

TAPAUSTUTKIMUS
OPETTAJIEN JA OPPILAIKEN ATTRIBUUTIOISTA
SOVELTAVASSA LIIKUNNANOPETUKSESSA

Pia Korsi
Pro gradu-tutkielma
Turun yliopisto
opettajankoulutuslaitos
Rauman yksikkö
Toukokuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check –järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Rauman opettajankoulutuslaitos

KORSI, PIA: Tapaustutkimus opettajien ja oppilaiden attribuutioista soveltavassa liikunnanopetuksessa

Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma, 108 s., 6 liites.
Toukokuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää soveltavaan liikunnanopetukseen osallistuvien oppilaiden ja opettajien attribuutioita; onnistumiskokemuksia ja niiden syitä. Tutkimuksen alussa esitellään yleisimmät koululiikunnassa esiintyvät erityisryhmät sekä koululiikunnan oppisisällöt ja soveltavan liikunnanopetuksen käytössä olevat erityistoimet, kuten integrointi, eriyttäminen ja yksilöinti. Attribuutioteoriaa esitellään lähinnä kausaaliattribuutioita, joista kykyä, yritystä, sattumaa ja tehtävän vaikeutta käytetään selityksinä onnistumiskokemuksissa.

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva tapaustutkimus. Siihen osallistui seitsemän liikuntaryhmää opettajineen, yhteensä kahdeksan integroitua tai muutoin liikunnallisesti erityispiirteistä oppilasta ja kuusi opettajaa. Kaikkien ryhmien liikuntatunti /tunnit observoitiin, jonka jälkeen oppilaat vastasivat kyselylomakkeen vaihtoehtotehtäviin omien onnistumistuntemustensa perusteella. Opettajien kyselylomake sisälsi kysymyksiä tuntien suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, kun ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva oppilas. Lisäksi opettajien piti arvioida neljän ryhmänsä oppilaan (liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, liikunnallinen, keskitasoinen, heikko liikunnassa) onnistumisia ja niiden syitä. Mittauksissa saatu aineisto käsiteltiin osittain sekä kvantitatiivisin, että kvalitatiivisin keinoin.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat (n=6) suhtautuivat integraatioon ja soveltavaan liikunnanopetukseen hyvin eri tavoin: kun yksi opettaja ei kokenut pyörätuolioppilastaan mitenkään rajoittavana tai edes erityissuunnittelua vaativana, koki toinen lievästi hemiplegisen oppilaan osallistumisen lähes mahdottomaksi ja osoitti tälle useimmiten omia tehtäviä.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (n=30) käsitykset omista onnistumisistaan heijastivat selvästi opettajan ennakoasenteita oppilaan suoriutumisesta: jos opettaja piti oppilasta onnistujana, hän yleensä onnistui ja uskoi omiin kykyihinsä. Mikäli opettajan mielestä oppilas useimmin epäonnistui, niin myös oppilaan mielestä tapahtui, ja mahdolliset onnistumiset selitettiin sattumana tai tehtävän helppoutena.

Asiasanat: erityisryhmät, integraatio, kausaaliattribuutiot, soveltava liikunnanopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ERITYISRYHMÄT KOULULIIKUNNASSA	4
2.1 Yleistä	4
2.2 Koululiikunta.....	6
2.2.1 Tavoitteet ja tasapainotettu liikuntakasvatus	8
2.2.2 Liikuntamuodot ja –lajit	11
2.2.3 Suunnittelu	12
2.2.4 Arviointi	13
2.3 Koululiikunnassa huomioitavat erityisryhmät	16
2.3.1 Tuki- ja liikuntaelinten vammat ja sairaudet	16
2.3.2 Aistivammaisuus	18
2.3.3 Muut erityisryhmät	19
2.4 Integroitu opetus ja inklusio	23
2.4.1 Yksilöllinen opetuksen järjestäminen	27
2.4.2 Eriyttäminen	31
2.5 Erityisryhmien liikunta ja soveltava liikunnanopetus	32
3 ATTRIBUUTIOTEORIA	38
3.1 Yleistä	38
3.2 Käsitteiden määrittelyä	38
3.3 Teoreettiset mallit	39
3.4 Weinerin attribuutiomalli	41
3.4.1 Syykäsitysten luokittelu	42
3.4.2 Attribuutioiden dimensiot	42
3.5 Sovellettuja attribuutiotutkimuksia	45
3.5.1 Opettajien kausaaliattribuutiot ja odotukset	47
3.5.2 Oppilaiden kausaaliattribuutiot	49
3.6 Opittu avuttomuus	51
4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	53

5 TUTKIMUSONGELMAT	54
6 TUTKIMUSMENETELMÄT	55
6.1 Tutkimusote ja muuttujat	56
6.1.1 Tulkinnallinen tutkimustapa	57
6.1.2 Case-study -malli ja monitapaustutkimus	58
6.1.3 Muuttujat	59
6.2 Kohdejoukko ja otanta	59
6.3 Mittarit ja aineiston käsittely	63
6.4 Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimusasetelma	64
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	66
7.1 Validiteetti	66
7.2 Mittareiden luotettavuus	68
8 TULOKSET	71
8.1 Miten opettajat ottavat huomioon erityispiirteisen oppilaan liikunnan opetuksessa	71
8.2 Miten opettajat selittävät oppilaidensa onnistumisen ja epäonnistumisen liikuntatunnilla	72
8.3 Miten oppilaat selittävät onnistumisensa ja epäonnistumisensa liikunta- tunnilla	74
8.3.1 Oppilaiden attribuutiot tapauksittain	74
8.3.2 Erot ns. normaali- ja erityispiirteisten oppilaiden attribuutioissa	85
8.3.3 Liikunnallisesti erityispiirteisten oppilaiden attribuutioiden erot liikunta-aktiivisuuden mukaan	85
8.4 Miten opettajan ja oppilaan attribuutiot eroavat toisistaan	86
9 POHDINTA	93
LÄHTEET	97
LIITTEET	109

1 JOHDANTO eli LÄHTÖKOHTIA SOVELTAVALLE LIIKUNNANOPE- TUKSELLE, SEN TUTKIMISELLE JA ATTRIBUOINNILLE

Henkilö, joka ei osaa tanssia,

moittii lattiaa.

Malesialainen sananlasku

Miksi ihminen etsii selityksiä ja syitä käyttäytymiselleen? Ihminen ei selitä pelkästään epäonnistumisestaan, vaan hän pyrkii löytämään selityksiä myös onnistumiselleen. Harvoin nämä käyttäytymisen syyt ovat ilmeisiä, vaan kaikilla tapahtumilla voi olla useita eri syitä. Ihminen haluaa tuntea hallitsevansa tilanteet, joten hän pyrkii etsimään juuri ne syyt, jotka tuntuvat hänestä sopivilta. Vääräkin selitys on parempi kuin ei selitystä lainkaan. Joskus selityksellä voidaan etsiä oikeutusta omalle teolle, motiivina itsetunnon säilyttäminen: Esimerkiksi kilpailun keskeyttänyt hiihtäjä selittää, että sukset olivat voideltu väärin, tai diabeetikko otti hänelle sopimatonta kakkua, koska muutakaan ei ollut tarjolla. Todellisen syyn näkeminen estyy, kun itsetuntoa halutaan tukea nopeasti tehdyllä, usein ulkopuolisista tekijöistä löytyvällä selityksellä. Tämä oikeellisuuden ja ilmenemisen tutkiminen kuuluu sosiaalipsykologiaan ja siinä attribuutioteorian alaisuuteen. (Isoherranen 1991, 27–28.)

Tämä työ on aloitettu 1990-luvun puolivälissä, niinpä osa työn terminologiasta ja määritelmistä ja lähteistä ovat nykykatsannon mukaan vanhentuneita. Ne ovat silti pääosin edelleen mukana toisaalta osoittamassa aikakautensa käytäntöjä ja toisaalta siksi, että varsinainen tutkimus suoritettiin tuolloin noiden määritelmien ollessa käytössä (vrt. erityisryhmät, erityisoppilas). Joidenkin käsitteiden ja käytäntöjen yhteyteen on päivitetty 2010-luvun versio, jotkut kokonaan muutettu vastaamaan nykykäytäntöä (esimerkiksi käsite MBD on poistettu ja tilalle ADHD). Joidenkin kohdalla on uudempien lähteiden avulla osoitettu aiheen olevan edelleen ajankohtainen, säilyttäen silti vanhoja lähteitä aiheista, jotka eivät ole vanhentuneet tai muuttuneet vuosien saatossa.

Aivan kuten esimerkiksi Rintalan, Huovisen ja Niemelän teoksessa *Soveltava Liikunta* (2012) sanotaan, että koska ”erityisryhmät” ja ”erityisliikunta” -termeillä on vuosikymmenien perinne ja niitä on totuttu käyttämään, kun on tarvittu liikun-

nan sovelluksia, niin tässäkin tutkimuksessa ymmärretään erityisryhmien liikunta ja soveltava liikunta –käsitteet synonyymeinä ja niiden käyttöä vuorotellaan tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla. Kansainvälisen käsitteen Adapted Physical Activity (APA) myötä on kuitenkin myös Suomessa nykyisin vakiintunut termi soveltava liikunta. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 10.)

Jo vuoden 1985 koululait (uudet koululait astuivat voimaan 1.1.1999 ja niitä on uudistettu osa kerrallaan lähes vuosittain heti vuodesta 2000 lähtien) ja vuonna 1994 annetut peruskoulun opetussuunnitelman perusteet saivat aikaan sen, että entisen erityisopetuksen alaisia oppilaita integroidaan normaaliopetukseen aina kun se suinkin on mahdollista. 2010-luvun myötä integraatiosta on siirrytty kohti inklusiota. Täten on kasvanut tarve tuntea soveltavaa liikunnanopetusta. 1990-luvulla jonkin muotoista erityisopetusta peruskoulussa sai joka kuudes, eli yhä useammassa luokassa oli oppilas, jolla oli myös liikunnanopetuksen kannalta jokin erityispiirre (Laukkanen 1996, 1). Nyt 2010-luvulla erityisen tai tehostetun tuen piirissä olevien oppilaiden osuus on vuoden 2018 Suomen virallisen tilaston (SVT) tietojen perusteella 17,5 prosenttia (SVT, 2018). Opettajan tulisi tuntea näitä piirteitä ja samoin myös mahdollisia, niihin liittyviä rajoitteita ja kuntoutustarpeita, jotta liikuntatunti voisi olla kaikille yhtä nautittava ja tasapuolinen.

Erityisoppilaisiksi nimitetään yleensä pitkäaikaissairaita tai vammaisia oppilaita. Vammaiseksi määritellään *"henkilö, joka fyysisten tai henkisten ominaisuuksiensa synnynnäisen tai muun puutteellisuuden vuoksi on täysin tai osittain kykenemätön omatoimisesti huolehtimaan normaaliin yksilölliseen ja/tai sosiaaliseen elämään liittyvistä tarpeista"*. (Vammaisten oikeuksien julistus, 1975) Pitkäaikaissairaalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa oppilasta, jonka sairaus vaatii jatkuvaa tarkkailua, kuntoutusta tai lääkehoitoa, ja jonka sairaudesta liikunnanopettajan tulisi olla tietoinen.

Liikunnanopetuksessa näiden kahden ryhmän lisäksi on soveltavan liikunnan kannalta otettava huomioon myös lyhyemmät sairaudet, tapaturmien aiheuttamat rajoitukset, ylipainoisuus ja muut vastaavat tekijät, jotka opettajan on otettava huomioon suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan liikuntatuntejaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opettajien toimenpiteitä liikuntatuntien suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheissa nimenomaan silloin, kun heidän ryhmässään on liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas. Lisäksi tarkoituksena on selvittää niin näiden liikunnallisesti erityispiirteisten oppilaiden kuin heidän liikunnanopettajiensakin attribuutioita eli selityksiä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemusten yhteydessä.

Teoriaosassa pyritään löytämään selkeät määritelmät erityisryhmille, soveltavalle liikunnalle ja integroidulle opetukselle sekä tarkastellaan koululiikunnan tavoitteita ja oppisisältöjä. Erityisryhmät käsitellään nimenomaan liikunnan kannalta ja ottaen huomioon lähinnä sellaiset ryhmät, jotka on mahdollista integroida normaaliiluokille. Lisäksi luodaan myös katsaus erilaisiin selitysmalleihin eli attribuutio-teorian malleihin.

2 ERITYISRYHMÄT KOULULIIKUNNASSA

2.1 Yleistä

Lähes joka viidennellä kaikista peruskoululaisista on jokin normaalia koulunkäyntiä haittaava erityispiirre. Tämä määrä on likiarvo, joka itse vaihtelee ja jonka sisältöalueet vaihtelevat vuosittain. Vaihtelun mahdollistaa poikkeavuuden kriteerien muuttuminen asennemuutosten myötä yksilöiden ominaispiirteiksi ja toisaalta tutkimuksen ja tieteen kehittyminen löytämään uusia perusteita uusille erityisryhmille. (Siimes & Tuunainen 1989, 32–34; SVT 2018) Muun muassa sivistysvaliokunnan mietinnössä (SiVM 3/98 vp) ehdotetaan, että myös sairaus voi olla perusteena erityisopetuksen käytölle (SiVM 3/98 vp - HE 86/1997 vp).

Peruskoulujärjestelmäämme kuuluu omana osa-alueenaan erityisopetuksen järjestäminen ja siihen liittyvä integroitu luokkaopetus, jossa yleensä erityisopettajan avustuksella luokanopettaja opettaa ns. normaalioppilaiden joukossa erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Tuen tarve saattaa olla joko itse oppimiseen tai sitten kokonaisvaltaisesti koko koulunkäyntiin sidoksissa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisopetuksesta ainoastaan inklusion tai integroinnin kautta tapahtuvaa, eli erityisopetuksen järjestämipaikkojen 1-4 (1. opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, 2. opetuksesta 51-99% yleisopetuksen ryhmässä, 3. opetuksesta 21-50% yleisopetuksen ryhmässä, 4. opetuksesta 1-20% yleisopetuksen ryhmässä) kohtien (esitely Suomen virallisen tilaston(SVT) sivustolla erityisopetus/käsitteet ja määritelmät) mukaista liikunnanopetuksen järjestämistä ja siihen liittyviä ongelmia. (SVT 2010)

Opettajien asenteet erityisryhmiin kuuluvia oppilaita kohtaan vaihtelevat suuresti, yleensä suhteessa heidän kokemuksiinsa kyseisten oppilaiden parissa toimimisesta. Siimeksen & Tuunaisen (1989) mukaan mitä vähemmän opettajalla on kokemusta erilaisista oppijoista, sitä ennakkoluuloisempi ja suhtautumiseltaan negatiivisempi hän yleensä on. Tuen tarpeessa olevia oppilaita ei olisi syytä nähdä erillisinä ryhminä, vaan tavallisina lapsina, joilla on jokin erityispiirre. Kun heille järjestetään omien yksilöllisten edellytystensä mukaisia kouluoloja, otetaan huomioon juuri nämä erityispiirteet. Yhtenä esimerkkinä tästä huomioon ottamisesta on

opettajien tarve lisääntyneeseen yhteistyöhön terveyden- ja sosiaalihuollon työntekijöiden kanssa. (Siimes & Tuunainen 1989, 7–8.)

Vanhempien tai huoltajan avulla tai luvalla tulisi hoidosta vastaavien lisätä koulun tiedottamista kroonisesti sairaan lapsen terveyden ylläpidon ja sairauden hoidon kannalta tärkeistä asioista. Monissa sairaaloissa toimiikin nykyisin kuntoutusohjaaja, jonka yhtenä tehtävänä on ylläpitää yhteyttä sairaalan ja koulun välillä. Kuntoutusohjaajan ja opettajan tapaamiset usein ennalta ehkäisevät erilaisten ongelmien syntymistä. (Siimes, Antikainen & Syvänen 1992, 182.)

Koska jo vuoden 1985 voimaan astuneet koululait ovat edellyttäneet myös opettajilta vaitiolovelvollisuutta, niin yhteistyö kouluterveydenhuollon henkilöstön kanssa tulisi muuttua entistä joustavammaksi. Tiedonkulku liikunnanopettajille ei ole automaattista, vaan opettajien on itse oltava aktiivisia. Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimuksesta selviää, että luokanopettajat saavat useimmiten tiedot erityispiirteistä suoraan oppilaiden vanhemmilta tai oppilailta itseltään. Noin kaksi kolmasosaa liikunnanopettajista suorittaa lukuvuoden alussa oppilailleen terveystarkastuksen, jonka avulla opettaja saa tarvittavaa tietoa opetuksensa suunnitteluun. Palaverit kouluterveydenhoitajan, oppilasta hoitavan lääkärin ja vanhempien kanssa edesauttavat liikuntatuntien suunnittelua, koska opettajan olisi saatava mahdollisimman paljon tietoa erityispiirteisen oppilaan ongelmista, tarpeista ja erityisohjeista. (Heikinaro-Johansson 1992, 99.)

1990-luvulla erityisopetukseen laadittiin useita eri erityispiirteitä palvelevia opetussuunnitelmia eli mukautettuja oppimääriä, kuten esimerkiksi harjaantumisopetukseen (EHA1 ja EHA2), kuurojen opetukseen (EKU) tai kehityksessä viivästyneiden opetukseen kohdistetut mukautetut oppimäärät (OPH 1994, 19). Aina ei kuitenkaan ole haluttu tehdä tarkkaa erottelua siitä, noudatetaanko mukautettua vai yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, sillä tarkoituksena on ottaa huomioon oppilaan erityislaatu ja hänen elämäntilanteensa. Opetusta on aika ajoin yksilöitävä mukauttamalla opetussuunnitelmaa oppilaan edellytysten mukaiseksi. (Malinen 1992, 36.) Tämän yksilöinnin avuksi ovat kehitetty henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joista tarkemmin luvussa 2.4.1.

Vuonna 2011 suomalaisessa koulujärjestelmässä otettiin hallinnollisesti käyttöön peruskouluun rakennettu kolmiportaisen tuen malli; yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Vie kuitenkin aikaa, että sen ideologia ja ajattelutapa siirtyvät koulun henkilöstön arkeen. Suurin muutos on se, että siinä puhutaan tuesta erityisopetuksen sijaan. Vastuu tuen tarjoamisesta on siirtynyt yksinomaan erityisopettajilta koko kouluyhteisölle. Erityisopetus ei silti ole hävinnyt, vaan on erityisesti tehostetun ja erityisen tuen taustalla, kun yleisen tuen taso koskettaa kaikkia opettajia. (Puukari, Lappalainen, Kuorelahti 2017, 10.) Silloin, kun yleinen tuki ei riitä, annetaan tehostettua tukea ja kun tehostettu tuki ei ole riittävää, annetaan erityistä tukea. Aiempien vuosien (1995–2010) erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat rinnastetaan erityisen tuen oppilaisiin. Suomen virallisen tilaston (SVT) erityisopetustilastossa tällaisia v.1995–2010 erityisopetukseen otetuilla ja siirretyillä oppilailta tarkoitetaan sellaisia peruskoulun oppilaita, joille vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi on tehty otto- tai siirtopäätös erityisopetukseen. Vuodesta 2011 lähtien nämä oppilaat on rinnastettu erityisen tuen saaneisiin oppilaisiin. Erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden opetuksen toteutuspaikat vuodesta 2011 alkaen ovat 1) opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, 2) opetuksesta 51–99% yleisopetuksen ryhmässä, 3) opetuksesta 21–50% yleisopetuksen ryhmässä, 4) opetuksesta 1-20 % yleisopetuksen ryhmässä tai 5) opetus kokonaan erityisryhmässä tai – luokassa. (SVT 2010)

2.2 Koululiikunta

Liikunta on toistaiseksi säilyttänyt asemansa peruskoulun pakollisten oppiaineiden joukossa, eli jokaisella luokka-asteella on liikuntatunteja viikoittain (Perusopetuslaki 1998, 11§). Tuntimäärät vaihtelevat sekä luokka-asteittain, että tuntikehysjärjestelmän myötä myös kouluittain. Tutkimuksen suorittamisen aikaan vielä useimmissa kouluissa käytössä oleva tuntijakosuositus oli liikunnan kohdalla seuraava: 1.-2. luokilla lukuvuoden kokonais-tuntimäärä on 70 - 76 ja 3.-6. luokilla 210 - 228 tuntia (Liikunnan opetuksen opas 1986, 8). Uusi opetussuunnitelma jakaa kuitenkin tunnit hieman eri lailla: Liikunta kuuluu taito- ja taideaineisiin, joilla on yhteistuntimääränä 44 vuosiviikkotuntia. sen sisällä aineilla on minimi-

tuntimäärät, mikä liikunnassa on 12 vuosiviikkotuntia. Minimituntimääristä kertyy yhteensä 32 vuosiviikkotuntia, joten loput eli 12 vuosiviikkotuntia kukin päättävä taho, siis kunta tai koulu, saa jakaa taito- ja taideaineiden kesken parhaaksi katsomallaan tavalla. (Jääskeläinen 1993, 26; Valtioneuvoston päätös 1993/834, 1§.) Vuonna 2012 annettu valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta määrittää liikunnanopetuksen tuntijaon seuraavasti: luokka-asteilla 1 ja 2 yhteensä 4 vuosiviikkotuntia, luokka-asteilla 3-6 yhteensä 9 vuosiviikkotuntia ja yläkoulun (luokat 7-9) aikana yhteensä 7 vuosiviikkotuntia. Taito- ja taideaineiden valinnaisaineisiin, joihin liikunta kuuluu, on vuosiluokilla 1-6 varattu yhteensä 6 tuntia. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 6§.)

Liikunta on erinomainen kokonaiskasvatuksen väline. Sen avulla voidaan laajalajaisesti parantaa myös yleisiä oppivalmiuksia, kuten hienomotoriikkaa, kehontuntemusta, avaruudellista ajattelua, rentoutumistaitoa, itsehillintää, keskittymiskykyä sekä eri aistitoimintoja. (Vilhu 1989, 9.) Erityisesti liikuntakykyisyyden osatekijöihin, kuntoon ja liikehallintaan voidaan vaikuttaa koululiikunnalla. Tästä on osoituksena Nupposen (1990) tutkimus, jonka mukaan koululaisten liikuntakykyisyys vaihtelee selvästi opetusryhmittäin ja kouluittain. Opettajan, opetuksen toteutuksen ja olosuhteiden merkitys on huomattava. (Nupponen 1990, 53.) Nykyisin puhutaan liikunnallisesta toimintakulttuurista, eli oppilaiden kasvua hyvään elämään ja kouluyhteisön hyvinvointia tuetaan liikunnalla ja samalla ymmärretään fyysisen aktiivisuuden merkitys oppimiselle, joten liikkuminen on luonteva osa jokaista koulupäivää (Koivula, Laine, Pietilä & Nordstöm 2017, 261–263).

Koululiikunnan tehtävänä on antaa oppilaille sellaisia tietoja, taitoja ja välittää sellaisia asenteita, joiden pohjalta syntyy liikunnallinen elämäntapa, jatkuva liikunnan harrastus, tarve ylläpitää toiminta- ja työkykyisyyttä, kehittynyt yhteistointakyky, sekä mahdollisuus liikunnalliseen ilmaisuun ja liikuntakulttuurin ymmärtämiseen (Jääskeläinen 1991, 17). Myönteinen suhtautuminen niin omaan kehoon kuin omasta toimintakyvystä huolehtimiseen ovat lisäksi liikuntakasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä (Koivula ym. 2017, 264–265).

Liikunnalla uskotaan olevan edullinen vaikutus myös muiden oppiaineiden arvosanoihin. Eräänä selityksenä pidetään psykomotorisen oppimisen antamaa sysäystä älyllisille toiminnoille. Uskomuksen perustaksi on useita ulkomailla julkaistuja tutkimuksia, joista Pekkarinen (1984) mainitsee ehkä tunnetuimman, eli Shephardin 1980-luvun alussa tekemän kanadalaistutkimuksen, jonka mukaan koeryhmän tulokset mm. matematiikassa paranivat huomattavasti kontrolliryhmään verrattuna, vaikka koeryhmällä matematiikan tunteja oli vähennetty. Liikuntatunteja koeryhmällä oli viisinkertainen määrä viikossa kontrolliryhmään nähden. (Pekkarinen 1984, 41.)

2.2.1 Tavoitteet ja tasapainotettu liikuntakasvatus

Liikunnanopetuksen tavoitteet eivät ole havaittavasti muuttuneet vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ja sitä tarkentavan vuonna 1986 ilmestyneen liikunnanopetuksen oppaan tavoitteista (Hakala 1999, 123). Peruskoulun ala-asteen liikunnanopetuksen perustehtäviksi määritellään ”*lapsen kasvatus liikuntaan ja lapsen kasvatus liikunnan avulla*”. Täten koululiikunta on enemmän kuin pelkkää taitojen tai fyysisen kunnon kehittämistä. (OPH 2014, 148, 273; Tiitinen 1984, 59.) Tästä liikuntakasvatuksen perustavoitteesta on johdettu joukko yleistavoitteita, jotka Jääskeläinen (1991) luokittelee neljään alueeseen: psykomotorisen, kognitiivisen, affektiivisen ja eettis-sosiaalisen alueen tavoitteiksi (Jääskeläinen 1991, 20–21).

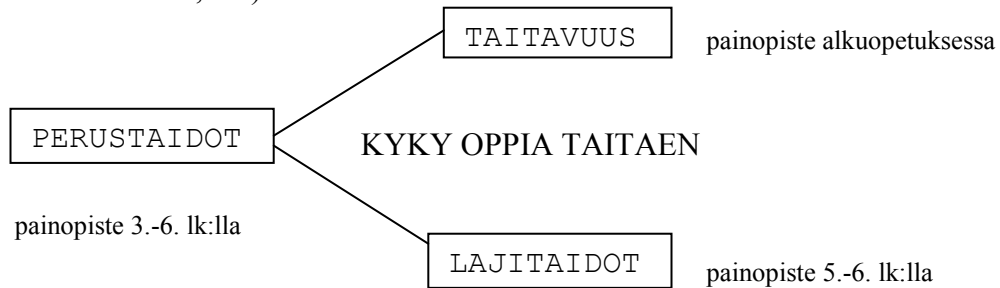
TAULUKKO 1. Liikunnanopetuksen yleistavoitteet (Jääskeläinen 1991, 20–21.)

Psyko-motoriset tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liikuntatarpeen tyydyttäminen 2. Kuntotekijöitten kehittäminen 3. Taitotekijöitten kehittäminen
Kognitiiviset tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Havaintotoiminta 2. Muisti 3. Ajattelukyky 4. Käsitteet 5. Liikunnan perusteet
Affektiiviset tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Myönteiset liikunta-asenteet 2. Onnistumisen elämykset 3. Liikunnasta nauttiminen 4. Minäkuva 5. Itsetunto 6. Positiiviset luonteenpiirteet 7. Keksimiskyky, ilmaisu, luovuus
Eettis-sosiaaliset tavoitteet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ohjeet, normit, säännöt 2. Yhteistoiminta 3. Muiden huomioonottaminen 4. Fair-play

Edellisen taulukon osa-alueet olivat ajankohtaisia tutkimuksen suorittamishetkellä. OPS2014:n mukaan jaottelu on nykyisin hieman toisin, eli tavoitealueiden sijaan jako toimintakykyalueisiin: Fyysinen toimintakyky / Sosiaalinen toimintakyky / Psykkinen toimintakyky, sisältöjen ollessa kuitenkin hyvin yhteneväisiä. (OPH 2014, 157–158.)

Johtavia periaatteita koululiikunnan opetusohjelmassa ovat kokonaisvaltaisuus ja tasapaino. Koululiikunta tasapainottaa koulun kasvatus- ja opetustoimintaa vastaamalla lasten fyysisestä kasvatuksesta. Miten suuri osuus liikunnalla on koulun koko toiminnasta ja miten liikunta tasapainottuu lapsen viikoittaiseen ohjelmaan, jää ratkaistavaksi kunta- ja koulukohtaisesti. Kokonaisvaltaisuus ja tasapaino

näkyvät opetussuunnitelmassa nousujohteisuutena: seuraavien luokkien oppiaineksen tulee rakentua aina edellisinä vuosina opituille asioille. Kunkin luokkatason oppiaineksen painopiste määräytyy lasten kehitysvaiheiden mukaan. (Jääskeläinen 1991, 26.)



KUVIO 1. Liikuntataitojen kehittyminen (Jääskeläinen 1991, 26.)

1990-luvulla alkuopetuksen keskeisinä tavoitteina pidettiin taitavuuden (erityisesti rytmi-, tasapaino-, erottelu- ja reaktiokykyjen) kehittämistä sekä motoristen perustaitojen opettamista. Taitavuuden kehittäminen jatkui vuosiluokilla 3 - 6. Tällöin lisäksi varmistettiin motoristen perustaitojen hallinta. Lajitaitojen opettaminen aloitettiin jo kolmannelta luokalta, vaikkakin opettamisen painopiste oli vasta luokilla 5 - 6, jolloin lapsi on liikunnallisesti erittäin oppimiskykyinen. Lajitaitojen hallinta varmistettiin yläasteella ja niitä käytettiin esimerkiksi harjoitteina kuntoa kehitettäessä. (Jääskeläinen 1991, 26.) Nykyisin tavoitealueita ei ole ilmaistu yhtä yksityiskohtaisesti, vaan puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta ja oppimiskokonaisuuksista, kuten esimerkiksi ”*ajattelu- ja oppimaan oppiminen*”, ”*kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*” tai ”*itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*”, joiden alla erilaiset liikunnalliset tehtävät nivoutuvat (Koivula ym. 2017, 262–263).

Opetusohjelman on oltava koostumukseltaan tasapainoinen, vaikka se onkin jokaisen kouluyksikön osalta oppisisällöltään ainutlaatuinen. Valittaessa oppiainesta lähtökohtana on pidettävä kunnan opetussuunnitelmaa, jossa on oltava tietty määrä eri liikuntamuotoja (ks. luku 2.2.2). Tasapainon on säilyttävä myös sekä liikuntalajien, että opetustapojen valinnassa. Oppimisen ideana on uusiin asioihin perehtyminen, niiden harjoittaminen, opitun soveltaminen ja mielekäs kertaaminen. (Jääskeläinen 1991, 27.)

2.2.2 Liikuntamuodot ja -lajit

Jo 1990-luvulla tuli muutos liikuntamuotojen ja – lajien vaatimukseen opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteet 1994 ei edeltäjänsä tavoin enää tarkasti määritellyt tai rajannut oppisisältöjä ja niiden tavoitteita. Sisältövalintojen tuli kuitenkin turvata oppilaiden perusmotoriikan kehittyminen ja tarjota monipuolisia liikuntakokemuksia keskeisistä sisä- ja ulkoliikuntalajeista. Varsinaisista liikuntalajeista mainittiin vain kansallisen liikuntakulttuuriin tutustumisen yhteydessä kansantanssit, luonnossa liikkuminen sekä turvallisuuteen liittyen uinti. Tämä suunnitelman väljyys antoikin mahdollisuuden suunnata opetus entistä enemmän lajilähtökohtaisesta opetuksesta kohti ominaisuuslähtökohtaista opetusta, joka Nupposen (1997) mukaan lähtee kunkin oppilaan liikuntakyvystä eikä esimerkiksi iästä. (Hakala 1999, 123–124.)

Aikaisemmissa ohjeissa liikuntamuodot oli jaettu yhdeksään eri luokkaan, joihin oli sisällytetty hyvin tarkkaa luettelo eri liikuntalajeista (Ala-asteen liikuntamuodot ja yleisimmät liikuntalajit, Jääskeläinen 1991, 22–23; Nupponen 1979, 26–28; Tiitinen 1984, 164–165). Tällainen jaottelu on edelleen käyttökelpoinen, vaikkei edellä mainitun perusteella opettajaa sitova, sillä uusinkin opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee vain minkälaisissa oppimisympäristöissä, sisä- ja ulkotiloissa on liikuttava ja miten on kokeiltava erilaisia tehtäviä, kuten tasapainoa kehittäviä, liikkuvuutta kehittäviä, erilaisten välineiden käsittelyä kehittäviä tehtäviä. Uimataito, luontoliikunta ja musiikin käyttö liikunnan yhteydessä ja palloilu ovat mainitut erikseen. (OPH 2014, 158, 307, 503.)

Lajitaitojen opettamiseen keskitytään kolmannesta luokka-asteesta eteenpäin. Opettaja voi itse osin vaikuttaa opettamiensa lajien valintaan, eli joka luokka-asteella ei tarvitse opettaa kaikkia mahdollisia lajeja. Monipuolinen lajivalikoima motivoi oppilaita. Kuitenkin on syytä muistaa, että taidonhallintaa ei saavuteta silmänräpäyksessä, vaan yhtä lajia kohti on varattava enemmän kuin yksi oppitunti aina suoritustavoitteista riippuen. (Tiitinen 1984, 65–68.)

2.2.3 Suunnittelu

Suunnittelun kohteina ovat tavoitteiden ja oppisisällön määrittelyt, opetustavan, tilojen käytön, oppimateriaalin ja arvioinnin suunnittelut. Kokonaistavoitteet määritellään opetussuunnitelmassa. Vuosiluokka-, jakson ja tunnin tavoitteet opettajat määrittelevät usein neuvotellen oppilaiden kanssa. Oppisisältöjä määriteltäessä kokonaissisällöistä päättävät lähes kaikki tasot aina keskushallinnosta oppilaisiin. Vuosiluokkasisällöt eli ajankäyttösuunnitelman laativat koulun opettajat keskenään. Jakson ja tunnin sisällöistä päättävät opettajat yhdessä oppilaittensa kanssa. Opettaja valitsee opetustavat ja tilojen käytöstä opettajat neuvottelevat kunnan edustajien kanssa. Oppimateriaalien suunnittelusta vastaa yleensä keskushallintotaso, mutta valinnasta ja hankinnasta ensisijaisesti vastaavat opettajat. Arviointia suunnitellaan sekä keskushallinnon ja kunnan toimesta, että opettajan itsensä tekemänä. (Nupponen 1975, 35–37; Sääkslahti 2017, 276.)

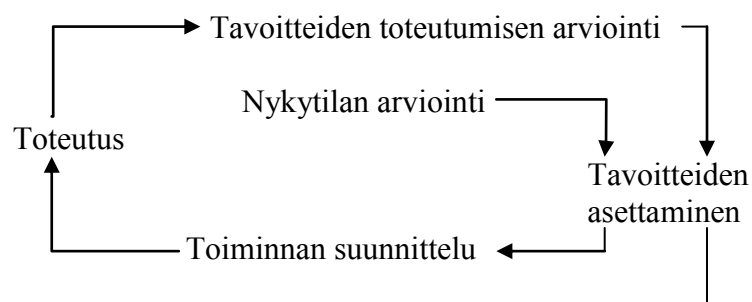
Yksittäinen tuntisuunnitelma koostuu liikuntatunnille yleisestä perusrakenteesta: 1) virittäytyminen aiheeseen, 2) alkulämmittely, 3) opetus- ja harjoitteluosa, 4) soveltava osa ja 5) loppukoonti. Rytmittäminen (puhe/toiminta) ja intensiteetin ylläpitäminen ovat oleellista liikuntatunnin suunnittelussa ja tavoitteet määritellään kehityksen osa-alueittain (ks. kohta 2.2.1). Organisointi on turvallisuuden kannalta suunniteltava erityisen huolellisesti ja oppilaiden kehityksen ja osaamisen taso on tärkeää tietää ennalta. (Sääkslahti 2017, 279–283.)

Voidakseen suunnitella täysipainoisia liikuntatunteja kaikkien oppilaiden tarpeisiin, on opettajan saatava tiedot uusista oppilaistaan. Koulun terveydenhuoltohenkilöstön tehtävänä on tiedottaa opettajaa oppilaiden mahdollisista vammoista tai pitkäaikaissairauksista, mutta koska tämä ei valitettavasti kaikissa kouluissa ole käytäntönä, on opettajan syytä tehdä kaikille uusille oppilailleen (oppilaiden vanhempien täytettäväksi) terveystarkastus, koska oppilaat ovat opettajan vastuulla liikuntatunnilla ja esimerkiksi opettajan on osattava toimia mahdollisen sairaskoh-
tauksen sattuessa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 26.)

2.2.4 Arviointi

Arvioinnilla eli evaluoinnilla tarkoitetaan käytännössä tulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin. Liikunnassa arviointi tehokkaimmillaan kohdistuu koko opetus- ja oppimisprosessiin. Tällöin arvioinnin kohteina ovat tavoitteet, panos, prosessi ja tuotos. Uudet (sekä 1994, että 2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet rinnastavat opetuksen tuotoksen arvioinnin oppimisprosessin ja oppimisen taitojen arvioinnin kanssa (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 136; OPH 2014, 159, 308–309, 504–505). Arvioinnin avulla pyritään kehittämään ja seuraamaan sekä opetusta että oppimista. Liikunnassa, kuten muissakin oppiaineissa, oppimista ja opetusta arvioidaan monipuolisesti ennen liikuntasuoritusta tai opetusjaksoa diagnostisesti, suorituksen aikana formatiivisesti ja/tai opetusjakson jälkeen summatiivisesti. Edellytyksiä tulee arvioida myös yksilöllisesti, jotta mahdollisimman moni ohjattava saavuttaisi hänelle asetetut tavoitteet. Kun oppilas saa kannustavaa ja ohjaavaa palautetta edistymisestään, saa hän valmiuksia sekä oppimisen itsearviointiin, että omien tavoitteiden asettamiseen. (Koivula ym. 2017, 266–267; Koljonen & Ruuskanen 1993, 29–30.)

Arviointia tarvitaan erityisesti toiminnan suunnittelussa: mikäli asetettuja tavoitteita ei saavutettu, on asetettava uusia tavoitteita, muokattava suunnitelmia ja toteutustapoja, joita taas arvioidaan – syntyy niin sanottu arvioinnin kehä.



KUVIO 2. Arviointityön vaiheet. Arvioinnin kehä. (Gröndahl ym. 1994, 126.)

1990-luvulla liikunnan todistusarvosana koostui koko kouluajan samoista perusteista: toimintakykyisyydestä, liikuntataidoista ja harrastuneisuudesta. Oppilaiden kehitystasosta ja liikunnanopetuksen etenemisestä johtuen ne kuitenkin painottui-

vat eri vuosina eri tavoin. Alkuopetuksessa toimintakykyisyyden osuus oli 20 %, kummankin muun prosenttiosuuden ollessa 40. Ala-asteen muilla luokilla liikuntataitojen merkitys oli suurin (50 %), harrastuneisuuden ollessa 30 % ja toimintakykyisyyden saman kuin alkuopetuksessakin (20 %). Yläasteella toimintakykyisyys arvioitiin hallitsevimmaxi (40 %) ja lukiossa painottui harrastuneisuus (40 %). Arvosanaa nostavana voitiin kuitenkin pitää jonkin osa-alueen erityistä suoritusta, esimerkiksi huomattavaa aktiivisuutta ja kovaa yritystä. (Jääskeläinen 1991, 143.) Nykyisin perusopetuksen liikunnan arviointikohteina ovat oppiminen ja työskentely, joten fyysisten kunto-ominaisuuksien tasoa ei käytetä arvioinnin perusteena. Oppilaita tai heidän suorituksiaan ei myöskään verrata toisiinsa. (Koivula ym. 2017, 266–267.) Päätösarvioinnille on määritelty oppiainekohtaiset hyvän osaamisen kriteerit perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, 276).

Juvonen (1978) tuo esiin myönteisiä kokemuksia oppilaiden kyvyistä jo varhain itse arvioida suoritustensa tuloksia, jos heille uskotaan tällaista vastuullista toimintaa. Hänen mukaansa onnistuminen kannustaa ja tieto epäonnistumisesta kohdistaa huomion siihen, mitä ei vielä kunnolla ole opittu. Opettajan on kuitenkin huomattava selostaa oppilaalle syyt epäonnistumiseen, sillä hyvin usein selitys saattaa löytyä työtavoista, liian korkealle asetetuista tavoitteista tai muista oppilaasta riippumattomista tekijöistä. (Juvonen 1978, 91–93.) Erityisesti itsearviointiin totuteltaessa opettajan laatimat yksinkertaiset kyselyt ovat omiaan helpottamaan asian ymmärtämistä ja sisäistämistä. Niihin vastatessaan oppilaat joutuvat pohtimaan omia opiskelutottumuksiaan, toimintatapojaan, suhtautumista työskentelyyn tai työn tuloksia suhteessa tavoitteisiin. Oppilasta ohjataan hahmottamaan oleellinen esiin kokonaisuudesta ja autetaan häntä ymmärtämään, miten hän toimii opiskellessaan, jolloin todistusarvosanakin saa selityksen. (Gröndahl ym. 1994, 138).

Erityisliikunnassa tulisi korostaa järjestelmällistä arviointia ja sen merkitystä. Perinteiset arviointistrategiat eivät sovellu eriytetyn oppimisen arviointiin, vaan soveltavan liikunnan arvioinnissa tulisi keskittyä niin sanottuun suhteelliseen arviointiin, jonka tehtävänä on tavoiteoppimisen sijasta tavoitearviointi. Arvioinnin yleisenä tehtävänä on todeta, motivoida, ohjata ja ennustaa. Toteava tehtävä merkitsee lähinnä lähtötason, -tilanteen ja aikaisempien tietojen ja taitojen totea-

mista. Erityisryhmiin kuuluvien oppimisen kannalta merkittävää on motivaatiotekijöiden, oppimisvaikeuksien ja oppimista heikentävien tekijöiden toteaminen. Motivoiva tehtävä liittyy oppijan yleis- ja tilannemotivaation kasvattamiseen liikuntaa ja liikuntasuoritusta kohtaan. Motivaation kehittyminen on sidoksissa oppijan saamaan palautteeseen. Arvioinnin ohjaava tehtävä liittyy lähinnä päätöksenteon ohjaukseen ja ennustava tehtävä omaehtoisen liikunnan toteuttamiseen ja eri liikuntamuotojen valintaan. Lisäksi ennustava tehtävä voi erityisryhmillä liittyä oppimisen siirtovaikutukseen siitä, kuinka ja missä päivittäisissä toiminnoissa on mahdollisuus selvittää tietyn taidon oppimisen kautta. (Koljonen & Ruuskanen 1993, 29–30.) Jos oppilaalla on tehostetun tai erityisen tuen päätös, voidaan hänen kohdallaan arvioinnissa huomioida opiskelun erityisiä painoalueita. Opettaja määrittelee nämä väliaikaiset painoalueet opetussuunnitelmassa tai oppilaalle erikseen laaditussa HOJKS:ssa. Tällöin oppilas voi antaa arvioinnin tueksi erilaisia näyttöjä näiltä painoalueilta, vaikka oppilas arvioidaankin yleisen oppimäärän tavoitteiden pohjalta. (Koivula ym. 2017, 268–269.)

Kaikista tavoitealueista: toiminnallisesta, tiedollisesta, sosiaalisesta ja tunnealueen tavoitteista sekä niiden toteutumisesta tulisi saada evaluointitietoja. Tietoa voidaan hankkia epäsystemaattisella ja systemaattisella observoinnilla. Ensin mainitulla tarkoitetaan lähinnä opettajakohtaista evaluointitietoa, jälkimmäisen järjestämisessä tarvitaan yleensä ulkopuolista apua. Tietoa voidaan kerätä haastattelemalla, kyselyillä, videoimalla tai esimerkiksi toiminnallisen alueen kunto- ja taitotestein. Millä tahansa menetelmällä hankittuja tietoja kannattaa yleensä verrata yksilön omiin aikaisempiin tuloksiin ja siten asetettuihin tavoitteisiin. Erityisryhmien kohdalla oppimisen arvioinnin tulisi aina olla kokonaisvaltaista. (Koljonen & Ruuskanen 1993, 30–31.) Opettaja tavallaan arvioi myös itseään ja omaa kekseliäisyyttään opetuksen monipuolistamisessa, toteuttamisessa, ynnä muussa, kun hän arvioi erityisryhmiin lukeutuvia oppilaitaan liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa (Heikinaro-Johansson 1991, 37).

2.3 Koululiikunnassa huomioitavat erityisryhmät

Erityisryhmä-käsitteellä on liikunnalliset lähtökohdat. Sillä tarkoitetaan lääketieteellisiä perusteita, joilla osoitetaan henkilön toimintakykyisyydessä vajavuutta. Vajavuus voi olla fyysinen, psyykinen tai sosiaalinen **pitkäaikainen sairaus tai vamma**. (Mälkiä 1993, 14–15.)

Tässä luvussa käsitellään ainoastaan sellaisia vammoja ja sairauksia, joita esiintyy kouluikäisillä lapsilla. Vaikeasti kehitysvammaiset ja muut jatkuvaa laitoshoidon tarvitsevat sivuutetaan, sillä tarkoituksena on tutustua juuri niihin vammoihin ja sairauksiin, joita integroituun opetukseen sijoitetulla oppilaalla saattaa olla. Huomio kiinnitetään niihin erityispiirteisiin, jotka vaikuttavat liikunnanopetukseen.

2.3.1 Tuki- ja liikuntaelinten vammat ja sairaudet

Tuki- ja liikuntaelinvammat ja -sairaudet yhdistää ryhmän hyvin eri tavoin ja eriasteisesti vammautuneita lapsia. Yhteistä heille kaikille on kuitenkin termi **liikuntavammaisuus**. Vamma voi olla synnynnäinen, tai sairauden tai tapaturman aiheuttama. Kaikille liikuntavammaisille on ominaista fyysisen toimintakykyisyyden aleneminen. Tuki- ja liikuntaelinten oireyhtymät jaetaan ei-tulehduksellisiin ja tulehduksellisiin pääryhmiin. Ei-tulehdukselliset muodostuvat kuluma- ja rasitusperäisistä sairauksista, ja ovat yleisiä vanhemmilla ihmisillä. Tulehdukselliset puolestaan sisältävät erilaisia reumasairauksia. (Alaranta, Karppi & Mälkiä 1993, 22.) Ryhmään kuuluvista sairauksista tarkemmin käsitellään lasten nivelreuma ja CP-vammaisuus. Näiden lisäksi kouluikäisillä lapsilla esiintyy lihassairauksia (mm. lihasrappeumasairaudet), synnynnäisiä epämuodostumia ja raajapuutoksia, kasvuhäiriöitä (lyhyt-/liikakasvuisuus) sekä selkäydinvammoja (raajahalvaukset) (Vilhu 1989, 16–18).

Nivelreumalla tarkoitetaan pitkäaikaista, tuntemattomasta syystä johtuvaa tulehduksellista yleistautia, jonka keskeinen piirre on niveltulehdus (Isomäki 1987, 110). Tulehdus aiheuttaa nivelissä jäykkyyttä, liikearkuutta ja turvotusta, etenkin aamuisin tai pitkän paikallaan olon jälkeen (Siimes & Tuunainen 1989, 177). Las-

tenreumalla tarkoitetaan tautiryhmää, johon kuuluu erilaisia lapsuusiällä puhkeavia niveltulehduksia. Tauti ei ole staattinen, vaan sen voimakkuus saattaa vaihdella. Perushoitokeinoina lastenreumassa käytetään lääkehoitoa, fysikaalisia hoitoja, tukisidoksia, ortooseja, jalkatukia tms. joita täydennetään tarvittaessa leikkaushoidoin (Ryöppy 1997, 173–174). Kuntoutuksessa keskeisintä on nivelten liikeratojen ja lihasvoiman, eli lapsen toimintakykyisyyden säilyttäminen. Lisäksi yleisohjeena äkkinäiset ja niveltä yksipuolisesti kuormittavat liikkeet on karsittava. Nämä on hyvä ottaa huomioon myös koululiikunnassa, mikäli taudin "vaihe" sallii osallistumisen. Opettajan tulee tuntea oppilaansa sen hetkinen taudin tila, jotta hän voi eriyttää ja ottaa huomioon suunnittelussaan reumaatikon osallistuminen niin, ettei tämä joudu kokemaan itseään syrjäytetyksi. (Haapasaari 1993, 37–40; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 73–74.)

CP-oireyhtymä on joko synnynnäinen tai varhaislapsuuden aivovaurio, jossa tyypillistä on liikunnan vajaus tai poikkeavuus. CP-vammaisilla lihasten tai lihasryhmien kontrolli on usein vaikeaa, ja monilla ilmenee jonkinasteisia pakko- liikkeitä ja kömpelyyttä. CP-vammaan liittyy yleensä myös muita vammoja, kuten puhe- ja kuulo-ongelmia, näkövammaa, epilepsiaa, kykyä tunnistaa esineitä tuntoaistin avulla (stereognosia), heikentyntä tasapainoa ja älyllistä kehitysvammaisuutta (Ryöppy 1997, 148.) Vammojen vaikeusaste vaihtelee suuresti spastisen halvauksen aiheuttamasta täydellisestä toiminta- ja liikuntakyvyttömyydestä tuskin havaittaviin koordinaatio- ja lihasjänteyden häiriöihin. Oireistossa on usein samankaltaisuutta ja päällekkäisyyttä. Esimerkiksi tetraplegiassa eli koko ruumiiseen vaikuttavassa vammassa on havaittavissa niin atetoottisuutta (ns. lihasvelttoisuus) kuin spastisuuttakin (ns. lihasjännittyneisyys), vaihdellen eri kehon osissa tai vamman kehitysvaiheissa (Bobath & Bobath 1991, 22–23). Liikunnalla pyritään tukemaan normaalia kehitystä ja ehkäisemään väärin liikemallien syntymistä. Tätä edesauttavat hitaat, rytmikkäät ja yksinkertaiset harjoitteet sekä oikein ajoitetut lepotauot. Järjestelmällinen kestävyysharjoittelu sekä staattisen ja dynaamisen tasapainon kehittäminen ovat keskeisiä liikunnan tavoitteita. (Puolanne 1993, 62–68; Vilhu 1989, 16.)

2.3.2 Aistivammaisuus

Suurin osa **kuulovammoista** on synnynnäisiä, yleensä joko sisäkorvan tai kuuloratojen vaurioista aiheutuvia. Muita kuulovamman syitä ovat myöhemmässä lapsuusiässä sairastettu keskushermostoinfektio (aivokalvontulehdus) tai korvasairaus. Myös tapaturmat ja liiallinen melu voivat aiheuttaa kuulon heikkenemistä tai sen kokonaan menettämisen. Kuulovammat jaetaan kahteen eri ryhmään: konduktiivisiin eli kuuloelimen vammoihin ja sensorineuraalisiin eli keskushermostoperäisiin vammoihin. Konduktiiviset vauriot ovat useimmiten lievempiä ja autettavissa kuulokojein. Sensorineuraalisiin vammoihin kuulokojeesta ei yleensä ole apua. (Autio 1987b, 168–170.) Kuulovammaisuus vaihtelee huonokuuloisuudesta täyteen kuurouteen ja kuulomonivammaisuuteen (Lonka & Linkola 1998, 120–121).

Kuulovammaisten liikunnassa rajoituksia on vähän. Kokonaiskehityksellisten harjoitusten tulisi kohdistua koordinaatiokyvyn parantamiseen, eli oleellisia ovat tasapaino- ja rytmiharjoitukset. Kuulovammaisten tyypillinen vilkkaus saa luonnollisia purkautumiskeinoja liikunnassa, samoin sosiaalista eristäytymistä voidaan poistaa erilaisten ryhmäharjoitusten, leikkien ja pelien avulla. Opettajan on muistettava aina antaa selkeitä etukäteisohjeita, sillä suorituksen aikana lisäohjeiden anto ei onnistu. Visuaalinen ja taktiilinen näyttö ja ohjaus ovat merkittävä osa kuulovammaisten opetusta. (Vilhu 1989, 19–20.)

Näkövammaisuus määritellään siksi haitaksi, jonka on aiheuttanut silmän sairaus tai toiminnan rajoitus tai kehitysvamma. Visuaalisen aistin välittämä informaatio on rajoittunutta, virheellistä tai se puuttuu kokonaan. Eri maiden määritelmät poikkeavat toisistaan huomattavasti, koska niiden ensisijaisena tarkoituksena on lainsäädäntöteitse taata yhteiskunnan palvelujen saavutettavuus. Määritelmät perustuvat lääketieteellisiin, sosiaalisiin ja pedagogisiin lähtökohtiin. (Mäki & Kinno 1987, 8.) Näön vammautuminen ja siitä aiheutuvat haitat ovat eri ihmisillä hyvin erilaisia (Poussu-Olli & Keto 1999, 19).

Lasten näkövammojen syyt Suomessa voivat olla pre- tai perinataalisia, perinnöllisyyteen viittaavia, erilaisten tulehdusten tai kasvainten aiheuttamia, aineenvaih-

duntasairauksista tai tapaturmista johtuvia. Vamman vaikeusaste vaihtelee heikkonäköisyydestä täydelliseen sokeuteen. (Vilhu 1989, 18.)

Näkövammaisten liikkumisessa ilmenee jäykkyyttä, hitautta ja lihasjännitystä sekä koordinaatio- ja tasapainovaikeuksia. Oppilaat, joilla on tallella jonkinasteista jäännösnäköä, voivat osallistua normaaliin koululiikuntaan ilman suurempia erikoisjärjestelyjä. Erityisesti sokeat kaipaavat eriyttämistä liikunnanopetuksesta esimerkiksi lääkintävoimistelijan ohjaukseen, jossa liikkumistaidon opettamisessa avaruuskäsitteiden, ympäristön ymmärtämisen ja siihen sopeutumisen, itsenäisyyden ja riippumattomuuden kehittäminen on keskeisintä (Mäki & Kinos 1987, 115). Näkövammaisen liikkujan opettajalta vaaditaan selkeitä ja perusteellisia ohjeita, mahdollisia alkuvalmisteluja, kosketusohjausta sekä runsasta sanallista palautetta, koska visuaalinen palaute jää vähemmälle (Vilhu 1989, 19). Lisäksi opettajan on toimittava muun ryhmän asennekasvattajana, sillä näkevä lapsi vierastaa peleihin tai kilpailutilanteisiin tehtäviä muutoksia, jotka mahdollistaisivat näkövammaisen mukanaolon. Mikäli näitä muutoksia ei tehdä, syrjäytyy näkövammaisen ja normaalien toverisuhteiden syntyminen kärsii. (Mäki & Kinos 1987, 59.) Liikuntatiloissa on oltava hyvä, muttei häikäisevä valaistus. Välineiden kirkkaat värit, esimerkiksi palloissa, auttavat heikkonäköistä havaitsemaan ne paremmin. Erilaiset ääniavut, kuten merkinantolaitteet, taputukset yms. ovat paikallaan oikean suunnan havaitsemiseksi. (Autio 1987c, 160–165; Leppänen & Hyvärinen 1993, 98–115.)

2.3.3 Muut erityisryhmät

Muita lapsilla esiintyviä pitkäaikaissairauksia ja vammoja Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998) mukaan on muiden muassa **allergiset sairaudet**, kuten atooppinen ihottuma, jota sairastaa jossain elämänvaiheessa noin kaksikymmentä prosenttia suomalaisnuorista (Csonka & Junttila 2013, 64), allerginen nuha, noin kuudesta kahdeksaan prosentilla koululaisista sekä astma, josta tarkemmin tämän luvun lopussa, omassa kappaleessaan (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 108).

Sydänvikoja esiintyy myös kouluikäisillä lapsilla ja heidän kohdallaan onkin syytä hyvin yksilölliseen tarkasteluun liikuntatunneille osallistumisessa. Jokainen lapsi osallistuu vain voimiensa mukaan ja lääkärinsä asettamin rajoituksin. (Vilhu 1989, 25–26.) Intervallityyppinen harjoittelu ja intensiteetin, keston ja määrän lisääminen asteittain takaavat turvallisimman ja parhaimman sentraalisen verenkiertoaikutuksen (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 105).

Kehitysvammaisten koululaisten kehittyminen, vamma-asteesta riippuen, on normaalia pidempiaikaista ja heidän fyysinen toimintakykynsä on kaiken kaikkiaan alhaisempaa. Kehitysvammaisuuteen liittyy usein erilaisia lisävammoja. Liikunta edistää merkittävästi heidän kehitystään, mutta he vaativat yleensä aivan oman kokonaissuunnitelmansa, joten heidät onkin useimmiten sijoitettu erityisluokille tai -kouluihin. Mikäli lievästi kehitysvammaisen on integroituna yleisopetukseen, on hänen liikunnanopetuksessaan lähdettävä liikkeelle vahvojen puolien korostamisella, tasapaino- ja liikeaistin kehittämällä, sekä erityisesti onnistumisen elämysten tuottamisella. (Vilhu 1989, 28–29.)

Lihavuus on tavallisin lasten ravitsemus- ja syömishäiriö Suomessa; 90-luvulla n. viisi prosenttia imeväisistä, kymmenen prosenttia koululaisista ja viisitoista prosenttia nuorista on luokiteltu **ylipainoisiksi**, eli heidän painonsa on 20 - 39 % pituutta korkeampi kasvukäyrällä arvioituna (Siimes, Antikainen & Syvänen 1992, 239). Kaksituhattaluvulle tultaessa ylipainoisuus lapsilla on vain lisääntynyt: Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen (THL) Late-tutkimuksen mukaan vuonna 2008 n. 15 % alle yksivuotiaista, sekä 7-vuotiaista oli ylipainoisia. Teini-ikään tultaessa prosenttiluku ylittää jo 20 (THL 2018). Termi lihavuus (kun em. 39 % ylittyy) luokitellaan sairaudeksi, kun taas termi ylipaino ei sinällään kuvaa sairautta, vaan riskiä sairastua lihavuuteen (Janson & Danielsson 2005, 28). Ylipainon taustalla on usein sekä fyysisiä että psyykkisiä syitä. Yleisin syy on silti perheen epäterveet ruokailutottumukset. Lapsuusiän ylipainoisuus on sekä terveydellinen, pedagoginen että sosiaalinen ongelma, jonka hoidossa ja ehkäisyssä käytetään apuna ruokavaliota, lääkehoitoa, psykoterapiaa ja liikuntaa. Ylipainoisuus ei aiheuta poikkeamista normaalista koululiikunnan opetussuunnitelmasta, mutta yksilöllistä eriyttämistä on aika ajoin suoritettava. Ylipainoisen motivointi liikuntaan on tärkein ja ongelmallisien opettajan tehtävistä. (Vilhu 1989, 30–31.)

Mielenterveyden häiriöt ovat tyypillisempiä yläasteen oppilailla, mutta Heikinaro-Johanssonin ja Kolkan (1998) mukaan jo 7 - 10 %:lla alle 12-vuotiaalla ilmenee ahdistusta tai muita psykososiaalisia häiriöitä (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 122). Häiriöt ilmenevät useimmiten syyllisyytenä, itseluottamuksen puutteena, kontaktikyvyttömyytenä, heikkona pettymyksen sietokykynä sekä usein myös unihäiriöinä. Liikunnalla on merkittävä osa jännitystilojen ja masennuksen lieventäjänä, rentouttajana ja luottamuksen herättäjänä. Psykososiaalisia ongelmia ei koululiikunnassa tule korostaa, mutta ne on huomioitava yhtenä liikunta-aktiiviteettia rajoittavista tekijöistä. (Vilhu 1989, 32.)

Lisäksi on olemassa vielä lukuisa joukko lasten sairauksia ja vammoja, jotka vaikeuttavat koululiikuntaan osallistumista, kuten esimerkiksi afasia, syöpäsairaudet, munuaistauti, keuhkosairaudet ja niin edelleen, mutta tässä katsauksessa rajoitetaan vain kaikkein yleisimpiin, joista edellä mainittujen lisäksi vielä astma, diabetes, ADHD ja epilepsia omina kappaleinaan.

Yleisimmän lapsuusiän pitkäaikaissairauden, **astman** tyypioireena on uloshengitysvaikeus ja hengityksen vinkuminen, mutta oireena voi myös olla pelkkä yskä. Pahimmillaan esiintyy kohtauksenomaista hengenahdistusta, jota ehkäistään ja hoidetaan lääkkeillä. Suomalaisista lapsista noin viisi prosenttia käyttää oireisiinsa lääkitystä. Astmaoireiden laukaisijoina voivat olla mm. pöly, erilaiset tuoksut, kosteus, kasvit, kylmyys, kova ilmavirta, jotkut ruoka-aineet, virustaudit tai väärin toteutettu liikunta. (Turpeinen & Vanto 1999, 250–251). Astmaattisen lapsen liikuntaa ei kuitenkaan pidä rajoittaa, sillä kun liikuntaa osataan lisätä oikeassa suhteessa, voidaan yleensä lääkitystä vähentää. Ainostaan astmaoireiden aikana, kuten infektioiden yhteydessä, pakkasella tai siitepölykaudella rajoituksia voidaan tarvita (Juntunen-Backman & Korppi 1999, 438). Intervallityyppisen liikunnan avulla lisätään fyysisen rasituksen sietokykyä, vahvistetaan rintakehän lihaksistoa ja ylläpidetään sen liikkuvuutta ja ryhtiä. Ennaltaehkäisevän lääkityksen merkitys on oleellista varsinkin rasisastman hoidossa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 109–110; Vilhu 1989, 20–22.)

Ajoissa aloitetulla ja oikein mitoitettulla hoidolla on tavoitteena taata lapselle ja nuorelle mahdollisimman normaali elämä. Lapsen pitäisi pystyä osallistumaan

leikkeihin, liikuntaan ja harrastuksiin astman tai yskän haittaamatta, eikä lääkeshoidolla saa aiheuttaa hankalia sivuvaikutuksia. Monilla oireet vähenevät murrosiässä ja niin sanottua infektioastmaa eli ahtauttavaa keuhkoputkentulehdusta sairastavilta oireet saattavat kokonaan hävitä kymmenenteen ikävuoteen mennessä. Oireettomien murrosikäisten astmaoireet voivat palata aikuisiässä, etenkin mikäli oireita pahentavien tekijöiden välttäminen on laiminlyöty. (Turpeinen & Vanto 1999, 251, 259.)

Diabetes eli ”sokeritauti” tarkoittaa tilaa, jossa veren sokeripitoisuus kasvaa liian suureksi. Haiman insuliinia tuottavat beetasolut ovat suurelta osin tuntemattomista syistä tuhoutuneet. Insuliinin puuttuessa solut eivät kykene käyttämään hyväkseen verensokeria. ”Aikuisiän” eli tyypin II diabetes johtuu yleensä liikalihavuudesta, ja se on hoidettavissa ruokavaliomuutoksin ja tablettilääkkein, tarvittaessa myös insuliinihoidoin. ”Nuoruustyyppin” eli tyypin I diabetes puolestaan vaatii yleensä aina insuliiniä tasapainottamaan verensokeriarvoja. Lisäksi ruokavalio ja liikunta ovat tärkeitä oikean hoitotasapainon saavuttamiseksi. Diabetes voi olla perinnöllistä, tai se saa alkunsa virustaudista. Tyypin II diabeteksen kohdalla myös ravintotekijöillä ja elämäntavoilla on merkitystä. Oireina ovat janoisuus, väsymys ja lisääntynyt virtsaamisen tarve. Liikunnan vaikutuksesta verensokeri laskee ja elimistö kykenee paremmin käyttämään glukoosia hyväkseen. Fyysisen kunnan ylläpitäminen lisää erilaisten tulehdussairauksien vastustuskykyä, mikä on hyväksi, sillä infektiot paranevat diabeetikoilla melko hitaasti. (Lapsen diabetes 1999, 17–22.) Diabeetikko pärjää hyvin normaalissa koululiikunnassa, kunhan muistaa ottaa välipalaa ennen rasittavaa liikuntasuoritusta tai sen aikana (Sorjonen 1999, 370). Vasta kun diabeetikolla on lisäsairautena ongelmia munuaisissa tai silmän verkkokalvoissa, on syytä eriyttävään opetukseen joidenkin lajien kohdalla. Opettajan tulee tuntea oppilaansa sairaus, jotta hän osaa antaa oikeaa ensiapua shokin tai kooman yllätettyä kesken oppitunnin. Yleisohjeena pidetään sokeriliemen juottamista, sillä se ei ainakaan pahenna tilannetta. (Vilhu 1989, 24–25.)

Kun tarkastellaan oppimisen tuen ensisijaisia syitä, nousee tarkkaavaisuuden ja sopeutumisen häiriöt merkittäväksi ryhmäksi (SVT 2009). Yleisin on maailmanlaajuisesti, lasten- ja nuorisopsykiatriassa jopa 5-10 %:lla lapsia ja nuoria diagnosoitu, toimintakykyä heikentävä kehityksellinen häiriö, **ADHD** (attention-deficit

hyperactivity disorder). (Antshel, 2015, 80; Aro & Närhi 2003, 5.) Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö on lapsilla ja nuorilla esiintyvä mutta myös aikuisikään jatkuva häiriö, jolle on ominaista kehitystasoon sopimaton jatkuva tarkkaamattomuus, motorinen levottomuus eli yliaktiivisuus (hyperaktiivisuus) ja impulsiivinen käytös. Oireiden tulee kestää vähintään kuuden kuukauden ajan ja olla suhteellisen riippumattomia olosuhteista ja ajankohtaisesta tilanteesta, ennen kuin tilaa nimitetään varsinaiseksi häiriöksi (Huttunen, 2017; Aro & Närhi 2003, 5). Tarkkaavaisuuden ja ylivilkkauksen häiriö on yleisin lapsuuden hermosolujen häiriö ja siihen voidaan liittää niin tunnepuolen, käyttäytymisen, kehityksellisiä kuin fyysisiä perussairauksia (Ahmann, Saviet & Tuttle, 2017, 121).

Epilepsialla tarkoitetaan taipumusta saada toistuvia tajunnan, liikesuoritusten, tuntoaistimusten, käyttäytymisen tai muiden toimintojen kohtauksellisia häiriöitä ja niihin liittyviä aivosähkötoiminnan purkauksia. Epilepsia ei ole sairaus, vaan oire, joka voi johtua hyvin monista syistä, kuten aivoja kohdanneesta vauriosta, kehityshäiriöstä tai sairaudesta. Epilepsiakohtauksia on kolmenlaisia: suuret eli Grand Mal-, pienet eli Petit Mal- ja ohimolohkoperäiset eli fokaaliset kohtaukset. Kohtauksia ehkäistään lääkehoidolla, mikä yleensä auttaakin pitämään lapsen oireettomana, tai kohtaukset pieninä poissaolonhetkinä. (Koivikko 1991, 382). Valtaosalla epilepsia ei "paljastu" milloinkaan oppilastovereille, mutta opettajan on hyvä tietää, jotta osaa toimia oikein, mikäli kohtaus yllättää. Liikunnalla on epilepsiakohtauksia estävä vaikutus, eikä epilepsia rajoita osallistumasta normaaliin koululiikuntaan. Mahdollisesti mm. telinevoimistelua tai kontaktilajeja on vältettävä, jos oppilas saa herkästi kohtauksia (Vilhu 1989, 30). Rajoitukset ovat hyvin yksilöllisiä, joten mitään yleisohjetta ei tässäkään tapauksella ole annettavissa. Ylisuojelua on kuitenkin ehdottomasti vältettävä! (Autio 1987a, 174–180; Sillanpää 1993, 86–89.)

2.4 Integroitu opetus ja inklusio

1980- ja 90-luvun integraatioajattelu perustuu pyrkimykseen yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Integraatiolla tarkoitetaan kahden erillisen kokonaisuuden yhteenliittämistä, jolloin muodostuu aivan uusi kokonaisuus omine erityispiirteinensä. Eri-

tyispedagogiikassa tämä merkitsee erityisopetuksen ja yleisen opetuksen yhteensulauttamista eli kaikkien oppilaiden yhteisopettamista samassa opetustilanteessa mahdollisimman pitkälle. (Siimes & Tuunainen 1989, 13.) Peruskoulussa tämä koulutuksellinen integraatio merkitsee sitä, että lapsen kouluvalmiuden painottamisen sijasta painotetaan oppivelvollisuuskoulun valmiutta kohdata erilaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet (Ihatsu & Pulkki 1990, 5). 2000-luvulle siirryttäessä integraatioajattelusta siirryttiin inklusioajatteluun. Inklusiivisessä kasvatuksessa avainasemassa on se, että oppilaalla on oikeus saada opetusta lähikouluunsa, tulla arvotetuksi tasa-arvoisena ja saada tarvittavaa tukea saavuttaakseen täyden potentiaalinsa (Woodcock & Hitches 2017, 300). Inklusion maailmanlaajuisista toteutumista on ajanut UNESCO julkilausumillaan jo vuodesta 1994. Tuolloin se julkisti ”The Salamanca Statement and Framework for Action On Special Needs Education”-julkilausuman. (UNESCO 1994)

Inklusion määrittely Ainscow, Booth & Dysonin (2006) mukaan vaihtelee ohjeellisen ja kuvailevan määrittelyn välillä riippuen siitä onko kyseessä käytännön inklusion kuvaileva raportointi vai ohjeellinen määritelmä miten inklusiota aiotaan käyttää ja käsitteenä halutaan käytettävän. He määrittelevät tähän kuusi lähestymistapaa: 1) huoli vammaisista ja muista tuen tarpeessa olevista oppilaista, 2) vastaus kurinpidolliselle eksklusiolle, 3) suhteessa kaikkiin syrjäytymiselle alttiina oleviin ryhmiin, 4) kehitettäessä koulua kaikille, 5) tarjottaessa koulutusta kaikille ja 6) periaatteellisena lähestymistapana koulutukseen ja yhteiskuntaan. Heidän mukaansa inklusioon sisältyy aktiivinen eksklusion torjuminen ja se on päättymätön prosessi. Inklusiivisyyteen pyrkivä koulu ei koskaan saavuta täydellisyyttä. Määritelmä on avoin ja siinä painotus on arvoissa, ei niinkään käytännössä. Tällaisia arvoja ovat esimerkiksi monimuotoisuuden kunnioittaminen, vapaus osallistua ja samalla olla osallistumatta, sekä oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo (myös taloudellinen). Määrittelyn tekee monimuotoiseksi juuri se, että eri ryhmät eri konteksteissa ajattelevat inklusiosta eri lähestymistapojen mukaan, eikä yhtä yhteisymmärryksellistä määritelmää ole.

(Ainscow, Booth & Dyson 2006, 14–27.)

Corbett (2001) painottaa, että inklusiivinen kasvatus ei saa olla vain toinen nimitys erityisopetukselle, vaan sen tulee olla oppimisen ja osallistumisen esteiden

tunnistamista ja minimoimista, sekä resurssien maksimoimista oppimisen ja osallistumisen tukemiseksi (Corbett 2001, 11).

Integraation ideologian keskeisenä käsitteenä on normalisaation periaate. Periaate kehitettiin Pohjoismaissa ja sitä alettiin toteuttaa aluksi kehitysvammaisten olosuhteita järjestettäessä. Erityisopetuksessa normalisaatio on nähtävä laajan sosiaalisen trendin osana. Tämän suuntauksen tarkoituksena on turvata kaikkein ihmisten tasa-arvo ja humaniset perusoikeudet. (Ihatsu & Pulkki 1990, 1–2.) Sivistysvaliokunnan mietinnön 17 §:ssä (SiVM 3/98 vp) korostetaan, että integraatiota tulee harkita ensisijaisena vaihtoehtona erityisopetuksen järjestämisessä, edellyttäen, että opetukselliset ja muut olosuhteet ovat oppilaan kannalta suotuisat ja tarpeelliset tukitoimet voidaan toteuttaa (SiVM 3/98 vp - HE 86/1997 vp, 38).

Koulun integraatio on tie yhteiskunnalliseen integraatioon, mutta se toteutuu vain psykologisesti koetun integraation avulla, eli jokainen ryhmän jäsen, mukaan lukien erityisoppilas, tuntee kuuluvansa ryhmään ja saa osakseen ryhmän hyväksynnän. Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan sellaista toimintaa, jonka seurauksena poikkeavilla on aikuisina samat mahdollisuudet kuin muillakin vaikuttaa omaan elämäntilanteeseensa, työrooliinsa jne. Muita integraation muotoja yhteiskunnallisen lisäksi ovat fyysinen (tark. etäisyyden vähentämistä), sosiaalinen (kontaktien luomista) ja toiminnallinen (yhteisten resurssien käyttöä) integraatio. Todellinen integraatio vaatii onnistuakseen sen kaikkien osatekijöiden olemassaoloa, ja lisäksi se vaatii paljon oppilaalta, joka sijoitetaan normaaliopetukseen erityisopetuksen sijasta. Voi nimittäin olla, että vaikka kaikki osatekijät olisivat kunnossa, niin oppilas ei kykene hallitsemaan normaalin kouluyhteisön aiheuttamia paineita, vaan tästä muodostuu sosiaalinen haitta, jolloin myöhempi integraatio estyy tai ainakin vaikeutuu. (Poussu-Olli & Keto 1999, 161–162; Salminen 1989, 70–75; Siimes & Tuunainen 1989, 16.)

Kuitenkin, vaikka eristetyissä kouluissa opetus saattaa johtaa näennäisesti parempiin tuloksiin, se ei opeta vammattomien lasten kanssa kommunikointia ja oikeata käyttäytymistä. Integroidussa opetuksessa oppilaat oppivat luonnollisissa tilanteissa - puolin jos toisin eli vammattomat toverit saavat mahdollisuuden tutustua vammaisiin ihmisiin, eivätkä siten pidä heitä poikkeavina tai outoina, toisaalta

vammaiset oppivat hallitsemaan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja normaaliyhteisön edellyttämällä tavalla. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 159–160.) Saarenketo (1997) toteaa oman työ- ja tutkimuskokemustensa perusteella, että koko kouluyhteisö hyötyy erilaisten oppilaiden kanssa työskentelystä. Erilaisten kykyjen ja rajoitusten huomioon ottaminen yhteisten töiden ja opetuksen suunnittelussa on jokapäiväistä elämää, johon sekä oppilaat että opettaja sitoutuvat integroiduissa ryhmissä. Eriyttäminen muuttuu osaksi koulun arkea hyödyttäen kaikkia oppilaita. Vähitellen kaikki oppilaat ovat "erityisoppilaita" omine oppimistyylineen. Integraation myötä jokaisen erilaisuus on helpompi nähdä ja hyväksyä. (Saarenketo 1997, 16–17.)

Integroidun opetuksen toteutumiselle on ilmaantunut monia esteitä. Yksi näkyvimmistä on luokkaympäristöön tarvittavat fyysiset muutokset, sillä yleensä erityistä tukea tarvitseva oppilas tarvitsee jonkinlaisia muutoksia rakenteisiin tai sisustukseen. Toinen toiminnalliseen integraatioon liittyvä este on resurssikysymys: Erityistä tukea saavan oppilaan tarvitsemat apuvälineet ja erilliset oppimateriaalit ovat kalliita hankintoja, ja usein tarvitaan myös tuki- ja apuhenkilöstöä opiskelun mahdollistamiseksi. Lisäksi esteenä sosiaalisen integraation toteutumiselle saattaa olla erityisyyden, tai sen syiden salailu muilta oppilailta. On tutkittu, että oppilaat suhtautuvat erityistä tukea saaviin oppilaisiin myönteisesti, mikäli he saavat asiallista tietoa heistä ja poikkeavuuksista yleisesti. Integraatiolle voi aiheutua esteitä, mikäli opettaja, jonka luokkaan sijoitetaan erityistä tukea tarvitseva oppilas, ei saa riittävästi opetusta ja ohjausta kyseisen oppilaan opettamiseen. Tällöin erityisopettajien toimiminen konsultteina ja uuteen työalueeseen ohjaajina voisi olla paikallaan. Kuitenkaan opettaja ei voi unohtaa muita luokkansa oppilaita, joten erityisopettajan tarve luokassa tässäkin suhteessa lisääntyy. Jos näitä ongelmia ja esteitä ei kyetä poistamaan, ovat seuraukset haitallisia koko koulun kannalta, puhumattakaan haittavaikutuksista, jotka kohdistuvat erityisen tuen oppilaaseen. (Salminen 1989, 76–79.)

Leskisen (1994) mukaan asennoitumisessa on ongelmia. Integraatioon asennoitumista ohjaa liikaa kokemuksen puute. Eri intressiryhmien, hallinnon, opettajien ja vanhempien asenteiden taustalla vaikuttava pessimismi integraation mahdollisuu- teen saattaa liittyä muutoksen kokemiseen uhkana, jossa totutun käytännön myötä

syntynyt kontrollin tunne pelätään menetettävän. Vasta käytännön esimerkit integraation toimivuudesta muuttavat asenteita vähitellen myönteisimmiksi. (Leskinen 1994, 188–189.) Moberg (1984) on sitä mieltä, että pelkkä myönteinen - kielteinen -ulottuvuus integraatioon suhtautumisen kuvauksessa on liian yleinen. Kuvattaessa suhtautumista vammaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseen yleisissä opetusryhmissä tarvitaan useita asenneulottuvuuksia. Useilla ulottuvuuksilla tapahtuva asennoitumisen tarkastelu antaa kokonaiskuvan integraatioon suhtautumisesta edellyttäen, että alkuperäiset, yksittäiset ulottuvuuksien perustana olevat asenneosiot, ovat riittävän edustavia. (Moberg 1984, 14.) Heikinaro-Johansson (1990) on tutkimuksissaan käyttänyt kolmea eri ulottuvuutta: suhtautumista opetuksen edellytystekijöihin, valmiutta hyväksyä ryhmään erityisoppilas ja opettajan kokemuksia vammaisen oppilaan opettamisesta normaaliluokassa (Heikinaro-Johansson 1990, 35).

Sulautettaessa erityisopetusta yleisopetukseen on vastassa yleiset erityisopetuksen ongelmat: yksilöllisten kasvatuksellisten erityistarpeiden huomioonottaminen, sekä samalla mahdollisimman tehokas oppiminen ja aikuiselämään valmistautuminen. Oleellisinta kuitenkin on laadukas ja tuloksellinen opetus. (Moberg 1996, 134.)

2.4.1 Yksilöllinen opetuksen järjestäminen

Kasvatettavan yksilölliset tarpeet ovat viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana nousseet määrittämään ja jäsentämään erityiskasvatuksen käyttämiä menetelmiä. Yksilöimisajattelu pohjautuu olettamukseen muiden kasvatustoimenpiteiden luokitteluperiaatteiden (vammakeskeisyys, ongelmakeskeisyys, etiologiakeskeisyys) riittämättömyydestä kasvatettavan yksilöllisten tarpeiden tyydyttämisessä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 125.)

Yksilöinti on opetuksen kehittämisen peruskysymyksiä, ja sen huomioon ottamista vaaditaan lähes itsestäänselvyytensä. Kuitenkin sen tavoitteet ja toteuttaminen heterogeenisessä luokassa on melko monimutkaista, koska ryhmäopetuksessa joudutaan päätyämään hyvin usein kompromisseihin, jotka eivät yleensä palvele yhdenkään yksilön etua. Yksilöinti on apuna erityisesti integroidun opetuksen

järjestämisessä. Integrointi-käsitteen yksi kolmesta pääkohdasta onkin yksilöllinen kasvatusohjelma (Hautamäki ym. 1993, 140). Kun opetusta kyetään yksilöimään, kyetään ottamaan huomioon paremmin myös erityistä tukea tarvitsevan oppilaan erityistarpeet. Mitä enemmän huomiota kohdistetaan kunkin yksilöllisiin edellytyksiin, sen parempiin tuloksiin opetuksessa päästään. Käytännössä tämä merkitsee koulun voimavarojen joustavaa käyttöä ja suunnittelun yksityiskohtaisuutta. Tällä tarkoitetaan ulkopuolisten, kuten muun muassa terveydenhuoltohenkilöstö, mukaan ottamista suunnitteluprosessiin, sekä resurssien jakamista yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. (Siimes & Tuunainen 1989, 39–43.)

Koska kasvamista ja oppimista tapahtuu oppilaiden edellytysten ja ikäkauden mukaisesti, tarvitaan monia kasvatuksellisia ja opetuksellisia eriyttämistoimia. Uusien oppimiskäsitysten mukaan opetus ja kasvatus on mukautettu oppimisvaikeuksien luonteesta tai asteesta riippuen oppilaiden edellytyksiin, harrastuneisuuteen ja muihin erilaisiin intresseihin. Tämä on mahdollista esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnan avulla. Tällöin oppilas todella tarvitsemaansa opetusta ja ne palvelut, jotka hänelle peruskoulun lainsäädännön perusteella kuuluvat. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 16–17.)

1990-luvulla käytössä ollut **Henkilökohtainen opetussuunnitelma** (HOPS) on opetuksen yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen luonnollinen seuraus. HOPSin rinnalle on uuden perusopetuslain (1998) myötä ilmestynyt lyhenne ”HOJKS”, joka on akronyyminä lakitekstin sanoista ”henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma” (Perusopetuslaki L628/1998, 17§). Lain mukaan kyseinen suunnitelma on kaikille erityisoppilaille pakollinen, mutta muuta lakiteksti ei siitä kerro. Saloviita (1999) käyttää kirjassaan HOPS-lyhennettä ja tarkastelee sen suhdetta HOJKSiin seuraavallisesti: Opetushallituksen antamat määräykset HOJKSin tekemisestä erityisoppilaille eivät olleet vielä valmistuneet hänen kirjansa painatusvaiheessa, joten hän perustaa väitteensä edellä mainitun luonnokseen. Luonnoksen mukaan HOJKS sisältää mm. lyhyen ja pitkän aikavälin opetustavoitteita ja sen laativat opettaja ja oppilashuoltotyöryhmä yhdessä. (Saloviita 1999, 49, 54.)

2014 julkaistuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa HOJKS:n sisältämät tiedot on jaoteltu oppilaskohtaisiin tavoitteisiin, pedagogisiin ratkaisuihin, opetuksen järjestämiseen, tuen edellyttämään yhteistyöhön ja palveluihin sekä tuen seurantaan ja arviointiin (OPH 2014, 67–70.) Vastaavasti 1990-luvun HOPS, sisälsi seuraavat seikat:

- tiedot oppilaan kyvyistä ja kiinnostuksista
- tarvittavat tiedot oppilaan koti- ja kouluympäristöistä
- oppilaan tarpeet ja opiskeluedellytykset
- selvitys oppilaan kyvyistä osallistua opetusohjelmiin
- opetukselle asetetut pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet
- menetelmälliset ratkaisut tavoitteiden saavuttamiseksi
- tiedot henkilöistä, jotka työskentelevät oppilaan kanssa ja heidän keskinäisestä vastuunjaostaan
- opetussuunnitelman arvioinnin aikataulu ja
- oppimisprosessin arviointimenetelmät ja aikataulu.

(Happonen & Ikonen 1994, 45–46.)

HOPS on myös eräänlainen jatkuva prosessi, joka edellyttää opetushenkilöstön ja oppilaan vanhempien välistä jatkuvaa yhteistoimintaa opetus- ja kasvatussuunnitelman luomiseksi, ylläpitämiseksi ja seuraamiseksi (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 29). Oppilaan yksilölliset edellytykset ja tarpeet otetaan huomioon oppilaskohtaisesti etenevässä opetussuunnitelmassa. Tavoitteena on oppimisen esteiden ennaltaehkäisy, mikä on kaikkien lapsen kasvatuksesta ja opetuksesta vastaavien henkilöiden yhteinen tehtävä. Se alkaa opetussuunnitelmasta ja kulkee punaisena lankana kaikkien opetusta ja oppimista koskevien sisältöjen läpi. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 9–10.)

1990-luvulla liikunnanopetuksen yksilöinti tarkoitti oppijan yksilöllisyyden kunnioittamista ja hänen kokonaisvaltaista kohtaamista liikunnan oppimistilanteissa (Hakala 1999, 136). Yksilöinti liikuntatunnilla saattoi tapahtua esimerkiksi laatimalla oppilaalle henkilökohtainen liikunnan opetussuunnitelma, eli hän noudatti täysin samaa opetussuunnitelmaa muiden kanssa kaikilla muilla tunneilla, mutta tarvitsee liikuntaan omat tavoitteensa ja kriteerinsä. Tällöin opettaja pyrki sulauttamaan aina kun se on mahdollista tämän erityisliikkujan HOPS:n muun luo-

kan suunnitelmaan, mutta tarvittaessa esimerkiksi eriyttämisen keinoin soi erityisoppilaalle tämän oman tasoista toimintaa. Yksilöllinen työskentely on paikallaan erityisesti taitojen harjaannuttamisvaiheessa, jolloin se aktivoi koko opetusryhmän ja antaa parhaimmillaan jokaiselle mahdollisuuden edetä omien edellytystensä mukaisesti (Vuorinen 1993, 107). Liikunnanopetuksen yksilöinti toimintatasolla on joko avointa tai piiloyksilöintiä sen mukaan, ovatko yksilöintiratkaisut osallistujien tiedossa ja havaittavissa vai eivät. Piiloyksilöinti on useimmiten avointa pedagogisempi vaihtoehto, erityisesti motorisesti heikompien oppilaiden kohdalla, koska tällöin oppilaiden keskinäinen suoritustason vertailu on vaikeampaa. (Hakala 1995, 10.) Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet on samoilla linjoilla 1990-luvun ohjeistuksen mukaan, sillä siinä mainitaan, että kun oppiaineen oppimäärä yksilöllistetään, merkitsee se oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetaso määrittelemistä hänen edellytystensä mukaiseksi. Näiden tavoitteiden tulee olla oppilaalle riittävän haasteellisia. Erityisen tuen päätöksessä määrätään oppimäärän yksilöllistämistä, jolloin tarvitaan pedagoginen selvitys sisältäen erilliset perustelut yksilöllistämiseksi. (OPH 2014, 71.)

Opetuksen tulee pyrkiä HOPS:n sisältämiin lyhyen aikavälin tavoitteisiin, jotka alle kuukauden voimassa olevina perustuvat pitkän aikavälin tavoitteisiin. HOPS:ssa määritellään myös kriteerit suoritusten, ja sitä kautta tavoitteiden saavuttamisen hyväksyttävyydelle. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 36.)

Liikuntatilanteen tulee olla kaikille tasavertainen oppimistilanne ja sen luomiseksi on tunnistettava oppilaiden yksilölliset erot ja hyväksyttävä ne. Tasavertaisuus ei toteudu, jos kaikkien liikuntaryhmään kuuluvien odotetaan jatkuvasti toimivan samalla tavoin, samanlaisilla opetusmenetelmillä ja organisointitavoilla, samoja tehtäviä suorittaen. Oppilaita tulee kohdella eri tavoin ja oppimistilanteiden on oltava erilaisia, jotta erilaiset oppimistyyliä tulevat huomioiduksi. (Hakala 1999, 137.)

2.4.2 Eriyttäminen

Eriyttämällä tarkoitetaan yksilön tai ryhmän tietoisia ja tarkoituksenmukaisia, erilaisia organisatorisia tai opetuksellisia käsittelyratkaisuja. Vaihtelemalla työtapoja luodaan eriyttämismahdollisuuksia. Opettajajohtoisia opetusmenetelmiä paremmin mahdollisuuksia eriyttämiseen antavat vuorovaikutustyyli, itsenäinen harjoittelu tai erilaisten ratkaisujen tuottaminen. Luontevia eriyttämiskeinoja ovat myös tehtävien kehittäminen ja osittaisopetuksen käyttö. (Koljonen & Ruuskanen 1993, 18.)

Opetushallituksen erityisopetuksen opetussuunnitelmatyön uudistamista käsittelevässä "Viikerissä" (1994) määritellään eriyttämistoimien perustuminen oppilaiden erilaisuuden kunnioittamiseen eikä vain tavoitteeseen muodostaa opetuksellisesti homogeenisiä ryhmiä (Happonen & Ikonen 1994, 43).

Myös liikuntatunnilla voidaan eriyttää. Monet erityisryhmiin kuuluvista oppilaista osallistuvat mielellään normaaliin liikunnanopetukseen, jossa pärjäävät hyvin ilman erityisjärjestelyjä. Kuitenkin silloin tällöin opettajan on syytä turvautua eriyttämiseen, eli oppilaan yksilöllisten edellytysten huomioimiseen opetuksessa. Osa oppilaista tarvitsee eriyttämistä vain joissain tietyissä lajeissa tai liikunnan osa-alueissa, mutta on myös oppilaita, jotka tarvitsevat sitä joka liikuntatunti. On kuitenkin muistettava, ettei eriytetä liikaa yksipuolistaen lapsen kehittymistä ja korostaen erilaisuutta.

Eriyttäminen vaatii opettajalta niin suunnittelu- kuin toteutusvaiheessa oikeiden ratkaisujen keksimistä, jotta erityispiirteinen oppilaskin kykenee muiden tavoin osallistumaan liikuntatuntiin. Opettajan käytössä on sekä hallinnollisia, että didaktisia ratkaisumalleja. Hallinnollisiin ratkaisuihin luokitellaan valinnaisuus, tilapäinen tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, tuntikehysjärjestelmän hyväksikäyttö, vapaaehtoinen kerhotoiminta, koulun ulkopuolella annettava opetus sekä koulunkäyntiavustajien käyttö. Didaktiset ratkaisukeinot ovat riippuvaisempia oppilaan vammasta tai sairauden laadusta. Tällöin opettaja suunnittelee opetustaan oppilaan kanssa yhteistyössä huomioiden erityisesti lapsen onnistumista edesauttavat kyvyt ja taidot.

Vaikka opetusta eriytetäänkin, on muistettava, että sen tulee olla yhä mahdollisimman monipuolista, sekä ulko- että sisäliikuntaa. On myös tärkeää huomata, että jokainen tuen tarpeessa oleva oppilas tarvitsee oman eriyttämissuunnitelmansa. Mitään valmista mallia ei ole olemassa, eikä ole tarpeen laatiakaan, sillä tilanne on aina yhtä yksilöllinen. Lähtökohtana suunnittelussa tulee olla pyrkimys mahdollisimman pieniin muutoksiin alkuperäiseen ohjelmaan verrattuna. Muutoksia esimerkiksi välineisiin, sääntöihin ja ympäristöön tehdään vain silloin, kun ne ovat välttämättömiä, ja mikäli mahdollista aina vain väliaikaisesti. Sovelluksia tulee muuttaa kehitystä tukien.

(Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 49–52; Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 54; Vilhu 1989, 37–41.)

Viimeisin (2014) opetussuunnitelman perusteet mainitsee erityisesti liikunnan ohjauksesta ja eriyttämisestä kannustavan ja hyväksyvän ilmapiirin luomisen. Kaikille tulee antaa mahdollisuus onnistumiseen ja osallistumiseen. Hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä on tuettava ottamalla huomioon oppilaiden yksilöllisyys, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä selkeys organisoinnissa ja viestinnässä. Työtapojen oppilaslähtöisyys ja osallistavuus sekä oikeantasoiset tehtävät ja rohkaiseva palaute edesauttavat pätevyydenkokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. OPS:ssa painotetaan sellaisten perustaitojen hallinnan parantamista, joilla on merkitystä yhteiseen toimintaan osallistumisessa. (OPH 2014, 275.)

2.5 Erityisryhmien liikunta ja soveltava liikunnanopetus

Vaikka terminologia on 2010-luvulla eri, on tämä luku säilytetty työssä alkuperäisin termein, sillä esimerkiksi erityisryhmien liikunta oli 1990-luvulla jokapäiväisessä käytössä. Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö (1996) määrittelee käsitteen 'erityisryhmien liikunta' seuraavasti: "Erityisryhmien liikunnalla tarkoitetaan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua

yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista". (Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996, 9.)

Erityisryhmien liikunnalle on asetettu tavoitteita, jotka on helppo liittää terveydenhuollon yleistavoitteisiin, joissa toivotaan "*lisää vuosia elämään, lisää terveyttä elämään ja lisää elämää vuosiin*". Tavoitteissa mainitaan fyysisen kuntoutuksen ominaisuuksia kuten ennalta ehkäisy, olemassa olevien oireiden vähentäminen, kunnon säilyttäminen, toimintakyvyn rajoitusten ja häiriöiden korvaaminen. Psykkisen kuntoutuksen alueelta tavoitteina ovat virkistykseen kokeminen, itsetuottamuksen ja mielenterveyden edistäminen, vammaan ym. sopeutumisen edistäminen sekä täysipainoisen elämän viettäminen. Näistä osa korostaa erityisesti sosiaalista kanssakäymistä, kuten eristäytymisen ehkäisy, kontaktien edistäminen, yhteenkuuluvuuden vahvistaminen, harrastuskentän laajentaminen sekä omatoimisuuden ja aloitteellisuuden edistäminen. (Koivumäki 1983, 13–14; Pyykkönen 1994, 26.)

Erityisryhmä-käsitteellä viitataan lääketieteellisiin perusteisiin, soveltava tai erityisliikunta viittaa liikuntaan. Soveltava liikunta on lähellä kuntoutusta juuri erityisryhmä-käsitteen kautta. Kuitenkin kuntoutus-käsitettä ei mielletä esimerkiksi koulumaailmaan, vaan sen katsotaan kuuluvan pelkästään terveydenhuoltoon, mikä on virheajattelua. Liikunnalla on erittäin usein kuntouttava vaikutus ympäristöstään huolimatta. Erityisliikunnan onnistumisen kannalta tarvitaan usein liikunnan sovelluksia. Nämä voivat olla teknisiä kuten esim. apuvälineet tai rakenteiden sovellukset, rakenteellisia kuten pelien ja leikkien sääntöjen tai ohjeiden muunnokset ja kasvatuksellisia kuten opetusmenetelmät, harjoitustavat tai valmennusmenetelmät. (Mälkiä 1993, 14–16.)

Soveltavaa liikuntaa 1990-luvun Suomessa järjestivät kuntien liikuntatoimet, vammais-, kansanterveys-, ja eläkeläisjärjestöt, sosiaali- ja terveydenhuollon laitokset sekä koulut normaalin liikuntakasvatuksen puitteissa (Liikuntalaki 1998, 2§). Nykyinen liikuntalaki (2015) edellyttää kuntia järjestämään liikuntapalveluja sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävää liikuntaa eri kohderyhmät huomioon ottaen, jolloin valtion varoista myönnetään valtionosuuksia ja -avustuksia sekä lainaa liikunta-toiminnan tukemiseen. (Liikuntalaki 2015, 5§). Nykyiset saneerauk-

set ja supistus päätökset kohdistuvat myös liikuntatoimeen. Niinpä erityisryhmien liikunnanohjaajien virat ovat useissa kunnissa joutuneet lakkautuspäätöksen alle, joten toiminta on siirtynyt yhä enenevästi vapaaehtoisjärjestöjen harteille. Koulutoimen osalta suunta on ollut myös kasvava, kun nykyisin kaikki erityisopetus on siirtynyt sosiaalitoimelta koulutoimelle. (Koivumäki 1993, 252–262.) Inaktiiviset lapset, kuten kömpelöt, liikalihavat ja liikuntarajoitteiset lapset korostavat haasteellisuutta koululiikunnalle. Heille koululiikunta saattaa olla ainoa ohjatun liikkumisen muoto koko elämänsä aikana. (Penttinen 1995, 37.)

Erityisryhmien liikunnan tulee olla lapsen kokonaiskehitystä tukevaa liikuntaa, joka sisältää laajoja toisiaan tukevia liikuntamuotoja. Näihin liikuntamuotoihin kuuluvat eri välineiden käyttö, uinti, ulkona tapahtuva liikuntatoiminta ja eri urheilumuodot. Kokonaiskehitys on sitä onnistuneempaa mitä paremmin lapsi hallitsee oman kehonsa, mitä enemmän hän on oppinut solmimaan ihmissuhteita ja mitä paremmin hän on oppinut sopeutumaan sosiaalisiin tilanteisiin. Kokonaiskehitystä tukeva liikunta luo perustan, jonka pohjalta lapsi voi rohkaistua tutkimaan uudenlaisia toimintoja ja tehtäviä. Erityisesti se tukee kahden pääalueen, fyysisen alueen ja persoonallisuuden alueen kehitystä. (Sherborne 1993, 111.)

Koululiikunnan yhteydessä painotetaan liikunnan sovellutusten luovuutta ja juuri tämän korostamiseksi käytetään soveltavan liikunnan käsitettä. Vastaavasti terveydenhuollon alueella Suomessa leviää terveystuokunta-käsite korostamaan liikunnan terveyttä edistävää päämäärää. Soveltavan liikunnan kasvatukselliset, sosiaaliset ja psyykkiset edut on huomattu erityisesti vammaisten lasten opetuksen integraatiossa. (Mälkiä 1993, 15–16.)

Asenteiden ja yhteistyön tulisi olla ensisijaisina huomion kohteina soveltavaa liikunnanopetusta käsittelevissä keskusteluissa. Niin opettajien kuin muidenkin koulutyöhön osallistuvien myönteinen asennoituminen auttaa yksilöllisten tarpeiden ja erojen huomioon ottamista. Soveltamisen avulla pyritään järjestämään onnistumisen elämyksiä oppilaille, joilla on erityistarpeita. Soveltavalla liikunnanopetuksella ei siis tarkoiteta pelkästään vammaisten lasten opetuksen järjestämistä, vaan myös erilaisia terveysongelmia omaavien ja esimerkiksi liikunnallisesti kömpelöiden ja motorisessa kehityksessä luokkatovereitaan jäljessä olevien tai

myös liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden opetusta. Valmiita ratkaisumalleja ei soveltavassa opetuksessa ole, vaan jokaisen opettajan on kyettävä soveltamaan omia tietojaan ja taitojaan kunkin oppilaan erityispiirteet huomioon ottaen. (Heikinaro-Johansson 1991, 35–36; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12.)

Nykyisen suuntauksen, integroidun opetuksen, myötä soveltava liikunta on muodostunut oleelliseksi koululiikunnan osa-alueeksi. Koululiikunnan ylitarkastaja Leena Jääskeläinen toteaa puheenvuorossaan erityisliikunnan neuvottelupäivillä (1986), että kun integrointi suoritetaan oikealla tavalla, muodostuu siitä erinomainen keino liikunnanopetuksen edistämiseen, sillä se pystyy tarjoamaan erityisryhmiin kuuluvalla lapselle monia mahdollisuuksia kehittymiseen tasapainoiseksi ja toimivaksi yhteiskunnan jäseneksi. Vaikutukset onnistuneesta integraatiosta näkyvät sekä terveissä, että erityisryhmiin luettavissa oppilaissa ja myös opettajissa. Erityisryhmien liikunnanopetuksen ydinkohdiksi Jääskeläinen mainitsee selkeät opetussuunnitelmat ja -ohjeet, opetusvälinekehittelyn, tilojen ja koulupihojen saneerauksen uusine normistoineen, opettajien ja luokka-avustajien täydennyskoulutuksen ja koulutusmateriaalien valmistuksen, kerhotoiminnan käynnistämisen sekä kuljetuksen järjestämisen liikuntapaikoille siirryttäessä. (Jääskeläinen 1986, 41–42.)

Soveltava liikunnanopetus vastaa valtaosan erityispiirteitä omaavien oppilaiden opettamisesta. Heikinaro-Johanssonin (1992) tutkimusten mukaan pitkäaikaisairaista ja vammaisista oppilaista 65 % osallistui normaalisti liikunnanopetukseen, osittain vapautettuja oli 30 % ja 5 % oli kokonaan vapautettu. Vapautusten perusteista ja vapautetuille lähetettyjen kyselyjen perusteella Heikinaro-Johansson toteaa, että liikunnanopetuksesta vapautetaan kokonaan oppilaita, joilla on erityisen suuri tarve liikuntaan. Täten jätetään käyttämättä mahdollisuus edistää oppilaan mahdollisesti ongelmallista suhdetta omaan ruumiiseen ja sen toimintaan. Koska vapautetut oppilaat eivät harrastaneet vapaa-aikanaansaakaan liikuntaa, jäivät heidän kohdallaan liikunnan terveydelliset arvot täysin toteutumatta. Tietenkin on tapauksia, joissa on välttämätöntä liikunnasta vapauttaminen, mutta vapautuspäätökseen tulisi hoitavan lääkärin lisäksi osallistua myös vapautettava oppilas vanhempineen. (Heikinaro-Johansson 1992, 98.) Jos oppilas vapautetaan liikunnanopetuksesta ilman riittävää lääketieteellistä perustetta, on kyseessä myös tasa-arvo-

kysymys. Muiden oppiaineiden tunneilla oppilaat, joilla on vaikeuksia, ohjataan erityisopetukseen, eli he saavat lisäopetusta. Liikunnassa käytäntö on päinvastainen. Oppilas vapautetaan tai opetus on korvattu esimerkiksi fysioterapialla. Kuitenkin jokainen oppilas voisi nauttia liikunnasta ja suhtautua oppiaineeseen myönteisesti, jos nykyistä enemmän otettaisiin huomioon yksilölliset tarpeet. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 11.) Nykyinen (2014) opetussuunnitelman perusteet painottaa, että vapauttamiselle on oltava erittäin painavat syyt ja se on aina perustuttava jokaisen oppilaan kohdalla yksilölliseen harkintaan (OPH 2014, 71).

Koulun liikunnanopetus mahdollistaa toimintakykyisyyden ja taitoperustan kehittymisen. Tämä puolestaan on apuna pitkäaikaissairaitten ja vammaisten erilaisten liikuntalajien oppimisessa sekä heidän mahdollisuuksissaan kokeilla omia liikunnallisia kykyjään. Yleensä nämä luokan niin sanotut erityistarpeiset oppilaat ovat jopa ikätovereitaan innokkaampia osallistumaan koululiikuntaan, sillä heillä on hyvin harvoin mahdollisuuksia harrastaa liikuntaa oppituntien ulkopuolella. Sosiaalinen kanssakäyminen toteutuu usein helpommin juuri liikuntatunnilla muihin tunteihin verrattuna, vaikka oppilas olisikin arka tai pelokas. 'Leikinhuumassa' arkuus unohtuu, mikäli ryhmä hyväksyy täysin kaikkien jäsenet. Liiallinen huomion kiinnittäminen lapsen vammaan tai sairauteen vain pahentaa asiaa. Mikäli erityisjärjestelyt ovat tarpeen, olisi ne tehtävä mahdollisimman luontevasti. Oppilaan avustamisen tulee myös olla luonnollista, ja muita oppilaita olisi tilanteen mukaan ohjattava ja kannustettava auttamiseen. Silloin, kun lapset tuntevat toverinsa vamman tai sairauden, eivätkä koe sitä uhkana, he auttavat luonnostaan ja pyytämättä. Kuitenkin on muistettava, että ennen kuin vammasta tai sairaudesta on lupa puhua kaikkien kuullen, on ensin keskusteltava kyseisen oppilaan itsensä kanssa, mitä hän haluaa muiden tietävän ja minkä pysyvän salassa. (Vilhu 1989, 9–11.)

Menetelmät ja työtavat soveltavassa liikunnanopetuksessa noudattavat samoja yleisperiaatteita kuin yleinen liikunnanopetus ja liikuntadidaktiikka. Vaihtelevien ja johdonmukaisten työtapojen ja opetusmenetelmien käyttö lisäävät erityisryhmiin kuuluvien oppilaiden oppimismahdollisuuksia ja motivaatiota liikuntaa kohtaan. Esimerkiksi vastuun jakaminen opetustilanteissa on yhteydessä itsenäistymisen ja

itsetunnon kehittämiseen. Opetustyylien monipuolinen käyttö on myös tärkeää oppimisen ja itsenäistymisen vuoksi. (Koljonen & Ruuskanen 1993, 12–17.)

Soveltavan liikunnanopetuksen oppaassa (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998) on esitelty vaihtoehtoisia liikunnanopetuksen malleja, jotka on jaettu viiteen tasoon: **ensimmäinen taso** on tavallinen liikunnanopetus, jossa ulkopuolista tukea ei tarvita, vaan opettaja ja oppilas osaavat itse tehdä tarvittavat sovellukset, joskin erityisliikunnanopettajan konsultoinnin käyttö aika ajoin voi olla paikallaan. **Toisessa tasossa** konsultointi on tavallisen liikunnanopetuksen tukena. Tällöin avustusta tarvitaan esimerkiksi tukioppilaalta silloin tällöin ja erityisliikunnanopettaja voi osallistua esimerkiksi suunnitteluun tai arviointiin. Konsultoinnin aste vaihtelee. **Kolmannessa tasossa** erityisliikunnanopettaja on mukana tavallisessa liikunnanopetuksessa. Tällöin erityisoppilas tarvitsee tukioppilaan tai koulunkäyntiavustajan apua ja erityisliikunnanopettaja joko osallistuu liikunnanopetukseen yhdessä oman opettajan kanssa esimerkiksi kerran viikossa tai opettaa erityislasta erikseen. **Neljäs taso** käsittää osa-aikaisen erityisopetuksen ja tavallisen opetuksen yhdistelmän. Tällöin on käytössä joustava opetussuunnitelma, jossa siirrytään tavalliseen liikunnanopetukseen aina kun se on mahdollista ja tarkoituksenmukaista joko siten, että erityisluokan oppilaat osallistuvat normaaliluokan tunnille tai vammattomat oppilaat osallistuvat erityisluokan liikuntatunnille. Viimeisellä eli **viidennellä tasolla** on kyse erityisopetuksesta, jossa liikunnanopetuksesta vastaa erityisopettaja tai erityisliikunnanopettaja erityisluokalla tai erityiskoulussa. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 19–22.)

3 ATTRIBUUTIOTEORIA

3.1 Yleistä

Attribuutioiden tulkinta ja oppimisen arviointi kohtaavat toisensa motivaation ja affektiivisuuden arvioinnissa. Oppimistilanteeseen motivoituminen ja oppimisprosessin hallitsemisesta välittynyt kokemus ovat perustana opiskelumotivaatiolle ja oppijan identiteetin kehittymiselle. Käsitys itsestä oppijana ja sosiaalisena olentona kehittyä vuorovaikutustilanteista saadun palautteen kautta. Palautteen tulee sisältää oikeiden ja väärin ratkaisujen perustelut, loppuratkaisuun johtaneen prosessin arvioinnin ja oikean lopputuloksen saavuttamiseen johtaneiden tekijöiden arvioinnin, eli miksi tulos saatiin tai miksi se jäi saavuttamatta. Arvioinnilla saadaan tietoa oppijan ajattelusta, oppimisesta ja niistä tavoista, joilla hän pyrkii selittämään osaamistaan tai epäonnistumistaan (eli attribuoinnista). Motivaation ja affektiivisuuden arviointi (mm. attribuoinnin arviointi) on kuitenkin hyvin hankalaa, sillä laadullisiin piirteisiin kohdistuvat kriteerit joko puuttuvat kokonaan tai ne on määritelty riittämättömästi. Yksi tapa arvioida motivaatiota, on oppimistehtäviin suhtautumisen tarkastelu: pyrkiikö oppilas suorittamaan annetut tehtävät, pyytääkö lisätehtäviä, aloittaako tehtävien suorittamisen välittömästi vai viivyttelkö puuhailemalla muuta, onko oppijan kannustimena ulkoinen palkkio vai sisäinen halu suorittaa annetut tehtävät. (Tilus & Vanne 1994, 93–94.)

3.2 Käsitteiden määrittelyä

Teorioita ja tutkimuksia, joissa tarkastellaan sosiaalisen ympäristön jäsentämistä syysuhteiden avulla, kutsutaan attribuutiolähestymistavaksi. Yksilön pyrkimykset jäsentää ja ymmärtää sosiaalista ympäristöään ovat edellytyksenä hänen toiminnalleen siinä. Tämä tapahtuu hankkimalla tietoa, jäsentämällä tapahtumien syitä ja seurauksia sekä tulkitsemalla niitä. Nämä käsitykset ja uskomukset tapahtumien syistä vaikuttavat siihen, millaisina yksilö kokee vaikutusmahdollisuutensa hallita elämäänsä ja millaisiksi hän arvioi muiden mahdollisuudet. (Snellman 1981, 7.)

Attribuutiot ovat niitä sosiaalisia kognitioita, joilla ihmiset kuvaavat ja jäsentävät sosiaalisia tapahtumia, omaa ja toisten käyttäytymistä (Snellman 1980, 1) ja

attribuointi on käyttäytymisen syiden havaitsemista, tapoja, joiden avulla etsimme syitä omalle tai toisten käyttäytymiselle (Isoherranen 1991, 27). Nämä tavat, joilla selitämme toisten käyttäytymisen syitä vaikuttavat olennaisesti ihmissuhteisiin, eli ne kuuluvat sosiaalipsykologian alueeseen (Isoherranen 1991, 14).

Attribuutioprosessissa yksilöiden käyttäytyminen ja kognitiiviseen rakenteeseen kuuluvat käsitteet sovitetaan yhteen. Kokemukset muuttavat kognitiivisia käsitteitä, sillä ne ovat kehittyneet juuri aikaisemmista kokemuksista. (Takala 1973, 1.)

Attribuutioteorioissa siis oletetaan, että kun ihmiset tekevät päätelmiä tapahtumien syistä, he käyttävät eräänä arviointikriteerinä sitä, miten muut ihmiset toimivat tai ovat toimineet vastaavassa tilanteessa. Snellman (1980) toteaa, että väite pitää paikkansa silloin, kun arvioidaan toisen ihmisen käyttäytymisen syitä, mutta hän kyseenalaistaa tutkimustensa perusteella sen, että oman käyttäytymisen yhtäpitävyys tai poikkeavuus toisten toimista olisi merkityksellistä omaa toimintaa selitettäessä. Sama ristiriita pätee toiminnan ennustettavuuteen: Tieto käyttäytymisen yleisyydestä tarjoaa käyttökelpoisia vihjeitä toisen ihmisen mahdollisista tekemisistä, mutta oman toiminnan ennustaminen on riippuvainen muistakin vihjeistä. Mikäli henkilöllä on asiasta omakohtaista tietoa tai kokemusta, ei hän käytä hyväkseen toisista saamaansa tietoa. (Snellman 1980, 47, 50.)

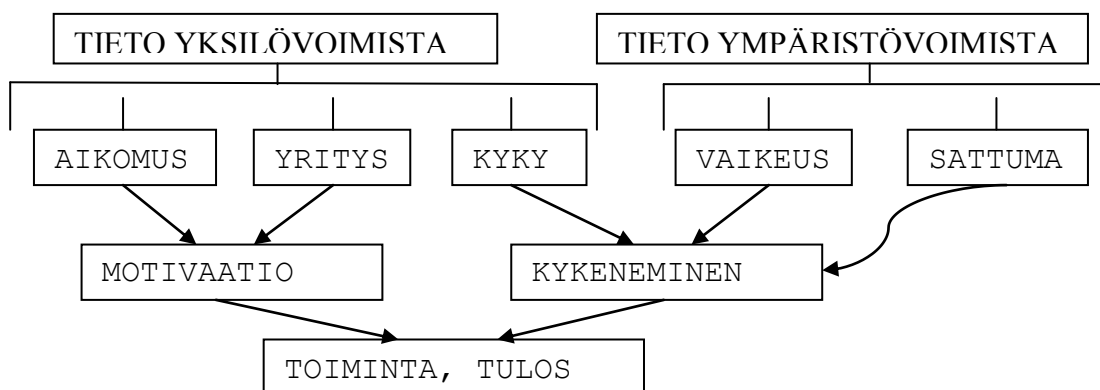
Kausaaliattribuutioilla tarkoitetaan sosiaaliin tapahtumiin vaikuttavia syitä ja käsityksiä. Prosessoidessaan kausaaliattribuutioita ihmiset päätyvät arvioihin kyseisistä syistä. Luonteeltaan tämä tutkimus on kognitiivista sosiaalipsykologiaa, missä tarkastellaan käsityksiä tapahtumista ja näiden käsitteiden muodostumisesta. (Snellman 1980, 1.)

3.3 Teoreettiset mallit

Attribuutioteorian uranuurtajana voidaan pitää Friz Heideria, jonka teos "The Psychology of Interpersonal Relations" ilmestyi vuonna 1958. Tämä teos käsittelee "naiivin psykologian" jäsentelyä. Heiderin lähtökohtana on toisen ihmisen toiminnan analyysi. Hän tarkastelee sosiaalisen ympäristön jäsentämistä kahden henkilön

vuorovaikutussuhteessa. Keskeisenä jäsennostapana on tapahtumien kausaalisen alkuperän etsiminen. Tapahtumien syitä arvioitaessa pidetään teon tai toiminnan tahallisuutta tai tahattomuutta merkittävänä. Heider kuvaa myös niitä erilaisia seikkoja, joiden perusteella päätelmiin teon tahallisuudesta tai tahattomuudesta arkiarjattelussa päädytään. Hänen kuvauksensa kohteena ovat siis sekä ne sosiaaliset kognitiot, joita selittämässä käytetään, että ne arjattelu- ja päätelyprosessit, joiden kautta näihin kognitioihin päädytään. (Snellman 1980, 1 - 2.)

Heiderin mukaan käyttäytyminen on yksilön omien ja hänen ympäristönsä vaikuttavien voimien toiminnan tulos (Heckhausen 1989, 39). Näiden voimien vaikutuksia ja suhteita kuvataan seuraavassa kuviossa:



KUVIO 3. Toiminnan analyysin rakenne Heiderin teorian mukaan. (Heckhausen 1989, 398; Heckhausen & Heckhausen 2008, 361.)

Motivaation syntymiseen tarvitaan siis sekä aikomus että yritys. Mikäli toinen puuttuu, ei motivaatiota synny. Heiderin (1958) soutu-esimerkissä tämä on ilmaistu seuraavasti: "hän yrittää soutaa järven poikki". Kykeneminen eli osaaminen on melko vakaa tekijä yksilö ja ympäristövoimien välisessä suhteessa. ("Hänellä on kyky soutaa järven poikki.") Mikäli toiminta tai tehtävä on vaikea ("On vaikeaa soutaa tässä tuulella järven poikki."), tarvitaan enemmän kykyä sen ratkaisemiseen, tai vastaavasti vähemmän kykyä, jos kyseessä on helpompi tehtävä. Kun tehtävässä halutaan onnistua, on kykyjen oltava suuremmat kuin tehtävän vaikeus. ("Hän osaa soutaa järven poikki.") Toiminnan lopputulokseen vaikuttavat kuitenkin kykenemisen lisäksi myös motivaatio ("hän haluaa soutaa järven poikki"), eikä sattuman merkitystäkään voida unohtaa ("Juuri tänään hänellä on hyvät

mahdollisuudet järven poikki soutamiseen / Oli silkkaa onnea, että hänen onnistui soutaa järven poikki"). (Heckhausen 1989, 398; Heider 1958, 82–84.)

Kaikissa attribuutioteorioiden malleissa, joita Heiderin ja Heckhausenin lisäksi ovat esittäneet muun muassa Jones & Davis (1965), Kelley (1967) ja Ross (1977), oletetaan toisten toiminnasta saatavalla tiedolla olevan merkitystä arvioitaessa henkilön toiminnan syitä, eli niiden yhtäpitävyystiedon määritelmät ovat yhteneväiset. (Snellman 1980, 9–10.)

3.4 Weinerin attribuutiomalli

Weinerin attribuutioteoreettinen malli perustuu pitkälti Heiderin ajatuksiin. Lisäksi hän on saanut vaikutteita Atkinsonilta, mm. yhdistäessään attribuutiot motivaatiotutkimukseen (Heckhausen 1989, 38). Näistä lähtökohdista Weiner on muodostanut oman mallinsa suoritusmotiveituneesta käyttäytymisestä. Hänen mukaansa attribuutiot ovat tapahtumien havaittuja tai oletettuja syitä siitä, MIKSI tietty toiminta tai lopputulos aiheutui. Jotta yksilö voi kontrolloida ja ennustaa tulevia tapahtumia, on hänen pystyttävä tunnistamaan menneiden tapahtumien syyt. Käyttäytymistä määritteleväksi tekijäksi nousevat kausaaliattribuutiot. (Weiner 1975, 85.) Artikkelissaan Weiner (2010) kertoo miten tutkittuaan usean vuoden ajan sekä Heiderin kolmikantaista (kyky, yritys, tehtävän vaikeus) että toisaalta Rotterin kaksikantaista (sisäinen/kyky, ulkoinen/onni) syyjakaumaa, hän päätyi yhdistämään ne neljäksi selittäväksi tekijäksi: sisäiset syyt kyky ja yritys sekä ulkoiset tehtävän vaikeus ja onni (Weiner 2010, 30).

Weinerin työ on vaikuttanut jo yli 50 vuoden ajan persoonallisuus- ja sosiaalipsykologiaan ja hän on ollut johtavia attribuutioteorian vaikuttajia. Edelleen tutkijat nojaavat hänen teoriaansa (vrt. artikkelit Maymon, Hall, Goetz, Chiarella & Rahimi 2018; Woodcock & Hitches 2017.)

3.4.1 Syykäsitysten luokittelu

Attribuutioteorian perustan muodostaa syykäsitysten luokittelu ominaisuuksiensa mukaan kykyyn, yritykseen, tehtävän vaikeuteen ja sattumaan. Weiner (1986) päätyi tutkimustensa perusteella rajaamaan syyt näihin neljään. Onnistumiskokemusten yhteydessä yksilö joko tuntee itsensä kyvykkääksi, tai todella yrittäneensä kaikkensa, tai hän kokee tehtävän helpoksi tai sitten hän uskoo olleensa vain onnekas ja päinvastaisesti epäonnistuttuaan joko selittää tuloksen kyvyttömyytensä, yrityksen puutteena, liian vaikeina tehtävinä tai hän vetoaa huonoon tuuriin. (Weiner 1986, 37.)

Useat tutkijat ovat muodostaneet edellistä laajempia luokituksia (mm. Frieze 1976; Cooper & Burger 1980; Whitely & Frieze 1983; Bar-Tal; Goldberg & Knaani 1984 jne.), ottaen huomioon esimerkiksi mielialan, persoonallisuuden, muistin, mielenkiinnon, tai testiolosuhteet. Weinerin mielestä, hänen ja kollegoidensa aiempien tutkimustensa perusteella on kuitenkin tarkoituksenmukaista pitäytyä näissä neljässä luokassa, sillä ilmeni, että kyky- ja yritysattribuutiot muodostuivat dominoiviksi kaikissa heidän suorittamissaan tutkimuksissa. Näitä tuloksia tukee mm. Triandisin (1972) täysin eri metodein suorittamat ja kausaalisuutta erityisesti onnistumiskokemuksiin rajoittamattomat eri kulttuurienväliset tutkimukset. Kaikesta tästä muodostuva analyysi kyvyn ja yrityksen välisistä samankaltaisuuksista ja eroavuuksista ja niiden yhdyssiteistä emootioihin ja motivoituneeseen käyttäytymiseen, on attribuutioteorian todellinen ydin. (Weiner 1986, 37–40.)

3.4.2 Attribuutioiden dimensiot

Onnistumisen ja epäonnistumisen syiden jakamisen dimensioihin Weiner pohjaa Heiderin jaotteluun. Ensimmäisen dimensioista hän nimeää syyn sijainniksi eli lokaliteetiksi. Tällöin syyt ovat jaettavissa sisäisiin ja ulkoisiin syihin. Attribuointi sisäisiin syihin tarkoittaa syiden sijoittamista henkilöön itseensä, kuten attribuutiot omasta kyvystä, yrityksen määrästä tai väsymyksestä. Attribuointi ulkoisiin tekijöihin taas tarkoittaa syiden sijoittamista ympäristöön, esimerkiksi tehtävän

vaikeuteen tai helppouteen, sattumaan tai olosuhteisiin. (Weiner 1975, 87–88; 2010, 30–32.)

Toiseksi dimensioksi Weiner nimeää syiden pysyvyyden eli stabiliteetin. Tällöin käyttäytymisen selitykset ovat jaettavissa suhteellisen stabiileihin eli pysyviin ja variaabeleihin eli muuttuviin syihin. Näistä suhteellisen stabiilit syyt ovat riippumattomia ajasta, esimerkiksi yksilön lahjakkuus, joka nähdään yleensä suhteellisen muuttumattomana yksilön ominaisuutena tai Heiderin soutu-esimerkin järven leveys. Sen sijaan variaabelit syyt vaihtelevat sekä ajan, että lyhytkestoisten aikomusten mukaan, esimerkkinä oppilaan yrittämisen vaihtelu eri ajanjaksoina tai sattuman ja väsymyksen vaikutukset, tai soutu-esimerkissä tuulen voimakkuuden vaihtelut. (Weiner 1975, 88; 1986, 46; 2010, 31–32.)

Myöhemmin Weiner vielä lisäsi alun perin kaksiulotteista malliaan kolmannella dimensiolla, syiden kontrolloitavuudella. Kontrolloitavuuden kokemuksella (sense of control) viitataan yksilön kykyyn omien toimien avulla vaikuttaa tietyn ilmiön tai ilmiötyyppin esiintymiseen. Tyypillisesti nämä ilmiöt koetaan joko onnistumisina tai epäonnistumisina. Ihminen pyrkii toiminnallaan tuottamaan positiivisia koettuja seuraamuksia ja ehkäisemään negatiivisia koettuja seuraamuksia. (Salonen, Olkinuora & Lehtinen 1982, 114.) Kontrolloitavuus vaikuttaa sosiaaliin tunteisiin: esimerkiksi epäonnistumisen sisäiset, kontrolloitavat syyt saavat aikaan syyllisyyden tunteen, mutta sisäiset kontrolloimattomat syyt muodostavat häpeän tunteen vastaavassa tilanteessa. Samanaikaisesti ulkoiset kontrolloitavat syyt aikaansaavat vihaa, mutta kontrolloimattomat syyt muodostavat sääliä samassa tilanteessa. Kontrolloitavuusulottuvuus on motivationaalisesti asymmetrinen, eli kun se yhdistetään kahteen ensimmäiseen ulottuvuuteen (lokaliteetti ja stabiliteetti), on sitä tarkasteltava erikseen onnistumisen ja epäonnistumisen yhteydessä. (Salonen ym. 1982, 115; Weiner 1986, 48–49 ja 162–164; Weiner 2010, 32–33.) Weiner (2015) antaa esimerkin kontrolloitavuuden ulkoisista ja sisäisistä syistä sekä sosiaalisista tunteista: oppilas epäonnistuu kokeessa ja vanhempi selittää epäonnistumisen huonolla valmistautumisella ja yrityksen puutteella, jolloin hän rankaisee lastaan. Toisessa tapauksessa oppilaan epäonnistuminen kokeessa selitetään sairastumisella tai epäreilulla kokeella, jolloin vanhempi tuntee sääliä lasta kohtaan, eikä rangaistusta seuraa. (Weiner 2015, 304.)

TAULUKKO 2. Weinerin mallin mukaiset attribuutiot dimensioittain (Weiner 1986, 46; 2010, 32 ; Salonen ym. 1982, 116.)

STABILITEETTI	LOKALITEETTI	
	Sisäinen	Ulkoinen
Pysyvä	Kyky C / NC	Tehtävän vaikeus NC
Muuttuva	Yritys C	Sattuma NC / C

KONTROLLOITAVUUS: C = kontrolloitu, NC = kontrolloimaton

Motivatioaalinen asymmetria ilmenee yllä olevasta taulukosta seuraavasti: Yritys ja tehtävän vaikeus ovat onnistumisen ja epäonnistumisen suhteen symmetrisessä asemassa. Jos onnistuminen koetaan seuraukseksi yrittämisestä, voidaan toiminnan tulosta pitää kontrolloitavana (C). Samoin kontrolloitavana voidaan pitää epäonnistumista, mikäli se tulkitaan yrityksen puutteen seuraukseksi. Kun onnistuminen nähdään tehtävän helppoudesta johtuvana, toiminnan tulosta voidaan pitää kontrolloimattomana (NC). Jos epäonnistuminen tulkitaan johtuvaksi tehtävän vaikeudesta, toiminnan tulosta voidaan niin ikään pitää kontrolloimattomana. Kyky ja sattuma sen sijaan eivät ole onnistumisen ja epäonnistumisen kontrollin suhteen symmetrisiä. Jos epäonnistuminen koetaan kyvyn puutteesta johtuvana, toiminnan tulosta voidaan pitää kontrolloimattomana (NC). Jos taas onnistuminen tulkitaan kyvykkyydestä johtuvaksi, voidaan toiminnan tulosta pitää kontrolloitavana (C). Sattuman kontrolloitavuus onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksissa tulkinta vaihtelee. Pääasiassa sitä pidetään kontrolloimattomana (NC), mutta taustalla vaikuttaa kontrolloitavuusolettamus. Keskeistä C-NC -ulottuvuuden kannalta on yksilön oma käsitys hänen toimintansa tulosten henkilökohtaisesta kontrolloitavuudesta. Esimerkiksi onnistumiskokemuksissa sekä kyky- että yritysattribuutioilla on sama merkitys. Kun henkilö uskoo kyvykkyyteensä tai yrityksensä tehoavuu- teen, luottaa hän omiin kontrollimahdollisuuksiinsa riippumatta siitä, että toinen näistä syytekijöistä koetaan pysyvänä ja toinen vaihtelevana. (Salonen ym. 1982, 115–117.)

Yksilön toimintaa voidaan selittää hänen oman attribuutiotulkintansa perusteella. Oppilaan onnistumisen tai epäonnistumisen jälkeistä käyttäytymistä, tunteita ja odotuksia tulevasta onnistumisesta voidaan ymmärtää, kun tiedetään miksi oppilas koki onnistuneensa tai epäonnistuneensa. Se, tulkitseeko hän syyn sisäiseksi vai ulkoiseksi, pysyväksi vai muuttuvaksi ja kontrolloitavaksi vai kontrolloimattomaksi, on teoreettisesti merkittävintä. Tulevaa toimintaa oletetaan ohjaavan syytulkinnat ja niiden myötä odotukset ja tunteet. Attribuutiomalli tarjoaa teoreettisen viitekehyksen, jossa kognitiot, tunteet ja toiminta liittyvät toisiinsa. Mallin avulla voidaan siis selittää yksilön sisäisiä psykologisia ilmiöitä, mallia voidaan myös soveltaa erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin. (Juvonen 1988a, 5.) Attribuoinnin vaikutukset käyttäytymiseen ja kokemukseen ovat merkittäviä. Esimerkiksi onnistumisen odotus ei riipu vain siitä, johtivatko edelliset ponnistelut menestykseen tai epäonnistumiseen, vaan ennen kaikkea syihin, joista kyseinen onnistuminen tai epäonnistuminen ajateltiin johtuneen. Samoin tunteet ovat riippuvaisia attribuoinnista. Vihastuminen toisen teosta tai ylpeys omasta teosta on todennäköisempää silloin, kuin tilanne attribuoidaan tarkoitukselliseksi, kontrolloiduksi teoksi, ei sattumasta johtuneeksi. (Stiensmeier-Poster & Heckhausen 2008, 381–382.)

3.5 Sovellettuja attribuutiotutkimuksia

Attribuutioteorian sovellutuksia on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty oppilaiden ja opettajien suoritustilanteisiin liittyvien syytulkintojen analysoimiseen. Erityisesti oppilaiden attribuutioita ja niiden vaikutuksia heidän käyttäytymiseensä on tutkittu. Teoria soveltuukin erilaisten tilanteiden analysoimiseen hyvin. Opettajan ja oppilaan välisten attribuutiotulkintojen vertailu on luokan sosiaalisten tekijöiden kannalta oleellista, vaikkei tätä vertailua juurikaan ole erityisen systemaattisesti suoritettu. (Juvonen 1988a, 5, 8.)

Chapman ja Lawes (1984) ovat tutkineet kausaaliattribuutioiden johdonmukaisuutta odotettujen ja todellisten koetulosten yhteydessä. He jakavat attribuutiot neljään luokkaan: vakaat sisäiset, epävakaat sisäiset, vakaat ulkoiset ja epävakaat ulkoiset (vakaus/epävakaus = Weinerin pysyvyys-dimensio). Mikäli todellinen koetulos ei

vastannut odotuksia, vähenivät merkittävästi sisäiset, sekä vakaat että epävakaat, attribuutiot. Odottamaton tulos, oli se sitten läpäisy tai epäonnistuminen, näkyi henkilökohtaisen vastuun alenemisena tulosta kohtaan. Ulkoisten, vakaiden tai epävakaiden attribuutioiden kohdalla ei ilmennyt vastaavasti kasvua. Attribuutioiden pysyvyys ei siten ollut avaintekijänä, vaan niiden sisäinen - ulkoinen- ulottuvuus. (Chapman & Lawes 1984, 178, 184–186.)

Tutkimuksessaan attribuutio- ja opiskelustrategioiden muutoksista Van Overalle ja De Metsenaere (1990) pyrkivät vaikuttamaan uusien korkeakouluopiskelijoiden attribuutioprosesseihin ja opiskelutapoihin videomanipulaation avulla. Videolla nähtiin miten tietynlaiset ajattelu- ja opiskelutavat tuottivat hyviä tuloksia. Manipulaation seurauksena erityisesti attribuointi näillä uusilla opiskelijoilla muuttui verrattuna ns. vanhojen opiskelijoiden selitysmalleihin. Attribuoinnin muutoksen seurauksena oppimistulokset paranivat, vaikka varsinaista muutosta opiskelustrategioissa ei ollut havaittavissa. Tutkijoiden mukaan myös yliopistoista valmistuvien määrä lisääntyi 20 prosentilla aiempiin vuosiin nähden. (Van Overwalle & De Metsenaere 1990, 308–309.)

Puolalainen Zaleski (1988) tutki attribuutioiden ja tunteiden suhdetta tulevien päämäärien saavuttamiseen kahden eri tutkimusjoukon avulla. Hän esitti hypoteesina, että nuoremmat oppilaat kuvaavat tulevan menestymisensä johtuvan sisäisistä syistä vanhempia opiskelijoita useammin. Tämä oletus ei toteutunut kummassakaan tutkimuksessa. Lisäksi hän tutki attribuutioiden ja tunteiden välistä yhteyttä. Odotettu positiivinen korrelaatio menestymisen sisäisten attribuutioiden ja ylpeyden, menestymisen ulkoisten attribuutioiden ja kiitollisuuden/yllätyksen, epäonnistumisen sisäisten attribuutioiden ja syyllisyyden/häpeän sekä epäonnistumisen ulkoisten attribuutioiden ja vihan/turhautumisen välillä sai vahvistuksen tutkimuksissa. Iän tai kokemuksen merkitys ilmeni siten, että ylpeyden ja menestymisen sisäisten attribuutioiden välinen korrelaatio väheni ja häpeän/syyllisyyden sekä epäonnistumisen sisäisten attribuutioiden välinen korrelaatio kasvoi opiskeluvuosien karttuessa. (Zaleski 1988, 563–568.)

3.5.1 Opettajien kausaaliattribuutiot ja odotukset

Opettajien kausaaliattribuutioita on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin oppilaiden. Opettajien attribuutioiden tutkimus rajoittuu lähes yksinomaan opettajien selityksiin ja odotuksiin oppilaiden menestymisestä opettamansa aineen kohdalla.

Yksi tällainen on Tollefsonin ja Chenin (1988) tutkimus opettajien attribuutioiden seurauksista oppilaiden epäonnistuttua. Tutkijat esittävät hypoteesina, että opettajat eivät odota aiemmin huonosti menestyneiltä oppilailta menestystä tulevaisuudessa, koska he attribuivat oppilaan heikon menestyksen stabiileista syistä johtuvaksi. Tutkimustuloksena he toteavat, että opettajat kohdistivat negatiivisen palautteen ja kritiikin enemmän huonosti yrittäviin oppilaisiin kuin kyvyiltään heikkoihin. Opettajan attribuointi riittämättömään yritykseen voi johtaa itseään toteuttavaan ennusteeseen: Oppilas uskoo, ettei menesty ilman opettajan apua, ja opettaja taas uskoo, ettei oppilas tarvitse apua vaan enemmän yritystä. Näin ollen oppilaalle kehittyy niin sanottu "hällä väliä" -asenne, jolloin opettaja vihastuu, mikä vahvistaa oppilaan käytöstä. (Tollefson & Chen 1988, 260, 264–266.)

Sekä edellä kuvattu Tollefsonin ja Chenin (1988) tutkimus, että Tollefsonin, Melvinin ja Thippavajjalan (1990) opettajien attribuutioita oppilaiden heikoissa suorituksissa käsittelevä tutkimus selvittävät niitä tekijöitä, jotka aiheuttavat opettajan mielestä oppilaan heikon koulumenestyksen. Puolet opettajista on sitä mieltä, että oppilaan heikko koulumenestys johtuu oppilaan heikosta motivaatiosta. Kolmasosa opettajista uskoo ongelman olevan peräisin oppilaan ongelmallisista kotioloista. Muita syitä opettajien mielestä olivat mm. oppilaan luonteenpiirre tai oppilaan aikaisemmat koulukokemukset. (Tollefson & Chen 1988, 259–266; Tollefson, Melvin & Thippavajjala 1990, 75–83.)

Kun Schunk, Meece ja Pintrich (2014) kävivät läpi eri tapaustutkimuksia niin oppilaiden kuin opettajien attribuutioista oppilaiden koulu- ja koemenestyksen suhteen, tulivat he siihen tulokseen, että yksilöillä on taipumusta attribuoida puolueellisesti. Erityisesti opettajien attribuutiot saattoivat olla epätarkkoja. He saattoivat ajatella oppilaan tietyn käytöksen tai saavutuksen olevan tälle luonteenomaista ja näin ollen saattoivat jättää esimerkiksi lisäohjeiden tai toisenlaisen

opetustavan kokeilemisen kokonaan käyttämättä, koska uskoivat sen olevan hyödytöntä. Opettajat siis saattoivat luoda ensivaikutelmasta muuttumattoman käsityksen oppilaan kyvyistä. Välttääkseen tällaisen yleistyksen, olisi opettajien kerättävä mahdollisimman paljon havaintoja attribuointiensa tueksi ja toisaalta heidän tulisi yrittää ylläpitää uskomus, että kaikki oppilaat voivat oppia tiedot ja taidot, ja että opettajan velvollisuus on löytää keinot niiden opettamiseen. Kuitenkaan positiivisten uskomusten ylläpitäminen ei pidä merkitä virheellisten, ”ruusunpunaisten lasien läpi katsottujen” uskomusten ylläpitämistä. Oppilaan epäonnistuminen attribuoidaan mieluummin yrityksen kuin kyvyn puuttumisesta johtuvaksi ja opettajan on osattava valita sanansa (attributional statements) oikein, kun valmistele oppilaat tehtäviin. Menestysodotuksia alentavia lausuntoja, kuten ”tiedän, että suurin osa teistä ei kykene suorittamaan tätä tehtävää, mutta teidän olisi silti yritettävä kaikkienne” olisi vältettävä. Sen sijaan olisi käytettävä ”vaikka tämä tehtävä ei ole helppo, tiedän, että pystytte suoriutumaan siitä, kun yritätte kaikkenne” – tyyppisiä kannustuslauseita. (Schunk, Meece & Pintrich 2014, 94–95.)

Juvonen (1988) on tutkinut opettajien ja oppilaiden erilaisia näkemyksiä oppilaiden koetuloksista ja niihin liittyvistä attribuutioista. Tutkimuksessa verrattiin mm. opettajien ja oppilaiden tulkintoja matematiikan kokeen tuloksista, tulokseen liittyviä attribuutioita sekä odotuksia tulevien koetulosten suhteen. Kolmasosa oppi-laista oli eri mieltä opettajan kanssa siitä miten heidän kokeensa meni, jolloin yleensä opettaja arvioi tuloksen positiivisemmin kuin oppilas itse. Nämä oppilaat attribuoi menestymisen epävakaammilla syillä kuin opettajansa. Tulevien koetulosten odotukset erosivat näillä ryhmillä siten, että opettajat odottivat vastaavaa menestystä jatkossakin, mutta oppilaat - huolimatta tämänkertaisesta menestyksestä - odottivat seuraavalta kerralta parempaa. Koska oppilaat selittivät epäonnistumisen johtuvan epävakaista syistä, saattoivat he helposti odottaa menestystä tulevaisuudessa paneutumatta asiaan yhtään sen paremmin. Lisäksi Juvonen päätyi seuraaviin ”noidankehätuloksiin”: Opettajien näkemyksillä, kuten pysyvyysattribuutioilla ja alhaisilla odotuksilla saattaa olla negatiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Opettajat saattavat myös kohdella oppilaita odotuksiaan vastaavasti (odottaa heikkoa tulosta -> kohtelee ”heikkolahjaisena”, odottaa loistavaa tulosta -> kohtelee lahjakkuutena), mikä taas johtaa siihen, että oppilaat uskovat näin todella

olevan ja käyttäytyvät sen mukaisesti. (Juvonen 1988b, 330, 334–335.) Mihin tällainen noidankehä johtaa – siitä lisää luvussa 3.6 Opittu avuttomuus.

3.5.2 Oppilaiden kausaaliattribuutiot

Ames ja Archer (1988) ovat tutkineet keskitason yläpuolella olevien oppilaiden opiskelustrategioita ja motivaatioprosesseja. Yhtenä tutkimusalueena olivat myös oppilaiden kausaaliattribuutiot. Oppilaat, jotka pitivät päämääränään tehtäväorientaatiota ja tehtävien täydellistä hallintaa, ilmoittivat käyttävänsä tehokkaampia strategioita, suosivansa haastavampia tehtäviä, heidän asenteensa koulua ja luokkaa kohtaan oli positiivisempi ja he uskoivat vahvasti menestyksen seuraavan ahkeruutta ja kovaa yritystä. Oppilaat, jotka kokivat päämääräorientaatiokseen pelkän tehtävistä suoriutumisen, keskittyivät omaan kykyynsä ja arvioivat sen yleensä negatiivisesti hyvin alhaiseksi. Epäonnistumistaan he selittivät nimenomaan kyvyn puuttumisella tai tehtävän vaikeudella. (Ames & Archer 1988, 260, 264–265.)

Karniol (1987) on tutkinut eroavatko oppilaiden kausaaliattribuutiot ja heidän uskomansa opettajien vastaavat kausaaliattribuutiot koe-epäonnistumisesta, kun kyseessä on joko oppiaine, josta oppilas pitää tai oppiaine, josta hän ei pidä. Tutkimuksen kriittiseksi tekijäksi osoittautui se, että pitikö oppilas epäonnistuneen kokeen oppiaineesta vai ei. Sekä oppilaiden omat attribuutiot, että heidän olettamansa opettajien attribuutiot vaihtelivat juuri kyseisestä tekijästä riippuen. Suurin ero oppilaiden omien selitysten ja heidän kuvittelemiensa opettajien selitysten välillä ilmeni pidettyjen oppiaineiden koe-epäonnistumisten kohdalla. Oppilaat itse selittivät epäonnistumistaan kokeen vaikeudella ja koetilanteessa ilmenneillä ongelmilla, kun taas he uskoivat, että opettajat selittivät heidän epäonnistumistaan sattumalla tai huonolla onnella. Myös aineissa, joista oppilaat eivät pitäneet, selitykset hieman erosivat. Oppilaat uskoivat opettajien selittävän epäonnistumisen oppilaiden kyvyttömyydellä tai osaamattomuudella, mitä oppilaat itse eivät kuitenkaan useinkaan myöntäneet. Oppilaat uskoivat myös, että opettajat tiesivät sen, pitivätkö he oppiaineesta, vai eivät. Mikäli opettajat todella tiesivät oppilaiden mielipiteet, saattoi se vahvistaa oppilaiden omia selityksiä ja tulevaisuuden

odotuksia. Mikäli opettajat taas eivät olleet tietoisia oppilaiden mielipiteistä, saattoi se 'kaivaa perustukset oppilaiden selitysten alta'. Karniol toteaaakin, että on ensiarvoisen tärkeää tietää koehenkilön mielipide testattavasta asiasta ennen kuin voidaan tehdä johtopäätöksiä hänen attribuutioistaan kyseistä asiaa kohtaan. (Karniol 1987, 24–25.)

Tutkimuksessaan tyttöjen ja poikien attribuutioista ja itsetunnon muodostumisesta Foon (1988) viittaa Wolleatin, Pedron, Beckerin ja Penneman vuonna 1980 tekemään tutkimukseen, jonka mukaan tytöt selittivät menestystään enemmän epävaikalla ulkoisilla ja sisäisillä syillä (sattuma, onni), kun taas pojat useimmiten uskoivat vakaisiin sisäisiin syihin, kuten kykyyn ja osaamiseen. Foon päätyy kuitenkin toteamaan, ettei tutkimiensa 1675:n noin viisitoista vuotiaan koululaisen (779 tyttöä, 896 poikaa) kohdalla kyseinen oletamus pitänyt paikkaansa. Oppilaiden itsetunnon ja kausaaliattribuutioiden muodostumiseen vaikutti sukupuolta merkittävämmiin heidän opiskeluympäristönsä. Oppilaat, jotka kävivät tyttö- tai poikakoulua muodostivat erilaisia selityksiä eri oppiaineiden kohdalla kuin vastaavat oppilaat sekakouluissa. Vaikuttaviksi tekijöiksi nousivat myös vanhempien odotukset ja kaveripiiri. (Foon 1988, 52–54.)

Myöskään Kistnerin, Osbornen ja Le Verrierin (1988) tutkimus kausaaliattribuutioista oppilailla, joilla oli todettu oppimisvaikeuksia, ei tue odotuksia sukupuolten välisistä eroista. Heidänkin tutkimuksessa epäonnistumisen selittämiseen vaikutti huomattavasti sukupuolta enemmän ympäristö (normaali- / erityisluokka). Lisäksi ikä todettiin vaikuttavaksi tekijäksi. (Kistner, Osborne & Le Verrier 1988, 88–89.) Aikaisemmassa tutkimuksessaan Kistner, White, Haskett ja Robbins (1985) vertailivat attribuutioita tytöiltä ja pojilta, joilla oli todettu oppimisvaikeuksia kontrolliryhmän attribuutioihin. Tällöin he päätyivät eroihin sukupuolten välillä ja todennäköisyyteen, että tytöt omaksuvat helpommin niin sanotun depressiivisen attribuointityylin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan huomioitu ympäristön eikä iän merkitystä. (Kistner, White, Haskett & Robbins 1985, 645–647.)

Yhteenvedona oppilaiden kausaaliattribuutiotutkimuksista voidaan todeta, että kun tytöt, joilla on oppimisvaikeuksia epäonnistuvat, selitetään se kyvyn puuttumisena. Kun taas vastaavat pojat epäonnistuvat, syynä pidetään ulkoisia tekijöitä. Mikäli

oppilas, jolla on todettu oppimisvaikeuksia, onnistuu, toimii hän avuttomuus-orientoidusti ja selittää onnistumista tehtävän helppoudella. Vastaavasti hyvin menestyneet oppilaat ovat hallintaorientoituneita ja selittävät onnistumistaan yrityksellä ja kyvyllä ja epäonnistumistaan kyvyn puuttumisella tai tehtävän vaikeudella. He kokevat voivansa itse vaikuttaa menestykseensä. Lisäksi on todettavissa, että yrityksen merkitys kasvaa iän myötä.

3.6 Opittu avuttomuus

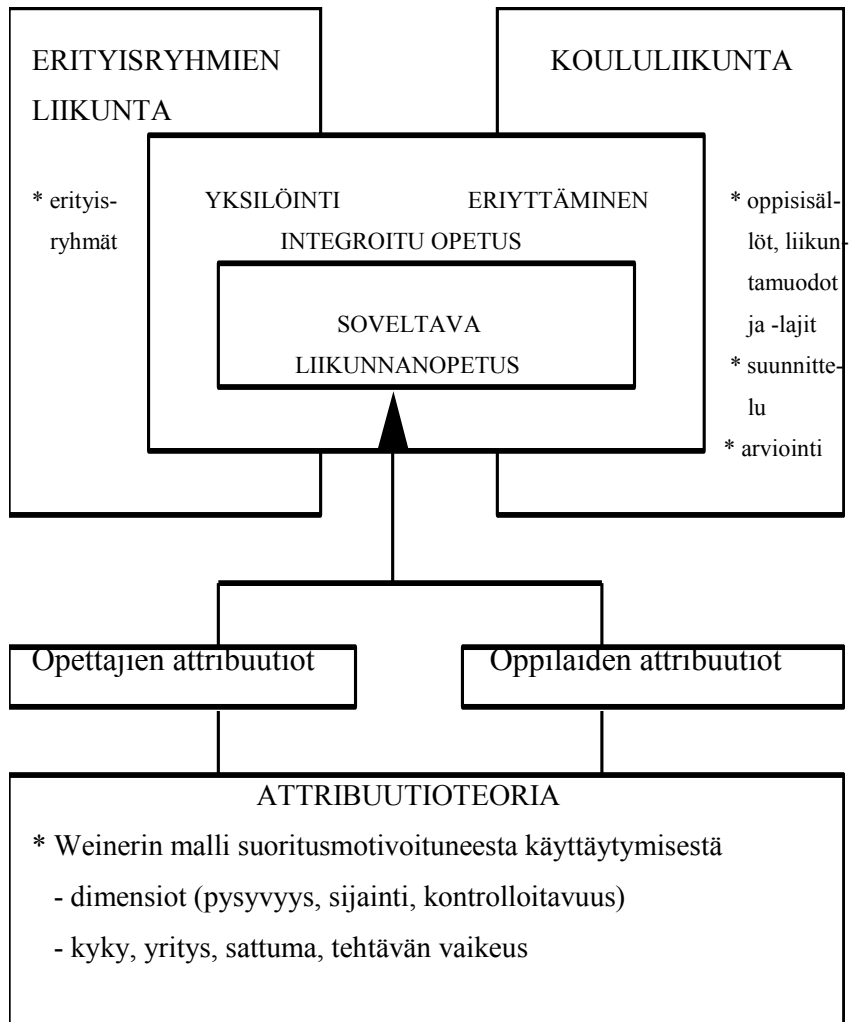
Oppimisvaikeudet, esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeudet johtavat lapsen usein noidankehään: Koska hänellä on vaikeuksia lukemisessa, murenee itseluottamus, keskittymiskyky heikkenee, sietokyky alenee ja oppimistyylistä tulee passiivinen ja välttelevä. Kaikki tämä saattaa aiheuttaa vastenmielisyyttä lukemista kohtaan, jopa koko koulua kohtaan. Ellei kehästä löydy ulospääsyä, lapsi ajautuu helposti opitun avuttomuuden tilaan, jossa hän kokee vahvasti, että yrittää hän miten paljon tahansa, tilanne ei siitä parane. Kun ihminen kokee, ettei pysty hallitsemaan elämäänsä, hän uskoo, että mahdollinen onnistuminen johtuu muiden teoista, tehtävän helppoudesta tai pelkästään tuurista ja epäonnistuminen puolestaan johtuu kykyjen puutteesta. Hän ei ota vastuuta ei onnistumisista eikä epäonnistumisista ja hän kokee, ettei yrittämisellä ole mitään vaikutusta, eikä siten halua nähdä vaivaa suoritustensa eteen. Hän pyrkii pääasiassa välttämään uusia epäonnistumisia, eikä yritäkään saavuttaa menestystä. Noidankehän kääntäminen suotuisaksi kierteeksi vaatii onnistumisen kokemuksia ja siten minäkuvan paranemista. Tähän oppilaan omat keinot eivät yleensä yksin riitä, vaan tarvitaan opettajan ja vanhempien tukea ja huomiota. (Taube 1998, 65–67.) Nykyisissä tutkimuksissakin (vrt. Brown, Seyler, Knorr, Garnett, & Laurenceau 2016) lapsen opitusta avuttomuudesta aikuisten rooli on merkittävä avuttomuuteen johtavien stressitekijöiden muodostumisessa tai niistä selviämisessä (Brown ym. 2016, 600).

Mitä ajattelemme itsestämme, on pitkälti muiden sanelemaa, tai omaa kuvitelmaamme toisten mielipiteistä. Hahmotamme omaa olemistamme kaiken aikaa suhteessa ympäristöömme ja toisiin ihmisiin. Meillä on melkoinen varasto vanhemmilta, opettajilta ja muilta auktoriteeteilta omaksuttuja sääntöjä ja normeja.

Erityisesti lapset ja nuoret omaksuvat herkästi kielteisiä, itsearvostusta heikentäviä käsityksiä itsestään. Näin ollen varsinkin ohjaus- ja opetustehtävissä olevien auktoriteettien olisi syytä tarkkaan punnita sanansa ja palautteensa. Koska meissä jokaisessa on jotain hyvää, on ohjaajan keskityttävä hankalissakin tilanteissa löytämään positiivista sanottavaa. Myönteisellä ajattelulla tuottaa aina myönteistä toimintaa. (Nykänen 1996, 52–53, 88–89.)

4 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Seuraavassa käsittekartan muodossa ne aihepiirit, jotka oleellisesti vaikuttavat soveltavan liikunnan yhteydessä opettajien ja oppilaiden onnistumisen attribuutioihin, sekä opettajien suunnitteluun, opetukseen ja arviointiin vaikuttavat tekijät erityisryhmien liikkujien kohdalla.



5 TUTKIMUSONGELMAT

1. Miten opettajat ottavat huomioon erityispiirteisen oppilaan liikunnan opetuksessa?
- 2 Miten opettajat selittävät oppilaidensa onnistumisen ja epäonnistumisen liikuntatunnilla?
- 3 Miten oppilaat selittävät onnistumisensa ja epäonnistumisensa liikuntatunnilla?
 - 3.1 Miten ns. normaalioppilaiden ja erityispiirteisten oppilaiden onnistumisen ja epäonnistumisen selitykset eroavat toisistaan?
 - 3.2 Miten erityispiirteisten oppilaiden, jotka pitävät liikunnasta ja ovat aktiivisia, onnistumisen ja epäonnistumisen selitykset eroavat niiden erityispiirteisten oppilaiden selityksistä, jotka eivät pidä liikunnasta ja ovat passiivisia?
 - 3.3 Miten opettajan suhtautuminen (oppilaan mielikuva opettajan suhtautumisesta) vaikuttaa oppilaan attribuointiin?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kaiken tieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa. Lisäksi pyritään selvittämään uuden tiedon pätevyyttä ja pyritään kehittämään teorioita kulloinkin kohteena olevasta ilmiöstä. Tutkimusmenetelmät ovat yleensä kehittyneet tutkimuksen kohteena olevien ongelmien mukaan. Kasvatustieteessä tutkimusongelmat ovat hyvin erilaisia, ja siksi kasvatuksen ilmiöitä tutkittaessa joudutaan käyttämään ja muokkaamaan monenlaisia tutkimusmenetelmiä ja -otteita. (Leino 1988, 69.)

Eettinen sitoutuneisuus ohjaa hyvää tutkimusta. Tutkijan on pohdittava mm. miten tutkimusaiheet valitaan, millaisia tutkimustuloksia tavoitellaan tai millaisia keinoja tutkija käyttää nimenomaan tutkimusetiikan kannalta. Onko tutkimus sisäisesti johdonmukaista tai mikä on sen eettinen kestävyys? Eettinen kestävyys kattaa laadukkaan tutkimussuunnitelman, sopivasti valitun tutkimusasetelman sekä hyvin tehdyn raportoinnin ja tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteerit ovat tarkkaan harkitut. Tutkijan on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.) Luotettavuuden kriteerejä, kuten uskottavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferability), varmuutta (dependability) tai vakiintuneisuutta (confirmability) ovat useat suomalaistutkijat määritelleet omien käsitystensä mukaan, sillä laadullisen tutkimuksen perinne on hyvin monitahoinen. Kansainvälisestikin tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on löydettävissä useita varsin erilaisia perinteitä, kuten esimerkiksi tulkinnallinen tai yhdysvaltalainen tai postmoderniin tieteeseen perustuva perinne. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139.) Kuitenkin, huolimatta edellä mainituista monitahoisuuksista, on tutkimusta syytä aina arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus korostuu. Erillisinä osina tutkimuksesta on hyvä arvioida sen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan sitoutumista ja puolueettomuutta, aineiston keruun menetelmää ja tekniikkaa, kohdejoukon anonymiteettia ja suhdetta tutkijaan, tutkimuksen kestoja, aineiston analyysia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja raportointia. Sisäisen johdonmukaisuuden kannalta edellä mainittujen on oltava laadukkaita erikseen, mutta erityisesti myös suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ja tarkoituksena on ollut kartoittaa attribuutioita soveltavan liikunnan yhteydessä. Tutkijan ennakkokäsityksenä oli, että riippumattomista muuttujista integrointi olisi merkittävä, eli integroitu oppilas saattaisi attribuoida

liikuntasuorituksiaan muita oppilaita kriittisemmin. Tutkimustulokset kuitenkin ovat muuttaneet käsitystä, sillä selvästi ”erityisyyttä” vahvempana riippumattomana muuttujana on liikunta-aktiivisuus. Tutkijan puolueettomuuttakaan ei ole syytä epäillä. Aineiston keruu tapahtui kyselylomakkeen avulla ja tutkija oli sen täyttöhetkellä läsnä antamassa selventäviä ohjeita niitä tarvitseville. Kohdejoukon anonymiteetti säilyi ja koska tutkija oli läsnä niin kyselyä edeltävän liikuntatunnin kuin kyselyn ajan, saattoivat tutkittavat kommentoida tutkimusta. Tutkimuksen kesto ei täytä luotettavuuden kriteerejä, sillä varsinainen tutkimus tehtiin yli kaksikymmentä vuotta aiemmin kuin sen lopullinen raportointi. Tutkimuksen aiheen ajankohtaisuus tai tulosten anti ei kuitenkaan ole tästä viiveestä kärsinyt. Tutkimus täyttää eettiset luotettavuuden kriteerit ja sen raportointi on yksityiskohtaista ja riittävän selkeää.

6.1 Tutkimusote ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa on piirteitä sekä positivistisesta, että tulkinnallisesta lähestymistavasta. Positivistiseen tutkimustapaan kuuluva empiirisuus ja havaintoasiat muodostavat tiedonkeruuvaiheen mittaukset kyselylomakkeineen. Tulkinnallisuus tulee esiin lähinnä kohdejoukon valinnassa, eli vähäinen tutkimusaineisto palvelee case-study -mallista tutkimusta. (vrt. Niinistö 1981, 11–12.)

Niinistö määrittelee molemmat tutkimusotteet; hermeneuttisen ja positivistisen paradigman moni-ilmeisiksi ja monia suuntauksia ilmentäviksi lähestymistavoiksi. Niiden väliset erot eivät suinkaan välttämättä ole yksiselitteisiä vaan pikemminkin liikkuvia. Tämän perusteella tutkimusote voi sisältää piirteitä kummastakin pääsuunnasta. (Niinistö 1981, 23.) Vaikka kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tiedonhankintamenetelmät usein nähdään vaihtoehtoisina ja kilpailevina, voidaan niitä monesti käyttää rinnakkain. Ne painottavat eri asioita ja ongelmien selvittämiseen saatetaan tarvita molempia tapoja. Lähestymistavan ratkaisee se, millä tavoin oletetaan pääsevän parhaisiin tuloksiin. (Grönfors 1983, 14; Karma 1983, 97.)

Tämä tutkimus pyrkii selittämään miten integraatio normaaliryhmään vaikuttaa attribuointiin, mikä vaikutus attribuointiin on opettajan suhtautumisella, sekä miten

liikunta-aktiivisuus vaikuttaa attribuointiin. Tämä edellyttää kvalitatiivista, lineaarista käsittelyä, jolloin jokaista tapausta kuvaillaan merkityksiä ja yhteyksiä etsien (Kari & Huttunen 1988, 94 - 96).

6.1.1 Tulkinnallinen tutkimustapa

Kusch (1986) on kerännyt eri tutkijoiden näkemyksistä yhteenvedon, jonka mukaan hermeneutiikka eli tulkinnallinen tutkimustapa ei ole vain yksi yhtenäinen suuntaus, joka voitaisiin määritellä ymmärtämisen käsitteen avulla, vaan siinä on kolme muotoa:

- 1) oikein-ymmärtämisen -sääntöjen hermeneutiikka, jossa kerätään sääntöjä ja menetelmiä, joiden avulla tekstien oikea ymmärtäminen uskotaan mahdolliseksi;
- 2) eksistentiaali-hermeneutiikka, jossa tutkitaan ihmisen perusluonteista kykyä ymmärtää itseään ja maailmaansa;
- 3) kriittinen tai dialektinen hermeneutiikka, jossa on vaikutteita marxilaisuudesta ja jossa korostetaan henki- ja sosiaalitieteiden erikoislaatua luonnontieteisiin verrattuna. (Kusch 1986, 11.)

Tässä tutkimuksessa on selvimminkin esillä Kuschin eksistentiaalisen hermeneutiikan piirteitä oppilaiden arvioidessaan omaa käyttäytymistään; onnistumistensa ja epäonnistumistensa syitä.

Hermeneuttisuus sopii hyvin attribuutiotutkimukseen, sillä sen mukainen tulkinnallinen ihmiskuva vastaa attribuovivaa yksilöä: ihminen on aktiivinen vaikuttaja, motiivien lähteet ovat myös sisäisiä, ihminen nähdään intentionaalisenä ja omia valintoja tekevänä yksilönä jne. (Niinistö 1981, 29.)

Metodit tulkinnallisessa lähestymistavassa ovat subjektiivisia. Toisinaan ne perustuvat vain yhteen tapaukseen ja niissä suositaan mikrokäsitteitä, kuten yksilön näkemystä, kokemuksia, tilannemäärittelyjä yms. Tutkimuksen kohteena on yksilö tai ilmiö, sekä ajattelun merkityssisältöjen analysoinnin korostaminen. Tuloksista saatava tieto on subjektiivista, sisäistä, kvalitatiivista, tulkinnallista sekä mm. ainutlaatuista ja muuttuvaa. (Niinistö 1981, 37–38.)

6.1.2 Case-study –malli ja monitapaustutkimus

Niinistö (1981) kuvaa case-tutkimuksen tulkinnallisiksi piirteiksi kokonaisvaltaisuutta, kattavuutta, kuvailemista, tulosten hyödyntämistä käytännössä, multimetodista lähestymistapaa ja kvalitatiivisuutta. Lisäksi case- eli tapaustutkimuksessa voidaan käyttää perinteellistä, niin sanottua 'kovaa tietoa' (hard data), jolloin siitä muodostuu malli, joka sinänsä ei ole menetelmä, vaan tiettyjä ideoita ja arvoja sisältävä lähestymistapa. (Niinistö 1981, 50–51.)

Yinin (2009) mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa tutkitaan tämän päivän ilmiöitä niiden todellisessa kontekstissa. Yin kokee, että tapaustutkimus edellyttää useita lähteitä tutkimusaineistolle, koska ilmiön ja kontekstin rajapinnat eivät ole selkeät. Hänen mukaansa tapaustutkimus on kaiken kattavana johdonmukainen metodi, käsittäen suunnittelun, tiedon keräämisen tekniikat ja erilaiset menetelmät, sekä tiedon analysoinnin erityiset lähestymistavat. Eli tutkimus voidaan tehdä yhtä hyvin tilastollisin kuin laadullisinkin menetelmin, joko yhdessä tutkimuksessa tai erillisissä tutkimuksissa, joiden aineistoa hyödynnetään yhteisessä analyysissä. Kun tapaustutkimusta tarkastellaan tutkimusstrategiana, on sille luonteenomaista, että yksityiskohtaista tietoa tuotetaan yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. (Yin 2009, 18.) Sitä tarkoituksenmukaisempaa on tapaustutkimuksen käyttö, mitä enemmän tutkimuskysymykset pyrkivät löytämään vastauksia sosiaalisten ilmiöiden toimintaan, eli vastaamaan kysymyksiin ”miksi” tai ”miten”. Samoin silloin, kun tutkimuskysymykset vaativat laajamittaista ja syväluotaavaa ilmiön kuvaamista. Tällöin kyseessä ovat syy-seuraussuhteita (explanatory) selittävät tapaustutkimukset. Niitä voidaan tarvittaessa täydentää tutkivilla (exploratory) tai kuvailevilla (descriptive) tapaustutkimuksilla. (Yin 2009, 4, 7–8).

Yin (2009) mainitsee, että tapaustutkimukset voivat kattaa useita tapauksia, jolloin niistä voidaan vetää yhdistäviä (”cross-case”) johtopäätöksiä (Yin 2009, 20). Tärkeä syy monitapaustutkimuksen suorittamiseen on tutkia, miten ilmiö esiintyy eri ympäristöissä. Usein tämä tarkoittaa sekä tyypillisen, että epätyypillisen ympäristön valitsemista. Kun tapaukset on huolellisesti valitut, tutkimuksen

suunnittelu sisältää erilaisia konteksteja ja kun tutkimusasettelussa ilmiö on tunnistettu, ovat eri tapaukset mahdollisuuksia sen tutkimiseen. (Stake 2005, 23–24.)

6.1.3 Muuttujat

Tässä tutkimuksessa riippumattomia muuttujia, eli oletettuja syitä, ennustajia ja selittäjiä ovat integrointi, liikunta-aktiivisuus, itsetunto, opettajan suhtautuminen sekä oppilaan ikä. Nämä kaikki oletettavasti vaikuttavat tutkimukseen ja saattavat selittää tuloksia. Riippuvia muuttujia eli oletettuja seurauksia tai ennustettavia tai selittäviä ilmiöitä on lähinnä attribuointi. Attribuointi eri tavoin on seurausta eri riippumattomista muuttujista. Lisäksi tämän tutkimuksen kontrolloitavia muuttujia, joilla on yhteys riippuvaan muuttujaan tai riippumattomien ja riippuvien muuttujien yhteyteen on esimerkiksi oppilaiden suhtautuminen liikuntaan ja liikuntatunteihin.

6.2 Kohdejoukko ja otanta

Erityispedagogisen tutkimuksen yksi olennainen erityispiirre on tutkimusjoukon heterogeenisyys ja koehenkilöiden vähäinen määrä (Moberg & Tuunainen 1989, 26). Tämän tutkimuksen kohdejoukkona olivat länsisuomalaisilta ala-asteilta sellaiset liikuntaryhmät (N=7), joissa on integroituja oppilaita, tai oppilaita, jotka muutoin tarvitsevat soveltavaa liikunnanopetusta. Tutkimustilanteessa koko ryhmä täytti kyselyn, mutta tutkimuksessa otetaan huomioon vain integroitujen ja kolmen muun oppilaan vastaukset / ryhmä, tai pienten oppilaiden ollessa kyseessä haasteltiin kyselylomakkeen kysymyksin vain integroitu + kolme muuta. Muut tutkimukseen otettavat oppilaat valittiin ryhmän opettajan arvioiden perusteella oppilaiden liikunnallisuudesta ja liikunta-aktiivisuudesta. Ryhmästä valittiin yksi erittäin liikunnallinen, yksi keskitason liikkuja ja yksi liikunnallisesti passiivinen tai heikko oppilas.

Liikuntaryhmät ovat nimetyt tapauksiksi (tapaukset A-G) ja ovat seuraavanlaiset:

TAPAUS A

Keskisuuren kaupunkikoulun toisen luokan 17:stä oppilaasta valittiin haastatteluun näkövammaisen poika, liikunnallinen poika, keskitasoinen tyttö ja liikunnallisesti heikompi poika. Ryhmässä poikia on 12 ja tyttöjä 5. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, näkövammaisen poika pärjää vahvojen silmälasiansa ja henkilökohtaisen avustajansa avulla normaaliopetuksessa mukana. Luokkahuoneessa hänellä on lisäksi muita apuvälineitä (mm. erityinen pulpetti, suurennuslasit, omat pöytälamput yms.), mutta liikuntatunnilla niistä ei apua ole. Hän ei erityisemmin pidä liikunnasta eikä harrasta kesän uimisten lisäksi muuta liikuntaa. Liikuntalajeista mieluisimmaksi hän nimesi suunnistuksen! Ryhmän liikunnallisin oppilas arvioi liikunnan yhdeksi suosikkiaineekseen koulussa, ja vapaa-aikanaan hän harrastaa paljon eri lajeja. Keskitasoinen liikkuja ei erityisemmin pidä liikunnasta, eikä myöskään harrasta vapaa-aikanaan liikuntaa. Heikoin liikkuja ei myöskään erityisemmin pidä liikunnasta, mutta vapaa-aikanaan harrastaa silloin tällöin.

TAPAUS B

Neljäluokkaisen maalaiskoulun toisen luokan 15:stä oppilaasta tutkimukseen valittiin liikunnallisesti erityispiirteisenä oppilaana reilusti ylipainoinen tyttö, liikunnallinen poika, keskitasoinen tyttö ja liikunnallisesti heikko tyttö. Luokan oppilaista 10 on tyttöjä. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, muttei harrasta mitään vapaa-aikanaan. Ryhmän liikunnallisin pitää jonkin verran liikunnasta ja harrastaakin vähän vapaa-aikanaan. Keskitason liikkuja pitää myös liikunnasta ja harrastaa sitä jonkun verran kuten liikunnallisesti heikoinkin.

TAPAUS C

Pienen, kaksiluokkaisen maalaiskoulun kolmas- ja neljäsluokkalaisilla teetetystä kyselystä poimittiin kahden liikunnallisesti erityispiirteisen oppilaan: spastisen hemiplegiaisen neljäsluokkalaisen pojan ja harvinaista sairautta sairastavan kolmasluokkalaisen tytön lisäksi yksi liikunnallinen neljäsluokkalainen poika, keskitasoinen neljäsluokkalainen poika, keskitasoinen kolmasluokkalainen poika ja liikunnallisesti heikko kolmasluokkalainen tyttö. Koko liikuntaryhmässä on oppilaita yhteensä 19; kaikki kolmannesta kuudenteen luokkien tytöt ja pojat. Koska ryhmä on hyvin heterogeeninen jo ikäjakaumankin suhteen, turvautuu

opettaja useimmiten vapauttamaan erityispiirteiset oppilaat yhteisistä harjoituksista esimerkiksi lenkille, mikäli he eivät pysty osallistumaan ilman erityistä apua. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, neljäsluokkalainen poika pystyy osallistumaan normaaliin liikunnanopetukseen lajikohtaisin rajoituksin. Hänen spastinen hemiplegiansa rajoittaa lajeissa, joissa esimerkiksi molempia käsiä tarvitaan yhtä aikaa, kuten pesäpallossa tms. Hän ei erityisemmin pidä liikunnasta tai liikuntatunneista, eikä myöskään vapaa-aikanaan harrasta liikuntaa. Toinen liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, kolmasluokkalainen tyttö osallistuu liikuntaan oman "halunsa ja tunteustensa" mukaan. Häntä ei varsinaisesti ole vapautettu liikunnasta, mutta hänen sairautensa estää osallistumisen useimpiin liikuntasuorituksiin. Ryhmän liikunnallisin pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, ja myös harrastaa paljon liikuntaa vapaa-aikanaan. Keskitason liikkujista vanhempi harrastaa liikuntaa ja pitää liikuntatunneista. Nuorempi keskitasoinen pitää liikkumisesta, mutta harrastaa vain satunnaisesti. Liikunnallisesti ryhmän heikoin pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, mutta harrastaa vain satunnaisesti.

TAPAUS D

Pikkukaupungin keskustan ala-asteella on n. 250 oppilasta, joista viidennen luokan poikien liikuntaryhmässä on 23. Näistä tutkimukseen valittiin astmaatikko, liikunnallinen, keskitasoinen ja liikunnallisesti heikompi oppilas. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, allergista ja rasitusastmaa sairastava poika pitää liikunnasta ja jonkin verran liikuntatunneista. Vapaa-aikanaan hän harrastaa keskimäärin pari kertaa viikossa. Ryhmän liikunnallisin harrastaa monipuolisesti ja onkin pääajajissaan maajoukkue-tasoinen urheilija. Keskitasoinen liikkuja pitää myös liikunnasta ja harrastaa keskimäärin kolme kertaa viikossa. Liikunnallisesti heikompi pitää liikunnasta silloin tällöin, eikä harrasta mitään säännöllisesti.

TAPAUS E

Suurehkon kaupunkikoulun kuudennen luokan poikien liikuntaryhmälle (28 oppilasta) teetetystä kyselystä opettaja valitsi tutkimukseen pyörätuolipojan lisäksi kolme muuta, joiden valinta oli vaikeaa, sillä opettajan mielestä liikunnallisia ryhmässä on suurin osa. Liikunnallisesti heikoimman kohdalla opettaja lopulta päätyi oppilaaseen, joka on hieman arka - ei välttämättä taidoiltaan muita heikompi. Tämä opettajan positiivisuus oppilaiden taitoihin näkyi myös ryhmän vastauk-

sisä. Kaikki kokivat onnistuvansa useammin kuin epäonnistuvansa. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas, syntymästään asti alaraajoistaan halvautunut poika harrastaa ja kilpaileekin monissa eri lajeissa (mm. kelaus, koripallo). Liikunnallisuutensa ansiosta osallistuu kaikkeen samaan kuin muutkin. Esimerkiksi voimaleikeissä hän on ryhmän ehdoton ykkönen! Ryhmän liikunnallisin pitää liikkumisesta ja harrastaa paljon liikuntaa. Keskitasoinenkin pitää liikunnasta ja harrastaa vapaa-aikanaan vähän. Myös liikunnallisesti heikoin pitää liikuntatunneista ja liikkumisesta ja harrastaa vapaa-aikanaan.

TAPAUS F

Puolitoistakertaisen maalaiskoulun kuudennen luokan tyttöjen liikuntaryhmästä (21 oppilasta) valittiin tutkimukseen molemmilta luokilta oma tutkimusryhmä. Tässä ensimmäisessä ryhmässä erityisoppilaana on huomattavasti ylipainoinen ja allergista ihottumaa sairastava oppilas, lisäksi taidoiltaan liikunnallisesti lahjakas, mutta arka oppilas, keskitasoinen ja liikunnallisesti heikompi oppilas.

Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, mutta harrastaa säännöllisesti vain kerran viikossa ratsastusta. Ylipaino häiritsee tätä murrosikäistä selvästi, ja hän onkin pyrkinyt lisäämään lenkkeilyä yms. mutta vain satunnaisesti. Liikuntaa estää atooppinen ihottuma, joka pahenee hikoilusta ja kuivattavista pesuista. Liikunnallinen oppilas pitää liikunnasta ja harrastaa useana päivänä viikossa. Myös keskitasoinen pitää liikunnasta ja harrastaa vähintään kolmena päivänä viikossa eri lajeja. Liikunnallisesti heikko oppilas pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, muttei harrasta liikuntaa vapaa-aikanaan.

TAPAUS G

Tämä tutkimusryhmä kuuluu samaan liikuntaryhmään Tapaus F:n oppilaiden kanssa. Liikunnallisesti erityispiirteisenä oppilaana on oppilas, jolla on diagnosoitu skolioosi ja jalkojen eripituisuus, lisäksi mukana on opettajan mielipiteen mukaan koko ryhmän ehdottomasti liikunnallisesti lahjakkain, sekä keskitasoinen ja liikuntasuorituksissaan heikko oppilas. Liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas kärsi selkävaivoista ja joutui usein jättämään liikuntatehtäviä kesken, ennen kuin hänellä diagnosoitiin skolioosi ja alaraajojen eripituisuus. Hän sai tukiliivin vasta äskettäin, joten osallistuminen sen kanssa vielä "hakee uomaansa". Hän pitää lii-

kunnasta ja harrastaa mm. judoa ja karatea. Ryhmän liikunnallisesti lahjakkain oppilas pitää liikunnasta ja liikuntatunneista, muttei osallistu nykyisin mihinkään ohjattuun liikuntatoimintaan vapaa-aikanaan. Keskitasoinen liikkuja pitää liikunnasta ja harrastaakin vähintään kolmena päivänä viikossa. Liikunnallisesti heikoimmaksi valitulla eivät taidot tai edellytykset välttämättä ole ryhmän heikoimpia, mutta keskittymättömyys, asenne, epävarmuus ym. aiheuttavat sen, että suorituksissaan hän on ryhmän heikoimpien joukossa. Liikunnasta hän pitää jonkin verran ja harrastaakin satunnaisesti.

6.3 Mittarit ja aineiston käsittely

Mittareina tutkimuksessa käytettiin kyselylomakkeita. Lomakkeiden kysymykset pohjautuivat koululiikuntakokemuksiin ja kuvitteellisiin liikuntatilanteisiin.

Oppilaiden kyselylomakkeessa (Liite 1) oli taustatietokysymyksiä sekä attribuutiota kartoittavia vaihtoehtokysymyksiä. Nuorimpien vastaajien kohdalla lomaketta käytettiin haastattelun pohjana, vanhemmat täyttivät sen itsenäisesti.

Opettajien kysely (Liite 1) sisälsi taustatietokysymyksiä, oppilaan attribuutiota käsitteleviä kysymyksiä sekä kysymyksiä tuntien suunnittelusta, järjestelyistä ja oppilasarvioinnista.

Mittareiden pätevyyden varmistamiseksi suoritettiin esimittaus länsisuomalaisen ala-asteen 5. - 6. luokkien tyttöryhmän liikuntatunnilla 31.3.1995. Liikuntaryhmän opettaja täytti opettajakyselyn. Ryhmässä ei ole integroituja oppilaita, mutta pari huomattavan ylipainoista oppilasta, jotka vaativat toisinaan soveltavan liikunnanopetuksen keinoja. Esitestauksessa ilmeni, että jo näillä kysymyksillä (8 kpl todelliseen koettuun tilanteeseen liittyviä onnistumisen / epäonnistumisen kokemuksia + 7 kpl kuviteltuja tilanteita) erottui selvästi oppilaiden erilaiset attribuutiomallit. Vain yhdellä tavalla onnistumisestaan ja epäonnistumisestaan selittäviä oli erittäin vähän, sillä valtaosa oppilaista selitti käyttäytymistään kahdella eri tavalla (esim. onnistuminen; syynä sekä kyky, että yritys). Kaikkia neljää vaihtoehtoa tasaisesti ympäröineitä oli vain n. 10 prosenttia vastanneista, joten tehtäviä voidaan

pitää erottelevina ja pätevinä tutkimuksen suorittamiseen. Kuitenkin se, että kaikkia vastausvaihtoehtoja käytettiin, osoittaa, että mikään vaihtoehtoista ei ole täysin mahdoton, vaan kaikki ovat tasavertaisia ja käyttökelpoisia myös varsinaisessa tutkimuksessa.

Aineiston käsittely tapahtuu tapauskohtaisin analyysein ja oppilasryhmäkohtaisten varovaisten yleistysten etsimisellä. Eri oppilasryhmien vastauksia verrataan toisiinsa ja lisäksi vertailua suoritetaan opettajan ja oppilaiden näkemysten välillä.

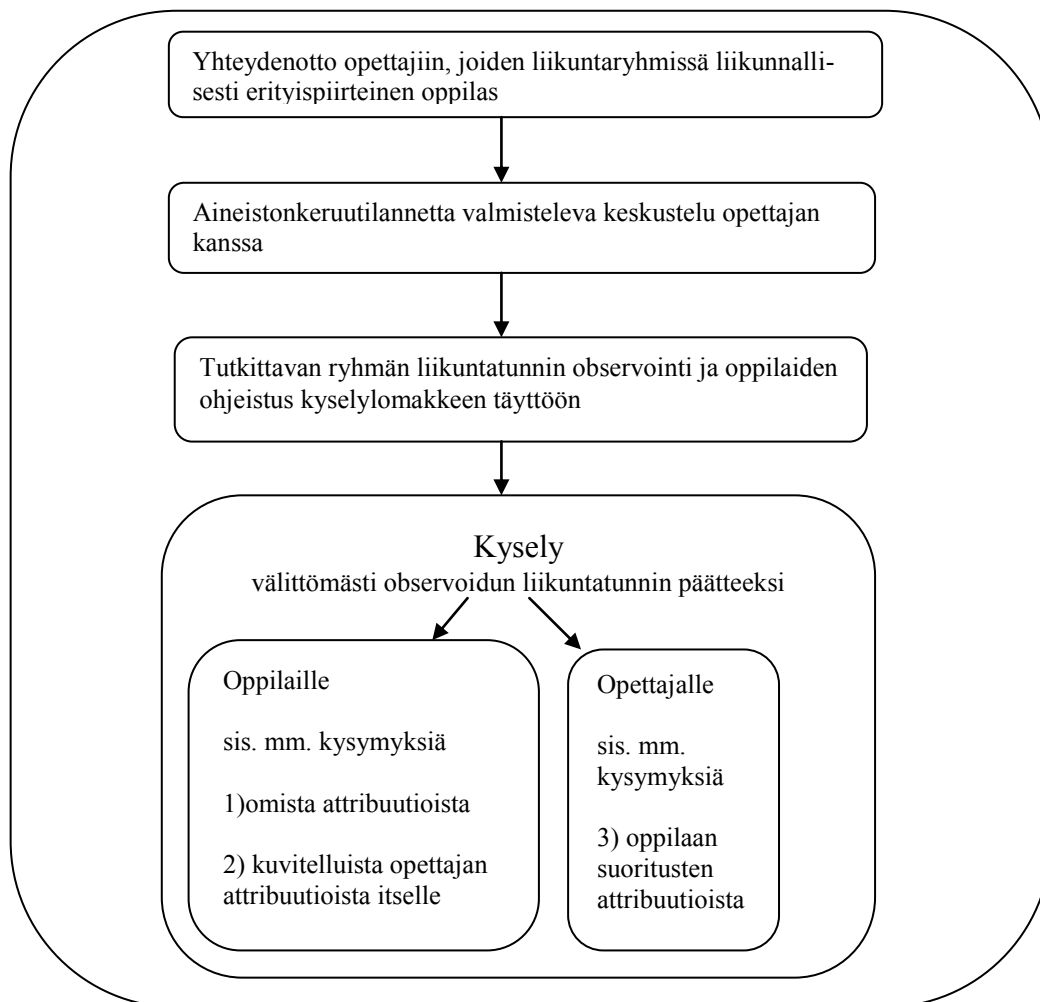
6.4 Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimusasetelma

Esitestaus muodostui tutkijan pitämästä liikuntatunnista ja sen jälkeen täytettävästä kyselylomakkeesta. Liikuntatunnilla oppilaat suorittivat erilaisia telinevoimistelutemppeja (permannolla kuperkeikkasarja, puomilla tasapainotehtäviä, kyykyhyppy arkulle, puolapuuliikkeitä ja liikkeitä renkaissa) sekä pallonkäsittelytehtäviä (pallon hallinta, kuljetus, heitot). Tunnin lopuksi he vastasivat kyselylomakkeen vaihtoehtokysymyksiin, jotka käsittelevät onnistumista tunnilla tehdyissä harjoituksissa sekä onnistumisen / epäonnistumisen syitä. Liikuntatunnin aikana ryhmän oma opettaja tarkkaili muutamia ennalta sovittuja oppilaita (integroidut + 3 verrokkia) ja täytti lopputunnista vastaavan kyselylomakkeen näiden oppilaiden onnistumisesta ja näkemyksistä heidän suorituksista ja siitä miksi onnistumista / epäonnistumista tapahtui. Lisäksi opettajalle oli kysymyksiä tuntien suunnittelusta, järjestelyistä ja arvioinnista.

Varsinaisessa tutkimuksessa tutkijan pitämästä liikuntatunnista oli luovuttava, sillä tutkimukseen sopivat oppilaat olivat niin eri-ikäisiä, ettei tuntia voinut siirtää sellaisenaan eri luokka-asteille. Niinpä kysely suoritettiin joko välittömästi luokan oman liikunnanopettajan pitämän liikuntatunnin päätyttyä, tai muuna liikuntatunnin läheisyydessä olleena mahdollisena aikana. Tutkija ohjasi suullisesti vastaajia soveltamaan mielessään kyselyssä annettuja tilanteita omille liikuntatunneille. Lisäksi tutkija seurasi vähintään yhden liikuntatunnin kussakin kohderyhmässä.

Mittaukset suoritettiin kevään 1996 aikana.

Aineiston keruussa meneteltiin kuvion 4 mukaisesti:

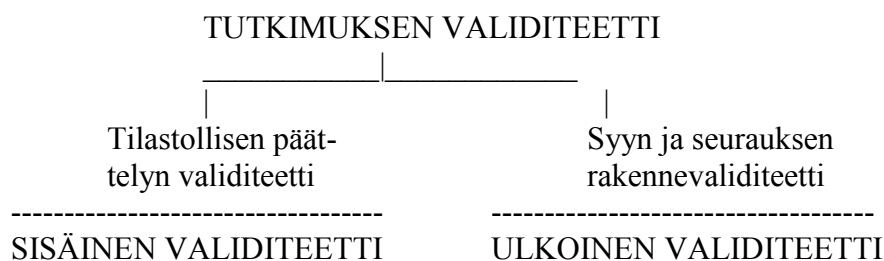


Kuvio 4. Tutkimusasetelma

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

7.1 Validiteetti

Selittävän tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella toisaalta sillä perusteella, voiko tutkimus osoittaa kausaalisuhdetta riippumattoman ja riippuvan muuttujan välillä, ja toisaalta sen mukaan, voidaanko tutkimustulosta yleistää tutkimuksen ulkopuolelle. Näin validiteetti on karkeasti jaettavissa sisäiseen ja ulkoiseen validiteetin. (Moberg & Tuunainen 1989, 69.)



Kuvio 5. Selittävän tutkimuksen validiteetti ja sen alalajit (Moberg & Tuunainen 1989, 69).

Sisäistä validiteettia voidaan kuvata seuraavasti: Tutkimus on sitä parempi, mitä yksiselitteisemmän ja varmemman kausaalipäätelmän tutkija voi tehdä riippumattoman muuttujan vaikutuksesta riippuvaan muuttujaan, ja mitä varmemmin tutkimusasetelma kontrolloi muut riippuvaan muuttujaan vaikuttavat tekijät. Tutkimuksen sisäinen validiteetti on siis se varmuus, jolla kausaalipäätelmä oletetun syyn ja seurauksen suhteesta voidaan tehdä eli miten hyvin kilpailevat selitykset on tutkimuksessa voitu kontrolloida loogisen päättelyn avulla. (Moberg & Tuunainen 1989, 57–58.)

Soininen (1991) listaa kahdeksan sisäisen validiteetin kannalta kontrolloitavaa variaabelia eli muuttujaa: 1) tausta, 2) kypsyminen, 3) testaaminen, 4) instrumentaatio, 5) valinta, 6) tilastollinen kato, 7) valinnan ja kypsymisen vuorovaikutus ja 8) tilastollinen regressio. Nämä vaatimukset edustavat lähinnä kvantitatiivista tutkimusta, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla validiteetin osoittaminen on koettu hyvin ongelmalliseksi. Soininen vahvistaa Grönforsin vuonna 1982 esille tuoman suosituksen ns. terveen järjen eli päättelyn käytöstä kvalitatiivisen aineis-

ton validiteetin tarkistamisessa. Tehtäessä teoreettisia johtopäätöksiä voidaan aikaisempia tutkimuksia samasta tai samantapaisesta ongelmasta hyödyntää. (Grönfors 1982, 173; Soininen 1991, 57.)

Tämän tutkimuksen sisäisen validiuden arvioimiseen tarvittavat osat ovat seuraavat: Riippumattomia muuttujia eli oletettuja syitä on useampia; integrointi, liikunta-aktiivisuus, opettajan suhtautuminen, itsetunto ja ikä. Riippuvana syynä, eli oletettuna seurauksena on oppilaan attribuointi liikuntasuorituksistaan. Koska riippumattomia muuttujia on useampia, eikä tutkimuksen puitteissa niitä pystytty mitään sulkemaan täysin pois, on todettava, että tutkimuksen sisäinen validiteetti ei ole kovinkaan hyvä. Osittain samat syyt, kuten ikä, sukupuoli ja harrastuserojen takia vaihdellut motivaatio saattoivat alentaa myös tutkimuksen reliabiliteettia.

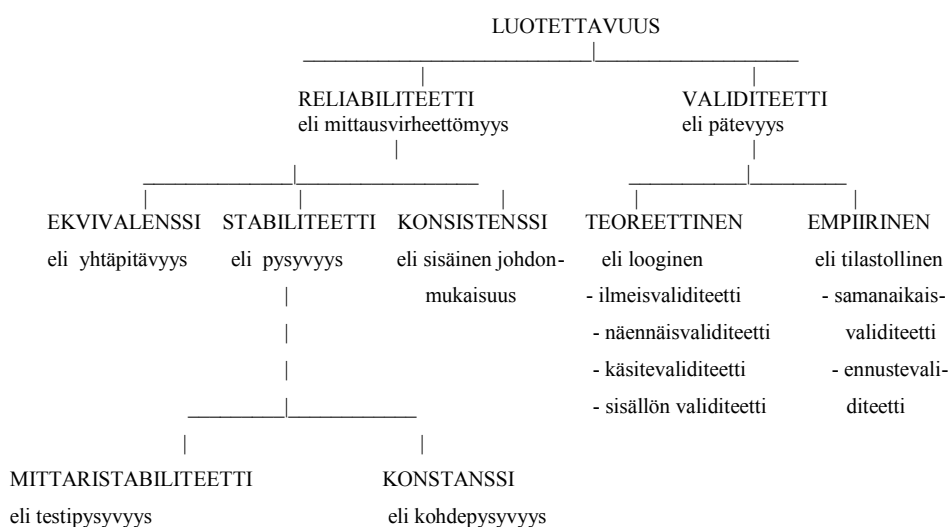
Tutkimuksen ulkoisen validiteetin turvaaminen tarkoittaa tutkimustuloksen yleistettävyyttä tutkimuksen ulkopuolelle. Ulkoinen validiteetti on siis se varmuus ja todennäköisyys, jolla tutkimusoloissa tehty päätelmä voidaan yleistää laajempaan populaatioon, muihin olosuhteisiin, toisiin ajankohtiin sekä yleisempiä teoreettisia käsitteitä koskevaksi. (Moberg & Tuunainen 1989, 64.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen ulkoisen validiuden voidaan katsoa perustuvan pääsääntöisesti tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Aineisto on ulkoisesti validia, kun esimerkiksi haastateltava on antanut todenmukaista tietoa tutkittavista asioista, tai kun tutkija on tehnyt oikeita johtopäätöksiä havainnoidusta tilanteesta, tai kun tutkija on kuvannut tilanteen juuri sellaisena kuin se on. (Soininen 1991, 57–58.)

Tämän tutkimuksen ulkoista validiutta ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella sen syvemmin, sillä tutkimusjoukon rajallisuuden vuoksi kyseessä on tapaustutkimus, josta yleistyksiä ei ole mahdollista eikä järkevää tehdä. Tutkimukseen osallistuneet vastasivat mitä todennäköisimmin totuudenmukaisesti, sillä tehtävän vastaukset annettiin nimettöminä, eikä kysymysten joukossa ollut sellaisia kohtia, jotka olisivat kannustaneet "kaunistelemaan" vastauksia. Johtopäätöksissä tutkija on nojannut attribuutioteorian kausaaliattribuutioihin.

7.2 Mittareiden luotettavuus

Mittavälineiden luotettavuus on aina moniselitteinen käsite. Lisäksi kasvatustieteellisessä mittaamisessa käytetyt mittavälineet saattavat usein sisältää sisällöltään hyvin erilaisia asioita. Mittareiden luotettavuus jaetaan reliabiliteettiin eli mittausvirheettömyyteen ja validiteettiin eli pätevyys. Tästä jaottelusta, erityisesti kvantitatiivisten mittareiden luotettavuudesta on Soininen (1997) laatinut seuraavanlaisen kuvion:



KUVIO 6. Mittarin luotettavuuden jaottelu (Soininen 1997, 55).

Ollakseen täysin luotettava, mittarin on täytettävä niin reliabilisuuden kuin validisuuden kriteerit. Mittavälineiden luotettavuuden analysointitapa riippuu pääosin käytettävien mittarien kokonaisrakenteesta ja niiden käyttötarkoituksesta. (Soininen 1991, 43–45.)

Reliabiliteetillä viitataan testipistemäärien virheettömyyteen. Kaikissa mittauksissa esiintyy mittavirheitä, joita pyritään arvioimaan ja pienentämään. Mittavirheitä aiheuttavat sekä mittaavien ihmisten toiminta, että testin ominaisuudet. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 119–120.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittausten virheettömyys eli reliabiliteetti, samoin kuin pätevyys eli validiteetti voidaan saattaa numeerisen arvion tasolle. Tähän laadullisessa tutkimuksessa harvoin voidaan päästä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 100.) Monitapaustutkimuksen mukanaan tuomaa tutkimusmittausten vaihtelua voidaan perinteisen

reliabiliteetikäsitteen valossa pitää ongelmallisena, mutta kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, on tässäkin korostettava aineiston keruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta. Tutkimusprosessin edellytetään joustavan tutkimuskohteiden mukaisesti. Prosessi on hyvä esitellä raportoinnissa, sillä luotettavuuden ja tutkimuksen uskottavuuden kannalta se on keskeinen valinta. Tällöin itse tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osana. Tutkijan on hahmotettava mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niihin johtaneista perusteista. Vaikka tutkijan voi olla mahdotonta osoittaa tulkintojen todenperäisyyttä, tulee hänen tarjota välineitä uskottavuuden arvioimiseen. (Kiviniemi 2015, 84–87.)

Soininen (1997) jakaa reliabiliteetin kolmeen osaan: ekvivalenssiin eli yhtäpitävyyteen, stabiliteettiin eli pysyvyyteen ja konsistenssiin eli sisäiseen johdonmukaisuuteen. Tässä tutkimuksessa ei rinnakkaismittauksia eli ekvivalenssin tutkimista suoritettu, koska tutkija katsoi, ettei se ollut tarkoituksenmukaista. Rinnakkaismittaus olisi vain pidentänyt kyselylomaketta, ja vastaajat olisivat saattaneet väsyä sen täyttämiseen. Näin annetut vastaukset eivät välttämättä olisi olleet todellisia. Toisaalta kyselylomake sisälsi useita kysymyksiä sekä onnistumisista, että epäonnistumisista, joten attribuointi ei jäänyt kummassakaan vaihtoehdossa vain yhteen kertaan. Koska kyseessä on kuvaileva tapaustutkimus, jolla halutaan saada tietoa soveltavan liikunnanopetuksen opettajien ja oppilaiden attribuutioista, ei lähinnä harjaantumiseen vedoten uusintamittausta stabiliteetin varmentamiseksi järjestetty.

Konsistenssin eli sisäisen johdonmukaisuuden tutkimus perustuu olettamukseen, että mittarin eri osioiden on mitattava samaa asiaa johdonmukaisesti. Tällainen sisäisen homogeenisuuden tarkastelu tulee kyseeseen silloin, kun tavoitteena on laatia yksiulotteinen, tiukasti yhtä rajattua ominaisuutta mittaava mittaväline. Tällöin mittari jaetaan osiin ja verrataan eri osien antamia tuloksia keskenään. Osien lukumäärä voi vaihdella kahdesta aina mittarin osioiden kokonaismäärään. (Soininen 1997, 58–60.) Tässä tutkimuksessa onnistumista käsitteleviin kohtiin vastaajat valitsivat pääsääntöisesti aina saman kausaaliattribuution selitykseksi, samoin he toimivat epäonnistumiskohtien kohdalla. Näin ollen tutkimuksen konsistenssi voidaan arvioida varsin hyväksi,

Reliaabeliutta on syytä arvioida aina, sillä mitattavan ryhmän homo- tai heterogeenisuus mitattavan ominaisuuden suhteen vaikuttaa, millaiseksi reliabiliteetti muodostuu ja miten sitä tulkitaan. Myös testin pituus vaikuttaa, sillä yleensä pidemmät testit ovat reliaabelimpia, edellyttäen, että muut mittaukseen vaikuttavat tekijät pysyvät kestävinä, konstantteina. (Soininen 1997, 61.) Tämän tutkimuksen testin pituutta voidaan pitää riittävänä, sillä niin onnistumiskokemuksia, kuin epäonnistumiskokemuksia kartoitettiin useamman kysymyksen verran.

Laadullisen tutkimuksen mittareiden reliabiliteetin arviointi voidaan Grönforsin (1982) mukaan jakaa neljään ryhmään: 1) kongruenssiin eli yhdenmukaisuuteen, 2) instrumentin tarkkuuteen, 3) instrumentin objektiivisuuteen ja 4) ilmiön jatkuvuuteen. Nämä reliabiliteetin tarkistuksen osiot liittyvät erityisesti havainnointiin, kun evaluoitavia ilmiöitä pyritään havainnoimaan mahdollisimman moneen kertaan ja saatuja tuloksia verrataan keskenään. Toinen keino havaintojen reliaabeliuden takaamiseksi on käyttää useampaa havainnoitsijaa samassa tilanteessa. (Grönfors 1982, 175; Soininen 1991, 51–52.) Koska tässä tutkimuksessa havainnointi ainoastaan tuki kyselyn vastauksia, ei havainnoinnin suorittaminen useampaan kertaan tai useamman havainnoitsijan toimesta ollut oleellista.

Mittaukselta voidaan edellyttää mittauksen luotettavuuden lisäksi peittävyyttä, mittariedustavuutta, objektiivisuutta, erottelukykyä, vertailtavuutta, tehokkuutta, helppokäyttöisyyttä, analysoitavuutta, toistettavuutta sekä analyysin arvioitavuutta (Soininen 1991, 58–59). Tässä tutkimuksessa on pyritty niin objektiivisuuteen, vertailtavuuteen, erottelukykyyn kuin muihinkin edellä mainittuihin kriteereihin mittarin, eli kyselylomakkeen laadinnassa.

8 TULOKSET

8.1 Miten opettajat ottavat huomioon erityispiirteisen oppilaan liikunnan opetuksessa

Koska ala-asteella usein oma luokanopettaja opettaa ryhmälleen myös liikuntaa, tuntee hän oppilaansa kokonaisvaltaisemmin, kuin aineenopettaja-liikunnanopettaja. Niinpä liikunnan kannalta erityispiirteisten oppilaidenkaan kohdalla liikuntatunnit eivät sinällään aiheuta lisätyötä opettajalle, sikäli kun hänellä on - vanhempien aktiivisen tiedottamisen seurauksena kaikki tarvittavat taustatiedot lääkitystarpeista, rajoituksista ynnä muista lääkärin ohjeista saatuina jo silloin, kun kyseinen oppilas on hänen luokalleen tullut.

On kuitenkin oletettavaa, että kun ryhmässä on oppilas, joka liikuntatunnilla saattaa tarvita enemmän apua, huomiota tai ohjeita kuin muut, merkitsee se opettajalle enemmän työtä varsinkin suunnitteluvaiheessa. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat kuitenkin lisätyön yllättävän vähäiseksi. Suunnittelun lisäksi tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään myös tuntien toteutukseen ja arviointiin.

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat pääsääntöisesti, ettei oppilas, jolla on jokin liikunnan kannalta huomioitava erityispiirre, aiheuttanut suuriakaan muutoksia liikuntatuntien ja -jaksojen **suunnitteluun**. Lajivalinta ja eri lajien tuntimäärät saattoivat vaihdella oppilaiden erityistarpeiden tai -rajoitusten takia. Oppilaiden liikuntatuntien aikaiset kuntoutustunnit ja henkilökohtaisten avustajien järjestämä korvaava toiminta mahdollistivat muille oppilaille sellaisten lajien harjoittelun, mihin erityisoppilas ei kyennyt osallistumaan. Edellä mainitut vaikuttivat lähinnä jaksosuunnitteluun, ja tuntitason suunnitteluun kohdistuivat taas avustajalle annettavat ohjeet ja eriyttävät tehtävät.

Kaikki tämän tutkimuksen kyselyihin osallistuneet opettajat käyttivät **opetuksessaan** vaihtelevia opetusmenetelmiä; ryhmätöitä, eriyttämistä eri tehtävin ja eri vaikeusastein sekä yksilöllistä ohjausta. Lisäksi osalla oli käytettävissään oppilaan henkilökohtainen avustaja tai apuopettaja. Avustajien ohjaus pyrittiin suorittamaan jo ennen tunnin alkua, jolloin tuntia - ja oppilaiden toimintaa ei

tarvinnut sen vuoksi keskeyttää. Varsinaisessa tuntityöskentelyssä erityispiirteisiä oppilaita ei tarvinnut ottaa sen erityisemmin huomioon, kuin ketä tahansa oppilasta. Oppilaiden tasavertaisuutta tarkoituksenmukaisesti korostettiin erilaisten tavoitteiden hyväksymisellä ja kannustuksella ja positiivisella palautteella.

Koska alemmilla luokka-asteilla (tässä tutkimuksessa toisen, kolmannen ja neljännen luokkien oppilaat) liikunnasta ei anneta erikseen arvosanaa todistukseen, eivät näiden oppilaiden opettajat olleet "pistäneet järjestykseen" oppilaitaan mitenkään. Ainoastaan tunti- ja tehtäväkohtaisia palautteita annettiin kannustaen aina edellistä parempiin suorituksiin. Oppilaiden yksilöllistä kehitystä pyrittiin seuraamaan. Vanhemmilla oppilailla tuntikohtaiset palautteet, vinkit kotiharjoitteluun yms. annettiin kaikille samalla lailla, samoin numero**arvioinnissa** erityishuomioiset olivat samalla "viivalla" toisten kanssa; liikuntaharrastukset ja -menestykset (koulun ulkopuolella), asenne ja edistyminen henkilökohtaisissa tavoitteissa vaikuttivat - eivät liikunnalliset poikkeamat.

8.2 Miten opettajat selittävät oppilaidensa onnistumisen ja epäonnistumisen liikuntatunnilla

Tulosten lukua helpottamaan tutkimuksessa on käytetty tehokeinoina sekä lihavoitua (**eri oppilaat**), että kursivoitua (*attribuutiot*) ja tapaukset on myös taulukoitu.

Koska opettaja on jo tehtävän annossa asettanut oppilaat tiettyyn järjestykseen (**oppilas, joka tarvitsee erityistä tukea - liikunnallinen - keskitasoinen - heikko**), niin he myös arvioivat oppilaitaan tästä näkökulmasta. Opettajien näkemyksissä liikunnallisiksi arvioimansa oppilaat onnistuivat suorituksissaan, heikot useimmin epäonnistuivat. Attribuoinnissakin suunta oli kaikilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla sama: liikunnallisten oppilaiden onnistuminen johtui yleensä lokaliteetiltaan sisäisistä tekijöistä, eli *kyvystä* tai *yrittämisestä*, kun taas heikkojen onnistumiset olivat usein stabiliteetiltaan muuttuvia, *yrittämisestä*, *sattuman* tai lokaliteetiltaan ulkoisten tekijöiden kuten *sattuman* ja *tehtävän helppouden* ansiota.

Opettajien attribuutiot näkyvät myös luvun 8.3.1 tapauskohtaisissa taulukoissa. (taulukot 3 - 9)

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä **liikunnalliset ja keski-tasoiset oppilaat** onnistuvat suorituksissaan aina tai useimmiten, ja selityksenä tälle ovat sisäiset attribuutiot sekä *kyky*, että *yritys*. Jos nämä oppilaat joskus epäonnistuvat, selittävät opettajat tapahtuneen useimmiten stabiileetiltaan pysyvällä, mutta lokaliteetiltaan ulkoisella (57 %) *tehtävän vaikeudella* tai osittain stabiileetiltaan muuttuvina eli sisäisenä *yrityksen* puuttumisena (24 %) tai puhtaasti ulkoisesta *sattumasta* johtuvana (19 %).

Näkemykset liikunnallisesti **heikkojen** onnistumisesta vaihtelevat opettajakohtaisesti vaihtoehtojen ei yleensä onnistu - onnistuu joskus - onnistuu useimmiten - välillä. Selitykset sen sijaan ovat samansuuntaisia: useimmiten onnistuminen selitetään *yrityksestä* johtuvaksi, osittain *sattuman* sanelemaksi tai *tehtävän helppoudeksi*. Epäonnistumiset, joita opettajien mielestä näillä oppilailta on enemmän, selitetään useimmiten *kyvyn* puuttumisena tai osittain *tehtävän vaikeutena* tai *yrityksen* puutteena.

Liikunnallisesti **erityispiirteisten** oppilaiden onnistumisten arviointi heijastelee samaa linjaa kuin opettajalla on muidenkin oppilaiden kohdalla; eli jos opettaja yleisesti ottaen "näkee" oppilaidensa onnistuvan useammin kuin epäonnistuvan tai päinvastoin, niin sama pätee myös erityispiirteisten oppilaidenkin kohdalla.

Onnistumissyiden selitykset ovat silti, opettajan näkökannasta riippumatta yhteneväiset kaikkien erityisliikkujien kohdalla: lähes kaikkien onnistumiset katsotaan johtuvan *yrityksestä* (yhdessä tapauksessa *tehtävän helppous*).

Samoin epäonnistumisten selityksissä opettajat valitsevat yhteneväisesti syyksi *tehtävän vaikeuden*. Parissa tapauksessa myös *kyvyn* ja *yrityksen* puute saattoi opettajan mielestä aiheuttaa epäonnistumisen.

Huomionarvoisinta opettajien attribuoinneissa lienee se, että he arvostavat sisäisen yrityksen osuutta onnistumiskokemuksissa kaikissa ryhmissä ja epäonnistumisissa

joka ryhmän kohdalla nousee ulkoinen, tehtävän vaikeus esille. Kyky selityksenä tulee esiin vain liikunnallisten oppilaiden onnistuessa ja liikunnallisesti heikkojen epäonnistuessa.

8.3 Miten oppilaat selittävät onnistumisensa ja epäonnistumisensa liikuntatunnilla

Koska tämän tutkimuksen otanta on vain 7 liikuntaryhmää, niin keskiarvoja tai yleistyksiä on vaikea tehdä. Niinpä oppilaiden attribuutiot käsitellään liikuntaryhmittäin. Lopuksi yhteenvedonomaaisesti pyritään löytämään vastauksia liikuntaaktiivisuuden, opettajan suhtautumisen tai integraation vaikutuksista attribuutioihin. Liikuntaryhmät on eritelty nimeämällä ne TAPAUS A - G.

8.3.1 Oppilaiden attribuutiot tapauksittain

TAPAUS A

Liikunnallisesti **erityispiirteinen oppilas** uskoo omiin kykyihinsä liikuntasuorituksissa: onnistumisia hän kokee olevan 87,5 %:ssa suorituksia. Attribuutiona onnistumisille hän nimeää *tehtävän helppouden* ja *sattuman*. Jos hän sattuu joskus epäonnistumaan, selittää hän senkin *sattumalla* tai *tehtävän vaikeudella*. Hän ajattelee opettajan selittävän onnistumiset *kyvystä* johtuviksi ja epäonnistumiset *tehtävän vaikeudesta* johtuviksi. Opettaja kokee ongelmallisimmaksi tämän oppilaan rajattoman itseluottamuksen ja liian suuret luulot omista kyvyistä, eli oppilas uskoo hallitsevansa asioita, jotka eivät ole hänelle mahdollisia apuvälineilläkään autettuna.

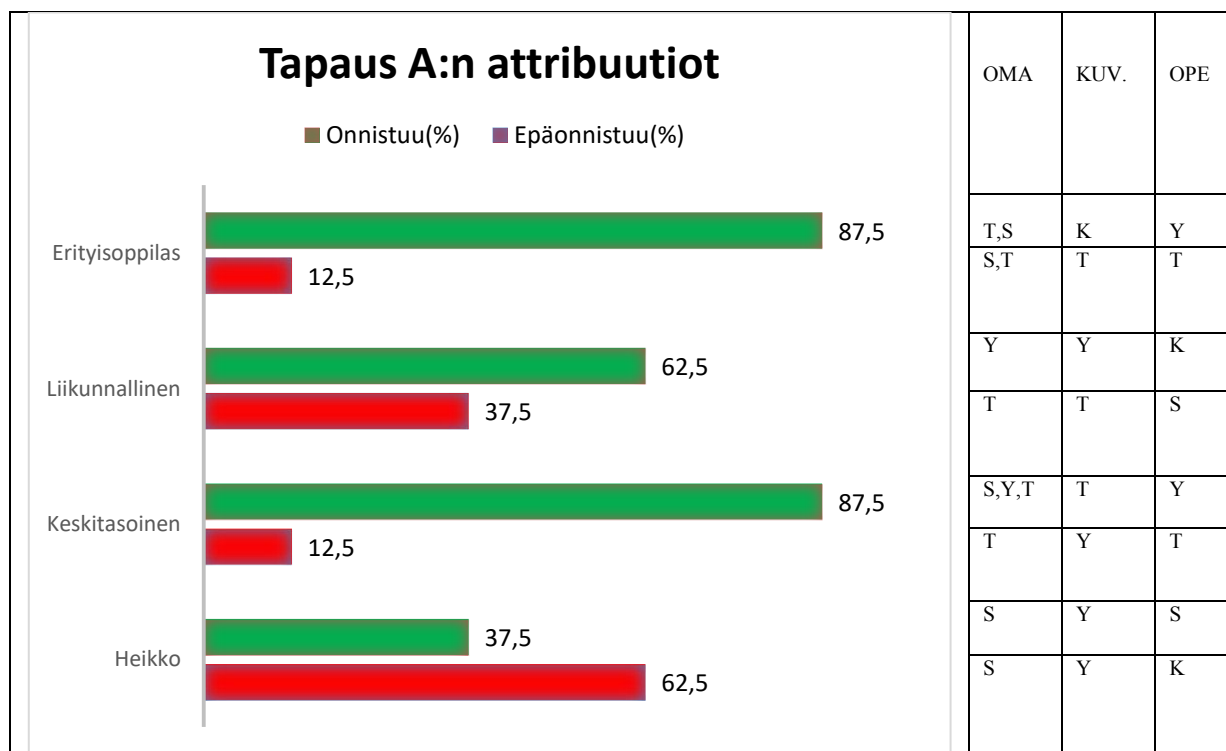
Liikunnallisin oppilas ei koe onnistuvansa kuin 62,5 %:ssa suorituksia. Onnistumisten selityksenä hänellä on *yritys*. Epäonnistumiset (37,5 %) johtuvat hänen mielestään *tehtävän vaikeudesta*. Samat attribuutiot hän ajattelee opettajan kohdalleen valitsevan: onnistuminen *yrittämisestä* ja epäonnistuminen *tehtävän vaikeuden* johdosta.

Keskitasoinen oppilas kokee pääasiassa (87,5 %) onnistuvansa, mutta selittää sitä sekä *sattuman*, että *tehtävän helppouden* mukaan. Epäonnistumiset hän selittää *tehtävän vaikeudesta* johtuviksi.

Liikunnallisesti **heikoin** oppilas uskoo useimmiten (62,5 %) epäonnistuvansa liikuntasuorituksissa. Satunnaiset onnistumisensa hän selittää *sattumalla*, kuten kaikki epäonnistumisensakin. Opettajan hän ajattelee uskovan niin onnistumisten kuin epäonnistumistenkin johtuvan *yrityksestä*.

Seuraavassa esitetään taulukon muodossa tapaus A:n oppilaiden ja opettajan vastaukset. Kaikissa tämän luvun taulukoissa (taulukot 3 - 9) onnistuminen ja epäonnistuminen on merkitty prosentiosuutta vastaavalla pylväällä ja niiden perään on lisäksi merkitty lyhentein jokaisen oppilaan kohdalla erikseen omat attribuutiot, kuvitelmat opettajan attribuutioista sekä todelliset opettajan attribuutiot. Opettajien attribuutioita käsiteltiin jo luvussa 8.2 ja opettajien ja oppilaiden attribuutioiden eroavuuksia käsitellään luvussa 8.4.

TAULUKKO 4. Tapaus A:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus

OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvitteleva opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUS B

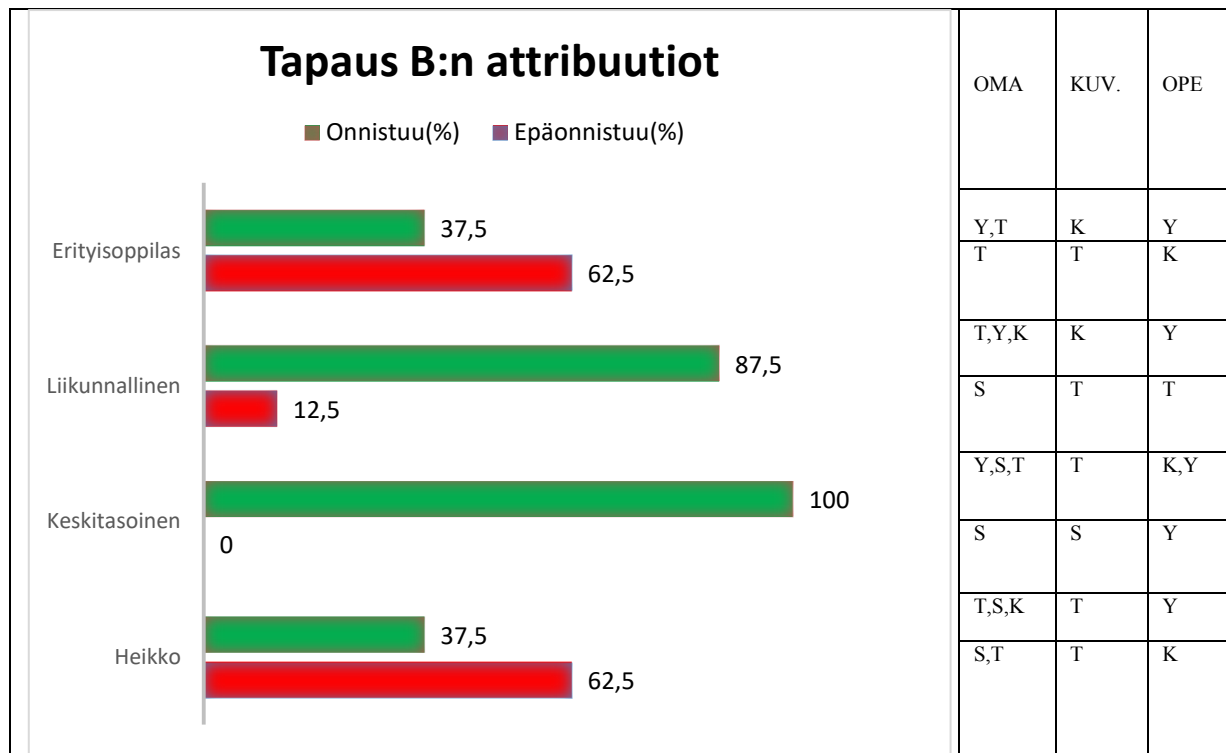
Liikuntasuorituksissa liikunnallisesti **erityispiirteinen oppilas** uskoo useimmiten epäonnistuvansa (62,5 %) koska *tehtävät* ovat niin *vaikeita*. Saman syyn hän ajattelee myös opettajan valitsevan. Kun hän onnistuu, niin hän selittää sen *yrityksellä* ja *tehtävän helppoudella*. Opettajan hän kuvittelee ajattelevan onnistumiset *kyvystä* johtuviksi. Opettaja kokee ongelmallisimmaksi tämän oppilaan heikon kunnon, ja on pyrkinyt aktivoimaan oppilasta mahdollisimman paljon.

Liikunnallinen oppilas onnistuu omasta mielestään lähes aina (87,5 %) koska *tehtävät* ovat niin *helppoja*, toisaalta myös *yrityksen* ja *kyvyn* ansiosta. Epäonnistumiset hän määrittelee *sattumasta* johtuviksi. Hän ajattelee opettajan uskovan onnistumisten johtuvan *kyvystä* ja epäonnistumisten *tehtävien vaikeudesta*.

Keskitason liikkuja kokee yleensä aina onnistuvansa, mutta attribuoi onnistumistaan sekä *yrityksellä*, *sattumalla*, että *tehtävien helppoudella*. Jos hän epäonnistuisi, johtuisi se *sattumasta*. Samoin hän uskoo opettajan ajattelevan. Onnistumiset hän ajattelee opettajan selittävän *tehtävän helppoudella*.

Liikuntasuorituksissaan liikunnallisesti **heikoin** uskoo useimmiten (62,5 %) epäonnistuvansa *sattumalta* tai *tehtävän vaikeudesta* johtuen. Onnistumiset hän selittää joko *tehtävän helppoutena*, *sattumana*, tai *kyvystä* johtuvina. Opettajan hän kuvittelee selittävän onnistumisensa *tehtävän helppoutena* ja epäonnistumiset *vaikeutena*.

TAULUKKO 4. Tapaus B:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus
 OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvitteleva opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUS C

Silloin kun liikunnallisesti **erityispiirteinen**, neljäsluokkalainen **oppilas** osallistuu, kokee hän useimmiten epäonnistuvansa (75 %) suorituksissaan. Syyksi hän kokee *kyvyn* puuttumisen. Ajoittaiset onnistumiset hän selittää sekä *kyvyllä*, että *yrityksellä*. Hän kuvittelee opettajan ajattelevan hänen onnistumistensa johtuvan *sattumasta* ja epäonnistumisten *yrityksen* puutteesta.

Toinen liikunnallisesti **erityispiirteinen oppilas**, osallistuu liikuntaan oman "halunsa ja tuntemustensa" mukaan. Kuvitellessaan osallistuvansa hän ajattelee onnistuvansa vain harvoin (12,5 %), attribuutiona *yritys*, epäonnistumiset johtuisivat *kyvyn* puuttumisesta tai *tehtävän vaikeudesta*. Opettajan hän uskoo ajattelevan onnistumisten johtuvan *sattumasta* ja epäonnistumisten *tehtävien vaikeudesta*.

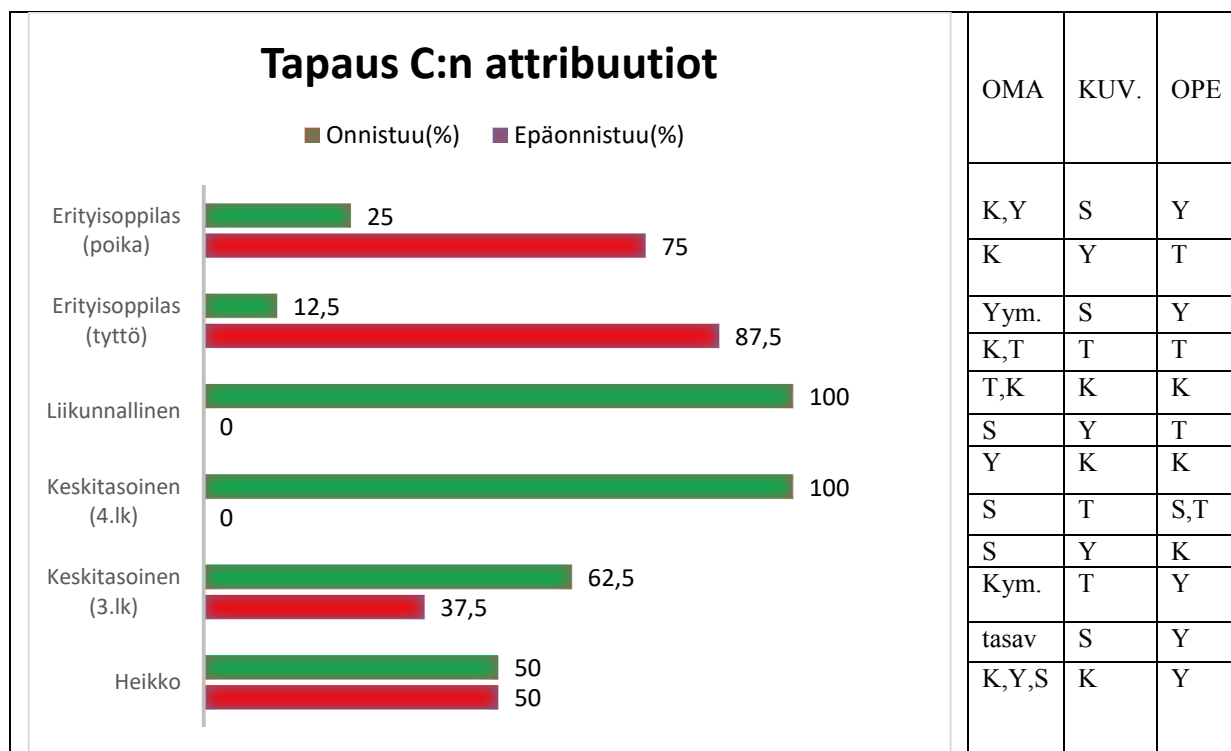
Liikuntasuorituksissaan ryhmän **liikunnallisim** uskoo aina onnistuvansa, koska *tehtävät ovat helppoja* ja hänellä on *kykyä*. Jos hän epäonnistuisi, johtuisi se *sattumasta*. Opettajan ajatuksia pohtiessaan hän päätyy valitsemaan onnistumisten selitykseksi *kyvyn* ja epäonnistumisten *yrityksen* puuttumisen.

Keskitason liikkujista vanhempi uskoo omista suorituksistaan aina onnistuvansa, koska *yrittää* parhaansa, ja jos epäonnistuisi, olisi se *sattuman* syytä. Kuvittelee opettajan ajattelevan onnistumisen johtuvan *kyvystä* ja mahdolliset epäonnistumiset *tehtävän vaikeudesta*.

Suorituksistaan nuorempi **keskitasoinen** uskoo useimmiten (62,5 %) onnistuvansa *sattumalta* ja epäonnistumiset hän selittää lähinnä *kyvyttömyydellä*, mutta kaikki *muutkin* syyt esiintyvät. Hän kuvittelee opettajan selittävän hänen onnistumisensa *yrityksellä* ja epäonnistumiset *tehtävän vaikeudella*.

Ryhmän liikunnallisesti **heikoin** uskoo onnistuvansa vain joka toisessa suorituksessa. Niin onnistumisia kuin epäonnistumisiakaan hän ei osaa selittää yhdellä attribuutiolla. Onnistumisiin hän useimmiten valitsee *yrityksen* ja *sattuman*, ja epäonnistumisiin *kyvyn* ja *yrityksen* puuttumisten lisäksi vielä *sattuman*. Kuvittelee varsin realistisesti opettajankin ajattelevan onnistumisen johtuvan *sattumasta* ja epäonnistumisen *kyvyn* puutteesta.

TAULUKKO 5. Tapaus C:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus

OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvitteleva opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUS D

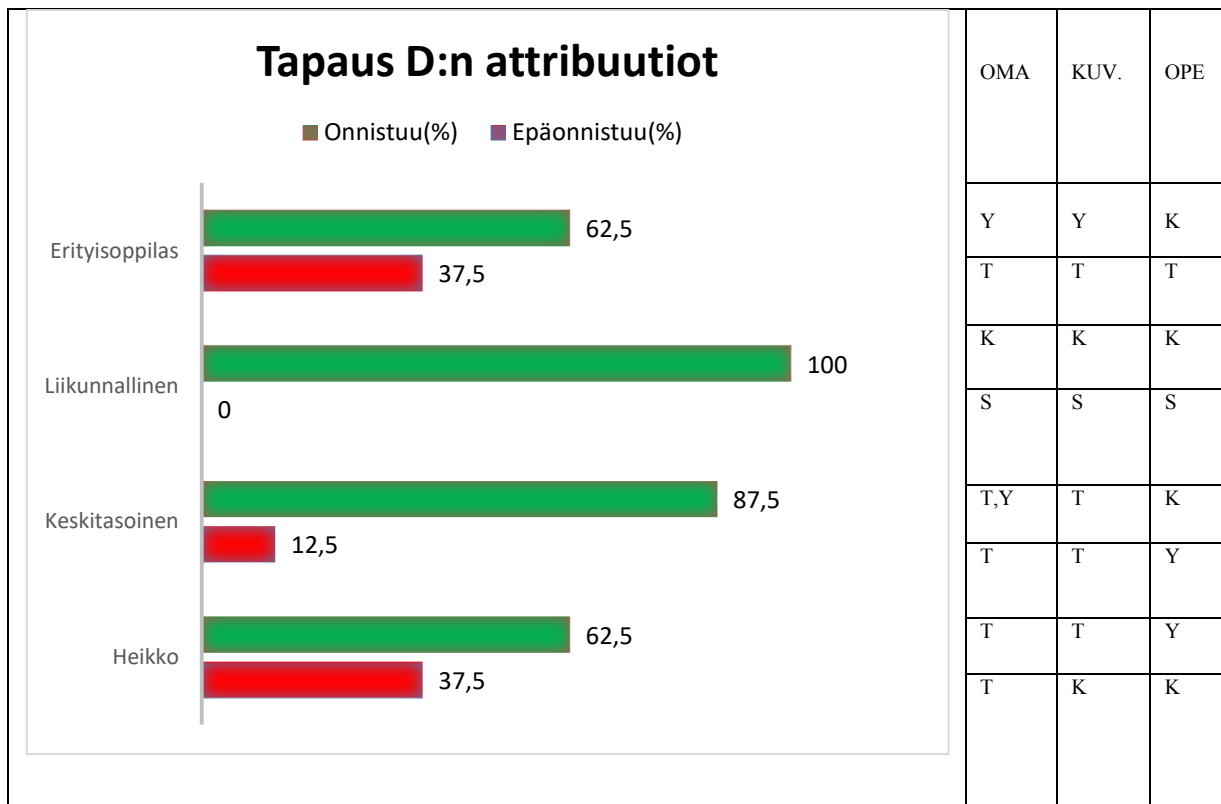
Liikuntasuorituksissaan liikunnallisesti **erityispiirteinen oppilas** kokee onnistuvansa useimmiten (62,5 %), koska *yrittää* tosissaan. Epäonnistumiset hän selittää liian *vaikeilla tehtävillä*. Hän kuvittelee opettajan ajattelevan samoin, eli onnistumiset *yrityksen* palkkiona ja epäonnistumiset *vaikeiden tehtävien* johdosta. Opettaja luottaa pojan omaan tietoon ja tuntemuksiin sairautensa erityistarpeista, eli oppilaalla on tunneilla ”hengityslääke” mukana, johon hän omien tuntemustensa mukaan välillä turvautuu. Tietyissä tehtävissä opettaja saattaa muistuttaa tehtävän rasittavuudesta yms.

Koululiikunnassa ryhmän **liikunnallisin** kokee aina onnistuvansa *kyvyn* ansiosta. Jos hän joskus epäonnistuu, on *sattumalla* 'sormensa pelissä'. Hän ajattelee myös opettajan valitsevan samat selitykset.

Suorituksissaan **keskitasoinen** liikkuja lähes aina onnistuu (87,5 %), koska *tehtävät* ovat niin *helppoja* ja koska hän *yrittää* parhaansa. Epäonnistumiset johtuvat hänen mielestään *vaikeista tehtävistä*. Opettajan hän kuvittelee selittävän onnistumiset *tehtävien helppoudella* ja epäonnistumiset *vaikeudella*.

Ryhmän **heikoin** kokee onnistuvansa useimmiten (62,5 %), koska *tehtävät* ovat niin *helppoja*. Toisaalta epäonnistumisiakin sattuu, ja niihin syynä on *tehtävien vaikeus*. Hän ajattelee, että myös opettaja uskoo onnistumisten johtuvan *helpoista tehtävistä*, mutta epäonnistumiset *kyvyn* puutteesta.

TAULUKKO 6. Tapaus D:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus
 OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvitteleva opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUS E

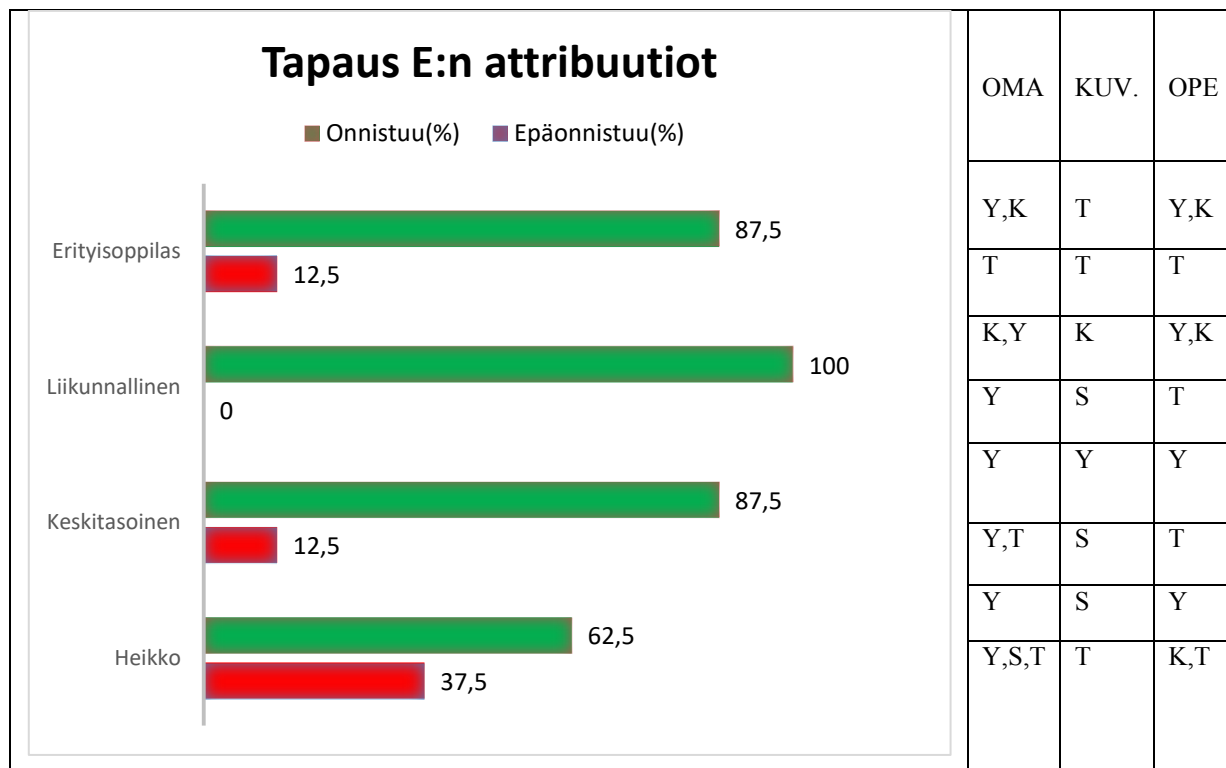
Liikunnallisesti **erityispiirteinen oppilas** uskoo suorituksissaan onnistuvansa lähes aina (87,5 %) ja selittää sen *yrityksellä* ja *kyvyllä*. Kuvittelee opettajan kuitenkin selittävän onnistumisen *tehtävän helpoudella*. Epäonnistumiset hän selittää *tehtävän vaikeutena*, ja uskoo opettajan ajattelevan samalla lailla.

Ryhmän yksi **liikunnallisista** onnistuu sekä opettajan, että omasta mielestään aina. Itse hän selittää sen sekä *yrityksestä*, että *kyvystä* johtuvaksi. Opettajan hän kuvittelee valitsevan syyksi *kyvyn*. Jos hän epäonnistuisi, johtuisi se *yrityksen* puutteesta. Opettajan hän ajattelee uskovan *sattumaan* epäonnistumisten selittäjänä.

Keskitasoiisiin liikkujiin luokiteltu oppilas uskoo yleensä onnistuvansa (87,5 %) *yrityksestä* johtuen. Epäonnistuessaan on kyseessä joko *yrityksen* puute tai *tehtävän vaikeus*. Kuvittelee opettajan ajattelevan onnistumisten johtuvan juuri *yrityksestä*, mutta epäonnistumiset *sattumasta*.

Opettajan mielestä arkuudesta johtuen liikunnallisesti **heikoin** uskoo onnistuvansa useimmiten (62,5 %) suorituksissaan, koska on *yrittänyt* tarpeeksi. Epäonnistumisilleen hän ei löydä yhtä selitystä, vaan selittää ne tasaisesti *yrityksen* puutteena, *sattumana* ja *tehtävien vaikeutena*. Hän kuvittelee opettajan ajattelevan onnistumiset *sattumaksi* ja epäonnistumiset *tehtävän vaikeudesta* johtuviksi.

TAULUKKO 7. Tapaus E:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus
 OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvittelema opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUSET F

Liikunnallisesti **erityispiirteinen** oppilas uskoo liikuntasuorituksissaan onnistuvansa vain joka kolmannella kerralla (37,5 %) ja silloinkin yleensä *sattuman* ja joskus *yrityksen* ansiosta. Epäonnistumiset hän selittää tasaisesti *kyvyn* ja *yrityksen* puutteina sekä *tehtävien vaikeutena*. Hän uskoo opettajan ajattelevan onnistumisten johtuvan *yrityksestä* ja epäonnistumisten *tehtävän vaikeudesta*.

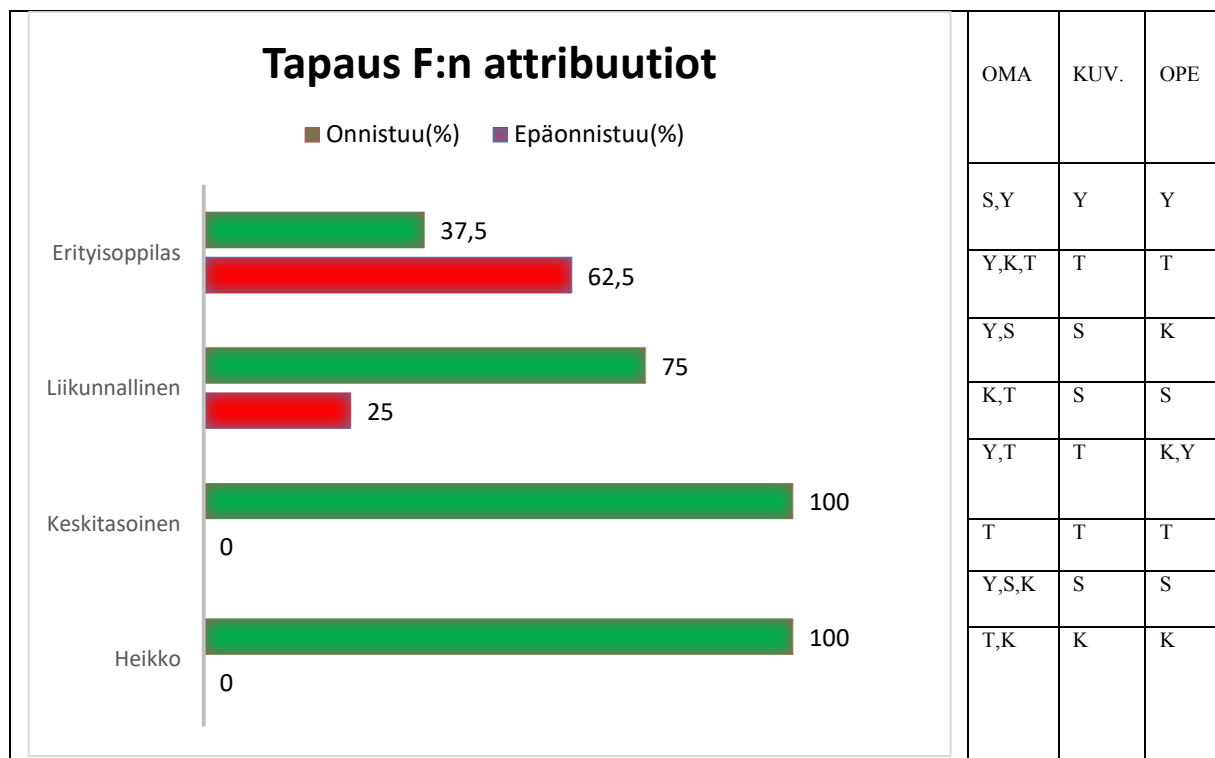
Ryhmän **liikunnallinen** uskoo onnistuvansa suorituksissaan 75 %:ssa pääosin oman *yrityksen* mutta myös *sattuman* ansiosta. Joka neljäs tehtävän epäonnistuminen johtuu joko *kyvyn* puutteesta tai *tehtävän vaikeudesta*. Vaikka opettaja uskoo hänen taitoihinsa, on hänen liikunnallinen itsetuntonsa melko alhainen.

Opettajankin hän uskoo ajattelevan niin onnistumisten kuin epäonnistumisten johtuvan hyvästä onnesta eli *sattumasta*.

Keskitasoinen liikkuja uskoo enemmän omiin kykyihinsä. Hän uskoo onnistuvansa aina, koska on *yritteliäs* ja osin koska *tehtävät* ovat niin *helppoja*. Jos epäonnistuisi, johtuisi se pääosin *tehtävien vaikeudesta*. Hän uskoo opettajan ajattelevan niin onnistumisten kuin epäonnistumisten johtuvan *tehtävän helppoudesta* tai *vaikeudesta*.

Ryhmän **heikoinkin** uskoo itseensä ja taitoihinsa, sillä hän kokee onnistuvansa aina, koska *yrittää* tosissaan tai omaa *kyvyn* tai jopa *sattumakin* joskus auttaa. Mahdolliset epäonnistumiset johtuisivat *tehtävien vaikeudesta* tai *kyvyn* puutteesta. Opettajan hän kuitenkin uskoo selittävän onnistumiset *sattumaksi* ja epäonnistumiset *kyvyn* puuttumiseksi (mitkä myös olivat opettajan arviot).

TAULUKKO 8. Tapaus F:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus

OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvitteleva opettajan attr. OPE = opettajan attr.

TAPAUS G

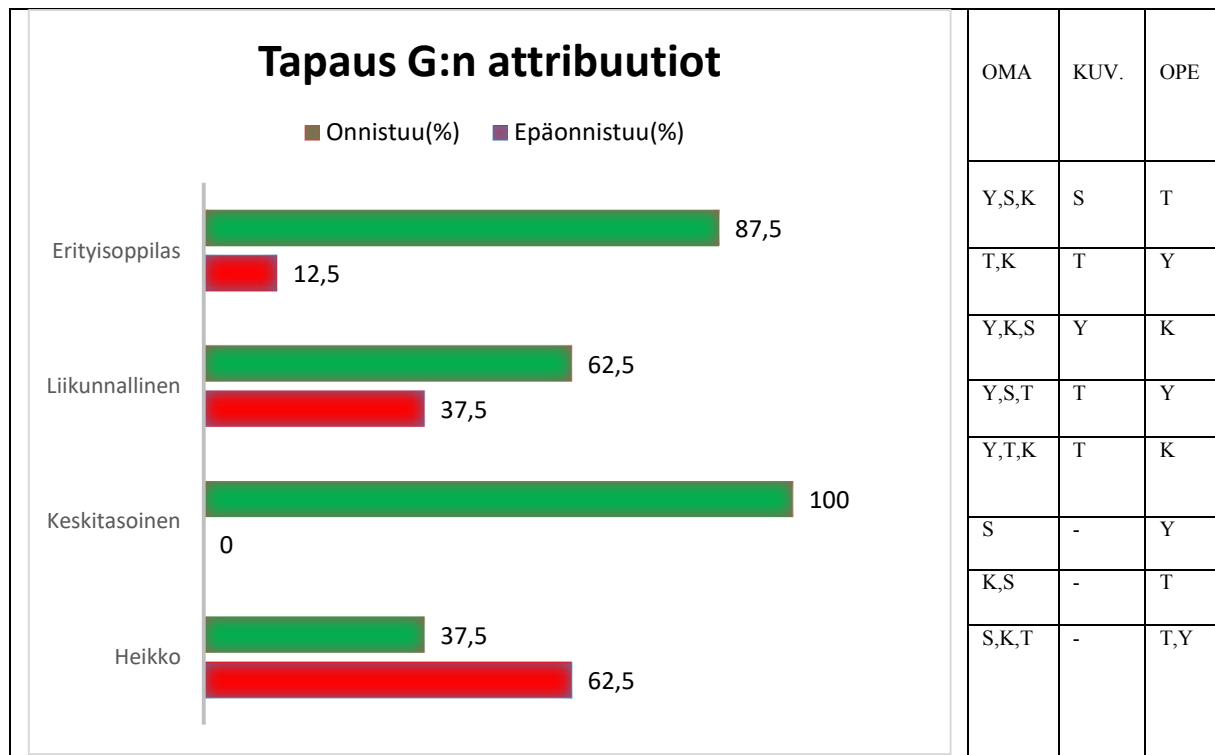
Suorituksissaan liikunnallisesti **erityispiirteinen** oppilas uskoo onnistuvansa lähes aina (87,5 %) koska kokee *yrittävänsä* tosissaan tai hänen *kykynsä* riittävät tehtävään, joskus onnistuminen on myös *sattuman* aikaansaamaa. Epäonnistumiset johtuvat yleensä *tehtävän vaikeudesta* tai *kyvyn* puuttumisesta. Hän ei koe opettajan arvostavan osaamistaan, vaan uskoo opettajan ajattelevan onnistumiset *sattumasta* johtuviksi ja epäonnistumiset *tehtävän vaikeudesta* johtuviksi. Opettajan mielestä ongelmallisinta on tämän oppilaan negatiivinen asenne niin tukiliivin käyttöön, pakollisiin lihaskuntoharjoituksiin kuin yleensäkin muihin, kuin hänen "suosikkilajeihinsa".

Murrosiän tuomat muutokset ovat saaneet ryhmän **liikunnallisesti lahjakkaimman** epäilemään ja vähätteleämään omaa osaamistaan, sillä hän uskoo onnistuvansa suorituksissaan "vain" 62,5 %:sti lähinnä *yrityksen*, mutta myös *sattuman* ja *kyvyn* ansiosta. Joka kolmannen suorituksensa epäonnistumisen hän selittää *yrityksen* puuttumisena, *sattumalla* ja *tehtävien vaikeudella*. Opettajan hän ajattelee selittävän onnistumiset *yrityksellä* ja epäonnistumiset *tehtävän vaikeudella*.

Liikunnallisesti **keskitasoinen** oppilas uskoo paremmin itseensä, sillä hän kokee onnistuvansa aina, koska *yrittää*, omaa *kyvyn* ja *tehtävät* ovat *helppoja*. Mahdolliset epäonnistumiset johtuvat *sattumasta* tai *tehtävän vaikeudesta*. Hän ajattelee opettajan selittävän onnistumiset *tehtävän helppoudella*, muttei osaa arvioida opettajan mielipidettä epäonnistumisissa.

Suorituksissaan ryhmän liikunnallisesti **heikoksi** valittu oppilas kokee onnistuvansa vain joka kolmannella kerralla (37,5 %). Onnistumiset hän selittää *kyvyllä* ja *sattumalla*. Epäonnistumisten syynä hän pitää sekä *sattumaa*, *kyvyn* puuttumista, että *tehtävän vaikeutta*. Opettajan ajatuksia hän ei osaa lainkaan arvioida.

TAULUKKO 9. Tapaus G:n attribuutiot.



S= sattuma Y= yritys K= kyky T= tehtävän vaikeus
 OMA = oppilaan attr. KUV. = oppilaan kuvittelema opettajan attr. OPE = opettajan attr.

Oppilaiden ikää tai sukupuolta ei tutkimuksessa ole rajattu. Onnistumisen kokemuksissa ikä ei ole merkittävä muuttuja, sillä tasaisesti sekä nuorimmilta, että vanhimmilta löytyy niin "onnistun aina" -vastauksia, kuin "onnistun joskus" -vastauksiakin. Attribuoinnissakaan ei ole eroavaisuuksia eri-ikäisten välillä.

Sukupuolten välillä huomattavimmat erot ovat siinä, että pojat uskovat onnistuvansa hieman useammin kuin tytöt (poikien ka. 76 %, tyttöjen 66 %). Lisäksi pojat attribuoiivat yksiselitteisemmin kuin tytöt, eli tytöt käyttävät useampaa vaihtoehtoa varsinkin onnistumisten kohdalla. Onnistumisten attribuutioina eri vaihtoehtoista suosituimmiksi pojat valitsevat *yrityksen* ja *kyvyn*, kun taas tyttöjen suosituimmat ovat *yritys* ja *sattuma*. Epäonnistumisia pojat selittävät *tehtävien vaikeudella* ja *sattumalla*, tyttöjen valitessa *tehtävien vaikeuden* ja *kyvyn* puutteen.

8.3.2 Erot liikunnallisesti ns. normaali- ja erityispiirteisten oppilaiden attribuutioissa

Vertausta erityispiirteisten ja muiden oppilaiden attribuutioiden välillä ei sellaiseenaan voida suorittaa, sillä muiden oppilaiden attribuutiot vaihtelevat laidasta laitaan lähinnä oppilaiden liikunta-aktiivisuuden mukaan. Toisaalta myös erityispiirteisten oppilaiden selitykset olivat riippuvaisia siitä, pitävätkö he liikunnasta vai eivät.

Jos verrataan liikunnallisesti aktiivisten erityispiirteisten oppilaiden ja muiden liikunnallisten oppilaiden vastauksia, huomataan, ettei sairaus tai vamma mitenkään vaikuta attribuutioihin. Näiden oppilaiden liikunnallinen itsetunto on aivan yhtä korkea ja usko omiin *kykyihin* ja *yrittämiseen* on päällimmäisenä onnistumisten selityksissä. Vastaavasti verrattaessa liikunnallisesti heikoimpien ja niiden erityisoppilaiden, jotka eivät harrastaneet eivätkä erityisemmin pitäneet liikunnasta tuloksia, niin niistäkin löytyy selviä yhdenmukaisuuksia. Onnistumiset ovat joko *sattuman* tai *tehtävän helppouden* ansiota ja epäonnistumisiin selitykset löytyvät useimmiten *tehtävien vaikeudesta*.

8.3.3 Liikunnallisesti erityispiirteisten oppilaiden attribuutioiden erot liikunta-aktiivisuuden mukaan

Liikunta-aktiivisuutta ja sitä pitääkö liikunnasta ylipäättään, voidaan pitää attribuutioon vaikuttavana tekijänä. Oppilaat, jotka pitävät liikkumisesta useimmiten kokevat myös onnistuvansa, mutta oppilaat, joilla suhtautuminen liikuntaan on negatiivisempaa, kokevat muita useammin epäonnistuvansa suorituksissaan. Tämän tutkimuksen liikunnallisesti erityispiirteisistä oppilaista puolet piti liikunnasta yleensä ja liikuntatunneista erittäin tai melko paljon. He selittivät onnistumistaan pääasiassa *yrityksellä*. Epäonnistumiset selittyivät *tehtävien vaikeudella*. Ne erityispiirteiset oppilaat, jotka eivät erityisemmin pitäneet liikunnasta, eivät selittäneet onnistumisiaan keskenään samalla lailla, mutta epäonnistumiset johtuivat heistä joko *tehtävän vaikeudesta* tai sitten *kyvyn* puutteesta.

Vamman tai sairauden laatu ei yksin vaikuttanut liikunta-aktiivisuuteen, vaan asenteet ja suhtautuminen olivat hyvin yksilöllisiä.

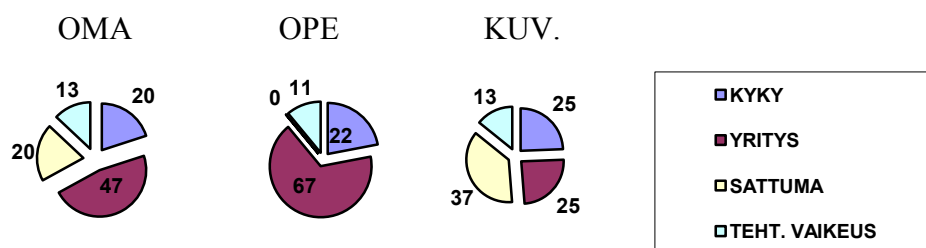
8.4 Miten opettajan ja oppilaan attribuutiot eroavat toisistaan

Tässä luvussa verrataan opettajan attribuutioita sekä oppilaiden omiin attribuutioihin, että oppilaiden kuvittelemiin opettajan attribuutioihin. Nämä kaikki tiedot taulukkomuodossa löytyvät luvusta 8.3.1 kunkin tapauksen kohdalta erikseen.

Liikunnallisesti **erityispiirteiset** oppilaat attribuioivat onnistumistaan useimmiten *yrityksellä* (47 %), seuraavaksi eniten sekä *kyvyllä* että *sattumalla* (mol. 20 %) ja lisäksi vielä *tehtävän helppoudella* (13 %).

He kuvittelevat opettajan attribuioivan onnistumiset lähinnä *sattumasta* (37 %) johtuviksi, tai sekä *kyvyn* tai *yrityksen* ansioksi (mol. 25 %) tai joskus *tehtävän helppoudeksi* (13 %), eli kaikki vaihtoehdot ovat varsin tasaisesti edustettuina.

Todellisuudessa useimmiten opettajat näkevät onnistumisten takana *yrityksen* (67 %) tai joskus *kyvyn* (22 %) tai *tehtävän helppouden* (11 %). *sattumaa* opettajat eivät käytä selityksenä lainkaan.



KUVIO 7. Ympyrädiagrammeina liikunnallisesti erityispiirteisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot onnistumislanteissa (luvut prosentteja)

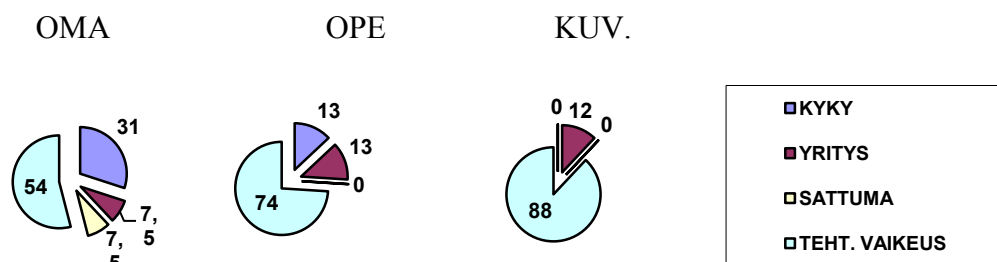
Kun verrataan oppilaiden kuvitelmia ja opettajan todellisia attribuutioita, ei yhtäläisyyksiä löydy. Oppilaat uskovat opettajien ajattelevan paljon todellisuutta negatiivisemmin.

Verrattaessa oppilaiden omia selityksiä opettajien todellisiin selityksiin yhtäläisyyksiä sen sijaan löytyy. Sekä oppilaat, että opettajat painottavat *yrittäjän* merkitystä onnistumisessa. Vähimmälle jää selitys *tehtävien helppoudesta* (mol. n. 10 %), mikäli ei oteta huomioon sitä, etteivät opettajat attribuoineet yhtään suoritusta *sattumasta* johtuvaksi, kun taas oppilaat tekivät niin joka viidennen suorituksen kohdalla.

Epäonnistumisissa useimmin erityisoppilaat valitsevat selitykseksi *tehtävän vaikeuden* (54 %) tai *kyvyn puuttumisen* (31 %). *yrittäjän* puute tai *sattuma* saivat vain yhden valinnan kumpikin.

Kuvitelmat opettajan valitsemista selityksistä osuvat lähes yksinomaan *tehtävän vaikeuteen* (88 %), yhden vastaajan kuvitellessa opettajan näkevän *yrittäjässään* puutteita.

Todellisuudessa opettajat selittävät erityisoppilaidensa epäonnistumisia juuri *tehtävän vaikeudella* (75 %), hajavalintojen osuessa *kyvyn tai yrittäjän* puuttumiseen.



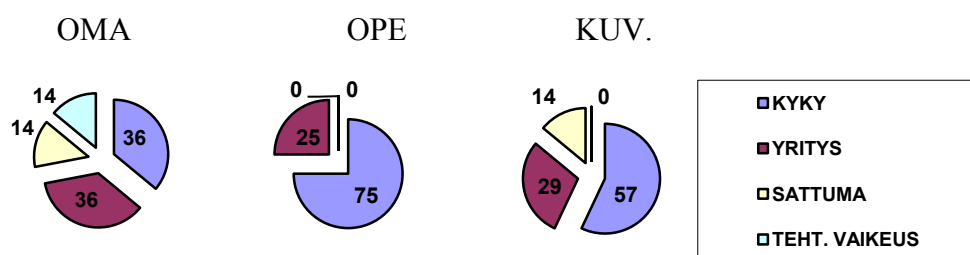
KUVIO 8. Ympyrädiagrammeina liikunnallisesti erityispiirteisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot epäonnistumistilanteissa (luvut prosentteja)

Verrattaessa niin oppilaiden omia attribuutioita, opettajalle kuviteltuja tai opettajien todellisia attribuutioita toisiinsa, nousee kaikissa ryhmissä esiin *tehtävän vaikeus* epäonnistumisia selittämään. Vaikka lisäksi lähes kolmannes oppilaista väheksyy *kykyjään*, eivät opettajat pääsääntöisesti ajattele niin, eivätkä oppilaatkaan kuvittele opettajan niin ajattelevan.

Liikunnalliset oppilaat selittävät onnistumistaan pääasiassa sekä *kyvyllä*, että *yrittäjä* (molempia 36 %). Loput selitykset jakaantuvat tasan *sattuman* ja *tehtävän helppouden* välille (molempia 14 %).

Oppilaat kuvittelevat opettajien selittävän onnistumiset *kyvyllä* (57 %) tai joissakin tapauksissa *yrittäjä* (29 %) tai *sattumalla* (14 %).

Todellisuudessa opettajat luottavat liikunnallisiksi valitsemien oppilaidensa kohdalla pääsääntöisesti *kykyyn* (75 %), neljäsosan uskoessa *yrittäjä* onnistumisten takaajana.

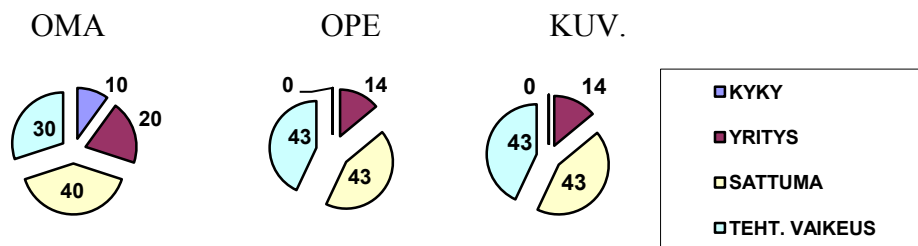


KUVIO 9. Ympyrädiagrammeina liikunnallisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot onnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

Kun verrataan oppilaiden näkemyksiä, heidän kuvitelmiaan opettajan näkemyksistä tai opettajien todellisia attribuutioita, huomataan, että kaikkien painopiste onnistumisten selittäjänä on *kyvyssä* ja *yrittäjä*. Näiden oppilaiden liikunnallinen itsetunto on korkea, he uskovat osaamiseensa koska opettajakin uskoo - ja antaa positiivista palautetta ehkä muita ryhmiä enemmän juuri liikunnallisina pitämilleen oppilaille.

Epäonnistumisten kohdalla liikunnalliset oppilaat attribuioivat syyksi ensisijaisesti *sattuman* (40 %), sitten *tehtävän vaikeuden* (30 %), *kyvyn* ja *yrittäjä* puutteen jäädessä vähemmälle.

He kuvittelevat opettajan valitsevan myös joko *tehtävän vaikeuden* tai *sattuman* (mol. 43 %), mikä pitääkin paikkaansa.



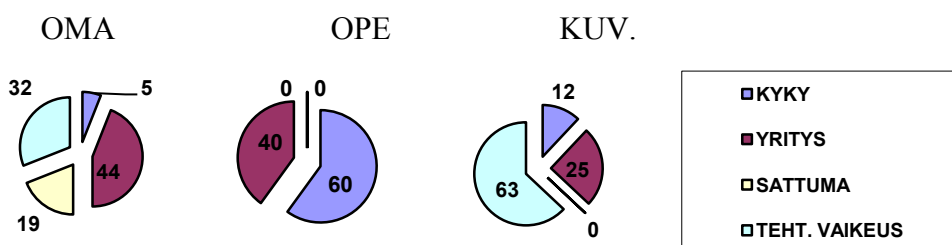
KUVIO 10. Ympyrädiagrammeina liikunnallisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot epäonnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

Liikunnallisten oppilaiden ajatukset käyvät yksiin opettajien ajatusten kanssa myös mahdollisten epäonnistumiskokemusten kohdalla. Kaikissa vastauksissa painotuvat *sattuma* ja *tehtävän vaikeus*, kun etsitään syytä epäonnistumisiin. *kykyä* tai *yrittystä* ei näiltä oppilailta puutu opettajankaan mielestä.

Liikunnallisesti **keskitasoiset** oppilaat kokevat onnistuvansa lähinnä *yrittymisen* (44 %) tai *tehtävän helppouden* (32 %) ansioista.

He kuvittelevat opettajankin selittävän onnistumiset pääsääntöisesti *tehtävien helppoudella* (63 %) tai *yrittymisellä* (25 %).

Todellisuudessa opettajat luottavat keskitasoisten liikkujien *kykyyn* kaikkein eniten (60 %), lopuissa (40 %) tapauksissa he näkevät *yrittymisen* palkitsevan onnistumisena.



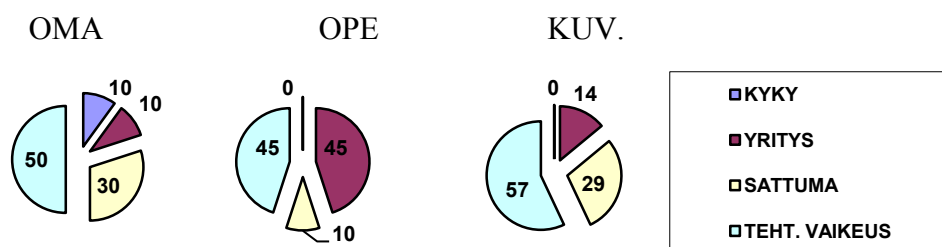
KUVIO 11. Ympyrädiagrammeina keskitasoisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot onnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

Kun verrataan opettajien todellisia vastauksia niin oppilaiden omiin, kuin heidän kuvitelmiinsa, ei yhtäläisyyksiä löydy. Oppilaat ajattelevat tehtäväorientoituneesti, kun opettajien mielestä tehtävien vaikeudella ei ole merkitystä, koska oppilas omilla taidoillaan ja yrityksellään hallitsee tilanteet.

Epäonnistumiset keskitasoiset oppilaat attribuioivat niin ikään *tehtävien vaikeudella* (50 %), joskin lähes kolmannes (30 %) onnistumattomuuksista koetaan *sattuman* aiheuttamiksi.

Heidän kuvitelmansa opettajan ajatuksista on samansuuntaiset; *tehtävien vaikeus* (57 %) pääsyyntä ja *sattuma* (29 %) osasyynä aiheuttavat suoritusten epäonnistumisia.

Todellisuudessa opettajat kokevat epäonnistumisten johtuvan niin *yrityksen* puutteesta (45 %) kuin *tehtävän vaikeudesta* (45 %).



KUVIO 12. Ympyrädiagrammeina keskitasoisten oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot epäonnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

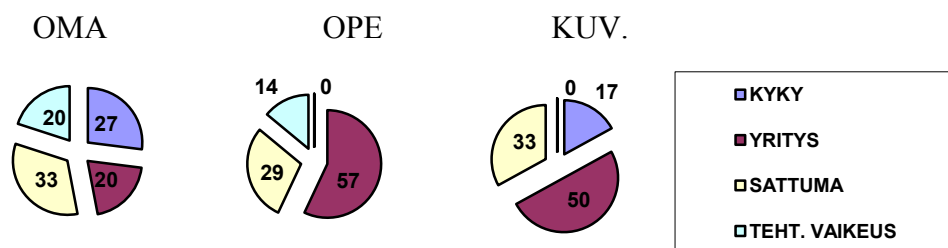
Verrattaessa oppilaiden ja opettajien vastauksia voidaan huomata, että epäonnistumisten kohdalla *tehtävien vaikeus* tulee esiin kaikissa vastauksissa. Kuitenkin lisäksi opettajat peräänkuuluttavat *yritymistä*, sillä he näkevät lähes puolet epäonnistumisista johtuvan sen puuttumisesta. Tätä vaihtoehtoa oppilaat itse eivät koe merkittäväksi.

Liikunnallisesti **heikoimmat** oppilaat attribuioivat onnistumisiaan hyvin heterogeenisesti. Kaikki vaihtoehdot ovat tasaisesti valittuina, *sattuman* saadessa hieman

muita suurempaa kannatusta (33 %). Näiden oppilaiden liikunnallinen itsetunto vaihtelee olemattomasta erittäin korkeaan.

He kuvittelevat opettajankin valitsevan useimmin *sattuman* (50 %) selittämään mahdollisia onnistumisia. Joissain tapauksissa myös *tehtävien helppous* (33 %) on saattanut auttaa.

Todellisuudessa opettajat näkevät tilanteen positiivisemmin. Heidän mielestään yli puolessa onnistumisista on kyse *yrityksestä* (57 %), *sattuman* jäädessä vasta toiseksi (29 %).



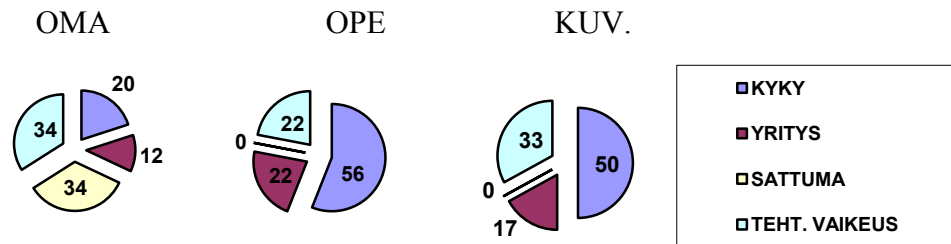
KUVIO 13. Ympyrädiagrammeina heikkojen oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot onnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

Kun verrataan onnistumisattribuutioita, huomataan, ettei yhteneväisyyksiä löydy oppilaiden ja opettajien ajatusten välillä. Tämä ryhmä lienee kaikkein heterogeenisin tutkimuksen ryhmistä. Selvästi on havaittavissa, että toiset opettajien valitsemista heikoista oppilaista itsekkin kokevat itsensä muita huonommiksi, mutta toiset taas kokevat onnistuvansa tehtävässä kuin tehtävässä kykyjensä avulla, vaikka opettaja arvioi oppilaan lähtökohtaisesti heikoksi.

Epäonnistumistenkin selitykset jakaantuvat heikoilla oppilailla lähes tasan kaikkien vaihtoehtojen kesken. Eniten valintoja on tullut *sattumaan* ja *tehtävän vaikeuteen* (mol. 34 %).

Pääasiassa (50 %) he kuvittelevat opettajan selittävän epäonnistumiset *kyvyn* puuttumisella eli osaamattomuudella. Kolmannes kuvitelluista selityksistä osuu *tehtävän vaikeuteen*.

Todellisuudessa opettajat selittävät heikkoina pitämiensä oppilaiden epäonnistumiset *kyvyn* puuttumisena (56 %), *yrittäksen* puutteena (22 %) tai *tehtävän vaikeutena* (22 %).



KUVIO 14. Ympyrädiagrammeina heikkojen oppilaiden, opettajan todelliset ja oppilaiden opettajalle kuvittelemat attribuutiot epäonnistumistilanteissa. (luvut prosentteja)

Kun verrataan näitä tietoja keskenään, voidaan havaita, että se mitä oppilaat kuvittelevat opettajien ajattelevan, pitää täysin paikkaansa. Kuitenkin oppilaiden omat näkemykset epäonnistumisistaan eivät ole yhtä negatiivisia. Vain viidesosa näkee epäonnistumiset *kyvyn* puuttumisena, kun opettajien näkemyksissä yli puolessa tapauksista se oli syynä onnistumattomuuteen.

9 POHDINTA

Kun tämä työ aloitettiin 1990-luvulla, oli tutkijan alkuperäisenä ajatuksena kartoittaa silloisen Turun ja Porin läänin alueen integraatioaste ala-asteen liikunnanopetuksessa. Suunnitelmia oli matkan varrella kuitenkin muutettava, koska Turun opettajankoulutuslaitoksessa oli valmistunut vuonna 1992 Turun alueen vastaava kartoitus, joten työn jatkaminen sellaisenaan tuntui toistolta - ainakin teoriasa osalta. Näin ollen tutkimus spesifioitiin koskemaan näitä integroituja oppilaita, ja mukaan otettiin attribuutioteoria. Alkuperäisestä kartoitusajatuksesta olikin tullut eräänlainen onnistumiskokemusten syiden case study –tutkimus, joka suoritettiin vuoden 1996 aikana. Se, miksi tutkimus valmistuu vasta nyt, yli 20-vuotta myöhemmin, johtuu tuolloisesta tutkijan opintojen keskeytymisestä (henkilökohtaisista syistä johtuen) sekä nyt avautuneesta tilaisuudesta saattaa työ loppuun.

Tutkimusjoukon kokoaminen osoittautui yllättävän hankalaksi. Alkuperäissuunnitelman mukaisen tutkimuskaupungin opetustoimenjohtaja ei osannut neuvoa kuin 'puluki'-luokkiin, ja samansuuntaisia vastauksia sai soittamalla koulujen rehtoreille. Niinpä tutkimusjoukon kasaamisaluetta oli laajennettava. Vaitiolovelvollisuussäädökset saivat aikaan sen, että pitkäaikaissairaitten löytäminen tutkittaviksi oli lähes mahdotonta. Koulujen johtajat eivät tienneet, puhumattakaan kuntien opetustoimen virkailijoista, miltä luokilta saattaisi löytää esimerkiksi diabeetikon tai epileptikon. Liikuntarajoitteiset, vammansa näkyvyyden vuoksi olivatkin lähes ainoita, joista sai vinkkejä koulujen johtajilta tai kanslisteilta. Kyselyt koulujen liikunnanopettajista osoitti, että hyvin harvoin liikuntatunnit on keskitetty yhdelle opettajalle, vaan lähes tulkoon joka koulussa liikuntaa opettaa suunnilleen puolet opettajista. Näin ollen puhelimeen olisi pitänyt "juoksuttaa" yksi opettaja toisensa jälkeen, eikä silloinkaan vaitiolovelvollisuuteen vedoten olisi kaikkia mahdollisuuksia selvinnyt. Tutkimusjoukko kasaantuikin lähinnä "puskaradion" avulla kouluista, joissa tutkija itse oli toiminut sijaisena tai sinne oli joitain muita yhteyksiä ennakkoon.

Kaikki tutkimukseen löytyneet koulut ja luokat suhtautuivat kyselyyn myönteisesti. Kaikissa muissa tapauksissa koko liikuntaryhmä sai täyttää kyselyn, paitsi kun

kyseessä olivat toisluokkalaiset, jolle kysely piti tehdä haastatellen. Tällöin haastatteluun pääsi vain valitut neljä oppilasta, eli integroitu (tai muuten liikunnallisesti erityispiirteinen oppilas) + kolme kontrollioppilasta. Kaikki kuudesluokkalaiset kyselyyn osallistuneet saivat myöhemmin opettajansa ja tutkijan yhteispa-lautteen ns. liikunnallisen itsetunnon arvion. (Liite 2)

Tutkijalla oli mahdollisuus tarkkailla kaikkien tutkimusryhmien liikuntatunteja, jolloin joka ryhmän tutkimukseen valitun neljän oppilaan aktiivisuudesta ja tai-doista - samoin kuin opettajan toiminnasta sai myös omakohtaista kokemusta ja näkemystä. Nämä tiedot olivatkin hyvin olennaisia attribuutioiden analysointivai-heessa.

Se, että tutkimusjoukko ei muodostunut pelkästään esimerkiksi näkövammaisista, teki erityisoppilaiden vertailemisen mahdottomaksi. Tutkimuksessa ilmeni kuitenkin, ettei vamma tai sairaus suinkaan ollut attribuointiin merkittävästi vaikuttava asia, ainoastaan **oppilaan oma liikunnallisuus** ja erityisesti se, **miten opettaja hänen liikunnallisuuttaan arvioi**. Kun oppilas ilmoitti pitävänsä liikunnasta ja harrastavansa sitä vapaa-aikanaan säännöllisesti, niin useimmiten sekä oppilas itse, että hänen opettajansa arvioivat liikuntasuoritukset yleensä onnistuneiksi. Vastaa-vasti sekä oppilas itse, että hänen opettajansa kokivat sellaisen oppilaan epäonnis-tuvan suorituksissaan muita useammin, kenen harrastukset eivät olleet liikunnalli-sia tai jos hän ei pitänyt erityisemmin liikunnasta. Heidän liikunnallinen itsetun-tonsa on siis muuttuja, jolla on merkitystä.

Laine (2005) vertaa itsetuntoa ja oman käyttäytymisen attribuutioita. Hyvän itsetunnon omaavat attribuivat onnistumiskokemuksiaan sisäisillä, pysyvillä ja kontrolloitavilla syillä. Epäonnistumisiaan he attribuivat yleensä ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä. Tällaisilla ihmisillä on odotuksia menes-tymisestä sillä he uskovat, että tulevaisuus on kontrolloitavissa ja he pystyvät vaikuttamaan siihen itse. Mahdolliset epäonnistumiset on mahdollista muuttaa onnistumisiksi. Kun itsetunto on heikko, selitetään toimintaa aivan päinvastoin, jopa itselle epäedullisella tavalla. Onnistumiset selittyvät ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä, kun taas epäonnistumiset selitetään sisäisin, pysyvin mutta kuten onnistumisia, myös kontrolloimattomin syin. Heikon itsetunnon

omaavat saattavat ajautua voimattomuuden ja avuttomuuden kierteeseen, jolloin he uskovat, etteivät tapahtumat ole edes heidän kontrolloitavissaan. (Laine 2005, 105–107.) Tästä näkemyksestä on havaittavissa viitteitä myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Koska opettajat tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissaan mainitsivat koulun ulkopuolisten liikuntaharrastusten vaikuttavan koululiikunnan arviointiin, voitaneen samalla vetää löyhä yhteys oppilaan liikuntaharrastusten ja opettajan asennoitumisen välille. Opettajat selvästi arvostivat liikunnallisina pitämiensä oppilaiden liikuntasuorituksia enemmän ei-liikunnallisina pitämiensä oppilaiden suorituksiin verrattuna. Opettajien liikunnallisiksi valikoimien oppilaiden liikuntaharrastuslista oli moninkertainen verrattaessa opettajien liikunnallisuudeltaan heikkoina pitämien oppilaiden liikuntaharrastuslistaan. Liikunnallisina pitämiensä oppilaiden onnistumiset olivat opettajien mielestä kyvyn tai harjoituksen ansioita, epäonnistumiset lähinnä sattumaa. Ei-liikunnallisiksi valitsemien oppilaiden onnistumiset taas johtuivat opettajien mielestä pääsääntöisesti sattumasta tai helpoista tehtävistä, epäonnistumiset lähinnä kyvyn tai harjoituksen puutteesta.

Omassa, yksilöllisen oppimisprosessin toteutuksen kuvauksessa Hakala (1995) esittää Martinekin (1981) ja Harrisonin ja Blakemoren (1992) tutkimustulosten mukaisesti, että opettajan oletukset oppilaan kyvyistä vaikuttavat opettajan opetuskäyttäytymiseen ja oppilaan suoriutumiseen. Opettajat kohtelevat taitavampia oppilaitaan lämpimämmin sekä antavat heille enemmän kiitosta, huomiota ja oppimismahdollisuuksia kuin heikompi-tasoisille oppilaille. Toisaalta opettajat asettavat myös suurempia vaatimuksia taitavammille oppilaille kuin heikompi-tasoisille, joihin he kohdistavat vähemmän odotuksia. Koska oppilaat ovat herkkiä opettajan odotuksille, vähäiset odotukset heikoimpien kohdalla johtavat jopa opittuun avuttomuuteen. Opettajan tuleekin tiedostaa mahdollisuutensa vaikuttaa oppilaan niin liikunnallisen kuin yleisen minäkäsityksen kehittymiseen. Positiivisesti vaikuttava opettaja uskoo kaikkien oppilaiden onnistumiseen ja tuo sen myös oppilaiden tietoon. Oppilaan osallistuminen liikuntatunnille on samalla oikeus onnistumiseen ja omien edellytysten mukaiseen oppimiseen ja kehittymiseen. (Hakala 1995, 20 ja 23.)

Nupponen (1997) on todennut tutkimuksissa ilmenevistä ikä- ja sukupuoli-ongelmista muun muassa sen, että koska lapsen kehitys on kiihtymisineen ja hidastumisineen harvoin täysin suoraviivasta, niin kunkin kehityksen tarkka kuvaus ja selittäminen palvelee yksilön lisäksi myös yhteiskunnan järjestelmien toimintaa. Kouluopetus on aina näihin päiviin saakka edennyt oppilaiden iän mukaisesti, samoin nuorten urheilussa ikä sukupuolen ohella on toiminnan keskeisin luokittelija. Niin viivästymät kuin kehityskirit asettavat haasteita kasvatustoiminnalle. Koska poikien ja tyttöjen kehityserot ovat tutkimuksin pitävästi todennetut, niin kunkin ikäluokan biologisen, psykologisen ja sosiaalisen iän vaihtelu korostaa erojen tuntemisen merkitystä opetuksen toteuttamisessa. Tärkeämpää on tieto yksilöiden sisäisestä vaihtelusta, kuin tieto keskimääräisistä yksilöiden välisistä eroista tai kehityksen yleisestä kulusta. Nupposen (1997) mukaan liikunnan-opetuksen ehkä tärkein lähtökohta onkin liikunnallisen kehityksen yleispiirteiden ja yksilöllisten erojen tunteminen ja tiedostaminen. (Nupponen 1997, 11–12.)

Yhteenvedona tuloksista voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (n=30) käsitykset omista onnistumisistaan heijastivat selvästi opettajan ennakoasenteita oppilaan suoriutumisesta: jos opettaja piti oppilasta onnistujana, hän yleensä onnistui ja uskoi omiin kykyihinsä. Mikäli opettajan mielestä oppilas useimmin epäonnistui, niin myös oppilaan mielestä tapahtui, ja mahdolliset onnistumiset selitettiin sattumana tai tehtävän helppoutena. Oppilaan oma käsitys liikunnallisuudestaan oli vaikuttava tekijä, kun hän attribuoi omaa tekemistään. Itseään liikunnallisina pitävät kokivat onnistuvansa useammin, kuin oppilaat, jotka omasta mielestään eivät olleet kovin liikunnallisia, tai eivät pitäneet liikunnasta.

Koska näinkin pienessä mittakaavassa toteutettu attribuutiomittaus antoi viitteitä siitä, että oppilaiden suhtautuminen omaan osaamiseen on hyvin riippuvaista opettajan asenteesta, on siinä erinomainen jatkotutkimuksen aihe: Miten opettajan asennoitumiseen ja tasapuolisuuteen voitaisiin vaikuttaa? Miten saataisiin luotua kaikille oppilaille hyvä liikunnallinen itsetunto?

LÄHTEET

Ahmann E., Saviet M. & Tuttle, L.J. 2017. Interventions for ADHD in children and teens: A focus on ADHD coaching. *Pediatric Nursing* Vol 43/3. 121–132.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Erityispedagogiikka 2 Erityiskasvatuksen käytäntö*. Juva: WSOY.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Alaranta, H., Karppi, S-L. & Mälkiä, E. 1993. Tuki- ja liikuntaelimestön vammat ja sairaudet. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) *Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 22–29.

Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* vol 80/3, 260–267.

Antshel, K.M. 2015. Psychosocial interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: Update in child and adolescent psychiatric clinics if North America, 24/1. 79–97.

Aro, T. & Närhi, V. 2003. *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.

Autio, S. 1987a. Epilepsiaa poteva lapsi. Teoksessa Österlund (toim.) *Ongelmalapsi ja opettaja*. Opettajan Sininen. Kymen Painotuote: Recallmed, 174–180.

Autio, S. 1987b. Kuulovammainen lapsi. Teoksessa Österlund (toim.) *Ongelmalapsi ja opettaja*. Opettajan Sininen. Kymen Painotuote: Recallmed, 196–172.

Autio, S. 1987c. Näkövammainen lapsi. Teoksessa Österlund (toim.) *Ongelmalapsi ja opettaja*. Opettajan Sininen. Kymen Painotuote: Recallmed, 159–166.

- Bobath, B. & Bobath, K. 1991. CP-lasten motorinen kehitys. Ammattikasvatushallituksen julkaisu. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Brown, E.D., Seyler, M.D., Knorr, A.M., Garnett, M.L. & Laurenceau, J-P. 2016. Daily poverty-related stress and coping: Associations with child learned helplessness in family relations, Vol. 65/ 4, 591–602.
- Chapman, J. W. & Lawes, M. M. 1984. Consistency of causal attributions for expected and actual examination outcome: a study of the expectancy confirmation and egotism models. *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 54/2, 177–188.
- Corbett, J. 2001. Supporting inclusive education. A connective pedagogy. Eastbourne: Antony Rowe Ltd.
- Csonka, P. & Junttila, P. 2013. Lapsiperheen allergiaopas. EU: WSOY.
- Erityisryhmien liikunta 2000-toimikunnan mietintö 1996. Komiteamietintö 1996:15. Helsinki: Edita.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Foon, A. E. 1988. The Relationship between school type and adolescent self esteem, attribution styles, and affiliation needs: Implications for educational outcome. *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 58/1, 44–54.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: VAPK.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY
- Haapasaari, J. 1993. Lasten nivelreuma. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 37–40.

Hakala, L. 1995. Liikunnanopetuksen yksilöinti ala-asteen liikuntakasvatuksessa. Teoksessa L. Hakala, R. Ilmavirta, J. Muuronen ja A. Suonperä. Opetuksen yksilöinti 2. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4, Tampereen yliopisto. 3–31.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kuntannus.

Happonen, H. & Ikonen, O. 1994. Yksilöllistäminen ja henkilökohtaiset opetus-suunnitelmat. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 43–48.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Juva: WSOY.

Heckhausen, H. 1989. Motivation und Handeln. (2. Aufl.) Heidelberg: Springer.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. 2008. Motivation and action. New York: Springer-Verlag.

Heider, F. 1958. The Psychology of interpersonal relations. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Heikinaro-Johansson, P. 1990. Opettajien käsitykset vammaisten oppilaiden liikunnanopetuksesta. Liikunta & Tiede 5, 35–39.

Heikinaro-Johansson, P. 1991. Soveltavan liikunnanopetuksen kehittäminen – tutkimusraportti. Teoksessa K. Koivumäki & T. Pyykkönen (toim.) Erityisryhmien liikunta 1990-luvulla. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 126. Helsinki, 35–41.

Heikinaro-Johansson, P. 1992. Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiassa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 82. Jyväskylä.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille, Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Opetushallituksen julkaisu. Jyväskylä.

- Huttunen, M. 2017. Lasten ja nuorten käytöshäiriö. Lääkärikirja Duodecim. [viitattu 25.10.2018]
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00382
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Kouluhallituksen julkaisu 27. VAPK-kustannus. Helsinki.
- Isoherranen, K. 1991. Sosiaalipsykologiaa keskiasteelle. Jyväskylä: Kirjayhtymä Oy.
- Isomäki, H. 1987. Nivelreuma. Teoksessa H. Isomäki, R. von Essen & M. Hämäläinen, (toim.) Reumataudit. Vammala: Duodecim, 110–128.
- Janson, A. & Danielsson P. 2005. Painonsa arvoiset: lasten ylipainosta vanhemmille ja ammattilaisille. Helsinki: Edita.
- Juntunen-Backman K. & Korppi M. 1999. Allerginen lapsi neuvolassa, päivähoitossa ja koulussa. Teoksessa T. Haahtela, M. Hannuksela & E. Terho (toim.) Allergologia. Jyväskylä: Gummerus. 435–439.
- Juvonen, A. 1978. Koulun liikuntakasvatus. Porvoo: WSOY.
- Juvonen, J. 1988a. Oppilaan ja opettajan attribuutiotulkinnat, tunteet ja toiminta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus, 19/1, 5–13.
- Juvonen, J. 1988b. Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. Journal of Educational Psychology, vol. 80/3, 330–336.
- Jääskeläinen, L. 1986. Pystyykö koulu tarjoamaan liikuntaa kaikille? Teoksessa K. Koivumäki (toim.) Liikuntaa kaikille. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 107. Lappeenranta, 34–43.
- Jääskeläinen, L. 1991. Paperilta kentille. Liikunnan opettajan suunnittelu- ja arviointikirja. Helsinki: VAPK.
- Jääskeläinen, L. 1993. Vasen aivopuolisko hallitsee opetussuunnitelman yleisosaa: No Body. Liikunta & Tiede 5, 26–29.

Kari, J. & Huttunen, J. 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.

Karma, K. 1983. Käyttätymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.

Karniol, R. 1987. Not All Failures are Alike: Self Attribution and Perception of Teachers' Attributions for Failing Tests in Liked versus Disliked Subjects. *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 57/1, 21–25.

Kistner, J.A., Osborne, M. & Le Verrier, L. 1988. Causal attributions of learning-disabled children: Developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80/1, 82–89.

Kistner, J.A., White, K., Haskett, M. & Robbins, F. 1985. Development of learning disabled and normally achieving childrens causal attributions. *Journal of Abnormal Psychology*, 13, 639–647.

Kiviniemi K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 74–88.

Koivikko, M. 1991 Epileptiset kohtaukset teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus, 381–388.

Koivula, P., Laine, U., Pietilä, M. & Nordström, S. 2017. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 256–275.

Koivumäki, K. 1983. Erityisryhmien liikunta. Teoksessa E. Mälkiä & M. Palosuo (toim.) *Erityisryhmien liikunta: opas erityisryhmien liikuntaa ohjaaville*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 87. Helsinki, 13–14.

Koivumäki, K. 1993. Soveltavan liikunnan järjestäjät ja hallinto. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) *Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 252–275.

Koljonen, M. & Ruuskanen, J. 1993. Soveltavan liikunnanopetuksen ja -ohjauksen perusteet teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisliikunta II - liikunnan sovellutukset. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 129. Jyväskylä: Gummerus, 12–32.

Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Laki liikuntalain muuttamisesta 1983. L1146/22.12.1983.

Lapsen Diabetes. Opas perheille. 1999. Diabetesliiton D-opaat. Jyväskylä: Gummerus.

Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen, (toim.) Erityisopetuksen tila 2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 1–4.

Leino, A-L. 1988. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leppänen, V. & Hyvärinen, L. 1993. Näkövammaisuus. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 98–116.

Leskinen, M. 1994. Erikseen vai yhdessä? Vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsitykset luokkamuotojen sopivuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus, 25/2, 181–190.

Liikunnan opetuksen opas. Peruskoulu / tytöt 1986. 4.painos. Kouluhallituksen julkaisu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Liikuntalaki 1998. L1054/18.12.1998.

Liikuntalaki 2015. L309/10.04.2015.

Lonka, E. & Linkola, H. 1998. Kuulovammaisen lapsen kuulon, kielen ja kommunikation kuntoutus. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 57. 119–142.

- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK.
- Maymon R, Hall, N., Goetz, T., Chiarella, A. & Rahimi, S. 2018, Technology, attributions, and emotions in post-secondary education: An application of Weiner's attribution theory to academic computing problems. PloS ONE 13/3:e0193443. [viitattu 28.9.2018] <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193443>
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutus-laitoksen tutkimus 17.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Eri-tyisopetuksen tila 2. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 121–136.
- Moberg, S. & Tuunainen K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena.
- Mäki, O. & Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita 13.
- Mälkiä, E. 1993. Soveltavan liikunnan perusteet. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 14–21.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja –menetelmät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:85.
- Nupponen, H. 1975. Koululiikuntatutkimuksen periaateohjelma vuosiksi 1975-79. Liikunnan ja Kansanterveyden Edistämissäätiön Tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Nupponen, H. 1979. Koululiikunnan oppisisällöt ja niiden käytön edellytykset. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 25. Jyväskylä.
- Nupponen, H. 1990. Tehostetun koululiikunnan vaikutukset. Liikunta & Tiede 6/90, 53–56.

- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:146. Rauma.
- Nupponen, H. 1997. 9 – 16 –vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylä: Likes.
- Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Lappeenranta.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
- Pekkarinen, H. 1984. Lapset ja liikunta. Teoksessa O. Hänninen & L. Jalkanen (toim.) Liikunnasta terveyttä. Liikuntalääketieteen perusteita. Pieksämäki: Kustannuskiila, 32–42.
- Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen – näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 7. 37–51.
- Perusopetuslaki 1998 L628/21.8.1998.
- Poussu-Olli, H-S. & Keto, L. 1999. Näkövammaisuus. Perustietoa näkövammaisuudesta, näkövammaisten opetuksesta ja kuntoutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:66.
- Puolanne, M. 1993. CP-vammaisuus teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 61–68.
- Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. 2017. Johdanto teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Juva: PS-Kustannus, 9–14.
- Pyykkönen, T. 1994. Miljoona erityistapausta teoksessa T. Pyykkönen (toim.) Kevyt alkusoitto liikuntauralle. Liikuntatieteellisen seuran moniste Nro 20. Helsinki: Hakapaino, 23–29.

Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Helsinki: Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 168.

Ryöppy, S. 1997. Lastenortopedia. Jyväskylä: Gummerus.

Saarenketo, H. 1997. Integraatio maaseudun pienessä koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Suvaitsevaisuus – erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. 8–17.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Tampere: Kirjayhtymä.

Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:86.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena.

Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. 2014. Motivation in education, theory, research and applications. Boston: Pearson.

Sherborne, V. 1993. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta; Yleisopetus, erityisopetus ja esiopetus. Kehitysvammaliitto ry: Hakapaino.

Siimes, M., Antikainen, M. & Syvänen, P. 1992. Lastentautiopin ydin. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Siimes, M. & Tuunainen, K. 1989. Sairas ja vammaisen lapsi koulussa. Lääketieteelliset ja opetukselliset perusteet. Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 84. Helsinki: Tekstiprint.

Sillanpää, M. 1993. Muita keskushermoston sairauksia. Teoksessa E. Mälkiä (toim.) Erityisryhmien liikunta I - soveltavan liikunnan perusteet. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 127. Jyväskylä: Gummerus, 81–90.

Sivistysvaliokunnan mietintö 3/98 vp - HE 86/1997 vp. Hallituksen esitys koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi.

- Snellman, L. 1980. Toisista ihmisistä saatavan tiedon merkitys kausaaliattribuutioprosessissa. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia 41.
- Snellman, L. 1981. Ennustaminen ja selittäminen sosiaalisena päättelyprosessina. Turun yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisusarja C:31.
- Soininen, M. 1991/1997. Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:56. Turku: Painosalama.
- Sorjonen, P. 1999. Diabeetikkolapsen liikunta ja urheilu. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.
- Stake, R. 2005. Multiple case study analyses. New York: Guilford Publications.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. 2008. Causal attribution of behavior and achievement in Heckhausen J. & Heckhausen H. Motivation and action. Cambridge University Press. 349–383.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.1.2019].
Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009, 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 11.4.2019].
Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html
- Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus. 276–289.
- Takala, L. 1973. Kausaaliattribuutio suoritusilanteessa. Katsaus kokeelliseen tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisu 135.
- Taube, K. 1998. Portfolio: Oppimisen suunnittelu ja arviointi. Jyväskylä: Tietosanoma.

- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (THL) 2018. Lasten ja nuorten terveysseurantatutkimus LATE. Tulosraportti. [viitattu 14.3.2019]
www.terveytemme.fi/lastenterveys/tulokset/index.html
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnankeskeisimmät oppisisällöt. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 44. Jyväskylä.
- Tilus, P. & Vanne, A. 1994. Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 83–98.
- Tollefson, N. & Chen J.S. 1988. Consequences of teachers' attributions for student failure. *Teaching and Teacher Education* vol 4/3, 259–266.
- Tollefson, N., Melvin, J. & Thippavajjala, C. 1990. Teachers' attributions for students' low achievement: A validation of Cooper's and Good's attributional categories. *Psychology in the School*, 27, 75–83.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turpeinen, M. & Vanto, T. 1999. Lasten astma ja allerginen nuha. Teoksessa T. Haahtela, M. Hannuksela & E. Terho (toim.) *Allergologia*. Jyväskylä: Gummerus. 250–270.
- UNESCO 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. [viitattu 11.4.2019]
<https://www.scribd.com/document/194828650/UNESCO-Salamanca-Statement-1994>.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012 perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Helsinki.
- Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 23.9.1993/834.
- Vammaisten oikeuksien julistus. 1975.
- Van Overwalle, F. & de Metsenaere, M. 1990. The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *The British Journal of Educational Psychology*, vol. 60/3, 299–311.

Weiner, B. 1975. Success and failure in education: Motivators of performance. Stuttgart: Klett Verlag.

Weiner, B. 1986. An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer.

Weiner, B. 2010. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45/1, 28–36.

Weiner, B. 2015. On the cross-cultural trail, searching for (non)-replication. *International Journal of Psychology*, vol. 50/4, 303–307.

Vilhu, S. 1989. Soveltava liikunnanopetus. Opas vammaisten ja pitkäaikaisesti sairaitten lasten liikuntaan. Kouluhallitus. Helsinki: VAPK.

Woodcock S. & Hitches E. 2017. Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Ann. of Dyslexia* 67: 299–317.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Suomen Moreno-instituutin julkaisu 1. Naantali: Resurssi.

Yin, R. 2009. Case study research: Design and methods. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Zaleski, Z. 1988. Attributions and emotions related to future goal attainment. *Journal of Educational Psychology*, vol. 80/4, 563–568.

LIITE 1 Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet

Vastaaajan nimikirjaimet _____ luokka _____

1. Numeroi seuraavat oppiaineet mieluisuusjärjestykseen, eli mistä pidät eniten = 1, toiseksi eniten = 2 jne.

- _____ matematiikka _____ musiikki _____ käsityö
- _____ liikunta _____ äidinkieli _____ historia

Jos edellä mainituissa ei ollut sinun suosikkia, niin kirjoita se tähän _____

2. Koululiikunnassa eri lajeista pidän (mukavin = 1, toiseksi mukavin = 2 jne.) seuraavasti

- _____ uinti _____ voimistelu _____ tanssi
- _____ pallopelit _____ yleisurheilu _____ suunnistus

3. Harrastatko vapaa-aikanaasi liikuntaa (ympäri + täydennä)

- Mitä? _____
- Kuinka usein? _____ a) kyllä _____ b) en _____

4. Onko liikuntatunnit yleensä (ympäri numero)

- erittäin mukavia 5 4 3 2 1 erittäin epämukavia

5. Oliko tämänkertainen liikuntatunti

- erittäin mukava 5 4 3 2 1 erittäin epämukava

6. Missä tämän päivän liikuntatehtävissä onnistuit tai olit hyvä?

- Mistä luulet onnistumisesi johtuneen?
- a) olet hyvä liikunnassa
 - b) olet harjoitellut kyseistä tehtävää paljon
 - c) sinulla oli hyvä tuuri
 - d) tehtävä oli niin helppo

Mitä luulet opettajasi ajattelevan onnistumisestasi? Onnistuit hänen mielestään, koska

- a) olet hyvä liikunnassa
- b) harjoitellit tehtävää ahkerasti
- c) onnistuit sattumalta, sillä sinulla oli hyvä päivä
- d) tehtävä oli sinulle niin helppo

7. Entäpä tehtävät, joissa epäonnistuit tai olit heikompi?

- Mistä luulet epäonnistumisesi johtuneen?
- a) et ole erityisen liikunnallinen
 - b) et ole harjoitellut tarpeeksi
 - c) sinulla oli tähän epäonnea
 - d) et ole hyvä tämältyyppisissä tehtävissä

Mitä luulet opettajasi ajattelevan epäonnistumisestasi? Hänen mielestään epäonnistuit, koska

- a) et ole erityisen liikunnallinen
- b) laiskottelit harjoitteluvaiheessa
- c) sattumalta, sillä sinulla oli tähän huono päivä
- d) tällainen tehtävä on sinulle liian vaikea

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN YMPÄRÖIMÄLLÄ ONNISTUMISTASI KUVA-VA NUMERO (1 tai 2) SEKÄ SIIHEN LÄHINNÄ SOPIVIN SYY (joku kirjaimista a - d). MUISTI: EI OLE OLEMASSA OIKEITA TAI VÄÄRÄ VASTAUKSIA - VAIN SINUN MIELELTIESI OMISTA SUORITUKSISTASI.

8. Onnistuitko mielestäsi tasapainotehtävissä (vaaka ym:t penkillä) hyvin?

- 1) KYLLÄ, 2) EN, koska
- a) olet aina ollut hyvä / huono tasapainoilemaan
- b) keskityit tehtäviin hyvin / huonosti
- c) sinulla oli onnea / epäonnea matkassa
- d) tehtävät olivat niin helppoja / vaikeita

9. Jalkapallokultetus oli mielestäsi

- 1) HELPPOA, 2) VAIKEAA, koska
- a) olet hyvä / huono jalkapallossa
- b) harjoitellit tehtävää tunnollisesti / laiskasti
- c) hyvä tuuri auttoi / tuurisi petti sinut
- d) kultetus jaloilla on niin helppoa / vaikeaa

10. Suorititko mielestäsi kuperkeikkasarjan Miksi?

- 1) ONNISTUNEESTI 2) HUONOSTI
- a) olet hyvä / huono voimistelussa
- b) harjoitellit ja yritit tarpeeksi / liian vähän
- c) onnistuit sattumalta / sattumalta epäonnistuit
- d) sarja oli niin helppo / vaikea oppia

11. Pallonäppäryystehtävien (taputustempu vms.) suorittamisessa
 koska
 1) ONNISTUIT,
 2) EPÄONNISTUIT,
 a) olet hyvä / huono pallonkäsittelijä
 b) keskityit hyvin / huonosti tehtäviin
 c) sinulla oli tänään hyvä / huono päivä
 d) tehtävät olivat niin helppoja / vaikeita
12. Tempupuulu puolapuulla oli mielestäsi
 koska
 1) MUKAVAA,
 2) EPÄMUKAVAA,
 a) sinulla on hyvät / heikot käsivoimat
 b) yritit sinnikkäästi / et viitsinyt yrittää tosissasi
 c) se on tuurista kiinni!
 d) puolapuutehtävät olivat helppoja / liian vaikeita
13. Pallon kuljetusviesteissä useimmiten
 koska
 1) ONNISTUIT,
 2) EPÄONNISTUIT,
 a) kuljetus oli sinulle ennestään tuttua / hankalaa
 b) yritit tosissasi onnistua / et viitsinyt yrittää
 c) hyväällä onnella pallo pysyi hallinnassa / pallo kar-
 kaili vahingossa
 d) kuljettaminen on helppoa / vaikeaa
14. Kyykkyhyppyn suorittamisessa
 koska
 1) ONNISTUIT
 2) EPÄONNISTUIT
 a) telivoimistelu on helppoa / vaikeaa
 b) yritys palkittiin / et harjoitellut tosissasi
 c) olit onnekas / epäonnikas
 d) liike oli niin helppo / vaikeaa
15. Tarkkuusheitot ja -keilaukset sujuivat sinulta
 koska
 1) ONNISTUNEESTI
 2) HUONOSTI
 a) olet hyvä / huono palloilussa
 b) keskityit suorituksiasi hyvin / huonosti
 c) sinulla oli hyvä / huono tuuri tällä kertaa
 d) tehtävät olivat niin helppoja / vaikeita
16. Kuvittele, että ONNISTUIT tekemään korkeushyppysää uuden en-
 näytystuloksen. Mistä uskot sen johtuvan?
 a) olet aina ollut hyvä korkeushyppysää
 b) yritys palkittiin!
 c) oli todellakin sinun päiväsi!
 d) kuminauharima teki hypyn helpommaksi
17. Kuvittele, että EPÄONNISTUIT täysin pituushyppysää, että saa
 lainkaan tulosta. Mistä ajattelet tämän johtuvan?
 a) et ole yleisurheilijätyyppiä
 b) et viitsinyt yrittää tosissasi
 c) sinulla oli huonoa tuuria
 d) osuvainen ponnistuslankulle on niin vaikeaa
18. Kuvittele, että ONNISTUIT olemaan luokkasi kolmen parhaan
 joukossa otettaessa 25 m:n uintiaikoja. Mistä ajattelet tämän
 johtuvan?
 a) olet hyvä uimari
 b) harjoittelu on tuonut tulosta
 c) sinulla oli tuuria, että niin moni muu epäonnistui
 d) 25 m on niin lyhyt matka, ettei se tuota vaikeuksia
19. Kuvittele, että harjoittele utta uimahyppytampua koko
 tunnin, mutta ET ONNISTU siinä. Mistä luulet tämän johtuvan?
 a) uimahyppy eivät ole 'sinun alaasi'
 b) et viitsinyt harjoitella kunnolla
 c) onnetaresi jätti sinut pulaan!
 d) hyppy oli sinulle alvan liian vaikeaa
20. Kuvittele, että koulupesistunnilla lyöt ennätysmäärän juok-
 suja, joukossa pari kunnariakin. Mistä luulet tämän johtuvan?
 a) olet hyvä pesäpallon pelaaja
 b) olet harjoitellut lyöntejäsi viimeaikoina
 c) sinulla oli sattumoisin erittäin hyvä päivä
 d) tämänkertaisista syötöistä oli niin helppo lyödä
21. Kuvittele, että samalla pesäpallotunnilla ulkokenttäpelaa-
 jana EPÄONNISTUIT lähes jokaisessa kiinniottoyrietyksessäsi. Mistä
 tämä sitten johtuu?
 a) kiinniotto taito on aina ollut sinun heikoimpia puo-
 liasi
 b) et keskittynyt peliin
 c) hyvä onnesi ei riittä tällä kertaa myös ulkopeliiin
 d) lyönnit ovat tällä kertaa niin hankalia kiinniotet-
 tavia
22. Kuvittele, että saat seuraavaan todistukseen kiitettävän (9
 tai 10) liikunnan arvosanan. Mistä tämä johtuu?
 a) opettajakin on huomannut, että olet hyvä liikunnassa
 b) yritit joka tunnilla parhaasi ja nyt se palkitaan
 c) sinun onneksesi tänä vuonna oli vain niitä lajeja,
 joissa sinä pärjäät
 d) tämä vuoden liikuntasuoritukset olivat kaikki niin
 helppoja

* KIITOS VAIVANNAKÖYSTÄ!

1. Opettaja _____ koulu _____

ikä	a) < 30	koulutus	a) luokanopettaja
	b) 30-39		b) liikunnanopettaja
	c) 40-49		c) muu, mikä? _____
	d) 50-59		_____
	e) 60 -		_____

2. Opetusryhmä

luokka-aste _____ ryhmäkoko _____

koostumus _____

(integroidut, _____

liik. erityis- _____

huomioita vaat. _____

yms.) _____

3. Liikuntatuntien suunnittelu

Miten otat liikunnallisesti poikkeavat oppilaat tai ryhmääsi integroidut oppilaat huomioon liikuntakurssin, -jaksojen, ja -tuntien suunnittelussa?

(tarvittaessa jatka kääntöpuolelle -->)

4. Liikuntatuntien järjestelyt

Mitä seuraavista opetuskeinoista käytät tunneillasi?
(ympäroi + kirjoita viivalle arvioitu määrä esim.
jakson aikana, tunnin aikana tms.)

a) ryhmätyö; vakioryhmät _____

b) ryhmätyö; vaihtelevat ryhmät _____

c) eriyttäminen eri tehtävin _____

d) eriyttäminen eri vaikeusastein _____

e) yksittäisohjaus _____

f) yksilöinti _____

g) tukioetus _____

Entä miten otat 'erityisliikkujan' huomioon *tunneilla* (ryhmäjaot, välineiden käyttö, lajivalinta yms.)? Vai tarvitseeko hän erityishuomiota?

(tarvittaessa jatka kääntöpuolelle -->)

5. Oppilasarviointi liikunnassa

Miten otat 'erityisliikkujan' huomioon *arvioidessasi* oppilaiden tuntikohtaisia liikuntasuorituksia?

(tarvittaessa jatka kääntöpuolelle -->)

Entäpä kokonaisarvioinnissa (numerot todistuksiin)?

(tarvittaessa jatka kääntöpuolelle -->)

Seuraavat viisi kysymystä koskevat **selityksiä** oppilaiden käyttäytymisestä liikuntatilanteissa.

Merkitse viivalle oppilaan nimikirjaimet ja ympäröi hänen toimintaansa kuvaava numeroväittämä (1 tai 2) sekä lisäksi kyseistä toimintaa selittävän väittämän kirjain (a,b,c tai d).

6. Telinevoimistelutehtävissä oppilas _____ pääasiassa
1) ONNISTUU 2) EPÄONNISTUU
koska a) hän on hyvä / heikko voimistelussa
b) hän yrittää tosissaan ja on ahkera harjoittelemaan /
hän ei ollut tosissaan ja laiskotteli harjoittelussa
c) hänellä oli tänään hyvä / huono päivä
d) telinetehtävät ovat niin helppoja / vaikeita
7. Palloilutehtävissä oppilas _____ pääasiassa
1) ONNISTUU 2) EPÄONNISTUU
koska a) hän on hyvä / huono palloilussa
b) hän on ahkera / laiska harjoittelija
c) hänellä oli hyvä / huono tuuri tänään
d) palloilutehtävät ovat niin helppoja / vaikeita
8. Liikuntatunneilla yleensä oppilas _____
1) ONNISTUU 2) EPÄONNISTUU
koska a) hän on liikunnallinen / ei ole kovin liikunnallinen
b) hän on tunnollinen ja yritteliäs / laiska ja haluton
yrittämään
c) onnistuminen on tuurista kiinni
d) koululiikunnan tehtävät ja harjoitteet ovat hänelle
yleensä helppoja / vaikeita
9. Kuvittele, että oppilas _____ ONNISTUU liikuntatunnilla
uuden lajitaidon oppimisessa ryhmän keskitasoa paremmin ja no-
peammin. Mistä tämä mielestäsi johtuu?
a) hän on liikunnallisesti lahjakas
b) aktiivisen harjoittelun tulosta
c) hän oli onnekas
d) tehtävä oli niin helppo
10. Kuvittele, että oppilas _____ EPÄONNISTUU liikuntatun-
tisuorituksissaan ollen selvästi heikoimman neljänneksen joukos-
sa. Mistä tämä mielestäsi johtuu?
a) hän ei ole erityisen liikunnallinen
b) hän ei harjoitellut tarpeeksi eikä yrittänyt tosis-
saan
c) ei ollut hänen päivänsä
d) tehtävä oli hänelle liian vaikea

