

*”Mää uskon, että siihen vaikuttaa joku tietty ajatus lahjakuudesta ja ei lahjakuudesta.”*  
Opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa

**Pro gradu -tutkielma**  
**Anidra Pudas**  
**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Luokanopettaja koulutusohjelma**  
**Lapin yliopisto**  
**2021**

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** *"Mää uskon, että siihen vaikuttaa joku tietty ajatus lahjakkuudesta ja ei lahjakkuudesta."* Opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa

Tekijä: Anidra Pudas

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn nimi: Pro gradu -työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 68 + 2 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä liikuntaa opettavilla opettajilla on oppimisen tuesta ja sen toteuttamisesta kaikille yhteisessä liikunnanopetuksessa. Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla yhteensä seitsemää opettajaa, jotka ovat lähivuosina opettaneet tai opettavat liikuntaa peruskoulussa. Kaksi haastateltavista oli liikunnanopettajia ja viisi luokanopettajia.

Metodologisesti tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkimussuuntauksena on fenomenografia. Fenomenografiassa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tietyistä arkipäivän ilmiöistä.

Tutkielman tulososuudessa tarkastelen opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa. Analysoin haastatteluaineiston fenomenografisen analyysin avulla. Muodostin tutkimusaineistosta kolme pääkategoriaa, joissa ilmenevät opettajien käsitykset oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa. Nämä kategoriat ovat 1) inklusiivinen liikunnanopetus 2) oppimisen tuen malli 3) opettajan ammatillisuus. Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajien käsitykset oppimisen tuesta ja sen toteutumisesta liikunnanopetuksessa ovat enimmäkseen negatiivisia. Opettajien käsitysten mukaan oppimisen tukeminen inklusiivisesti toteutetussa liikunnanopetuksessa on haastavaa. Liikunnan oppimisen tukemiseen kaivataan selkeämpää toteuttamisen mallia sekä enemmän resursseja.

Avainsanat: Inklusiivinen liikunnanopetus, oppimisen tuki, liikunnanopetus, liikuntapedagogiikka, yksilöllinen oppiminen, soveltava liikunnanopetus

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 LIIKUNNAN OPETUS PERUSOPETUKSESSA .....</b>	<b>8</b>
2.1 Liikunta oppiaineena .....	8
2.2 Liikuntataitojen oppiminen.....	10
2.3 Inklusiivinen liikunnanopetus .....	12
<b>3. OPPIMISEN TUKI JA LIIKUNNANOPETUS.....</b>	<b>15</b>
3.1 Oppimisen tuki .....	15
3.2 Oppimisen tuen tasot .....	16
3.3 Oppilaiden tuen tarpeet ja oppimisen yksilöllinen tukeminen liikunnanopetuksessa .....	18
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT.....</b>	<b>23</b>
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite.....	23
4.2 Laadullinen tutkimus.....	24
4.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus .....	25
4.4 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu .....	27
4.5 Fenomenografinen analyysi.....	30
4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	34
<b>5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN TUKEMISESTA LIIKUNNANOPETUKSESSA .....</b>	<b>37</b>
5.1 Kaikille yhteisen liikunnanopetuksen hyvä ideologia toteutuu vain harvoin käytännössä.....	38
5.2 Liikunnan opetukseen kaivataan omaa oppimisen tuen mallia ja enemmän resursseja.....	46
5.3 Opettajan ammattitaidolla suuri merkitys oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa .....	52
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>57</b>

<b>6.1 Tutkimustulosten yhteenveto .....</b>	<b>57</b>
<b>6.2 Tutkielman hyödyntäminen ja jatkotutkimusideat .....</b>	<b>59</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>62</b>

## **LIITTEET**

# 1 JOHDANTO

Nuorten ja kouluikäisten lasten fyysisessä kunnossa on tapahtunut merkittäviä muutoksia viimeisien vuosikymmenien aikana, eivätkä muutokset ole positiivisia (Kalaja & Kalaja 2007, 232). Yhteiskunnassamme on herätty huomaamaan lasten ja nuorten liikkumisen väheneminen tietotekniikan yleistymisen myötä. Nuorten ja lasten liikkumistaitojen ja fyysisen kunnan heikentyminen on puhututtanut paljon viime vuosina. Lasten liikkumisen lisäämiseksi kouluarkeen on kehitelty paljon erilaisia ohjelmia. Muun muassa Liikkuva koulu -toiminta sekä Move! -mittaukset ovat tällaisia. Molempien ohjelmien tavoitteena on kannustaa lapsia ja nuoria omatoimiseen liikkumiseen ja fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen (Huhtiniemi 2021; Opetushallitus 2021). Aloittaessani työt yläkoulun ja lukion liikunnanopettajana syksyllä 2020, nämä asiat tulivat osaksi omaa arkea. Ensimmäinen ajatus tämän tutkimuksen tekemiseen on siis lähtenyt oman kokemuksen kautta.

Inklusion myötä erityisen tuen oppilaita on integroitu yleisopetuksen ryhmiin viime vuosina yhä enemmän myös liikunnassa (Mihajlovic 2017, 36). Liikuntatunneilla oleva oppilasjoukko on yhä heterogeenisempää, joten oppimis- ja liikkumistaidoissa on siis luonnollisesti isoja eroja (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114). Lisäksi haastetta oppilaan liikkumiseen ja osallistumiseen voi lisätä vamma, sairaus tai oppimisen vaikeus. Jokaisella oppijalla on kuitenkin oikeus kokea onnistumisia ja liikunnan iloa sekä oppia uusia taitoja. (Huovinen & Rintala 2017, 410.) Tutkimusten mukaan suomalaisen liikuntakasvatuksen tärkeimpiä arvoja ovat oppilaiden terveys, hyvinvointi ja kunto (Ilmanen, Jaakkola & Matilainen 2010, 20).

Liikunnan opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on kasvattaa liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikunnalla on paljon positiivisia vaikutuksia ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin. Sen avulla voidaan esimerkiksi vaikuttaa myönteisesti kehonkuvaan ja minäkäsitykseen. Ryhmässä liikkumisen on tutkittu edistävän sosioemotionaalista kasvua, ja sillä on todettu olevan myös positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Nämä kaikki liittyvät jollakin tapaa myös liikunnanopetuksen tavoitteisiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Liikunta on oppiaineena hyvin herkkä ja eroaa monin tavoin muista oppiaineista. Liikuntatunnilla ollaan hyvin eri tavalla esillä verrattuna tavalliseen luokkahuoneoppimiseen. Oppimisen vaikeudet ja erot liikkumistaidoissa näkyvät myös muille oppilaille. (Huisman & Nissinen 2005, 27.) Tutkimusten mukaan oppilaat, joilla on heikot liikkumistaidot, ovat alttiimpia luokkatovereiden syrjinnälle ja sosiaaliselle eristäytymiselle (Mihajlovic 2017, 39). Inklusioajattelun myötä oppimisen tuen mallia on uudistettu (Takala 2016, 22). Inklusiivisen liikunnanopetuksen tavoitteena on luoda kaikille yhteinen liikunnanopetus, jossa oppilas saa tarvitsemansa tuen yleisopetuksen ryhmässä (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 216). Uudistettu oppimisen tuen malli koostuu kolmesta tuen tasosta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (Pölönen 2015, 209).

Opettajien sekä oppilaiden käsityksiä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja sen toteutumisesta on tutkittu jonkin verran. Tutkimusta ei silti välttämättä ole tehty riittävästi, sillä Maherin (2016) mukaan liikunnanopetuksessa toteutettu inklusio jätetään usein inklusiota käsittelevistä tutkimuksista pois muista oppitunneista poikkeavan oppimisympäristön vuoksi. Muutamien tutkimusten mukaan opettajien kokemukset inklusiivisesti toteutetusta liikunnanopetuksesta ovat negatiivisia. Inklusion toteuttaminen liikunnanopetuksessa luo siihen muita oppiaineita enemmän haasteita, mutta tarjoaa myös mahdollisuuksia. Tutkimuksissa on käynyt myös ilmi opettajien kokemus siitä, ettei heidän ammattitaitonsa riitä tukemaan tehostettu ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita inklusiivisesti toteutetussa liikunnanopetuksessa. (Qi & Ha 2012; Mihajlovic 2017; Klavina & Kudláček 2011.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan asiaa oppimisen tuen toteutumisen näkökulmasta. Millaisena opettajien käsitysten mukaan oppimisen tuki toteutuu kaikille yhteisessä liikunnanopetuksessa? Millaisia positiivisia ja negatiivisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta liikunnanopetuksesta oppimisen tuen toteutumisen ja toteuttamisen kannalta?

Tutkielmani on fenomenografisella tutkimusotteella toteutettu laadullinen tutkimus. Pyrkimyksenäni on haastattelujen sekä niiden tulkinnan ja analysoinnin avulla vastata kysymykseen, millaisia käsityksiä liikuntaa opettavilla opettajilla on yksilöllisen oppimisen huomioimisen toteutumisesta sekä oppimisen tukemisesta liikunnanopetuksessa. Toivon, että tutkielmani tulokset voivat antaa kaikille liikuntaa opettaville opettajille tärkeää tietoa siitä,

voisiko lasten liikuntataitojen oppimista sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvamista tukea vielä paremmin.

Tutkielman alussa avaan liikunnanopetuksen tavoitteita, arvoja sekä liikuntataidon oppimisen käsitettä. Kolmannessa luvussa kerron yleisesti oppimisen tuen mallista sekä oppimisen tuesta liikunnan opetuksessa. Luvussa neljä avaan tutkielman tarkoituksen ja tavoitteet sekä esittelen metodologiset valintani. Tutkielman tulokset esittelen luvussa viisi siihen liittyvän teorian ja aiemman tutkimuksen kanssa. Viimeisessä luvussa keskityn kokoamaan tuloksia sekä pohtimaan tutkimusprosessia ja tulevaisuuden jatkotutkimusaiheita.

## 2 LIIKUNNAN OPETUS PERUSOPETUKSESSA

### 2.1 Liikunta oppiaineena

Liikunnan opetuksella ja liikuntakasvatuksella on pitkät perinteet ja monimuotoinen tausta. Tällä hetkellä suomalaisessa yhteiskunnassa liikunnan tärkeyttä perustellaan sillä, että huolehtimalla kansalaisten fyysisestä kunnosta ja toimintakyvystä, voidaan vaikuttaa merkittävästi koko yhteiskunnan hyvinvointiin ja terveyteen. (Laakso 2007, 18.) Lasten ja nuorten fyysinen toimintakyky ja jaksaminen herättää nykyisin paljon keskustelua. Myös lähes kaksi vuosisataa sitten koululaisten jaksaminen huoletti. Tämän huolen pohjalta voimistelusta tuli uusi oppiaine oppikouluihimme. (Lahti 2017, 24–25.) Myöhemmin noin 1970-luvulla voimisteluvuorittainen liikunnanopetus väistyi tavoitteellisemman ja suunnitelmallisemman liikuntakasvatuksen tieltä (Lahti 2017, 28). Kasvattaminen liikuntaan tulisi Laakson (2007, 20) mukaan nähdä yhtenä keskeisenä kasvatustavoitteena, sillä nyky-yhteiskunnassa liikunnan harrastamisella on selkeät perusteet.

Koululiikunnasta puhuttaessa käytetään termejä liikuntapedagogiikka ja liikuntakasvatus. Lyhyesti määriteltynä liikuntapedagogiikka on tieteenala, joka tutkii liikunnan opetusta ja liikuntakasvatusta. Liikuntakasvatus käsitettä voidaan taas käyttää kaikesta sellaisesta toiminnasta, jossa tarkastellaan liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. (Laakso 2007, 16.) Liikuntapedagogiikan tärkeänä tavoitteena on tukea lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä, kognitiivista ja sosioemotionaalista kehitystä. Liikunnan opetuksen tehtäviin kuuluu muun muassa terveyden ja toimintakyvyn sekä liikuntataitojen kehittäminen, myönteisen minäkäsityksen tukeminen, sosioemotionaalisen kasvun edistäminen, fyysisesti aktiivisen elämäntavan juurruttaminen, kognitiivisten oppimisvalmiuksien luominen ja elämysten tarjoaminen. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 15.) Nämä liikunnan opetuksen tehtävät ja tavoitteet on jaoteltu opetussuunnitelmassa kolmeen osa-alueeseen,

jotka ovat fyysisen-, sosiaalisen- ja psyykkisen toimintakyvyn kehittäminen ja tukeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Peruskoulun liikunnanopetuksella on kaksi päätehtävää, ja ne ovat liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla (POPS 2014). Liikuntaan kasvattamisen tavoitteena on rakentaa pohjaa elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle. Liikuntamotivaatiota edistämällä ja luomalla sellaisia liikuntaympäristöjä ja -tilanteita, joissa osallistujat saavat myönteisiä kokemuksia, päästään lähemmäksi tuota tavoitetta. Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa lasten- ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemista liikunnan avulla. Liikunnan avulla voidaan opettaa muun muassa vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta, pitkäjänteistä itsensä kehittämistä, tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä liikunnan ja terveellisen elämäntavan merkityksen ymmärtämistä osana hyvinvointia ja eettistä ajattelua. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 14–15; Laakso 2003, 16–21.)

Liikunnan opetus ja liikuntakasvatus nähdään yhä enemmän kokonaisvaltaisena hyvinvoinnin edistäjänä pelkkien liikuntataitojen ja -tietojen opettamisen ohella (Heikkinen, Huttunen & Pesonen 2012, 21). Koululiikunnalla edistetään myös yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014.) Lapsuuden ja nuoruuden liikunta-aktiivisuudella on todettukin olevan selvä yhteys aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen (Vanttaja, Tähtinen, Koski, Zacheus ja Nevalainen 2015, 130). Oppilaiden ikä- ja kehitystason mukainen fyysisesti aktiivinen toiminta, motoristen perustaitojen oppiminen ja fyysisien ominaisuuksien harjoittelu kasvattavat liikunnalliseen elämäntapaan (POPS 2014).

Liikunnan opetus poikkeaa melko paljon muista oppiaineista (Laakso 2003, 16). Liikunnan opetuksen erityispiirteet, kuten poikkeava oppimisympäristö, fyysinen toiminnallisuus, oman kehon käyttäminen työvälineenä, yhteistoiminnallisuus ja suoriutumisen ja toiminnan avoimuus, asettavat oppilaan muista oppiaineista poikkeavaan tilanteeseen (Huisman & Nissinen 2005, 27). Liikuntakasvatuksessa onkin erittäin tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen yksilöllisyyteen ja oppijoiden erilaisuuteen. On tärkeää, että jokaiselle oppijalle tarjotaan mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin ja uusien taitojen oppimiseen. Myönteiset

oppimiskokemukset ovat liikunnanopetuksessa erityisen tärkeitä, sillä ne edistävät liikunnallisen elämäntavan omaksumista ja sen jatkumista myös vanhemmalla iällä. (Huovinen & Rintala 2017, 411.)

Liikunnan avulla lapsi oppii muun muassa itsetuntemusta, suuntia, käsitteitä, etäisyyksiä, rajoja, sijaintia, kokoja, värejä ja muotoja. Liikkumisen kautta opitaan hahmottamaan omaa kehoa ja vahvistetaan silmä-käsikoordinaatiota sekä rytmillisten rakenteiden tunnistamista. Kaikki nämä ovat lukemisen ja kirjoittamisen sekä matemaattisen oppimisen perusteita. Liikkuminen on myös lapselle luontainen tapa oppia tarkkaavaisuuden kohdistamista ja keskittymistä. Näiden asioiden vuoksi liikunnan mahdollisuuksia toiminnallisena oppimismenetelmänä tulisi korostaa enemmän. (Huisman & Nissinen 2005, 25.) Koululiikunnalla on huomattava potentiaali oppimisvalmiuksien edistäjänä, sillä se on hyvin toiminnallinen, virikkeellinen ja kokonaisvaltainen oppiaine. Kansainvälisissä vertailuissa suomalainen liikunnanopetus erottuu muista maista monipuolisena ja korkeatasoisena terveyttä edistävänä oppiaineena, jota toteutetaan myös ulkona eri vuodenaikoja hyödyntäen. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 17.)

## **2.2 Liikuntataitojen oppiminen**

Liikuntataitojen oppiminen ja siihen liittyvät ilmiöt ovat hyvin keskeisessä asemassa eri kouluasteiden tämänhetkisissä opetussuunnitelmissa. Edellisiin opetussuunnitelmiin verrattuna nykyisissä opetussuunnitelmissa on tapahtunut ideologinen muutos liikunnan oppiaineen osalta. Liikuntalajien sijaan, voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), keskitytään liikuntataitojen oppimiseen ja kehittämiseen (POPS 2014). Liikunnan opetuksen keskeiset sisältöalueet ovat fyysinen, psyykinen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen. Liikuntalajit nähdään nykyään enemmänkin välineinä, joiden avulla kehittää näitä osa-alueita. (Jaakkola 2017, 162; POPS 2014.)

Liikuntataitojen oppiminen poikkeaa paljon tavallisesta kognitiivisesta oppimisesta eli luokkahuoneoppimisesta. Olennaisena oppimisen välineenä toimii oppijan oma keho. (Jaakkola 2010, 30.) Liikuntataidon oppimiseksi kutsutaan harjoittelun tuloksena syntyvää sisäistä tapahtumaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin tuottaa liikkeitä. Suorituksen paraneminen, yhdenmukaistuminen, pysyvyys ja kyky suorittaa opittu taito myös uudenlaisessa ympäristössä kuvaa hyvin liikuntataidon oppimista. Yksittäisten liikuntasuoritusten vaihteluväli tulee lähemmäs toisiaan sen mukaan, mitä enemmän taitoa opitaan. Liikuntataidon oppiminen on myös suhteellisen pysyvää. Tämä tarkoittaa sitä, että opittu taito pystytään palauttamaan mieleen sekä toistamaan melko helposti pitkstäkin harjoittelutauosta huolimatta. Tällainen pysyvyys ei kuitenkaan koske fyysistä suorituskykyä, vaan liittyy ainoastaan taitosuorituksiin. Oppimisen sovellettavuus tarkoittaa sitä, että opittua taitoa pystytään käyttämään myös muissa ympäristöissä kuin siinä, missä taito on opittu. (Jaakkola 2010, 31.)

Käsitteet taidon oppiminen ja motorinen käyttäytyminen liitetään usein yhteen. Käsitteet eroavat kuitenkin toisistaan melko merkittävästi. Taidon oppimisessa taito kehittyy harjoittelun seurauksena. Motorisella käyttäytymisellä taas tarkoitetaan havaittavissa olevaa käyttäytymistä. Motoriseen käyttäytymiseen vaikuttavat harjoittelun lisäksi myös monet muut tekijät. Näitä voivat olla motivaatio, väsymys, kunto tarkkaavaisuus ja vireystila. Kun määritellään taidon oppimista, on oleellista erottaa myös käsitteet suoritus ja oppiminen toisistaan. Suoritus tarkoittaa havaittavaa käyttäytymistä, joka on väliaikaista. Suoritus kuvaa taidon toteutumista tietynä aikana. Esimerkiksi kilpailutilanteessa arvioidaan urheilija suoritusta eikä oppimista. Oppimista ei voida havainnoida suoraan ihmisen käyttäytymisestä, vaan oppiminen on prosessi, joka tapahtuu kehon sisällä. (Jaakkola 2010, 33–34.)

Liikuntataitoja opitaan tietoisesti eli eksplisiittisesti ja tiedostamatta eli implisiittisesti (Jaakkola 2017, 158). Eksplisiittisessä oppimistilanteessa oppija poimii tietoisesti ja aktiivisesti asioita opettajan opetuksesta. Tällainen oppiminen on tavoitteellista. Implisiittisessä oppimisessa oppija omaksuu taitoja ja tietoja tiedostamattaan harjoittelun aikana. (Jaakkola (2010, 38.) Jaakkolan (2010, 38) mukaan aiheesta tehty tutkimus on osoittanut liikuntataitojen oppimisen tapahtuvan suurimmaksi osaksi implisiittisesti eli tiedostamatta. Tämä perustuu siihen, että suuri osa keskushermoston motorisesta

käyttäytymisestä vastaavista alueista sijaitsee niissä aivojen osissa, jotka ovat tietoisuuden ulkopuolella. Perinteinen taitojen opetusmalli on perustunut eksplisiittiseen eli tietoiseen oppimiseen. Tällöin huomio kiinnittyy tavoitteena oleviin suorituksiin ja niiden ydinkohtiin sekä siihen, että oppija saadaan tietoisesti kehittämään omaa suoritustaan. Opettaja antaa malliesimerkin ja suoritusohjeet, jonka jälkeen oppija harjoittelee ja saa opettajalta palautetta. Nykyään liikuntataitojen opettamisen mallit painottavat implisiittistä eli tiedostamatonta oppimista. Sen lähtökohtana ovat positiiviset kokemukset ja elämykset taidon harjoittelussa. (Jaakkola 2017, 158.)

Olipa kyseessä kumpi vain oppimistavoista, on todella haastavaa kehittää harjoitteista ja oppimisympäristöistä sellaisia, jotka aidosti kehittävät oppijoiden taitoja. Nykyaikaiset taidon oppimisen käsitykset ja mallit kannustavat luomaan implisiittistä oppimistapaa korostavan oppimisympäristön ja harjoitukset. Tällaista oppimistapaa tuetaan parhaiten luomalla virikkeellisiä, konkreettisia, spontaaneja ja mahdollisimman paljon erilaisia mahdollisuuksia sisältäviä oppimisympäristöjä. Oppijalla tulisi olla mahdollisuus motivoitua ja aktivoitua oppimisympäristössä omaa taitotasoaan vastaavalla tavalla. (Jaakkola 2010, 38.) Eksplisiittiseen ja implisiittiseen tapaan oppia liittyy myös piilo-opetussuunnitelman käsite. Tarkoituksena voi olla opettaa esimerkiksi suoritustekniikkaa, mutta oppija oppiikin jotain muuta. Opittu asia voi olla negatiivinen tai positiivinen. Oppilas saattaa ”vahingossa” kehittyä ryhmätyötaitoissaan tai oppia virheellisen suoritustavan. Tällöin puhutaan piilo-opetussuunnitelman mukaan tapahtuvasta oppimisesta. (Jaakkola 2010, 39–40.)

### **2.3 Inklusiivinen liikunnanopetus**

Inklusiosta ja integraatiosta kuullaan usein puhuttavan samassa asiayhteydessä. Liikunnan opeuksessa integraatiolla tarkoitetaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan siirtämistä yleisopetuksen liikunnantunneille. Sana inklusio taas merkitsee paljon enemmän kuin pelkkää sijoitusratkaisua. Inklusio on jokaisen ihmisen hyväksymistä sellaisena kuin on. Käsitteen inklusio sijaan koululiikunnassa voitaisiin puhua osallistavasta

liikuntakasvatuksesta tai osallistavasta liikunnanopetuksesta. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 216–218.)

Kaikille yhteinen koulu ajatus näkyy siinä, että yhä enemmän viime vuosikymmenien aikana erityisen tuen oppilaita on integroitu yleisopetuksen ryhmiin. Näin on myös liikunnanopetuksen osalta. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114.) Inklusion toteuttaminen liikunnanopetuksessa on sekä eri tavalla haasteellista että mahdollisuuksia tuovaa, kuin muissa oppiaineissa (Qi & Ha 2012). Mihaljovicin (2017, 36–37) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmään aiheuttaa osalle oppilaista ja opettajista merkittäviä haasteita. Klavinan ja Kudláčekin (2011) mukaan inklusiivisen liikunnan opetuksen hyödyistä on tehty jonkin verran tutkimusta, mutta tutkimus ei ole toistaiseksi ollut tarpeeksi kattavaa. Heidän mukaansa liikunta on oppiaine, jossa yhdenvertainen osallisuus voidaan toteuttaa selkeimmin (Klavina & Kudláček 2011). Spencer-Cavaliere ja Watkinson (2010) ovat tutkineet asiaa lasten näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan lapset hyötyivät inklusiivisesta liikunnanopetuksesta kolmella tavalla, joita olivat peliin mukaan pääsy, itsensä tunteminen osaksi ryhmää ja ystävien saaminen (Spencer-Cavaliere & Watkinson 2010, 286).

Siirtyminen kohti inklusiota on aiheuttanut jonkin verran muutoksia koulutuspolitiikassa ja pedagogisissa käytänteissä. Inklusiivisen opetuksen ajatellaan tarjoavan tehokkaita ja yksilöllisesti räätälöityjä oppimismahdollisuuksia jokaiselle oppilaalle. (Mihaljovic 2017, 36.) Jotta tämä inklusiivinen oppimisen ajatus toteutuisi liikunnanopetuksessa, on opettajan tiedettävä oppilaan tuen tarve. Oppilas, joka tarvitsee tukea lukuaineissa, ei välttämättä tarvitse sitä liikunnassa. Pyörätuolissa istuva oppilas taas voi tarvita tukea pelkästään liikunnassa. (Maher 2010, 88.) Motorisen oppimisen vaikeus on kuitenkin hyvin harvoin lapsen ainoa oppimisenvaikeus (Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 425). Huisman ja Nissinen (2005, 27) ovat sitä mieltä, että motorista kömpelyyttä havaitaan useimmin oppilailla, joilla on myös kielellisiä oppimisen vaikeuksia.

Esteettömät oppimisympäristöt, ohjaajat, lisäkoulutus ja muut osallistumisen mahdollistamat tukitoimet ovat mahdollistaneet inklusiivisen liikunnanopetuksen. Kaikille avoimen

liikunnanopetuksen järjestämisen lähtökohtana on liikuntatoiminnan järjestäminen esteettömässä ympäristössä. Esteettömyydellä tarkoitetaan tässä toimintaympäristön järjestämistä sellaiseksi, että jokaisella on mahdollisuus päästä turvallisesti osallistumaan toimintaan. Turvallinen ja esteetön liikuntaympäristö käsittää fyysisen tilan lisäksi myös ilmapiirin, jossa kaikilla on turvallista osallistua omana itsenään. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 218.) Turvallinen oppimisympäristö on hyvin merkittävä ja tärkeä asia liikunnanopetuksessa oppilaan mielenterveyden ja hyvinvoinnin kannalta (POPS 2014). Jos oppilas ei pysty osallistumaan turvallisesti opetukseen yleisopetuksen liikuntaryhmässä, hänen tulisi silloin saada mukautettua liikuntakasvatusta (Klavina & Kudláček 2011).

Tutkimusten mukaan osallistavan liikunnanopetuksen toteutumisen kannalta opettajan ammattitaidolla ja asenteella erityistä tukea tarvitsevia kohtaan on merkitystä. Myös kouluuyhteisöltä ja sen ulkopuolelta tulevalla tuella on suuri merkitys inklusiivisen ja kaikkia osallistavan liikunnanopetuksen toteutumisessa. Mihajlovičin (2017, 45–46) mukaan ne liikunnanopettajat, jotka kokivat olevansa päteviä opettamaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia, suhtautuivat myönteisesti inklusiiviseen liikunnanopetukseen. Kokemus, vamman aste, ryhmän koko ja resurssien puute saattoivat olla haasteena osallistavan pedagogiikan toteuttamiselle. Mihailoviciin (2017) mukaan opettajien asenne oppimisvaikeuksista kärsiviin lapsiin on yleensä hyvin suvaitseva. Tutkimusten mukaan osa opettajista kuitenkin suhtautuu negatiivisesti käytöshäiriöisten ja emotionaalaisia vaikeuksia omaavien oppilaiden integrointiin yleisopetuksen ryhmiin. (Mihajlovic 2017, 37.) Negatiivinen suhtautuminen saattaa johtua taidon, tiedon, kokemuksen tai resurssien puutteesta (Mihajlovic 2017; Mangope, Mannathoko & Kuyini 2013).

Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inklusion käsitettä tulisi opetussuunnitelman perusteissa avata konkreettisemmin, jotta inklusio toteutuisi kouluissa yhdenmukaisemmin. Heidän mielestään inklusiivisen liikunnanopetuksen mukainen pedagogiikan toteuttaminen on suurelta osin hyvin tulkinnanvaraista, koska käsitettä ei ole avattu yksityiskohtaisemmin. Lisäresurssit ja tukitoimet mahdollistavat kaikille yhteisen liikunnanopetuksen toimivuuden (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 218). Tarvittavien tukitoimien puuttuessa, kaikkien oppilaiden opettaminen samassa oppimisympäristössä saattaa olla jopa vahingollista (Hakala & Leivo 2015, 19).

### 3. Oppimisen tuki ja liikunnanopetus

#### 3.1 Oppimisen tuki

Huismanin ja Nissisen (2005, 25) mukaan oppimisella tarkoitetaan ”suhteellisen pysyvää, kokemukseen perustuvaa muutosta yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä yksilön toiminnassa”. Uutta taitoa opetellessa keskeisessä asemassa ovat lapsen omat yksilölliset ominaisuudet, kuten motoriset, sosiaaliset ja kognitiiviset taidot (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7). Lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat sekä lapsen itsensä että hänen ympäristönsä vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Jokainen lapsi hyötyy opetuksesta, jossa opettaja huomioi ja havainnoi jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja pyrkii tukemaan sekä yksilön että koko ryhmän oppimista. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 78.)

Oppimisen tuen tehtävänä on ennalta ehkäistä oppimisvaikeuksien ja haasteiden monimuotoutumista, syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että jokainen oppilas saa mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin ja ryhmän jäsenenä toimimiseen sekä tuettava oppilaan myönteisiä käsityksiä itsestään. Perustuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti, kun tuen tarve ilmenee. Jotta tuen tarve havaitaan varhain, oppimaan oppimista ja edistymistä tulee arvioida jatkuvasti. (POPS 2014, 62.)

Oppimisen vaikeudet ilmenevät jokaisella oppilaalla hyvin yksilöllisesti eri tavoin. Lisäksi oppilaalla voi olla vaikeuksia muillakin oppimisen alueilla yhtä aikaa, mikä aiheuttaa niiden päällekkäistymistä. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 78.) Oppimisvaikeuksien keskeisenä selittäjänä tekijänä pidetään hermoston kehitykseen ja toimintaan vaikuttavia asioita. Tämän vuoksi on ollut loogista ajatella, että oppimisvaikeuksissa voisi olla kyse

hermoston kypsyminen viiveistä. Tätä ajatusta tukee myös se, että oireen tai haitan lieveneminen iän myötä on melko tavallista. Kielellisiin häiriöihin liittyvissä tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että hermoston kehityksen viivästyminen näyttäisi liittyvän vain joihinkin lieviin häiriöihin. (Ahonen, Aro, M. Aro, T. Lerkkanen & Siiskonen 2019, 32–33.) Jokaisen oppilaan ja opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet ovat lähtökohtana opetuksen ja tuen järjestämiselle. Oppimisen tukeminen vaatii oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista sekä yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. (POPS 2014, 61.) Fyysiset oppimisympäristöt vaikuttavat oppilaan oppimiseen, osallisuuteen ja hyvinvointiin merkittävästi. Oppimisympäristöt voivat parhaillaan tukea ja pahimmillaan estää oppimista. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 87.)

Oppimisen vaikeuksiin kohdistuva tuki saatetaan nähdä leimaavana tai inkluusiivisen ajattelun vastaisena. Yksilöllisen oppimisen tukeminen voi kuitenkin olla myös oppimisen osallistamista. Myös silloin, kun tuki toteutetaan yksilöllisesti. (Ahonen, ym. 2019, 37.) Yksilöllisten tarpeiden huomioiminen voidaan toteuttaa eriyttämällä opetusta (Roiha & Polso 2018, 15–16). Roihan ja Polson (2018, 22) mukaan opetusta eriyttäessä oppilaan yksilöllisyys tulisi huomioida laajasti viidessä osa-alueessa, jotka ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, opetuksen tukimateriaalit ja oppimisen arviointi. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. (POPS 2014, 61.)

### **3.2 Oppimisen tuen tasot**

Oppimisen tuen järjestäminen perusopetuksessa on uudistettu vuoden 2011 alussa voimaan tulleella perusopetuslain muutoksella. Uudistuksen tarkoitus oli taata oppilaille riittävän varhainen tuki oppimiseensa ja kasvuunsa, ja näin ollen ennalta ehkäistä koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. (Pölonen 2015, 207–208.) Uudistuneen oppimisen tuen taustalla vaikuttaa vahvasti inkluusiivinen ajattelu (Takala 2016, 22). Oppimisen tuki koostuu kolmesta tuen

tasosta, jotka ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppimisen tuen uudistettua järjestelmää ja mallia nimitetään arkikielessä kolmiportaiseksi tueksi. (Pölönen 2015, 209.) Tuen kolmiosaisuuden avulla perusopetuksesta pyritään tekemään yhä laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää (Takala 2016, 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilas voi saada vain yhden tason mukaista tukea kerrallaan. Puhuessani tutkielmassani oppimisen tuen mallista käytän siitä myös kolmiportaisen tuen käsitettä, koska sitä käytetään vakiintuneesti kuvaamaan oppimisen tuen järjestelmää perusopetuksessa.

Yleinen tuki kuuluu jokaiselle oppilaalle ja sitä on tarjottava heti tuen tarpeen ilmetessä (Oja 2012, 46). Yleinen tuki tarkoittaa käytännössä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä ohjaus ja tukitoimia, joiden avulla tilanteeseen pyritään vaikuttamaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämä on ensimmäinen keino vastata mahdollisimman pian oppilaan tuen tarpeeseen, eikä sen aloittaminen vaadi erityistä tutkimusta tai päätöksentekoa. (POPS 2014, 63.) Yleisen tuen oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma, joka toimii apuna opetusta eriyttäessä. Usein, jo tässä vaiheessa, konsultoidaan myös erityisopettajaa ja tätä kautta vahvistetaan oppilaan ohjausta. Yleinen tuki annetaan aina kokonaan yleisopetuksen ryhmään. (Takala 2016, 22.)

Kun oppilaalla on tarve useammalle tukimuodolle, tuen tarpeesta tulee jatkuvaa tai pelkkä yleinen tuki enää riittää, tehdään pedagoginen arvio. Pedagogisen arvion avulla arvioidaan oppilaan tuen tarvetta ja sen pohjalta päätetään, siirretäänkö oppilas tehostettuun tukeen. (Oja 2012, 46.) Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen kokonaistilannetta koulun, huoltajan ja oppilaan näkökulmista. Arvioon kirjataan, millaisilla tukijärjestelyillä oppilaan oppimista tuettaisiin parhaiten. (POPS 2014, 64.) Tehostettua tukea annetaan muun opetuksen ohessa yleisen tuen tavoin. Tehostetun tuen aikana oppilaalle tehdään viimeistään henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS), jonne järjestettävä tuki kirjataan. (POPS 2014, 64; Takala 2016, 23.)

Erityiseen tukeen siirrytään silloin, kun tehostettu tuki ei riitä oppilaalle tai hänen tilanteensa vaatii oppiaineiden yksilöllistämistä (Oja 2012, 47). Ennen erityiseen tukeen siirtymistä oppilaasta tehdään pedagoginen selvitys. Sen avulla kartoitetaan oppilaan oppimisen ja

koulunkäynnin etenemistä ja arvioidaan eri tukimuotojen toimivuutta. Pedagogisen selvityksen pohjalta oppilaalle tehdään pedagoginen arvio, jonka jälkeen päätetään oppilaan siirtymisestä erityiseen tukeen. Erityisen tuen päätöksen saaneelle oppilaalle annetaan erityisopetusta henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelman eli HOJKS:in mukaan. HOJKS:in tulee sisältää oppilaskohtaiset tavoitteet ja sisällöt oppimiselle sekä pedagogiset ratkaisut ja opetuksen järjestämisen tavat. Erityistä tukea saava oppilas voi opiskella erityisluokalla- tai koulussa, mutta tukea voi myös antaa tavallisen opetuksen yhteydessä. (POPS 2014, 63–70; Takala 2016, 22–24.)

HOJKS tulisi tehdä yhteistyössä kaikkien oppilaan opettajien ja vanhempien kanssa. HOJKS:iin kirjataan jokaisen oppiaineen yksilöllistetyt tavoitteet oppilaan kehityksen mukaan. Asiakirja tulisi tarkistaa ja muokata oppilaan tarpeita vastaavaksi riittävän usein (Takala 2016, 28–29). Jokainen oppilasta opettava opettaja muokkaa asiakirjaan oman oppiaineensa osalta. Jos oppilaan tuen tarve on vähentynyt ja erityisen tuen antaminen päätetään lopettaa, tulee oppilaalle tehdä taas uusi oppimissuunnitelma tehostetun tuen antamisesta. (POPS 2014, 68–69.)

Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja voi käyttää yksittäin tai samanaikaisesti kaikilla kolmella tuen tasolla. Näitä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. (POPS 2014, 61.) Oppimisen tuen toteutuminen edellyttää tukiprosessin etenemistä vaihe vaiheelta ja askelma kerrallaan (Huhtanen 2011, 102). Opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty myös, että tuen tulee olla joustavaa, hyvin suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tuen kolmiportaisuus mahdollistaa sen, että portaita voidaan edetä kumpaankin suuntaan, ja siksi oppilaan tuen tarve olisikin hyvä tarkistaa usein. (Takala 2016, 29.)

### **3.3 Oppilaiden tuen tarpeet ja oppimisen yksilöllinen tukeminen liikunnanopetuksessa**

Liikuntaa opetetaan yleensä hyvin heterogeenisessä ryhmässä, jossa oppijat ovat hyvin erilaisia keskenään. Tämä lisää liikunnanopetuksen haasteellisuutta. (Huovinen & Rintala 2017, 410; Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, 103.) Oppijoiden eroja selittää se, että fyysinen toimintakyky, motoriset kokemukset ja liikunnalliset taidot sekä osallistumismotivaatio vaihtelevat suuresti jo varhaislapsuudessa. Liikunnalliset taitoerot johtuvat pitkälti siitä, että lasten liikunta-aktiivisuudessa, sen määrässä ja laadussa on eroja jo päiväkotiiässä. Yläkouluiässä erot kasvavat entisestään ja ovat vieläkin selkeämpiä. (Huovinen & Rintala 2017, 410.) Yksilöllisen opetuksen suunnittelu koskee jokaista liikuntaa opettavaa opettajaa, sillä monen oppilaan terveydentila aiheuttaa rajoituksia ainoastaan liikuntatunnilla. Oppilaiden terveysongelmat ja oppimisvaikeudet saavat liikuntaa opettavat opettajat pohtimaan opetuksen yksilöllistämistä (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114–116). Lisäksi lasten toimintakykyyn ja liikunta-aktiivisuuteen liittyvän kansallisen tutkimuksen mukaan, noin 15 prosenttia kouluikäisistä lapsista ja nuorista tarvitsee jonkinlaista tukea opetuksessa vamman tai sairauden vuoksi (Ng, Rintala & Saari 2016).

Huovisen (2000) tutkimuksen mukaan liikunnassa esiintyvät erityistarpeet ja oppimisen vaikeudet voidaan jakaa kolmeen alueeseen. Erityistarpeet oppilailla voivat liittyä vammaan tai sairauteen, oppilaan sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen tai kuntoon ja liikuntataitoihin (Huovinen 2000, 58). Tällaiset käyttäytymiseen, sosiaalisiin taitoihin ja tunteiden säätelyyn liittyvien hankaluuksien tukeminen saatetaan kokea muita tarpeita haasteellisemmiksi (Mihailovic 2017, 37). Oppilaan välttellessä liikuntatunteja tai harjoituksia syitä voi siis olla useita. Joillakin syy on motoristen taitojen oppimiseen liittyvät haasteet ja toisella sosiaalisten tilanteiden vaikeus (Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 422; Huovinen 2000, 58.) Mitä enemmän oppimiskokemusta lapselle karttuu, sitä tärkeämmäksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi tulee lapsen käsitys omasta osaamisestaan. Tästä syystä oppimisen vaikeudet tulisi tunnistaa hyvissä ajoin. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7.)

Motivaatio ja lapsen oma käsitys itsestään oppijana vaikuttavat suuresti oppimisen tuloksiin (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7.) Kehityksellinen koordinaatiohäiriö eli motorisen oppimisen vaikeus tarkoittaa sitä, että lapsella on huomattavia vaikeuksia oppia uusia motorisia taitoja ja soveltaa jo opittua uusiin tilanteisiin. Nämä tällaiset motoriset vaikeudet vaikuttavat myös merkittävästi sekä koulutaitoihin että arkipäivän toimintoihin.

(Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 423.) Arviolta noin kuudella prosentilla kouluikäisistä on jonkinlaisia motorisen oppimisen vaikeuksia. Näin ollen jokainen opettaja varmasti kohtaa tällaisia vaikeuksia omaavia lapsia työuransa aikana. Tästä huolimatta haasteet jäävät usein havaitsematta ja oppilas ilman tarvitsemaansa tukea. Tämä voi johtua siitä, että motorisen oppimisen vaikeudet saattavat jäädä muiden kehityksen ongelmien ja oppimisen vaikeuksien taakse. Esimerkiksi usein matematiikan ja äidinkielen oppimisen rinnalla motoristen taitojen kehityksen tukemista ei pidetä lapsen kehityksen kannalta tärkeänä. (Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 422.)

Soveltava liikuntakasvatus käsitteellä viitataan usein liikunnan opetuksen soveltamiseen oppilaille, joilla on jokin oppimisen vaikeus tai heidän liikkumistaan ja motoristen taitojen oppimista rajoittaa vamma. Soveltava liikuntakasvatus käsitteellä kuitenkin tarkoitetaan liikuntakasvatusta, jossa jokaisen oppijan yksilölliset valmiudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet huomioidaan. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 10.) Puhuttaessa liikunnanopetuksen muokkaamisesta jokaisen yksilön tarpeita vastaavaksi, voidaan käyttää käsitettä soveltava liikunnanopetus. (Huovinen & Rintala 2017, 41.) Soveltavassa liikunnanopetuksessa hyödynnetään strukturoidun opetuksen periaatetta, mikä tarkoittaa rakenteeltaan selkeää opetusta. Oppitunnin selkeä rakenne on suureksi hyödyksi oppilaalle oman oppimisen jäsentämisessä. Tällaisesta liikunnanopetuksesta hyötyvät erityisesti oppilaat, joilla on vaikeuksia oppimisen ja tarkkaavaisuuden kanssa. (Huovinen & Rintala 2007, 197.)

Opettajan tehtävä on huomioida jokaisen opetusryhmänsä oppilaan erilaiset lähtökohdat ja tarpeet opetuksessa (Huovinen & Rintala 2017, 411). Jokainen oppilas hyötyy hyvin suunnitellusta ja johdonmukaisesta opetuksesta (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 8). Liikuntatunnilla tehtävien harjoitteiden ja tapahtuvan toiminnan tulee antaa jokaiselle oppijalle mahdollisuus onnistumisen ja osallisuuden kokemiseen sekä tukea hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä. Oppilaan yksilöllisyyden lisäksi opetuksessa on tärkeää huomioida turvallinen työskentely ilmapiiri ja opetusviestinnän selkeys. (POPS 2014.)

Liikuntatunnilla eriyttäminen onnistuu kiinnittämällä huomioita työskentelyn rytmittämiseen, tehtävänantoon, oppimisympäristöön ja välineisiin. Lisäksi opetuksellinen eriyttäminen voi kohdistua opetuksen sisältöihin, viestintään, menetelmiin, työtapoihin, oppilaiden ryhmittelyyn tai aikaan. Opettajan voi antaa oppilaalle mahdollisuuden itse valita harjoituspisteen tai välineen, ja näin huomaamattomasti eriyttää opetusta. Yleensä opettajan käyttämät eriyttämisen keinot ovat huomaamattomia toimenpiteitä. Opettaja voi valita ja ohjata leikit ja harjoitukset niin, että jokainen oppilas voi itse säädellä fyysisen aktiivisuutensa määrää. Myös yksilöllisesti saatu palaute ja erilaiset mahdollisuudet näyttää osaamistaan voi olla hyödyksi oppilaalle. (Huovinen & Rintala 2017, 411–412.) Monipuolisella kannustavalla ja ohjaavalla palautteella voidaan tukea sekä oppilaan liikuntaan kasvamista että kasvamista liikunnan avulla (POPS 2014).

Jokaisella lapsella on oikeus osallistua laadukkaaseen liikunnanopetukseen. Eriyttäminen on keino, jolla voidaan tukea oppilaan motivaatiota ja itsetuntoa sekä turvata rauha oppimiselle. (Koivua ym. 2017, 268.) Nummisen ja Laakson (2005, 89) mukaan eriyttäminen tarkoittaa oppilaan hallinnollista tai opetuksellista erilaista tarkoituksenmukaista käsittelyä opetustilanteissa. Eriyttäminen opetuksessa voi kohdistua opetettavaan sisältöön, välineisiin, oppimisympäristön mukauttamiseen, opetusmenetelmiin, työtapoihin, opetusviestintään, oppilaiden ryhmittelyyn ja käytettävissä olevaan aikaan. Oleellista eriyttämisessä on oppilaantuntemus. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on tunnettava jokaisen ryhmänsä jäsenen tarpeet, kyvyt ja kiinnostuksen kohteet. Myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on tärkeää opetusta eriyttäessä. (Huovinen & Rintala 2017, 411–412.)

Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri on edellytyksenä kaikille yhteisen liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamiselle. Kaikilla tulee olla mahdollisuus kokea onnistumisen kokemuksia, osallisuutta ja hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä. Osallistavilla työtavoilla, sopivilla tehtävillä ja kannustavalla palautteella mahdollistetaan oppilaan kokemus sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. (POPS 2014, 275.) Liikunnanopetuksen peruslähtökohtana on, että jokainen oppilas osallistuu koululiikuntaan ja oppimisen tuki annetaan erilaisin joustavin järjestelyin ja oppilaan tarpeiden ja kehityksen mukaan. Vapauttamista liikunnan oppimäärästä ennen ei tehdä ennen oppiaineen yksilöllistämistä.

Oppilas voidaan kuitenkin väliaikaisesti vapauttaa jonkin aineen opiskelusta. (Koivula, Laine, Pietilä & Nordström 2017, 271.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

Koulujen liikunnanopetus on viime vuosien aikana herättänyt keskustelua. Lasten ja nuorten liikkuminen on vähentynyt tietotekniikan yleistymisen myötä. Lisäksi inklusioajattelun ja opetussuunnitelman uudistumisen myötä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat on sijoitettu yleisopetuksen ryhmiin. Näin on myös liikunnanopetuksessa. Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2007) mukaan oppilasaines liikunnanopetuksessa on aiempaa heterogeenisempää. Oppilailla on eroavaisuuksia liikuntamotivaatiossa, taitotasoissa sekä fyysisessä kunnossa. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114.) Toivon tutkimukseni tuovan tärkeää tietoa siitä, millaista oppimisen tuki on tällä hetkellä liikunnanopetuksessa sekä siitä, voisiko lasten liikuntataitojen oppimista sekä liikunnalliseen elämäntapaan kasvamista tukea vieläkin paremmin.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä liikunnan oppimisen tukemisesta. Lisäksi tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia negatiivisia ja positiivisia käsityksiä opettajilla on inklusiiviseen liikunnanopetukseen liittyen nimenomaan oppimisen tukemisen näkökulmasta. Tarkastelen tutkimuksessani myös opettajien käsityksiä oman ammattitaitonsa merkityksestä liikunnan oppimisen tukemisessa.

Tutkimuskysymys: **Millaisia käsityksiä liikuntaa opettavilla opettajilla on oppimisen tuesta liikunnan opetuksessa?**

Rajatakseni tutkittavaa ilmiötä kiinnostukseni mukaisesti, muodostin seuraavat alakysymykset:

## **Millaisia käsityksiä opettajilla on liikunnan oppimisen tuen toteuttamisesta?**

### **Millaisia positiivisia ja negatiivisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta liikunnan opetuksesta?**

#### **4.2 Laadullinen tutkimus**

Tutkimuksessani korostuu liikuntaa opettavien opettajien omat henkilökohtaiset käsitykset ja kokemusasiantuntijuus oppimisen tuesta liikunnan opetuksessa. Kyseessä on siis laadullinen tutkimus, sillä laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimussuuntaus, jonka lähtökohtana on todellisen elämän ilmiöiden ja tutkimusjoukon ajatusten kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tutkimussuuntauksessa keskiössä on itse ihminen oman elämänsä toimijana, kokijana ja havainnoijana (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen tarkasteluun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa oppimisen tuesta, sen toteutumisesta sekä tuen tarpeen ilmenemisestä liikunnan opetuksessa opettajien käsitysten kautta. Tutkielmani tarkoituksena ei ole saada tilastollisesti merkitsevää, yleistettävissä olevaa tietoa. Tavoitteena on tuoda esille opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnan opetuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tyypillisesti tavoitteena kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa tulkinta jostain teoreettisesti mielenkiintoisesta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2005, 61). Pyrkimyksenä on kuvata tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161).

Tutkimussuunnitelma sekä tutkimukseen liittyvät ratkaisut ja näkökulmat ovat muotoutuneet tutkimusprosessin aikana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline. Tutkijan avoin subjektiviteetti sekä tutkijan oman keskeisen roolinsa myöntämien tutkimuksessa, ovat lähtökohtana laadulliselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan

tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä, kun aineistonkeruun välineenä on tutkija itse. Tämän vuoksi laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Prosessiksi laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia myös siinä mielessä, että tutkimus ei välttämättä ole etukäteen jäsenneltävissä selkeisiin vaiheisiin, vaan monet ratkaisut muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2007, 70.) Tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta 2005,15). Koen myös, että tutkimusaiheeni teoreettiseen viitekehykseen sekä aiempaan tutkimukseen perehtyminen on edesauttanut tutkimusongelman muotoutumista (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 36).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Enemmän merkitsee se, onko tutkimuksessa ilmenevät asiat omakohtaisesti tuttuja tai voiko niitä pitää todentuntuina. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Kun laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta poiminnasta, tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tapausmäärään (Eskola & Suoranta 2005, 36). Suuri aineisto ei siis välttämättä takaa tutkimuksen onnistumista. Tutkimuksessani aineisto koostuu seitsemästä yksilöhaastattelusta. Tutkimushenkilöillä täytyi olla kokemusta liikunnanopetuksesta peruskoulussa lähivuosina.

### **4.3 Fenomenografinen tutkimussuuntaus**

Tutkielmani tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä oppimisen tuen toteuttamisesta liikunnanopetuksessa. Pyrin tulkintani avulla saamaan tietoa siitä, miten oppimisen tuki heidän käsityksien mukaan toteutuu liikunnan opetuksessa sekä siitä, millaisia positiivisia ja negatiivisia käsityksiä opettajilla on inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Tämän vuoksi valitsin tutkielmani lähestymistavaksi fenomenografian. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka kohteena ovat erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Tutkimussuuntauksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä eri ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä eroavat usein toisistaan, sillä heidän kokemustaustansa ovat erilaisia (Ahonen 1994, 114).

Sana fenomenografia (phenomenographia) tarkoittaa jonkin ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenografista lähestymistapaa on käytetty paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Ruotsalaista Ference Martonia pidetään tutkimussuuntauksen perustajana. Marton on tutkinut muun muassa 1970-luvulla Göteborgissa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostusta. Myöhemmin Martonin tutkimuksen kohteena on ollut myös erilaiset ilmiöt kasvatuksen ja koulutuksen kentällä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Martonin ja Boothin (1997, 129) mukaan tutkija on fenomenografisessa tutkimuksessa myös oppijan roolissa, sillä hän voi oppia tutkimuksen kautta tutkittavasta ilmiöstä. Uskon myös saavani tutkielmani kautta paljon sellaista tietoa, mikä hyödyttää minua tulevaisuudessa.

Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidettä laajempi ja syvempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Ahosen (1994) mukaan ilmiö ja käsitys ovatkin fenomenografille saman asian kaksi eri puolta. Fenomenografia tutkii käsitysten lisäksi laadullisesti toisistaan eroavia tapoja ymmärtää ja käsitteellistää eri ilmiöitä ja ympäröivää maailmaa. Tässä tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä ja ihmisistä käsitysten takana, mutta lisäksi myös niiden suhteesta. (vrt. Marton 1988, 143.) Fenomenografiassa tarkastellaan ihmistä olentona, joka liittämällä jo tapahtuneita asioita toisiinsa muodostaa käsityksensä ilmiöstä (Ahonen 1994, 116).

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitykset ja tapa ymmärtää asioita ja ilmiöitä ovatkin melko usein synonyymejä sanalle kokemus (Niikko 2003, 46). Huuskon & Paloniemen (2006, 164) mukaan ihminen rakentaa tulkintaa tilanteista aiempien käsitysten, tietojensa ja kokemuksensa pohjalta. Ihmisten käsitykset muodostuvat yksilön omien kokemusten kautta, eivätkä käsitykset ympäröivästä maailmasta ole pysyviä (Häkkinen 1996, 23). Tässä yhteydessä käsityksellä on arkikielessä käytettävää käsitettä paljon laajempi merkitys, joka kuvaa yksikön ja ihmisen pohjimmasta ymmärrystä ja näkemystä eri ilmiöistä ja asioista. (Niikko 2003, 25–27). Tämä on hyvä pitää mielessä tutkimusta tehdessä.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty haastattelemalla, jonka jälkeen aineisto on muokattu kirjalliseen muotoon. Aineistoa kerätessä menetelmää tärkeämpää on kuitenkin kysymyksenasettelun avoimuus, joka mahdollistaa erilaisten käsitysten esille erottumisen aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Olenkin pyrkinyt aineistoa kerätessäni olemaan vahvasti kuuntelijan roolissa, jotta jokainen haastateltava saisi tuoda esille oman käsityksensä ja näkökulmansa aiheeseen.

#### **4.4 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu**

Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla seitsemää opettajaa, jotka opettavat tai ovat opettaneet liikuntaa perusopetuksessa. Haastattelut toteutettiin keväällä 2021 maaliskuuhun aikana. Osa haastatteluista toteutettiin kasvotusten ja osa videoyhteyden välityksellä. Näin varmistin sen, että jokainen haastattelutilanne olisi mahdollisimman samankaltainen. Haastattelut olivat kestoiltaan noin 45–60 minuuttia.

Olen hankkinut tutkimukseni tutkimushenkilöt lumipallo-otantaa hyödyntäen. Lumipallo-otannassa haastattelujen alussa tiedetään avainhenkilö, joka johdattaa tutkijan seuraavan haastateltavan luo (Tuomi & Sarajärvi 2018). Otin yhteyttä ensin muutamaan avainhenkilöön, joista osa jo osoitti halukkuutta osallistua tutkimukseen. Näin sain tutkimukseeni ensimmäiset haastateltavat. Nämä avainhenkilöt johdattivat minut muiden haastateltavien luokse. Lähestyin haastateltavia avainhenkilöiden kautta kirjallisella tutkimuspyynnöllä (Liite1). Tämän menetelmän avulla tutkimukseeni valikoitui seitsemän haastateltavaa.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen kohdejoukko valitaan tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tutkimuksessani kohdejoukoksi valikoitui opettajat, jotka ovat opettaneet tai opettavat liikuntaa peruskoulussa. Tämä tutkimusjoukko valikoitui tarkoituksenmukaisesti tutkimuskysymyksen kannalta, sillä jokaisella opettajalla oli kokemusta oppimisen tukemisesta liikunnan opetuksessa. Valitsin tutkimushenkilöiksi viisi luokanopettajaa sekä

kaksi liikunnanopettajaa. Työkokemusta opetustehtävistä haastateltavilla oli vaihtelevasti muutamasta vuodesta kymmeneen vuosiin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisimpiä tapoja kerätä aineistoa. Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta aineistoa kerätessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.) Joustavaa haastattelusta tekee esimerkiksi se, että kysymykset voidaan esittää tutkijan parhaaksi katsomassa järjestyksessä, kysymykset voidaan tarvittaessa toistaa ja väärinkäsityksiä oikaista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelu voidaan valita aineistonkeruumenetelmäksi monestakin syystä. Tutkimuksessani haastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi muun muassa sen vuoksi, että aineistosta saataisiin mahdollisimman kattava mahdollistamalla lisäkysymysten esittäminen ja perustelujen pyytäminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastattelulla. Yksilöhaastattelu soveltuu erinomaisesti aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseeni, koska kiinnostus tutkimuksessa on opettajien henkilökohtaisten käsitysten ja ajatusten tutkimisessa (vrt. Vilkkä 2015, 123). Toteutin haastattelut osan kanssa kasvotusten ja osan kanssa videoyhteyden kautta etänä. Osa haastateltavista asui kauempana, joten tällä tavalla varmistin kaikkien haastattelujen samankaltaisuuden. Kaikkien haastateltavien kanssa olimme kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, vaikkakin osan kanssa se tapahtui etänä.

Haastattelut toteutin polistrukturoituna teemahaastatteluna. Mietin ja kirjasin haastattelun teemat valmiiksi ennakkoon. Teemahaastattelussa käsiteltävät aihepiirit on mietitty ennakkoon, mutta kysymysten järjestys ja laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta 2005, 86). Tutkimukseni jokainen haastattelu eteni eri tavalla. Tämän vuoksi kysymykset on saatettu esittää jokaiselle eri tavalla ja eri järjestyksessä. Haastattelijan on kuitenkin tärkeä varmistaa, että jokainen ennalta päätetty tema käydään haastateltavan kanssa läpi (Eskola & Suoranta 2005, 86). Tässä apunani toimi ennakkoon tehty haastattelurunko (Liite 2.) sekä muistilista. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltavalle annetaan mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin valmiiden

vastausvaihtoehtojen sijaan (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Tämän lisäksi esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, joita en ollut kirjannut haastattelurunkoon.

Pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja keskustelunomaisen. Lisäksi pyrin antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa vastata kysymyksiin rauhassa ja omalla tavallaan. Teemahaastattelun runkoa en antanut haastateltaville etukäteen, koska ajattelin aiheen olevan sellainen, ettei kysymyksiin tarvitsisi valmistautua etukäteen. Muutama haastateltavista kuitenkin kertoi kysymysten olevan vaikeita, ja he pyysivät enemmän aikaa miettiä. Annoin heille aikaa miettiä vastauksiaan sekä tarvittaessa muotoilin kysymyksen uudestaan tai esitin lisäkysymyksiä.

Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan luottamus on tutkimushaastattelun avain. Haastattelun anti riippuu siitä, saavuttaako haastattelija haastateltavan luottamuksen (Eskola & Suoranta 2005, 93). Aloitin haastattelut kertomalla itsestäni ja juttelemalla haastateltavan kanssa. Tällä pyrin tekemään tilanteesta rennomman sekä luomaan luottamusta. Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan (2005, 24) mukaan haastattelutilanteen aloittamiseen ja lopettamiseen kuuluu erityisiä toimia. Haastattelun alussa luodaan yhteistä maaperää kevyellä keskustelulla ennen varsinaista haastattelua. Yhteistä maaperää haastattelun alussa voidaan luoda myös siten, että haastattelija selvittää haastateltavalle oman roolinsa sekä kertoo tutkimuksesta ja sen tavoitteista. Tällöin haastateltavalla on myös selkeä käsitys keskustelun tarkoituksesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24.) Kun olin jutellut haastateltavan kanssa hetken, kerroin vielä tutkimuksesta ja sen tavoitteista lyhyesti. Kävin myös läpi haastattelun käytännöt ja muistutin haastateltavaa siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja hän voi keskeyttää haastattelutilanteen niin halutessaan. Tämän jälkeen kysyin vielä luvan nauhoitukseen ja kerroin, että tutkimusraportissa saatetaan käyttää otteita haastattelusta. Annoin vielä haastateltavalle mahdollisuuden esittää kysymyksiä, jonka jälkeen haastattelu aloitettiin laittamalla nauhuri päälle.

Haastatteluaineiston analyysi aloitetaan litteroimalla eli muuttamalla äänitetty haastattelu tekstiksi (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427). Litteroin jokaisen haastattelun sanasta sanaan. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 53 sivua eli 27716 sanaa. Litteroidessani haastatteluja pääsin

tutustumaan aineistoon pintapuolisesti. Minulle tuli tässä vaiheessa jo jonkinlainen kokonaiskuva aineistosta. Litterointia tehdessä aineisto anonymisoidaan eli haastattelusta muutetaan kaikki ne tiedot, joista haastateltava voitaisiin tunnistaa (Ruusuvuori & Nikander 2017, 438). Litteroidessani vaihdoin tekstistä nimet, paikkakunnat ja työpaikat eri nimiin ja koodeihin, jotta tutkimushenkilöiden anonymiteetti säilyy.

## 4.5 Fenomenografinen analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analysoidaan merkityksiä ja niiden suhteita puheessa, tekstissä tai kuva-aineistoissa. Useimmiten aineisto saatetaan tekstin muotoon analyysia varten. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 80.) Aloitin tutkimusaineistoni analyysin muuttamalla nauhoitetut haastattelut puheesta tekstin muotoon, jotta aineistoa olisi helpompi tulkita ja käsitellä.

Martonin (1988, 153) mukaan fenomenografisella tutkimuksella ja aineiston analyysillä ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa. Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä, joten teoriaa ei käytetä runkona aineiston luokitteluun. Tutkimuksen tulkinta muodostuu kuitenkin vuorovaikutuksessa aineiston kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analysoidessa fenomenografisen tutkimuksen aineistoa on hyvä muistaa, että se ei perustu teoriaan eikä kategorioita voi päättää etukäteen. Kategoriat muodostuvat analyysiprosessin aikana. (Marton 1988, 154–155.) Vaikka fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöistä, teorialla on siinä oma paikkansa (Ahonen 1994, 123). Tutkimukseni analyysini pohjautuu tutkimusaineistoon. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa olen kuitenkin avannut tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä sekä perehtymällä tutkimuksen teoreettiseen viitekehukseen lisännyt tietämystäni aiheesta. Teoreettinen viitekehys toimii tukena aineiston pohjalta tekemiini päätelmiin ja havaintoihin.

Tutkielmani tutkimusaineisto on analysoitu neljän vaiheen kautta Huuskoa ja Paloniemeä mukailten (2006, 167). Ensimmäisessä vaiheessa etsin aineistosta merkitykselliset käsitykset

ja ilmaukset ja muodostin niistä merkitysyksiköitä. Toisessa vaiheessa ryhmittelin merkitysyksiköt. Kolmannessa vaiheessa muodostin näistä ryhmistä alakategorioita. Neljännessä vaiheessa muodostin alakategorioista laajempia kuvauskategorioita. Tässä vaiheessa muodostuneet kuvauskategoriat ovat tämän tutkimuksen päätuloksia.

Aluksi luin aineiston huolellisesti läpi useampaan kertaan, jotta saisin siitä selkeän kokonaiskuvan. Analyysi kannattaakin aloittaa huolellisella lukemisella, sillä tällä tavoin tutkija saa muodostettua aineistosta ajatuksellisen kokonaisuuden (Niikko 2003, 32). Ensimmäisen lukukerran ajan keskityin vain tutustumaan aineistoon. Seuraavalla lukukerralla tein tekstiin merkintöjä ja alleviivauksia jäsentääkseni tekstiä ja poimiakseni sieltä ilmaisuja, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiini. Martonin (1988, 154) mukaan fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaankin läpi etsien niitä ilmaisuja, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. Käsitukset löydettyäni muodostin niistä merkitysyksiköitä. Taulukoin haastateltavien käsityksiä ilmaisevat ilmaukset ja niistä muodostetut merkitysyksiköt.

Analyysin toisessa vaiheessa vertailin ensin merkitysyksiköitä keskenään, jonka jälkeen ryhmittelin niitä tutkimusongelmaa ja tutkimuksen teoreettista viitekehystä mielessä pitäen. Etsin ilmauksista samankaltaisuuksia, mikä helpotti ryhmittelyä. Huuskon ja Paloniemi (2006) mukaan analyysin toisen vaiheen tavoitteena onkin löytää ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ryhmitellessäni tutkimushenkilöiden käsityksistä ja ilmaisuista muodostuneita merkitysyksiköitä käytin apunani värejä. Fenomenografinen analyysi mahdollistaa myös harvinaisempien ilmaisujen huomioimisen, sillä kaikkia käsityksiä pidetään keskenään yhtä tärkeinä (Huusko & Paloniemi 2006; Niikko 2003). Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen haastateltavan käsitykset ovat tutkimuksen kannalta yhtä tärkeitä eikä niitä voi arvottaa keskenään.

Kolmannessa analyysin vaiheessa aloin muodostamaan aiemmassa vaiheessa muodostamiini ryhmien perusteella alakategorioita (ks. Niikko 2003, 36). Alkuperäinen aineisto toimii tässä kategorisoinnin pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Martonin (1988, 155) mukaan tulkintaa apuna käyttäen merkityksiä voidaan tuoda yhteen ja erottaa niiden

samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Pysin tässäkin analyysin vaiheessa välillä palaamaan tutkimuskysymyksiini ja teoreettiseen viitekehykseen. Huuskon & Paloniemen (2006, 168) mukaan alakategorioita muodostaessa tulisi kiinnittää huomiota kategorioiden rajojen sisällölliseen selkeyteen ja siihen, etteivät ne mene limittäin. Seuraavasta taulukosta (Taulukko 1.) käy ilmi analyysin kolmen ensimmäisen vaiheen aikana tehdyt toimenpiteet.

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki analyysin kolmesta ensimmäisestä vaiheesta.

Alkuperäinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Alakategoria
<i>"Ryhmä tulee, ja kyllä joskus tunnin jälkeen ajattelee, että katsoinko minä jokaista silmiin kerrankaan tunnin aikana. Se että siinä ois tunnin alussa ja tunnin lopussa sellanen tunne, että mä oon kohdannu jokaisen." (H5)</i>	Yksilölliselle kohtaamiselle ja huomioimiselle on vähän aikaa.	Kohtaaminen
<i>"No se on justiin tämä, mitä äskönki puhuttiin niin se oppilaan tuntemus. Fyysiset ja henkiset taidot ja kapasiteetti, niin mitä siellä on. Se on ykkösasia. Sulla ois aikaa myös kohdata siinä, että... nythän se on käytännössä, että porukka lennosa melekeen vaihettaa." (H4)</i>	Oppilaan tuntemus ja yksilöllinen kohtaaminen on tärkeää.	Kohtaaminen
<i>Jos niille tukimuodoille ei tuu kotoa hyväksyntää tai niinku muualta ku koulusta sitä tukea, niin sit se on kyllä se hyöty on todella olematon. Mut sitte jos sulla on hyvä tiimi sen ohjaajan kanssa ja hyvä yhteistyö kodin kanssa niin nää on niinku tosi hyviä pointteja sen onnistumisen edellytyksen kannalta. (H3)</i>	Kodin tuki ja osallisuus oppimisen tukemisessa.	Oppimisen tuki

Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa muodostin alakategorioista suurempia kuvauskategorioita, jotka kuvaavat ilmiötä ja käsityksiä ylemmällä tasolla (ks. Niikko 2003, 36). Kuvauskategorioita on yhteensä kolme ja ne muodostavat yhdessä tutkimukseni tulokset. Olen otsikoinut kuvauskategoriat niin, että ne kuvaisivat mahdollisimman hyvin aiemmin muodostamiani merkitysyksiköitä ja alakategorioita yleisellä tasolla. Analyysin viimeisessä vaiheessa järjestin tutkimusaineistoni näiden kolmen suuremman kategorian alle, jotka kuvaavat tutkimushenkilöiden käsityksiä oppimisen tuesta liikunnan opetuksessa.

Havainnollistaakseni tekemiäni tulkintoja, olen liittännyt mukaan suoria lainauksia opettajien haastatteluista. Olen nimennyt opettajat kirjain-numero-yhdistelmällä. Kaikkia haastateltavia kuvaan H-kirjaimella, sillä en nähnyt tutkimustulosten kannalta tarpeelliseksi erotella aineenopettajia luokanopettajista. Lopussa oleva numero identifioi haastateltavan.

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusta, sillä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen tutkimusraportti on usein hyvin henkilökohtainen ja sisältää tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 2005, 210–211.) Arvioin tutkimuksen luotettavuutta ensin tutkimusprosessin kuvaamisen näkökulmasta. Tämän jälkeen pohdin asiaa vielä tutkijan aseman ja subjektiviteetin näkökulmasta. Lopuksi otan vielä esille tutkimusaineistoon ja tutkimushenkilöihin liittyvät eettiset valinnat.

Olen pyrkinyt raportoimaan selkeästi ja totuudenmukaisesti jokaisen tutkimusvaiheen aineistonkeruusta tulosten tuottamiseen asti, sillä tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen vaiheista parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Olen käynyt läpi aineistonkeruun vaiheet ja tuonut esille pääkohdat siitä, kuinka haastattelut ovat edenneet. Uskon, tarkan prosessikuvauksen lisäksi, rehellisen kuvaukseni tutkimuksessa tapahtuneista vaihteluista lisäävän tutkimukseni luotettavuutta. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan aineiston analyysin eri vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan olisi mahdollisimman helppoa seurata tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät tulee avata niin huolellisesti, että lukija pystyy arvioimaan menetelmien asianmukaisuutta ja edustavuutta sekä tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 261). Taulukoinneilla ja aineistolainauksilla olen pyrkinyt tuomaan tutkimukselleni läpinäkyvyyttä. Aineistolainauksilla pyrin tässä tutkimuksessa myös todentamaan sitä, että tekemiäni tulkinnat vastaavat haastateltavien käsityksiä. Laadullisen tutkimuksen voidaan

sanoa olevan luotettava silloin, kun tutkimusjoukko ja tulkittu materiaali ovat yhteen sopivia (Vilkkä 2015, 96).

Olen tutkimusraporttia kirjoittaessani kiinnittänyt huomiota selkeään ja luettavaan ulkoasuun sekä pyrkinyt tuottamaan johdonmukaista ja ymmärrettävää tekstiä. Tutkimuksen luotettavuus on hyvin riippuvainen tutkimusraportin tekstistä, sillä tutkimuksen uskottavuutta arvioidessa perustelutavat ja tekstin jatkuvuus ovat avainasemassa (Vilkkä 2015, 207). Myös Tuomen ja Sarajärven (2009, 219) mukaan teksti eli tutkimusraportti on osoitus tutkimuksen viimekätisestä luotettavuudesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on luotettavuuden suhteen suuri merkitys. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa luotettavuuden tärkeimpänä kriteeri on tutkija itse, sillä arvioinnin kohteena ovat tutkijan omat teot, valinnat ja ratkaisut. Tutkimuksen tulkinta on aina tutkijan, tutkimusaineiston ja teorian vuoropuhelun tulos. (Vilkkä, 2015, 195–196.) Koska tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa hyvin merkittävä rooli, ymmärrän tekemieni valintojen ja tulkintojen vaikuttaneen tutkimustuloksiin. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on luonnehtia variaatioita ihmisten kokemuksista ja käsityksistä. Tutkimuksen tavoitteena on korostaa asioiden ilmenemistä heidän omassa kokemusmaailmassaan. Tutkimuksen tulos ei ole absoluuttinen totuus, eikä siihen ole tarkoituskaan pyrkiä. (Niikko 2003, 39.) Olenkin pyrkinyt koko tutkimuksen ajan keskittymään tutkimushenkilöiden kokemuksiin ja käsityksiin. Tutkimusaineistoa analysoidessani huomasin aineiston tarjoavan mahdollisuuksia monenlaisille tulkinnoille. Toinen tutkija olisikin saattanut tehdä aineistosta toisenlaisia tulkintoja ja näin ollen tutkimustulokset olisivat voineet olla hyvin erilaiset. Ymmärrän oman asemani tutkijana ja tiedostan, että tekemäni tulkinnat ovat vain yksi näkökulma aiheeseen. Siksi olen pyrkinyt tässä raportissa tuomaan selkeästi esille omat tulkintani sekä perustelemaan ne.

Tutkimuksen tekoon liittyy myös monenlaisia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee tutkimusta tehdessään ottaa huomioon (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23). Vilkan (2015, 198) mukaan laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan arvot vaikuttavat tutkimuksessa tehtyihin valintoihin, vaikka tutkimuksen tulisikin olla arvovapaata. Omat arvoni ja

kokemukseni ovat vaikuttaneet tekemiini valintoihin jo tutkimusaihetta valitessani. Oma läheinen suhde liikuntaan on varmasti vaikuttanut siihen, että olen päättänyt tutkia oppimisen tukea juuri liikunnanopetuksessa. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa työskentelin myös itse liikunnanopettajana, joten aihe oli itselle myös hyvin ajankohtainen. Tutkimusaiheen ollessa itselle läheinen ja merkityksellinen, voi sen objektiivinen tarkastelu olla haasteellista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130).

Lähtökohtana kaikessa tutkimuksessa tulisi olla ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25.) Koko tutkimuksen ajan olen pyrkinyt huomioimaan tämän kohtelemalla tutkimushenkilöitä kunnioittavasti aineiston keräämisestä tutkimusraportin kirjoittamiseen asti. Korostin alussa tutkimushenkilöille osallistumisen olevan täysin vapaaehtoista. Kerroin haastattelun alussa vielä tutkimukseni tarkoituksesta ja muistutin heille heidän oikeudestaan perua osallistumisesta missä tahansa vaiheessa. Olen pyytänyt haastateltavilta luvan haastattelujen nauhoittamiseen sekä kertonut aikomuksestani käyttää otteita haastatteluista tutkimusraportissani. Tässä raportissa olen huolehtinut tutkittavien anonymiteetin säilymisestä kuvaamalla haastateltavia koodien (H1-H7) avulla, jotta heidän henkilöllisyyttään ei tunnistettaisi. Olen myös litteroidessani haastatteluita poistanut tekstistä muut mahdolliset tunnistettavat tiedot, kuten paikkakunnat ja koulujen nimet.

## **5 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ OPPIMISEN TUKEMISESTA LIIKUNNANOPETUKSESSA**

Tutkimushenkilöiden käsitykset oppimisen tuesta ja sen toteuttamisesta liikunnanopetuksessa olivat hyvin samankaltaisia. Opettajien käsityksiin näistä asioista vaikutti selkeästi sekä opettajan oma toiminta että koulun käytänteet. Koulujen toimintatavat liikunnanopetuksen järjestämisen suhteen erosivat jonkin verran toisistaan, mikä on hyvin luonnollista. Nämä asiat varmasti vaikuttivat siihen, millaisena opettajat näkivät oppimisen tukemisen liikunnanopetuksessa.

Olen ryhmitellyt opettajien käsitykset oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa kolmeen kuvauskategoriaan. Seuraavissa luvuissa avaan jokaisen kuvauskategorian sisällön. Ensimmäisessä luvussa kerron opettajien käsityksiä inklusiivisesta liikunnanopetuksesta. Toisessa luvussa avaan opettajien käsityksiä oppimisen tuesta ja tuen mallista. Kolmannessa luvussa kerron opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta osaamisestaan ja sen merkityksestä oppimisen tukemisessa. Seuraavassa kuviossa (Kuvio1.) tutkimuksen tulokset tiivistetysti.



Kuvio 1. Opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa.

## 5.1 Kaikille yhteisen liikunnanopetuksen hyvä ideologia toteutuu vain harvoin käytännössä

Kaikille yhteinen liikunnanopetus nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Tutkimustulosten mukaan opettajien käsitykset inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ja sen toteuttamisesta ovat melko samankaltaisia. Kaikki haastateltavat pitivät inklusiivisen liikunnanopetuksen ideologiaa hyvänä, mutta heidän kokemuksiansa mukaan se harvoin toteutuu käytännössä. Evans (2014) kritisoi inklusion käsitettä käytettävän pelkkänä fraasina, jonka seurauksena ei tapahdu mitään konkreettisia tekoja. Hakala ja Leivo (2015) ottavat myös kantaa tähän artikkelissaan toteamalla, ettei koulu kehity inklusiiviseksi pelkällä hallinnollisella päätöksellä. He korostavat, että koulujärjestelmän kehittäminen ja oppilaan osallisuuden tukeminen lähtee koulun toimintakulttuurin muutoksesta.

Spencer-Cavaliere ja Watkinson (2010) ovat tutkineet inklusiivisen opetuksen hyötyjä lasten näkökulmasta, ja todenneet lasten hyötyvän kaikille yhteisestä liikunnanopetuksesta kolmella tavalla, jotka olivat ystävyysuhteiden solmiminen, peliin mukaan pääseminen ja kokemus ryhmään kuulumisesta. Tässä tutkimuksessa inklusiivinen liikunnanopetus nähtiin parhaimmillaan tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuutena ja oikeutena kokea osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Positiivisina asioina pidettiin erityisesti sosiaalisten suhteiden luomisen mahdollisuutta, yhdenvertaisuuden kokemista ja vertaisoppimista. Vertaisoppimisen mahdollisuus koettiin jopa opettajan työtä helpottavana tekijänä. Klavinan ja Blockin (2013) mukaan vertaisohjaaminen on tehokas tukimuoto liikunnanopetuksessa, sillä se tasoittaa ryhmän tasoeroja ja osallistaa oppilaita.

*Sosiaalinen vuorovaikutus voi olla pienessä ryhmässä vaikeaa. Oppilaat ei välttämättä luota. Jos opettajan näkökulmasta mietin sitä, niin jos puhutaan mailapeleistä, niin on aina nopeampi kehitys, kun toinen osaa sen lajin jo. Eli tavallaan vertaisopettaminen onnistuu. Mut jos kumpikaan ei osaa, niin joku nopeatempoisen sulkapallon tai pingiksen pelaaminen on ihan mahottomuus. (H3)*

Näitä positiivisia kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integroimisesta yleisopetuksen ryhmään opettajilla oli kuitenkin hyvin vähän. Opettajien kokemukset erityisen tuen oppilaan integroimisesta yleisopetuksen liikunnanryhmään olivat enimmäkseen huonoja. Haastateltavien mukaan etenkin käyttäytymisen haasteita omaavalle oppilaalle inklusiivinen liikunnanopetus ei useimmiten ollut hyvä vaihtoehto. Opettajien mukaan muun muassa oppimisvaikeudet ja käyttäytymisen haasteet tekevät inklusiivisen liikunnan opetuksen toteutumisesta haastavaa.

*Inklusiohan on näin ajatuksena tosi hyvä. Tosi ideaali, et kaikki vois olla samassa ryhmässä ja niistä omista taipumuksista huolimatta. Vaikka ne ois mitä, niin me pystyttäs kaikki oleen yhtä ja näin. Mut sitte me tullaan siihe, että jos meillä on siinä näitä oppimisvaikeuksia. Meillä on niitä käyttäytymishäiriöitä ynnä muuta. (H6)*

Kaikki haastateltavat pitivät inklusio -ideologiaa hyvänä. Opettajien kokemuksen mukaan tämä ideologia toteutui kuitenkin vain harvoin. Kaikille yhteisen liikunnan opetuksen toteuttaminen vaatisi opettajien mukaan enemmän taloudellisia resursseja, aikaa ja pienemmät ryhmäkoot. Inklusiivisen opetuksen toteuttamisen lähtökohtana pidettiin opetukseen liittyvää resurssointia. Opettajien kokemusten kautta syntyneiden käsitysten mukaan merkityksellisimmiksi resursseiksi miellettiin taloudelliset resurssit, joihin katsottiin kuuluvan henkilöstö-, tila ja välineresurssit. Muutama opettajista näkivät asian jopa niin, että inklusiivista opetusta vain hyödynnettiin taloudellisen säästön tekemiseksi.

*Me ollaan suhteellisen suurissa ryhmissä. Jos meillä ei oo sinne lisää resurssia, nii se ei yllättäen ookkaan kovin hyvä enään sillon. Et jos se inklusio toteutuu semmosena, niin kuin sen täysmääräisenä pitäis toteutua, niin sillon pitää ryhmäkoot olla sopivan kokoisia. Ja sitte siellä pitää olla resurssia eli tarvitaan avustajia, samanaikaisopetusta tai muuta tukea, jotta se inklusio saadaan toteutuun, niinkö se ois tarkoitus. (H6)*

Yksi opettajista pohti inklusion toteutumista koko yhteiskunnan näkökulmasta. Tulkitseen hänen näkemyksensä niin, että inklusio ja inklusiivinen ajattelu pitäisi ensin näkyä koko yhteiskunnan toiminnassa, ennen kuin se voi toimia koulussa.

*Koen silleen, että inkuusio on siis sitä, että oppilas sosiaalistuu siihen niinku muuhun opetusryhmään, ja tavallaan mää koen et saa niinku semmosta myös mallia muilta, mutta myös että muut sosiaalistuu siihen, että meitä on niinku erilaisia ja meillä on erilaisia tarpeita ja meillä on erilaisia haasteita. Mää ajattelen sen inklusion, että se tukis tämmösellä tasolla, mutta tietenkin se pitäis sitten olla niinku inklusiivinen... en tiä meenkö nyt liian kauas, mutta inklusiivinen ajattelu myös muualla yhteiskunnassa ehkä selkeämpää, jotta se toteutus koulussa. Mutta sitten kun mulla on tää kokemus tästä inklusiivisesta opetuksesta, niin jos sitä käytetään ikään kuin tämmösenä resurssi... meillä ei oo nyt resursseja, niin laitetaan se sinne, niin sillon se ei toimi. (H7)*

Eräässä tutkimuksessa opettajat suhtautuivat negatiivisesti käytöshäiriöisen tai emotionaalisia vaikeuksia omaavan oppilaan integrointiin yleisopetuksen liikuntaryhmään (Mihajlovic 2011,

37). Ahdistus- ja paniikkihäiriöt sekä käytöshäiriöt ovat opettajien kokemuksen mukaan lisääntyneet viime vuosina merkittävästi, mikä lisää myös tuen tarvetta. Näistä kärsivän oppilaan integrointi yleisopetuksen ryhmään koettiin sekä opettajien että oppilaiden kannalta usein haastavana ja huononakin vaihtoehtona. Opettajien käsitysten mukaan isoon ryhmään tulo pahensi usein oppilaan tilannetta ja lopputuloksena oli usein se, ettei oppilas enää osallistunut tai edes tullut oppitunneille.

*Nyt tekis mieli sanoa, ettei se hyödy yhtään mitään siitä. Kyllä se enemmän ahdistuu siellä muun ryhmän mukana. (H1)*

*No varmaan sitte just, jos se ei toteudu, niin sitte niinku pahimmillaan vaan jää syrjään. Eli lakkaa tekemästä ja ei osallistu ja ei kehity, ja huonommuuden kokemus vaan voimistuu. (H7)*

Opettajien käsitysten mukaan inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttaminen ja sen kannattavuus on hyvin oppilas- ja ryhmäkohtaista. Opettajien kokemuksen mukaan toinen oppilas saattaa hyötyä pienryhmässä tapahtuvasta opetuksesta, kun taas toinen hyötyisi liikkumisesta isomman ryhmän mukana. Heidän mukaansa myös koululla ja koulun resursseilla on suuri vaikutus siihen, voidaanko tällaista valintaa edes tehdä.

*Se ei oo ihan aukoton. Jos puhutaan tehostetun tuen lapsista, koska monesti tehostetun tuen opetus tapahtuu yleisopetuksen ryhmässä. Jollon vois oppilas enemmänkin hyötyä pienryhmässä tapahtuvasta opetuksesta. Hyvin yksilöllisiä tapauksia on omalle kohalle sattunu, joskus jopa oppilas on hyötynyt siitä, että hän on seurannut muita lapsia. Varsinkin tuolla pienten lasten ryhmässä. Että hän on mennyt ja kiipeilly muiden lasten perässä temppuradoilla, ja tavallaan saanu sitä kautta sitä rohkeutta ja kannustusta kokeilla. (H3)*

Opettajien ajatuksissa korostuu oppilaan edun mukaisten valintojen ja ratkaisujen tekeminen. Tulkitsen erään opettajan vastausta siten, että inklusiivista liikunnanopetusta toteuttaessa pitäisi miettiä, onko opetuksen järjestämisen lähtökohtana inklusio vai oppilaan etu.

*Tavallaan se on niin laaja se skaala siinä, et pystyykö oppilaan integroimaan ja onko se lähtökohta se inklusio vai ei. Huomasin sen, että silloin ne oppilaat, joita integroitiin siihen perusopetuksen ryhmään, ei ollu kovin soveltuvia siihen. Eli tavallaan se on hyvin yksilöllinen se tilanne, pystytäänkö niitä erityisen tuen päätöksellä olevia lapsia integroimaan. Se on käytännössä melkein tapauskohtanen. (H3)*

*Ennen oli erkkä -ryhmät. Ne pistettiin eri ryhmiin semmoset, joilla oli niitä haasteita siellä liikunnassa ja sitte siellä oli avustajia useampi, jollon se toimi. Siellä pystyttiin yksilöllisesti ottamaan ne tilanteet. (H1)*

Haastateltavat olivat melko yhtä mieltä siitä, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaan integroimisen kannattavuus yleisopetuksen ryhmiin, on hyvin oppilas- ja ryhmäkohtaista. Opettajien omien kokemusten kautta muodostuneiden käsitysten mukaan integroinnin epäonnistumisen syynä ei ole aina erityistä tukea tarvitseva oppilas. Heidän mukaansa yleisopetuksen oppilaat eivät myöskään aina ymmärrä toisen erityislaatusuutta tai edes hyväksy sitä. Tällaisissa tilanteissa opettajien mukaan käy usein niin, että joku oppilaista tulee jollain tapaa nolatuksi tai kiusatuksi. Tasa-arvoisen opetuksen lähtökohtana on erilaisuuden hyväksyminen. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114).

*Jos sää integroit lapsen yleisopetuksen ryhmään, niin se ei ole aina se ongelma siinä erityisen tuen lapsessa. Se perusopetuksen ryhmässä oleva oppilas ei välttämättä ymmärrä sen toisen oppilaan erityislaatusuutta tai edes hyväksy sitä tilannetta. (H3)*

Haastateltavien mukaan näitä ratkaisuja tehdessä ei välttämättä ole yhtä oikeaa ratkaisua. Ratkaisu pitäisi kuitenkin olla aina oppilaan edun mukainen. Kaikille yhteisen liikunnan opetuksen toteuttamiseksi opettajat pitivät erityisen tärkeänä henkilöstöresurssia. Ohjaajia ja resurssiopettajia pidettiin merkittävänä apuna inklusiivisen opetuksen toteuttamiseksi. Muutamalla opettajalla oli myös kokemusta yhteisopettajuudesta, ja he pitivät sitä hyvänä ratkaisuna inklusiivista opetusta ajatellen.

*Ohjaajat oli siinä ensiarvosen tärkeessä roolissa [puhutaan oppilaan oppimisen tukemisesta yleisopetuksen ryhmässä] (H3)*

*Kollegan kanssa me tehdään kyllä hyvin tuota tiimityötä. Oikeestaan tuo kollegan tuki ja hyvä kollega on ensiarvosen tärkeä. --Me pidetään aina koko ryhmä niinkö yhdessä ja opetetaan niinkö yhdessä se ryhmä (H5)*

Tutkittavat toivat haastatteluissa usein esille yksilöllisen kohtaamisen tärkeyden liikunnan opetuksessa. Osa opettajista kertoi kokevansa riittämättömyyden tunnetta yksilölliseen kohtaamiseen liittyen, sille heistä tuntui usein, etteivät he millään ehtineet liikuntatuntien aikana kohdata jokaista oppilasta kunnolla. Silloin kun yksi oppilas tarvitsi heidän tukeaan enemmän, muut oppilaat olivat ilman ohjausta ja opetusta.

*Mää oon niin oppinut jotenkin näistä koulutuksista ja ammatin kautta tulleesta kokemuksesta sen, että se on hirveen tärkeä et sä löydät sen hetken siitä, ja vaikka se ois niinku tosi kiireinen se tilanne, niin sää pysähyt siihen, kuuntelet sen tilanteen. (H3)*

Resurssipulan lisäksi kiire ja oppilaan kohtaamiselle jäävä aika nähtiin haasteena yksilöllisen tuen ja huomioimisen mahdollistamisessa. Jokainen haastateltava mainitsi kiireen ainakin kerran puhuttaessa oppilaan yksilöllisestä huomioimisesta liikunnanopetuksessa.

*Toivoisin, että sitä aikaa ois tuolla arjessa paljon enemmän siihen kohtaamiseen, mutta liikunnan opetuksessa se tahtoo olla se, että siinä nimenomaa se ryhmänhallintataidot ja se innostaminen vie hirveesti aikaa siltä varsinaiselta asialta. Niin erityisen tuen ja tehostetun tuen lasten kanssa niin nimenomaan se, etä ne tavoitteet ois, niitten mahdollisimman alas tuominen ja tavallaan sen henkilökohtasen ajan ja vuorovaikutuksen lisääminen niin on ensiarvosen tärkeää. (H3)*

*Ryhmä tulee, ja kyllä joskus tunnin jälkeen ajattelee, että katsoinko minä jokaista silmiin kerrankaan tunnin aikana. Se että siinä ois tunnin alussa ja tunnin lopussa sellanen tunne, että mä oon kohdannu jokaisen. (H5)*

Tuen antaminen ja oppilaan yksilöllinen kohtaaminen inklusiivisessa liikunnanopetuksessa koettiin monin osin haasteelliseksi. Haasteita opettajien mukaan toivat ajan ja resurssien puute sekä ryhmien suuret koot. Oppilaan yksilöllisellä kohtaamisella tarkoitetaan tarkoituksenmukaista ja tietoista oppijoiden huomioimista, läsnä olemista ja kuuntelemista (Wihersaari 2010, 89). Yksi opettajista nosti esille myös oppilaiden näkökulman asiaan. Opettajan oman kokemuksen mukaan oppilaat saattavat kokea opettajan yksilöllisen huomioimisen myös suosimisena.

*No se että yleisopetuksen ryhmässä sen poikkeavuuden tai tavallaan niinku se erityisen tuen huomioiminen on siinä mielessä niinku vähän vaikeaa, mää en tiiä että osaanko mä tätä selittää eritavalla, mutta jos aatellaan näin että me kaks ollaan liikuntatunnilla ja kaikki muut on siellä yleisopetuksen lapsia ja minä en sitte pysy millään aloillaan. Niin mulle annetaan joku pallo käteen niin minkälaisen reaktion se saa sinussa aikaseksi, että minä saan aina ensimmäisenä sen pallon käteen. Mä saan aina hyppiä siellä volttimontussa, niin sit ku sä oot pienryhmän kanssa liikenteessä niin sä huomioisit sen joka pahottaa sen mielensä niin se on silti tavallaan pienten lasten mielestä niinku tietyllä tavalla suosimista ja aina saa niinkö jotaki extraa. Niin mää oon huomannu itse sen, että lapset tulkitsee sen opettajan yksilöllisen huomioimisen, oli se miten päin tahansa, niin jollakin tavalla aina semmoseksi suosimiseksi. (H3)*

Mihaljovicin (2017) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmään aiheuttaa osalle oppilaista ja opettajista merkittäviä haasteita. Erityisesti tehostetun ja erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan oppimisen tukeminen koettiin haasteellisena isossa ryhmässä. Yksi opettaja mainitsi eriyttämisen olevan haastavaa yleisopetuksen ryhmään. Tulkitsen tämän niin, että hän tarkoittaa nimenomaan tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevan oppilaan eriyttämistä, sillä hän puhuu samassa asiayhteydessä fysioterapeutin ammattitaidon hyödyntämisestä.

*Eriyttäminen on haastavaa yleisopetuksen ryhmään. Sen oppilaan tilanteen kartottaminen ensiksi, että mihin se nyt kykenee. Sitten mää hyödynnän sitä fysioterapeutin taustaa, että mää rupian kehittelemään sille jonkun erillisen harjoitteen, mitä se voi suorittaa. Mut pääsääntöisesti se on jotain oheisharjoittelua suhteessa siihen mitä ne muut tekee. (H1)*

Haasteellisuutta työhön ovat lisänneet myös ahdistuneisuuteen ja sosiaalisten tilanteiden pelkoon liittyvät tuen tarpeet. Joidenkin opettajien mukaan tilanne on usean oppilaan kohdalla se, etteivät he tule edes liikuntatunneille.

Opettajat luonnehtivat liikuntaa oppiaineena herkäksi. Heidän mukaansa liikunta eroaa muista oppiaineista eniten siinä, että oppilaiden taidolliset erot näkyvät siellä selkeämmin. Opettajien käsitysten mukaan oppilaiden liikunnallisen osaamisen erot ovat kasvaneet viime vuosikymmenien aikana huomattavasti. Myös tutkimusten mukaan nuorten kouluikäisten lasten fyysisessä kunnossa on tapahtunut merkittäviä muutoksia viimeisien vuosikymmenien aikana, eivätkä muutokset ole positiivisia (Kalaja & Kalaja 2007, 232). Tämä lisää haastetta myös opettamiseen.

*Siellä valitettavasti vaan rupiaa olemaan... tavallaan se polarisoituu niin, että on silleen, että joku kuormittuu jo kävellessä. Käveleminen ja tämmönen tuota mikä ois tällä hetkellä melkeen eläkeläisen liikuntaa nii kuormittaa jo. Osa on sitten jo semmosia, ettei niinkö toista rajaa oookkaan... väsymättömiä. (H4)*

Tutkittavien mukaan oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan, näkyy vahvasti opetusryhmässä kahtiajakautumisena. Kahden haastateltavan kokemuksen mukaan, oppilaat olisi parempi jakaa liikuntaryhmiin liikunnallisen innostuksen ja motivaation kuin sukupuolen mukaan. Heidän mukaansa liikunnan opetuksen haasteellisuutta lisää suuret erot oppilaiden liikkumistaidoissa sekä suhtautumisessa liikuntaan. Liikuntaa opetetaan yleensä hyvin heterogeenisessä ryhmässä, jossa oppijat ovat hyvin erilaisia keskenään (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, 103). Huovisen ja Rintalan (2017) mukaan liikunnalliset taitoerot johtuvat hyvin pitkälle suurista eroista lasten liikunta-aktiivisuudessa.

*Mutta se, että niinku musta tuntuu nyt jotenki siltä, että kun on pitempään ajan oppinu, niin pitäis olla periaatteessa niinku... ei ehkä kahta sukupuolta liikuntaryhmissä, vaan pitäis olla se et ne jotka haluaa vetää ihan täysillä sen liikuntatunnin ja sit ne joille se liikunta ei ole se tapa. (H3)*

Muutammat opettajat toivat esiin ajatuksensa siitä, ettei kaikille yhteisen liikunnanopetuksen ja pienryhmässä tapahtuvan opetuksen pitäisi sulkea toisiaan pois. Opettajat korostavat tässä oppilaan yksilöllisyyttä ja sitä, ettei isossa ryhmässä liikkuminen sovi kaikille. Opettajat ovat sitä mieltä, että jokaisen oppilaan pitäisi saada toteuttaa itseään sellaisena liikkujana kuin on. Opettajien kokemuksen mukaan pienryhmässä tapahtuvan opetuksen hyödyt ovat olleet monelle oppilaalle paljon suuremmat kuin inklusiivisessa liikunnan opetuksessa olisi ollut mahdollista saavuttaa. Anin ja Meaneyn (2015) mukaan opettajat tukevat ajatusta inklusiosta, mutta kokevat tukea tarvitsevien oppilaiden hyötyvän myös ajoittain erillään tehdyistä aktiviteeteistä ja harjoitteista.

## **5.2 Liikunnan opetukseen kaivataan omaa oppimisen tuen mallia ja enemmän resursseja**

Opettajat olivat melko yksimielisiä siitä, että oppimisen tuelle on yhä enemmän tarvetta liikunnan opetuksessa. Yleisimpiä haastatteluissa mainittuja oppimisvaikeuksia ja tuen tarpeita koululiikunnassa olivat vammoihin, motorisiin sekä sosiaalisiin vaikeuksiin liittyvät syyt. Myös ylipaino mainittiin oppimisen tuen tarpeista puhuttaessa. Opettajien kokemuksen mukaan erityisesti sosiaalisten tilanteiden pelko sekä ahdistus- ja paniikkihäiriöt ovat yleistyneet liikunnanopetuksessa viime vuosien aikana. Opettajien käsityksien mukaan oppilaalla, joka tarvitsi tukea liikunnassa, oli tuen tarpeita yleensä myös muissa oppiaineissa. Motorisen oppimisen vaikeus onkin harvemmin lapsen ainoa oppimisen vaikeus (Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 425).

Haastateltavien käsityksen mukaan liikuntataitojen oppimiseen tulisi saada tukea varhaisemmassa vaiheessa. Moni opettajista oli sitä mieltä, että liikunnan oppimisen tukitoimet aloitetaan usein liian myöhään tai oppimista tuetaan tehostetusti useimmiten vain silloin, kun oppilaalla on selkeä vamma tai liikuntarajoite. Opettajien käsitysten mukaan liikunnanopetukseen harvoin tehdään tehostetun tuen suunnitelmaa, vaikka oppilas tukea oppitunnilla saisikin. Liikunnanopetuksen tukitoimien aloittamisen viivästyminen saattaa osittain johtua siitä, että motorisen oppimisen vaikeudet saattavat jäädä muiden kehityksen ja oppimisen ongelmien taakse (Asunta, Viholainen & Ahonen 2017, 422).

*Noh kyllä sitä toteutetaan, mutta sanoisin että liikunnanopetuksessa varmasti sitä voisi toteuttaa tehokkaammin ja ennakoivammin. (H5)*

*Voisin kuvitella, ettei ihan hirveästi tehdä niinkö liikuntaan tehostetun tuen suunnitelmaa tai erityisen tuen suunnitelmaa, ellei oo joku niinkö vamma. (H2)*

*Nii kyllähän se sitten niin on, että niihin ei puututa. Jos sielä on selevästi vaikiaa, niin kyllähän niihin pitäis puuttua ihan selkeesti jämäkämmin. (H4)*

Oppimisen tuen oikea-aikainen toteutuminen koettiin liikunnan opetuksessa tärkeäksi. Yksi haastateltavista arveli tuen tarpeisuuden tunnistamisen liikunnanopetuksessa olevan haasteellista osalle opettajista. Hänen mukaansa oppimisen tuen tarpeen arviointiin saattaisi liittyä ajatus lahjakkuudesta. Tulkitsen tämän käsityksen niin, että liikunnassa oppimisen tukea tarvitseva oppilas ei sitä välttämättä saa, koska hänen ajatellaan olevan vain niin sanotusti ”lahjaton” tai yksinkertaisesti huono liikunnassa. Hänen mielestään tämä voisi olla yhtenä syynä sille, että oppilas ei saa oppimiseen tukea ajoissa tai ollenkaan.

*Kyllä mä sanosin, että se toteutuu aika huonosti. Yksinkertaisesti, että mä uskon, että se tietty semmonen tuen tarpeisuuden tunnistaminen on vielä aika lapsen kengissä. Et mitä se tarkoittaa liikunnassa, että jollakin on niinku tuen tarpeita. Ja mä uskon, että siihen vaikuttaa joku tietty ajatus lahjakkuudesta ja ei lahjakkuudesta. Ikään kun se ei oo mikään semmonen niinku, et joko ajatellaan et osaa liikuntaa tai ei osaa. (H7)*

Kiireisen kouluarjen sekä resurssien puutteen koetaan lisäävän haasteita oppimisen tuen suunnitteluun ja järjestämiseen. Oppimisen tuen järjestäminen koettiin osittain myös työlääksi. Opettajan käsityksen mukaan kiire saattoi myös viivyttää asian eteenpäin vientiä ja näin ollen myös oppimisen tuen aloittamista.

*Ja sitten yks on muuten kiire. Tunnit... seuraavat oppilaat tulee jo ja pitää olla niitä jo täällä valvomassa. Sitten sen päivän päätyttyä ruveta ottamaan erkkaan ja luokanvalvojaan yhteyttä, ja sitte ruetaan niitten kanssa*

*yhdessä selvittäään, että mitenkä tämä nyt. Se työllistää. Tietysti se on se kiire se yks mikä sitte ehkä sivuuttaa sitä, että se siirtyy ja siirtyy se asian esilleottokin. (H1)*

Kolmiportaisen tuen mallia pidettiin hyvänä ja selkeänä mallina, mutta sen soveltuvuutta tuollaisenaan liikunnan oppimisen tukemiseen pohdittiin paljon. Opettajat kaipasivat liikunnan oppimisen tukemiseen selkeämpää, näkyvämpää ja konkreettisempaa mallia, joka soveltuisi paremmin juuri liikunnan opetukseen. Oppimisen tukemiseen kaivattiin myös lisäkoulutusta. Pajun ja kollegojen (2016) tekemässä tutkimuksessa käy ilmi, että reilu kolmannes opettajista oli sitä mieltä, ettei heidän tietonsa ja taitonsa riitä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta yksilöllisten opetussuunnitelmien ja kolmiportaisen tuen mukaisesti.

*Mun mielestä se pitäis vaan tehdä niinku näkyvämmäksi liikunnassa, että tällä hetkellä se varmaan tuntuu haasteelliselta tai se ei näy siellä tunnilla, kun se ei oo tehty näkyväksi se tuki malli. (H1)*

*Teoriassa sen pitäis soveltua hyvin, mutta käytännössä se ei. Tavotteet jotenki tai tavoitteiden seuranta... siihen pitäis saaha semmonen selekiä homma. (H4)*

Tuen kolmiportaisuuden näkymistä ja oppimisen tuen toteutumista liikunnan oppiaineessa verrattiin usein muihin oppiaineisiin. Muutama haastateltava koki, että tuen portaat on helpompi erottaa toisistaan muissa oppiaineissa. Yksi haastateltavista kaipasi selkeyttä ja jotain konkretiaa siihen, milloin yleisestä tuesta olisi hyvä siirtyä tehostettuun tukeen liikunnan opetuksessa. Muutaman haastateltavan mielestä kolmiportaisen tuen malli kyllä soveltuisi hyvin myös liikunnan oppimisen tukemiseen, mutta sen toteuttaminen vaatisi lisää resursseja. Henkilöstöresurssi koettiin selvästi tärkeimpänä ja tarpeellisimpana lisäresurssina. Liikuntatunnille lisäresurssiksi ehdotettiin muun muassa erityisopettajaa, resurssiopettajaa sekä koulunkäynnin ohjaajaa.

*Kyllä se soveltuu, mutta siinä sitten vaan kaikki nää resurssit, et jos ajattelee että vaikka... No avustajaa tarvittaessa saa tunnille, mutta jos vaikka*

*erityisopettajan käyttöä, niin erityisopettajan resurssit kyllä teoria-aineisiin menee. Mut just, että tätä konsultaatiota, niin sitä tulis tehdä enemmän. Kyllä se soveltuu. Se vaan vaatii tietysti siltä opettajalta vaan sitä semmosta niinkö hereillä oloa ja sitä, että halua kehittää työtä. (H5)*

*Mun mielestä aika selkee tuo, et jos joku tarvii erityistä tukea tai ei tarvi. Niin se on jotenki aika selkeä. Mut sit mä rupesin tossa miettiin, et mikä ois niinku tehostetun tuen tarve liikunnassa. Millon joku tarvii tehostettua tukea? Missä menee tehostetun ja yksilöllisen... no se on ehkä... Mutta missä vaiheessa siirrytään semmoseen vähän enemmän tuettuun yleiseen tukeen ja sitten millon siirrytään sitten tavallaan siihen tehostettuun tukeen? Ainakin mä ehkä vielä koen tällä liikunnanopettamisen ajalla ja koulutuksella, että mulla on vähän vielä vaikea ihan tarkalleen niinku... Tai ne ei oo mulla vielä kauheen selkeet ne välit niissä tukien portailla. (H7)*

*Pitäs panostaa siihen, että myös liikunnan opetuksessa tarvitaan erilaisia tukimuotoja. Ja sitten siihen myös löytyä niitä resursseja, että ollaan valmiita tekemään niitä sen oppilaan edun mukaisia ratkaisuja. (H1)*

Yksi opettajista korosti vielä oppimisen tuen kolmiportaisuutta ja sitä, että tuen päätös ei ole koskaan lopullinen ja pysyvä, sillä tuen portaita on molempiin suuntiin. Tulkitsen hänen tarkoittaneen tällä sitä, että tuen portailla pitäisi herkemmin siirtyä takaisin edelliselle portaalle silloin, kun oppilaan oppimisessa tapahtuu kehitystä.

*Että tuota tuki järjestelmänähän on hyvä. Että se on tämmönen kolmiportainen, et siinä on tavallaan kokoajan se tuen aste laajenee mitä alemmas mennään. Mutta sitten pitäs myöskin muistaa se, että samalla tavalla, kun niitä portaita on alas tai ylöspäin, niin se on myöskin kaksisuuntainen tie. Eli se ei sais ehkä olla niin voimaksa tällanen lopullinen päätös se erityisen tuen päätös. Et jos sitä kehitystä tapahtuu, niin myöskin sitä pitäis pystyä purkamaan siihen toiseen suuntaan. (H3)*

Useimmat haastateltavat kokivat, että liikunnan oppiainetta ei arvosteta tai pidetä samalla tavalla tärkeänä kuin muita oppiaineita. Myöskään liikunnan hyviä vaikutuksia oppimistuloksiin ja oppilaan hyvinvointiin ei ymmärretä riittävän hyvin. Osa opettajista olivat

myös kokeneet jäävänsä yksin liikunnan oppimisen tuen järjestämisen kanssa, sillä heidän mukaansa erityisopettajien aika ja huomio meni ”tärkeämpien” eli lukuaineiden oppimisen tukemiseen. Useimmat kokivat saavansa eniten tukea toiselta liikuntaa opettavalta opettajalta.

*Mun mielestä vasta nyt niinku viime vuosina on herätty siihen, että vitsit ihan oikeasti, että ne tukimuodot on niin järjestetty niissa kaikissa muissa oppiaineissa: äidinkieli, englanti, matikka ja kielet. Sitten yhtäkkiä havahdutaankin siihen, että se oppilas kosahtaakin liikunnassa. Se ei pääse liikuntaa läpi ja sitten ollaan aivan ihmeissään, että miten se ei voi päästä liikuntaa läpi? (H1)*

*Kyllä mää niinkö jotenki ajattelisin, että se on vähän niin, että sitä ei pidetä yhtä tärkeänä oppiaineena kuin esimerkiksi reaaliaineita. Ja sitte jotenki semmonen, kun aattelee... kun meijän pitäs kuitenkin aatella minkälainen sen lapsen niinku tulevaisuus on, nii sitten ku liikunnalla kuitenkin pyritään siihen, että tulis liikunnallinen elämäntapa. (H7)*

Yhden opettajan kokemuksen mukaan liikunnan opettajaa pyydetään harvoin osallistumaan moniammatillisen työryhmän palaveriin, jossa oppilaan tuen tarpeita käsitellään. Opettajan näkemyksen mukaan liikunnanopettajan pitäisi ehdottomasti olla mukana, etenkin silloin kun kyseessä on nimenomaan liikunnalliset oppimisvaikeudet ja haasteet. Anin ja Meaneyn (2015, 152) mukaan tämä haastateltavien mainitsema ilmiö on nähtävissä myös muualla.

*Mutta täällä nykyisessä niin ei liikunnanopettajaa pyydetä mihinkään atr-palaveriin mukaan. Vaan se luokanvalvoja siellä sotkee enemmän mukana ja kyselee vain liikunnanopettajalta, että mitenhän sillä nyt menee ja sitten se on se puhuja siellä. Liikunnanopettajan pitäis olla ehdottomasti siellä atr-palaverissa mukana. Varsinkin sillon, kun on puhtaasti liikunta, joka on kosahtamassa sillä oppilaalla. (H1)*

Tutkimusten mukaan liikunnan oppiaine nähdään muista oppiaineista eroavana sen sisältämien erityispiirteiden vuoksi (ks. Klavina & Rodionova 2015). Opettajat pohtivat myös taito- ja taideaineiden ja lukuaineiden välillä olevia eroavaisuuksia oppimisen tuen järjestämisen suhteen. Osa opettajista oli järjestänytkin tukiopetusta liikuntaan, mutta osa

opettajista ei ollut edes ajatellut, että sitä voisi liikunnassakin järjestää. Tästä käytettiin muun muassa termiä *kulttuuriero*. Yksi opettajista pohti tukiovetuskulttuuria ja sitä, miksei liikunnastakin voisi antaa tukiovetusta. Toinen haastateltava taas kertoi antaneensa oppilaalleen tukiovetusta liikuntaan motoristen taitojen heikkouden vuoksi. Oppilaalle tämä oli markkinoitu liikuntakerhona, jossa hän pääsi kehittämään liikkumistaitojaan opettajan yksilöllisessä ohjauksessa. Yksi opettajista pohti myös kodin suhtautumista liikunnan tukiovetukseen. Hänen mukaansa liikunnan tukiovetus saatettaisiin joissakin kodeissa kokea loukkaavana asiana.

*Kuinka moni koulu yleensäkkään liikunnassa antaa tukiovetusta. Eihän meillä oo semmosta kulttuuria es. Et tavallaan ku sitte taas johonkin äidinkieleen ja matikkaan ja kieliin se on niinku ihan luonnollista, että nyt pitää jäädä tukiovetukseen, ku ei tuo kirjottaminen oo nyt sillai, että nuita pitää harjoitella nuita kaksoiskonsonantteja. Mut sitte taas, jos kaverilla on vaikka ylipainoa tai sillä on morotisia vaikeuksia, niin eihän meillä oo semmosia ryhmiä siihen. Että miksi ei oo, niin onko se siitä kulttuurista vai mistä se johtuu sitte, että ehkä se helpommin mielletään sinne lukuaineisiin. Mutta miksi ei voi olla myös tehokkaammin käytössä myös liikunnassa? (H6)*

*Ja se mitä me sitten tehtiin tän lapsen kaa, niin mää aloin pitää sit hänelle alkukeväästä semmosta liikkakerhoa, että siellä me sit kahestaan harjoiteltiin näitä motorisia taitoja ja hypittiin niinkö tuolilta patjalle ja puolapuilta paksulle patjalle ja... (H2)*

Yksi haastateltavista korosti kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyttä oppilaan oppimisen tukemisessa. Hänen kokemuksensa mukaan kodin osallistumisella ja hyväksynnällä koulun tarjoamaan tukeen on suuri merkitys oppimisen tuen onnistumisen kannalta.

*Jos niille tukimuodoille ei tuu kotoa hyväksyntää tai niinku muualta ku koulusta sitä tukea, niin sit se on kyllä se hyöty on todella olematon. Mut sitte jos sulla on hyvä tiimi sen ohjaajan kanssa ja hyvä yhteistyö kodin kanssa niin nää on niinku tosi hyviä pointteja sen onnistumisen edellytyksen kannalta. (H3)*

### 5.3 Opettajan ammattitaidolla suuri merkitys oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa

Tutkimushenkilöillä oli monenlaisia ajatuksia siitä, mitä oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja oppimisen tukeminen vaatisi heiltä opettajana. Tärkeiksi ja merkityksellisiksi asioiksi koettiin oppilaan kohtaaminen ja se, että sille olisi hyvin aikaa koulun arjessa. Mattilan (2011, 16–17) mukaan oppilaiden kohtaaminen vaatii rohkeutta toimia vuorovaikutuksessa. Opettajat ottivat myös esille oppilaan ja opettajan välisen luottamussuhteen ja keskusteluyhteyden merkityksellisyyden. Oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta sekä opettajan vuorovaikutustaitoja pidettiin ensiarvoisen tärkeänä.

*Niin erityisen tuen ja tehostetun tuen lasten kanssa niin nimenomaan se, että ne tavoitteet ois, niitten mahdollisimman alas tuominen ja tavallaan sen henkilökohtasen ajan ja vuorovaikutuksen lisääminen niin on ensiarvoisen tärkeää. Ja sitten kun sää pystyt sen tavallaan rakentamaan sen luottamussuhteen sen lapsen kanssa niin et sei huku sinne altaaseen ja se luottaa suhun ja siihen sun sanaan niin se on niinku huomattavasti tuota merkityksellisempää kuin se, että me madalletaan sitä aitaa. (H3)*

Yhden opettajan käsityksen mukaan opettajalta vaaditaan ennen kaikkea ymmärrystä siitä, että jokainen oppija on erilainen. Hänen mukaansa opettajan on tärkeä huomioida oppilaan oppimisen lähtökohdat, jotta heidän oppimiselleen voidaan asettaa tavoitteet. Oppijoiden erilaisuuden tiedostaminen ja huomioiminen koettiin tärkeimmäksi osaksi opettajan työtä. Tähän liitettiin usein ajatus siitä, että oppilaantuntemus on lähtökohtana oppilaan yksilöllisyyden huomioimiselle. Oppilaantuntemusta pidettiin selkeästi tärkeimpänä asiana, mitä opettajalta vaaditaan oppilaan yksilöllisen huomioimisen toteutumiseen.

*Minkälainen tämä liikuntakykyisyys on ja taidot ja sitte tämmönen henkiset ominaisuudet ja miten ketäki pystyy millon kannustaan. Jokuhan tarvii vähä silleen niiku ruoskaa ja toiselle ei kärsi sanoa oikeen mittää neuvoa. Oppilaantuntemus on melkeen yks tärkeimiä juttuja sitte. (H4)*

*No ehkä se vaatii sen, että sulla on hyvät vuorovaikutustaidot, mutta se vaatii myös sen, että sää tunnet sen oppilaan niinku pidemmältä ajalta. (H3)*

*Mitä vaaditaan multa opettajana, niin vaaditaan sitä, että mä ymmärrän, että oppilaat on erilaisia. Ja niitten lähtökohdat on erilaiset ja niitten tavoitteet on erilaiset. (H7)*

Työkokemus koettiin merkittävänä tekijänä ammatillisessa osaamisen rakentumisessa. Kaikki opettajat kertoivat työkokemuksen tuoneen heille paljon varmuutta ja tietotaitoa oppimisen tuen tunnistamiseen ja tukemiseen. Osalla opettajista oli työkokemusta vähemmän ja toisilla enemmän. Myös Morleyn ja kollegoiden (2005) tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat kokemuksesta olevan suurta apua opettaessa tukea tarvitsevia oppilaita. Suurin osa opettajista piti myös kollegan tukea ja apua ensiarvoisen tärkeänä. Kollegan tuki ja apu koettiin merkittävänä erityisesti oppimisen tukeen liittyviä ratkaisuja pohtiessa.

*Vuosia. Vuosia työkokemusta, että rupiaa näkkeen ne. [puhutaan tuen tarpeen näkemisestä] (H1)*

*Pystyy niinkö jakamaan sitä huolta ja ja... mietitää niitä ratkasuja. Ja jos tarvitaan jotain erikoisvälineitä näin. (H4)*

Osa opettajista koki samanaikaisopettajuuden tukevan oppilaan oppimista. Samanaikaisopettajuuden koettiin syventävän molempien opettajien oppilaantuntemusta sekä tuovan turvallisuutta oppimistilanteeseen. Oppilaantuntemuksen syventymistä perusteltiin sillä, että kaksi opettajaa pystyi saamaan kaksi verroin tieto samasta oppilaasta samassa ajassa, kuin yksi opettaja. Useiden tutkimusten mukaan yhteisopetuksella on todettu olevan useita hyötyjä niin opettajien työn kuin oppilaiden oppimisenkin kannalta (Uusitalo-Malmivaara 2012, 379–382).

*Mut samanaikaisopetuksesta on positiivisia kokemuksia. Varsinkin et miten se oppilaantuntemuksen syventämisen kannalta hirveen tärkeitä. (H3)*

Luokan- ja aineopettajien käsityksissä ei ollut merkittäviä eroja. Yksi haastateltavista toi kuitenkin esille aineenopettajan ammattitaidon merkityksen. Hänen kokemuksensa mukaan liikunnanopettajilla on paremmin hallussaan tuen kolmiportaisuuden merkitys ja se, mitä se tarkoittaa liikunnanopetuksessa. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaan oppimissuunnitelmaan kirjatut tavoitteet on saavutettu paremmin tekemällä yhteistyötä aineenopettajan kanssa.

*Mää oon ite ainakin huomannu sen, että aineopettajien kanssa työskenteleminen on ollu paljon helpompaa. Heidän oma ammattitaito ensinnäkin siitä omasta ammatistaan, ja heillä on ollu lähtökohtaisesti paremmin hallussa se, mitä se tuen kolmiportaisuus tarkoittaa. Että mitkä ne tavallaan on ne tehostetun tuen tai välitavoitteet esimerkiksi on. Tai se tavoitteellisuus, et tietyltä osin niitä tavoitteita yksilöllistetään, mutta sitten taas erityisen tuen lasten kanssa, niin monesti joutu vielä käymään sitä, et mitkäs ne oli ne tavoitteet. Et kuinka alas ne tavallaan ajetaan ne, että minusta jotenki niinku sen ammatinhallinnan ja sen yhteistyön kautta niin ne tavoitteet on saavutettu paremmin. (H3)*

Oppituntien suunnittelu nähtiin oppimisen tuen toteuttamisen kannalta merkittävänä. Monelle opettajista oli tärkeää pystyä ennakoimaan myös tilanteita, joissa oppilas oli loukkaantunut eikä sen vuoksi voinut osallistua kaikkeen liikuntatunnilla. Vuosien työkokemuksen tuomat harjoite- ja liikepankit koettiin tärkeäksi opetusta suunniteltaessa ja opetusta eriyttäessä. Osa opettajista kertoi suunnittelevansa enää harvoin yksittäisiä oppitunteja tarkasti. Kuitenkin heillekin oli tärkeää uudistaa ja kehittää opetustaan koko ajan.

*Se on se liikepankki ja leikkipankki. Takataskussa on niitä, jos ei homma toimi niin sitte pitäis löytyä aina jotakin muuta. Mulla on ihan hulluna materiaalia kotona. Mää oon opiskeluaikoina sitä keränny ja sen jälkeen. Mää oon vähä semmonen hamsteri et mää keräilen kaikkia ideoita ja sitte niitä välillä ne jää sinne kaapin pohjalle ja sitte ku tulee se tunne, että nyt mun pitää jollakin jotakin muutosta saada sinne opetukseen. (H1)*

Aineistosta käy ilmi, että opettajat käyttävät monia eriyttämisen keinoja tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen takaamiseksi. Tärkeänä oppilaan osallisuuden toteutumisen kannalta pidettiin sitä, että liikuntatunnilla oli monipuolisesti erilaisia harjoitteita ja tekemistä. Tällä varmistettiin se, että jokainen oppilas löytäisi sieltä jotain omia taitoja vastaavaa sekä tarpeeksi haastavaa tekemistä.

*Noh pelisilmää.. että jotenki no vois kai sitä vetää ihan sitä liikuntatuntia niinki et sää vaan jotenki kaikille ois samat tämmöset niinkö kaikilta vaadittais samaa, mutta jotenkin omaan niinkö katsontakantaan tai semmoseen kasvatusfilosofiaan tai mikäs se nyt oiskaan, niin tuntuis tosi hassulta et laittais kaikki samalle viivalle, koska ei ne taidot kuitenkaan oo samalla viivalla, niin sitten jotenki et eriyttää sitä liikkatuntia niin et se joka on tosi lahjakas ja tosi taitava niin se pystyy tekemään haastavia juttuja. Se joka ei o niin taitava, niin sit se harjottelee enemmän niitä joissa ei välttämättä oo niin mahottomasti haasteita. (H2)*

Muutamien opettajien käsityksistä kävi ilmi, että liikunnan opettaminen heterogeeniselle ryhmälle koetaan haasteellisena. Myös opetuksen eriyttäminen koettiin isossa opetusryhmässä osittain haasteellisena. Opetuksen eriyttäminen koettiin olevan melko iso osa opettajan työtä, ja erityisesti sen koettiin olevan isossa roolissa liikunnan opetuksessa. Eriyttävien tehtävien ja harjoitteiden keksiminen ja kehittäminen ei tuottanut suurimmalle osasta opettajista vaikeuksia. Haastetta sen sijaan toi pelilliset tilanteet ja niiden rakentaminen niin, että jokainen oppilas pystyisi osallistumaan niihin omista lähtökohdistaan. Opettajien mukaan eriyttämisen keinoista välineiden soveltaminen, oppilaiden ryhmittely ja monipuolisten ja erilaisten harjoitusten suunnittelu olivat käytetyimpiä. Erityisesti oppilaiden ryhmittelyä pidettiin hyvänä eriyttämisen keinona. Tähän apuna opettajat käyttivät oppilaantuntemustaan. Useiden tutkimusten mukaan näitä samoja keinoja pidetään tärkeänä inklusiivisen opetuksen onnistumiseksi (An & Meaney 2015).

*Jos puhutaan mailapeleistä, niin on aina nopeampi kehitys, kun toinen osaa sen lajin jo. Eli tavallaan vertaisopettaminen onnistuu. (H3)*

*Ja sittekö ollaan tehty jotakin parityöskentelyä, niin et kyl mä oon pyrkiny miettimään ne parit niin, et ois niinkö no erityisesti näillä, näillä jotka on niinkö heikopia. (H2)*

Yksi opettajista korosti liikuntavälineiden ja -tilojen merkityksellisyyttä oppimisen tukemisessa ja eriyttämisessä. Hänen kokemuksensa mukaan hyvät liikuntatilat ja -välineet mahdollistivat eriyttävän ja yksilöllisen opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen.

*Meillä on hyvä tilanne noissa välineissä, ja hyvät liikuntatilat ja näin nii onnistuu ja toimii. Jos kuvitellaan vaan joku toisenlainen työympäristö, että puuttus palloja ja ois tuota niin... ei ois vaan välineitä, niin siinä tulis kumma eteen. (H4)*

Vaikka oma osaaminen nähtiin riittävänä oppimisen tuen toteuttamiseen liikunnanopetuksessa, kouluttautumista pidettiin tärkeänä osana oman opettajuuden kehittämistä. Koulutusten lisäksi opettajat mainitsivat muita kanavia, joista hankkivat ideoita ja välineitä omaan työhönsä.

*Sitten koulutukset, liikunnanopettajien päivät on ihan mahtava idea. Sieltä saa ideoita. Ja nykypäivänä tuo youtube ja kaikki semmoset niin onhan ne mahtavia, joista pystyy niitä ideoita ammentaa. (H1)*

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä liikuntaa opettavilla opettajilla on oppimisen tuen toteutumisesta ja toteuttamisesta liikunnanopetuksessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaisia positiivisia ja negatiivisia käsityksiä opettajilla on inklusiiviseen liikunnanopetukseen liittyen. Tutkimusaineistona oli seitsemän yksilöhaastattelua, joista osa toteutettiin perinteisesti kasvotusten ja osa etäyhteyden avulla. Lähestyin tutkimusaiheittani kolmesta kategoriasta käsin, jotka tulkintani mukaan ilmaisevat opettajien käsityksiä oppimisen tuesta liikunnanopetuksessa. Perustin tulkintani opettajien käsityksiin sekä omaan käsitykseeni aineistosta. Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esille ja tulkita opettajien kaikenlaisia käsityksiä oppimisen tuesta sekä sen toteuttamisesta liikunnanopetuksessa. Tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää ja kaiken kattavaa tietoa aiheesta.

Oppimisen tuen kannalta inklusiivinen liikunnanopetus nähtiin sekä positiivisena että negatiivisena asiana. Sen ideologiaa pidettiin hyvänä, mutta opettajien käsitysten mukaan tämä ideologia toteutui käytännössä vain harvoin. Resurssien puute, suuret liikuntaryhmät ja kiire olivat haasteena oppimisen tuen toteutumiselle inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Henkilöstö- ja välineresurssien puute koettiin merkityksellisempinä haasteita inklusiivisen opetuksen toteuttamisessa. Parhaimmillaan kaikille yhteinen liikunnanopetus nähtiin tukea tarvitsevan oppilaan mahdollisuutena kokea osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Oppilaan oppimista tukevina asioina pidettiin ystävyyssuhteiden solmimisen, yhdenvertaisuuden kokemisen ja vertaisoppimisen mahdollisuuksia. Kaiken kaikkiaan opettajien kokemukset tukea tarvitsevan oppilaan integroimisesta yleisopetuksen ryhmään oli enemmän negatiivisia kuin positiivisia.

Tukea tarvitsevan oppilaan integrointi yleisopetuksen liikuntaryhmään oli opettajien näkemyksen mukaan hyvin oppilas- ja ryhmäkohtaista. Sekä kaikille yhteisessä että pienryhmässä tapahtuvassa opetuksessa nähtiin paljon hyviä asioita oppimisen tuen kannalta. Osa opettajista pohtikin sitä, että voisiko näitä molempia toteuttaa rinnakkain. Tärkeimpänä asiana opettajat pitivät kuitenkin sitä, että näitä ratkaisuja mietittäisiin aina oppilaan etua ajatellen, eikä inklusiiviseen opetustapaan päädyttäisi vain säästösyistä.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallia pidettiin hyvänä ja selkeänä mallina, mutta sen soveltuvuutta liikunnanopetukseen pohdittiin paljon. Osa ajatteli tuen mallin sopivan myös liikunnanopetukseen, mutta heidän käsitysten mukaan, se ei toteudu liikunnanopetuksessa samalla tavalla kuin muissa oppiaineissa. Opettajien kokemuksen kautta muodostuneiden käsityksen mukaan tehostettua tukea annetaan liikunnanopetuksessa verrattain vähän. Opettajien mukaan suurin osa oppilaista sai joko yleistä tai erityistä tukea liikunnan opetuksessa. Tutkimushenkilöt pitivät tärkeänä oppimisen tuen oikea-aikaista toteutumista. Heidän mukaansa liikunnan oppimisen tukemista tulisi tehostaa.

Oppimisen tuki koettiin haasteellisena toteuttaa isossa liikuntaryhmässä juuri resurssipulan vuoksi. Yksi opettajista pohti ison liikuntaryhmän heterogeenisuuden tuomia haasteita, ja oli sitä mieltä, että oppimisen tuen kannalta liikuntaryhmät olisi järkevämpää jakaa liikunnallisen innostuksen ja aktiivisuuden kuin sukupuolen mukaan. Opettajat kokivat, että liikunta ei ole oppiaineena samalla viivalla muiden opetettavien aineiden kanssa. Opettajien käsitysten mukaan liikunnan oppimisen tukemiseen suhtauduttiin osittain väheksyvästi. Koulun oppimisen tukeen tarkoitetut resurssit menivät yleensä ensisijaisesti muihin oppiaineisiin. Tukimuodoista tukiopetus oli selvästi liikunnanopettajien käsitysten mukaan harvinaista liikunnanopetuksessa. Pari opettajista oli sitä kuitenkin oppilailleen tarjonnut.

Opettajat kokivat ammattitaidollaan olevan merkitystä oppimisen tukemisen kannalta. Erityisen tärkeänä pidettiin työkokemuksen kautta tulevaa näkemystä ja kokemusta, joka oli monelle tuonut taitoa havainnoida ja huomata oppilaiden oppimisen vaikeuksia. Osa opettajista koki omaavansa riittävästi ammattitaitoa huomioimaan tuen tarpeet, mutta osa tunsu tarvetta koulututtautua lisää. Lähtökohtana oppilaan yksilölliselle oppimisen tukemiselle

pidettiin oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemus ja oppilaan kohtaaminen koettiin tärkeiksi ja merkityksellisiksi oppilaan oppimisen tukemisessa. Opettajien kokemusten kautta syntyneiden käsitysten mukaan hyvän opettajan tulee huomioida oppilaiden erilaisuus ja tiedostaa se, että jokainen oppilas oppii uutta omista lähtökohdistaan.

Opettajien käsitysten mukaan opetuksen eriyttäminen on tärkeä osa liikunnan opetusta. Opettajat pitävät sitä välttämättömänä liikkumistaidoissa olevien suurien erojen vuoksi. Heidän mukaansa eriyttävien tehtävien suunnittelu ei tuota vaikeuksia. Sen sijaan resurssipuutteiden vuoksi sen toteuttaminen koettiin kuitenkin osittain haasteellisena. Lisäkoulutusta oppimisen tukemiseen liittyen pidettiin tärkeänä, sillä osa opettajista arveli liikunnan oppimisen tuen tarpeen tunnistettavuuden olevan osittain puutteellista. Tähän arveltiin myös liittyvän jonkinlainen käsitys liikunnallisesta lahjakkuudesta. Kollegan tukea pidettiin ensiarvoisen tärkeänä. Myös ohjaajien saaminen lisäresurssiksi liikuntatunneille koettiin merkityksellisenä ja oppimisen tukemista helpottavana asiana.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että liikunnan oppimisen tukemiseen kaivattaisiin lisäresursseja sekä paremmin liikunnan opetukseen soveltuvaa ja selkeämpää oppimisen tuen mallia. Suurien ja heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen oppilaan yksilöllisyys huomioiden koettiin osittain haasteellisena. Kaikille yhteisestä liikunnanopetuksesta opettajilla oli niin positiivisia kuin negatiivisiakin käsityksiä.

## **6.2 Tutkielman hyödyntäminen ja jatkotutkimusideat**

Aiempien tutkimusten mukaan inklusiivinen liikunnanopetus koettiin haasteellisena isojen ja heterogeenisten oppilasryhmien vuoksi (Mihajlovic 2011; Qi ja Ha 2012). Tutkielman tulokset olivat kokonaisuutena hyvin loogisia ja samassa linjassa aiempien tutkimuksien kanssa. Tulokset lisäsivät tietoa inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyistä ja haasteista sekä oppimisen tukeen liittyvistä puutteista. Morleyn ja kollegoiden (2005) mukaan monet

opettajat pitävä osallistavan liikunnanopetuksen toteutumista matkana, joka voitaisiin saavuttaa asianmukaisella tuella, resursseilla ja koulutuksella. Tutkimuksessani opettajien käsitykset siitä, miten riittävä oppimisen tuki voitaisiin saavuttaa, kohtaavat aiemman tutkimuksen kanssa. Tutkielman tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää tutkimuksen luonteen vuoksi. Tutkimuksessani oppimisen tukea ja sen toteutumista liikunnanopetuksessa on pyritty tarkastelemaan opettajien näkökulmasta käsin. Jokainen tutkimushenkilö kokee oppimisen tuen järjestämisen omalla tavallaan. Tutkijana pyrin nostamaan aineistosta kaikenlaiset käsitykset, sekä negatiiviset että positiiviset, oppimisen tuen toteuttamisesta ja toteutumisesta.

Läpi koko tutkimusprosessin tutkimusidean kehittelystä raportin kirjoittamiseen saakka olen pyrkinyt tutkimukseeni liittyvät asiat esittämään rehellisesti ja avoimesti. Olen pyrkinyt arvioimaan tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta monipuolisesti ja totuudenmukaisesti. Tutkimushenkilöt kuvasivat avoimesti omia käsityksiään ja ajatuksiaan oppimisen tukeen liittyen. Haastattelut toteutettiin rennon ilmapiirin vallitessa ja vuorovaikutus niissä oli välitöntä. Uskon haastattelijan persoonalla ja olemuksella olleen vaikutusta haastattelutilanteissa. Mikäli toinen tutkija olisi kerännyt aineiston, olisi aineisto voinut olla erilainen.

Suurimpana haasteena yksilöllisen oppimisen tuen ja huomioimisen toteuttamiselle opettajien käsitysten mukaan oli resurssien puute, mutta myös lisäkoulutusta kaivattiin. Opettajien kokemuksen mukaan liikuntaa ei arvostettu samalla tavalla kuin muita opetettavia aineita. Opettajien käsitysten mukaan oppimisen tukeen suunnatut resurssit menivät aina ensisijaisesti muihin oppiaineisiin. Osa opettajista koki myös, että liikunnan oppimisen tukeen suhtauduttiin väheksyvästi ja hieman naureskellen. Tästä saisi mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen. Miksi asia on näin? Mitä voitaisiin tehdä, jotta liikunnan arvostus oppiaineena kasvaisi ja pääsisi samalle viivalle muiden kanssa.

Jo aiempien tutkimusten mukaan oppilasryhmien suuret koot ja heterogeenisyys ovat aiheuttaneet opettajille haasteita. Tällä hetkellä suurimmassa osassa kouluja oppilaat jaetaan sukupuolen perusteella liikuntaryhmiin. Mielestäni mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe tälle

olisi tutkia vaihtoehtoisia ryhmittely vaihtoehtoja, jotta oppilaiden taitotasoissa ja liikunnallisessa aktiivisuudessa ei olisi niin suuria eroja ryhmän sisällä.

Klavinan ja Kudláčekin (2011, 47) mukaan inklusiivisen liikunnanopetuksen hyödyistä oppilaalle ei ole tehty vielä tarpeeksi kattavaa tutkimusta. Tämä voisi hyvinkin olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Inklusiivisen liikunnanopetuksen hyötyjä olisi mielenkiintoista tutkia sekä oppilaan että opettajan näkökulmista tarkemmin. Tutkimukseni tuloksista inklusiivisen liikunnanopetuksen hyötyjä tuli ilmi vain vähän. Kaikille yhteistä liikunnanopetusta pidettiin kuitenkin ideologialtaan hyvänä, joten tätä olisi mielenkiintoista tutkia lisää. Mihajlovicin (2011, 37) mukaan harvat tutkijat keskittyvät liikunnan opetuksessa tukea tarvitsevaa oppilasta helpottaviin pedagogisiin käytänteihin. Tästäkin aiheesta saisi mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen.

Kokemus tutkimuksen tekemisestä on osoittautunut työlääksi, mutta myös palkitsevaksi. Haasteita matkan varrella on ollut monenlaisia. Työt hankaloittivat tutkimuksen aikataulutusta jonkin verran, mutta siitäkin haasteesta selvitettiin kovalla motivaatiolla ja sinnikkyydellä. Ehdottomasti antoisimpia kokemuksia koko prosessin aikana ovat olleet tutkimushaastattelut. Haastateltavien pieni määrä huoletti aluksi, mutta pienestä otannasta huolimatta, tutkimuksen aineisto oli mielestäni riittävän laaja ja antoi mahdollisuuksia monenlaisille tulkinnoille. Kaiken kaikkiaan koko prosessin aikana olen oppinut paljon ja koen myös saaneeni tästä kokemuksesta paljon hyötyä työelämään ja erityisesti liikunnan opettamiseen. Koen syventäneeni tietojani oppimisen tukemisesta sekä liikunnan opettamisesta paljon prosessin aikana.

Koen tutkimukseni aiheen tärkeäksi koko yhteiskunnan kannalta, sillä lasten ja nuorten liikuntataitojen ja fyysisen kunnon heikkeneminen on huolestuttanut pitkään. Olisi erittäin tärkeää löytää entistä parempia keinoja ja tapoja toteuttaa sekä edistää oppilaiden yksilöllisen oppimisen huomioimista liikunnanopetuksessa. Aihetta pystytään tutkimaan vielä monelta kannalta ja sille onkin selkeästi vielä tarvetta.

## LÄHTEET

**Ahonen, S. 1994.** Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

**Ahonen, T. Viholainen, H. Cantell, M. & Rintala, P. 2005.** Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–24.

**Ahonen, T. Aro, M. Aro, T. Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. 2019.** Kehityksen ja yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkkanen & Tiina Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo Mäki instituutti: Otavan kirjapaino Oy, 22–39.

**An, J. & Meaney, K. S. 2015.** Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-Cognitive Perspective, *International Journal of Disability, Development and Education* 62 (2), 143–157.

**Asunta, P. Viholainen, H. & Ahonen, T. 2017.** Motorisen oppimisen vaikeudet liikuntapedagogiikan arjessa. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 422–436.

**Eskola, J. & Suoranta, J. 2005.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

**Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010.** Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

**Evans, J. 2014.** Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review* 20 (3), 319–334.

**Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015.** Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8–23.

**Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** Tutki ja Kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

**Heikkinen, H. L. T. Huttunen, R. & Pesonen, J. 2012.** Liikuntakasvatuksen eetos. *Liikunta ja tiede*. 49 (6), 18–22.

**Huhtanen, K. 2011.** Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Huhtiniemi, M. (toim.) 2021.** Fyysisen toimintakyvyn mittaus- ja palautejärjestelmä Move! Mittauskäsikirja. Opetushallitus. Haettu: 12.09.2021  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Move\\_mittauskäsikirja\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Move_mittauskäsikirja_0.pdf)

**Huisman, T. & Nissinen, A. 2005.** Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-kustannut, 25–46.

**Huovinen, T. 2000.** Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan liseniaattitutkimus.

**Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007.** Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 114–117.

**Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2003.** Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson, Terhi Huovinen & Lea Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 130–138.

**Huovinen, T. & Rintala, P. 2017.** Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 410–421.

**Huovinen, T. & Rintala, P. 2007.** Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 196–214.

**Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006.** Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

**Häkkinen, K. 1996.** Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos.

**IImanen, K. Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010.** Arvot liikunnanopetuksessa. *Kasvatus* 1, 20–30.

**Jaakkola, T. 2010.** Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Jaakkola, T. 2017.** Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–169.

**Jaakkola, T. Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017.** Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–23.

**Kalaja, T. & Kalaja, S. 2007.** Fyysinen toimintakyky ja sen kehittäminen koululiikunnassa. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 232–254.

**Kiviniemi, K. 2007.** Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola Juhani & Valli Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

**Koivula, P. Laine, U. Pietilä, M. & Nordström, S. 2017.** Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 256–275.

**Klavina, A. & Block, M. E. 2013.** Training Peer Tutors to Support Children with Severe, Multiple Disabilities in General Physical Education. *Palaestra* 27 (2), 26–32.

**Klavina, A. & Kudláček, M. 2011.** Physical education for students with special education needs in Europe: Findings of the EUSAPA project. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 4(2), 46–62.

**Klavina, A. & Rodionova, K. 2015.** The Effect of Peer Tutoring in Physical Education for Middle School Students with Severe Disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity* 8 (2), 3–17.

**Laakso, L. 2003.** Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa Heikinaro-Johansson, Pilvikki. Huovinen, Terhi. & Kytökorpi, Lea (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 14–23.

**Laakso, L. 2007.** Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Pilvikki Heikinaro-Johansson & Terhi Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 16–24.

**Lahti, J. 2017.** Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa Timo Jaakola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.

**Liikkuva koulu. 2021.** Liikkuva koulu. Opetushallitus. Haettu: 12.09.2021 <http://www.liikkuvakoulu.fi/>

**Maher, A. 2010.** The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs. *Sport Science Review* 19 (1–2), 87–115.

**Maher, A. 2016.** ‘Disable them all’: SENCO and LSA Conceptualisations of Inclusion in Physical Education. *Sport, Education and Society* 23 (2), 149–161.

**Mangope, B. Mannathoko, M. C. & Kuyini, A. B. 2013.** Pre-service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, Concerns and perceived skill needs. *International journal of special education*. 23 (3).

**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, 141–161.

**Marton, F. & Booth, S 1997.** Learning and Awareness. e-kirja. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Metsämuuronen, J. 2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: International Methelp Ky.

**Mihajlovic, C. 2017.** Pedagogies for Inclusion in Finnish PE: The Teachers` Perspective. Teoksessa European Journal of Adapted Physical Activity, European Federation of Adapted Physical Activity 10(2), 36– 49.

**Morley, D. Bailey, R. Tan, J. & Cooke, B. 2005.** Inclusive Physical Education: Teacher`s Views of Including Pupils with Special Educational Needs and/or Disabilities in Physical Education. European Physical Education Review 11 (1), 84–107.

**Ng, K. Rintala, P. & Saari, A. 2016.** Toimintakyvyn ja -rajoitteiden yhteydet liikunta-aktiivisuuteen ja paikallaanoloon. Teoksessa Sami Kokko & Anette Mehtälä (toim.) Laste ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja, 73–78.

**Niikko, A. 2003.** Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.

**Oja, S. 2012.** Oppilaan tuki. Teoksessa Oja, Sirpa. (toim) Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.

**Opetushallitus 2014.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

**Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016.** The school staff`s perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. International Journal of Inclusive Education 20 (8), 801–815.

**Pölönen, K. 2015.** Kolmiportainen tuki esi- ja alkuopetuksessa –Soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012–2015. Teoksessa Hakalehto, Suvianna. (toim.) Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari, 206–251.

**Qi, J. & Ha, A. S. 2012.** Inclusion in Physical Education: A review of literature, *International Journal of Disability, Development and Education* 59 (3), 257–281.

**Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011.** Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

**Roiha, A. & Polso, J. 2018.** Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PSkustannus.

**Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017.** Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Hyvärinen Matti, Pirjo Nikander & Ruusuvuori Johanna (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–442.

**Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005.** Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

**Siiskonen, T. Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. 2019.** Oppimisen tukeminen. Teoksessa Timo Ahonen, Mikko Aro, Tuija Aro, Marja-Kristiina Lerkanen & Tiina Siiskonen. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Niilo mäki instituutti: Otavan kirjapaino Oy, 78–98.

**Spencer-Cavaliere, N. & Watkinson, E. J. 2010.** Inclusion Understood from the Perspectives of Children with Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly* 27, 275–293.

**Takala, M. 2016.** Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa Marjatta Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Oy, 22–33.

**Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012.** A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools, *European Journal of Special Needs Education*, 27: 3, 373–390.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

**Vanttaja, M. Tähtinen, J. Koski, P. Zacheus, T. & Nevalainen, A. 2015.** Nuorten terveystietoisuus ja liikunta-aktiivisuus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*. 52, 130–143.

**Vilka, H. 2015.** Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Wihersaari, J. 2010.** Kohtaaminen –opettajuuden ydin? *Acta Universitatis Tamperensis* 1577, Tampere: Tampere University Press.

# LIITTEET

## Liite 1. Tutkimuspyyntö

Olen Anidra Pudas, ja opiskelen viidettä vuotta Lapin Yliopistossa luokanopettajaksi. **Teen pro gradu -tutkielmaa liikuntaa opettavien opettajien käsityksistä kolmiportaisesta tuesta.** Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä kolmiportaisen tuen toteutumisesta liikunnan opetuksessa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten kolmiportaisen tuen malli soveltuu liikunnan opetukseen opettajien käsitysten mukaan.

Etsin tutkimustani varten haastateltavaksi luokanopettajia ja liikunnanopettajia, joilla on kokemusta yleisen, tehostetun tai erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksesta liikunnassa. Haastattelut toteutetaan etäyhteyden kautta tai puhelimitse. Haastattelut ovat kestoaltaan noin 30-60 minuuttisia ja ne toteutetaan mahdollisuuksien mukaan jo maaliskuun aikana tai huhtikuun alussa. Haastateltavien henkilöllisyys pysyy anonyyminä, ja tietoja käsitellään luottamuksellisesti.

Ota yhteyttä, jos sovit edellä olevaan kuvaukseen ja voit osallistua tutkimukseeni ja edesauttaa opinnäytetyöni valmistumista!

Suuri kiitos osallistumisesta!

Ystävällisin terveisin,

Anidra Pudas

[anipudas@ulapland.fi](mailto:anipudas@ulapland.fi)

## **Liite 2. Haastattelurunko**

### Taustatiedot

Koulutustausta

Työkokemus vuosina

Minkä ikäisille opetat tai olet opettanut liikuntaa?

### Tuen muoto liikunnan opetuksessa

1. Millaista tukea oppilaasi ovat saaneet liikunnan oppimiseen?
  - Onko oppilaalla ollut yleisen-, tehostetun- tai erityisen tuen päätöstä? Kerrotko niistä? Millä tuen portaalla opettamasi oppilas on ollut?
  - Mitä olivat yleisimmät tuen päätökseen johtaneet syyt?
  - Millaisissa tilanteissa tukea erityisesti tarvittiin?
  - Miten prosessi eteni?
  - Milloin oppilaalle alettiin miettimään tehostetun- tai erityisen tuen päätöstä?
  - Millaiset tukitoimet oppilaalle on kirjattu?
  - Miten tuki näkyy opetuksessasi?
2. Mitä keinoja olet käyttänyt näiden oppilaiden yksilöllisen oppimisen tarpeiden huomioinnissa?
3. Miten ratkaisut ovat toimineet? Kerrotko jotain esimerkkejä?
4. Millaisena koet oppilaan yksilöllisen huomioimisen liikunnanopetuksessa?

### Opettajan valmiudet tukea oppilasta yksilöllisesti liikunnassa

1. Mitä sinulta opettajana vaaditaan, jotta oppilaan yksilöllinen huomioiminen toteutuisi liikunnanopetuksessa?
2. Millä tavalla suunnittelet omaa opetustasi?
3. Miten yksilön huomioiminen näkyy omassa opetuksessasi ja opetuksen suunnittelussasi?
4. Tuoko oppilaan yksilöllinen huomioiminen tuo haasteita opetukseen liikuntatunnille? Jos tuo, millaisia?

### Inklusiivinen liikunnanopetus

1. Miten määrittelet inklusion?
2. Millä tavalla tuen päätöksen saanut oppilas mielestäsi hyötyy inklusiivisesta liikunnanopetuksesta? Perustelee.

3. Millaista haittaa siitä on oppilaalle? Perustele.

#### Oppimisen tuki ja sen toteutuminen liikunnanopetuksessa

1. Miten yksilöllisen oppimisen tuki mielestäsi toteutuu liikunnanopetuksessa?
2. Miten kolmiportaisen tuen malli mielestäsi soveltuu liikunnanopetukseen? Millä tavalla kolmiportainen tuki näkyy liikunnan opetuksessa? Perustele.
3. Miten liikunnan oppimisvaikeuksiin mielestäsi suhtaudutaan? Perustele.
4. Millaista tukea olet saanut kollegoilta, erityisopettajilta ja rehtorilta liittyen kolmiportaisen tuen toteuttamiseen liikunnanopetuksessa? Koetko saaneesi sitä riittävästi? Kerrotko tarkemmin?

#### Muuta

1. Mitä haluat kertoa vielä aiheeseen liittyen?