

PERUSKOULUN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA LIIKUNNANOPETUKSEN ERIYTTÄMISESTÄ

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Anton Suominen

19.04.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä: Anton Suominen

Otsikko: Peruskoulun opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen eriyttämisestä

Ohjaaja: Anssi Roiha

Sivumäärä: 83 sivua

Päivämäärä: 19.04.2023

Koululuokkien heterogeenisyys on tuonut haasteita liikunnanopetukseen. Oppilailla on kasvavassa määrin eroja fyysisessä kunnossa sekä osallistumismotivaatiossa. Koululiikunnan tavoitteisiin pääsemiseksi voidaan ottaa huomioon inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, jonka mukaan opetusta pitää pystyä toteuttamaan niin, että kaikilla oppilailta on mahdollisuus oppia. Eriyttämisen avulla taas pyritään huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja erityistarpeet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten peruskoulun luokanopettajat kokevat liikunnanopetuksen eriyttämisen. Tutkimuksen avulla on tarkoitus saada myös käsitys siitä, minkälaisilla tavoilla opettajat toteuttavat eriyttämistä ja minkälaisia mahdollisuuksia sekä haasteita he siinä kohtaavat.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla kuutta liikuntaa opettavaa 1–6. luokan peruskoulun luokanopettajaa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme työskenteli Varsinais-Suomessa sijaitsevilla kouluilla, yksi Lapissa ja kaksi Uudellamaalla. Haastattelut toteutettiin Zoomin välityksellä vuonna 2022 kevät- ja syyslukukauden aikana. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemukset vaihtelivat puolestatoista vuodesta kolmeenkymmeneen vuoteen. Tämä tutkimus on toteutettu ladullisesti fenomenologista tutkimusstrategiaa hyödyntäen. Aineiston analyysi on toteutettu fenomenologisella analyysimenetelmällä.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat liikunnanopetuksen eriyttämisen olevan tärkeää oppilaiden osallisuuden sekä onnistumisen kokemusten kannalta. Opettajat myös kokivat, että eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta. Opettajat ottavat oppilaiden yksilöllisyyden huomioon liikunnanopetuksessa eriyttämällä opetusta. Eriyttämisen koettiin myös olevan haastavampaa liikunnanopetuksessa kuin muissa oppiaineissa. Opettajat toteuttavat eriyttämistä liikunnanopetuksessa sääntömuutoksilla, liikuntavälineillä, eritasoisilla suoritusvaihtoehdoilla, taitotason mukaisilla ryhmillä ja jaoilla, luomalla positiivista ilmapiiriä sekä ottamalla oppilaita apuopettajiksi. Opettajat kokivat eriyttämisen haasteiksi varsinkin apukäsien eli aikuisten, avustajien ja ohjaajien puutteen sekä oppilaiden heterogeenisuuden. Osa opettajista koki puutteet liikuntavälineissä sekä liikkumistiloissa eriyttämisen haasteena, kun taas toiset opettajat kokivat monipuoliset liikuntavälineet ja liikkumistilat eriyttämistä helpottavana tekijänä. Liikunnanopetuksen eriyttämistä koettiin lisäksi helpottavan oppilaantuntemus, opetuskokemus ja eriyttämisen ennakkosuunnittelu.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että opettajilla on hyvä käsitys eriyttämisen merkityksestä sekä sen positiivisista vaikutuksista liikunnanopetuksessa. Eriyttämisen toteutusta eniten hankaloittavat tekijät näyttäisivät olevan opetuksen resursseihin liittyviä seikkoja. Tämän tutkimuksen perusteella olisikin tärkeää tutkia lisää koulujen resurssien merkitystä opetuksen eriyttämiseen liikunnanopetuksessa.

Avainsanat: Eriyttäminen, koululiikunta, inklusio

Sisällysluettelo

Johdanto	5
1 Inklusio	8
2 Eriyttäminen	12
3 Liikuntapedagogiikka	15
3.1 Koululiikunta	15
3.2 Liikuntakasvatus	16
4 Liikunnan oppimisen tukeminen	18
4.1 Inklusio liikunnassa	18
4.2 Eriyttäminen liikunnassa	19
4.3 Soveltava liikunta	21
5 Tutkimuskysymykset	24
6 Tutkimuksen toteutus	25
6.1 Tutkimusstrategia	25
6.2 Tutkittavat	25
6.3 Aineistonkeruumenetelmä	27
6.4 Aineiston analysointi	29
6.4.1 Yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen	30
6.4.2 Yleisen merkitysverkoston luominen	34
7 Tulokset	39
7.1 Eriyttämisen merkitys liikunnassa	39
7.1.1 Eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta	39
7.1.2 Eriyttäminen mahdollistaa osallistumisen omalla taitotasolla	40
7.1.3 Positiiviset kokemukset liikunnasta	41
7.1.4 Eriyttäminen luo positiivista ryhmähenkeä	42
7.2 Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen	44
7.2.1 Liikunnassa eriyttäminen on haastavampaa kuin muissa oppiaineissa	44
7.2.2 Tekeminen on julkista liikunnassa	45
7.3 Tavat eriyttää opetusta liikunnassa	46
7.3.1 Taitotason mukaiset ryhmät	46
7.3.2 Oppilas apuopettajana	48

7.3.3	Positiivisen ilmapiirin luominen	49
7.3.4	Liikuntavälineillä eriyttäminen	50
7.3.5	Eritasoiset suoritusvaihtoehdot	51
7.3.6	Sääntömuutokset	52
7.4	Eriyttämiseen vaikuttavat tekijät liikunnassa	53
7.4.1	Oppilaantuntemus	54
7.4.2	Apukäsien merkitys	54
7.4.3	Liikkumistilat ja liikuntavälineet	56
7.4.4	Opetuskokemus	57
7.4.5	Oppilaiden heterogeenisyys	58
7.4.6	Eriyttämisen ennakkosuunnittelu	60
7.5	Tulosten yhteenveto eli yleinen merkitysverkosto	60
8	Pohdinta	63
8.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	66
	Lähteet	71
	Liitteet	78
	Liite 1. Tietosuojalomake	78
	Liite 2. Osallistumissuostumuslomake	80
	Liite 3. Teemahaastattelurunko	82

Johdanto

Suomessa joka viides peruskouluikäinen on joko tehostetun tai erityisen tuen piirissä ja erityiskoulujen erityisryhmissä opiskelee entistä harvempi oppilas. Jonkinlaista oppimisen tukea taas annetaan ainakin 29 prosentille peruskouluikäisistä. (Suomen virallinen tilasto 2021.) Tuen tarpeet kouluissa ovat siis lisääntyneet ja inklusion myötä myös erityiskoulujen erityisryhmissä ja -luokissa opiskeleminen on vähentynyt. Lakkalan, Takalan & Äikkään (2020, 27) mukaan inklusiivisen opettajuuden keskiössä on opettajien kyky arvioida jatkuvasti omaa työtään ja mukauttaa toimintatapojaan ja opetustaan.

Liikunnanopetuksessa luokkien heterogeenisyys on tuonut lisää haasteita opetukseen. Oppilailla on kasvavassa määrin eroja fyysisessä kunnossa sekä osallistumismotivaatiossa. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114.) Opettajan taidot eriyttää opetustaan nousevatkin tärkeään rooliin huomioidessa kaikkien oppilaiden yksilöllisiä tarpeita inklusiivisessa liikunnanopetuksessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 273) mukaan koululiikunnan tarkoituksena on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista kehoon. Koululiikunnan tavoitteisiin pääsemiseksi voidaan ottaa huomioon inklusiivisen kasvatuksen periaatteet, jonka mukaan opetusta pitää pystyä toteuttamaan niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia (Lakkala ym. 2020, 15). Eriyttämisellä tarkoitetaan tapaa, jolla opetusta lähestytään. Siinä huomioidaan jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja erityistarpeet. (Roiha & Polso 2018, 9.) Kun liikunnassa taas otetaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys, voidaan opetusta kutsua soveltavaksi liikunnaksi (Huovinen & Rintala 2017, 411). Eriyttäminen voidaan siis nähdä tapana, jolla päästään inklusiiviseen tavoitteeseen, jossa kaikilla on mahdollisuus oppia.

Tässä tutkimuksessa haluan selvittää, miten peruskoulun opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa ja huomioivat siinä oppilaiden yksilöllisiä tarpeita. Tarkastelun kohteena on myös minkälaisilla tukikeinoilla opettajat eriyttämistä toteuttavat liikunnanopetuksessaan. Tutkielmassani selvitetään myös, minkälaisia mahdollisia haasteita ja mahdollisuuksia liikunnan eriyttämisessä esiintyy opettajien kokemusten pohjalta. Tutkielmani painopisteenä on saada monipuolinen käsitys liikunnan opetuksen eriyttämisestä peruskoulun 1–6. luokkalaisten tunneilla. Kiinnostus aiheen tutkimiseen kumpuaa omasta

mielenkiinnosta koululiikuntaa ja sen opettamista kohtaan. Omat kokemukseni liikunnan opettamisesta ovat lähtökohtaisesti positiiviset. Koen kuitenkin, että liikunnassa opettajan haasteena on kaikkien oppilaiden osallistaminen ja yksilöllisyyden huomioiminen. Olen itse opiskellut liikunnan sivuaineen ja tulevana luokanopettajana on mielenkiintoista saada käsitys tämänhetkisestä tilanteesta sen suhteen, miten opettajat kokevat pystyvänsä huomioimaan oppilaiden osallisuuden ja yksilöllisyyden liikunnanopetuksessa. Tämän takia haluan selvittää, mitä mieltä liikuntaa opettavat opettajat ovat asiasta ja miten he kokevat siinä eriyttämisen.

Opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen eriyttämisestä on tutkittu jonkin verran ja tutkimuksissa esille nousseissa tuloksissa on paljon samankaltaisuuksia. Esimerkiksi Kunnala (2020) tutki pro gradu -tutkielmassaan liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta liikunnanopetuksessa. Tutkielmassa selvisi, että opettajat kokivat omaavansa hyvät valmiudet huomioida yksilölliset oppimisen tarpeet liikuntatunneilla. Oppimisen tukemisen kannalta haasteelliseksi nousi kuitenkin resurssien rajallisuus. Lehdon ja Tuomaalan (2013) pro gradu- tutkielmassa alkuopetusikäisten oppilaiden opettajien kokemuksista liikunnanopetuksen eriyttämisestä esille nousi myös eriyttämistä hankaloittavana tekijänä resurssien puute sekä oppilaiden heterogeenisuus. Rajala (2006) taas tutki pro gradu -tutkielmassaan heterogeenisen ryhmän liikunnanopetusta koulun esiopetuksessa. Tutkielmassaan Rajala seurasi heterogeenisen ryhmän opettajan toimintaa liikuntatunneilla. Tutkimus osoitti, että turvallinen ilmapiiri, yksilöllinen huomiointi ja motivointi tukivat oppilaiden osallistumista opetukseen.

Pyrin tutkielmassani tarjoamaan käsityksen siitä, miten opettajat kokevat eriyttämisen peruskoulun liikunnanopetuksessa ja selvittämään, miten sitä toteutetaan 2020- luvulla. Tutkimukseni tarkastelun kohteena on opettajien kokemuksiin pohjautuva käsitys eriyttämisen merkityksestä ja sen toteutuksesta, sekä siinä mahdollisesti ilmenevistä haasteista ja mahdollisuuksista. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota lisää tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien kokemusten mukaan liikunnanopetuksen eriyttämiseen nykyajan koululiikunnassa ja pystytäänkö sitä toteuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkielmani ensimmäisessä luvussa käsittelen inklusiota yleisellä tasolla, sivuten sen historiaa sekä arvoperustaa. Toisessa luvussa taas käsittelen eriyttämistä yleisellä tasolla, käyden läpi, mitä eriyttäminen tarkoittaa sekä mitä sen toteutuksessa tulee opetuksessa huomioida. Kolmannessa luvussa tarkastelen liikuntapedagogiikkaa, joka pitää sisällään

koululiikunnan ja liikuntakasvatuksen käsitteet. Neljännessä luvussa käsittelen liikunnan oppimisen tukemista tarkastelemalla inklusion, eriyttämisen sekä soveltavan liikunnan roolia juuri liikunnanopetuksen valossa. Kyseisessä luvussa niin sanotusti yhdistetään kolmen ensimmäisen luvun asiat liikunnanopetuksen valossa. Kuudennessa luvussa tuon esille tutkimuksen tutkimuskysymykset, joiden valossa tarkastelen myöhemmin tuloksia. Seitsemännessä luvussa kuvaan, miten tutkimus on toteutettu avaamalla tutkimusmenetelmää, tutkittavia, aineistonkeruumenetelmää sekä aineiston analyysiä. Kahdeksannessa luvussa avaan aineiston analyysin kautta muodostettuja tuloksia. Yhdeksännessä luvussa pohdin tämän tutkimuksen tutkimustuloksia aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tutkielman lopussa on listattu tutkimuksessa hyödynnetyt lähteet sekä liitteet.

1 Inkluisio

Tässä luvussa esittelen inklusiota yleisellä tasolla. Luvussa käsitellään sitä, mikä merkitys inklusiolla on koulujärjestelmälle. Luvussa tarkastellaan myös, miten inklusiiviseen ajatteluun on ajan mittaan päädytty kasvatuksen kentällä sekä sitä, miten inklusiivista opetusta voidaan kouluissa toteuttaa. Myöhemmin tutkielmassa käsittelen inklusiota tarkemmin juuri liikunnanopetuksen näkökulmasta (ks. luku 4.1).

Inklusiolla tarkoitetaan monimuotoisesti järjestettyä opetusta, jossa kaikilla on mahdollisuus oppia ja olla osa kouluyhteisöä omista lähtökohdistaan käsin. Inkluisio koskee kaikkia oppilaita ja sen taustalla on tasa-arvon sekä yhdenvertaisuuden kehittyminen. (Lakkala ym. 2020, 14–15.) Inklusiivinen kasvatus on oppimisen ja osallistumisen esteiden ehkäisyä, vähentämistä ja poistamista. Opetuksen tavoitteena on taata kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointi. Koulun tulee siis tarjota ilmapiiri, jossa jokainen oppilas tuntee olonsa arvostetuksi omana itsenään. Oppilaille tulee antaa koulussa mahdollisuus ja vapaus tehdä arvostamia valintoja. (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 79.) Inklusion ajatukseen kuuluu, että jokaiselle oppilaalle pystytään tarjoamaan heidän tarvitsemaansa tukea niin, että he pystyvät käymään omaa lähikouluaan. Inkluisio on ajattelutapa, eikä pelkästään lähikouluperiaate. (Takala 2010, 13.)

Inklusiota on historian aikana edeltänyt integraatio ja sitä taas segregatio (Takala 2010, 14). Suomalaisten koulujen vammaispolitiikkaa on ohjannut kaksi hyvin ristiriitaista pyrkimystä. Yhtenä pyrkimyksenä on ollut turvata koulujen sujuva ja tehokas toiminta tekemällä luokista mahdollisimman homogeenisiä esimerkiksi arvioinnin, tarkkailun ja luokittelun avulla. Toisena pyrkimyksenä on ollut laajentaa opetus koskemaan kaikkia vammaisia oppilaita ja järjestämään opetus muiden oppilaiden opetukseen integroituna. Erityisopetusta on järjestetty Suomessa jossain muodossa koko ajan 1800- luvun puolivälin jälkeen. 1860- luvulla aloittanut kansakoulu oli kuitenkin tarkoitettu vain oppilaille, jotka silloisen käsityksen mukaan pystyivät suoriutumaan oppivelvollisuudesta ilman tukitoimia. Erityistoimia vaativat oppilaat vapautettiin oppivelvollisuudesta, tai siirrettiin apukouluihin, joita oli vain muutamissa suuremmissa kaupungeissa. (Kivirauma 2004, 9–11.)

Kun vammaiset oppilaat vähitellen alettiin hyväksyä jonkinlaiseen opetukseen mukaan, oli kuitenkin kyse vain heille suunnatusta erillisestä opetuksesta. Vammaiset oppilaat siis segregoitiin, eli erotettiin muista. Eristäminen ja alistaminen liitetään herkästi vuosikymmeniä

sitten tapahtuneisiin ilmiöihin kasvatuksen kentällä. Segregaatiota on kuitenkin nykypäivänäkin olemassa, sillä kaikki lapset eivät pääse lähikouluihin erilaisista syistä, jotka voivat olla esimerkiksi lapsen haasteellisuus tai se, että lähikoulua ei koeta heille hyväksi paikaksi. Segregaatiosta voidaan siis käyttää nimitystä ”eristäminen”. (Takala 2010, 14.)

Integraation ja inklusion päämäärät sekä tavoitteet perustuvat ideologisesti näkemyksiin ihmisistä ja demokratiasta, jossa jokaisen ihmisen katsotaan olevan tasa-arvoinen ja sen takia tärkeä ryhmän tai yhteiskunnan jäsen. Ihmiset ovat edellytyksiltään erilaisia, mikä on normaali asiantila eikä erillisyys itsessään ole mitään poikkeavaa. (Emanuelsson 2001, 126.) Integraatiosta on käytetty perinteisesti esimerkkiä, jossa oppilas on erityisluokalla, mutta osallistuu joillakin tunneilla yleisopetuksen luokan opetukseen. Hänet siis integroidaan osaksi yleisopetuksen ryhmää. Integraatiosta voidaankin käyttää suomennettuna sanaa yhdistäminen. Integraation voidaan ajatella olevan askel lähempänä yleisopetusta. Inklusiossa taas voidaan ajatella, että kaikki oppilaat kuuluvat tasa-arvoisena samaan ryhmään tai luokkaan, eivätkä ole alun alkaenkaan olleet erillisessä erityisopetuksessa. Ajatus inklusiosta on siis voimakkaasti ideologinen ja se perustuu ihmisten väliseen tasa-arvoon. (Takala 2010, 15–16.)

Saloviitan (2006, 340) mukaan integraation ja inklusion käsitteiden eroavaisuudessa on kyseessä kahden paradigman välinen ero. Integraation käsite liittyy kuntoutusparadigmaan, jossa nähdään yksilön liittyvän normaaliyhteiskuntaan vasta silloin, kun hän on kuntoutunut riittävästi täyttääkseen normaaliyhteisön vaatimat ehdot. Mallissa korostuu siis ammattilaisten valta päättää henkilön elämästä. Inklusion käsite taas voidaan liittää paradigmaan, jossa yksilön kuuluminen tavalliseen yhteiskuntaan on itsestään selvä kansalaisoikeus. Yksilölle tulee siis järjestää yksilöllisesti suunnitellut tukitoimet, jotka mahdollistavat tämän osallisuuden. Kuntouttaminen nähdään tässä vain yhtenä mahdollisena tukitoimena, eikä vaatimuksena. Koulumaailmassa tämä voidaan nähdä niin, että erityisoppilaan osallisuutta ei nähdä välineenä johonkin muuhun, vaan sitä voidaan pitää kulttuurisena itseisarvona.

Mobergin ja Savolaisen (2009, 77) mukaan kaikille yhteisen koulun tavoitteluun ovat johtaneet monet historialliset tekijät, jotka voidaan kuitenkin karkeasti jaotella kolmeen pääryhmään. Ensimmäinen pääryhmä on segregoidun eli erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimustulokset. Toisena ovat vaatimukset ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saralla. Kolmantena päätekijänä voidaan nähdä poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttansa koskevien

käsityksien muuttuminen, jolla taas on yhteys erityisopetusta koskevan ajattelutavan muuttumiseen.

Inklusion kannalta yksi merkittävimmistä tapahtumista on ollut vuonna 1994 Espanjan Salamancassa pidetty kongressi, jossa sovittiin yksimielisesti siitä, että tavallisen koulun tulee ottaa vastaan kaikki lapset riippumatta heidän fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta statuksesta. Salamancan sopimus vahvisti UNESCO:n (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus- tiede- ja kulttuurijärjestö) jo aikaisemmin vuonna 1990 esitetyn Education For All- sopimuksen. UNESCO:n suosituksena on, että kaikki maat noudattaisivat Salamancan sopimusta. (Takala 2010, 13.) Monet muutkin kansainväliset sopimukset ovat olleet tärkeässä osassa inklusiivisen opetuksen kannalta (Moberg & Savolainen 2009, 87). Alla olevassa esimerkissä (Taulukko 1) on listattu esimerkkejä näistä tärkeistä sopimuksista.

Taulukko 1. Kansainväliset sopimukset inklusiivisen opetuksen tukena (Moberg & Savolainen 2009, 87).

<i>Vuosi</i>	<i>Sopimuksen nimi</i>
2006	Yleissopimus vammaisten oikeuksista
2000	Koulutus kaikille toimintaohjelma
1994	Salamancan julistus
1993	Yleisohjeet yhdenvertaistamisesta
1990	Koulutus kaikille julistus
1989	Yleissopimus lapsen oikeuksista
1948	Ihmisoikeuksien julistus

Teacher Education for Inclusion Arcross Europe- projektissa määriteltiin inklusiivisen opettajan piirteitä neljän keskeisen eri arvon ja niihin liittyvien opettajan osaamisalueiden kautta. Ensimmäinen arvo on oppilaiden monimuotoisuuden arvostaminen, jolloin erilaisuus nähdään resurssina ja kasvatuksen lähtökohtana. Opettajan osaaminen tässä alueessa liittyy inklusion ymmärtämiseen sekä siihen, että opettaja osaa huomioida oppilaiden yksilöllisiä eroavaisuuksia ja muokata opetustaan sen mukaisesti. Toinen arvo on kaikkien oppilaiden arvostaminen niin, että opettajalla on korkeat odotukset kaikkia oppijan suorituksia kohtaan. Opettajan osaaminen tässä liittyy opettajan tuntemukseen tehokkaista työtavoista, joilla opetusta voidaan soveltaa heterogeenisissä luokissa. Tärkeäksi nousee myös opettajan taito

tukea kaikkien oppilaiden monipuolista oppimista. Kolmas arvo on työskentely yhdessä niin, että yhteistyö ja tiimityö ovat kaikkien opettajien oleellinen lähestymistapa. Tähän arvoon liittyen opettajan tulee osata työskennellä yhteistyössä perheen sekä monien muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Neljäntenä arvona on yksilöllinen ammatillinen kehittyminen, jossa opettajalla on vastuu omasta elinikäisestä oppimisestaan. Tähän liittyen opettajalta vaaditaan refleктоivaa otetta sekä koulutuksesta omaksuttuja lähtökohtia jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. (European Agency for Development in Special Needs Education 2011, 10; Watkins & Donnely 2012, 199.)

Booth ja Ainscow (2011, 20–21) näkevät inklusion loppumattomana prosessina, johon liittyy yksilöiden osallistaminen, osallistavien järjestelmien ja asetusten luominen sekä inklusiivisten arvojen edistäminen. Prosessiin liittyy osallisuuden lisääminen kaikkialla, kuten eri kulttuureissa, yhteisöissä ja koulujen opetussuunnitelmissa. Oleellista on myös kaikenlaisen poissulkemisen ja syrjimyksen vähentäminen. Booth ja Ainscow näkevät myös, että tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, moninaisuuden kunnioittaminen sekä pitkäjänteisyys ovat oleellisia ja tärkeitä arvoja inklusiivisen koulun rakenteiden, menettelyjen ja toimintojen rakentamisessa.

Inklusiota voidaan määritellä prosessiksi, jossa koulut pyrkivät vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vaikuttamalla esimerkiksi opetussuunnitelman rakenteisiin. Tämän prosessin avulla koulu voi parantaa kykyään ottaa vastaan kaikki paikallisen yhteisön oppilaat ja samalla vähentää tarvetta sulkea oppilaita pois. (Sebba & Ainscow 1996, 9.) Inklusiota voidaan katsoa määrittävän yleisopetuksen tila, sillä se luo erityispedagogisten palveluiden tarvetta. Siksi yksilön huomioon ottamisen kannalta on erittäin tärkeää huomioida se, miten yleisopetus on järjestetty. Onnistuneen inklusion edellytyksenä on siis hyvä yleisopetuksessa eriyttäminen ja jatkuva oppilasarviointi, jotta oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin voidaan vastata. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 98.) Voidaan siis sanoa, että eriyttäminen on tapa, jolla inklusion tavoitteeseen voidaan päästä. Seuraavassa luvussa avaan tarkemmin eriyttämisen käsitettä sekä siihen sisältyviä teemoja.

2 Eriyttäminen

Tässä luvussa käsittelen eriyttämistä yleisellä tasolla. Luvussa tarkastellaan, mitä eriyttämisellä tarkoitetaan ja miten se on esimerkiksi huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Luvussa tarkastelun kohteena on myös se, miten eriyttämistä voidaan yleisesti toteuttaa ja mitä hyötyä siitä on opetuksen kannalta.

Eriyttäminen on oppilaan hallinnollista tai opetuksellista, tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä opetustilanteessa. Eriyttämistä voidaan harjoittaa monella eri tavalla. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 245.) Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen tukikeinoa, joka pyrkii vastaamaan erilaisuuden haasteisiin. Sen tarkoituksena on huomioida jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja erityistarpeet. (Roiha & Polso 2018, 9, 15.) Eriyttäminen on hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen käsitettä, sillä kummankin tarkoituksena on poistaa oppimisen esteitä ja tukea kaikkien oppilaiden osallistumista opetukseen. Eriyttäminen kuitenkin nähdään kovin usein vain opetuksen tukikeinona, vaikka sen voidaan katsoa olevan myös laaja-alainen opetuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa. (Roiha & Polso 2020, 96.)

Eriyttäminen nostetaan usein esille, kun puhutaan kolmiportaisesta tuesta. Eriyttämisen avulla pyritään ennakoimaan oppimisvaikeuksia sekä minimoimaan oppilaan myöhäisempi tuen tarve. Eriyttäminen on usein käytännön ratkaisu kolmiportaisen tuen toteutuksen kannalta yleisessä ja tehostetussa tuessa. (Roiha & Polso 2018, 27.) Lintuvuoren, Thunebergin ja Vainikaisen (2018, 113) vuosina 2012 ja 2018 rehtoreille suunnatuissa kyselyissä kouluissa käytetyistä tukikeinoista tuen eri tasoilla kävi ilmi, että eriyttäminen oli yksi yleisimmin mainittu tukikeino kaikilla tuen tasoilla. Sinkkosen, Koskelan, Moisio ja Suolasen (2018, 32) mukaan eriyttämisen ei pitäisi jäädä vain tehostetun ja erityisen tuen tukikeinoksi, sillä useilla oppilailla on silti monenlaisia tuen tarpeita ilman kyseisiä tuen piiriin päätöksiä.

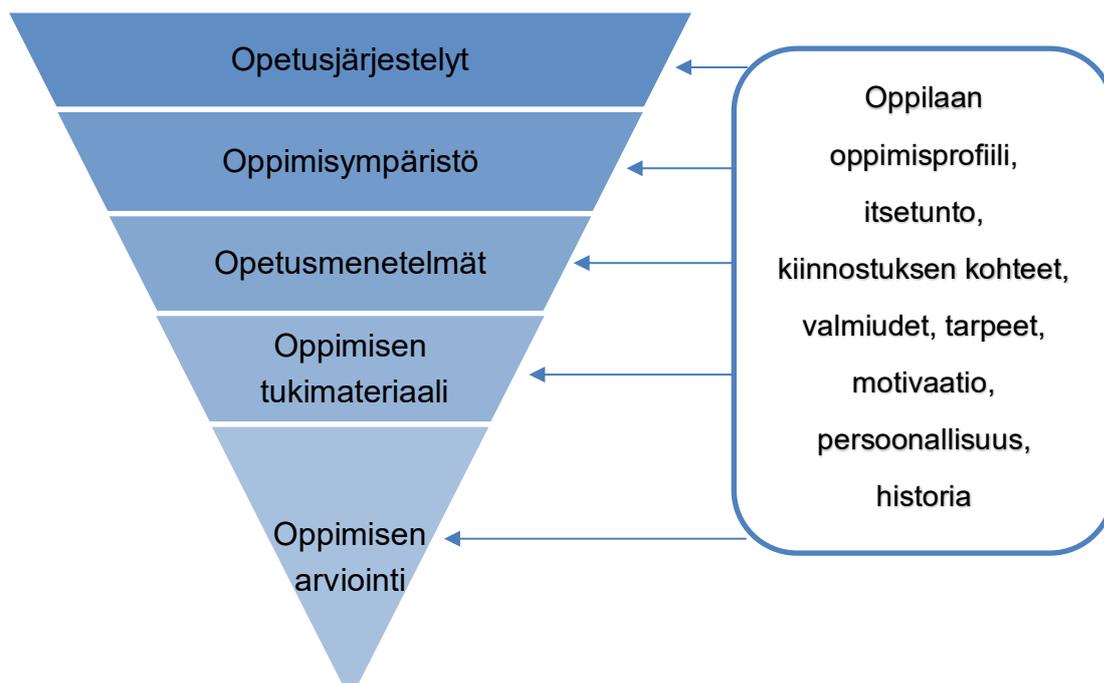
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan eriyttämisestä ja siitä, miten sitä tulisi hyödyntää opetuksessa:

Opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen perustuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämisellä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Roihan ja Polson (2018, 21, 28–31) mukaan eriyttämisen tulisi olla opetuksen lähestymistapa, joka huomioi laajasti yksilöllisyyttä sekä koskee kaikkia luokan oppilaita. Eriyttäminen on parhaimmillaan oppilaslähtöistä sekä suunnitelmallista. Eriyttämisellä pystytään vaikuttamaan positiivisesti esimerkiksi oppimisvaikeuksien ehkäisyyn, oppimistuloksiin, kouluviihtyvyyteen, yksilöllisyyden huomioimiseen, onnistumisen kokemuksiin, opetuksen mielekkyyteen sekä työrauhaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 9) on mainittu, että eriyttämisellä pystytään vaikuttamaan oppimismotivaatioon. Kun opetusta eriytetään, voidaan oppilaille tarjota sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuksia kehittyä ja oppia omien vahvuuksien mukaisesti. Opettajalta eriyttäminen vaatii kasvun ja oppimisen prosessien tuntemista, opetusryhmän toiminnan ja ilmapiirin sekä oppilaiden kehittymisen seuranta ja oppimisen arviointia. Eriyttämistä tukee opettajien välinen yhteistyö sekä yhteistyö huoltajan, muun henkilöstön ja eri asiantuntijoiden kanssa.

Roiha ja Polso (2018, 22–23) ovat luoneet eriyttämisen Viiden O:n mallin (Kuvio 1), jonka tarkoituksena on helpottaa eriyttämisen toteuttamista kouluissa. Mallin keskiössä on oppimisen yksilöllisyys, oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana sekä oppimisen sosiaalinen aspekti. Mallissa painotetaan oppilaantuntemuksen merkitystä, joka auttaa opettajaa asettamaan yksilölliset, motivoivat ja realistiset tavoitteet yhteistyössä oppilaan kanssa. Opettajan tulee ottaa huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet, valmiudet, kiinnostuksen kohteet ja oppimisprofiili. Mallin eriytettävät painopisteet ovat opetusjärjestelyt, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, oppimisen tukimateriaali sekä oppimisen arviointi. Mallin mukaan eriyttäminen on tärkeä aloittaa opetusjärjestelyistä sekä oppimisympäristöistä, jonka jälkeen opetuksen eriyttämisessä voidaan siirtyä opetusmenetelmien ja oppimisen tukimateriaalien tarkasteluun. Luotettavuuden kannalta arviointia voidaan toteuttaa vasta, kun yllä olevat osa-alueet ovat kunnossa.



Kuvio 1. Eriyttämisen Viiden O:n Malli (Roiha & Polso 2018, 23).

Eriyttämistä voidaan harjoittaa yllä mainituissa opetuksen osa-alueissa. Esimerkiksi opetusjärjestelyiden kannalta eriyttäminen voi tarkoittaa joustavaa ryhmittelyä, samanaikaisopettajuutta, oppituntien palkitusta sekä tukiopetusta. Oppimisympäristön kannalta eriyttämisen kohteena ovat fyysinen oppimisympäristö, kuten oppimispisteiden järjestäminen sekä sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö, kuten ilmapiiri, ihmissuhteet ja tunnelma. Opetusmenetelmien eriyttäminen voi tapahtua esimerkiksi työskentelytapojen muutoksella kuten, itsenäinen-, urakka- ja pysäkkityöskentelyllä tai erilaisilla projekteilla. Oppimisen tukimateriaalisen eriyttämisen kohteena ovat esimerkiksi opetusvälineet. Arviointia taas voidaan eriyttää esimerkiksi arvioinnin eri muodoilla, joita ovat esimerkiksi itse- ja vertaisarviointi, koe sekä oppimiskeskustelut. (Roiha & Polso 2018, 49–173.)

3 Liikuntapedagogiikka

Tässä luvussa käsitellään liikuntapedagogiikkaa koululiikunnan sekä liikuntakasvatuksen käsitteiden avulla. Luvussa käsitellään koululiikunnan tavoitteita oppimisen suhteen sekä seikkoja, joita sen toteutuksessa tulee ottaa huomioon. Liikuntakasvatuksen kautta tarkastellaan liikunnan ja kasvatuksen välistä suhdetta sekä liikunnan ja liikunnallisuuden merkitystä hyvinvointiin sekä yhteiskuntaan. Myöhemmin ”Liikunnan oppimisen tukeminen”- luvussa (ks. luku 4.3) käsitelen myös soveltavan liikunnan käsitettä, joka liittyy vahvasti koululiikunnan järjestämiseen, mutta pitää sisällään paljon teemoja liikunnan oppimisen tukemiseen liittyen.

3.1 Koululiikunta

Koululiikunnan opetuksen tavoitteena on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin edistämällä fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista kehoon. Liikuntatuntien tulee antaa oppilaille positiivisia kokemuksia sekä eväitä liikunnallisen elämäntavan tukemiseen. Koululiikunnassa oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla. Koululiikunnan tulee olla oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaista, fyysisesti aktiivista toimintaa, motoristen perustaitojen oppimista ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelemista. Opetuksen tulee olla kannustavaa ja hyväksyvää sekä siinä on otettava huomioon oppilaiden yksilöllisyys. (Opetushallitus 2014, 148, 273–275.) Opettajan tulee siis huomioida kaikkien oppijoiden yksilölliset tarpeet sekä ikä- ja kehitystasot. Eriyttäminen voi olla yksi keino ottaa huomioon oppilaiden kyseiset ominaisuudet koululiikunnassa.

Liikunnanopetuksen tavoitteissa korostuvat liikuntataitojen lisäksi työskentelytaidot, kuten yrittäminen, turvallisuus, toisten huomioonottaminen ja vastuullinen toiminta (Opetushallitus 2014, 273–274). Koululiikunta pitää sisällään kaikki koulun piirissä tapahtuvan liikunnan. Koululiikuntaan voidaan siis katsoa kuuluvan liikuntatuntien lisäksi välitunnit, kerho- ja iltapäivätoiminta sekä liikunnalliset tapahtumat ja teemapäivät. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50.) Koululiikunta on toiminnallinen, virikkeellinen sekä hyvin kokonaisvaltainen oppiaine, jolla on vaikutusta myös erilaisten oppimisvaikeuksien ehkäisyssä. Oppiaineen monitahoisuudesta kertoo myös Suomen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan määritellyt monipuoliset oppiaineen tavoitteet. Suomalainen koululiikunta erottuu monipuolisena ja korkeatasoisena terveyttä ja hyvinvointia tukevana oppiaineena kansainvälisessä vertailussa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 17.)

Koululiikuntaa tulisi toteuttaa niin, että siinä otetaan huomioon oppijan edellytykset, oppimisvaikeudet, harrastukset ja mielenkiinnonkohteet (Huisman & Nissinen 2005, 27). Koululiikunnassa tärkeäksi tavoitteeksi voidaan katsoa oppilaiden kasvattaminen läpi elämän jatkuvaan liikuntaharrastukseen. Oppilas ei voi kuitenkaan oppia fyysistä kuntoa, vaan hän voi oppia erilaisia tapoja kohottaa ja ylläpitää kuntoa sekä tietoja kunnon merkityksestä. Itse kunto on kuitenkin jatkuvan harjoittelun tulosta. Opettajalla on tärkeä rooli luoda liikunnan oppitunnit niin, että ne sisältävät sellaisia harjoitteita, jotka ovat riittävän tehokkaita oppilaiden kunnon kohottamisen kannalta. Liikuntatuntien määrät ovat koulussa kuitenkin rajatut, joten opettajan tulee keskittyä varsinaisiin oppimistavoitteisiin. (Laakso 2007, 20.)

3.2 Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatuksen tarkoituksena on kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan liikunnan harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin ja omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista. Se merkitsee liikuntamotivaation edistämistä luomalla liikuntaympäristöjä- ja tilanteita, missä oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia. Myönteiset kokemukset liikunnasta luovat pohjaa elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle. Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa liikunnan käyttämistä välineenä lasten ja nuorten yksilöllisen ja persoonallisuuden suotuisan kasvun ja kehityksen tukemisessa. Tämä tarkoittaa, että liikuntatilanteiden avulla opetetaan esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä liikunnan ja terveellisen elämäntavan merkityksen ymmärtämistä osana hyvinvointia ja eettistä ajattelua. Käsitukset siitä, mitä ja miten liikunnan avulla kasvatetaan, vaihtelevat yhteiskunnallisen käsityksen mukaan. (Jaakkola ym. 2017, 14–15.)

Fyysisen kunnon sekä toimintakyvyn ylläpitäminen ovat yhteiskunnallisesti tärkeitä asioita, sillä niiden kautta pystytään vaikuttamaan laajasti kansalaisten fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Esimerkiksi työelämässä liikunnan harrastaminen näkyy mm. sairauspoissaolojen vähenemisellä, työn tuottavuudessa sekä työkyvyttömyyseläkkeiden vähenemisessä. Yksilötasolla sillä on suuri vaikutus fyysisen hyvinvoinnin kohoamisen lisäksi myös elämänlaadun kokonaisvaltaiseen paranemiseen. Liikunnan harrastamisella on yhteiskunnallisesti selkeät perustelut, joten liikuntaan kasvattamisen tulee olla yhtenä keskeisistä kasvatustavoitteista. Tutkimusten mukaan lapsuuden ja nuoruuden liikuntaharrastus voi lisätä aikuisiän liikuntaharrastuksen todennäköisyyttä jopa yli

kymmenkertaiseksi harrastamattomiin verrattuna. On siis erittäin tärkeää motivoida kouluikäisiä liikuntaharrastuksen pariin. (Laakso 2007, 19–20.)

4 Liikunnan oppimisen tukeminen

Suomessa opetusta tulee järjestää kaikkien oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti niin, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Perusopetuslaki 477/2003, 3 §). Oppilailla on myös oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 2010/642, 30 §). Oppimisen ja koulunkäynnin tukea toteutetaan kolmella eri tasolla, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilas voi saada näistä kerrallaan vain yhden tasoista tukea kussakin oppiaineessa. Erilaisia tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Tukimuotoja voidaan käyttää oppimisen tukena kaikilla tuen tasoilla. Tuen laadun tulee olla joustavaa, pitkäjänteistä, suunniteltua ja tuen tarpeen muuttuessa mukautuvaa. Tukea tulee antaa tarpeen mukaan oikean tasoisena ja muotoisena ja niin kauan kuin sitä tarvitaan. (Opetushallitus 2014, 61.)

Tähän mennessä inklusion, eriyttämisen ja liikuntapedagogiikan käsitteitä on avattu tutkielmassa hyvin yleisellä tasolla. Tässä luvussa kuitenkin keskitytään syvemmin siihen, miten inklusion, eriyttämisen ja soveltavan liikunnan näkökulmista liikunnanopetusta pystytään toteuttamaan niin, että kaikilla oppilailla olisi siihen mahdollista osallistua. Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten juuri koululiikunnassa oppilaan oppimista voidaan tukea. Oppimisen tukemista liikunnassa käsitellään inklusion, eriyttämisen sekä soveltavan liikunnan näkökulmista. Luvussa voidaan huomata kuinka kyseisten käsitteiden sisällöt liittyvät tiukasti toisiinsa sekä niiden arvojen, kuin oppimisen tukemisen ja toteutuksen käytänteiden kautta. Yhdistäviä käsitteitä tässä luvussa ovat esimerkiksi yksilöllisyys ja osallistaminen.

4.1 Inklusio liikunnassa

Koululiikunnassa inklusiosta voidaan käyttää osallistavan liikuntakasvatuksen käsitettä (Rintala ym. 2012, 218). Liikunnan opetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet sekä taidot. Koululiikunnassa se tarkoittaa sitä, että tehtävien tulee olla monipuolisia ja vaihtelevia, jotta jokaiselle oppilaalle pystytään antamaan positiivisia kokemuksia sekä onnistumisen elämyksiä. (Jaakkola & Liukkonen 2017, 293.)

Liikunnanopetuksessa inklusiota voidaan pitää onnistuneena silloin, kun kaikki oppilaat voivat osallistua liikuntaan omista lähtökohdistaan, he kokevat yhteenkuuluvuutta ja ovat

liikuntatunnilla fyysisesti aktiivisia harjoitellessaan omia liikuntataitojaan. Jotta inklusiivisessa onnistuttaisiin liikunnanopetuksessa, tulisi huomio kiinnittää oppilaita arvostavaan opetusviestintään, liikkumista aktivoivaan oppimisympäristöön ja oppilaskeskeisiin opetusmenetelmiin sekä kohdistaa riittävää ja tarkoituksenmukaista tukea liikunnanopetukseen. (Rintala ym. 2012, 238–239.)

McGrath, Cranword ja O'Sullivan (2018, 7–12) tutkivat liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä inklusiivisista käytänteistä. Liikunnanopettajat pitivät inklusiivisena asiana, mutta kokivat sen käytänteet haasteelliseksi toteuttaa. Opettajien kokemat haasteet liittyivät esimerkiksi eriyttämiseen sekä oppilaiden välisiin eroihin oppimisen valmiuksissa. Opettajat myös kokivat, että he eivät ole saaneet tarpeeksi koulutusta inklusiivisen liikunnan opettamiseen. Rintalan ym. (2012, 237–238) mukaan inklusiivisen liikunnanopetuksen huolenaiheiksi on taas noussut esimerkiksi puutteelliset valmiudet, opetuksen käytännön toteuttaminen sekä tukipalveluiden puute. Opettajien huoli kohdistuu siihen, miten he ehtivät ja osaavat kiinnittää tarpeeksi huomiota yksittäisiin oppilaisiin. Jossain tapauksissa myös liikuntatilat ja välineet koetaan puutteelliseksi tukea tarvitsevien oppilaiden määrään nähden.

4.2 Eriyttäminen liikunnassa

Kuten tutkielman eriyttämistä käsittelevässä luvussa (ks. luku 2) on mainittu, tarkoitetaan eriyttämisellä opetuksen tukikeinoa, jolla pyritään vastaamaan erilaisuuden haasteeseen niin, että opetuksessa huomioidaan jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja erityistarpeet (Roiha & Polso 2018, 9, 15). Rintalan ym. (2012, 245) mukaan liikuntatunnilla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi tehtävien tai välineiden muokkaamista yksilön tarpeita vastaavaksi.

Oppilaiden motorisissa kokemuksissa, liikunnallisissa taidoissa sekä fyysisissä toimintakyvyissä voidaan huomata eroavaisuuksia jo varhaislapsuudessa (Huovinen & Rintala 2017, 410). Vaikka motorisen oppimisen vaikeudet saattavat näkyä jo varhaislapsuudessa, niin useissa tapauksissa motorinen kömpelyys huomataan vasta myöhemmin, kun ollaan harjoittelemassa monimutkaisempia taitoja. Oppimisen vaikeuksien varhainen havaitseminen mahdollistaa kuitenkin lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen. (Ahonen, Asunta & Viholainen 2019, 398–400.)

Koululiikunnassa opettavat ryhmät ovat usein hyvin heterogeenisiä. Osalla saattaa olla vankka liikuntaharrastustausta, kun taas osa ei saavuta terveytensä kannalta riittävää fyysisen aktiivisuuden määrää. Kuten viime kappaleessa mainittiin, oppilaiden erot motorisissa

taidoissa voivat johtua esimerkiksi oppimisvaikeuksista, vammoista tai sairauksista. Kaikille opetukseen osallistuville tulee kuitenkin pystyä tarjoamaan onnistumisen kokemuksia sekä liikunnan iloa, uusien taitojen oppimista ja fyysisen toimintakyvyn harjoittamista ryhmän jäsenenä. Myönteiset kokemukset edistävät liikunnallisen elämäntavan omaksumista ja lapsuuden aktiivisuus liikunnassa vaikuttaa positiivisesti liikunnan harrastamiseen vanhemmalla iällä. (Huovinen & Rintala 2017, 410–411.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 275) on määritelty 3–6 vuosiluokan osiossa ohjaus, eriyttäminen ja tuki liikunnassa, että liikunnanopetuksessa on keskeistä ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyys. Siutlan, Huovisen, Partasen ja Hirvensalon (2012, 64) tekemä tutkimus opetusviestinnästä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla osoitti, että yksilöllistämällä on suurempi merkitys liikunnanopetuksen opetusviestinnässä kuin tehtävien ja välineiden valinnassa. Yksilöllinen huomiointi edellyttää vahvaa oppilaantuntemusta. Tehtävät, joissa oli suoritusvaihtoehtoja ja jotka vastasivat kaikkien oppilaiden taitoja ja kykyjä, motivoivat oppilaita.

Eriyttämisen lähtökohtana on oppilaiden yksilöllisyys. Oppilaille on oma perimä, tausta, mielenkiinnon kohteet, erilaiset kyvyt, taidot ja asenteet. Lähtökohtana on tukea jokaisen oppilaan yksilöllisten kykyjen sekä mieltymysten ja kiinnostuksen tyydyttymistä niin, että liikunnan opetuksen tavoitteet voitaisiin saavuttaa mahdollisimman hyvin. (Numminen & Laakso 2012, 89.) Eriyttämisen tarkoituksena on kiinnittää huomiota oppilaan opiskelun laajuuden, syvyyden ja etenemisnopeuden vaihteluun. Opetuksellisesti eriyttämistä voi keskittää opetuksen sisältöihin, välineisiin, oppimisympäristöön, opetusmenetelmiin, työtapoihin, opetusviestintään, oppilaiden ryhmittelyyn tunnilla tai käytettävissä olevaan aikaan. Eriyttäminen voi myös olla hallinnollista, mikä tarkoittaa pääsääntöisesti opetustilanteen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, kuten oppilaiden ikä- ja taitotason mukaisiin opetusryhmiin jakoa sekä esimerkiksi tukiopetusta tai kerhotoimintaa. (Huovinen & Rintala 2017, 411.) Saana Ukkosen (2021, 53) pro gradu- tutkielmassa tutkittiin opettajien ja oppilaiden näkemyksiä yläkoulun liikuntatuntien haasteista. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat suuret ryhmäkoot sekä oppilasaineuksen taitotasojen eroavaisuudet haasteeksi eriyttää opetusta.

Liikunnassa eriyttämisellä on erittäin tärkeä rooli, sillä oppilaiden liikunnalliset taidot, fyysinen toimintakyky sekä motoriset kokemuksen saattavat vaihdella paljon. Oppilaille on yleensä myös hyvin erilaisia kiinnostuksen kohteita sekä vaihteleva innostus liikuntaa

kohtaan. Tämän lisäksi oppilaiden tuen tarpeet liikunnanopetuksessa luovat tarvetta eriyttämiseen. (Huovinen & Rintala 2017, 410.) Opettajien kokemat haasteet eriyttämisessä liittyvät taas useimmiten ajan ja resurssien puutteeseen, toimimattomiin opetustiloihin, suuriin luokkakokoihin, oppimateriaaleihin, eriyttämisen heikkoon tuntemukseen sekä heterogeeniseen oppiaineeseen (Roiha & Polso 2018, 36). Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 109) tutkimuksessa eniten mainittu kuormittava asia liikunnanopettajien työssä oli opetuksen olosuhteet. Olosuhteilla viitattiin tiloihin, välineisiin tai resursseihin kuuluvien epäkohtien kuormittavuuteen liikunnanopetuksessa.

4.3 Soveltava liikunta

Soveltavaa liikuntaa järjestetään yleensä sellaisille henkilöille, joilla on jonkinlainen vamma, sairaus tai muu toimintakyvyn heikentyminen tai sosiaalisen tilanteen takia vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan. Soveltavan liikunnan toteutus vaatii yleensä erityisosaamista sekä soveltamista. (Rintala & Huovinen 2007, 191.) Kun liikuntakasvatuksessa otetaan huomioon jokaisen yksilön valmiudet, tarpeet ja kiinnostuksen kohteet, voidaan sitä kutsua soveltavaksi liikuntakasvatukseksi. Soveltavan liikunnan käsitteellä siis viitataan yleensä liikunnan soveltamiseen oppilailla, joiden liikkumista tai motoristen taitojen oppimista rajoittaa jokin vamma tai pitkäaikaissairaus, tarkkaavaisuuden häiriö tai muu oppimisen vaikeus taikka joille liikkuminen on jostain muusta syystä tavanomaista haastavampaa. Soveltavan liikunnan käsitettä voidaan kuitenkin käyttää aina, kun tarkoitetaan liikunnanohjauksen tai -opetuksen muokkaamista oppilaiden yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. (Huovinen & Rintala 2017, 411.) Soveltavan liikunnan periaatteet ovat siis hyvin lähellä eriyttämisen ja inklusiivisen opetuksen käsitteitä, joissa nousee myös hyvin vahvasti esille oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen, oppimisen esteiden poistaminen sekä kaikkien oppilaiden osallistaminen opetukseen.

Soveltava liikunta pitää sisällään samoja periaatteita kuin muukin laadukas liikunnanopetus. Pääpainona on, että liikunnanopetusta sovelletaan jokaisen osallistujan yksilöllisiä tarpeita vastaavaksi. Jo ennen opetusta opettajan tulee perehtyä osallistujiin sekä heidän tarpeisiinsa. Tietojen pohjalta voidaan suunnitella tavoitteet, osallistujille soveltuvat sisällöt, suorituspaikat, välineet sekä opetus- ja arviointimenetelmät. Soveltavan liikunnan tulee siis olla tavoitteellista, selkeää ja suunnitelmallista. Tällöin liikunnanopetusmuotoa voidaan kutsua myös strukturoiduksi liikunnanopetuksesi. Struktuuri tuo liikunnanopetukseen

selkeyttä, jolloin toiminnan rakenne sekä tavoitteet hahmottuvat myös liikkujalle. Kun opetus on selkeää, oppija pystyy tarkentamaan huomionsa opetuksen sisältöön, havainnollistamaan liikuntasuorituksen kannalta oleellisia asioita sekä jäsentämään omaa oppimistaan.

Rakenteeltaan selkeä liikunnanopetus auttaa kaikkia tunnille osallistuvia jäseniä osallistumaan ja keskittymään opetukseen. Strukturointia voi kohdistaa liikunnan tavoitteisiin, sisältöihin, opetusmenetelmiin, kommunikointiin, liikuntatilaan, ajankäyttöön, opetushenkilöstöön, välineisiin, arviointiin ja palautteeseen sekä motivaation ylläpitoon. (Rintala ym. 2012, 53–54.)

Huolellinen suunnittelu on erittäin tärkeä lähtökohta onnistuneelle opetukselle. Liikunnassa tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa tulee huomioida, että opetus on mielekästä ja motivoi oppilasta jatkamaan kehittymistään. Soveltavassa liikunnassa korostuvat oppilaiden yksilölliset tavoitteet. Tavoitteet tulee määrittää lyhyelle sekä pitkälle aikavälille. Tavoitteiden tulee olla mahdollisimman konkreettisia ja niiden määrä kohtuullinen. Ryhmäopetuksen tavoitteita voidaan myös eriyttää yksilöllisesti. Esimerkiksi telinevoimistelussa yhden oppilaan tavoite voi olla roikkua rekillä ja toisen taas tehdä siinä kieppi. (Rintala ym. 2012, 54–55, 209.)

Liikuntatuntien sisällöt tulee valita tavoitteiden pohjalta. Jotta opetus pysyisi mahdollisimman strukturoituna, tulisi opetuksen sisällöt valita oppilaiden vahvuuksien pohjalta, jolloin oppilaiden oppimismotivaatio liikuntaa kohtaan pysyy yllä. Liikuntaharjoitteiden tulee vastata oppilaiden kehitystasoa ja kykyä. Harjoitteet saavat kuitenkin olla haastavia, mutta niiden tulee tarjota onnistumisen elämyksiä. Tehtävien suunnittelussa on tärkeää pohtia niiden järjestystä sekä oppituntin ajankäyttöä. Liikuntatunneilla opettaja pystyy hyödyntämään monenlaisia opetusviestinnän keinoja sekä opetuksen työtapoja. Toimivan ja monipuolisen opetusviestinnän avulla opettaja pyrkii edistämään oppimista ja fyysistä aktiivisuutta oppitunneilla. Liikunnanopetuksessa on yleisesti hyvä käyttää mahdollisimman monikanavaista opetusviestintää. Sanallista ohjeistusta voidaan monipuolistaa näyttämällä suoritus, käyttämällä kuvia ja piirroksia sekä aktivoimalla tuntoaistia ja kinesteettistä aistia. (Rintala ym. 2012, 56.)

Erilaisten oppijoiden liikuntataitojen oppimista voidaan usein edesauttaa muokkaamalla liikuntaympäristöä. Liikuntaympäristön tulisi olla selkeästi järjestetty, turvallinen ja esteetön sekä siinä käytettävien välineiden oppilaiden taidoille sopivia ja oppimista tukevia. Opetusta selkeyttävät myös värien käyttö, tilan rajaaminen tarkoituksenmukaisesti sekä pitämällä esillä

vain harjoitukseen tarvittavat välineet. Opettaja pystyy käyttämään tiloja ja välineitä myös eriyttämisen välineinä, sillä oppilaat pystyvät usein itse valitsemaan omille taidoille sopivat välineet ja telineet ovat usein myös säädettäviä. Soveltavassa liikunnassa sisällöt, tavoitteet ja opetusmenetelmät ovat usein yksilöllisesti valittuja. Opetuksessa saatetaan kuitenkin tarvita muita erityisiä tukitoimia. Opettajat ja ohjaajat yhteistyössä oppilaiden sekä heidän huoltajiensa kanssa varmistavat liikuntaan osallistuvalla heidän tarvitsevana tuen. Oppilas voi esimerkiksi saada kuljetuksen liikuntapaikalle, henkilökohtaisen avustajan liikuntatunnille, viittomakielen tai muun tulkin tai erityisliikunta-apuvälineitä. (Rintala ym. 2012, 57–58.)

5 Tutkimuskysymykset

Koululuokkien heterogeenisyys on tuonut lisää haasteita liikunnanopetukseen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaiden liikuntataidoissa ja tottumuksissa on paljon eroavaisuuksia (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2007, 114). Tällöin tärkeäksi nousee opettajan taito soveltaa ja käyttää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä sekä välineitä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaamiseksi (Rintala ym. 2012, 244). Tämän takia on esimerkiksi perusteltua tutkia, miten opettajat kokevat liikunnanopetuksen eriyttämisen peruskoulussa ja miten he kokevat siinä omat taitonsa vastata oppilaiden erilaisuuden tuomiin haasteisiin.

Tutkimukseni tavoitteena on saada monipuolinen kuvaus siitä, miten luokanopettajat kokevat 1–6. luokkien liikunnanopetuksen eriyttämisen. Tarkoitukseni on myös saada selville, minkälaisin keinoin opettajat eriyttävät opetusta koululiikunnassa sekä minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kohtaavat liikunnanopetuksen eriyttämisessä. Tutkimuksen tarkat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Miten opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa?**
- 2. Minkälaisin keinoin opettajat eriyttävät opetusta koululiikunnassa?**
- 3. Minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajan kohtaavat liikunnanopetuksen eriyttämisessä?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan vastauksia esimerkiksi siihen, minkälainen merkitys liikunnan eriyttämisellä on opettajien kokemusten mukaan ja miten eriyttäminen näyttäytyy nimenomaan liikunnassa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tahdon saada selville minkälaisia eriyttämisen keinoja opettajat käyttävät liikunnassa opetuksen eri tilanteissa eritasoisille oppilaille. Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tahdon taas selvittää sitä, onko liikunnan erittäminen jonkin tietyn asian takia haastavampaa tai vaikeampaa toteuttaa. Saman kysymyksen alla pyrin saamaan vastauksia myös siihen, mitkä seikat edesauttavat ja mahdollistavat liikunnan opetuksen onnistunutta eriyttämistä.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseen valikoitunutta laadullista tutkimusmenetelmää. Luvussa käsitellään myös sitä, miten tutkimukseen osallistuvat tutkittavat on valittu ja miten tutkimukseeni osallistumisesta heille ilmoitettiin. Luvussa avataan myös tutkimuksen aineistonkeruumenetelmää ja sitä, miksi se valikoitui juuri tähän tutkimukseen. Luvun lopussa avaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen aineistonanalyysitapaa ja sen eri vaiheita.

6.1 Tutkimusstrategia

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä. Koska tutkimuksessa keskitytään opettajien kokemuksiin liikunnassa eriyttämisestä, käytän tutkielmassani fenomenologista tutkimusstrategiaa. Perttulan (1995) mukaan fenomenologinen tutkimus pyrkii saamaan esille tutkittavien välittömässä todellisuudensuhteessa muodostuvia merkityksiä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoite on saada esille tutkittavien välitön kokemus aiheesta. Tutkimusaiheen hankinta tulee toteuttaa niin, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat henkilöt tuovat tutkimustilanteessa esille. Fenomenologisen tutkimuksen tutkimusaihe voi käytännössä olla mikä tahansa kokemus, sillä ihminen on jatkuvasti tajunnallisessa, merkityksiä luovassa suhteessa sisäiseen sekä ulkoiseen todellisuuteen. (Perttula 1995, 64–65; Virtanen 2006, 170.)

Fenomenologiassa keskeinen ajatus on, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja rakentavat myös itse tätä maailmaa. Fenomenologiassa ei pyritä etsimään universaaleja yhteyksiä, vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan ihmisten joukon tai yhden henkilön sen hetkistä merkityksmaailmaa. Fenomenologiassa korostuu yksilön perspektiivi, koska vain yksilöt kokevat ja jokainen yksilö on erilainen. Tutkittavat henkilöt ovat kuitenkin yhteisöjen luomia merkityksen perinteitä, joten jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2015, 29–30.)

6.2 Tutkittavat

Tutkimukseni aineisto koostuu kuuden 1–6. luokan luokanopettajien haastatteluista. Haastattelut toteutettiin vuonna 2022 kevät- ja syyslukukaudella. Aineistoni kerättiin yksilöteemahaastatteluilla, joiden avulla selvitettiin opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen eriyttämisestä. Lähestyin mahdollisia haastateltavia lähettämällä heille sähköpostilla kutsun osallistua tutkimukseen. Kuvasin sähköpostissa oman taustani, sekä

kerroin tarkasti, mitä tutkin, minkälaisia tietoja kerään ja mitä tutkimukseen osallistuminen osallistujilta edellyttäisi. Kerroin sähköpostissa myös, miten kauan haastattelussa keskimääräisesti kestäisi. Haastateltaville kerrottiin kutsussa, että tutkimuksen kohteena on heidän omat kokemuksensa ja ajatukset koululiikunnan eriyttämisestä. Kutsuun myöntävästi vastanneita opettajia pyysin täyttämään kirjallisen osallistumissuostumuslomakkeen sekä lähetin heille myös tietosuojalomakkeen, jossa avattiin tarkasti, miten heidän tietojaan käsitellään tutkimuksessa. Samassa sähköpostissa kyselin jo alustavasti mahdollisia haastattelu-aikoja sekä lähetin heille teemahaastatteluni teemat valmiiksi pohdittavaksi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat löytyivät opetusosalalla työskentelevien tuttujeni kautta. Haastateltavien yhteystiedot sain tuttaviltani, jonka jälkeen lähetin heille kyselyn mahdollisesta kiinnostuksesta tutkimukseeni. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kolme työskenteli Varsinais-Suomessa sijaitsevilla kouluilla, yksi Lapissa ja kaksi Uudellamaalla. Luokanopettajat olivat kaikki eri vaiheissa työuraansa ja työkokemusta haastateltaville oli kertynyt puolestatoista vuodesta yli 30 vuoteen. Osa opettajista opetti liikuntaa oman luokan lisäksi myös muille koulun luokille. Alla olevassa taulukossa esittelen tutkimukseen osallistuneet opettajat, sekä sen, kuinka kauan he ovat toimineet luokanopettajina. Taulukossa 2 on myös nähtävillä lyhenteet (H1, H2, H3, H4, H5 & H6), joilla kutsun opettajia tutkielmani edetessä:

Taulukko 2. Tutkittavien opetuskokemus vuosina sekä luokka/luokat, joille he opettavat liikuntaa.

Tutkittavat:	Kokemus opetustyöstä:	Luokka, jolle opettaa liikuntaa tällä hetkellä:	Haastattelun kesto:
Opettaja H1	3 vuotta	2. luokka	30 min
Opettaja H2	1,5 vuotta	4. luokka	52 min
Opettaja H3	18 vuotta	2. luokka	1 h 15 min
Opettaja H4	14 vuotta	3. luokka ja 5. luokka	40 min
Opettaja H5	30 vuotta	4. luokka ja 5. luokka	1 h 7 min
Opettaja H6	17 vuotta	5. luokka	1h 16 min

Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom -alustalla. Zoomin avulla pystyttiin takaamaan yliopiston puolelta paras tietosuojaturva. Etäyhteyksien käyttöön päädyin haastatteluajankohdan helpottamiseksi sekä siksi, että osa haastatteluista olisi vaatinut matkustamista. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 30 minuutista yli tuntiin. Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litterointiin.

6.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseni aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna.

Teemahaastattelussa sen aihepiirit eli teema-alueet ovat ennalta määrätty. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulla ominaiset piirteet kuten kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys, jotka takaavat kaikille haastateltaville samat kysymykset ja vastausvaihtoehdot.

(Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 29–30.) Fenomenologisen tutkimuksen haastattelumuodon tulee olla luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen

tapahtuma, jossa haastateltavalle tulee antaa mahdollisimman paljon tilaa. Tarkoituksena on saada esille tutkittavien välitön kokemus ilmiöstä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat esille

tutkimustilanteessa. Hyvälle tutkimustilanteelle on ominaista, että tutkittavat voivat kuvata juuri sellaisia kokemuksia, jotka he arkipäiväisessä elämässään liittävät tutkijaa kiinnostavaan

asiaan. (Laine 2015, 39; Perttula 1995, 65.) Kyseinen aineistonkeruumenetelmä valikoitui

tähän tutkimukseen sen takia, että se antaa vapauksia haastattelutilanteessa esimerkiksi täydentää tutkittavien vastauksia tarkentavilla kysymyksillä. Teemahaastattelu ei myöskään sido haastateltavaa etenemään vain tutkijan kysymyspatterin mukaisesti, vaan hänelle annetaan mahdollisuus puhua käsiteltävistä teemoista vapaasti.

Teemahaastattelulla kerätyn tutkimusaineiston ongelmallisuus liittyy teemojen sisäisten ilmiöiden määrittelyyn ennen haastattelua. Fenomenologisen tutkimuksen vaatimukset eivät täyty, jos haastattelussa pitäydytään tiukasti valituissa teemoissa ja jos tutkija on etukäteen päättänyt minkä ilmiön teemat yhdessä muodostavat. Sen sijaan etukäteen muodostetut teemat tulisi nähdä itsenäisinä ilmiöinä, joiden välisistä merkitysyhteyksistä tutkija on kiinnostunut.

Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee esittää tutkittaville teemat niin avoimina, että heillä on mahdollisuus täyttää ne omien kokemusten mukaisilla merkityksillä. Perttulan mukaan

tällöin teemahaastattelussa täytyy fenomenologisen eriytyistieteellisen tutkimuksen lähtökohtainen kriteeri. Fenomenologisen tutkimuksen kannalta oleellista on myös edetä tutkimushaastatteluissa tutkittavien puheenvuorojen ehdoilla. Tutkijan rooli on käytännössä ohjata tutkittavat kertomaan kokemuksistaan, jotka liittyvät tutkijaa kiinnostavaan ilmiöön.

(Perttula 1995, 112–113.) Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan jokaista haastattelun teemaa itsenäisenä ilmiönä ja näkemään niissä muodostuneet kokemukset yksilöiden omina.

Tutkijana tiedostan kuitenkin, teemahaastattelu lähtökohtaisesti rajaa tutkittavan omaa

kokemusta, sillä tukija on määrittänyt sen teemat. Tutkimuksessa pyrin kuitenkin pitämään teemat avoimina ja muokkaamaan kysymykseni niin, että ne mahdollistaisivat tutkittavan oman kokemuksen esille tulon. Haastattelutilanteet pidin mahdollisimman keskustelevina ja painotin sitä, että opettajat saavat puhua täysin vapaasti teemoihin liittyen. Lähetin opettajille ennen haastattelua siinä käsiteltävät teemat, jotta heillä on mahdollisuus pohtia niihin liittyviä aiheita ennakkoon.

Teemahaastattelu vapauttaa haastattelijan jatkamaan ja syventämään keskustelua eri teema-alueista niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät sekä haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat (Hirsjärvi & Hurme 1985, 42). Teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Teemahaastattelun ominaispiirteenä on, että se ei velvoita kokeellisesti aikaansaautua yhteistä kokemusta, vaan se olettaa, että kaikki yksilön kokemukset, ajatukset ja tunteet voidaan tutkia tällä menetelmällä. Tärkeää teemahaastattelussa on korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiänsä tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.)

Teemahaastattelulle oleellista on se, että haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, eikä se ole riippuvainen yksityiskohtaisista tutkimuskysymyksistä. Tämänkaltainen haastattelutapa antaa hyvän mahdollisuuden tuoda tutkittavien äänet kuuluviin, sillä kyseinen tiedonkeruumenetelmä vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta.

Teemahaastattelussa otetaan huomioon se, että ihmisen tulkinnat asioista ja niille annetuista merkityksistä ovat keskeisiä, kun myös se, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa aihepiirit ja teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48).

Teemahaastattelun teemat ja haastattelukysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten pohjalta. Haastatteluissa käytettiin haastattelurunkoa (Liite 3), jossa on tuotu esille teemat sekä niitä tukevat tarkentavat haastattelukysymykset, jonka mukaan haastattelut etenivät. Ennen virallisia haastatteluja suoritin kaksi esihaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 72–73) mukaan esihaastattelut ovat teemahaastattelun kannalta välttämättömiä ja erittäin tärkeitä. Esihaastatteluiden tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja kysymysten muotoilua.

Esihaastatteluiden jälkeen tein vielä muutoksia haastattelurunkooni sekä teemojen järjestykseen. Haastattelurungossa muutamat kysymykset tarkentuivat, sillä ne olivat haastateltaville selvästi vaikeasti ymmärrettäviä. Osa kysymyksistä ja teemoista vaihtoi myös

paikkaansa, jotta eteneminen olisi soljuvampaa ja johdonmukaisempaa. Varsinaisissa tutkimushaastattelussa jokaiselle haastateltavalle esitettiin samat kysymykset. Haastateltavat saattoivat kuitenkin nostaa tietyn teeman alla esille asioita jostain toisesta teemasta, jolloin haastattelurungon järjestyksessä joustettiin, jotta tutkimus etenisi tutkittavien puheenvuorojen ehdolla. Haastattelun strukturoimattomuus ja avoimuus toi haasteita haastattelurungon seurannassa, mutta jatkuva muistiinpanojen tekeminen haastatteluiden aikana helpotti asiaa. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 102–103) mukaan teemahaastattelu vaatii haastateltavalta joustavuutta kysymysten esittämisjärjestyksen, kysymysten muotoilun sekä kielellisen ilmaisun puolesta.

6.4 Aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä Amedeo Giorgin kehittämää metodia fenomenologiselle aineistolle, josta Juha Perttula (1995) on luonut oman muunnoksensa, jotta se soveltuisi paremmin teemahaastatteluaineiston analysointiin (Virtanen 2006, 175; Perttula 1995, 111). Valitsin tutkimukseeni kyseisen analyysimenetelmän juuri sen takia, sillä se soveltuu erinomaisesti teemahaastattelulla kerätyn tutkimusaineiston analysointiin fenomenologisessa tutkimusotteessa.

Perttulan aineiston analyysi jakautuu kahteen päävaiheeseen, jossa kummassakin on seitsemän osaa. Ensimmäisen päävaiheen tarkoituksena on löytää kunkin tutkittavan yksilökohtainen merkitysverkosto. Toisessa päävaiheessa taas tavoitetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto. (Perttula 1995, 119.) Alla olevassa esimerkissä (Taulukko 3) on esiteltyä Perttulan (1995) fenomenologisen aineistonanalyysin kaikki vaiheet pähkinänkuoressa. Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuksessani käytetyn analyysitavan vaiheita tarkemmin esimerkkien avulla. Perttulan (1995, 108) mukaan kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä, että tutkimuksen lähtöoletukset sekä tutkimusprosessin kulku ovat yksityiskohtaisesti refleктоitu ja kuvattu.

Taulukko 3. Fenomenologisen analyysin vaiheet (Perttula 1995, 119–174).

1. Päävaihe	
Yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen	
1.	Tutkimusaineistoon tutustuminen avoimin mielin
2.	Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen
3.	Haastatteluaineiston jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin
4.	Merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle
5.	Merkitystä sisältävien yksiköiden ja niiden muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin
6.	Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen
7.	Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisen merkitysverkostojen luominen
2. Päävaihe	
Yleisen merkitysverkoston analyysi	
1.	Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen jakaminen merkityksen sisältäviin yksiköihin
2.	Aineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen
3.	Ei-yksilölliselle kielelle muutettujen merkitystä sisältävien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
4.	Sisältöalueiden jakaminen kutakin jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin
5.	Spesifien sisältöalueiden merkityksen sisältävien yksiköiden jakaminen yleiseksi merkitysverkostoksi
6.	Sisältöalueen spesifien yleisten merkitysverkostojen jakaminen sisältöalueiden yleisiksi merkitysverkostoiksi
7.	Sisältöalueiden yleisten merkitysverkostojen integroiminen yleiseksi merkitysverkostoksi

6.4.1 Yksilökohtaisen merkitysverkoston luominen

Aloitin analyysin litteroimalla eli purkamalla haastattelut tekstimuotoon. Haastatteluista litteroitiin kaikki puhuttu kommunikaatio. Haastatteluista ei noussut esille ei kielellisiä ilmaisuja tai tilanteita, kuten elekielen muutoksia, jotka olisivat olleet mielestäni tärkeitä aineiston analyysin kannalta. Perttulan (1995, 137) mukaan fenomenologisen psykologian metodi edellyttää, että tutkimusaineisto kirjoitetaan sanatarkasti.

Haastatteluiden litterointivaiheessa tutustuin aineistoon hyvin yksityiskohtaisesti. Tein litteroinnin yhteydessä itselleni muistiinpanoja ja merkintöjä haastateltavien ilmaisuista, jotta saisin paremman käsityksen jokaisen haastateltavan yksilökohtaisesta kokemuksesta. Tähän meni paljon aikaa, mutta koen, että litteroinnin yhteydessä tehtyjen tarkkojen muistiinpanojen tekeminen jokaisesta haastateltavasta auttoi luomaan monipuolisen kuvan yksilöiden

kokemuksesta ilmiöön. Muistiinpanojen tekeminen auttoi myös selvästi analyysin tulevien vaiheiden muodostamisessa.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tulee perehtyä avoimesti, jonka avulla pyritään sulkeistamaan tutkijan ennakkokäsitykset (Perttula 1995, 120). Tässä analyysin vaiheessa pyrin sulkeistamaan ennakkokäsityksiäni aiheiden tiimoilta sekä keskittymään jokaisen haastateltavan yksilölliseen kokemusmaailmaan. Olin kuitenkin jo etukäteen ehtinyt tutustua tutkimuksessani käsiteltävien ilmiöiden teorioihin, jolloin niistä täysin irrottautuminen voidaan katsoa olevan mahdotonta. Siksi onkin hyväksyttävä, että ne ovat tietyllä tasolla varmasti ohjanneet analyysiprosessia sulkeistamisesta huolimatta.

Ennakkokäsityksien sulkeistamisessa kuitenkin auttoi se, että olin päättänyt jo haastatteluita tehdessäni, että täydennän keskeneräistä tutkimukseni teoriaa vasta analyysin jälkeen ja palaan täydentämään sitä tuloksieni pohjalta. Pyrin myös sulkeistamaan omat kokemukseni ja näkemykseni liikunnanopettamisesta sekä eriyttämisestä ja keskittymään vain haastateltavien kokemuksiin asiasta. Virtasen (2006, 183) mukaan sulkeistamisen onnistumisesta on viimekädessä vastuussa aina vastuullinen tutkija.

Haastatteluiden huolellisen avoimen lukemisen ja ennakkokäsitysten sulkeistamisen jälkeen aineistosta muodostetaan tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueet tulee muodostaa mahdollisimman laajoiksi, jotta ne eivät spesifioisi ja tulkitsisi niihin liittyvien merkitysten sisältöä. Ilmiön tulee olla hahmotettavissa annetuilla alustavilla sisältöalueilla. (Perttula 1995, 121; Virtanen 2006, 184.) Tässä vaiheessa tein lisää muistiinpanoja sekä alleviivauksia haastatteluista ja pyrin löytämään niistä erilaisia sisältöjä. Alla esimerkki (Taulukko 4) tässä analyysin vaiheessa esille nousseista sisältöalueista:

Taulukko 4. Esimerkki 1. Aineistosta esille nousseet alustavat sisältöalueet.

<p><i>Eriyttämisen merkitys liikunnassa</i> <i>Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen</i> <i>Tavat eriyttää liikunnassa</i> <i>Eriyttämisen haasteet liikunnassa</i> <i>Eriyttämistä helpottavat tekijät liikunnassa</i></p>

Alustavien sisältöalueiden löydyttyä jaetaan haastatteluaineistot kokonaisuudessaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Merkityksen sisältäviin yksiköihin jako tapahtuu luettaessa aineistoa intuitiivisesti. Tähän vaiheeseen ei tule käyttää liikaa aikaa, sillä sen

tehtävänä on jäsentää tutkimusaineistoa hallittavampaan muotoon ja vaikutus tuloksiin on vain suuntaa antava. Jako merkityksen sisältäviin yksiköihin tapahtuu erityistieteellisestä näkökulmasta, joka tässä tapauksessa on kasvatustieteellinen. (Perttula 1995, 122; Virtanen 2006, 185.) Tämän vaiheen aikana erottelin jokaisesta haastattelusta erikseen tutkimukseni näkökulman mukaisesti mielestäni merkityksellisiä kohtia ja tein niistä omat tekstitiedostot. Merkityksen sisältävien yksiköiden ”haravointi” aineistoista auttoi huomattavasti jäsentämään ja ymmärtämään tutkittavan ilmiön jäsentymistä haastateltavien kokemuksissa. Se auttoi myös luomaan kokonaiskuvaa aineistosta.

Neljännessä vaiheessa haastatteluista erotellut merkityksen sisältävät yksiköt käännetään tukijan kielelle. Teoreettisen kielen käyttöä tulee välttää tässä vaiheessa, sillä tarkoitus on tavoittaa tutkittavien merkityksiä heidän omien kokemusten mukaisesti. Myös tässä vaiheessa korostuu omien ennakkokäsitysten sulkeistaminen. Viidennessä vaiheessa merkityksen sisältävät yksiköt sekä tutkijan kielelle käännetyt muunnokset sijoitetaan johonkin aineistoa jäsentävään sisältöalueeseen. (Perttula 1995, 124–127; Virtanen 2006, 186.) Tässä vaiheessa kirjoitin jokaisesta haastatteluista nousseista merkityksen sisältävistä yksiköistä kokemusta selittävät tekstit. Kun merkityksen sisältävät yksiköt oli muutettu tukijan kielelle, aloin sijoittaa niitä jäsentävien sisältöalueiden alle. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 5) on esimerkki siitä, minkälaisia merkityksen sisältäviä yksiköitä sekä niiden muunnoksia tutkijan kielelle neljännen haastateltavan (H4) aineistosta sijoittui sisältöalueen ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” alle. Tutkijan kielelle muunnetut tekstit on kirjoitettu taulukkoon isoilla kirjaimilla.

Taulukko 5. Esimerkki 2. Neljännen haastateltavan (H4) ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” sisältöalueen alle nousseita merkityksen sisältäviä yksiköitä sekä niiden muutokset tutkijan kielelle.

H4 “Yleensä silloin se oppilas saa enemmän onnistumisen kokemuksia, jos se vaikka pelataan pesistä ja hänellä on lupa ottaa lyönnin ajaksi isompi pallo, niin silloin hän saa todennäköisemmin osuman, jolloin hänellä tulee se fiilis, että hän on onnistunut.” *OPETTAJAN MUKAAN OPPILAAT SAAVAT ENEMMÄN ONNISTUMISEN KOKEMUKSIA JA HYVÄÄ FIILISTÄ, KUN LIIKUNNASSA ERIYTETÄÄN ESIMERKIKSI VAIHTAMALLA LIIKUNTAVÄLINE ISOMPAAN.*

H4 “No siinä on ne onnistumisen kokemukset. Ne jotka kokee olevansa vähän heikkoja liikunnasta niin ne saa niitä osumia pesiksessä isommalla pallolla tai koppeja palloheitossa.” *OPETTAJA KOKEE, ETTÄ ERIYTTÄMINEN MAHDOLLISTAA ONNISTUMISEN KOKEMUKSET LIIKUNNASSA HEIKKOMILLE OPPILAILLE.*

H4 “Tai sitten sama, jos on ne pelit, missä ei ole ehkä siinä samassa joukkueessa tai vastapuolella semmoinen kaikkein kilpailuhalusin tyyppi vetämässä mitään kyynärpäät edellä rynnimässä maalille. Niin ei tarvitse ehkä pelätä sitä, niin sitten ne vähän liikunnassa heikommat

saa siihen semmoista turvallista peliä ja hyvää fiilistä ja tekemisen meininki on oikealla tasolla ja onnistumisia.” *OPETTAJAN MIELESTÄ TAITOTASON MUKAINEN TOIMINTA LIIKUNNASSA TUO TURVALLISUUTTA, HYVÄÄ FIILISTÄ, TEKEMISTÄ SEKÄ ONNISTUMISEN KOKEMUKSIA.*

H4 “Sellainen, että antaa mahdollisuuden myös päästä näyttämään, että kaikkien ei tarvitse aina tehdä saman tahtisesti, siksi, että odotetaan sitä kaikkein rauhallisemmin mukaan tulijaa. Kaikki saa semmoisia mielekkäitä kokemuksia siitä tekemisestä.” *HÄNEN MUKAANSA MYÖS TAITAVIEN OPPILAIDEN TULEE SAADA TOIMIA LIIKUNNASSA OMALLA TAITOTASOLLA, JOKA ON TÄRKEÄÄ, JOTTA KAIKKI SAISIVAT LIIKUNNASTA POSITIIVISIA KOKEMUKSIA.*

Analyysin kuudennessa vaiheessa muodostetaan merkityksen sisältävistä yksiköistä tehdyistä muunnoksista sisältöalueittainen yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämä tehdään integroimalla muunnokset tutkijan yleiselle kielelle yhdeksi tarinaksi. Tarkoitus on löytää toistuvia ja ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystiheytyymiä aineistosta. Analyysin seitsemännessä vaiheessa tarkoituksena on tuoda kaikki edellisessä vaiheessa muodostetut sisältöalueittaiset yksilökohtaiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen. Tarkoituksena on saada mahdollisimman selkeä ja systemaattinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Perttula 1995, 135–139; Virtanen 2006 188–189.) Tämän vaiheen aikana yhdistin siis jokaisen haastateltavan tietyn sisältöalueen alle sijoitetut tutkijan kielelle tehdyt muunnokset yhdeksi tarinaksi. Tämän vaiheen jälkeen muodostin jokaiselle haastateltavalle yksityiskohtaiset tarinat, jotka pitävät sisällään kaikki sisältöalueet. Seuraavaksi esittelen esimerkin (Taulukko 6) sisältöalueen ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” yksilökohtaisesta merkitysverkostosta neljännen haastateltavan (H4) aineistosta. Toisena esimerkkinä (Taulukko 7) esittelen lopullisen sisältöalueista riippumattoman yksilökohtaisen merkitysverkoston samalta haastateltavalta.

Taulukko 6. Esimerkki 3. Eriyttämisen merkitys liikunnassa- yksilökohtainen merkitysverkosto haastateltavan (H4) aineistosta.

Opettajan mukaan oppilaat saavat enemmän onnistumisen kokemuksia ja hyvää fiilistä, kun liikunnassa eriytetään esimerkiksi vaihtamalla liikuntaväline isompaan. Opettaja kokee, että eriyttäminen mahdollistaa onnistumisen kokemukset liikunnassa heikommille oppilaille. Opettajan mielestä taitotason mukainen toiminta liikunnassa tuo turvallisuutta, hyvää fiilistä, tekemistä sekä onnistumisen kokemuksia. Hänen mukaansa myös taitavien oppilaiden tulee saada toimia liikunnassa omalla taitotasolla, joka on tärkeää, jotta kaikki saisivat liikunnasta positiivisia kokemuksia. Opettaja kokee, että jos eriyttäminen on opetuksen lähtökohta ja normaali käytäntötapa, niin oppilaat eivät kiinnitä tasoeroihin huomiota. Eriyttäminen on opettajan mielestä normaali osa liikunnan opetusta, jolloin sitä ei juurikaan mieti. Opettaja kokee eriyttämisen opetuksen lähtökohdaksi liikunnassa, jolloin sen toteuttaminen tulee luonnostaan. Hän kokee liikunnassa eriyttämisen tärkeäksi, jotta kaikki pääsevät osallistumaan, vaikka ei osaa tai halua. Hänen mielestään eriyttäminen mahdollistaa myös taitavien oppilaiden osallistumisen.

Taulukko 7. Esimerkki 4. Sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto haastateltavan (H4) aineistosta.

Opettaja kokee liikunnassa eriyttämisen tärkeäksi, sillä sen avulla pystytään mahdollistamaan oppilaiden osallisuus sekä onnistumisen kokemukset liikunnassa taitotasosta tai halusta riippumatta. Omalla taitotasolla toimiminen tuo opettajan mielestä onnistumisien lisäksi hyvää fiilistä ja turvallisuutta liikuntatunneille. Opettaja kokee eriyttämisen olevan opetuksen lähtökohta, jolloin sen toteuttaminen tulee luonnostaan. Hän on myös sitä mieltä, että jos eriyttäminen on liikunnassa normaali käytäntötapa, niin oppilaat eivät kiinnitä toistensa tasoeroihin huomiota.

Opettaja kokee liikunnassa eriyttämisen haasteellisemmaksi kuin muissa oppiaineissa, sillä se vaatii enemmän vaivannäköä. Hänen mielestään liikunnassa oppilaiden taitotasot ovat enemmän toisille näkyviä, jolloin liikunta koetaan henkilökohtaisena oppiaineena. Opettaja kokee, että eriyttäminen on haasteellista silloin, kun liikkumistilat ovat liian pienet. Hänen mukaansa eriyttäminen on haasteellista silloin, kun koululla ei ole tarpeeksi liikuntavälineitä. Eriyttäminen on hänen mielestään haasteellista silloin, jos osa oppilaista on negatiivisia liikuntaa ja koulua kohtaan, jolloin ilmapiiri ja tekemisen meininki on vaikea löytää.

Opettaja eriyttää liikunnanopetusta antamalla oppilaiden valita haluavatko he pelata leikkimielisemmin vai kovemmin. Opettaja saattaa myös itse jakaa lapsia ryhmiin, jos oppilaat eivät tiedä mihin ryhmään heidän kannattaa mennä. Opettaja eriyttää opetusta myös pyytämällä taitavia oppilaita näyttämään mallisuorituksia. Hän suorittaa ylöspäin eriyttämistä myös antamalla taitaville oppilaille tavoitteen toimia tuutorina liikuntatunnilla ottamalla muut oppilaita huomioon ohjaamalla heitä ja esimerkiksi syöttelemällä heille peleissä. Opettaja eriyttää liikunnan opetusta luomalla positiivista ja turvallista ilmapiiriä painottamalla oppilaille, että kaikki otetaan huomioon, puhutaan toisille kivasti ja kannustetaan. Hän painottaa myös oppilaille, että koululiikunnassa ei saa ottaa samalla tavalla kontaktia kuin harrasteliikunnassa, eikä kommentoida rumasti, sillä kaikilla pitää olla turvallinen olo liikunnassa. Opettaja eriyttää liikunnassa esimerkiksi liikuntavälineillä, jolloin oppilas saa itse valita taitotasonsa mukaisesti välineen harjoitteeseen. Hän eriyttää liikunnassa myös eri tasoilla suoritusvaihtoehdoilla, esimerkiksi telinevoimistelussa tehtäväkorteilla, joista saa itse valita vaihtoehdon suoritukselle, punttisalilla toistojen määrän voi itse valita ja suunnistuksessa voi valita eri pituisen matkan ja useamman rastin sekä valita juokseeko vai käveleekö. Opettaja eriyttää liikunnassa myös muokkaamalla pelien sääntöjä tarpeen mukaan, jotta kaikki pääsisivät osallistumaan opetukseen.

Opettaja kokee, että eriyttäminen on haasteellista silloin, kun liikkumistilat ovat liian pienet. Hänen mukaansa eriyttäminen on haasteellista silloin, kun koululla ei ole tarpeeksi liikuntavälineitä. Toisaalta opettaja kokee, että tämänhetkisessä koulussaan olevan hyvät tilat sekä liikuntavälineet eriyttämisen kannalta. Hän on myös sitä mieltä, että koulun ohjaajaresurssi on hyvällä mallilla ja kokee sen olevan positiivinen asia eriyttämisen kannalta. Eriyttäminen on hänen mielestään haasteellista silloin, jos osa oppilaista on negatiivisia liikuntaa ja koulua kohtaan, jolloin ilmapiiri ja tekemisen meininki on vaikea löytää. Opettaja kuitenkin kokee, että liikunnassa eriyttämistä helpottaa oppilaantuntemus, opetuskokemus sekä lajintuntemus.

6.4.2 Yleisen merkitysverkoston luominen

Tässä vaiheessa analyysi siirtyy yksilötasolta yleiselle tasolle. Merkitykset eivät enää ole tietyn yksilön kokemusmaailman osia, vaan osa yleistä kokemusta ilmiöstä. Merkitykset siis irrotetaan yhteyksistä, joissa ne ovat muodostuneet, mutta kuitenkin niin, että jokainen merkitys pystytään löytämään yksilöllisesti koetusta maailmasta. Ollaan siis kiinnostuneita merkityssuhteista, jotka näyttäytyvät kaikkien tutkittavien koetuissa maailmoissa. Metodien

toisen päävaiheen ensimmäisessä vaiheessa yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tämän jälkeen tiivistetään jokaisen yksikön keskeinen merkitys kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole enää esillä. Analyysiprosessi etenee samankaltaisesti tähänastisten analyysin vaiheiden kanssa. (Perttula 1995, 154–156; Virtanen 2006, 191.) Tätä vaihetta tehdessä aineisto tuntui jo paljon jäsennetyimmältä, jonka huomasi merkitysten tiiveydessä. Taulukossa 8 esittelen yksilökohtaisesta merkitysverkostosta erotetun merkityksen sisältävän yksikön, sekä siitä tehdyn muunnoksen yleiselle kielelle. Yleiselle kielelle tehty muunnos on kirjoitettu isoilla kirjaimilla. Käytän tässäkin esimerkkinä neljännen haastateltavan (H4) haastattelusta nousutta merkityksen sisältäviä yksiköitä:

Taulukko 8. Esimerkki 5. Yksilökohtaisesta merkitysverkostosta erotettu merkityksen sisältävä yksikkö ja sen muunnos yleiselle kielelle.

Opettaja kokee eriyttämisen olevan opetuksen lähtökohta, jolloin sen toteuttaminen tulee luonnostaan.

ERIYTTÄMINEN KOETAAN LIIKUNNANOPETUKSEN LÄHTÖKOHDAKSI, JOLLOIN SEN TOEUTTAMINEN TAPAHTUU LUONNOSTAAN.

Metodin toisessa vaiheessa muodostetaan aineistoa jäsentävät sisältöalueet. Tässä vaiheessa reflektoidaan yksilökohtaisia merkitysverkostoja sekä niistä erotettuja ja tiivistettyjä merkityksen sisältäviä yksiköitä, jonka pohjalta on muodostettu aineiston kokonaisuutta jäsentävät sisältöalueet. Tärkeää on, että sisältöalueita ei jäsennetä liian yksityiskohtaisiin perusteisiin, jotta merkitysten välisten yhteyksien havaitseminen ei vaikeutuisi. (Perttula 1995, 156.) Analyysin tähänastisten vaiheiden läpikäyminen auttoi huomaamaan, että alustavat sisältöalueeni olivat hieman päällekkäisiä. Päätin yhdistää sisältöalueet, jotka käsittelivät liikunnan eriyttämistä haastavia sekä helpottavia tekijöitä. Taulukossa 9 esittelen tässä vaiheessa muodostamani sisältöalueet:

Taulukko 9. Esimerkki 6. Aineistoa kuvaavat pääsisältöalueet.

Aineistosta tässä vaiheessa esille nousseet sisältöalueet

Eriyttämisen merkitys liikunnassa
Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen
Tavat eriyttää opetusta liikunnassa
Eriyttämiseen vaikuttavat tekijät liikunnassa

Analyysin kolmannessa vaiheessa sijoitetaan yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt johonkin aineistosta nousseisiin sisältöalueisiin. Tämän analyysivaihe eroaa ensimmäisen päävaiheen samanlaisesta vaiheesta siten, että nyt saman sisältöalueen

merkitykset muodostuvat useiden koehenkilöiden merkityksistä. (Perttula 1995, 256 & Virtanen 2006, 192.) Tässä analyysin vaiheessa aineisto nivoutui vielä paremmin yhteen ja huomasin aineistossa yhtenäisyyksiä haastateltavien kokemuksissa. Lukija voi nähdä esimerkin näiden muodostumisesta, kun esittelen analyysin toisen päävaiheen viidettä vaihetta.

Neljännessä vaiheessa aineistosta muodostetut sisältöalueet jaetaan spesifeihin sisältöalueisiin. Tarkoituksena on pilkkoa jokaisen sisältöalueen rakennetekijät yksityiskohtaisempiin osiin, jotta aineistosta voidaan saada aiempaa eriytyneempiä merkityksiä. Jokainen merkityksen sisältävä yksikkö on pystyttävä sijoittamaan johonkin spesifeistä sisältöalueista. (Perttula 1995, 164–165.) Tämän vaiheen myötä aineistostani muodostui noin 30 erilaista spesifiä sisältöaluetta, jotka kuitenkin tiivistyivät tarkemman perehtymisen jälkeen 19 spesifiin sisältöalueeseen. Taulukossa 10 esittelen pääsisältöalueiden alle muodostuneet spesifit sisältöalueet:

Taulukko 10. Esimerkki 7. Spesifit sisältöalueet.

1. Eriyttämisen merkitys liikunnassa	2. Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen	3. Tavat eriyttää opetusta liikunnassa	4. Eriyttämiseen vaikuttavat tekijät liikunnassa
Positiiviset kokemukset liikunnasta	Liikunnassa eriyttäminen on haastavampaa kuin muissa oppiaineissa	Taitotasonmukaiset ryhmäjaot	Oppilaantuntemus
Eriyttäminen luo positiivista ryhmähenkeä	Tekeminen on julkista liikunnassa	Oppilas apuopettajana	Apukäsien merkitys
Eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta		Positiivisen ilmapiirin luominen	Liikkumistilat ja liikuntavälineet
Eriyttäminen mahdollistaa osallistumisen omalla taitotasolla		Liikuntavälineillä eriyttäminen	Opetuskokemus
		Eritasoiset suoritusvaihtoehdot	Oppilaiden heterogeenisyys
		Sääntömuutokset	Eriyttämisen ennakkosuunnittelu

Aineiston analyysin viidennessä vaiheessa asetetaan jokainen tiivistetyn merkityksen sisältävä yksikkö sisällöllisesti toistensa yhteyteen spesifien sisältöalueiden osalta. Vaihetta kutsutaan spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi. (Perttula 1995, 168.) Tämän analyysivaiheen yhteydessä esittelen, miten yleiselle kielelle käännetty merkityksen sisältävät yksiköt on

sijoitettu laajoihin sisältöalueisiin sekä spesifeihin sisältöalueisiin (Taulukko 11). Taulukossa 11 käytän ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” -pääsisältöalueeseen muodostettujen spesifien sisältöalueiden alle sijoitettuja merkityksen sisältäviä yleiselle kielelle muunnettuja yksiköitä:

Taulukko 11. Esimerkki 8. Spesifi yleinen merkitysverkosto.

1. Eriyttämisen merkitys liikunnassa	
Spesifit sisältöalueet:	Yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt:
Positiiviset kokemukset liikunnasta	<i>Liikunnassa eriyttäminen koetaan tärkeäksi, koska se antaa oppilaille positiivisia kokemuksia.</i> <i>Eriyttäminen mahdollistaa kaikille onnistumisen kokemuksia liikunnasta, jonka kautta liikunta opitaan yleisesti näkemään positiivisessa valossa.</i>
Liikunnassa eriyttäminen luo positiivista ryhmähenkeä	<i>Liikunnassa eriyttämisen katsotaan luovan positiivista ryhmähenkeä.</i> <i>Eriyttäminen liikunnassa luo kannustavaa, turvallista ja yhdenvertaista ilmapiiriä.</i>
Eriyttäminen on liikunnan opetuksen lähtökohta	<i>Eriyttäminen koetaan liikunnassa opetuksen lähtökohdaksi, jolloin sen toteuttaminen tapahtuu luonnostaan.</i>
Eriyttäminen mahdollistaa osallistumisen omalla taitotasolla	<i>Eriyttäminen koetaan liikunnassa tärkeäksi oppilaiden osallisuuden osalta.</i> <i>Eriyttäminen mahdollistaa oppilaiden osallisuuden opetukseen taito- tai valmiustasosta riippumatta.</i>

Kuudennessa vaiheessa suhteutetaan jokaisen sisältöalueen spesifit yleiset merkitysverkostot keskenään ja muodostetaan tuloksena kunkin pääsisältöalueen yleinen rakenne. Tässä vaiheessa painotetaan tutkijan huolellista reflektiota. (Perttula 1995, 171.) Tässä vaiheessa analyysia alkoi aineistosta hahmottumaan tutkimuksen tuloksia sisältöaluekohtaisesti. Taulukossa 12 esittelen esimerkin siitä, minkälaiseksi ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” pääsisältöalueen yleinen rakenne muodostui:

Taulukko 12. Esimerkki 9. ”Eriyttämisen merkitys liikunnassa” pääsisältöalueen yleinen rakenne.

Opettajat kokevat eriyttämisen liikunnassa opetuksen lähtökohdaksi, jolloin sen toteuttaminen tapahtuu luonnostaan. Liikunnassa eriyttäminen koetaan tärkeäksi, sillä se mahdollistaa oppilaiden osallisuuden oppituntiin taito- tai valmiustasosta riippumatta. Eriyttämisen koetaan antavan oppilaille myös onnistumisen kokemuksia liikunnasta, jonka kautta liikuntaa opitaan näkemään
--

positiivisessa valossa. Eriyttämisen katsotaan luovan myös kannustavaa, turvallista ja yhdenvertaista ilmapiiriä.

Analyysin seitsemännessä ja viimeisessä vaiheessa sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot integroidaan yhteen, jolloin ne muodostavat ilmiön yleisen merkitysverkoston. Yleisen merkitysverkoston tarkoituksena on hahmottaa kaikista sisältöalueista ilmenneitä merkityksiä sekä siinä tulee säilyttää eri sisältöalueiden painoarvo. (Perttula 1995, 173.) Tämän metodin pohjalta muodostui yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa tutkimuksen tuloksia. Tuon merkitysverkoston esille tuotosion (ks 7.5 Tulosten yhteenveto eli yleinen merkitysverkosto) lopussa, sillä koen oleelliseksi tuoda tuloksia esille vielä yksityiskohtaisesti eri pääsisältöalueiden ja spesifien sisältöalueiden valossa ennen lopullista tiivistystä ilmiöstä.

7 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten osalta. Aineistosta nousi esille neljä pääsisältöaluetta, joiden alle muodostui 19 spesifiä sisältöaluetta. Tulososio on jaettu alalukuihin pääsisältöalueiden mukaan, sekä niitä tarkentaviin spesifeihin sisältöalueisiin. Tulososion loppupuolella esittelen vielä ilmiötä kuvaavan yleisen merkitysverkoston, joka toimii samalla tulosten yhteenvetona. Esittelen tutkimuksen tuloksia haastatteluista esille nousseiden merkityksen sisältävien yksikköjen avulla. Tulososiossa haastateltavista käytetään tunnisteita H1, H2, H3, H4, H5 ja H6.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten peruskoulun opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa. Kaksi seuraavaa alalukua: 8.1 *Eriyttämisen merkitys liikunnassa* ja 8.2 *Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen* vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa? Alaluku 8.3 *Tavat eriyttää opetusta liikunnassa* vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: Minkälaisin keinoin opettajat eriyttävät opetusta liikunnassa? Alaluku 8.4 *Eriyttämiseen vaikuttavat tekijät liikunnassa* puolestaan tuo tuloksia esille kolmannen tutkimuskysymyksen osalta: Minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kohtaavat liikunnanopetuksen eriyttämisessä?

7.1 Eriyttämisen merkitys liikunnassa

Tässä aluvussa avaan sitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa. Aineistosta nousi esille eriyttämisen merkitystä liikunnassa kuvaavia tekijöitä. Opettajien kokemukset liikunnan eriyttämisen merkityksestä muodostuivat seuraavissa spesifeissä sisältöalueissa: *Eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta, Eriyttäminen mahdollistaa osallistumisen omalla taitotasolla, Positiiviset kokemukset liikunnasta ja Eriyttäminen luo positiivista ryhmähenkeä*. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia näiden spesifien sisältöalueiden alla aineistosta nousseiden alkuperäisten merkityksen sisältävien yksiköiden avulla.

7.1.1 Eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta

Puolet haastatteluun osallistuneista opettajista koki eriyttämisen liikunnanopetuksen lähtökohdaksi, jolloin sen toteuttamisen koettiin tapahtuvan hyvin luonnollisesti. Haastatteluista kävi myös ilmi se, kuinka opettajat eriyttävät liikunnanopetusta usein jopa

huomaamattaan tai niin, että he eivät ajattele toimintaansa eriyttämisenä nimellisesti. Se, että opettajat eivät edes ajattele eriyttävänsä nimellisesti, mutta toimivat kuitenkin jatkuvasti sen periaatteiden mukaisesti viittaa siihen, kuinka tärkeää eriyttäminen liikunnassa on. Opettajien haastatteluista kävi se ilmi, että liikunnassa eriyttämistä on käytännössä pakko tehdä, jotta tunnilla pystytään ylipäättänsä toimimaan. Eriyttämisen koettiin olevan liikunnanopetuksessa esimerkiksi osallistumisen mahdollistaja kaikille oppilaille eri taitotasolla ja tämän takia opettajat kokivat sen roolin niin perustavanlaatuisen tärkeäksi. Nämä seikat nousivat esille esimerkiksi opettajan (H2) haastattelussa. Alla olevassa esimerkissä kyseinen opettaja kuvailee, kuinka hän kokee eriyttämisen näkökulmaksi, josta hän koko liikunnanopetusta ajattelee. Kyseinen opettaja oli melko uusi työssään, mutta haastattelun perusteella hän sisäisti hyvin eriyttämisen merkityksen liikunnanopetuksessa ja toi tätä myös useaan otteeseen esille haastattelun aikana. 30 vuoden opetuskokemuksen omaava opettaja (H5) taas kertoi haastattelussaan, kuinka hän kokee liikunnanopetuksen eriyttämisen tapahtuvan hänen opetuksessaan jopa huomaamatta sekä kokee sen toteuttamisen hyvin luontevaksi osaksi opetustaan. Vaikka kyseisillä opettajilla oli yhteensä yli 25 vuoden ero opetuskokemuksessa, kävi haastatteluista ilmi, että he kummatkin näkivät eriyttämisen merkityksen liikunnassa samankaltaisena. Eriyttäminen koettiin yleisesti haastatteluiden perusteella erittäin oleelliseksi osaksi liikunnanopetusta, eivätkä erot opetuskokemuksessa tuoneet tähän erilaisia mielipiteitä.

H2 Se on se näkökulma mistä sitä koko liikunnanopetusta ajattelee niin. Kyllä siitä on hirveästi just hyötyä, koska sitten kaikkea ajattelee sen valossa. Että, ei sitä ole ehkä eriyttämisenä nimellisesti ajatellut vaan, että just ottanut, että jos mun tavoitteena on kehittää jokaisen taitoa omalla taitotasolla ja saada onnistumisen kokemuksia, niin sehän kävelee niin käsi kädessä eriyttämisen kanssa.

H5 Enkä mä sitä eriyttämistä, jos mä ajattelen itse henkilökohtaisesti, niin toki sä teet sitä osittain huomaamattakin ilman, että sä välttämättä niin kun ajattelet, että tämä on nyt eriyttämistä. Se tulee aika sillä tavalla, sitten luontaisesti, jos se tilanne on semmoinen.

7.1.2 Eriyttäminen mahdollistaa osallistumisen omalla taitotasolla

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista nosti haastatteluissa esille eriyttämisen tärkeyden liikunnassa osallisuuden kannalta. Eriyttämisen koettiin mahdollistavan oppilaiden osallisuuden liikuntatunnilla taito- tai valmiustasosta riippumatta. Opettajien haastatteluista nousi esille, kuinka opettajat eriyttävät liikunnanopetusta juuri niissä tilanteissa, jossa

taidoissa huomataan eroavaisuuksia tai opetuksesta jättäydytään jostain syystä pois. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H3) kertoo, kuinka hänen mielestään eriyttämällä saadaan aikaan oppilaiden osallisuus opetukseen. Esimerkissä hän myös nostaa esille, kuinka liikuntatunnin tekemiseen sitoutuu paremmin silloin, kun toiminta on oman tasoista. Toisessa alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) taas kertoo, kuinka eriyttämällä pystytään vaikuttamaan oppilaiden osallisuuteen silloin kun huomataan, että oppilas jättäytyy opetuksesta jostakin syystä sivuun tai silloin kun liikunnallisissa valmiuksissa tai taidoissa on eroja. Opettajat kertoivat yleisesti haastatteluissa eriyttämisen olevan tärkeä työkalu niin heikompien kuin taitavampien oppilaiden osallistamisessa opetukseen. Useasti esimerkit keskittyivät erilaisiin pelitilanteisiin, koska näissä oppilaat toimivat yleensä ryhminä, jolloin opettajan pitää vastata esimerkiksi oppilaiden eri taitotasojen tuomiin haasteisiin.

H3 No sehän on se, että saadaan osallistuminen aikaan. Tekemiseen sitoutuu paremmin silloin kun se on oman tasosta se toiminta.

H6 Tää on mun mielestä ratkaissut monta semmoista just, että sinne ei jää osa sitten niistä, joiden taidot ei välttämättä ole niin hyvät vielä tai on jotain just fyysisiä rajoitteita tai mitä tahansa, niin ne ei jää sitten täysin paitsioon tai sinne sivuun ja heille ei syötellä. Ja toisaalta ne, jotka on kauhean taitavia ja haluaisi juosta kovaa ja tehdä kovaa, niin niillä olisi myös mahdollisuus välillä sitten siihen.

7.1.3 Positiiviset kokemukset liikunnasta

Kaikki haastateltavat opettajat yhtä lukuun ottamatta kokivat liikunnanopetuksen eriyttämisen tärkeäksi, sillä se antaa oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta. Opettaja (H3) ei nostanut haastattelussa suoraan esille, että eriyttäminen on tärkeää oppilaiden positiivisten kokemusten takia. Hän kuitenkin painotti vahvasti eriyttämisen merkitystä liikunnassa oppilaiden osallisuuden kannalta. Eriyttämisen koetaan mahdollistavan onnistumisen kokemuksia liikunnassa kaikille oppilaille taitotasosta riippumatta, jonka kautta he oppivat myös näkemään liikuntaa positiivisessa valossa. Opettajat esimerkiksi kertoivat, kuinka oppilaille saattaa olla yleisesti hyvin negatiivinen kuva liikunnasta, jolloin positiivisten kokemusten tarjoaminen koululiikunnassa nousee tärkeään rooliin. Positiiviset kokemukset koettiin tärkeiksi myös esimerkiksi sen takia, että niiden kautta oppilaat saataisiin innostumaan liikunnallisesta elämäntavasta. Eriyttämisen kautta aikaan saadut onnistumisen kokemukset koettiin opettajien haastatteluissa äärimmäisen tärkeäksi varsinkin liikunnallisesti

heikompien oppilaiden kannalta. Opettajat kertoivat haastatteluissa usein käytännön esimerkkejä tilanteista, joissa liikunnanopetusta eriyttämällä saadaan aikaan onnistumisen kokemuksia. Onnistumiset liikuntatunnin eriyttävissä tehtävissä koettiin merkityksellisiksi oppilaiden liikunnalliseen kehittymisen sekä kiinnostuksen kannalta. Opettajat kertoivat haastatteluissaan myös sen, kuinka liikunnassa eriyttäminen luo yleisti hyvää mieltä oppitunnille niin oppilaille kuin opettajille. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) tuo esille, kuinka eriyttämisellä hänen mielestään saadaan eniten onnistumisen kokemuksia aikaan sekä yleisesti positiivisia kokemuksia liikuntatunnista. Hän kertoo esimerkissään myös, kuinka hän kokee onnistumisien kokemusten olevan yksi tärkeimmistä asioista koululiikunnassa. Kyseinen opettaja toi haastattelussa useamminkin esille eriyttämisen merkityksen onnistumisen mahdollistajana.

H6: Sanoisin, että se tuottaa ehkä eniten niitä onnistumisen kokemuksia ja niitä semmoisia, että olipa kiva liikuntatunti. Se on ehkä se kaiken A ja O mun mielestä liikunnassa.

7.1.4 Eriyttäminen luo positiivista ryhmähenkeä

Suurin osa haastatteluun osallistuneista opettajista koki liikunnanopetuksen eriyttämisen luovan positiivista ryhmähenkeä. Liikunnassa eriyttämisen katsottiin luovan kannustavaa, turvallista ja yhdenvertaista ilmapiiriä ryhmän sisällä. Tutkimushaastatteluissa nousi myös esille, kuinka liikunnanopetuksen eriyttäminen voi positiivisesti vaikuttaa siihen, miten oppilaat tulevat toistensa kanssa toimeen oppitunnin aikana esimerkiksi silloin, kun ryhmässä on paljon oppilaita, joilla on tunne-elämän haasteita. Opettajat kertoivat eriyttämisen luovan positiivista ilmapiiriä liikuntatunneilla esimerkiksi silloin, kun oppilaat saavat toimia taitotasonmukaisissa ryhmissä esimerkiksi pelitilanteissa. Opettajat kertoivat, että kun toiminta tunnilla on taitotasoa vastaavaa, tulee oppilaiden välille enemmän onnistumisia, kannustusta ja turvallisuuden tuntua. Opettajat myös kokivat, että tällöin erilaiset riitatilanteet ja taitotasojen vertailut vähenevät. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) kertoo, kuinka oppilaiden tunne-elämän haasteet saattavat näyttäytyä liikuntatunnilla riitatilanteina. Hänen mukaansa liikunnanopetuksen eriyttämisellä pystytään kuitenkin vähentämään näitä tilanteita. Alla olevassa esimerkissä hän nostaa esille samantasoisten pelaajien merkityksen pelitilanteessa sekä sen, että kentällä on tarpeeksi tilaa toimia. Opettajan esimerkissä esille nousee siis myös liikuntatilojen eriyttäminen.

H6 Mulla on osunut omalle luokalle paljon niitä, kenellä on tunne-elämän haasteet isot, joten se pinna palaa kovin helposti varsinkin pelitilanteesta. Kun kentällä on enemmän tilaa ja siellä on aika samantasoisia pelaajia niin silloin ehkä ne riitatilanteet ei pääse sieltä yltyy...

Opettajat nostivat haastatteluissa usein esille, kuinka koululiikunnassa oppilaat saattavat puhua toisilleen pahasti, eivätkä aina halua välttämättä olla samassa ryhmässä toisen oppilaan kanssa, joka on heikompi taidoiltaan. Tämän kaltaisia esimerkkejä nousi esille eriytyisen paljon juuri opettajien H6 ja H2 haastatteluissa. Kyseiset opettajat kertoivakin useaan otteeseen heidän opetusryhmiensä olevan haastavia, mutta kokivat eriyttämisen tuovan tähän helpotusta, varsinkin oppilaiden välisen kanssakäynnin kannalta. Myös muiden opettajien haastatteluissa kävi ilmi, kuinka liikunnanopetusta eriyttämällä pystytään vaikuttamaan siihen, että oppilaat oppivat työskentelemään paremmin toistensa kanssa. Opettajan (H2) haastattelussa kävi ilmi se, miten liikunnanopetuksen eriyttäminen on saanut aikaan oppilaiden välistä kannustusta, vaikka taitotasossa on eroja. Alla olevassa esimerkissä hän kertoo, miten liikunnanopetuksen eriyttämisellä liikunnallisesti heikompi oppilas on saanut onnistumisen kokemuksia, jonka kautta hänet on opittu näkemään ryhmässä voimavarana. Opettaja kuvailee esimerkissä, kuinka liikunnallisesti heikompa oppilasta ei aina oteta avosylein vastaan liikunnan ryhmäjoissa, mutta opetusta eriyttämällä asiaan voidaan tehdä muutos. Opettaja kuvailee myös, kuinka hänen mielestään nämä muutokset ryhmän sisällä ovat mahtavia huomata eriyttämisen tuloksena.

H2 Niin toki se, että pystyy tulemaan toimeen kenen tahansa kanssa, ketä siinä ryhmässä on, mutta myös sitten se, että jos ajatellaan, että joku on vaikka hitaampi tai heikompi, niin helposti on voinut tulla sitä, että jos tulee omaan ryhmään, että "vitsit kun se nyt on meidän kanssa", mutta sitten on niin mukavasti kääntynytkin se, että sitten ne on onnistunut välillä tosi hyvin niissä tietyissä eriyttävissä aktiviteeteissa. Ja sitten niitä on kannustettu ja on nähtykin se voimavarana se oppilas siinä ryhmässä. Mun mielestä "flippaukset" on ihan mahtavia huomata ja just se, että sitten tulee sitä kannustamista sen myötä, kun joku onnistuu tosi hyvin, joka ei välttämättä liikunnallisesti ole nopein tai taitavin missään muussa.

7.2 Liikunnan erityispiirteet eriyttämisen suhteen

Tässä alaluvussa avaan edellisen alaluvun tavoin sitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat eriyttämisen liikunnanopetuksessa. Aineistosta nousi esille opettajien kokemuksia liikunnan erityispiirteistä eriyttämisen suhteen. Opettajien kokemukset kyseisestä aiheesta muodostuivat seuraavissa spesifeissä sisältöalueissa: *Liikunnassa eriyttäminen on haastavampaa kuin muissa oppiaineissa sekä Tekeminen on julkista liikunnassa*. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia näiden sisältöalueiden alla aineistosta nousseiden alkuperäisten merkityksen sisältävien yksiköiden avulla.

7.2.1 Liikunnassa eriyttäminen on haastavampaa kuin muissa oppiaineissa

Tutkimushaastatteluista kävi ilmi, että liikunnanopetuksella katsottiin olevan muihin oppiaineisiin verrattuna tiettyjä erityispiirteitä eriyttämisen suhteen. Melkein kaikki haastateltavat opettajat kokivat liikunnan eriyttämisen olevan haastavampaa kuin muissa oppiaineissa. Haastatteluista nousi esille, kuinka opettajat kokevat, että liikunnanopetuksen eriyttämisen suunnitteluun joutuu käyttämään paljon aikaa verrattuna muihin oppiaineisiin, joihin on laadittu esimerkiksi opettajanoppaat tai valmiita materiaaleja, jotka mahdollisesti eriyttävät itsessään. Opettajat kertoivat haastatteluissaan myös, kuinka liikunnanopetuksessa on enemmän ”liikkuvia palasia” eli erilaisia tilanteita, joissa opettaja joutuu pohtimaan paljon esimerkiksi sitä, miten oppilaat reagoivat tiettyihin opetustilanteisiin. Opettajat nostivat haastatteluissa esille myös sen, miten liikunnassa opetusta tulee eriyttää niin, että kaikki pääsevät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Tämä koettiin liikunnassa haastavana verrattuna luokkahuoneessa järjestettävään opetukseen. Esimerkiksi opettaja (H6) kertoi haastattelussaan, kuinka luokkahuoneessa tunne- ja sosiaalisiltataidoiltaan heikompi oppilaita voidaan tarpeen mukaan laittaa tekemään mukautettua harjoituskirjaa luokkahuoneen ulkopuolelle, mutta liikuntatunnilla heidän tulisi tehdä käytännössä samaa tehtävää kuin muidenkin, samassa tilassa. Tällä hän viittasi siihen, että liikunnassa oppilaat usein tekevät kaikki samaa harjoitetta tai pelaavat samaa peliä ryhmänä samoilla säännöillä. Opettajan mielestä luokkahuoneessa eri oppiaineissa oppilaalle on helpompi antaa täysin yksilöllistä tekemistä omassa tilassa, jos tilanne näin vaatii.

Opettajat vertasivat liikunnanopetuksen eriyttämistä usein oppiaineisiin, jotka tapahtuvat luokkahuoneessa ja niistä on olemassa opettajalle valmiiksi tehtyä opetusmateriaalia.

Opettajat kertoivat, kuinka osassa näistä oppiaineista löytyy valmiiksi eriyttäviä tehtäviä sekä

kokeita, jolloin opettajan ei itse tarvitse eriyttämistä niin paljon miettiä tai suunnitella. Seuraavassa esimerkissä opettaja (H5) kuvailee, kuinka liikunnanopetuksen eriyttämisessä opettajan pitää itse nähdä enemmän vaivaa ja kuinka se on haastavampaa kuin muissa oppiaineissa. Esimerkissä hän nostaa esille matematiikan sekä äidinkielen, sillä niihin löytyy valmista opetusmateriaalia ja vertaa näitä liikuntaan, johon suunnittelua ja vaivaa pitää hänen mielestään nähdä enemmän.

H5 No kyllä mä siis ehkä mä ajattelin, että kyllä mä koen liikunnan eriyttämisen haastavampana kuin ihan jonkun, otetaan nyt vaikka matematiikka taikka äidinkieli. Siihen on ehkä helpompi ja löytyy sillä tavalla valmista matskua, että jos ajattelet liikunnan eriyttämistä, se vaatii pikkaisen enemmän suunnittelua ja se, että pitää nähdä se vaivaa sitten.

7.2.2 Tekeminen on julkista liikunnassa

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki oppilaiden toiminnan olevan julkisempaa liikuntatunneilla, kuin muissa oppiaineissa, mikä on opettajien mukaan liikunnan eriytyispiirre eriyttämisen suhteen. Tällä opettajat tarkoittivat esimerkiksi onnistumisten ja epäonnistumisten näkyvyyttä liikuntatunneilla verrattuna muihin oppiaineisiin, joissa kyseiset elementit eivät ole yhtä selkeästi näkyvillä muille oppilaille. Seuraavassa esimerkissä opettaja (H3) nostaa esille, kuinka onnistumiset ja epäonnistumiset ovat liikunnassa olennaisesti suuressa roolissa, jolloin ne ovat selkeämmin näkyvillä muille oppilaille liikunnassa, kuin muissa oppiaineissa. Myös muiden tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset asiasta olivat hyvin samankaltaisia siinä mielessä, että varsinkin oppilaiden epäonnistumisten näkyminen muille luokan oppilaille koettiin liikunnan eriyttämisen kannalta huomioon otettavana asiana.

H3 Siinä tavallaan se epäonnistuminen näyttelee niin suuressa roolissa, jos menee pieleen niin sitten tavallaan muutkin näkee sen. Se on semmoista julkista. Jos sä paperilla yrität jotain mihin sä et pysty niin se jää ehkä opettajan tietoa.

Opettajat nostivat haastatteluissaan myös useasti esille sen, miten oppilaiden liikunnalliset taitotasot ovat selkeämmin kaikille esillä liikunnanopetuksessa, kuin esimerkiksi sellaisissa oppiaineissa, joissa tehdään lähtökohtaisesti itsenäisiä tehtäviä. Haastatteluissa opettajat kertoivat, kuinka oppilaat kokevat liikuntatunneilla esimerkiksi jännitystä tai pettymystä siitä,

kun muiden on mahdollista nähdä heidän suorituksensa. Opettajat kokivat tämän olevan eriytyispiirre nimenomaan liikunnanopetuksen eriyttämisen kannalta. Opettajat kuitenkin mainitsivat usein haastatteluissa, että pyrkivät tekemään liikuntatunnin tehtävistä sellaisia, joissa taitotasot tasoittuvat ja oppilaat voivat rauhassa tehdä tehtäviä oman taitotason mukaisesti. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H5) kertoo, kuinka liikunnanopetuksessa oppilaiden liikunnalliset taitotasot ovat enemmän näkyvillä, kuin muissa oppiaineissa, jolloin oppilaat pystyvät vertaavat itseään helpommin muihin. Opettajan mukaan oppilaat saattavat kokea tämän usein haastavaksi tilanteeksi. Kuten aiemmin tutkielmassa on mainittu, kyseisellä opettajalla on taustalla pitkä opetuskokemus. Hän painotti usein haastattelussa sitä, kuinka tärkeää on, että liikunnanopetuksesta tehdään helpommin lähestyttävää varsinkin niille, jotka ovat liikunnallisesti arkoja tai ujoja. Opettaja kertoi haastattelussa myös, että eriyttäminen on ollut hänelle erinomainen keino näiden oppilaiden osallistamisessa ja aktivoinnissa.

H5 Ehkä siellä korostuu taidot eri tavalla ja ne on enemmän taitoihin sidottu. Toki, joku sitten saattaa olla matematiikassa äärimmäisen taitava, mutta se ei ehkä näy ihan samalla tavalla. Ja sitten se, että sä tavallaan olet vähän niin kuin framilla siinä ja sen takia just monella se voi olla aika kova paikka.

7.3 Tavat eriyttää opetusta liikunnassa

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuksen aineiston pohjalta toiseen tutkimuskysymykseen: Minkälaisin keinoin opettajat eriyttävät opetusta liikunnassa? Aineistosta nousi esille kuusi erilaista tapaa, jolla opettajat eriyttävät liikunnanopetustaan: *Taitotason mukaiset ryhmät, oppilas apuopettajana, positiivisen ilmapiirin luominen, liikuntavälineillä eriyttäminen, eritasoiset suoritusvaihtoehdot ja sääntömuutokset*. Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia näiden spesifien sisältöalueiden alla aineistosta nousseiden alkuperäisten merkityksen sisältävien yksiköiden avulla.

7.3.1 Taitotason mukaiset ryhmät

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat eriyttävänsä liikunnanopetustaan muodostamalla oppilaista heidän taitotasonsa mukaisia erilaisia ryhmiä ja pareja. Haastatteluista kävi ilmi se, kuinka opettajat usein antavat oppilaiden itse määrittellä oman taitotasonsa tai halukkuutensa liikkua ja hakeutua näiden perusteella tiettyyn opettajan

luomaan harjoitus- tai peliryhmään. Haastatteluun osallistuneet opettajat osasivat usein myös kertoa, minkälaisia vaikutuksia taitotasonmukaisilla ryhmäjaioilla on opetuksen kannalta. Opettajat kertoivat haastattelussa, että oppilaiden jakamisella taitotasojen mukaisiin ryhmiin on vaikutusta oppilaiden osallisuuteen, onnistumisen kokemuksiin saamiseen, turvallisuuden tunteen luomiseen, oppilaiden liikunnalliseen kehittymiseen sekä oppituntitoiminnan aktivoimiseen. Opettajien haastatteluissa nousi myös esille se, miten opettajan tulee ottaa ryhmäjakoa miettiessä huomioon myös oppilaiden väliset henkilökemiat, jotta ryhmiin saataisiin esimerkiksi onnistuneet pelit aikaiseksi. Opettajien mukaan ryhmiä jaettaessa tulee taitotason lisäksi ottaa huomioon sekä oppilaiden tunnetaidot että yleiset kaverisuhteet, jotta välttyään esimerkiksi riitatilanteilta. Oppilaantuntemuksen koettiin siis olevan tärkeä osa taitotasoisten ryhmien muodostamista. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H3) kertoo, kuinka hän muodostaa luistelutunneilla kolme erilaista taitoryhmää, joihin oppilaat voivat hakeutua oman taitotasonsa mukaisesti. Kyseinen opettaja nosti haastattelussa toistuvasti esille, kuinka hän harjoittelee oppilaidensa kanssa oman taitotason arvioimista, ja painottaa siinä myös oppilaiden sen hetkisten valmius- ja energiatasojen arvioimista sekä niiden huomioon ottamista yleisen taitotason lisäksi. Luistelu taas nousi opettajien haastatteluissa muutaman kerran esille koululiikuntalajina, jossa taitoerot koettiin poikkeuksellisen suurina.

H3 Että, jos nyt vaikka mennään luistelemaan, niin ne osaa arvioida sen oman luistelutaidon ja sitten me tehdään ikään kuin kolme tasoryhmää sen mukaan, että siellä on ne huippupelurit ja taitoluistelijat, jotka ehkä pelaa samaa peliä ja sitten on semmoinen, kun vähän paremmin pystyy pystyssä ja sitten on sellaisen kun opettelee vielä luistelemaan.

Alla olevassa esimerkissä opettaja (H4) kertoo, kuinka oppilaat tarvitsevat usein aluksi opettajan tukea siinä, mihin ryhmään hänen tulisi liittyä sekä mahdollisuuden vaihtaa ryhmää tarpeen tullen. Opettajan haastattelusta kävi yleisesti ilmi, kuinka hän kokee oppilaiden jakamisen taitotasonmukaisiin ryhmiin olevan erittäin toimiva tapa eriyttää opetusta liikunnassa. Kyseisellä opettajalla oli myös monen vuoden kokemus liikunnanopetuksesta niin yläkoulussa kuin lukiossa ennen peruskoulun luokanopettajan työtä. Opettaja toi haastattelussaan esille sen, että hän pyrkii koululiikunnassa esimerkiksi välttämään kilpailullisuutta vähentämällä voiton tai häviön roolia peleissä. Hän painottaa opetuksessaan enemmän oppilaiden suorituksia pelien aikana kuin lopputulosta. Kyseinen opettaja kertoo alla olevassa esimerkissä käyttävänsä taitotasonmukaisista ryhmistä nimityksiä ”kivat ja kovat pelit”, joka tekee oppilaiden ryhmän vallinnasta vähemmän leimaavaa, kuin esimerkiksi

”vaikeat ja helpot pelit”. Opettajien haastatteluista kävi usein ilmi, kuinka nimenomaan pienemmät oppilaat tarvitsevat liikunnassa yleisesti enemmän opettajan tukea löytääkseen oman taitotasoa vastaavan ryhmän.

H4 Mä käytän sanoja, kivat pelit ja kovat pelit ja sitten saa itse valikoitua, että haluanko pelata vähän leikkimielisemmin toisessa porukassa vai menenkö mä ottaa vähän kovempaa tuohon toiseen. Niin sitten myös se, että lapset ei aina itse välttämättä alkuun tiedä mihin heidän kannattaa mennä niin sitten sekin, että osaa vähän ohjata, mutta myös antaa mahiksen vaihdella ryhmiä ja näin edespäin.

7.3.2 Oppilas apuopettajana

Suurimmassa osassa opettajien haastatteluista kävi ilmi, kuinka opettajat ylöspäin eriyttävät opetusta liikunnassa käyttämällä liikunnallisesti taitavaa oppilasta apuopettajana.

Haastatteluista nousi esille, kuinka opettajat osallistavat liikunnallisesti taitavia oppilaita esimerkiksi niin, että he pääsevät näyttämään suoritusesimerkin muille oppilaille tunnilla harjoiteltavasta asiasta. Opettajat kokivat, että nämä kyseiset oppilaat pääsevät tällöin näyttämään omaa osaamistaan muille sekä kehittämään omia taitojaan. Opettajat kertoivat haastatteluissaan myös, että apuopettajiksi pääsevät oppilaat nauttivat siitä, että pääsevät kyseiseen rooliin. Seuraavassa esimerkissä opettaja (H1) kuvailee, miten hän on antanut esimerkiksi jalkapalloa harrastavien oppilaiden suunnitella sekä opettaa liikuntatunnilla siihen liittyvän harjoitteen. Kyseiselle opettajalle oli aluksi vaikeaa tuoda esille omia tapojaan eriyttää liikunnanopetuksessa, mutta haastattelun edetessä hän osasi tuoda näitä monipuolisesti esille. Kyseinen opettaja vaikutti jännittävän haastattelua alkuvaiheessa, mutta tämä selvästi purkautui haastattelun puolesta välissä ja pystyimme esimerkiksi palaamaan aiempiin teemoihin.

H1 Jos nyt käyttää tylsänä esimerkkinä nyt sitten jalkapalloa niin, että on paljon harrastajia ja sitten pelataan vaikka futista liikuntatunnilla niin, sitten ne oppilaat saa halutessaan esimerkiksi vetää tai suunnitella sellaisen, että minkälaisia vaikka harjoituksia ne tekee treeneissä. Sitten siellä liikuntatunnin alussa pitää kaikille muille sellaisen, että sitten pääsee sitä kautta näyttämään myös sitä osaamistaan.

Opettajat kertoivat myös haastatteluissaan, kuinka he eriyttävät liikunnanopetustaan ylöspäin kannustamalla taitavia oppilaita toimimaan tunnilla esimerkillisesti ja ottamaan luokkatoverit

huomioon auttamalla sekä osallistamalla heitä peleissä sekä tehtävissä. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat pyrkivät tuomaan liikunnallisesti taitaville oppilaille haasteita koululiikunnassa antamalla heille tavoitteen ajoittain rajoittaa omaa toimintaansa, jotta myös taitotasoltaan heikomman oppilaat pääsevät osallistumaan opetukseen ja saavat onnistumisen kokemuksia. Opettajien mielestä on kuitenkin tärkeää, että taitavat oppilaat pääsevät myös ajoittain toimimaan täysin omalla taitotasollaan. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H4) kertoo, kuinka hän kokee, että taitava oppilas voi toimia liikuntatunnilla tuutorina luokkatovereilleen huomioimalla heitä pelikentällä neuvomalla sekä syöttelemällä. Kyseinen opettaja nosti haastattelussa esille, kuinka hän kokee, että koululiikunta eroaa suuresti vapaa-ajan harrastuksista. Hän kertoi muistuttavansa asiasta myös oppilaitaan, että koululiikunnassa omaa tekemistä pitää rajoittaa siihen sopivaksi, sillä mukana on paljon erilaisia oppijoita ja liikunnanharrastajia. Opettaja painotti liikunnanopetuksessaan myös sitä, että toisille puhutaan kivasti ja kannustavasti.

H4 Mä ajattelen, että se taitava oppilas pääsee aidosti näyttämään sitä osaamistaan siinä kouluryhmässä, niin mä yritän tuoda sitä esiin, että sä voit tehdä sitä siinä verbaalisesti ja ottamalla muita huomioon syöttämällä ohjaamalla muita olemalla vähän semmoinen tuutori siellä.

7.3.3 Positiivisen ilmapiirin luominen

Melkein kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat eriyttivät liikunnanopetusta luomalla positiivista ilmapiiriä. Oleellista positiivisen ilmapiirin luomiselle katsottiin opettajien mielestä olevan esimerkiksi yhteistyö, kannustaminen ja turvallisuus liikuntatunnilla. Esimerkiksi opettaja (H6) kertoi omassa haastattelussaan, kuinka kannustaminen ja sen harjoittelu ovat hänen mielestään yksi tärkeimmistä liikunnan eriyttämiskeinoista ja tämän avulla saanut hyvä tuloksia. Kannustaminen koettiin muidenkin opettajien haastatteluissa tärkeänä keinona, jolla ryhmän sisälle pystytään luomaan positiivista ilmapiiriä. Opettajat pyrkivät opetuksessaan luomaan liikunnanopetukseen harjoitteita ja käytänteitä, jotka tuovat positiivista ilmapiiriä ryhmään. Opettajat kertoivat positiivisen ilmapiirin luomisella olevan vaikutusta siihen, miten oppilaat osallistuvat opetukseen liikunnassa sekä kohtelevat toisiaan. Positiivisen ilmapiirin luominen vaikuttaa opettajien kokemusten mukaan myös siihen, että oppilaat eivät kommentoi toistensa liikuntasuorituksia sekä eroja taitotasoissa.

Opettaja (H5) esimerkiksi kertoi haastattelussaan, että positiivisella ilmapiirillä pystytään liikunnanopetuksessa vaikuttamaan siihen, että oppilaat eivät kommentoi toistensa suorituksia tai liikunnallisia taitoja. Kyseinen opettaja piti tärkeänä sitä, että hän pyrkii opettajana huomioimaan liikunnanopetuksessa kaikki opetusryhmän oppilaat ja heidän taitotasonsa. Alla olevassa esimerkissä hän tuo etenkin esiin sen, että ilmapiiri on luotava kaikille turvalliseksi ja kannustavaksi niin, että jokainen uskaltaa toimia siinä oman taitotasonsa mukaisesti. Opettaja koki tämän olevan liikunnanopetuksen lähtökohta. Kyseinen opettaja toi omassa haastattelussaan yleisesti esille sen, kuinka hän kokee onnistuneensa eriyttämisessä silloin, kun näkee oppilaiden olevan iloisia. Liikunnan ilon antaminen oppilaille oli selvästi opettajan yleinen tavoite liikunnanopetuksen eriyttämisessä.

H5 Ja tavallaan se, että en mä tiedä kuinka hyvin siinä itse onnistuu, mutta sä huomioit kaikki sen ryhmän oppilaat ja tietyllä tavalla heidän taitotason ja pyrit ottamaan sen huomioon olemalla kannustava, luomalla semmoisen ilmapiirin, että rohkeasti nyt vaan lähdet mukaan ja touhuamaan siihen. Niin se on tietysti se lähtökohta, että se ilmapiiri on semmoinen turvallinen, kannustava ja huomioon ottava. Silloin tietysti oppilaalla on mukavampi ja semmoinen. Ettei se mene niin, kun oppilaat nehän voi toisilleen olla aika raakojakin siitä just näissä taitotasoissa ja taidoissa ja niiden kommentoimisessa.

7.3.4 Liikuntavälineillä eriyttäminen

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat eriyttävänsä liikunnanopetusta liikuntavälineiden avulla. Haastatteluista kävi ilmi, että opettajat antavat oppilaille mahdollisuuden käyttää erilaisia liikuntavälineitä taitotason mukaisesti eri liikuntalajeissa, jos tilanne sitä vaatii. Liikuntavälineillä eriyttämisellä pystytään opettajien mukaan vaikuttamaan oppilaiden osallisuuteen sekä saamaan aikaan onnistumisen kokemuksia. Opettajien haastatteluista nousi esille, että yleisimmin liikuntavälineillä eriytetään niin, että suoritus muuttuu helpommaksi. Useimmiten opettajien kertomat eriyttämistilanteet opetusvälineiden soveltamisesta liittyivät siis alapäin eriyttämiseen. Opettaja (H3) kertoi haastattelussaan esimerkiksi, että saattaa vaihtaa pesäpallossa pesäpallomailan tennismailaan, jolloin palloon osuu helpommin. Haastatteluun osallistuneet opettajat kuitenkin kertoivat, että antavat oppilaiden myös usein itse valita taitotasolleen sopivan liikuntavälineen. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H4) kertoo, kuinka hän eriyttää liikunnanopetustaan antamalla oppilaille harjoitteessa mahdollisuuden valita, millä pallolla hän liikuntasuorituksen tekee. Opettajat

eriyttivät opetusta liikuntavälineillä, joko antamalla oppilaan itse valita hänelle sopivan välineen tai niin, että opettaja itse päättää sen oppilaiden puolesta.

H4 Yleensä sitten eriyttämällä antamalla, vaikka oppilaan valita joku tietty väline. Jos tehdään pallolla, vaikka harjoitteita niin oppilaat saa itse valita pallon niin, silloin oppilas itse usein tiedostaa jo vähän sen, että haluaako hän tehdä sitä tennispallolla, haluaako hän tehdä sitä pehmpallolla vai vaikka koripallolla.

Opettajat nostivat haastatteluissa myös esille, kuinka liikuntavälineillä eriyttämällä voidaan tukea oppilaiden oman taitotason mukaista kehitystä ja vastata liikunnallisten taitotasojen tuomaan haasteeseen. Kuten aiemmassa kappaleessa mainittiin, koskivat opettajien antamat esimerkit liikuntavälineillä eriyttämisessä yleensä alaspäin eriyttämistä. Opettaja (H2) kuitenkin kertoi haastattelussaan, kuinka liikuntavälinettä vaihtamalla pystytään myös eriyttämään ylöspäin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yleisesti silti samaa mieltä siitä, että myös liikunnallisesti taitavien oppilaiden kehitystä tulee myös tukea heidän omalla taitotasollaan, vaikka tämä ei tullut selkeästi esille liikuntavälineillä eriyttämistä koskevissa esimerkeissä. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H2) tuo myös ilmi, että hän itse valitsee oppilaille heidän taitotasoaan vastaavan välineen.

H2 Ja siinä on itse vähän katsonut, että jotka voisi hyötyä, vaikka siitä, että on kevyempi pallo. Ja sitten ne, jotka tietää, että on vaikka harrastanut, niin ne saa sitten se ihan oikean, koska myös on hyvä tukea niiden sitä kehitystä, että ne jotka vaikka on pesäpalloa harrastanut niin ei niillä nyt tunge mitään tennispalloa käteen, että heitäpä tästä. Vaan, että niillä voi sitten eriyttää ylöspäin, että niillä on se ihan oikea väline ja vaikka pidemmät välimatkat heittämiseen.

7.3.5 Eritasoiset suoritusvaihtoehdot

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista toi haastatteluissa esille sen, kuinka eriyttäminen liikuntatunnilla tapahtuu eritasoisten suoritusvaihtoehtojen muodossa. Opettajat siis rakentavat liikuntatunnin eriyttäviä eritasoisia harjoitteita niin, että oppilaat saavat joko itse valita taitotasoaan vastaavan suoritteiden tai opettaja on valinnut ne oppilaan puolesta. Haastatteluissa opettajat toivat myös esille, kuinka suoritusvaihtoehtojen valinnassa tulee myös ottaa huomioon oppilaiden yleinen jaksaminen. Opettajat kertoivat haastatteluissa hyödyntävänsä eritasoisia suoritusvaihtoehtoja esimerkiksi pistetyöskentelyn muodossa.

Opettajien mukaan pistetyöskentely on erinomainen eriyttämisen työkalu liikunnanopetuksessa, sillä se yleensä sisältää erilaisia suoritusvaihtoehtoja, joista oppilaat voivat valita itselleen sopivimman. Pistetyöskentelyn hyödyiksi nostettiin myös se, että opettajan ei itse tarvitse jatkuvasti olla neuvomassa oppilaita.

Alla olevassa esimerkissä opettaja (H3) kertoo, kuinka hän tarjoaa oppilailleen mahdollisuuden tehdä eritasoisia tehtäviä voimistelutunnilla. Esimerkistä käy ilmi, kuinka opettaja itse antaa oppilaille eritasoisia tehtäviä, jos tietyssä liikkeessä ei onnistuta.

H3 Mikä tulee esimerkiksi mieleen, että kun ollaan harjoiteltu kuperkeikkaa tai jotain karhunkävelyä tai kärrynpyörää, niin siihen ollaan saatettu antaa joku toinen vaihtoehto, jos tuntuu, että ei osaa esimerkiksi kuperkeikkaa, eikä siitä ei tule mitään. Sitten annetaan joku toinen pyörimistehtävä niin kun kynttilänä pyörii mattoa pitkin tai jos karhukävelyssä ei onnistu, niin koita rapukävelyä. Sellaisia vaihtoehtoja ehkä sitten on.

Voimistelu nousi myös esimerkiksi opettajan (H4) haastattelussa esille, kun puhuttiin liikunnanopetuksen tehtävien eriyttämisestä. Kyseinen opettaja taas kertoi antavansa oppilaiden itse valita suoritusvaihtoehdoista itselleen sopivimman. Samankaltaisuus niiden opettajien vastauksissa, jotka toivat esiin eritasoiset suoritusvaihtoehdot liikunnanopetuksen eriyttämisen keinona, oli se, että eri suoritusvaihtoehdoissa otettiin aina huomioon niin liikunnallisesti taitavat kuin heikommat oppilaat. Opettajat olivat harvemmin kohdanneet tilanteita, joissa taitaville oppilaille ei esimerkiksi keksittäisi mitään tehtävää.

7.3.6 Sääntömuutokset

Puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista nostivat haastatteluissa esille eriyttävänsä liikunnassa sääntömuutoksilla. Sääntömuutoksilla opettajat tarkoittivat pelin, harjoitteen tai leikin sääntöjen muuntamista tai soveltamista niin, että kaikki oppilaat saadaan siihen osallistumaan esimerkiksi silloin, kun oppilas jättäytyy opetuksesta jostain syystä sivuun. Opettajat kertoivat tekevänsä sääntömuutoksia liikuntatunnilla, jotta omista taidoistaan epävarmat ja arat oppilaat aktivoituisivat ja uskaltautuisivat osallistumaan myös toimintaan. Haastatteluissa nousi myös esille, kuinka opettajat käyttävät sääntömuutoksia silloin kun oppilaat ovat hyvin heterogeenisiä liikunnallisilta taidoiltaan. Opettajien mukaan

sääntömuutoksilla pystytään aktivoimaan oppilaiden toimintaa tunnilla entisestään. Haastatteluista kävi myös ilmi se, että sääntömuutoksia tehdään peleihin, harjoitteisiin tai leikkeihin, joko heti tunnin aikana kun opettajat huomaavat sille tarvetta, tai sitten muutokset otetaan käyttöön vasta seuraavalla tunnilla.

Alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) kertoo kuinka hän eriyttää liikunnanopetustaan sääntömuutoksilla esimerkiksi silloin, kun oppilailla on selkeästi eroja taitotasoina tietyissä liikuntalajeissa. Hän kertoo, kuinka esimerkiksi pallopeleissä voidaan sääntöjä muokata siten, että oppilaiden tulee syöttää joukkueen sisällä kolmelle oppilaalle ennen maalin tekoa. Näin sekä pelin ulkopuolelle jääviä oppilaita pystytään aktivoimaan että saadaan taitavammat oppilaat ottamaan myös muita pelaajia huomioon. Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että sääntömuutokset ovat hyvä eriyttämiskeino etenkin koko ryhmän kannalta. Haastatteluiden perusteella nämä sääntömuutokset koettiin sellaisena, että ne eivät tee pelistä, harjoitteesta tai leikistä liian helppoa. Sen sijaan näiden muutosten avulla pelistä tulee helpommin lähestyttävää ja sitä kautta myös osallistavampaa kaikille oppilaille. Samalla voidaan kuitenkin tarjota haasteita eri taitotasoin.

H6 Jos mä huomaan, että joku peli ylipäättään vaatisi vähän sitä, että nyt siellä on joku, joka on älyttömän hyvä ja tää on hänen lajinsa ja sitten siellä on semmoisia keskivertoja ja sitten on semmoisia, joille se on hyvin vaikeaa, niin sitten voidaan kehittää just erityyppisiä, vaikka että täytyy syöttää kolmelle. Eli se lähteekin ehkä sen jälkeen koko ryhmän eriyttämisestä.

7.4 Eriyttämiseen vaikuttavat tekijät liikunnassa

Tässä alaluvussa vastaan tutkimusaineiston pohjalta kolmanteen tutkimuskysymykseeni: Minkälaisia haasteita ja helpottavia tekijöitä opettajat kohtaavat liikunnanopetuksen eriyttämisessä? Aineistosta nousi esille kuusi erilaista liikunnan eriyttämiseen vaikuttavaa tekijää: *Oppilaantuntemus, aikuisten ja avustajien merkitys, liikkumistilat ja liikuntavälineet, opetuskokemus, oppilaiden heterogeenisyys sekä eriyttämisen ennakkosuunnittelu.* Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimuksen tuloksia näiden spesifien sisältöalueiden alla aineistosta nousseiden alkuperäisten merkityksen sisältävien yksiköiden avulla.

7.4.1 Oppilaantuntemus

Suurimmassa osassa opettajien haastatteluja nousi esille oppilaantuntemuksen merkitys liikunnan eriyttämisen suhteen. Oppilaantuntemuksen katsottiin helpottavan liikunnan eriyttämistä ja sen koettiin olevan tärkeä osa sen onnistunutta toteuttamista ja toteutumista. Esimerkiksi, oppilaantuntemuksen katsottiin olevan hyödyllinen liikuntatunneilla sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaista tulee muodostaa joukkueita, jotta heidän välilleen saadaan toimivia pelejä. Opettajat kertoivat haastatteluissa myös siitä, kuinka puutteellinen oppilaantuntemus voi olla liikunnanopetuksen eriyttämisen haasteena. Haastatteluissa tämän nosti esille esimerkiksi opettaja (H2), joka oli toiminut vasta muutaman kuukauden uuden opetusryhmänsä opettajana. Hän esimerkiksi koki varsinkin ylöspäin eriyttämisen olevan haasteellista liikunnanopetuksessa, sillä hän ei vielä tuntenut oppilaidensa liikunnallisia taustoja sekä tottumuksia.

Alla olevassa esimerkissä opettaja (H1) kertoo, kuinka oppilaantuntemus helpottaa liikunnanopetuksen eriyttämistä. Opettaja kertoo esimerkissään myös siitä, kuinka oppilaantuntemuksen kautta opettaja voi esimerkiksi helpommin muodostaa ryhmiä, kun tietää kuka tulee kenenkin kanssa toimeen sekä millä asioilla oppilaita voidaan motivoida. Myös muiden opettajien haastatteluista tuli ilmi se, miten tärkeää liikunnanopetuksen kannalta on, että opettaja tuntee oppilaiden väliset henkilökiemiat. Tämän lisäksi opettajat kertoivat, että opettajan on opetuksen eriyttämisen kannalta tärkeää tiedostaa oppilaiden liikunnalliset taitotasot sekä asenteet liikuntaa kohtaan.

H1 Mitä paremmin tuntee oppilaat niin sitä paremmin hän pystyy eriyttämään tai tekemään ylipäättään mitä tahansa. Sitten kun tuntee yksilönä ja ryhmänä, niin sitten tietää kuka pystyy olemaan kenenkin kanssa ja minkälaisilla asioilla voi olla helpompi motivoida toista ja minkälaisilla asioilla voi olla sitten taas vähän toista.

7.4.2 Apukäsien merkitys

Kaikissa tämän tutkimuksen haastatteluissa opettajat korostivat toisten aikuisten eli apukäsien merkitystä liikunnanopetuksen onnistuneen eriyttämisen kannalta. Haastateltavat käyttivät tässä tutkimuksessa apukäsistä erilaisia nimityksiä, kuten avustaja, ohjaaja ja aikuinen. Haastatellut opettajat kokivat riittävän aikuisten määrän erittäin tärkeäksi onnistuneen liikunnan opetuksen eriyttämisen kannalta. Apukäsien nähtiin olevan tärkeässä roolissa

liikunnan eriyttämisen kannalta ainakin valvonnan, ryhmäjakojen, aikuisten välisen yhteistyön ja tunnilla tapahtuvien ongelmanselvittelyjen kannalta. Puutteet aikuisten määrässä liikunnassa koettiin haasteeksi eriyttämisen kannalta. Liikunnassa eriyttäminen koettiin haasteelliseksi myös silloin kun luokalla on paljon tuen tarpeen oppilaita, ja liian vähän aikuisia tukea tarvitseviin nähden. Opettajien haastatteluista kävi myös ilmi, kuinka myös ohjaajien puutteellinen ammattitaito koettiin myös liikunnanopetuksen eriyttämistä hankaloittavana tekijänä. Esimerkiksi opettaja (H2) kertoi haastattelussaan, että hänellä on oppitunneilla mukana kaksi täysin uutta ohjaajaa, joilla ei ole vielä paljoa kokemusta ohjaajan työtehtävistä. Kyseinen opettaja koki ohjaajien kokemattomuuden hankaloittavan varsinkin liikunnanopetuksen eriyttämistä.

Lähtökohtaisesti ne opettajat, jotka kertoivat haastattelussa luokallaan olevan tuen piiriin kuuluvia oppilaita, kokivat myös ohjaajaresurssin liikunnan tunneilla puutteelliseksi. Esimerkiksi opettaja (H3) kertoi haastattelussaan, että hänen ryhmässään puolet oppilaista ovat joko erityisen tai tehostetun tuen piirissä, jolloin hän kokee tarvitsevansa lisää aikuisia liikuntatunneille. Monien opettajien haastatteluissa nousi esille, että aikuisia tarvittaisiin liikuntatunneilla yli kahdenkymmenen oppilaan ryhmille ainakin kaksi, jotta eriyttämistä pystyttäisiin toteuttamaan hyvin. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H5) kertoo, kuinka hän kokee apukäsien puutteen liikunnanopetuksessa eriyttämisen haasteena. Opettaja kertoo esimerkissä, myös kuinka liikunnanopetuksen eriyttäminen olisi helpompaa silloin, kun tunnilla olisi mukana kaksi aikuista, mutta koulun tuntikehykset eivät anna tätä myöden.

H5 ...mutta tietynlainen hankaluus on se, että aina se valvonta täytyy kuitenkin olla, koska ne on kuitenkin ne kaikki oppilaat sun vastuulla. Se, että sä saat sen pyörimään tai pystyt pyörittämään, niin se on mun mielestä se yksi haaste kyllä ihan selkeästi. Aina olisi helpompi, jos sulla olisi kaksi aikuista siinä tilanteessa, mutta ei sitä ei sitten taas tuntikehykset anna myöden.

Opettajat kertoivat haastatteluissaan myös sen, että liikunnanopetuksen eriyttäminen helpottuu silloin, kun aikuisresurssit ovat kunnossa. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) nostaa myös esille, kuinka hän kokee, että mitä enemmän liikunnassa on tarvetta eriyttää, sitä enemmän aikuisresursseja tarvitaan. Opettaja kertoo esimerkissä myös, kuinka ohjaajaresurssit helpottavat liikunnan opetuksen eriyttämistä ja liikunnanopetusta yleisesti. Opettaja nostaa esimerkissä esille myös, kuinka ohjaajat pystyvät hoitamaan liikuntatunneilla tilanteita, joissa oppilaat karkaavat opetuksesta tai antamaan tukea oppilalle silloin kun he sitä

tarvitsevat. Tämä nousi esille myös muiden opettajien haastatteluissa. Liikunnassa opetustilat koettiin usein melko vapaaksi, jolloin oppilaiden on helppo lähteä tilanteesta pois tai sivulle. Haastatteluissa kävi myös ilmi, kuinka opettajat kokevat liikunnan herättävän paljon tunteita oppilaissa, jolloin pettymysten käsittelyyn tarvitaan tukea. Esimerkiksi näiden liikunnanopetuksen ominaisuuksien takia opettajat kokivat tärkeäksi, että liikunnassa olisi riittävästi aikuisia mukana.

H6 Ehkä isoin on aina tää, että mitä enemmän siellä on tarvetta liikunnassa eriyttää, sitä enemmän tarvitsisi aikuisresursseja olla, mikä on ihan ymmärrettävää. Eli silloinhan kun on useampi, joka voi lähteä jonkun perään, joka on häippänyt esimerkiksi sieltä tai joka tarvitsi jotain tukea tai muuta, niin useampi käsipari silloin yleensä tuo myöskin sen, että se helpottaa aika paljon sitä työtä.

7.4.3 Liikkumistilat ja liikuntavälineet

Kaikista tutkimukseeni osallistuneiden opettajien haastatteluista kävi ilmi kuinka puutteelliset liikkumistilat sekä liikuntavälineet koetaan haasteeksi liikunnan eriyttämisen kannalta. Puutteet liikkumistiloissa sekä liikuntavälineissä koettiin rajoittavan mahdollisuuksia eriyttää ja tarjota oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta. Haastatteluun osallistuvien opettajien kokemukset oman koulunsa liikkumistiloista ja liikuntavälineistä erosivat toisistaan. Osa opettajista koki puutteita niin liikkumistiloissa kuin liikuntavälineissä, osa vain jommassa kummassa, kun taas osa haastateltavista koki näiden molempien olevan hyvässä kunnossa. Vaikka opettajilla oli erilaisia kokemuksia oman koulunsa liikkumistiloista sekä liikuntavälineistä, olivat he haastatteluissaan kuitenkin samaa mieltä siitä, että niiden puutteet hankaloittavat liikunnan eriyttämistä. Kun liikkumistilat ja liikuntavälineet taas ovat kunnossa, koettiin niiden helpottavan sitä. Esimerkiksi opettaja (H2) kertoi haastattelussa, kuinka hän kokee oman koulunsa liikkumistilojen sekä liikuntavälineiden olevan hyvässä kunnossa ja tekevän eriyttämisestä helppoa. Vaikka kyseisellä opettajalla oli iso opetusryhmä, hän kuitenkin koki, että monipuoliset liikkumistilat ja liikuntavälineet mahdollistavat liikunnanopetuksen monipuolisen soveltamisen. Toinen opettaja (H1) taas kertoi haastattelussaan, kuinka hän kokee koulussaan olevan hyvin puutteelliset liikkumistilat sekä liikuntavälineet, mitkä hänen mielestään rajaavat paljon mahdollisuuksia eriyttää liikunnanopetusta.

Opettajat kertoivat haastatteluissa myös käytännön esimerkkejä siitä, millä tavoin puutteet liikkumistiloissa sekä liikuntavälineissä rajaavat mahdollisuuksia eriyttää. Opettaja (H4) esimerkiksi kertoi haastattelussaan, kuinka pienikokoiset liikkumistilat vaikuttavat eriyttämiseen siinä, että oppilaita ei pysty jakamaa erilaisiin ryhmiin. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H6) kertoo, kuinka liikuntavälineissä tulisi olla huomioituna oppilaiden kokoerot. Hän nostaa esimerkissä esille kuinka eri-ikäiset ja -kokoiset oppilaat joutuvat usein käyttämään samankokoisia liikuntavälineitä. Opettaja kuitenkin kertoo että liikunnanopetuksessa tulee myös rajat vastaan siinä, ettei koululla voi olla kaikille sopivia välineitä.

H6 Lähinnä just ehkä se kokoerot ja ikäerot, että kun ne pitäisi jotenkin saada huomioitua ja sillä tavalla toivoisi, että sitä välineistöä varastossa olisi. Että, kyllähän se menee helposti, että jos salibandya pelataan, niin kaikilla on saman pituiset mailat, kun mitä sillä ekaluokkalisella kuin sillä isolla kuudennen luokan kaverilla. Siinä taas on, että tulee tietyt rajat vastaan, että ei ole vaan kaikkien välineistöä.

7.4.4 Opetuskokemus

Suurimmassa osassa opettajien haastatteluista kävi ilmi, kuinka kokemus opetustyöstä koettiin helpottavan liikunnanopetuksen eriyttämistä. Opettajat kokivat, että kokemus liikunnanopettamisesta auttaa tunnistamaan eriyttämistä vaativia tilanteita sekä löytämään näihin oikeanlaisia eriyttäviä tapoja. Esimerkiksi opettaja (H4) kuvaili haastattelussaan, kuinka hän kokee aiemman työkokemuksensa vaikuttaneen positiivisesti eriyttämisen toteuttamiseen nykyisessä työssään. Kyseisellä opettajalla oli monen vuoden työkokemus liikunnanopettajan työstä niin yläkoulusta kuin lukiosta ennen nykyistä työtään peruskoulun luokanopettajana.

Haastatteluun osallistuneet lähivuosina valmistuneet opettajat taas toivat haastatteluissa esille oman opetuskokemuksen puutteet, sekä sen vaikutuksen liikunnanopetuksen eriyttämiseen. Haastatteluista kävi ilmi, että uudemmatkin opettajat tiedostavat kokemuksen liikunnanopetuksesta helpottavan sen eriyttämistä. Opettaja (H1) esimerkiksi koki, että hänellä ei ole vielä niin paljon tietotaitoa liikunnanopetuksen eriyttämisestä, että voisi kutsua itseään tässä ammattilaiseksi. Vähiten opetuskokemusta omaavan opettajan (H2) haastattelusta kävi ilmi, miten kokeneempien opettajien tuki helpottaa liikunnan opetuksen

eriyttämistä, vaikka itsellä opetuskokemusta ei paljoa vielä olisi. Alla olevasta esimerkistä voidaan tämän lisäksi huomata, miten uran alussa oleva opettaja kokee epävarmuutta omista taidoistaan eriyttää liikunnanopetusta. Kyseisen haastateltavan esiin tuomasta epävarmuuden tunteesta huolimatta, hän kertoo läpi haastattelun monipuolisesti omista kokemuksistaan ja käsityksistään liikunnanopetuksen eriyttämisestä. Tästä voidaan päätellä, että hän ymmärtää hyvin eriyttämisen positiivisen merkityksen opetuksessa, vaikka kokeekin välillä epävarmuutta sen toteuttamisessa.

H2 No tietenkin se oma perehtyneisyys, että olisi semmoista mistä ammentaa. Niin se nyt hirveästi auttaa. Toki paljon just apua, että pystyy sitten kyselemään tuolta kokeneemmilta opettajilta, jotka on vuosia tätä tehnyt, kun niillä on niin tuttua se jo se perusliikunnan pitäminen. Sitten pystyy paremmin myös keskittymään siihen eriyttämiseen. Kun itsellä just se vähän, että kun kaikki on uutta... Niin se itse liikunnanopetus sitten arviointi, eriyttäminen ja kaikki niin se on vähän sillä tavalla, että koittaa vähän tehdä kaikkia ja ei oikein tiedä, että pystyykö, mitä vielä tekemään kunnolla. Niin se, että pystyy sitten kyselemään ja vähän saada just semmoista tietotaitoa sieltä ja ideoita siihen liikunnanopetuksen. Niin se on se auttaa ihan hirveästi.

7.4.5 Oppilaiden heterogeenisyys

Melkein kaikista opettajien haastatteluista kävi ilmi se, miten oppilaiden heterogeenisyys koetaan haasteeksi liikunnanopetuksen eriyttämisen kannalta. Oppilaiden heterogeenisyys näyttäytyi opettajien haastatteluissa eri muodoissa. Liikunnanopetuksen eriyttämistä koettiin haastavan esimerkiksi oppilaiden väliset erot liikunnallisissa taidoissa. Tämä ilmeni esimerkiksi opettajan (H3) haastattelussa, jossa hän kertoi, että luistelussa oppilaiden erot taitotasoissa ovat yleensä poikkeuksellisen suuret, jolloin opetuksen eriyttäminen on haastavaa varsinkin jääpeleissä ja -leikeissä. Toiseksi isommaksi haasteeksi sama opettaja koki joidenkin oppilaiden puutteellisen kielitaidon. Hän kertoi, että oppitunneilla on myös oppilaita, joiden suomen kielen taito on vielä kehittymässä, ja he eivät vielä ymmärrä mitä tunnilla ohjeistetaan.

Oppilaiden heterogeenisyyden tuomat haasteet liikunnan eriyttämiseen näyttäytyivät opettajien mukaan myös oppilaiden henkisen pahoinvoinnin muodossa. Esimerkiksi opettaja (H6) koki, että jo muutaman oppilaan henkinen pahoinvointi voi vaikuttaa negatiivisesti koko ryhmän eriyttämiseen. Opettajat kokivat myös, että liikunnanopetuksen eriyttämistä hankaloittavat tuen piirissä olevat oppilaat. Opettajien mukaan kyseiset oppilaat tuovat

haasteita liikunnanopetuksen eriyttämiseen muun muassa ongelmallisella käyttäytymisellä, kuten karkaamalla tunnilta tai jättämättä osallistumatta opetukseen. Tuen piiriin kuuluvien oppilaiden tuomat haasteet liikunnanopetuksen eriyttämisessä näkyivät esimerkiksi opettajan (H1) haastattelussa. Kyseisen opettajan haastattelusta kävi pitkin haastattelua ilmi, kuinka hän koki eriyttämisen vaikeaksi toteuttaa liikunnassa nimenomaan haasteellisen opetusryhmän vuoksi. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H1) kertoo esimerkin siitä, miksi eriyttäminen on hänen mielestään liikunnassa haasteellista, kun ryhmässä on paljon tuen piiriin kuuluvia oppilaita. Kyseinen opettaja kertoi useaan otteeseen haastattelussa tilanteita, joissa tuen piiriin kuuluvat oppilaat hankaloittavat liikunnanopetusta ongelmakäytöksellä, jolloin opettajalle ei jää aikaa eriyttää opetusta.

H1 Kun siellä on niitä tuen tarpeellisia oppilaita, että sitten kolmasosa ryhmästä saattaa tehdä jotain ihan muuta kuin mitä pitäisi ja sitten samaan aikaan pitäisi olla motivoimassa koko porukkaa ja etsimässä, että missä on se puuttuvat oppilaat.

Puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat haastatteluissa liikunnanopetuksen eriyttämisen haasteena olevan oppilaiden eroavaisuudet tunnetaidoissa, jolloin ongelmat näyttäytyvät opetuksen aikana esimerkiksi oppilaiden osallistumattomuutena ja ongelmakäytöksenä. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H2) kertoo, kuinka haasteet oppilaiden tunteiden säätelyssä voivat johtaa oppilaiden osallistumattomuuteen liikuntatunnilla ja sitä kautta haastaa opetuksen eriyttämistä. Kyseinen opettaja korostaa esimerkissä myös, että tunnekasvatusta tarvittaisiin, jotta oppilaat pystyisivät käsittelemään pettymyksiä paremmin koululiikunnassa. Opettajat kertoivat haastatteluissa useaan otteeseen, kuinka liikunnanopetuksessa on ominaista se, että oppilailla on tunteet pinnassa. Tähän koettiin vaikuttavan esimerkiksi se, että liikunnassa oppilaiden eroavaisuudet liikunnallisissa taidoissa sekä onnistumiset ja epäonnistumiset ovat selkeästi muille näkyvillä. Siksi opettajat korostivat haastatteluissaan myös tunnetaitojen harjoittelun merkitystä liikunnanopetuksen onnistuneen eriyttämisen kannalta.

H2 No tunnekasvatusta ainakin, koska jos joku pelin häviää ja joku suuttuu niin voi olla, että karkaa johonkin jollekin kiven taakse murjottamaan tai jotain. Ja sitten kun on silleen, että nyt kun liikunnassa niillä on mahdollisuus myös lähteä siitä paikasta selkeästi pois. Ja sitten on vaan silleen, että vitsi kun nyt pitäisi pysyä kasassa, että tää ei muuten toimi. Niin se haastaa niin paljon sitä semmoista

itse liikunnallista tekemistä, mutta varsinkin myös sitten sitä eriyttämistä, vaikka sitä olisi miettinyt.

7.4.6 Eriyttämisen ennakkosuunnittelu

Yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista koki eriyttämisen ennakkosuunnittelusta olevan hyötyä liikunnan eriyttämisen onnistuneen toteutumisen kannalta. Muutama opettaja ilmaisi kuitenkin haastattelussaan, että eriyttämisen ennakkosuunnittelun haasteena on siihen tarvittavan ajan löytyminen. Opettaja (H5) kertoi myös haastattelussaan, että hän kokee eriyttämisen ennakkosuunnittelun tärkeäksi varsinkin yksöistunneilla, jossa opetukseen käytettävä aika on hyvin vähäinen. Tällä opettaja viittasi siihen, että opettaja pystyy eriyttämisen ennakkosuunnittelulla maksimoimaan oppilaiden liikkumiseen käytettävän ajan, kun eriyttävät tehtävät on valmiiksi mietitty tuntia varten. Opettajien haastatteluissa nousi esille se, kuinka liikunnanopetuksen eriyttämisen ennakkosuunnittelussa on tärkeää pohtia varasuunnitelmia opetustilanteille siltä varalta, jos jokin menee pieleen. Asian esille nostaneiden opettajien kokemukset eriyttämisen ennakkosuunnittelun merkityksestä olivat hyvin samankaltaisia. Alla olevassa esimerkissä opettaja (H3) kertoo, kuinka onnistuneen eriyttämisen kannalta opettajalla olisi hyvä olla liikuntatunti ennakkoon suunniteltuna. Opettaja kertoo esimerkissä, että kun eriyttämistä on mietitty etukäteen, niin silloin se myös yleensä onnistuu. Lisäksi opettaja kuvailee, kuinka eriyttämisen ennakkosuunnittelusta on hyötyä niin liikunnanopetuksen eriyttämisen kannalta, kuin opettajan itsensä kannalta.

H3 Se on tosi tärkeää, että sitä eriyttämistä mietitään etukäteen. “Ja mitä sitten tapahtuu kun?” Harvemmin niin käy, että sitten kun se on mietitty niin yleensä ne kyllä onnistuu. Myöskin opettajalle tulee semmoinen olo, että kun se on mietitty etukäteen, että se sujuukin sitten. Kyllä siitä on itsellekin hyötyä, että sen eriyttämisen suunnittelee etukäteen.

7.5 Tulosten yhteenveto eli yleinen merkitysverkosto

Opettajat kokevat eriyttämisen liikunnassa opetuksen lähtökohdaksi, jolloin sen toteuttaminen tapahtuu luonnostaan. Liikunnassa eriyttäminen koetaan tärkeäksi, sillä se mahdollistaa oppilaiden osallistumisen oppituntiin ja vahvistaa tämän osallisuuden kokemusta taito- tai valmiustasosta riippumatta. Eriyttämisen koetaan antavan oppilaille myös onnistumisen

kokemuksia liikunnasta, minkä kautta liikuntaa opitaan näkemään positiivisessa valossa. Eriyttämisen katsotaan luovan myös kannustavaa, turvallista ja yhdenvertaista ilmapiiriä.

Liikunnan opetuksella katsotaan olevan muihin oppiaineisiin verrattuna tiettyjä eriytyispiirteitä eriyttämisen suhteen. Liikunnan eriyttämisen katsotaan vaativan enemmän vaivaa ja sen koetaan olevan haastavampaa kuin luokkahuoneessa järjestettävän opetuksen. Oppilaiden toiminnan koetaan olevan julkisempaa liikunnassa kuin muissa oppiaineissa, jolloin oppilaiden taitotasot ja -erot sekä niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin ovat enemmän kaikille näytillä.

Opettajat eriyttävät liikunnanopetusta muodostamalla oppilaista taitotasonmukaisia ryhmiä ja jakoja. Oppilaiden jakautuminen ryhmiin tehdään joko opettajajohtoisesti tai niin, että oppilas saa itse päättää minkä tasoiseen ryhmään hän menee. Jakautumisessa otetaan huomioon oppilaiden liikunnalliset taidot, henkilökemiat sekä yleinen aktiivisuustaso. Ylöspäin eriyttäminen tapahtuu liikunnassa esimerkiksi ottamalla liikunnallisesti taitava oppilas apuopettajaksi, jolloin oppilas pääsee näyttämään omaa taitotasoaan. Hän pääsee näin myös kehittämään omia taitojaan esimerkiksi näyttämällä ja mallintamalla liikuntasuorituksia sekä neuvomalla muita.

Eriyttäminen tapahtuu liikunnanopetuksessa myös luomalla positiivista ilmapiiriä. Positiivisen ilmapiirin luomiselle oleellista on kannustaminen, yhteistyö ja turvallisuus liikuntatunnilla. Eriyttäminen tapahtuu liikunnanopetuksessa myös liikuntavälineillä, jolloin oppilaille annetaan mahdollisuus käyttää erilaisia liikuntavälineitä taitotasonsa mukaisesti. Puutteelliset liikkumistilat sekä liikuntavälineet koetaan kuitenkin haasteeksi liikunnan eriyttämisen kannalta. Puutteet liikkumistiloissa sekä liikuntavälineissä rajaavat mahdollisuuksia eriyttää ja tarjota positiivisia kokemuksia liikunnasta. Monipuoliset liikkumistilat ja liikuntavälineet koetaan helpottavan eriyttämistä liikunnassa. Eriyttäminen tapahtuu liikuntatunneilla myös tarjoamalla oppilaille eritasoisia suoritusvaihtoehtoja, jossa oppilas voi valita tai tehdä suorituksen oman taitotasonsa tai jaksamisensa mukaisesti. Sääntömuutokset, jossa pelien, leikkien tai lajien sääntöjä sovelletaan niin, että kaikki pääsevät siihen oman taitotason mukaisesti osallistumaan, on myös yksi eriyttämisen tapa.

Oppilaantuntemuksen katsotaan helpottavan liikunnassa eriyttämistä ja sen katsottiin olevan tärkeää eriyttämisen toteuttamisen kannalta. Myös opetuskokemuksen katsotaan helpottavan liikunnassa eriyttämistä. Apukäsien eli avustajien, ohjaajien ja aikuisten merkityksen katsotaan olevan hyvin tärkeä liikunnassa eriyttämisen kannalta. Puutteet apukäsien määrässä

sekä heidän ammattitaidossaan koettiin haasteeksi liikunnan eriyttämisen kannalta ja heidän riittävä määrä liikuntatunnilla taas eriyttämistä helpottavaksi tekijäksi. Apukäsien nähdään olevan tärkeä osa oppitunnin valvonnan, ryhmäjakojen, yhteistyön ja tunnilla tapahtuvien oppilaiden ongelmanselvittelyjen kannalta.

Oppilaiden heterogeenisyys koetaan haasteena liikuntatunnin eriyttämisen kannalta. Eriyttämisen haasteeksi liikunnassa nousee oppilaiden eroavaisuudet liikunnallisissa taidoissa, tunnetaitojen säätelyssä, kielitaidossa ja hyvinvoinnissa. Liikuntatunnin eriyttämistä koettiin myös hankaloittavan tuen piirissä olevat oppilaat. Ongelmat näkyvät liikuntatunnilla oppilaiden osallistumattomuutena sekä ongelmakäytöksenä, jolloin eriyttäminen koetaan haasteelliseksi. Eriyttämisen ennakkosuunnittelusta taas koetaan olevan hyötyä liikuntatunnin ja eriyttämisen toetutumisen kannalta, mutta sen haasteeksi koetaan siihen käytettävän ajan löytyminen.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten peruskoulun opettajat kokevat liikunnanopetuksen eriyttämisen. Tarkoituksena oli myös saada selville, millä tavoin opettajat toteuttavat eriyttämistä liikuntatunneilla sekä minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kokevat liikunnanopetuksen eriyttämisessä. Tässä luvussa pohdin tutkimustulosten pohjalta liikunnan eriyttämistä. Tiivistän luvussa tärkeimpiä tutkimustuloksia ja tuon niiden pohjalta esille nousseita pohdintoja sekä jatkotutkimusideoita. Alaluvussa pohdin vielä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Eriyttämisen rooli liikunnanopetuksessa nähtiin erittäin tärkeänä ja opettajat näyttivät olevan hyvin tietoisia eriyttämisen positiivisista vaikutuksista opetukseen. Eriyttäminen nähdään hyvin lähellä inklusiivisen kasvatuksen käsitettä, sillä kummankin tarkoituksena on poistaa oppimisen esteitä ja tukea oppilaiden osallisuutta opetukseen (Roiha & Polso 2020, 96). Tässä tutkimuksessa opettajien käsitykset eriyttämisestä näyttäytyivät myös hyvin samankaltaisina inklusiivisen kasvatuksen käsitteen kanssa. Opettajat kokivat liikunnan eriyttämisen tärkeäksi liikunnassa, sillä se mahdollistaa oppilaiden osallisuuden tunnille taitotasosta riippumatta. Rintalan ym. (2012, 238–239) mukaan liikunnanopetuksessa inklusiota voidaan pitää onnistuneena silloin, kun kaikki oppilaat voivat osallistua liikuntaan omista lähtökohdistaan, he kokevat yhteenkuuluvuutta ja ovat liikuntatunnilla fyysisesti aktiivisia harjoitellessaan omia liikuntataitojaan.

Opettajat myös kokivat, että eriyttäminen on liikunnanopetuksen lähtökohta ja kokivat sen roolin tärkeäksi, jotta oppilaille pystytään tarjoamaan liikunnassa onnistumisen kokemuksia. Myös Roihan & Polson (2018, 21, 28–31) mukaan eriyttäminen tulisi nähdä juuri opetuksen lähtökohtana ja sen avulla saadaan aikaan onnistumisen kokemuksia oppilaille. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (2010, 9) on mainittu, kuinka eriyttäminen vaikuttaa oppimismotivaatioon sekä tarjoaa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Jaakkolan ym. (2017, 14–15) mukaan myönteiset kokemukset liikunnasta luovat taas pohjaa elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle.

Liikunnassa eriyttämisen katsottiin olevan vaativampaa kuin muissa oppiaineissa. Opettajat kokivat, että oppilaiden taitotasot, onnistumiset sekä epäonnistumiset olivat enemmän kaikille näkyvillä kuin muissa oppiaineissa, jolloin myös opetuksen eriyttäminen koettiin haastavampana kuin muissa oppiaineissa. Nämä seikat, jotka nousivat tässä tutkimuksessa

opettajien mielestä tekijöiksi, mitkä tekevät liikunnanopetuksen eriyttämisestä vaikeampaa kuin muissa oppiaineissa, voidaan katsoa olevan myös syitä, miksi eriyttäminen on kyseisessä oppiaineessa niin tärkeää. Huovisen ja Rintalan (2017, 410) mukaan liikunnassa eriyttämisellä on juuri sen takia tärkeä rooli, koska oppilaiden liikunnalliset taitotasot, kiinnostuksen kohteet sekä innostus liikunnan opetusta kohtaan vaihtelevat paljon.

Kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin mainittu, on eriyttämisen lähtökohtana oppilaiden yksilöllisyys. Eriyttämisen lähtökohtana on tarjota jokaisen oppilaan yksilöllisten kykyjen mukaista opetusta, jotta liikunnan opetuksen tavoitteisiin päästäisiin mahdollisimman hyvin. (Numminen & Laakso 2012, 89.) Tutkimuksessa oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen näkyi opettajien toiminnassa toteuttaa eriyttämistä. Tutkimuksessa opettajat ottivat huomioon oppilaiden yksilölliset kyvyt eriyttämällä opetusta esimerkiksi muodostamalla taitotasonmukaisia ryhmiä ja jakoja, antamalla eritasoisia suoritusvaihtoehtoja sekä vaihtamalla liikuntavälinettä. Opettajat ottivat erityisen taitavat oppilaat huomioon ottamalla heidät apuopettajiksensa. Roihan ja Polson (2018, 22–23) mukaan opetuksen eriyttäminen tulisi aloittaa nimenomaan opetusjärjestelyistä, joihin sisältyy esimerkiksi joustava ryhmittely. Siutlan ym. (2012, 64) tekemän tutkimuksen mukaan liikunnalliset tehtävät, joissa oli erilaisia suoritusvaihtoehtoja, jotka vastasivat oppilaiden taitoja ja kykyjä, motivoivat oppilaita tekemiseen liikuntatunnilla.

Eriyttämisen toteuttaminen tulisi aloittaa edellisessä kappaleessa mainitun opetusjärjestelyiden lisäksi oppimisympäristön eriyttämisellä. Se pitää sisällään psyykkisen oppimisympäristön, johon kuuluu ilmapiiri, ihmissuhteet ja tunnelma. (Roiha & Polso 2018, 149–173.) Tämä näkyi tässä tutkimuksessa opettajien tavassa eriyttää liikunnanopetusta luomalla positiivista ilmapiiriä panostamalla kannustamiseen, yhteistyöhön ja turvallisuuteen liikuntatunnilla. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Rajalan (2006, 87) pro-gradu tutkielmassa kävi ilmi kuinka turvallinen ilmapiiri tuki heterogeenisen ryhmän oppilaiden osallistumista liikunnanopetukseen. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 273–274) liikunnanopetuksen tavoitteissa korostuvat liikuntataitojen lisäksi oppilaiden työskentelytaidot, kuten turvallisuus, toisten huomioon ottaminen sekä vastuullinen toiminta.

Tutkimuksessa nousi esille erilaisia asioita, jotka tuovat opettajille haasteita liikuntatunnin opetuksen eriyttämiseen. Haastatteluissa kävi kuitenkin myös ilmi asioita, jotka helpottavat liikuntatunnilla eriyttämistä. Kuten aiemmin tutkielmassa on mainittu, Roihan ja Polson

(2018, 36) mukaan opettajien kokemat haasteet eriyttämisessä liittyvät usein ajan ja resurssien puutteeseen, toimimattomiin opetustiloihin, suuriin luokkakokoihin, oppimateriaaleihin, eriyttämisen heikkoon tuntemukseen sekä heterogeeniseen oppiainekseen. Tässä tutkimuksessani eriyttämisen haasteet näyttäytyivät liikunnanopetuksessa myös osittain näissä osa-alueissa. Opettajat kokivat esimerkiksi apukäsien vähäisen määrän vaikeuttavan liikuntatunnilla eriyttämistä. Puutteelliset opetustilat sekä opetusmateriaalit koettiin myös vaikeuttavan opetuksen eriyttämistä liikunnassa. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 109) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajien yleisimmin mainitut opetusta kuormittavat asiat koskivat opetustiloja, välineitä tai resursseja. Oppilaiden heterogeenisyys nousi tässä tutkimuksessa myös esille eriyttämistä haastavana tekijänä. Rintalan ym. (2012, 237–238) mukaan inklusiivisen liikunnanopetuksen huolenaiheiksi ovat myös nousseet esimerkiksi tukipalveluiden puute sekä opettajien huoli siitä, miten he ehtivät ja osaavat kiinnittää huomiota yksittäisiin oppilaisiin. Myös liikuntatilojen ja välineiden puutteet on Rintalan ym. mukaan koettu puutteelliseksi tukea tarvitsevien oppilaiden määrään nähden.

Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta sekä opetuksen lähtökohta (Opetushallitus 2014, 30). Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, että oppilaantuntemuksen katsottiin helpottavan liikunnanopetuksen eriyttämistä. Siutlan ym. (2012, 64) tekemässä tutkimuksessa opetusviestinnästä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunnilta nousi myös esille, miten oppilaiden yksilöllinen huomiointi edellytti vahvaa oppilaantuntemusta.

Tutkimuksen tulokset ovat hyvin samanlaisia, kuin aiemmissa eriyttämiseen liittyvissä tutkimuksissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on esimerkiksi noussut esille eriyttämiseen ja oppimisen tukemiseen liittyvät haasteet oppilaiden heterogeenisyyden ja puutteellisten resurssien kautta (Kunnala 2020, 45–46; Anttila 2016, 83–84; Lehto & Tuomaala 2013, 86). Tutkimuksen mukaan voidaan todeta, että haasteet ovat pysyneet samanlaisina myös liikunnanopetuksen eriyttämisen saralla, eikä suurta muutosta ole vuosien varrella asioihin tullut. Tämän tutkimuksen ja aikaisemman tutkimuksen valossa voidaan todeta, että liikunnanopetukseen luultavasti tarvittaisiin lisää resursseja, jotta eriyttämistä pystyttäisiin toteuttamaan oppitunneilla perusteellisemmin. Mielenkiintoista olisi kuitenkin tutkia perusteellisemmin sitä, pystytäänkö oppilaiden heterogeenisyyden tuomat haasteet paikkaamaan myös resursseja lisäämällä.

Kuten aiemmin on mainittu, voidaan tutkimustulosten perusteella päätellä, että peruskoulun luokanopettajat ovat hyvin perillä siitä, minkälaisia positiivisia vaikutuksia eriyttämisellä on

liikunnanopetuksen kannalta. Opettajien kokemukset eriyttämisestä nitoutuvat tiukasti inklusiivisen liikunnanopetuksen sekä soveltavan liikunnan periaatteisiin kaikkia oppilaita osallistavasta sekä yksilöllisyyden huomioivasta opetuksesta, jossa oppilaille pyritään tarjoamaan onnistumisen kokemuksia (Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 79; Jaakkola & Liukkonen 2017, 293; Huovinen & Rintala 2017, 411). Opettajien ammattitaito peruskoulun liikunnanopetuksen eriyttämistä kohtaan näyttää siis olevan hyvällä tasolla. Vähemmän aikaan luokanopettajina toimineet opettajat (H1 & H2) kuitenkin ilmaisivat haastatteluissa omat epävarmuutensa liikunnanopetuksen eriyttämiseen liittyvän tietotaidon suhteen. Heidän haastatteluistaan kävi kuitenkin yleisesti ilmi, että he sisäistivät hyvin eriyttämisen roolin liikunnanopetuksessa ja toteuttivat sitä monipuolisesti opetuksessaan. Opettajilla näytti siis olevan hyvin samankaltaiset käsitykset eriyttämisen roolista liikunnasta ja sen toteutuksesta opetuskokemuksesta riippumatta. Eriyttämisen onnistuneen toteutumisen kannalta haasteena näyttäisi ennemminkin olevan resursseihin liittyviä asiat.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pystyy uskottavin perusteluin vakuuttamaan lukijan ammattitaidostaan. Tämä konkretisoituu tutkimuksessa siten, että tutkija on onnistunut valitsemaan ja käyttämään perusteltuja sekä oikeita lähestymistapoja ja metodeja ratkaistakseen tutkimuskysymykset ja toteuttamaan tutkimuksen. Nämä vaatimukset tulee laadullisessa tutkimuksessa ottaa huomioon kaikissa sen vaiheissa. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille mahdollisimman monipuolisesti sekä perustellusti aiheeseeni liittyvää teoriataustaa. Pyrin myös perustelemaan kaikki tutkimukseeni liittyvien lähestymistapojen sekä metodien käytön ja tuomaan niiden avulla mahdollisimman luotettavat tulokset sekä niiden tulkinnat niin, että ne ovat lukijalle selkeästi tulkittavissa muodoissa.

Ihmistieteellisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on tutkittavan ilmiön sekä tutkimusmenetelmien vastaavuus. Luotettavuuden arvioinnissa pyritään saamaan vahvistusta siihen, että tutkimustulokset eivät ole satunnaisten asioiden seurausta, vaan niistä voidaan tehdä ne tulkinnat, joihin on päädytty. Ihmistieteellisen tutkimustavan luotettavuuden kriteerit eivät siis perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin, vaan ne hahmottuvat tutkimusprosessin analyysissä. (Perttula 1995, 97–98; Virtanen 2006, 200.) Tässä

tutkimuksessa pyrin noudattamaan aiemmin esiteltyä fenomenologista analyysitapaa mahdollisimman tarkasti, jotta tuloksista tehdyt tulkinnat olisivat mahdollisimman läpinäkyviä ja luotettavia.

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessi on johdonmukainen. Tällä tarkoitetaan aineistonhankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välistä loogista yhteyttä. Tutkijan tulee myös pystyä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Lukijalle on siis annettava mahdollisuus hahmottaa tutkimusprosessin kulku sekä kokonaisuus. Erityinen huomio tulee kohdistaa tutkimusaineiston analyysin konkreettisen etenemisen kuvaamiseen. (Perttula 1995, 102.) Tutkielmassani pyrin luomaan mahdollisimman selkeän kuvauksen ja perustelun kaikista siihen liittyvistä osista. Kuten aiemmin jo mainitsin, pyrin erityisesti tuomaan analyysivaiheeni kuvauksen mahdollisimman selkeästi ja monipuolisesti esille, jotta ihmistieteellisen luotettavuuden kriteerit täytyisivät.

Kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden yhtenä kriteerinä on myös tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusprosessi etenee tutkimusaineiston ehdoilla. Tutkijalla on myös vastuu suorittaa kaikki tutkimukselliset toimenpiteet systemaattisesti. Tutkimuksessa ei pystytä välittämään kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia, jotta lukija pystyisi konstruoimaan tutkimuksen kulun täsmälleen tapahtuneessa muodossa. Tämän takia tutkijan vastuullisuus on myös suuressa osassa tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Perttula 1995, 104.) Pyrin sulkeistamaan omat ennakkotietoni sekä oletukseni tutkimukseni aiheeseen liittyen ja noudattamaan aineiston analyysitapaa, jotta tutkimus etenisi tutkimusaineiston ehdoilla. Pyrin myös tuomaan tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman selkeästi lukijalle esille.

Fenomenologisen tutkimuksen ominaispiirteitä luotettavuuden arvioinnin kannalta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee. Fenomenologinen tutkimusprosessi ymmärretään ihmisten merkityssuhteiden kohtaamisena. Tällöin tulee myös tiedostaa, että tutkijan on mahdotonta päästä tavoitteeseen, jossa hän kykenee näkemään ilmiöt puhtaasti ilman omien ymmärtämysyhteyksiensä välitystä. Epäluotettavaksi ihmisen kokemukseen kohdistuvan tutkimuksen tekee se, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Fenomenologinen metodi paljastaa fenomenologiseen kokemukseen kohdistuvan tutkimusprosessin luotettavuuden kriteerit. Metodisilla menettelytavoilla

pystytään minimoimaan tutkijan teoreettisten ja henkilökohtaisten ymmärrysyhteyksien vaikutus siihen, miten tutkittavan kokemus hänelle ilmenee. Tähän liittyvät luotettavuuden kriteerit tiivistyvät siinä, miten tutkija pystyy säilyttämään luonnollisen asenteensa reflektoinnissa ja sitä seuraavassa ennakkokäsitysten sulkeistamisessa sekä miten systemaattisesti ja kurinalaisesti hän mielikuvatasolla muuntaa merkityksen sisältäviä yksiköitä. (Perttula 1995, 105.) Tutkimukseni kannalta oli erittäin tärkeää ymmärtää ilmiön ilmentyminen yksilön omassa kokemusmaailmassa ja vaalia sitä koko analyysin aikana. Kokemuksen tutkimuksen kannalta koin, että käyttämäni analyysitapa auttoi minua sulkeistamaan omat ennakkokäsitykseni ilmiöstä hyvin ulkopuolelle, jolloin tulokset muodostuivat mahdollisimman luotettavasti suoraan tutkittavien kokemusmaailman kautta. Tämä kuitenkin edellytti analyysitavan tarkkaa noudattamista ja oman toiminnan reflektointia.

Fenomenologisen tutkimuksen kannalta on sopimatonta, jos aineistoa lähdetään purkamaan ja määrittämään teemahaastattelurungon teemojen mukaisesti. Tutkimusaineistoon tulee perehtyä mahdollisimman avoimesti niin, että sitä pyritään hahmottamaan sen sisältämien merkitysten perusteella. (Perttula 1995, 176.) Tässä tutkimuksessa aineistoa on nimenomaan lähdetty purkamaan ja jakamaan täysin sen sisällön perusteella, jotta siitä saataisiin kerättyä haastateltavien aitoja kokemuksia. Tässä tutkimuksessa aineiston pääsisältöalueet muodostuivat lähtökohtaisesti kuitenkin samoista sisältöaleista kuin haastattelurungossa. ”Liikunnan eriytyispiirteet eriyttämisen suhteen” nousi aineistosta kuitenkin täysin omaksi sisältöalueekseen. Perttulan (1995, 177) mukaan, kun tutkimusaineisto jäsentyy osittain teemahaastattelun alkuperäisistä teema-alueista poikkeaviin sisältöalueisiin, voidaan päätellä, että haastateltavilla on ollut mahdollisuus kuvata teemahaastattelutilanteessa kokemuksiaan suhteellisen vapaasti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan tutkijoiden tulee Suomessa noudattaa kaikilla tieteenaloilla yleisiä eettisiä periaatteita. Tutkijan tulee tutkimuksessaan kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä sekä luonnon monimuotoisuutta. Tutkimus tulee myös toteuttaa niin, että siitä ei aiheudu tutkimukseen osallistuville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittoja. (TENK 2019, 7.) Tutkimuksessani olen noudattanut kyseisiä eettisiä periaatteita ja olen pyrkinyt siihen, että tutkimuksestani ei ole koitunut siihen osallistuville minkään näköistä haittaa.

Tutkimukseen osallistuville henkilöille tulee kertoa tutkimuksen päävaiheista, jotta he pystyvät päättämään oman osallistumisensa riittävin perustein. Osallistumisen kannalta oleellista on myös avata, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa (Kuula 2011, 106.) Tutkimukseeni osallistuville kerrottiin sähköpostilla, minkälaisesta tutkimuksesta on kyse ja minkälainen osallistujan rooli siinä on. Osallistujille ilmoitettiin sähköpostilla myös se, millä tavoin haastattelu toteutetaan ja miten paljon aikaa tähän suurin piirtein menisi. Kuulan (2011, 61) mukaan ihmiselle pitää antaa mahdollisuus päättää itse, haluaako hän tutkimukseen osallistua. Tällä tavoin pystytään kunnioittamaan ihmisen itsemääräämisoikeutta. Tutkimukseeni osallistuneita lähestyttiin sähköpostilla, jossa kyseltiin mahdollista kiinnostusta tutkimukseen. Jos henkilö oli kiinnostunut tutkimukseeni osallistumisesta, pyydettiin häntä täyttämään tutkimuksen osallistumissuostumuslomake (ks. liite 2).

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimus ei saa vaikuttaa negatiivisesti tutkittavan ihmisen elämään, vaan sen avulla tulee saada aikaan hyviä asioita. Tutkijan tulee myös muistaa, että haittaa ei saa aiheutua millekään tutkimukseen liittyvälle taholle. Tutkimuksen tekijän tulee noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan, sillä niiden noudattaminen antaa tutkimuksen menetelmille sekä analyysitavalle sellaiset kriteerit, että niitä pystytään käyttämään minkä tahansa hyvin tehdyn tutkimuksen ohjenuorina. (Puusa & Juuti 2020, 175.) Pyrin olemaan tutkimuksessani mahdollisimman joustava siihen osallistuvien toiveille ja suorittamaan haastattelut juuri heidän näkemällä parhaalla mahdollisella tavalla, jotta siitä koituisi heille mahdollisimman vähän vaivaa ja haittaa. Noudatin tutkimukseni jokaisessa vaiheessa yleisiä tutkimuksen eettisiä periaatteita.

Aineiston luottamuksellinen sisältö muodostuu aineiston käyttötarkoituksen määrittämisestä ja luottamuksella annettavien tietojen suojaamisesta. Yksityisyydensuojasta pidetään tutkimuksissa yleensä kiinni siten, että tutkittaville luvataan, että he eivät ole tunnistettavissa tutkimusjulkaisusta. Tämän takia tutkijan on suunniteltava ja kerrottava siihen osallistuville, säilytetäänkö aineistossa heidän suoria ja epäsuoria tunnistetietoja sekä miten säilytettävien tunnistetietojen luottamuksellisuus turvataan. (Kuula 2011, 109.) Tutkimuksessani ei julkaista siihen osallistuvien nimiä, paikkakuntia eikä koulujen nimiä, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyy. Ennen haastatteluja osallistujille lähetettiin tietosuojalomake, jossa oli kerrottu, miten haastatteluaineistoa sekä haastateltavien tietoja käsitellään (ks. liite 1).

Tämän tutkimuksen kannalta aineistonkeruun olisi varmasti voinut toteuttaa vielä avoimemmalla tavalla, jolloin haastateltavat olivat voineet tuoda omaa kokemuksistaan ilmiöihin liittyen vielä laajemmin esille. Koen kuitenkin, että tässä tutkimuksessa käytetyn analyysitavan hyödyntäminen auttoi seulomaan aineistosta esille opettajien aitoa kokemuspohjaista näkemystä tutkimukseni ilmiöistä. Tuloksien luotettavuuden kannalta on oleellista pohtia tutkittavien kokemuksen esilletuonnin vapautta. Aineiston keränneenä ja analysoineena koen kuitenkin, että opettajien omat kokemukset aiheeseen liittyvistä ilmiöistä tulivat haastatteluissa esille. Mielestäni Juha Perttulan (1995) juuri teemahaastattelulle tarkoitettu fenomenologinen aineistonanalyysi auttoi myös paljon asiassa sekä se, että haastattelutilanteissa teemat pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimina ja niissä edettiin tutkittavien puheenvuorojen mukaisesti.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi myös mielenkiintoista tutkia tarkemmin eri paikkakuntien välisiä eroja resurssien määrän yhteydestä liikunnanopetuksen eriyttämiseen. Tämä tutkimus tarjosi katsauksen tämänhetkiseen tilanteeseen siitä, miten liikunnanopetuksen eriyttäminen näyttäytyy peruskoulun 1–6. luokkalaisten opettajien kokemusmaailmassa. Tärkeää olisi, että aikaisempien samankaltaisten tutkimusten sekä tämän tutkimuksen antamien tietojen pohjalta pystyttäisiin puuttumaan opettajien kokemiin haasteisiin, jotta opettajat kykenisivät eriyttämään liikunnanopetustaan oman ammattitaitonsa pohjalta parhaalla mahdollisella tavalla.

Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, onnistuneen inklusion edellytyksenä on hyvä yleisopetuksessa eriyttäminen, jolloin oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin voidaan vastata (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 98). Isommassa mittakaavassa voidaan ajatella, että liikunnanopetuksen, kuten ylipäätään kaiken opetuksen, eriyttämisestä hyötyvät kaikki eli se voidaan nähdä koko kouluyhteisön etuna. Tämä voidaan ajatella askeleena kohti inklusiivisempaa perusopetusta ja sitä kautta myös liikunnanopetuksen eriyttäminen voidaan nähdä tärkeänä osa inklusiivista, kaikkia osallistavaa ja tervettä yhteiskuntaa.

Lähteet

- Ahonen, T., Asunta, P. & Viholainen, H. 2019. Motoriset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-J. & Siiskonen, T. (toim.). Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti. 2019. S. 392–407.
- Anttila, K. 2016. Luokanopettajien kokemuksia eriyttämisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Löytyy www- muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/52883/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201701271293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T., & Ainscow, M. 2011. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE. Löytyy www- muodossa:
<http://prsinstitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregaatio. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviitta, T. (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. S. 125–138.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 27–51.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2011. Teacher education for inclusion across Europe. Challenges and opportunities. Viitattu 3.12.2021. Löytyy www- muodossa:
https://www.researchgate.net/publication/240321312_Teacher_Education_for_Inclusion_in_Europe_-_Challenges_and_Opportunities
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Juuti, P. (toim.) & Puusa, A. (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy. S. 296–307.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.). Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 25–46.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Liikunnanopetuksen yksilöllinen suunnittelu. Teoksessa (toim.) Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. S. 114–124.
- Huovinen, T., & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti, A. (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 410–421.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2017. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti, A (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 290–303.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti, A (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 12–21.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. (toim.) & Juuti, P. (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy. S. 173–176.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio—erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.). Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. S. 9–24.

- Kunnala, O. 2020. Liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta liikunnanopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
Löytyy www- muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68975/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202005143181.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, S. & Lakkala, S. (toim.). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 73–108.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa (toim.) Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. S. 16–24.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa (toim.) Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. S. 42–63.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö—välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviitta, T. (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. S. 96–124.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) Valli, R. & Aaltola J. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 29–51.

- Lakkala, S., Takala, M. & Äikäs, A. 2020. Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala, M., Äikäs, S. & Lakkala, S. (toim.). Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 13–44.
- Lehto, J. & Tuomaala, S. 2013. “TEHDÄÄN SIITÄ MIELEKÄSTÄ SEKÄ HEIKOILLE ETTÄ LAHJAKKAILLE”: Luokanopettajien tapoja ja kokemuksia opetuksen eriyttämiseen liittyen alkuopetuksen liikuntatunneilla. Oulu: Oulun yliopisto. Löytyy www- muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201311221922.pdf>
- Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. 2018. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Teoksessa Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvoston kanslia, 27.9.2018. Löytyy www- muodossa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y
- McGrath, O., Crawford, S. & O’Sullivan D. 2019. ‘It’s a challenge’: Post Primary Physical Education Teachers’ experiences of and perspectives on inclusive practice with students with disabilities. European Journal of Adapted Physical Activity 12(1). Löytyy www- muodossa: https://www.researchgate.net/publication/331456965_'It's_a_challenge'_Post_Primary_Physical_Education_Teachers'_experiences_of_and_perspectives_on_inclusive_practice_with_students_with_disabilities
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOYpro Oy. S. 75–100.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2012. Liikunnan opetusprosessin ABC. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Löytyy www -muodossa:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Helsinki:

Opetushallitus. Löytyy www- muodossa:

http://www.oph.fi/download/131648_Liikunnan_seurantaarviointi_perusopetuksessa_2010.pdf

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologien insituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. 2010.

Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus. Löytyy www- muodossa:

<https://www.finlex.fi/data/normit/37238/oph500112010su.pdf>

Perusopetuslaki. 477/2003 3 § & 2010/642, 30 §. Löytyy www- muodossa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A (toim.) & Juuti, P (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy. S. 145–156.

Rajala, O. 2006. Heterogeenisen ryhmän liikunnanopetus koulun esiopetuksessa.

Oppilaantuntemuksesta yksilöllistämiseen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Löytyy www- muodossa:

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/7885/URN_NBN_fi_jyu-200633.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rintala, P. & Huovinen, T. 2007. Erityisryhmien liikunnasta erityisliikuntaan. Teoksessa (toim.) Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. S. 186–195.

Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Tampere: Tammerprint Oy.

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

Roiha, A & Polso, J. 2020. Eriyttämiseen tarvitaan laajempaa näkökulmaa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol. 30, No. 4. S. 93–102. Viitattu: 10.03.2022.

Löytyy www- muodossa: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2021/01/eriyttaminen_laajempaa_nakokulmaa.pdf

Saloviitta, T. 2006. Eriytyisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), S. 326–342. Viitattu:

10.3.2023. Löytyy www- muodossa:

<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>

Sebba, J. & Ainscow, M. 1996. International developments in inclusive education: mapping the issues. Cambridge Journal of Education 26 (1), S. 5–18. Viitattu: 26.9.2022.

Löytyy www- muodossa:

https://www.researchgate.net/publication/248999117_International_Developments_in_Inclusive_Schooling_mapping_the_issues

Sinkkonen, H-M., Koskela, T., Moisio, K., & Suolanen, S. 2018. Yhteisopettajuus osana kolmiportaisen tuen toteuttamista. Tapaustutkimus yhden koulun toimintamalleista.

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, 28(2), S 14–34. Löytyy www-

muodossa: [https://bulletin.nmi.fi/wp-](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf)

[content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Sinkkonenetall.pdf)

Siutla, H., Huovinen, T., Partanen, A., & Hirvensalo, M. 2012. Opetusviestintä

heterogeenisen kolmannen luokan ryhmällä. Liikunta & Tiede, 49 (1), S. 59–66.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2021. Oppimisen tuki (verkkojulkaisu).

ISSN=1799-1595. 2020. Helsinki: Tilastokeskus. Löytyy www- muodossa:

http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html

- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio & segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.).
Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy
Yliopistokustannus. S. 13–20.
- TENK. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen
ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
Toimituskunta: Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. Tutkimuseettisen
neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Löytyy www- muodossa:
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Ukkonen, S. 2021. Yläkoulun liikuntatunnin haasteet opettajan ja oppilaan näkökulmasta.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Löytyy www- muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75076/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-202104162386.pdf>
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa
Metsämuuronen, J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus
Kirjapaino Oy. S. 151–215.
- Watkins, A. & Donnely, W. 2012. Teacher education for inclusion in Europe. Challenges and
opportunities. Teoksessa Forlin, C. (toim.). Future directions for inclusive teacher
education. An international perspective. Abingdon: Routledge. S. 192–202. Löytyy
www- muodossa:
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=982040>

Liitteet

Liite 1. Tietosuojalomake

Rekisterin nimi	Peruskoulun opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen eriyttämisestä
Rekisterinpitäjä	Anton Suominen, anjusuo@utu.fi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anton Suominen, anjusuo@utu.fi
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään peruskoulunopettajien kokemuksia ja näkemyksiä eriyttämisestä liikunnanopetuksessa. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä esimerkiksi siitä, miten he kokevat eriyttämisen liikunnassa, minkälaisin keinoin eriyttämistä toteutetaan ja minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät liikunnassa eriyttämisessä.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuojasetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sähköpostiosoite, kuinka kauan on toiminut opettajana, mitä luokkaa opettaa, minkälaisia oppilaita luokalla on (tuen tarpeet), kuinka kauan opettanut liikuntaa, kokemuksia ja näkemyksiä liikunnanopetuksen eriyttämisestä.
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2027 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvasääntöjen mukaisesti.

Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tutkimukseen osallistuvien tiedot saadaan tutkittavilta itseltään.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 2. Osallistumissuostumuslomake

SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Peruskoulun opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen eriyttämisestä

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä, joten olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn, että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen.

Kyllä **Ei**

Vahvistus:

Klikkaamalla tätä ruutua ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen:

Tutkimukseen osallistuvan nimi:

Päivämäärä:

Yhteystiedot:

Anton Suominen

anjusuo@utu.fi

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

Liite 3. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- Mitä luokkaa opetat?
- Kuinka monta oppilasta luokallasi on?
- Onko luokallasi oppilailla erityistarpeita liikkumisen suhteen (esim. apuvälineet)?
- Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa?

Teema 1: Eriyttämisen merkitys liikunnassa

- Koetko eriyttämisen tärkeäksi liikunnassa? Miksi?
- Minkälaisia kokemuksia sinulla on eriyttämisestä liikunnassa?
- Koetko liikunnan eroavan muista kouluaineista eriyttämisen suhteen?
- Mitä hyötyä eriyttämisestä on liikunnassa?

Teema 2: Keinot liikunnassa eriyttämiseen

- Millainen on normaali liikunnantuntisi ja minkälaisia eriyttämistilanteita siinä on?
- Minkälaisia keinoja sinulla on eriyttää liikunnanopetusta?
- Millä tavalla toteutat ylöspäin eriyttämistä liikunnassa?
- Millä tavoin huomioit eriyttämisen liikuntatunnin suunnittelussa?
- Mitkä ovat sinun vahvuudet liikunnassa eriyttämisessä?

Teema 3: Haasteet ja mahdollisuudet liikunnanopetuksen eriyttämisessä

- Onko tiettyjä lajeja tai liikunnan teemoja helpompi tai vaikeampi eriyttää?
- Minkälaiset asiat edesauttavat eriyttämistä liikuntatunneilla?
- Minkälaiset asiat tekevät eriyttämisestä haastavaa liikunnassa?
- Koetko, että sinulla on tarpeeksi resursseja toteuttaa eriyttämistä liikunnantunnilla?
- Koetko saaneesi tarpeeksi koulutusta liikunnassa eriyttämiseen?
- Koetko alaspäin eriyttämisen haasteelliseksi liikunnassa? Miksi?
- Koetko ylöspäin eriyttämisen haasteelliseksi liikunnassa? Miksi?

Lopuksi

- Onko sinulle noussut kysymyksiä tai jotain lisättävää haastatteluun?