



Lepistö Lauri

Inklusio ja inklusiivinen liikunnanopetus

Kasvatustieteiden kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2022

Tämän tutkielman aiheena oli selvittää inklusiota ja sen vaikutusta liikunnanopetukseen, tarkoituksenaan huomioida oppilaan tarpeet opetuksessa, sekä opetussuunnitelman perusteiden tuomien vaatimusten mukaan opetuksen järjestäminen opettajan näkökulmasta. Tutkielman perusteella pyrittiin selventämään inklusiota käsitteenä, sekä luomaan kuvaa inklusiivisen liikunnanopetuksen huomioitavista seikoista ja tarjota tietoa sen vaatimuksista. Tutkimus toteutettiin käyttäen inklusiota sekä osallisuutta käsittelevää aiempaa tutkimusaineistoa, sekä toisaalta liikunnanopetusta sekä soveltavaa liikunnanopetusta käsittelevää tutkimusaineistoa. Tutkielman tutkimus toteutettiin käyttämällä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen integroivaa metodologiaa, joka kokoaa aihealueen tutkimukset yhteen, sekä luo yhteenvedon ja pohdinnan avulla tietoa aiheesta.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella huomattiin inklusion olevan lähtökohtaisesti kaikkien oppilaiden osallistamista opetukseen lähtökohdista riippumatta (Qvortrup & Qvortrup, 2018) ja varsinkin liikunnanopetuksessa näkymätöntä (Saari ym., 2008), kun opettaja ymmärtää inklusiivisen kasvatuksen ytimen (Watkins & Donnelly, 2012). Tässä erityisesti onnistunut eriyttäminen oli tärkeää jo suunnitteluvaiheessa, näin huomioiden oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja vahvuudet (Kattilakoski & Tarvainen, 2011) ja koko ryhmän tavoitteet (Opetushallitus, 2014) sekä ympäristö (Louhela, 2012). Samat tavoitteet ja seikat tulee ottaa huomioon myös tunnin valmistelussa, tarvittaessa soveltaen sääntöjä ja välineiden käyttötarkoituksia sopiviksi (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Opetuksen toteutuksessa taas läsnäolo, ikätasoisuus (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017) sekä osallisuus (Max-Neef, 1991), sekä opetussuunnitelman mukaan myös oppimisen ilo ja tuki olivat keskiössä (Opetushallitus, 2014).

Loppujen lopuksi tutkielmassa todettiin inklusiokirjallisuuden, sekä -tutkimuksen olevan hyvinkin linjassa liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa ohjauksen, eriyttämisen ja tuen tarkoituksena on taata oppilaalle riittävät motoriset taidot, suunnitella ja ohjeistaa opetus selkeästi ja toteuttaa se turvallisessa ilmapiirissä vahvuuksien, sekä positiivisten ja osallistavien liikuntakokemusten kautta (Opetushallitus, 2014, 149–150, 275). Tulevaisuudessa olisikin hyvä tarkastella lisää inklusiota ja osallisuutta, sekä opettajien pätevyyttä ja valmiuksia tällaisen opetuksen järjestämiseen liikunnassa. Myös inklusion tuoman suuremman työtaakan mukana mahdollisesti syntyvää työuupumusta ja sen ratkaisuja olisi hyvä tutkia lisää.

Sisällys

Johdanto	4
2. Tutkielman toteutus	5
2.1 Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet.....	5
2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	5
2.3 Tutkimuksen tiedonhakuprosessi.....	6
3. Inklusio	7
3.1 Inklusion määrittely.....	7
3.1.1 Osallisuus.....	9
3.2 Inklusion historia	10
3.3 Kolmiportainen tuki	12
4. Liikunnanopetus alakoulussa	16
4.1 Liikunnan oppiaineen tehtävä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	16
4.2 Liikunnanopetuksen periaatteita	17
4.3 Soveltava liikunnanopetus.....	19
5. Inklusiivinen liikunnanopetus	21
5.1 Inklusio liikunnassa.....	21
5.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen suunnittelu ja valmistelu	22
5.3 Inklusiivisen liikunnan oppitunnin toteutus	23
7. Luotettavuus	26
8. Johtopäätökset ja pohdinta	28
Lähteet	31

Johdanto

Inkluusio on ollut koulukeskusteluissa viime vuosina koko kansaa puhuttava keskustelunaihe, joka on vaikuttanut sekä lasten, heidän vanhempien, että opetushenkilökunnan jokapäiväiseen koulutyöskentelyyn. Inklusion korostuksesta johtuen kouluissa on siirrytty yhtenäiseen opetukseen, poistaen askel askeleelta erityiskouluja, sekä vähentämällä erityisluokkia ja siten sulauttamalla nämä oppilaat yleisen opetuksen ryhmiin luokka-asteesta sekä avun tarpeesta riippumatta. Opettaja-lehden artikkelin mukaan vuoden 2010 jälkeen erityiskoulujen määrä onkin pudonnut noin kolmanneksella (Manner, 2019). Inklusion koulussa voi määritellä opetuksiksi, jossa tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat yleisopetuksen ryhmässä, kuuluen siihen samalla tavalla kuin kuka muu tahansa oppilas (Takala, 2016). Vaikka samalla koen opettajankoulutuksessa inklusiosta ja inklusiivisesta opetuksesta puhuttavan, tarkempi tieto ja osaaminen erityisesti inklusiivisen liikunnanopetuksen kohdalla on opintojen kohdalla jäänyt saamatta.

Heikkinen & Tebest (2019) kertovat Ylen uutisessa Vantaalaiskoulun lähestymiskulmasta muutokseen, sen hyvistä, että huonoista puolista, joita muutos on synnyttänyt. Opettajien työmäärä oli heidän kokemuksensa mukaan huomattavasti kasvanut oppimisen laajemman kirjon myötä oppilaiden kehittyessä hyvinkin eri tahtiin opetuksen edetessä. Tämä on myös lisännyt opettajien yhteistyötä ja rikastuttanut omaa opetuspääomaa. Lisäksi inklusion on kuitenkin koettu myös antavan paljon onnistumisen tunteita myös opetushenkilökunnalle, että uudenlaisia oivalluksia oppilaille (Heikkinen & Tebest, 2019).

Inkluusio heijastelee opetuksessa varmasti paljon oppiaineesta sekä opiskelutavoista ja oppimishaasteiden vaikeudesta riippuen. Nostankin tässä kandidaatin tutkielmassa esille inklusion luomia vaikutuksia yleisesti liikunnanopetuksen, sekä soveltavan liikunnanopetuksen näkökulmasta alakouluissa, tutkien näin inklusion vaikutusta koululiikuntaan alakoulun luokka-asteilla. Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää miten inkluusio vaikuttaa liikunnanopetukseen opettajan kannalta alakoulussa. Täten tutkimuksessa lähdetäänkin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin selvittämään, miten inkluusio näkyy liikunnanopetuksessa. Tarkastelen tässä kandidaatin tutkielmassa ensin inklusiota ilmiönä yleisesti ja sen kehityskulkua ajan myötä tähän päivään, jatkaen liikuntaan ja sen opetuksen periaatteisiin sekä soveltavaan liikuntaan. Näiden perusteella toteutetaan tutkielman kuvaileva kirjallisuuskatsaus integroivalla menetelmällä.

2. Tutkielman toteutus

Tutkielman toteutusmetodologian lisäksi kerron tässä luvussa tutkimuskysymyksistä, aineistonkeruuprosessista ja hakusanoista, sekä tässä tutkimuksessa käytettävästä kuvailevasta kirjallisuuskatsauksesta tämän tutkielman tutkimusmenetelmänä.

2.1 Tutkielman tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on luoda tietoa inklusiosta ja inklusiivisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta, joten keskityn tarkastelemaan aihetta ensin tarkastellen inklusiota ilmiönä, sekä tämän jälkeen inklusiota opettajan ja liikuntatunnin järjestämisen näkökulmasta.

Tutkimuskysymykset käsittelevät laajasti inklusiota ja inklusiivista liikunnanopetusta yhdessä ja erikseen. Tutkimuskysymyksinäni on

1. Mitä on inklusio?
2. Miten inklusiivista liikunnanopetusta järjestetään?

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Toteutan tämän kirjallisuuskatsauksen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen metodin avulla, joka on yksi kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen menetelmistä kasvatustieteellisen tutkimuksen tieteenalalla. Kirjallisuuskatsaus on tutkimustapa, joka avulla voidaan luoda uudenlaista tietoa ja teoriaa, mahdollistaen laajan kokonaiskuvan luomisen käsiteltävästä aihepiiristä (Aveyard, 2014). Menetelmänä kuvaileva kirjallisuuskatsaus pyrkiikin etsimään vastauksia jo olemassa oleviin kysymyksiin ja lähestymään tutkittavaan ilmiötä uuden näkökulman tämän metodin avulla (Kangasniemi ym., 2013). Täten tutkimusta tehdessä kootaan jo olemassa olevaa tutkimustietoa yhteen, ikään kuin tehtäisiin tutkimuksesta tutkimusta, jolloin vanha tutkimustieto muodostaa yhdessä muun vanhan tutkimustiedon kanssa uutta tutkimustietoa, kun niitä tutkittaessa uuden näkökulman silmin (Salminen, 2011). Tähän tutkimusmenetelmään päädyin siksi, että tietoa inklusiivisesta liikunnanopetuksesta ei ollut paljoa, joten uudelle tiedolle jo olevan tiedon perusteella on myös tilausta.

Kirjallisuuskatsauksen analysointimetodologiaa tarkemmin kuvatessa käytän tässä työssä integroivaa kirjallisuuskatsausta, jota käytetään silloin, kun halutaan kuvata mahdollisimman monipuolisesti ilmiötä, jota sen avulla tutkitaan. Salmisen (2011) mukaan sen avulla on

mahdollista tuottaa uutta tutkimustietoa jo ennestään tutkituista aiheista auttaen syntetisoimaan ja arvioimaan kriittisesti tutkimuksen kohteena olevaa kirjallista aineistoa. Metodina integroiva kirjallisuuskatsaus ei kuitenkaan ole yhtä tarkka kuin systemaattinen, vaikka näillä kahdella kirjallisuuskatsauksen metodilla onkin paljon yhtäläisyyksiä, integroivassa metodissa ollen vain hieman enemmän narratiivisen metodin mausteita systemaattiseen metodiin verrattuna. Narratiivisesta metodista integroivan taas erottaa olennaisesti juuri systemaattisesta metodista tutumpi kriittinen aineiston tarkastelu. Näin voikin sanoa integroivan kirjallisuuskatsauksen olevan systemaattisen ja narratiivisen välillä oleva silta (Salminen, 2011).

2.3 Tutkimuksen tiedonhakuprosessi

Tiedonhakuprosessissa lähdin aluksi liikkeelle kokonaiskäsitteestä ”inkluisio liikunnanopetuksessa” ja hain sillä ensin tietoa, jotta saisin hieman kokonaiskuvaa siitä, millaista tutkimusta aiheesta on tutkimushetkellä saatavilla. Tiedonhaun lähteinä käytin tässä kohtaa Google Scholaria. Myöhemmin tiedonhaussa käytin myös Oulun yliopiston kirjaston hakupalvelua Oula Finnaa, Ebscoa, sekä ProQuestia. Jotta sain hieman tarkempia hakutuloksia, pilkoin yläkäsitettä hakusanoihin ”yleinen liikunnanopetus”, ”erityinen liikunnanopetus”, ”inkluisio”, sekä ”osallisuus”. Näillä hakusanoilla sain relevanttia tietoa tutkimustani koskien kerättyä. Hain myös englannin kielellä tarkoitustaan vastaavilla hakusanoilla (”inclusion”, ”participation”, ”physical education”), enkä suorilla käänöksillä, sillä koim näiden termien merkityksen ja luonteen muuttuvan suoraan suomesta englanniksi käännettäessä. Käytin hyödynni myös hakupalveluiden mahdollisuuksia edelleen pilkkoa edelleen hakusanoja niiden relevanssin mukaan käyttäen Boolean operaattoreita AND, OR ja NOT mahdollisimman osuvien ja tarkkojen hakutulosten löytämiseksi. Lähteet koskevatkin suurimmaksi osaksi suomalaista koulujärjestelmää, sillä pidän suomalaisia opettajia työni kohderyhmänä ja pyrin tutkimuksellani kehittämään suomalaista koulujärjestelmää.

Perinteisen tiedonhakuprosessin lisäksi käytin jo olemassa olevien tutkimusten käyttämiä lähteitä, sekä yleisessä tiedossa olevia lähteitä, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Käytin myös tähänastisten opintojeni aikana kursseilla ilmi tulleita lähteitä, sekä minulle vinkattuja lähteitä, lähinnä kanssaopiskelijoiden tai kandidaatin työn ohjaajan löytämiä lähteitä. Viittausmenetelmänä toimii Oulun kasvatustieteellisessä tiedekunnassa käytössä oleva APA 7.

3. Inkluisio

3.1 Inklusion määrittelyä

Inklusiolle on lähes mahdotonta muotoilla yksiselitteistä määritelmää, joten tämä määritelmä kuvailee tämän tutkimuksen näkökulmaa inklusiosta käsitteenä kasvatustieteellisessä kontekstissa. Yleisesti ajateltuna tiedämme inklusion koulumaailmassa tarkoittavan tavalliselle kansalaiselle sitä, että kaikki oppilaat opiskelevat samassa luokkatilassa, vaikka lähtökohdat oppimiseen olisivatkin hyvin erilaisia. Takalan (2016) mukaan inklusion koulussa voikin määritellä opetuksesi, jossa myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukea yleisopetuksen ryhmässä, kuuluu siihen samalla tavalla kuin ne oppilaat, jotka eivät tukea tarvitse. Tämän konkreettisen ajatuksen taakse kuitenkin rakentuu suurempi ajatus inklusiosta asenteena ja ideologiana. Sanana inkluisio taas viittaa mukaan ottamiseen ja kuulumiseen, jossa keskiössä on osallisuus ja osallistuminen niin instituutioissa kuin yhteiskunnassakin (Takala ym., 2020). Tästä voikin päätellä inklusion tapahtuvan ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa sekä ympäristöissä.

Takalan ja hänen kollegoidensa artikkelissa inklusion tavoitteeksi taas määritellään kaikkien oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen, sekä osallisuuden ja tasa-arvon korkealaatuisessa opetuksessa, sillä inklusioperiaatteen mukaan oppilaan tuen tarve ei ole paikkasidonnainen (Takala ym., 2020). Saloviita taas kiteyttääkin artikkelissaan inklusion jokaista koskevaksi osallistavaksi kasvatukseksi vammaisuuden tasosta riippumatta (Saloviita, 2006), lisäksi Eräsaaren yksinkertaistaessa inklusion ajatuksen kuulumisen, jäsenyyden ja osallistumisen tunteeseen (Eräsaari, 2005). Takalan (2020) mukaan näiden toteutumiseksi vaaditaankin koko koulun tasolla tehtäviä muutoksia toimintakulttuuriin, jotta inkluisio on mahdollinen. Lisäksi opettajien yhteistyö ja usko inklusion toimivuuteen korostuu. Jos opettaja ei usko inklusiivisiin opetusmenetelmiin ja inklusioon, näkyy tämä asenne myös opetuksessa. Täten opettajan tulisi kyetä olemaan reflektiivinen omaa työtään kohtaan mukauttaen toimintaansa, jotta monimuotoisten opetusmenetelmien kautta saataisiin mahdollisimman hyvä lopputulos, jossa opetus tarjoaa eri muodoissaan kaikille oppilaille jotain (Takala ym., 2020).

Inklusiota voidaankin toteutuessaan tarkastella kolmella tasolla (Takala, ym., 2020). 1. Kokeeko lapsi olevansa osa ryhmää fyysisesti, sosiaalisesti ja muiden sekä oman kokemuksen perusteella? 2. Voidaanko lapsi sulkea pois joistain yhteisöistä ja ryhmistä, jotka syntyvät yli

luokkarajojen? 3. Entä millä tasolla koko inklusion ilmiö tällöin toimii? (Takala ym., 2020). Aiemmin tässä tutkielmassa kerrottuun pohjautuen inklusion toteutumisessa voidaankin näin todeta suuri osuus myös osallisuudella ja sen toteutumisella. Inklusion voidaankin sanoa olevan onnistunutta, kun se on näkymätöntä ja inklusion mukana tulleita henkilöitä ei lasketa (Saari ym., 2008). Barton (1999) artikkelissaan muotoilikin inklusion ajatuksen erilaisten ihmisten hyväksymisestä, tasa-arvosta sekä syrjimättömyydestä, näin korostaen sitä, ettei pelkästään oppilaan sijoittaminen tietynlaiseen ympäristöön riitä, vaan inklusion tulee näkyä myös tämän lisäksi asenteissa.

Qvortrup & Qvortrup (2018) olivat tutkimuksessaan todenneet inklusion keskittymisen erityislapsista kääntyneen kaikkien oppilaiden osallistamiseen. He loivat tutkimuksensa pohjalta komiulotteisen inklusion toiminnallisen määritelmän. Ensimmäinen koskee osallisuuden eri muotoja, toinen sosiaalisiin yhteisöihin mukaanottoa, sekä ulkopuolelle jättämistä ja kolmas liittyy poissulkemisen ja mukaanoton eri tasoihin. Oppilas voidaan näin osallistaa tai sulkea pois erilaisista koulun sisällä olevista päällekkäisistä yhteisöistä (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Amanda Watkins ja Verity Donnelly (2012) olivat artikkelissaan koonneet yhteen opettajan neljä ydinosamisen arvoa inklusiiviseen opetukseen. Ensimmäisenä on oppilaiden moninaisuuden arvostaminen ja mahdollisuus nähdä tämä resurssina ja kasvatuksen lähtökohtana. Tämä käytännössä näkyy opettajan ymmärryksenä siitä, mitä inklusiivinen kasvatusta tarkoittaa, sekä näkee oppimisprosessit yksilökohtaisina. Toisena on kaikkien oppilaiden tukeminen ja korkeat odotukset oppilaiden koulumenestystä kohtaan. Tämä näkyy opettajan työssä monipuolisina opetusmenetelminä, jotka opettaja hallitsee, sekä kykynä edistää ja tukea jokaisen oppilaan oppimista. Kolmantena on yhteistyö ja tiimityöskentely, sekä sen olennaisuus lähestymistapana. Tämä näkyy opettajan taidossa käyttää oppilaan ympäröiviä verkostoja, kuten yhteistyötä vanhempien kanssa, sekä pystyy antamaan osansa moniammatillisessa yhteistyössä. Viimeisenä pointtina on jatkuva ammatillinen itsensä kehittäminen, opettajan ollessa vastuussa elinikäisestä oppimisestaan. Siihen kulminoituu oman työn ja käytännön tarkastelu, sekä hyvin koulutuksesta omaksutut taidot jatkuvaan oppimiseen sekä ammatilliseen kehitykseen (Watkins & Donnelly, 2012; Takala ym., 2020). Näin voidaankin todeta inklusion koulussa olevan erilaisia sosiaalisia tiloja ja osallisuutta sen eri muodoissa, sekä näiden yhteyksien sisäistämistä ja ymmärtämistä laajemmin.

3.1.1 Osallisuus

Osallisuus on hyvin monitahoinen ja hankalasti määriteltävä termi juuri monitahoisuutensa vuoksi. Se on kuitenkin hyvin tarpeellista käsitellä puhuttaessa inklusiosta, sillä sen määritelmä rakentuu mukaan ottamiseen ja osallistumiseen sekä yhteisöissä, että yhteiskunnassa (Takala ym., 2020). Tässä tutkimuksessa se on merkittävässä osassa, sillä osallisuus nousee yleisesti esille aina haasteisten tai rajoitteisten henkilöiden liikuntaa ja koulunkäyntiä käsittelevissä keskusteluissa, tai muuten syrjäytymisvaarassa olevien ihmisryhmien keskustelussa. Anna-Maria Isola kollegoineen (2017) on määritellyt osallisuutta sosiaali- ja terveysministeriön teettämässä tutkimuksessa, joka käsitteli osallisuutta sekä köyhyyttä. He esittelivät myös Manfred Max-Neefin inhimillisen kehityksen mallin yhdeksän tarvetta, jotka ilmenevät yksilön ja yhteisön potentiaalina olemisessa, omistamisessa, tekemisessä sekä vuorovaikutuksessa riippuvaisina toisistaan (Isola ym., 2017). Max-Neef (1991) on kategorisoinut tämän neljään, eli olemisen, omistamisen, tekemisen ja vuorovaikutuksen kategoriaan, sekä yhdistänyt näihin yhdeksän tarvetta, jotka ovat turva, tunteet, ymmärtäminen, osallistuminen, joutilaisuus, luovuus, identiteetti ja vapaus. Näiden erinäiset yhteydet luovat näkyvästi perustaa osallisuuden määrittelylle, näkyen yhteisvaikutuksiltaan muun muassa sosiaalisissa ympäristöissä, yhteisyyden tunteessa, kumppanuudessa, solidaarisuudessa ja kunnioituksessa, vuorovaikutteisessa osallistumisessa ja vastuissa että velvollisuuksissa, sekä yhteenkuuluvuudessa ja tunnustuksen saamisessa (Max-Neef, 1991). Tämä luo hyvin pohjaa osallisuuden määrittelyyn kertoen sen luonteesta.

Isola työryhmineen (2017) lisäksi toteaaakin, ettei osallisuus ole täten yksiselitteisesti rakenteellinen tai yksilöllinen ominaisuus, vaan rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten välillä, määritellen osallisuuden olevankin olemista, toimimista ja osallistumista erilaisissa tilanteissa ja suhteisissa tiloissa, joissa valtasuhteet ja sitä myöden myös vapaudet muuttuvat vuorollaan tilanteiden ja suhteiden kehittyessä (Isola ym., 2017).

Myös Terhi Korkiala (2015) oli Kuntoutussäätiön selvityksessä tarkastellut osallisuuden ja liikunnan yhteyksiä ja käytänteitä. Hän on määritellyt osallisuutta Nivalan ja Ryytäsen (2013) mukaan, jotka muotoilevat osallisuuden olevan yksilön kiinnittymistä yhteisöön tai siinä mukana olemiseen, tapahtuen yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa, haastavasti selitettävällä tavalla. Tämän valossa suhteisuus määrittelee osallisuutta hyvin ilmiönä. Korkiala oli myös nostanut Raivion ja Karjalaisen (2013) kolmen jaottelun mallin osallisuuden rakentumisesta, jotka ovat ”having”, ”acting” ja ”belonging”. Termillä ”having” viitataan henkilön riittäviin

konkreettisiin resursseihin, ”acting” viittaa henkilön oman elämän aktiiviseen päätäntävaltaan ja ”belonging” henkilön merkityksellisiin ihmissuhteisiin, sekä erilaisiin ryhmiin kuuluvuuden kokemiseen (Raivio & Karjalainen, 2013, 2–19). Koulumaailmassa osallistaminen käykin hyvin ottamalla oppilaat mukaan suunnitteluun, sekä ottamaan nämä nousseet seikat myös huomioon myös opetuksen toteutuksessa, näin toteuttaen osallisuutta ja kaikkien oikeutta olla mukana opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Korkiala, 2015). Osallisuuden edistämisen voidaankin nähdä olevan vastakkainen toimi syrjäytymiselle ja apuna sen vähentämiselle (Nivala & Ryyänen, 2013).

3.2 Inklusion historia

Vaikka inklusio onkin opetus- ja koulukeskustelussa noussut pinnalle vasta viime vuosina, sen historia ulottuu Suomessa aina 1840-luvulta alkaneesta omanaikaisesta erityisopetuksesta nykypäivään. Vuonna 1846 Suomeen avattiin ensimmäinen kuurojen koulu Porvooseen Carl Oskar Malmin toimesta, joka toimi hänen isänsä kotitalossa (Kuurojen museo, n.d.). Ensimmäisen kuurojen koulun jälkeen seurasi vasta vuonna 1866 kansakouluasetus, joka velvoitti osallistumaan koulunkäyntiin suurimman osan 8–14 vuotiaista, jotka pystyivät käymään koulua ilman erityistoimia (Agricola, 1866). Merimaan (2011) artikkelin mukaan kansakouluasetuksen ansioista saatiin perusta nykypäivänkin peruskoulujärjestelmään viitaten reittiä samalla myös opetusta erityis- ja vammaisryhmille. Tätä seuraten ensimmäinen kehitysvammaisten koulu 1877, joka avattiin Pietarsaareen ja Helsinkiin avattiin 1890 ensimmäinen tylsämielisten kasvatuslaitos -nimeä kantava opinahjo, joka niin ikään opetti erityisoppilaita, jotka oli aiemmin luokiteltu nimellä ”kehityskelvottomat” vaikean kehitysvamman vuoksi. Asetus aistiviallisten koulutuksesta vuonna 1904 johti myös oppimiskykyyn pohjautuvaan ryhmiinjakojärjestelmään. Erityisopetuslaitosten määrä ja segregoituminen jatkoi kasvuaan toisen maailmansodan jälkeen yltäen 1960-luvulle (Merimaa, 2011).

Ensimmäinen liike kohti inklusiivisempaa koulumaailmaa otettiin, kun 1960 luvulla Pohjoismaissa esiteltiin normalisaatioperiaate, jolla tavoiteltiin myös vammaisille kosketuspintaa normaaliin jokapäiväiseen elämänmalliin ja periaatteisiin, samalla tavalla kuin yleisopetuksenkin parissa opiskelevat (Moberg & Savolainen, 2009, 78). 1968 eduskunta hyväksyi uuden peruskoulun, jossa kansakoulu, kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistettiin yhdeksi kouluksi, aloittaen uudistuksen Lapin läänistä 1972 ja päättäen sen Helsinkiin 1977

(Eduskunta n.d.). Samalla myös integraation käsite tuli 1970-luvulla Pohjoismaissa käyttöön puhuttaessa erityis- ja yleisopetuksen yhdistämisestä (Moberg & Savolainen, 2009). Kuitenkin vielä 1979 koululainsäädäntöä muutettiin ja kunnille annettiin velvollisuus luoda harjaannuttamiskouluja sosiaalitoimen hallinnoitavaksi, jotta vaikeimminkin vammautuneet pääsevät opetuksen piiriin (Merimaa, 2011).

Suuri harppaus kohti yhteistä koulua otettiin 1983, kun peruskoululain muutos sinetöi sen, ettei ketään saanut vapauttaa oppivelvollisuudestaan millään perusteella ja samalla koko vastuu opetuksesta siirtyi koulutoimelle 1985, vapauttaen sosiaalitoimen kehitysvammaisten opetuksesta (Merimaa, 2011). 1990 UNESCO piti Education for all -konferenssin Thaimaan Jomtienissa, jossa linjattiin tavoitteita tasa-arvoisemman opetuksen, parempien oppimisympäristöjen ja perusopetuksen merkityksen laajentamisen suhteen (Unesco, 1990). Tavoitteisiin ei kuitenkaan päästy ja 1994 Salamancan julistus linjasi jo paljon nykypäivän opetusta myötäileviä tavoitteita ja velvoitteita. Unesco (1994) raportin puolesta inklusion kannalta sen tärkeimpiä pointteja ovat jokaisen lapsen oikeus opetukseen, oppilaiden yksilöllisten piirteiden ja tarpeiden huomioiminen myös koulutusjärjestelmiä suunniteltaessa, erityisoppilaille taattu pääsy yleisiin kouluihin ja siellä heidän tarpeisiinsa vastaavaan lapsikeskeistä pedagogikkaa hyödyntävään opetukseen. Esille nousi myös kaikille yhteinen koulu syrjivien asenteiden voittamiseksi ja mahdollisimman tehokkaan opetuksen tarjoamiseksi suurimmalle osalle lapsista, tavoitteenaan parantaa myös koulujärjestelmää tehokkaammaksi ja taloudellisemmaksi. (Unesco, 1994). Suomessa asiaan tartuttiin 1996 laaditulla ja 1997 vuoden aikana toteutetulla peruskoululain muutoksella, jolla kaikki oppivelvolliset otettiin koulutoimen piiriin ja 1998 perusopetuslain muutoksella myös jokaiselle oppilaalle laadittiin oma HOJKS, jonka ansiosta opetusta voitiin yhtenäistää ja häivyttämään todellista rajanvetoa yleisopetuksen sekä erityisopetuksen välillä (Merimaa, 2011). Heti perään 1999 julkaistiinkin ensimmäinen suomalainen inklusiota käsittelevä oppikirja Timo Saloviidan kirjoittamana nimeltään ”Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla”.

Katsaus vuosien 2004 ja 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmiin kertoo hyvin kohtalaisen suurenkin inklusioajattelun nosteen 2000-luvun alkupuolelta tähän päivään asti. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei puhuta sanalla inklusiosta vielä lainkaan ja integroitumisestakin puhutaan lähinnä romanien integroimisessa yhteiskuntaan (Opetushallitus, 2004, 35). Kuitenkin tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen tulisi olla mukana yleisopetuksessa mahdollisuuksien mukaan kokonaan tai osittain (Opetushallitus, 2004, 29). Uusimmassa, vuoden 2014 versiossa taas löytyy inklusio käsitteenä puhuttaessa

perusopetuksen kehittämisestä inklusioperiaatteen mukaisesti (Opetushallitus, 2014, 18). Lisäksi tuen muodoista kerrottaessa käsitellään myös tuen järjestämisestä yleisopetuksen ryhmässä aina kun se on oppilaan edun mukaista (Opetushallitus, 2014, 61). Vaikka siis opetussuunnitelmissa ei olekaan puhuttu inklusiosta, on sitä kohden otettu askelia pikkuhiljaa koulujen yhdistämisestä lähtien. Tilastokeskuksen (2019) mukaan joka viides oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea ja tuen saaminen yleisopetuksen ryhmissä on kasvanut suurimmilleen vuosien 2011–2019 välisenä mittausaikana, samalla kun kokonaan erityisryhmässä opiskelevien määrä on pudonnut pienimmilleen samalla mittausvälillä (Tilastokeskus, 2019).

3.3 Kolmiportainen tuki

Yksi selvimmistä inklusion merkeistä opetuksessa on kolmiportainen tuki. Tämä toimii yhtenä tärkeimmistä tuen järjestelmistä inklusiivisessa opetuksessa, jonka avulla voidaan tukea oppilasta tämän oman tuen tarpeen mukaisesti. Oppilaalla onkin oppilas- ja opiskelijahuoltolain, sekä perusopetuslain mukaan oikeus saada tukea heti, kun oppilaan tarve ylimääräiselle avulle oppimisessa on havaittu (Perusopetuslaki 2003/477 § 31; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 § 6). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) tukimuotoja kolmiportaisessa tuessa on luokiteltu kolme: yleinen tuki, tehostettu tuki, sekä erityinen tuki.

Oppilaan tuen tarpeen mukaan on määritelty kolme tasoa, joiden mukaan tukea annetaan oppilaalle. Tästä tuen nimi ”kolmiportainen tuki” juurtaa alkuperänsä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tätä nimeä ei kuitenkaan käytetä, vaan kolmiportaisen tuen muodot onkin määritelty tuen järjestämistä ohjaavien periaatteiden luvun sisällä (Opetushallitus, 2014, 61). Kentällä opettajien keskuudessa kuitenkin kolmiportainen tuki on vakiintunut terminä ja on käytössä sellaisenaan yleisesti.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostuu erityisesti tukea arvioidessa sen suunnitelmallisuus, sekä joustavuus että jatkuvuus. Suunnitelmallisuudella halutaankin painottaa tuen perusteltavuutta, sekä käytännössä tuen toteutumisen systemaattisuutta. Myös yksilöllisyys on nostettu korostetusti esille vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ja tuki pyritään luomaan mahdollisimman yksilölliseksi vastaamaan oppilaan tarpeita täten mahdollisimman hyvin. Tukea suunnitellessa myös erilaiset asiakirjat ovat pakollisia ja suunnittelua pohjataankin paljon oppilaasta tehtyyn pedagogiseen arvioon

sekä pedagogiseen selvitykseen, sekä henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan opintosuunnitelmaan, eli HOJKS:aan. Prosessissa joustavuudella viitataan taas tuen reagointikykyyn, jotta lapsi saisi tilanteen mukaan aina oikeanlaista ja -tasoista tukea. Tätä voikin huomioda erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, jotka toki ovat opettajan vastuulla. Lisäksi, kun lapsen oppimista arvioidaan ja seurataan säännöllisesti tuen muotojen kriteereitä silmällä pitäen, voidaan pitää huolta lapsen oikeantasaisen tuen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) saannista ja tarvittaessa joko lisätä tai vähentää tukitoimia lapsen yksilöllisen osaamisen mukaan jokaisella osa-alueella, joilla tukea on tarjottu (Opetushallitus, 2014; LukiMat, n.d.).

Kun tuen tarpeesta tehdään päätöstä, on pedagoginen asiantuntijuus prosessin keskiössä, sillä päätöksen tuesta tekee lasta opettava opettaja tai joissain tilanteissa useampi opettaja yhdessä (Opetushallitus, 2014, 26). Kun kyse on lapsen kokonaiskehityksellisistä haasteista, turvaudutaan yleensä opettajien osaamisen lisäksi asiantuntijoihin ja heidän lausuntoihinsa ennen lopullista päätöksentekoa lapsen saamasta tuesta ja sen muodosta (Opetushallitus, 2014, 26). Varsinkin tehostetun tuen tarjoamista harkitessa lapsesta tehty pedagoginen arvio, sekä erityisen tuen kohdalla tehtävä pedagoginen selvitys käsitellään yhdessä moniammatillisen oppilashuoltoryhmän kanssa ja päätetään tuen tarpeesta (LukiMat, n.d.). Näin voidaan taata mahdollisimman hyvä tuki lapselle päätöksen perustuessa useampaan ammattilaisen näkemykseen. Lisäksi suoraan tehostetun tuen tarjoamisen päätöksen tekemiseen tarvitaan joko lääketieteellinen tai psykologinen arvio oppilaan terveydellisestä tilasta (LukiMat, n.d.). Pedagogisesta arviosta lisää tehostetun tuen yhteydessä, sekä pedagogisesta selvityksestä erityisen tuen yhteydessä.

Yleinen tuki on ensimmäinen ja tuen matalin muoto, jolla voidaan vastata oppilaan tarpeisiin ja antaa tukea. Yleisen tuen tukitoimet ovat yleensä pedagogisia ja ainekohtaisia yksittäisiä ratkaisuja, kuten ohjausta ja tukea. Yleistä tukea pyritään tarjoamaan mahdollisimman matalalla kynnyksellä ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana oppilaan normaalia koulunkäyntiä. Täten sen antamiseen ei myöskään tarvita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, jotta tuen tarjoaminen olisi mahdollisimman nopeaa ja helppoa toteuttaa (Opetushallitus, 2014, 63).

Yleistä tukea toteutettaessa käytössä on kaikki tukimuodot, poissulkien ne tuen muodot, jotka ovat käytettävissä vain erityisen tuen päätöksen perusteella (Opetushallitus, 2014). Näitä ovat erityisopetus sekä oppilaan oppimäärän yksilöllistäminen eri oppiaineiden kohdalla. Käyttöön tuen eri muodoista jää siis ohjauksen avulla tehtävät toimet, erityisopetuksen järjestäminen osa-

aikaisesti, sekä tukiopetus. Lisäksi yleistä tukea suunniteltaessa oppimissuunnitelmaa voidaan käyttää osana tukea. Yleisen tuen tapauksessa se tarkoittaa sen toteuttamista käyttäen soveltuvien osien tehostettua tukea varten käytettävää oppimissuunnitelman pohjaa. Oppimissuunnitelmaa voidaan myös käyttää ylöspäin eriyttäessä oppilaan opiskelun sekä syventämiseen että laajentamiseen (Opetushallitus, 2014, 63).

Tehostettua tukea annetaan oppilaille, joilla on tälle tehdyn pedagogisen arvion mukaan tarve saada tukea koulunkäynnissään sekä oppimisessaan säännöllisesti yhtä tai useampaa erilaista tukimuotoa hyödyntäen (Opetushallitus, 2014). Tukea tulee antaa oppilaalle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisella tavalla tämän yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Tehostetun tuen antamiseen turvaudutaan, kun yleinen tuki ei riitä ja se suunnitellaan oppilaalle aina kokonaisuutena. Tehostetun tuen yleisestä tuesta erottaakin sen suunnitelmallisuus ja pitkäjänteisyys, mutta kuitenkin tuki pyritään tarjoamaan sulautettuna muun opiskelun yhteyteen joustavasti. Tukea annettaessa vain erityisen tuen perusteella päätettävää erityisopetusta tai oppiaineiden yksilöllistämistä ei voida tarjota, mutta sen sijaan kaikki muut tukimuodot ovat tehostetun tuen piirissä. Näitä ovat osa-aikainen erityisopetus sekä opintojen ohjaus yksilöllisesti ja lisäksi tiivis yhteistyö kodin ja perheen kanssa oppilaan opiskelun sujuvoittamiseksi. Myös oppilashuollon osuus korostuu. Tuki käytännössä järjestyy kouluhenkilökunnan yhteistyönä ja tuki kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan, sillä oppilaan oppimista seurataan sekä arvioidaan aina opintojen edetessä. Täten voidaan lukuvuoden aikana reagoida ja muuttaa oppimissuunnitelmaa aina oppilaan tarpeen mukaiseksi (Opetushallitus, 2014, 63–64).

Tehostettuun tukeen kuuluu olennaisesti sitä määrättäessä pedagoginen arvio, dokumentti, jossa on yksilöllisesti kuvailtu oppilaan oppimisen sekä koulunkäynnin kokonaiskuva, yleinen tuki ja arvio erilaisten tukimuotojen ja erilaisten oppimisympäristöjen sekä oppilashuollon vaikutuksesta oppilaan oppimiseen, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet, sekä koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet ja lopuksi arvio kokonaisuudessaan tehostetun tuen tarpeesta (Opetushallitus, 2014). Tämän pohjalta moniammatillinen työryhmä tekee lopulliset päätökset siitä, miten käytännössä tukea tarjotaan oppilaalle (Opetushallitus, 2014, 63–64).

Erityinen tuki on tukimuodoista kaikkein viimeisin ja sitä tarjotaan, kun yleisestä tai tehostetusta tuesta ei ollut tai ei nähdä olevan apua ja sitä järjestetään yleisen sekä pidennetyn oppivelvollisuuden alaisuudessa (Opetushallitus, 2014; LukiMat, n.d.). Tuki muodostetaan erityisen tuen päätökseen perustuen tarjoten oppilaalle mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja

hyvin suunnitellusti tukea (Opetushallitus, 2014; LukiMat, n.d.). Erityisen tuen antamiseksi tulee myös tehdä kirjallinen päätös opetuksen järjestävän tahon toimesta. Erityisen tuen antaminen perustuukin pedagogiseen selvitykseen, jonka pohjalta tukea oppilaalle muodostetaan (Opetushallitus, 2014). Selvityksen pohjalta oppilaalle luodaan HOJKS ja oppilaalle suunnitellaan erilaiset tukitoimet, sekä muodostetaan tuesta järjestelmällinen kokonaisuus käyttäen kaikkia mahdollisia ja tarvittavia perusopetuslain mukaisia tukitoimia, näin turvaten oppilaan oppiminen. Tukea suunnitellessa otetaan myös huomioon, annetaanko tukea vain tietyissä oppiaineissa, vai kaikilla oppitunneilla, sekä opiskeleeko hän samassa tahdissa muun ryhmän kanssa vai yksilöidysti. Eriyttä voidaan myös eri työskentelytapojen ja materiaalien kautta henkilökohtaisen tarpeen mukaan. Lisäksi tarjotaan erikseen erityisopetusta (Opetushallitus, 2014, 66–67).

Pedagoginen selvitys tehdään selvittämällä ensin kirjallisesti, miten oppilaan opinnot sujuvat, sekä selvityksellä oppilaaseen jo aikaisemmin kohdennetuista tukitoimista (Opetushallitus, 2014). Näiden pohjalta tehdään selvitys tuen tarpeesta ja aletaan rakentamaan varsinaista pedagogista selvitystä. Pedagogiseen selvitykseen tämän jälkeen kuvataan oppilaan opintojen kokonaistilanne ja eteneminen koulun ja kodin näkökulmasta, eri tukitoimien vaikutuksista, oppilaan vahvuuksia, kiinnostuksenkohteita ja valmiuksia sekä erityistarpeita koulun käyntiin liittyen, arvio siitä, minkälaisin keinoin oppilasta voitaisiin tukea, arvio erityisen tuen tarpeellisuudesta ja viimeisenä missä oppiaineissa oppilas tarvitsee yksilöidyn oppimäärän. Pedagogisen selvityksen laatimisessa hyödynnetään myös oppilaan opinnoista ja tuesta aikaisemmin laadittuja tietoja (Opetushallitus, 2014, 66).

4. Liikunnanopetus alakoulussa

Liikuntaa opetetaan joka vuosiluokalla koko peruskoulun ajan (Opetushallitus, 2014). Tässä kandidaatin tutkielmassa kuitenkin keskitytään vain vuosiluokkien 1–6 liikunnanopetukseen. Lisäksi perehdymme tässä kohtaa perus liikunnanopetuksen lisäksi soveltavaan liikunnanopetukseen, joka on relevantti osa inklusiivisessa liikunnanopetuksessa.

4.1 Liikunnan oppiaineen tehtävä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Liikunnan opetus ilmenee oppilaille opettajan sekä oppilaiden vuorovaikutuksellisenä tilanteena kohdatessaan liikunnan parissa, jonka keskiössä ovat tavoitteellisuus, vuorovaikutus sekä oppiminen (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunta on jaettu kahteen osaan, vuosiluokkien yksi ja kaksi tavoitteisiin, sekä vuosiluokkien kolmesta kuuteen tavoitteisiin. Näissä myös oppiaineen luonnehdinnat ovat hieman erilaisia. Vuosiluokilla 1–2, sekä 3–6 liikunnan oppiaineen tehtävänä on vaikuttaa kokonaisvaltaisesti tukien oppilaan hyvinvointia ja kehokuvaa, luoden positiivisia kokemuksia liikunnan parissa fyysisten ja kehollisten sekä yhdessä tehtävien aktiviteettien yhteydessä, edistäen myös yhteiskunnallisesti tärkeitä osa-alueita. Opetus perustuu paikallisiin koulun ympäristön ja koulutilojen, sekä vuodenaikojen tarjoamiin mahdollisuuksiin, ohjaten turvalliseen ja eettisesti kestäväan opetukseen ja aktiiviseen elämäntapaan. Lisäksi liikunnassa korostuu ikätasoinen fyysinen toiminta, motoriset perustaidot ja fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen, sekä tietotaidon kartuttaminen erilaisiin liikuntatilanteisiin, tarjoten iloa ja monipuolisia psyykkisiä ja sosiaalisia haasteita liikunnan ohella edistääkseen kokonaisvaltaisesti terveyttään (Opetushallitus, 2014, 148, 273).

Vuosiluokilla 1–2 liikuntaa opetussuunnitelman perusteissa lähestytään yhdessä leikkimisen kautta. Näillä vuosiluokilla pääpaino liikunnassa on motoristen sekä havaintomotoristen taitojen oppimisessa. Myös sosiaaliset taidot sekä yhteistyötaidot ovat keskiössä myönteisten liikuntakokemusten vahvistamisen ja liikunnan tuottamien vaihtelevien tunnekokemusten rinnalla. Myös oppilaita osallistetaan opetukseen tuomalla heidän mielikuviansa ja oivalluksia esille (Opetushallitus, 2014, 148).

Vuosiluokilla 1–3 liikuntaa yhteisen toiminnan sekä liikuntataitojen harjoittelun näkökulmasta. Pääpaino onkin motoristen taitojen vakiinnuttamisessa ja vahvistamisessa, sekä edelleen sosiaalisten taitojen kehittämisessä monipuolisessa ja vuorovaikutuksellisessa opetuksessa,

tavoitteenaan tukea hyvinvointia, itsenäistymistä sekä osallisuutta, luoden valmiudet liikunnalliseen elämäntapaan. Myös ikätasoinen opetuksen suunnitteluun sekä vastuulliseen toteutukseen osallistuminen kuuluu oppiaineen tehtävään (Opetushallitus, 2014, 273).

Liikuntaa on jaettu myös fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin sisältötavoitteisiin, joihin sisältyy myös koko opetusta ohjaavia laaja-alaisia tavoitteita, sekä tarkempia ainekohtaisia tavoitteita sisältötavoitteiden sisällä (Opetushallitus, 2014). Yleispiirteisesti vuosiluokilla 1–2 sisältötavoitteisiin kuuluu fyysisten tavoitteiden osalta fyysinen aktiivisuus tasapaino, välineenkäsittelytaidot, kehonhallinnan ja liikkumistaitojen harjauttamisen edellä erilaisissa ympäristöissä ja kehonhallintaa vaativissa tehtävissä. Psyykkisiin tavoitteisiin painottuu onnistumisen kokemukset sekä vaihtelevat emotionaaliset tilanteet. Sosiaalisissa tavoitteissa korostuu säännöt, yhdessä toimiminen ja muiden auttaminen (Opetushallitus, 2014, 149). Vuosiluokilla 3–6 fyysiset tavoitteet painottavat kehitysvaiheelle turvallisia tehtäviä havainto- ja ratkaisuntekokeinoja käyttäen, sekä erilaisissa ympäristöissä liikkumista ja harjaannuttamisen tasapainoa, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja erilaisissa liikuntalajeissa, tuoden myös eri liikuntalajien harrastusmahdollisuuksia tunnetuksi. Lisäksi tuntitehtävien tulisi kehittää nopeutta, kestävyyttä, voimaa ja liikkuvuutta. Psyykkisissä tavoitteissa yksin ja yhdessä vastuunotto ja ponnistelu tavoitetta kohti korostuu. Sosiaalisten tavoitteiden kohdalla myönteisen yhteisöllisyyden lisääminen erilaisin harjoittein, huomioon ottaminen ja auttaminen sekä yhteisistä asioista ja säännöistä vastuunotto korostuu (Opetushallitus, 2014, 274–275).

4.2 Liikunnanopetuksen periaatteita

Yleisestikin alakoulun liikunnanopetuksessa tulee ottaa monenlaisia asioita huomioon oppituntia suunniteltaessa, sekä sen toteutuksessa, myös opetussuunnitelman perusteiden antamien ohjeiden lisäksi. Arja Sääkslahti sekä Kirsti Lauritsalo (2017) kertovatkin artikkelissaan opetuksen alkavan jo oikeanlaisesta ohjeistuksesta liikunnantunneille ennen opetuksen alkua. Suunnittelussa pitää ottaa myös huomioon liikuntatunnin pituus ja ajankohta, sekä näiden pohjalta miettiä tunnin intensiteettiä ja ympäristön vaikutusta tunnin rankkuuteen. Toimintaa tulee olla mahdollisimman paljon ja selitykset mahdollisimman ytimekkäitä, mitä nuorempia oppilaat ovat. Tunnin tulee sisältää hengitys- ja verenkiertoelimistöä kuormittavaa toimintaa runsaissa määrin vuorotellen myös keskittymistä vaativien tehtävien kanssa. Yksittäisistä taidoista tärkeimmäksi nousee uimataidon oppiminen. Opettajalle tärkeimpiä on

kuitenkin oppilaista huolehtiminen, sillä alakoulussa oppilaat harjoittelevat vasta ottamaan itsestään vastuuta (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017).

Opetuksessa on myös tärkeää huomioida jokaisen oppilaan erilaisuus ja ryhmän heterogeisuus, joihin vaikuttavat oppilaiden edeltäneet liikuntakokemukset, fyysiset haasteet ja vammat, sekä ylipäättään erilaisten kehojen laaja kirjo (Huovinen, 2019). Fitzgerald & Striden (2012) taas ovat todenneet artikkelissaan opettajan eriyttämisen taitojen olevan yhteydessä oppilaiden negatiivisiin liikuntakokemuksiin, jos oppilas ei koe pärjäävänsä vertaisilleen. Tämä voi voi pahimmillaan johtaa poissaoloihin. Myös opettajan kyky eriyttää ylöspäin ja tarjota mahdollisimman hyviä haasteita ryhmän kanssa, saa oppilaan todennäköisemmin valitsemaan yksilöidymmän liikuntatehtävän yhteisopetuksen sijasta (Fitzgerald & Stride, 2012; Huovinen, 2019).

Pilvikki Heikinaro-Johansson yhdessä kollegansa Nelli Lyyran kanssa (2018) ovat artikkelissaan liikunnanopetuksesta ja sen analysoinnista käyneet laajasti läpi liikunnanopetukseen liittyviä kysymyksiä. Liikunnan suunnittelussa tulisi tehdä ensin kokonaisuuksien suunnittelu tavoitteiden perusteella ja tarkentaa tästä tuntikohtaisiin suunnitelmiin, joiden pohjalta on myös mahdollisuus muokata sisältöjä oppilasaineksen mukaan. Tutkimusten mukaan näin kuitenkin harvoin tapahtuu. Myös kaikki tunnin ohjeistoiminta, kuten tunnin valmistelu, oppilaiden järjestäytyminen tunnin aikana, sekä vaatteidenvaihto ja suihku kuuluvat oppituntiin. Oppituntien tavoitteet on myös mukautettava tuntien määrään ja näin valikoida opetettavat sisällöt. Täten liikunnassa opettajan omat arvot näkyvät opetuksessa ja keinoissa päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin, jotka osaltaan myös ohjaavat opetuksen työtapoja. Myös käytössä olevat resurssit välineiden ja tilojen suhteen on otettava suunnittelussa huomioon ja näiden puitteissa sovellettava opetusta opetusryhmälle toimivaksi, esimerkiksi keksien välineille uusia käyttötarkoituksia tai peleille erilaisia sääntöjä (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018).

Tuntien työskentelytavat voivat myös vaihdella opettajajohtoisesta oppilaslähtöisiin työskentelytapoihin (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Jälkimmäistä näistä käytetään halutessa lisätä oppilaiden vastuuta ja itsenäistä päätöksentekoa. Opetuksen sisällä oppilas kuitenkin pyrkii ohjeistuksen mukaan oppimaan uusia taitoja muodostaen ohjeistuksista mielikuvia ja suorituksia, opettajan tukiessa tätä prosessia. Ohjeistuksen tulee olla mahdollisimman selkeää. Opettaja voi myös muovata oppilaan suorittamista ohjeistuksen avulla. Kesken suorituksen ohjeistus on yleensä lyhyempää ja jälkeen kokoavampaa, oli kyse

sitten yleisestä tai yksilöllisestä palautteesta. Tämä on myös merkittävä osa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta, jolla voidaan myös tarkoituksenmukaisesti motivoida oppilaita. Palaute täten muotoutuu sen tarkoituksien perusteella. Palautetta antaakseen opettajan tulee myös osata opettavan asian ydin, jotta palautteenanto on mahdollista ja mahdolliset oppilaan väärät käsitykset voidaan myös korjata (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018).

Opetuksen järjestämiseen vaikuttaa oleellisesti myös eriyttäminen. Eriyttäminen onkin yksi inklusion käytännön toteutumisen mahdollistava toimintatapa ja opetuksen työkalu. Raija Kattilakoski sekä Satu Tarvainen (2011) olivatkin koonneet opaskirjan eriyttämiseen, jossa he luonnehtivat eriyttämistä mukaillen Mäkisen 2009, Tomlinson & Stricklandin 2005 ja Harrisonin 2007 artikkeleita. He tiivistävät eriyttämisen olevan suunnitelmallinen prosessi, joka on jatkuvaa ohjausta ja arviointia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, pyrkien maksimaaliseen opetussuunnitelman hyödyntämiseen, korostaen oppilaiden henkilökohtaisia vahvimpia ominaisuuksia ja tyylejä oppimiseen, tarjoten myös erilaisia menetelmävaihtoehtoja, opiskelun ongelmien ehkäisemistä etukäteen, sekä huomioiden oppimisen määrän sijaan oppimisen laatua (Kattilakoski & Tarvainen, 2011). Eriyttämisestä puhutaan usein viitaten heikkoon kehitykseen koulussa, vaikka eriyttämistä tulisi suorittaa myös ylöspäin lahjakkaiden ja lisähaasteita tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Jaakkola kollegoineen onkin lahjakkaista liikunnallisista oppilaista puhuessaan todennutkin sisäisen motivaation säilyttämisen tarpeeksi liikunnan kokemusten laadun ja pätevyyden kokemuksen kasvattamisen (Jaakkola ym., 2009). Täten mielestäni eriyttämisen yksi tärkeimpiä tarkoituksia oppimisen lisäksi on myös motivointi.

4.3 Soveltava liikunnanopetus

Erytysryhmien liikuntaa on kuvailtu Opetusministeriön julkaisussa seuraavalla tavalla 1996:5 komiteamietinnön mukaisesti: ”Erytysryhmien liikunnalla tarkoitetaan niiden väestöryhmien 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” (Opetusministeriö, 2003, 5). Näin liikunnassa pyritään luoda fyysisesti sekä psyykkisesti turvallinen ympäristö toimia kaikille (Rintala, ym., 2012).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on myös määritelty tavoitteet ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukeen liikunnanopetuksessa. Vuosiluokilla 1–2 tämä tarkoittaa kannustavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä, antaen kaikille mahdollisuuden onnistua ja osallistua sekä saada tarvitsemaansa tukea riittävän toimintakyvyn saavuttamiseksi. Lisäksi on keskeistä ottaa

yksilöllisyys huomioon, luoda turvallinen ilmapiiri, sekä viestiä ja organisoida tunti selkeästi. Pätevyyden kokemuksia ja osallisuutta tulee ruokkia erilaisin työtavoin ja sopivin tehtävin sekä rohkaisten. Opettajan on tärkeää huomata motoriset haasteet, niiden mahdollisen yhteyden muihin haasteisiin löytämiseksi (Opetushallitus, 2014, 149–150). Vuosiluokilla 3–6 näihin eriyttämisen tavoitteisiin erona on opettajan huomion kohteet. Oppilaan toiminnassa tulisinkin keskittyä niiden perustaitojen hallintaan, joilla on merkitystä yhteiseen toimintaan osallistuttaessa (Opetushallitus, 2014, 275). Lisäksi tukea liikunnassa tarvitseville oppilaille tulee tehdä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Kuitenkaan aina tukea tarvitsevia oppilaita ei pystytä sulauttamaan yleisopetukseen, jolloin heille voidaan järjestää erillinen opetusryhmä, kuullen myös oppilasta ja tämän vanhempia (Rintala ym., 2012).

Tutkimusten mukaan erityisen tuen oppilaiden osallistuvan lähes yhtä paljon (Temple & Walkey, 1999) tai hieman vähemmän liikuntatunnin aktiviteetteihin yleisen liikunnanopetuksen ryhmässä kuin siihen ilman tukea kuuluvat oppilaat (Block & Vogler, 1994). Myös liikuntatunteihin aktiivisesti osallistumisessa voi olla haasteita, koskien erityisesti oppilaita, joilla on liikunnallisia haasteita fyysisesti tai psyykkisesti, korostuen erityisesti turvattomassa ja tuettomassa sosiaalisessa tai fyysisesti haasteita tuottavassa ympäristössä (Law ym., 2007; Mulligan ym., 2012; Huovinen, 2019). Tämä voi näkyä myös alentuneena liikunnallisena itsetuntona tai kiinnostuksen puutteena liikuntaa kohtaan (Mulligan ym., 2012; Huovinen, 2019).

Motivoinnin voikin nähdä oleva tärkeää, sillä soveltavan liikunnan tehtävänä on edistää terveyttä sekä toimintakykyä, luoden edellytyksen niin itsenäiseen arkeen, kuin mahdollista (Opetushallitus, 2003). Motivointia voidaan tehdä esimerkiksi välineiden avulla. Nielsen kollegoineen (2012) oli todennut koulun liikuntaympäristöjä käsittelevässä tutkimuksessa saatavilla olevan liikuntavälineistön ja -ympäristön laadun olevan yhteydessä lähtökohtaisesti passiivisempien liikkujien liikunta-aktiivisuuteen. Laadukkaiden liikuntavälineiden myötä kaikkien liikkujien aktiivisuus nousi, mutta huomattavampaa nousu oli lähtökohtaisesti liikunnallisesti passiivisten oppilaiden kohdalla (Nielsen ym., 2012).

5. Inklusiivinen liikunnanopetus

5.1 Inklusio liikunnassa

Inklusio nähdään liikunnassa helposti yleensäkin toimenpiteenä erityisesti henkilöitä kohtaan, joilla on todettu joitakin liikkumista ja liikunnasta haastavia tekeviä diagnooseja tai muita haasteita (Saari, 2011). Inklusioon tulisi kiinnittää näkyä liikunnassa erilaisten haasteiden, kuten taitojen, vammojen ja sairauksien, sekä kuntotekijöiden ja käyttäytymisen huomioimisessa suunnitellussa liikunnanopetusta (Huovinen, 2000). Liikuntapoliittisesti inklusiolla taas voidaan viitata vähemmistön ihmisryhmään kohdistuviin mukaan ottamisen toimenpiteisiin, joita on edistetty muun muassa erilaisin yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja tasa-arvon kampanjoin (Saari, 2011). Suunnittelussa on oppilaiden lisäksi otettava huomioon myös fyysiset tilat sekä koulun vallitseva kulttuuri (Louhela, 2012). Hyödyntämällä erilaisia eriyttämisen antamia mahdollisuuksia, kuten ryhmäjakojen laatimista (kuten hyödyntämällä tekstissä edeltäneitä perusteita) saadaan luotua kaikkia oppilaita palvelevaa liikunnanopetusta (Laine, 2010), sekä tarjottua onnistumisen iloa liikunnassa. Myös suunnitelmien helppo yksilöitävyys ja muokausmahdollisuudet eri välineillä on keskiössä inklusiivisessa liikunnan eriyttämisessä (Louhela, 2012).

Aija Saari (2011) onkin väitöskirjassaan inklusiion nosteista ja esteistä jaotellut liikunnan inklusiion arviointiin neljä eri kategoriaa, jotka ovat asennetekijät, esteettömyystekijät, turvallisuustekijät sekä sisältötekijät. Asennetekijöillä Saari tarkoittaa arvoja, asennetta, osallisuutta, ilmapiriä, sekä tasavertaisuutta, toisin sanoen oikeanlaista tahtotilaa ja avointa asennetta. Esteettömyystekijöillä taas viitataan tiedottamiseen, esteettömyyteen sekä taloudellisen rasitteen suuruuteen, eli aineellisiin resursseihin. Turvallisuustekijät viittaavat fyysisen ja sosiaalisen ympäristön turvallisuuteen, sekä ympäröivät olosuhteet. Viimeisenä oli sisältötekijät, joilla on tässä kontekstissa viitattu monikulttuurisuuteen, sisältöön ja opetusmenetelmiin, eli opetuksen monipuolisuuteen ja saavutettavuuteen (Saari, 2011). Arvioinnin vaateet ovat moninaiset, sillä Emanuelssonin mukaan erilaisten oppilaiden kirjo luokin tarpeen myös yhtä laajan kirjon tuelle ja avulle liikunnanopetuksessa (Emanuelsson, 2001), kuin edellä kuvattu Saaren arvioinnin neljän kategorian kokonaisuus.

Tarantinon ym. (2022) mukaa tutkimukset ovat osoittaneet opettajien asenteiden vaikuttavan inklusioon liikunnanopetuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajat suhtautuivat erityisoppilaiden inklusioon pääsääntöisesti positiivisesti, siihen vaikuttaen pohjalla oleva

kokemus, tiedot ja taidot, tuen tarpeen vaativuus ja yhteistyö muiden toimijoiden kanssa (Tarantino ym., 2022). Myös Morley tutkimuskumppaneineen (2021) on tutkinut erityisoppilaiden sisällyttämistä liikunnan yleisopetukseen opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessaan he nostivat esille erot opettajien keskittymisen kohteissa inklusiivisessa opetuksessa. Toiset kaikille tasa-arvoiseen opetukseen ja mahdollisuuksiin oppitunnilla, toiset sopeuttamiseen ja eriyttämiseen. Haasteita erityisesti erityisoppilaiden sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet ja fyysiset erityistarpeet koettiin näitä helpommiksi hallita (Morley ym., 2021).

5.2 Inklusiivisen liikunnanopetuksen suunnittelu ja valmistelu

Opetuksen suunnittelu alkaa oppilaiden tietojen ja taitojen kartoituksella, johon kuuluu muun muassa erilaisten oppimisvaikeuksien kartoittaminen (Heikinaro–Johansson & Lyyra, 2018). Erityisesti pitää huomioida oppilaat, joilla on toimintakyvyssä haasteita fyysisesti tai psyykkisesti (Opetusministeriö, 2003). Näin myös kolmiportaisen tuen mukaan tehtyjä tukipäätöksiä ja HOJKS-suunnitelmia tulee ottaa huomioon ja järjestää tarvittavat tukitoimet ja niiden taso (LukiMat, n.d.; Opetushallitus, 2014). Tuen suunnitelmien pohjalta voidaan myös päättää olla sulauttamatta oppilasta yleisopetukseen (Rintala, ym., 2012). Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat tulisi myös huomioida suunnittelussa sisäisen motivaation säilyttämiseksi (Jaakkola ym., 2009). Täten voidaankin todeta eriyttämisen olevan tärkeä lähtökohta jo opetuksen suunnittelulle valittaessa erilaisia menetelmävaihtoehtoja ja näin ehkäisten oppimisen ongelmia etukäteen (Kattilakoski & Tarvainen, 2011).

Kaikkien oppilaiden lähtökohdat sekä niin henkilökohtaiset kuin yleisetkin tavoitteet tulee ottaa huomioon heti suunnitteluvaiheessa. Täten suunnitelmien hyvä yksilöitävyys ja muokattavuus onkin tärkeää (Louhela, 2012). Tämän keskiössä on hyvä organisointi ja hyvän ilmapiirin luominen oppitunneille (Opetushallitus, 2014), sekä eri tavoitteiden valitseminen opetuksen tarkoituksenmukaisella tavalla opetushetken pituus ja niiden määrä huomioon ottaen (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Lisäksi pitää ottaa huomioon oppilaiden ikätaso ja huomioida tunnin tehtävissä se, että alakouluikäiset oppilaat harjoittelevat vasta ottamaan vastuuta toiminnastaan (Sääkslahti & Lauritsalo 2017). Myöhemmin opetuksen edetessä myös oppilaiden toiveille ja mahdollisuuksille vaikuttaa oppituntien sisältöön tulee olla tilaa (Opetushallitus, 2014).

Tunnin valmistelussa tulee ottaa käytössä oleva välineistö ja oppimisympäristö huomioon (Opetushallitus, 2014) myös eriyttämismielessä, sillä liikuntavälineistön ja -ympäristön laadun on nähty vaikuttavan liikunta-aktiivisuuteen (Nielsen ym., 2012). Välineistöä tulisi tarkastella myös opetettavan ryhmän tuen tarpeiden mukaisesti oppimisen haasteet huomioiden (Opetushallitus, 2014; LukiMat, n.d.). Lisäksi Heikinaro-Johanssonin & Lyyran (2018) mukaan opetusta voi soveltaa myös keksimällä välineille uusia käyttötarkoituksia, sekä peleille uusia sääntöjä. Myös vaihtelemalla opetusmuotoja opettaja- ja oppilaslähtöisen välillä toteuttaa kokonaisvaltaisemmin osallistavaa opetusta, kun kaikki voivat osallistua samaan opetukseen haasteistaan huolimatta (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Näin voidaan edistää liikuntatunnin osallisuuden ja onnistumisen kokemusten mahdollisuuksia Raivion & Karjalaisen (2013) osallisuuden rakentumisen mallin mukaisesti. Erityisesti ”acting” toteutuu, kun oppilas saa itse valita suoritustavan vaihtoehdoista, sekä ”belonging”, kun pystyy suoriutumaan liikunnantunnin tehtävistä siinä, missä kaikki muutkin (Raivio & Karjalainen, 2013). Lisäksi ympäristön turvallisuudesta tulee huolehtia (Rintala ym., 2012) ja ottaa huomioon ympäristön luomat liikuntatuntien rankkuuteen vaikuttavat seikat, sekä miten järjestäytyminen sekä hygieniatehtävät hoidetaan (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018) Näitä tulee järjestellä toimiviksi myös tuen tarpeen kannalta perustuen esimerkiksi pedagogiseen selvitykseen ja arvioon (Opetushallitus, 2014; LukiMat, n.d.).

5.3 Inklusiivisen liikunnan oppitunnin toteutus

Kun suunnitelma sekä opetusympäristö on valmis, voidaan keskittyä oppitunnin toteutumiseen. Ikätasoon huomioitu ohjeistus onkin tärkeää, mitä lyhyemmät ja ytimekkäämmät ohjeet, sitä suurempi mahdollisuus ymmärtää ohjeistus (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017), näin huomioiden inklusiivisen opetuksen ryhmien oppilaiden muodostavan hyvinkin heterogeenisen ryhmän niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin tasolla (Huovinen, 2019). Toinen tärkeä opettajan käsissä oleva asia on osallisuuden tunteen luominen olosuhteilla oppitunnille. Jo Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuuden kolmen jaottelun mallin mukaan suunnitellulla tunnilla ”acting” toteutuu, kun oppilaalla on myös mahdollisuus tehdä itse valintoja oppitunnin aikana. Näin myös oppilaan osallisuutta voidaan tukea antamalla heidän vaikuttaa tunnin toteutukseen (Korkiala, 2015).

Myös järjestäytymisessä tulee ottaa huomioon oppitunnin luonne ja tehtävät, esimerkiksi joukkueisiin sekä suoritusryhmiin oppilaita jaettaessa. Ryhmäjako on parhaimmillaan

eriyttämistä tukeva toimi, jolla voidaan palvella kaikkien oppilaiden opetusta (Laine, 2010). Toisaalta Fitzgerald & Stride (2012) oli huomannut opettajan huonojen eriyttämistaitojen olevan yhteydessä liikunnan negatiivisiin oppimiskokemuksiin ja oppilaan kokemaan olevansa huonompi kuin vertaisensa. Yleisen tuen piirissä oleva oppilas voi joissain tapauksissa pärjätä ryhmässä ja toteuttaa ainekohtaisia ratkaisua pienellä ohjauksella (Opetushallitus, 2014, 63). Tehostettu tuki, sekä erityinen tuki taas vaativat useampia suunnitelmallisia ja pitkäjänteisiä tukitoimenpiteitä (Opetushallitus, 2014), joten erityisesti näiden oppilaiden kohdalla tulisi korostaa heidän vahvuuksiaan erilaisilla menetelmillä, suorituksen laatu edellä (Kattilakoski & Tarvainen, 2011). Joskus voi olla hyvä laittaa tukea tarvitsevat opetustilanteessa omaan ryhmäänsä. Tämä riippuu kuitenkin tunnin tehtävästä. Temple & Walkey (1999) olikin tutkimuksessaan huomannut jopa erityisen tuen oppilaiden olevan yhtä aktiivisia liikunnanopetuksen ryhmissä, kuin ilman tuen päätöstä olevat oppilaat. Näin oppilaita motivoivin tapa opettaa onkin tärkeintä liikunnan luoman arjen terveyden ja toimintakyvyn vuoksi (Opetushallitus, 2003).

Opetuksen aikainen ohjeistus ja palaute on keskiössä erityisesti tukea tarvitsevilla oppilailla. Kesken suorituksen palaute on yleensä lyhyttä, vaikkakin myös erityisen tärkeä osa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Yleisen tuen oppilas tarvitsee lähinnä ohjausta ja tukea, tehostetun tuen oppilas tarvitsee jo yksilöidymmän ohjeistuksen ja tuen sekä erityisen tuen oppilas yksilöityä tukea HOJKS:sa mukaan (Opetushallitus 2014). Mitä intensiivisempi tuen tarve on, sitä enemmän myös opettajan jatkuvalla läsnäololla ja palautteella tilanteessa on. Huonosti toteutettu tuki voi näkyä lopulta liikunnallisen kiinnostuksen ja itsetunnon laskuna (Mulligan ym., 2012; Huovinen, 2019), sekä vääränlaisia suoritusmielikuvina (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Opettajan tulee tuntea opetettava asia ja tekniikka, jotta oppilas voi ohjeiden ja esimerkkien perusteella luoda oikeanlaisen mielikuvan suoritteesta ja toimia oikein (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018). Ilman tarkoituksenmukaista ohjausta ja läsnäoloa myös tavoitteisiin pääsy voi vaikeutua, joiden ytimessä erityisesti ovat pätevyyden tunteet sekä liikunnan perustaidot ja motoriset taidot (Opetushallitus, 2014).

Inklusiiivisessa opetuksessa korostetummin yleisen liikunnanopetuksen ryhmiin verrattuna onkin esillä liikuntaympäristön sosiaalinen ilmapiiri. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan hyväksyvä ilmapiiri, onnistumisen mahdollisuudet ja osallisuuden tunne, sekä turvallisuus että pätevyys ovat keskiössä, unohtamatta sopivia psyykkisiä ja sosiaalisia haasteita, kuten vaihtelevat emotionaaliset tilanteet ja toisen auttaminen (Opetushallitus, 2014). Tärkeää onkin

panostaa opetuksessa asenteisiin, esteettömyyteen, turvallisuuteen ja sisältöön (Saari, 2011), sekä olemisen, omistamisen, tekemisen ja vuorovaikutuksen osa-alueisiin, jotka vaikuttavat osallisuuden tunteeseen opetuksessa (Max-Neef, 1991). Näin voidaankin huomata tutkimuksen ja opetussuunnitelman välinen yhteys, huomaten, että osallisuus on otettu tutkimusten lisäksi myös opetussuunnitelmassa huomioon.

7. Luotettavuus

Kandidaatin tutkielman luotettavuuteen liittyy monia seikkoja. Toiset liittyvät kirjoittajan tieteellisen kirjoituksen taitoihin, sekä tiedonhaun osaamiseen, sekä kokemukseen kirjoittajana ja tutkijana, kun taas toiset liittyvät tarkasti määriteltyihin sääntöihin. Nämä ohjaavat tutkimuksen tekemisen prosessin jokaista askelta, taaten kaikille reilun pohjan tehdä tutkimusta.

Suomessa tutkimuksen eettisyyttä vaatii TENK, eli Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Yhdessä tiedeyhteisön kanssa he ovat laatineet hyvän tieteellisen käytänteen ohjeen, joihin myös tässä tutkimuksessa sitoudutaan. TENK (2021) linjaa hyvän tieteellisen käytännön mukaan toimittavan rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti ohjeita noudattaen, soveltaen eettisesti kestäviä tutkimus-, arviointi ja tiedonhankintamenetelmiä avoimesti ja vastuullisesti. Lisäksi muiden tekemää työtä on kunnioitettava asianmukaisesti viittaamalla. Hyvästä tieteellisen käytännön noudattamisesta vastaa itse tutkija. (TENK, 2021). Muitakin periaatteita on olemassa muun muassa tutkimusluvista, mutta ne eivät ole relevantteja tämän tutkimuksen kohdalla.

Tässä kirjallisuuskatsauksen metodein toteutetussa kandidaatin tutkielmassa tärkeimpiä periaatteista onkin ollut muiden työn kunnioittaminen, sillä kirjallisuuskatsaukset luovat perustansa jo tuotettuun tekstiin, etsien niistä eri näkökulmalla tutkittuna uutta tietoa. Siksi onkin ollut tärkeää löytää jokaiselle tekstille alkuperäinen lähde, joten toisen käden lähteitä ei juurikaan tässä työssä ole käytetty muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Näin on tapahtunut vain, jos alkuperäistä lähdetä ei ole ollut enää saatavilla. Näissä kohtaa tekstiä tämä on myös tuotu ilmi. Luotettavuuteen vaikuttaa myös tässä tutkielmassa käytettyjen lähteiden laatu. Olen käyttänyt lähtökohtaisesti vertaisarvioituja artikkeleita, joiden tieteellinen taso on näin varmistettu, mutta lähteenä on käytetty myös yleisesti alalla tiedettyjä luotettavia lähteitä, esimerkiksi LukiMat -sivusto, sekä näiden lisäksi myös muutamia väitöskirjoja ja viranomaistahojen laatimia tutkimuksia ja katsauksia. Myös suurin osa tässä kirjallisuuskatsauksessa käytetyistä lähteistä on kotimaisia, joiden luotettavuus on myös helpompi todeta, tuntien Suomen tutkimuksen eettiset käytänteet sekä luotettavan tutkimuksen merkistön paremmin, kuin ulkomaalaisten. Ulkomaalaisten lähteiden kohdalla luotettavuuden arvioinnissa tässä työssä on luotettu tiedonhakukoneiden, kuten Oula-Finnan ja Ebscon suodattimiin ja merkintöihin artikkelin tai tutkimuksen luotettavuudesta. Myös luotettavuuteen on saattanut vaikuttaa osan lähteiden julkaisuvuosi ja silloin vallinneet erilaiset lait ja opetussuunnitelma, jotka ovat ohjanneet artikkeleiden ja kirjojen käsiteltävää ainesta.

Luotettavuudessa pitää ottaa myös kandidaatin tutkielman luonne huomioon. Tämä työ on usein ensimmäinen virallinen tutkimus, jonka opiskelija tekee, joten työn luotettavuus ei jo tästä syystä ole yhtä hyvä, kuin esimerkiksi väitöskirjalla. Kandidaatin tutkielmasta puhutaankin usein harjoitustyönä. Tämän vuoksi kandidaatin tutkielmia ei käytetä muiden tutkimusten lähteinä. Tässä työssä erityisesti luotettavuuteen kirjoitusprosessina vaikuttaa myös sen pitkäkestoisuus, sillä tutkimusta on kirjoitettu useamman vuoden aikajänteellä, välissä ollen myös pitkiä taukoja. Täten myös tutkijan ote tutkimuksen kirjoittamiseen on voinut muuttua työn aikana ja näin vaikuttaa työn laatuun ja lopputulokseen.

8. Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä inklusio on sekä inklusion vaikutuksia liikunnanopetukseen. Tätä lähdettiin tarkastelemaan inklusion käsitettä ja sen monimuotoisuutta, sekä alakoulun liikunnanopetusta tarkemmin tarkastellen sekä yhdistellen. Tutkimuksessa huomattiin, että lähtökohtana kaikelle inklusiiviselle opetukselle on, että se on näkymätöntä ja opetukseen tuotuja oppilaita ei voida laskea (Saari ym., 2008). Näin ollen inklusiivisen opetuksen tulee näkyä ennen kaikkea asenteissa ja kaikkien hyväksymisessä sellaisenaan (Takala ym., 2020). Myös opettajan itse tulee käytännössä ymmärtää inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen ydin (Watkins & Donnelly, 2012). Näin voidaankin todeta onnistuneessa inklusiivisessa opetuksessa inklusion olevan huomaamaton, opettajan ymmärtäessä sen periaatteet. Tapoja siihen on erilaisia, kuten Morley tutkimuskumppaneineen (2021) on kuvaillut. Tutkimuksessaan nousi esille erityisesti opettajien inklusioivan oppilaita opetukseen joko tasa-arvoiseen ja monipuoliseen opetukseen, kun taas toiset sopeuttamiseen ja eriyttämiseen (Morley ym., 2021).

Tuloksia yhteen vetäen on turvallista sanoa, että inklusiivisen opetuksen järjestämisen työmäärä on suuri. Opetusryhmät ovat hyvin heterogeenisiä (Huovinen, 2019). Näin inklusion näkökulmasta tarkasteltuna ja inklusiivisen ryhmän opetuksessa tulee ottaa jokaisen lähtökohdat huomioon ja suunnitella jokainen tunnin tehtävä sekä yksilön että koko ryhmän kannalta, tarjoten monipuolisia suoritusmahdollisuuksia, tukea ja motivointia ennen kaikkea turvallisessa ja positiivisessa ilmapiirissä, jossa kaikki tuntevat olonsa hyväksi ja uskaltavat tehdä ja kehittää itseään eri osa-alueilla (Opetushallitus, 2014). Inklusiivinen opetus ja sen vahvuuslähtöisyys myös antaa mahdollisuuden tuen ulkopuolisille oppilaille kehittää omia vahvuuksiaan edelleen. Tämän kaiken synnyttämiseksi kuitenkin opettajan tulee ymmärtää inklusion ydin ja osallisuuden tärkeys (Watkins & Donnelly, 2012). Inklusio nykypäivänä onkin näin muuttanut fokuksensa pelkästään erityisoppilaiden huomioimisesta jokaisen yksilön huomioimiseen (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Lopulta tutkimuksen tulokset myötäilivät paljon soveltavan liikunnanopetuksen periaatteita, jonka keskiössä ovat turvallisuus eri olotiluuksissa, oppimisen ilo ja riittävät motoriset taidot (Opetushallitus, 2014), riittävä organisointi ja selkeä ohjeistus, sekä menetelmien monipuolisuus ja oppilaiden osallistaminen (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018), huomioiden oppilasryhmän heterogeenisyys (Huovinen, 2019). Tämän vuoksi kuitenkin tutkimuksessa nousee ylös myös kysymys inklusion tasosta liikunnanopetuksessa. Onko inklusio

liikunnanopetuksessa kuitenkin lähempänä integraatiota, kuin inklusiota ja tekeekö se kaikista oppilaista erityisoppilaita? Inklusiosta poiketen Takalan (2016) mukaan integraatiossa oppilas sijoitetaan yleisopetukseen vain joillakin oppitunneilla, ja toisaalta Morleyn (2021) mukaan inklusiivista opetusta voi järjestää myös eriyttäen ja sopeuttaen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta, sekä Huovisen (2019) mukaan jokaisen oppilaan lähtökohdat ja edeltäneet liikuntakokemukset vaikuttavat liikunnan motivaatioon ja tuntikäyttäytymiseen. Tämä tuleekin ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa aina, kun valitaan menetelmiä, sekä välineitä opetukseen, näin luoden mahdollisimman monipuolisen oppimisympäristön (Heikinaro-Johansson & Lyyra, 2018) sekä edistään oppilaiden osallisuutta myös käyttämällä heitä apuna suunnittelussa ja opetuksen toteutuksessa (Korkiala, 2015). Osallisuudella oli muutenkin suuri rooli inklusiivisessa liikunnanopetuksessa syrjäytymistä ehkäisevänä toimena (Nivala & Rynänen, 2013) ja Tarantinon sekä hänen kollegoidensa mukaan (2022) mukaan opettajan asenteella inklusiota kohtaan on vaikutusta sen toteutumiseen liikunnanopetuksessa.

Työmäärään vielä palatessa on opettajan työnkuva laajentunut historiallisessa kehyksessä jo yli vuosisadan ajan. Vielä 1904-luvulla oppilaita jaettiin aistivikojen sekä oppimiskyvyn mukaan opetusryhmiin, segregaaion ylipäättään jatkuessa aina 1960-luvulle asti (Merimaa, 2011). Ja kuten myös tässä kirjallisuuskatsauksessa huomattiin, inklusiivisessa opetuksessa taas huomioidaan jokainen oppilas yksilönä, joten työmäärä on varsinkin nuorelle opettajalle suuri. Tämän perusteella nostakin huolen opettajien jaksamisesta kasvavan työtaakan alla. Toisaalta myös kentällä kauan toimineiden opettajien osaaminen olisi hyvä päivittää uusien haasteiden edessä, heidän koulutuksellisten lähtökohtien ollessa erilaiset. Inklusion esiintyy vasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, muttei tätä ennen suoraan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2004; Opetushallitus, 2014). Saaren artikkelin mukaan voidaan sanoa, ettei pelkästään oikeanlainen tahtotila ratkaise inklusiivisen opetuksen järjestämistä, vaan inklusion toteutumiseen voi vaikuttaa myös vähäiset aineelliset resurssit, viitaten tähän esteettömyystekijöillä (Saari, 2010). Täten mielestäni vähäiset resurssit voivatkin olla opettajien kuormitusta lisäävä tekijä, näin saattaen vaikuttaa opettajien jaksamiseen arjessa?

Vaikka inklusiota ei mainitakaan ennen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteita, ei se ilmiönä ole mitenkään uusi. Tämän tutkimuksen lähteiden perusteella integraatio saapui koulumaailmaan jo 1960-luvulla normalisaatioperiaatteen myötä (Moberg & Savolainen, 2009) ja Salamancan julistus toi inklusion ajatuksen kasvatukseen ja koulutukseen jo 1994

(Unesco, 1994). Täten pitää muistaa, että inklusio on jo kauan ollut olemassa, vaikkakaan se ei ole ollut ennen näin näkyvässä roolissa kuin nyt.

Tässä tutkielmassa pureuduttiin inklusioon ja inklusiiviseen liikunnanopetukseen opetuksen näkökulmasta, tavoitteenaan luoda tietoa opettajaopiskelijoille inklusiosta ja inklusiivisesta opetuksesta erityisesti liikunnassa. Tutkielma ei kuitenkaan itsessään tuottanut mitään uutta tietoa, mutta nosti esille inklusion ja inklusiivisen opetuksen tärkeimpiä asioita, kuten jokaisen huomioimisen ja osallisuuden tärkeyden ja inklusiivisen liikunnanopetuksen piirteitä, kuten jokaisen oppilaan haasteiden ja vahvuuksien ymmärtäminen ja hyödyntäminen, jotka ovat keskeistä tietoa aiheesta tuleville opettajille. Tämä kirvoitti myös muutamia muita lisätutkimuksen kohteita. Työtä kirjoittaessa korostui erityisesti koulumaailmassa inklusion ja osallisuuden vahva sidonnaisuus sekä päällekkäisyys, ottaen huomioon esimerkiksi Nivalan ja Ryynäsen (2013) luonnehdinnan osallisuudesta syrjäytymisen vastaisena toimenä, sekä Takalan ja kollegoidensa (2020) luonnehdinnan inklusiosta mukaan ottamisena ja yhteenkuuluvuutena niin instituutioissa kuin yhteiskunnassakin. Näin kysymykseksi näistä kirjoittaessa nousi näiden termien erot ja mitä jokaisella näistä termeistä halutaan erityisesti viestiä koulumaailmassa. Lisäksi olisi myös mielenkiintoista tutkia lisää lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä inklusiivisessa opetuksessa, keskittyen siihen tapahtuuko sitä käytännössä ja miten sitä toteutetaan, jotta Jaakkolan ja kollegoiden (2009) mukainen sisäinen motivaatio liikuntaan säilyisi.

Lähteet

- Aveyard, H. (2014). *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.017>
- Agricola. (1866). *A 12/1866: Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä*. Haettu 15.12.2021 osoitteesta: <https://agricolaverkko.fi/vintti/julkaisut/historiakone/dokumentti.php?id=428>
- Barton, L. (1999). *Market ideologies, education and the challenge of inclusion*. Teoksessa Daniels, H. & Garner, P. *Inclusive Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203062449>
- Block, M. E. & Vogler, E. W. (1994). Inclusion in Regular Physical Education: The Research Base. *Journal of physical education, recreation & dance*, 65(1), 40-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.1994.10606830>
- Eduskunta. *Peruskoulun puitelaki hyväksytään 1968*. Haettu 28.12.2021 osoitteesta. <https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/yhteiskunta/historia/eduskunta-tekee-paatoksen-peruskoulusta/Sivut/peruskoulun-puitelaki-hyvaksytaan.aspx>
- Emanuelsson, I. (2001). *Integraatio ja segregaatio*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Eräsaari, R. (2005). Inklusio, eksklusio ja integraatio sosiaalipolitiikassa. Kiistakysymysten kartoitusta. *Janus Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti*, 252–267. Haettu 12.5.2022 osoitteesta: <https://journal.fi/janus/article/view/50315/15184> Viitattu 12.5.2022
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities. *International journal of disability, development, and education*, 59(3), 283-293. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697743>
- Huovinen, T. (2000). *Soveltuva liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2000852889>
- Huovinen, T. (2019). *Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University printing house, Jyväskylä 2019. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7851-8>
- Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. (2018). *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*. Jyväskylän yliopisto, Liikuntatieteellinen tiedekunta.

- https://www.researchgate.net/profile/Nelli-Lyyra/publication/340004927_Liikunnanopetus_ja_opetuksen_analysointi/links/5e7252ba4585152cdbcfd40c3/Liikunnanopetus-ja-opetuksen-analysointi.pdf
- Heikkinen, A. & Tebest, T. (2019). ”*Ei elämässäkään ole pienryhmiä*” – vantaalaiskoulussa erityisluokkien poistaminen on arvovalinta. YLE | yle.fi
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/26/miksi-kaikki-laitetaan-samoihin-luokkiin-erityisluokkien-lakkauttaminen>
- Isola, A. M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Ketotokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., & Liukkonen, J. (2009). *Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/181732_2aliikunnallinen_lahjakkuus_koulun_nakokulmasta.pdf
- Kattilakoski, R., & Tarvainen, S. (2011). *Opas eriyttämiseen*. Keski-Suomen seudullinen Tehostetun ja erityisen tuen verkostohanke.
https://soppi.jyu.fi/Members/eaalto/Opas_eriyttamiseen.pdf
- Korkiala, T. (2015). *Liikunnalla lisää osallisuutta: selvitys soveltavan liikunnan ja osallisuuden edistämisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Unigrafia Oy.
https://kuntoutussaatio.fi/assets/files/2021/04/Liikunta_ja_osallisuus_tyoseloste_50.pdf
- Kuurojen museo. *Malmin koulu Porvoossa*. Haettu 15.12.2021 osoitteesta:
<http://www.kuurojenmuseo.fi/?p=692&lang=fi#content>
- Laine, S. (2010). *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Opetushallitus.
<https://docplayer.fi/6854597-Lahjakkuuden-ja-erityisvahvuuksien-tukeminen-sonja-laine.html>
- Law, M., Petrenchik, T., King, G. & Hurley, P. (2007). Perceived Environmental Barriers to Recreational, Community, and School Participation for Children and Youth With Physical Disabilities. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 88(12), 1636-1642.
<https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.07.035>
- Louhela, V. (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöstutkimus. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789514299964.pdf>

- LukiMat. *Kolmiportainen tuen malli*. Haettu 17.6.2021 osoitteesta:
<http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli>
- Manner, M. (2019). *Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”*. Opettaja | opettaja.fi
<https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/>
- Mari Kangasniemi, Kati Utriainen, Sanna-Mari Ahonen, Anna-Maija Pietilä, Petri Jääskeläinen, & Eeva Liikanen. (2013). *Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon/Narrative literature review: from a research question to structured knowledge*. *Hoitotiede*, 25(4), 291–.
- Max-Neef, Manfred A. (1991). *Human Scale development. Conception, Application and further reflections*. Haettu 13.5.2022 osoitteesta: <http://www.wtf.tw/ref/max-neef.pdf>
- Merimaa, E. (2011). Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. *Koulu ja menneisyys*, 49, 171–197.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/download/99763/57370>
- Moberg, S., & Savolainen, H. (2009). *Yhteistä koulua kohti*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., . . . Maher, A. (2021). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European physical education review*, 27(2), 401–418. <https://doi.org/10.1177/1356336X20953872>
- Mulligan, H. F., Hale, L. A., Whitehead, L. & Baxter, G. D. (2012). Barriers to physical activity for people with long-term neurological conditions: A review study. *Adapted physical activity quarterly*, 29(3), 243–265. <https://doi.org/10.1123/apaq.29.3.243>
- Nivala E & Rynänen S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2013:14*, 9–41. https://www.academia.edu/11188409/Kohti_sosiaalipedagogista_osallisuuden_ideaalia
- Nielsen, G., Bugge, A., Hermansen, B., Svensson, J., & Andersen, L. B. (2011). *School playground facilities as a determinant of children's daily activity: a cross-sectional study of Danish primary school children*. 104–114 <https://doi.org/10.1123/jpah.9.1.104>
- Opetusministeriö (2003). *Erityisryhmien liikunnan kehittämisohjelma 2003–2005*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:12. Edita Prima Oy, Helsinki 2003.

- <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80589/opm12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppilas ja opiskelijahuoltolaki 886/2017. 6§ *opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto*.
Haettu 17.6.2021 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287#Pdp445936544>
- Perusopetuslaki, 24.6.2010/642. 30§ *Oikeus saada opetusta*. Haettu 17.6.2021 osoitteesta:
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. (2012). *Soveltava liikunta*. Tampere;
Liikuntatieteellinen Seura ry.
- Raivio H & Karjalainen J (2013) *Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat!*
Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissä. Teoksessa Taina Era (toim.): *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/64153/JAMKJULKAISUJA1562013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Saari, A. (2011). *Inklusion nostet ja esteet liikuntakulttuurissa: tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta*. Studies in sport, physical education and health. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36793/9789513944339.pdf>
- Saari, A., Rautio, S., & Remahl, V. (2008). *Kohtaamisia lasten liikunnassa*. Liikuntaa kaikille lapsille-hanke, 2008.
https://www.paralympia.fi/images/kohtaamisia_lasten_liikunnassa_2008.pdf
- Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus*, 37(4), 326–342.
<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita.2006.kasvatus.pdf>

- Sääkslahti, A., Lauritsalo, K. (2017). *Liikuntapedagogiikka alakoulussa*. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka* (2., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Takala, M. (2016). *Inklusio, integraatio ja segregatio*. Teoksessa: Takala, M., Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S. & Kjälman, I. (toim.). *Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus*.
- Takala, M., Lakkala, S., & Äikäs, A. (2020). *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa *Mahdoton inklusio?: tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Tarantino, G., Makopoulou, K. & Neville, R D. (2022). *Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Temple, V. A. & Walkley, J. W. (1999). *Academic Learning Time—Physical Education (ALT-PE) of Students with Mild Intellectual Disabilities in Regular Victorian Schools*. *Adapted physical activity quarterly*, 16(1), 64–74. <https://doi.org/10.1123/apaq.16.1.64>
- Tilastokeskus. (2020). *Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea*. Tilastokeskus.fi https://tilastokeskus.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 16.5.2022 osoitteesta: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012#HTK>
- Unesco (1990). *World Conference Education for all: Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097551>
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Watkins, A., & Donnelly, V. (2012). *Teacher education for inclusion in Europe*. Teoksessa Chris Forlin: *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*, 192–199. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). *Inclusion: Dimensions of inclusion in education*. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>