada tietoon se, mitä haastateltavalla on mielessään ja mitä hän ajattelee kyseessä olevasta asiasta. Haastattelu voidaan ajatella esimerkiksi keskusteluna tutkijan ja haastateltavan välillä. Haastattelutyypinä meillä oli puolistrukturoitu haastattelu, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelukysymysten muotoilu ja järjestys ovat kaikille haastateltaville samat, koska halusimme merkityksen pysyvän kaikille samana. Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole kuitenkaan annettu valmiita vastausvaihtoehtoja kuten strukturoidussa haastattelussa olisi, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin ja omien ajatustensa pohjalta. (Eskola & Suoranta 1998, 155-159.)

Olemme keränneet aineistomme haastattelemalla Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Haastateltavat henkilöt valitsimme tutkimukseemme siten, että saamme tutkimukseen mahdollisimman spesifin joukon kuvaamaan haluamiamme opiskelijaryhmiä. Olemme rajanneet haastateltavat siten, että tutkimukseen osallistui opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet ainoastaan liikunnan pakolliset monialaiset opinnot ilman aiempia liikuntaan liittyviä opintoja, sekä liikunnan sivuaineen suorittaneita henkilöitä. Etsimme tuloksista eroavaisuuksia ja näin ollen saamme moniulotteisen kuvan siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on esteettömästä peruskoululiikunnasta. Kaikki haastattelut on toteutettu lukuvuosien 2019-2021 aikana. Edellä mainitut tutkimusryhmän kriteerit mahdollistavat sen, että pystyimme hankkimaan aineiston puolistrukturoiduilla haastatteluilla.

Haastatteluja varten olemme luoneet kyselypohjan (kts. liitteet), joka antoi kontekstin pohtivalle keskustelulle. Haastattelupohja on sama kuin Nooran kandidaatintutkielmassa, jotta tutkielmamme luotettavuus pysyy ja pystyimme analysoimaan tuloksia samaan aikaan

samoilla menetelmillä. Haastattelut kestivät noin 30-45 minuuttia, ja ne myös äänitettiin ja sekä myöhemmässä vaiheessa litteroitiin aineiston analyysia varten. Äänitallenteet, jotka on litteroitu tekstimuotoon, muodostivat lopulta tutkimusaineiston (Ruusuvuori & Nikander 2010).

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan aina empiirisen aineiston pohjalta eli tutkimus on siis aineistolähtöinen (Huusko & Paloniemi 2006, 166), jonka me olemme siis keränneet haastattelemalla luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimushenkilöinäimme ovat toimineet sellaiset opiskelijat, joilla on ainoastaan monialaiset opinnot suoritettuina, joihin sisältyy liikunta. Heitä on haastateltu jo siinä vaiheessa, kun Noora teki vastaavasta aiheesta oman kandidaatin tutkielmansa. Lisäsimme haastateltavien määriä tähänkin kategoriaan saadaksemme lisää luotettavuutta. Tämän lisäksi haastattelimme sellaisia luokanopettajaopiskelijoita, joilla oli suoritettuna monialaisten opintojen lisäksi myös liikunnan sivuaineen opinnot. Käytimme samaa haastattelupohjaa, jotta voimme luotettavasti käyttää molempia aineistoja.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole mitenkään kovin strukturoitua ja ei ole vain yhtä oikeaa tapaa tehdä sitä, koska analyysi on aina sidottu aineistoon ja aineistot ovat aina erilaisia ja täynnä erilaisia merkityksiä, joita voidaan löytää ja tutkia (Niikko 2003, 32). Aineisto on vuorovaikutuksessa tulkinnan kanssa ja siitä myös saadaan kategorisoinnin pohja. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi etenee vaihe vaiheelta. Tarkoituksena olisi löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka auttavat selvittämään erilaisten käsitysten suhdetta kyseessä olevaan tutkittavaan ilmiöön. Tämän pohjalta muodostetaan erilaisia kuvauskategorioita, joista voidaan nähdä, mitä erilaisia tapoja on käsittää kyseessä oleva asia tai ilmiö. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167.)

Ensimmäisessä vaiheessa tulisi lukea aineisto läpi mahdollisimman huolellisesti ja mahdollisimman monta kertaa, koska tarkoituksena on löytää sieltä tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta oleellisia ilmauksia ja merkityksiä. Tässä kohtaa on hyvä myös

muistaa, että aineiston lukemista tulee tehdä koko analysointi vaiheen läpi, koska fenomenografinen aineistonanalyysi etenee vaiheittain mutta myös samalla jatkuvana kehämäisesti. Tärkeää on myös se, että analyysissä keskitytään jo ihan alusta alkaen ilmauksiin ja merkityksiin eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin henkilöihin. Kiinnostuksen kohteet nousevat aineistosta. (Niikko 2003, 33-34.) Me lähdimme liikkeelle kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelunauhut ja tämän jälkeen vielä lukemalla ne monta kertaa läpi, jotta voitiin löytää sieltä sopivia ilmauksia vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Tämä on hyvin tärkeä vaihe, koska aineisto avautuu aina hiukan enemmän mitä useammin sen lukee. Pienetkin yksityiskohdat, joilla saattaa olla merkitystä, huomaa näin helpommin.

Toisessa vaiheessa aineiston analysointia aletaan tutkimuskysymysten mukaisesti etsimään ja lajittelemaan merkityksellisiä ilmauksia erilaisiksi ryhmiksi tai teemoiksi. Tarkoituksena olisi etsiä merkitysten joukkiosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä myöskin harvinaisuuksia ja joitakin mahdollisia rajatapauksia. Näitä etsiessä otetaan aina huomioon myös asetetut tutkimuskysymykset ja päätetään se kriteeri, joilla ilmauksia jaotellaan erilaisiin ryhmiin. Tärkeää on, että merkityksellisten ilmausten ajatuksellisia yhteyksiä ei tulisi katkaista. (Niikko 2003, 34.) Tässä vaiheessa analyysiä lähdimme jaottelemaan aineistoa sen mukaan, mihin kysymyksiin etsimme sieltä vastauksia, jotta voisimme ymmärtää millaisia näkemyksiä luokanopettajaopiskelijoilla on esteettömästä liikunnasta. Apuna tähän jaotteluun käytimme päätutkimuskysymystämme sekä alatutkimuskysymyksiämme kuin myös analyysikysymyksiä.

Analyysikysymykset:

- Millaisia fyysisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
- Millaisia sosiaalisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
- Millaisia psyykkisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
- Millaisia muita merkityksiä tai näkökulmia opiskelijat mainitsevat esteettömyydelle?
- Miten opiskelijat kuvailevat omaa näkemystään ja tietämystään aiheesta?
- Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijan näkemyksiin?
- Kenellä opiskelijat näkevät vastuun esteettömyyden toteuttamisesta olevan?

Taulukko 1 esimerkki analyysimme toisen vaiheen teemoittelusta

Merkityksellinen ilmaus	Merkityskategoria	Analyysikysymys
"Oppilas jolla on jokin fyysinen rajoite niin tarvitsee erilaista ohjausta tai apua liikunnassa kuin normaalioppila,esimerkiksi vaikka pyörätuolioppilas tai muuten tällöinen"	Esteettömyyden piirteet	Millaisia fyysisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
"Sitte sosiaalinen aspekti että sinne oikeesti niinko otetaan mukaan ja tulee se kuuluvuuden tunne"	Esteettömyyden piirteet	Millaisia sosiaalisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
"sitte psyykinen puoli vähän liittyy samaan mutta sitte myös se että mahdollistetaan se oppiminen että jos on vaikka jotain ymmärtämisen vaikeutta, oppimisvaikeutta ei nää tai kuule kunnolla niin sitte huomioidaan se esteettömyys niillä opetusratkasuilla"	Esteettömyyden piirteet	Millaisia psyykkisen esteettömyyden piirteitä opiskelijat mainitsevat?
"pyörätuoli, adhd, autismin kirjo"	Konkreettisia esimerkkejä esteettömyydelle	Muita merkityksiä esteettömyydelle?
"Öö nää mitä opinnot on mulle antanut siis nää luokanopeopinnot niin ni tosi niukka (tietämys) tai en koe että oisin niinku pystyvä näillä tiedoilla ja taidoilla tekemään semmosta että sit niinku mitä oon ite omalla ajalla ja vapaa-ajallani keränny tietoo ja ollu erilaisten lasten kanssa tekemisissä vähän eri kuvioiden kautta niin sen pohjalta uskaltais niinku lähtee"	Opiskelijoiden tieto esteettömyydestä ja sen opettamisesta	Opiskelijoiden oma tietämys aiheesta
"Opinnoissa ois ollu kiva olla joku oikeesti konkreettinen tilanne et ryhmässä on joku jolla on semmonen (erityis)oppilas ryhmässään. Mut sittenhän oli se tehtävä mihin piti vaan esseeseen mieltii mut konkreettisesti ois kiva nähdä miten oikeesti toteuttaa. Ku itekin oppii parhaiten tekemäl eikä lukemal. Lähtökohtana toivois kyl niinku enemmän konkretiaa ei vaa teoreettist vaa et tehdää ja nähdää"	Tieto ja kokemus esteettömyydestä	Mitkä tekijät vaikuttavat näkemyksiin?

”pitäis olla moniammatillista yhteistyötä et keskustellaan ja se ei oo yksin kellään se vastuu et jos on vaikka joku henkilökohtainen avustaja niin hälläkin on varmasti tietämystä ja vanhemmilta voi löytyy ihan sikana jotain vinkkejä. Pitäis vaan niinku keskustella ja ettei oppilas jää siitä sit ulkopuolelle”	Vastuu esteettömydestä	Kenellä on vastuu esteettömyyden toteuttamisesta?
--	------------------------	---

Kolmannessa vaiheessa keskitytään edellisessä vaiheessa jaoteltuihin ryhmiin. Tässä vaiheessa ryhmän käännetään kategorioiksi. Kategorioiden tulisi olla selkeitä ja myöskin selkeässä suhteessa toisiinsa. Jokainen kategoria kertoo jonkin erilaisen tavan kokea kyseessä oleva asia tai ilmiö. Kategorioiden ei tulisi olla limittäin toistensa kanssa, vaan niille tulee määritellä tarkat rajat. (Niikko 2003, 36.) Ominaista fenomenografialle on se, että kategorioita ei määritellä etukäteen vaan ne syntyvät analyysiä tehdessä, juuri siihen sopiviksi (Marton 1988, Niikon 2003, 36 mukaan). Lähdimme aluksi määrittelemään ryhmiä kategorioiksi sen mukaan, oliko vastaaja ollut liikunnan sivuaineessa vai ei. Huomasimme kuitenkin pian, että oikeastaan sillä ei ollut merkitystä vastausten kannalta, eivätkä vastaukset juurikaan eronneet toisistaan, huolimatta siitä, oliko käynyt liikunnan sivuaineen vai ei. Kuten on ominaista fenomenografialle, myös meillä kategoriat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysiä tehdessä. Alun perin suunnittelemaamme kategoriat eivät toimineetkaan enää loppuvaiheessa.

Neljännessä vaiheessa aletaan yhdistelemään kategorioita teoreettisista lähtökohdista uudelleen ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Näin ollen ne muodostavat niin sanotun ylätasoon kategoriojoukon, kun aikaisemmin ne ovat alatason kategoriojoukko. Usein myös fenomenografisessa tutkimuksessa käy niin, että lopullinen teoria muodostuu vasta analyysiä tehdessä, koska teoriaa ja aineistoa hyödynnetään analyysiä tehdessä, tulkitsemalla aineistoa teorian avulla. (Niikko 2003, 35-36.) Myös me toimimme juuri näin. Tutkimusta aloittaessamme meillä oli ajatus siitä, mitä asioita teoriaosuuteen tulee, mutta lopullinen teoria muokattiin vasta analyysiä tehdessä, jotta saimme siihen sisällytettyä kaiken tarpeellisen, mikä on noussut aineistosta.

Taulukko 2 esimerkki luomistamme kategorioista analyysin kolmannessa ja neljännessä vaiheessa

Kategoria 1 Esteettömyyden piirteet	Kategoria 2 Konkreettiset esimerkit esteettömyydelle	Kategoria 3 Opiskelijoiden tieto esteettömyydestä ja sen opettamisesta	Kategoria 4 Kokemukset esteettömyydestä	Kategoria 5 Vastuu esteettömyydestä
"Oppilas jolla on jokin fyysinen rajoite niin tarvitsee erilaista ohjausta tai apua liikunnassa kuin normaalioppilas, esimerkiksi vaikka pyörätuolioppilas tai muuten tammoinen"	"pyörätuoli, adhd, autismin kirjo"	"Öö nää mitä opinnot on mulle antanut siis nää luokanopeopinnot niin ni tosi niukka (tietämys) tai en koe että oisin niinku pystyvä näillä tiedoilla ja taidoilla tekemään semmosta että sit niinku mitä oon ite omalla ajalla ja vapaa-ajallani keränny tietoo ja ollu erilaisten lasten kanssa tekemisissä vähän eri kuvioiden kautta niin sen pohjalta uskaltaisin niinku lähtee"	"Opinnoissa ois ollu kiva olla joku oikeesti konkreettinen tilanne et ryhmässä on joku jolla on semmonen (erityis)oppilas ryhmässään. Mut sittenhän oli se tehtävä mihin piti vaan esseeseen mieltii mut konkreettisesti ois kiva nähdä miten oikeesti toteuttaa. Ku itekin oppii parhaiten tekemäl eikä lukemal. Lähtökohtana toivois kyl niinku enemmän konkretiaa ei vaa teoreettist vaa et tehdää ja nähdää"	"pitäis olla moniammatillista yhteistyötä et keskustellaan ja se ei oo yksin kellään se vastuu et jos on vaikka joku henkilökohtainen avustaja niin hälläkin on varmasti tietämystä ja vanhemmilta voi löytyy ihan sikana jotain vinkkejä. Pitäis vaan niinku keskustella ja ettei oppilas jää siitä sit ulkopuolelle"
"Sitte sosiaalinen aspekti että sinne oikeesti niinko otetaan mukaan ja tulee se kuuluvuuden tunne"	"Esimerkkeinä pyörätuoli, CP-vamma, käsien toimimattomuus"	"Sanoisin että oma tietämys pelkän peruskurssin avulla on melko heikko, että jos tällainen oppilas sattuu kohdalle niin pitää tehdä taustatutkimusta että miten opettaisin häntä oikein"	"Öö no mä oon siis aikasemmin lukenu nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajaksi ni meillä oli siellä jotain, mutta ei täällä kyllä oo mun mielestä tullu oikeestaan mitään" (asiaa esteettömyydestä )	"Esteetöntä liikuntaa opettaa luokanopettaja, mutta tota tai no niin ei mitään muttia se on oppilas siinä missä ne kaikki muutkin ja kaikkien niiden vastuu on sillä opettajalla"
"sitte psyykinen puoli vähän liittyy	"Esimerkkeinä fyysiset rajoitteet	"Ei oo kyl ihan hirveesti	"Mm joo kyllä et siellä (sivuaineen	"Se on siinä kohtaa sit sillä

samaan mutta sitte myös se että mahdollistetaan se oppiminen että jos on vaikka jotain ymmärtämisen vaikeutta, oppimisvaikeutta ei nää tai kuule kunnolla niin sitte huomioidaan se esteettömyys niillä opetusratkasuilla’	pyörätuoli, raajat, lihavuuden vuoksi uskaltaminen (psyykkinen?)”	tietämystä. Ehkä jos kävis jotain erkkapedan niinku kurseja ja sitten et jos liikunnassa ois vaik joku pieni semmonen no toki on sit se soveltavan liikunnan koulutus et jos sieltä löytyy mut en oo vielä tehnyt sitä”	soveltavan liikunnan kurssilla) tulee kaikist konkreettisimmin se että miten huomioi hyvin erilaiset ja monenlaiset oppijat”	opettajalla ja mun mielestä voi siinä kohtaa tehdä sit esim jotain yhteistyötä niitten tai siis vanhempien kanssa koska jos käytän nyt taas tätä samaa esimerkkiä että on vaik joku pyörätuolissa oleva ni niillä voi olla paljon jo kotona valmiiks esimerkiks jotain välineitä tämmösiä mitä voi tuoda sitte kouluunki”
--	---	---	--	---

Kuvauskategoriat kuvaavat tutkijan tulkintoja tutkittavien käsityksistä, jotka ovat koottu tutkittavilta saatavasta aineistosta. Fenomenografisessa tutkimuksessa ja aineiston analyysissä kuvauskategorioista voidaan vielä muodostaa kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus, jonka avulla tuloksia voidaan vielä kuvata. Kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus muodostuu, kun analyysi on valmis, eikä sitä voi tehdä etukäteen. (Niikko 2003, 37-38.) Tulosavaruus on näistä kahdesta vaihtoehdosta kaaviomainen esitys erilaisista loogisista suhteista käsitysten välillä. Näitä suhteita voidaan kuvata erilaisilla tavoilla. Tulokset pyritään esittämään mahdollisimman selkeästi ja mahdollisesti jopa yleiskielellä, jotta pystytään säilyttämään kokemusten ja käsitysten tarkka sisältö. Usein on myös tapana käyttää suoria lainauksia aineistosta, jotka tuodaan ilmi kuvauskategorioiden yhteydessä tulosluvussa. Tämä siksi että, tutkimuksen lukija pystyisi seuraamaan tutkijan ajatustenkulkua ja päättelyä siitä, miten hän on päätenyt rakentamaan erilaiset kuvauskategoriat. (Niikko 2003, 39.) Myös tulosluvussa olemme pyrkineet kuvaamaan tuloksia visuaalisena kaaviona, jotta lukijat saavat selkeän kuvan tuloksista ja siitä miten niihin on päädytty (kt. kuvio 1).



#### 4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen ei yleensä liity samankaltaista tutkimuksen toistettavuutta kuin määrällisessä tutkimuksessa, koska usein tutkitaan ihmisiä ja heidän kokemuksiaan, käsityksiään ja näkemyksiään. Kuitenkin myös laadullista tutkimusta tehdessä on hyvä pohtia ja tuoda ilmi myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja. (Metsämuuronen 2008, 53) Tässä luvussa myös kerromme tarkemmin tutkimuksemme työnjaosta, koska se vaikuttaa toki omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Koska päätimme tehdä pro gradu –tutkielmamme yhdessä, piti meidän myös miettiä huolellisesti tutkimuksemme työnjako, jotta voidaan todella sanoa, että sen on tehnyt kaksi henkilöä. Noora on tehnyt kandidaatintutkielmansa jo aikaisemmin samasta aiheesta ja nyt päätimme yhdessä sitä jatkaa ja vaihtaa hiukan näkökulmaa. Noora on huolehtinut haastatteluiden tekemisestä, koska haastattelun pohjana käytettiin samaa kuin, mitä Noora käytti kandidaatintutkielmassaan. Noora on näin ollen luonut haastattelupohjan, toteuttanut haastattelut tutkimushenkilöiden kanssa joko kasvotusten tai Teamsin välityksellä sekä litteroinut haastattelut tekstimuotoon. Sen sijaan Erica on ollut enemmän vastuussa teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisesta ja tutkimuksen metodologian kirjoittamisesta. Tulosluku on kirjoitettu yhdessä keskustellen siten, että Erica on tuonut esiin tärkeitä pointteja teoriaan viitaten, jolloin on ollut mahdollista löytää yhteyksiä haastateltavien henkilöiden ja teorian välillä Nooran tuntiessa tutkimusaineiston. Myös jatkotutkimusideat on ideoitu yhdessä tulosten pohjalta.

Laadullisessa tutkimuksessa kysymys luotettavuudesta liittyy yleensä aineiston analyysiin, koska se on tutkijan subjektiivinen tulkinta aineistosta ja siitä, miten uskollisesti hän on sitä tulkinnut. Jos kyseessä on fenomenografinen aineiston analyysi ja siinä on käytetty kategorioita, joiden avulla analyysi on tehty, voidaan aineiston tulkintaa pitää luotettavana, jos kaikki yksittäiset haastattelut voidaan sijoittaa aineiston sisälle ja siitä saatuun tulkintaan. Tärkeää luotettavuuden kannalta on aineiston osalta se, että tutkija pysyy uskollisena aineistosta nousevien käsitysten eroavaisuuksille. Tutkijan tulisi siis ottaa huomioon kaikki

käsitykset myös ne, jotka eroavat muista sekä se, että kategoriat eivät ole liian samanlaisia ja niiden välillä on selkeät erot. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Myöskin Ahosen (1994) mukaan laadullisen aineiston tulkinta, siitä löytyneiden merkitysten ja kategorioiden ja niiden luotettavuus riippuu kahdesta tekijästä. Siitä miten merkitykset ja niistä luodut kategoriat vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamiin merkityksiin ja miten ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Eli siis kyse on tulkintojen luotettavuudesta. (Ahonen 1994, 129.)

Jos lähdetään liikkeelle ihan alusta eli aineistosta ja sen hankinnasta. Mistä siihen saadaan luotettavuus. Luotettavuus syntyy, kun voidaan olla varmoja, että tutkimushenkilöt ovat haastattelussa, tai jollain muulla tavoin hankitulla aineistolla, puhuneet ja vastanneet kysymyksiin samasta asiasta kuin tutkijakin on puhunut ja oletanut. Tulee myös ottaa huomioon jo aineiston hankinnan aikana, että aineisto on relevanttia tutkimuskysymysten taustalla olevan teoreettisen viitekehyksen suhteen. (Ahonen 1994, 129.) Meidän tutkimuksessamme aineiston luotettavuus saatiin säilytettyä jo aineiston hankinnan osalta, kun haastattelut käytiin joko kasvokkain tai videopuhelun avulla, jolloin voitiin varmistaa, että tutkimushenkilöt ovat olleet niin sanotusti samalla kartalla meidän tutkijoiden kanssa ja osasivat vastata kaikkiin kysymyksiin, siten että koko ajan puhuttiin samasta asiasta. Tutkimuskysymykset ja haastattelupohja ja mitä asioita käsittelemme teoreettisessa viitekehyyksessä, on myös katsottu läpi ohjaajan kanssa, joten olemme saaneet myös siihen toisen mielipiteen kuin omamme, jotta sekin on relevanttia tutkimuksemme kannalta.

Seuraavaksi analyysin ja tulosten luotettavuudesta voidaan pitää huolta sillä, että merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat juuri sitä mitä tutkimushenkilötkin ovat tarkoittaneet eli tutkija ei ole esimerkiksi ylitulkinnut aineistoa. Pitää myös aina muistaa, että tulkintaan vaikuttavat niin tutkimushenkilön kuin tutkijankin luomat merkitykset ja tutkijan pitääkin olla tarkkana tämän asian kanssa, ettei liikaa huomioi omia merkityksiään. Ja vielä lopuksi muistaa tutkimuksen teoreettinen lähtökohta. Huikeatkaan tulokset eivät ole luotettavia, jos ne ovat

täysin ulkopuolisia teoreettisesta viitekehystä. (Ahonen 1994, 129-130.) Meidän tutkimuksemme kohdalla tässä kohdassa, kun arvioidaan tutkimuksemme luotettavuutta vaikuttaa tietenkin se, että tutkijoita on kaksi vain yhden sijasta. Kuitenkin ajatteleminen, että se auttaa siihen, että ei tule niin helposti ylianalysoitua aineistoa, kun voi pyytää heti toisen mielipiteen. Toki merkityksiä ilmauksille ja käsityksille tulee tuplamäärä, mutta tässäkin kohtaa pitää vain muistaa, että ei anna omien merkitysten vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja aineiston analyysiin. Aineiston analyysiin tulee käyttää aikaa ja olla huolellinen sen kanssa, jotta voidaan varmistaa tutkimuksen luotettavuus kaikkien osa-alueiden osalta, ei vain tulosten osalta.

Tutkimuksessa lukijalle tulee antaa mahdollisuus arvioida lukemansa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa tulee olla teoriaosuus ja sen tulee olla yhteydessä tutkimuskysymyksiin, lukijan tulee saada hyvin selostettu kuvaus koko tutkimusprosessista, saada tietoonsa tutkimushenkilöt ja tilanne ja tapa, jolla aineisto on kerätty sekä se, miten aineiston analyysi on tapahtunut, mitkä periaatteet ovat vaikuttaneet ja missä järjestyksessä on edetty. Tärkeää on myös muistaa antaa tarpeeksi esimerkkejä siitä, miten merkityksiä on tulkittu ja käyttää esimerkiksi aitoja otteita haastatteluista. (Ahonen 1994, 131.)

Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessiamme mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saa mahdollisuuden arvioida sen luotettavuutta. Olemme miettineet teoriaosuuden siten, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla aineistoamme ja avaa aineistossa esiin tulleita käsitteitä tutkimuskysymyksiimme liittyen. Sen lisäksi käytämme tulosluvuissamme aitoja otteita haastatteluista, jotta luotettavuus voidaan huomioida siinäkin kohdassa. Käytämme otteissamme merkintöjä MLPH eli monialaiset liikunnan perusopinnot käynyt haastateltava ja LSOH eli liikunnan sivuaineen opinnot käynyt haastateltava. Muutoin säilytämme niissä anonymiteetin. Toki tutkimuksessamme voidaan kiinnittää huomiota myös siihen, että osa lähteistämme teoreettisessa viitekehyksessä ja metodologian osuudessa on melko vanhoja. Tämä ei välttämättä ole heti huono asia, mutta vanhempiin lähteisiin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, koska tieto on saattanut muuttua vuosien varrella ja jotkut termit saattavat olla vanhentuneita. Pyrimme kuitenkin hyvin tarkasti etsimään mahdollisimman

tuoreita lähteitä. Kaikissa se ei vain ollut mahdollista, koska aihetta ei ole välttämättä tutkittu viime aikoina. Lähdekriittisyys kuitenkin auttaa ja huomioi sen, että asiat ja termit ovat saattaneet muuttua mutta idea tai asia on säilynyt samana.

Tutkimusta tehdessä voidaan luotettavuuden lisäksi pohtia myös tutkimuksen eettisyyttä. Tutkijan eettiset kannat vaikuttavat hänen tekemiinsä ratkaisuihinsa, kun tutkija tekee tieteellistä työtä. Eettiset ratkaisut tutkimusta tehdessä vaikuttavat myös osaltaan tutkimuksesta saatuihin tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 276.) Tutkimusta tehdessä olisikin hyvä noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimaa ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tällä tarkoitetaan sitä, että noudatetaan eettisesti vastuullisia ja oikeita toimintatapoja sekä tunnustetaan ja torjutaan kaikilla tieteenaloilla tieteeseen kohdistuvaa epärehellisyttä ja loukkauksia. Luotettavuus ja uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa omassa tutkimuksessaan hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 281; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Olemme ottaneet eettisyyden huomioon tutkimuksessamme muun muassa huomioimalla tutkimushenkilöiden anonymiteetin ja käyttämällä aineistoa vain tutkimuksen tekemiseen, jonka jälkeen se tullaan hävittämään. Myös hyviä tieteellisiä käytäntöjä kunnioittaen olemme kuvanneet tutkimusprosessimme mahdollisimman hyvin ja pitäneet huolta lähdekriittisyydestä ja lähdeviitteiden merkitsemisestä parhaan taitomme mukaan.

## 5 Opiskelijoiden käsitykset esteettömyydestä osana liikunnanopetusta

Tässä tulosluvussa avaamme tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia. Olemme jakaneet tuloksemme viiteen alalukuun ja näiden avulla saamme esiteltyä vastauksia päätutkimuskysymykseemme siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on esteettömästä liikunnanopetuksesta ja sen opettamisesta.

Tulosluku on rakennettu analyysin edetessä sitä samanaikaisesti muihin alan teoksiin ja lähteisiin peilaten, sekä hyödyntäen aiemmin esittelemiämme taulukoita ja kuvia. Esittelemme tuloksia opiskelijoiden käsitysten näkökulmasta ja alkuperäisen tarkoituksensa säilyttämiseksi olemme pyrkineet hyödyntämään mahdollisimman paljon opiskelijoilta saatuja autenttisia lainauksia.



Kuvio 1 Opiskelijoiden tiedon ja käsitysten rakentuminen

## 5.1 Opiskelijoiden pohdintoja esteettömyyden käsitteestä

Aineistostamme nousi esille esteettömyyden käsitettä pohtiessa eniten esille fyysinen esteettömyys. Suurin osa monialaiset liikunnan perusopinnot käyneistä opiskelijoista mainitsi esteettömyyden käsitettä pohtiessaan oppilaalla olevan jokin fyysinen rajoite, jolloin tämä tarvitsee esteetöntä opetusta. Oppilas tarvitsee tällöin toisenlaista ohjausta ja apua kuin sellainen oppilas, jolla ei ole mitään fyysistä rajoitetta.

*”Oppilas, jolla on jokin fyysinen rajoite niin tarvitsee erilaista ohjausta tai apua liikunnassa kuin normaalioppilas esimerkiksi, vaikka pyörätuolioppilas tai muuten tämmöinen” MLPH2*

Fyysinen esteettömyys on yleisesti se, joka tulee ihmisillä mieleen, koska ajatellaan sen usein koskevan esimerkiksi pyörätuolia käyttävää oppilasta. Tämä johtune todennäköisesti siitä, että fyysisen ympäristön esteettömyys kattaa kaiken sen minkä voimme nähdä ympärillämme, kuten pyörätuoleja ja rollaattoreja varten tehdyt rampit portaiden sijaan ja vaikkapa opaskyltit, joissa on merkintä inva-wc ja siinä on kuva pyörätuolia käyttävästä henkilöstä. Kuitenkaan se ei ole ainoa esteettömyyden muoto, vaikka se yleisin ja tunnetuin onkin. (Laitinen & Nurmi 2013, 23.)

*”Mulla tulee nyt vahvasti tää pyörätuolissa, että sä et välttämättä tarvi jalkoja siihe et sä pystyt osallistumaan siihen peliin” MLPH4*

Pyörätuolissa istuva oppilas oli yleinen esimerkki haastateltavien keskuudessa pohdittaessa esteettömyyttä liikunnan näkökulmasta. Tämän ohella myös amputaatiot ja poikkeukset raajojen käyttömahdollisuuksissa toistuivat haastatteluissa huomattavan usein. Fyysisten raajoja koskevien vammojen ja -pitkäaikaissairauksien ohella myös väliaikaiset

vammautumiset, kuten jonkin raajan murtuminen nähtiin haasteena liikunnan opetukseen osallistumiselle.

Heikinaro-Johanssonin (1992) tekemän tutkimuksen mukaan syynä tähän on todennäköisesti se, että opettajien käsitysten mukaan vain ne oppilaat, joiden opetus vaatii jotain erityisjärjestelyjä ovat vammaisia ja pitkäaikaissairaita. Lievemmat vammat ja sairaudet eivät tule samalla tavalla opettajien mieleen, koska heidän opettamiseensa ei ole tarvittu ollenkaan erityisjärjestelyjä tai niiden määrä on ollut hyvin vähäistä. Tällaisia esimerkkejä ovat esimerkiksi erilaiset allergiat, jotka estävät oppilasta uimasta, astma tai vaikkapa ylipainoisuus. (Heikinaro-Johansson 1992, 98.)

*"No kai sen pitää olla sellasta että sitte jokasella niinku oli sitte vaikka joku fyysinen vamma tai jotain muita henkisiä niin pystyy siihen liikuntaan osallistumaan ja jotenki olla sitten semmosta mukauteltua että niinku jokasella on mahdollisuus osallistua"*  
MLPH7

Konkreettisia mainintoja muille kuin raajoja koskeville fyysisille vammoille ei esiintynyt haastatteluissa ainuttakaan. Monialaiset opinnot käyneiden ryhmässä ylipaino nähtiin lähinnä psyykkisenä esteenä. Ylipainon nähtiin vaikuttavan oppilaan itsetuntoon siten, että hän ei ole kykenevä liikkumaan muiden kanssa, koska pelkää muiden reaktiota.

*"No esteettömyys niin koskee ihan kaikkia kaikkia oppilaita ja no fyysisesti esteetöntä että kaikki pääsee fyysisesti osallistuun sinne... Sitte sosiaalinen aspekti että sinne oikeesti niinku otetaan mukaan ja tulee se kuuluvuuden tunne ja sitte psyykkinen puoli vähän liittyy samaan mutta sitte myös se että mahdollistetaan se oppiminen että jos on vaikka jotain ymmärtämisen vaikeutta, oppimisvaikeutta ei nää tai kuule kunnolla niin sitte huomioidaan se esteettömyys niillä opetusratkaisuilla"* LSOH5

Liikunnan sivuaineen suorittaneet opiskelijat mainitsivat huomattavasti monialaisen liikunnan opinnot suorittaneita opiskelijoita useammin fyysisen esteettömyyden ohella myös sosiaalisen ja psyykkisen aspektin. Myös pedagoginen esteettömyys nähtiin suuressa roolissa ja monet opiskelijoista kiinnittivät erityistä huomiota opetusjärjestelyihin sekä mahdollisuuksien luomiseen.

Korkeakoulujen esteettömyyshankkeessa on esteettömyyttä tarkasteltu juuri fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön näkökulmasta. Fyysinen ympäristö tässä tapauksessa tarkoittaa itse koulurakennusta, oppimateriaaleja, opetusmenetelmiä ja tarvikkeita ja apuvälineitä ja näiden esteettömyyttä. Sosiaalinen ympäristö taas tarkoittaa osallisuutta kouluyhteisöön ja sen asenteista ja tiedoista. Psyykinen ympäristö taas käsittää tässä tapauksessa monenlaisuutta arvostavan yhteisön. Kaiken kaikkiaan esteettömyys on kokonaisvaltainen tapa tukea oppilaan yksilöllistä kehittymistä ja oppimista ja opetusjärjestelyin ja tilaratkaisujen avulla luoda siitä mahdollista kaikille. Pedagogisesti esteetön opetus pyrkii juuri tähän. (Väyrynen 2013, 163.)

*”Esteettömyys on semmosta että kaikki pystyy osallistua... esteetön tarkoittaa niinku sitä että tehdään ympäristö semmoiseksi missä kaikki pystyy tekemään ei niinkään lähdetä muokkaamaan sitä ihmistä vaan lähdetään muokkaamaan sitä ympäristöä sellaseksi että ihminen pystyy siellä omista rajoitteistaan tai erityispiirteistään huolimatta toimimaan” LSOH6*

Huomionarvoista on, että haastatteluun osallistuneet opiskelijat näkivät haastavana tilanteen, jossa liikuntaan osallistuvalla oppilaalla on fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia haasteita. Jokainen opiskelijoista kuitenkin keskittyi omissa puheenvuoroissaan yhteiskunnan rakenteiden muokkaamiseen ja opetusjärjestelyihin yksilön poikkeavuuden ja puutteiden sijaan.



Yleensä sellaisten ryhmien liikunnanopetus, joissa on oppilaita, joilla on jokin fyysinen, psyykkinen tai sosiaalinen haaste, noudattaa samoja periaatteita kuin mikä tahansa muukin yleisentuen liikunnanopetus. Mutta opettajalla täytyy kuitenkin olla tietoa siitä, miten hän voi soveltaa ja eriyttää toimintaa kaikille sopivaksi siten, että liikkuminen on ennen kaikkea turvallista ja mukavaa. (Mälkiä & Rantala 2002, 202.) Tärkeää on toki huomioida, että liikuntapaikka on kunnossa ja siellä on turvallista liikkua myös erityisjärjestelyin ja/tai apuvälineiden kanssa. Myös apuvälineiden käyttö ja toimivuus on syytä tarkistaa etukäteen. Samoin oppilaan on hyvä tutustua paikkaan ja välineisiin rauhassa. (Mälkiä & Rantala 2002, 208-209.)

*”Mun mielestä se on sellasta että jokainen ihminen pystyy tekemään asioita omalla tavallaan ja niinku heille sopivalla tavalla ja siihen tarjotaan sellainen mahdollisuus että jos sulla on joku vamma tai joku muu niin sä pystyt yhtä lailla tekee asioita kuin kaikki muutkin” LSOH9*

Myös taitotason huomioiminen näyttäytyi vahvana haastatteluissa ja erityisesti liikunnan sivuaineen suorittaneet opiskelijat käyttivät termejä ”omalla tavallaan” ja ”omalla tasollaan” samalla kun kehittivät erilaisia sovellutuksia ja muokattuja sekä avustettuja harjoitteita. Harjoitteiden avustaminen olikin yksi konkreettisimmista esimerkeistä, joka muistui voimistelun harjoituksista mieleen molemmille haastateltaville ryhmille. Useat opiskelijoista nimesivät liikunnan peruskurssilla käydyn voimistelun lajiharjoitukset ainoaksi kerraksi, jossa päästiin käytännön tasolla kokeilemaan harjoitteiden eriyttämistä ottein ja apuvälinein.

## 5.2 Opiskelijoiden odotusten ja opintojen kohtaaminen koulutuksessa esteettömän liikunnanopetuksen näkökulmasta

Suurin osa ainoastaan liikunnan peruskurssin suorittaneista opiskelijoista koki oman tietämyksensä aiheesta heikkona ja jokainen haastateltavista sanoi tarvitsevänsä vielä

lisätietoa aiheesta ennen siirtymistään kentälle inklusiivisen luokan liikunnanopettajaksi. Tulos ei kuitenkaan yllätä, sillä kuten missä tahansa aineessa, myös liikunnassa on hyvin haastavaa tarjota yleispäteviä ohjeistuksia ja käytänteitä, jotka sopisivat kaikille. Oppilaantuntemus oli monien, mutta erityisesti liikunnan sivuaineen käyneiden mielestä oleellinen osa esteettömän opetuksen luomiseksi.

*”Sanoisin että oma tietämys pelkän peruskurssin avulla on melko heikko, että jos tällainen oppilas sattuu kohdalle niin pitää tehdä taustatutkimusta, että miten opettaisin häntä oikein”* MLPH1

*”Öö nää mitä opinnot on mulle antanut siis nää luokanopeopinnot niin ni tosi niukka (tietämys) tai en koe, että oisin niinku pystyvä näillä tiedoilla ja taidoilla tekemään semmosta...”* MLPH5

Oppilaantuntemuksen ohella yleisenä kompastuskivenä opiskelijat mainitsivat tietotaidon puutteellisuuden ja konkreettisten esimerkkitapausten puuttuminen johtui opiskelijoiden omien sanojen mukaan siitä, että kun ei tiedä mitä ei tiedä. Monet jäivät pohtimaan sitä mikä edes kuuluu esteettömyyteen ja siksi myös tiedonhaku koettiin paikoin haastavana, sillä opiskelijat eivät välttämättä osanneet nimetä mitä heidän edes pitäisi etsiä.

*”No mun mielestä sitä vois sisällyttää enemmän liikuntaan mitä meillä on ja antaa oikeesti jotain konkreettisia välineitä, miten sitä vois toteuttaa”* MLPH6

Erityisesti käytännönharjoitusten puute nousi usein esille haastatteluissa ja monet opiskelijoista kertoivat tiedon jääneen teorian tasolle. Kuten eräs haastateltavista sanoikin;

”On eri asia osata luetella piin numerot sadan desimaalin tarkkuudella tai sit oikeesti tiätää et mihi sitä piitä ees tarvittaa ja mitä sillä voi laskee ni vähä niinku joku voltteki on iha eri asia oikeesti tehä ku vaa tiätää mitä su pitäis tehä” LSOH18

Monet opiskelijoista jäivät kaipaamaan harjoitusten tarjoamia kokemuksia liikunnanopetuksesta ja kertoivat siitä, miten kirjoista päntätty tieto ei jää samalla tavoin mieleen kuin kehollisuuden kautta saadut tuntemukset. Nämä kommentit osaltaan myös korostavat sitä, miksi olisi erityisen tärkeää, että jokainen pääsee osallistumaan liikuntaan. Kehollisuuden hyödyntäminen opetuksessa on tärkeässä osassa ja omaa kehoa on hyvin haastavaa oppia käyttämään kirjoista lukemalla.

*”En mä ainakaan muista et meillä ois ollu niinku mitään niinku esteettömästä liikunnasta” MLPH9*

Myös tämän tyyppiset kommentit olivat hyvin yleisiä. Erityisesti vain liikunnan peruskurssin käyneet opiskelijat tuskastelivat miettiessään esimerkitapauksia esteettömään liikunnanopetukseen liittyen. Osa haastateltavista opiskelijoista oli kuitenkin jo suorittanut sivuaineena erityispedagogiikan perusopinnot ja sanoivat erityispedagogiikan sivuaineen kurssien sivunneen esteettömyyden käsitettä jonkin verran, joskin liikunnasta erillisenä elementtinä.

*”Nii kyl se tuo sille luokalle tälleen aika paljon lisää työmäärää eikä se näy niinku niinku palkassa mitenkään ja sitten kun miettii kuinka vähän kumminkin siitä puhutaan tässä koulutuksen aikana niin se on vähän tommoista” LSOH19*

Liikunnan sivuaineen suorittaneet opiskelijat selkeästi asemoivat itsensä lähemmäksi tilannetta, jossa toimivat kentällä liikunnanopettajina ja peilasivat esimerkkejä omaan toimintaansa. Molemmissa ryhmissä opiskelijat olivat valmiita tekemään taustatyötä omalla

ajallaan oppituntien eteen, joskin useimmat toivoivat, että esteetöntä liikunnanopetusta olisi sivuttu jo perusopintojen aikana. Edeltävässä lainauksessa kuitenkin esiintyy paljon piirteitä, jotka kyseenalaistavat koulutusjärjestelmän toimivuutta. Harjoitteiden soveltaminen ja kehittäminen vie aikaa, erityisesti jos kehitysideoita ei löydy valmiiksi takataskusta, mutta palkka pysyy aina samana. Kuten tässäkin haastattelussa, myös monessa muussa inkluusio nähtiin kauniina ajatuksena, mutta sen toteutusta pidettiin useissa tapauksissa epäonnistuneena ja opettajan työmäärää kohtuuttomana.

*”niin niin tuota jännittäisi mutta vähän pitäisi niinku ajatella ja mieltä ja tutustua niihin oppilaisiin... kyllä olisi pakko vähän niinku opiskella lisää tai silleen että olisi pakko vähän googlea aukaista... varmaan koettaisiin kuitenkin tavallaan pohjana käyttää jotakin ihan tuttuja juttuja niinku just joku mitä meilläkin ollut jotain torni palloa niin joka paikkaan ja sitten sieltä sitä sitten niin silleen että jos soveltaa niitä tuttuja leikkejä ja muita niin kyllä se varmaan sitten vähän uskaltasi luottaa itseensä” LSOH17*

Vaikka useimmat opiskelijoista jäivät kaipaamaan käytännön harjoitusten esimerkkejä esteettömästä opetuksesta, osa myös näki työelämän opettavan tarvittavat tiedot ja taidot. Kokemuksen puute tuntuikin olevan suurin syy jännitykseen kentälle siirryttäessä. Monet haastateltavista olivat toimineet sijaisina esimerkiksi koulunkäynnin avustajille, mutta ani harvalla oli kokemusta luokanlehtoreiden sijaistamisesta tai vastuuroolista liikunnanopetuksessa.

*”niinku niitä tunteja leikattiin niin sitten ne leikattiin just tosta soveltavasta että sen takia se oli vaan toi verkkokurssi tavallaan niin eväitä vähän niinku typistetty koska ei tuossa päässyt tekemään mitään käytännössä... et tuntuu ehkä vähän siltä että jäi niinku tavallaan teorian tasolle se koko systeemi” LSOH11*

Aiempina vuosina soveltavan liikunnan kurssi järjestettiin läsnäolo-opetuksena, mutta liikunnan oppituntien vähentäminen, sekä koronapandemia yhdessä aiheuttivat soveltavan

liikunnan kurssin siirtymisen verkkoon. Opiskelijat korostivat haastatteluissa jatkuvasti myös ristiriitaa odotuksien ja toteutuksen välillä. Kentällä työskenteleviltä opettajilta vaaditaan jatkuvasti enemmän ja on tärkeää huomioida entistä moninaisemmat sekä heterogeenisemmät ryhmät samalla, kun opettajankoulutuslaitos vierittää vastuuta oppimisesta yhä enemmän opiskelijoille ja opettavien tuntien määrää leikataan.

Hyvin usein, kun opettajilta on kysytty inklusio-opetuksesta on heillä noussut huolenaiheeksi juuri puutteelliset tiedot ja taidot toteuttaa tällaista opetusta sekä se onko heillä käytössään riittävästi erilaisia tukipalveluita. Opettajien huolenaiheena on myöskin ollut se, miten he saavat oman aikansa riittämään ja miten onnistuu yksittäisten oppilaiden huomioiminen, varsinkin jos kyseessä on oppilas, jolla on jokin vaikea vamma tai sairaus. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 237.) Ei ole siis mitenkään tavatonta, että opettajaksi opiskelevat ovat huolissaan hyvin samankaltaisista asioista kuin jo valmistuneet ja kentällä pidempään olleet opettajat.

Juuri opettajankoulutuksella on suuri merkitys sille, että tulevaisuudessa inklusiota voidaan toteuttaa laadukkaasti ja meillä valmistuu työelämään sellaisia luokanopettajia, jotka ovat varmoja ja luottavaisia sitä kohtaan, että osaavat kyllä opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita myös liikuntatunneilla. Tämän lisäksi heille voi koulutuksen avulla ja taitojen karttuessa saada entistä positiivisemmän kuvan myös esteettömästä liikunnanopetuksesta. Tähän kuitenkin tarvitaan paljon käytännön kokemusta ja tällä hetkellä tarjottava yksi soveltavan liikunnan kurssi ei ole riittävästi. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 237.)

### 5.3 Opetuksen vastuun jakautuminen inklusiivisessa peruskoululiikunnassa

Vastuun jakautuminen esteettömän liikunnan opetuksesta koettiin yhtenä haastattelun haastavimpana kysymyksenä, joka yllättäen myös jakoi hieman mielipiteitä. Vastuusta

puhuttaessa jokainen haastateltavista vähintäänkin mainitsi luokan-/liikunnanopettajan, mutta osalla oli hyvinkin jyrkkiä mielipiteitä siitä, että vastuu on vain ja ainoastaan opettajalla, kun taas osa oli valmis jakamaan vastuuta useammalle taholle. Vastaukset olivat hyvin monipuolisia ja mainintoja vastuun ottamisesta saivat opettajien lisäksi rehtorit, kunta, erityisopettajat, fysioterapeutit, erilaiset terveystiimat, koulunkäynnin ohjaajat, mutta myös vanhemmat ja lapsi itse.

*”Esteetöntä liikuntaa opettaa luokanopettaja, mutta tota tai no niin ei mitään muttia se on oppilas siinä missä ne kaikki muutkin ja kaikkien niiden vastuu on sillä opettajalla”*

MLPH13

*”Musta sen pitäis olla ammattilainen siinä mielessä että sen pitää olla turvallista kaikille, mutta sitten jos siihen tulee joku ylimääräinen ammattilainen kuin luokanopettaja niin sitten onko se sitten niinku leimaako se jollain lailla”* MLPH8

Ammattitaito nähtiin tärkeänä tekijänä liikunnan opetuksessa ja haastateltavat kokivat, että vastuun tulisi kuulua sellaiselle henkilölle, joka on tilanteen tasalla. Toisaalta inklusioajattelu herätti myös pelkoa leimaantumisesta luokassa ja haastateltavat kokivat ns. ylimääräisen aikuisen kiinnittävän entistä enemmän huomiota oppilaaseen, joka tarvitsee liikunnan tunneilla muita enemmän tukea.

*”Se on siinä kohtaa sit sillä opettajalla ja mun mielestä voi siinä kohtaa tehdä sit esim jotain yhteistyötä niitten tai siis vanhempien kanssa...”* MLPH1

Usein vaikeasti vammaisen lapsen perhe on jo muutoinkin yhteistyössä usean eri tahon kanssa. Yhteistyö kaikkien eri tahojen ja viranomaisten kanssa eli moniammatillinen yhteistyö on aivan välttämätöntä, jotta tällaisen oppilaan koulunkäynti on sujuvaa ja tuki on oikeanlaista sekä oikeanaikaista. Oppilas itse ja tämän huoltajat ovat tietysti myös tärkeässä asemassa

osallisina yhteistyössä. Usein koulussa on myös esimerkiksi koulunkäyntiavustaja, jonka tehtävänä on muun muassa avustaa vammaista oppilasta koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Selkeä työnjako ja tiedonkulku tällaisissa asioissa sujuvoittaa ja helpottaa arjen kulkua ja koulutyötä. (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2014, 70.)

*”...ja no luokanopettaja tai se liikunnanopettaja sitä varmaan pääasiassa... jos on tota koulunkäyntiavustajaa tai tämmöstä nii se on siellä niinku kaverina mutta pääasiassa mä näkisin et se on sit sen liikunnanopettajan tehtävä se järjestää kuitenkin et se avustaja on siellä vaan niinku tukemassa sitä jos semmoselle on tarve” LSOH7*

Yleisimmin haastateltavat kokivat, että päävastuu opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista on opettajalla, mutta toteutuksessa olisi hyvä olla myös muita alan ammattilaisia, joista koulunkäynninavustaja mainittiin useimmin. Ohjaajan vastuulle nähtiin tällöin usein jäävän varmistaminen siitä, että yksilöllä on mahdollisuuksia ja motivaatiota osallistumiseen. Useimmiten koulunkäynnin avustajat viettävät huomattavan ajan samojen yksilöiden kanssa oppiaineesta riippumatta ja siksi myös tuntevat tukea tarvitsevat lapset parhaiten ja löytävät näin ollen keinoja osallistamiseen ja innostamiseen. Näin ollen vastuu yksittäisen oppilaan opetuksesta on opettajalla, kun taas vastuu osallistamisesta jää muille oppitunnilla toimiville opettajille/ohjaajille.

*”No näkisin että ihan liikunnanopettaja koulussa perusopetuksen liikunnanopettaja että ois semmonen ymmärrys siitä tai ainakin että saa tukea siihen jos ei itellä oo semmosta ymmärrystä että miten se toteutettais ja sitte koulun puolelta voi saaha tukee siihen jotenkin lisäresurssina tai muuten” LSOH5*

Muutammat opiskelijat myös korostivat pätevän liikunnanopettajan roolia opetuksessa ja kokivat, että liikuntaa opettavalla opettajalla tulisi olla aiheesta enemmän koulutusta liikunnan perusopintojen ohella. Kaiken kaikkiaan vastauksista voidaan sanoa, että vastauksissa korostui huomattavan paljon toivomus liikunnan opettajan perehtyneisyydestä

ja ammattitaidosta, sekä siitä, että apua olisi saatavilla, mikäli omassa tietämyksessä tuntuu olevan aukkoja.

*”Kyllä mä koen että se (vastuu) on niinku luokaopettajalla... Paha kysymys kyllä mutta tuotaniinni en tiiä liittykö tuohon sitte jotain lainsäädännöllisiäkin juttuja... mutta en tiie sitten esimerkiksi kuinka vanhemmat tuossa että toki kodijja koulun välinen yhteistyö on tärkeessä roolissa että saatas sitte oppilaan kannalta mielekkäitä liikunnantunteja aikaseksi” LSOH19*

Muutamissa vastauksissa myös lainsäädäntö, opetussuunnitelma ja ihmisoikeudet olivat tarkastelun alla ja vastuun jakautumista pohdittiin näiden kautta, joskin varsinaista tietoa esimerkiksi lainsäädännön pykälästä aiheeseen haastateltavilla ei ollut. Useimmat haastateltavista kuitenkin vetosivat tasavertaisen opetuksen takaamiseen jokaiselle oppilaalle ja kokivat moraalista vastuuta mahdollisuuksien tarjoamisesta.

#### 5.4 Opiskelijoiden käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksista esteettömän peruskoululiikunnan luomiseksi

Jokainen haastatteluun osallistuneista mainitsi ainakin jossain kohtaa haastattelua tiedon saavutettavuuden. Monet kokivat oman tietotaitonsa puutteelliseksi riippumatta siitä, oliko taustalla ainoastaan liikunnan monialaiset opinnot, liikunnan sivuaine tai kenties vielä muita liikunnan saralla suoritettuja opintoja. Tärkeimpänä esteetöntä liikunnanopetusta kehittävänä piirteenä nähtiinkin tiedon tarjoaminen, mutta myös itsenäisesti sen etsiminen. Haastateltavat kertoivat olevansa valmiina kehittämään omaa tietotaitoaan, mikäli tarvetta sille kentällä työskenneltäessä ilmaantuisi ja muutamat haastateltavista halusivat lisää tietoa aiheesta jo ennen siirtymistään kentälle sekä olivat valmiita ottamaan lisäkursseja aiheeseen liittyen esimerkiksi muista yliopistoista, ammattikorkeakouluista tai kansanopistoista.



*”Olis hyvä kaikilla opettajilla olla semmonen kattava perustieto... Ei tarvi olla niinku mitää spesifiä, jos ei semmosta (erityis)oppilasta ole, mutta semmonen perustieto että mitä voi tehdä ja mitä se vaatii” MLPH4*

*”No mun mielestä sitä vois sisällyttää enemmän liikuntaan mitä meillä on ja antaa oikeesti jotain konkreettisia välineitä miten sitä vois toteuttaa” MLPH6*

Vaikka haastateltavat olivat valmiita vapaa-ajallaan hakemaan tietoa, monet sanoivat, että aihe olisi hyvä sisällyttää osaksi opettajaksi valmistuvien perusopintoja. Erityisesti konkreettiset esimerkit ja käytännön kokeilut sekä harjoittelujaksot olivat paikkoja, joihin luokanopettajaopiskelijat kaipasivat lisää kokemusta esteettömästä liikunnanopetuksesta. Myös motivaation oppimiseen koettiin olevan korkeammalla, mikäli opetus järjestettäisi käytännön harjoituksina paikan päällä tallennettujen, jatkuvasti saatavilla olevien verkkoluentojen sijaan.

*”Vois saada tukea niinko rehtorilta tai jotku jotka päättää näistä koulun fyysisistä tilaratkasuista että jos siellä pittää tehdä jotakin muutoksia et siihen ei opettajana hirveesti ite pysty tekemään ei pysty yhtäkkiä poraamaan aukkoa seinään” LSOH4*

Luokanopettajilla on mahdollisuuksia vielä valmistumisenkin jälkeen saada tukea ja koulutusta liikunnanopetuksen toteuttamiseen silloin, kun tarvitaan mahdollisimman esteetöntä opetusta. Usein kuitenkin opettajan on itse hakeuduttava koulutukseen. Liikunta-alan täydennyskoulutuksissa on soveltavan liikunnan kursseja ja muita tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen liittyviä kursseja. Tällaista koulutusta ovat järjestäneet muun muassa opetushallitus, Jyväskylän yliopisto ja valtion erityiskoulut esimerkiksi VAU. Lisäksi liikuntaan liittyvää oppimateriaalia tuottaa myös valtion erityiskoulu VALTERI. (ks. valteri.fi) (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 245.)

## 5.5 Tiedon saavutettavuus ja hankintamenetelmät

Vaikka suurin osa liikunnan sivuaineen suorittaneista opiskelijoista koki esteettömyyden olleen vähän esillä opinnoissa, joka ikinen haastateltavista mainitsi hyvinä tiedonlähteenä soveltavan liikunnan kurseilla hyödynnetyt nettisivustot. Suomen paralympiakomitean sivustot saivat maininnan jokaiselta sivuaineen suorittaneelta opiskelijalta. Tulokseen voi tietysti vaikuttaa se, että haastattelujen ajankohta osui monille joko päällekkäin soveltavan liikunnan kurssin kanssa tai oli kuukauden sisällä sen suorittamisesta.

*”Muistaakseni se oli olympiakomiteaan.. Vai paraolympialiiton sivusto ainakin antaa hyvää materiaalia just siihen mitä siellä soveltavassa liikunnassa hyödynnettiin niin kyllä sillä lailla sieltä ainakin hyvin löyty sääntöjä erilaisia paikkoja mistä vaikka voi vuokrata erilaisia apuvälineitä ja sillä lailla jos olis muuten pohja kunnossa ni sais kyllä varmasti asioita selville” LSOH5*

*”Se ois hyvä niinku edes, koska meil ei niinku edes kertaakaan itseasiassa peruskursseilla siis millään niin mainittu koskaan mistään semmosista niinku oppilaista jotka tarvis esteetöntä ihan siis noin niinku ylipäätään koulussa. Ainoa kurssi missä on edes mainittu esteettömyys on ollu erityispedagogiikan kurssilla...Enkä mä tiedä et ketkä kaikki tai minkälaiset kaikki ees kuuluu tähän (esteettömyyteen) niinku tasantarkkaa” MLPH1*

Yllä oleva lainaus haastatteluista summaa melko hyvin yhteen monialaisen liikunnan suorittaneiden haastateltavien pohdinnat tiedon saavutettavuudesta. Näkemykset tiedon saavutettavuudesta perustuivat lähinnä veikkauksiin ja hakuammuntaan. Monet nimesivät googlen hyvänä tiedonlähteenä, mutta tarkempia mainintoja nettisivustoista ei tullut tässä ryhmässä yhtäkään. Haastateltavat uskoivat kuitenkin tiedon olevan melko helposti saatavilla, joskin kokemuspohjaa aiheesta oli harvalla.

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksesta saamiemme tulosten johtopäätökset sekä pohdimme tutkimuksellemme jatkotutkimusideoita, joilla tätä tietoa voisi jalostaa. Erityisesti jatkotutkimusideoita pohtiessamme yhteiskunnallinen viitekehys oli meille hyvin tärkeässä osassa ja itse tutkimuksen ohella molemmille yksi mieluisimmista osioista.

Kaiken kaikkiaan yhteenvetona voidaan todeta, että yhteistyömme sujui vaivattomasti ja tehtävänjako oli hyvin selkeä. Mielestämme kumpikin sai hoidettua oman puoliskonsa erinomaisesti ja työhön käytetty aika jakautui tasaisesti.

### 6.1 Johtopäätökset

Saimme tutkimuksestamme monenlaisia tuloksia, mutta suurilta osin ne myötäilevät toisiaan. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset esteettömyydestä olivat melko lailla samankaltaisia huolimatta siitä, oliko käynyt liikunnan sivuaineen vai ei. Poikkeuksia toki tuossa joukossa oli mukana. Käsitykset esteettömyydestä olivat fyysisen ympäristön piirteitä ja opiskelijat usein mainitsivat esimerkiksi juuri pyörätuolin tai esimerkiksi cp-vamman. Muutama opiskelija 35 haastateltavan joukosta mainitsivat sosiaalisen tai psyykkisen puolen ja kertoa niistä jopa joitain esimerkkejä. Tästä voimme päätellä, että käsitykset esteettömyydestä ovat hyvin pintapuoliset, mikä sinänsä ei ole ihmeellistä, koska haastateltavat joutuivat oikeasti miettimään asiaa, koska tietoa ei välttämättä juurikaan ollut. Liikunnan sivuaine antoi tässä tapauksessa hiukan enemmän tietoa, koska sivuaineessa olleet haastateltavat käyttivät vastauksissaan enemmän käsitteitä ja syvällisempiä pohdintoja.

Opiskelijat olivat vastauksissaan melko epävarmoja omista tiedoistaan ja taidoistaan ja sanoivatkin, että toivoisivat enemmän tietoa ja opastusta aiheeseen koulutuksen puolesta. Luokanopettajakoulutuksessa toki osaamistavoitteina on tulkita ja soveltaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa pyritään mahdollisimman inklusiiviseen koulutukseen ja sen kehittämiseen. Lisäksi opetussuunnitelmassa sanotaan, että saatavuudesta ja esteettömyydestä on huolehdittava, jolloin näiden perusteella valmistunut luokanopettaja soveltaa jo olemassa olevia tietoja ja taitojaan käytäntöön. Tämän lisäksi on kuitenkin jo opintojen aikana mahdollista valita sivuaineeksi liikunta, joka taas tarjoaa enemmän tietoa soveltavan liikunnan kurssin avulla. Toinen mahdollinen sivuaine, joka tarjoaa enemmän tietoa, on erityispedagogiikan sivuaine. Tässäkin sivuaineessa sivutaan aihetta ja se onkin jäänyt monien haastateltavien mieleen juuri erityispedagogiikan kurssilta. Lisäksi erityispedagogiikan sivuaineesta saa myös tietotaitoa eriyttämisestä, joka sekin on tärkeässä roolissa esteetöntä liikuntaa opetettaessa.

## 6.2 Tutkimuksen pohjalta hahmoteltuja jatkotutkimusideoita

Tämä tutkimus, joka nyt toteutettiin, oli jo itsessään jatkotutkimusidea Nooran kandidaatintutkielmasta. Kyseisessä tutkielmassa Noora tutki ainoastaan liikunnan monialaiset opinnot käyneiden opiskelijoiden näkemyksiä esteettömästä peruskoululiikunnasta. Lähtiessämme työstämään yhteistä Pro gradu -tutkimusta tarkensimme aiemmasta jonkin verran käsitteitä ja muokkasimme niitä enemmän tutkimukseen soveltuvaksi, sekä loimme uuden tulokulman, jonka avulla halusimme saada mahdollisimman kattavan joukon opiskelijoita esittelemään käsityksiään. Käytännössä näkemykset muuttuivat käsityksiksi ja tutkimusjoukkoa lihavoitettiin ottamalla mukaan liikunnan sivuaineen suorittaneita opiskelijoita sekä haastatteleamalla entistä enemmän vain monialaiset opinnot käyneitä opiskelijoita.

Tutkimus tarjoaa kuitenkin edelleen paljon ideoita erilaisiin jatkotutkimuksiin. Kiinnostavaa olisi esimerkiksi tutkia seuraavaksi oppilaita ja sitä miten esteetön liikunta on näkynyt heidän opetuksessaan eri ikäluokilla, eri kunnissa ja eri aikoina. Aikakautteen liittyen olisi mielenkiintoista myös tutkia esimerkiksi koronapandemian vaikutuksia liikunnan opetuksen esteettömyyteen erityisesti silloin, kun opetusta ei ole pystytty tarjoamaan reaaliaikaisesti tai se on järjestetty verkkoympäristössä. Myös koronapandemian vaikutukset yliopistojen opetusjärjestelyihin soveltavan tai esteettömän liikunnan osalta kiinnostavat tietäen, että esimerkiksi lukuvuosina 2019-2020 ja 2020-2021 soveltavan liikunnan opinnot järjestettiin verkkokurssina Lapin yliopiston ulkopuolisen organisaation kanssa.

Myös Pro gradu -tutkielmaamme olisi mahdollista lihavoittaa luomalla pitkäaikaistutkimus, jossa samojen haastateltavien käsitysten muuttumista seurattaisi erilaisissa elämänvaiheissa, kuten juuri opiskelujen alkupuolella, kentälle siirryttäessä sekä työskenneltyä liikuntaa opettavana luokanopettaja useamman vuoden. Designtutkimuksen avulla olisi myös mahdollista saada laajempi kuva siitä eroavatko opiskelijoiden omat näkemykset ja kokemukset tietämyksestään siitä, miten he autenttisissa tilanteissa toimivat. Teoreettisempaan jatkotutkimusideana olisi myös mahdollista tutkia eri yliopistojen opetussuunnitelmia, jotta voisi nähdä kuinka paljon esimerkiksi soveltava liikunta näkyy opetuksessa.

## Lähteet

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY

Elliot, Niki., Doxey, Elaine., Stephenson, Val. Suomentanut Virtanen, Anna-Kaisa 2012. Inklusio: Vinkkejä, välineitä ja käytännön neuvoja inklusiivisen ja kaikkia arvostavan kouluympäristön luomiseen. Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opikie.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus Laadulliseen Tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hart, Susan. & Drummond, Mary Jane 2014. Learning without limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs about Ability. Teoksessa Florian, Lani (toim.) 2014. The SAGE handbook of special education (Second edition.) Los Angeles, California: SAGE 2014.

Heikinaro-Johansson, Pilvikki 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhdistys (Likes).

Huovinen, Terhi & Rintala, Pauli 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa.

Teoksessa Jaakkola, Timo., Liukkonen, Jarmo. & Sääkslahti, Arja 2017. Liikuntapedagogiikka (2., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja, jossa ei tarkkoja sivunumeroita näkyvissä.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Saatavilla [www-muodossa: http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf](http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.ulapland.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf)

Hyytiäinen, Merja, Kokko, Leena, Mäki, Maiju, Pietiläinen, Erja & Virtanen, Pirkko 2014. *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus: Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen* (3. uudistettu painos.). Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike.

Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo. & Ruusuvuori, Johanna 2010. *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

Invalidiliitto. Esteettömyys. Saatavilla [www-muodossa: https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys](https://www.invalidiliitto.fi/esteettomyys)

Viitattu: 27.07.2021

Ikonen, Risto 2016. Kvantitatiivinen tutkimus aikuiskasvatustieteessä *Aikuiskasvatus* : aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti, 114-118. Saatavilla [www-muodossa: https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88485/47662](https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88485/47662)

Viitattu: 15.07.2021

Jaakkola, Timo., Liukkonen, Jarmo. & Sääkslahti, Arja 2017. *Liikuntapedagogiikka* (2., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Könkkölä, Kalle 2013. Pitääkö joka paikkaan päästä? Teoksessa Laitinen, Matti (toim.) 2013. Miksi joka paikkaan pitää päästä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Laitinen, Matti. & Nurmi, Kari, E 2013. Vapaan sivistystyön esteettömyyden kehitysnäkymät. Teoksessa Laitinen, Matti (toim.) 2013. Miksi joka paikkaan pitää päästä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Lakkala, Suvi 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. Learning and Awareness. L. Erlbaum Associates.

Marton, Ference 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. Lontoo: Falmer

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.

Mikola, Marjatta 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa: Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mälkiä, Esko & Rintala, Pauli 2002. Uusi erityisliikunta: liikunnan sovellukset erityisryhmille. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.



Nikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nikander, Pirjo, Hyvänen, Matti & Ruusuvuori, Johanna 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla www-muodossa:

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.) 2020 Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus

Rintala, Pauli, Huovinen, Terhi & Niemelä, Satu 2012. Soveltava liikunta. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Roiha, Anssi. & Polso, Jerker 2018. Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Takala, Marjatta., Äikäs, Aino. & Lakkala, Suvi 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, Marjatta., Äikäs, Aino. & Lakkala, Suvi (toim.) 2020. Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyn käsittely. Saatavilla www-muodossa: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>

Tomlinson, Carol. Anne 2014. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (Second edition.). ASCD.

Unesco 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Saatavilla [www-muodossa: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=2&queryId=fcb23c9b-8f77-4624-99da-510a1ed61928](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=2&queryId=fcb23c9b-8f77-4624-99da-510a1ed61928)

Valtion erityiskoulu VALTERI. <https://www.valteri.fi/>

Viitattu: 30.07.2021

Vehmas, Simo 2015. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa Moberg, Sakari., Hautamäki, Jarkko., Kivirauma, Joel., Lahtinen, Ulla., Savolainen, Hannu. & Vehmas, Simo 2015. Erityispedagogiikan perusteet (3., uudistettu painos.). PS-kustannus.

Vihu, Sirpa, & Jääskeläinen, Leena 1989. Soveltava liikunnanopetus: opas vammaisten ja pitkäaikaisesti sairaitten lasten liikuntaan. Helsinki: Valtion painatuskeskus: Kouluhallitus.

Väyrynen, Sai 2013. Esteettä opettamaan. Teoksessa Laitinen, Matti (toim.) 2013. Miksi joka paikkaan pitää päästä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2016. Saatavilla www-muodossa:

[https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2)

Viitattu: 28.07.2021

## Liitteet

### HAASTATTELUPOHJA

1. Millainen on näkemyksesi esteettömästä liikunnanopetuksesta? Mitä se on, mitä se sisältää ja kuka sitä opettaa?
2. Millaisena näet oman tietämyksesi aiheesta? Miksi?
3. Näkemyksesi esteettömän liikunnanopetuksen tarpeellisuudesta? Perustele vastauksesi.
4. Mikä on näkemyksesi mukaan opettajankoulutuslaitoksen rooli esteettömän liikunnanohjauksen opetuksessa?
5. Onko opettajankoulutuslaitos mielestäsi pystynyt vastaamaan sille asetettuihin odotuksiin kyseisen aihepiirin saralla? Koetko monialaisen liikunnan valmentaneen sinua tarpeeksi kentällä työskentelyyn inklusiivisessa luokassa (olettaen, että tulet mahdollisesti sellaisessa työskentelemään)?
6. Kenellä näet vastuun esteettömästä liikunnanopetuksesta ja oppilaan oppimisesta olevan?
  - Mikäli koet sen olevan itselläsi, etkä ole mielestäsi saanut riittäviä tietoja ja taitoja, mistä voisit niitä näkemyksesi mukaan hankkia?
  - Mikä on näkemyksesi tiedon saavutettavuudesta?
7. Muita kysymyksiä/pohdintoja aiheeseen liittyen?