

TAMPEREEN YLIOPISTO

Erityisliikunta opettajan silmin
Laadullinen tutkimus opettajien kokemuksista koskien liikunnan
järjestämistä erityistä tukea tarvitseville oppilaille

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
ESSI LAHTI
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

ESSI LAHTI: Erityisliikunta opettajan silmin. Laadullinen tutkimus opettajien kokemuksista koskien liikunnan järjestämistä erityistä tukea tarvitseville oppilaille.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten alakoulun erityisopettajat kokevat liikunnan järjestämisen erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin millaisia haasteita opettajat ovat opetuksen järjestämisessä ja suunnittelussa kohdanneet, miten tavoitteiden asettaminen ja oppilaiden motivointi liikuntatunneilla onnistuu sekä miten opettajien koulutus on antanut valmiuksia erityisliikunnan järjestämiseen.

Tutkimus toteutettiin eräässä eteläpohjalaisessa kunnassa syksyn 2011 aikana. Tutkimuksen aineiston keräsin haastattelemalla neljää opettajaa. Nauhoitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne kirjalliseen muotoon. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja aineiston analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on lähinnä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä, jolloin opettajien omat kokemukset nousevat erityisesti esiin. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut testata teoriaa tai tuoda esiin yleistettäviä havaintoja, vaan nimenomaan kertoa opettajien omista kokemuksista erityisliikunnasta.

Opettajien vastauksista esiin nousi selvästi opettajan oma panos erityisliikunnan opettamisesta sekä asiat, joita opettajan tulee tunteja suunniteltaessa ja järjestettäessä huomioida, kun kyseessä on juuri erityistä tukea tarvitsevat oppilaat. Näitä olivat esimerkiksi turvallisuus, ohjeiden antaminen, motivointi ja tavoitteiden asettaminen. Suunniteltaessa liikuntatunteja erityistä tukea tarvitseville oppilaille myös tilojen ja välineiden valinnalla koettiin olevan suuri merkitys.

Erityisliikuntavälineitä ei kouluilla ollut, joten soveltamista ja harkintaa vaadittiin myös välineitä valittaessa. Mielipiteet koululiikunnan vaikutuksesta muuhun liikunta-aktiivisuuteen sekä oppimiseen muilla osa-alueilla jakoivat opettajien mielipiteet. Myös opettajien kokemukset koulutuksen tuomista valmiuksista toivat esiin eriäviä mielipiteitä. Kuitenkin jatkuvalla lisäkouluttautumiselle sekä työn tuomalle kokemukselle annettiin arvoa.

Avainsanat: Erityispedagogiikka, erityisopetus, erityisliikunta, soveltava liikunta

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	6
3	ERITYISPEDAGOGIIKKA JA ERITYISOPETUS	9
3.1	MITÄ ERITYISPEDAGOGIIKKA ON?.....	9
3.1.1	<i>Kuntoutuspelikenttä</i>	11
3.1.2	<i>Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys</i>	14
3.2	ERITYISOPETUS.....	17
3.2.1	<i>Erityisopetusta ohjaavat periaatteet</i>	19
3.2.2	<i>Lakimuutos</i>	20
3.2.3	<i>Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma</i>	21
3.3	VAMMAISUUS.....	23
3.4	KEHITYSVAMMAISUUS.....	25
4	SOVELTAVA ERITYISLIIKUNTA	27
4.1	KOULULIIKUNTA JA SEN MERKITYS OPPILAILLE.....	28
4.1.1	<i>Integraatio ja inklusio suhteessa koululiikuntaan</i>	29
4.1.2	<i>Liikunnanopetus on yhteistyötä</i>	32
4.2	SOVELTAVAN LIKUNNANOPETUKSEN MUODOT.....	36
4.3	ERITYISLIKUNNANOPETTAJAN ROOLIT JA OPETTAJUUS.....	38
5	TUTKIMUSONGELMAT	41
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
6.1	TIETEENFILOSOFINEN LÄHTÖKOHTA.....	43
6.2	HAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	44
6.2.1	<i>Aineiston hankinta</i>	45
6.2.2	<i>Tutkimukseen osallistuneet opettajat</i>	46
6.3	AINEISTON ANALYSOINTI.....	47
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	49
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	52
7.1	ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVIEN LASTEN LIKUNTATUNTIENTEN SUUNNITTELU JA JÄRJESTÄMINEN.....	52
7.2	ERITYISLIKUNNAN OPETUKSEN MONIPUOLISUUS.....	58
7.3	KOKEMUKSET TAVOITTEIDEN ASETTAMISESTA.....	60
7.4	HOJKS JA OPS.....	62
7.5	KOULULIKUNNAN VAIKUTUKSET YLEISEEN LIKUNNAN HARRASTAMISEEN.....	63
7.6	LIKUNNAN VAIKUTUS MUIHIN OSA-ALUEISIIN.....	65
7.7	LIKUNNAN VAIKUTUS OPPILAIISIIN.....	67
7.8	KOULUTUKSEN ANTAMAT VALMIUDET ERITYISLIKUNNAN OPETTAMISEEN.....	68
7.9	OPPILAIIDEN MOTIVOINTI.....	71
8	LOPUKSI	73
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulun erityisopettajat kokevat liikunnan järjestämisen erityistä tukea tarvitsevilla oppilaille, millaisia haasteita he ovat opetuksen järjestämisessä ja suunnittelussa kohdanneet sekä miten heidän koulutuksensa on tukenut erityisliikunnan järjestämistä. Kiinnostuin aiheesta sivuaineideni, liikunnan ja erityispedagogiikan, myötä. Haaveenani on tulevaisuudessa päästä opettamaan ensin liikuntaa luokanopettajana ja ehkä myöhemmin siirtyä erityisopetuksen puolelle ja siellä jatkaa liikunnan opettamista. Tutkimukseni aihe siis muodostui puhtaasta kiinnostuksesta asiaan: millaisiin kysymyksiin, haasteisiin ja tilanteisiin tulen todennäköisesti törmäämään urallani?

Lisää potkua sain, kun pidin vuosina 2009–2010 erityislasten liikuntakerhoa Hämeenlinnassa. Kerhoa pitäessäni törmäsin usein suunnittelun ja toteuttamisen tuomiin vaikeuksiin. Erityislasten kanssa toimiessa tulee huomioida monta seikkaa, joihin ei välttämättä törmää toimiessa sellaisten lasten kanssa, jotka eivät erityistä tukea tarvitse. Ympäristön tulee olla turvallinen, häiritseviä virikkeitä mahdollisimman vähän, käytettävät pallot ja muut välineet tulee sopia jokaiselle lapselle, ohjeet ja säännöt tulee kertoa selkeästi jne. Ryhmämme oli lisäksi hyvin heterogeeninen. Lasten ikä ja koko vaihtelivat suunnattomasti, joten esimerkiksi peleissä tuli olla tarkkana voimankäyttöön liittyvissä asioissa.

Kerhon ja sivuaineideni innostamana aloin miettiä sopivaa aihetta Pro gradu -tutkielmaani varten. Laadin tutkimussuunnitelman ja tarkoitukseni oli ensin seurata erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikuntatunteja, videoida ne ja myöhemmin analysoida materiaali. Videon tueksi olisin haastatellut lapsia tarkoitukseni selvittää, miten he kokivat koululiikunnan. Ajattelin haastatella heitä heti liikuntatuntien jälkeen, tiedustellen mikä tunnista jäi mieleen esimerkiksi mukavana ja mikä taas ehkä hieman tylsänä juttuna.

Tammikuussa 2011 sain tutkimusluvan erääseen eteläpohjalaiseen kaupunkiin ja otin yhteyttä kaupungissa toimivan alakoulun erityisluokan opettajaan. Opettaja toivotti minut tervetulleeksi luokkaansa ja lähetin hetimiten tutkimuslupalaput myös oppilaiden koteihin. Lomakkeessa kysyin lupaa oppilaiden kuvaamiselle, haastattelulle sekä lapsen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman tarkastelulle. Alkukevään aikana jatkoin kuitenkin aiheeni sekä tutkimuskysymysten kehittelyä ja päädyin tulokseen, että lasten sijaan haastattelin

erityisluokanopettajia. Aloin epäillä, että videomateriaalista olisi hyvin vaikea löytää vastaus minua kiinnostaviin kysymyksiin ja erityistä tukea tarvitsevien lasten haastattelut saattaisivat jäädä liian suppeiksi.

Minun tuli huomioida kyseessä olevan ryhmän taso, miten he pystyivät esimerkiksi tuottamaan puhetta ja vastaamaan näin ollen kysymyksiini. Luokassa oli keskenään hyvin erilaisia lievästi kehitysvammaisia oppilaita ja osalle vastauksen tuottaminen olisi ollut hankalaa. Jatkoin tutkimussuunnitelmani kehittelyä eteenpäin, sillä mielenkiintoni aiheeseen oli suunnitelmien muuttumisesta huolimatta vain kasvanut entisestään. Kevään aikana päätin haastatella opettajia oppilaiden sijaan. Työkiireiden takia jouduin jättämään tutkimukseni ns. hautumaan kesän ajaksi ja syksyllä pääsin aloittamaan sen uusin voimin.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli kulkenut mukana tutkimusta suunnitellessani alusta asti ja siinä halusin pysyä. Syyskuussa 2011 laadin haastattelurungon (liite 1), jonka mukaan haastattelutilanteissa edettäisiin. En halunnut sitä noudattaa kuitenkaan liian orjallisesti, vaan annoin paljon tilaa opettajien omille ajatuksille ja mielenkiinnonkohteille. Näin he pystyivät kertomaan mitkä asiat kokivat itselleen tärkeimmiksi. Haastattelun toteutin syys- ja lokakuussa samassa eteläpohjalaisessa kaupungissa, johon jo aikaisemmin olin saanut tutkimusluvan. Mielestäni tutkimuksen suunnittelun vaiheet ovat tärkeä osa tutkimusta. Tutkimuksen ensimmäinen puoli vuotta ei paljoakaan konkreettista jättänyt käteen, mutta ajatukseni kehittyivät ja sitä myötä innostuin aiheesta entistä enemmän, mikä onkin hyvin tärkeää tutkimuksen kannalta.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Päädyin kyseiseen tutkimuksen asetteluun siis omien kiinnostuksen kohteideni ja sivuaineideni kautta. Tämän lisäksi koen kuitenkin myös, että aiheena erityisliikunnan järjestäminen on hyvin ajankohtainen ja tärkeä. Ennako-olettamukseni, hypoteesini, ennen tutkimukseen ryhtymistä oli, että opettajat kokevat haasteelliseksi liikunnan järjestämisen erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Omien kokemusteni ja ”kuulopuheiden” perusteella oletin, että liikuntaa kyllä pidetään tärkeänä, mutta sen järjestämisessä kohdataan erilaisia vaikeuksia ja vaaditaan opettajalta hyvin paljon oma-aloitteisuutta, jaksamista ja mielikuvitusta. Pohdin jopa, jaksavatko kaikki edes liikuntaa järjestää, jos aina pitää olla kehittelemässä omia sovelluksia peleistä ja leikeistä, jotta ne soveltuisivat erityisoppilaiden käyttöön.

Olin jo ennen tutkimustani tietoinen siitä tosiasiasta, että keskivertokouluissa ei juuri ole erityisliikuntaan tarkoitettuja ja suunniteltuja välineitä. Ne ovat yleensä hintavia, eikä kouluilla ole näin ollen varaa hankkia sellaisia käyttöönsä. Myös tässä asiassa opettajan omaa luovuutta testataan, kun eteen tulee ongelma: miten minun erityisoppilaani pystyvät käyttämään palloja, joihin on ehkä hankala tarttua tai miten he pystyvät harrastamaan talviurheilulajeja, jos jalat eivät toimi ja oppilas istuu näin ollen pyörätuolissa.

Eräs hypoteesini tutkimukselle koskee erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden motivointia. Omien kokemusteni pohjalta erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on joskus hieman hankalaa saada liikkeelle. Uskon, että tämä on myös eräs asia, jossa vaaditaan opettajalta hieman enemmän suunnittelua kuin yleisopetuksen liikuntatuntia järjestettäessä. Millaisia harjoitteita tunneille otettaisiin, että kaikki oppilaat ensinnäkin haluaisivat niitä kokeilla ja toiseksi pystyisivät ne toteuttamaan.

Eräs tuttu erityisopettaja kertoi minulle kerran hyvän esimerkin: ”Jos pyydät ns. normaalia oppilasta juoksemaan urheilukentän ympäri, hän monesti sen tekee, koska tietää sen esimerkiksi vaikuttavan liikunnan arvosanaan. Tämä ei kuitenkaan toimi erityisopetuksessa. Ensinnäkin sinun täytyy miettiä, miten pyytäisit oppilaita kiertämään kentän, kun kaikki heistä eivät pysty noudattamaan suullisia ohjeita. Toiseksi, sinun täytyy kehittää jotain sellaista, joka motivoi lapset liikkeelle. Se voi olla esimerkiksi aartenmetsästyks tai rosvojahti. Totta kai yleisopetuksessakin

lasten motivointi tuottaa monesti vaikeuksia, mutta erityisoppilaiden kanssa mielikuviutus laitetaan oikeasti koetukselle.”

Omien opintojeni aikana olen saanut jonkin verran tietoa erityisoppilaista ja erityisliikunnan järjestämisestä, mutta en mielestäni tarpeeksi. Erityispedagogiikan sivuaineen tuoman tiedon koen erittäin tärkeäksi, mutta olisin silti halunnut enemmän. Ymmärrän, että kyseessä on luokanopettajankoulutus, ei erityisopettajankoulutus, mutta mielestäni myös luokanopettajien tulisi olla tietoisia ko. asioista. Viime vuosikymmenien aikana erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvanut huomasti. Esimerkiksi syksyllä 2005 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 43 000 oppilasta eli 7,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. Samalla kuitenkin erityiskoulujen määrä on laskenut. (Ikonen ym. 2007, 56–57.) Tätä myötä myös integraation ja inklusion (ks. luku 4.1.1). pariin siirtyminen on kasvanut. Opettajat ovat kuitenkin suhtautuneet integraation tavoitteluun hyvin varauksellisesti. He eivät usko, että he koulun nykyisillä resursseilla pystyisivät huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. (Moberg 2001, 46–47.)

Samaan asiaan olen törmännyt myös toimiessani sijaisena eri kouluissa sekä keskustellessani opiskelijakavereideni kanssa integraation mahdollisuuksista ja haasteista. Avustajia ei ole tarpeeksi, luokkakoot ovat suuria ja ryhmät hyvin heterogeenisia, oppilaiden osaamistaso sekä temperamentit hyvin erilaisia jne. Sekä henkiset että fyysiset resurssit eivät usein ole riittävät toteuttamaan integraation ajattelumallia.

Mielestäni ei olisi siis turhaa lisätä erityisopetuksen piiriin liittyviä asioita opintoihimme, jotta nämä jopa ennakkoluuloiksi ja peloiksi määriteltävät tuntemukset eivät ottaisi valtaa. Koen hyvin tärkeäksi moniammatillisen yhteistyön sekä kollegiaalisen tuen ja näin ollen tutkimukseni painottuukin enemmän erityisopettajien piiriin. Halusin lisätä omaa tietämystäni erityistä tukea tarvitsevista oppilaista ja erityisesti heidän liikunnanopetuksestaan, sillä tulen todennäköisesti törmäämään samoihin haasteisiin kuin haastatteleman opettajat, vaikka toiminkin yleisopetuksen puolella. Mielestäni meidän tulisi jakaa enemmän kokemuksiamme ja tietotaitoamme luokanopettajien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien kesken. Olemmehan oman alamme asiantuntijoita.

Toivon, että tutkimukseni valottaa neljän opettajan omien kokemusten ja ammattitaidon kautta soveltavan erityisliikunnan pelikenttää. He tuovat esiin haasteet, joita ovat kohdanneet ja kertovat esimerkkejä käytännön elämästä sekä luokkansa arjesta ja jokapäiväisestä elämästä. Näiden vastauksien avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini, jotka esittelen tarkemmin luvussa 6.

Erityisliikuntaa ja soveltavaa liikuntaa on tutkittu aiemmin jonkin verran. Erityisesti Jyväskylän yliopistossa on tehty erilaisia Pro gradu -tutkielmia, liseniaatin töitä sekä väitöskirjoja aiheeseen liittyen. En löytänyt kuitenkaan ainuttakaan tutkimusta, jossa olisi tutkittu samaa asiaa, eli opettajien kokemuksia liikunnan järjestämisestä erityisoppilaille. Jyväskylän yliopiston erityisliikuntapedagogiikan lehtori ja liikuntatieteiden liseniaatti Terhi Huovinen sekä professori ja liikuntatieteiden tohtori Pilvikki Heikinaro-Johansson ovat tutkineet paljon erityisliikunnan opetusta. He ovat myös osallistuneet monen alaan liittyvän teoksen kirjoittamiseen. Niitä löytyy myös minun tutkimukseni lähdeluettelosta. Lisäksi käsitellessäni erityisliikunnanopettajan työtä ja rooleja luvussa 4, käytin Huovisen liseniaatin työtä ”Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa” sen pohjana.

3 ERITYISPEDAGOGIIKKA JA ERITYISOPETUS

3.1 Mitä erityispedagogiikka on?

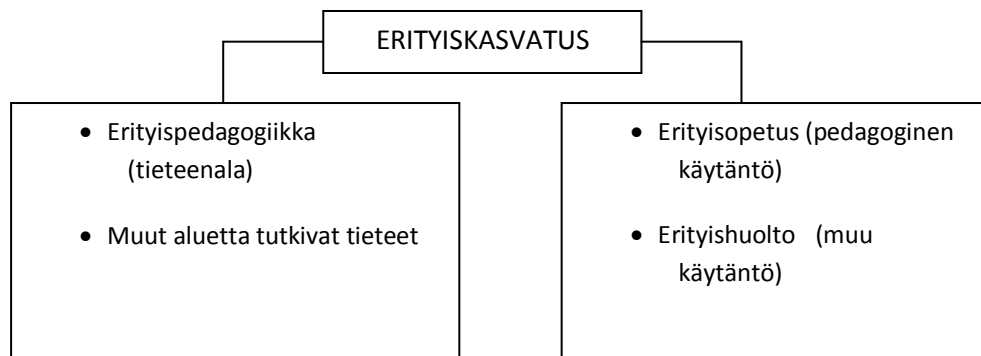
Erityispedagogiikan määrittely tieteenä ei ole yksiselitteistä, koska eri maiden välillä on painotuseroja. Kussakin maassa alan kehitykseen on vaikuttanut kokonaistilanne sekä perustieteissä osoitettu kiinnostus vammaisten ja muutoin erityistä tukea tarvitsevien ongelmiin. Perustieteenalat, joilta sovellusten teoreettinen perusta haetaan ja joiden kanssa tehdään yhteistyötä siis vaihtelevat maittain, mutta peruskolmioksi voidaan ajatella kasvatustiede, psykologia ja lääketieteen eräät osa-alueet sekä yhä enenevässä määrin myös yhteiskuntatieteet. (Hautamäki ym. 2002, 17.)

Erityispedagogiikka käsitteenä tarkoittaa yleensä tieteenalaa. Termistö ja käsitteet ovat eläneet vuosikymmenten saatossa. 1940-luvun loppupuolella perustettiin ensimmäisenä Pohjolassa Jyväskylän kasvatusopilliseen korkeakouluun Niilo Mäen professori vaihtuva-alaisena kasvatustieteen osa-alueen virkana nimellä suojelu- ja parantamiskasvatusoppi. Nimikkeessä näkyy saksalainen traditio, mutta alkuvuosikymmenet keskittyivät lähinnä alan tunnetuksi tekemiseen ja käytännön toimien puolesta taisteluun. Näin ollen tutkimuksen varsinainen jäsentynyt käynnistäminen jäi melko epäsystemaattiseksi ja eri ihmisten henkilökohtaisista intresseistä riippuvaiseksi. (Hautamäki ym. 2002, 18–19.)

Saksalaisesta termistä ”Heilpädagogik” käännetty suojelu- ja parantamiskasvatusoppi alkoi varsin pian käyttöönoton jälkeen tuntua vanhahtavalta. Vuonna 1948 päädyttiin uuteen nimeen erityiskasvatusoppi, josta kuitenkin luovuttiin Niilo Mäen kertoman mukaan siksi, että kasvatusoppi oli samaan aikaan 1960-luvulla muuntunut kasvatustieteeksi. Tämän jälkeen päädyttiin termiin erityispedagogiikka, koska ruotsin kielessä pedagogik -sana sisältää sekä tieteenalan että kasvatuskäytännön. (Hautamäki ym. 2002, 19.)

Siirtymällä anglosaksisissa maissa omaksuttuun käytäntöön, jonka mukaan ala on nimeltään ”special education” eli erityiskasvatus, voitaisiin sivuuttaa kysymys onko erityispedagogiikassa kyse tieteestä vai opista. Erityiskasvatuksen tutkimustoiminta ja yleisesti hyväksytyjen

tieteellisten pelisääntöjen noudattaminen tuovat alalle myös tieteellisen arvostuksen, jos siihen on aihetta. Erityispedagogiikassa ja erityiskasvatuksessa on mukana myös luokkahuonetta ja yksilöllisiä opetusmalleja laajempi näkökulma, joskin yksilöllä on niissä edelleen erittäin keskeinen asema. Tällä hetkellä erityiskasvatus -termiä käytetään yhdistävänä käsitteensä, jonka alla ovat tieteenala erityispedagogiikka ja koulusidonnaista käytäntöä kuvaava erityisopetus sekä lähinnä sosiaalihuoltoon liittyvä erityishuolto. (Hautamäki ym. 2002, 19–20.) Kasvatus on sidoksissa yhteiskuntaan ja sen inhimilliseen toimintaan sekä muuhun kulttuuriin. Yhteiskunnan sekä yksittäisten kasvattajien mielipiteet siitä, mikä on tärkeää, näkyy päämäärissä, joihin kasvatuksessa kulloinkin pyritään. (Salminen 1989, 9.) Seuraavan kuvion (kuvio 1) avulla Hautamäki ym. (2002) selventävät erityiskasvatuksen, erityispedagogiikan sekä erityisopetuksen suhdetta.



KUVIO 1. Erityispedagogiikan, erityisopetuksen ja erityiskasvatuksen suhde (Hautamäki ym. 2002, 20).

Ikonen ym. (2007) määrittelevät, että erityiskasvatuksen ja -opetuksen tavoitteena on auttaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita kehittymään heidän yksilöllisten, kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja psyykkisten edellytystensä mukaisesti. Erityiskasvatuksessa ja -opetuksessa yksilön erilaisuus ja erityispiirteet ajatellaan kasvatuksen lähtökohdiksi. (Ikonen ym. 2007, 67.)

Erityispedagogiikalle ei tieteenä ole yksiselitteistä määritelmää, mutta se voidaan ajatella tieteenksi, joka tutkii niiden yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät syystä tai toisesta sovi (Moberg ym. 2009, 12). Tieteellinen keskustelu ja tutkimukset auttavat löytämään yhteiset peruselementit ja myös eri kohderyhmille ja eri tilanteissa käyttökelpoisia sovelluksia. Tarpeellista on jatkuvasti ja kriittisesti analysoida koko erityiskasvatuksen kenttää sekä valppaasti seurata kehitystä myös muiden tieteiden alueilla. (Hautamäki ym. 2002, 20–21.)

Viimeisen kymmenen vuoden aikana erityispedagogiikan alalla on tapahtunut paljon, mutta Hautamäki ym. (2002) ovat oikeassa siitä, että kyseessä oleva ala tarvitsee jatkuvaa kyseenalaistamista ja tutkimista, jotta se kehittyisi ja tarjoaisi näin ollen mahdollisimman hyvät mahdollisuudet erityistä tukea tarvitsevalle henkilölle koko tämän elämänkaaren ajan. Erityispedagogiikka ja -kasvatus pitävät sisällään satoja erilaisia alakäsitteitä, jotka kaipaavat edelleen tutkimusta ja kehittämistä. (Hautamäki 2002, 21.)

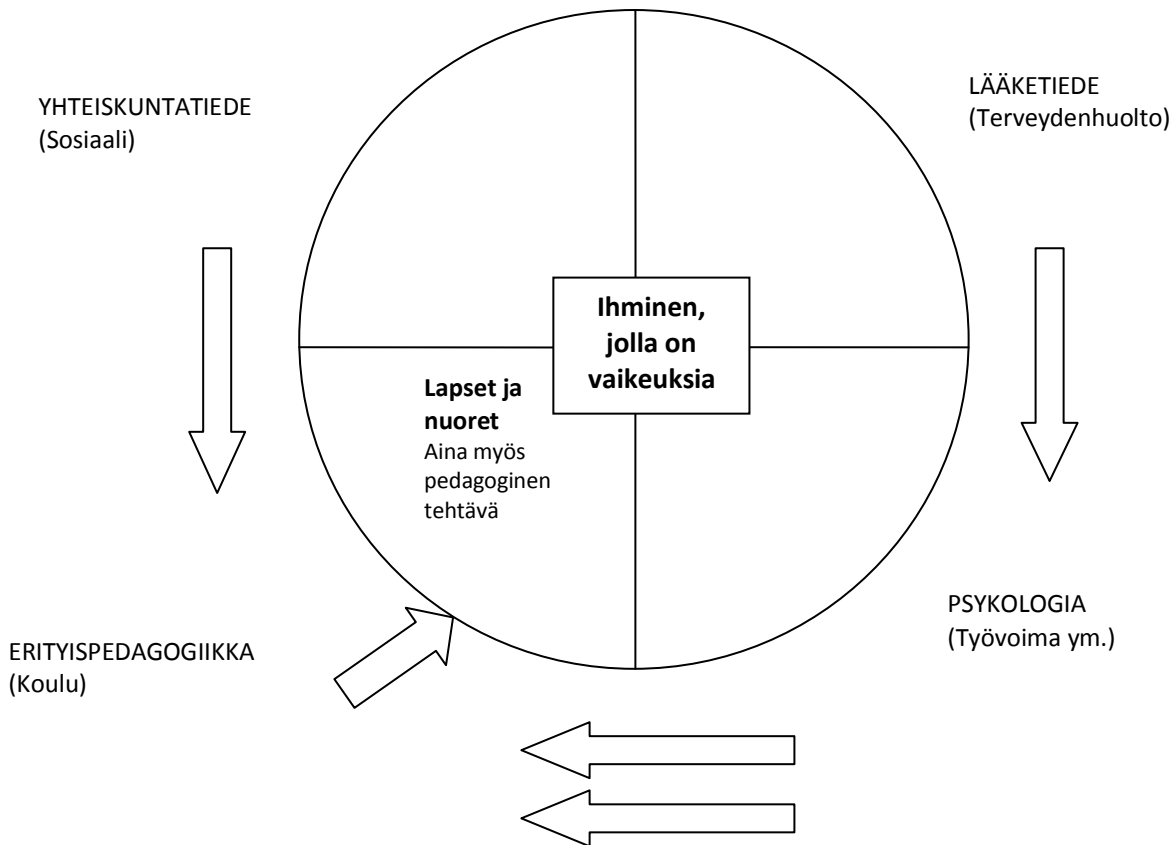
3.1.1 Kuntoutuspelikenttä

Yksi tapa hahmottaa laajaa ja rikkonaista tutkimusaluetta on käyttää apuna kuntoutus -termiä. Hautamäki (2002) ym. tiivistävät seuraavaa:

WHO:n vuoden 1969 määritelmän mukaan kuntoutus on kaikkien niiden lääkinällisten, sosiaalisten, ammatillisten ja kasvatuksellisten toimenpiteiden koordinoitu kokonaisuus, joilla yksilön toimintakykyä pyritään palauttamaan ennalleen tai kehittämään uusia toimintavalmiuksia. Olennaista on huomata, että mukana on kasvatuksellinen näkökulma. (Hautamäki ym. 2002, 25.)

Seuraavan sivun kuvio (kuvio 2) voidaan ajatella kuntoutuksen määritelmäksi, ja siitä voi johtaa sekä tutkimuksen tason, yhteistyötarpeet ja näkökulmat että käytännön toimintakentän. Ympyrää voidaan ajatella hyvinkin konkreettisesti pöytänä, jonka ympärille erilaisen koulutuksen saaneet ihmiset ovat kokoontuneet pohtimaan yhteisiä ongelmia. (Hautamäki ym. 2002, 25.) Koulunkäynnissä on myös hyvin tärkeää muistaa, että erityispedagogiikka ja koulu eivät ole ainoat keskiössä olevaa vaikeuksista kärsivää ihmistä auttavat tekijät, vaan kaikkien osa-alueiden asiantuntijuus on tärkeää.

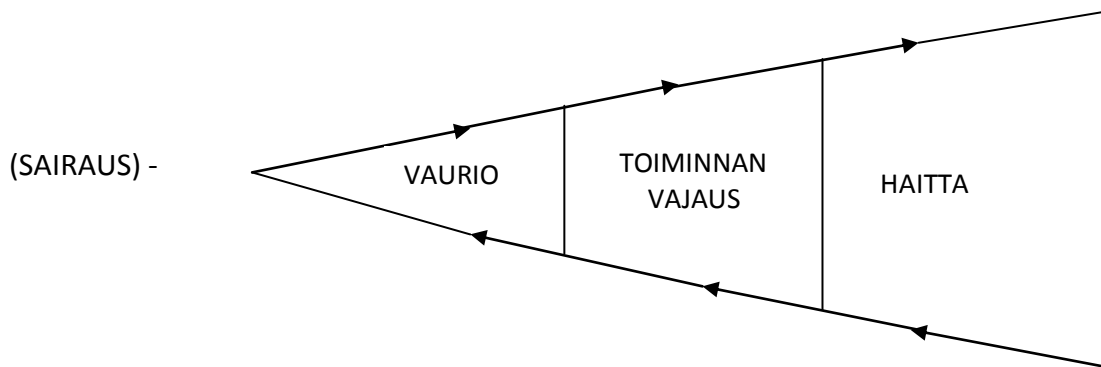
Mukana toiminnassa, tässä tapauksessa kuntouttamisessa, on tietenkin myös kohteena oleva lapsi tai nuori ja mahdollisesti myös tämän vanhemmat (Hautamäki ym. 2002, 25). Mielestäni on hyvin tärkeää muistaa, että osapuolet ensinnäkin tekevät yhteistyötä tavoitteenaan tuottaa yksilölle mahdollisimman hyvä lopputulos ja toiseksi, että yksilö otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun. Yhteistyö on siis avainkäsite.



KUVIO 2. Kuntoutusympyrän osapuolet

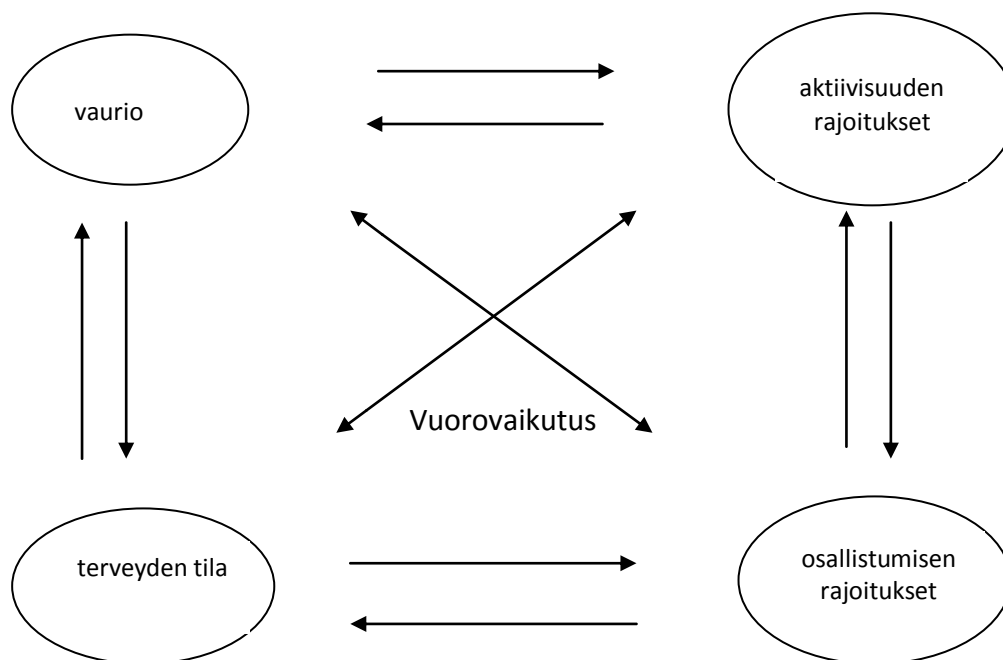
Kuviossa 3 esitellään erityispedagoginen näkökulma sekä tutkimuksen että käytännön toimintojen tasolla. Mikäli halutaan tutkia todella laaja-alaisesti vaikeuksissa olevaa ihmistä ja hänen auttamistarvettaan, tarvitaan tieteidenvälisyyttä, tieteidenalojen rajojen ylittämistä ja yhteistyötä. Kuntoutus-termin ongelma on sen epäteoreettisuus, joka selittyy sillä, että erilaisia osateorioita on liikaakin. Puhutaan mielellään kokonaiskuntoutuksesta, mutta mitä se on? Vastaus riippuu selvästi vastaajan alasta ja koulutuksesta. (Hautamäki ym. 2002, 26.)

Hautamäki ym. (2002) määrittelevät vammaisuutta WHO:n vuoden 1980 vammaisluokituksen mukaan kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen niistä on impairment eli vaurio, jolloin jokin elin puuttuu tai on vioittunut ja näkökulma on biolääketieteellinen. Toisena näkökulmana tuodaan esiin disability eli toiminnanvajavuus, jolloin mukana on jo psykologinen aspekti, persoona, toimiva ihminen. Kolmas on puolestaan handicap, jolla tarkoitetaan haittaa, jossa on kyse vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa ja tieteenalakytkentänä sosiaalipsykologia ja yhteiskuntatieteet. (Hautamäki ym. 2002, 26.)



KUVIO 3. Erityispedagoginen sovellus

Kuviossa 3 käsitteiden suhteet on esitetty lineaarisesti toisiaan peräkkäin seuraavina vaiheina. Sen lisäksi ne voidaan esittää myös laajempaa kehänä, jossa yhteydet voivat olla vuorovaikutuksellisia, ympäristöstä yksilöön päin kulkevia (kuvio 4). WHO:n luokituksessa käytettyihin sairauspainotteisiin termeihin ei oltu tyytyväisiä, joten vuosikymmenten saatossa on kehitetty uutta luokitusta (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps). Termejä disability ja handicap ollaan korvaamassa sanoilla kuten vuorovaikutus ja osallistuminen. Samalla painopiste siirtyy yksilöstä hänen elinolosuhteisiinsa ja siihen, miten niitä voitaisiin parantaa niin, että yksilön elämänlaatu paranisi. Kun otetaan tavoitteeksi yksilön elämänlaadun parantaminen, on tavoitteena kehittää erilaisiin toimintoihin soveltuvia kriteerejä. (Hautamäki ym. 2002, 26–27.)



KUVIO 4. Uusia perusideoita WHO:n luokitukselle

3.1.2 Erityiskasvatuksen ihmiskäsitys

Erityispedagogiikassa kiinnitetään paljon huomiota vammaisuuteen liittyvään ihmiskäsitykseen. Yhteiskunnallinen tilanne ja vammaisiin kohdistuvat yleiset asenteet ja niiden taustalla oleva vammaisia koskeva ihmiskäsitys ovat ohjanneet vammaisille suunniteltujen palvelujen toteuttamista. Tämä käsitys on osittain kehittynyt tavasta ottaa vammaiset huomioon eri aikoina. Erityiskasvatuksen ihmiskuvaa voidaan lähestyä periaatteella, jonka mukaan pyritään etsimään sellainen näkökulma todellisuuteen, joka on kaikilla ihmisillä, myös erityiskasvatusta tarvitsevilla, ja verrataan tätä (kasvatuksen ihmiskuva) siihen kuvaan, joka luonnehtii erityiskasvatusta tarvitsevaa ihmistä (erityiskasvatuksen ihmiskuva). Vammaiset jätetään yleensä kovin kauaksi ihanneihmiskuvasta, koska käsitykset vammaisena olemisesta ja vammaisiin lyödyt leimat usein toteuttavat itse itseään. (Ahvenainen ym. 2001, 15.)

Mikäli oletetaan, että ihmistä voidaan muuttaa erilaisten kasvatusten ja opetuksen avulla toivottuun suuntaan, ns. hyväksi ihmiseksi, tulisi vuorovaikutustilanteet järjestää sellaisiksi, että niissä ihminen ymmärtää ja on ymmärrettävissä riippumatta siitä, miten poikkeava hän on. Huomio tulisi tällöin kiinnittää siihen, miten ihminen omista lähtökohdistaan suhtautuu ja miten hänen todellisuutensa suhteutuu muuhun todellisuuteen. (Ahvenainen ym. 2001, 16.)

Opettajat muodostavat tietynlaisen käsityksen jokaisesta oppilaastaan. He arvostavat aktiivisuutta, sosiaalisuutta ja sopeutuvuutta, kun taas epäsosiaalisuus, riippuvuus ja passiivisuus olivat epätoivuttuja piirteitä. Nämä käsitykset oppilaista heijastavat puolestaan vuorovaikutustilanteisiin siten, että opettaja toimii ajatteleamalla tavalla ja suhtautuu oppilaisiin ennakkokäsitystensä mukaan. Sama ajattelu näkyy myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Ajatus siitä, että jokin ryhmä ei kyennyt saavuttamaan asetettuja tavoitteita, sai aikaan tilanteen, jossa kyseessä oleva osa ikäluokasta putosi kaikkien koulutuspalvelujen ulkopuolelle. Ryhmä leimattiin oppimattomaksi ja se täydentyi lainsäädännöllisin ja asetuksellisin toimenpitein. (Ahvenainen ym. 2001, 16.)

Näin ajatellen, jos opettaja leimaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan liikuntatunnilla esimerkiksi avuttomaksi tai ylipäättään erilaiseksi eikä pysty suhtautumaan tähän muulla tavalla, vaikuttaa se liikuntatuntien vuorovaikutustilanteisiin. Tällöin oppilaan oppiminen ja itsetunto todennäköisesti kärsivät. Jo kouluissa tapahtuva arviointi arvottaa oppilaita. Tilanteessa, jossa opettaja ei huomioi oppilaan taito- ja kehitys tasoa ja pyrkii vain saamaan kaikista ns. kymppin oppilaita, ei anneta oppilaan ihmisarvolle juuri arvostusta.

Tyypillistä on, että jokin normi esimerkiksi fyysiset tai älylliset ihanteet, lait tai kulttuurilliset määrittelyt sekä poikkeavuuden luonne määräävät leiman laadun, joka puolestaan

ratkaisee henkilöiden väliset reaktiot, sanktiot, sosiaalisen vastuun ja laitostumisen muodon. Leima vaikuttaa myös yksilön itsetunnon sekä minäkäsityksen kehittymiseen. Samalla se yleensä täydentää ja vahvistaa itseään. Kehitysvammaisten tilanne on ollut ongelmallinen sekä heidän itsensä että yhteisön muiden jäsenten kannalta. Yhteisön käyttäytymistä leimaa usein sääli, eristäminen ja suojeleminen, mistä on saattanut olla seurauksena mm. laitostuminen, sosiaalisen vastuun puute ja heikko minäkäsitys. On syntynyt noidankehä, josta 1990-luvulta alkaen on yritetty päästä pois integratiivisten toimenpiteiden alkaessa vähitellen tehota. Kyseinen noidankehä merkitsi koulutuksen piirissä pahimmillaan oppivelvollisuudesta vapauttamista ja sitä kautta täydellistä putoamista koulutusjärjestelmästä. (Ahvenainen ym. 2001, 17–18.)

Vallitseva ihmiskäsitys ohjaa sekä kasvatuksen että erityiskasvatuksen päämäärien muotoutumista. Ihmiskäsitys ja päämäärä ovat saman asia kaksi eri puolta, eikä niitä voi tarkastella irrallaan toisistaan. Kasvatustoiminnassa on hyvin tärkeää asettaa päämäärä. Oikeastaan voidaan ajatella, että ilman sitä ei ole kasvatusta. Kasvattajan tulee olla tietoinen kasvutapahtuman seuraavasta vaiheesta, ja tämä tieto saavutetaan lähinnä kolmea eri reittiä: perehtymällä inhimillisen kasvuprosessin yleiseen rakenteeseen ja lainalaisuuksiin, selvittämällä se yhteiskunnallinen tilanne, jossa kasvatettava elää ja toimii sekä selvittämällä, mitkä ovat kasvavien kehityspyrkimykset ja -tarpeet ja miten yleinen inhimillisyys toteutuu näissä yksilöissä heidän erilaisten edellytyksiensä pohjalta. (Ahvenainen ym. 2001, 18.)

Koulun eräänä hyvin tärkeänä tavoitteena on oppilaan ainutkertaisen persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen monipuolinen tukeminen. Alakoulun ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista ja huomioon ottamista kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Tämän vuoksi on tärkeää rakentaa opetussuunnitelmat siten, että ne antavat jokaiselle mahdollisuuden optimaaliseen kasvuun ja oppimiseen omista yksilöllisistä edellytyksistä lähtien ja ne huomioon ottanen. Tällöin nousee esiin yksilöllistämisen tärkeys. Kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan tavoitteena on pyrkiä luomaan yksilölle hyvän elämän edellytykset sekä liittää hänet yhteiskuntaan. Kasvatuksen tavoitteena tulisikin olla psyykkisen ja fyysisen kapasiteetin kehittäminen, siten että yksilö pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan mahdollisimman täysipainotteisesti eri yhteisöjen toimintoihin. (Ahvenainen ym. 2001, 19.)

Kasvamisen ja oppimisen tulisi tapahtua oppilaiden edellytysten ja ikäkauden mukaisesti. Näin ollen tarvitaan monenlaisia kasvatuksellisia ja opetuksellisia eriyttämistoimia. Uudet oppimiskäsitykset huomioidaan ja muodostetaan kokonaisvaltainen prosessi, jossa opetus ja kasvatusta on mukautettu oppimisvaikeuksien luonteesta tai asteesta riippumatta oppilaan edellytyksiin, harrastuneisuuteen sekä muihin erilaisiin intresseihin. Myös henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekeminen ja merkitysten ymmärtäminen on tärkeää. Tällöin taataan oppilaalle

hänen tarvitsemansa opetus sekä ne palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat. Riittävän ajan ja resurssien varaaminen auttaa, kun pyritään järjestämään oppilaiden perustukea valvovaa, toimivaa ja joustavaa järjestelmää. (Ahvenainen ym. 2001, 19.)

Rauhala (2009) pohtii ihmisen henkisyttä teoksessaan *Henkinen ihminen*. Hän ottaa kantaa moneen ihmiskäsitykseen liittyvään asiaan filosofisesta näkökulmasta. Rauhalan mukaan ihmisen ymmärtämistä tavoiteltaessa joudutaan aina tasapainoilemaan kahden perusnäkökuvan, joita ovat ihminen yleensä ja ihminen yksilönä, kanssa. Ensimmäisen mukaan ihminen ajatellaan lajinsa biologiseksi edustajaksi ja sosiaalisesti kulttuuriolennoksi ja näin filosofiseksi ongelmaksi pelkistyy ihmisen yleisen olemuksen analyysi. Empiirisessä tieteessä pyritään löytämään kaikkia ihmisiä tai ihmisryhmiä koskevia yleisiä lakeja. (Rauhala 2009, 202.) Voidaan ajatella, että tällaisen ihmisryhmän voisi muodostaa esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevat oppilaat.

Ihmisen yksilöllisyyttä tähdennettäessä lähdetään myös liikkeelle ihmisen olemuksen filosofisen analyysin pohjalta, mutta eri näkökohtia painottaen. Tällöin kysymykseksi nousee, miten ihmisen kohtalona on olla ainutkertainen persoona. Olisi todellisuuden vastaista keskittää tarkastelu vain toiseen edellä mainituista näkökuvista. Ei voida myöskään osoittaa kummankaan ajallista ensisijaisuutta. (Rauhala 2009, 202–203.)

Ihmisten samanlaisuuden ja heistä saatavan yleisen tiedon yliarvostus on ilmennyt viime vuosikymmeninä melkein pä muotina tähdentää lähes kaikissa yhteyksissä sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä ihmisen korkeimpana elämänmuotona. Äärimmäisissä ilmenemismuodoissaan tällä suuntauksella on ollut jopa ihmisiä massoittava luonne. Aidon yksilöllisyyden tähdentäminen on joko kokonaan unohdettu, sitä on aliarvioitu tai jopa paheksuttu. (Rauhala 2009, 207.)

Ihmisten liiallinen kollektivisoinnin ja yhteisöllistämisen paineen eri muodot ovat vaikuttaneet myös ihmistä koskevaan yleiseen ideaalimuodostukseen. On luotu erilaisia mittoja, joiden avulla arvioidaan ihmistä, hänen arvojaan ja kansalaiskelpoisuuttaan. Esimerkkinä Rauhala (2009) esittää, että muun muassa psyykkisten häiriöiden vaikeusastetta arvioidaan yleensä ihmissuhteiden kautta ja terapioiden tavoitteena on yleensä häiriintyneiksi oletettujen ihmissuhteiden restaurointi. Tällöin ihmistä arvottaa hänen ihmissuhteensa. Tällaisessa ajattelussa ihmisen olemassaolon monitahoiset mahdollisuudet on puutteellisesti tiedostettu. Inhimillisyys voi olla paljon muutakin kuin runsaita ihmissuhteita tai esimerkiksi ulkonaista puuhakkuutta. (Rauhala 2009, 208.)

Eräs näkökulma, josta voimme ihmiskäsitys pohtia on medikalisaatio. Sillä tarkoitetaan kulttuurissamme esiintyvää omalaatuista tendenssiä lääketieteellistymiseen ihmistä koskevissa tutkimuksissa sekä sovelluksissa ja se on tullut käyttöön kritisoidessa erilaisia yhteiskunnan järjestämiä ihmisen elämälle tukea antavia sekä auttavia toimintoja. Tällaiselle asiantuntemukselle

annetaan holhoava ja kontrolloiva asema lähes kaikessa, mikä koskee ihmistä ja hänen olemassaolonsa tapaa ja laatua. Kaikki yhteiskunnassa ns. erilaisilla olevat asiat muuttuvat sairauksiksi, on kyse sitten normivääristymistä tai yhteiskunnan negatiivisista tapahtumista. (Rauhala 2009, 245.)

Tällaista biologisoivan ajattelutavan asemaa on puolustettu mm. sillä, että sairaus- tai tautidiagnoosin antaminen poistaa yksityiseltä ihmiseltä syyllisyyttä ja helpottaa siten hänen kokonaistilaansa. Tällöin sairaudeksi toteaminen neutraloi negatiivisen ilmiön ja siirtää vastuun muualle. Omakohtaisen vastuun siirtäminen jollekin toiselle sisältää haittavaikutuksia. Nämä haittavaikutukset ovat moninkertaisesti merkitsevempiä ja siksi ne ovat ensisijaisesti huomioon otettavia alaa kehittäessä. (Rauhala 2009, 248.) Lisää yksilön ja yhteisön patologiasta sekä biomedikaalisesta näkökulmasta luvussa 3.3.

3.2 Erityisopetus

Erityisopetus on nykyään luonnollinen ja kiinteä osa peruskoulun arkipäivää. Sillä pyritään auttamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja oppilasryhmiä. Erityisopetuksella pyritään takaamaan se, että kaikki suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa. Erityisopetus turvaa osaltaan koulutuksellisen tasa-arvon periaatteen toteutumista. Käytännössä erityisopetuksen tehtäviin kuuluu integroida toisaalta oppilaista lähtöisin olevat yksilölliset tarpeet ja toisaalta koulujärjestelmästä lähtevät tarpeet. Ensisijainen lähtökohta on oppilaiden erilaisuuteen vastaaminen ja toissijaisena lähtökohtana yleisopetuksen mahdollisuudet, tietotaito ja tahto kohdata yksilölliset tarpeet, jotka erityiskasvatuksessa ovat usein kuntoutuksellisia. (Ihatsu 2001, 92.)

Puhuttaessa erityisopetuksen tarpeesta tai erityisen tuen tarpeesta liittyy käsitteisiin retorisia keinoja vallananastus, esineellistäminen ja oikeuttaminen. Yleensä ajateltuna tarvitseminen on henkilön itse ilmaisemaa tarvetta, mutta erityisopetuksen tarve onkin ulkopuolisen henkilön tarpeeksi toteamaa. Tällöin tapahtuu vallananastus. Esineellistäminen tapahtuu puolestaan kun erityisopetuksen tarve rinnastuu metaforisesti yksilön fysiologisiin tarpeisiin. Tällöin erityisopetuksen tarve siirtyy henkilön patologiaksi, tavallaan hänen sisäpuolelleen. Kolmantena ongelmana nousee esiin ajatus siitä, että erityisopetus on täydellinen vastaus erityisoppilaan tarpeisiin. Tällöin erityisopetus oikeutetaan jo määritelmällisellä tasolla, jolloin ei voi edes mielekkäästi kysyä, onko erityisopetus tehokasta erityisoppilaalle. (Saloviita 2006, 135).

Peruskoulun erityisopetus voidaan jakaa neljään osa-alueeseen. Ensimmäinen niistä on *samanaikainen erityisopetus*, jossa oppimista tuetaan perusopetusryhmässä. Tällöin erityisopettaja

työskentelee samassa fyysisessä tilassa yhdessä luokanopettajan kanssa. *Osa-aikainen, laaja-alainen perusopetus* pyrkii suoran vaikuttamisen ja konsultoinnin kautta oppimis- ja kouluvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen, tasoittamiseen sekä voittamiseen. Erityisopettaja toimii tällöin asiantuntijana, joka tukee oppilaiden kokonaiskasvua ja kehitystä. (Ihatsu 2001, 92.)

Luokkamuotoinen erityisopetus tarkoittaa pienluokkaopetusta, jota annetaan koko- tai osa-aikaisena joko peruskoulun yhteyteen perustetuissa erityisluokissa, erityiskouluissa tai laitoksissa (Ihatsu 2001, 92). Tutkimukseni perustuu viimeksi mainitun eli luokkamuotoisen erityisopetuksen tutkimiseen. Haastattelemistani opettajista kolme opettaa peruskoulun yhteydessä toimivissa erityisluokissa ja neljäs erillisessä erityiskoulussa. Neljännen erityisopetuksen alueen muodostavat esimerkiksi *sairaalassa tai kotona annettu opetus* (Ihatsu 2001, 92).

Erityisopetuksessa noudatetaan kaikkien oppilaiden osalta perusopetuksen yleistä raamisuunnitelmaa. Peruskoulun tulee huomioida jokainen oppilas yksilönä ja luoda kaikille oppilaille mahdollisimman hyvät kehitysolosuhteet. Erityisyys voi koskea esimerkiksi kasvatustavoitteiden asettelua, oppisisältöjä, opetusmetodeja, oppimateriaaleja, arviointia ja kasvatuksen organisaatiota. Peruskoulun toiminnan perusteena on yleisopetuksen opetussuunnitelma. (Ihatsu 2001, 96). Silloin kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vamman tai vaikean sairauden takia järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti, opetus tulee järjestää toimialueittain. Opetussuunnitelmaan kuuluvat toiminta-alueet ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. (Pirttimaa ym. 2010, 135.)

Erityisopetuksessa opetussuunnitelmaa sovelletaan ja yksilöllistetään. Sen lisäksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKS (ks. luku 3.2.3) avulla voidaan muuntaa eri oppiaineiden tavoitteita vastaamaan oppilaan tasoa ja suunnata oppijan koulunkäyntiä sekä käytännön elämän tarpeita. Yksilöllisyyden huomioiminen merkitsee myös sitä, ettei kaikilta luokan oppilailta tule edellyttää ns. yleispedagogisin perustein tiettyä minimivaatimustasoa, johon kaikkien tulisi yltää. (Ihatsu 2001, 96.)

Erityisopetus merkitsee pitkälti opetuksen yksilöintiä, mutta se ei sulje pois ryhmään kuulumisen ja ryhmäytymisen merkitystä pedagogisten toimenpiteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa. Inklusio edellyttää, että suvaitsevaisuus ja arvokasvatus läpäisevät koko koulun toiminnan ja toimivat eheyttävänä strategiana erilaisuuden kohtaamiselle. Erityisopetuksen tukemana lapsi valmistautuu toimimaan yhteiskunnan tehtävissä ja tulee osalliseksi yhteisön kulttuuria. Koulun tehtävänä on tukea oppilaan adaptiivisen käyttäytymisen muotoja, ja näin ollen edistää hänen selviytymistään jatko-opinnoissa ja sijoittautumisessa yhteiskuntaan. On pidettävä huolta, että tukea annetaan kaikille sitä tarvitseville ryhmille sekä yksilöille. (Ihatsu 2001, 96.)

3.2.1 Erityisopetusta ohjaavat periaatteet

Erityisopetus voi kohdistua yksilöön, luokan toimintaympäristöön tai koko koulun sosiaaliseen kokonaisuuteen. Historian aikana erityisopetukseen on kiteytynyt tiettyjä toimintaperiaatteita ja erityisiä tavoitteita, jotka heijastavat erityiskasvatuksen identiteettiä. Myös nykypäivänä erityisopetuksessa on havaittavissa erilaiset periaatteet ja tavoitteet. Tällaisia yleisiä erityisopetusta ohjaavia periaatteita voidaan eritellä kolme kappaletta. (Ihatsu ym. 2001, 98.)

Ensimmäinen niistä on eettiset periaatteet. Erityiskasvatuksen ja siihen liittyvän tutkimuksen eettisenä lähtökohtana on erityiskasvatuksen ihmiskäsitys, johon liittyy neljä periaatetta: ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus. Ihmisarvo on kaiken erityiskasvatuksellisen työn perusta. Erityiskasvatuksen kohteena olevien oppilaiden ihmisarvo on helposti uhattuna, sillä he poikkeavat siitä, minkä ajatellaan olevan nyky-yhteiskunnan ihannekuva. Ihmisarvo ei kuitenkaan saisi perustua yksilön ominaisuuksiin tai suorituksiin. Lisäksi kasvatuksen tulisi tukea ihmiseksi kasvamista ja oppilaalla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja päätöksiin kehitystään vastaavasti. Erityisopettaja työssään kohtaa usein myös kulttuurikonflikteja eikä hän voi esimerkiksi sivuuttaa työssään etnisiä kysymyksiä enemmistön määrällisen vallan pohjalta. (Ihatsu ym. 2001, 98.)

Toisena periaatteena Ihatsu ym. (2001) esittävät normalisaation periaatteen. Normalisaatio tarkoittaa erityisopetuksen palvelujen järjestämistä yleisopetuksen yhteydessä tai siihen sulautettuna niin paljon kun on mahdollista. Erityiskasvatuksen parissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus käydä omaa lähikouluun vammasta huolimatta. Viimeisen eli oppimisoikeuden ja ryhmään kuulumisen periaatteen mukaan kaikilla lapsilla on oikeus turvalliseen koulutukseen, oppimiseen ja omien kykyjensä kehittämiseen. Tämän mukaan kaikilla on samat mahdollisuudet vammasta, kulttuurista, rodusta tai sukupuolesta riippumatta, kehittää kykyjään. (Ihatsu ym. 2001, 98.)

Näiden kolmen yleisen periaatteen lisäksi tulee huomioon ottaa myös erityisopetusta ohjaavat pedagogiset periaatteet, joita ovat ennaltaehkäisyn ja terapeuttisuuden periaate sekä oikeus tuettuun koulunkäyntiin ja kokonaiskuntoutukseen. Näistä ensimmäinen tarkoittaa nimensä mukaan oppimisen ja sopeutumisen esteiden vähentämistä ja voittamista sekä tätä kautta yksilöllisen valtaistumisen sekä sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemistä. (Ihatsu ym. 2001, 98–99.)

Erityisopetukseen liittyy kuntouttava aspekti, joka tulee esiin terapeuttisuuden periaatteessa. Tällöin pyritään oppimisen tai opettamisen ja terapian eli oppilaan kokonaisvaltaisen hoidon kiinteään yhteistyöhön. Perinteisiä terapioiden ovat mm. fysio-, toiminta-, musiikki- ja liikuntaterapia sekä neuropsykologinen ja neurokognitiivinen kuntoutus. Terapioiden saanti on

turvettava HOJKSin (ks. luku 3.2.3) avulla. Tulee muistaa, että jokaisella ihmisellä on omat voimavaransa, ja että peruskoulun lähtökohtana oleva ihmiskäsitys merkitsee ihmisen erilaisuuden kunnioittamista. (Ihatsu ym. 2001, 99.)

Oikeus tuettuun koulun käyntiin ja kokonaiskuntoutukseen -periaate liittyy toisaalta oppilaiden erilaisuuden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen ja toisaalta siihen, että erityisoppilaille tarkoitetut opetusjärjestelyt ovat osa heidän kokonaiskuntoutustaan. Koulunkäynnin ja kuntoutuksen tulisi niveltä toisiinsa yksilön kokonaiskehitystä tukevaksi palveluksi ja tämä on huomioitava eri hallinnonalojen (opetus, terveydenhoito- ja sosiaalishallinto sekä vapaa-ajan palvelut) yhteistyössä. Tavoitteena on, että palvelut tulevat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan luokse eikä oppilas palvelujen luokse. (Ihatsu 2001, 99–100.)

3.2.2 Lakimuutos

Laki perusopetuslain muuttamisesta hyväksyttiin 24.6.2010 ja laki tuli voimaan 1.1.2011. Opetuksen järjestäjän tuli ottaa tämän uuden lain mukaiset opetussuunnitelmat käyttöön viimeistään 1.8.2011. Ennen lain voimaantuloa tehty päätös, jolla oppilas on otettu tai siirretty erityisopetukseen, jää edelleen voimaan. Näitä päätöksiä on kuitenkin arvioitava lain voimaan tultua 17 §:n 2 momentin mukaisesti määräajoin tai tarvittaessa. Tällöin on tarvittaessa tehtävä päätös erityisen tuen antamisesta oppilaalle. (Karvonen, 2010.)

Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, joka tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä toisen kerran ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Oppilaalle, jolle tehdään päätös erityisestä tuesta, tulee tehdä myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS (ks. luku 3.2.3). Kyseessä olevaa suunnitelmaa on tarkistettava vähintään kerran lukuvuodessa. Lain voimaantulon jälkeen HOJKS ei enää ole valituskelpoinen hallinnollinen päätös kuten ennen, vaan erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa ohjaava pedagoginen asiakirja. (Finlex, 2010.)

Uusi laki ei aiheuttanut juurikaan muutoksia toimivallan delegointiin liittyvissä kysymyksissä. Erityisen tuen päätöksen tekemiseen liittyvät samat periaatteet kuin ennenkin. Viranhaltija voi tehdä erityistä tukea koskevan päätöksen, jos oppilaan huoltajat suostuvat siihen. Tilanteessa, jossa huoltajat vastustavat päätöksen tekemistä, tulee se viedä lautakunnan päätettäväksi. (Karvonen, 2010.)

Eliala (2010) haastatteli ennen uuden lain hyväksymistä erään koulun kahta erityisopettajaa sekä rehtoria. Hän pohti, mitä uusi erityisopetuslaki tarkoittaisi käytännössä seuraavasti:

Uuden lain merkittävin muutos koulujen nykyisiin erityisopetuskäytäntöihin olisi erityisluokilla olevien oppilaiden määrän vähentäminen ja tukiopetuksen määrän lisääntyminen. Lain painopiste on oppimisen varhaisessa tukemisessa ja lähikoulu-ajattelussa. Lakia kritisoivat arvostelevat uudistuksen heikentävän erityisopetuksen laatua ja lisäävän merkittävästi opettajien työtaakkaa – Uuden lain mukaan oppilaiden vaikeuksista pyrittäisiin selviämään mahdollisimman pitkälle yleisillä tukitoimilla. Jos tarvetta muuhun ilmenee, siitä tehdään pedagoginen selvitys opettajan ja oppilashuollon toimesta. Jokaisen uuden tukitoimen jälkeen tehdään uusi arvioiva selvitys. Oppilas siirtyy tehostettuun erityisopetukseen vasta sitten, kun muut keinot hänen auttamisekseen on tehty ja niistä ei ole ollut merkittävää hyötyä. Eliala (2010)

Lisäksi esiin nousi esiin ongelma harmaalle alueelle jäävistä oppilaista, eli niistä, jotka ei oikein kuulu erityisopetuksen piiriin, mutta joilla kuitenkin on tuen tarvetta. Laki auttaa opettajia löytämään tällä harmaalla alueella olevat oppilaat riittävän ajoissa ja se myös karsisi selvästi siirtymistä suoraan erityiseen tukeen tai erityisopetukseen siirtoon. Hyvänä asiana kaikki kolme haastateltavaa kokivat sen, että lakiuudistus, joka painottaa varhaista puuttumista oppimisongelmiin, ryhdistää erityisopetusta sekä erityisopettajien toimenkuvaa. Kuitenkin lisääntyvä paperitöiden määrä puhutti alan ammattilaisia. He kokivat, että tällöin jää vähemmän aikaa itse opettajan työhön. (Eliala, 2010.)

3.2.3 Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

Määrittelen seuraavaksi HOJKSin käsitteen, sillä haastatteleman opettajat opettivat erityisopetuksen piiriin otettuja oppilaita, joille ko. suunnitelma on tehty ja tutkimukseni koskee juuri tällaisten lasten opetusta. Oppilaiden erilaisuuteen vastaaminen on monelle opettajalle vaikeimpia asioita, joihin opettamisessa törmätään. Tähän apua tuovat henkilökohtaiset opetussuunnitelmat ja ennen kaikkea henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat. (Oksanen 237, 1998).

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) tekemisestä määrätään perusopetuslaissa ja se täytyy tehdä kaikille erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille. ”HOJKS on kirjallinen dokumentti niistä hallinnollisista päätöksistä, joita on tehty oppilaan opetuksesta ja kasvatuksesta. HOJKS kattaa kaikki päätökset, opetuksen tavoitteet, opetusmenetelmät, opetuksen järjestämisen toimenpiteet ja niistä vastaavat henkilöt, opetusvälineet, oppimateriaalit, seurannan ja arvioinnin.” HOJKSin luominen ja toteuttaminen edellyttävät oppilaan opettajan, muun henkilökunnan ja oppilaiden huoltajien sekä muiden asiantuntijoiden välistä jatkuvaa yhteistoimintaa. (Ikonen 2003, 100.)

Ikosen (2003) edellä mainitsema yhteistyö huoltajien ja koulun välillä on tärkeä osa oppilaan suunnitelman laatimista sekä ylipäätään oppilaan täysipainoisen tukemisen pohjaa. Yhteistyö kodin ja koulun välillä lähtee liikkeelle tutustumisesta, kohtaamisesta sekä turvallisuuden ja kuulluksi tulemisen kokemuksista verkostoitumiseen, keskusteluun ja toimintavoista sopimiseen ja sitä kautta kumppanuuteen, jossa yhteisistä tavoitteista pystytään sopimaan ja laatimaan toimintasuunnitelma sekä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Launonen ym. 102–103, 2004).

HOJKS:n laatimisessa olisi hyvä pyrkiä noudattamaan moniammatillisen yhteistyön periaatetta, jolloin opettajien ja vanhempien lisäksi mukaan otetaan muutkin lapsen kanssa tekemisissä olevat henkilöt. Mukaan voidaan tarvittaessa ottaa sosiaalitoimen ja terveydenhuollon asiantuntijat. HOJKS:n toteutumista täytyy arvioida ja seurata säännöllisesti ja erityisesti koulun nivelvaiheissa esimerkiksi varhaiskasvatuksesta opetuspiiriin, koulusta toiseen ja peruskoulusta toiselle asteella siirryttäessä. Lisäksi HOJKS:n tehtävänä on oppimisvaikeuksien ehkäiseminen ja oppimisen parantaminen. Oppimisvaikeuksien ilmetessä, on kuntouttamiseen ryhdyttävä heti. (Virtanen 2001, 63–64.) Ikonen (2003) määrittää asiat, joita tulee ottaa huomioon HOJKS:ia laadittaessa seuraavasti:

- määritetään mahdollisimman selvästi oppilaan oppimisvaikeuksien luonne ja laajuus
- otetaan lapsi tai nuori mukaan oman oppimissuunnitelmansa laatimiseen
- otetaan selvää lapsen tai nuoren mielipiteistä, toiveista ja havainnoista
- otetaan vanhemmat mukaan toimintaan ja tarjotaan heille tarvittaessa apua oppimistavoitteiden asettamisessa
- otetaan mukaan kasvatukseen ja opetukseen osallistuvat henkilöt eli kaikki oppilasta opettavat opettajat sekä kuntoutukseen ja tukitoimien järjestämiseen osallistuva muu henkilöstö
- asetetaan selkeät ja tarkat tavoitteet, joiden saavuttaminen on myös helposti ja luotettavasti arvioitavissa
- kuvataan opetukseen osallistumisen edellyttämät toimenpiteet, joihin tulee ryhtyä erityisopetusta järjestettäessä
- määritellään opetusmenetelmät, tarvittavat oppimateriaalit ja opetusvälineet
- määritellään tarvittavan henkilökunnan ja tukitoimien määrä
- annetaan yksilökohtaiset ohjeet fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja/tai lääketieteellisistä toimenpiteistä sekä varmistetaan, että niistä vastaava taho huolehtii tehtävästään
- määritellään seurannan toteuttaminen ja kriteerit arviointia varten

- ohjeistetaan seuranta-, arviointi- ja tarkistusmenetelmät
- asetetaan ajankohdat, jolloin HOJKS on tarkistettava (Ikonen 2003, 101).

Oleennaista HOJKS:n parissa työskennellessä on, että oppilaan suhtaudutaan oman opiskelunsa subjektina, aktiivisena oppijana, kokijana ja tiedon etsijänä. Tarkoituksena oppimisessa on, että saavutetaan elinikäinen ja itseohjautuva prosessi. Opetuksen seurannan sekä arvioinnin avulla opettaja saa oppilaan edistymisestä tietoa, joka helpottaa opettamista ja sen suunnittelua. (Ikonen 2003, 101–102.)

3.3 *Vammaisuus*

Vammaisuutta ja vammaisten kohtelua koskeva ajattelutapa on muuttunut ja monipuolistunut 1960-luvun jälkeen. Vammaisuutta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, sekä yksilön että yhteisön patologiana. Yksilöpatologisessa lähestymistavassa on erotettavissa toisistaan biomedikaalinen näkökulma sekä toiminnallinen näkökulma. Moberg (2001) on esittänyt näitä yhdistävät piirteet seuraavasti:

- vammaisuutta lähestytään ammattieksperttien avulla
- käytetään luonnontieteellistä ajattelumallia
- korostetaan primaarista ehkäisyä
- vammaisuus nähdään kykyeroina ei-vammaisiin verrattaessa
- vammaisuus nähdään poikkeavana vikana sekä sosiaalisena ja taloudellisena taakkana
- vammaisten integroituminen yhteisöön nähdään yksityisasiana
- asioiden tarkasteluyksikkö on yksilö
- toimenpiteiden kohde on yksilön tila (Moberg 2001, 40).

Biomedikaalisen lähestymistavan mukaan vammaisuus aiheutuu yksilön poikkeavasta tilasta, ja se voidaan parantaa tai poistaa biomedikaalisin keinoin. Toiminnallisen näkökulman mukaan taas vammaisen ongelma nähdään yksilön vammasta johtuvana toimintakyvyttömyytenä. Tällöin yritetään yhteisön kuntoutus- ja opetuspalvelujen avulla lisätä yksilön toimintakykyisyyttä. Tavoitteena voi olla esimerkiksi yksilön taitojen ja kykyjen lisääminen, jotta hän pystyisi elämään mahdollisimman itsenäistä elämää ja tulla yhteisön tuottavaksi jäseneksi. Arviointi keskittyy siihen, miten ns. normaalia elämää vammaiset voivat elää ja missä määrin heillä on samoja toiminnallisia taitoja kuin ei-vammaisilla. (Moberg 2001, 40.)

Myös lähestyttäessä vammaisuutta yhteisöllisestä näkökulmassa (yhteisön patologia), voidaan erottaa kaksi pääsuuntaa: ympäristöllinen näkökulma sekä ihmisoikeuksien näkökulma. Yhteistä näille tarkastelutavoille on näkemys siitä, että vammaisuus ja vammaisten ongelmat johtuvat yhteisön sosiaalisista rakenteista eikä yksilöstä ja hänen ominaisuuksistaan. Samalla tavalla Moberg (2001) listaa myös yhteisöllisten lähestymistapojen yhteiset piirteet:

1. vammaisuutta ei voi irrottaa yhteisön rakenteista
2. tärkeintä ovat poliittinen, sosiaalinen ja fyysinen ympäristö
3. sekundaari preventio on tärkeämpää kuin primaari preventio
4. vammaisuus nähdään mieluummin erilaisuutena kuin poikkeavuutena
5. vammaisuutta tarkastellaan yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksena
6. yhteisön on otettava vastuu vammaisten yhteisöön integroitumisesta
7. analysoinnin perusyksikkö on yhteisön rakenne
8. toimenpiteet ovat ensisijaisesti yhteiskuntapoliittisia ja elinympäristöön liittyviä (Moberg 2001, 40).

Ympäristöllinen näkökulma korostaa fyysisen ja teknisen ympäristön merkitystä vammaisten selviytymisessä kun taas ihmisoikeusnäkökulma painottuu yhteisön sosiaalisten rakenteiden merkitystä vammaisten ongelmien syntyessä (Moberg 2001, 41). Mietitään siis vaikkapa tilanne, jossa liikuntarajoitteinen henkilö ei pyörätuolinsa kanssa pääse rakennukseen sisään, koska käytössä ovat ainoastaan portaat. Yksilön patologian mukaan tämä nähdään yksilön ongelmana ja hänen tulisi pyrkiä eroon rajoitteestaan esimerkiksi kuntoutuksen avulla. Yhteisöllinen patologia keskittyy taas yksilön ympäristöön ja ratkaisuna ongelmaan olisi esimerkiksi rampin rakentaminen.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on tiivistetysti esitetty erilaisten vammaisuutta tarkasteltavien lähestymistapojen piirteet. Vammaisuutta koskevat tutkimukset sekä vammaisille tarkoitetut palvelut riippuvat aina osaksi siitä mistä näkökulmasta vammaisuutta tutkitaan.

LÄHESTYMISTAPA	ONGELMAN KÄSITTELY	YHTEISÖN VASTUU
YKSILÖN PATOLOGIA		
Biomedikaalinen	Lääketieteen / teknologian keinot	Vamman poistaminen tai parantaminen
Toiminnallinen	Kuntoutus / Terapia / Opetus	Parantaminen / Elämän helpottaminen

YHTEISÖN PATOLOGIA		
Ympäristöllinen	Ympäristön muuttaminen ja sen hallinnan parantaminen	Ympäristönesteiden poistaminen
Ihmisoikeudellinen	Poliittiset / sosiaaliset / taloudelliset toimenpiteet	Poliittisten ja sosiaalisten oikeuksien turvaaminen

TAULUKKO 1. Vammaisuuden tarkastelun lähestymistavat

Mitään esitetyistä lähestymistavoista ei voi sanoa vääräksi, mutta ne kaikki ansaitsevat kritiikkiä siitä, että jättävät tarkastelun ulkopuolelle asioita, joilla myös on merkitystä vammaisten elämässä. Yleinen muutos suhtautumisessa vammaisuuteen, samoin kuin muutos segregoiduista ja erillisestä kasvatuspalveluista normaalipalveluihin voidaan nähdä painopisteen muutoksena yksilöpatologisista lähestymistavoista yhteisöllisiin lähestymistapoihin. (Moberg 2001, 42.) Mälkiä (1991) toteaa teoksensa alussa mielestäni hyvin: ”Terveyttä ei enää mitata vain sairauden poissaolona. Sitä ei myöskään voi mitata sentteinä, sekunteina, kiloina tai muilla fyysisen hyvinvoinnin mitoilla”. (Mälkiä 1991, 11.)

3.4 Kehitysvammaisuus

Suomessa voimassa olevan kehitysvammalain mukaan erityishuollon palveluihin on oikeutettu sellainen henkilö, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluja. Käytännössä kyseessä ovat siis kaikki yksilön kehityksen aikana ilmaantuvat vaikeimmat vammaisuuden muodot. Vammalla tarkoitetaan sellaista fyysistä tai psyykkistä vajavuutta, joka rajoittaa yksilön suorituskykyä pysyvästi. (Kaski ym. 2009, 16.)

Merkittävin kehitysvammaisuuden ryhmä on hermoston sairaudet, vauriot ja muut toiminnan puutokset tai poikkeavuudet. Niitä nimetään hermoston kehityshäiriöiksi. Niistä tärkeimpiä ovat taas aivojen kehityshäiriöt, joihin monesti liittyy älyllisten toimintojen vajavuutta, ts. älyllistä kehitysvammaisuutta. Älyllisellä kehitysvammaisuudella tarkoitetaan tilaa, jossa henkisen suorituskyvyn kehitys on estynyt tai on epätäydellinen. Kehitysiässä ilmaantuvat eli yleiseen henkiseen suorituskykyyn liittyvät taidot, joita ovat kognitiiviset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset taidot, kehittyvät puutteellisesti. Älyllinen kehitysvammaisuus voi ilmetä joko yksin tai

yhdessä minkä tahansa fyysisen tai psyykkisen tilan kanssa. Siihen voi liittyä mitkä tahansa muut kehityshäiriöt, lisävammat ja -sairaudet, kuten aisti-, puhe- ja liikuntavammat, epilepsia, autismi, mielenterveyden häiriöt ja haastava käyttäytyminen. (Kaski ym. 2009, 16–19.) Tällaista vammojen päällekkäisyyttä kutsutaan komorbiditeetiksi (Ahonen ym. 2001, 242).

Haastattelemistani opettajista kaksi opettaa tällä hetkellä lievästi kehitysvammaisten oppilaiden ryhmää ja kaksi puolestaan vastasi kysymyksiin pääasiassa vaikeasti kehitysvammaisia koskien. Älyllinen kehitysvammaisuus jaetaan neljään osaan: lievä, keskivaikea, vaikea ja syvä kehitysvammaisuus. Lievä älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa oppimisvaikeuksia koulussa, mutta lapsi saattaa silti kyetä opiskelemaan normaalissa luokassa erilaisten tukitoimien avulla. Usein hän kuitenkin tarvitsee erityisopetusta. Keskiasteinen älyllinen ts. keskivaikea kehitysvammaisuus aiheuttaa merkittäviä viiveitä lapsen kehityksessä. Koulussa he tarvitsevat erityisopetusta, mutta kykenevät saavuttamaan jonkinasteisen riippumattomuuden ulkopuolisesta avusta itsensä hoidossa ja riittävän kommunikaatiokyvyn. (Kaski ym. 2009, 20–21.)

Vaikea älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa yksilölle jatkuvan tuen sekä ohjauksen tarpeen. Koulussa tällainen henkilö tarvitsee huomattavia tukitoimia ja on riippuvainen muista ihmisistä. Hänen kuntouttaminen vaatii lisäksi paljon työtä. Syvä älyllinen kehitysvammaisuus aiheuttaa yksilölle jatkuvan tuen sekä hoivan tarpeen ja täyden riippuvuuden muista ihmisistä. Hänellä on ongelmia ja puutteita kommunikaatiossa, liikunnassa sekä kyvyssä huolehtia itsestään. Hänen opettamisessaan painotetaan päivittäisten elämäntilanteiden hallintaa sekä liikunta- ja kommunikaatiotaitojen opettelua. Peruskoulussa erityisopetus järjestetään oppilaan ikäkauden edellytysten mukaisesti ja opetussuunnitelman valinnassa otetaan huomioon älyllisen kehitysvammaisuuden aste. (Kaski ym. 2009, 21–22.)

4 SOVELTAVA ERITYISLIIKUNTA

Koululainsäädännössä taataan kaikille oppivelvollisuusikäisille lapsille oikeus yleissivistävään peruskoulutukseen ja sitä myöten myös liikunnan opetukseen. Kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden oman ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulujärjestelmämme korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja sen huomioon ottamista opetuksessa. Tavoitteena on oppilaskohtaisesti etenevä opetussuunnitelma, jossa otetaan huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet sekä edellytykset. Tavoitteena on myös ennalta ehkäistä oppimisen esteitä ja tällainen ennaltaehkäisy on kaikkien lasten kanssa työskentelevien ja kasvatuksesta vastaavien henkilöiden tehtävä. (Heikinaro-Johansson ym. 1998, 10.)

Käytän tutkimuksessani käsitteitä erityisliikunta ja soveltava liikunta. Näillä molemmilla tarkoitan liikuntaa, jota järjestetään erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Erityisliikunnalla tarkoitetaan sellaista liikuntaa, jota järjestetään henkilöille, joilla on esimerkiksi vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikeuksia osallistua liikuntaan tai joiden liikunta vaatii soveltamista tai erityisosaamista. Erityisliikunta on yläkäsite, joka sisältää soveltavan liikunnan. Soveltavan liikunnan opetuksen käsitettä puolestaan käytetään yleensä koululiikunnan yhteydessä. (Mälkiä ym. 2002, 7-8.)

Kyseessä on siis soveltava liikunta silloin, kun opetetaan sellaisia oppilaita, joilla on liikunnallisia erityistarpeita. Näin määriteltynä kyseessä on yhtäläillä vammaiset, pitkäaikaissairaant kuin liikunnallisesti lahjakkaatkin oppilaat. Soveltavan liikunnan opetuksen lähtökohtana ovat oppilaan tarpeet, kehitysvaihe, valmiudet sekä kiinnostuksen kohteet ja se arvostaa jokaista oppilasta omana itsenään. Soveltava liikunnanopetus antaa mahdollisuuden tehdä valintoja lukuisista eri liikuntamuodoista, opetusjärjestelyistä, työtavoista sekä apukeinoista. (Heikinaro-Johansson ym. 1998, 12.)

Soveltava liikunnan opetuksen lähtökohtana on siis ihan tavallinen liikunnanopetus, mutta kuten edelläkin mainittiin, sitä vain muokataan oppilaan kykyjen, tarpeiden ja oman kiinnostuksen mukaan hänelle sopivaksi. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi opetuksellista eriyttämistä, yksittäisten

liikuntatehtävien helpottamista, erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tai yksilöllisen opetussuunnitelman laatimista oppilaalle. (Heikinaro-Johansson 1998, 12–13.)

4.1 Koululiikunta ja sen merkitys oppilaille

Koululiikunnalla tarkoitetaan kaikkea koulun piirissä tapahtuvaa liikuntaa, kuten välitunteja, teemapäiviä, liikunnallisia tapahtumia ja tietenkin itse liikuntatunteja (Laakso ym. 2007, 50). Sen tarkoituksena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. (Opetushallitus 2004).

Kunnat ja koulut voivat laatia itselleen oman opetussuunnitelman valtakunnallisen opetussuunnitelman eli perusopetuksen perusteiden pohjalta, erityisopetukselle oman suunnitelman tai noudattaa perusopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Koulutuksen järjestäjä hyväksyy opetussuunnitelman perusteisiin nojaten opetussuunnitelman ja se voi olla siis alueellinen, kunta- tai koulukohtainen. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus voidaan järjestää oppiainejaon sijaan toiminta-alueittain siten kuin opetussuunnitelmassa määrätään. (Virtanen ym. 2003, 67–68.)

Liikunnalla on tutkittu olevan vaikutusta esimerkiksi havaintokyvyn ja motoriikan kehittymiseen, mutta ennen kaikkea se kehittää itsetuntoa ja sitä kautta saadaan innostusta koulutyöhön. Myös liikunnan yhteydessä saadut sosiaaliset kontaktit ovat lapselle tärkeitä. Tämän vuoksi liikunta on hyvin tärkeää erityisesti erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Lahtinen 1998, 134.) Liikunnalla on fyysisen kunnon kehittämisen ja ylläpitämisen lisäksi kasvatuksellinen vaikutus ja sen avulla voidaan tehokkaasti edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita. Liikunta tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia mm. moraalikasvatukseen, inhimilliseen kasvuun sekä kognitiivisen oppimisen edistämiseen. (Laakso 2007, 21–22.)

Erytisliikunnan voidaan määritellä tarkoittavan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista. (Rintala ym. 2007, 191.) Erytisliikunta koskettaa yli viidesosaa suomalaisista, kun otetaan huomioon eritavoin vammaiset ja pitkäaikaissairaavat lapset, aikuiset ja ikääntyneet sekä muut erityisryhmiin kuuluvat henkilöt, kuten esimerkiksi päihdeongelmaiset tai kriminaalihuollon piirissä olevat henkilöt. Kaikilla suomalaisilla on yhtäläinen oikeus liikuntaan ja sen tarjoamiin palveluihin. Vammaisen lapsi saa yleensä syntymästään asti intensiivistä kuntoutusta ja erilaiset tukitoimet tukevat lapsen kehittymistä koko oppivelvollisuutensa ajan. Koululiikuntaan osallistuminen onnistuu myös, kun

kaikki osapuolet osallistuvat aktiivisesti sen toteuttamiseen. Liikunnasta vapauttaminen ei saisi koskaan olla vaihtoehto. Meidän tulee muistaa, että esimerkiksi liikenneonnettomuudessa kuka tahansa voi vammautua koska vaan ja kohdata tällöin liikunnan harjoittamisen haasteet, joita ei ole osannut ajatellakaan ennen onnettomuuttaan. (Rintala ym. 2007, 186–187.)

Liikunnalla on suuri merkitys erityisryhmille. Rintala ym. (2007) kirjoittavat seuraavaa:

Liikunnan merkitys vammaisen lapsen ja nuoren fyysisen kehityksen tukena ja toimintakyvyn ylläpitäjänä ymmärretään ja tunnustetaan laajasti. Riittävän hyvä fyysinen toimintakyky on tärkeä tekijä lapsen kokonaiskehityksessä ja elämän laadussa. Hyvä toimintakyky poistaa vamman aiheuttamia rajoituksia ja luo edellytyksiä mahdollisimman täysipainoiselle onnistumiselle. Onnistuneiden liikuntakokemusten myötä lapsen itsetunto kohoaa ja käsitys itsestä vahvistuu. Tämä on hyvä alku sille, että lapsi selviytyy nuorena ja aikuisena erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Rintala ym. 2007, 187)

Kun kyseessä on erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, liikuntatuntien järjestäminen aiheuttaa opettajalle varmasti lisätyötä ja hän voi tuntea tilanteen aluksi hyvinkin ongelmalliseksi. Häneltä vaaditaan soveltamisen taitoa ja kärsivällisyyttä, mutta myös ammattitaitoa toimia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. (Vihu 1989, 5.)

Opettajan on hyvä muistaa, että koululiikunta saattaa olla ainut liikunnallisesti aktiivinen hetki vammaisen oppilaan päivässä, jos omaa tai vanhempien innostusta ei löydy. Usein taas vammaiset oppilaat ovat ikätovereitaan innokkaampia osallistumaan liikuntaan, mutta koululiikunnan ulkopuolella ei ole mahdollisuutta harrastaa, esimerkiksi erityisliikuntakerhojen puuttuessa. Tällöin koululiikunnan tulee olla mahdollisimman monipuolista. Heille liikunta kuntouttavassa mielessä on tärkeämpää, kuin niille, joilla on mahdollisuus liikkua vapaasti myös koulun ulkopuolella. (Vihu 1989, 9.)

4.1.1 Integraatio ja inklusio suhteessa koululiikuntaan

Määrittelen seuraavaksi sekä integraation että inklusion termin, sillä ne nousevat useissa erityispedagogiikan teoksissa esiin ja ovat nykypäivänä paljon puhuttuja, tutkittuja ja ehkä osaksi jopa kiisteltäviä termejä. Näin ollen koen tarpeelliseksi tuoda ne esiin tutkimuksessani, joka osaltaan käsittelee erityisliikuntatuntien järjestämistä. Tuon myös lyhyesti esiin segregatio - käsitteen, joka osaltaan liittyy kahteen edellä mainittuun termiin. Termit ovat tärkeitä tutkimukseni kannalta myös sen takia, että erityisopettajien kokemukset tuovat esiin paljon sellaisia asioita, joita myös luokanopettajien tulisi pohtia, kun hänen luokkaansa integroidaan erityistä tukea tarvitseva oppilas liikuntatuntien ajaksi.

Vammaisen ihmisen elämän normalisointia eli mahdollisuuksia tavalliseen elämään muiden joukossa parantavat hänen tarpeisiinsa ja ongelmiinsa erikoistuneet palvelut. Ne pyrkivät mahdollistamaan henkilölle niin tavanomaisen elämän, kun vamma vain sallii. Tällaiset erityispalvelut voivat kuitenkin aiheuttaa segregatiota eli erottelua vammaisten ja muiden välillä, silloin kun palvelut järjestetään siten, että ne kohdistuvat vain vammaisille henkilöille ja heidän elinympäristöönsä. (Kaski ym. 2009, 166–167.)

Vammaisen ihmisen osasta ihmisoikeuksien, kansalaisten perusoikeuksien, osallisuuden sekä syrjimättömyyden näkökulmista, on viime aikoina keskusteltu paljon. Keinona elämän normaalisuuden saavuttamiseen on pidetty integraatiota eli yhteiskunnan rakentamista sellaiseksi, että vammaisen voi ilman erottelua elää yhteiskunnan jäsenenä omaten samat oikeuden ja velvollisuudet kuin kellä tahansa kansalaisella. (Kaski ym. 2009, 163.) Segregaation vastakohtana integraatio tarkoittaa sellaisten edellytysten kuten esteettömän ympäristön tai tarpeellisten tukipalvelujen muiden palvelujen yhteyteen luomista, jolloin vammaisen ihminen voisi ilman erottelua elää yhteiskunnan jäsenenä. Normalisoinnin toteuttamiseksi tarvitaan integroinnin lisäksi mukaan ottamista eli inklusiota, jonka määrittelen hieman myöhemmin tässä luvussa. (Kaski ym. 2009, 167.)

Aija Saaren toimittamassa Liikuntaa kaikille -hankkeen julkaisemassa teoksessa ”Tarinoita lasten urheilusta - Yhdessä ja erikseen” tiivistetään integraation määritelmä puolestaan seuraavasti: ”Integraatiossa yksilö voidaan nähdä toimenpiteiden tai sopeuttamisen kohteena, jota pyritään siirtämään jostakin syrjästä tai erillisestä yleiseen nk. normaaliin. Yksilön puutteiden tai erilaisuuden korostaminen erillisillä sopeuttamis- ja kuntoutustoimenpiteillä johtaa helposti ajatukseen, että hänessä on jotakin vikaa tai hän on sairas. Integraatio-ajattelu kuuluu vammaisuuden yksilömalliin.” (Saari, A. 2007, 9.)

Integraatio tarkoittaa yleisellä tasolla pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuna tilanteissa, jossa koko ikäluokan oletetaan käyvän koulua. Idealistisena tavoitteena on yksi kaikille yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. Tällöin yksi ja sama koulu pystyy huomioimaan koulutettavien yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Pää tavoitteena tässä ajattelussa on ollut kehittää yksi, kaikille yhteinen koulu ja sen avulla luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. (Moberg 2001, 37.) Integraation toteuttaminen vaatii panoksensa myös opettajilta ja mahdollistaminen vaatii ainakin seuraavia asioita: aikaa suunnitteluun on saatava lisää, asianosaisten on saatava koulutusta, henkilöstöresursseja on saatava lisää ja luokkakokoa on pienennettävä (Moberg 1998, 157.)

Kun erityistä tukea tarvitsevia oppilaita sijoitetaan ns. normaaliluokkiin, voidaan myös puhua valtavirtaistamisesta. Tällöin ei oteta huomioon, että oppilaan tuen tarve säilyy huolimatta siitä, että häntä opetetaan sellaisten oppilaiden kanssa, jotka eivät tukea tarvitse. Oppilaan oletetaan edistyvän samassa tahdissa, samoilla välineillä ja samoilla ohjeilla kuin muutkin oppilaat, vaikka erityisjärjestelyitä tarvittaisiin. (Block 2007, 19.)

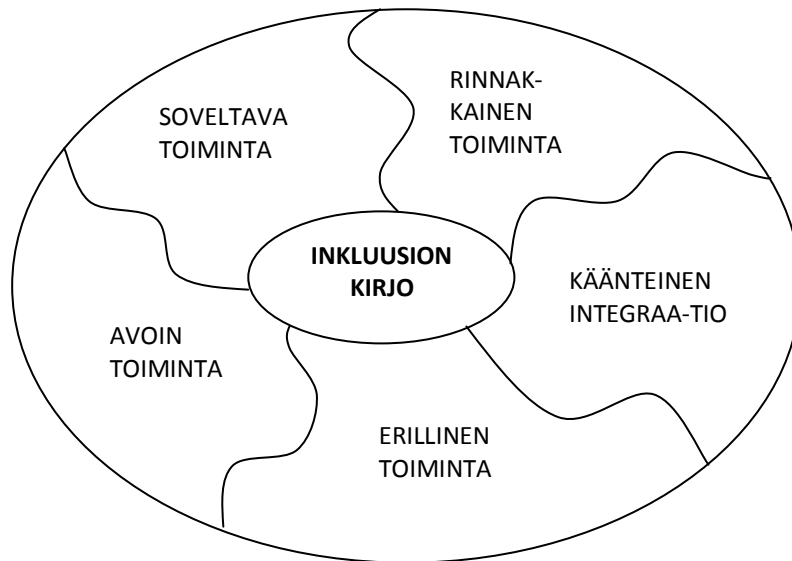
Yhteiskunnassa eläminen ei yksinään riitä turvaamaan vammaisen ihmisen hyvää elämää. Tarvitaan myös inklusiota eli mukaan ottamista, joka on mahdollista vain vammaisuuden hyväksymisen, tiedon ja toimivien ihmissuhteiden varassa. (Kaski ym. 2009, 163.) Normalisointi on siis tavoite ja integrointi sekä inklusio sitä tukevia menetelmiä. Käsitteitä käytetään usein rinnakkain, sillä ne liittyvät kiinteästi yhteen. (Kaski ym. 2009, 167.) Opettajat, myös liikunnanopettajat, kokevat haasteelliseksi järjestää sellaista inklusiivista opetusta, joka sopii kaikille oppilaille. Tämä pelko saattaa aiheuttaa negatiivisen asenteen koko inklusion ideaa kohtaan. (Block 2007, 27.)

Liikuntaa Kaikille Lapsille -hankkeessa otettiin käsitteen määrittelyyn vaikutteita vammaisuuden sosiaalisesta mallista. Tällöin kaikille yhteinen ja avoin liikunta on myös ihmisoikeuskysymys. Inklusiosta keskustellessa esiin nousevat tasa-arvo, moniarvoisuus sekä suvaitsevaisuus. Huomio kiinnitetään olosuhteisiin, ympäristöihin ja toimenpiteisiin, jotka sulkevat jonkun pois toiminnasta. Vammaiset ovat osa yhteiskuntaamme ja sen jäseninä oikeutettuja samoihin palveluihin kuin muutkin. (Saari A. 2007, 9.) Ideana on, että kaikki voivat oppia, kaikki ovat erilaisia, kaikki ovat yhteisön jäseniä ja erilaisuuden pitää olla arvostettua (Väyrynen 2001, 19).

Inklusion työkaluna voidaan käyttää inklusion spektriä (kuvio 5), joka on lainattu englantilaiselta Youth Sport Trustilta. Siinä avoin, soveltava ja rinnakkainen liikunta sekä vammaisurheilu ja erikseen tapahtuva liikunta muodostavat jatkumon. Jokainen näistä lähestymistavoista tähtää valtaistumiseen (empowerment, kykyjen ja mahdollisuuksien lisääntyminen) ja kannustaa täyteen osallistumiseen. Harrastaja itse päättää osallistuuko liikuntaan vertaisryhmässä muiden vastaavan toimintakyvyn omaavien kanssa vai haluaako liikkua omien ikätovereiden kanssa lähiseurassa. (Saari, A. 2007, 9.) Tällaisen ajattelun mukaan oppilaalle siis annetaan mahdollisuus ensinnäkin tutusta mahdollisimman monipuoliseen liikuntaan ja erilaisiin liikunnan toteuttamisen muotoihin ja toiseksi päättää millaiseen liikuntaan hän haluaa osallistua ottaen huomioon tietenkin esimerkiksi mahdollisen kehitysvammaisuuden tason: onko tällaista päätöstä mahdollista tehdä?

Ajattelun mukaan palvelutarjoajan tulee tuottaa harrastajille vertaisryhmien lisäksi avoimia palveluja, joissa vammaiset ja vammattomat harrastajat pystyvät liikkumaan yhdessä

toimintakyvyn, tason tai motivaation mukaan eriytetyissä rinnakkaisryhmissä. Kaikki pääsevät kokeilemaan yhdessä vammaisurheilua ja tilanteen mukaan harjoittelevat myös erillisissä ryhmissä. Tukipalveluin täydennetään tasa-arvoista osallistumista. (Saari, A. 2007, 9.)



KUVIO 5. Inklusion spektri

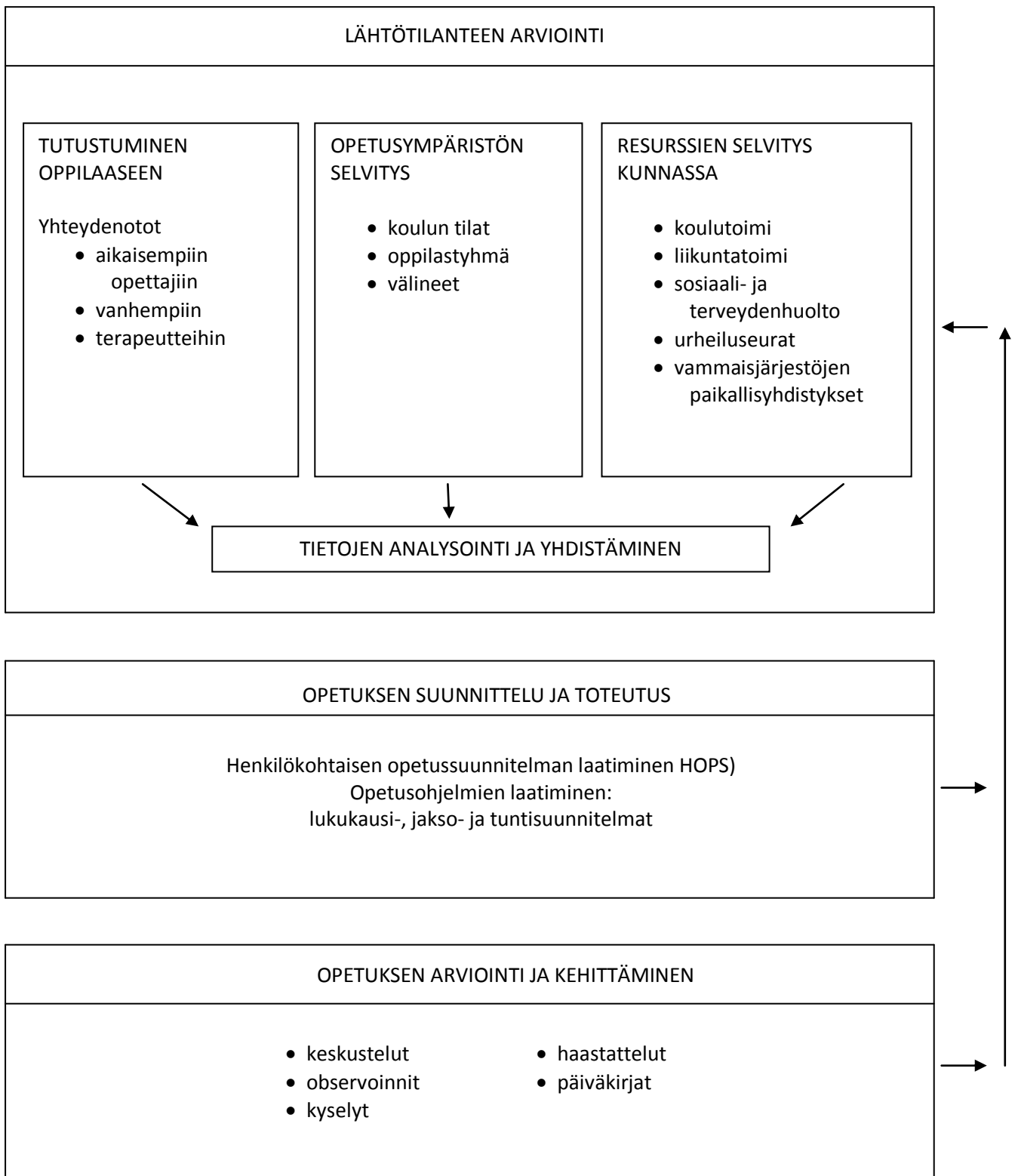
Koululiikunnassa ajatus toimisi mielestäni esimerkiksi siten, että erityisopetuksen sekä yleisopetuksen oppilaille pyrittäisiin muodostamaan sellaisia liikuntatunteja, joilla he pystyisivät liikkumaan yhdessä. Tällainen järjestely toisi totta kai paljon haasteita opettajille, mutta mielestäni se ei ole mahdoton ajatus. Jokaisen liikuntatunnin ei tarvitse tällainen olla, mutta välillä pelejä voitaisiin pelata yhdessä vammoista ja muista vastaavista tekijöistä välittämättä. Tällöin erityisopettaja ja luokanopettaja toimisivat yhdessä avustajien tukemana. Vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden kanssa tämä olisi todennäköisesti erittäin haastavaa, ehkä jopa mahdotonta, sillä he tarvitsevat paljon apua opettajalta ja avustajilta liikuntatuntien aikana. Kun oppilaalla on jo vaikeuksia toimia pienryhmässä, jossa oppilaita on vain vähän ja avustajia taas suhteessa paljon, ei integroiminen yleisopetuksen ”normaaliluokkaan” ole tuskin mahdollista.

4.1.2 Liikunnanopetus on yhteistyötä

Yhteistyön merkitys korostuu liikunnanopetuksessa erityisesti silloin, kun opetukseen osallistuu vaikeasti vammaisen oppilas. Soveltava liikunnanopetus ja onnistunut integrointi riippuvat suureksi osaksi yhteistyöstä. Liikunnanopetuksen tulisi olla sellaista toimintaa, johon jokainen oppilas pystyisi osallistumaan, mutta joka olisi samalla tarpeeksi haastavaa. Yhteistyöhön

perustuvassa liikunnanopetuksen suunnittelu- ja toteuttamismallin (kuvio 6) perusajatuksena on se, että opetussuunnitelmat laaditaan koko luokan tarpeista lähtien ja opetussuunnitelmiin tehdään sovelluksia vammaista oppilasta varten vain niihin tehtäviin, joita hän ei voi suorittaa. Yhteistyö korostuu jälleen, sillä mallin keskeisenä lähtökohtana on yhteistyö vammaisen oppilaan koulunkäyntiin osallistuvien ja siitä vastaavien henkilöiden kesken. Näin on helpompi määritellä oppilaan yksilölliset tarpeet sekä tehokkaat työskentelytavat. (Heikinaro-Johansson 1998, 23.)

Alun perin mallin avulla haluttiin kuvata sitä, miten erityisliikunnanopettajat voivat osallistua liikunnanopetukseen ja sen kehittämiseen. Yhteistyömallia voivat kuitenkin käyttää kaikki liikuntaa opettavat henkilöt, niin liikunnanopettajat, luokanopettajat, erityisopettajat kuin lastentarhanopettajatkin. Liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa voidaan erottaa kolme vaihetta: lähtötilanteen arviointi, opetuksen suunnittelu ja toteutus käytännössä sekä opetuksen arviointi ja kehittäminen. (Heikinaro-Johansson 1998, 24.)



KUVIO 6. Soveltavan liikunnanopetuksen malli (Heikinaro-Johansson 1998, 24)

Opetuksen suunnittelu aloitetaan lähtötilanteen arvioinnissa. Siinä selvitetään eri osapuolten tarpeet, opetusympäristö ja käytössä olevat resurssit. Erityisliikuntaa opettavalle opettajalle tärkeää on saada tietää oppilaittensa terveydelliset tiedot, esimerkiksi tieto pitkäaikaissairaudesta tai vammasta, sillä oppilaat ovat opettajan vastuulla tuntien aikana. Kommunikointi kodin ja koulun

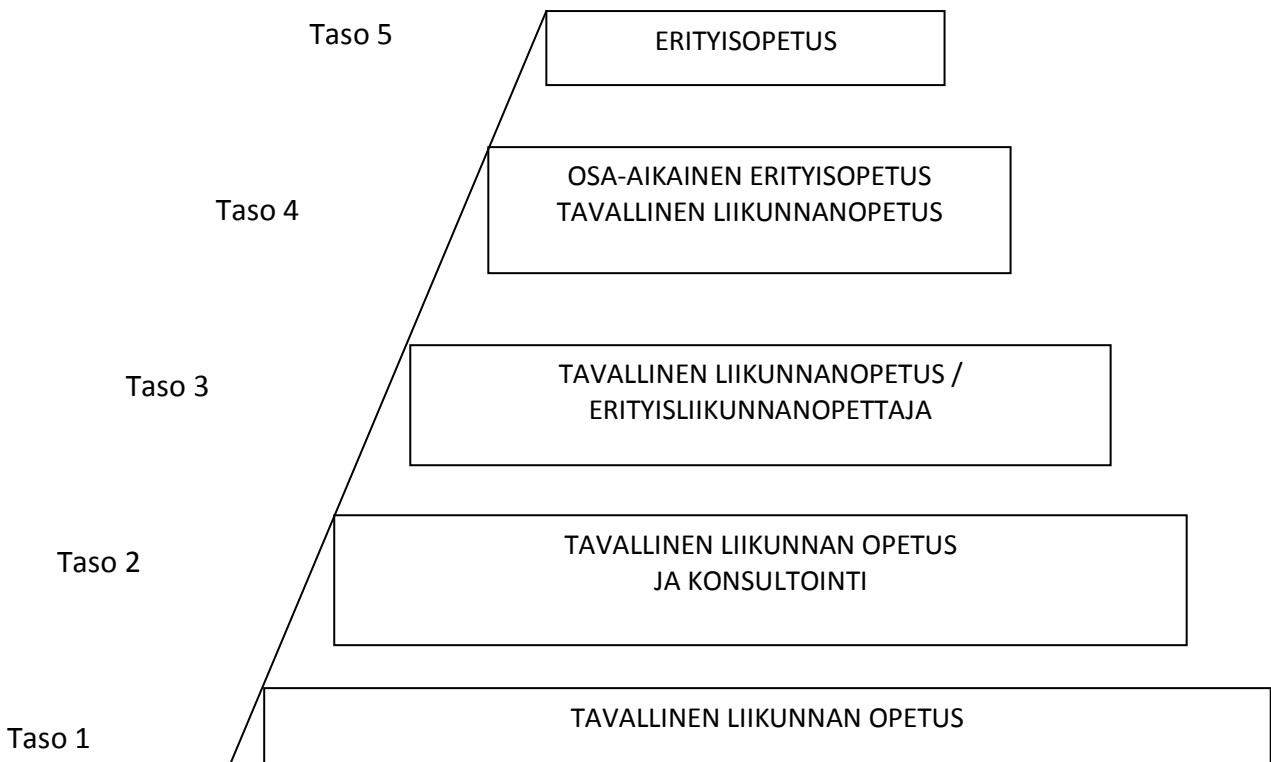
välillä auttaa muodostamaan yhteiskasvatuksen. Esimerkiksi motorisia taitoja ja käyttäytymismalleja voidaan harjoitella sekä koulussa että kotona. Avoimet sekä luottamukselliset tapaamiset opettajan ja huoltajien välillä edistävät erityistä tukea tarvitsevan oppilaan integrointia tavalliseen luokkaan. Apua opettajalle tuovat myös lapsen henkilökohtaiset avustajat sekä mahdollinen muu tukihenkilö, esimerkiksi fysioterapeutti. (Heikinaro-Johansson 1998, 26–28.)

Tukipalveluita suunniteltaessa tulisi lähteä siitä, että apua käytetään ainoastaan silloin, kun sitä tarvitaan. Avustamisella pyritään siihen, että vammaisen oppilas voisi osallistua toimintaan mahdollisimman itsenäisesti. Kaikista sellaisista oppilaista, jotka on integroitu normaaliopetukseen tai jotka osallistuvat sovellettuun liikunnanopetukseen, on syytä tehdä soveltavan liikunnanopetuksen tarpeen arviointi. Nykyisessä oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista opetuksessa sekä mielekkäiden oppimiskokemusten tarjoamista. Myös oppimismotivaation turvaaminen on tärkeää. (Heikinaro-Johansson 1998, 29–30.)

Vaikka haastatteleman opettajat eivät olisi koskaan kuulleetkaan kyseisestä mallista, uskon että he kuitenkin voivat sitä toteuttaa tietämättään. Taulukossa mainitut asiat ovat mielestäni hyvin tärkeitä ja välttämättömiä vaiheita oppilaiden liikunnanopetusta suunniteltaessa. Jokainen vaihe käydään ainakin jollain tasolla läpi. Lähtötilanne arvioidaan, jotta tiedetään mistä kunkin oppilaan kohdalla lähdetään liikkeelle ja mitä mahdollisuuksia liikunnan järjestämisessä on (tilat, yhteistyö jne.), opetusta suunnitellaan HOJKSien, HOPSien ja erilaisten tunti- ja vuosisuunnitelmien avulla ja sitä pyritään arvioimaan ja kehittämään mahdollisuuksien mukaan.

4.2 Soveltavan liikunnanopetuksen muodot

Soveltavan liikunnanopetuksen järjestämiseen on olemassa erilaisia vaihtoehtoja ja ratkaisuja. Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) on esitelty vaihtoehtoisia liikunnanopetuksen malleja, jotka soveltuvat erityistarpeita omaavien oppilaiden opetukseen.



KUVIO 7. Liikunnanopetuksen järjestämisen vaihtoehdot

Tavallinen liikunnanopetus sopii sellaisenaan tai hieman soveltaen suurimmalle osalle oppilaista (taso 1). Kun tavalliseen liikunnanopetukseen suunnataan tukipalveluita konsultoinnin avulla ja opettaja saa näin ollen lisätukea työhönsä, on kyseessä taso 2. Liikunnanopettajat voivat erikoistua soveltavaan liikunnanopetukseen. Opettajat, joilla on erityisliikunnan asiantuntemusta, ovat päteviä toimimaan erityisliikunnanopettajina. (Heikinaro-Johansson 1998, 20.)

Konsulttiapua voi antaa esimerkiksi erityisopettaja, fysioterapeutti, kuntoutusohjaaja tai kunnan erityisliikunnanohjaaja. Tällaista konsultointia käytetään Suomessa kuitenkin varsin vähän. Opettajan, jonka luokkaan on integroitu oppilas, tulisi selvittää kunnassaan toimivat alan asiantuntijat ja ilmaista halunsa saada konsultointiapua erityisryhmiin kuuluvan oppilaan liikunnanopetukseen. Konsultointia tulisi käyttää liikunnanopetuksessa enemmän hyödyksi, sillä

opetusryhmät ovat suuria ja yksilön huomioiminen hankalaa. Taso 3 kuvaa ratkaisumallia, jota käytetään paljon esimerkiksi Yhdysvalloissa. Ryhmät ovat suuria ja opetuksesta vastaa tavallisen liikunnanopettajan lisäksi erityisliikunnan opettaja. Mallin mukaan erityisliikunnan opettaja opettaa erityisryhmiin kuuluvia oppilaita joko samassa tilassa muiden kanssa tai esimerkiksi naapurisalisissa. (Heikinaro-Johansson 1998, 20–21.)

Suomessa on myös hyödynnetty samanaikaisopetusta, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa kaksi tai useampi opettaja työskentelee samassa tilassa oppilaiden kanssa. Samanaikaisopetuksella koetaan olevan hyviä vaikutuksia, mutta myös kritiikkiä on annettu. Koska menetelmä liitetään vahvasti erityisopetukseen, on sillä koettu olevan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita leimaava vaikutusta muun ikäluokan silmissä. Tuki tulisi kohdistaa koko ryhmälle, jolloin leimaantumista ei tarvitse pelätä. Samanaikaisopettajuutta voidaan käyttää myös ryhmissä, joissa ei erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ole. (Tyystälä 2009, 2.)

Liikunnanopetus voidaan järjestää myös siten, että oppilas on varsinaisesti erityisopetuksessa, mutta joidenkin tuntien tai vaikkapa lajikokonaisuuksien osalta opetus pyritään järjestämään osana tavallista liikunnanopetusta (taso 4). Yksi haastattelemistani opettajista oli tehnyt yläkoulun liikunnanopettajan kanssa yhteistyötä niin, että muutama erityisluokan oppilas osallistui yläkoulussa järjestettävälle ”Kunnon kurssille”. Kurssi oli suunniteltu niin, että alakoulun puolella opiskelevat jo kuitenkin iältään yläkoulun oppilaisiksi luettavat oppilaat pystyivät osallistumaan opetukseen kerran tai kaksi viikossa. (Heikinaro-Johansson 1998, 21.)

Kun erityisoppilaat muodostavat oman ryhmänsä liikunnanopetuksessa, on kyse tasosta 5. Esimerkiksi erityiskoulujen ja -luokkien liikuntaryhmät toimivat yleisesti näin. Kuitenkin erityisopetusta annetaan samojen tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen pohjalta kuin yleisopetuksenkin liikuntakasvatusta. (Heikinaro-Johansson 1998, 20.) Haastatteleman opettajat opettivat kaikki tason 5 mukaan, koska liikuntatunnit järjestettiin ryhmän kesken integroimatta oppilaita ns. tavalliseen yleisopetukseen luokkaan. Seuraavassa vielä Heikinaro-Johanssonin (1998) laatima taulukko (taulukko 2), jossa hän tiivistää viisi eri mahdollisuutta järjestää liikunnanopetusta.

<p>Taso 1</p> <p>TAVALLINEN LIIKUNNANOPETUS</p>	<p>Ulkopuolista tukea ei tarvita, opettaja ja oppilaat osaavat tehdä itse tarvittavat sovellukset.</p> <p>Opettaja voi erityisopettajan kanssa keskustella oppilaan edistymisestä ja opettajan onnistumisesta</p>
---	---

<p>Taso 2 TAVALLINEN LIIKUNNANOPETUS KONSULTOINNIN AVULLA</p>	<p>Vammaisen oppilas ei tarvitse avustusta jatkuvasti, tukioppilas tai avustaja antaa tukea tarvittaessa.</p> <p>Erityisliikunnanopettaja voi auttaa opettajaa konsultoinnissa, esimerkiksi oppilaan taitojen arvioinnissa.</p>
<p>Taso 3 TAVALLINEN LIIKUNNANOPETUS</p>	<p>Vammaisen oppilas tarvitsee avustusta, tukioppilas huolehtii vammaisesta oppilaasta ja toimii tarvittaessa apuna, lisäksi koulunkäyntiavustaja avustaa oppilasta.</p> <p>Erityisliikunnanopettaja osallistuu liikunnanopetukseen yhdessä opettajan kanssa tai opettaa henkilökohtaisesti vammaista lasta. Hän myös vastaa tukioppilaan ja/tai avustajan ohjaamisesta.</p>
<p>Taso 4 OSA-AIKAINEN ERITYISOPETUS / TAVALLINEN LIIKUNNANOPETUS</p>	<p>Joustava opetussuunnitelma, jossa siirrytään tavalliseen liikunnanopetukseen silloin, kun se on tarkoituksenmukaista, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osallistuvat normaaliluokan liikuntatunneille ja vastaavasti toisin päin, lisäksi oppilaat tapaavat liikuntaharrastuksissa toisiaan.</p> <p>Vammaisille oppilaille annetaan mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.</p>
<p>Taso 5 ERITYISOPETUS</p>	<p>Liikunnanopetuksesta vastaa erityisopettaja joko erityisluokalla tai -koulussa.</p> <p>Asiantuntija-apua voi saada esim. kunnassa toimivalta erityisliikunnanopettajalta.</p>

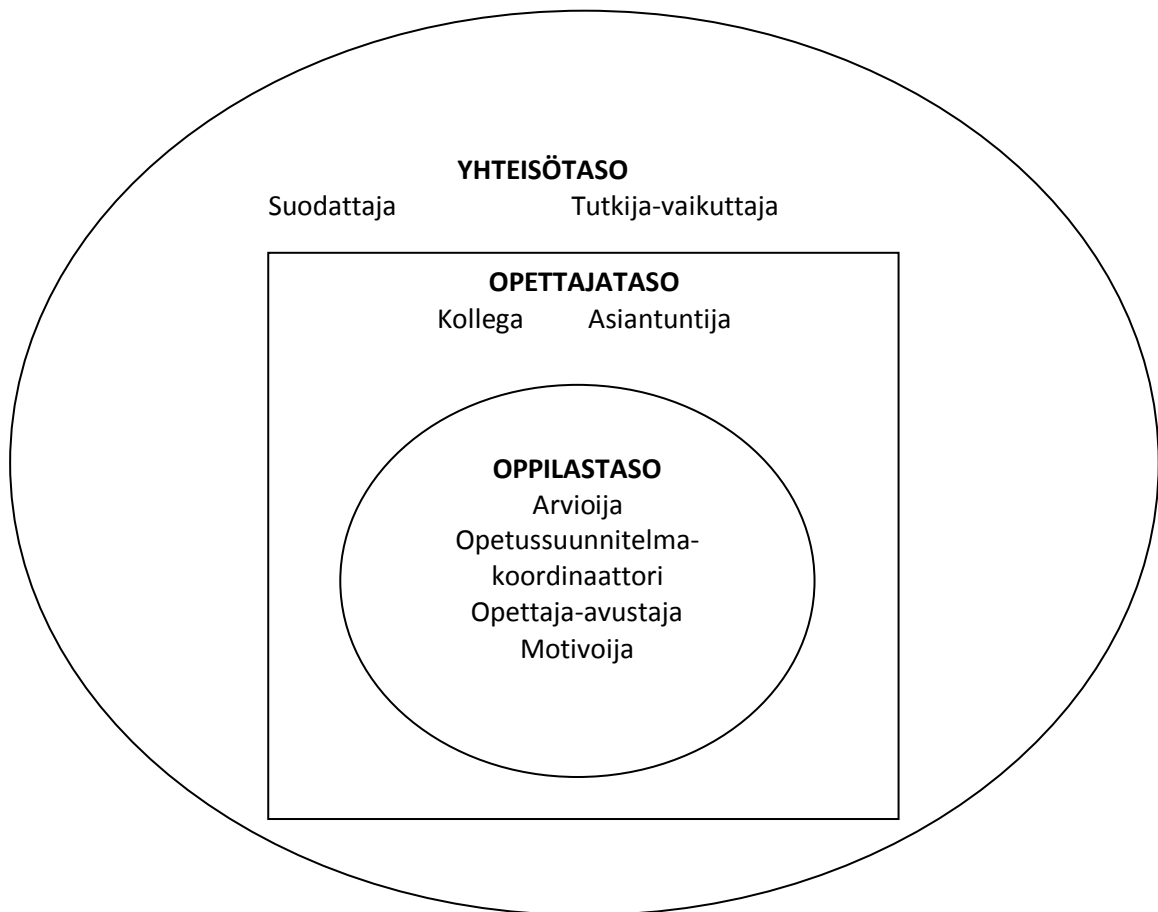
TAULUKKO 2. Liikunnanopetuksen järjestämisen muodot

Heikinaro-Johansson tuo taulukossa esiin mahdollisuuden käyttää tukioppilasta. Tällöin jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle voidaan sopia tukioppilas, joka pystyy tukemaan tätä liikuntatuntien aikana. Mielestäni ratkaisu olisi mielenkiintoinen, sillä avustajia ei välttämättä jokaisessa luokassa ole tarpeeksi eikä opettajankaan tuki riitä tasaisesti kaikille.

4.3 Erityisliikunnanopettajan roolit ja opettajuus

Seuraavaksi esittelen hieman Huovisen (2002) aiemmin luvussa kaksi mainitsemani tutkimusta, jonka tarkoituksena oli luoda kuva erityisliikunnanopettajan työstä ja rooleista suomalaisessa koulujärjestelmässä. Hänen mukaansa erityisliikunnanopettajan työ jakaantui kolmelle tasolle.

Primaaritasolla opettaja työskentelee suorassa kontaktissa oppilaan kanssa, seuraavalla tasolla hän vaikuttaa oppilaan oppimiseen opettajan kautta ja kolmannella tasolla hän toimii yhteisön tasolla vaikuttaen soveltavan liikunnanopetuksen alan ja edellytysten kehittymiseen. (Huovinen 2000, 183.)



KUVIO 8. Erityisliikunnanopettajan roolit kolmella tasolla (Huovinen 2000, 183)

Kuten kuviosta (kuvio 8) huomaa, löytyy jokaiselta tasolta vielä useampi rooli opettajalle. Ensimmäisellä tasolla suoraan oppilaan tai opetusryhmän kanssa toimiessaan erityisliikunnanopettajan rooleja ovat arvioija, opetussuunnitelmakoordinaattori, opettaja-avustaja sekä motivoija. Arvioinnin tehtävänä on lisätä tietoa oppilaan motorisesta, kognitiivisesta sekä sosiaalisesta oppimisesta. Lisäksi arvioijana voi toimia esimerkiksi avustajat tai jo luvussa 4.2 esiin tulleet tukioppilaat. (Huovinen 2000, 184–187.) Kaiken tavoitteellisen toiminnan lähtökohta on suunnittelu. Myös arvioinnin toteuttaminen tulee suunnitella hyvin etukäteen. Ensin suunnitellaan mitä tehdään, jonka jälkeen asetetaan tavoitteet ja lopuksi arvioidaan kuinka hyvin suunniteltuihin tavoitteisiin päästiin. (Mälkiä 1992, 13.)

Opetussuunnitelmakoordinaattorin tehtävänä on pitää huoli, että oppilaalla on mahdollisuus osallistua liikunnan opetukseen täysipainoisesti omista lähtökohdistaan katsottuna sekä huomioida mahdolliset tukipalvelut ja oppilaan HOJKS. (Huovinen 2000, 184–187.) Opettaja-avustajan tärkein tehtävä on oppilaan oppimisen tukeminen liikuntatunneilla. Opetusta ja tukea voidaan antaa esimerkiksi koko ryhmälle yhtä aikaa tai jollain yksittäisellä pisteellä yksilöllisesti huomioiden. Motivoinnin rooliin kuuluu antaa välitöntä palautetta ja motivoida oppilaita siten liikunta tuntien aikana. (Huovinen 2000, 188–190.)

Opettajatasolla opettaja toimii kollegana sekä oman alansa asiantuntijana kun taas yhteisötason roolit ovat suodattaja ja tutkija-vaikuttaja (Huovinen 2000, 183). On kyseessä sitten Huovisen tutkimat erityisliikunnanopettajat tai esimerkiksi minun haastatteleman luokan- ja erityisopettajat, on hyvä tiedostaa ko. roolien olemassa olo, koska jokainen niistä on tärkeä. Varsinkin oppilastasolla toimittaessa on tiedostettava eri roolit, sillä ne ovat kaikki yhtä tärkeitä ja ilman jotain roolia, ei opetusta voisi kutsua kattavaksi ja opetussuunnitelmaa noudattavaksi.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten erityisopettajat kokevat liikunnan opettamisen erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Aiheeni muodostui puhtaasta kiinnostuksesta liikunnan opetukseen sekä erityisopetukseen. Halusin saada selville millaisia haasteita, ongelmia ja tilanteita opettajat ovat kohdanneet liikuntatunteja suunnitellessaan sekä järjestäessään ja millaisia kokemuksia heillä ylipäätään on. Minua kiinnosti myös miten opettajat kokevat opetussuunnitelman, oppilaiden henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat sekä oman koulutustaustansa ja valmiudet opettaa erityisliikuntaa sen pohjalta.

Tutkimuksen alussa tutkimussuunnitelmaa tehdessäni painopisteeni oli enemmän oppilaiden kokemuksissa liikunnan opetuksesta ja itse liikkumisesta. Tällöin tutkimusongelminani oli mm. miten koululiikunta tukee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan liikunnallista kehitystä, miten OPS huomioi tällaiset oppilaat sekä miten erityisoppilaat kokevat koululiikunnan ja millaisena liikkujana he itsensä kokevat? Kuitenkin tutkimukseni suunta kääntyi ja päädyin tutkimaan opettajien kokemuksia liikunnan opettamisesta.

Tutkimussuunnitelman laatimisen koin kuitenkin hyvin tärkeäksi vaiheeksi. Sen muokkaaminen ja samalla tutkimuskysymysten pohtiminen oli tutkimuksen lopullisen muodon kannalta tärkeää. Se auttoi hahmottamaan omaa ajatteluani, sekä itselleni että suunnitteluvaiheessa ohjaajalleni, sekä muille tutkimusryhmäni jäsenille, joiden ajatukset taas puolestaan selkeyttivät omiani. (Hakala J. 1999, 50–52.)

Tutkimusongelmani ovat siis:

- Miten opettajat kokevat liikunnan järjestämisen erityistä tukea tarvitseville oppilaille?
- Millaisiin asioihin opettajat ovat törmänneet liikuntatunteja suunnitellessaan sekä järjestäessään?

Lisäksi minua kiinnostavat seuraavat kysymykset:

- Miten koululiikunta vaikuttaa oppilaisiin ja heidän liikunnan harrastamiseensa?
- Miten opettajat kokevat OPS:n sekä HOJKS:n?
- Miten he kokevat oman koulutuksensa suhteessa liikunnan opettamiseen?

Minua kiinnostaa myös omaa tulevaa opettajan uraani ajatellen konkreettiset harjoitteet ja hyväksi koetut menetelmät sekä sovellukset, joita opettajat olivat liikuntatunneilla kokeilleet. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista luoda esimerkiksi aloittelevalle tai vaikka ihan kokeneellekin opettajalle erityisliikunnan paketti. Paketti voisi sisältää erilaisia pelejä, harjoitteita, leikkejä yms. sovellettuna erityistä tukea tarvitseville lapsille. Jokainen opettaja totta kai luo ne omat juttunsa, mutta tutkimukseni teoriaosaa tehdessäni ja lähdemateriaalia kerätessäni huomasin, että erityisliikunnan harjoitteita on kyllä olemassa, mutta ei tarpeeksi. Lisäksi niiden saanti voi olla hankalaa ja kynnys lähteä tutkimaan erilaisia teoksia voi joskus olla korkea, kun opettajalla muutenkin tuntuu olevan paljon tekemistä. Näin ollen tällainen paketti olisi ihanteellinen kenelle tahansa luokanopettajalle, erityisopettajalle, liikunnanopettajalle tai erityisliikunnanopettajalle. Lisäksi sitä voitaisiin käyttää esimerkiksi harrastus- ja seuratoiminnassa.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähtökohta on lähinnä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä. Hermeneuttisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa nousevat esiin kokemuksen, merkityksen sekä yhteisöllisyyden käsitteet. Omat kokemukset vaikuttavat siihen miten ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja tutkittavien kokemuksia, mutta ne on kuitenkin osattava erottaa tutkimuksen aikana niistä kokemuksista, jotka muodostuvat suhteessa tutkittaviin. (Laine 2010, 28–30.) Tutkimushenkilöiksi valitaan sellaiset, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta aiheesta (Lehtomaa 2009, 167). Jo aiheen valinta kumpusi omista kokemuksistani. Olen aina ollut kiinnostunut erityispedagogista menettelyistä sekä liikunnanopettamisesta. Minulla oli ennen tutkimusta jo tietynlainen kuva tutkittavasta aiheesta, mutta en saa antaa niiden liikaa vaikuttaa.

Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa ei ole tarkoituksena löytää yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja yleisyyden ohella myös yksilöllistä moninaisuutta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan toisen kokemusta, ja se määrää esitettävien kysymysten luonteen sekä tavan, jolla asiasta ryhdytään keskustelemaan. (Laine 2010, 36–38.) Sen kohteena on elämismaailma, toisin sanoen ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa (Tuomi ym. 2009, 34).

Minulla oli jonkinlaiset tutkimuskysymykset pohdittuna jo ennen haastattelurungon laatimista tutkimussuunnitelmaa tehdessäni, mutta tutkimuksen edetessä ja haastattelujen jälkeenkin, ovat tutkittavat ongelmat tarkentuneet entisestään. Tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle ja sitä voidaankin luonnehtia prosessiksi, sillä sen näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät prosessin aikana. Lisäksi tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät ole välttämättä jäsennettävissä selkeisiin vaiheisiin vaan ne voivat muotoutua tutkimuksen aikana. (Kiviniemi 2010, 70.)

6.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Toteutin tutkimukseni Etelä-Pohjanmaalla haastattelemalla neljää opettajaa. Tutkimusaineiston keruumenetelmänä käytin haastattelua. Yksinkertaisin ja tehokkain tapa hankkia tietoa siitä, mitä ihminen ajattelee, on kysyä sitä häneltä (Eskola ym. 2010, 26). Sen takia olikin luonnollista valita haastattelu tutkimusmenetelmäksi tutkimukseeni. Haastattelututkimuksen etu muihin tiedonkeruumenetelmiin verratessa on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelua voidaan puolustaa myös seuraavilla argumenteilla: halutaan korostaa sitä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina, alue on ennestään tuntematon ja vähän kartoitettu, halutaan nähdä ihmisen eleet ja ilmeet ja sijoittaa tulos laajempaan kontekstiin sekä selventää että syventää saatavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2007, 200–201.)

Haastattelulta löytyy, kuten kaikilta metodeilta, haittapuolensa. Haastattelun toteuttaminen sekä siihen valmistautuminen vie paljon aikaa. Lisäksi haastateltava saattaa kokea haastattelun uhkaavaksi tai pelottavaksi tilanteeksi. Haastateltava voi myös ottaa roolin, joka ei vastaa hänen todellista minäänsä. Hän voi esimerkiksi esiintyä hyvänä kansalaisena, joka osallistuu yhteisten asioiden hoitoon ja seuraa ajankohtaisia asioita tai moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä, joka auttaa sukulaisiaan ja osallistuu hyväntekeväisyyteen. Sairaudet, rikollisuus ja taloudellinen tilanne ovat puolestaan asioita, joista vaietaan, vaikka se ei ole välttämättä edullista tutkimustulosten kannalta. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.) Toisessa teoksessaan Hirsjärvi (2008) ym. kirjoittavat haastattelusta seuraavaa:

Haastattelua voidaan hyvin luonnehtia kahden ihmisen väliseksi viestinnäksi, joka perustuu kielen käyttöön. Haastattelussa vuorovaikutus koostuu ihmisten sanoista ja niiden kielellisestä merkityksestä ja tulkinnasta. On yhdentekevää sanommeko tutkijan tarkoituksena olevan selvittää toisen henkilön (haastateltavan) ajatuksia, asenteita, käsityksiä, tietoisuutta, tietoja, tavoitteita, toimintaa tai muuta vastaavaa. Tutkija toimii verraten yksinkertaisesti, esimerkiksi kysyy haastateltavalta: ”Miten perheenne vietti viikonlopun?” On luontevaa kysyä toiselta ihmiseltä suoraan häntä itseään koskevia asioita. (Hirsjärvi ym. 2008, 48.)

Haastattelun pohjaksi loin kysymysrunгон tutkimusongelmieni pohjalta. Hirsjärvi ym. ovat jakaneet haastattelun kolmeen osaan: teema-, avoimeen sekä strukturoituun haastatteluun. Oma menetelmäni ei ole puhtaasti mitään näistä. Etenin haastattelussa valmiiksi määritellyn kysymysrunгон mukaan, mutta tapauskohtaisesti esitin lisä- ja jatkokysymyksiä tarkentaen esiin tullutta asiaa. Kaikki haastattelut etenivät siis samojen kysymyksien kautta, mutta silti jokaisessa

haastattelussa esiin nousi asioita, joista emme ehkä toisen haastateltavan kanssa keskustelleet juuri ollenkaan.

Päätavoitteeni oli kuitenkin saada mahdollisimman kattavia vastauksia tutkimuskysymyksiäni silmällä pitäen. Haastattelu on tavallaan keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan haastateltavilta selville häntä kiinnostavat asiat, tai ainakin ne, jotka kuuluvat tutkimuksen piiriin (Eskola ym. 2010, 26).

Fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Haastateltavalle annetaan paljon tilaa ja kysymykset pyritään laatimaan niin, että vastaukset olisivat mahdollisimman kuvailevia. Fenomenologisessa tutkimuksessa, kuten olen aiemmin todennutkin, tavoitellaan toisen kokemusta, ja se määrää esitettävien kysymysten luonteen ja tavan, jolla asiasta ryhdytään puhumaan. (Laine 2010, 37–38.)

6.2.1 Aineiston hankinta

Kuten aiemmin mainitsin, keräsin aineistoni erään eteläpohjalaisen kaupungin alueella. Haastattelin siis neljää opettajaa, kolmea erityisopettajaa ja yhtä luokanopettajaa, joka on kuitenkin toiminut myös erityisopettajana. Kolmesta erityisopettajasta yksi toimi opettajana erityiskoulussa ja kaksi yleisopetuksen alakouluissa, pienryhmissä. Neljäs opettaja ei tällä hetkellä opettanut erityistä tukea tarvitsevia lapsia, mutta kokemusta häneltä löytyi kuitenkin paljon. Kuntaliitosten vuoksi kaikki opettajat toimivat nyt saman kaupungin alueella, joten keväällä hankkimani tutkimuslupa kattoi kaikki haastateltavat ja heidän luokkiinsa tutustumisen.

Aineiston keräsin syksyn 2011 aikana. Alkusyksyn aikana loin tutkimussuunnitelmani perusteella kysymysrunгон (liite 1), jota käytin haastattelun pohjana. Valitsin opettajat haastatteluun mukavuusotannan avulla (convenience sampling), jolloin tutkimukseen valitaan helposti saatavilla olevat osallistujat (Salkind 2009, 96). Osan opettajista tiesin jo etukäteen, joten heihin oli helppo ottaa yhteyttä. Loputkin opettajat löytyivät saman kaupungin alueelta. Koska kvalitatiivisten tutkimusten tavoitteena on usein jonkin ilmiön ymmärtäminen, eikä tilastollisten yhteyksien etsiminen, ei tutkimusaineiston tarvitse välttämättä olla suuri, samoin kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa (Alasuutari 1999, 38).

Tavoitteenani ei ollut pystyä yleistämään tutkimustuloksiani esimerkiksi koko Suomea kattavaksi, joten neljä haastateltavaa riitti tutkimukseeni hyvin. Voidaankin ajatella, että kaikki kvalitatiiviset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä samalla tavalla empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Tapaustutkimuksen

taustalla on ajatus siitä, että kaikessa yksityisyydessäänkin tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely sisältää aineksia yleistyksiin. (Eskola ym. 2005, 65.)

Haastattelin jokaista opettajaa hänen omalla koulullaan. Kestoltaan haastattelut olivat n. 25–45 minuuttia pitkiä. Nauhoitin haastattelun nauhurilla, mutta tein lisäksi vielä muistiinpanoja teemoista, jotka nousivat haastatteluissa tärkeimpinä esille. Pysin luomaan haastattelusta mahdollisimman luontevan, keskustelun omaisen tilanteen, joka kuitenkin eteni laatimani kysymysrunkoa (liite 1) mukaillen. Kuitenkin annoin tilaa myös vapaalle keskustelulle ja esitin tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä kiinnostavista asioista.

6.2.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Seuraavaksi esittelen tutkimukseen osallistuneet henkilöt. Nimet on muutettu.

Maija: Maija on koulutukseltaan erityisluokanopettaja. Hän on toiminut erityisluokkien ja pienryhmien lisäksi lyhyitä jaksoja luokanopettajan sijaisena. Työkokemusta hänellä on n. 5-6 vuotta. Maijan tämän hetkiseen ryhmään kuuluu viisi vaikeasti kehitysvammaista lasta.

Sari: Sarilla on sekä luokanopettajan että erityisopettajan koulutus. Luokanopettajana hän on toiminut kuusi vuotta ja erityisopettaja viisi vuotta, eli hänellä on yhteensä 11 vuotta opettajankokemusta takana. Tällä hetkellä Sari opettaa pienluokkaa, jossa on kuusi 4.-9. luokkalaista oppilasta ja näiden lisäksi vielä kolme 10. luokkaa käyvää oppilasta.

Hannu: Hannu on koulutukseltaan luokanopettaja. Hän on tehnyt sekä luokanopettajan että erityisopettajan töitä n. 9 vuotta. Tällä hetkellä hän opettaa yleisopetuksen normaaliluokkaa, mutta kokemusta häneltä löytyy erilaisista erityisryhmistä, aina käytöshäiriöisistä ”pahoista pojista” vaikeasti vammaisiin oppilaisiin, kuten hän itse asian ilmaisi. Ennen tätä syksyä hän toimi kaksi vuotta päätoimisena erityisluokanopettajana vaikeasti kehitysvammaisten lasten pienryhmässä.

Pirjo: Pirjolla on taustallaan kolme eri tutkintoa. Ensin hän suoritti lastentarhanopettajan koulutuksen ja toimi sitä myötä päiväkodinjohtajana, jonka jälkeen hän lähti opiskelemaan erityisopettajaksi. Hän työskenteli erityisopettajana n. viisi vuotta, jonka jälkeen hän vielä suoritti kasvatustieteenmaisterin tutkinnon ja sai luokanopettajan pätevyyden. Yhteensä työkokemusta Pirjolla on melkein 30 vuoden ajalta. Hän on työskennellyt -80-luvun loppupuolelta asti

erityiskoulussa, jossa hän tänä päivänäkin toimii. Tämän hetkinen ryhmä on n. kymmenen erityistä tukea tarvitsevan lievästi kehitysvammaisen oppilaan pienryhmä.

6.3 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin aloitin litteroimalla nauhoitetut haastattelun kirjalliseen muotoon. Rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12 sanatarkasti kirjoitettuna aineistoa neljästä haastattelusta kertyi yhteensä 18 sivua. Käytin siis sanasta sanaan -litterointi muotoa, jolloin en merkinnyt esimerkiksi taukoja tai huokauksia tekstiini (KvaliMOTV). Koin, että ne eivät ole tutkimukseni kannalta merkitseviä, vaan itse puheen sisältö (vastaukset) ovat tulosten merkitsevin osa.

Tutkimukseni oli siis laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen. Tapahtumien väliltä on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita, sillä ne muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkijana en myöskään voinut sanoutua irti omista arvolähtökohdistani. Vaikka objektiivisuuteen pyritään, ei sitä täysin pystytä saavuttamaan sen perinteisessä mielessä, sillä tutkija ja hänen tietonsa kietoutuvat kiinteästi toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen on usein tutkimuksen kohde. Mittausvälineillä ei ole niinkään suurta arvoa, vaan luotetaan tutkijan omiin havaintoihin sekä tutkittavien kanssa käytäviin keskusteluihin. Lähtökohtana ei yleensä ole jonkin teorian tai hypoteesien testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tapauksia tutkitaan ainutlaatuisina. (Hirsjärvi ym. 2007, 160.)

Aineiston analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä. Noudatin tutkimuksen kulussa Laineen laatimaa fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimussuunnalle ominaista rakennetta. Minulla oli tutkittavasta asiasta esiyymmärrys ja pyrin refleктоimaan sitä kriittisesti koko tutkimuksen ajan, hankin aineiston haastattelemalla henkilöitä, joilta uskoin saavani vastauksia tutkimuskysymyksiini, luin keräämäni aineiston läpi ja hahmotin sen kokonaisuudessaan sekä sen päälinjat, tutkimuskysymyksien valossa kävin aineiston uudestaan läpi ja nostin esiin sen kannalta oleellisimman, pyrin löytämään merkityksiä opettajien vastauksille ja luokittelemaan ne ryhmiin ja lopuksi kirjoitin yhteenvedon, jossa kokoan asian vielä yhteen. (Laine 2010, 44.)

Lähestyin tutkimustani aineistolähtöisesti, mutta teoriaohjaavasti. Teoriaosa, jonka laadin tutkimukseni alkuun, käsittelee lähinnä tärkeimpiä termejä, tutkimuksen taustaa sekä analyysin toteuttamista, sillä ei ole suurta merkitystä lopullisen analyysin ja tulosten kanssa. Tarkoitukseni

ei ollut testata mitään jo olemassa olevaa teoriaa, vaan tutkimuksen tarkoituksena oli enemmänkin aukoa uusia ajatusuria ja tutkia minua kiinnostavaa aihetta. (Tuomi 2009, 95–97.)

Aineistolähtöistä tutkimusta tehdessä on hyväksyttävä olemassa oleva ongelma siitä, että täysin aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttaminen on hyvin hankalaa. Takana on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisia ja puhtaita havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. On kyse siitä, voiko tutkija kontrolloida ja olla varma, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattelemana. (Tuomi 2009, 96.)

Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytköksiä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Puhuessamme teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikasta on yleensä kyse abduktiivisesta päättelystä. Tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit ja hän pyrkii yhdistelemään näitä toisiinsa. Tulkinallisessa perinteessä pyritään puhtaaseen fenomenologiseen päättelyyn. Tällöin ideaalitulanteessa päättely ei tapahdu teoriasidonnaisesti tai abduktiivisesti. (Tuomi 2009, 96–97.)

Sisällönanalyysi on ns. perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa kvalitatiivisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi 2009, 91). Se on menettelytapa, jolla voidaan systemaattisesti tai objektiivisesti analysoida dokumentteja, joita on esimerkiksi kirjat, keskustelut, haastattelut ja raportit. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta on muistettava, että sillä saadaan kerättyä aineisto vain järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Tällöin sisällönanalyysin avulla tehtyjä tutkimuksia voidaankin kritisoida niiden keskeneräisyydestä. Tutkija saattaa kuvata analyysin vaiheet tarkasti, mutta mielekkäiden johtopäätösten sijaan esittää järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina. (Tuomi 2009, 103.)

Tutkimuksessani pyrin tekemään analyysistä johtopäätökset ja esitän ne tutkimustulosten kanssa luvussa 7 sekä tiivistetysti päätulokset kertaan vielä luvussa 8. Pyrin systemaattisesti analysoimaan opettajien vastauksia tutkimuskysymyksiini ja näin ollen selvittämään heidän kokemuksiaan erityisopetuksen järjestämisestä ja sen tuomista haasteista. Pyrin myös keskittymään analyysin eri vaiheiden raportoinnin sijaan opettajien kokemusten esille tuomiseen ja niistä tekemieni johtopäätöksien esittelyyn.

6.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa esiin nousevat termit reliabiliteetti, joka tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta sekä tutkimuksen validiteetti, joka tarkoittaa taas mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabiliteettiä voidaan arvioida monella tavalla; esimerkiksi jos kaksi arvioijaa päätyy samanlaiseen tulokseen tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri tutkimuskerroilla ja saadaan sama tulos, voidaan tulokset todeta reliabiliteeteiksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.)

Edellä mainittujen termien käyttö kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu ja niiden sijasta voidaankin käyttää termejä yleistettävyyden sekä siirrettävyys. Yleistä ei ole mahdollista tehdä suoraan aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista, jolloin järkevällä aineiston kokoamisella on suuri merkitys. Yleistettävyydelle ajatellaan olevan kolme ehtoa: 1. haastateltavilla tulisi olla suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, 2. tietoa tutkimusongelmasta ja 3. he olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta. Kaiken kaikkiaan puhe tilastollisesta yleistettävyydestä voitaisiin laadullisessa tutkimuksessa korvata puheella teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä, jolloin keskiöön nousevat ne tulkinnot, joita aineistosta tehdään. Tulkinnojen kestävyys ja syvyys nousevat aineiston kokoa ja siitä laskettujen tunnuslukuja tärkeämmiksi. (Eskola ym. 2005, 66–67.)

Yleistämistä voidaan ajatella kahdella tavalla ja tätä kuvataan käsitteellä siirrettävyys. Se voi koskea teoreettisia käsitteitä tai sen ajatellaan tarkoittavan tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen. Näissä molemmissa lähestymistavoissa on hyvin tärkeää, että tutkijan on joka tapauksessa tarjottava riittävän tiheitä yksityiskohtia tutkimuskohteesta, jotta siirrettävyys olisi yleensä mahdollista. (Eskola ym. 2005, 68.)

Pyrin tutkimuksessani pohtimaan opettajien vastauksia yksityiskohtaisesti. Pyrin myös raportoimaan ne mahdollisimman tarkasti, jotta jos tulevaisuudessa tehtäisiin samanlaista tutkimusta, pystyttäisiin tuloksia vertailemaan. Myös yleistettävyyden kolme ehtoa toteutuvat mielestäni tutkimuksessani. Haastattelemani opettajien kokemusmaailma on suhteellisen samanlainen, sillä he tekevät samanlaista työtä. He tiesivät asiasta paljon ja keskustelimme myös tutkimusongelmien synnystä sekä siitä, miten minä tutkijana koin tutkittavan aiheen ja millaista tietoa minulla oli. Koin myös, että haastateltavat olivat aidosti kiinnostuneita tutkimuksesta. He olivat selvästi asiantuntijoita ja jakoivat tietämystään mielellään. He kokivat tutkimuksen aiheen myös erittäin tärkeäksi.

Pyrin luomaan haastatteluni kysymykset tutkimusongelmien perusteella niin, että kysymykset todella antaisivat niihin vastaukset. Haastattelua olisi voinut kokeilla

pilottihaastattelulla, mutta koin kysymysten olevan niin selkeitä ja monipuolisia, että saisin vastaukset ongelmiini. Ensimmäisen haastattelun jälkeen vakuutuin entisestään kysymysten oikeasta asettelusta, sillä sain hyvin paljon uutta tietoa koskien opettajien kokemuksia erityistä tukea tarvitsevien lasten liikunnan järjestämisestä. Mittarin, eli tässä tapauksessa kysymysrunгон, oli määrä selvittää miten haastateltavat kokevat ko. asian ja sain vastauksen tähän.

Laadin siis kysymysrunгон, jonka päälle haastattelu muodostui. Haastattelutilanteessa pyrin kuitenkin luonnolliseen keskusteluun lisäkysymysten avulla, joita kysymysrungrossa ei ole. Tämän vuoksi yksikään haastattelu ei ollut toisensa kopio, eikä täysin sataprosenttisen samanlaista haastattelua voida koskaan luoda. Kuitenkin kun pohdimme tilannetta tutkimuskysymysten näkökulmasta, pyrittiin kaikissa haastatteluissa saamaan samoihin ongelmiin vastaukset. Näin ajatellen tutkimus on toistettavissa.

Peruskysymykset, joiden avulla sain vastaukset tutkimusongelmiini, ovat olemassa ja näin ollen tutkimus voidaan toistaa sellaisenaan uudestaan. Jos tekisin haastattelun esimerkiksi nyt uudelleen, olisivat tutkimustulokset todennäköisesti samat kuin aiemminkin, elleivät opettajat ole saaneet tässä välissä uusia kokemuksia, joita he eivät viimeksi tuoneet esiin. Lisäksi pyrin kertomaan tutkimukseni vaiheet läpi mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pääsisi perille tutkimuksen kulusta. Olen myös käyttänyt paljon suoria lainauksia opettajien haastatteluista, jolloin lukija ei jää pelkästään omien tulkintojeni varaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 216–218.)

Kokemuksia tutkivan aineiston ehto on, että siihen voidaan palata. Tämän vuoksi haastattelujen nauhoittaminen ja sen jälkeen litteroiminen on luotettava keino. Tutkijan on aina pyrittävä kriittisyyteen ja refleksiivisyyteen. Pyrkiessäni olemaan mahdollisimman refleksiivinen, minun on oltava mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistani. Kun tunnistan omat ennakkoluuloni ja mielipiteeni, pystyn paremmin tarkkailemaan niiden mahdollista vaikutusta tulkintoihini. (Laine 2010, 33–34.) Myös tämä tekijä on otettava huomioon pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta.

Olen koko elämäni seurannut erityisopetusta siskoni kautta ja näin ollen minulla on henkilökohtaisia yhteyksiä aiheeseen. Hän on keskivaikeasti vammaisen ja opiskeli koko koulupolkunsa ajan erityisluokassa. Juuri erityispedagogiikka on tutkittavana tieteenä sellainen, että siihen liittyy usein tutkijan henkilökohtaisia tuntemuksia, yhteyksiä ja kokemuksia. Tunteet ja ns. puolen valinta saattavat aiheuttaa vääristymiä tutkimuksen aineistoa analysoidessa. Halutaan ehkä nähdä sellaista mitä odotetaan. (Moberg ym. 1989, 16–17.)

Vaikka kiinnostukseni ja omat mielipiteeni vaikuttivatkin aiheen valintaan, pyrin kuitenkin sulkemaan ne ulkopuolelle aineistoa analysoidessani, jotta opettajien mielipiteet tulivat esiin sellaisina kuin ne todellisuudessa olivat, eikä sellaisina joina ne halusin nähdä. Pyrin tekemään

tutkimustani intressittömänä, eli en antanut henkilökohtaisten suhteideni ja mielipiteideni vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Moberg 2009, 19). Täydelliseen objektiivisuuteen ei ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkaan mahdollista päästä, kuten totesin edellisessä luvussa 7.4 (Hirsjärvi ym. 2007, 157).

Eräs pohdittava asia on, antoivatko haastateltavat minulle todenmukaiset vastaukset vai pyrkivätkö he miellyttämään minua. Kuten kävin jo läpi luvussa 6.2. haastateltavat saattavat ottaa tietynlaisen rooliin, esimerkiksi ”hyvän kansalaisen”-roolin, jolloin hän ei ehkä vastaa tutkimukseen rehellisesti. Haastateltava voi odottaa tutkijan odottavan tietynlaisia vastauksia, joita hän antaa oikeiden mielipiteidensä sijaan. Haastattelu tilanteena saattaa myös aiheuttaa, ettei pystytä puhumaan asioista samalla tavalla kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2007, 201–202.)

Opettajien antamiin vastauksiin saattoi vaikuttaa myös se, että koska liikutaan erityisopetuksen maailmassa, jossa oppilaiden tiedot ovat salaisia ja opettajat salassapitovelvollisia, saattoivat he kokea, etteivät voineet vastata kysymyksiin täysin rehellisesti. Pyrin tuomaan esiin, että en käytä tutkimuksessani haastateltavien, heidän oppilaidensa tai koulujen nimiä, enkä tule mainitsemaan edes paikkakuntaa, jonka alueella opettajat toimivat.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 *Eryistä tukea tarvitsevien lasten liikuntatuntien suunnittelu ja järjestäminen*

Ensimmäiset haastattelurunkoni kysymykset koskivat haasteita, joita opettajat ovat kohdanneet liikuntatunteja suunniteltaessa ja järjestäessä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Vastauksista löytyi paljon yhtenäisyyksiä. Päällimmäisenä ajatuksena minulle vastauksista jäi tosiasia, että on hyvin paljon opettajasta kiinni, miten liikuntatunteja järjestetään. Opettajan oma aktiivisuus ja se, että hän jaksaa nähdä vaivaa, on todella oleellinen asia, kun suunnitellaan ja järjestetään liikuntatunteja erityistä tukea tarvitseville lapsille. Kaikki haastattelemi opettajat kokivat liikunnan hyvin tärkeäksi osaksi oppilaiden kehitystä. Pirjo koki sen ehkä jopa kaikista tärkeimmäksi aineeksi koulussa.

Et me nähdään se, että noita liikunta-asioita, että niitä harjoitellaan ihan oikeasti. Ettei vaan katota jotain videoita tai tehdä jotain demonstraatioita, vaan niitä niin kun tehään oikeasti.-- Liikunta on oikeestaan, sanoisko jopa tärkeimpiä tai tärkein aine. (Pirjo)

Tunteja järjestettäessä yhtenä tärkeänä asiana esiin nousi turvallisuus. Tilan täytyy tarjota sekä fyysisesti että henkisesti turvallinen ympäristö harrastaa liikuntaa. Opettajan tulee huomioida erityislasten kanssa paljon sellaisia asioita, jotka eivät välttämättä nouse esiin, kun kyseessä on yleisopetuksen liikuntaryhmä.

Kyllä se turvallisuus on semmonen [asia johon tulee kiinnittää huomioita], että tässä tullaan taas siihen oppilaantuntemukseen. Että voiko jotakin päästää puolapuille ja putooks se päälleen maahan. Et sitä pitää miettiä et siinä on sit patjat alla ja kaikkee sellasta.(Hannu)

Kuten yleisopetuksenkin oppilaiden kanssa, myös erityisoppilaiden kanssa pyritään harrastamaan liikuntaa erilaisissa ympäristöissä, niin liikuntasaleissa, uimahalleissa sekä ulkona esimerkiksi jäällä luistellen tai metsässä suunnistaen. Erityisoppilaiden kanssa tilaa valittaessa ja tuntia suunniteltaessa tulee huomioida erinäisiä asioita: ääntä ei saa tulla monesta suunnasta ja ärsykkeet tulisi muutenkin minimoida, jotta oppilaiden keskittyminen ei herpaantuisi. Monesti törmätään

myös ongelmaan, että sisäliikuntatiloja ei ole tarpeeksi tai niihin on vaikea päästä. Tämä ilmeni varsinkin yleisopetuksen peruskoulujen yhteydessä.

Et monesti sitten kun on huono ilma niin sitten kaikki tarvii sitä salia. Silloin se on niin kun arvata saattaa, että erityisoppilaat on niin kun heikommalla osalla, mutta siinäkin sitten, jos keli on semmonen, ettei pihalle voi mennä, niin koulun käytävällä voi järjestää vaikka keilausta tai temppurataa. (Hannu)

Erityiskoulussa tilanne oli parempi. Pirjo kertoi, että heillä liikuntasaliin oli kiinteät vuorot ja uimaankin oppilaat pääsivät joka viikko. Muissa kouluissa uimassa käytiin vain korkeintaan muutaman kerran lukuvuoden aikana, jos sitäkään. Vaikeasti kehitysvammaisten kanssa ei pystytäkään yhtä monipuolisesti käyttämään liikuntatiloja. Maijan ryhmän oppilaat eivät olleet kokeilleet ulkoliikuntaa vielä kuluvan kysyn aikana. Ongelmiksi hän kertoi oppilaiden hallinnan. Jokaisella oppilaalla tulisi olla oma avustaja tai alueen tulisi olla rajattu, jotteivät oppilaat pystyisi karkaamaan.

Opettajien kekseliäisyys punnitaan liikuntatuntia järjestettäessä, kun fakta on kuitenkin se, että liikkuminen on usein haastavampaa erityislapsille verrattuna ns. normaalilapsiin. Välillä tulee hyväksyä se tosiasia, etteivät kaikki oppilaat pysty kaikkeen. Mutta heti ei kuitenkaan kannata luovuttaa, vaan muistaa, että mielikuvitus on rajana tunteja suunniteltaessa.

Opettajille on olemassa kuitenkin jonkin verran valmistakin materiaalia omien sovellusten lisäksi. Näistä esimerkkinä voisin mainita Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n Malike -hankkeen kautta tehdyn opuksen ”Niksi – ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien lasten liikkumiseen”, jonka on toimittanut Heidi Hölsömäki. Se esittelee erilaisia ratkaisuja, jotta erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla olisi mahdollista osallistua rajoituksistaan huolimatta täyspainoisesti perheen arkeen, yhteisiin vapaa-ajan rientoihin ja hauskanpitoon (Hölsömäki 2003, 3.) Mikään ei estä opettajia käyttämästä sovelluksia myös koululiikunnassa. Seuraavana asiana esiin nousi liikuntavälineistön puuttuminen, joka on kuitenkin pyritty ratkaisemaan jälleen mielikuvituksen avulla. Tällaisista mielikuvitusta vaativista ratkaisuista antoivat esimerkin muun muassa Sari ja Hannu.

Siellä [erityisliikuntakursseilla] oli esim. luisteluun semmosia apuvälineitä. Itä oon joskus käyttänyt koulun tuoleja jäällä, ja vähän lähti maalikin sitten niistä. (Sari)

Ja sitten taas näitten kehitysvammaisten kanssa on se ongelma, et mihin kaikkeen ne pystyy. Et siinä pitää eriyttää aika paljon, et jos on pyörätuolissa, niin ei se nyt voi samalla tavalla hiihtää. Mut toki se on huomioitu siten, et yhdenkin kerran sidottiin hänen pyörätuolinsa alle minisukset, et hän hiihteli sillä lailla. (Hannu)

Liikuntatunneilla käytettävät välineet tulee olla taito- ja ikätasolle sopivat. Tässä yhteydessä esiin nousi erityistä tukea tarvitseville lapsille tarkoitettujen välineiden vähäinen määrä kaikilla kouluilla. Opettajat käyttivät paljon yleisopetuksen välineitä, mutta se vaati usein soveltamista. Syynä erityisvälineiden puuttumiseen on yleensä niiden kallis hinta. Välineiden käytössä tulee huomioida niiden soveltuminen erityisryhmille. Esimerkiksi kovia mailoja tai palloja ei voida yleensä käyttää, vaan suositaan pehmeitä ja isompia palloja. Muutama opettaja toi myös esiin sen, että pienryhmien oppilaiden oma varustepuoli on hyvin heikko. Jopa ihan perusliikuntavälineet, kuten lenkkarit, saattavat puuttua. Sisäkenkiä tunneilla ei voida käyttää, sillä niitä ei kaikilta oppilailta löydy.

Ja kun miettii taas välineitä, niin täällä koulus ei oo mitään, niin kun ei monessa muussakaan, oo mitään vaikeesti vammaiselle suunniteltua välineistöä. Et joitakin palloja on, joihin on helppo tarttua, niitä on. Ei oo vaikka mitään sellasta mahalautaa, jossa vois maata ja ponkia käsillä. Ja täällä ei oo, tai en oo ainakaan vielä löytänyt, toimivaa trampoliinia. (Maija)

Välineet on sillä lailla, että meillä on koululla ne perusvälineet. Mitään erityislasten erityisiä välineitä meillä ei oo. -- Tämmösiä joutuu miettimään et mitä [välineitä] ne voi ottaa ettei tuu vahinkoa. (Sari)

Semmosia oikeen erityiskäyttöön suunniteltuja laitteistoja ja pelivälineitä, tai näitä, on yleensä vähemmän. Budjetit on määrätty etukäteen ja ne on tiukkoja eikä saa ylittää, niin ei niitä välineitä pysty hommaamaan. (Hannu)

Suomen Invalidien Urheiluliitto, Näkövammaisten Keskusliitto sekä Soveltava Liikunta SoveLin toteuttivat yhteistyönä vuosina 2001–2004 Solia - soveltavan liikunnan apuväline -projektin ja sitä myötä syntyi teos *Soveltavan liikunnan apuvälineet*. Solia tarjoaa vammaisliikunnan ja -urheilun apuvälineiden kokeilua ja vuokrausta, tiedottaa välineistä ja tarjoaa koulutusta koko Suomen alueella. (Kuutamo ym. 2005, 5.) Tällaisia opastusta antavia teoksia löytyy myös muita. Teos on tarkoitettu soveltavan liikunnan parissa toimiville henkilöille ns. käsikirjaksi ja avuksi, kun pyritään mahdollistamaan liikunnan harrastaminen sellaisellekin henkilölle, jolla on esimerkiksi jokin pitkäaikaissairaus, vamma tai muusta syystä alentunut toimintakyky (Kuutamo ym. 2005, 8).

Lisäksi Esko Mälkiä on 90-luvun alkupuolella kirjoittanut teokset *Erityisliikunta I* ja *Erityisliikunta II*, jotka vanhasta iästään huolimatta tarjoavat paljon hyvää ja käytännöllistä informaatiota koskien erityisliikunnan järjestämistä. Teoksissa käydään läpi tarkasti erilaiset erityisryhmät, vammojen tuomat haasteet liikunnan harrastamiselle sekä liikunnan sovellutukset, joita voidaan osaltaan käyttää myös koululiikunnassa. (Mälkiä 1991 & 1992).

Oppilaantuntemus koettiin opettajien keskuudessa hyvin tärkeänä asiana. Opettajan tulee tietää oppilaan terveydellisten tietojen lisäksi paljon hänen temperamentistaan, taidoistaan ja

erityisvaikeuksistaan, jotta pystyy järjestämään turvallisen, kehittävän ja viihtyisän liikuntatunnin jokaiselle oppilaalle. Kaikkien opettajien vastauksissa oppilaantuntemus tuli jotenkin esiin, mutta Hannu tiivistä ajatuksensa seuraavasti:

No oikeestaan se oppilaantuntemus on se, mikä pitäis olla, että tietenkin sillon kun alottaa eikä tunne sitä porukkaa niin sitä mennään niinku sokkona. Että kokeillaan jotakin ja huomataan, että toimiiko se tai ei, tai tämä ei pysty siihen tai tämä ei motivoi. (Hannu)

Hän toi esiin suunnittelun vaikeuden, kun ryhmää ei vielä tunneta. Toisin sanoen oppilaantuntemus helpottaa myös tuntien järjestämisen lisäksi niiden suunnittelua, kun tiedetään mitä minkin ryhmän kanssa voi tehdä. Oppilaantuntemus nousee esiin myös myöhemmissä vastauksissa, kun käsitellään esimerkiksi oppilaiden arviointia.

Seuraavana asiana esiin nousi erityisliikuntaryhmien heterogeenisuus ja sen tuomat ongelmat. Varsinkin Sarin ryhmä oli hyvin heterogeeninen, sillä ensinnäkin oppilaita oli luokalla aina neljännestä luokasta yhdeksänteen luokkaan ja näin ollen koko- ja voimaerot olivat hyvin suuria ja toiseksi oppilaiden liikunnallisissa taidoissa oli hyvin paljon vaihtelua. Varsinkin jälkimmäiseen ongelmaan törmäsivät myös muut opettajat. Liikuntaryhmien heterogeenisuus luo usein haasteita tuntien suunnitteluun ja järjestämiseen. Jokainen lapsi on luonteeltaan sekä lähtötasoltaan erilainen. Perimä ja ympäristötekijät muokkaavat jokaisesta oppijasta omanlaistaan persoonaa, joka eroaa toisista fyysisiltä ominaisuuksiltaan, kyvyiltään, taidoiltaan, luonteenpiirteiltään, oppimistyyyleiltään, kiinnostuksen kohteiltaan, asenteiltaan sekä näiden koosteena suoriutumisedellytyksiltään. (Hakala 1999, 135).

Kokoerot on... fyysiset kokoerot on valtavia. Ja sitten kun osa on hyvin heikkoja tälläisissä karkeamotorisissa taidoissa ja osalla ne on sitten taas lähellä yleisopetuksen oppilaita, niin joutuu miettiä pitkään, että mitä voi tehdä ja millasella porukalla ja näin. (Sari)

Sitten ne tehtävät pitää olla sillä lailla yksilöllisesti suunniteltuja, eli tälläkin hetkellä mulla on tavallaan kaks eri liikuntaryhmää: pyörätuolioppilaalle ja sitten muille. Vaikeasti vammaista pyörätuolioppilasta ei voi ottaa kaikkien mukaan, esim. hän ei voi palloa pomputtaa tai juosta tai ryömiä. (Maija)

Maija tuo esille yksilöllisen suunnittelun, joka on hyvin tärkeää. Se kuitenkin koetaan myös haastavana, kun luokassa on erilaisia diagnooseja ja vammoja omaavia oppilaita. Kuvailen lyhyesti juuri Maijan luokan oppilaat esimerkkinä, jonka avulla on ehkä helpompaa ymmärtää, miten erilaisia oppilaita luokkaan mahtuu ja näin ollen, miten haastavaa tällaiselle heterogeeniselle luokalle on yhteisiä tunteja järjestää.

Pyörätuolioppilaalla hän tarkoittaa edellisessä esimerkissä CP-vammaista oppilasta, joka ei liikuta käsiä eikä jalkoja oma-aloitteisesti ollenkaan. Hän ei puhu, mutta äänтелеe ja ymmärtää vain jonkin verran puhetta. CP-vamma luokitellaan liikuntavammoihin ja se on synnynnäisen tai varhaislapsuudessa saadun aivovaurion aiheuttama. Ne osat, jotka keskushermostossa säätelevät lihasjänteyttä ja tahdonalaisia liikkeitä, ovat vaurioituneet. Kyseessä on siis jatkuva säätelymekanismin häiriö, minkä vuoksi CP-vammoja ei koskaan voida kokonaan parantaa esim. raajoihin kohdistuvien leikkausten avulla. Puhehäiriöitä on noin 50–60 %:lla CP-vammaisista. Tällaisen lapsen hoidossa moniammatillinen yhteistyö on hyvin tärkeää, jotta lapsi oppii esimerkiksi oikeat liikemallit. (Kaski ym. 2009, 132–136.)

Lisäksi luokalla on kaksi oppilasta, joilla on Downin syndrooma. Toinen heistä ymmärtää puhetta, mutta ei pysty toimimaan sanallisten ohjeiden avulla, vaan tarvitsee fyysistä ohjausta. Hänen motoriset taitonsa eivät ole kovin hyvät ja harjoitusta tarvitaan mm. pallon heittämisessä, ryömimisessä sekä tasapainoa vaativissa harjoitteissa. Toinen lapsista on puolestaan hyvin liikunnallinen. Hänen vahvuutensa ovat motoriset taidot, vaikkakin voiman säätelyssä ja tasapainossa on vielä kehitettävää. Sanallisten ohjeiden lisäksi kyseinen oppilas tarvitsee usein myös mallin.

Downin syndrooman aiheuttaa kromosomin 21 trisomia. Siihen liittyy joukko tyypillisiä fyysisiä piirteitä kuten pieni ja matala kallo, leveä nenänselkä, ylöspäin vinot luomiraot ja nenänpuoleisissa silmäkulmissa poimut sekä pieni nielu ja suu, joka aiheuttaa usein sen, että kieli pyrkii ulos suusta. Suurin osa 21-trisomialapsista on älyllisesti lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammaisia. Oireyhtymään voi liittyä huonoa näköä, kielellisen kehityksen puutteita, joita voidaan tukea esimerkiksi viittomien avulla. Lasten kehitys etenee usein sykehdyksittäin ja varhaiset uintiharjoitukset tai muu aktiivinen liikunta, tarvittaessa fysioterapia, tukevat usein motorista kehitystä. (Kaski ym. 2009, 70–71.)

Maijan luokalla oli myös kaksi autistista oppilasta, jotka olivat hyvin erilaisia keskenään. Näistä ensimmäinen on hyvin vikkela poika, joka onnistuu karkaamaan halutessaan hyvinkin nopeasti, mutta liikuntatunneilla hän on puolestaan hyvin jäykkä, haluton ja laiska. Hänellä motoriset taidot eivät ole esteenä liikuntatunneilla, vaan ennemminkin halu tehdä ja liikkua. Liikuntatunneilla ilmenee myös ns. ei-toivottua käytöstä, joka vaikuttaa tuntien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Toinen autistinen oppilas pystyy ajoittain toimimaan mallin mukaan. Hänellä on havaittavissa paljonkin orastavia taitoja liikuntatunneilla, mutta kovat äänet häiritsevät hänen keskittymistään. Tällöin hän laittaa kädet korville tai joskus jopa silmät kiinni, jolloin liikuntatunnille osallistuminen on mahdotonta. Hän on siis hyvin aistiherkkä.

Autismi on neurobiologinen keskushermoston kehityshäiriö, jolle tyypilliset piirteet tulevat yleensä näkyviin jo ennen 30 kuukauden ikää. Näitä piirteitä ovat mm. sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöt, kommunikaatiohäiriöt, poikkeava, rajoittunut käyttäytyminen ja aistien poikkeava toiminta. He voivat välttelevät katsekontaktia sekä kosketusta toisen ihmisen kanssa ja leikkiminen toisten kanssa tuottaa vaikeuksia. Autisteista 80 % on kehitysvammaisia. (Kaski ym. 2009, 107–108.)

Kuten Maijan luokassa, usein erityisluokassa tai pienryhmissä oppilaat ovat hyvin erilaisia osaamistasoltaan ja taustaltaan. Tuntien suunnittelu on usein haastavaa, kun yritetään ottaa jokainen yksilöllisesti huomioon. Yksi liikuntatunneilla tärkeäksi koettu asia on ryhmätoiminnan harjoittaminen. Oppilaiden tulee osata toimia ryhmässä ja huomioida näin ollen ryhmän jokainen jäsen. Myös erilaisia sääntöjä harjoitetaan samalla kun toimitaan ryhmässä.

Sääntöjen ja ohjeiden antaminen nousee erityisen tärkeään rooliin erityisliikuntaa järjestäessä. Aina oppilaille ei riitä pelkkä sanallinen ohje, vaan saatetaan tarvita kuvallinen ohje tai toisen tekemä malli avuksi. Ärsykkeiden karsiminen mahdollisimman vähään auttaa lapsia keskittymään siihen, mikä on olennaista. Oppilaan huomion voi kiinnittää esim. salin toisella puolella verhon takana käynnissä oleva jalkapallopele, joten on hyvin tärkeää saada oppilaan huomio, ennen kuin aletaan kertoa mitä tunnilla on tarkoitus tehdä. Hyvä ohjeistus välttää myös turhat vaaratilanteet.

Ohjeiden pitää olla kuvallisia ja siihen tarvitaan kuitenkin vielä avustajaa. Ei esim. auta et jos mä vaikka sanon liikuntatunneilla että hyppikää. Kukaan ei hypi. Että ne ohjeet pitää niin kun antaa monella tapaa. (Maija)

Sillä tavalla, että otetaan huomioon niin kun jokainen oppilas yksilöllisesti, että käytetään mahdollisimman monenlaisia kanavia niissä ohjeissa. (Pirjo)

Opettajien vastauksista välittyi selvästi arvostus avustajia kohtaan. Avustajien tarve on suuri työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. He kokivat, että erityisopettaja ei pysty, huolimatta kokemuksesta tai vaikkapa jatkuvasta kouluttautumisesta, yksin järjestämään mielekästä opetusta. Jotta oppilaat saisivat mahdollisimman paljon yksilöllistä ohjausta ja opetusta, ovat avustajat tai ohjaajat välttämättömiä.

Pirjo toi esiin kuitenkin avustajien koulutuksen tarpeellisuuden. Suomessa koulunkäyntiavustajille on olemassa vuoden kestävä koulutus, jonka avulla pyritään takaamaan perustiedot koulussa toimimiseen. Tutkinto on samansisältöinen eri oppilaitoksissa ja se pitää sisällään koulukäyntiavustajan työn toimintaympäristöt, ihmisen kasvun tukeminen, oppimisen ohjaaminen sekä toimintakyvyn tukeminen. Lisäksi on olemassa koulunkäyntiavustajan

erikoisammattitutkinto. Kouluissa toimii kuitenkin myös paljon epäpäteviä tai esimerkiksi lähihoitajan tutkinnon omaavia avustajia. (Takala 2010, 124–125.)

Ja sitten myös se, että mä näkisin sen koulutuksen tarpeellisuuden. Että kun erityislasten kanssa työskentelee paljon avustajia, niin se ei riitä, että on hyvä ihminen. Se, että ne avustajatkin sitoutuu siihen ja osaavat ohjata oikein -- Että semmonen huono ohjaus vie niin kun takasin alkujuurille. (Pirjo)

Kuten soveltavaa liikunnanopetusta käsiteltäessä todettiin, liikunnan opetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet sekä edellytykset (Heikinaro-Johansson ym. 1998, 10). Yksilöllisyys on noussut esiin opettajien vastauksissa useasti, mutta he myös toteavat että sen toteuttaminen voi olla myös haasteellista. Kun ryhmä on heterogeeninen, jokaisella on omanlaisensa diagnoosi ja huomioon tulisi ottaa jokaisen kohdalla eri asiat, vaaditaan todellakin hyvää oppilaantuntemusta sekä pitkää pinnaa. Yksilöllisyyden lisäksi liikunnan tulee olla motivoivaa ja oppilaille mahdollisuus toteuttaa itseään ja purettua ylimääräistä energiaa.

Mut sit just nää tälläset käytöshäiriöiset, niitten kans pitää miettiä et mikä olis motivoivaa. Et ainakin silloin tällöin olis semmosta, joka antais niille liikunnan iloa ja tois sitä rauhottumista. Kun on ADHD -poikia aika paljon, että pitää olla semmosta, että se kiinnostaa niitä ja ne saa purettua sitä energiaa, että ne seuraavat oppitunnit menee paljon paremmin. Ja sitten ei tuu sen luontoinen vastenmielisyys liikuntaa kohtaan, et jos ajattelee, et joo, nyt on lunta hyvin ja hiihdetään päivästä toiseen, niin ei se toimi. (Hannu)

7.2 Erityisliikunnan opetuksen monipuolisuus

Kysyin opettajilta, kuinka hyvin heidän mielestään erityisoppilaiden kanssa toteutuu se periaate, jonka mukaan oppilaan tulisi saada mahdollisimman monipuolista liikuntaa. Vastauksista nousi esiin ajatus siitä, että se on hyvin paljon opettajasta kiinni. Opettajan oma viitsiminen ja mielikuvituksen käyttö vaikuttavat vastaajien mielestä selvästi siihen, kuinka monipuolista liikunnanopetusta oppilaille järjestetään.

Ei mulla tähän muuta ku, et opettaja saa kattoa itte peiliin. (Pirjo)

No mun mielestä se on aika paljon, ainakin täällä meidän tapauksessa, kun on erilaisia erityisluokkia, opettajasta kiinni. Eli ite oon ainaki pitänyt aina tälle omalle ryhmälle ja ite koen, että on aika hyvät valmiudet, kun oon luokanopettajapuolella erikoistunut liikuntaan. Eli ehkä keskimääräistä paremmat valmiudet opettaa liikuntaa. (Sari)

Opettajasta kiinni, kyllä sitä pystyy, mut se tietty vaatii vaan sitä mielikuvitusta ja sitten kun pääsee vauhtiin, niin aina keksii lisää. (Hannu)

Vaikka en kysynyt kukaan opettajilta suoraan heidän omista onnistumisen kokemuksistaan opetuksen järjestämisessä, nousivat ne silti esiin. Opettajat arvioivat kuinka hyvin ovat esimerkiksi onnistuneet järjestämään juuri ko. monipuolista liikuntaa. Myös muissa vastauksissa oman työn arviointia esiintyi. Opettajan itsearviointi on hyvin tärkeää, sillä se palvelee prosessia, jonka tarkoituksena on kehittää opettajaa itseään, opetuksen laatua sekä opettajan ja koko koulun vuorovaikutusverkostoa. Itsearvio linkittyy itsearvostukseen sekä -tiedostukseen, reflektiiviseen ajatteluun ja opettajalla erityisesti oman pedagogisen ajattelun kehittämiseen. (Korkeakoski 2004, 159.)

Sari toi esiin myös koulutuksen tarpeellisuuden. Hän koki erikoistumisen liikuntaan tuoneen itselleen enemmän valmiuksia opettaa liikuntaa, kuin ehkä jollain toisella henkilöllä. Opettajien kokemuksiin koulutuksesta palataan lisää luvussa 7.8. Myös epävarmuutta oli havaittavissa osassa vastauksista. Maija, joka siis opettaa vaikeammin kehitysvammaisten oppilaiden ryhmää, kokee monipuolisen liikunnan järjestämisen haastavaksi.

Mun mielestä se on aika haasteellista, että kun oppilaat on kaikki niin yksilöllisiä. -- Et löytää sellasta, joka sopii kaikille, niin se on tosi haastavaa. Ja sit se on aina päivästä kiinni. Et jos mä vaikka tänään aattelen, että tehdään huomenna näin, mut sit joku tulee kouluun ja sillä on tosi huono päivä, niin ei me voida sitä tehdä. Aina toki pystytään järjestämään ja muuttamaan suunnitelmia. (Maija)

Monipuolisuus on sellainen asia, johon liikunnan opetuksessa pyritään. Se, onko kyseessä erityisopetuksen tai yleisopetuksen oppilas, on pyrittävä monipuoliseen liikunnan järjestämiseen. Kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva oppilas, on liikunnan harrastaminen yleensä vielä tärkeämpää kuntoutuksellisesta näkökulmasta ajateltuna. Erityisryhmiin kuuluvat henkilöt hyötyvät kukin tavallaan säännöllisestä liikunnan harrastamisesta, johon koululiikunta pyrkii oppilaita kannustamaan. Liikunnan kautta saavutettava hyöty voi näkyä muun muassa yhteiskunnallisena tasavertaisuutena tai kansantaloudellisena säästönä, kun liikunnan myönteiset terveysvaikutukset merkittävästi vähentävät kalliin laitoshoidon tarvetta. (Rintala ym. 2007, 186.)

Kuten aikaisemmin on todettu, liikunnan merkitys vammaisen lapsen fyysisen kehityksen tukena ja toimintakyvyn ylläpitäjänä tunnustetaan laajasti. Riittävän hyvä fyysinen toimintakyky vaikuttaa selvästi lapsen kokonaiskehitykseen sekä elämän laatuun ja lisäksi se poistaa vamman aiheuttamia rajoituksia ja luo edellytyksiä mahdollisimman täyspainoiselle osallistumiselle. Onnistuneiden liikuntakokemusten vaikuttavat myös lapsen itsetunnon kehittymiseen. Tämä voi olla myös hyvä alku sille, että lapsi selviytyy tulevaisuudessa erilaisista sosiaalisissa tilanteista ja haasteista. (Rintala ym. 2007, 187.)

Ongelma, joka voi tulla esiin liikuntaa järjestettäessä, on liikunnasta vapauttaminen. Muissa aineissa oppilaat, joilla on vaikeuksia, saavat lisäopetusta, mutta liikunnassa saatetaan vapauttaa vaikeuksista kärsivä oppilas tai korvata opetus esimerkiksi fysioterapialla. Näin ei missään nimessä saisi olla. Jokainen oppilas pystyy nauttimaan liikunnasta ja pitää oppiainetta myönteisenä, kun opetuksessa vain huomioidaan yksilölliset tarpeet. (Heikinaro-Johansson ym. 1998, 11.)

Opettajien vastauksista nousee jälleen esiin erityisvälineiden puute kouluilla. Kun erityistä tukea tarvitseville lapsille ei löydy erityisiä välineitä koululta, vaatii se opettajan puolelta lisää suunnittelua ja soveltamista. Oli kuitenkin hieno huomioida, miten tärkeänä kaikki neljä opettajaa pitivät liikuntaa ja miten he pyrkivät tekemään siitä mahdollisimman monipuolista ja mielekästä oppilailleen.

Monipuolisuus, siihen pyritään ja mennään vähä sen mukaan mikä on vuodenaika. Mutta kyllä se on ongelma, kun ei oo mitään semmosia ihan erityisiä tiloja eikä hirveen paljon välineitä, toki pystyy vähän soveltamaan kuitenkin. Mutta en mä tiedä onko se koskaan riittävän monipuolista, mutta semmosta mistä ne lapset vois innostua vapaa-ajallakin, että se ei oo niin erikoista, että ne ei voi sitä sitten tehdä muulloinkin. -- Mut ite oon täs aatellu, erityisluokkalaisten tiimoilta, et pitäis yrittää monipuolisesti liikkua: kuntoa kohottavaa, lihaskuntaa kohottavaa, koordinaatiota, tasapainoa, koska ne on monilla lapsilla aika heikkoa. (Sari)

7.3 Kokemukset tavoitteiden asettamisesta

Tutkimuksessani minua kiinnostivat myös opettajien kokemukset tavoitteiden asettamisesta. Asia, joka nousi ehkä selkeimpänä ja kaikkien vastauksissa yhtenevänä esiin, oli opettajan realistisuus. Osa koki tavoitteiden asettamisen vaikeaksi, osa taas helpoksi, mutta niihin pääseminen koettiin yleisesti suhteellisen vaikeaksi. Kuitenkin se, että tuntee oppilaansa ja pystyy suhtautumaan realistisesti siihen, mitä he pystyvät tekemään ja mitä eivät, koettiin hyvin tärkeäksi kaikkien opettajien keskuudessa.

Et jos se [erityisvaikeus] liittyy johonkin motoriikkaan, et se kehittäis sitä tai se on haastavaa mieltä, et minkälaiset tavoitteet laittaa, et ne ei oo liian kaukana mutta ei myöskään liian helpot. (Hannu)

No ei se [tavoitteiden asettaminen] oo kauheen helppoo. En mä tiedä onko se koskaan, mutta semmonen realisti pitää olla ja tuntee joku oppilas, et mikä hänelle on järjevä, mikä on mahdollista. -- Mut toisaalta, ei se tavoitteiden asettaminen oikeestaan vaikeeta ees oo, mutta kuinka hyvin niitä saavutetaan aina, niin siihen ei aina voi olla tyytyväinen, mutta toki parhaaseen pyritään. (Sari)

Jos mä nyt ajattelen itseäni nuorena opettajana tai sitten nyt vanhempana opettajana niin nyt vanhemmalla iällä on hyvin realistinen näiden asioiden suhteen. Osaa ajatella sitä asiaa niin kun niin, että tää kaikki on elämää ja mitenkä niin kun tuetaan sitä lasta ja lapsen kokonaisvaltaista oppimista. (Pirjo)

Myös HOJKS tuotiin esiin puhuttaessa tavoitteiden asettamisesta, arvioinnista ja niiden haasteellisuudesta. HOJKSiin siis määritellään oppilaan arvioinnin perusteet (Virtanen 2001, 63). Tarkasteluun otetaan oppilaan oppimisvalmiudet ja -tyylit sekä esimerkiksi heikot ja vahvat alueet ja näiden perusteella laaditaan jokaisen oppilaan kohdalla hänen henkilökohtaiset tavoitteensa. (Ikonen 2003, 101.) Katso lisää luvusta 3.2.3.

Jokaiseen HOJKSiin laitetaan niitä tavoitteita ja niihin pyritään päästä. Ja kyllä niitä kohden aina mennään, mutta ei välttämättä saavuteta tietenkään jokaisen kohdalla. (Maija)

No kun oppilaat on erityisoppilasstatuksella, niin nehan on HOJKSattuja ja tota niin, sen mukaan, mitä sielä HOJKSissa on kerrottu sen lapsen kyvyistä ja sinne on sitten kirjattu nämä tavoitteet. (Hannu)

Myös opettajan kokemus sekä ammattitaito nousivat esiin. Varsinkin Pirjo toi vastauksessaan hyvin esiin sen, miten oma pitkä opettajan ura on tuonut kokemusta sekä arviointiin, tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen että muihinkin erityispedagogisiin käytäntöihin. Hänen mukaansa ei kuitenkaan riitä, että on joskus opiskellut ja sen jälkeen vain kerännyt kokemusta opettajan työtä tehden, vaan hän antaa arvoa myös jatkuvalla kouluttautumiselle.

Että kun mietin, että miten koen tavoitteiden asettamisen, niin sekin on sitä erityisopettajan ammattitaitoa. Mutta myös teoria niinku sitten myös, ettei koko ajan riitä, että on vanha ja sillon paljon kokemusta. Että kyllä tavallaan sellanen tiedon saaminen ja koko ajan saada koulutusta... Että kyllä mä oon ainakin sellanen innokas kouluttautumaan ja saamaan, ja ollu sillä lailla tuntosarvet pitkällä ja halunnu kehittää itseään ja ideoida uusia asioita. (Pirjo)

Esiin nousivat myös ryhmän koko, kun asetetaan tavoitteita ja toteutetaan arviointia ryhmässä. Tällöin siis ryhmän pieni koko on plussaa, kun se esimerkiksi pelejä pelattaessa koettiin huonoksi asiaksi. Lisäksi avustajien avulla annettiin jälleen kiitosta. Kun avustajia on käytössä kaksi tai yksikin, on tavoitteiden asettaminen helpompaa ja oppilaita pystytään yksilöllisesti myös arvioimaan niiden toteutumisessa. Myös liikunnan yksilöllistäminen on helpompaa, kuten Sari asian muotoili:

Ja kun on pari avustajaa käytössä, niin pystytään asettamaan vähän erilaisia tavoitteita. Ja esimerkiksi talviliikunnassa, kun on ehkä yks-kaks oppilasta, joilla

ei oo kertakaikkisesti esim. luistelussa mitään järkeä yrittää edes, niin sitten on lähetty avustajan kanssa esimerkiksi potkukelkkailemaan tai tämmöstä. (Sari)

7.4 HOJKS ja OPS

Kuten aiemmin on jo todettu, jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle laaditaan HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Se, mitä sinne kirjataan, toimii opettajan apuna tunteja suunniteltaessa. Kun oppilaan kyvyt ja toisaalta myös tavoitteet on yhteistyössä kodin, koulun ja muiden asiantuntijoiden kanssa kirjattu suunnitelmaan, voidaan vuosi-, jakso- ja tuntisuunnitelmia tehtäessä käyttää apuna HOJKSia.

Siinä vaiheessa kun HOJKSia tekee, siinä tietenkin liikunnan tavoitteet asettaa jokaiselle, niin siinä vaiheessa pitää oikeestaan olla se koko vuoden ajatus mitä tehdään ja sitten tuota mitä lajeja pystytään ottamaan. Siinä määrin se [HOJKS] auttaa, että tietyt lapset, joille ei esimerkiksi voida ottaa luistelua edes apuvälineiden avulla tai muuta, niin ne pystytään sieltä kirjaamaan pois ja sit se on ihan selkeätä, että niille lapsille suunnitellaan muuta juttua. -- Et kyl mä oon liikunnan osalta tehny semmosen karkean vuosisuunnitelman, että mitä tehdään. Ja sit jos jollain lapsella on erityisrajoitteita tai muuta, niin ne hyvin sinne kirjataan ja mietitään mitä muuta voitaisiin tehdä tai mitä vaihtoehtoja on. (Sari)

Opetussuunnitelmasta katsotaan puolestaan mitä taitoja keskiverto-oppilaan tulisi osata miltäkin luokalta lähtiessään. Opetussuunnitelmaa noudatetaan yleensä soveltuvin osin yksilöllistään. Opettajat ajattelivat opetussuunnitelmaa suuntaa-antavana enemmän kuin ohjaavana tai rajoittavana tekijänä. Tässä muutamia ajatuksia opetussuunnitelmasta:

Että kun nyt puhutaan erityisoppilaista, niin se [OPS] antaa suuntaa. Et sieltä katotaan, mitä minkäkin luokkalaisen, mitä kuuluu heidän liikuntatunteihin. Ja mitä ne harjottelee ja tekee, ja mitä pitäis osata, et sieltä valitaan soveltuvin osin. (Hannu)

Tää on semmonen, että nää käytännössä menee yleisopetuksen opetussuunnitelmaa yksilöllistään, se on lähtökohta. Et silloin on lähtökohtana, et myös kaikkia lajeja pyritään menemään opetuksessa. Mutta esimerkiksi joku koripallo. Sitä on turha mennä koripallona, vaan mennään sitten eri säännöillä. (Sari)

No siis vaikeempi vammaisille oppilaille on se opetus järjestetty toiminta-alueittain ja sehän on aika ylimalkaisesti käsitelty siinä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Ja kun mä tulin tänne töihin, niin mä kysyin, että onko koululla omaa opetussuunnitelmaa, niin sanottiin että ei tällä hetkellä oo vaikeampi vammaisille. -- Aika yleispätevästi [OPSia noudatetaan]. Tuntuu, että sais tehdä melkeen mitä vaan, että kyllä se noudattais sitä. (Maija)

Maija puhuu vastauksessaan opetuksen järjestämisestä toiminta-alueittain. Tämä tarkoittaa sitä, että kun opetusta ei voida oppilaan vaikean vammaisuuden tai vaikean sairauden vuoksi järjestää oppiaineittain, kuten yleensä tehdään, se tulee järjestää toiminta-alueittain. Toiminta-alueet tulee jakaa opetussuunnitelmassa osa-alueiksi ja jokaiselle on asetettu sen alueen tavoitteet. Osa-alueet muodostuvat keskeisistä sisältökokonaisuuksista. (Virtanen ym. 2007, 101.) Hän kokee, että opetussuunnitelma on valtakunnallisella tasolla käsitelty pinnallisesti ja koulun omaa suunnitelmaa, varsinkin juuri vaikeasti vammaisten oppilaiden tapauksessa, kaivattaisiin.

No siis yleisen opetussuunnitelman mukaan jokaiselle laaditaan HOJKS. Tietysti tää uus... Kelpo -hankkeen myötä nämä oppimissuunnitelmat ja muut... Että ne vielä kaiken kaikkiaan täällä kentällä tuota luo sekaannusta. Ja varsinkin luokanopettajilla musta tuntuu, että on vaikeeta niin kun mieltää nyt, että mikä on oppimissuunnitelma, mikä HOJKS, mikä niiden ero on ja mikä on tehostettua tukea, mikä on sitten mitäkin tukea. (Pirjo)

Pirjo viittaa Kelpo -hankkeeseen, joka on siis keväällä 2008 käynnistynyt kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Toimintaa toteutettiin Suomessa yhteensä 233 kunnassa. Sen tavoitteena on jalkauttaa uuden erityisopetuksen strategian mukaisia linjauksia paikalliselle tasolle. Tämä kattaa monihallinnollisesti luodut opiskelun tuen rakenteet ja toimintamallit sekä niiden vakiinnuttamisen, lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen järjestämisen, ennaltaehkäisevän ja varhaisen tuen (varhainen tunnistaminen ja tarkoituksenmukainen tuki) sekä yleisten tuen muotojen tehostamisen kaikille oppilaille kuuluvina tukitoimina sekä tehostetun ja erityisen tuen vahvistamisen. (Opetushallitus.)

”Tehostettu tuki tarkoittaa ennaltaehkäisevien yleisten tukitoimenpiteiden tehostamista määrällisesti ja laadullisesti sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. Tuen muotoina se käsittää eriyttämisen, tukiopetuksen, samanaikaisopetuksen eri muodot, osa-aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon.” (Opetushallitus.) Oppimissuunnitelma voidaan laatia oppilaalle perusopetuksen aloitusvaiheessa ja sen avulla pyritään turvaamaan hänelle parhaat edellytykset oppia ja edetä opinnoissaan. Myöhemmin erityisopetukseen mahdollisesti siirryttäessä HOJKS korvaa oppimissuunnitelman. (Virtanen 2007, 99.)

7.5 Koululiikunnan vaikutukset yleiseen liikunnan harrastamiseen

Siitä, vaikuttaako koululiikunta oppilaan vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen, olivat opettajat keskenään eri mieltä: toisten mielestä esimerkiksi liikuntatuntien positiiviset kokemukset ja erilaisiin lajeihin tutustuminen lisää oppilaiden vapaa-ajan harrastuneisuutta, mutta esiin nousi

myös ajatus siitä, että kyllä se on enemmän kiinni oppilaan sekä hänen vanhempiansa aktiivisuudesta.

Hannu oli vastauksissaan positiivinen ja hän koki, että jos liikuntatunneilla saadaan oppilaisiin liikunnan kipinä, he liikkuvat myös vapaa-ajallaan. Hän myös kertoi motivoivansa lapsia liikkumaan pienten kisailujen ja palkintojen avulla, jonka toivoo lisäävän innostuneisuutta liikkumiseen myös koulun ulkopuolella. Myös Pirjo koki liikunnan vaikuttavan positiivisesti liikunnan harrastamiseen.

Kyllä jos, tota noin niin, siihen saadaan into ja saadaan positiivinen mieli siitä liikuntatunnista, et tulee onnistumisen kokemuksia ja se on hauskaa ja siellä ei niin kun ihan liian vakavalla naamalla niitä tehdä. -- Sitten kun saadaan semmonen positiivinen ilmapiiri ja lapset huomaa, et on mukavaa, niin kyl se kantaa sinne vapaa-ajallekin. Et aika moni meni näihin liikuntakerhoihin, mitä koulun jälkeen järjestettiin. (Hannu)

Jos erityisoppilaille ei tarjota niitä kokemuksia, niin ei se voi tietää mitä se haluaa. Eli sillon kun se tietää, että jes oltiin siellä ja koitettiin sitä jousiammuntaa, niin se voi itte ruveta haluamaan harrastaa sitä enemmän. -- Että kyllä mä näen sen, että koululiikunnalla on osuus siihen miten liikuntaa muuten harrastetaan. (Pirjo)

Sari ei ollut vastauksissaan yhtä varma koululiikunnan vaikutuksista kun Hannu ja Pirjo. Hänen mielestään liikuntatunneilla aktiivinen oppilas kyllä liikkuu muutenkin enemmän, mutta ei nähnyt koululiikunnan lisäävän harrastuneisuutta liikunnan parissa yhtä selvästi kuin kollegansa. Hän totesi myös sen surullisen tosiasian, että koulun liikuntatunnit saattavat olla joidenkin erityisoppilaiden kohdalla ainut hetki viikossa, kun liikuntaa harrastetaan.

Nää mun oppilaat, oikeestaan yhtä lukuun ottamatta, kukaan ei harrasta vapaa-ajalla mitään muuta kun saattavat ehkä vähän pyöräillä tai pihapiirissä leikkiä. Niin siinä mielessä en mä tiedä lisääkö se sitä vapaa-ajalla harrastamista, mutta ainakin sitä liikuntaa tulee jonkun verran siihen viikkoon. (Sari)

Epäilevimmällä kannalla oli Maija. Hän ei kokenut oppilaiden vapaa-ajan liikkumisen olevan kiinni niinkään koululiikunnasta, vaan enemmänkin vanhempien aktiivisuudesta. Samansuuntaista ajattelua löytyy myös Sarin vastauksista. Myös tutkimukset tukevat vanhempien harrastuneisuuden ja oman aktiivisuuden vaikutusta lasten liikunnallisuuteen. Perhe on erittäin vahva liikuntaan, sosiaalistumiseen ja liikunta-aktiivisuuden pysymiseen vaikuttava tekijä. Vanhempien vaikutus voi perustua esimerkiksi käyttäytymismalleihin, hyväksyvän asenteen ja rohkaisun osoittamiseen, ohjeiden antamiseen sekä opettamiseen. (Laakso ym. 2007, 58.)

No mulla on yks oppilas, joka osallistuu ihan erityisliikuntaryhmiin. Mutta en tiedä sitten kuinka paljon koululiikunta tuo hänelle lisää siihen omaan harrastukseen. En usko, että sillä on myöskään paljoakaan merkitystä muille, että kun he ovat kuitenkin niin... heidän liikkuminen on kiinni siitä, lähteekö vanhemmat viemään. (Maija)

Et yks lapsi siellä [erityisliikuntakerhossa] käy. Mä tiedän, että sen vanhemmat sitä sinne kuljettaa. Mut täs on aika monilla nyt, et lapsia ei kuljeteta oikeastaan mihinkään harrastuksiin. (Sari)

Opettajien vastausten perusteella ei voida päätellä, että oppilaiden kehitysvammaisuuden tasolla olisi merkitystä siihen, miten koululiikunta innostaa heitä liikkumaan vapaa-ajallaan. Olisi voinut olettaa, että lievemmin kehitysvammaiset innostuisivat koulussa tutuksi tulleista lajeista helpommin, koska heillä on yleensä paremmat valmiudet niiden harjoittamiseen. Kuitenkin haastattelujeni perusteella tällainen oletamus voidaan todeta vääräksi, ainakin tässä tapauksessa. Hannu ja Maija ovat molemmat opettaneet vaikeasti kehitysvammaisten ryhmää ja heidän kokemuksensa ovat täysin erilaiset, vaikka tiedän, että Maijan tämän hetkinen ryhmä on hyvin samankaltainen kuin Hannun luokka, jota hän opetti kaksi vuotta viime kevääseen asti. Tietenkään tutkimukseni tarkoituksena ei ollut muutenkaan tehdä yleistyksiä, vaan kyseessä ovat opettajien omien kokemusten esiin tuominen, mutta mielestäni tämä oli kuitenkin mielenkiintoinen huomio.

7.6 Liikunnan vaikutus muihin osa-alueisiin

Myös se, kokevatko opettajat, että liikunta auttaisi lasta muilla osaamisen alueilla, kuten matematiikassa, aiheutti mielipiteissä hajontaa. Osa oli sitä mieltä, että yhteyttä ei ole selkeästi havaittavissa, kun taas osa oli hyvinkin vakuuttuneita siitä, että vaikutusta on. Kaikki kuitenkin kertoivat tekevänsä esimerkiksi juuri matematiikan harjoitteita liikuntatunneilla oppilaidensa kanssa. Haastateltavista Pirjo oli vahvasti sitä mieltä, että liikunta on auttanut erityisoppilaita myös muilla osaamisen alueilla. Myös Sari kokee, että varsinkin matematiikkaan liikunta vaikuttaa.

Kaikilla se on vaikuttanut! Se on kuitenkin taas tää sensomotorinen integraatio ja kaikki, joka perustuu lapsen normaalikehitykseen. Että lapsen pitää oppia tietyt liikunnalliset asiat. Niin ne kyllä vaikuttaa. (Pirjo)

Matematiikkaan liikunta tuo tietenkin monenlaista, esimerkiksi avaruudellisen hahmottamisen ongelmia on monesti liikunnassa ja matematiikassa, ne menee käsikädessä. Ainakin meidän oppilailta on monella ainakin kehon hahmottamisessa, tämmösissä karkeamotorisissa toiminnoissa ja tasapainossa ongelmia ja ovat myös matemaattisesti heikkoja. -- Kyllä mä oon sitä mieltä, että liikunta auttaa matematiikassa ja sitten keskittymisessäkin. Et monesti on ollut

liikuntatunti alla ja sielä on vähän purettu turhaa energiaa tai muuta. Niin monesti sen jälkeen opiskellaan suht rauhassa. (Sari)

Myös muut opettajat olivat törmänneet samaan ilmiöön kuin Sari: liikuntatuntien jälkeen opiskelu helpottui, kun ylimääräistä energiaa oli purettu liikunnan muodossa ja näin jaksettiin taas keskittyä. Opettajat kokivat myös harjoitteiden toistamisen tärkeyden ja he kokivat, että juuri erityisoppilaiden kanssa toimiessa toistaminen on hyvin tärkeää, jotta esimerkiksi liikkeen malli jää muistiin. Maija tuo vastauksessaan esiin juuri toistojen merkityksen, mutta hän ei erityisesti koe liikunnan vaikuttavan oppimiseen muilla osa-alueilla.

En mä oo huomannut, että sillä olis vaikutusta. Että yhen ryhmän kans tehtiin niitä ”Viisaita liikkeitä”, joilla pitäis olla suora vaikutus aivotoimintaan. Eli kun näillä erityisoppilailta tarvitaan niitä toistoja tuhansia, joitakin asioita pitää toistaa tuhat kertaa vuosia, että sitä vaikutusta on tosi vaikea sanoa, et mikä vaikutus liikunnalla on. (Maija)

Kyllä on jonkin verran hyötyä siitä, et on ollut näitä motoriikkaharjoituksia sun muita, et kyllä se siihen matematiikkaankin auttaa. Ollaan tehty matematiikan juttuja liikunnalla, et on laskemista ja lukusuorajuttuja ja kaikkee tämmöstä. Et tietenkin se menee paremmin jakeluun, kun se tehdään monen kanavan kautta ja tulee joka tuutista, korvista ja silmistä, ja sitten vielä tuntoaistinkin kautta sisään, niin menehän se nyt paremmin. (Hannu)

Maijan mainitsemat ”Viisaat liikkeet” ovat Carla Hannafordin vuonna 1995 julkaisemat aivotoiminnan kehittämiseen liittyviä harjoitteita (Hintikka 2000, 189). Muutkin opettajat kertoivat liittävänsä liikunnallisia harjoitteita muihin oppitunteihin taukojumpan muodossa. Yksinkertaisetkin liikkeet, kuten Hintikan (2000) teoksessaan esittelemät aivojumpan liikkeet, jotka pohjautuvat juuri Hannafordin ”Viisaisiin liikkeisiin”, ovat hyviä sellaisenaan varsinkin kun kyseessä on erityisoppilaat. Näitä liikkeitä ovat mm. kahdeksikon piirtäminen paperille tai ilmaan, jalkojen ja käsien ristiminen tai käsien ja jalkojen samaan tai eri tahtiin pyörittäminen. (Hintikka 2000, 196–197.)

Tällaisten liikkeiden tekemisen kerrotaan antaneen hyviä kokemuksia mm. sensorisen integraation kehittämisessä ja sitä kautta oppimisedellytysten parantamisessa, esimerkiksi luku- ja oikeinkirjoitustaidon kehittämisessä, keskittymiskyvyn parantumisessa keskittymisvaikeuksista kärsineillä oppilailta ja levottomien sekä aggressiivisten oppilaiden rauhoittamisessa. (Hintikka 2000, 195–196.)

7.7 Liikunnan vaikutus oppilaisiin

Opettajat kokivat, että pääasiassa liikuntatunti saa oppilaat vapautumaan ja suurin osa nauttii liikuntatunneista. Erityisesti musiikkiliikunnan koettiin tuoneen oppilaissa esiin uusia piirteitä sekä positiivisia reaktioita. Totta kai myös ahdistuneisuutta ja vastenmielisyyttä nousee esiin aika ajoin, mutta pääasiassa liikunta saa oppilaissa aikaan positiivisia vaikutuksia. Kun kysyin, millaisia piirteitä lapsissa on tullut liikunta tunnilla esiin, vastasi Hannu seuraavaa:

Hahaha, no ei ainakaan ahdistuneisuutta! Ehkä alkuun oli joittenkin kohdalla. Yks tämmönen tyttö, joka ei ollut ikinä ennen mennyt liikuntasaliin ilman, et se rupee raivoomaan ja huutaan, sitä ei oltu saatu sinne koskaan aiemmin. Että pitkän kaavan kautta, ensin kuljettiin ohitte siitä paikasta ja sitte läpitte ja sitte pikkuhiljaa jäätiin sinne. Et häneltäkin poistu sitten se ahdistus ja jäi ihan mielellään sinne. Kyllä ne niin kun odotti sitä liikuntaa. Mutta vapautumista oli enemmänkin. (Hannu)

Maijan ryhmässä esiintyy sekä ahdistuneisuutta sekä vapautumista liikuntatunneilla. Hän kokee ongelmaksi ei-toivotun käytöksen esiintymisen. Tämä täytyy huomioida jo suunnitteluvaiheessa ja pyrkiä ennalta ehkäisemään sitä. Lyömistä, potkimista ja raapimista esiintyy tunneilla aika ajoin ja tämä tietenkin vaikuttaa myös luokan muihin oppilaisiin.

No jotkut ahdistuu ja jotkut vapautuu, että ne juoksevat ympäri salia, kun on tilaa. Se on niin yksilöllistä. Jos luokas on vaikka ykskin tai kaks, jotka ahdistuu ja jolla on paljon semmosta ei-toivottua käytöstä, niin se vaikuttaa siihen koko ryhmään. (Maija)

Kuten aiemmin mainitsin, opettajat ovat huomanneet, että musiikkiliikunta koetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden keskuudessa vapauttavaksi. Monille lapsille tanssi ja itseilmaisuus voivat tuntua vaikealta, ehkä jopa ahdistavalta, mutta ainakin nämä opettajat kokivat sen onnistuneen hyvin liikuntatunneillaan.

Opitaan huomaamaan, niin kun että jes... Jos vaikka vanhemmilla on sellanen ennakkokäsitys, että meidän lapsi ei tanssi, niin sit ne huomaakin, että mennään koulussa musiikkiliikuntaa. Että kun musiikkiliikunnan ja tanssin ero on kuitenkin aika häilyvä. Että se lapsi vapautuu sitä kautta niin kun tuntemaan itsensä. Kyllä mulla on niin kun aivan täällä semmosia timantteja, joita on syntynyt, että ne on ihan ton liikunnan ja musiikkiliikunnan kautta tullut. (Pirjo)

Se on yllättävää, että monet tykkää musiikkiliikunnasta, tanssista ja moni saattaa innostua hyvinkin luovasti ilmaisemaan itseään. Ja nautinto, musiikin mukaan liikkuminen ja vapaa liikkuminen. Harvoin oisin kokenut, et ainakaan liikuntatunnille kun lähetään, että ois ahdistuneisuutta. (Sari)

Liikuntatunneilla pystytään harjoittelemaan erilaisia taitoja. Ne voivat liittyä liikunnallisten taitojen lisäksi vaikkapa erilaisten tunteiden hallitsemiseen, mikä ainakin omien kokemusteni perusteella voi olla aika hankalaa erityisoppilaille. Tunneilla voidaan harjoitella esimerkiksi häviämistä ja voittamista, yhteistyötä sekä sääntöjen noudattamista. Tärkeintä on pyrkiä ryhmän tuntemisen kautta luomaan turvallinen ympäristö, jossa epäonnistuminen on sallittua.

Työskennellessä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa on erittäin tärkeää, että liikunnan opetuksessa tuetaan kaikin tavoin myönteisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen syntymistä. Opettajan tulee pyrkiä antamaan oppilailleen onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Ilmapiirin kannalta on tärkeää, että jokainen ryhmän jäsen kokee olevansa hyväksytty omana itsenään. Ulkoiset struktuurit, kuten opettajan toimintaan ja ympäröivään fyysiseen ympäristöön liittyvät tekijät, auttavat rakentamaan emotionaalisesti turvallista ilmapiiriä oppimisympäristöä. (Huovinen ym. 2007, 208.)

No jos lapsella on vaikka autistisia piirteitä, niin saattaa olla jonkun semmosen uuden jutun kokeileminen tai ryhmässä toimiminen, joka saattaa aiheuttaa ahdistumista, mutta jälleen kerran niitä harjoitellaan. Liikuntatunti on oiva tämmöseen parityöskentelyyn, ja joukkuepelit ja kaikki muut. Ja mä näen ne tosi hyvinä kasvamisen paikkoina ne asiat. Et osataan toimia, opitaan häviämään ja koetaan niitä voittamisenriemuja. (Pirjo)

Oppilaiden käsitys omasta osaamisesta saattaa olla hieman vääristynyt. He eivät välttämättä ymmärrä esimerkiksi tasoeroa muihin oppilaisiin ja saattavat odottaa itseltään liikoja. Ajattelua kuvaa hyvin eräs Sarin oppilas, joka mietteliäänä ennen koulujen välisiä urheilukisoja totesi, että: ”Mitä jos meidän luokka voittaakin kaikki mitalit?”. Mutta pääasia on kuitenkin se ilo, jolla liikuntatunneilla osallistutaan ja pelataan.

Yleensä liikunnasta pidetään ja toinen asia on, että monella on odotukset itseään kohtaan aika korkeat. Ja näillä erityisoppilaille on monesti vielä epärealistisemmat kun yleisopetuksen puolella. -- Että jos kysyy, että missä sä oot omasta mielestäsi tosi hyvä, niin saatetaan sanoa, että pituushypyssä ja hyppää ehkä 40 senttiä kun ikäluokka hyppää kolme metriä. Että se ei ole realistista, mutta iloitaan kuitenkin siitä omasta tekemisestään ja ollaan epäsuomalaisesti iloisia siitä, kuinka hyviä me ollaan. (Sari)

7.8 Koulutuksen antamat valmiudet erityisliikunnan opettamiseen

Laadin haastattelurunkooni kysymyksen, jossa tiedustelin opettajien kokemuksia siitä, antoiko koulutus heidän mielestään tarpeeksi valmiuksia opettaa liikuntaa erityistä tukea tarvitseville oppilaille, sillä itse koen, että ainakin luokanopettajapuolella saisi olla enemmän

erityispedagogiikan opintoja. Opettajien vastauksista pystyi jälleen nostamaan esiin hieman erilaisia kokemuksia. Toki kaikilla oli hieman erilainen koulutustausta ja he ovat suorittaneet opintonsa eri oppilaitoksissa.

Maija, jonka pienryhmä koostuu tällä hetkellä vaikeasti kehitysvammaisista oppilaista, kokee, että koulutus ei huomionnut tällaisen ryhmän opetusta tarpeeksi. Hän on koulutukseltaan erityisopettaja.

No meidän koulutuksessa ei huomioitu ollenkaan vaikeasti vammaisia oppilaita. Voin sanoa, etten saanut niistä POM- opinnoista yhtään mitään tätä työtä varten. Ehkä niitä käytännön asioita ja vinkejä, siitä miten noita kaikkia lajeja voidaan oikeesti soveltaa vaikeesti vammassille, olis kaivannut lisää. -- Että kun pitää lähteä niin pienistä asioista liikkeelle näitten mun oppilaiden kanssa. Kaikkea näitä pallopelejä ja muita, et kuinka niitä voi soveltaa, kun tosiaan niin monta asiaa joutuu huomioimaan. Että joskus olis kiva, kun olis jotain valmista ideaa, ettei aina tarttis keksiä. (Maija)

Hannu, joka on koulutukseltaan luokanopettaja, luotti työn tuomaan kokemukseen sekä kollegiaaliseen tukeen, koska ei kokenut, että luokanopettajakoulutus olisi antanut tarpeeksi valmiuksia opettaa liikuntaa erityistä tukea tarvitseville. Hän on suorittanut erityispedagogiikan apron eli sivuaineen, mutta olisi silti kaivannut lisää opintoja aiheesta.

Kun mulla on luokanopettajakoulutus, ja mulla on erityispedagogiikan appro ainoastaan, että ei oikeestaan ollut luokanopettajakoulutuksessa tähän erityispuoleen sillai. Että täs on niin kun työ tekijäänsä neuvonu enemmänkin ja kollegat tietenkkin. Mutta saisi olla enemmänkin, koska tänä päivänä on ihan normaalia, että luokas on yks tai kaks semmosta erityistä oppilasta. (Hannu)

Uusi erityisopetuslaki (ks. luku 3.2.2) painottaa opettajien yhteistyötä. Erityisopettajan ei haluta enää opettajaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaitaan omassa luokassa, vaan heidät tuotaisiin yleisopetuksen ryhmiin, jolloin erityisopettaja toimisi yhdessä luokanopettajan kanssa. (Karvonen, 2010.) Tällaiseen yhteistyöhön Pirjo kokee saaneensa hyvän pohjan lastentarhanopettajakoulutuksessa. Myös käytännön työ pienryhmässä, jossa on aina enemmän kuin yksi aikuinen, on kehittänyt hänen yhteistyötaitojaan.

Mä oon kokenut hyvänä pohjana lastentarhanopettajakoulutuksen. Se on ollut niin kun semmonen tavallaan... kun nytkin esimerkiks puhutaan tästä uudesta erityisopetuslaista, että opettajien pitäis toimia yhdessä, ja että olis tämmöstä yhteisopettajuutta. Että se on aika monelle luokanopettajalle vieras, mutta sitten lastentarhanopettajat on oppineet aina toimimaan yhteistyössä. Että siellä on aina monta aikuista. (Pirjo)

Erityisopettajanpätevyyden voi suorittaa myös työn ohessa, kuten Sari on tehnyt. Hän ei koe, että sieltä olisi saanut omaan erityisliikunnanopettajuuteensa juuri mitään. Enemmän hän kokee saaneensa erikoistuessaan liikuntaan luokanopettajankoulutuksen yhteydessä. Myös oman liikunnallisuuden Sari kokee myönteiseksi ja helpottavaksi asiaksi. Pirjon mielestä ns. pitkä koulutus antaa todennäköisemmin paremmat pohjat liikunnan opettamiseen. Silloin jokainen osa-alue erityispedagogiikasta käydään läpi perusteellisesti ja näin ollen myös erityisliikunnan opetukseen paneudutaan enemmän kuin opiskeltaessa erityisopettajan pätevyys vuodessa työn ohessa.

No luokanopettajan perusopinnoissa se on vähän niin kun raapasua kaikkeen ja sitten kun on liikuntaan erikoistunut, niin siellä tulee sitten lisäkirjoa kaikkeen. Ja jonkun verran oli myös erityislasten liikuntaa. -- Mä oon erityisopettajaopinnot suorittanut työn ohessa, niin siellä ei ollut yhtään, ei liikuntaan liittyvää mitään. Jos ei olis ite liikunnallinen, niin sais varmaan lähtee aika nollasta. (Sari)

Sitten taas erityisopettajakoulutuksessa, kun mulla on se pitkä koulutus kuitenkin, niin me ihan kokopäiväisesti tehtiin. Että nythän on aika paljon vaan näitä pikakoulutuksia erityisopettajaks. Että sitä kautta päästiin seuraamaan kaikki erityisopetuksen osa-alueet. (Pirjo)

Lisäkouluttautuminen kannattaa aina, eikä pelkkään pohjakoulutukseen ja kokemukseen kannatakaan tyytyä. Erilaiset kurssit ja koulutuksen tarjoavat paljon lisää tietoa esimerkiksi juuri erityisliikunnasta. Pirjo vertasi koulutuksen ja kokemuksen kokonaisuutta ihmiskehoon:

Mä koen, että kun on saanut koulutuksen tähän erityisopettajan työhön, niin on tavallaan se luuranko siinä ja se liha tulee siihen ympärille sitä kautta, että sä osaat käyttää niitä eri menetelmiä ja taitoja ja kuunnella sitä lasta.

Sari kertoo, että on kokenut käymänsä erityisliikuntakurssit hyödyllisiksi. Kuitenkin niissä monesti keskitytään erilaisten apuvälineiden esittelyyn, joihin kouluilla ei kuitenkaan välttämättä ole rahaa.

Oon ollut semmosilla kursseilla, jotka on niin kun erityisliikuntaa. Siellä näki mitä tarvikkeita on olemassa, mitä voi niin kun toivoa joskus saavansa, jos sais esim. jotain apurahaa. -- Mutta siis, oli sellasia luistelutelineitä, jotka oli kyllä aika kalliita. Semmosia on olemassa. Ja sitten erilaisia mailoja ja pehmopalloja, kulkuspalloja, että välineitähän on, mutta ne on sitten aika kalliita. Mutta ainakin ne kurssit lisäs tietoutta, että mitä kaikkea on olemassa. Kaikkea ei voi saada, mutta pääsee kokeilemaan niitä välineitä. (Sari)

Opettajankoulutus vaatii jatkuvasti kehittämistyötä ja tarkistamista. Se liittyy olennaisesti kasvatukseen ja koulutuksen kehittämiseen. Ensinnäkin opetusteknologia ja opettajan toimintaympäristö muuttuvat jatkuvasti, ja hyvän opettajan odotetaan olevan ajan tasalla. Toiseksi

opettajan tulee omaksua uudet oppimistavat ja -käsitteet, jotka muuttuvat jatkuvasti. Ei voida odottaa, että koulutus antaisi muuta kun pohjan sille ammattitaidolle, joka vuosien kokemuksen ja jatkuvan koulutautumisen kautta kehittyy. (Isohookana-Asunmaa 1994, 137.)

7.9 Oppilaiden motivointi

Oppilaiden motivointiin ja sen tuomiin haasteisiin on viitattu jo hieman aiemminkin, mutta koska koen sen olevan hyvin tärkeä ja osaltaan ehkä hieman haastavakin asia, tuon sen esiin nyt omana kohtanaan. Opettajan oma motivoituminen liikunnan opettamiseen koettiin tärkeäksi. Jos opettajasta huokuu vastenmielisyys liikunnan opettamiseen, ei oppilailta voida odottaa innostuneisuutta ja aktiivista osallistumista. Kysyin siis, kokevatko opettajat motivoinnin liikuntatunneilla haasteelliseksi.

On se joskus, jos on itekkin syysmasentunut tai ei kiinnosta. Oma motivointi pitää saada ensin kuntoon, et jos itte ei oo positiivisella mielellä, niin se on turha luulla, et sitä saa oppilaillekaan. Et kyllä sitä pitää olla itte kans innostunu siitä mitä tekee. (Hannu)

Kaikki eivät kokeneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden motivointia helpoksi. Oppilaan diagnoosin koettiin vaikuttavan siihen, miten he koululiikunnan kokevat. Se voi siis olla hyvin yksilöllistä. Toinen oppilas innostuu liikkumaan ilman sen suurempaa vaivannäköä opettajan toimesta, kun taas toinen oppilas voidaan joutua ihan fyysisesti nostamaan ylös, kun motivaatio liikkumiseen ei ole.

Kyllä on ollut [hankalaa]. Monet oppilaat on usein sellasia, jotka odottaa, et heitä palvellaan. Että he istuvat mielellään, että he tarvii tosi paljon motivointia. Ja joittenkin oppilaiden kohdalla tuntuu, että sitä sisäistä motivaatiota ei synny. Se on tosi tyypillistä autistiselle, et semmosta on aika paljon. -- Mut toki on muunkinlaisia oppilaita, joille ei tarvi kovin suuria asioita keksiä, että he innostuu. (Maija)

Jälleen kerran Pirjon vastauksesta nousee esiin opettajan ammattitaito. Hänen mielestään oppilaan motivaation puuttuminen ei ole suoranaisesti lapsen vika vaan se on seuraus jostain suuremmasta. Opettajan tehtävä on pyrkiä selvittämään mistä oppilaan motivaation puute johtuu ja auttaa häntä kaikin tavoin innostumaan liikunnasta.

Jälleen kerran kun aattelen, et se on semmosta opettajan ammattitaitoa osata motivoida ja sitten tavallaan nähdä se, että jos lapsi ei ole motivoitunut, niin se ei oo tavallaan niin kun, ei nähdä sitä semmosena, et se on sen lapsen vika, vaan etitään sitä syytä. Että me nähdään vaan se jäävuoren huippu siinä lapsen

käyttäytymisessä aina, mut mitä sielä on sielä lapsen pohjalla, että yritetään aina ennalta ehkäistä. -- Ettei siitä tuu semmonen suuri mytty, et mä en halua liikkua, ettei päästäkään siihen tilanteeseen. Tai sit jos se on niin, että mä en halua liikkua, niin sit lähetään purkamaan sitä vyyhtiä. (Pirjo)

Myös välineistö vaikuttaa oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen. Jos omat välineet puuttuvat, ja on lainattava koulun varavälineitä, jotka harvoin ovat edes oikeaa kokoa tai ovat hyvin huonokuntoisia, niin liikkuminen voi olla erittäin hankalaa, melkeinpä mahdotonta. Opettajat myös totesivat, että heidän kokemustensa mukaan erityisoppilailta on yleisopetuksen oppilaisiin verrattuna keskimäärin huonommin välineitä.

Monella on ollut aika heikkoja välineitä, että on yritetty kattoa, et ne on ok. Ja sit on tätä että, ”en halua, äitikin sano et hiihto on typerää” -asennetta. Mä ymmärrän sen, jos on huonot välineet, kun meneekin taakse kun pitäis mennä eteen. (Sari)

Kuten Sarin vastauksesta voi päätellä, myös kotoa lähtöisin olevilla asenteilla liikuntaa kohtaan on suuri merkitys. Ja se totta kai näkyy myös lapset välineissä. Jos liikunnan harrastamista arvostetaan ja sitä tehdään yhdessä perheen kanssa koulun ulkopuolella, löytyy oppilailta yleensä myös oikea asenne ja tarvittavat välineet liikuntatunneille. Tämä tuli esiin myös muiden vastauksissa ja se nousi esiin jo aiemmin kohdassa 7.5.

8 LOPUKSI

Opettajien haastatteluista nousi esiin paljon mielenkiintoisia kokemuksia ja mielipiteitä koskien liikunnan järjestämistä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Välillä opettajien vastaukset olivat hyvinkin samanlaisia, mutta myös eriäviä mielipiteitä löytyi. Yhtä mieltä oltiin ainakin siitä, että liikunnan järjestämisen onnistuminen on hyvin paljon opettajasta itsestä kiinni. Opettajat kokivat, että tuntien suunnittelu ja järjestäminen voi olla aika ajoin hyvinkin haastavaa ja vaatii paljon suunnittelua. Heidän tulee huomioida monia asioita, kuten liikuntatuntien ja -ympäristöjen turvallisuus, ohjeiden selkeys tai esimerkiksi turhien ärsykkeiden poistaminen. Myös se, ovatko tunnit mielekkäitä ja oppilaille tarjottava liikunta monipuolista, koettiin olevan opettajasta itsestään kiinni. He kokivat, että opettajien tuli olla itse motivoituneita työhönsä ja nähdä vaivaa liikuntatuntien suunnittelussa, jotta saataisiin aikaan mahdollisimman monipuolinen liikuntatunti.

Liikuntavälineitä erityisoppilaille kouluilta ei juuri löytynyt. Oppilaiden tasosta riippuen he pystyivät käyttämään yleisopetuksen välineitä soveltaen, mutta erityisvälineitä kuitenkin kaivattiin opettajien keskuudessa. Niiden kallis hinta oli yleisin syy, miksei niitä kouluille oltu hankittu. Liikuntatiloja pyrittiin käyttämään erityisoppilaiden kanssa samalla tavalla kuin yleisopetuksenkin oppilaiden kanssa. Esiin nousi hyvin surullinen tosiasia siitä, että kun liikuntatiloja ei aina ole vapaana kaikille niitä tarvitseville, ovat erityisluokat ja pienryhmät usein ensimmäisiä, jotka jäävät ilman esimerkiksi liikuntasalia.

Oppilaantuntemus nousi kaikkien neljän opettajan vastauksista esiin hyvin tärkeänä asiana. Esimerkiksi oppilaan terveyteen, luonteeseen ja temperamenttiin liittyvät asiat tulee olla tiedossa, jotta saadaan aikaan mahdollisimman onnistunut liikuntatunti. Opettajat kokivat, että varsinkin, kun toimitaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, oppilaantuntemus on välttämätöntä. Se helpottaa tuntien suunnittelussa, kun tiedetään mitä on mahdollista tehdä ja mitä ei.

Pienryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä. Luokan oppilaat voivat olla eri-ikäisiä ja sitä myötä esimerkiksi fyysiset voimaerot ja kokoerot saattavat olla hyvin suuria. Lisäksi ryhmän sisällä voi olla hyvin monta erilaista persoonaa, jolla jokaisella on erilainen diagnoosi, kuten esimerkissäni luvussa 7.1. Tällöin opettajan on huomioitava jokainen oppilas omana yksilönään,

mutta samalla huomioida koko ryhmä yhtä aikaa. Tällöin avustajien tuomat lisäresurssi on korvaamaton ja kaikki opettajat pitivätkin tätä apua erittäin tärkeänä.

Mielipiteitä jakoivat kokemukset koululiikunnan vaikuttamisesta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden liikunnan harrastamiseen vapaa-ajalla. Osa opettajista oli sitä mieltä, että kun liikunta koulussa on monipuolista, se innostaa oppilaita harrastamaan liikuntaa myös vapaa-ajallaan. Kaikki eivät kuitenkaan näin kokeneet ja näkivät, että vanhempien harrastuneisuudella ja aktiivisuudella on suurempi merkitys liikunnan harrastamiseen kuin koululiikunnalla.

Myös siitä, vaikuttaako liikunta oppilaiden osaamiseen muilla osa-alueilla, esimerkiksi matematiikassa, nousi esiin eriäviä mielipiteitä. Esimerkiksi Pirjo oli vahvasti sitä mieltä, että yhteys liikunnan ja matematiikan väliltä löytyy. Maija puolestaan koki, ettei pysty varmasti sanomaan, että liikunnan harrastaminen vaikuttaisi matematiikkaan. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mitä enemmän haastateltavilla oli työkokemusta takanaan, sitä vakuuttuneempia he olivat liikunnan myönteisistä vaikutuksista.

Haastattelemillani opettajilla oli kaikilla hieman erilainen koulutustausta. Se, miten sen koettiin antaneen valmiuksia opettaa erityisliikuntaa, vaihteli opettajien keskuudessa. Kuitenkin lisää erityisliikuntaan liittyvää koulutusta kaivattiin. Osa opettajista olikin käynyt lisäkursseilla ja jatkuvaa kouluttautumista pidettiin yleisesti tärkeänä.

Opettajat suhtautuivat hyvin myönteisesti liikunnan järjestämiseen erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja näkivät selvästi vaivaa tunteja suunnitellessaan ja järjestäessään. He eivät myöskään antaneet ymmärtää, että olisivat väsyneitä tai kyllästyneitä työhönsä, vaikka se vaatiikin varmasti paljon ylimääräistä työtä. Kaikki opettajat pyrkivät järjestämään oppilailleen mahdollisimman monipuolista liikunnanopetusta ja pyrkivät käymään läpi samat asiasisällöt ja lajit kuin yleisopetuksenkin ryhmät. Tämä tietenkin vaatii monenlaista soveltamista sekä yksilöllistämistä. Esimerkiksi pelien sääntöihin täytyy tehdä muutoksia ja helpotuksia ja on tarkkaan mietittävä millä välineillä oppilaiden kanssa voidaan pelata.

Kuten aiemmin totesin, avustajien rooli nousee hyvin tärkeäksi liikuntatunneilla. Opettajat kokivat, että koska oppilaat tarvitsevat paljon yksilöllistä ohjausta, apua ja tukea, ei olisi mahdollista järjestää mielekästä, monipuolista ja yksilöä huomioivaa opetusta ilman avustajien apua. Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen tunneilla on hyvin tärkeää. Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle laaditaan HOJKS, jossa yksilölliset tavoitteet huomioidaan. Kuitenkin opettajat toivat esiin myös ryhmässä toimimisen tärkeyden ja kokivat, että liikuntatunnit ovat oivallinen ympäristö yhteistoiminnan harjoittamiseen. Myös esimerkiksi sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen sekä toisten huomioiminen ovat asioita, joita opettajat olivat tunneillaan harjoittaneet liikunnallisten taitojen lisäksi.

Mielestäni tutkimukseni oli hyvin mielenkiintoinen prosessi alusta loppuun asti. Koen tärkeäksi, että valitsin minulle läheisen aiheen, joka minua todella kiinnosti ja jonka parissa jaksoin tehdä töitä lähes vuoden ajan. Haastattelujen tekeminen oli mielenkiintoista ja haastattelumateriaalit litteroituani ja analysoituani koin saaneeni tutkimuskysymyksiini vastaukset. Eräs syy, miksi tällaiseen tutkimukseen päädyin oli se, että itse halusin saada tietoa erityisliikunnan opettamisesta, sillä toivon sitä joskus pääseväni itsekin opettamaan.

Kuten olen jo aiemmin todennut, tarkoitukseni ei ollut tehdä sellaista tutkimusta, jonka tulokset voitaisiin yleistää koskemaan esimerkiksi koko Suomea. Tutkimukseni tarkoituksena oli ennemminkin tuoda esiin erityisopettajien ääni ja omat kokemukset, kun kyseessä on niin tärkeä asia kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten liikunnan harrastaminen. Teoriaosassani toin esiin muun muassa erityispedagogiikan näkökulman kehitysvammaisuuteen, erityisliikunnan idean ja liikunnan harrastamisen tärkeyden, mutta ennen kaikkea halusin tuoda esiin sen ajatuksen, että liikunta on kaikkien oikeus. Olen erittäin iloinen huomattessani, että kaikki haastateltavani tekevät todella paljon hyvää työtä liikunnan parissa ja antavat oppilailleen monipuolista opetusta heidän vammoistaan tai erityispiirteistään huolimatta.

Tutkimuksen alussa mietin millaisia hypoteeseja sille asettaisin. Uskoin, että opettajat kokevat haasteelliseksi liikunnan järjestämisen erityistä tukea tarvitseville oppilaille ja mietin, jaksavatko kaikki ylipäättään järjestää liikuntaa, sillä pelien ja lajien soveltaminen vie paljon aikaa ja vaatii opettajan omaa panosta. Olin kuitenkin sitä mieltä, että liikuntaa pidetään tärkeänä. Oletin opettajien tuovan esiin enemmän erilaisia haasteita, joita ovat kohdanneet, mutta he suhtautuivatkin olettamaani myönteisemmin liikunnan järjestämiseen. Tietenkin esiin nousi erilaisia vastoinkäymisiä ja haasteita, joihin opettajat olivat uransa aikana törmänneet, mutta ei kuitenkaan niin paljon, kuin aluksi oletin. Lisäksi koin, että opettajat ottivat ne ennemminkin kasvun paikkoina kuin epäonnistumisina.

Opettajien vastauksista näkyi selvästi, että he pitivät liikunnan opettamista tärkeänä, etenkin kun kyseessä on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Myös kirjallisuus tukee tätä ajatusta. Liikunnan merkitys jokaiselle yksilölle tunnustetaan laajasti ja sen järjestämiseen paneudutaan entistä enemmän. Kuten Heikinaro-Johansson (1998) toteaa, liikunnanopetus on järjestettävä oppilaiden oman ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Koulujärjestelmämme korostaa oppilaan yksilöllisyyttä ja sen huomioon ottamista opetuksessa ja sen tehtävänä on ennaltaehkäistä oppimisen esteitä. (Heikinaro-Johansson ym. 1998, 10.)

Liikunnan tarkoituksena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. (Opetushallitus 2004). Riittävän hyvä fyysinen toimintakyky on tärkeä

tekijä lapsen kokonaiskehityksessä ja elämän laadussa. Hyvä toimintakyky poistaa vamman aiheuttamia rajoituksia ja luo edellytyksiä mahdollisimman täysipainoiselle onnistumiselle. Onnistuneiden liikuntakokemusten myötä lapsen itsetunto kohoaa ja käsitys itsestä vahvistuu. (Rintala ym. 2007, 187.)

Edellä mainitsin muutamia tärkeitä liikuntaan liittyviä näkökulmia. Juuri näiden vuoksi koin tutkimani aiheen olevan tärkeä. En halunnut painottaa liikaa aiheeseen liittyviä tutkimuksia, kirjallisuutta, artikkeleita tai muuta olemassa olevaa kirjallista aineistoa, vaan haastatella nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimivia henkilöitä, jotka ovat oman alansa asiantuntijoita ja siksi oikeutettuja kertomaan omat mielipiteensä ja jakamaan omat kokemuksensa koskien erityisliikuntaa suomalaisessa alakoulussa.

Millaista keskustelua tutkimukseni voisi sitten herättää? Mielestäni yleisessä keskustelussa tulisi ainakin huomioida liikunnan tila tulevaisuudessa; mikä on paras tapa järjestää liikuntaa erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle? Luvussa 4.2 esittelin erityisliikunnan opetuksen tasot Heikinaro-Johanssonin mukaan. Vielä toistaiseksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita opetetaan pääasiassa tason viisi mukaan, jossa siis opetus tapahtuu erityisluokissa tai -ryhmissä. Mutta kuten olen aiemmin esittänyt, on integraation ja inklusion ajattelu voimistunut viime vuosien aikana ja se voimistuu edelleen. Mielestäni tällainen keskustelu on hyvästä, vaikka koenkin, että inklusiomallin toteutumiseen on vielä pitkä matka. Voi olla, että sitä ei sellaisenaan tulla koskaan saavuttamaan. Kuitenkin keskustelu siitä, miten järjestää erityistä tukea tarvitseville oppilaille mahdollisimman monipuolista ja tarvittaessa kuntouttavaa koululiikuntaa on hyvin tervetullutta.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että nykyinen liikunnan opetus erityistä tukea tarvitseville oppilaille on hyvällä mallilla. Haastattelemani opettajat ovat motivoituneita työhönsä ja näkevät vaivaa, jotta pystyisivät tarjoamaan mahdollisimman miellyttäviä liikuntakokemuksia oppilailleen. He ymmärtävät koulutuksen merkityksen ja antavat suurta arvoa avustajille. Liikuntatunnit ovat monipuolisia ja jokainen oppilas pyritään huomioimaan yksilöllisesti. Opettajien kokemukset liikunnan suunnittelusta ja järjestämisestä ovat positiivisemmat, mitä kuvittelin ennen tutkimusta. Opettajien yleinen mielipide oli, että liikunta on erittäin tärkeä, ellei tärkein, oppiaine koulussa!

LÄHTEET

Ahonen, T. & Holopainen, L. 2001. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Hyvinkää: WS Bookwell Oy.

Ahvenainen O., Ikonen O. & Koro J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: Tummuvuoren Kirjapaino Oy.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Block, M. E. 2007. A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. 3 painos. Baltimore: Paul H. Brookes.

Eliala, E. Erityisopetuslaki puhuttaa. Aluelehti Saimaa. Viitattu 24.11.2011.
<http://www.aluelehtisaimaa.fi/erityisopetuslaki-puhuttaa.html>

Eskola J. & Vastamäki J. Teemahaastattelu: opit ja opetukset 2010. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Finlex, Uusi erityisopetus laki. Viitattu 3.11.2011.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Hakala, J. 1999. Graduopas. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2002. Erityispedagogiikan perusteet. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hintikka A. 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnan opetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Liikuntapedagogiikan lisensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto.

Huovinen, T. & Rintala, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen toteuttaminen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hölsömäki, H. (toim.) 2003. Niksi – ratkaisuja erityistä tukea tarvitsevien lasten liikkumiseen. Kehitysvammaisten Tukiliitto ry. Painohäme Oy.

Ihatsu, M. & Ruoho K. 2001. Erityisopetus koulussa. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Hyvinkää: WS Bookwell Oy.

Ikonen, O. 2003. HOJKS. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen P. (toim.) HOJKS II. PS-kustannus, Opetus 2000. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Ikonen O. & Virtanen P. 2007. Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Isohookana-Asunmaa, T. 1994. Hyvä opettaja. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi - Kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Suomen Harjoittelukoulujen opettajat r.y. ja Werner Söderström Osakeyhtiö.

Karvonen, J. 2010. Erityisopetusta koskevat lakimuutokset. Viitattu 3.11.2011. Kunnat.net. http://hankinnat.fi/k_perussivu.asp?path=1;29;351;827;166108

Kaski, M. (toim.), Manninen A. & Pihko H. 2009. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS kustannus.

Kuutamo, O. & Hölsömäki, H. 2005. Soveltavan liikunnan apuvälineet. Suomen Invalidien Urheiluliitto. Helsinki: Edita Prima Oy.

KvaliMOTV. Viitattu 24.11.2011. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/transkriptiot.pdf>

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Lahtinen, U. 1998 Liikunnallako oppii? Teoksessa Standén Kaisa (toim.) Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Lehtomaa, M. 2009. Fenomeloginen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. (toim.). Kokemuksen tutkiminen. Merkitys, tulkinta ja ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: WSOY - Kirjapainoyksikkö.

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kahittyminen. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Hyvinkää: WS Bookwell Oy.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mälkiä, E. 1991. Erityisliikunta I - Soveltavan liikunnan perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mälkiä E. 1992. Erityisliikunta II - Kasvatukselliset, tekniset ja rakenteellisen sovellutukset ja kilpaurheilu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Uusi Erityisliikunta - Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Oksanen, E. 1998. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: WSOY - Kirjapainoyksikkö.

Opetushallitus. Viitattu 8.12.2011. <http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kelpo>

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 16.12.2011.

http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2010. Toiminta-alueittain opetus. Teoksessa Takala, M.

Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino.

Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus.

Rintala P. & Huovinen T. 2007. Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Saari, A. (toim.) 2007. Tarinoita lasten Urheilusta. Yhdessä ja erikseen. Liikuntaa Kaikille Lapsille –hanke, Suomen invalidien urheiluliitto. Espoo: Paino Frenckellin kirjapaino.

Salkind, N. 2009. Exploring research. Seventh edition. University of Kansas. Pearson International Edition.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tamprint/Aamulehti-Yhtymä.

Tyystälä, H. 2009. Samanaikaisopettajuus. Kehittämishankeprojekti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Saloviita, T. 2006. Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa Teittinen, A. (toim.) Vammaisuuden tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.

Takala, M. 2010. Koulunkäyntiavustajat – mahdollistajat. Teoksessa Takala, M.

Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vihu, S. 1989. Soveltava liikunnanopetus - opas vammaisten ja pitkäaikaisesti sairaitten lasten liikuntaan. Kouluhallitus. Helsinki: Valtionpainatuskeskus.

Virtanen P. 2001. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.). Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Hyvinkää: WS Bookwell Oy.

Virtanen, P. & Miettinen, K. 2003. Opetussuunnitelman perusteista opetussuunnitelmaksi. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen P. (toim.) HOJKS II. PS-kustannus, Opetus 2000. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Virtanen P. & Miettinen K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen P. (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Väyrynen S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Haastattelurunko
22.9.2011

Perustiedot:

- kauanko olet toiminut erityisopettajana/luokanopettajana?
- millainen on nykyinen luokkasi/työtilanteesi?

Kysymykset:

- Millaisia haasteita olet kohdannut järjestäessäsi liikuntatunteja erityistä tukea tarvitseville lapsille?
- Mitkä ovat suurimmat haasteet ja mihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota
 - liikuntatuntia suunniteltaessa?
 - liikuntatuntia toteutettaessa? (Tilat, välineet yms.)
- Miten se, että oppilaan tulisi saada mahdollisimman monipuolista liikunnan opetusta, toteutuu mielestäni erityisoppilaiden kohdalla?
- Miten koet tavoitteiden asettamisen?
- Missä määrin EOPS auttaa tuntien suunnittelussa ja toteuttamisessa? Onko sitä vaikea noudattaa? Auttaako se? Antaako suuntaa? Entäpä OPS?
- Missä määrin koet, että koululiikunta vaikuttaa liikunnan harrastamiseen yleensä, lapsen vapaa-ajalla?
- Oletko törmännyt tilanteisiin, joissa liikunta on auttanut lasta muilla osaamisen alueilla (esim. matemaattisissa vaikeuksissa)?
- Miten lapset mielestäsi kokevat koululiikunnan? Onko tunneilla ollut havaittavissa uusia piirteitä lapsissa (ahdistuneisuutta, vapautumista...)?
- Antoiko koulutuksesi mielestäsi tarpeeksi valmiuksia opettaa liikuntaa erityistä tukea tarvitseville lapsille? Mitä olisit kaivannut lisää?
- Onko oppilaiden motivointi hankalaa?