

153/98

918

HEITÄNKÖ KAVERIA VAI KAVERILLE?

Koululykättyjen lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittäminen

Sanna-Leena Hemmilä

Outi Niiranen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hemmilä, Sanna-Leena & Niiranen, Outi. 1998. Heitänkö kaveria vai kaverille? Koululykättyjen lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 160 s.

Keskimäärin tuhannen lapsen koulunaloitus lykkääntyy Suomessa vuosittain. Yleisimpänä lykkäyssyyinä ovat vaikeudet sosiaalisissa taidoissa. Oppimisvaikeuksien taustana on useilla lapsilla heikko itsetunto. Tutkimuksemme tarkoituksena oli kokeilla koululykättyjen lasten yksilöllisistä tavoitteista nousevaa toimintajaksoa ja sen vaikutusta sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittämiseen. Lisäksi halusimme selvittää, millainen opettajan käyttäytyminen muuttaa itsetunnon erilaisten lasten käyttäytymistä tavoitelluksi. Tutkimus tehtiin koululykättyjen lasten esiluokassa ja tutkimukseen osallistui 11 oppilasta.

Tutkimuksessa selvitettiin videoanalyysin avulla käyttäytymiseen vaikuttavan toimintajakson eli intervention vaikutusta yksittäisten oppilaiden käyttäytymisen muuttumiseen. Lasten sosiaalisten käsitysten muuttumista seurattiin alku- ja loppumittausten avulla. Lisäksi sosiometrisellä arvioinnilla selvitettiin luokan sosiaalisia suhteita. Intervention tavoitteita ja toteutumista tarkastettiin omien havaintojemme lisäksi opettajan haastatteluilla.

Interventio vaikutti myönteisesti suurimpaan osaan lapsista. Näiden lasten osalta saavutettiin ainakin jotain asetetuista tavoitteista. Kaikki tiedonhankintamenetelmät osoittivat muutoksen lasten kehityksessä. Ainoastaan kolmella lapsella tavoitteisiin ei päästy. Opettajan mukaan kaikki lapset hyötyivät interventiosta, sillä he saivat jakson aikana enemmän henkilökohtaista ohjausta ja palautetta. Tulosten mukaan voimme suositella henkilökohtaisia tavoitteita tukevia leikkejä lykkäyslasterien ja muiden oppimisvaikeuksisten lasten kanssa toimittaessa.

Asiasanat: koululykäisyys, oppimisvalmiudet, sosiaaliset taidot, itsetunto, henkilökohtaiset tavoitteet ja interventio.

SISÄLLYS

1 ITSETUNTO JA SOSIAALISET TAIDOT OPPIMISEN PERUSTANA	6
2 OPPIMISVALMIUDET	7
2.1 Motoriset oppimisvalmiudet	8
2.2 Kognitiiviset oppimisvalmiudet	9
2.3 Sosiaaliset oppimisvalmiudet	11
2.4 Oppimisvalmiuksien suhde toisiinsa	12
2.5 Puutteelliset oppimisvalmiudet	15
2.5.1 Koululykkäys antaa aikaa	17
2.5.2 Koulutoimen alainen esiluokka	19
3 SOSIAALISET TAIDOT	21
3.1 Sosiaalisten taitojen ja kompetenssin määrittelmä	21
3.2 Sosiaalisesti kasvamisen ainekset	23
3.3 Sosiaalisuuden kehittäminen koulussa	26
4 ITSETUNTO	28
4.1 Itsetunnon ja minäkäsityksen määrittelyä	28
4.2 Itsetunnon kehittyminen koulunaloittamisvaiheessa	31
4.3 Opettaja itsetunnon vahvistajana	32
4.3.1 Transaktioanalyysin toiminnalliset minätilat	34
4.3.2 Palautteen antaminen	38
4.3.3 Oman toiminnan tiedostamiseen ohjaaminen	41
4.4 Itsetunnon merkitys liikunnassa	42
4.5 Itsetuntoon pohjautuvan toiminnan luokittelu	43
5 TUTKIMUSONGELMAT	45

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	48
6.1 Tutkimuksen muotoutuminen ja kulku	48
6.2 Esiluokan esittely	49
6.3 Toimintajakson suunnittelu ja rakenne	51
6.4 Sosiaalisten taitojen jaottelu tutkimuksen kannalta	54
6.4.1 Osallistuminen	56
6.4.2 Pari- ja ryhmätyöskentely	56
6.4.3 Vuorovaikutustaidot	57
6.4.4 Itsetunto	58
6.4.5 Keskittyminen	59
6.5 Lapsikohtaiset tavoitteet ja niiden perusteella tehty luokittelu	59
7 TIEDONHANKINTAMENETELMÄT JA AINEISTON ANALYSOINTI ..	61
7.1 Haastattelu tiedonantajana	62
7.2 Alku- ja loppumittaukset kehityksen arvioimisessa	64
7.3 Havainnointi kehityksen seuraajana	66
7.4 Itsearviointi	70
7.5 Päiväkirja tulosten vahvistajana	71
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	72
8.1 Lapsiryhmien kehittyminen tavoitteiden suunnassa	72
8.1.1 Rauhalliset lapset	73
8.1.2 Rauhallisten tapauslasten esittely	76
8.1.3 Vilkkaat lapset	80
8.1.4 Vilkkaiden tapauslasten kehittyminen	85
8.2 Opettajan toiminnan vaikutus itsetunnoltaan erilaisiin lapsiryhmiin	89
8.2.1 Optimistista strategiaa käyttävät lapset	91
8.2.2 Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät lapset	93
8.2.3 Itseään vahingoittavaa strategiaa käyttävät lapset	95
8.2.4 Opittua avuttomuutta käyttävät lapset	97
8.2.5 Opettajan toiminnan vaikutus eri ryhmiin	99

8.3 Onnistuneet leikit toimintajaksolla	101
9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	105
10 POHDINTA	109
10.1 Omien tutkimustulosten	110
10.2 Tulosten merkitys kasvatustyölle	111
10.3 Jatkotutkimusaiheita	113
LÄHTEET	114
LIITTEET	127

1 ITSETUNTO JA SOSIAALISET TAIDOT OPPIMISEN PERUSTANA

Tällä hetkellä käydään laajaa keskustelua oppivelvollisuusiän alentamisesta kuuteen ikävuoteen. Kuusivuotiaille järjestetään jo nykyisin oppimisvalmiuksia tukevaa esiopetusta. Tästä huolimatta suuri osa seitsemän vuotiaista lapsista ei ole saavuttanut koulun vaatimia oppimisvalmiuksia. Onkin odotettavissa, että ellei nykyinen ikäluokkiin sidoksissa oleva opetuskäytäntö uudistu olennaisesti, koululykättyjen ja erityisopetusta tarvitsevien määrä tulee kasvamaan.

Oppimisvalmiudet ovat taitoja, jotka lapsen on saavutettava pystyäkseen oppimaan (Poikonen 1981, 248 - 251). Viimeistään koulunaloitusvaiheessa nämä taidot nousevat tärkeiksi (Linnilä 1997, 15). Koulussa lapsi saattaa myös ensimmäistä kertaa elämässään joutua suureen ryhmään, jossa hän ei ole enää kaikkien huomion kohteena. Tällöin tarvitaan sosiaalisia taitoja, joiden merkitykseen on viime aikoina alettu kiinnittää huomiota (Salmivalli 1998). Vaarana on, että oppilaat, joilla on huonot sosiaaliset suhteet ikätovereihinsa, jättävät koulunsa kesken, sotkeutuvat nuorisorikollisuuteen tai saavat käyttäytymisen häiriöitä (Maag 1994, 100).

Pystyäkseen oppimaan ihminen tarvitsee itsetunnon osa-alueista erityisesti itseluottamusta ja itsearvostusta (Aho 1987; McGee & Powell 1996, 24). Itsetunnon ollessa heikko lapsi ei usko pystyvänsä kehittymään millään oppimisen osa-alueella.

Kiinnostus koululykäykseen innosti meidät valitsemaan tutkimuskohteeksi koululykättyjä lapsia. Koululykäys yhdessä sosiaalisten oppimisvalmiuksien ja itsetunnon kanssa muodosti ajankohtaisen ja tärkeän tutkimuskohteen. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, voidaanko koululykättyjen lasten sosiaalisia oppimisvalmiuksia kehittää seitsemän viikkoa kestävässä toimintajakson aikana. Jakson kohteeksi valitsimme sosiaaliset taidot, sillä niiden kehittyminen on lähtökohta muiden valmiuksien kehittymiselle (Merenheimo 1989, 130 - 156). Aihetta on jonkin verran tutkittu ulkomailla ja Suomessakin, mutta varsinaisesti koululykättyihin lapsiin kohdistuvaa tutkimusta on tehty hyvin vähän.

Toisena tavoitteena oli selvittää, millainen opettajan käyttäytyminen vaikuttaa itsetunnon erilaisten lasten kielteisen käyttäytymisen muuttumiseen myönteiseksi. Tarkastelunäkökulmaksi valitsimme ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita analysoivan transaktioanalyysiteorian. Tästä näkökulmasta aihetta ei ole Suomessa aiemmin tarkasteltu. Aikaisemmin on tutkittu lähinnä palautteen antamisen merkitystä oppilaan koulumotivaatiolle (Varstala 1996) sekä transaktioanalyysin valossa itsetunnon kehittymiselle (Koivisto & Luttinen 1997).

Toimintajaksomme toteutettiin oppitunneilla, jolloin pääasiassa leikimme erilaisia liikuntaleikkejä. Kolmanneksi halusimmekin selvittää, millaiset leikit tarjoavat onnistumisen kokemuksia lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia. Varsinaisesti lapsille, joilla on keskittymisvaikeuksia, ei ole koottu leikkikokoelmaa, joka kehittäisi heidän taitojaan.

2 OPPIMISVALMIUDET

Aikaisemmin puhuttiin kouluvalmiuksista ja sitä ennen koulukypsyydestä. Niillä molemmilla kuitenkin tarkoitettiin lapselta vaadittavia toimintoja, suorituksia ja käyttäytymismuotoja koulunkäynnin alkaessa. (Oinonen 1969, 22.) Jo pitkään on ajateltu, ettei lapsi tarvitse näitä valmiuksia ainoastaan koulussa vaan yleensäkin oppimisen vuoksi (Poikonen 1981, 248 - 251). Lapsen ei siis tarvitse olla valmis kouluun vaan valmis oppimaan. Linnilä (1997, 16) määrittelee kouluvalmiuden oppilaan kyvyksi oppia tehokkaasti. Käytämme tutkimuksessamme käsitettä oppimisvalmius.

Jo 1940-luvulla Suomessa käytiin keskusteluja koulunaloittamisistä (Lehtovaara 1950, 97). Lehtovaara oli sitä mieltä, ettei mitään kiinteää hetkeä voi yleisesti määrätä, vaan koulu pitäisi aloittaa lapsen saavuttaessa tietyn kehitysvaiheen. Lehtovaara määritteli koulukypsyyden yleiset kriteerit (1950, 97), jotka löytyvät edelleenkin nykyisten määrittelyjen pohjalta (Linnilä 1997, 15). Kriteerien mukaan

lapsen täytyy pystyä toimimaan työskentelynomaisesti, jolloin toiminta on tavoitteellista ja itsearvioivaa. Tullakseen toimeen ensimmäisen luokan lapsiryhmässä, lapsella täytyy myös olla älylliset ja sosiaaliset valmiudet. Lapsi tarvitsee lisäksi fyysistä kuntoa jaksakseen osallistua koulupäivään. (Lehtovaara 1950, 97 - 99.)

1970-luvun taitteessa ajateltiin ja yhä edelleen ollaan samaa mieltä siitä, että kouluvalmiuden rakentumiseen vaikuttavat sekä kypsyminen että oppiminen eli tiettyjen taitojen ja tietojen omaksuminen määrättyä ajankohtana (Oinonen 1969, 22 - 23; Linnilä 1997, 16). Voidaan siis kysyä, selviytyykö koulunsa aloittava lapsi hänen ikäisiltään vaadittavista asioista ilman ongelmia (Oinonen 1969, 22 - 23). Näkemys siitä, että koulu asettaa vaatimukset lapsen kehitykselle, on vallalla edelleen (Lummelahti 1991, 12 - 13).

Tällä hetkellä pidetään tärkeänä, että koulun aloittaessaan lapsi on kypsä somaattisella eli ruumiillisella, motorisella ja älyllisellä alueellaan sekä kehittynyt tunne-elämältään tasapainoiseksi. Lisäksi nykyään painotetaan erityisesti sosiaalista valmiutta (Linnilä 1997, 15 - 16). Kaikki nämä oppimisvalmiudet mahdollistavat tehokkaan oppimisen. Ollessaan valmis oppimaan lapsen pitää pystyä käyttämään sosiaalipsykologisia osa-alueita (asema ryhmässä, normit ja arvostukset), psykologisia osa-alueita (älykkyys, asenteet ja omat kokemukset) ja rakenteellisia sekä fysiologisia osa-alueita (sukupuoli, kypsyys, kehitystaso ja sairaudet) laaja-alaisesti. (Linnilä 1997, 16.) Alueet on totuttu jaottelemaan myös käsitteillä motorinen, kognitiivinen ja sosiaalinen oppimisvalmius (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170). Tarkastelemme seuraavaksi kaikkia näitä osa-alueita erikseen sekä niiden yhteyksiä toisiinsa.

2.1 Motoriset oppimisvalmiudet

Motorinen kehitys määritellään vartalon ja sen osien toiminnallisiksi muutoksiksi (Holopainen 1990, 16; Numminen 1996, 22). Motorinen kehitys etenee kahdesta suunnasta: kokonaisvaltaisista liikkeistä eriytyneisiin, tarkkoihin liikkeisiin ja irrallisista refleksiliikkeistä yhdistyneisiin liikesarjoihin (Chaney & Kephart 1968, 4; Alahuhta

1992, 50; Gallahue 1993, 7 - 10). Motorinen kehitys päättyy molemmissa tapauksissa liikekaavioiksi, joiden seurauksena kulloinkin tarvittavat eri liikesarjat voidaan suorittaa jokseenkin automaattisesti (Holle 1981, 37 - 55; Alahuhta 1992, 50). Perustana motoriselle kehittymiselle on taito käyttää hyödyksi aistien avulla saatu tieto ympäristöstä tulevasta informaatiosta (Holopainen 1990, 35 - 36; Numminen, Sääkslahti & Viljanen 1995, 12 - 15). Tästä syystä opetuksessa on ennen voimatekijöitä kiinnitettävä huomiota tila- ja aikatekijöihin (Numminen ym. 1995, 12 - 15).

Kouluvalmiuteen liittyvänä motorisen valmiuden kriteerinä pidetään riittävää motorista koordinaatiokykyä ja kehonkaavaa (Alahuhta 1992, 54). Selvitäkseen koulunaloituksesta motoristen oppimisvalmiuksien osalta lapsen neuromotorisen kehityksen on oltava sillä tasolla, että se mahdollistaa silmän, käden ja sormien liikkeiden kontrollin sekä silmän ja käden yhteistyön siten, että myötäliikkeitä esiintyy mahdollisimman vähän (Alahuhta 1992, 54). Kehonkaavalla Gallahue (1993, 52 - 53) tarkoittaa ymmärrystä omasta itsestä, karkea- ja hienomotoriikan hallintaa, kykyä suunnata omat liikkeet ympäröivään tilaan, kehon staattisen ja dynaamisen tasapainon hallintaa sekä ajallista tietoisuutta eli rytmiä.

Liikunnasta lapsi saa erilaisia ärsykeitä, jotka hän varastoi aivojen motoriselle alueelle sisäisiksi malleiksi (Tapaninen 1995, 34 - 36). Motoristen perustaitojen hallinta luo pohjan kaikelle myöhemmälle oppimiselle (Chaney & Kephart 1968; Alahuhta 1992, 50; Tapaninen 1995, 34 - 36).

2.2 Kognitiiviset oppimisvalmiudet

Kognitiivisella tarkoitetaan tiedollista, tietoon perustuvaa. Kognitiivisia toimintoja ovat havaitseminen, muistaminen ja ajattelu. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19.) Kognitiiviset taidot pohjautuvat ajatteluun (Hautamäki 1995, 219).

Lapsi on kognitiivisesti valmis oppimaan silloin, kun hän pystyy yhdistämään ja erottelemaan eri aistien kautta saadun tiedon, sekä hahmottaa oman kehonsa ja ympäröivän tilan eri suunnissa (Alahuhta 1992, 51). Lisäksi on tärkeää tiedostaa

tarkoituksenmukaiset toimintareaktiot sekä oppimistapahtuma (Ayres 1987, 12 - 13). Vankka aistitoimintojen yhdistäminen muodostaa pohjan häiriöttömälle lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimiselle (Alahuhta 1992, 47).

Vaikka lapsella olisi hyvä sensorinen integraatio, hän tarvitsee ajattelun kehittymisessä vielä kieltä käsitteellistämään kokemaansa ja yhdistelemään aistiensa tuomaa informaatiota. Kieli siis vahvistaa informaation todeksi ja muovaa ajattelun muotoa. (Bandura 1997, 22 - 23.) Kielellisessä kehityksessään koulutulokas ei ole vielä saavuttanut käsitteellistä tasoa, joten hän tarvitsee oppimisensa tueksi vielä kuulo- ja/ tai näköhavainnon konkretisoimaan uutta asiaa (Liikanen 1995, 20 - 21). Selvitäkseen kielellisillä taidoillaan koulunaloituksesta lapsen pitää tehdä tarkkoja havaintoja, pohdiskella ja yhdistää nopeasti ja selvästi ajatuksia. On myös tärkeää noudattaa ohjeita ja hallita sanasto sekä suomen kielen peruslausetyypit. Lisäksi täytyy vielä osata artikuloida ilman huomiotaherättäviä virheitä. (Alahuhta 1992, 54; Lyytinen 1995, 112 - 114.) Lyytinen (1995, 119) lisää näihin myös vaatimuksen taidoista tehdä aloitteita, kuunnella toisia, vastata aloitteisiin ja vaihtaa puheenvuoroja toisten kanssa (Lyytinen 1995, 119).

Suurin osa koulutulokkaista on juuri siirtynyt Piaget'n kehitysteorian mukaan ajattelussaan konkreettisten operaatioiden kaudelle (Piaget & Inhelder 1977, 94; Crain 1992, 118; Ahonen ym. 1995, 169; Beilin 1997, 123). Kausi luo pohjan kolmelle tärkeälle loogisuuden ja matemaattisen ajattelun alueelle: säilyvyyden käsitteelle, luokittelun ja kategoroinnin logiikalle sekä järjestyssuhteille (Piaget & Inhelder 1977, 95 - 101; Hautamäki 1995, 227; Beilin 1997, 123). Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi oppii käsittelemään luku- ja tilakäsitteitä sekä alkaa jäsentää nopeuteen ja aikaan sidoksissa olevia tapahtumia (Piaget & Inhelder 1977, 102 - 106). Koska kukin lapsi kehittyy yksilöllisesti (Mäkinen 1997, 30), on osa kouluun tulevista lapsista vielä esioperationaalisella tasolla. Tällöin oppimista vaikeuttaa se, ettei lapsi vielä pysty käsitteellistämään toimintaansa. Lapsi voi tietää miten asia motorisesti suoritetaan, muttei osaa selittää toimintaansa. (Piaget & Inhelder 1977, 92; Ahonen ym. 1995, 169.)

Kypsymiseen liittyvät tekijät ja ympäristöstä hankitut tiedot edesauttavat kognitiivista kasvua. Arvokkain tietämys siirtyy kuitenkin sosiaalisesti. Lapset katsovat mallia itselleen tärkeistä henkilöistä ja alkavat käyttäytyä mallin mukaan. Tällainen

oppiminen on tärkeää siksi, ettei lasten tarvitse oppia kaikkea yrityksen ja erehdyksen kautta, vaan he voivat käyttää hyväksi sukupolvelta toiselle siirtyvää kulttuurista tietoa. (Crain 1992, 181 - 182; Bandura 1997, 21 - 22, 28.) Tällainen tiedon siirtyminen mahdollistaa tiedon kehittymisen. Lasten ei tarvitse lähteä ratkaisemaan samoja ongelmia kuin heidän vanhempansa. Tämä kuitenkin aiheuttaa kotitaustoista johtuvia kognitiivisten taitojen eroja lasten välillä.

2.3 Sosiaaliset oppimisvalmiudet

Sosiaalisella valmiudella tarkoitetaan määritelmien mukaan ryhmässä toimeen tulemistä ja yhteistyöstä selviytymistä. Lisäksi tärkeinä taitoina pidetään toisten huomioon ottamista, kritiikin hyväksymistä sekä vastuun ottamista omista tekemisistään. (Linnilä 1997, 15 - 16.)

Pölkkin (1985) tutkimuksessa koulutulokkaiden yhteistyötaidoista jaoteltiin sosiaaliset taidot seuraavalla tavalla: suhtautuminen aikuisiin ja opettajaan, lapsen tottuminen koulumaailman rutiineihin ja koulutyöhön, suhtautuminen tovereihin ja lapsen oma rooli muuttuvissa tilanteissa. Tovereihin suhtautumiseen kuuluvat riitatilanteissa käyttäytyminen, myönteiset tunnesuhteet, toveripiiri, tunnelmaisut, yksinolo, osallistuminen luokan yhteiseen toimintaan sekä toiminta toisten lasten hyväksi. (Pölkki 1985.) Myöhemmässä tutkimuksessaan Pölkki (1990, 82) määrittelee koulutulokkaiden tärkeimmiksi sosiaalisiksi valmiuksiksi taidot, jotka auttavat lasta osallistumaan vapaaseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan ryhmätilanteissa. Myös Poikkeus (1995, 126) määrittelee koulutulokkaan sosiaalisesti valmiudeksi kyvyn toimia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla luokkatilanteessa. Kouluikäisen on myös oltava valmis kohtaamaan itsenäisyytensä nopea laajeneminen ja sen myötä vastuunottaminen itsestään (Pölkki 1990; Ahonen ym. 1995, 170).

Kouluuntuloiässä yhteistyötaidoista kehittyvät monipuoliset roolinottamisen muodot, kyky tarkastella itseä toisen ihmisen näkökulmasta, suunnitelmallisuus sekä ennakkoinnin ja arvioinnin tuloksena impulssien hallinta ja itsekontrolli (Korkiakangas

1995, 188; Poikkeus 1995, 127). Piaget'n konkreettisten operaatioiden taso tuo siis mukanaan myös sosiaalisen ulottuvuuden, mahdollistaen sen, että lapsi kykenee ottamaan huomioon kuulijan tarpeet ja odotukset, ei ainoastaan omia ajatuksiaan (Crain 1992, 119).

Terve itsetunto ja myönteinen minäkäsitys luovat pohjan lapsen sosiaalisemotionaalisten valmiuksien kehittymiselle eli tunteisiin perustuvalla sosiaalisella käyttäytymiselle, hyvillä vuorovaikutustaidoilla ja kyvyillä käyttää niitä ihmissuhteissaan (Liikanen 1995, 22 - 23). Ahon (1996) mukaan hyvä itsetunto auttaa lasta suhtautumaan muihin ihmisiin ja ristiriitatilanteisiin myönteisesti. Lisäksi lapsella, jolla on hyvä itsetunto ei ole niin paljon vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa toisten lasten kanssa kuin lapsilla, joilla on heikko itsetunto. (Aho 1996, 42 - 44.) Tämän vuoksi koulutulokkaan yksi tärkeimmistä valmiuksista on hyvä itsetunto, sillä muuten lapsella saattaa olla ongelmia sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä ja sen kautta kaikessa kouluopimisessa. Itsetunnon kehittymistä ja siihen vaikuttamista tarkastelemme lähemmin luvussa 4.

2.4 Oppimisvalmiuksien suhde toisiinsa

Motoristen ja kognitiivisten valmiuksien suhde. Peruskoulun opetuksen oppaassa pidetään alkuopetuksen pohjana Kephartin teoriaa lapsen oppimisesta (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 6 - 14). Kephart syventää teoriassaan Piaget'n käsitystä kognitiivisesta kehityksestä. Siinä missä Piaget'lla on neljä kehitysvaihetta, Kephart jakaa niistä toisen, esioperationaalisen vaiheen, vielä pienemmiksi ja tarkemmiksi tiedon jäsentämisen vaiheiksi, joita on seitsemän. (Chaney & Kephart 1968, 23; Lummelahti 1995, 38 - 39.) Kephartin tiedonjäsentämisen tasojen mukaan lapsi oppii hankkimaan tietoa ensimmäiseksi refleksien ja motoriikan kautta (1. taso). Tämän jälkeen lapsi lisää havaintojen teon liikkumiseen (tasot 2 - 4) ja vähitellen käsitteellistää havaintonsa (tasot 5 - 7) (Chaney & Kephart 1968, 23). Teorian mukaan lapsi voi olla monella eri tasolla yhtä aikaa, mutta hän ei voi saavuttaa täydellisesti korkeampia tasoja,

ennenkuin hän hallitsee alemmat tasot kokonaan (Chaney & Kephart 1968, 23 - 24; Lummelahti 1995, 38 - 39). Tiedonjäsentämisen eli kognitiivisen prosessin perustana on siis motoristen toimintojen hallinta.

Alahuhta (1979) todensi motoriikan ja kielen kehityksen olevan yhteydessä keskenään. Tutkimuksessa esikoululaisten kouluvalmiuksista ilmeni, että testin avaruudellista suuntautumista ja rakentumiskykyä mittaavissa osioissa heikosti menestyneet menestyivät myös kielellisissä osioissa heikosti. Samalla tavoin kävi motorista suuntautumiskykyä mittaavissa osioissa. (Alahuhta 1979, 139-141.) Motoriikan ja kielen yhteys ilmenee myös tarkasteltaessa puhetta. Puhe on motorinen tapahtuma, mutta toisaalta se on myös sensorinen tapahtuma. Tämä ilmenee siitä, että kuulija ja puhuja kuulevat puheen ja että käsitteiden merkityssisällöt täsmentyvät moniaistillisten havaintojen avulla. (Alahuhta 1992, 51 - 52.)

Motoristen ja sosiaalisten valmiuksien suhde. Jos motoriset taidot ovat hyvät, lapsen sosiaalisten taitojen kehittäminen on helppoa, sillä hän pystyy osallistumaan eri ryhmätilanteisiin, esimerkiksi joukkuepeleihin ja leikkeihin (Telama 1993, 24 - 25). Sekä motoristen että sosiaalisten taitojen on kuuluttava koulutulokkaan valmiuksiin, sillä muuten hän jää paitsi kaikista sosiaalisia taitoja vaativista toiminnoista, joita etenkin alkuopetuksessa käytetään paljon.

Motorisesta toiminnasta saadut myönteiset kokemukset ja onnistumisen elämykset auttavat lasta muodostamaan käsityksen itsestään, omista kyvyistään ja taidoistaan (Damon & Hart 1982, 859 - 860). Motorinen toiminta on siis henkisen ja sosiaalisen toiminnan perusta (Tapaninen 1995, 36). Myös silloin kun lapsi ei saakaan onnistumisen elämyksiä tai hän huomaa epäonnistuvansa, liikunta auttaa muodostamaan kuvan itsestä. Kuva on tällöin kielteinen ja sitä on hyvin vaikea muuttaa myöhemmin. Tämän vuoksi liikuntatuokiot on järjestettävä niin, että kaikki voivat onnistua eikä kukaan häviäisi jatkuvasti. (Kupiainen 1997.) Tämän vuoksi kehitettäessä motorisia oppimisvalmiuksia täytyy myös sosiaaliset valmiudet ottaa huomioon, etteivät epäonnistumiset sosiaalisten taitojen alueella tyrehdytä myös motorista kehitystä.

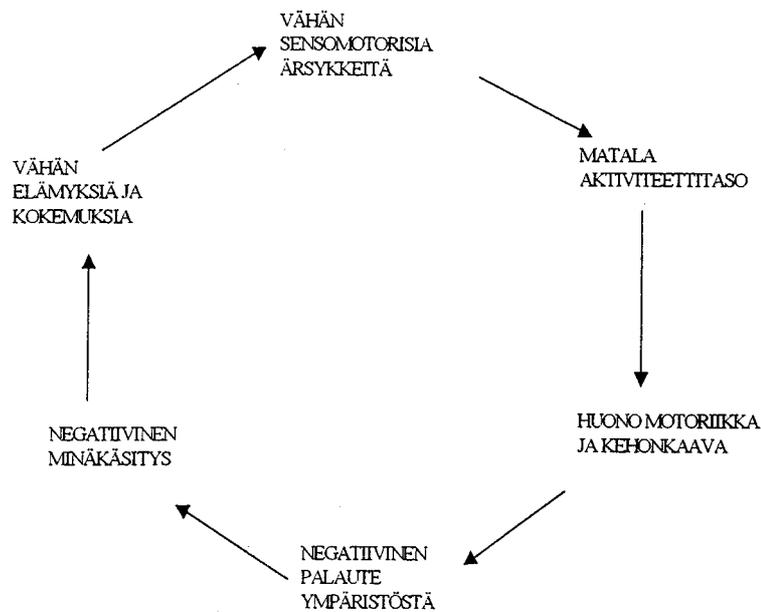
Sosiaalisten ja kognitiivisten valmiuksien suhde. Koulussa lapsi joutuu toimimaan yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Näitä tilanteita varten hän joutuu rakentamaan ja valitsemaan menetelmiä, jotka puolestaan vaativat kognitiivisia valmiuksia. (Korkiakangas 1995, 188.) Vuorovaikutus toisten kanssa on oleellista kielelliselle kehitykselle (Viitala 1993, 46, 57; Lyytinen 1995, 105; Bandura 1997, 21 - 22). Se kehittää myös lapsen minäarvostusta (Viitala 1993, 56).

Useiden tutkimusten mukaan lapsilla, joilla on kognitiivisia oppimisvaikeuksia, on tavallista useammin ongelmia myös ystävyysuhteiden solmimisessa ja toveriryhmässä toimimisessa (Odom, McConnell & Chandler 1994, 229 - 232). Joillakin lapsilla taustalla voi olla sosiaalisten taitojen puutteita, toisilla saattavat korostua kielteiset itsearvioinnit tai tovereiden lapseen kohdistamat ennakkoluulot ja erilaiseksi leimaaminen (Poikkeus 1995, 137). Jos lapsi luottaa itseensä, hän ei näy edellä mainittuja seikkoja pysyvinä, vaan ratkaistavina ongelmina. Hyvä itseluottamus saattaa siis selittää merkitsevästi hyviä kognitiivisia taitoja. Itseluottamuksen menetys saattaa johtaa oppilaan lamaantumiseen ja tätä kautta oppimisvaikeuksiin (Viitala 1993, 133 - 134).

Oppimisvalmiuksien suhde toisiinsa. Kuten jo olemme todenneet, liikunta ja motorinen kehitys on kaiken oppimisen alku mahdollistaen aisti- ja liikuntatoimintojen yhdistymisen ja kehittymisen (Chaney & Kephart 1968, 4). Nämä taas ovat perustana lapsen älylliselle, persoonalliselle ja sosiaaliselle kehitykselle (Telama 1993, 24). Toisaalta Merenheimo (1989, 155) toteaa, että sosiaalinen oppiminen on kaiken muun oppimisen edellytys. Myös Bernen kehittämässä teoriassa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta eli transaktiosta, jota esittelemme myöhemmin tarkemmin, todetaan, ettei ihminen selviä hengissä ilman sosiaalisia kontakteja. Ihminen tarvitsee elääkseen joko myönteisiä tai kielteisiä sivelyjä eli yhdensuuntaisia viestejä siitä, että hänet on huomattu. (Clarke 1978, 57 - 58; Temple 1997.) Motorinen kehitys laajemmassa mittakaavassa edellyttää kuitenkin kehitystä myös kognitiivisella, emotionaalisella ja sosiaalisella alueella (Alahuhta 1992, 50). Lamminmäen (1997, 48) tutkimuksen mukaan oppimisvaikeuksisten lasten kuntouttamisessa pitäisikin ottaa huomioon käyttäytymisen ja tunne-elämän tekijät.

Wigell-Kevin (1993, 10 - 11) tiivistää oppimisvalmiuksien suhteet

jatkuvasti eteneväksi kehäksi (kuvio 1), josta huomataan kaikkien oppimisvalmiuksien kehityksen ja kehittämisen olevan ehdottoman tärkeää. Mäkinenkin (1993, 186) toteaa kaikkien oppimisvalmiuksien vaikuttavan toisiinsa.



Kuvio 1. Oppimisvalmiuksien suhde toisiinsa (Wigell-Kevin 1993, 10 - 11).

2.5 Puutteelliset oppimisvalmiudet

Kun oppimisvalmiudet ovat puutteellisia, puhutaan yleensä lasten oppimisvaikeuksista. Lyytinen (1996b) määrittelee oppimisvaikeuden neurokognitiiviseksi, aivotoiminnan normaalista eroavaan organisoitumiseen perustuvaksi kognitiiviseksi vaikeudeksi. Oppimisvaikeuteen ei liity yleistä jälkeenjääneisyyttä (kehitysvammaa) eikä sellaisia kognitiivisten taitojen puutteita, joiden ensisijaisena syynä on harjaantumattomuus joko koulutusmahdollisuuksien, motivaation tai kiinnostuksen puutteen vuoksi. (Lyytinen 1996b, 361.) Tutkijoiden mukaan oppimisvaikeudessa on kyse sekä ulkoisista tekijöistä, joita ovat ympäristö, perhe ja aika, että sisäisistä tekijöistä, joihin kuuluu esimerkiksi itsetiedostus (Mäkinen 1989, 405 - 406; Laakso 1992, 22).

Tarkemmin oppimishäiriöt voidaan luokitella yleisiin ja erityisiin häiriöihin. Yleisissä oppimisvaikeuksissa oppimiskyky on kaikilla alueilla alentunut. Erityisissä vaikeuksissa on kyse ongelmista jollain tietyllä alueella esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Laakso 1992, 17.) Suomessa on esitetty erilaisia arvioita siitä, kuinka yleisiä erityiset vaikeudet ovat kouluikäisten ja sitä nuorempien keskuudessa (Mäkinen 1993, Ahonen ym. 1995, Lyytinen 1995). Mäkisen (1993, 23) tutkimuksessa arvio on 10 - 30 %, Ahosen ym. (1995, 172) artikkelissa luvuksi arvioidaan 10 - 15 % ja Lyytisen (1995, 9) artikkelissa todetaan vaihteluväliksi 5 - 20 %. Ulkomailla arvio on 10 - 12 % (Lichtenstein & Ireton 1984, 1).

Jäljitettäessä oppimisvaikeuksien taustaa päädytään usein ongelmiin aivojen ja neurologisten toimintojen alueella (Mäkinen 1989, 399). Pienten aivovaurioiden paikallistaminen ja määrittely onnistuu erilaisten havaitsemiseen, motoriikkaan, fyysiseen kehitykseen, tunne-elämään, sosiaaliseen valmiuteen, ajatteluun ja keskittymiskykyyn liittyvien erityisoireiden perusteella (Alahuhta 1992, 47). Oppimisvaikeus voi esiintyä myös emotionaalisen häiriön yhteydessä (Mäkinen 1989, 399).

Koulutulokkaat ovat samanikäisyydestään huolimatta hyvin eri tasoisia (Mäkinen 1997, 30). Jotta vaikeuksia ei koulunaloittamisvaiheessa tulisi, pitäisi lapset, joilla on vaikeuksia oppimisvalmiudessa, ottaa erityiskuntoutukseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen koulun aloitusta (Alahuhta 1979, 141). Vaikka oppimisessa olisikin vaikeuksia, aikuinen ei saa lannistua, muuten lapsikin alkaa epäillä kykyään oppia (Mäkinen 1989, 400). Yksilö itse ja hänen lähiympäristönsä voivat vaikuttaa kehitykseen niin, että sen suunta joko laskee tai nousee (Mäkinen 1993, 188). Oppimishäiriöt uhkaavat lapsen tulevaisuutta myös vaikuttamalla hänen omanarvontuntoonsa, jos lapsen tilannetta ei ymmärretä. Valitettavan usein osasyynä itsetunnon heikkeneemiseen onkin aikuisten tietämättömyys. (Lyytinen 1996a, 224.) Oppimisvalmiuksien kartoittaminen ja niiden kehittäminen on siis tärkeää ja kauaskantoista työtä. Jokaiselle lapselle tulee antaa oikeus kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppimishäiriöiden tyypillisiä ilmenemismuotoja ovat vaikeudet sujuvan lukutaidon saavuttamisessa kielellisen häiriön vuoksi tai itsehallintakyvyn puute tarkkaavaisuuden häiriön vuoksi (Lyytinen 1996a, 224). Oppimisvaikeus saattaa ilmetä myös

viivästyneenä puheenkehityksenä, kuuntelemisen vaikeutena, heikkona saksien käsittelytaitona sekä vaikeutena solmia kengännauhoja ja ajaa pyörällä (Alahuhta 1992, 47).

Oppimisvaikeuksien yhteydessä esiintyy usein sosiaalisia ongelmia (Kopp, Baker & Brown 1992, 364 - 365). Tällaisia ongelmia ovat väärin tulkintojen tekeminen vuorovaikutuksessa, huono roolinottokyky, empatian puute, vaikea käyttäytyminen koulussa ja huono itseluottamus. (Toro, Weissberg, Guare & Leibenstein 1990, 117.) Gresham (1986, 7) pitää ensisijaisena ongelmana sitä, tietääkö lapsi, miten jokin sosiaalinen taito suoritetaan ja miten siitä syntyvään tunteeseen pitää suhtautua. Toisaalta koulun alussa lapset saattavat saada koulunkäynnilleen huonon lähdön pelkästään puuttuvien sosiaalisten taitojen tai vaikkapa syntymäkuukauden tuottaman ikäeron vuoksi (Kuusinen 1992, 47 - 56).

Lapsella, joilla on oppimisvaikeuksia, on edessään rankka koulu-aika, ellei hän saa apua ongelmiinsa. Koulunaloitusvaiheessa yhtenä vaihtoehtona avun antamiselle on koulunaloittamisen siirtäminen vuodella eteenpäin. Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin tätä vaihtoehtoa.

2.5.1 Koululykkäys antaa aikaa

Jo Lehtovaara (1950) ehdotti, että hitaasti kehittyneet lapset voisivat aloittaa koulunsa vasta 8-vuotiaina. Hän myös lisäsi, että heidät pitäisi sijoittaa vuodeksi leikkikoulua vastaaviin luokkiin. Tämä tarjoaisi heille edullisen kehitysympäristön. (Lehtovaara 1950, 100.) Kun ongelmat tunnistetaan varhain, voidaan ongelmiin paneutuvalla toiminnalla ehkäistä vasta kehitymässä olevat vaikeudet (Lichtenstein & Ireton 1984, 6). Koulun aloittamisen siirtäminen vuodella ei kuitenkaan ole yksinkertaista vielä tänäkään päivänä, vaan sitä edeltää pitkälinen lapsen testaus- ja tutkimusprosessi. Ilman asiantuntijan lausuntoa lykkäys ei ole mahdollista, vaan tarvitaan perusteita. (Mäkinen 1997, 33.)

Kaikkia koulutulokkaita ei testata systemaattisesti, vaan testauksiin tullaan eri tahojen suositusten perusteella. Näistä tärkein on neuvolan kouluunlähtötarkastuksen yhteydessä antama suositus. Tämä tarkastus koskee kaikkia ikäryhmän lapsia mahdollisesta päivähoidosta riippumatta. Lykkäystä saaneet lapset erosivat Korkiakankaan

(1987) tutkimuksen mukaan kouluun menevistä jo ennen 5. ikävuotta terveydenhoitajan määrittelemien psyykkisen kehityksen ongelmien osalta. Lykkäyslapsilla oli tarkastuksessa myös selvästi normaalisti kouluun meneviä lapsia enemmän vaikeuksia pukeutumisessa ja riisuuntumisessa, puheessa, lukumäärien hallitsemisessa sekä käyttäytymisessä, joka ilmeni ylivilkkautena ja kynsien pureskeluna. (Korkiakangas 1987, 9 - 11.) Päiväkodeissa, joiden esikoulutoimintaan osallistuu suuri osa ikäryhmän lapsista, tehdään peruskartoitusta erilaisten tehtävien muodossa. Lisäksi päiväkodin henkilökunnalla on aikaa ja valmiutta tarkkailla lapsen kehitystä ja käyttäytymistä ryhmässä. (Linnilä 1997, 16 - 19.) Mäkisen (1993) tutkimuksen mukaan päivähoiton työntekijöiden arvioinnit lasten kehitystasosta ennen koulua ennakoivat osittain tutkitun ryhmän kouluasuoriutumista jopa 8. luokalle ja jossain määrin läpi koko peruskoulun (Mäkinen 1993, 188). Samaan tulokseen tutkimuksessaan on tullut Laakso (1992, 105). Ongelmien ilmetessä yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, sillä vanhemmat päättävät varsinaisiin kouluvalmiustesteihin menosta. Myös seurakunnan päiväkerhojen esikouluryhmien vetäjät keskustelevat vanhempien kanssa lapsen kouluvalmiuksista ja kertovat heille testausmahdollisuudesta tarvittaessa.

Usein lapsen testausajatuksen takana ovat lapsen vanhemmat, jotka itse ovat havainneet ongelmia tai viivästymiä lapsensa kehityksessä tunnepuolella, sosiaalisissa taidoissa tai fyysisessä jaksamisessa. Esimerkiksi vuoden loppupuolella syntyneet pojat ovat mahdollinen riskiryhmä koulunkäynnin aloittajissa (Kuusinen 1986, 75). Lapset, joiden vanhemmat osallistuvat aktiivisesti ja kiinnostuneina lapsensa kouluvalmiuksien kartoitukseen ja hyväksyvät lapsensa sellaisena kuin hän on, tulevat saamaan eniten irti lykkäysmahdollisuudesta.

Usein koululykkäykseen johtaneen häiriökäyttäytymisen taustalla ovat epävakaat kotiolot, joten vanhemmat saattavat välinpitämättömyydellään olla osaltaan aiheuttamassa epäsosiaalista käyttäytymistä. Mäkinen (1993, 18) toteaaakin, että Ericksonin tutkimuksen mukaan laiminlyödyistä lapsista 65 %:lla oli ensimmäisen kouluvuoden aikana ilmennyt erityisopetuksen tarvetta tai että he olivat jääneet jälkeen oppimistuloksissaan. Vanhempien asenne siis vaikuttaa erittäin paljon joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan.

Lykkäyssuosituksen takana on aina ongelmia monilla eri kehityksen osa-alueilla. Lykkäyspäätökseen tarvitaan asiantuntijalausunto, jonka tekee kaupungeissa aluepsykologi ellei lapsi ole jo ennestään kirjoilla sairaalassa tai perheneuvolassa. (Linnilä 1997, 16; Mäkinen 1997, 32 - 37.) Lykkäyksen esittäminen kohdistuu käytännössä muutamisiin seikkoihin, joita ovat neuvolassa jo varhain havaittavat kokonaisvaltaiset psyykkisen kehityksen viivästymät tai ongelmat (60 %), neuvolan 5 -vuotistarkastukseen kuuluvissa arvioinneissa nousevat ennakoinnit erityisistä oppimisvaikeuksista (20 %) sekä loppuvuodesta syntyneet lapset (20 %) (Korkiakangas 1987, 12).

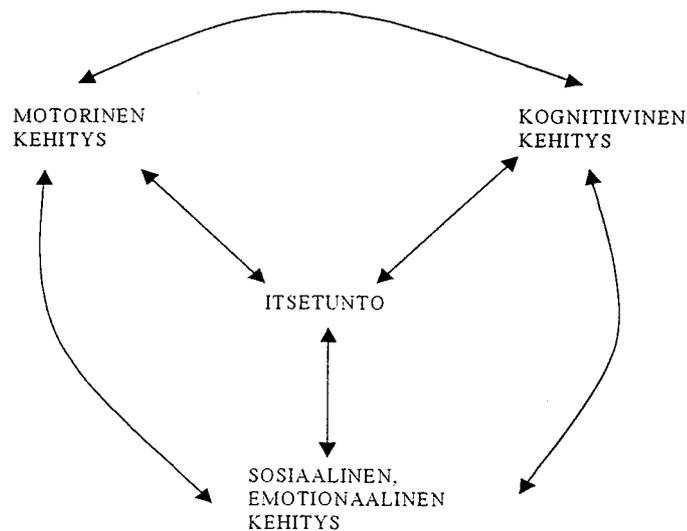
Viitalan tutkimuksessa ilmeni, että noin 75 % lapsista vietti lykkäysvuotensa tavallisessa päiväkotiryhmässä, 12 % lapsista oli erityisryhmässä, 8 % lapsista integroidussa erityisryhmässä, 3 % perhepäivähoidossa ja noin 1 %:lle lapsista lykkäysvuosi järjestettiin jollakin muulla tavalla (Viitala 1997, 85).

Lapselle on hyvin tärkeää, että hän kokee itsensä hyväksytyksi. Lapselle itselleen saattaa olla erityisen vaikeaa hyväksyä se, että samanikäiset kaverit menevät kouluun, mutta lapsi itse joutuu päiväkotiin. Siksi lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kohottamisen tärkeys nousee esille lykkäysvuoden tavoitteissa. Viitalan (1997, 92) mukaan on myös muistettava, että viettipä lapsi vuotensa missä tahansa, hänen on tunnettava kuuluvansa yhteisöön. Yksi tärkeistä tunne-elämän alaisista kouluvalmiuksista on myönteinen itsetunto. Lykkäysvuotena sen kehittämiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä lykkäyspäätös on saattanut vaikuttaa siihen heikentävästi. (Viitala 1997, 88.)

2.5.2 Koulutoimen alainen esiluokka

Esiluokka on ryhmä, jossa lapsi on ennen varsinaisen oppivelvollisuuskoulun alkamista (Lummelahti 1997, 63). Esiopetusryhmä voi toimia joko koulun tai päiväkodin yhteydessä ja opettajana voi toimia joko lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, erityisopettaja tai alkuopetukseen erikoistunut luokanopettaja. Esiluokan lapsiryhmä voi koostua 6-vuotiaista, lykkäyslapseista tai molempien ryhmien sekoituksesta. (Närvä 1997, 57 - 58.)

Lähtökohtana koulutoimen alaisessa esiopetuksessa on lapsen terveen itsetunnon säilyttäminen ja kehittäminen motoristen, sosiaalisten ja kognitiivisten oppimisvalmiuksien ohella (kuvio 2) (Lummelahti 1997, 71). Myönteinen ilmapiiri tukee avointa ja luontevaa vuorovaikutusta. Esiopetuksen yhtenä tavoitteena on tehdä yhteistyötä eri tahojen, erityisesti kodin kanssa. Itsetunnon kehittyminen mainitaan ensimmäisten tavoitteiden joukossa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.) Mitchell ja McCollum (1983, 48 - 51) muistuttavat, että itsetunnolla täytyy olla tärkeä merkitys opetussuunnitelmassa ja sen kehittämisessä. Lapsen kasvun ja oppimisen seurannan on oltava luonteeltaan kannustavaa ja arvioivaa, jotta se tukisi myönteisen minäkuvan kehittymistä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996.)



Kuvio 2. Lapsen kehityksen ja oppimisen esiopetustavoitteet henkilökohtaisen opetussuunnitelman pohjaksi (Lummelahti 1997, 71).

Jokaisella esiluokalla on omat tavoitteensa. Tavoitteet muodostuvat ryhmän lasten tarpeista ja henkilökohtaisista opetussuunnitelmista, sekä yleisistä tavoitteista, joihin pyrkiminen tukee lasten henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamista. (Linno 1990, 39.) Esiopetuksen kehittämistyöryhmä painottaa, että esiopetuksen

lähtökohtana on lapsi ja että opetuksessa on huomioitava kunkin vahvuudet, kehitysviivästymät ja oppimisvaikeudet (Lummelahti 1991, 12 - 13).

Esiluokkien yhdistävä tekijä on lapsen taitojen ja tietojen harjaannuttaminen koulua ja oppimista varten. Vaikka eri paikkakunnilla toimivilla esiluokilla lähtökohdat ja yleiset tavoitteet ovatkin samat, käytännön toteutus nojaa usein hyvin erityyppisiin teorioihin ja toimintamalleihin (Heikkinen 1997, 126 - 134; Iivonen, Korpela & Malinen 1997, 117 - 125; Jussila, Kassinen-Vasara, Sippala & Tanjunen 1997, 158 - 174; Kallio & Kinos 1997, 145 - 157; Puutio & Melantie 1997, 108 - 116). Jantusen, Ylipihan ja Hokkasen (1993, 93) mukaan leikki takaa varmemman ja nopeamman tien oppimiseen, itseluottamukseen ja monien taitojen hallitsemiseen kuin kouluvalmiuteen tähtäävät pelit ja oppitunnit. Niinpä leikki on yksi tärkeimmistä esiluokan toimintamuodoista. Yhdessä luokkatovereiden kanssa leikkiessä sosiaaliset taidotkin harjaantuvat lapsen huomaamatta.

3 SOSIAALISET TAIDOT

3.1 Sosiaalisten taitojen ja kompetenssin määrittelyä

Ihmisen sosiaalistuminen eli sosiaaliseksi kasvaminen on oppimista yhteiskunnan jäseneksi ja yhteisön roolien ja sosiaalisten taitojen omaksumista (Durkin 1997, 13 - 14). Sosiaalistamista taas on yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi ohjaaminen ja opettaminen (Koskenniemi 1982, 19; Seppänen 1985, 104). Nuutinen (1994, 170) toteaa, että sosiaalinen kasvatus ei ole vain yksilön sosiaalistamista, vaan ryhmien kasvattamista ryhmässä toimimiseen.

Poikkeus (1995, 126) määrittelee sosiaalisiksi taidoiksi kyvyn toimia yhdessä, kommunikoida selkeästi, olla empaattinen sekä assertiivinen ja ilmaista tunteitaan soveliaasti. Sosiaaliset taidot voidaan Durkinin (1997, 13) mukaan jaotella kahteen

osaan: yksilölliset itseen liittyvät taidot ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät taidot. Sosiokognitiivisia taitoja ovat kyky tehdä tarkkoja ja oikeita havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kyky ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia (Poikkeus 1995, 127). Myös tunteet liittyvät läheisesti sosiaalisiin taitoihin. Myönteiset tunteet mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen. (Sylwester 1994, 61.)

Sosiaalisella toimintakykyisyydellä eli kompetenssilla (Pölkki 1990, 83; Pölkki, Kähkönen & Kukkonen 1997, 31) tarkoitetaan niitä taitoja, jotka mahdollistavat toimivan suhteen toisiin ihmisiin (Pölkki 1990, 83; Elliott & Gresham 1993, 288 - 289; Hubbard & Coie 1994, 2). Poikkeus (1995, 126 - 128) esittää sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiksi sosiaalisten taitojen lisäksi sosiokognitiiviset taidot, kielteisen käyttäytymisen puuttumisen, myönteiset toverisuhteet sekä minäkuvan, motivaation ja odotukset. Durkinin (1997, 149) mukaan ihminen, jolla on hyvä sosiaalinen kompetenssi, kommunikoi tehokkaasti, ymmärtää itseä ja toisia, noudattaa yhteisön moraalisia sääntöjä, säätelee tunteitaan ja mukautuu käyttäytymään ikäisiltään odotetulla tavalla. Rathjen (1980, 7) kuitenkin varoittaa määrittelemästä sosiaalista kompetenssia pelkällä listalla erilaisia sosiaalisia taitoja. Useat ulkomaiset tutkijat määrittelevät sosiaalisen kompetenssin kyvyksi olla tehokas sosiaalisten päämäärien tavoittamisessa. Tällä he tarkoittavat ystävien saamista, suosittuna olemista ja miellyttävään vuorovaikutukseen pystymistä ikäistensä kanssa. (Rathjen 1980, 7; Gresham & Elliott 1984; Hubbard ja Coie 1994, 2.) Täytyy muistaa, että sosiaalinen toimintakykyisyys ja sitä kautta sosiaaliset taidot ovat sidoksissa ikään (Pölkki 1985, 2 - 4) ja elinympäristöön (Poikkeus 1995, 126). Me keskitymme tarkemmin tutkimuksemme kannalta olennaiseen ikäryhmään eli koulun aloitusvaiheessa oleviin lapsiin.

Lasten sosiaalisen kompetenssin on katsottu sisältävän mukautuvan, adaptiivisen käyttäytymisen sekä sosiaaliset taidot (Gresham 1986, 5). Mukautuvaan käyttäytymiseen Gresham (1986, 5) sisällyttää itsenäisyyden, toimintataidot, fyysisen ja kielellisen kehityksen sekä henkilökohtaisen ja sosiaalisen vastuun. Sosiaalisiin taitoihin hän määrittelee kuuluviksi interpersoonallisen käyttäytymisen, johon hän sisällyttää yhteistoiminnan, keskustelutaidot, assertiivisuuden ja johtamisen. Sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös itseen ja omiin tavoitteisiin liittyvä toiminta, joksi Gresham määrittelee

tunteiden ilmaisun, eettisyyden, myönteisen asenteen itseä kohtaan ja itsesääätelyn. Lisäksi tehtävien hallintaan liittyvät toiminnat, joihin kuuluvat tarkkaavaisuus, keskittyminen ja ohjeiden seuraaminen, ovat tärkeitä sosiaalisia taitoja. (Gresham 1986, 5.) Oman tutkimuksemme kannalta Greshamin jaottelu on kattava, joten muokkasimme sen tutkittavaan lapsiryhmään sopivaksi.

3.2 Sosiaalisiksi kasvamisen ainekset

Suurimman osan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarvittavista taidoista ihminen oppii jo lapsuusiässä (Takala, Alanen, Luolaja & Pölkki 1979, 42; Liikanen 1995, 22; Poikkeus 1995, 122). Tällaisia taitoja ovat yhteistoiminnan alkeet, tunteiden ilmaiseminen ja niiden säätely, oman identiteetin hahmottaminen ja eri rooleissa toimiminen. Samalla lapset rakentavat sosiaalista ymmärrystään maailmasta ja omasta kulttuurista sekä lähiympäristöstä. (Poikkeus 1995, 122.) Sosiaalisen kehityksen eri osa-alueita, joita varten sosiaalisia taitoja hankitaan, ovat mm. sosiaalinen havaitseminen ja kognitio, sosiaalinen kommunikaatio, osallistuminen ja vuorovaikutus, sosiaalinen kontrolli ja empatia (Liikanen 1995, 22 - 23). Sosiaaliset taidot vaikuttavat elämästä selviytymiseen, siksi niiden kehittymisen seuraamista on tarkkailtava ja kehitystä on tuettava.

Kasvuympäristö odottaa, että lapsi omaksuu tiettyjä toiminnassa ilmeneviä sosiaalisen käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tavoitteita ja menettelyjä (Takala ym. 1979, 42; Rathjen 1980, 14; Korhonen 1995, 198 - 200). Koulu kasvuympäristönä kaikkine toimintamuotoineen vaatii lapsen sosiaaliselta kehitykseltä paljon (Pölkki 1985, 5 - 10).

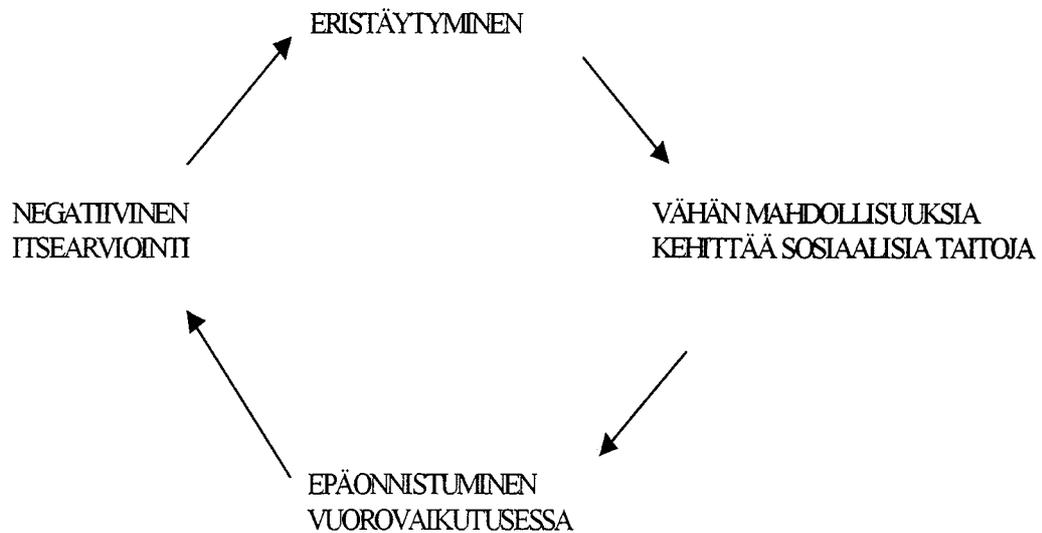
Koulussa lapsi saa paljon uusia ystäviä. Koulukäisille ystävyys merkitsee hyväksytyksi tulemistä, yhteenkuulumista, toveruuden tunnetta ja tukea sekä varmuutta (Laine 1990, 21 - 26). Ystävyysuhteet ja niiden mukanaan tuomat vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä sosiaalisen kehityksen kannalta. Niissä kehittyy lapsen sosiaalinen minäkäsitys (Aho 1987, 102) ja samalla niissä harjoitellaan sosiaalista kanssakäymistä (Laine 1990, 21 - 26; Poikkeus 1995, 123 - 124). Ahon (1987) tutkimuksen mukaan

lapset ovat koulun alussa vakuuttuneita siitä, että opettaja ja kaverit pitävät heistä. Tällöin lapsilla ei ole vielä paljoakaan kokemusta itsenäisenä ryhmänjäsenenä olosta. Koulun todellisuus saa lapsen tajuamaan, että suuressa ryhmässä kaikki eivät välttämättä pidäkään hänestä (Aho 1987, 99). Ryhmissä sattuu konflikteja, eikä opettajakaan aina huomaa lasta yksilönä. Ahon tutkimuksen mukaan koulu ei instituutiona tarjoa lapselle riittävästi myönteisiä sosiaalisia kokemuksia. Tulosten mukaan tämä johtaa itsetunnon heikkenemiseen alueilla, joissa on kyse opettajan pitämisestä, omasta auttavaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja seurallisuudesta. (Aho 1987, 56 - 57, 99.)

Sosiaaliseen kasvatukseen liittyy ja sen avulla voidaan edistää myös itseluottamusta ja itsehyväksyntää sekä moraalista ja eettistä kasvatusta (Moshman, Glover & Bruning 1987, 529; Zimmerman 1990a, 176). Merenheimo (1989, 153) pitääkin moraalista sosiaalisen tiedon synonyyminä. Moshman ym. (1987, 530) puolestaan näkevät moraalin sosiaalisena viisautena. Moraali ei kehity itsestään, eivätkä opettajat tai vanhemmat voi sitä sellaisenaan opettaa, vaan lapsen pitää tiedostaa sen merkitys ja ottaa se tärkeäksi osaksi jokapäiväistä elämää (Crain 1992, 142). Kasvattajan täytyy ohjata lasta kehittämään moraalista ajatteluaan tarpeiden ja tilanteiden mukaan. Osana koulutoimintaa tärkeimmäksi kognitiiviseksi moraalin kehittämisen opetusmenetelmäksi nousee keskustelu (Readence, Moore & Moore 1982, 104; Moshman ym. 1987, 533 - 534; Merenheimo 1989, 156). Affektiiviselta kannalta moraalista voi kehittää tiedostamalla luokan oppilaiden roolit (Kohlberg 1981; Merenheimo 1989, 156). Lisäksi oppilaat tarvitsevat taitoa ymmärtää ja tuntea juurensa sekä kykyä tiedostaa mahdolliset valintojensa aiheuttamat stressin ja ahdistuksen vaikutukset (Merenheimo 1989, 156). Kohlberg (1981, 17 - 19) on kehitellyt kuusitasoisen moraalin kehitysteorian, jonka mukaan käydessään läpi tilanteita, joissa joutuu punnitsemaan erilaisia moraalista vaihtoehtoja, lapsella on mahdollisuus kehittyä moraalista tasolta toiselle (Kohlberg 1981, 17 - 19; Readence ym. 1982, 105 - 108).

Kuten jo edellä on todettu, sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutustilanteissa. Jos vuorovaikutustilanteita ei ole lainkaan tai niitä on niukasti, saattavat seuraukset vaihdella pahasta mielestä mielenterveydellisiin ongelmiin (Laine 1988). Tällöin sosiaaliset taidot eivät kehity normaalilla tavalla, mistä seuraa, että lapsen on

vaikea oppia solmimaan uusia suhteita. Laine (1990) on tutkimustulostensa perusteella kehittänyt mallin, josta näkyy sosiaalisten taitojen puutteiden merkitys ja seuraukset lapsen elämässä. Kuvion kehä jatkuu loputtomiin, ellei huomiota kiinnitetä sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Tällöin ensimmäisen kierroksen jälkeen sosiaalinen eristäytyminen lisääntyy ja aloittaa uuden kierroksen. (Laine 1990, 21 - 26.)



Kuvio 3. Sosiaalisten taitojen puutteiden merkitys ja seuraukset lapsen elämässä (Laine 1990, 21 - 26).

Kehän seurauksena lapsi alkaa käyttäytyä aggressiivisesti ja syrjäänvetäytyvästi, jolloin hän samalla ehkäisee myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta ja sosiaalisten kokemusten saamista (Laine 1990, 21 - 26). Myös Aho (1994) toteaa kielteisellä itsearvioinnilla olevan yhteyttä puutteellisiin sosiaalisiin taitoihin, jotka johtavat usein siihen, että lapsi joutuu koulussa kiusatuksi tai hänestä itsestä tulee kiusaaja. Heikosta minäkäsityksestä seuraa käyttäytymisongelmia, alisuoriutumista, motivoitumattomuutta sekä ei-toivottua suhtautumista opettajiin ja koulunkäyntiin (Aho 1994, 469 - 471).

Kuten tässä luvussa on todettu, sosiaalisesti kasvamiseen tarvitaan monenlaisia tekijöitä, joita kaikkia on mahdollista kehittää koulussa. Koulu tarjoaa

sosiaalisen ympäristön, jossa vuorovaikutustaitojen harjoittelu on luonnollista. Taidot eivät kuitenkaan kehity itsestään, vaan niiden kehittämiseen on kiinnitettävä huomiota (Maag 1994, 100; Kupiainen 1997).

3.3 Sosiaalisuuden kehittäminen koulussa

Sosiaalisten taitojen kehittyminen on koulutuksen tärkein tulos (Elliott & Gresham 1993, 287). Opettajan ohjattavissa olevista tilanteista liikunta tarjoaa paljon sellaisia tilanteita, joissa sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa todetaan ala-asteen liikunnassakin keskeiseksi tavoitteeksi oppilaiden ohjaamisen yhteistyökykyisyyteen liikunnan avulla. Liikunnassa pystytään myös harjoittelemaan sääntöjen noudattamista ja ilmaisutaitoa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107 - 109.)

Suuri osa liikunnasta perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Liikunta tarjoaa paljon vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteita (Page, Frey, Talberg & Falk 1992, Kupiainen 1997, Sarlin 1987). Tilanteiden avulla luodaan perustaa eettiselle ja moraaliselle kehitykselle. Liikuntaan liittyvässä moraaliosassa kasvatuksessa onkin saatu hyviä tuloksia, kun on käytetty menetelmiä, jossa lapset ratkaisevat ristiriitatilanteita keskinäisellä keskustelulla. (Telama 1993, 24 - 25.) Luottamus oppilaisiin, vallan ja vastuun siirtäminen koulun toiminnasta ja opiskeluun liittyvistä järjestelyistä heille kasvattaa sosiaaliseen vastuuseen (Murto 1989, 39). Liikuntakasvatuksen tulisikin yhä selkeämmin painottaa kunnan ja taidon kehittämisen ohella kasvattamista liikunnan avulla (Sarlin 1995, 116 - 117).

Telaman (1993) tutkimuksen mukaan koululaisten sosiaaliset suhteet lisääntyvät vain sellaisessa opetuksessa, jossa oppilaat toimivat paljon keskenään. Sosiaalisuus ei kuitenkaan kehity ilman tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, pelkän liikunnan vaikutuksesta (Keitaanniemi & Nupponen 1987, 250; Kahila 1993, 83 - 84; Nupponen, Halonen, Mäkinen & Pehkonen 1991, 118 - 119; Telama 1993, 24 - 25; Maag 1994, 100; Sarlin 1995, 114; Kupiainen 1997, 75 - 76).

Harjoiteltaessa sosiaalisia taitoja lasten kanssa, käytetään mielellään pieniä ryhmiä (Coppock 1993, 152 - 153; Kahila 1993, 30; Fad, Ross & Boston 1995, 29; Collins, Ault, Hemmeter & Doyle 1996, 17; Cooper & McEvoy 1996, 68). Lapsi pitää yleensä työskentelystä pienessä ryhmässä enemmän kuin henkilökohtaisesta neuvonnasta, ja tutkimusten mukaan ryhmä edistää yleensä myös parhaiten lapsen aktiivisuutta oppia (Kahila 1993, 30). Pienessä ryhmässä on myös helpompaa käsitellä tunteita. Sosiaalisten taitojen oppimisessa on tärkeää pystyä ilmaisemaan omia tunteitaan ja tulkitsemaan toisten tunteita. Tunteiden avulla on helppoa oppia empaattisuuden taito. (Hubbard & Coie 1994, 9 - 12.) Vertaisryhmä on ryhmä, johon lapsi kuuluu kehityksellisesti samantasoisten lasten kanssa. Vertaisryhmä on lapselle luonnollinen ympäristö (Salmivalli 1998, 12). Siinä voidaan harjoitella sosiaalisia taitoja, sillä lapselle annetaan mahdollisuus näyttää mallia ja opettaa yhtä hyvin kuin havainnoida ja oppia (Kahila 1993, 30)

Yksilön liikunnasta saamat elämykset ja kokemukset sekä liikuntaan liittyvät sosiaaliset vuorovaikutustilanteet edistävät persoonallisuuden kasvua ja esimerkiksi yhteistyötaitojen kehittymistä (Telama 1993, 24 - 25). Koululiikunnan yhtenä tavoitteena onkin saada oppilaat innostumaan liikunnasta myös vapaa-ajallaan (Nupponen ym. 1991).

Liikuntaleikeissä ja -peleissä lapsi oppii ottamaan toiset huomioon, noudattamaan ohjeita ja sääntöjä (Numminen 1996, 13) sekä auttamaan toisia (Kahila 1993, 77). Leikkien avulla lapsi oppii yhdistämään fyysiset ja sosiaaliset toiminnot. Vaikka lapsella olisikin heikko liikunnallinen itsetunto, hän pystyy hallitsemaan oman itseytensä, kehonsa ja sosiaalisen roolinsa leikkiessään. (Jantunen ym. 1993, 92.) Itsetunnon kehittäminen on tärkeää liikunnassakin ja se onkin sosiaalisten taitojen ohella toinen liikunnan opetussuunnitelmaan kuuluva tavoite (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 107 - 109). Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin itsetuntoa ja sen tukemiseen vaikuttavia tekijöitä.

4 ITSETUNTO

4.1 Itsetunnon ja minäkäsityksen määrittelyä

Itsetunto (self-esteem) ja minäkäsitys (self-concept) ovat käsitteitä, jotka usein menevät sekaisin jopa tieteellisissä kirjoituksissa (Niemi 1995, 66). Niemi (1995) on tehnyt jaotelman, jonka mukaan erilaiset itsetuntomääritelmät voidaan jakaa viiteen eri luokkaan. Jokaisella luokalla on erilainen näkökanta käsitteeseen. (Niemi 1995, 66 - 69.) Teorioista löytyy paljon yhtäläisyyksiä ja etenkin sisällön samankaltaisuutta, mutta käsitteiden päällekkäisyys tekee määrittelystä hankalan. Seuraavaksi esittelemme itsetunnon määritelmiä eri teorioiden pohjalta.

Näkemyksestä riippuen itsetunnon ja minäkäsityksen yhteys toisiinsa vaihtelee. Burns (1982) sisällyttää itsetunnon ja minäkuvan minäkäsitykseen. Itsetuntoa hän pitää minäkäsityksen tunteet sisällyttävänä, luovana puolena. Itsetunto itsearvostuksen ja -hyväksynnän ohella on vuorovaikutuksessa minäkuvan kanssa, joka taas on kognitiivinen, tietoinen puoli itsestä. (Burns 1982, 23 - 25.) Harter (1983) sisällyttää minäkuvan itsetuntoon. Hänen mukaansa itsetunto rakentuu minäkuvan lisäksi itsearvostuksesta ja itsekunnioituksesta. (Harter 1983, 366 - 367.)

Minäkäsitys on käsitys omasta itsestä (Burns 1982, 25; Korpinen 1990, 1; Aho & Laine 1997, 18). Korpinen tarkentaa määritelmää yksilön tietoisuudeksi luonteenpiirteistään sekä niiden samanlaisuudesta ja erilaisuudesta verrattuna muihin ihmisiin (Korpinen 1990, 3 - 18). Myös Murto (1989, 9) ja Salmivalli (1997, 93 - 98) painottavat kokonaisvaltaista käsitystä itsestä ja liittävät siihen tiedostetun itsensä arvioimisen. Salmivallin mukaan arviointi kohdistuu yksilön älykkyyteen, suosioon, fyysiseen olemukseen tai onnellisuuteen eli ulkoisiin ominaisuuksiin (Salmivalli 1997, 93 - 98). Luvussa 4.3.3 tarkastelemme lähemmin itsearviointin ja sitä kautta itsetiedostuksen vaikutusta itsetunnon vahvistumiselle.

Minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä ihminen odottaa tapahtuvan. Jos odotukset eivät täsmää, ihminen arvioi itsensä heikommaksi huolimatta siitä, että saavutus olisi korkea. (Gallahue 1993, 62.) Realistinen käsitys itsestä on tärkeää siksi, että odotukset olisivat oikeassa suhteessa todellisiin ominaisuuksiin tai kykyihin (Aho 1996, 13 - 14).

Minäkäsitys ja itsetunto voidaan edellisen perusteella karkeasti jaotella siten, että minäkäsitys on yksilön kognitiivinen tieto itsestä ja ulkoisista ominaisuuksistaan. Itsetunto taas perustuu ennemminkin tunteisiin ja siihen, miten ne vaikuttavat yksilöön. Gallahuen (1993) mukaan molemmat termit yhdessä käsittävät kokonaishavainnon omasta arvokkuudesta ja kyvyistä. Jokapäiväiset kokemuksemme määräävät, näemmekö itsemme pätevänä vai pätemättömänä, arvostettuna vai epäarvostettuna. (Gallahue 1993, 62.) Myönteinen minäkäsitys ja hyvä itsetunto ovat aktiivisuuden, yhteistyökyvyn ja vastuuntuntoisuuden perustana (Murto 1989, 9).

Itsetuntoa pidetään affektiivisena alueena (Murto 1989; Burns 1982, 23 - 25; Salmivalli 1997). Salmivallin (1997, 93 - 98) mukaan ihmisen itsetunto koskee arvoja ja tunteita, joita hän liittää omaan itseensä. Korpinen (1990, 13 - 18) määrittelee käsitteen self-esteem itsearvostukseksi, jota hän pitää minäkäsityksen arvioivana puolena.

Useat tutkijat sisällyttävät itsetuntokäsitteen alle itsetietoisuuden, itsetuntemuksen ja itsearvostuksen (Ojanen 1994, 31; Harter 1983, 366 - 367). Itsetietoisuudella tarkoitetaan neutraalia itsensä havaitsemista, itsetuntemuksella yksilön tietoa omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan ja itsearvostuksella tarkoitetaan sitä, miten arvokkaana yksilö pitää itseään (Ojanen 1994, 31; Aho 1996, 10). Wilson (1982, 33) yhdistää itsetunnon ja itsearvostuksen samantarvoisiksi käsitteiksi, mutta määrittelee sisällöt samoin kuin edellä.

Borba (1989) jaottelee itsetunnon viiteen ulottuvuuteen. Tämä alunperin Reasonerin teoriasta johdettu malli sisältää turvallisuuden tunteen (security), joka on perusta muille tekijöille. Muita ulottuvuuksia ovat itsensä tiedostaminen (selfhood), liittyminen ja yhteenkuuluvuus (affiliation), tehtävätietoisuus (mission) ja pätevyys

(competence). (Borba 1989, 7.) Suomalaisista ainakin Aho (1996; Aho & Laine 1997) on esitellyt tämän mallin todeten sen käyttökelpoiseksi ja kattavaksi.

Ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita tulkitsevassa transaktioanalyysissä (TA) teoria on helppo soveltaa toimintaan ja havainnoida vuorovaikutuksesta. Teoria liittyy myös kiinteästi itsetunnon vahvistumiseen. Tämän vuoksi käytämme transaktioanalyysiteoriaa tutkimuksessamme. TA:n mukaan itsetunto on yksilön arvio omasta rakastettavuudestaan ja kyvykkyydestään sekä niiden ulottuvuudesta ja laajuudesta (Clarke 1978, 272). Temple (1997) kuitenkin lisää tähän ulottuvuuksia siten, että kokonaisuudessaan itsetunto muodostuu viidestä eri ulottuvuudesta, joita kuvataan rinnakkaisilla pylväillä. Pylväiden korkeus määräytyy henkilökohtaisesta arviosta itsetunnon osa-alueen vahvuudesta. Nämä viisi ulottuvuutta ovat vahvuus, kyvykkyys, arvokkuus, tasavertaisuus ja rakastettavuus. Vahvuudella tarkoitetaan yksilön tunnetta siitä, miten hyvin hän pystyy vaikuttamaan asioihin. Kyvykkyys merkitsee uskoa omiin taitoihin. Arvokkuus kertoo sen, tunteeo ihminen itsensä arvostetuksi tai arvostaako hän itse omia tuotoksiaan. Tasavertaisuuspylväs kertoo, tunteeo yksilö itsensä tasavertaiseksi toisten kanssa. Rakastettavuus on itsensä tuntemista rakastetuksi tai pidetyksi. (Temple 1997.) Tärkeää itsetunnon kannalta on, että eri pylväät ovat tasapainossa keskenään, eikä yksikään kohoa muita vahvemaksi tai jää heikommaksi.



Kuvio 4. Esimerkki itsetuntopylväistä (Temple 1997).

Itsetunnon määrittelemine ja erottamine minäkäsityksestä on hankalaa. Tutkimuksessamme puhumme itsetunnosta tarkoittaen sillä yksilön tunteisiin pohjautuvaa käsitystä ja arviota itsestä. Teoriaosuudessa puhumme välillä minäkäsityksestä, mutta tällöin tarkastelemme minäkäsityksen affektiivisia osa-alueita. Valitsimme TA:n mukaisen itsetuntojaottelun tutkimuksemme opettajan haastattelujen pohjaksi.

4.2 Itsetunnon kehittyminen koulunaloittamisvaiheessa

Itsetunnon kehitykseen koulussa vaikuttaa koulumenestys (Aho 1987, 102; Murto 1989, 11 - 12), opettajan yleinen suhtautuminen (Burns 1982, 290; Murto 1989, 11 - 12; Korpinen 1990, 36), opettajan persoonallisuus ja itsetunto, joille perustuvat pedagogiset ja didaktiset menetelmät (Murto 1989, 11 - 12; Korpinen 1990, 36), oppilastovereiden suhtautuminen ja käsitys siitä, mitä toiset ihmiset ajattelevat (Murto 1989, 11 - 12) sekä omien taitojen vertaaminen toisten taitoihin (Marsh 1989, 428). Itsetuntoon vaikuttavat sekä omat, että muiden arvioinnit (Clarke 1978, 248 - 253; Murto 1989, 11 - 12; Gallahue 1993, 62). Itseluottamuksen ja hyväksynnän tunne kehittyvät vuorovaikutuksessa opettajaan ja koulutovereihin sekä vuorovaikutuksesta saatavan palautteen avulla (Aho 1987, 102; Korpinen 1990, 3, 15). Vaikka koululla on monia eri keinoja vaikuttaa itsetunnon kehitykseen, ei Marshin (1989, 427) mukaan minäkäsitystä tueta varhaisnuoruudessa tarpeeksi.

Itsetunnon ja myös minäkäsityksen positiivisuus on tärkeä liikkeelle paneva voima kaikessa normaalissa käyttäytymisessä (Burns 1982, 9-11; Sarlin 1992). Ahon (1987) tutkimuksen mukaan oppilaiden itsetunto vaikuttaa koulunkäynnin mielekkyyteen, kouluasenteisiin, tietoisuuteen onnistumisen ja epäonnistumisen syistä, suoritusten tavoitetasoon ja opiskelumotivaatioon. Myös McGee ja Powell (1996, 24) toteavat luottavaisen lapsen menestyvän sekä opinnoissaan että sosiaalisissa suhteissaan.

Koulussa hyvällä minäkäsityksellä on suuri merkitys, koska sillä on myönteinen yhteys koulusaavutuksiin. Oppilaat, joilla on myönteinen minäkuva, ovat myös itsenäisempiä ja luovempia. (Korpinen 1990, 75 - 83.) Lintunen on todennut

minäkäsityksen olevan yhteydessä motivaatiotekijöihin, psyykkiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin (Lintunen 1993, 8 - 11). Jos koululaisen minäkäsitys on pysyvästi matala, hänellä saattaa olla edessä syrjäytyminen yhteiskunnasta, jolle on tyypillistä vähäinen kiinnostus koulutukseen, pessimismi tavoitteiden asettamisessa ja alhainen usko omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Murto 1989, 9; Lintunen 1993, 8 - 11).

Jo ensimmäisen kouluvuoden aikana itsetunnon tapahtuu negatiivinen muutos ja aallonpohja saavutetaan ala-asteen viimeisillä luokilla (Marsh 1989, 426; Aho 1994, 469 - 471). Ahon (1987, 56) tutkimuksen mukaan sosiaalinen minäkuva heikenee oppilailla koulunkäynnin edetessä erityisesti siirryttäessä ensimmäiseltä luokalta toiselle. Kuitenkin Pölkin (1990) tutkimuksessa osoitetaan, että yksinäisten ja vetäytyvien lasten sosiaalinen minäkäsitys muuttuu myönteisemmäksi ensimmäisen kouluvuoden loppupuolella. Sarlin (1995, 89 - 90) taas on todennut, että koulutulokkailla ei vielä ole vakaata käsitystä kouluitsetunnostaan, mutta se rakentuu kolmanteen luokkaan mennessä, minkä jälkeen se on pysyvä. Lasten minäkäsitys ja itsetunto heikkenevät siis tutkimustulosten mukaan voimakkaasti kouluvuosien aikana. On kuitenkin muistettava se, että alkuopetuksessa opettaja voi vielä vaikuttaa kouluitsetunnon kehittymiseen ja myönteisenä säilymiseen.

4.3 Opettaja itsetunnon vahvistajana

Kuten edellä on todettu, lapsen itsetunto ei välttämättä kehity ilman tietoista ja tavoitteellista toimintaa (Kupiainen 1997, 85). Lähtökohtana lasten itsetunnon vahvistamisessa on se, että aikuinen on todella kiinnostunut lapsesta, pitää itsetuntoa tärkeänä elementtinä ihmisen elämän kannalta, uskoo ihmisen muuttumiseen, haluaa uhrata aikaansa, pystyy reflektoimaan toimintaansa sekä muuttaa omaa käyttäytymistään tarvittaessa. Lisäksi kaiken kasvatuksen edellytyksenä on, että aikuinen tuntee lapsen (Aho 1996, 48; Aho & Laine 1997, 48). Opettajan tulisi tietää, missä kehitysvaiheessa kukin lapsi on minäkäsitykseltään (Marsh 1989, 428) ja millainen palaute ja vuorovaikutus ovat tarkoituksenmukaisia kullekin lapselle (Aho 1996, 48).

Minäkäsitys ja erityisesti sen affektiivinen puoli, itsetunto (Burns 1982) muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja myös heijastuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Korpinen 1988, 98). Luokkahuone on yksi tällainen sosiaalisen oppimisen ympäristö, jossa itsetunnolla on hyvä mahdollisuus kehittyä. Koulussa opettaja on oppilaalle tärkeä henkilö, joten opettajan suhtautuminen oppilaaseen, häneen kohdistamansa odotukset ja palaute vaikuttavat merkittävästi oppilaan suhtautumiseen itseensä. (Korpinen 1988, 97.) Opettajan rooli itsetunnon kehityksessä on siis ratkaiseva (Burns 1982, Korpinen 1988, Aho 1996).

Kasvatustilanteessa ohjaajan, opettajan tai vanhemman ei pitäisi olla autoritaarinen, kaikkietävä aikuinen, vaan ennemminkin lapsen avustaja, tukija tai auttaja (Aho 1996, 49). Burns (1982, 393 - 398) esittelee Rogersin teorian, jonka mukaan opettajan tulee lisäksi olla empaattinen ja aito sekä antaa ehdotonta positiivista hyväksyntää. Sen lisäksi oppilaan pitäisi antaa kokea, että opettaja tukee häntä ja antaa vastuuta sekä luottaa häneen. Opettajan tulisi myös opettaa oppilastaan asettamaan realistisia tavoitteita ja arvioimaan itseään realistisesti. Luokkailmapiiriin tulisi olla sellainen, jossa jokainen kokee itsensä pystyväksi ja uskaltaa antaa itselleen kiitosta. (Burns 1982, 393 - 398.) Samaan tulokseen on tullut myös Korpinen (1988, 99 - 100), joka toteaa opettajan suhtautumisella olevan yhteyttä oppilaiden itsearvostuksen kehittymiseen. Ilmapiirillä on vaikutusta myös oppimismotivaatioon ja ongelmanratkaisuun stressitilanteissa (Sylwester 1994, 61).

Luodakseen luokkaansa hyvän ilmapiiriin opettajan on oltava innostava, rohkaiseva ja joustava. Tämän on todettu vahvistavan myös oppilaiden itseluottamusta. Itseilmaisuus lisääntyy, jos luokassa hyväksytään tunteiden ilmaiseminen ja opettaja itse näyttää omat tunteensa, toimien siten esimerkkinä (Sylwester 1994, 65). Luokassa on myös oltava selkeät säännöt, jotta oppilaat voisivat kehittyä itsenäisiksi. (Korpinen 1988, 99 - 100; Borba 1989, 58 - 59; Clarke & Dawson 1989, 37 - 38.) Sääntöjen tulee olla yhdessä sovittuja ja niistä täytyy pitää kiinni (Clarke & Dawson 1989, 41). Tällöin jokainen oppilas tietää mikä on sallittua, eikä heidän silloin tarvitse pelätä tai joutua pilkan kohteeksi, vaan itsetunto voi edelleen kehittyä (Borba 1989, 56; Clarke & Dawson 1989, 12, 48).

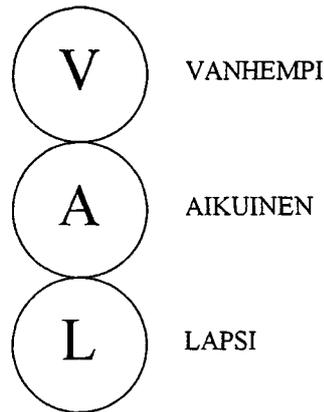
Kasvattajan ja opettajan oma terve itsetunto on työn onnistumisen paras tae. Opettaja, jolla on terve minäkäsitys, luo luokkaympäristön, jossa oppilaat puhuvat enemmän, opettaja-oppilas -vuorovaikutus on runsaampaa ja oppilaat saavat yksilöllistä tukea enemmän. (Korpinen 1988, 98.) Opettaja voi toimia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa hyvin monenlaisilla tavoilla. Transaktioanalyysin avulla opettaja voi tiedostaa omaa toimintaansa ja sitä minätilaa, jonka kautta hän toimii. Erilaiset toimintatavat saattavat vaikuttaa eri tavoin oppilaiden itsetunnon kehittymiseen. (Clarke 1978, 14 - 16; Stewart & Joines 1987, 21 - 29; Temple 1997.) Näihin minätiloihin paneudumme tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opettajan on helppo huomata oppilaittensa käyttämisestä, kenen itsetunto erityisesti vaatii opettajan tukea kehitykselleen tai kenen itsetuntoa opettajan on vain pidettävä yllä (Borba 1989, Aho 1993). Itsetunnon heikko lapsi on arka ja pelokas ja usein kykenemätön tekemään päätöksiä. Usein hänen ensireaktionensa on epäonnistumisen pelko, eikä hän uskalla ilmaista mielipiteitään vapaaehtoisesti. (Gallahue 1993, 62; Aho 1996, 21.) Yleensä hän on riippuvainen ympäristöltään saamistaan vihjeistä ja palautteesta. Hän on joustamaton eikä luota toisiin ihmisiin. Usein hän kiinnittää oppimistilanteissa huomiota epäolennaisiin asioihin eikä luota itseensä. Kilpailutilanteet aiheuttavat itsetunnon heikoille lapsille pelkoa ja ahdistusta. (Aho 1996, 21 - 25.)

Seuraavaksi tarkastelemme lähemmin opettajan käyttäytymisen, palautteen antamisen ja itsetiedostukseen ohjaamisen vaikutusta itsetunnon vahvistumiseen.

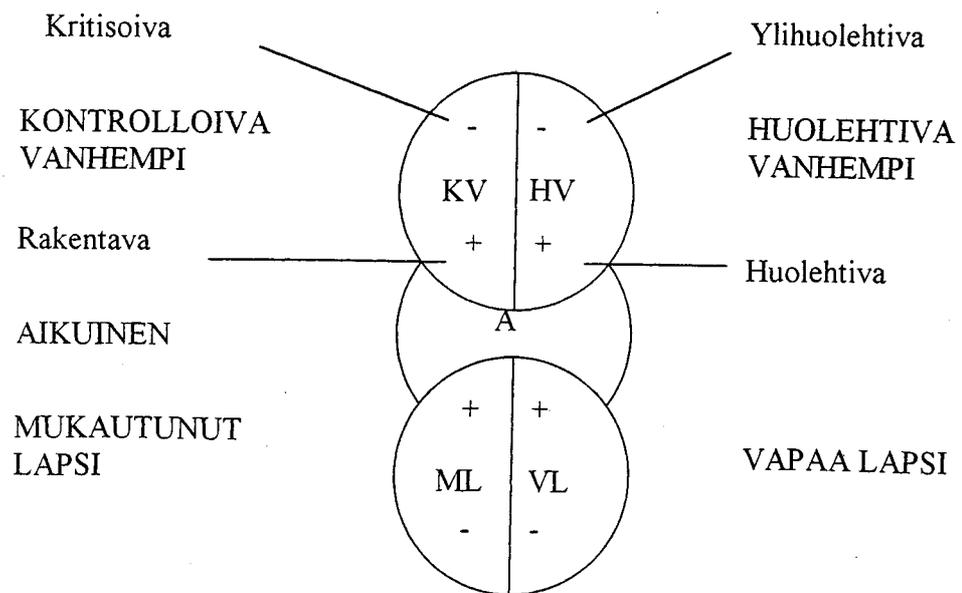
4.3.1 Transaktioanalyysin toiminnalliset minätilat

Bernen (1966) kehittämän transaktioanalyysin mukaan vuorovaikutus eli transaktio on sosiaalisen toiminnan perusta. Transaktioanalyysissä käsitellään minää ja sen rakennetta käyttäytymisessä, ajattelussa ja tunteissa jaotteleamalla se kolmeen minätilaan (egostates), jotka ovat: Vanhempi- (Parent), Aikuinen- (Adult) ja Lapsi (Child) -minätilat (Berne 1966, 220; Stewart & Joines 1987, 11 - 12; Temple 1997). TA:n teoriassa minätilat kirjoitetaan isolla alkukirjaimella erotukseksi siitä, kun puhutaan vanhemmista, aikuisista ja lapsista henkilöinä (Berne 1966, 262; Stewart & Joines 1987, 4).



Kuvio 5. Transaktioanalyysin rakenteelliset minätilat (Stewart & Joines 1987, 12; Temple 1997; Ojala 1998, 3).

Transaktioanalyysissä ihmisen toiminta vuorovaikutuksessa voidaan analysoida eri minätiloista lähtevän toiminnan mukaan. Ihminen voi toimia Lapsi-, Aikuinen- tai Vanhemi-minätiloista ja Lapsesta ja Vanhemmasta vielä neljällä eri tavalla (kuvio 6). (Stewart & Joines 1987, 21; Temple 1997.) Lapsi-minätilan toiminta pohjautuu lapsena koettuihin tunteisiin ja kokemuksiin, Vanhemi-minätilassa ihminen toimii muilta opittujen toimintamallien alitajuisesti ohjaamana ja Aikuinen-minätilassa ihminen ajattelee ja perustelee toimintansa itse (Berne 1966, 220; Stewart & Joines 1987, 21; Temple 1997). Seuraavaksi esittelemme toiminnallisia minätiloja opettajan näkökulmasta.



Kuvio 6. Transaktioanalyysin toiminnalliset minätilat (Temple 1997, Ojala 1998, 5).

Vanhempi-minätilasta toimiessaan opettaja voi toimia neljällä tavalla; hän voi olla kontrolloiva (control) tai huolehtiva (care) ja molempia joko myönteisesti tai kielteisesti. Toimiessaan jommalla kummalla tavalla positiivisesti, opettaja vahvistaa oppilaiden itsetuntoa. Kielteiset tavat heikentävät lapsen itsetuntoa. (Clarke 1978, 8, 15; Clarke & Dawson 1989, 58 - 59; Temple 1997.)

Kontrolloivaa myönteistä käyttäytymistä kutsutaan *rakentavaksi toiminnaksi* (structuring and protecting). Ollessaan rakentava opettaja toimii joustavasti, reilusti kaikkia kohtaan, avoimesti, täsmällisesti, kunnioittavasti ja selkeiden linjojen mukaan. Opettajan toiminnasta löytyy myös sopimuksia, rajoja, odotuksia, tarkoituksenmukaisia vaatimuksia ja koko toiminta pohjautuu perussäännöille. Viestinä toiselle on "Sinä selviät ". Kun opettaja on kielteisellä tavalla kontrolloiva, hän on *kritisoiva* (criticizing). Tällöin hän syyttää, etsii syyllistä, kritisoi, valittaa, huutaa, rankaisee, nimittelee, pilkkaa ja on sarkastinen. Viestinä oppilaille on "Olet alempiarvoinen". (Clarke 1978, 15; Stewart & Joines 1987, 25; Temple 1997.)

Toimiessaan myönteisesti huolehtien opettaja on *huolehtija* ja *kannustaja* (nurturing) (Clarke 1978, 15; Temple 1997). Tällöin toiminta perustuu välittämiselle ja ehdoitta rakastamiselle (Clarke & Dawson 1989, 53). Käyttäytymiseen kuuluu kannustus, huomion antaminen, hyväksyminen, kuuntelu, empaattisuus ja ymmärtäminen. Viestinä oppilaalle on "Olet loistava". Huolehtiessaan kielteisellä tavalla opettaja on *ylihuolehtiva* (marshmallowing), rakentaa lapsen ympärille pumpulimaailman ja hemottelee hänet pilalle. Opettaja käyttäytyy ylisympaattisesti, auttaa liian paljon, tekee kaiken valmiiksi, antaa periksi, säälii, suojelee ja on epäjohdonmukainen. Viestinä on "Teen sinun puolestasi". (Clarke 1978, 15; Stewart & Joines 1987, 25; Temple 1997.)

Ollessaan Aikuinen-minätilassa opettaja toimii realistisesti tässä ajassa, hetkessä. Hän ottaa huomioon kaikki elämän realiteetit ja pystyy omalla järjellään perustellen suuntaamaan omaa toimintaansa. Oppilaille hän puhuu vertaisinaan houkutelun heitäkin ajattelemaan loogisesti. Kaikki analysoitu tieto tulee Aikuinen-minätilasta; esimerkiksi opettajan kertoessa lapsille leikin kulusta ja säännöistä, tai perustelessa jonkin asian tosiasialla. (Clarke 1978, 15; Stewart & Joines 1987, 25; Temple 1997.)

Kun opettaja on Lapsi-minätilassaan, hän tekee päätöksensä tunteidensa ohjaamana. Myös Lapsi-minätila voidaan Vanhemman ohella jakaa neljään eri toimintamalliin: mukautuva ja vapaa Lapsi, molemmissa myönteiset ja kielteiset puolet. (Stewart & Joines 1987, 22-24; Temple 1997.)

Toimiessaan *mukautuvasti* ja *myönteisesti* opettaja toimii vanhojen, ehkäpä jo omasta lapsuudestaan tuttujen sääntöjen mukaan. Opettaja säästää valtavasti energiaa perustellessaan toimintaansa sillä, että "näin on aina toimittu". Säännöt ovat kuitenkin myönteisiä ja perusteltuja, mutta opettajan ei tarvitse ajatella perusteita toimiessaan, sillä hän tietää, että niin pitää tehdä. Toimiessaan *mukautuvasti* mutta *kielteisesti* opettaja muistelee niitä kielteisiä keinoja lapsuudestaan, joilla hän saavutti esimerkiksi huomiota. Jos hän muistaa, että murjottaminen auttoi saamaan äidin huomion, hän saattaa yrittää sitä myös oppilaisiinsa. Toisaalta opettaja saattaa muistaa, miten jokin asia oli vastenmielistä lapsena. Nyt toimiessaan hän välttelee tällaisia tilanteita tai ainakaan ei osaa käyttäytyä niissä luontevasti. (Stewart & Joines 1987, 23-24.)

Ollessaan *myönteisesti vapaassa* Lapsen minätilassa opettaja toimii niiden lapsuudesta tuttujen tunteiden mukaan, joita hän tunsi, kun mitkään säännöt eivät rajoittaneet häntä. Vartuttuaan aikuiseksi opettaja saattaa saada näistä tunteista energiaa olla luova ja rentoutunut. Kun opettaja on *vapaassa* Lapsen minätilassa *kielteisellä* tavalla, hän on samalla tavalla luova, mutta ei ota huomioon itseään tai ainakaan ketään muita. Opettaja saattaa innostua teettämään lapsilla jotain sellaista, joka ei ole turvallista, mutta se juuri onkin jännittävää ja vapaata. (Stewart & Joines 1987, 24.)

Kun opettaja oppii tiedostamaan, mistä minätilasta hän tietyissä tilanteissa toimii, hänen on mahdollista joustaa käyttäytymisessään ja toimia eri tavoin (Clarke 1978, 9; Temple 1997). On luonnollista että opettaja voi käyttäytyä eri ikäisten lasten kanssa eri toiminnallisten minätilojen kautta. Myöskin eri ikäiset oppilaat voivat käsittää opettajan viestit eri tavoin ja eri toiminnallisista minätiloista lähteviksi. (Clarke 1978, 9.)

4.3.2 Palautteen antaminen

Palautteella voidaan vaikuttaa lasten itsetuntoon, sen kaikkiin osa-alueisiin (Ojanen 1994, 67; Korpinen 1989, 193 - 200; Sylwester 1997, 75 - 79) ja itseohjautuvuuteen (Kaukiainen, Aalto, Lappalainen & Lindberg 1995, 10). Palaute on tärkeää niillekin, joilla on vahva itsetunto (Borba 1989, 278; Ojanen 1994, 67). Liian usein kouluympäristö vahvistaa lapsen huonoa käyttäytymistä, mutta jättää huomiotta hyvän käyttäytymisen (Laakso 1992, 22 - 23). Lisäksi usein unohdetaan myös ne, jotka auttavat vapaaehtoisesti muita, mutta jotka puurtavat paljon yksikseen eivätkä tee itsestään numeroa (Aho 1996, 53 - 54).

Palautteen saaminen vaikuttaa neurologisesti itsetunnon kehittymiseen lisäämällä serotoniinin määrää aivoissa (Sylwester 1997, 76 - 77). Sylwesterin kartoituksen mukaan tutkijat liittävät korkean serotoniinin tason hyvään itsetuntoon ja hyvään sosiaaliseen asemaan sekä päinvastoin. Käyttäytymisessä korkean serotoniinitason vaikutus näkyy itsevarmuutena, rauhallisuutena ja kontrolloituna liikkumisena. Serotoniinin alhainen taso puolestaan näkyy kontrolloimattomana, aggressiivisena ja väkivaltaisena käyttäytymisenä. Myönteistä palautetta kannattaa antaa mahdollisimman paljon, sillä sen seurauksena itsetunto kohoaa tai pysyy vahvana. Jos palaute on kielteistä, itsetunto laskee. (Sylwester 1997, 75 - 79.)

Varstala (1996, 36 - 37) on tarkastellut palautteen antoa liikuntasuoritus-ten yhteydessä ja toteaa sen olevan joko korjaavaa tai arvioivaa. Saman toteavat Elliott ja Gresham (1993, 297). Arvioiva palautteenantotapa kertoo, sujuiko tietty tilanne hyvin vai huonosti vaikuttaviin kriteereihin nähden (Elliott & Gresham 1993, 297). Korjaava palaute karsii virheitä ja ei-toivottua käyttäytymistä. Motivoiva palautteenantotapa taas vahvistaa toivottuja käyttäytymismalleja (Skinner, Shapiro, Turco, Cole & Brown 1992, 102; Aho 1996, 52). Motivoiva palaute on tärkeää myös vahvistettaessa itsetuntoa. Korjaava palaute sitä vastoin on tärkeää vahvistettaessa sosiaalisia taitoja (Elliott & Gresham 1993, 297). On muistettava, että myös lapsi itse saa sanoa oman mielipiteensä onnistumisestaan (Aho 1996, 52). Lapsen minäkäsitys muovautuu osaksi ulkoisen,

toimintaan kohdistuvan palautteen vaikutuksesta (Marsh 1989, 427). Palautteella on suuri vaikutus erityisesti silloin, kun sitä annetaan uudesta tehtävästä (Ojanen 1994, 67).

Myönteisen palautteen annossa minäviestit on todettu tehokkaiksi, koska niissä palautteenantaja paljastaa omat tunteensa osana palautetta. Tämän takia ne on helpompi ottaa vastaan kuin tavallinen palaute. (Eloranta 1995, 22 - 24.) Lisäksi minäviestien avulla opitaan empaattisia taitoja ja toisen huomioimista (Eloranta 1995, 22 - 24). Sanallinen palaute sisältää sanojen lisäksi sanattoman viestin, tosin palaute voi myös olla pelkästään ei-kielellistä eli nonverbaalista (Burns 1982, 166; Stewart & Joines 1987, 73; Kaukiainen ym. 1995, 29). Nonverbaalinen palaute voi olla esimerkiksi puhetapa, äänen korkeus, eleet, ilmeet, liikkeet ja asennot, mutta kiinteimmin sanattomaan viestintään nivoutuvat tunteet (Kaukiainen ym. 1995, 29).

Jos ihminen ei saa palautetta, ei välitä siitä, ei tunnista sitä taikka tulkitsee sen väärin, hänelle saattaa tulla ennen pitkää vaikeuksia, jopa psyykkisiä ongelmia (Clarke 1978, 57 - 58; Ojanen 1994, 67). Myönteinen palaute on tärkeää juuri itsearvostuksen ja -hyväksynnän myönteiselle kehittymiselle. Kielteistäkin palautetta saa antaa, mutta sen on kohdistuttava suoritukseen eikä persoonallisuuteen ja sen on oltava yksityiskohtaista. (Korpinen 1989, 193 - 200; Kaukiainen ym. 1995, 31 - 32; Sarlin 1995; Aho 1996, 53 - 54.) Kielteistä palautetta on annettava varovasti niille, joilla on huono itsetunto, sillä he reagoivat siihen kielteisemmin kuin ne, joilla itsetunto on hyvä (Kaukiainen ym. 1995, 7; Sarlin 1995, 115; Salmivalli 1997, 93 - 98).

Palautteen sanoman tulisi olla selvää ja konkreettista, eivätkä sanalliset ja sanattomat viestit saa olla ristiriidassa keskenään (Borba 1989, 278; Kaukiainen ym. 1995, 31 - 32; Collins ym. 1996, 19). Palautteen täytyy olla selkeää ja suoraa varsinkin lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia (Kline, Schumaker & Deshler 1991, 192). Tärkeää palautteen annossa on vuoropuhelu palautteen saajan kanssa sekä katsekontakti (Kaukiainen ym. 1995, 31 - 32). Palautteen tulee olla ansaittua ja sitä täytyy saada riittävän usein, jotta se saisi aikaan itsetuntomuutoksia (Aho 1996, 53 - 54; Sylwester 1997, 75 - 79). Palaute on tärkeätä antaa välittömästi sen jälkeen, kun lapsi on tehnyt jotain oikein tai väärin. Tällöin palautteella on suurin merkitys oppilaan kehittymiselle. (Skinner ym. 1992, 102.) Viitalan (1993, 44) tutkimuksen mukaan oppilaiden menestymisen kannalta

ei ole tärkeää, kiitetäänkö vai moititaanko häntä, vaan tärkeää on, millä perusteella se tehdään. Kaukiainen ym. (1995, 10) muistuttavat, että palautetta pitää antaa koko oppimisprosessista, ei ainoastaan valmiista suorituksesta. Aho myötäilee ajatusta toteamalla, että tunnustusta pitäisi antaa myös osittaisesta onnistumisesta ja jopa pelkästä yrittämisestä (Aho 1996, 53 - 54; Collins ym. 1996, 19).

Jos lasta on hoivattu ja rakastettu ja hänen on annettu ymmärtää olevansa tärkeä, hän oppii luottamaan toisiin ja muuttamaan elämänasenteensa myönteiseksi. Tällainen käyttäytyminen näkyy luokassa. (McGee & Powell 1996, 24.) Transaktioanalyysissä yksilön tärkeyden viestityksestä ja hänelle palautteen antamisesta käytetään käsitettä stroke, joka suomennetaan sivelyksi. Sivelyt ovat yhdensuuntaista viestintää (vrt. transaktio). Opettaja voi antaa oppilailleen sivelyjä, jotka ovat joko kielteisiä tai myönteisiä ja kohdistuvat joko persoonaan tai tekoihin. (Clarke 1978, 78.) Paras mahdollinen viesti, jonka opettaja voi lapselle antaa on persoonaan kohdistuva myönteinen viesti (Temple 1997). Tällöin palautteen saaminen ei edellytä oppilaalta mitään tiettyä suoritusta, vaan riittää, että hän on olemassa (Clarke 1978, 78). Jos opettaja tietää, millainen palaute parhaiten auttaa tiettyä oppilasta parantamaan suorituksiaan, hän voi tietoisesti vaikuttaa oppilaan itsetunnon vahvistamiseen sivelyiden avulla (Viitala 1993, 44).

Välittömän palautteen antaminen kaikille oppilaille on mahdoton tehtävä yhdelle opettajalle. Välitöntä palautetta oppilas voi kuitenkin opettajan lisäksi saada luokkatovereiltaan, tietokoneelta tai itseltään. (Skinner ym. 1992, 102 - 103.) Tutkimuksessa on havaittu, että itsearviointi paransi jonkin verran enemmän suoriutumista kuin toverilta saatu palaute. Toveriarvioinnin huomattiin kuitenkin sopivan joillekin paremmin. (Skinner ym. 1992, 102 - 103.) Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja tarjoaa palautteen annon lisäksi mahdollisuuden itsearviointille ja oman toiminnan tiedostamisen harjoittelulle.

4.3.3 Oman toiminnan tiedostamiseen ohjaaminen

Vanhempien antama palaute ja palkkioiden ja rangaistusten käyttö antavat lapselle mallin arvioinnista ja samalla ne vaikuttavat lapsen sosiaalistumiseen. Omaksuttuaan tämän sosiaalisen mallin, lapsella alkaa kehittyä sisäinen kontrolli, joka korvaa tilanteen vaatiessa hänen muilta ihmisiltä tarvitsemansa ja saamansa palautteen ja toiminnan vahvistamisen. Sisäinen kontrolli mahdollistaa lapsen itseohjautuvuuden ja samalla lapsen taito arvioida itseään ja muita kehittyä. (Bandura 1997, 50.) Lintusen (1993, 8 - 11) mukaan lapsen ollessa noin 8-vuotias, ajattelun kehityksessä tapahtuu muutos, joka mahdollistaa tietoisien itsearviointitaidon kehittymisen.

Transaktioanalyysi liittyy itsearvioinnin minätilojen tiedostamiseen. Mitä paremmin ihminen tiedostaa oman toimintansa minätilat, sitä paremmin hän pystyy itse arvioimaan omaa käyttäytymistään ja päättämään siitä. Tiedostamalla oman toimintansa perusteet ja tottumukset ihminen voi välttää urautumista sekä käyttää harkintaansa ja valita tilanteeseen sopivan toimintamallin. Tällöin ihminen toimii Aikuinen-minätilasta. (Temple 1997). Opettajan toimiessa itse Aikuinen-minätilasta lapset saavat käyttäytymismallin (Bandura 1997, 21 - 22, 28), joka opettaa heitäkin perustelemaan ja ajattelemaan järkevästi omaa toimintaansa, toimimaan Aikuinen-minätilasta.

Minäkuvan muodostumisen kannalta on tärkeää, että koulussa lapselle opetetaan itsearviointia korostaen sitä, että jokaisessa ihmisessä on hyviä ominaisuuksia. Näin lapsesta tulee riippumaton ulkoisesta palautteesta ja hän pystyy itse kontrolloimaan toimintaansa ja vaikuttamaan suorituksiinsa. (Aho 1994, 469 - 471; Aho 1996, 50.) Opettajan tulisikin ohjata oppilaitaan realistiseen itsearviointiin, sillä ainoastaan se kehittää minäkäsitystä ja itsetuntoa (Korpinen 1988, 100 - 101).

Itsearviointia voidaan harjoitella keskustelemalla ensin tunnin tavoitteista ja tunnin jälkeen arvioimalla yhdessä tavoitteiden onnistumista (Johnson & Johnson 1991; Fad ym. 1995, 33). Lisäksi on tärkeää pohtia koko ryhmän onnistumista ja laatia suunnitelmia ja tavoitteita seuraavalle kerralle (Fad ym. 1995, 33). Oppilaan itsearviointi yhdessä toveriarvioinnin kanssa antavat opettajalle tietoa oppilaan itsetunnosta (Salmivalli 1997, 93 - 98).

4.4 Itsetunnon merkitys liikunnassa

Tarkastelemme itsetunnon kehitystä ja merkitystä liikunnassa, koska tutkimuksessamme toiminta tapahtui liikuntatunneilla. Itsetunnon kehittäminen oli tutkimuksessamme sosiaalisten taitojen lisäksi toinen päätavoite. Liikunta tarjoaa itsetunnon kehittymisessä tarvittavia vuorovaikutustilanteita, kokemuksia ja elämyksiä. Lisäksi liikunnasta löytyy myös tilanteita, joissa voi ilmaista itseään. (Telama 1993, 24 - 25.) Tilanteiden lisäksi liikunta antaa mahdollisuuden tuntea omaa ruumiillisuuttaan ja käyttää kehoaan itsetuntemuksen ja -luottamuksen lisäämiseksi (Chaney & Kephart 1968, 88; Wilson 1982, 33 - 34; Holopainen 1990, 136 - 137; Telama 1993, 24 - 25; Aho 1996, 39 - 41).

Oman kehon tuntemisesta ja havaitsemisesta käytetään useita nimityksiä. Yleisimpiä ovat kehon kaavio, kehon kuva, kehon hahmotus, kehon käsittäminen ja body image. Kaikki nämä käsitetään kuitenkin samalla tavalla tietoisuudeksi omasta kehosta, sen osista ja niiden toiminnasta sekä niiden välisistä suhteista. (Autio 1995, 77.) Liikunnallisesti tukeudumme tutkimuksessamme Gallahuen (1993) laajempaan teoriaan havaintomotorisista taidoista, joissa kehon havaitseminen on yksi osa koko ympäristön tietoisuudesta.

Gallahue (1993) jakaa havaintomotoriset taidot neljään osaan: tietoisuus kehosta (body awareness), tilasta (spatial awareness), suunnasta (directional awareness) ja ajasta (temporal awareness). Tietoisuuteen kehosta kuuluu tietoisuus kehon osista sekä siitä, mitä niillä voi tehdä ja miten niitä liikutellaan. Tietoisuus tilasta sisältää tajun sekä omasta paikasta että muiden henkilöiden ja välineiden paikasta tilassa. Tietoisuuteen suunnista kuuluu oikean ja vasemman erottaminen sekä eri suuntiin ja suunnissa liikkuminen. Ajan tietoisuuteen sisältyy rytmi, järjestys ja samanaikaisuus. (Gallahue 1993, 53.) Myös Chaney ja Kephart (1968, 88) sisällyttävät kehonkaavaan samat asiat ajan tietoisuutta lukuun ottamatta.

Etenkin kouluiässä fyysisellä suoriutumisella on hyvin suuri merkitys tovereiden, vanhempien ja muiden aikuisten hyväksymistä tavoiteltaessa erityisesti poikien keskuudessa. Tätä kautta liikunta vaikuttaa siis myös itsearvostuksen kehittymiseen. (Lintunen, Rahkila, Silvennoinen & Österback 1984, 225.) Myös yhteistyöskentely

vaikuttaa samoin (Kahila 1986, 78). Jos ympäristön, eli koulussa opettajan tai muiden oppilaiden, asettamat haasteet ylittävät oman koetun pätevyyden, minä on uhattuna (Telama 1993, 24 - 25; Aho 1996, 39 - 41). Koulun liikuntatunneilla tulisikin Sarlinin (1995) tutkimuksen mukaan kiinnittää enemmän huomiota kunnon ja taitojen kehittämisen lisäksi myönteiseen kasvattamiseen. Erityisesti työskentelymuodoissa pitäisi painottaa sosiaalista kehitystä edistäviä opetusmenetelmiä. (Sarlin 1995, 116.)

Lapsella jo oleva itsetunto on pohjana sille, miten itsetuntoa koulussa lähdetään vahvistamaan. Tämän vuoksi opettajan on tiedostettava oppilaidensa itsetunnon tasot. Seuraavaksi tarkastelemmekin erilaisten itsetuntojen tunnusmerkkejä ja niiden perusteella tehtyä luokittelua.

4.5 Itsetuntoon pohjautuvan toiminnan luokittelu

Nurmen ja Salmela-Aron (1992) esittelemä epäonnistumisen psykologiaan liittyvä toiminnan jaottelu perustuu toiminta- ja ajattelustrategiamalleihin, jotka puolestaan määräytyvät yksilön itsetunnon vahvuuden perusteella. Strategialla he tarkoittavat tapaa, jota yksilö käyttää ulkoisen tilanteen arvioinnin pohjalta syntyneen haasteen tai uhan ratkaisuyrityksessä (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 20). Teoriassa toiminta- ja ajattelutavat jaetaan neljään luokkaan, joita ovat optimistinen strategia, defensiivis-pessimistinen strategia, itseä vahingoittava strategia ja opittu avuttomuus (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 20 - 30). Strategialähestymistapa on hyvin käytännönläheinen ja sitä on käytetty esimerkiksi kouluvaikeuksien, epäonnistumiskierteen ja masentuneisuuden tutkimukseen ja hoitoon (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 28).

Optimistisen strategian käyttäjällä on hyvään itsetuntoon perustuen vahva usko omaan menestykseen. Koska hän on aikaisemminkin onnistunut tehtävissä, hän pystyy uudessa tehtävässä keskittymään tavoitteiden asettamiseen ja toiminnan suunnittelemiseen. Luultavasti hän tämän vuoksi myös menestyy tehtävässä. Jos hän epäonnistuu tehtävässä, hän selittää syyksi tilannetekijät, joten itsetunto ei vaurioidu edes silloin. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 26.)

Defensiivis-pessimistisessä strategiassa toiminnalle ja ajattelulle on tyypillistä lievä epävarmuus onnistumisesta. Tähän luokkaan kuuluvilla on hiukan heikompi itsetunto kuin edellisessä luokassa, joten he asettavat itselleen alempia tavoitteita ja ovat ahdistuneita ajatellessaan tulevaa. Alemmat tavoitteet antavat heille luvan epäonnistua, joten heillä ei ole paineita tehtävästä suoriutumisesta. Tämän vuoksi he pystyvät keskittymään tehtävään, joten useimmiten he onnistuvat tehtävässä. Myönteinen palaute auttaa heitä pysymään siinä tasolla missä he jo ovat. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 26.)

Itseä vahingoittavalle strategiatyypille on tavallista epävakaa itsetunto ja siihen perustuva pelko toiminnan epäonnistumisesta. Tämän vuoksi hän ei keskity tehtävän suunnitteluun, vaan luomaan hyvän tekosyn ennakoidulle epäonnistumiselle. Esimerkkinä tällaisesta on suoritustilanteen välttäminen. Koska tähän ryhmään kuuluvat eivät keskity tavoitteisiin eivätkä suunnitteluun, he yleensä epäonnistuvat toiminnassaan. Epäonnistuminen ei kuitenkaan haittaa, sillä selitys on jo valmiina. Koska epäonnistuminen ei johdu itsestä, ei myönteinen käsitys itsestä katoa, mutta se pysyy epävakana. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27.)

Opittuun avuttomuuteen kuuluu kielteisten tapahtumien odottaminen ilman uskoa siitä, että voi itse vaikuttaa niihin (Zimmerman 1990b, 71 - 75; Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27). Heikon itsetunnon vuoksi tätä strategiaa käyttävät eivät edes oleta selviytyvänsä tehtävästä, he asettavat itselleen matalat tavoitteet, mutta keskittyvät ajattelemaan omaa itseään, eivät oikeaa ongelmaa. Epäonnistuminen on tämän vuoksi yleistä (Walling & Martinek 1995, 454) ja se johtuu tähän ryhmään kuuluvien mielestä heistä itsestään, heidän ominaisuuksistaan tai osaamisen puutteistaan. Jos he joskus sattuvat onnistumaan, he ajattelevat sen johtuvan ulkopuolisista tekijöistä. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27.) Tämän strategian seurauksena on pysyvä alhainen itsetunto ja masentuneisuus (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27) sekä ääripäänä sosiaalisen elämän kuihtuminen kokonaan (Martinek & Griffith 1994, 120). Henkilökohtaiset tunteet, jotka liittyvät tilanteen kontrolloimiseen, vähentävät voimattomuuden, normittomuuden ja eristäytymisen esiintymistä (Zimmerman 1990b, 82).

Tyypillistä näille kaikille strategiatavoille on se, että ne ovat pysyviä. Vaikka optimistisesti ajatteleva epäonnistuu, hänen itsetuntonsa vahvistuu ja opitussa avuttomuudessa onnistuminen selitetään johtuvaksi ulkoisista tekijöistä, joten itsetunto pysyy heikkona. (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 28.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Sosiaaliset taidot ja itsetunto nousevat tärkeiksi tekijöiksi oppimisvalmiuksissa (Merenheimo 1989, 155; Wigell-Kevin 1993, 10 - 11; Liikanen 1995, 22 - 23). Koululykätyillä lapsilla on puutteita oppimisvalmiuksissaan, joita lykkäysvuoden aikana pyritään kehittämään mahdollisimman paljon (Lummelahti 1997, 63 - 66). Transaktioanalyysi tarjoaa opettajalle konkreettisen mahdollisuuden vaikuttaa lasten itsetunnon kehittymiseen tiedostamalla oman toimintansa minätilat ja jakamalla positiivisia sivelyjä (Temple 1997). Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, voidaanko liikuntaa ja yhteistoimintaa sisältävällä interventiolla eli toimintajaksolla kehittää koululykätyjen lasten sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa.

Toimintajaksoon pyrimme sisällyttämään harjoituksia ja leikkejä, jotka pohjautuvat mahdollisimman tarkasti lasten henkilökohtaisille tavoitteille. Tämän tarkoituksena oli saada selville, voidaanko yksittäisillä leikeillä ja niihin perustuvalla toimintajaksolla vaikuttaa lapsen sosiaalisiin taitoihin ja itsetuntoon. Päädyimme tutkimuksessamme seuraaviin ongelmiin:

- 1 Voiko leikkiin ja yhteistoimintaan perustuvalla interventiolla vaikuttaa sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymiseen?
 - 1.1 Tapahtuuko tapauslasten taidoissa ja itsetunnossa kehitystä?
 - 1.2 Tapahtuuko kehitystä tavoitteiden mukaan jaetuissa ryhmissä?

Kahila (1986) on tutkinut auttamiskäyttäytymisen edistämistä yhteistyöskentelyn avulla sekä tutkimuksessaan mukana olleiden 75 tytön keskinäisiä sosiaalisia suhteita yhteistyöskentelyn jälkeen. Tutkimuksen mukaan perusedellytyksenä sosiaalisen kanssakäymisen oppimiselle olivat vuorovaikutussuhteet. Ainoastaan tällöin lapsi oppii ottamaan huomioon toisen ja oppii tekemään yhteistyötä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että empatia on perusta auttamiskäyttäytymiselle. Yhteistyöskentelymenetelmän avulla ystävyysuhteet lisääntyivät koeryhmän liikuntatunneilla, mutta eivät sanottavasti muussa luokkatoiminnassa tai välitunnilla.

Orlick, McNally ja O'Hara (1978) tutkivat päiväkotikäisten yhteistyötaitojen kehittymistä yhteistoiminnallisten liikuntaleikkien avulla. Tutkimustuloksena oli, että yhteistoiminnallisuus lisääntyi myös muussa toiminnassa. (Orlick ym. 1978.) Myös Sarlin (1987) on, tutkiessaan vanhempia lapsia, todennut päivittäisten liikuntatuntien kehittävän lasten sosiaalisia suhteita myönteisemmiksi. Tehostetun jakson jälkeen lapset pystyivät ottamaan vuorovaikutustilanteissa paremmin toisensa huomioon. (Sarlin 1987.)

Kuten Sarlin (1987), myös Keitaanniemi ja Nupponen (1987) osoittivat tutkimuksessaan, etteivät sosiaalisuus ja yhteistyötaidot kehity ilman suunnitelmallista toimintaa. Pelkkä tehostettu liikunta ei riittänyt.

Näiden tutkimustulosten perusteella oletamme, että vuorovaikutustaidot kehittyvät sosiaalisissa tilanteissa. Ennakoimme myös, että toimintajaksomme tunneilla harjoitellut ryhmässä työskentelemisen taidot siirtyisivät muuhunkin luokkatoimintaan. Tähän tulokseen omissa tutkimuksissaan ovat tulleet ainakin Orlick ym. (1978), Verdun, Lard ja Forrest (1990) sekä Kupiainen (1997, 84)

Toinen tutkimuksemme painopiste oli selvittää opettajan käyttäytymisen vaikutusta lapsen ei-toivotun käyttäytymisen muuttumiseen myönteiseksi. Ei-toivotuksi käyttäytymiseksi miellämme ne käyttäytymismallit, joiden perusteella lasten henkilökohtaiset tavoitteet on asetettu ja joita pyritään kehittämään.

2 Millainen opettajan käyttäytyminen vaikuttaa lasten ei-toivotun toiminnan muuttumiseen myönteiseksi?

2.1 Millainen opettajan käytös vaikuttaa tapauslapsiin?

2.2 Millainen opettajan käytös vaikuttaa eri toiminta- ja ajattelustrategioita käyttäviin lapsiryhmiin?

Koivisto ja Luttinen (1997) tutkivat opinnäytetyössään viiden päiväkotilapsen saamia sivelyjä ja niiden vaikutusta itsetuntoon. Tutkimuksen mukaan palautetta annetaan lapselle tavallisesti ohjatuissa tuokioissa. Tulosten mukaan suurin osa annetusta palautteesta on myönteistä ja kohdistuu lapsen tekoihin. Palaute, jota annetaan seuraavaksi eniten on kielteistä ja lapsen käyttäytymiseen ja tekoihin liittyvää. Tutkimustulokset paljastavat lapsen persoonaan kohdistuvia myönteisiä sivelyjä olevan hyvin vähän ja kielteisiä vähiten. (Koivisto & Luttinen 1997.)

Tang ja Sarfield-Baldwin (1991) tutkivat itsetunnon, ohjeidenannon ja suorituksesta annettavan palautteen suhdetta tehtävästä pitämiseen ja luontaiseen motivaatioon. Tuloksena oli se, että opettajan myönteinen palaute lisäsi luonnollista motivaatiota. Lapsilla, joilla oli korkea itsetunto, myönteinen palaute kasvatti tehtävästä pitämistä vaikean suorituksen jälkeen. Lapsilla, joilla itsetunto oli heikko, myönteinen palaute ei vaikuttanut vaikeista tehtävistä pitämiseen, mutta se vaikutti helpoista tehtävistä pitämiseen. (Tang & Sarfiel-Baldwin 1991, 570 - 571.)

On vaikea tehdä johtopäätöksiä siitä, millaiset ohjelmat auttavat minäkäsityksen ja itsetunnon kehittämisessä, koska tutkimuksissa käytetään eri metodologisia lähestymistapoja ja käsitellään minäkäsitystä ja itsetuntoa eri tavoilla (Marsh 1989, 417). Itsetunnon kehittäminen vaatii paljon aikaa, joten emme oleta pystyvämme saamaan aikaan suuria muutoksia toimintajaksollamme. Sen sijaan interventiomme voi olla jakso, jolloin lapset kohtaavat paljon itsetuntoon myönteisesti vaikuttavia tilanteita.

Oletuksemme on, että runsaalla myönteisen palautteen antamisella ja lasten henkilökohtaisella huomioinnilla pystymme vaikuttamaan kaikkien lasten käyttäytymiseen. Erityisesti ne, joilla on heikko itsetunto, tarvitsevat paljon kannustusta ja myönteistä palautetta.

3 Nouseeko intervention aikana esiin joitakin leikkejä, jotka osoittautuvat paremmiksi kuin toiset?

Wienerin ja Harrisin (1997) tutkimuksessa tutkittiin lasten, joilla on oppimisvaikeuksia, sosiaalisten taitojen kehittymistä sosiaalisen ohjelman ja itsearviointin avulla. Tutkimukseen osallistui kolme ryhmää, vertailuryhmä ja kaksi tutkimusryhmää, jotka pidettyjen interventioiden aikana pelasivat lautapeliä pienissä ryhmissä. Pelissä ratkottiin erilaisia ongelmakorttien sisältämiä sosiaalisia pulmatilanteita ja sen mukaan pelaaja joko sai rahaa tai menetti sitä. Ongelmakorttien tehtävissä pelaajat joutuivat antamaan ehdotuksia käytännön ongelmatilanteisiin ja päättämään, oliko kortin esimerkissä toiminta oikein vai väärin. He joutuivat myös ratkaisemaan ongelmatilanteita roolin ottamisen avulla. Tutkimuksen tulosten mukaan ensimmäiseen intervention osallistuneiden lasten sosiaaliset taidot edistyivät hiukan ja lisäksi käytösongelmien määrä väheni. Ryhmänä lasten kunnioitus toisiaan kohtaan säilyi koko kouluvuoden ajan, kun taas vertailuryhmällä se huononi. Toisella interventioryhmällä kehitystä ei tapahtunut millään osa-alueella.

Oletamme, että laajasta leikkivalikoimastamme löytyy joitakin leikkejä, jotka kehittävät sosiaalisia taitoja ja antavat itsetunnolle tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Koska interventiomme leikkejä ei ole aikaisemmin tutkittu tällaisessa tilanteessa, on toimintajakson tehtävänä myös löytää näiden tavoitteiden kannalta tehottomia leikkejä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen muotoutuminen ja kulku

Maaliskuussa 1997 kiinnostuimme koululykkäyksen saaneista lapsista ja tutustuimme esiluokkaan kymmenen päivän ajan. Teimme tutustumisen pohjalta proseminarityön

erityispedagogiikan cum laude -opintoja varten ja päätimme jatkaa aiheen käsittelyä pro gradu -työssämme. Kiinnostus oppimisvalmiuksien kehittymistä kohtaan heräsi alkuopetuksen erikoistumisvuoden aikana ja kiinnostus niiden puutteisiin esiluokkaan tutustumisen jälkeen.

Syyskuussa 1997 tutkimusaiheemme rajautui sosiaalisiin oppimisvalmiuksiin ja tutkimuspaikaksi varmistui keskisuomalainen esiluokka. Teoriapohjan täydentäminen alkoi. Vielä tuolloin tarkoituksena oli käyttää aluepsykologeja apuna oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden määrittelyssä, mutta heidän kanssaan juteltuamme tulimme toisiin ajatuksiin: psykologien tekemät tutkimukset lapsista saattavat olla jopa puolentoista vuoden takaisia, joten ne eivät välttämättä ole enää ajankohtaisia. Lisäksi eteen olisi noussut kysymys psykologien vaitiolovelvollisuudesta; vanhempien lupa ei olisi riittänyt, vaan olisi tarvittu vielä eri lautakuntien luvat. Jätimme siis psykologit pois tutkimuksestamme ja pyysimme oppilaiden vanhemmilta luvan sille, että lasten oma opettaja saa kertoa meille tärkeimmistä lykkäyssyistä (liite 1).

Lapsiin tutustuminen alkoi jo marraskuussa 1997. Vierailimme luokassa useiden päivien ajan ja osallistuimme toimintaan. Borg ja Gall (1989) painottavat luokkaan tutustumisen tärkeyttä ennen varsinaisen toiminnan ja observoinnin alkamista, jotta lapset ehtivät tottua tutkijaan. Samalla myös tutkija saa luotettavampaa tietoa heti intervention alusta alkaen. (Borg & Gall 1989, 475.) Päätösharjoittelun aikana marras-joulukuussa 1997 pidimme ensimmäiselle luokalle kehonkaavaan perustuvan 14 tuntia kestävästä liikuntaohjelman. Tämän ansiosta meillä on teorian lisäksi käytännön kautta hankittua tietoa 7 -vuotiaiden lasten motorisista ja sosiaalisista taidoista.

Päätimme rakentaa tutkimuksemme intervention ympärille. Haastattelimme opettajaa sekä teimme jokaiselle lapselle testaukset toimintajakson alussa ja lopussa.

6.2 Esiluokan esittely

Keräsimme tutkimuksemme aineiston keskisuomalaisen koulun esiluokassa. Luokassa opiskeli 12 koululyykkäystä saanutta lasta, kaksi tyttöä ja loput poikia. Luvan osallistua

tutkimukseemme sai 11 lasta (2 tyttöä ja 9 poikaa), joista kuudella yhtenä koululykkäisyynä ovat puutteet sosiaalisissa taidoissa. Muita lykkäyssiä luokassa ovat kielelliset ongelmat, hahmottamisen vaikeudet, karkea- ja hienomotoriikan ongelmat, itseluottamuksen tai rohkeuden puute sekä omatoimisuuden kehittymättömyys. Sosiaalisia lykkäyssiä ovat puutteet keskittymisessä, ongelmat ryhmässä toimimisessa, levottomuus ja ylivilkkaus. Tutkimuksessa olemme muuttaneet lasten nimet ja käytämme muutettuja nimiä raportissamme, koska tutkijoiden täytyy varmistaa, ettei tutkimuksesta tule myöhemmin haittaa tutkittaville (Brotherson 1994, 116).

Luokassa on opettajana erityispedagogisia ja alkuopetuksen opintoja suorittanut lastentarhanopettaja. Lisäksi luokassa toimii yksi vakituinen koulunkäyntiavustaja. Molemmat ryhmän aikuiset ovat naisia. Fyysisesti luokka sijaitsee koulun toisella puolella, erossa muista luokista, joten luokka toimii itsenäisesti ja yhteistyötä muiden luokkien kanssa ei käytännössä ole ollenkaan. Jokaisella oppilaalla on oma pulpetti. Lisäksi luokassa on paljon pelejä, kirjoja sekä leikkikaluja, joita lapset saavat vapaasti käyttää vapaan leikin aikana. Opettajalla on oma pöytä ja piano luokan edessä. Luokan seinillä on paljon esillä lasten tekemiä töitä sekä kaikille yhteisiä tietoja, kuten kalenteri, luokan säännöt, jonojärjestys ja lista järjestäjistä. Luokkatilan lisäksi esiluokalla on mahdollisuus käyttää samalla käytävällä olevia vapaita pieniä työtiloja.

Luokan päivärytmi poikkeaa muun koulun rytmistä. Esiluokka aloittaa päivän kahdeksalta, jolloin aluksi ohjelmassa on puoli tuntia vapaata leikkiä. Sen jälkeen alkaa toimintajakso, jonka aikana mekin pidimme omat tuntimme. Päivän aikana esiluokka pitää välitunnin sijasta yhden pitkän ulkoilutuokion, joka on noin kello kymmenestä ruokailuun asti. Ruokailemassa esiluokka käy hieman yhdentoista jälkeen, jolloin suurin osa koulun muista luokista on tunnilla. Ruokailun jälkeen on enää puoli tuntia aikaa ennen koulupäivän päättymistä. Tällöin tehdään tavallisesti koulumaisia kynä - paperi -tehtäviä.

Luokka käy maanantaiaamuisin jumppaamassa koulun liikuntasalissa. Aikaa on varattu puolitoista tuntia. Luokan lapset on jaettu kahteen ryhmään ja kumpikin ryhmä jumppaa salissa 45 minuutin ajan. Liikuntasali on normaalinkokoinen sali, josta löytyvät ala-asteella välttämättömät perusvälineet sekä piano. Salin reuna rajoittuu

näyttämöön, josta on yhteys pukuhuoneisiin. Tiistaisin ja torstaisin koulun erityisopettaja ottaa puolikkaan ryhmän omaan luokkaansa 45 minuutiksi. Osallistuessamme muutamille erityisopettajan tunneille, havaitsimme niiden vaativan lapsilta paljon keskittymistä.

6.3 Toimintajakson suunnittelu ja rakenne

Uusi sivistyssanakirja (1992) määrittelee intervention väliintuloksi, sekaantumiseksi. Interventio tapahtuu aina jossain olemassa olevassa systeemissä, jossa tapahtuvia muutoksia on vaikea ennustaa, erityisesti silloin, kun ollaan tekemisissä nuorten lasten kanssa (Rubin & Balow 1979, 225 - 227). Sosiaalisia taitoja kehittävässä interventiossa keskitytään myönteiseen käyttäytymiseen antamalla oikea malli, valmentamalla tai vahvistamalla toivottua käyttäytymistä (Elliott & Gresham 1993, 289). Vaikka interventio voidaan kohdistaa joko yksilöön tai ryhmään, on sosiaalisten taitojen kehittämisessä tärkeää harjoitella niitä ryhmässä (Kelly 1982, 93). On siis tärkeämpää kohdistaa interventio ryhmän vuorovaikutustaitoihin kuin yksilöiden yksittäisiin taitoihin (Maag 1994, 104).

Vaikuttava, operantti interventio on yksi intervention muoto, joka kohdistuu havainnoitavissa olevaan käyttäytymiseen. Menetelmänä käytetään vahvistamista luonnollisessa ympäristössä. Tuloksena tästä interventiolajista saadaan tarkkailtavan käyttäytymisen määrän vaihtelu. (Elliott & Gresham 1993, 298 - 299.) Varhaisella interventiolla eli preventiolla tarkoitetaan intervention ajoittamista varhaiseen ongelman kehittymisen vaiheeseen (Lichtenstein & Ireton 1984, 6). Vaikka tutkimukseen osallistuvien lasten sosiaalisia taitoja oltiinkin kehitetty jo aikaisemmin esiluokkatoiminnan yhteydessä, pidimme omaa interventiotamme preventiona. Jos lasten elämäkarta ajattelee eteenpäin, voivat tämänhetkiset ongelmat todella olla vain alkua tulevalle.

Toiminta alkoi 12.1.1998, jolloin oli ensimmäinen liikuntatunti. Toimintajakso koostui 2 x 21 puolikkaan ryhmän normaalin 45 minuutin pituisesta tunnista. Jaoin luokan puoliksi, sillä pienen ryhmän on todettu olevan tärkeä ja hyvä vaihtoehto kehitettäessä lasten sosiaalisia taitoja (Coppock 1993, 152 - 153; Fad ym. 1995, 30;

Cooper & McEvoy 1996, 68; Collins ym. 1996, 17). Pidimme tunnit maanantai-, keskiviikko- ja torstaiamuisin seitsemän viikon aikana. Maanantain tunnit olivat liikuntasalissa, keskiviikkoisin ja torstaisin pidimme tunnit omassa luokassa, jolloin jouduimme siirtämään pulpetit seinien viereen.

Toimintajakso kesti yhdeksän viikkoa, josta seitsemällä viikolla oli liikuntatunteja. Jouduimme pitämään hiihtoloman sekä omiin muihin opintoihin liittyvän intensiivikurssin takia kahden viikon tauon toiminnassa. Tänä aikana emme olleet myöskään luokassa.

Toimintajakson tehtävät ja motoriset harjoitteet pohjautuivat kehonkaavaa tukeviin ja perusliikuntataitoja kehittäviin harjoituksiin. Näiden taitojen kehittäminen tukee lapsen itsetuntoa (Gallahue 1993, 63 - 66). Tunnin toiminta sisälsi yhteistyötä ja vuorovaikutusta edellyttäviä harjoituksia. Rakensimme tiettyjä sosiaalisia tilanteita, joiden toteutumista tarkkailimme videon avulla.

Jo ennen tutkimuksen alkamista totesimme, että alkuperäinen suunnitelmamme siitä, että toinen meistä olisi tarkkailija ja toinen päävastuussa tunnista, olisi mahdotonta. Oppilaiden huomion tarve vaati meitä molempia osallistumaan toimintaan täysipainoisesti. Ohjeiden antamistilanteissa vastuu oli ainoastaan toisella meistä, jolloin lapsi sai keskittyä vain yhteen aikuiseen. Yhdessä toimiminen oli meille tuttua päättöharjoittelusta, jossa totuimme suunnittelemaan toimintaa yhdessä ja seuraamaan toistemme tunteja. On tärkeää, että meillä oli yhdenmukainen linja rajojen asettamisessa ja niistä kiinni pitämisessä. Laakso (1992, 22 - 23) painottaa, että löyhä, liian tiukka tai epäjohdonmukainen kuri voi johtaa häiriökäyttäytymiseen.

Jokainen tunti rakentui pääosin samalla tavalla. Tarkat tuntisuunnitelmat ovat liitteessä 2. Aloitimme jokaisella kerralla ennestään tutulla leikillä. Cooperin ja McEvoy'n (1996, 68) mukaan tämä auttaa lapsia keskittymään alkavaan ryhmätoimintaan helpommin ja uusia leikkejä voidaan liittää sen jälkeen toimintaan. Energiaa purkavaa alkuleikkiä seurasi erilaisia yhteistyötä kehittäviä leikkejä, joihin sisältyi myös tunnin ongelmanratkaisutehtävä. Suosimme leikkejä pelkkien harjoitusten sijaan, koska ne on todettu helpoksi tavaksi opetella yhteistyötaitoja (Helenius 1993). Tunti päättyi keskusteluun, jossa jokainen lapsi sai arvioida omaa toimintaansa tunnin aikana.

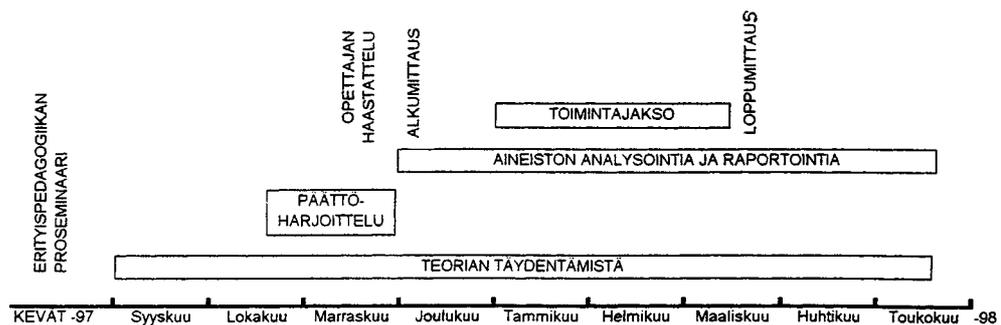
Motivointi on tärkeää, sillä oppiminen ei ole mahdollista ilman motivaatiota (Johnson & Johnson 1991, 73 - 76). Tässä ryhmässä motivointi nousi erittäin merkittävään osaan, koska useilla lapsilla oli keskittymisvaikeuksia. Jakson motivoivana kehyskertomuksena oli Mauno-mato, joka oli kahdeksan metriä pitkä, täytetty kangasmato. Mauno oli tullut viidakosta pyytämään apua aarteen etsimisessä. Saadakseen aarteen paikan selville Maunon olisi ratkaistava 24 ongelmaa. Ongelmat ovat tuntisuunnitelmissa (liite 2). Tunneilla lapset ratkoivat ongelmia tehtävien muodossa, ja jos he saivat ongelman ratkaistuksi, taikapussiin ilmestyi pala viidakkokuvasta. Lopuksi kaikki löydetyt palat muodostivat viidakkomaiseman, jonka avulla Mauno lähti takaisin viidakkoon etsimään aarretta. Avullamme Mauno löysi aarteen ja lähetti meille vielä kirjeen viidakosta (liite 3). Mauno osallistui jokaiselle tunnille, ja se vietti muutenkin aikaansa luokassa, joten sen päälle saattoi mennä milloin vain. Ongelma motivoi lapsia ottamaan vastuuta toiminnasta. Vastuun antaminen ja oppilaiden oman aktiivisuuden lisääminen oppimistilanteissa vaikuttaa myönteisesti itsetuntoon (Aho 1994, 469 - 471). Lapset saatiin uskomaan, että toiminnan onnistuminen ei johtunut opettajista, vaan heistä itsestään. Jos oppilaat tuntevat opettajansa arvostavan heitä, luokan sosiaalinen ilmasto voi jo sinällään innostaa (Murto 1989, 22).

Pyrimme sisällyttämään toimintaan mahdollisimman paljon työskentelyä erikokoisissa ryhmissä sekä toisen huomioimista vaativia leikkejä, sillä ne ovat luonteva osa liikunnallista toimintaa (Kupiainen 1997, 75). Tällaiset toimintamuodot tarjoavat itsessään sosiaalisia taitoja kehittäviä tilanteita (Vilhu 1987, 130 - 132; Kupiainen 1997, 75 - 76). Mize ja Ladd (1990) ovat havainneet yhteistyötaitojen varhaisen oppimisen laskevan myöhempää riskiä joutua hyljättyksi ja syrjäytetyksi tovereiden taholta.

Valitsimme eri ryhmiin tulevat lapset yhdessä opettajan kanssa. Pyrimme huomioimaan sen, että molemmat tytöt olivat aina samassa ryhmässä tukemassa toisiaan. Lisäksi valitsimme eri ryhmiin pojat, jotka eivät pystyneet työskentelemään toistensa kanssa. Seitsemän toimintaviikon aikana luokan suhteet muuttuivat, joten jouduimme vaihtamaan lapsia eri ryhmiin, eikä kiinteitä lapsiryhmiä päässyt syntymään. Tähän vaikuttivat myös terapeuttien ja erityisopettajan tunnit.

Etenkin preventiossa lapsille pitäisi antaa myönteisiä kokemuksia sosiaalisten taitojen opettelusta ja mukautuvasta käyttäytymisestä sekä edistää myönteisiä oppimisasenteita (Lichtenstein & Ireton 1984, 6). Pyrimme kaikkeen tähän luomalla tilanteita, joissa jokainen lapsi koki onnistuvansa. Lisäksi annoimme paljon myönteistä palautetta erityisesti silloin, kun joku lapsista toimi harvoin toivotulla tavalla. Näin pyrimme vahvistamaan myönteistä käyttäytymistä.

Maaliskuun 1998 viimeiset viikot ja huhtikuun alkupuolen käytimme materiaalimme analysointiin. Huhtikuun ja toukokuun alun aikana 1998 raportoimme tutkimustuloksista, tarkensimme teoriapohjaa ja kirjoitimme raporttia. Luvun lopussa olevasta kuviosta näkyy tutkimuksemme eri osa-alueiden sijoittuminen aikajanelle.



Kuvio 7. Tutkimuksen eteneminen.

6.4 Sosiaalisten taitojen jaottelu tutkimuksen kannalta

Kahden ensimmäisen toimintaviikon aikana analysoimme toimintaa karkeasti opettajan haastattelun ja omien havaintojemme perusteella muodostettujen yksittäisten tavoitteiden pohjalta. Tavoitteita olivat ryhmätyöskentely, parityöskentely, nopeasti alkuun pääseminen, itseluottamus, rohkeus, toisten huomioiminen, mukaan tuleminen, häviämisen sietäminen, tavaroiden jakaminen, riitatilanteiden selvittäminen ja itsensä ilmaiseminen.

Kahden toimintaviikon jälkeen tarkistimme tavoitteita ja jaoimme sosiaaliset taidot kolmeen suurempaan kokonaisuuteen, joita ovat osallistuminen, ryhmä- ja parityöskentely sekä vuorovaikutustaidot. Lisäksi liitimme yhdeksi kokonaiseksi arvioitavaksi osa-alueeksi itsetunnon osatekijöineen. Edelleen huomasimme, että keskittyminen oli monella lapsella vaikeaa ja se vaikutti muiden tavoitteiden toteutumiseen. Tämän vuoksi tarkkailimme myös sen onnistumista. Seuraavaksi esittelemme nämä viisi tavoitealuetta, jotka rakentuvat 19 eri tavoitteesta. Nämä tavoitteet olemme koonneet kaikkien lasten henkilökohtaisista tavoitteista, jotka eroavat hyvinkin paljon toisistaan. Tämän vuoksi yhdelläkään lapsella ei tutkimuksemme aikana ollut tavoitteena kaikkia seuraavia kohtia.

Taulukko 1. Sosiaalisten tavoitteiden jaottelu toimintajakson aikana.

OSALLISTUMINEN	RYHMÄ- JA PARI-TYÖSKENTELY	VUOROVAIKUTUSTAIDOT	ITSETUNTO	KESKITTÄMINEN
Mukaan tuleminen	Tavaroiden jakaminen/ Mauno	Toisen huomioiminen/ kuuntelu	Itseluottamus	Keskittyminen tekemiseen
Nopeasti alkuun	Tavaroiden jakaminen/ muut välineet	Toisen huomioiminen/ auttaminen	Rohkeus	Keskittyminen kuuntelemiseen
	Ryhmässä toimiminen	Toisen huomioiminen/ kannustaminen	Itsensä ilmaiseminen	
	Toisten ryhmän jäsenten hyväksyminen	Riitatilanteiden ratkaiseminen	Kriittisen palautteen sietäminen	
			Häviämisen sietäminen	
			Häviämisen pelkääminen	
			Voiton korostaminen	

6.4.1 Osallistuminen

Yhteisissä yrityksissä lapset oppivat osallistumaan. Samalla osallistuminen on yhteistoiminnan edellytys. (Glakas 1991, 28 - 30; Weiller 1993, 50 - 53.) Luokassamme oli oppilaita, joille osallistuminen yhteiseen tekemiseen tuotti vaikeuksia eri syistä. Toimintamme perusedellytyksenä ja tavoitteena oli kuitenkin se, että kaikki osallistuivat toimintaan, muuten muut sosiaaliset taidot eivät olisi pääse vahvistumaan.

Osallistumisen osatekijöiksi määrittelimme mukaan tuleminen ja nopeasti alkuun pääsemisen. Nämä liittyvät konkreettiseen osallistumiseen alusta asti. Kielteisenä ääripäänä molemmissa on se, ettei lapsi osallistu yhteiseen toimintaan, vaan tekee jotain muuta.

6.4.2 Pari- ja ryhmätyöskentely

Luokan lapset ovat tottuneet työskentelemään pareittain. Toiminnassamme lähdimme siitä, että parikin on ryhmä, ja pareja yhdistämällä ryhmä saadaan suurenemaan. Parin kanssa tai kolmistaan aloitettaessa lapset oppivat yhteistyötä pienemmässä ryhmässä ja vähitellen he pystyvät työskentelemään suuremmissa ryhmissä (Johnson & Johnson 1991, 64). Toisten kanssa yhdessä työskentely vaatii auttamiskäyttäytymistä, tavaroiden jakamista ja sääntöjen noudattamista (Elliott & Gresham 1993, 288).

Pari- ja ryhmätyöskentelyn olemme jakaneet tavaroiden jakamiseen, ryhmässä toimimiseen ja toisten ryhmän jäsenten hyväksymiseen. Tavaroiden jakamisessa tarkkailimme välineiden ja tilan jakamista ryhmän jäsenten kanssa. Yhteistyötaitoinen lapsi hyväksyy myös tehtävien jakamisen (Lummelahti 1995, 15). Myönteinen ryhmässä toimiminen edellyttää suoriutumista yhteistyöstä kaikkien kanssa erikokoisissa ryhmissä sovittujen sääntöjen mukaan. Työskenneltäessä ryhmissä yhteistyötaidot karttavat itsestään (Helenius 1979, 25). Kielteisesti toimiessaan lapsi häiritsee muun ryhmän toimintaa tai toimii täysin omilla ehdoillaan ottamatta ryhmää huomioon. Yhteistyötaitojen kehittyminen edellyttää, että ohjelmassa on sekä pareittain että ryhmissä tapahtuvaa

toimintaa. Liikunnan avulla parityöskentelyn opettaminen ja vaihtuvien parien kanssa työskentely onnistuu hyvin. (Kupiainen 1997, 75.)

Ryhmän jäsenten hyväksyminen näkyy siinä, ettei lapsi syrji ketään koko toimintaryhmässä tai harjoituskohtaisesti muodostetussa pienemmässä ryhmässä. Vaikka ryhmän jäsenet eivät olisikaan samaa mieltä, yhteistyön onnistuminen vaatii lapselta muiden ryhmän jäsenten ja heidän mielipiteidensä hyväksymistä (Kalliopuska 1995, 55). Kielteinen asenne toisia kohtaan ilmenee toisten syytteleminenä ja lapsen omana itsekkyytensä ja haluna toimia itse valitsemiensa kavereiden kanssa. Jos lapsi valitsee itse parin, se on yleensä aina sama ja tällöin ryhmän sosiaalinen kanssakäyminen jää usein minimiin (Johnson & Johnson 1991, 65; Kahila 1993, 80). Toimimmekin siten, että me valitsimme ainakin joskus parit, koska tällöin saimme muodostaa oppilaista parhaiten toimivat yhdistelmät (Johnson & Johnson 1991, 65). Jos parasta kaveria ei olisi ollut tunnilla ja joku olisi jäänyt yksin tai valitsematta, olisi se jo saattanut heikentää luokan sosiaalisen käyttäytymisen edistymistä (Kahila 1993, 80; Weiller 1993, 50 - 53). Vuorovaikutussuhteen tulee olla vaihtuva, jotta päästään myönteisiin tuloksiin. Työskentelemällä monen erilaisen yksilön kanssa lapsi oppii suvaitsemaan muiden ihmisten mielipiteitä ja asenteita. (Kahila 1993, 79 - 80.)

6.4.3 Vuorovaikutustaidot

Hyvät vuorovaikutustaidot mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen onnistumisen ja toisen yksilön kohtaamisen (Bee 1992, 413). Pölkki jaottelee yhteistoimintataidot toimintojen koordinoimiseen, kommunikointiin yhteisestä hankkeesta, ristiriitojen käsittelyyn sekä keskinäiseen auttamiseen yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi (Pölkki 1985, 62). Toimintamme pohjautui pääasiassa leikkimiseen, jonka kehittymisen perusehto on se, että lapset oppivat ottamaan toisensa huomioon (Helenius 1982, 151). Sisällytimme vuorovaikutustaitoihin toisen huomioimisen kuuntelemalla, auttamalla ja kannustamalla sekä riitatilanteiden ratkaisemisen. Toisen huomioiminen ilmenee kaikilla eri osa-alueilla myönteisenä käyttäytymisenä muita kohtaan. Kahila on todennut, että työskenteleminen useiden eri ihmisten kanssa vahvistaa myönteistä suhtautumista auttamiseen ja yhdessä

työskentelyyn (Kahila 1993, 77 - 84). Yhteistyötaitoinen lapsi pystyy tukemaan ja auttamaan toisia (Lummelahti 1995, 15) sekä ottamaan huomioon toisten tunteet (Glakas 1991, 28 - 30; Weiller 1993, 50 - 53). Lapsen täytyy myös pystyä ottamaan apua vastaan (Lummelahti 1995, 15).

Liikuntatuokioilla voidaan harjoitella vuorottelun ymmärtämistä ja hyväksymistä, muiden kannustamista, erilaisuuden ymmärtämistä sekä kuuntelemisen oppimista (Vilhu 1987, 130 - 132). Aina kaikki ei kuitenkaan onnistu, vaan syntyy tilanteita, jolloin voidaan harjoitella riitojen ratkaisemista (Kupiainen 1997, 76). Riitatilanteiden ratkaisemisessa tavoitteena on, että molemmat osapuolet osallistuvat ratkaisuun ja hyväksyvät sopuratkaisun. Toimimme siten, että olimme mukana ristiriitatilanteiden ratkaisussa seuraajina ja ohjaajina mutta lasten piti pystyä ratkaisemaan ongelmat mahdollisimman pitkälle itse, kuten myös Johnson ja Johnson (1991, 73 - 76) suosittelivat. Opettajan tehtävänä on saada lapsi ymmärtämään, miten hänen aggressiivinen tai syrjäänvetäytyvä käyttäytymisensä vaikuttaa muihin ja ehkäisee ystävyssuhteiden solmimista ja ylläpitämistä. Opettajan tulisikin osoittaa, että lapsi voi itse kontrolloida käyttäytymistään. (Laine 1990, 21 - 26.) Lisäksi kannustettavaa ja toivottua toimintaa on jättää käyttämättä toisen tarjoama riitatilanne.

6.4.4 Itsetunto

Koska tutkimuksemme on laadullinen, ovat kaikki lapset yksilöitä omine lähtökohtineen ja tavoitteineen. Heidän henkilökohtaiset tarpeensa olivat lähtökohtina niille itsetunnon osa-alueille, joita sisällytimme tutkimukseemme. Kaikkien lasten itsetuntoon liittyvät ensisijaiset tavoitteet liittyivät vahvasti itseluottamukseen ja sen näkymiseen käyttäytymisessä. Emme siis tarkoita sitä, että jaottelisimme itsetunnon osa-alueiksi ainoastaan itseluottamuksen, rohkeuden, itseilmaisun, kriittisen palautteen ja häviämisen sietämisen, häviämisenpelon hyväksymisen ja voittoon oikealla tavalla suhtautumisen, vaan nämä osa-alueet muodostivat tämän lapsiryhmän keskeisimmän tukea tarvitsevan alueen ja tämän vuoksi keskityimme vain niihin. Kolme viimeistä tavoitetta liittyvät kilpailunomaisiin tilanteisiin, joita tunneilla syntyy järjestämättäkin. Kaikissa näissä on

pyrkimyksenä suhtautua häviämiseen ja voittamiseen myönteisesti, hyväksyen, mutta ei korostaen niitä liikaa.

Itsetunnon eri osa-alueiden kehittäminen on vaikeaa. Toimintamme perustaksi itsetunnon vahvistamisen kannalta nousi myönteisen palautteen antaminen sekä onnistumisen elämysten tarjoaminen, jotka ovatkin ehdottomia tekijöitä tässä suhteessa (Clarke 1978; Korpinen 1989, 193 - 200, Ojanen 1994, 67; Sylwester 1997, 76 - 77).

6.4.5 Keskittyminen

Jotkut sosiaalisista taidoista ovat lähtökohtia ja vaatimuksia toisille taidoille, joten ne täytyy oppia ensin (Fad ym. 1995, 29). Tarkkaamattomuuden on tutkimuksen mukaan havaittu olevan yhteydessä heikkoihin koulutaitoihin (Lamminmäki 1997, 48). Lasten täytyy oppia kuuntelemaan tehokkaasti, ennen kuin he pystyvät noudattamaan opettajan antamia ohjeita. (Chaney & Kephart 1968, 67 - 69; Fad ym. 1995, 29.) Mäkinenkin (1993, 190) toteaa keskittymiskyvyn olevan yksi tekijä koulumenestyksen selittäjänä.

Tutkimuksemme lapsiryhmällä oli paljon vaikeuksia keskittymisessä, joten arvioimme keskittymistä erikseen sekä kuuntelemisessa että tekemisessä. Tämän jaotelman teimme sen vuoksi, että joillakin oppilailla keskittyminen kuunteluun oli selvästi vaikeampaa kuin tekemiseen keskittyminen. Kuuntelemista pyrimme helpottamaan antamalla mahdollisimman lyhyet ja selvät ohjeet leikkeihin.

6.5 Lapsikohtaiset tavoitteet ja niiden perusteella tehty luokittelu

Asetimme lapsille henkilökohtaiset tavoitteet opettajan haastatteluista saatujen tietojen sekä omien havaintojemme pohjalta. Tarkensimme tavoitteita intervention aikana aina tarvittaessa. Jokaisen lapsen henkilökohtaiset tavoitteet ovat nähtävissä taulukossa 2.

Tavoitteiden mukaisesti lapset jakautuivat selvästi kahteen eri ryhmään, jotka erottuivat myös käyttäytymisen perusteella. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat lapset, joilla on selvästi vähiten sosiaalisia tavoitteita intervention aikana. Heidän kohdallaan itsetunto nousi päätavoitteeksi, sillä muuhun ryhmään verrattuna he tarvitsivat rohkeutta ja itseluottamusta saadakseen tilaa ryhmässä. Ensimmäisen ryhmän käyttäytyminen eroaa selvästi toisesta ryhmästä heidän rauhallisuutensa ja tasapainoisuutensa vuoksi, lisäksi he pystyvät osallistumaan toimintaan ja työskentelemään ryhmässä. Nimitämme tätä ryhmää rauhallisten lasten ryhmäksi. Rauhallisten lasten ryhmään kuuluvat Eero, Markus, Tiia, Tuomas, Anu ja Johannes.

Toinen ryhmä koostuu viidestä pojasta. Jokaisen pojan henkilökohtaisiin tavoitteisiin kuuluu ryhmä- ja parityöskentelytaitojen kehittyminen. Lisäksi heillä kaikilla on puutteita myös muilla sosiaalisten taitojen alueilla. Ainoastaan kahdella toisen ryhmän pojista on tavoitteita itsetunnon alueelta. Heidän kaikkien itsetunnon pitäisi kehittyä, mutta sosiaaliset ongelmat ovat näkyvämpiä ongelmia luokkatilanteessa. Nimitämme tätä ryhmää tutkimuksessamme vilkkaiden lasten ryhmäksi. Vilkkaiden lasten ryhmään kuuluvat Kalle, Lauri, Mikko, Niko ja Juuso.

Ryhmät toimintajakson liikuntatunneilla eivät pohjautuneet tälle jaottelulle, vaan jokaisella kerralla molemmissa ryhmissä puolet lapsista oli tämän jaottelun ensimmäisestä ja puolet toisesta ryhmästä. Toimimme näin siksi, että jos lapset, joilla on tietynlaisia oppimisvaikeuksia, eivät ole tekemisissä muiden kanssa, he eivät näe oikeaa toimintamallia, eivätkä siten voi näkyvästi kehittyä puutteellisissa taidoissaan (Toro ym. 1990, 117).

7 TIEDONHANKINTAMENETELMÄT JA AINEISTON ANALYSOINTI

Hankimme tietoa ja kokosimme analysoitavaa aineistoamme ennen interventiota, sen aikana ja välittömästi intervention jälkeen. Ennen interventiota kerätty aineisto koostuu tutustumispäivien aikana kirjatusta havainnoista, opettajan alkuhaastattelusta ja näiden

pohjalta suunnitelluista lasten alkumittauksista. Vertasimme keskenämme tutustumisjaksoilta kirjattuja huomioita ja juttelimme niistä aihepiireistä luokan ja lasten toiminnassa, jotka olivat jääneet avoimiksi. Kartoitimme yhdessä sen, mitä jo tiesimme ja mitä olisi hyvä vielä tietää. Näiden keskustelujen perusteella laadimme opettajalle kysymykset alkuhaastattelua varten.

Intervention aikana aineistoa kertyi päiväkirjoista ja jälkeensä videolta havainnoiduista tunteista. Intervention jälkeen keräsimme tietoa opettajan ja koulunkäyntiavustajan loppuhaastatteluilla ja lasten loppumittauksilla.

7.1 Haastattelu tiedonantajana

Haastattelimme luokan opettajaa jo ennen alkumittauksia joukukuun alussa 1997, saadaksemme selkeän ja realistisen kuvan siitä, mitä alkumittaukseen kannattaa sisällyttää. Samalla hankimme tietoa oppilaiden henkilökohtaisista tavoitteista, jotta toimintamme pohjautui alusta lähtien tavoitteille.

Strukturoidussa haastatteluosiossa opettaja arvioi valmiiden kysymysten mukaan lasten eri taitoja, erityisesti sosiaalisia taitoja (liite 4). Kysymykset kokosimme osittain Mäkisen (1993) kehittämästä kyselylomakkeesta. Haastattelu muuttui sen jälkeen teemahaastatteluksi, jossa haastattelun aihepiirit (liite 5) olivat opettajallakin jo etukäteen tiedossa, mutta teimme jatkuvasti tarkentavia kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204 - 205). Teemahaastatteluosio pohjautui omiin kysymyksiimme toimintajaksoon valmistautuaksemme. Kysymykset liittyivät lasten henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin, lykkäyssyihin ja opettajan havaintoihin lasten käyttäytymisestä luokkatilanteessa. Lisäksi saimme opettajan arviot lasten senhetkisestä itsetunnosta transaktioanalyysin itsetuntopylväillä kuvattuina. Nauhoitimme ja litteroimme haastattelun. Kun interventiolla pyritään vahvistamaan, korjaamaan tai korvaamaan lapsen kehitystä, on ehtona toiminnan onnistumiselle lapsen kehityksestä hankittu tuntemus esimerkiksi arvioinnin avulla (Mäkinen 1989, 406). Opettajan arviot oppilaistaan ovat tutkimusten mukaan realistisia (Mäkinen 1993, 198).

Opettajan alkuhaastattelun jälkeen yhdistimme haastattelusta saamamme tiedon ja omat havaintomme lapsista. Keräsimme jokaisesta lapsesta yksi kerrallaan kaiken sen hetkisen tiedon ja kävimme läpi jokaisen lapsen heikkoudet, vahvuudet, luonteenpiirteet, lykkäyssyyt, mieluiset ja vähemmän mieluiset leikkitoiverit ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman tavoitteet. Itsetuntopylväistä näimme itsetunnon asteen ja tasaisuuden eri lapsilla. Lasten kaverisuhteiden kytköksiä tutkimme saadaksemme kuvan luokan sosiaalisesta rakenteesta. Haastattelussa opettaja väritti kysyttyä tietoa runsailla esimerkeillä lasten toiminnasta. Hyvät esimerkit yhdessä omien havaintojemme kanssa auttoivat meitä sekä valitsemaan tehtävätyypit että rakentamaan tehtävien kysymysrunkoa lasten alkumittauksiin.

Intervention jälkeen haastattelimme opettajaa ja koulukäyntiavustajaa (liite 6). Pyrimme saamaan selville heidän mielipiteensä intervention vaikutuksesta. Haastattelu oli teemahaastattelu, jossa oli heille molemmille samat kysymykset. Molemmat haastateltavat täyttivät ennen haastattelua lasten itsetunnon osalta tehdyn jaottelulomakkeen (liite 7). Myös siitä ja sen täyttämisestä keskustelimme haastattelutilanteessa. Nauhoitimme ja litteroimme molemmat haastattelut. Osa opettajan loppuhaastattelusta perustui samoihin Mäkisen (1989) tutkimuksesta sovellettuihin kysymyksiin kuin alkuhaastattelussakin. Lopussa opettaja myös arvioi lasten itsetunnon intervention jälkeen. Myös me teimme saman oppilaiden itsetunnon mukaisen luokittelun kuin opettaja ja koulunkäyntiavustaja. Lapset jaettiin lopullisesti niihin ryhmiin, joihin meistä suurin osa oli heidät luokitellut. Tilanteissa, joissa selvää eroa ei löytynyt, luokan opettajan luokittelu katsottiin ratkaisevaksi.

Opettajan ja koulunkäyntiavustajan loppuhaastattelusta saimme tukea ja varmuutta aikaisempien analysointiemme tuloksille lasten kehittymisestä. Analysoimme myös opettajan täyttämiä kaavakkeita arvioidaksemme intervention aikana tapahtuneita muutoksia.

7.2 Alku- ja loppumittaukset kehityksen arvioimisessa

Ennen intervention alkamista on tärkeää arvioida jokaisen ryhmän jäsenen sosiaalisia taitoja (Kelly 1982, 95), koska intervention pitää perustua osallistujien tarpeeseen (Maag 1994, 109). Ennen alkumittauksia teimme esimittauksen kuudelle ensimmäisen luokan oppilaalle, jotka olivat samanikäisiä kuin tutkittavat lapsemme. Esimittauksen jälkeen muutimme vaikeimpia kysymyksiä selkeämmiksi. Mittaukset (liite 8) teimme kolmen päivän aikana luokan kaikille tutkimukseen osallistuville lapsille joulukuussa 1997. Luokan kahdestatoista lapsesta luvan osallistumisesta tutkimukseen sai aluksi kymmenen lasta, jotka osallistuivat alkumittauksiin. Yksi lapsi sai luvan myöhemmin, joten alkumittauksia ei hänen osaltaan tehty.

Alkumittaukset teimme haastattelemalla jokaista lasta henkilökohtaisesti. Mittaukset sisälsivät kolme erilaista osiota. Kaikki osiot olivat samanlaisia jokaiselle lapselle ja vastaukset merkitsimme valmiille lomakkeille, joten haastattelu oli strukturoitu. Strukturoitu haastattelu on helppo analysoida, vaikka haastateltavia olisi useita. (Patton 1990, 284 - 286.) Toinen meistä toimi koko ajan haastattelijana ja toinen kirjuriina. Tällöin haastattelu oli kaikille lapsille mahdollisimman samanlainen, mikä on tärkeää, kun haastatellaan useita ihmisiä ja vertaillaan heidän vastauksiaan (Patton 1990, 284 - 285).

Ensimmäiseksi teimme sosiometriset mittaukset, jotka kirjattiin suoraan ylös lomakkeelle. Sosiaalisten suhteiden määrää ja rakennetta ryhmässä mitataan usein sosiometrisellä mittauksella (Kahila 1993, 19). Sosiometrisinä kysymyksinä käytimme lapsille tuttuja tilanteita, joissa heidän oli valittava itselleen joku luokan lapsista pelikaveriksi kimbleen tai koripalloon. Näissä tilanteissa lapsi sai valita myös toisen vaihtoehdon. Kysyimme myös, kenen kanssa lapsi mieluiten leikkii välitunnilla. Monella kysymyksellä pyrimme varmistamaan tulosten luotettavuutta. Alkumittauksen sosiometriset mittaukset (liite 9) purimme kartoiksi, joista selviävät lasten mieluisimmat leikkitoverit. Ne on merkitty nuoliviivalla. Toiset vaihtoehdot on merkitty nuolellisella katkoviivalla. Sosiometrikartoja vertaillessamme löysimme kaveriporukoita ja kaveripareja, jotka listasimme. Käytimme kaveripareja aluksi niissä harjoituksissa, joissa itse valitsimme lapsille

parit. Tällöin lapsille tuli turvallinen olo. Vähitellen pyrimme pääsemään kaveripareista irti ja ohjaamaan parinvalintaa siten, että lapset olivat tekemisissä mahdollisimman usean lapsen kanssa.

Toiseksi kartoitimme lasten käsityksiä sosiaalisten taitojen tärkeydestä peukalotestillä. Lapset näyttivät peukalolla joko ylös- tai alaspäin, sen mukaan, olivatko he samaa vai eri mieltä sosiaalisia taitoja koskevien 30 väittämän kanssa. Pienten lasten oli helpompi näyttää vastauksensa konkreettisesti kuin kertoa se puhumalla. Tilanteet liittyivät osallistumiseen, ryhmä- ja parityöskentelyyn, vuorovaikutustaitoihin, itsetuntoon ja keskittymiseen. Nämä samat alueet olivat myös henkilökohtaisten tavoitteiden jaotteluna. Lasten vastaukset kirjasimme tässäkin osiossa suoraan lomakkeelle.

Viimeisessä tehtäväosiossa lapsi valitsi hänen mielestään parhaan käyttäytymisvaihtoehdon kuviteltuihin sosiaalisiin ongelmatilanteisiin. Ongelmatilanteet liittyivät samoihin sosiaalisten taitojen osa-alueisiin kuin edellisenkin tehtävän kohdalla. Tämän tehtäväosion videoimme, jotta saimme tallennettua tarkat lasten perustelut omille valinnoilleen.

Kahden viimeisen alkumittausosion tiedot vahvistivat sekä sen hetkistä tietoa lapsen sosiaalisista taidoista että lasten tavoitteiden asettelua. Tavoitteet asetimme kuitenkin henkilökohtaisten opetussuunnitelmien sosiaalisten tavoitteiden ja omien havaintojemme mukaan tehtyjen lisäysten perusteella. Lasten alkumittauksen vaihtoehdot tehtävän perusteluja vertasimme keskenään ja huomioimme ne lapset, joiden perustelut olivat suppeita ja niukkoja. Erityisesti näiden lasten itsearviointia pyrimme vahvistamaan intervention aikana.

Koko mittauksessa pyrimme luotettavuuden parantamiseksi kysymään useita kysymyksiä samoista aihepiireistä eri tavoilla ja eri tehtävissä. Tällä yritimme selvittää, mikä lapsen todellinen vastaus on.

Loppumittaukset (liite 8) teimme lapsille heti toiminnan päätyttyä. Osan lapsista haastattelimme jo seuraavana päivänä toiminnan loppumisesta, osan vasta seuraavalla viikolla. Emme usko, että haastattelun ajankohdalla oli vaikutusta lasten vastauksiin. Tehtävät olivat täsmälleen samanlaisia kuin alkumittauksessa ja toimimme samoissa rooleissa kuin alkumittauksessa, joten tilanne oli edelleen sama.

Loppumittauksen sosiometrin valinnat kokosimme kartoiksi, joita vertasimme alkumittausten karttoihin (liite 9). Tutkimme lasten valintoja ja niiden muuttumista ja monipuolistumista intervention aikana. Tutkimme myös, minkä ryhmien lapsiin lasten valinnat kohdistuivat. Sosiaalisten taitojen tärkeyttä mittaavaa peukalotestiä vertasimme lapsen alkumittauksen vastaavaan testiin ja laskimme muuttuneet kohdat. Muuttuneista kohdista tutkimme sekä sitä, miltä osa-alueilta muuttuneet kohdat olivat että sitä, mihin suuntaan ne olivat muuttuneet. Vertasimme muuttuneiden vastausten määrää eri lapsilla suhteessa lasten tavoitteisiin ja intervention sisältöön ja teimme johtopäätöksiä siitä, oliko interventiomme onnistunut kehittämään lasten tavoitteita. Tarkastelimme myös ryhmissä eri lasten muuttuneita käsityksiä ja vertailimme niitä.

Vaihtoehtotilanteissa vertasimme alkumittausten valintoja ja perusteluja loppumittausten valintoihin ja perusteluihin. Tarkastelimme, kuinka paljon valintoja ja perusteluja oli muuttunut, ja miten monta niistä oli muuttunut myönteiseen tai kielteiseen suuntaan. Lisäksi vertasimme valintojen ja perustelujen suhdetta lapsen käyttäytymiseen intervention aikana. Etsimme myös vaihtoehtotilanteiden perusteluissa yhtäläisyyksiä lapsiryhmien lasten välillä ja teimme niistä johtopäätöksiä.

7.3 Havainnointi kehityksen seuraajana

Koko varsinaisen tutkimusajan olimme luokassa jatkuvasti, myös omien tuokioidemme ulkopuolella. Käytännössä muut opintomme aiheuttivat joitakin päällekkäisyyksiä, mutta pyrimme siihen, että ainakin toinen meistä oli paikalla koko ajan. Näin pystyimme tarkkailemaan lapsia myös liikuntatuntitilanteiden ulkopuolella. Tärkeää oli nähdä myös se, että poikkeuksellinen käyttäytyminen liikuntatunnilla jatkui samanlaisena koko päivän ajan. Kirjasimme mielestämme tärkeimmät huomiot ylös päiväkirjoihin. Jatkuva olomme luokassa lisäsi lasten luottamusta meihin, eivätkä he tutkimuksen aikana kyseenalaistaneet meitä opettajina.

Havainnointimme tuntien aikana oli täydellisesti osallistuvaa, sillä olimme toiminnassa mukana ryhmän jäseninä (Borg & Gall 1989, 391; Hirsjärvi ym. 1997, 213). Täydellinen osallistuminen aiheuttaa eettisiä ongelmia, esimerkiksi sen, miten tutkittaville kerrotaan, että he ovat mukana tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 1997, 213). Tutkimuksessamme pyysimme luvan vanhemmilta ja kerroimme heille lupa-anomuksessa ja vanhempainillassa tutkimuksemme kulusta ja tarkoituksesta. Lapsille emme kertoneet tekevämme tutkimusta. Toinen ongelma on tutkijalle aiheutuva ristiriita siitä, kerääkö hän tietoja vai osallistuu toimintaan (Hirsjärvi ym. 1997, 213). Tämä ongelma oli meille helppo, sillä meidän ei tarvinnut videoinnin ansiosta kerätä toiminnan ohella varsinaista tulosten analysoinnissa käytettävää aineistoa. Havainnoimme kuitenkin jatkuvasti lapsia, sillä toimintamme eteneminen perustui täysin lapsiin ja heidän osallistumiseensa. Opettaja joutuu jatkuvasti, tekipä tutkimusta tai ei, havainnoimaan oppilaitaan toiminnan ohella.

Liikuntatuntien tarkassa havainnoinnissa käytimme apuna videoita kuvaamalla kaikki tunnit. Näin teimme siksi, että ohjaajana on vaikeaa ja melkein mahdotonta samanaikaisesti tarkkailla luokassa tapahtuvia tilanteita. Näinollen meidän ei tarvinnut tehdä tarkkoja huomioita tunnin kuluessa ja pelätä niiden unohtamista. Saatoimme tarkistaa tiedot myöhemmin videolta. Analysoimme videot ensimmäisen kerran heti jokaisen tunnin jälkeen. Analysoinnissa käytimme apuna itse kehittelemämme lomaketta (liite 10). Tällöin arvioimme lapsikohtaisia tavoitteita ja harjoitusten toimivuutta jatkoa varten.

Havainnointimme oli tässä vaiheessa systemaattista. Systemaattisessa havainnoinnissa havainnot tehdään ja tallennetaan systemaattisesti ja tarkasti. (Hirsjärvi ym. 1997, 211 - 212.) Toisella analysointikerralla kiinnitimme huomiota oman linjamme pysymiseen lapsikohtaisten tavoitteiden suhteen sekä toiminnallisen minätilan vaikutukseen lapsen käyttäytymisen muuttumisessa eri tilanteissa. Ilman videoita olisi ollut mahdotonta tehdä näin tarkkaa analyysiä.

Lapsikohtaisesti tarkkailimme lapsen sosiaalista toimintaa leikkien ja harjoitusten aikana. Jaottelimme lapsen käyttäytymisen kolmeen eri alueeseen, jotka analysointivaiheessa kuvasimme analysointitaulukoissa eri värein: tavoite toteutui

(vihreä), tavoite toteutui osittain (keltainen) ja tavoite ei toteutunut (punainen). Lapsen toiminta toteutui silloin, kun lapsi osallistui toimintaan muiden kanssa sääntöjen mukaisesti ja keskittyi tekemiseensä. Lapsi siis toimi oma-aloitteisesti toivotulla tavalla ja omien tavoitteidensa mukaisesti. Lapsen toiminta oli osittain toteutuvaa, jos hän osallistui toimintaan, mutta toimi omilla ehdoillaan. Lapsi myös tarvitsi paljon kannustusta ja ohjausta toimiakseen toivotulla tavalla. Tavoite ei toteutunut, jos lapsi ei osallistunut toimintaan ollenkaan, vaan istui seinän vieressä tai teki jotain leikkiin kuulumatonta. Tunnin aikana lapsen toimintataso saattoi muuttua monta kertaa laidasta toiseen harjoituksesta riippuen. Havainnoidessamme tarkkailimme lapsen käyttäytymistä koko tunnin ajan ja teimme merkintöjä jokaisen leikin kohdalla sekä aina, kun käyttäytyminen muuttui myös leikin aikana. Arviointikriteerit löytyvät liitteestä 11.

Viikon tunnit ja niiden tehtävät mahtuivat yhdelle analysointikaavakkeelle, joten jokaisesta lapsesta tuli seitsemän kaavakesivua. Levitimme kaikki 77 sivua seinälle siten, että jokaisen lapsen sivut olivat aikajärjestyksessä rivissä peräkkäin. Lasten rivit olivat allekkain, joten koko kuvio oli siis 11 rivin korkuinen. Yhden lapsen riviltä näimme kokonaisuudessaan intervention aikana tavoitteellisen toiminnan onnistumisen väreillä kuvattuna.

Tarkastelimme lasten yksittäisten tavoitteiden toteutumista vertaamalla tavoitteellisten toimintatilanteiden onnistumisen määrää näiden tilanteiden kokonaismäärään. Näiden tilanteiden suhteesta laskimme prosenttiluvut. Osoittaaksemme eron alku- ja loppujakson välillä jaoinme intervention kahteen osaan. Alkuosaksi määrittelimme neljä ensimmäistä viikkoa ja loppuosaksi kolme viimeistä viikkoa.

Vilkkaiden lasten analysoimisessa keskityimme ainoastaan ryhmä- ja parityöskentelyn ja keskittymisen tavoitteiden tarkasteluun. Tutkimme pääasiassa keskittymistä ja sen suhdetta tavoitteiden toteutumiseen. Rauhallisten lasten kohdalla analysoimme tavoitteiden toteutumista itsetunnon ja keskittymisen osalta. Tarkkailimme erityisesti leikkejä, joissa tarvittiin paljon rohkeutta ja itseluottamusta sekä rohkeutta parinvalintatilanteissa. Lasten yksittäisiä tavoitteita tarkasteltaessa näimme, keitä lapsia ja mitä heidän tavoitteitaan interventiomme oli kehittänyt. Vertasimme myös ryhmien

sisällä eri lasten tavoitteiden kehittymistä ja löysimme sieltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Tutkimme myös hyvin ja huonosti menneiden päivien määrää lapsiryhmillä alku- ja loppujaksoilla. Näin saimme kuvan siitä, muuttuiko lasten tavoitteellinen toiminta kokonaisuutena jakson aikana. Hyvin onnistuneen päivän kriteereinä oli tavoitteiden toteutuminen kaikissa harjoituksissa pääosassa hyvin. Tällöin lapsen yksilölliset tavoitteet olivat toteutuneet toivotulla tavalla. Jos päivän kohdalta löytyi enimmäkseen punaista eli useat tavoitteet eivät toteutuneet lainkaan, päivä määriteltiin huonoksi päiväksi. Tarkastelimme myös eri tuntien sujumista koko ryhmällä. Selvitimme torstaisin jälkimmäiseen ryhmään osallistuneiden jaksamista, sillä heillä oli jo liikuntatunnille tullessaan takana keskittymistä vaativa erityisopettajan pitämä tunti.

Keskittymisen kehittymistä tutkimme jokaisen lapsen kohdalla erikseen ja tarkastelimme sitä samoin kuin muita yksittäisiä tavoitteita, eli vertasimme keskittymisessä tavoitteen toteutumiskertojen määrää keskittymistä vaativien tilanteiden kokonaismäärään. Itsearviointin kehittymistä tarkastelimme jokaisen lapsen kohdalla sen mukaan, kehittyikö lapsen itsearviointi realistisemmaksi ja monipuolisemmaksi jakson aikana.

Omaa käyttäytymistämme ja sen vaikutusta analysoimme transaktioanalyysiteorian toiminnallisten minätilojen mukaan. Poimimme tunneilta ne tilanteet, joissa lapsen käyttäytyminen muuttui selkeästi ohjaustilanteessa ainoastaan meidän toimintamme vaikutuksesta ja litteroimme ne. Analysoimme litteroidut tilanteet ensin kumpikin itse ja sen jälkeen keskustelimme niistä. Niissä tilanteissa, joissa kummankin arvioimat tilanneanalysoinnit eivät täsmänneet, opettajan minätilan määräsi se, kumman toimintaa arvioimme. Transaktioanalyysin mukaanhan ihminen voi varmuudella analysoida ainoastaan oman toiminnallisen minätilansa (Temple 1997). Vertasimme eri ryhmien lapsiin vaikuttavia minätiloja ja teimme niistä tämän ryhmän kohdalla toimivia johtopäätöksiä.

Leikkejä analysoimme tarkastelemalla kaikissa leikeissä onnistuneiden ja ei-onnistuneiden lasten määrää. Onnistuneeksi määrittelimme leikin silloin, kun rauhallisen lapsen itsetunto oli hyvä ja vilkas lapsi jaksoi keskittyä leikkiin. Tarkastelimme onnistuneita leikkejä sekä molempien ryhmien että koko luokan lasten kohdalla.

7.4 Itsearviointi

Oman toiminnan tiedostamista harjoiteltiin jokaisen tunnin päätteeksi loppukeskustelussa, jossa jokainen lapsi arvioi oman tuntinsa kulkua. Itsearviointiin yhteydessä on tärkeätä muistaa, että jos tavoitteena on työskennellä yhdessä, lapsille kerrotaan siitä etukäteen (Johnson & Johnson 1991, 60). Yhteenvetävän loppukeskustelun on osoitettu tukevan yhteistyötaitojen oppimista (Oden & Asher 1977, 504 - 505; Verduyn ym. 1990, 13 - 14). Koska osa lapsista on vielä Piaget'n mukaan esioperationaalisella tasolla (Piaget & Inhelder 1977, 92) ja tarvitsevat näin ollen vielä konkreettisen mallin käsitteistä, käytimme itsearviointissa erivärisiä massapalloja. Tunnin lopussa jokainen sai arvioida itseään valitsemalla tietyn värisen pallon sen mukaan, onnistuiko käyttäytymisessään omasta mielestään hyvin (sininen pallo), osittain (punainen pallo) vai ei ollenkaan (musta pallo). Koska itsearviointin tarkoituksena on lisätä omaa tietoisuutta omasta toiminnastaan (Korpinen 1988, 100 - 101; Bandura 1997, 50), jokainen sai itse valita oman pallonsa. Myönteinen arvio on itsetuntoa ja minäkuvaavaa tukevaa (Aho 1994, 469 - 471; Aho 1996, 50), joten emme painottaneet tunnin aikana tapahtuneiden kielteisten tilanteiden vaikutusta pallon valintaan. Jokainen sai arvioida oman toimintansa onnistuneeksi, jos osasi nimetä yhdenkin leikin, jossa näin oikeasti kävi. Keskustelimme silti kielteisistä tapahtumista, jotteivat lapset olisi käsittäneet itsearviointia ainoastaan myönteisinä asioina.

Lopputilanteessa keskustelimme yhdessä huonosti menneistä tilanteista ja pyrimme löytämään niihin ratkaisuja seuraavalle kerralle. Sekä myönteisen että kielteisen vahvistamisen on todettu olevan tärkeää tavoitteiden toteutumisen kannalta sosiaalisin taitoihin liittyvissä interventioissa (Elliott & Gresham 1993, 306). Keskusteluun osallistuivat tavallisesti kaikki ryhmän lapset, joten jokaisen käyttäytymistä arvioitiin ryhmänäkin. Itsearviointia voidaankin harjoitella keskustelemalla ryhmässä tunnin kulusta (Johnson & Johnson 1991; Fad ym. 1995, 33). Vaikka pyrimmekin antamaan jokaiselle jotain myönteistä palautetta, annoimme käyttäytymisestä myös totuudenmukaista kriittistä palautetta. Kun lapsi oli edellisellä kerralla saanut punaisen pallon, hän seuraavalla kerralla pyrki alusta asti saamaan sinistä.

7.5 Päiväkirja tulosten vahvistajana

Päiväkirjaan kirjoitetaan tutkimuksen yleinen kulku, metodologisia ja menetelmällisiä seikkoja sekä tutkijan omia arvioivia kommentteja. Päiväkirja helpottaa omien ajatusten muistamista aineiston analysointivaiheessa. (Grönfors 1982, 136.) Kirjoitimme päiväkirjaan tunnin kulkuun ja onnistumiseen vaikuttaneet asiat. Lisäksi käytimme päiväkirjaa omien henkilökohtaisten mielipiteiden muistuttajana, sillä omat ajatukset sekoittuvat helposti keskusteltaessa toisten kanssa.

Jokaisen tunnin jälkeen kumpikin meistä kirjoitti omia tuntemuksiaan ja havaintojaan päiväkirjaan, jonka jälkeen keskustelimme havainnoistamme yhdessä. Päiväkirjojen avulla kumpikin meistä muisti omat kokemuksensa ja tuntemuksensa tunnista. Näin saimme todellisemman kuvan tunnin tapahtumista. Päiväkirjan huomioita käytimme ainoastaan varmistamaan observointimme tuloksia.

Päiväkirjasta huomasimme olevan hyötyä, sillä esimerkiksi 18.2. olleella tunnilla käsitimme tapahtuneet tilanteet aivan eri tavoilla. 18.2. Sannan päiväkirjasta: *“Mikko riehui tunnilla kokoajan ja hyppi pulpeteilla. Outi vei hänet käytävään jäähylle rauhoittumaan, mutta sieltä tullessaan Mikko säntäsi suoraan keskelle toisten vierittäessä palloja. Rauhoitus ei siis auttanut.”* Samalta päivältä Outin päiväkirjasta: *“Kun Mikko oli jo jonkin aikaa riehunut luokassa, vein hänet käytävään juttelemaan huonosta käyttäytymisestä. Mikko lupasikin silmiin katsoen olla rauhallisesti ja osallistua leikkiin. Kun menimme takaisin luokkaan, toiset olivat jo aloittaneet pallon vierityksen. Mikko pysäytti Markuksen vierittämän pallon, koska ei tiennyt leikin säämmöistä. Kun siitä ei hänelle suututtu, vaan häntä ymmärrettiin, hän tuli mukaan leikkiin.”*

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Suunnitellessamme toimintajaksoa otimme huomioon kaikki lasten henkilökohtaiset tavoitteet ja pyrimme sisällyttämään toimintaamme niitä tukevia leikkejä ja harjoituksia. Keskittyminen, joka oli tavoitteena kaikilla lapsilla, nousi tärkeäksi tekijäksi muiden tavoitteiden toteutumisessa. Tarkkailimme lasten kehittymistä kaikissa henkilökohtaisissa tavoitteissa intervention aikana. Varsinaisen analysoinnin rajoitimme rauhallisilla lapsilla itsetunnon ja keskittymisen tavoitteiden toteutumiseen ja vilkkailla lapsilla ryhmä- ja parityöskentelytavoitteisiin sekä keskittymiseen. Nämä tavoitteet olivat ryhmien lapsille yhteisiä, joten niistä näkyi selvimmin yksilöiden ja ryhmien kehitys intervention tuloksena.

Tutkimuksemme toisena tavoitteena oli tiedostaa, millainen opettajan käyttäytyminen vaikutti lasten toiminnan muuttumiseen tavoiteltuun suuntaan. Opettajan on tärkeää tietää, miten hänen kannattaa toimia kunkin lapsen kohdalla tämän käyttäytyessä häiritsevästi.

Kolmanneksi halusimme selvittää, millaiset leikit ovat hyviä oppimis- ja keskittymisvaikeuksisten lasten kanssa toimittaessa. Tuloksena halusimme nostaa konkreettisesti tiettyjä hyviksi osoittautuneita leikkejä, joita opettaja voi käyttää toiminnassa tarjotessaan kaikille lapsille onnistumisen elämyksiä osallistumisesta. Halusimme myös selvittää, mitä yhteisiä ominaisuuksia tällaisilla leikeillä olisi.

8.1 Lapsiryhmien kehittyminen tavoitteiden suunnassa

Tässä luvussa käsittelemme lasten kehitystä intervention aikana tavoitteiden mukaisen luokittelun pohjalta, joka esiteltiin aiemmin luvussa 6.5. Rauhallisten lasten ryhmässä (6 lasta) päätavoitteena olleessa itsetunnossa tapahtui jonkin verran kehitystä jokaisen lapsen kohdalla. Ainoastaan Johanneksen kohdalla emme voi päätellä tarkkoja tuloksia, sillä hän oli pois koulusta yhdeksällä kerralla. Vilkkaiden lasten ryhmällä (5 lasta), jolla yhteisenä tavoitteena oli ryhmä- ja parityöskentely, havaitsimme kehitystä Kallella ja

Laurilla, Nikoa, Mikkoa ja Juusoa interventiomme ei kehittänyt. Seuraavaksi kerromme aluksi rauhallisten lasten kehittymisestä ja tarkastelemme lähemmin kahden tähän ryhmään kuuluvan lapsen kehittymistä jakson aikana. Tarkastelemme kahta lasta, koska haluamme tuoda esille sekä rauhallisen tytön että pojan kehittymisen jakson aikana. Toiseksi jaamme vilkkaiden lasten ryhmän tarkasteltavaksi kahteen eri osaan taitojen kehittymisen perusteella ja esittelemme kaksi lasta, joista toisella taidot kehittyivät ja toisella kehitystä ei tapahtunut.

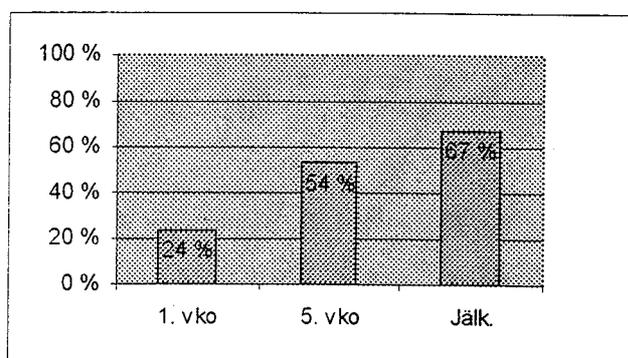
8.1.1 Rauhalliset lapset

Toimintajakson alussa rauhallisen ryhmän lapsilla itseluottamus ja rohkeus olivat selvästi yhteydessä siihen, kenen kanssa he toimivat. Ehtona hyvälle itseluottamukselle ja rohkeudelle näytti olevan se, että nämä lapset (Eero, Markus, Tiia, Tuomas, Anu ja Johannes) saivat toimia leikeissä keskenään. Etenkin jakson alussa he valitsivat aina oman ryhmänsä lapsia itselleen pariksi, eivätkä opettajan määräämät vilkas-rauhallinen -parit toimineet heidän osaltaan. Tämä kävi ilmi siitä, että Eerolla, Markuksella, Tiialla ja Anulla itseensä luottaminen ja rohkeus eivät täysin toteutuneet leikeissä, joissa heidän täytyi toimia vilkkaiden poikien kanssa. Esimerkiksi Markus rakensi kahdella eri kerralla telinerataa kahden vilkkaan lapsen kanssa, eikä hän ehdotellut omia ratkaisujaan, vaan toimi vilkkaiden määräämällä tavalla, vaikka vilkkaat luistivatkin omista velvollisuuksistaan. Tiia ja Anu vetäytyivät vastuusta ja toiminnasta rakentaessaan rataa yhdessä vilkkaiden poikien kanssa. Vaikka yhteistyö ei aina sujunutkaan, rauhalliset lapset keskittyivät tekemiseen ja kuuntelemiseen koko jakson ajan hyvin.

Intervention aikana pyrimme tarjoamaan näille lapsille tilanteita, joissa he saivat toimia rauhallisissa ryhmissä ja saivat sen myötä onnistumisen kokemuksia. Viimeisten kahden viikon aikana ryhmätyöskentely sujui itseluottamuksen ja rohkeuden osalta hyvin myös vilkkaiden poikien kanssa. Esimerkiksi Tiia ja Anu rakensivat viimeisellä viikolla telinerataa yhdessä Kallen kanssa ja valmiiseen rataan sisältyi jokaisen lapsen haluamia suorituspaikkoja. Markuksella yhteistyö Laurin ja Mikon kanssa

onnistui esimerkiksi linnunpesäleikissä, jossa jokaisen on silmät sidottuna ollessaan todella luotettava toisiin.

Rohkeuden ja itseilmaisun kehittymistä on vaikea arvioida, sillä erilaiset leikit, niiden tuttuus ja ryhmän koko vaikuttavat lapseen paljon. Tämän vuoksi tarkastelemme näiden tavoitteiden osalta ainoastaan tuolileikkiä, jota leikimme ensimmäisellä, viidennellä ja intervention jälkeisellä viikolla. Leikki oli kaikille uusi, joten jokaisella lapsella oli sama lähtötilanne leikin vaatimusten osalta. Tuolileikissä jokaiselle tarjoutuu mahdollisuus pyytää joku toinen viereensä istumaan. Rohkeus ja itseilmaisuus tulevat esille siinä, millaisia valintoja lapset tekevät. Kuvio 8 näkyy prosenteiksi muutettuna, kuinka monta kertaa tämän ryhmän lapset valitsivat turvallisesti oman ryhmän lapsia tai opettajia ja kuinka monta kertaa he uskalsivat valita jonkun vilkkaista lapsista. Rohkea valinta oli myös toisten pyynnöistä huolimatta itsenäisesti päätetty valinta.



Kuvio 8. Rauhallisten lasten rohkeiden valintojen osuus kaikista valinnoista tuolileikissä toimintajakson ensimmäisellä ja viidennellä viikolla sekä välittömästi toiminnan jälkeen.

Diagrammista näkyy selvästi, että rauhallisten lasten valinnat tulevat rohkeammiksi intervention edetessä. Ensimmäisellä viikolla vain 24 % valinnoista kohdistuu vilkkaisiin lapsiin, mutta intervention jälkeen valintaprosentti on jo 67 %. Edistystä on tapahtunut jo viiden toimintaviikon jälkeen, jolloin rauhallisten valinnoista 54 % kohdistuu vilkkaisiin.

Tarkasteltaessa lasten asemaa ryhmässä sosiometrin (liite 9) avulla havaitaan, että alkumittauksessa rauhalliset pojat valitsevat ensimmäisenä valintanaan usein jonkun vilkkaista pojista. Loppumittausten yhteydessä rauhalliset valitsevat selvästi enemmän toisiaan eri tilanteissa. Arvelemme alkumittauksituloksen johtuvan siitä, että rauhalliset pojat yrittävät saada hyväksyntää luokkatilanteessa näkyvämmiltä pojilta. Loppumittauksitulosten oletamme johtuvan siitä, että tarjosimme heille tilaisuuksia toimia toistensa kanssa. Näiden tilanteiden ansiosta he huomasivat, että toimiminen tasavertaisen parin kanssa onnistuu paremmin.

Alku- ja loppumittauksiin sisältyneiden vaihtoehtotilanteiden osalta tämän ryhmän lapset kehittivät selvästi valintojensa perusteluissa. Loppumittauksessa muuttuneista vastauksista 76 % muuttui myönteisemmäksi (liite 12). Tähän lukuun on laskettu myös perustelujen paraneminen. Vaihtoehdon valinta oli jo alkumittauksessa kaikilla hyvä, mutta perustelut olivat tuolloin apukysymyksistä huolimatta niukkoja ja lyhyitä. Loppumittauksessa erityisesti Johannes, Markus ja Tuomas kehittivät toisten tunteiden huomioimisessa:

Otan kaverin mukaan peliin, *“ettei toiselle tuu paha mieli”* (Tiia), *“silloin tulee toisellekin kaverille hyvä mieli”* (Tuomas), *“jos ei ottais nii tuntuis pahalta”* (Anu), *“ei tuu paha mieli”* (Markus), *“ettei sille tulis paha mieli”* (Johannes).

Autan kaatunutta kaveria sillä *“on kiva auttaa toista”* (Johannes) ja *“koska silloin tulee toisellekin hyvä mieli”* (Tuomas), *“se tuntuu kivalta”* (Markus).

Oletamme, että perustelut parantuivat jokaisen tunnin päätteksi pidetyn loppukeskustelun ansiosta, jossa jokainen arvioi omaa ja toisten käyttäytymistä kyseisellä tunnilla. Alku- ja loppumittausten osio, jossa kartoitetaan lasten käsityksiä sosiaalisista taidoista, osoittaa lasten käsitysten muuttuneen realistisemmiksi ja myönteisemmiksi intervention aikana. Lapset ymmärtävät eri taitojen tärkeyden paremmin loppumittauksessa. Tämä näkyy siitä, että loppumittauksessa 69 % muuttuneista vastauksista muuttui

myönteisempään suuntaan (liite 12). Eniten muutosta tapahtui siinä, että lapset halusivat lopussa osallistua peleihin liikuntatunnilla ja että koulussa on kivaa muulloinkin, kuin vain silloin, kun saa tehdä mitä itse haluaa. Eniten negatiivista muutosta tapahtui voittamisen tärkeyden korostamisessa. Ehkä tämä piirre on rauhallisille kuitenkin myönteinen siten, että he haluavat pitää omia puoliaan leikeissä.

Rauhallisten ryhmästä tarkastelemme lähemmin kahden lapsen kehitystä omilla tavoitteillaan. Vaikka heidän kehityksensä onkin samanasteista, esittelemme heidät molemmat, koska tämä ryhmä on suurempi ja koska luokan tytöt ovat tässä ryhmässä. Siksi valitsimme yhden tytön ja yhden pojan, Markuksen ja Anun, lähempään tarkasteluun.

8.1.2 Rauhallisten tapauslasten esittely

Markus

Lähtötilanne. Opettajan alkuhaastattelussa täyttämän Mäkisen (1993) tutkimuksesta mukaillun kaavakkeen mukaan Markuksen luonteenpiirteitä kuvaavat adjektiivit rauhallinen, yritteliäs, pitkäjänteinen, harkitseva, ujo, arka, alistuva ja auttavainen. Markus ilmaisee tunteitaan tilanteesta riippuen niukasti tai avoimesti, mutta hallitusti. Hän pystyy ottamaan toiset huomioon ja eläytymään toisten asemaan ja tilannekohtaisesti ilmaisemaan tunteitaan myös kielellisesti. Luokan sosiaalisen aseman arvionnin (Mäkinen 1993) mukaan opettajan mielestä Markus ei ole erityisen suosittu, muttei hyljeksittykään ryhmän jäsen. Markuksen lykkäyssyiden takana ovat kielelliset ongelmat. Luokassa Markuksen suurin ongelma kielellisten vaikeuksien lisäksi on itsensä ilmaiseminen, varsinaisia sosiaalisia ongelmia hänellä ei ole. Markukselle tavoitteiksi tälle toimintajak-solle asetettiin kuuntelemiseen ja tekemiseen keskittymisen lisäksi itseluottamuksen vahvistaminen, rohkeuden lisääminen ja itsensä ilmaiseminen. Opettajan mukaan näissä tavoitteissa etenemiseen tarvitaan paljon kannustusta.

Toimintajakson aikana. Markuksen kaikki henkilökohtaiset tavoitteet olivat itsetunnon alueelta. Ensimmäisten kolmen viikon aikana tavoitteiden suuntainen toiminta ei toteutunut kuudessa leikissä. Näitä leikkejä olivat esimerkiksi pantomiimi, asentojen itse keksiminen, ilmapallojen yksin pomputtelu ja tuolileikki ensimmäisellä kerralla. Vaikeutena Markukselle luultavasti oli se, että kaikissa näissä leikeissä piti olla rohkea ja ilmaista itseään toisten odottaessa ja katsoessa. Neljän viimeisen viikon tunneilla oli aikaisempaa paljon enemmän tehtäviä joissa tarvittiin itseilmaisua. Tällöin ei-toteutuneita tilanteita oli kuitenkin vain neljä. Näistäkin kahdella kerralla Markus joutui rakentamaan rataa Juuson kanssa, jonka kanssa toimiminen oli usein vaikeaa Markukselle. Koko jakson ajan Markuksen ainakin jokin tavoite toteutui jokaisessa leikissä, erityisen hyvä hän oli keskittymisessä. Keskittyminen onnistui myös torstaisin, vaikka takana oli jo tunti tehokasta työskentelyä erityisopettajan luokassa. Itsearvointi onnistui jakson aikana hyvin ja arvio oli realistista. Perusteleminen oli varsinkin aluksi vaikeaa ja niukkaa. Loppua kohti perustelut monipuolistuivat. Hän pystyi kertomaan, miten hän oli käyttäytynyt hyvin: *“Autoin Lauria, toin hernepusseja koriin, en lähtenyt juoksemaan”*. Jakson aikana Markuksen kohdalla tavoiteltavat asiat siis kehittyivät.

Toimintajakson jälkeen. Opettajan alussa Mäkisen mukaan arvioimien käyttäytymisen ja persoonallisuuden piirteiden lisäksi loppuhaastattelussa uusiksi piirteiksi nousivat hyväntuulisuus, itsenäisyys, epävarmuus, seurallisuus ja itseluottamus. Arkuus oli opettajan mukaan alkuvuoden aikana hävinnyt. Koulutaitojen osalta Markus on opettajan mukaan kehittynyt erityisesti oikeudenmukaisen käyttäytymisen merkityksen ymmärtämisessä.

Sosiometrin mukaan Markuksella oli jakson alussa samoin kuin lopussakin laaja kaveripiiri luokassa. Muut valitsivat hänet usein, jopa molemmat tytöt. Markus onkin Tuomaksen ohella ainoa poika, jonka kanssa molemmat tytötkin haluavat loppumittauksen mukaan viettää aikaa. Sosiaalisten taitojen tärkeyttä mittaavan tehtävän perusteella Markuksen käsitykset ovat kehittyneet pelien loppuun pelaamisessa. Hänen vastauksensa muuttuivat ainoastaan kahdessa kohdassa, jotka molemmat koskivat tätä kohtaa. Vaihtoehtotilanteissa erityisesti perustelut ovat parantuneet, sillä jo alkumittauksessa hän valitsi suurimmaksi osaksi parhaat vaihtoehdot. Jakson lopun perusteluissa hän

ottaa paremmin toisten tunteet huomioon. Itsetuntopylväiden osalta ei kehitystä ole tapahtunut sanottavasti. Ainoastaan tasavertaisuus on hivenen vahvistunut.

Anu

Lähtötilanne. Anu on opettajan alkuhaastattelun mukaan rauhallinen, pitkäjänteinen, harkitseva, riippuvainen, epävarma, ujo, arka, alistuva ja vetäytyvä mutta myös auttavainen. Hän ilmaisee tunteensa kielellisin keinoin kuvailemalla ja selittämällä, mutta vain tuntiessaan toisen hyvin. Tunneilmaisu on niukkaa tai estynyttä, kun hän on tekemisissä vieraan ihmisen kanssa. Luokassa Anun asema on Mäkisen (1993) luokituksen mukaan tavallinen, ei erityisen suosittu tai hyljeksitty ryhmän jäsen. Lykkäyssyinä hänellä ovat hahmottamisen ja käsitevaraston ongelmat sekä epävarmuus omasta toiminnastaan. Luokassa ongelmana ovat hänen hiljaisuutensa ja arkuutensa sekä alkuun pääseminen tehtävissä. Sosiaalisia ongelmia Anulla ei ole. Tavoitteiksi toimintajaksolle asetettiin alkuun pääseminen ja nopeasti mukaan tuleminen sekä itsetunnon osa-alueista itseluottamuksen, rohkeuden ja itseilmaisun kehittyminen. Tavoitteissa eteneminen vaatii opettajan mukaan Anun osalta kannustamista ja kertaamista.

Toimintajakson aikana. Itseluottamusta ja -ilmaisua vaativissa leikeissä Anun tavoite ei toteutunut kolmella kerralla. Nämä leikit olivat pantomiimi, asentojen keksiminen itse ja hojo hojo huugaan liitetty asentojen itse keksiminen. Kaikki nämä leikit vaativat paljon itseilmaisua muun ryhmän edessä. Itseilmaisun tavoitteessa päästiin kuitenkin eteenpäin, sillä Anu ei suostunut ilmaisemaan itseään joissain leikeissä kolmella ensimmäisellä viikolla, mutta loppujaksosta se onnistui melkein aina ainakin osittain. Loppujaksolla itseilmaisun tavoite toteutui esimerkiksi tukkien kuljetuksessa ja hernepussipatsaissa. Yleisesti ottaen itseilmaisu onnistui silloin, kun ryhmä oli rauhallinen, eikä vilkkaita poikia ollut mukana toiminnassa. Etenkin alkuvuikkojen torstaiden aikana Anun tavoitteiden toteutumiseen vaikutti se, oliko hän sitä ennen ollut erityisopettajan tunnilla. Tällöin erityisopettajan tunti vaikutti siten, että itsetunnon kaikki osa-alueet onnistuivat paljolti vain osittain. Syitä tähän on vaikea arvioida, sillä emme tiedä, vaikuttivatko nuo tunnit Anun itsetuntoon heikentävästi vai väsyikö hän niillä tunneilla.

Anu kuitenkin jaksoi keskittyä vaikka olikin joutunut keskittymään paljon ennen tuntiamme. Itsetunnon ja rohkeuden kannalta viimeinen toimintaviikko oli Anulla onnistunein.

Itsetunto ja rohkeus vaikuttivat Anulla myös nopeasti alkuun pääsemiseen. Tällaisia leikkejä olivat kahden tulen välissä, linnunpesä ja tukkien kuljetus. Ensimmäiseen näistä vaikutti se, että Tiia ei ollut koulussa ja Anu joutui olemaan ainoa tyttö ryhmässä. Kaksi viimeistä leikkiä vaativat todella oman itsensä likoon laittamista. Hyvin usein maanantait olivat Anun osalta vaikeita päiviä lähteä mukaan toimintaan. Viikon kuluessa mukaan tuleminen helpottui. Tiian kanssa ryhmä- ja parityöskentelyt sujuivat Anulla todella hyvin. Itsearviointissa Anu olisi tarvinnut enemmän rohkeutta itseilmaisuuksiin. Arviointi oli paikkansapitävää, mutta perustelu oli hänelle vaikeaa apukysymyksistä huolimatta.

Toimintajakson jälkeen. Opettajan käyttäytymisen arvioinnin mukaan Anulle on jaksomme aikana tullut uusia piirteitä, jotka ovat yrittäminen mutta myös lannistuminen, seurallisuus ja itseensä luottaminen, pääasiassa kuitenkin positiivisia piirteitä. Alkumittauksen jälkeen riippuvaisuus ja pitkäjännitteisyys ovat kadonneet Anun käyttäytymisestä. Opettajan mukaan Anun itsevarmuus on kasvanut. Sosiometristä huomaa selvästi vahvan suhteen tyttöjen välillä. Sekä alku- että loppumittauksessa Anu valitsi jokaiseen kohtaan ensimmäiseksi Tiian. Kukaan pojista ei valinnut Anua edes toiseksi vaihtoehdoksi. Alkumittausten yhteydessä Anu valitsi toiseksi vaihtoehdoksi molemmissa tilanteissa Tuomaksen, mutta jakson lopussa hän arveli työn sujuvan sekä Tuomaksen että Markuksen kanssa. Sosiaalisten taitojen tärkeyttä arvioitaessa Anulla muuttui viisi kohtaa kielteiseen suuntaan. Kolmessa kohdassa muutos tapahtui kielteisestä valinnasta positiivisempaan suuntaan. Nämä koskivat peleihin osallistumista ja niiden loppuun pelaamista. Lisäksi Anu pitää koulusta muulloinkin, kuin vain silloin, kun saa tehdä mitä itse haluaa. Kohdat, joissa Anu arvioi sosiaalisten taitojen tärkeyttä itsetunnon osalta, muuttuivat enemmän negatiivisiksi. Tällaisia olivat tilanteet, joissa Anu epäonnistuu aluksi tai huomaa kaverin tekevän asian itseään paremmin. Vaihtoehtoisissa tilanteissa Anun kehitys tapahtui perustelujen osalla. Sekä alku- että loppumittauksessa hän löysi tilanteisiin parhaan vaihtoehdon, mutta perusteleminen oli vaikeaa molemmis-

sa. Loppumittauksessa hän kuitenkin pystyi apukysymysten avulla tarkentamaan vastauksiaan, toisin kuin alkumittauksessa. Itsetuntopylväissä Anun kohdalla tasavertaisuus toisten kanssa on kehittynyt myönteisesti, muut pylväät ovat pysyneet suunnilleen samassa suhteessa toisiinsa.

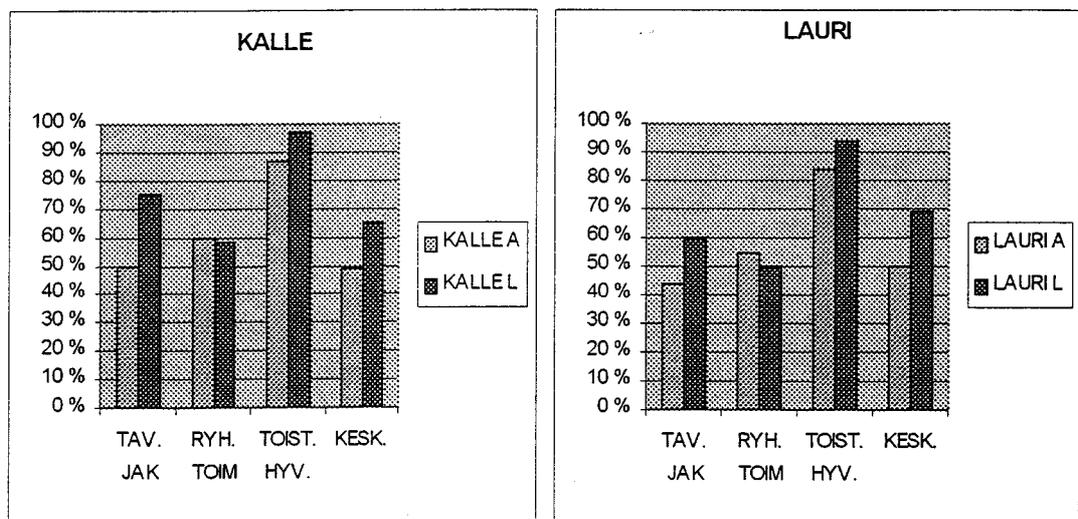
8.1.3 Vilkkaut lapset

Tulosten perusteella vilkkaista lapsista kaksi kehittyi ryhmän yhteisissä tavoitteissa intervention aikana ja kolmella selvää muutosta ei ollut havaittavissa. Tässä tutkimuksessa rajasimme vilkkaiden lasten tulosten tarkastelun ryhmä- ja parityöskentelytaitoihin sekä keskittymiseen. Yhteiset tavoitteet olivat tällöin tavaroiden jakaminen, ryhmässä toimiminen, toisten hyväksyminen ja keskittyminen. Taulukossa 3 on väritetty ne tavoiteruudut, joissa vilkkailla lapsilla tapahtui kehitystä intervention aikana. Ensin tarkastelemme tutkimustuloksia niiden kohdalta, joiden tavoitteissa päästiin eteenpäin (Kalle ja Lauri) ja sitten pohdimme, mikä johti siihen, etteivät kolme lasta (Niko, Mikko ja Juuso) kehittyneet taidoissaan intervention aikana.

Taulukko 3. Vilkkaiden lasten kehittyminen ryhmä- ja parityöskentelytavoitteiden sekä keskittymisen osalta toimintajakson aikana. Tummennettuina kehittyneet kohdat.

	TAVAROIDEN JAKAMINEN	RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN	TOISTEN HY- VÄKSYMINEN	KESKITTYYMI- NEN
KALLE				
LAURI				
MIKKO				
NIKO				
JUUSO				

Tavoitteissaan kehittyneet vilkkaat lapset. Kallen ja Laurin kehittyminen ryhmä- ja parityöskentelyssä sekä keskittymisessä intervention tuloksena näkyy alla olevista diagrammeista. Prosenttiluvut on laskettu vertaamalla tavoitteiden mukaisesti sujuneita tilanteita tilanteiden kokonaismäärään. Vilkkaiden lasten kohdalla kehittymistä on verrattu jakamalla toimintajakso kahteen osaan siten, että alkujakso koostuu neljästä ensimmäisestä viikosta ja loput kolme viikkoa muodostavat loppujakson.



Kuvio 9. Kallen ja Laurin onnistuneiden tilanteiden kehitys ryhmä- ja parityöskentelytavoitteiden sekä keskittymisen osalta intervention aikana. Vaaleampana tilanne alkujakson aikana, tummempana tilanne loppujakson aikana.

Kallelle ja Laurille toisten hyväksyminen oli helppoa ja se vielä parani jonkin verran. Myös tavaroiden jakamisessa he molemmat kehittyivät. Ainoastaan ryhmässä toimiminen ei heidän osaltaan kehittynyt. Toisaalta toisten huomioiminen ja siinä kehittyminen edesauttoivat havainnoinnin mukaan sitä, etteivät he häirinneet toisia silloin, kun he eivät itse toimineet ryhmässä.

Keskittyminen näyttäisi liittyvän kiinteästi ryhmä- ja parityöskentelytavoitteiden toteutumiseen. Käytännössä tämä ilmeni siten, että lapsen keskittyessä hän myös osallistui leikkeihin. Keskittymisen herpaantuminen aiheutti sen, ettei lapsi osallistunut tunnin toimintaan, vaan vaelteli ympäriinsä. Sekä Kallella että Laurilla keskittyminen

kehittyi intervention aikana. Havainnoinnin perusteella emme voi väittää, että heidän keskittymisensä olisi nyt hyvää, mutta lähtötilanteeseen verrattuna se on jonkin verran parempaa. Intervention loppuvaiheessa keskittymisen paraneminen vaikutti onnistuneiden tilanteiden määrään ja keston. Määrittelimme molemmilta lapselta intervention aikana hyvin ja huonosti menneet päivät sen perusteella, oliko toiminta tunnin aikana ohjeiden mukaista ja keskittyivätkö he tekemiseen. Laskimme heiltä hyvin menneet tunnit ja vertasimme niitä heidän yhteenlaskettuihin läsnäolotunteihinsa. Tulokseksi saimme, että alkujakson aikana 48 % heidän tunteistaan onnistui hyvin. Yhdeksästä viimeisestä kerrasta jopa 2/3 eli 67 % onnistui hyvin.

Luokkatilanteissa ja välitunneilla pojat olivat parhaat kaverukset, mutta sosiometrissä kaveruus näkyy vasta loppumittauksessa (liite 9). Itsearvioinnissa pojat erosivat toisistaan. Tunnin toiminnan arvioinnissa Kalle ei pystynyt todenmukaiseen arviointiin ja perustelut olivat kaavamaisia, *“olin kiltisti”* -tyylisiä ja niukkoja. Lauri taas arvioi jo jakson alkuaikoina itseään totuudenmukaisesti: Tunti ei sujunut, *“kun riehuin”*, *“aluks olin kiltisti mutta sitten menin tuonne”*. Molemmilla pojilla käsitykset sosiaalisista taidoista muuttuivat loppumittauksien mukaan intervention aikana (liite 12). Muuttuneista käsityksistä 77 % kehittyi myönteiseen suuntaan.

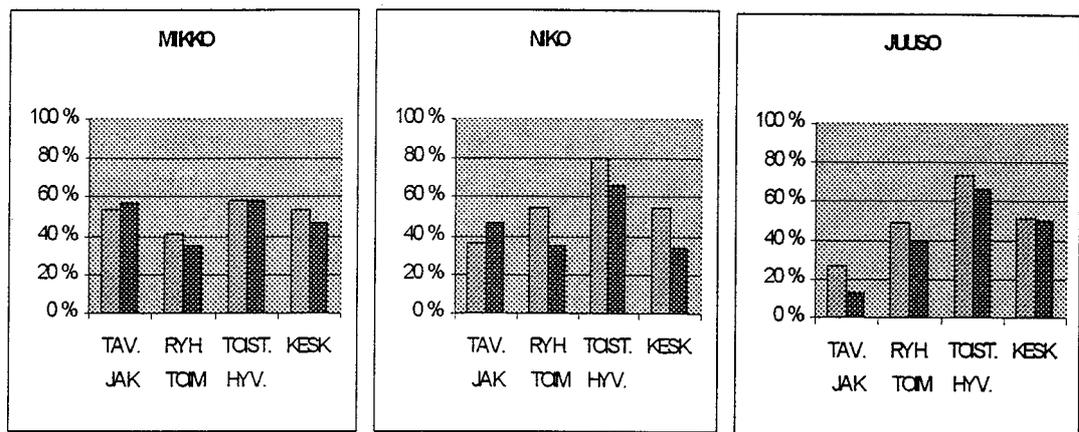
Alku- ja loppumittauksiin sisältyneiden vaihtoehtotilanteiden osalta Kalle ja Lauri kehittivät sekä perusteluissa että vaihtoehdon valinnassa (liite 12). Loppumittauksessa yhteensä 11/18 valinnassa pojat valitsevat paremman vaihtoehdon. Perusteluissa on selvästi havaittavissa kehittynyt oikean ja väärän ymmärtäminen.

Muistutan puolapuille ilman lupaa kiipeäjää, *“no siks on niin tuhma poika”* (Kalle).

Ohjeita pitää kuunnella, *“no siks oppii”* (Kalle), *“saa kuunnella jotain kivaa”* (Lauri).

Perustelujen kehittymiseen vaikutti mielestämme tuntien lopuksi pidetty keskusteluhetki, jossa lapset arvioivat tunnin kulkua omalta osaltaan.

Vilkkaat lapset, jotka eivät kehittyneet tavoitteissaan. Mikon, Nikon ja Juuson kehittyminen ryhmä- ja parityöskentelyssä sekä keskittymisessä intervention tuloksena näkyy alla olevista diagrammeista. Prosenttiluvut on laskettu samoin perustein kuin edellisten lasten kohdalla.



Kuvio 10. Mikon, Nikon ja Juuson onnistuneiden tilanteiden kehitys ryhmä- ja parityöskentelytavoitteiden sekä keskittymisen osalta intervention aikana. Vaaleampana tilanne alkujakson aikana, tummempana tilanne loppujakson aikana.

Ainostaan Mikolla ja Nikolla tavaroiden jakaminen kehittyi hiukan. Mikolla toisten hyväksyminen pysyi samanlaisena koko jakson ajan. Muissa tarkasteltavissa tavoitteissa nämä pojat eivät kehittyneet. Juusolla kehitystä ei tapahtunut missään tavoitteessa.

Keskittymisen heikkeneminen näkyy myös hyvin ja huonosti menneiden päivien osuudessa alku- ja loppujakson aikana. Laskettuamme tulokset samoin kuin edellisessä ryhmässä havaitsimme, että alkujakson tunneista näiden poikien osalta 40% meni hyvin, mutta loppujakson aikana hyvin menneiden tuntien osuus on vain 24%. Tämän ryhmän osalta keskittymisen heiketessä muutkaan tavoitteet eivät kehity. Kuten edellisten lasten kohdalla, myös tässä ryhmässä tuloksissa siis näkyy keskittymisen vaikutus ryhmä- ja parityöskentelytavoitteiden toteutumiseen.

Sosiometrissä alkumittauksen yhteydessä 3/7 ja loppumittauksessa 6/7 tämän ryhmän poikien tekemistä valinnoista kohdistui oman ryhmän kahteen muuhun jäseneseen (liite 9). Tämä osoittaa heidän vahvan ryhmäytymisensä keskenään, joka näkyi myös muiden heihin kohdistamissa valinnoissa. Valintojen määrä pysyi alku- ja loppumittauksessa miltei samana, sillä alkumittauksessa ryhmän pojat saivat muilta ainoastaan 2/19 valintaa ja loppumittauksen yhteydessä 4/24 valintaa. Loppumittauksen 4 valinnasta 3 oli kohdistunut Juusoon. Muut luultavasti mieltävät pojat tiiviiksi kaveriporukaksi, jonka leikkeihin on vaikea päästä mukaan.

Tuntien jälkeisissä itsearvioinneissa Mikko ja Niko pystyivät arvioimaan itseään realistisesti koko intervention ajan. Nikon kohdalla perustelut tarkentuivat loppua kohden.

Miten sinun tuntisi meni? “*huonosti, kun olin kokoajan tuolla, kun riehuin*” (Niko), “*olin vähän aikaa hyvin, olin hyvin siinä hiiri - leikissä, mutta sitten riehuin*” (Mikko).

Sen sijaan Juuso ei pystynyt koko aikana arvioimaan toimintaansa totuudenmukaisesti, eikä hän maininnut koskaan mitään huonosti menneistä harjoituksista. Vaikka hän oli riehunut koko tunnin häiriten toisia, hän halusi itselleen sinisen pallon ja perusteli sen “*olin kiltisti*”. Hän ei myöskään voinut sietää toisten häneen kohdistamaa arviointia, vaan suuttui tällöin kaikille ja lopetti toiminnan syytellen toisia. Esimerkiksi kun Juuso poltettiin ensimmäisenä polttopallossa, hän syytti toisia edessä olemisesta. Kun muut lapset vaativat Juusoa polttajaksi, hän alkoi itkeä ja lopetti leikin kesken.

Sosiaalisten käsitysten kartoitusten mukaan näillä pojilla 70 % interventi-
on aikana muuttuneista käsityksistä vaihtui positiivisiksi (liite 12). Tuloksessa on otettu huomioon vain Mikon ja Nikon kehitys, sillä Juuso ei suostunut vastaamaan kysymyksiimme alku- ja loppumittauksessa. Vaihtoehtotilanteista 5/18 valinnasta on muuttunut myönteisempään suuntaan. Lisäksi perustelut ovat parantuneet siten, että parempia vastauksia oli 9/18 kohdassa. Loppumittauksessa perustelut pohjautuvat opettajan tottelemiselle.

Ohjeita pitää kuunnella, *”koska ope antaa ohjeita, pitää pysytellä siinä”* (Mikko), *”jos lähtee juoksemaan, sitten pitää lähteä takaisin luokkaan”* (Niko).

Muistutan puolapuille ilman lupaa kiipeäjää, *”kun ei saa kiivetä ilman open lupaa”* (Niko).

Poikien perusteluista ilmenee, etteivät he vielä ymmärrä sosiaalisten taitojen merkitystä, vaan pitävät niitä opettajan luomina sääntöinä, joita pitää noudattaa.

8.1.4 Vilkkaiden tapauslasten kehittyminen

Vilkkaina tapauslapsina esittelemme Kallen ja Juuson. Valintamme pohjautuu siihen, että toinen heistä (Kalle) kehittyi tavoitteidensa mukaisesti ja toinen (Juuso) ei kehittynyt tavoitteissaan.

Kalle

Lähtötilanne. Kalle on opettajan arvioiman Mäkisen (1993) mittarin mukaan vilkas, hyväntuulinen, äkkipikainen, epävarma, seurallinen mutta myös itsepäinen. Hän ilmaisee nopeasti myönteiset ja kielteiset tunteensa yleensä mieluiten suoran toiminnan, eleiden ja ilmeiden kautta. Toisen huomioiminen ja toisen asemaan eläytyminen riippuu hyvin paljon tilanteesta. Kallen asema luokassa on tilanteesta riippuen tavallinen tai torjuttu ja ei-hyväksytty. Koululyykkäyksen syitä hänellä ovat keskittymiskyvyttömyys ja tarkkaavaisuuden puute. Luokassa näiden ongelmien rinnalle on tullut kaverisuhteiden rakentaminen ja voimakas oma tahto. Jakson tavoitteiksi Kallelle keskittymisen lisäksi tuli oikea suhtautuminen häviämiseen, ryhmä- ja parityöskentelytaidot; tavaroiden jakaminen, ryhmässä toimiminen ja toisten hyväksyminen sekä vuorovaikutustaidot; toisen huomioiminen kuuntelemalla, auttamalla ja kannustamalla sekä riitatilanteiden oikea ratkaiseminen. Opettajan mukaan Kalle tarvitsee selkeät rajat, kannustamista ja motivoimista edetäkseen tavoitteissaan.

Toimintajakson aikana. Kallella nousi esiin monta tavoitetta, jotka eivät muodostuneet suuriksi ongelmiksi tuntiemme aikana. Näitä olivat häviämiseen liittyvät tavoitteet, toisten hyväksyminen ja toisten huomioiminen eri tavoilla. Huomioimisessa oli tosin parilla kerralla toiminta ei ollut tavoitteiden mukaista, mutta ne tunnit olivat muutenkin "huonoina päivinä". Ryhmässä toimimisessa on selvästi erotettavissa kehitys siihen, että jakson lopussa tunnit olivat tasaisempia alkuun verrattuna. Tämä näkyi siinä, että kaikki tunnin leikit menivät suunnilleen samalla tavalla. Jos päivä oli huono, se oli kokonaan huono, mutta samoin oli hyvien päivien osalta. Riitatilanteiden ratkaisemisessa Kalle kehittyi hiukan, jakson alussa useat tilanteet epäonnistuivat, keskivaiheilla jaksoa oli hyvä kausi mutta loppua kohti tavoitteet toteutuivat vain osittain. Täydellisestä ratkaisemisen epäonnistumisesta kuitenkin päästiin.

Keskittymisen kehittyminen näkyi myös jakson aikana. Jakson aikana saimme selvästi jonkinlaisen otteen Kalleen, joten pystyimme loppujakson aikana pitämään hänet toiminnassa mukana alkua paremmin. Torstaiset erityisopettajan tunnit näkyivät keskittymisessä selvästi verrattaessa niitä muihin torstaipäiviin. Kalle ei siis jaksaa vielä keskittyä toimimaan kahta tuntia peräkkäin. Itsearviointi ei ollut läheskään aina todenmukaista ja perustelutkin olivat "*Olin kiltisti*" -tyyppiä.

Toimintajakson jälkeen. Käyttäytymisen piirteistä Kallelle on opettajan mukaan kehittynyt alkumittauksessa olevien lisäksi yritteliäisyys, lannistuvuus, pitkäjänteisyys, riippuvaisuus, herkkyys ja auttavaisuus. Ainoastaan äkkipikaisuus on hävinnyt. Koulutaidot riippuvat erittäin paljon tilanteesta. Käyttäytyminen niissä vaihtelee ongelmattomasta yhteistoiminnasta kyseisen asian hallitsemattomuuteen.

Sosiometrin mukaan Kallella ei alussa ollut selvää kaveria luokassa, vaan hän halusi usein olla yksin tai opettajan kanssa. Loppumittauksessa hän nimeää jokaisessa tilanteessa ensimmäiseksi Laurin. Aikaisemman havainnointimme perusteella olimme olettaneet, että Kalle ja Lauri olisivat olleet ystäviä jo jaksomme alussa, mutta sitä ei sosiometri osoittanut. Sosiaalisten taitojen itservioinnin mukaan Kalle kehittyi erityisesti vuorovaikutustaidoissa ja keskittymisessä, joissa jokainen kohta hänen omasta mielestään on muuttunut myönteisempään suuntaan. Loppumittauksen mukaan kielteisiksi

ovat muuttuneet molemmat kohdat, joissa on kyse ryhmän koostumuksesta. Vaihtoehtoisissa tilanteissa Kalle on kehittynyt sekä vaihtoehdon valitsemisessa että perusteluissa. Alkumittauksessa hän ei valinnut kertaakaan parasta vaihtoehtoa, mutta jakson lopussa neljässä tilanteessa hän valitsi parhaan kohdan. Myös perustelut ovat muuttuneet järkevämmiksi ja toiset huomioivemmiksi itsensä korostamisen sijasta. Itsetuntopylväiden alkuvaiheen suuret tasoerot ovat tasoittuneet Kallella. Kykenevyys ja arvokkuus ovat loppumittauksessa samalla tasolla muiden osa-alueiden kanssa.

Juuso

Lähtötilanne. Juuso on opettajan alkuhaastattelun mukaan vilkas, lannistuva, äkkipikainen, riippuvainen, epävarma, seurallinen, itsepäinen mutta myös auttavainen. Hän purkaa välittömästi sekä myönteiset että kielteiset tunteensa, pääasiassa suoran toiminnan kautta. Juuso osaa ottaa toiset huomioon ja pystyy eläytymään toisten rooliin. Juuso on luokassa suosittu ryhmän jäsen. Lykkäyssyynä Juusolla ovat keskittymiskyvyttömyys, levottomuus sekä puheen ja sanavaraston kehittymisen hitaus. Lykkäyssyiden lisäksi ongelmaksi luokassa ovat nousseet itseluottamuksen puute ja riitojen ratkaiseminen tappelemalla. Jakson tavoitteiksi Juusolle asetettiin osallistuminen; mukaan tuleminen sekä nopeasti alkuun pääseminen, ryhmä- ja parityöskentely; tavaroiden jakaminen, ryhmässä toimiminen ja toisten hyväksyminen sekä itsetunnon kehittyminen; itseluottamus, rohkeus, itsensä ilmeiseminen ja kielteisen palautteen sietäminen sekä häviämisen ja sen pelon sietäminen. Lisäksi tarkkailimme keskittymistä kuuntelemisessa ja tekemisessä. Opettajan ohjeina meille Juuson kohdalla olivat selkeät ohjeet ja rajat, myönteinen kannustaminen ja huomion antaminen.

Toimintajakson aikana. Juusolla torstain jälkimmäisessä ryhmässä olo erityisopettajan luona vietetyn tunnin jälkeen ei vaikuttanut käyttäytymiseen. Ryhmän jäsenistä Mikon kanssa tavoitteet toteutuivat muutamalla kerralla vain osittain ja noilla kerroilla Juuson itseluottamus ei ollut paras mahdollinen. Keskittyminen kuunteluun ei Juusolla parantunut toimintajakson aikana. Keskittyminen tekemiseen puolestaan ei onnistunut silloin, kun mukaan tulokaan ei onnistunut eli jos Juuso ei päässyt alkuun, ei

hän osallistunut koko harjoitukseen. Itseään Juuso ei pystynyt koko aikana arvioimaan totuudenmukaisesti ja perusteluissa hän ei koskaan maininnut mitään huonosti menneistä harjoituksista.

Mukaan tuleminen meni Juusolta kolmen ensimmäisen viikon aikana hyvin. Neljän viimeisen viikon aikana mukaan tulossa niiden kertojen määrä, jolloin se toteutui ainoastaan osittain eli mukaan tulo -tavoitteessa hän ei kehittynyt. Harjoituksia, jotka eivät onnistuneet Juusolta olivat alkulämmittelynä olleet formulakierrokset ja polttopallo viimeisen viikon viimeisellä kerralla. Kumpaankin leikkiin liittyi selkeästi häviämisen pelkääminen. Tilanteissa, joissa häviämisen ja sen pelkäämisen sietäminen olivat tavoitteina, Juuson käyttäytyminen vaihteli paljon. Juuso sietä häviämistä 22 sitä vaativassa tilanteessa kuusi kertaa, mutta usein sietämisen tavoite toteutui vain osittain. Niillä kerroilla jolloin Juuso joutui sietämään häviämistä kesken leikin ja se ei onnistunut, hän lopetti leikin kesken. Näin kävi esimerkiksi polttopallossa, hipassa ja numeroleikissä. Häviämisen mahdollisuuden aistittuaan Juuso reagoi siihen herkimmin kaikista lapsista. Häviämisen 37:stä pelkäämistilanteesta Juuso onnistui ohittamaan ainoastaan kolme hienosti ja kolme tilanteista ei onnistunut. Loput tilanteista onnistuivat vain osittain.

Ryhmä- ja parityöskentelyyn liittyvät tavoitteet eivät Juusolla kehittyneet. Tavaroiden jakaminen onnistui useimmiten vain osittain. Juuso tarvitsi hurjasti opettajien huomiota ja ajoittain sen jakaminen oli vaikeaa. Myöskään ryhmässä toimimisen taito ei kehittynyt, vaan tämän tavoitteen kohdalla harjoitusten määrä, missä toiminta ei lainkaan onnistunut, kasvoi loppua kohti mentäessä. Toisten hyväksymisen kohdalla Juuso ei myöskään edistynyt. Tilanteissa, joissa Juuso ei hyväksynyt toisia, hän ei myöskään luottanut itseensä. Kuitenkin Juuson itseluottamuksen ollessa heikko, hän saattoi kyllä hyväksyä toiset, joten tavoitteet eivät siten ole toisiaan ennustavia molemmin päin. Juuson itseluottamus oli useasti toimintajakson aikana koetuksella ja tavallisesti Juuso ei pystynyt täysin luottamaan itseensä. Niissä tilanteissa, joissa itseensä luottamisen tavoite ei toteutunut tai toteutui vain osittain, Juusolla oli ongelmia myös häviämisen ja tavaroiden jakamisen kanssa. Itsetunnon alueen tavoitteista rohkeuden ja itsensä ilmaisemisen kohdalla Juuso ei välttämättä olisi tarvinnut vahvistusta, joten ne tavoitteet

olivat turhia. Itseen kohdistuvan arvioinnin sietäminen oli vaikeaa ja oli selvästi yhteydessä häviämistilanteisiin.

Toimintajakson jälkeen. Jakson aikana Juuson käyttäytymiseen on tullut opettajan mukaan uusina piirteinä hyväntuulisuus, herkkyys ja toisten huomiotta jättäminen. Alussa olleista piirteistä pois ovat jääneet seurallisuus ja auttavaisuus. Koulutaidot ovat kehittyneet, tosin ne ovat pitkälti tilanteista riippuvia. Kehittymistä on opettajan loppuhaastattelun perusteella tapahtunut toisten kielellisten ilmaisujen ymmärtämisessä sekä ohjeiden muistamisessa. Pelisääntöjen mukaan toimimisessa ja oikeudenmukaisen käyttäytymisen merkityksen ymmärtämisessä Juuson taidot ovat heikentyneet. Juuson kohdalla sekä alku- että loppumittauksia ei saatu tehtyä, sillä hän kieltäytyi vastaamasta kaikkiin kysymyksiin. Sosiometri osoittaa Juuson olevan erittäin suosittu oppilas luokassa. Loppumittauksen yhteydessä jokaisessa osiossa kolme oppilaista valitsee hänet ensisijaisesti kaverikseen. Kuitenkin Juuso on luokan oppilaista ainoa, jonka itsetuntopylväissä on tapahtunut negatiivista muutosta. Näin on käynyt vahvuuden, kykenevyyden ja arvokkuuden osa-alueilla. Myös rakastettavuus on heikentynyt tasavertaisuuteen nähden.

8.2 Opettajan toiminnan vaikutus itsetunnonlaatuun erilaisiin lapsiryhmiin

Tarkkailimme videolta lasten lisäksi omaa käyttäytymistämme erityisesti niissä tilanteissa, jolloin joku lapsista ei ensin käyttäytynyt toivottavalla tavalla, mutta opettajan toiminnan tuloksena oppilaan käytös muuttui tavoitelluksi. Omaa käyttäytymistämme analysoimme aiemmin esittelemämme transaktioanalyysin toiminnallisen minätilateorian mukaan (luku 4.3.1). Kun halutaan tietää, mistä yhdeksästä eri toiminnallisesta minätilasta henkilö toimii, täytyy teorian mukaan arvioida henkilön käyttäytymistä eri tilanteissa. Tämän vuoksi toiminnallisia minätiloja voidaan kutsua myös käyttäytymistä kuvaileviksi malleiksi. (Stewart & Joines 1987, 26.) Koska tunsimme lapset ja tiesimme heidän tavoitteensa, useissa poimimissamme tilanteissa toimimme tietoisesti eli Aikuisen minätilan kautta, mutta lähetimme viestin oppilaalle jostain muusta toiminnallisesta

minätilasta. Naamioitu toimiminen toisessa minätilassa sai usein lapsen käyttäytymisen muuttumaan.

Poimimme videolta 28 kaikkein selvintä tilannetta, jolloin lapsen käyttäytymiseen vaikutti ainoastaan opettajan, ei muiden oppilaiden tai ympäristön käyttäytyminen. Tilanteet liittyivät pääsääntöisesti mukaan tulemiseen sekä ryhmässä toimimisen tavoitteisiin, joihin itseluottamus ja rohkeus vaikuttivat.

Käyttäytymisen muuttumistilanteita kertyi kaikille oppilaille ainakin yksi, mutta viidelle pojalle niitä tuli useita. Nämä viisi poikaa muodostivat vilkkaiden poikien ryhmän. Opettajan, koulunkäyntiavustajan ja meidän havaintojemme perusteella oppilaat ryhmiteltiin toiminta- ja ajattelustrategioiden mukaan neljään ryhmään. Itseään vahingoittavan strategian ja opitun avuttomuuden ryhmiin kuuluivat vilkkaat lapset. Rauhallisen ryhmän lapset kuuluivat itsetuntonsa perusteella optimistisen strategian ja defensiivis-pessimistisen strategian ryhmiin. (Taulukko 4). Rauhallisilla lapsilla itsetunto oli parempi kuin vilkkailla lapsilla ja he kuuluvat tässä jaotellussa ryhmiin, joilla pitäisi ikäluokkaan nähden olla verrattain hyvä itsetunto. Verratessa luokan lapsia koko ikäluokkaan, kaikkien heidän itsetunto luokiteltaisiin kuitenkin heikoksi. Silti luokan lasten erot itsetunnon osalta olivat suuria, joten oli mahdollista suhteuttaa teoria koskemaan tätä kyseistä luokkaa.

Taulukko 4. Lasten jakautuminen toiminta- ja ajattelustrategiaryhmiin. Suluissa heidän kohdaltaan poimittujen tilanteiden määrä.

Optimistinen strategia	Defensiivis-pessimistinen strategia	Itseään vahingoittava strategia	Opitun avuttomuuden strategia
- Eero (1) - Tuomas (1) - Markus (1) - Tiia (1)	- Johannes (2) - Anu (1)	- Kalle (5) - Lauri (4) - Mikko (5) - Niko (4)	- Juuso (3)

Tässä luvussa esittelemme poimituissa tilanteissa opettajan toiminnallisen minätilan jokaisen lapsen osalta. Vertaamme lapsikohtaisia yhteenvedoja ryhmän sisällä toisiinsa. Lopuksi teemme näiden vertailujen pohjalta yhteenvedon tämän intervention ja näiden lasten kohdalla siitä, millainen opettajan käyttäytyminen vaikuttaa kuhunkin itsetunnon strategioiden mukaan jaoteltuun ryhmään.

8.2.1 Optimistista strategiaa käyttävät lapset

Vaikka teorian mukaan optimista strategiaa käyttävillä lapsilla pitäisi olla hyvä itsetunto, tässä ryhmässä niin ei ole. Jaottelu tehtiin siten, että teoria suhteutettiin tähän kyseiseen luokkaan. Tähän ryhmään kuuluvilla lapsilla itsetuntoon pohjautuva käyttäytyminen on kuitenkin tässä luokassa vahvinta.

Ryhmän lapsilta olemme poimineet kultakin vain yhden tilanteen, joka kaikilla liittyy toimintaan mukaan tulemiseen. Koska oma aikamme kului pääasiassa vilkkaiden lasten kanssa, jäivät ne tilanteet, jossa opettajan toiminta vaikutti rauhallisen lapsen käyttäytymiseen toivotulla tavalla vähälle. Lisäksi tämän ryhmän lasten käyttäytyminen oli alusta alkaen tasaisempaa ja tavoitteiden mukaan toimiminen oli heille helppoa.

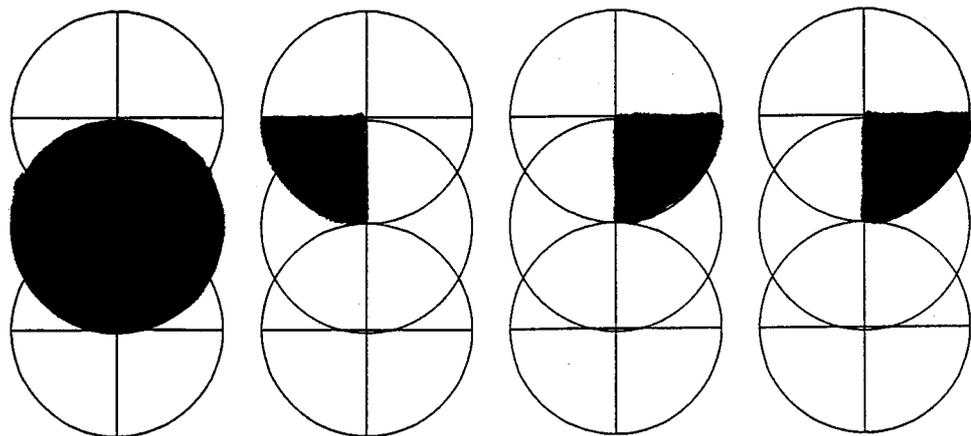
Eeron tilanne sattui päivänä, jolloin hänen käyttäytymisensä oli tavallisesta poikkeavaa. Olimme aloittamassa tukkien kuljettamista, johon kukaan lapsista ei ryhtynyt kannustuksestamme huolimatta. Eero makasi Maunun päällä muiden poikien kanssa. Hän tuli kuitenkin ensimmäisenä mukaan leikkiin opettajan perustellessa *Aikuinen-minätilasta* leikin tärkeyttä. *“Jos emme saa tätä ongelmaa ratkaistua, ei Mauno löydä aarretta viidakosta, tänään on viimeinen mahdollisuus ratkaista tämä ongelma, sillä huomenna on viimeinen kerta ja meillä on muuta tekemistä.”*

Poimitussa tilanteessaan Tuomas olisi halunnut jatkaa polttopalloa, eikä meinannut suostua uuden leikin aloittamiseen. Opettaja kävi suostuttelemassa Tuomasta Vanhemman huolehtivasta minätilasta *“tule nyt, leikki on tosi kiva”*, mutta se ei tehonnut. Tämän jälkeen häneen ei kiinnitetty huomiota ja opettaja aloitti seuraavan leikin järjestämisen ja sääntöjen kertomisen. Kun Tuomakselle selvisi leikin säännöt, hän tuli omatoimisesti mukaan. Toiminnan muuttumiseen vaikutti siten opettajan *rakentavasta*

Vanhempi-minätilasta lähtevä, määrätietoinen ja selkeiden linjojen mukainen käyttäytyminen.

Markuksen tilanteeseen vaikutti erityisesti rohkeuden puute itseilmaisussa. Tämä tilanne tapahtui leikissä, jossa lasten piti itse keksiä asentoja ja näyttää niitä muille. Opettajan selkeä, rakentavasta minätilasta lähtevä ohje ei riittänyt, vaan opettajan täytyi kannustaa häntä ja toimia siten *Vanhemman huolehtivasta minätilasta*. Tilanteessa Markus ei kuitenkaan tarvinnut opettajan jakamatonta huomiota, vaan hänen toimintaansa vaikutti jo se, että opettaja kannusti muitakin. Tämä leikki oli pantomiimin ohella ainoa, jossa lasten piti esittää jotain muille. Pantomiimissä Markus ei rohkaistunut mukaan.

Tiian tilanne liittyy pantomiimileikkiin. Tiia ei rohkaistunut esittämään Anun kanssa, vaan opettajan täytyi suostutella häntä pitkään ja lähteä esittämään hänen kanssaan. Luokittelemme opettajan käyttäytymisen *huolehtivaksi Vanhemmaksi*, sillä Tiia tarvitsi tilanteessa paljon opettajan kannustusta. Kuviossa 11 näkyy, mistä toiminnallisesta minätilasta lähtevä opettajan käyttäytyminen vaikuttaa optimistista strategiaa käyttäviin lapsiin



Eero

Tuomas

Markus

Tiia

Kuvio 11. Optimistista strategiaa käyttäviin lapsiin vaikuttava opettajan käyttäytyminen.

Kuviosta on nähtävissä, että tälle ryhmälle Aikuinen-minätilasta lähtevä perustelu toimii, mutta he myös kaipaavat opettajalta Vanhempi-minätilan positiivista käyttäytymistä. Lapset, joilla on verrattain hyvä itsetunto, pystyvät muuttamaan käyttäytymistään Aikuinen-minätilasta lähtevän järkiperustelun seurauksena. Tässä lapsiryhmässä ainoastaan yhdessä tilanteessa Aikuinen-minätilan perustelu auttoi, mutta usealla kerralla tarvittiin Vanhemman hoivaavaa otetta. Uskomme tämän johtuvan siitä, että itsetunto ei näillä lapsilla ollut niin hyvä, kuin jaottelun kannalta voisi olettaa. He siis tarvitsivat jonkin verran opettajan rohkaisua ja vahvistusta.

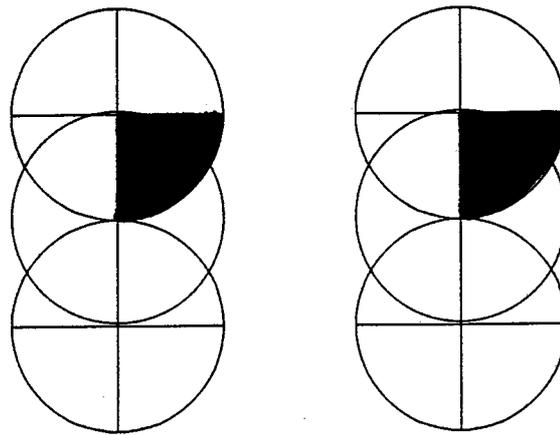
8.2.2 Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät lapset

Defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävillä lapsilla pitäisi itsetunnon olla vielä melko hyvä. Tässä luokassa ryhmään kuuluvilla on kuitenkin melko heikko itsetunto. Ryhmään kuuluvien lasten poimitut tilanteet liittyvät selvästi rohkeuden ja itseluottamuksen puutteeseen. Näiltäkään lapsilta emme saaneet poimittua useampia tilanteita samasta syystä kuin edellisellä ryhmällä.

Johanneksen käyttäytyminen muuttui kahdessa ilmapalloon liittyvässä tilanteessa, joihin hänen oli vaikea tulla mukaan. Opettajan mukaan syynä on kovan äänen pelkääminen. Molemmissa tilanteissa kaikilla lapsilla oli aluksi oma ilmapallo, jota he saivat pomputella ja lopuksi pomputeltiin yhtä palloa ryhmässä. Johannes ei uskaltanut mukaan pomputtelemaan muiden joukkoon, vaan halusi pois luokasta. Opettajan toimiessa *huolehtivasta Vanhempi-minätilasta* jatkuvasti kannustamalla ja rohkaisemalla Johannes saatiin mukaan pomputtelemaan yhtä palloa yhdessä muiden kanssa.

Anun yksi rohkeuteen ja itseluottamukseen perustuva tilanne sattui, kun tehtiin kuperkeikkoja paksulla patjalla. Hän ei aluksi uskaltanut yrittämäänään, mutta opettajan pitkän suostuttelun ja kannustamisen eli *Vanhempi-minätilasta* lähtevän *huolehtivan* käyttäytymisen jälkeen hän lopulta teki kuperkeikan. *“Tule, niin minä autan ja näytän ensiksi miten se tehdään, minä olen kokoajan vieressä ja annan vauhtia, jos se ei riitä”*. Toiminta ei mennyt ylihuolehtivaksi, koska Anulle ei annettu

periksi, vaan häntä kannustettiin tekemää. Kuviosta 12 näkyy tämän ryhmän lapsiin vaikuttaneet opettajan toiminnalliset minätilat



Johannes

Anu

Kuvio 12. Defensiivis-pessimistisen strategian lapsiin vaikuttava opettajan käyttäytymisen.

Heikompi itsetunto edelliseen ryhmään verrattuna näkyy heti lapsiin vaikuttavassa opettajan käyttäytymisessä. Kuvion perusteella defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävät lapset vaativat selvästi opettajan henkilökohtaista ja kokonaisvaltaista huomion osoittamista houkuttelemalla ja suostuttelemalla enemmän kuin edellinen ryhmä. Lisäksi he tarvitsevat paljon kannustamista muuttaakseen käyttäytymistään. Itsetunnon heikkous näkyy lisääntyvänä opettajan rohkaisevan ja vahvistavan käyttäytymisen tarpeena, Aikuinen-minätilan loogisten perustelujen sijasta.

8.2.3 Itseään vahingoittavaa strategiaa käyttävät lapset

Tähän ryhmään kuuluvat vilkkaat pojat, joilla suurimmalla osalla itsetunto ei ollut tavoitteena jakson aikana. Sen puute oli kuitenkin selvästi observointimme ja opettajan kanssa käytyjen keskustelujen perusteella epäsosiaalisen käyttäytymisen taustalla. Lapsi yrittää tällöin luoda hyvän tekosyyen ennakoidulle epäonnistumiselle (Nurmi & Salmela-Aro 1992, 27). Jokaisella heillä poimittuja tilanteita on useita ja ne liittyvät ryhmässä toimimiseen ja mukaan tulemiseen.

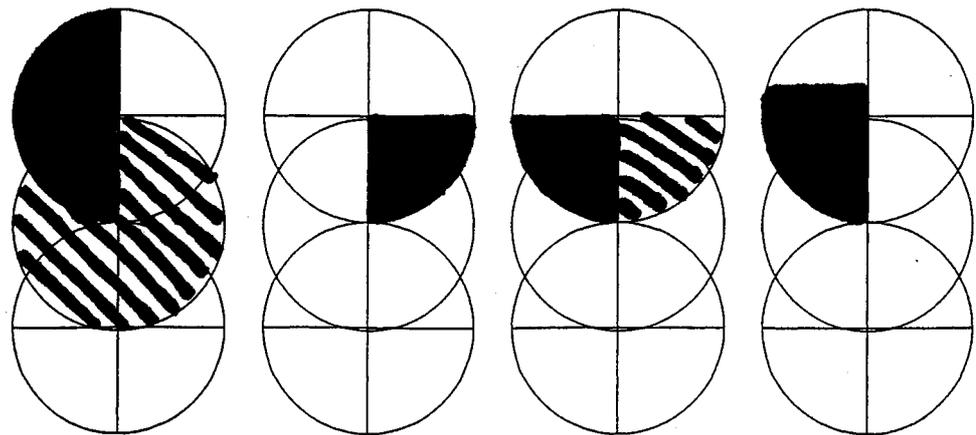
Nikon neljä tilannetta liittyvät itseluottamukseen tai ryhmässä toimimiseen. Kolmessa tilanteessa Niko ei osallistu tai häiritsee muiden toimintaa. Tällöin hänen toimimisensa muuttumiseen auttaa opettajan *Vanhemman kontrolloivan* puolen minätilat. Niko tarvitsee välillä tiukkaa, ajoittain kritisoivaakin opettajan käyttäytymistä löytääkseen oman toimintansa sallitut rajat. Tilanteessa, jossa Niko itseluottamuksen puutteen vuoksi lopettaa toiminnan kesken leikin, hänet saadaan jälleen mukaan opettajan *Aikuisen* minätilasta lähtevällä järkiperustelulla siitä, miksi hänen pitäisi tulla takaisin leikkiin.

Laurin käyttäytyminen muuttui neljässä poimitussa tilanteessa, jotka kaikki liittyvät mukaan tulemiseen. Kahdessa tilanteessa hän lopettaa leikin kesken ja kahdessa hän ei alusta asti ole mukana. Kaikkia tilanteita opettaja yritti ratkaista aluksi rakentavalla *Vanhemman* minätilan toiminnalla "*minä kerron sinulle seuraavan leikin säännöt ja sinä saat tulla sitten kertomaan ne muille, he tarvitsevat sinun apuasi*". Yhdessäkään tapauksessa pelkkä rakentava toiminta ei kuitenkaan riittänyt, vaan Lauri kaipasi opettajan hoivaavaa käyttäytymistä, ymmärtämistä, kannustamista ja huomion antamista "*täällä on sinulle Lauri hyvä paikka odottamassa, tule vaan tänne*". Jokaisessa tilanteessa rakentava opettajan toiminta oli vähällä onnistua, joten Lauri luultavasti tulevaisuudessa tulee tarvitsemaan vähemmän opettajan *huolehtivasta Vanhemman minätilasta* lähtevää henkilökohtaista huomiota.

Kallen viisi tilannetta liittyvät ryhmässä toimimiseen. Kahdessa tilanteessa Kalle ei osallistu toimintaan, vaan häiritsee muita. Tällöin opettajan *rakentava*, joskus tiukkakin rajojen asettaminen *Vanhemman minätilasta* saa Kallen mukaan leikkiin.

Kolmessa muussa tilanteessa Kallen itseluottamus on tilapäisesti heikko ja osallistuesaan leikkiin hän toimii omilla ehdoillaan häiriten ja vaatien opettajan huomiota. Opettajan kannustaessa, antaessa huomiota ja erityisesti positiivista palautetta “*hyvä, Kalle, juuri noin, hienoa*”, Kalle alkaa toimia tavoitteiden mukaisesti. Käyttäytymiseen vaikuttava opettajan toiminta lähtee siis *huolehtivan Vanhemman minätilasta*.

Mikolla poimitut viisi tilannetta liittyvät ryhmässä toimimiseen. Kahdessa tilanteessa Mikko istuu rauhassa omassa pulpetissaan muiden aloittaessa leikkiä. Tällöin opettajan *huolehtivasta Vanhemman minätilasta* lähtenyt huomion osoitus riittää saamaan Mikon mukaan toimintaan. Kolmessa muussa tilanteessa Mikko riehuu ja häiritsee muiden toimintaa. Tällöin tiukka *rakentavasta Vanhempi-minätilasta*, jopa *kritisoivan Vanhempi-minätilan* rajamailta lähtevä käyttäytyminen saa Mikon rauhoittumaan ja osallistumaan toimintaan. Kritisoivaksi katsoimme sen käyttäytymisen, jolloin lapsi piti välillä viedä käytävään juttelemaan teoistaan. Tilanteissaan Mikko tarvitsee selvästi opettajalta Vanhempi-minätilan kontrolloivalta puolelta lähtevää toimintaa. Kuviosta 13 näkyy näiden poikien käyttäytymiseen vaikuttanut opettajan toiminta.



Niko

Lauri

Kalle

Mikko

Kuvio 13. Itseen vahingoittavan strategian lapsiin vaikuttava opettajan käyttäytyminen.

Kolmella näistä lapsista ei-toivottuun toimintaan vaikuttaa osassa tilanteista heikko itsetunto. Tällöin heidän käyttäytymiseensä vaikuttaa opettajan Vanhempimätilan huolehtiva käyttäytyminen tai Aikuinen-minätilasta lähtevä järkiperustelu (kuvio 13). Tässä suhteessa lapsiin vaikutti siis samanlainen opettajan käyttäytyminen kuin kahden edellisen ryhmän kohdalla. Kun itsetunto on näkyvästi heikko ja kielteinen käyttäytyminen johtuu selvästi siitä, opettajan tehtävänä on rohkaista ja vahvistaa lasta.

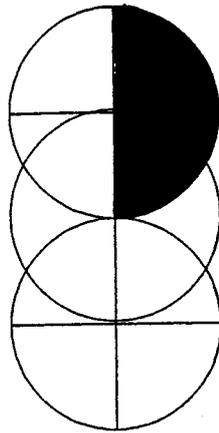
Tilanteissa, joissa lapset eivät osallistu toimintaan ja häiritsevät toisia, itsetunnon puute ei näy selvästi. Opettajan kontrolloivasta Vanhempimätiloista lähtevä käyttäytyminen vaikuttaa kuitenkin samoilla kolmella lapsella. Lauri tarvitsee vielä Vanhemman hoivaavasta minätilasta lähtevää toimintaa. Kun siis lapsi käyttäytyy ei-toivotulla tavalla, eikä varsinaista syytä ole näkyvissä, hänen itsetuntonsa voisi olettaa olevan todella heikko. Lapsi ei ole varma, miten hänen pitäisi toimia ja hän peittää epävarmuutensa riehumalla. Silloin opettajan on selvästi osoitettava olemassaolevat rajat. Tällöin hän luo lapselle turvalliset olosuhteet, eikä lapsen enää tarvitse olla epävarma.

8.2.4 Opittua avuttomuutta käyttävät lapset

Tähän ryhmään luokan lapsista kuuluu vain yksi poika. Hänen henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa kuului itsetunto kaikkine osa-alueineen. Etenkin häviämisen sietäminen oli hänelle todella vaikeaa. Hän oli myös ainoa, jonka ryhmä- ja parityöskentelytavoitteista mikään ei kehittynyt intervention aikana.

Juuson toimiminen muuttui kolmessa poimimassamme tilanteessa, jotka kaikki liittyivät häviämisen pelkäämiseen ja sen myötä itsetuntoon. Kaikissa näissä tilanteissa Juuson toiminta joko loppui kesken leikin tai hän oli mukana omilla ehdoillaan häiritsemällä muita. Tilanteissa toinen opettaja käyttäytyi aluksi tiukasti, Vanhemman kontrolloivista minätiloista, mutta se ei saanut Juusoa muuttamaan toimintaansa. Kun toinen opettaja otti *huolehtivan* tai jopa *ylihuolehtivan Vanhemman* roolin, Juuson toiminta muuttui: *“Tule vain, miten sinä haluaisit tehdä, mennään yhdessä, ehdota sinä nyt”*. Opettaja siis kannusti ja antoi jakamatonta huomiota Juusolle mutta myös antoipe-

riksi hyväksymällä hänen omaehtoisen toimintansa. Kuviossa 14 näkyy, millainen toiminta vaikutti Juuson käyttäytymisen muuttumiseen.



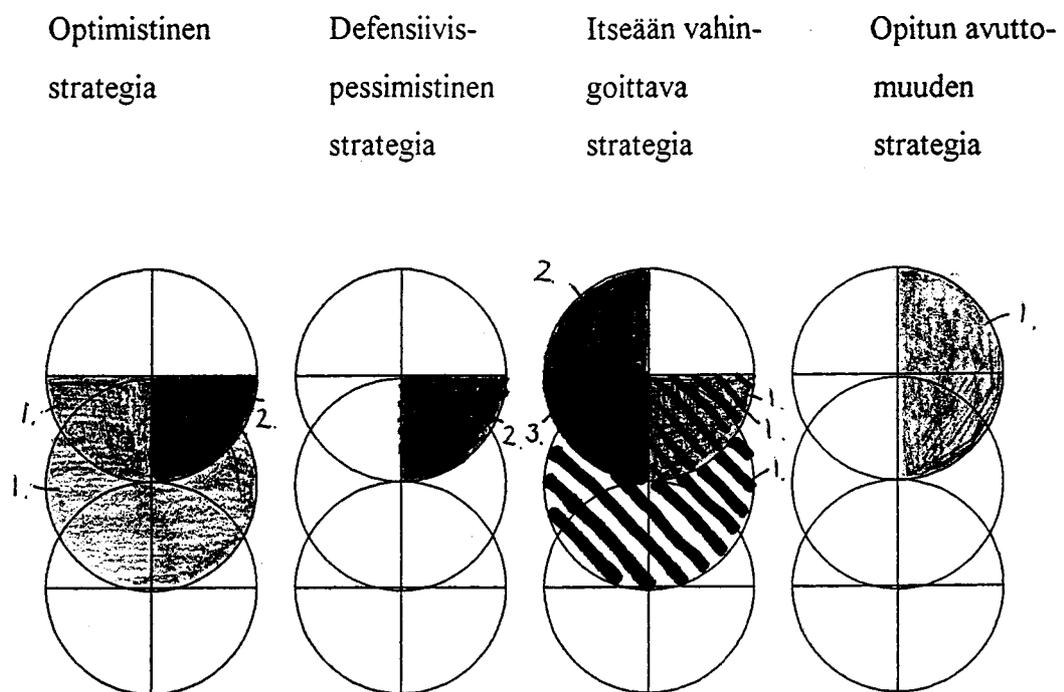
Juuso

Kuvio 14. Opitun avuttomuuden strategian lapsiin vaikuttava opettajan käyttäytyminen.

Kuten kuvioista näkyy, opittua avuttomuutta ilmentävään lapseen vaikuttavat ainoastaan huolehtivan Vanhemman minätilat. Hän siis tarvitsi paljon kannustusta, hoivaamista, hyväksymisen osoittamista ja ymmärtämistä. Ainoana lapsena tässä ryhmässä Juuso tarvitsi opettajan Vanhempi-minätilan ylihuolehtivaa käyttäytymistä. Heikko itsetunto ja "minä en osaa" -tunne olivat niin syvällä hänen ajatuksissaan, että opettajan oli annettava jakamatonta huomiota hänelle todella paljon, ennenkuin hän tuli toivotulla tavalla mukaan toimintaan.

8.2.5 Opettajan toiminnan vaikutus eri ryhmiin

Opettajan tietty toiminta vaikuttaa eri tavoin eri oppilaisiin. Alla olevasta kuviosta näkyy yhteenvetona, mitkä opettajan toiminnallisista minätiloista tehosivat tutkimuksessamme eri ryhmien lapsiin.



Kuvio 15. Opettajan toiminnan vaikutus toiminta- ja ajattelustrategioiden mukaan jaoteltuihin ryhmiin.

Kuvion perusteella tähän tutkimukseen osallistuneet rauhalliset lapset, jotka kuuluivat optimistisen ja defensiivis-pessimistisen ajattelu- ja toimintastrategian käyttäjiin, muuttavat toimintaansa pääasiassa opettajan positiivisten Vanhempi-minätilojen vaikutuksesta. He kuitenkin pystyvät ottamaan vastaan Aikuinen-minätilasta lähtevät viestit ja toimimaan niiden perusteella. Tämä näkyy myös siitä, että he pystyvät keskitty-

mään ja ottamaan vastaan opettajan antamat ohjeet koko jakson ajan. Tässä luokassa kaikki lapset kuitenkin tarvitsevat opettajan kannustusta ja itsetunnon vahvistusta. Tämä johtuu siitä, että jouduimme suhteuttamaan teorian koskemaan tätä kyseistä lapsiryhmää ja optimistisen strategian käyttäjiin luokiteltiin lapsia, joilla itsetunto ei ole kovin hyvä verrattuna kokemuksemme pohjalta koko ikäluokkaan.

Suurin osa vilkkaista pojista kuului itseään vahingoittavan strategian käyttäjiin. Heidän toimintansa muuttui selvästi kahdella eri tavalla riippuen siitä, millaista heidän ei-toivottu käyttäytymisensä oli. Näkyvästi heikon itsetunnon aiheuttamissa tilanteissa auttoi opettajan rauhallinen toiminta joko Aikuinen-minätilasta tai Vanhempi-minätilan huolehtivasta osasta. Häiritessään muita nämä lapset tarvitsivat selvästi toisenlaista opettajan suhtautumista asiaan. Tällöin opettajan piti olla tiukka ja pitää kiinni säännöistä. Pojille piti osoittaa, mitä saa tehdä ja mitä ei. Kun raja löytyi, häiriökäyttäytyminenkin muuttui myönteiseksi ryhmäkäyttäytymiseksi. Lapset tarvitsivat epävarmalle ololleen opettajan selkeitä sääntöjä, jotta he tiesivät, mitä pitää tehdä ja kuinka pitää olla.

Tässä lapsiryhmässä opittua avuttomuutta käyttävä lapsi erosi selvästi muista ryhmän jäsenistä. Hän oli ainoa, johon tehoasi opettajan Vanhempi-minätilasta lähtevä, ylihuolehtiva suhtautuminen. Selvästi oli myös nähtävissä, ettei hän pystynyt vastaanottamaan Vanhempi-minätilan rakentavaa käyttäytymistä, vaan hän koki sen kritiikkinä itseään kohtaan ja sulkeutui pois toiminnasta.

Itsetunnoltaan erilaisiin lapsiin vaikuttaa tulosten mukaan ainakin tässä ryhmässä selvästi erilainen käyttäytyminen. Opettajan ja koulunkäyntiavustajan loppuhaastattelut tukevat tuloksiamme eri lapsiin vaikuttavista opettajan eri toiminnallisista minätiloista lähtevistä viesteistä. Mielestämme opettajan työn onnistumisen yksi perusehto onkin opettajan tieto siitä, millainen käyttäytyminen vaikuttaa myönteisesti tai kielteisesti kuhunkin lapseen.

8.3 Onnistuneet leikit toimintajaksolla

Mielenkiinto opettaa ja kasvattaa erilaisia lapsia lisääntyä jatkuvasti, joten tutkijoiden yksi tärkeä tehtävä on löytää keinoja, jotka ovat käyttökelpoisia luokkatilanteissa (McMahon, Wacker, Sasso, Berg & Newton 1996, 347). Itsekin koimme puutteeksi sen, ettei tälle alueelle ollut kovinkaan paljon valmiiksi käytännössä kokeiltuja leikkejä. Hyviksi ja käyttökelpoisiksi arvioimme leikit, joihin kaikki lapset pystyivät ja halusivat osallistua. Seuraavassa taulukossa näkyvät ne toimintajakson aikana olleet leikit, jotka osoittautuivat hyviksi.

Taulukko 5. Toimintajakson aikana parhaiten onnistuneet leikit kaikilla lapsilla.

LEIKIN NIMI /KERTA	ONNISTUL/ OPPILAS	EI ONNIS- TUNUT/ OPPILAS
Muistipeli tilassa /1. kerta	11	-
Pyykkipoikien piilotus /1. kerta	10	-
Tunnustelupussit/ 1. kerta	10	-
Numeroleikki /3. kerta	10	1
Ilmapallot yksin/ 2. kerta	10	1
Ilmapallot ryhmässä/ 1. kerta	9	2
Ryhmäpatsas/ 1. kerta	9	2
Numeroleikki/ 1. kerta	9	2
Rata/ 5. kerta	9	2
Ilmapallot ryhmässä/ 2. kerta	9	2

Opettajan alkuhaastattelussa ilmeni, että luokan oppilaat tarvitsevat paljon tuttuja leikkejä. Opettaja luonnehti uusien leikkien pelottavan arkoja lapsia sekä toisaalta olevan osallistumisen uhkana niille pojille, joille häviäminen on vaikeaa. Lisäksi uuden

leikin opettelu vaatii aina sääntöjen kuuntelemista ja sisäistämistä, joihin keskittyminen tuotti vaikeuksia monille tämän luokan lapsille. Taulukosta löytyy lapsille kuusi uutta ja neljä vanhaa leikkiä. Toimintaamme kuitenkin kuului suurinpiirtein saman verran uusia ja vanhoja leikkejä (uusia 35 / 67 leikistä), joten tuloksena on, että lapset selviytyivät yllättävän hyvin myös uusista leikeistä.

Leikin ohjeiden tuttuuden on todettu vaikuttavan yhteistyöhön keskittymiseen ja toisten huomioimiseen myönteisesti (McMahon ym. 1996, 350). Tämän vuoksi sisällytimme jokaiselle kerralle ainakin jonkin tutun leikin tai harjoituksen. Huomasimme tuttujen leikkien olevan parhaita keinoja varmistaa sosiaalisten tilanteiden syntymistä. Näin tapahtui esimerkiksi polttopallossa, jossa syntyi neljä sellaista tilannetta, jossa opettajan käyttäytyminen sai oppilaan toiminnan muuttumaan tavoitteiden mukaiseksi.

Tutkimuksen mukaan yhteistyötä vaativat leikit kehittävät lapsia, joilla on ongelmia käyttäytymisessä (McMahon ym. 1996, 350). Tätä pidimme toiminnan suunnittelun lähtökohtana. Aloitimme pienissä ryhmissä, jolloin lasten oli helpompi harjoitella toisten huomioimista. Selvää kehittymistä lasten kohdalla tapahtui havaintojemme mukaan telineradan rakentamisessa, jossa he jakson loppua kohti oppivat tekemään yhteistyötä. Viimeisellä kerralla radalla leikkiminen onnistui 9 oppilaalla. Radan rakentaminen oli luonteva tilanne yhteistyölle, koska painavat telineet pakottivat pyytämään ja antamaan apua. Lisäksi havaitsimme, että intervention loppupuolella olevat vaativat leikit, sokearata ja linnunpesä, onnistuivat verrattain hyvin. Molempien leikkien kohdalla 7 oppilaalla leikki onnistui hyvin. Kummassakin leikissä kuljettiin silmät sidottuina ja näin ollen tarvittiin ehdottomasti kaverin apua. Leikit tarjosivat lapsille haastetta sekä silmät sidottuna että auttajana ollessa, jolloin jokainen huomasi itseään tarvittavan ja tunsu itsensä tärkeäksi, vastuunkantajaksi.

Lasten ja leikkien kehitystason vastaavuus osoittautui tärkeäksi tekijäksi leikin onnistumisessa. Jos säännöt olivat liian vaikeat ymmärtää, kuten tukkien kuljetuksessa ja hernepussileikissä, joka perustui siihen, että hernepussia heitettiin piirissä tietyssä järjestyksessä, lapset eivät jaksaneet keskittyä leikkiin. Jos taas leikki oli kehitystasolle liian helppo, kuten asentojen keksiminen ja neliöleikki, lapset eivät viitsineet panostaa leikkiin. Molemmissa leikeissä rauhalliset lapset osallistuivat velvelli-

suuden tunteesta, mutta vilkkaat lapset kieltäytyivät leikistä ja keksivät itse muuta tekemistä, esimerkiksi salissa vaeltelua näyttämön verhoissa tai hyppimistä paksuilla patjoilla. Leikit, jotka eivät onnistuneet, näkyvät seuraavasta taulukosta.

Taulukko 6. Leikit, jotka eivät onnistuneet toimintajakson aikana.

LEIKIN NIMI/ KERTA	ONNISTUI/ OPPILAS	EI ONNIS- TUNUT/ OPPILAS
Hojo hojo huuga asentokorttien kanssa	3	7
Pantomiimi	3	7
Asentojen tekeminen itse	3	7
Radalla leikkiminen/ 1. kerta	4	7
Ilmapallojen kuljetus	4	6
Tukkien kuljetus/ 1. kerta	4	6
Solmu/ 2. kerta	4	6
Paripatsas	5	6
Radan valmistus/ 2. kerta	4	5
Rytmiijuna	5	5

Vilkailla lapsilla parhaiten onnistuneissa leikeissä on selvästi havaittavissa yhteisenä tekijänä se, että jokaisella leikkijällä on jatkuvasti omaa tekemistä. Oma suoritusväline tai oma selkeä rooli leikissä takaa tulosten mukaan vilkkaiden lasten osallistumisen.

Taulukko 7. Vilkailla oppilailla onnistuneet leikit.

LEIKIN NIMI/ KERTA	ONNISTUI/ OPPILAS	EI ONNISTU- NUT/ OPPI- LAS
Muistipeli tilassa/ 1. kerta	5	-
Pyykkipoikien piilotus/ 1. kerta	5	-
Tunnustelupussit	5	-
Ilmapallot yksin/ 2. kerta	5	-

Myös leikit, joissa lapset saivat persoonaan kohdistuvaa palautetta ja huomiota, kiinnostivat paljon erityisesti vilkkaita lapsia. Tälläiseksi leikiksi nousi tuolileikki, jossa lapsi saa valita jonkun viereensä istumaan ja juuri hänet voi joku toinen valita vieruskaverikseen. Vilkaista lapsista neljällä tuolileikki onnistui hyvin molemmilla kerroilla.

Rauhallisten lasten parhaiten onnistuneita leikkejä yhdistää niiden haastavuus ja tuttuus. Muistipeli tilassa -leikissä jokainen saa toimia yksin samaan aikaan muiden kanssa. Leikissä riittää myös haastetta sekä hahmottamisessa että muistamisessa; tämän uskomme vaikuttavan rauhallisiin lapsiin, jotka pystyvät keskittymään toimintaan. Kaksi muuta leikkiä ovat tuttuja, joten niihin heidän oli helppo lähteä mukaan.

Taulukko 8. Rauhallisilla oppilailla onnistuneet leikit.

LEIKIN NIMI/ KERTA	ONNISTUI/ OPPILAS	EI ONNIS- TUNUT/ OPPILAS
Muistipeli tilassa/ 1. kerta	6	-
Muistipeli tilassa/ 2. kerta	6	-
Numeroleikki/ 3. kerta	6	-
Rata/ 5. kerta	6	-

Lisäksi hernepussipatsaat -leikki meni rauhallisilta lapsilta hyvin, se onnistui 5 oppilaalla kahdella leikkikerralla. Leikissä hernepussia kuljetettiin pään päällä ja sen tipahdettua lattialle jähmetyttiin patsaaksi. Liikkua sai vasta, kun joku toinen kävi nostamassa pussin takaisin pään päälle. Tässä leikissä jokaista lasta tarvittiin auttamaan, mutta jokainen sai myös muita huomiota ja apua. Tuloksen arvokkuutta lisää se, että rauhalliset lapset auttoivat myös vilkkaita lapsia.

Tulostemme perusteella leikeillä on suuri merkitys toiminnan onnistumiselle. Jaksolta voidaan poimia ne leikit, jotka selkeästi osoittautuivat hyväksi ja käyttökelpoisiksi. Itse ottaisimme tulosten perusteella uuteen vastaavaan toimintajaksoon leikkejä, jotka tarjoavat aktiivista tekemistä jokaiselle, tällaisia ovat esimerkiksi telinera-tojen tekeminen, muistipeli tilassa, polttopallo, pyykkipoikien piilotus, numeroleikki, tunnustelupussit ja ilmapallojen kuljettaminen yksin. Toisena kriteerialueena olisivat leikit, jotka tarjoavat jokaiselle lapselle henkilökohtaista huomiota ja myönteistä palautetta. Näitä leikkejä ovat tuolileikki, hernepussipatsaat, tukkien kuljetus ja sokea rata. Varsinaisesti itsetuntoa tukevalle jaksolle valitsisimme tulosten perusteella juuri edellä luetellut, henkilökohtaista palautetta tarjoavat leikit sekä niiden lisäksi erilaisia rohkeutta vaativia leikkejä, joissa lapsi huomaa osaavansa ja pystyvänsä. Näitä leikkejä olisivat esimerkiksi telineradat, sokea rata, linnunpesä ja tuoliipiiri.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin osalta (Syrjälä & Numminen 1988, 135). Siksi tarkastelemme tässä luvussa kaikkia tutkimuk-seemme liittyviä tapahtumia ja niiden luotettavuutta. Luotettavuutta tarkastelemme perinteisten käsitteiden sijasta laadulliselle tutkimukselle paremmin sopivilla käsitteillä.

Lincoln ja Guba (1985) määrittelevät luotettavuuden tarkastelemalla totuudellisuutta, sovellettavuutta, pysyvyyttä ja neutraalisuutta. Perinteisellä tavalla luotettavuutta pohdittaisiin määrällisen tutkimuksen termein, jolloin näitä tekijöitä

tarkasteltaisiin sisäisellä ja ulkoisella validiudella, reliaabeliudella sekä objektiivisuudella. Laadullisessa tutkimuksessa kriteerit kuitenkin näiden osatekijöiden toteutumiselle ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus. (Lincoln & Guba 1985, 294 - 301.)

Taulukko 9. Luotettavuuden osatekijät sekä niitä arvioivat määrälliset ja laadulliset kriteerit Lincolnin ja Guban (1985, 294 - 301) mukaan.

LUOTETTAVUUDEN OSATEKIJÄ	MÄÄRÄLLINEN KRITEERI	LAADULLINEN KRITEERI
TOTUUDELLISUUS	sisäinen validius	vastaavuus
SOVELLETTAVUUS	ulkoinen validius	siirrettävyys
PYSYVYYS	reliaabelius	tutkimustilanteen arviointi
NEUTRAALIUS	objektiivisuus	vahvistettavuus

Jotta tutkimuksemme olisi totuudellinen, sen täytyy täyttää *vastaavuutta* osoittavat vaatimukset. On siis osoitettava, että tutkimuksen tulokset vastaavat alkupe-
räisiä tilanteita. (Lincoln & Guba 1985, 294 - 296.) Vastaavuus paranee, jos tutustutaan riittävästi tutkimuskohteseen, reflektoidaan ja keskustellaan mielipiteistä, pohditaan tutkimuksen kannalta kielteisiä tapauksia, käytetään ulkoista tarkastajaa arvioinnissa ja käytetään triangulaatiota (Patton 1990, 463 - 473; Lincoln & Guba 1985, 301 - 316).

Tutkimusaineistoon sisälle pääseminen edellyttää tutkijalta riittävästi aikaa tutustua tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin (Lincoln & Guba 1985, 301). Koska tutkimme erityislapsia, oli jo tutkimuksen onnistumisenkin kannalta tärkeää, että he saivat tutustua meihin ennen toiminnan alkua. Tämän vuoksi vierailimme luokassa useina päivinä, tutustuimme lapsiin ja annoimme lapsille aikaa tutustua meihin. Osallistuimme myös kaikkeen toimintaan, joten lapset tottuivat meihin opettajina. Henkilökohtaisten tavoitteiden asettaminen edellytti hyvää lasten tuntemusta, vaikka määrittelimme tavoitteet opettajan haastattelun pohjalta. Tutkijan ja osallistujien

työskennellessä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kaikki oppivat tuntemaan toisensa perusteellisesti, jolloin toiminnan kehittäminen tehostuu (Suojanen 1992, 49 - 50). Intervention aikana osallistuimme koko päivän muuhunkin toimintaan kuin vain pelkäämään omiin tunteihimme, joten kaikki lapset varmasti oppivat tuntemaan meidät jo alkuvaiheessa.

Etenkin osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan reflektiivisyys korostuu, sillä hänen voi olla vaikeaa erottaa omat kokemuksensa tutkittavien kokemuksista (Lincoln & Guba 1985, 308 - 309). Laadullisen tutkimuksen analysoinnissa ja johtopäätösten teossa voi Hämäläisen (1987) mukaan sattua kolme virhettä: 1) Holistinen erhe, jossa tapahtumat tulkitaan jäsentyneempinä, kuin ne todellisuudessa ovat, 2) valio-harha, jossa erikoisasemassa olevien henkilöiden antamaa informaatiota ylikorostetaan sekä 3) pitäytyminen alkuperäisiin kuvauksiin, jolloin tutkijan on vaikea irrottautua ihmisten alkuperäisistä kertomuksista. (Hämäläinen 1987, 58 - 59.) Pyrimme pääsemään irti henkilökohtaisista näkökulmista kirjoittamalla ensin molemmat omaa päiväkirjaamme tuntien lopuksi ja sitten keskustelemalla omista kokemuksistamme keskenämme. Keskustelimme myös paljon opettajan ja kouluavustajan kanssa saadaksemme näkökulmiimme enemmän totuutta heidän kokemuksensa pohjalta.

Triangulaation avulla tutkija voi tarkistaa eri menetelmillä saamaansa tietoa. Triangulaatio voidaan toteuttaa menetelmien, tutkijoiden määrän, tutkimuskohdeiden ja -aikojen sekä teorian osalta. (Cohen & Manion 1994, 233 - 236.) Tutkimuksesamme käytimme menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota. Alku- ja loppumittauksessa haastattelimme lapsia samasta asiasta monella eri kysymyksellä taataksemme kysymysten ymmärrettävyyden. Haastattelimme myös opettajaa, emmekä määritelleet henkilökohtaisia tavoitteita ainoastaan lasten haastattelujen perusteella. Tutkijatriangulaatio toteutui siinä, että meitä oli kaksi.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkijalla on mahdollisuus havainnoida samaa tilannetta useaan kertaan (Suojanen 1992, 51). Videoimme kaikki pitämämme tunnit molemmilta ryhmiltä. Katsoimme videot heti samana päivänä ja analysoimme ne silloin ensimmäisen kerran. Analysoinnit tarkistimme katsomalla kaikki videot uudestaan intervention jälkeen. Lasten loppuhaastattelu perustui samoihin

kysymyksiin kuin alussakin. Lopussa haastattelimme opettajan lisäksi myös koulunkäyntiavustajaa.

Vastaavuutta pyrimme vielä vahvistamaan pohtimalla syitä sille, miksi jotkut lapset eivät joinakin päivinä käyttäytyneet tavoitteiden mukaisesti tai miksi heidän tavoitteensa eivät edenneet intervention aikana. Luokan opettaja toimi ikään kuin ulkopuolisena tarkastajana, joka seurasi joitakin tuntejamme ja keskusteli niistä kanssamme.

Laadullisessa tutkimuksessa ei puhuta yleistettävyydestä, vaan *siirrettävyydestä* (transferability). Tulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Siirrettävyyden pystyy arvioimaan ainoastaan tutkimuksen hyödyntäjä. (Lincoln & Guba 1985, 296 - 298.) Jotta tuloksiamme voisi arvioida samantyyppisessä ympäristössä, olemme pyrkineet kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuskohteen tapahtumaympäristön ja tutkimuksen toteuttamisen. Lisäksi liitteissä on tarkat tuntien kulkutaulukot, haastattelukysymykset sekä alku- ja loppumittauskaavakkeet. Toistettavassa tutkimuksessa on kuitenkin otettava huomioon tutkimukseen osallistuvien lasten henkilökohtaiset tavoitteet ja suunniteltava toiminta niiden mukaan.

Tutkimustilanteen arvioinnin (debendability) avulla voidaan tarkastella laadullisen tutkimuksen pysyvyyttä. Jotta tutkimus tältä osalta olisi luotettava, tutkijan on arvioitava tutkimustilanteeseen sekä -tuloksiin vaikuttaneet ulkopuoliset tekijät sekä yleensä tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään aiheutuvat tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 391.) Koska tutkimuksemme oli interventio, emme itse olleet sellaisia ulkopuolisia tekijöitä, jotka eivät olisi saaneet vaikuttaa tuloksiin tai tapahtumiin. Sen sijaan ulkoista vaihtelua saattoivat aiheuttaa lasten kotioloissa tapahtuneet muutokset, muilla tunteilla ja iltapäivähoidossa tapahtuneet seikat sekä poissaolot ja ryhmäkoostumukset. Tutkimuksellemme olisi ollut edullista pitää koko ajan samat lapset samassa ryhmässä, mutta se ei onnistunut toimintaterapeutin ja erityisopettajan tuntien vuoksi.

Tutkijan on myös tunnettava tutkittava ilmiö perusteellisesti, muuten on mahdotonta asettaa oleellisia tavoitteita tutkimukselle tai tehdä luotettavia havaintoja ja johtopäätöksiä (Suojanen 1992, 49 - 50). Aloitimme aiheeseen tutustumisen jo alkuope-

tuksen erikoistumisopintojen myötä syksyllä 1996 ja tarkensimme sitä erityispedagogiikan proseminarityötä tehdessämme keväällä 1997. Tämän perusteella oletimme tuntevamme alueen jo tutkimusongelmaa muotoillessamme.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri objektiivisuus väistyy laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuuden tieltä (Patton 1990, 482). Tynjälän (1991, 392) mukaan tutkimus on pelkän totuuden sijasta pikemminkin näkökulma asiaan. Jotta lukija pystyisi seuraamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua ja tekemään omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta, tutkijan on kuvattava tarkasti ja rehellisesti kaikki tutkimuksen eri vaiheet raportissaan. Tällöin kyse on tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. (Patton 1990, 430, 430.) Lincoln ja Guba (1985) puhuvat tässä yhteydessä pikemminkin aineistosta kuin tutkijasta.

Neutraalisuuden tutkija voi osoittaa *vahvistettavuudella* (confirmability), varmistamalla eri tekniikoiden avulla tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden (Lincoln & Guba 1985, 319). Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet vahvistettavuuteen tutustumalla hyvin tutkimuskohteeseemme, saamalla oppilaiden luottamuksen, käyttämällä useita eri keinoja saman asian tutkimiseksi, raportoimalla mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksemme toteutumista sekä pohtimalla erilaisia tuloksiin vaikuttaneita tekijöitä.

10 POHDINTA

Tutkimukseen osallistuneiden lasten tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset on esitelty tarkasti luvussa 8. Tässä luvussa käymme tulokset lyhyesti läpi ja pohdimme yleisesti tutkimuksemme merkittävyyttä ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tärkeyttä lapsilla, joilla on oppimisvaikeuksia.

10.1 Omien tutkimustulosten tarkastelua ja arviointia

Tulosten perusteella jopa lyhyellä, seitsemän viikon pituisella toimintajaksolla pystyttiin tukemaan lasten sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymistä. Tulokseen vaikutti luultavasti se, että tutkimuksessa olivat mukana melkein kaikki luokan lapset ja toiminta tapahtui heille luonnollisessa ympäristössä. Tämän on todettu olevan tärkeä tekijä sosiaalisia taitoja kehittävän intervention tulosten kannalta (Poikkeus 1995, 137). Nämä tulokset rohkaisevat mielestämme koululuykättyjen lasten opettajia suunnittelemaan toimintaansa siten, että nämä perustaidot otetaan paremmin huomioon. Vaikka ryhmä olisikin iso, ei sosiaalisia taitoja voida kehittää niin hyvin yksilöopetuksella kuin ryhmätyöskentelyllä.

Lasten, joilla keskittymishäiriöitä, taitoja kehitettäessä on ensimmäiseksi järjestettävä heille sellaista toimintaa, josta he kiinnostuvat. Tällaisesta toiminnasta saatujen osallistumiseen liittyvien myönteisten kokemusten ansiosta he saattavat huomata, kuinka mukavaa on osallistua toimintaan. On kuitenkin muistettava, että sama kokemus, sama interventio, voidaan eri elämänvaiheissa prosessoida eri tavoin, joten sen vaikutukset ovat myös erilaisia (Mäkinen 1989, 403). Myös lasten eri elämäntilanteet vaikuttavat merkittävästi saman ryhmän lapsiin. Juuri tämän vuoksi on tärkeää suunnitella toimintajakso osallistuvien lasten henkilökohtaisista tavoitteista lähteväksi.

Myös itsetunnon heikkoja lapsia voidaan auttaa tällaisen toimintajakson avulla. On tärkeää, että epävarmoja lapsia kannustetaan ja heille annetaan positiivista palautetta aina, kun siihen on mahdollisuus. Itsetunnon kehittyminen on perustekijä, jonka pohjalta voidaan lähtä kehittämään muita oppimisvalmiuksia. Lapsen täytyy ensimmäiseksi luottaa itseensä ja omaan toimintaansa.

Opettajan käyttäytymisellä on myös tutkimuksemme tulosten perusteella suuri merkitys lasten toiminnan ja itsetunnon kehittymiselle. Kun osasimme toimia jokaisen lapsen kohdalla tietyllä tavalla, huomasimme, että lapsen käyttäytyminen muuttui nopeasti toivottuun suuntaan. Tältä osalta yksi tärkeimmistä saavutuksista tutkimuksemme olikin omien toimintamallien löytäminen transaktioanalyysin toiminnallisten minätilojen kautta. Emme voi yleistää opettajan käyttäytymiseen liittyviä

tuloksia koskemaan kaikkia lapsiryhmiä, mutta uskomme, että tutkimuksemme tarjoaa sovellettavan mallin oman käyttäytymisen seuraamiselle ja muuttamiselle.

Tutkimuksessamme vilkkaiden lasten kohdalla opettajan käyttäytymisen piti olla tarkasti suunnattua tietylle lapselle, jotta tämän käyttäytyminen muuttui toivotuksi. Luokittelumme mukaan vilkkailla lapsilla oli heikoin itsetunto, joten erityisesti siis itsetunniltaan heikkojen lasten kanssa työskennellessä opettajan on hyvä tietää nopeasti, mistä narusta kannattaa vetää kunkin lapsen kohdalla. Tulostemme perusteella ne toiminnalliset minätilat, joiden kautta toimimalla opettaja sai lapsen käyttäytymisen muuttumaan toivottuun suuntaan, vaihtelivat eniten vilkkaiden lasten kohdalla. Itseään vahingoittavaa strategiaa käyttäviin lapsiin vaikuttivat pääasiassa Vanhempi-minätilasta lähtevä rakentava ja kritisoiva käyttäytyminen. Opittua avuttomuutta käyttävään lapseen vaikutti puolestaan Vanhempi-minätilan huolehtiva ja jopa ylihuolehtiva käyttäytyminen.

Tutkimuksemme tavoitteena oli löytää sellaisia leikkejä, jotka sopivat lapsille, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa ja keskittymisessä. Tarkoituksenamme ei ollut listata leikkejä ja muodostaa niistä ainoata toimivaa kokonaisuutta, vaan halusimme löytää yhteisiä tekijöitä, jotka yhdistivät toimivia leikkejä. Lisäksi löysimme leikkejä, joiden huomasimme toimivan hyvin erityyppisten lasten kanssa toimittaessa. Havaitsimme tärkeiksi tekijöiksi jatkuvan toiminta-aktiivisuuden ja henkilökohtaisen huomion tarjoamisen. Mielestämme nämä tekijät ovat päteviä toimittaessa minkä tahansa lapsiryhmän kanssa.

10.2 Tulosten merkitys kasvatustyölle

Toimintajaksoa suunnitellessa kannattaa rajata tarkasti toiminnan tavoitteet. Niiden olisi hyvä olla myös melko läheisiä, sillä hyvin erilaisia tavoitteita ei yhdellä interventiolla pystytä kehittämään. Itseämme jäivät harmittamaan rauhallisten lasten tavoitteet, vaikka he kehittyivätkin niissä jonkin verran. Olisimme kuitenkin luultavasti saaneet paljon enemmän aikaan, jos ryhmä olisi ollut homogeenisempi ja siten tavoitteiltaan samankaltaisempi. Homogeenisessä ryhmässä pystytään määrätietoisesti paneutumaan tiettyihin

tavoitteisiin. Usein ongelmaksi interventioryhmän muodostamisessa nouseekin se, että ryhmän lasten pitäisi olla mahdollisimman samanlaisia, jotta kaikki voisivat hyötyä ohjelmasta (Kelly 1982, 93). Tutkimuksessamme vilkkaiden lasten ryhmä- ja parityöskentelytavoitteet nousivat pinnalle, eikä toiminnassa voitu ottaa rauhallisten itsetuntotavoitteita niin hyvin esille, kuin olisi ollut tarpeen.

Opettajan käyttäytymisellä on merkittävä vaikutus käytännön koulutyön onnistumiselle. Jos opettaja yrittää houkutella lasta väärällä tavalla, ei itsetunto kehity, vaan lapsi saattaa tuntea olevansa taitamaton ja ryhmän ulkopuolinen. Nopeasti oikealla tavalla toimiessa opettaja saa lapsen mukaan toimintaan ja antaa hänelle onnistumisen kokemuksia. Tutkimuksemme antaa opettajalle yhden toimintamallin tarkkailla oman toimintansa vaikutusta omiin oppilaisiinsa ja siten tiedostamisen kautta oppia tuntemaan oppilaansa ja heihin vaikuttava käyttäytyminen.

Nykyään panostetaan kuusivuotiaiden esiopetukseen ja jopa koulun aloittamiseen kuusivuotiaana. Yleisesti ei kuitenkaan oteta huomioon lapsen henkilökohtaista valmiutta oppimiselle tai ryhmässä olemiselle ja vasta viime aikoina on herätty tarkastelemaan asiaa siltä kannalta, onko koulu todella valmis vastaanottamaan eri kehitystasoilla olevia lapsia (Linnilä 1997, 19). Mielestämme koulunaloitusvaihetta pitäisikin kehittää ikään perustuvasta luokittelusta valmiuksiin perustuvaksi. Tällöin jokainen saisi aloittaa koulutaipaleensa siinä vaiheessa, kun on siihen valmis. Jos oppimisvaikeuksia ilmenee, on muistettava, että varhaisella väliintulolla eli preventiolla voidaan muuttaa tai estää ongelmallisen tilanteen syntyminen (Lichtenstein & Ireton 1984, 6). Myös lasten kodit täytyisi ottaa mahdollisimman kiinteästi mukaan toiminnan suunnitteluun (Poikkeus 1995, 137).

Jotta koulu olisi valmis ottamaan eri kehitystasoilla olevia lapsia opetuksen piiriin, opettajien tulisi pystyä laatimaan henkilökohtaiset tavoitteet jokaiselle lapselle ja pyrkiä niihin. Käytännössä opettajan tulee huomioida kunkin oppilaan oppimisedellytykset ja toimia niiden mukaan (Linnilä 1997, 20). Oman kokemuksemme mukaan ainakaan luokanopettajakoulutuksessa ei painoteta tätä puolta, eikä siihen käytännössä suurissa luokissa ole edes mahdollisuutta. Tällaisia resursseja ei siis ainakaan vielä ole, joten mielestämme on parempi, että hitaasti kehittynyt lapsi saa lisäaikaa kypsyä val-

miuksissaan ennen koulunkäynnin aloittamista. Hyvin suunniteltu ja organisoitu lykkäysvuosi antaa lapselle sekä aikaa harjoitella koulussa tarvittavia taitoja että mahdollisuuden saada vahvistusta omalle itsetunnolle ja minäkuvalleen.

10.3 Jatkotutkimusaiheita

Mielestämme koululykättyjen lasten kehittymistä pitäisi tutkia tarkemmin. Olisi mielenkiintoista seurata koululykättyjen lasten myöhempiä vaiheita ja koulumenestymistä lykkäysvuoden jälkeen. Tällaisesta pitkittäistutkimuksesta olisi hyötyä päätettäessä lasten koulunaloittamisen kriteereistä. Myös lykättyjen lasten siirtyminen ensimmäiselle luokalle olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Se antaisi tietoa opettajille, joiden luokalle on tulossa lykkäystä saanut lapsi.

Erityisesti koululykättyjen lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen olisi yksi tärkeä tutkimuskohde myös jatkossa. Olisi mielenkiintoista kehittää tietty toimintajakso, jota kokeilisi monen eri lapsiryhmän kanssa. Myös intervention muuttaminen toimintatutkimukseksi toisi mukaan mahdollisuuden arvioida ja muuttaa ohjelman sisältöä ja tarkastella muutoksen vaikutusta tuloksiin.

Transaktionalyysi osoittautui hyväksi teoriapohjaksi käytännön tilanteita tulkittaessa. Olisi mielenkiintoista tutkia erilaisten opettajapersoonien toiminnan vaikutusta lapseen. Tämän avulla saataisiin selville, vaikuttaako eri opettajien sama toiminnallinen minätila lapseen aina samalla tavalla, vai onko opettajan persoona vaikuttava tekijä.

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Turun yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisusarja A:117.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. A:167.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus* 25, 5, 469 - 471.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki:Otava.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 168 - 187.
- Alahuhta, E. 1979. Koulutulokkaiden heterogeenisuus alkuopetuksen ongelmana. *Kasvatus* 10, 3, 139 - 141.
- Alahuhta, E. 1992. Lapsen oppimisvalmiudet. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.), 45 - 58.
- Autio, T. 1995. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Jyväskylä: Gummerus.
- Ayres, A. J. 1987. Kun lapsi ei opi leikkimään. Suom. P. Danner & M. Pekkanen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), 13 - 82.
- Bee, H. 1992. The developing child. 6. painos. New York: Harper Collins.
- Beilin, H. 1997. Piaget'n teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), 109 - 160.
- Berne, E. 1966. Principles of group treatment. New York.
- Borba, M. 1989. Esteem builders: A k-8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate. CA: Jalmar Press.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.

- Brotherson, M. J. 1994. Interactive focus group interviewing: A qualitative research method in early childhood special education 14, 1, 101 - 118.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Chaney, C. M. & Kephart, N. 1968. Motoric aids to perceptual training. Columbus: O. Merrill.
- Clarke, J. I. 1978. Self-esteem: A family affair. New York: Harper Collins Publishers.
- Clarke, J. I. & Dawson, C. 1989. Growing up again. Parenting ourselves, parenting our children. A Hatzebook. New York: Harper Collins Publishers.
- Cohen, L. & Manion, L. 1986. Research methods in education. 2. painos. London: Croom Helm.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. Kouluvuosien psykologiaa. Espoo: Weiling+Göös.
- Collins, B. C., Ault, M. J., Hemmeter, M. L., & Doyle, P. M. 1996. Come play! Developing children's social skills in an inclusive preschool. Teaching exceptional children 29, 1, 16 - 21.
- Cooper, C. S. & McEvoy, M. A. 1996. Group friendship activities: An easy way to develop the social skills of young children. Teaching exceptional children 28, 3, 67 - 69.
- Coppock, M. W. 1993. Small group plan for improving friendships and self-esteem. Elementary school guidance and counseling 28, 2, 152 - 154.
- Crain, W. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3. painos. New York: Prentice-Hall International.
- Damon, W. & Hart, D. 1982. The development of self-understanding from infancy through adolescence. Child development 53, 4, 841 - 864.
- Durkin, K. 1997. Developmental social psychology from infancy to old age. 2. painos. Oxford: Blackwell Publishers.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. 1993. Social skills interventions for children. Behavior modification 17, 3, 287 - 313.
- Eloranta, T. 1995. Vuorovaikutus liikunnanopetuksen työvälineenä. Liikunta ja tiede 32, 5 - 6, 22 - 24.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Fad, K. S., Ross, M. & Boston, J. 1995. We're better together: Using cooperative learning to teach social skills to young children. *Teaching exceptional children* 27, 4, 28 - 34.
- Gallahue, D. L. 1993. *Developmental physical education for today's children*. Indianapolis: Brown & Benchmark Publishers.
- Glakas, B. A. 1991. Teaching cooperative skills through games. *Joperd. Journal of physical education, recreation and dance* 62, 5, 28 - 30.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. 1984. Assessment and classification of children's social skills. A review of methods and issues. *School psychology review* 13, 292 - 301.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: implications for classification and training. *Journal of clinical child psychology* 15, 1, 3 - 15.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. 1984. Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School psychology review* 13, 3, 292 - 301.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.), 276 - 385.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 219 - 247.
- Heikkinen, M. 1997. Starttiluokka Porissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 126 - 134.
- Helenius, A. 1979. Leikkitoiminta psykologisen tutkimuksen kohteena. *Psykologia* 14, 4, 25 - 29.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisuja 246.
- Helenius, A. 1993. *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hetherington, E. M. (toim.) 1983. *Handbook of child psychology 4: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Normaali ja kehityksessään viivästynyt lapsi. Suom. E. Laasonen. Jyväskylä: Gummerus.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehonrakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastuksen selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 26.
- Hubbart, J. A. & Coie, J. D. 1994. Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer-Quarterly* 40, 1, 1 - 20.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/87.
- Iivonen, K.-M., Korpela, M.-L. & Malinen, R. 1997. Toimintaterapiaa lykkäyslapsille. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 117 - 125.
- Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1991. Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Jussila, S., Kassinen-Vasara, P., Sippala, M. & Tanjunen, M.-L. 1997. Raahan malli kouluvalmiuksien kehittämiseksi. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 158 - 174.
- Kahila, S. 1986. Auttamiskäyttäytymisen edistäminen liikuntatunnilla yhteistyöskentelyn avulla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkielma.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. Auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, education and health 29.
- Kallio, T. & Kinos, S. 1997. 0 -luokat Turussa. T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 145 - 157.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kaukiainen, A., Aalto, P., Lappalainen, M. & Lindberg, J. 1995. Kasvokkain. Palautteen

- antaminen oppijalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Sarja A: 34.
- Keitaanniemi, T. & Nupponen, H. 1987. Liikuntakykyisyyden ja koululiikunnan tehostamisen yhteydet peruskoulun oppilaiden sosiaalisiin toimintoihin. *Liikunta ja tiede* 24, 5, 246 - 250.
- Kelly, J. A. 1982. *Social-skills training. A practical guide for interventions*. New York: Springer Publishing Company.
- Kline, F. M., Schumaker, J. M. & Deshler, D. D 1991. Development and validation of feedback routines for instructing students with learning disabilities. *Learning disabilities quarterly* 14, 3, 191 - 207.
- Kohlberg, L. 1981. *The philosophy of moral development. Essays on moral development 1*. New York: Harper & Row.
- Koivisto, P. & Luttinen, H. 1997. Rakkaus, arvostus, hyväksyntä? Päiväkodin vuorovai-
kutussuhteiden yhteys lapsen itsetuntoon. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuk-
sen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Kopp, C. B., Baker, B. L. & Brown, K. W. 1992. Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. *American journal on mental retardation* 96, 4, 357 - 366.
- Korkiakangas, M. 1987. Lasten kehityksen seuraaminen neuvolasa ja kouluvalmius. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisusarja 291.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen., M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 188 - 201.
- Korpinen, E. 1988. Opettajan merkitys oppilaan minäkäsityksen kehitykselle. Teoksessa V. Brunell & J. Välijärvi (toim.), 95 - 103.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämässä. *Kasvatus* 20, 3, 193 - 200.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustietei-
den tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Kupiainen, H. 1997. Liikuntaryhmä kasvun paikkana. Espoon-Vantaan ammattikorkea-

- koulu. Julkaisusarja A:16.
- Kuusinen, J. 1986. Syntymäkuukausi ja koulumenestys. *Kasvatus* 17, 2, 73 - 76.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23, 1, 47 - 56.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 89.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:130.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus* 21, 1, 21 - 26.
- Lamminmäki, T. 1997. Efficacy of multifaced treatment for children with learning difficulties. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 125.
- Lamminmäki, T. & Meriläinen, L. (toim.) 1997. Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Porvoo: WSOY.
- Lehtovaara, A. 1950. Kolunkäynnin alkamisajankohta psykologisena ongelmana. *Kasvatus ja koulu* 36, 97 - 101.
- Lichtenstein, R. & Ireton, H. 1984. Preschool screening. Identifying young children with developmental and educational problems. Orlando: Grune & Stratton.
- Liikanen, P. 1995. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehitypsykologiset valmiudet kouluvalmiuden ennustajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. CA: Sage.
- Linnilä, M.-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 14 - 26.
- Linno, T. 1990. Lykka-projekti. Ketkä kompastuvat koulun kynnykseen? Koulun, päiväkodin ja neuvolan mahdollisuudet ennaltaehkäistä lieviä oppimisvaikeuksia Vantaalla. Vantaa: Koulutuksen palvelukeskus.
- Lintunen, T., Rahkila, P., Silvennoinen, M. & Österback, L. 1984. Lasten fyysisen

- minäkäsityksen mittari. *Liikunta ja tiede* 21, 5, 224 - 231.
- Lintunen, T. 1993. Millainen minä olen. *Liikunta ja tiede* 30, 5, 8 - 11.
- Lummelahti, L. 1991. Ovatko koulutulokkaat valmiita kouluun - voisiko koulu olla entistä valmiimpi lapsia varten? *Kielikukka* 3, 12 - 13.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 62 - 83.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. (toim.), 80 - 119.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. (toim.) 1995. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 105 - 121.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, H. 1996a. Oppimisesta syrjäytymistä tutkimassa. *Kasvatus* 27, 4, 223 - 227.
- Lyytinen, H. 1996b. Oppimisvaikeuksien tutkiminen Niilo Mäki Instituutissa. *Psykologia* 31, 5, 359 - 367.
- Maag, J. W. 1994. Promoting social skills training in classrooms: Issues for school counselors. *The school counselor* 42, 2, 100 - 113.
- Marsh, H. W. 1989. Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Pre-adolescence to early adulthood. *Journal of educational psychology* 81, 3, 417 - 430.
- Martinek, T. J. & Griffith III, J. B. 1994. Learned helplessness in physical education: A developmental study of causal attributions and task persistence. *Journal of teaching in physical education* 13, 2, 108 - 122.
- McGee, K. A. & Powell, J. M. 1996. Improving learner responsibility by utilizing thinking strategies and cooperative learning. Master's action research project. Saint Xavier university. Association for information and image management. Maryland.

- McMahon, C. M., Wacker, D. P., Sasso, G. M., Berg, W. K. & Newton, S. M. 1996. Analysis of frequency and type of interactions in a peer-mediated social skills intervention: Instructional vs. social interactions. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities* 31, 4, 339 - 352.
- Merenheimo, J. 1989. Minullako oikeus oppia? Itseluottamuksen, kognitiivisen moraalikehityksen ja sosiaalisen tiedon yhteyksistä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 60.
- Mitchell, & McCollum, 1983. The power of positive Students. *Educational Leadership* 40, 5, 48 - 51.
- Mize, J. & Ladd, G. W. 1990. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status pre-school children. *Developmental psychology* 26, 3, 388 - 392.
- Moshman, D., Glover, J.A. & Bruning, R. H. 1987. *Developmental psychology*. Boston: Little, Brown and Company.
- Murto, K. 1989. Kohti oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. Jyväskylä: Rotaprint-Paino.
- Mäkinen, T. 1989. Oppimisvaikeuksien varhaisdiagnosointi ja näkökohtia kuntoutuksesta. *Kasvatus* 20, 5, 399 - 407.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. *Studies in education, psychology and social research* 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulunaloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 27 - 37.
- Niemivirta, M. 1995. Kognitiivisen minäkäsityksen ulottuvuudet ja itsetunto. Kasvatustieteen lisensiaattityö. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Numminen, P., Sääkslahti, A. & Viljanen, T. 1995. Liikunta kehittää lapsen kykyjä tunnistaa ja tulkita havaintoja. *Liikunta ja tiede* 32, 3, 12 - 15.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus: Peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnot kolmen lukuvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiede-

- kunta. Julkaisusarja A: 146.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 1992. Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaustoiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia* 27, 20 - 30.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimuksia vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Närvä, J. 1997. Hallinnolliset mahdollisuudet esiopetuksen uudistamiseen. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 56 - 61.
- Oden, S. & Asher, S. R. 1977. Coaching children in social skills for friendship making. *Child development* 48, 2, 495 - 506.
- Odom, S. L., McConnell, S.R. & Chandler, L. K. 1994. Acceptability and feasibility of classroom-based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional children* 60, 3, 226 - 236.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: WSOY.
- Ojala, P. 1998. Alkuopetuksessa TA-pahtuu. Julkaisematon artikkelikäsitelmä.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Tampere: Kirjatoimi.
- Orlick, T., McNally, J. & O'Hara, T. 1978. Cooperative games. Systematic analysis and cooperative impact. Teoksessa F. L. Smoll & R. E. Smith (toim.), 203 - 225.
- Page, R., Frey, J., Talbert, R. & Falk, C 1992. Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: Relationship to measure of physical fitness and activity. *Journal of teaching in physical education* 11, 211 - 219.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.painos. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1988. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyyti-

- nen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.), 122 - 138.
- Poikonen, P. 1981. Koulukypsyys ja sen arvioiminen. *Psykologia* 16, 4, 248 - 251.
- Puutio, S. & Melantie, R. 1997. Kokkolan yhteistoiminnallinen 0-luokka. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 97 - 116.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Julkaisuja 277.
- Pölkki, P. 1990. Self-concept and social skills of school beginners. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 76.
- Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia* 32, 1, 31 - 39.
- Rathjen, D. P. 1980. An overview of social competence. Teoksessa D. P. Rathjen & J. P. Foreyt (toim.), 1 - 23.
- Rathjen, D. P. & Foreyt, J. P. (toim.) 1980. Social competence. Interventions for children and adults. New York: Pergamon Press Inc.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Readence, J. E., Moore, D. W. & Moore, S. A. 1982. Kohlberg in the classroom: Responding to literature. *Journal of reading* 26, 2, 104 - 108.
- Rubin, R. A. & Balow, B. 1979. Measures of infant development and socioeconomic status as predictors of later intelligence and school achievement. *Developmental psychology* 15, 225 - 227.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32, 2, 93 - 98.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino oy.
- Sarlin, E.-L. 1987. Päivittäisen koululiikunnan vaikutukset - katsaus kansainväliseen tutkimukseen. *Liikunta ja tiede* 24, 5, 238 - 241.
- Sarlin, E.-L. 1992. Päivittäisen liikuntaohjelman yhteydet 1-3 -luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyyteen sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin.
- Sarlin, E.-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 40.

- Seppänen, P. 1985. Urheilun merkitys lasten ja nuorten sosiaalistamisessa. *Liikunta ja tiede* 22, 3, 104 - 111.
- Skinner, C. H., Shapiro, E. S., Turco, T. L., Cole, C. L. & Brown, D. K. 1992. A comparison of self- and peer-delivered immediate corrective feedback on multiplication performance. *Journal of school psychology* 30, 2, 101 - 116.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (toim.) 1978. *Psychological perspective in youth sport*. New York: John Wiley & Sons.
- Stewart, I. & Joines, V. 1987. *TA Today. A new introduction to transactional analysis*. Kegworth: Lifespace Publishing.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.
- Sylwester, R. 1994. How emotions affect learning. *Educational leadership* 52, 2, 60 - 65.
- Sylwester, R. 1997. The neurobiology of self-esteem and aggression. *Educational leadership* 54, 5, 75 - 79.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Takala, M., Alanen, L., Luolaja, J. & Pölkki, P. 1979. Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän psykologian laitos. Julkaisuja 219.
- Tang, T. L.-P. & Sarfield-Baldwin, L. 1991. The effect of self-esteem, task label and performance feedback on task liking and intrinsic motivation. *Journal of social psychology* 131, 4, 567 - 572.
- Tapaninen, M. 1995. "Lapsen lukeminen" liikunnassakin tärkeintä. *Lastentarha* 2, 34 - 36.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. *Liikunta ja tiede* 30, 4, 24 - 25.
- Temple, S. 1997. TA in education. 24.11.1997 - 28. 11.1997 Luennot ja harjoitukset. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon lähde.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J. & Liebenstein, N. L. 1990. A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill,

- school behavior, and family background. *Journal on learning disabilities* 23, 2, 115 - 120.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387 - 389.
- Uusi sivistyssanakirja. 1992. A. Aikio (toim.) Helsinki: Otava.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 45.
- Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. A. Toppi. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo.
- Verduyn, C. M., Lord, W. & Forrest, G. C. 1990. Social skills training in schools. An evaluation study. *Journal of adolescence* 113, 1, 3 - 16.
- Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), 84 - 96.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaa ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia* 92.
- Vilhu, J. 1987. Miten urheilu kasvattaa? *Liikunta ja tiede* 24, 3, 130 - 132.
- Walling, M. D. & Martinek, T. J. 1995. Learned helplessness: A case study of a middle school student. *Journal of teaching in physical education* 14, 4, 454 - 466.
- Weiller, K. H. 1993. The socio-emotional component of physical education for children. *Journal of physical education, recreation and dance* 64, 6, 50 - 53.
- Wigell-Kevin, R.-M. 1993. Idrottens sociala fält. Studie- och undervisningsmaterial Åbo akademi. *Pedagogiska fakulteten*. Nr. 6.
- Wiener, J. & Harris, D.J. 1997. Evaluation of an individualized, context-based social skills training program for children with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice* 12, 1, 40 - 53.
- Wilson, C. 1982. Minän kehitys. Teoksessa J. C. Coleman (toim.), 32 - 54.
- Yrjönsuuri, Y. & Siniharju, M. (toim.) 1992. *Esiopetus. Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Zimmerman, M.A 1990a. Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American journal of community psychology* 18, 169 - 177.
- Zimmerman, M. A. 1990b. Toward a theory of learned hopefulness; A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in personality* 24, 1, 71 - 86.

Liite 1: Lupalappu tutkimukseen osallistuvien lasten vanhemmille.

HEI!

Kirjoittelemme sinne koteihin, koska suunnitelmat kevään liikuntatunneista ovat tarkentuneet. Liikuntatunneilla pyrimme liikunnan ohella vahvistamaan lasten sosiaalisia taitoja, eli taitoja tulla toisten ihmisten kanssa toimeen. Osataksemme rakentaa oikeanlaisia tilanteita tunneille, teemme lapsille pienen kyselyn heidän käsityksistään tällaisista tilanteista. Sama kysely tullaan toistamaan sitten maaliskuussa, jolloin näemme, onko tunneista ollut mirään hyötyä tietyissä sosiaalisissa taidoissa.

Jotta liikuntatunneilla osaisimme ottaa huomioon lapsenne henkilökohtaiset tarpeet, pyydämme näin kirjallisesti lupaa siihen, että luokan opettaja saa antaa meille tietoja lapsestanne ja kertoa omia havaintojaan lapsen käyttäytymisestä.

Tiedot ovat luottamuksellisia. Raportoidessamme tutkimuksesta emme tule käyttämään lasten omia nimiä, vaan muutamme ne. Lapsikohtaiset tiedot auttavat meitä rakentamaan liikuntaohjelman sopivaksi.

Joulua odotellessa, Sanna Hemmilä ja Outi Niiranen

----- Leikkaa irti ja tuo kouluun -----

Lapsen nimi _____

Kyllä

Ei

Opettaja saa antaa tietoja ja omia havaintojaan lapsesta.

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2. Toimintajakson tuntien rakenne.

9.1.1998

Tutustuttiin lapsiin ja lapset tutustuivat Maunoon. Harjoiteltiin Maunotunneilla olemista.

Leikki ja sen kulku	Miksi tämä leikki/ harjoitus
<p>Hojo hojo huuga Kämmenet yhdessä rinnan korkeudella. Hypitään paikallaan eri tavoilla hokien lorua: " hojo, hojo huuga, hatsa mitsa muuga" kaksi kertaa. Jälkimmäisen kerran jälkeen ope huutaa lapsille esim. käskyn mahalleha, jolloin lapset syöksyvät mahalleen maahan. Tämän jälkeen on taas lorun vuoro, jne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tuttu aloitus - energianpurku - kerrataan kehonosien nimiä
<p>Asentokortit Juostaan ympäri salia musiikin tahdissa musiikkiin eläytyen. Musiikin loputtua opettaja näyttää kortilla olevan asennon, jota lapset matkivat. Musiikin mukana juokseminen ja asennot vuorottelevat leikissä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kehonkaavan kartoitusta - kuvasta hahmottaminen - energianpurkua edelleen
<p>Maunon esittely Tuttujen luokassa olevien matojen kautta mentiin Maunon esittelyyn. Kerrottiin Maunon tausta: Mauno tulee Kongosta, Afrikasta, se on viidakkomato. Kauan sitten Mauno on saanut kaukaiselta sukulaiselta perinnöksi aarteen, mutta sen saamisessa on ehto: Maunon täytyy ratkaista 24 ongelmaa, niin paljon, kuin Maunossa on raitoja. Mauno ei ole itse ongelmia saanut ratkaistua, joten hän on tullut tänne pyytämään meiltä apua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mauno on kehyskertomuksena motivoimassa kaikkia jumppatunteja. Tunnit rakentuvat Maunon viidakkoiheeseen. - Tutustutaan jo nyt Maunoon, ettei sitten myöhemmin liikuntasalissa mene siihen aikaa.

12.1.1998 Viidakkoon lähtijän testirata

Ongelma: Mitkä ovat viidakkoon lähtijän testiradasta helpoimmat ja vaikeimmat tehtävät? Selvittäkää ne neljän hengen ryhmissä.

Kuvaus telineradan telineestä	Miksi tämä harjoitus
<p>Liukumäki - penkistä tehty liukumäki puolapuilta, alla matto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perusliikuntamuodoista kiipeäminen ylös ja sivulle - lisäksi liukuminen alas
<p>Tasapainoilu - penkki ylösalaisin puolapuiden ja toisen penkin välissä, ilmassa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perusliikuntamuodoista tasapainoa vaativa kävely - penkki ilmassa motivoimassa kunnolliseen keskittymiseen
<p>Ruutuhoppely - lattiassa värilätkät ruutuhoppelyn tapaisesti. Hypitään kinkaten ja tasahypyillä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perusliikuntamuodoista yhdellä jalalla hyppiminen ja tasahyppy - lateraalisuuden hahmottaminen
<p>Ryömiminen - ryömitään kahden penkin päälle asetetun normaalin ohuen liikuntamaton alta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perusliikuntamuodoista ryömiminen
<p>Hyppiminen - paksulla matolla hypitään tasahypyjä, lopuksi kuperkeikkoja ja kierrehypyjä</p>	<ul style="list-style-type: none"> - perusliikuntamuodoista hyppiminen tasahypyillä vaikealla alustalla

Liite 2 (jatkuu).

14.1.1998 Apinoiden lentsikkaharkat

Ongelma: Millä säännöillä saadaan ilmapallo pysymään ilmassa niin, että kaikki ryhmän jäsenet koskevat vuorollaan ilmapalloon?

Leikki/ harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä?
Alkulämmittely Juostaan ja hypitään vapaamuotoisesti musiikin tahdissa mahdollisimman paljon.	- saadaan purettua energiaa mahdollisimman nopeasti. - kaikille tulee lämmin.
Yksin pallottelu Jokainen pomputtelee omaa ilmapalloon eri kehonosilla, molemmilla käsillä, jaloilla, päällä, olkapäillä, niskalla.	- saadaan tuntumaa eri kehonosien käytöstä. - totutellaan ilmapalloon välineenä. - tyydytetään halu omistaa ja jatkuvasti käsitellä ilmapalloa.
Parin kanssa pomputtelu Istutaan lattialla parin kanssa jalat vastakkain. Pallotellaan sormilyönneillä yhdellä pallolla.	- parinvalintatilanne ja toisen pallon luovutus. - parityöskentely ja yhteisen pallon jakaminen. - istuallaan, ettei ympäröivä tila houkuttele juoksentelemaan.
Ryhmän kanssa pallottelu Kaikki istuvat samassa piirissä. Yritetään saada pallo pysymään ilmassa niin kauan, että kaikki ovat ehtineet koskea siihen.	- yhteistyö harjoitus. - toisten huomioiminen ja hyväksyminen. - yhden pallon jakaminen koko ryhmän kanssa. - rohkeus suorittaa oma vuoro.
Loppukeskustelu Jutellaan tunnista, yhteistyöstä ja ratkaistaan ongelma. Lopuksi itsearviointi.	- Maunon jakamistilanne. - toisen huomioiminen esim. kuuntelemalla toista. - yhdessä ongelman ratkaiseminen

15.1.1998 Apinakuvanveistäjän apuna

Ongelma: Onnistummeko auttamaan vikkelästi apinaveistäjää patsaiden teossa, kaikki yhdessä?

Leikki/harjoitus ja sen kulku	miksi juuri tämä leikki
Alkulämmittely juostaan ja hypitään reippaan musiikin tahdissa.	-saadaan purettua energiaa nopeasti - saadaan lihakset lämpimäksi aluksi
Yksin tehtävä patsas. Liikutaan viidakkomusiikin mukaan eläytyen ja musiikin tauottua tehdään opettajan ohjeen mukainen patsasasento. Opettajan ohjeet ovat lyhyitä, kaksi jalkaa, yksi käsi - tyyppisiä, joten leikkijät laittavat ohjeenmukaiset kehonosat lattiaan.	- kerrataan kehonosia - yhdistetään tietyn kehonosien käsitteet ja muodostetaan niiden avulla erilaisia motorisia taitoja vaativia asentoja
Pareittain tehtävä patsas. Patsaita tehtiin pareittain (ilman musiikkia) samalla idealla. Parin täytyi kuitenkin koskettaa myös toisiaan.	- yhteistyö parin kanssa. - vaikeimmat ohjeet ongelmanratkaisu tehtäviä. - ohjeet vaatii tarkkaa kuuntelua - toisen huomioiminen
Ryhmän yhdessä tekemä patsas. Ryhmä tekee yhdessä asentoja, joista neuvotellaan ensin yhdessä.	- yhteistyö ryhmän kanssa. - vastuun harjoittelu tehtävä, minua tarvitaan - toisen huomioiminen

Liite 2 (jatkuu).

Oikealla puolellani on tilaa ja tahdon Outin istumaan siihen -leikki. Istutaan tuoleilla piirissä, jossa on yksi vapaa tuoli. Tuolin vasemmalla puolella oleva aloittaa leikin sanomalla edellä mainitun lauseen ja täydentää sen haluamansa kaverin nimellä. Nimensä kuullut leikkijä siirtyy istumaan vapaalle paikalle, joten hänen paikkansa jää vapaaksi. Vapaan paikan vasemmalla puolella istuva leikkijä jatkaa leikkiä.	- yhteistyöharjoitus. - toiset leikkijät pitää ottaa huomioon. - vasemman ja oikean hahmottaminen - rohkeus harjoitus (tyttö uskaltaa valita pojan ja päinvastoin)
--	---

19.1.1998 Minä tilassa

Ongelma: Keräilijäapina etsii puolikkaita viikunapuun lehtiä. Miten hän tietää, mitkä puolikkaat sopivat yhteen? Auttakaa keräilijäapinaa etsimään kaikki parit.

Leikin/ harjoituksen kulku	miksi tämä leikki/ harjoitus
Maa- puu- vesi Apinat juoksevat ympäri salia. Äänimerkin kuultuaan ne pysähtyvät kuuntelemaan ohjeen: maa - kaikki juoksevat lattialla oleville väriäpyköille, puu- penkeille ja vesi - jumppamatoille.	- helpot säännöt - paljon juoksua takaa alkulämmön - suuntautumista tilassa
Muistipelitilassa Kuvakortit on leikattu kahtia. Toiset puolet korteista sijoitetaan eri puolille salia korttipisteisiin kuvapuoli alaspäin. Jokaiselle annetaan yksi puolikas kortti kerrallaan, tavoitteena on etsiä kortin toinen puoli. Lapsi saa katsoa jokaisella korttipisteellä ainoastaan yhden kortin, jonka jälkeen hän joutuu vaihtamaan paikkaa, ellei paria löydy. Jos pari löytyy hän tuo molemmat parit opelle, jolloin hän saa uuden kuvan etsittäväkseen.	- Tilan ja kuvan hahmottaminen. - juoksu tekee leikistä liikuntaleikin. - muistiharjoitus. - tuleekohan kilpailu? - kestää kauan, joten hitaammatkin käynnistyvät ehtivät mukaan
Numeroleikki Saliin on tehty kaksi samanlaista rataa. Lapset istuvat kahdessa jonossa ratojen lähtöpisteen takana. Jokaisella jonon jäsenellä on jonon mukainen numero, eli kummankin jonon ensimmäiset ovat ykkösiä, toiset kakkosia jne. Opettaja huutaa numeroita peräkkäin esim. kun opettaja huutaa ykköset, kummankin jonon ensimmäiset lähtevät juoksemaan oman ratansa läpi. Näiden palatessa opettaja huutaa jonkun toisen numeron, jolloin sen numeroiset oppilaat lähtevät juoksemaan jne. Radat voidaan rakentaa harjoittamaan erilaisia taitoja.	- reaktiokyky harjoitus - muodostuuko kilpailuksi? - ryhmän hyväksyminen - radan vaatimien taitojen harjoittelu: tällä kertaa penkin päällä juoksu ja tasahyppy patjalla.

21.1.1998 Pyykkipojat ja pantomiimi

Ongelma: Miten sokea apina löytää kätkeyt banaanit puusta?

Leikin/ harjoituksen kulku	miksi tämä leikki/ harjoitus
Alkulämmittely Juostaan musiikin mukaan, väriäpyköistä, joita ope näyttää, nähdään, miten liikutaan. Keltainen (aurinko paistaa) - juostaan, vihreä (suo) - kinkataan ja sininen (sataa) - hypitään kyykyssä.	- alkulämmön saanti - erilaisia motorisia liikkumistapoja eri tasoissa - muistiharjoitus - yhdistetään näköhavainto ja liike

Liite 2 (jatkuu).

Paripantomiimi Pareittain esitetään pantomiimina urheilulajeja. Pareittain myös ratkaistaan ne.	- parityöskentely - itsensä ilmaisemisen rohkeus - itsehillintä, ei huuda vastausta, vaan keskustelee parin kanssa - toisten huomioiminen
Pyykkipoikien etsiminen Kolmen hengen ryhmissä. Yksi piilottaa kolme pyykkipoikaa toisen vaatteisiin, kolmas yrittää löytää ne silmät sidottuina. Tehtäviä vaihdetaan.	- ryhmätyöharjoitus, jossa tarvitaan läheistä yhteistyötä - kehontuntemuksen kehittäminen silmät sidottuna - hyväksyy toisen kosketuksen, uskaltaa koskettaa toista - kaikki saavat tehdä kaikkia tehtäviä

22.1.1998 Rytmijuna viidakosta

Ongelma: Apinoilla on tapana rytmittää itsellään. Pystymmekö me tekemään rytmijunan, jossa kaikki keksivät oman rytmin?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Labaduu Liikutaan piirissä askel - viereen - askel - viereen - kuviolla. Lauletaan samalla laulua: "Tanssimme labaduu, labaduu, labaduu, tanssimme labaduu, laba laba duu." Laulun jälkeen yksi kysyy: "Oletteko tanssineet labaduuta esim. kädet toistenne kaulalla?" Ryhmä vastaa ja sitten tanssitaan sillä tavalla, jne.	- kehonosien kertausta - toiseen koskeminen - toisen kosketuksen hyväksyminen - ryhmäleikki: kaikkia tarvitaan - ollaan lähellä toisia - leikki on hankala, monia yhtäaikaista toimintoja
Rytmijuna Ensin jokainen kehitti oman kehonrytminsä, jonka opetti muille. Juna lähti liikkeelle siten, että ensimmäinen teki oman rytminsä, toiset matkivat, toinen teki rytmin, muut matkivat,...	- kehonkaavaa - rytmijunan kehittäminen - toisten kuunteleminen ja huomioiminen - itsensä ilmaisu - itseluottamusta ja rohkeutta
Ilmapallon kuljetus pareittain Kuljetetaan pareittain yhtä ilmapalloa eri kehonosien välissä.	- parityöskentelyä - motoriikan kehittäminen - kehonhallintaa - välineen jakaminen - itseilmaisu ja luovuus eri mahdollisuuksien löytämisessä

26.1.1998 Pikkuapinoiden harjoitusrata

Ongelma: Pienet vauva-apanat tarvitsevat harjoitteluradan, jolla ne voivat harjoitella monenlaisia temppeja. Rakentakaa kaksi rataa, testakaa niitä ja luetelkaa niistä hyviä kohtia!

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Sadetanssi Liikutaan salissa musiikin mukaan. Kun musiikki kuuluu kovaa, liikutaan isoina, kun musiikki on hiljaista, liikutaan mahdollisimman pieninä.	- alkulämmittely - itsehallintaharjoitus - itsensä ilmaisua

Liite 2 (jatkuu).

Apinaradan tekeminen Kahdessa ryhmässä rakennetaan tempurata. Ryhmät saavat itse suunnitella ja rakentaa omat ratansa. Käytettävissä yhdellä ryhmällä on paksu ja ohut patja, neljä vannetta, köydet ja kaksi penkkiä.	- ongelmanratkaisua ryhmässä - yhteistyötaidot - toisen huomioiminen - itseluottamus ja rohkeus - pitkäkestoinen keskittymisharjoitus - vaikea tehtävä, monta asiaa huomioon
Apinaradan kokeileminen Esitellään oma rata toiselle ryhmälle, molemmat ryhmät kokeilevat molempia ratoja.	- kokeillaan itse tehtyä ja tutustutaan toisten rataan - jaksetaan kuunnella toisten radan esittely - motoriset taidot - monipuolisuus tunnilla (kaksi eri rataa)

28.1.1998 Tavaroita hukassa

Ongelma: Viidakkokylän toimistosta on hävinnyt tavaroita. Yksityisetsivä on löytänyt viisi pussia. Mitä tavaroita pusseissa on? Älä aukaise pusseja, vaan yritä selvittää tunnustelemalla!

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Asentojuoksu Juostaan musiikin soidessa luokkaa ympäri. Kun musiikki pysähtyy, joku lapsista näyttää asennon, jota muut matkivat.	- alkulämmön saanti - kehontuntemusta ja -hallintaa - itseilmaisua ja rohkeutta - toisten kuuntelemista
Tavaroiden tunnistus Jokaiselle annetaan pussi, jonka sisällä on kaksi esinettä. Jokainen selvittää tunnustelemalla, mitä pusseissa on. Pussit sekoitetaan ja otetaan uudet tunnusteltaviksi.	- tuntoaistin käyttämistä - itseluottamusta sanoa, mitä tuntee - toisten kuuntelua ja auttamista
Pyykkipoikien etsiminen Kolmen hengen ryhmissä. Yksi piilottaa kolme pyykkipoikaa toisen vaatteisiin, kolmas yrittää löytää ne silmät sidottuina. Tehtäviä vaihdetaan.	- kehontuntemusta - tuntoaistin käyttämistä - toisen auttamista - ryhmätyöskentelyä

29.1.1998 Hernepussit kehiin

Ongelma: Apinoiden herkkua ovat kookospähkinät. Ne huvittelevat myös kuljettamalla pähkinöitä eri tavoilla. Keksiikö jokainen teistä oman kuljetustavan? Kokeilkaa kaikki.

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Formulakierrokset Yhteinen lähtö, juostaan ympyrää luokassa kymmenen kierrosta.	- alkulämmön saanti ja energian purku
Hernepussien kuljetus Piirissä on jokaiselle oma rasti. Kuljetetaan hernepussia eri tavoilla (lapset keksii) pujotellen piirissä rastien välissä. Pilliin puhalluksesta jokainen etsii itselleen rastin ja siinä tehdään tempu hernepussilla, lapsetkin saavat keksiä niitä.	- kehontuntemusta ja -hallintaa - toisten huomioimista - välineen hallitsemista - itseilmaisua ja rohkeutta sekä itseluottamusta - toisten kuuntelemista
Hernepussihiiri Kaikki istuvat piirissä rastien päällä. Yksi on kissana keskellä, toiset liu`uttavat hernepussia toisilleen. Kissa yrittää saada "hiirtä" kiinni. Kun kissa onnistuu, pussin liu`uttaja joutuu kissaksi. Jos hiiri lentää, lennättäjä joutuu kissaksi.	- ryhmätyöskentelyä - toisen huomioimista, auttamista ja kannustamista - välineen hallintaa - itsehallintaa (hiiri ei lennä)

Liite 2 (jatkuu).

9.2.1998 Rataa pitkin naapurikylään

Ongelma: Mikä oli kaikkein vaikeinta ja mikä helpointa reitillä naapurikylään?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Muistipelitilassa Kuvakortit on leikattu kahtia. Toiset puolet korteista sijoitetaan eri puolille salia korttipisteisiin kuvapuoli alaspäin. Jokaiselle annetaan yksi puolikas kortti kerrallaan, tavoitteena on etsiä kortin toinen puoli. Lapsi saa katsoa jokaisella korttipisteellä ainoastaan yhden kortin, jonka jälkeen hän joutuu vaihtamaan paikkaa, ellei paria löydy. Jos pari löytyy hän tuo molemmat parit opelle, jolloin hän saa uuden kuvan etsittäväkseen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tilan ja kuvan hahmottaminen. - juoksu tekee leikistä liikuntaleikin. - muistiharjoitus. - vanha tuttu leikki, helppo lähteä mukaan nopeasti
<p>Apinarata telineillä Kiertoarjoituksessa seuraavat pisteet: liikkuminen kahden renkaan avulla siten, että pysytään jommankumman renkaan sisällä ja siirretään toista eteenpäin (suokävely), tukkipyörintä pitkällä matolla, puolapuulta tipputautuminen selkä edellä patjalle, tasapainoilu penkillä, kuperkeikka ja köydellä lentäminen korokkeelta patjalle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - monipuolisia tehtäviä motorisesti; pyöriminen, tasapaino, kiipeäminen, - kokoajan toimintaa, ei loppoaikaa - keskittymistä ja itsehillintää suokävelyssä - toisen huomioiminen; ei etuulua, odotetaan vuoroa
<p>Numeroleikki Saliin on tehty kaksi samanlaista rataa. Lapset istuvat kahdessa jonossa ratojen lähtöpisteen takana. Jokaisella jonon jäsenellä on jonon mukainen numero, eli kummankin jonon ensimmäiset ovat ykkösiä, toiset kakkosia jne. Opettaja huutaa numeroita peräkkäin esim. kun opettaja huutaa ykköset, kummankin jonon ensimmäiset lähtevät juoksemaan oman ratansa läpi. Näiden palatessa opettaja huutaa jonkun toisen numeron, jolloin sen numeroiset oppilaat lähtevät juoksemaan jne. Radat voidaan rakentaa harjoittamaan erilaisia taitoja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reaktiokyky harjoitus - muodostuuko kilpailuksi? - ryhmän hyväksyminen - radan vaatimien taitojen harjoittelu: tällä kertaa penkin päällä juoksu ja tasahyppy patjalla tai kuperkeikka.

11.2.1998 Autetaan yhdessä kivettyneitä patsaita

Ongelma: Osataanko auttaa toisia niin, ettei kukaan jää jähmettyneeksi patsaaksi viidakkoon?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Polttopallo Mauno rajaa tilan seinien kanssa, polttaja on tilan ulkopuolella. Pehmeä pallo, mutta ainoastaan jalkoihin saa osua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alkulämmittely - motoriset taidot - reaktiokyvyn kehittäminen - toisen huomioiminen; syöttelyt ja heittovuoron antaminen
<p>Hernepussit pään päällä Musiikin mukaan kuljetaan ympäriinsä luokassa, hernepussit pään päällä. Jos pussi putoaa, täytyy jähmettyä patsaaksi ja odottaa, että joku tulee auttamaan siten, että nostaa pudonneen pussin maasta ja asettaa sen takaisin päähän.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - itsehillintä - kaverin auttaminen - kehonhallinta - itseilmaisua hernepussin sallimissa rajoissa

Liite 2 (jatkuu).

<p>Hernepussihiiri Kaikki istuvat piirissä rastien päällä. Yksi on kissana keskellä, toiset liu'uttavat hernepussia toisilleen. Kissa yrittää saada "hiirtä" kiinni. Kun kissa onnistuu, pussin liu'uttaja joutuu kissaksi. Jos hiiri lentää, lennättäjä joutuu kissaksi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tuttu leikki, nopeasti alkuun - ryhmätyöskentelyä - toisen huomioimista, auttamista ja kannustamista - välineen hallintaa - itsehillintää (hiiri ei lennä)
---	--

12.2.1998 Silmät kiinni rataa pitkin

Ongelma: Onnistunko auttamaan sokeaa apinaa kulkemaan läpi vaikean viidakkoradan?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Polttopallo Mauno rajaa tilan seinien kanssa, polttaja on tilan ulkopuolella. Pehmeä pallo, mutta ainoastaan jalkoihin saa osua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alkulämmittely - motoriset taidot - reaktiokyvyn kehittäminen - toisen huomioiminen; syöttelyt ja heittovuoron antaminen
<p>Sokkorata Oppilaat ovat pareittain, toiselta sidotaan silmät, toinen on kuljettajana. Rata rakennetaan pulpeteista, joiden alta ryömitään, tuoleista, joita pitkin kävellään korkeammalla, Maunosta, jota pitkin kävellään ja eri tuntuista matoista (kynnysmatto, autonmatto ja märkä pyyhe). Tehtäviä vaihdetaan</p>	<ul style="list-style-type: none"> - toisen auttamista - avun tarvitsemista - tuntoaistin herkistämistä - itsehillintää - keuhonhallintaa - neuvojen antamista ja ohjaamista sekä toisen kuuntelemista ja toimimista ohjeiden mukaan

16.2.1998 Joukkuepelataan

Ongelma: Pystyvätkö yksilölajeja harrastavat apinat toimimaan joukkueessa?

Ongelma: Antavatko viidakoneläimet olla myrkyllisen apinanleipäpuun rauhassa?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Pakkanen ja aurinko Pakkanen on hippa, joka koskettamalla jäädyttää ihmisiä. Aurinko koskettamalla jäätyneitä taas sulattaa heitä juoksemaan uudelleen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alkulämmön saanti ja ylienergian purkaminen - auttamista aurinkona - toisen huomioimista - tilaan ja muihin suuntautumista
<p>Kahden tulen välissä Molemmat joukkueet ovat oma penkinsä takana, penkit ovat n. 5 m etäisyydellä toisistaan. Keskellä on iso pallo, molemmilla joukkueilla on useita (nyt 7) pieniä palloja. Joukkueiden tehtävänä on saada pommitettua pienillä palloilla iso pallo koskettamaan toisen joukkueen penkkiä, toinen joukkue puolustaa yrittämällä samaa vastapuolelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - joukkuelaji, joukkuehenkeä kehitetään - toisen auttamista - tavaroiden jakamista - välineiden käsittelemistä - tuleeko kilpailu?

Liite 2 (jatkuu).

<p>Numeroleikki Saliin on tehty kaksi samanlaista rataa. Lapset istuvat kahdessa jonossa ratojen lähtöpisteen takana. Jokaisella jonon jäsenellä on jonon mukainen numero, eli kummankin jonon ensimmäiset ovat ykkösiä, toiset kakkosia jne. Opettaja huutaa numeroita peräkkäin esim. kun opettaja huutaa ykköset, kummankin jonon ensimmäiset lähtevät juoksemaan oman ratansa läpi. Näiden palatessa opettaja huutaa jonkun toisen numeron, jolloin sen numeroiset oppilaat lähtevät juoksemaan jne. Radat voidaan rakentaa harjoittamaan erilaisia taitoja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reaktiokyky harjoitus - muodostuuko kilpailuksi? - ryhmän hyväksyminen - radan vaatimien taitojen harjoittelu: tällä kertaa penkin päällä juoksu ja tasahyppy patjalla tai kuperkeikka.
--	--

18.2.1998 Pallotellaan...

Ongelma: Saavatko apinat siirrettyä krokotiilin munat yhteisvoimin särkymättä muualle?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Maa- ilma - vesi Apinat juoksevat ympäri luokkaa musiikin tahdissa. Musiikin loputtua ne pysähtyvät kuuntelemaan ohjeen: maa - kaikki juoksevat lattialla oleville vihreille väriäpyköille, ilma - tuoleille ja vesi - sinisille väriäpyköille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - helpot säännöt - paljon juoksua takaa alkulämmön - suuntautumista tilassa
<p>Pallon tarkkuusvieritys Kahta erikokoista ja -painoista palloa yritetään vierittämällä saada mahdollisimman lähelle n. 3 metrin päässä olevaa väriäpyköä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - itsehillintää, voiman hallintaa - pallon käsittelyä - toisten huomioiminen, vuoron odottaminen
<p>Tunnelipallo Kaikki seisovat jonossa, jalat haara-asennossa. Etummainen yrittää vierittää pallon toisten jalkojen muodostamasta tunnelista takimmaiselle, joka ottaa pallon kiinni ja tulee sitten etummaiseksi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistoimintaa - välineen käsittelyä ja jakamista toisten kanssa - toisten huomioimista - toisen auttamista
<p>Oikealla puolellani on tilaa ja tahdon Outin istumaan siihen -leikki. Istutaan tuoleilla piirissä, jossa on yksi vapaa tuoli. Tuolin vasemmalla puolella oleva aloittaa leikin sanomalla edellä mainitun lauseen, täyttäen sen haluamansa kaverin nimellä. Nimensä kuullut leikkijä siirtyy istumaan vapaalle paikalle, joten hänen paikkansa jää vapaaksi. Vapaan paikan vasemmalla puolella istuva leikkijä jatkaa leikkiä.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yhteistyöharjoitus. - toiset leikkijät pitää ottaa huomioon. - vasemman ja oikean hahmottaminen - rohkeus harjoitus (tyttö uskaltaa valita pojan ja päinvastoin)

Liite 2 (jatkuu).

19.2.1998 Kuinka solmut aukeavat?

Ongelma: Apinoiden leikkipuun liaanit ovat menneet solmuun. Keksitäänkö me yhdessä jokin keino selvittää solmu?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Kehonosat neliössä Liikutaan musiikin tahdissa eri viidakoneläinten liikkumistavoilla. Kun musiikki loppuu, ope huutaa esim. "jalat", jolloin kaikki laittavat jalkansa lattialla olevaan neliöön. Liikutaan eri tavoilla ja valitaan eri kehonosia.	- alkulämpö ja energian purku - itsensä ilmaiseminen - kehonosien kertausta (kynnärpää, pottuvarpaat, niska,...) - liikkuminen tilassa toiset huomioiden
Hernepussit pään päällä Musiikin mukaan kuljetaan ympäriinsä luokassa, hernepussit pään päällä. Jos pussi putoaa, täytyy jähmettyä patsaaksi ja odottaa, että joku tulee auttamaan siten, että nostaa pudonneen pussin maasta ja asettaa sen takaisin päähän.	- itsehillintä - kaverin auttaminen - kehonhallinta - itseilmaisua hernepussin sallimissa rajoissa
Solmut Seisotaan piirissä kädet eteenpäin ojennettuina niin, että sormet osuvat toisten sormiin. Jokainen ottaa kiinni kahdesta kädestä, niin ettei tiedä, kenen käsiä ne ovat (esim. silmät kiinni). Yritetään avata ristiin menneet kädet (solmu) siten, etteivät kädet irtoa. Seisotaan letkassa kädet käsissä. Toinen pää letkasta jää seisomaan paikalleen (lankakerän pää) ja toinen pää lähtee kiertämään lankaa hänen ympärilleen. Kun lankakerä on kasassa, keskelle jäänyt etsii tien kerän ulkopuolelle toisten käsien alta. Kädet pysyvät edelleen käsissä, joten muut seuraavat ensimmäistä ja lankakerä aukeaa jälleen pitkäksi letkaksi.	- yhteistoimintaa - toisten läheisyyttä, fyysistä kontaktia - ongelmanratkaisua - keskittymiskyky, pitkäjänteisyys

2.3.1998 Karttarata

Ongelma: Osaatko rakentaa viidakkoradan kartan avulla ja keksittekö kuinka se toimii?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Maa- puu- vesi Apinat juoksevat ympäri salia. Äänimerkin kuultuaan ne pysähtyvät kuuntelemaan ohjeen: maa - kaikki juoksevat lattialla oleville väriläpyköille, puu- penkeille ja vesi - jumppamatoille.	- helpot säännöt, vanha tuttu - paljon juoksua takaa alkulämmön - suuntautumista tilassa
Telinerata kartan avulla Rakennetaan telinerata kahdessa ryhmässä karttojen avulla. Pisteet olivat: liukumäki, kuperkeikka paksulla patjalla, koripallon pompottelu pujotellen, ryömiminen, köydet, tasapainoilu penkeillä, kieriminen ja hyppiminen renkaasta toiseen. Testataan rataa ja siivotaan lopuksi.	- monipuolinen motorisesti - hahmotustehtävä kartasta - ryhmätö - toisen auttaminen ja avun pyytäminen - yhdessä tekeminen jatkuu siivouksen loppuun asti

Liite 2 (jatkuu).

4.3.1998 Linnunpesässä

Ongelma: Saadaanko papukaijanpoikaset ruokittua?

Ongelma: Onnistunko olemaan kaveri kaikkien kanssa?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Polttopallo Mauno rajaa tilan seinien kanssa, polttaja on tilan ulkopuolella. Pehmeä pallo, mutta ainoastaan jalkoihin saa osua.	- alkulämmittely - motoriset taidot - reaktiokyvyn kehittäminen - toisen huomioiminen; syöttelyt ja heittovuoron antaminen
Linnunpesä Lapset ovat kahdessa joukkueessa, luokan keskellä on hernepusseja läjässä, sekä ope jonkin kilistimen kanssa. Molemmista pesistä lähtee yksi lintu vuorollaan hakemaan ruokaa poikasille silmät kiinni kilistintä kohti. Paluu pesään tapahtuu seuraten omasta pesästä lähtevää sovittua merkkiääntä.	- luottamus kavereihin - yhteistyö, kaikkia tarvitaan - näköaistin sulkeminen pois, pärjättävä kuuntelemalla - itseluottamus, rohkeus - keskittyminen, tarkkaavaisuus
Sokko Yksi leikkijöistä on sokko, joka pyörii aluksi silmät sidottuna ympäri. Kun hän sanoo STOP, muiden pitää jähmettyä paikoilleen. Sokko etsii jonkun patsaan käsiinsä ja yrittää tunnistaa tämän. Jos tunnistaa, toisesta tulee sokko, jos ei tunnistaa, sama sokko jatkaa.	- itsehillintää olla hiljaa paikallaan - rohkeutta olla sokkona - toisen koskettamisen hyväksyminen

5.3.1998 Kuljetetaan tukkeja

Ongelma: Onnistummeko siirtämään kaikki tukit pois joenrannasta yhdessä?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Hojo hojo -asennot Hypitään vanhan tutun hojo hojo huuga lorun tahdissa. Lorun päätyttyä tehdään asentokortin mukaisia asentoja tai keksitään niitä itse.	- alkulämmittelynä vanha tuttu leikki - kehonhahmotusta - itseilmaisua - muiden kuuntelemista ja huomioimista
Tukkien kuljetus Kaikki makaavat lattialla vierekkäin lähellä toisiaan. Yksi lapsi menee toisten päälle poikittain makaamaan mahalleen. Toiset alkavat pyöriä samaan suuntaan, niin että päällä oleva tukki liikkuu eteenpäin.	- yhteistyö - toisten läheisyyden hyväksyminen - oman vuoron odottaminen - toisten huomioiminen
Hernepussit piirissä Istutaan piirissä. Heitetään hernepussia toiselta toiselle siten, että viereiselle ei heitetä, mutta että pussi käy jokaisella yhden kerran ennenkuin palaa jälleen aloittajalle. Heitellään kokoajan samassa järjestyksessä ja lisätään piirissä olevien hernepussien määrää.	- yhteistyö - itsehillintä heitoissa - onnistumisen tunne kun lisätään hernepusseja yksi kerrallaan - välineen jakaminen

Liite 2 (jatkuu).

9.3.1998 Radan rakennus

Ongelma: Keksivätkö pikkuapinat rakentamaansa rataa aivan uuden tempun?

Ongelma: Pystytkö sinä kiertämään rataa etuilematta, muut huomioiden?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Pakkanen ja aurinko Pakkanen on hippa, joka koskettamalla jäädyttää ihmisiä. Aurinko koskettamalla jäätyneitä taas sulattaa heidä juoksemaan uudelleen.	- alkulämmön saanti ja ylienergian purkaminen - auttamista aurinkona - toisen huomioimista - tilaan ja muihin suuntautumista
Telinerata Lapset jaetaan kahteen ryhmään. Molemmat porukat saavat käyttöönsä puoli salia ja puolet välineistä. Ryhmät saavat itse suunnitella telineradan. Lopuksi kierretään ratoja yhdessä ja aivan viimeiseksi siivotaan yhdessä.	- ryhmätyö - toisten kuunteleminen ja huomioiminen, hyväksyminen - monipuolisia motoriikkaharjoituksia, - rohkeutta, itseilmaisua

11.3.1998 Hedelmäsalaattia

Ongelma: Pysyvätkö viidakon hedelmät järjestyksessä vai tuleeko niistä hedelmäsalaattia?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
Hedelmäsalaatti Istutaan piirissä lattialla, yksi on keskellä. Jokaiselle on sanottu jonkin hedelmän nimi, kuitenkin siten, että kutakin hedelmää on ainakin kaksi leikkijää. Kun keskellä olija huutaa esim. "Banaani!", täytyy kaikkien niiden, joiden hedelmänä oli banaani, vaihtaa paikkaa. Keskellä olija yrittää päästä tyhjälle paikalle, se joka jää ilman paikkaa, pääsee keskelle huutamaaan seuraavaa hedelmää. Jos huutaja huutaa "Hedelmäsalaattia!", täytyy kaikkien piirissä olijoiden vaihtaa paikkaa.	- alkuleikkinä nopeatempoiseksi tarkoitettu leikki - toisen kuunteleminen ja huomioiminen - tarkkaavaisuus - häviämisen sietäminen (kun joutuu keskelle)
Solmut Seisotaan piirissä kädet eteenpäin ojennettuina niin, että sormet osuvat toisten sormiin. Jokainen ottaa kiinni kahdesta kädestä kädestä, niin ettei tiedä, kenen käsiä ne ovat (esim. silmät kiinni). Yritetään avata ristiin menneet kädet (solmu) siten, etteivät kädet irtoa. Seisotaan letkassa kädet käsissä. Toinen pää letkasta jää seisomaan paikalleen (lankakerän pää) ja toinen pää lähtee kiertämään lankaa hänen ympärilleen. Kun lankakerä on kasassa, keskelle jäänyt etsii tien kerän ulkopuolelle toisten käsien alta. Kädet pysyvät edelleen käsissä, joten muut seuraavat ensimmäistä ja lankakerä aukeaa jälleen pitkäksi letkaksi.	- yhteistoimintaa vanhassa tutussa leikissä - toisten läheisyyttä, fyysistä kontaktia - ongelmanratkaisua - keskittymiskyky, pitkäjännittäisyys
Tukkien kuljetus Kaikki makaavat lattialla vierekkäin lähellä toisiaan. Yksi lapsi menee toisten päälle poikittain makaamaan mahalleen. Toiset alkavat pyöriä samaan suuntaan, niin että päällä oleva tukki liikkuu eteenpäin.	- yhteistyö - toisten läheisyyden hyväksyminen - oman vuoron odottaminen - toisten huomioiminen

Liite 2 (jatkuu).

12.3.1998 Onko tuoleja liian vähän?

Ongelma: Löytävätkö apinat istumapaikan vaikka tuoleja onkin liian vähän?

Leikki/Harjoitus ja sen kulku	Miksi juuri tämä...
<p>Polttopallo Mauno rajaa tilan seinien kanssa, polttaja on tilan ulkopuolella. Pehmeä pallo, mutta ainoastaan jalkoihin saa osua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - alkulämmittely, vanha tuttu lasten toivoma leikki - motoriset taidot - reaktiokyvyn kehittäminen - toisen huomioiminen; syöttelyt ja heittovuoron antaminen
<p>Tuolipiiri Jokaiselle leikkijälle on tuoli piirissä selkänöjä piirin keskustaa päin. Kuljetaan tuolien ympärillä niin kauan, kuin musiikkia kuuluu. Kun musiikki pysähtyy, jokaisen leikkijän on etsittävä itselleen istumapaikka. Tuoleja vähennetään yksi tuoli kerrallaan, mutta silti jokaisen täytyy löytää istumapaikka, eli voidaan istua toisten syleihinkin. Lopulta kaikki istuvat yhdellä tuolilla sylikkäin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ongelmanratkaisua - yhteistyötä - toisen fyysisen läheisyyden sietäminen - itseluottamus ja rohkeus - häviämisen pelon sietäminen vapaista tuoleista taistellessa
<p>Ilmapallot Jokainen saa oman ilmapallon ja saa pomputella sitä itseksensä, miten haluaa. Lopuksi kokeillaan jo alusta tuttua juttua, jossa istutaan piirissä ja yritetään saada ilmapallo pysymään ilmassa niin kauan, että jokainen ehtii koskea siihen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tuttu ja innostava väline - onko kehitystä tapahtunut piiriharjoituksessa? - loppupalkinnoksi

Liite 3. Maunun kiitoskirje lapsille viidakosta intervention jälkeen.

HEIPÄHEI KAIKKI ESILUOKKALAISET

TERVEHDYS TÄÄLTÄ HELTEISESTÄ VIIDAKOSTA JA KIITOS TEILLE, KUN JAKSOITTE AUTTAA MINUA ONGELMIEN RATKAISEMISESSA. VIIMEISET KAKSI PÄIVÄÄ OLEN VIETTÄNYT ETSIEN KUUMEISESTI TAIKAPUSSIN KUVISTA MUODOSTUNUTTA MAISEMAA. ETSIMINEN KANNATTI SILLÄ LÖYSIN PAIKAN JA AFRIKAN SUKULAISTEN KÄTKEMÄN AARTEEN. AARRE LÖYTYI JOEN RANNASTA KROKOTIILIN PESÄN LUOTA. AARRE OLI KÄTKETTY VANHAAN ARKKUUN, VALTAVAN SANIAISMÄTTÄÄN JUURELLE. ARKUSTA LÖYTYI PALJON VANHOJA MUISTIKIRJOJA JA MIELENKIINTOISIA VALOKUVIA AFRIKAN SUKULAISISTANI. LISÄKSI SIELLÄ OLI VALTAVA MÄÄRÄ AFRIKKALAISIA KORUJA, JOISTA HALUAN LÄHETTÄÄ TEILLE JOKAISELLE KIITOKSEKSI AVUSTA OMAT AFRIKKALAISET KAULAKORUT. NYT, KUN LÖYSIN AARTEEN OLEN PÄÄTTÄNYT LÄHTÄÄ ETSIMÄÄN AFRIKAN SUKULAISTENI JÄLKELEISIÄ. JA NIIN KUIN TIEDÄTTE PÄÄTÖKSETHÄN PITÄÄ TEHDÄ OIKEASSA MIELEN VIREESSÄ JA MIELUITEN NOPEASTI, ETTEI VIRE MENE OHI. TÄMÄN TAKIA KIITÄNKIN TEITÄ VIELÄ KERRAN JA TOIVOTAN TEILLE HYVÄÄ KEVÄTTÄ.

YSTÄVYYDELLÄ TEITÄ MUISTELLEN

MAUNO

Liite 4. Opettajan alku- ja loppuhaastattelun strukturoidut osiot mukailtuina Mäkisen (1993) tutkimuksesta.

LAPSEN PIIRTEET

Nimi: _____

* Mitkä seuraavista ominaisuuksista kuvaavat parhaiten lapsen luonnetta, käyttäytymistä ja persoonallisuutta? Alleviivaa sopivat kohdat!

Vilkas, rauhallinen, hyväntuulinen, yritteliäs, lannistuva, pitkäjänteinen, äkkipikainen, harkitseva, itsenäinen, riippuvainen, epävarma, ujo, arka, seurallinen, vetäytyvä, herkkä, itsepäinen, alistuva, itseensä luottava, auttavainen, ei huomioi toisia.

* Mitkä seuraavista ominaisuuksista kuvaavat lapsen tunneilmaisua?

- Purkaa välittömästi sekä myönteiset että kileteiset tunteensa.
- Ilmaisee tunteensa avoimesti, mutta hallitusti.
- Niukka tai estynyt tunneilmaisu.
- Toisen huomioiminen, eläytyminen.
- Kyvyttömyys/ haluttomuus eläytyä toisen asemaan ja huomioida toisia.
- Ilmaisee kielellisesti tunteitaan, esimerkiksi kuvailee ja selittää.
- Ei juuri puheen avulla ilmaise tunteitaan, suora toiminta, ilmeet ja eleet.

* Millainen asema lapsella on ryhmässä?

- Suosittu johtajatyyppe, myönteinen esikuva
- Suosittu ryhmän jäsen
- Tavallinen, ei erityisen suosittu eikä hyljeksitty
- Torjuttu tai ei hyväksytty jäsenenä
- Ei suosittu johtajatyyppe, kielteisen käyttäytymisen johtaja
- Muuta, mitä _____

* Muita huomioita

Liite 4 (jatkuu).

LAPSEN KOULUTAIDOT

Merkitse rasti siihen kohtaan, mikä kuvaa mielestäsi parhaiten lapsen tämänhetkisiä taitoja.

A : Lapsi on kyseisessä taidossa/ seikassa keskimääräistä paremmin kehittynyt, lapsi hallitsee kyseisen seikan hyvin.

B : Lapsella ei ole arvioitavassa seikassa ongelmia, lapsi hallitsee kyseisen seikan normaalilla tavalla.

C : Lapsi on arvioitavassa seikassa keskimääräistä heikommin kehittynyt, viivästynyt, lapsi ei hallitse kyseistä seikkaa.

D : Lapsi ei osaa kyseistä taitoa.

Jos et ole havainnut, ta et osaa arvioida kyseistä taitoa lapsesta, jätä kohta tyhjäksi.

Nimi: _____

Karkeamotoristen liikkeiden hallinta, liikkumistilan ja liikkeiden yhteensopivuus.

Silmän ja käden yhteistyö erilaisissa tarkkuutta ja opetteluakin vaativissa toiminnoissa

Valmius ymmärtää toisten kielellisiä ilmaisuja.

Välitön muisti: muistaako aikuisen antamat toimintaohjeet helposti?

Valmius tulla toimeen lasten ja aikuisten kanssa?

Halu toimia yhteisten pelisääntöjen mukaisesti.

Vastuuntunne tehtävien suorittamisessa.

Oikeudenmukaisen käyttäytymisen merkityksen ymmärtäminen.

Lapsi auttaa mielellään toisia.

Luottamus omiin kykyihin eri tilanteissa.

Keskittymiskyky kuuntelemista ja katselemista vaativissa tilanteissa.

	A	B	C	D
Karkeamotoristen liikkeiden hallinta, liikkumistilan ja liikkeiden yhteensopivuus.				
Silmän ja käden yhteistyö erilaisissa tarkkuutta ja opetteluakin vaativissa toiminnoissa				
Valmius ymmärtää toisten kielellisiä ilmaisuja.				
Välitön muisti: muistaako aikuisen antamat toimintaohjeet helposti?				
Valmius tulla toimeen lasten ja aikuisten kanssa?				
Halu toimia yhteisten pelisääntöjen mukaisesti.				
Vastuuntunne tehtävien suorittamisessa.				
Oikeudenmukaisen käyttäytymisen merkityksen ymmärtäminen.				
Lapsi auttaa mielellään toisia.				
Luottamus omiin kykyihin eri tilanteissa.				
Keskittymiskyky kuuntelemista ja katselemista vaativissa tilanteissa.				

Liite 4 (jatkuu).

Oppilaiden itsetunon rakentumisen selvittäminen transaktioanalyysin itsetuntopylväiden avulla opettajan alku- ja loppumittauksessa.

ITSETUNTO

Ihmisen itsetunto rakentuu viidestä pilarista, jotka ovat **vahvuus** (tuntee pystyvänsä vaikuttamaan asioihin), **kykenevyys** (uskoo omiin taitoihinsa), **arvokkuus** (tuntee itsensä arvostetuksi, arvostaa myös omia tuotoksiaan), **tasavertaisuus** (tuntee itsensä tasavertaiseksi toisten kanssa, ei ylennä tai alenna itseään muihin nähden) ja **rakastettavuus** (tuntee itsensä rakastetuksi, pidetyksi).

Millaisia ovat kunkin oppilaan itsetuntopilarit?

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

--	--	--	--	--

V K A T R

Liite 5. Opettajan alku- ja loppuhaastattelu. Lapsikohtaisia tietoja interventiomme onnistumista varten.

1. Liikuntatunnin ongelmia?

(häviäminen, työskentely vain tietyn lapsen kanssa, parin muodostus, joukkueiden muodostaminen, sääntöjen kuunteleminen ja noudattaminen)

2. Mitkä näistä ovat ongelmia myös luokassa?

3. Mitä sellaisia ongelmia luokassa esiintyy, joita ei esiinny liikuntatunnilla?

4. Esiintyykö oppilaalla erityisiä vaikeuksia juuri liikuntatunnilla?

5. Mitä sääntöjä liikuntatunnille on sovittu juuri tämän lapsen kohdalla?

6. Liikuntatunnin ja normaalitunnin ero oppilaan käyttäytymisessä?

Liite 5 (jatkuu).

7. Millä tavalla ongelmat ratkaistaan tämän lapsen kohdalla? Onko jokin tekniikka havaittu hyväksi ja toimivaksi?

8. Onko lapsella monia vaikeuksia sosiaalisessa käyttäytymisessä?

9. Kenen kanssa lapsi viihtyy, kenen kanssa ei?

10. Kenen kanssa lapsi pystyy työskentelemään, kenen kanssa ei?

11. Lykkäyssyy, taustatietoja.

12. Onko lapsi syksyn aikana kehittynyt eteenpäin, millä alueilla?

13. Mitkä ovat opettajan asettamat tavoitteet lapselle?

14. Mihin liikuntatunneilla kannattaisi erityisesti kiinnittää huomiota juuri tämän lapsen kohdalla?

Liite 6: Opettajan ja koulunkäyntiavustajan loppuhaastattelun teemarunko.

1. Ajattelu- ja toimintastrategian mukaan tehdystä luokittelusta
 - millä perusteella luokittelit
 - oliko joku lapsista vaikea sijoittaa johonkin luokkaan
 - kävisikö joku lapsista toiseenkin luokkaan

2. Onko toimintajakso auttanut ketään lapsista omissa tavoitteissaan eteenpäin?
 - miten
 - miksi on/ ei ole

3. Miten meidän läsnäolo on mielestäsi vaikuttanut lapsiin?

4. Millainen opettajan toiminta vaikuttaa mielestäsi myönteisesti kuhunkin lapseen?
 - esimerkkejä

5. Mitä opimme toimintajaksosta?
 - mitä puuttui?
 - mitä pitäisi ottaa perusteellisemmin?
 - mikä oli turhaa?
 - mitä voisi vielä kehittää?
 - miten olisimme voineet tukea kaikkia omassa tavoitteissaan?
 - mitkä olisivat käytännön järjestelyt seuraavalla kerralla?

Liite 7. Toiminta- ja ajattelustrategioihin perustuva oppilaiden jaottelu.

Optimismi

- * hyvään aikaisempaa menestykseen perustuva onnistumisodotus ja vahva usko omiin kykyihin sekä näihin perustuva suoraviivainen pyrkimys hyvään menestykseen
 - * nämä henkilöt ovat optimistisia ja rauhallisia ajatellessaan tulevaa tehtävää
-

Defensiivinen pessimismi

- * tyypillistä matala tavoitetaso, jännittyneisyys ja epävarmuus tulevasta menestyksestä
 - * tehtävään liittyvä epävarmuus ja ahdistuneisuus toimii motivoivana voimana tehtävään valmistauduttaessa
 - * suoritus heikkenee, jos heille korostetaan heidän aikaisempaa menestystään
-

Itseä vahingoittava strategia

- * pelkää epäonnistumista lähinnä heikon ja epävarman itsetunnon seurauksena, tämän takia hän omaksuu toimintastrategian, jossa ei keskity tehtävän suunnitteluun vaan paremminkin luomaan hyväksyttävän tekosyn ennakoidulle epäonnistumiselle
 - * "alan häilätä, kun en ole varma siitä että osaan"
-

Opittu avuttomuus

- * henkilö odottaa kielteisiä tapahtumia ilman, että uskoo voivansa vaikuttaa niihin
 - * arvioi epäonnistumisen johtuvan siitä, ettei ole tarpeeksi kyvykäs
 - * keskittyy epäonnistumisen selittelyyn, keskittymättömyys varsinaiseen toimintaan lisää toiminnan epäonnistumisen todennäköisyyttä
-

Liite 8. Lasten alku- ja loppumittaukset.

Lasten käsitykset sosiaalisten taitojen tärkeydestä.

OSALLISTUMINEN*Voittaminen/ häviäminen*

- 1. Mielestäni voittaminen on tärkeintä pelissä
- 2. Häviäminen tuntuu minusta kurjalta pitkään.
- 3. Mielestäni pelissä tärkeintä on se, että kaikilla on hauskaa yhdessä.
- 4. Haluaisin aina voittaa.

Mukaan tulo ja nopeasti alkuun

- 5. Minusta on kivaa opetella uusia asioita liikuntatunneilla.
- 6. Kun opettaja on näyttänyt esimerkin, aloitan innokkaasti uuden taidon harjoittelun.
- 7. Minua ei haittaa, vaikka aluksi epäonnistuisin, sillä yrittäminen on tärkeintä.
- 8. Katselen mieluummin ensin toisten pelaamista tai leikkimistä, ennen kuin menen itse mukaan.
- 9. Minusta on hausempaa harjoitella jotain tiettyjä taitoja kuin pelata pelejä liikuntatunnilla.
- 10. En halua osallistua peleihin liikuntatunneilla.

RYHMÄ- JA PARITYÖSKENTELE*Yhteistyö muiden kanssa, parinmuodostus*

- 17. Tahdon mieluiten pelata parhaiden ystäväni kanssa samassa joukkueessa.
- 18. Mielestäni on ihan sama, keitä joukkueessani pelaa, kunhan vain on kivaa.
- 19. Paritehtävissä pystyn työskentelemään kaikkien luokan oppilaiden kanssa.

VUODOVAIKUTUSTAITOT

- 20. Kannustan mielelläni kavereita pelissä.
- 21. Työskennellessäni parin kanssa kuuntelen hänenkin ehdotuksiaan.
- 11. Minun mielestäni ohjeiden kuunteleminen on tärkeää.
- 13. Autan toisia mielelläni, kun he eivät ymmärrä ohjeita.

ITSETUNTO*Itsetunto peleissä tai leikeissä*

- 22. Minusta tuntuu kurjalta, kun kaveri tekee jonkin asian minua paremmin.
- 23. Jaksan yleensä pelata pelit loppuun, enkä lopeta kesken.
- 24. Lopetan pelin kesken vain silloin, kun huomaan häviäväni.
- 25. Lopetan pelaamisen kesken kaiken, jos minulle tulee kurja olo.

KESKITTÄMINEN*Ohjeiden kuuntelu ja noudattaminen*

- 14. Osaan jo liikkua oikein liikuntasalissa ilman opettajan erityisiä ohjeita.
- 15. Noudatan opettajan antamia ja yhdessä tehtyjä ohjeita tarkasti.
- 12. Mielestäni kuuntelen ohjeita tarkkaavaisesti

Yleensä koulunkäynti

- 26. Koulussa on kivaa.
- 27. Minulla on koulussa hyviä kavereita.
- 28. Koulussa on kivaa vain silloin, kun saan leikkiä mitä itse haluaa.
- 29. Liikuntatunnit ovat mukavia.
- 30. Pidän koulutehtävistä.
- 31. Mikä on parasta koulussa? Avoin kysymys!

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	
31.	

Liite 8 (jatkuu).

Lasten käsitykset oikeasta käyttäytymisestä sosiaalisissa tilanteissa.

OSALLISTUMINEN

1. Häviäminen

Tilanne: Liikuntatunnilla on juuri päättynyt tiukka koripallopele. Tämä joukkue on hävinnyt pisteellä. Voittajajoukkue juhlii voittoa, mutta mitä hävinneen joukkueen kannattaa mielestäsi tehdä?

- Menee kätelemään voittajia ja kiittää tiukasta ja hyvästä ottelusta.
- Poistuu kätelemättä kentältä pukuhuoneeseen.
- Alkaa syytellä voittajajoukkueen pelaajia väärästä ja rumasta pelistä.

Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

5. Ohjeiden kuunteleminen

Tilanne: Opettaja kertoo liikuntatunnilla uuden leikin ohjeita. Salissa on jo valmiiksi laitettuina köydet ja renkaat paikoilleen uutta leikkiä varten. Mitä kaikkien lasten pitäisi tehdä?

- Kuunnella tarkasti ohjeita näyttämön reunalla istuen.
- Lähteä juoksemaan ympäri salia ja roikkumaan renkaisiin.
- Istua paikallaan, mutta suunnitella vieruskaverin kanssa, mitä he tekevät ensimmäiseksi.

Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

1. Ohjeen noudattaminen ryhmässä

Tilanne: Opettaja on juuri saanut selitettyä, miksi puolapuille ei saa kiivetä ennen lupaa. Kalle kuitenkin kiipeää heti leikin alettua ylimmälle puolalle. Mitä muiden lasten pitäisi mielestäsi tehdä?

- Muistuttaa Kallea siitä, että puolapuille ei saanut kiivetä, koska se on vaarallista.
- Kiivetä Kallen perässä ylimmälle puolalle.
- Olla kokonaan välittämättä Kallesta, omapahan on vikansa, jos tippuu.

Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

Liite 8 (jatkuu).

RYHMÄ- JA PARITYÖSKENTELY

3. Kaverin mukaan ottaminen

Tilanne: Nämä kaksi kaverusta pelaavat Kimbleä luokassa, he ovat juuri aloittamassa peliä. Tämä kolmas tulee kysymään, saako hänkin tulla pelaamaan. Mitä kaverusten kannattaisi mielestäsi tehdä?

- Ottaa kolmaskin kaveri mukaan peliin.
- Käskeä häntä häipymään paikalta, ennekuin he lyövät.
- Ehdottaa häntä menemään mukaan toiseen peliin, jota muut pelaavat.

Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

4. Parinmuodostus

Tilanne: Lapset istuvat luokassa pulpeteissaan. Opettaja kertoo uudesta askartelutehtävästä, jota tehdään pareittain vieruskaverin kanssa. Koska puolet pitää siirtää yhteen. Kalle istuu tässä ja hänen paras kaverinsa Matti istuu toisella puolella luokkaa. Kalle haluaisi olla pari Matin kanssa, mutta Matti on jo siirtänyt pulpettinsa yhteen vieruskaverinsa kanssa. Mitä Kallen mielestäsi pitäisi tehdä?

- Alkaa äänekkäästi vaatimaan, että haluaa olla Matin pari, mutta hetken kuluttua suostuu vihaisena työskentelemään viereisen kanssa.
- Kieltäytyy kokonaan tehtävän tekemisestä ja häiritsee toisten työskentelyä juoksemalla ja arvostelemalla toisten töitä luokassa.
- Siirtää pulpettinsa heti vieruskaverinsa kanssa yhteen ja alkaa innokkaasti askartelemaan.

Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

Liite 8 (jatkuu).

VUOROVAIKUTUSTAJDOD

2. Auttaminen

Tilanne: On kiire välitunnille. Lapset juoksevat käytävässä. Toiseksi viimeinen lapsi kaatuu ja satuttaa polvensa. Mitä viimeisenä juosseen lapsen mielestäsi kannattaa tehdä?

- Olla iloinen siitä, että ehtii ennen kaatunutta ulos.
- Huutaa käytävältä opettajalle luokkaan ja juosta sitten muiden perässä ulos.
- Pysähtyä kysymään kaatuneelta mihin häntä sattui ja auttaa hänet takaisin luokkaan open luo.

Mikä vaihtoehtoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

7. Tappelu

Tilanne: Nämä lapset leikkivät ulkona vuoren valloitusta. Matti tönäisee Kallea tahallaan liian kovaa alas vuorelta, niin että Kallelle käy vähän kipeää. Mitä Kallen mielestäsi pitäisi tehdä?

- Kostaa hyökkäämällä Matin päälle ja tönäisemällä hänet vuorostaan alas.
- Käydä kertomassa opettajalle ja vaatia opettajaa rankaisemaan Mattia.
- Muistuttaa Mattia siitä, että tässä leikissä ei saanut tönäistä kovaa toisia ja jatkaa leikkiä ihan kuin mitään ei olisi sattunut.

Mikä vaihtoehtoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

Liite 8 (jatkuu).

ITSETUNTO

8. Uskotko itseesi?

Tilanne: Opettaja antaa Kallelle uuden tehtävän matematiikasta, joka on aika vaikea. Sellaisia tehtäviä ei ole aikaisemmin tehty ja Kalle ei ole varma, osaako tehdä ne oikein. Mitä Kallen pitäisi mielestäsi tehdä?

- Kieltäytyä kokonaan tekemästä tehtävää ja lähteä houkuttelemaan Mattia pelaamaan kanssaan jotain hauskaa peliä.
 - Kalle ei aloita uusia tehtäviä vaan ottaa esiin helpommat keskenjääneet tehtävät.
 - Kalle aloittaa innokkaasti uusien tehtävien tekemisen. Jos hän ei osaa jotain, hän vain miettii kovasti ja yrittää uudelleen tai kysyy opettajalta neuvoa.
- Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

KESKITTYMINEN

6. Ohjeiden mukaan käyttäytyminen

Tilanne: Kalle on viimeisenä ruokalassa opettajan kanssa syömässä. Opettaja ja Kalle ovat jutelleet käytävällä juoksemisen vaaroista ja siitä, että se on koulussa kiellettyä. Syötyään opettaja jää juttelemaan toisen opettajan kanssa ja Kalle lähtee ruokalasta välitunnille. Hän huomaa ikkunasta, että muilla on jo hauska leikki käynnissä ja hänelle tulee kiire. Mitä Kallen pitäisi tehdä?

- Kalle juoksee naulakoille, vaikka lattia on liukas ja vastaan tulee muita oppilaita.
- Kalle juoksee varovasti, kun kukaan ei tule vastaan.
- Kalle kävelee, koska tietää, että juokseminen on vaarallista liukkaalla lattialla.

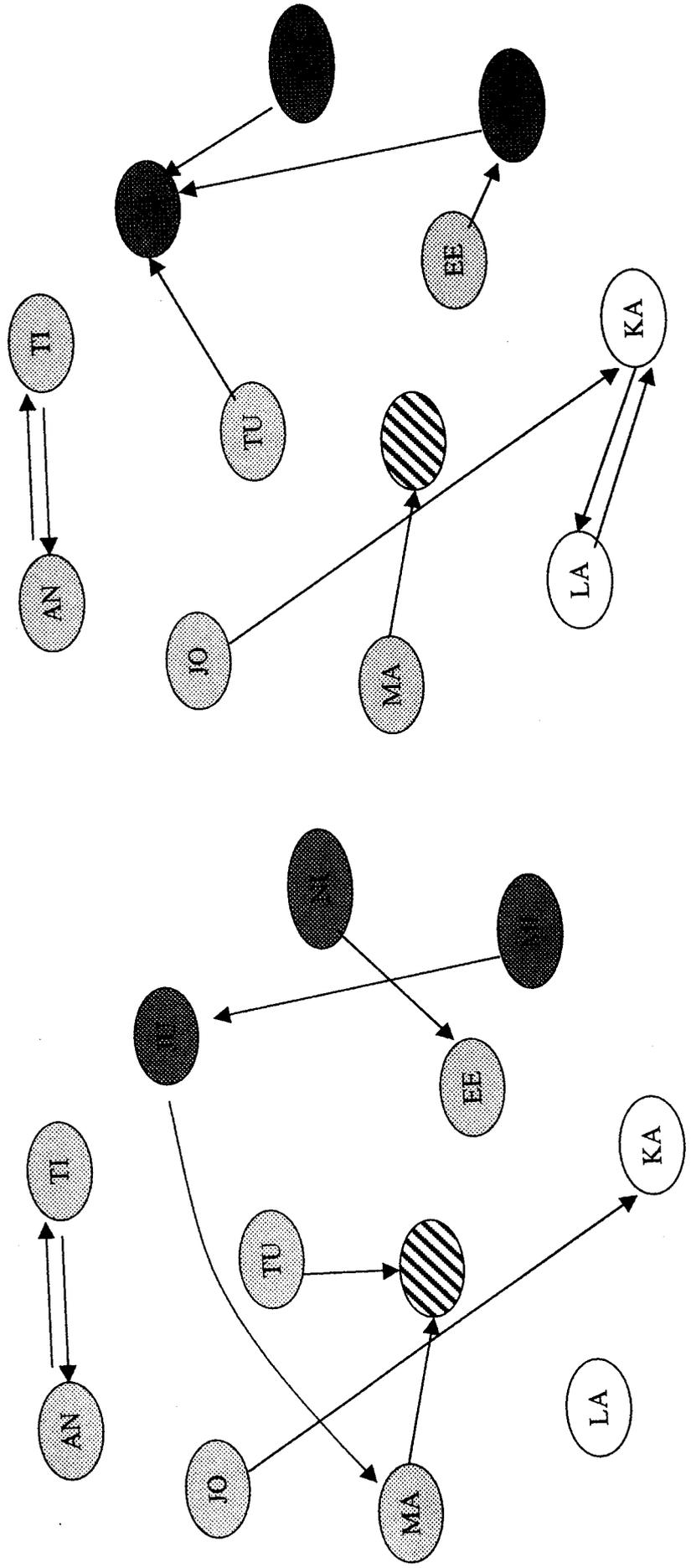
Mikä vaihtoehdoista on mielestäsi paras? Miksi juuri se?

ALKUMITTAUS	LOPPUMITTAUS

KENEN KANSSA LEIKIT MIELUITEN VÄLITUNNILLA?

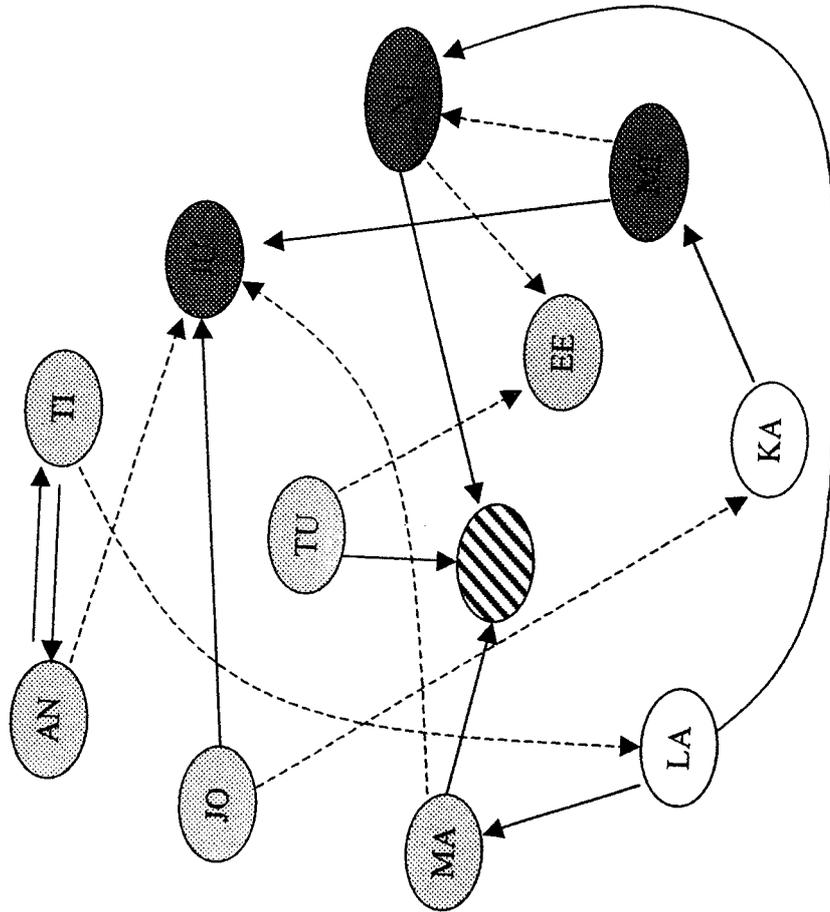
ALKUMITTAUS

LOPPUMITTAUS

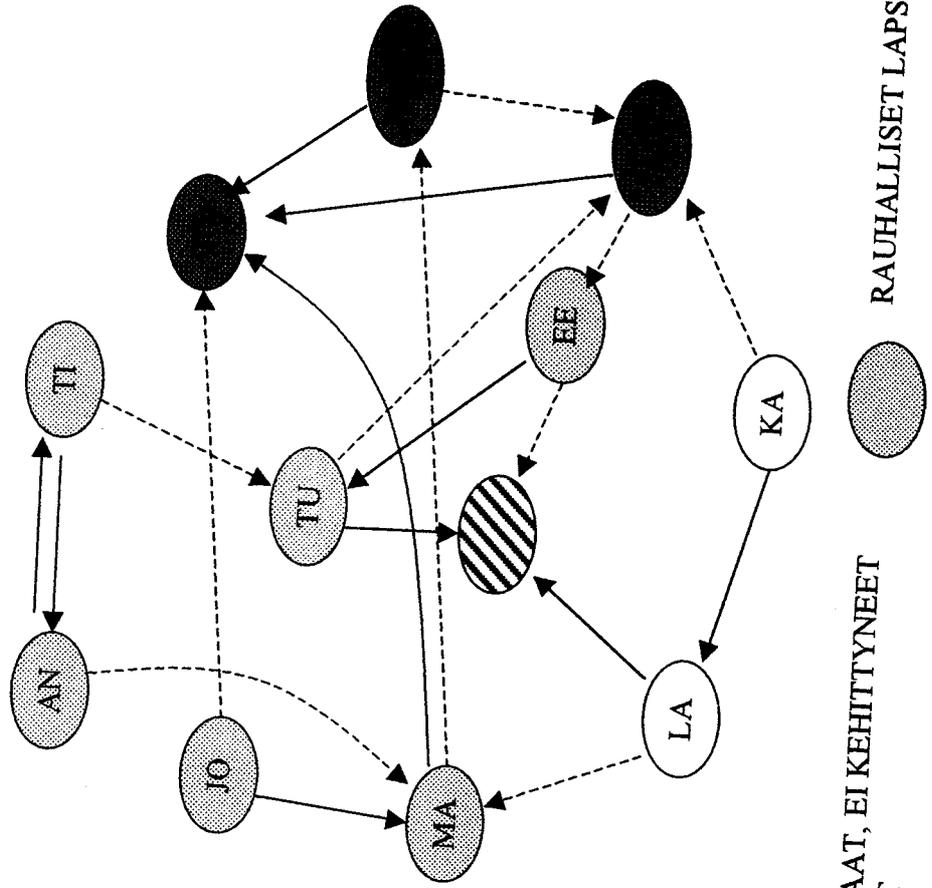


KENET VALITSET KORIPALLOJOUKKUEESEESI?
 ENTÄ JOS JOUKKUESSA ON KOLME JÄSENTÄ, KENET VALITSET KOLMANNEKSI?

ALKUMITTAUS



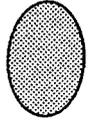
LOPPUMITTAUS



VILKKAAT, KEHITYTYNEET
LAPSET



VILKKAAT, EI KEHITYTYNEET
LAPSET



RAUHALLISET LAPSET



Liite 11. Tavoitteiden toteutumisen analysointikriteerit.

TAVOITE	TOTEUTUU	TOTEUTUU OSIT- TAIN	EI TOTEUDU
Mukaan tuleminen	Lapsi tulee nopeasti mukaan.	Lasta täytyy suostutella osallistumaan.	Lapsi ei osallistu leikkiin/ harjoitukseen.
Nopeasti alkuun	Lapsi aloittaa heti toiminnan.	Lapsi ei aloita heti, juoksee tai häiritsee muita aluksi.	Lapsi ei osallistu eikä anna toistenkaan osallistua.
Tavaroiden jakaminen/ Mauno	Lapsi jakaa maunon toisten kanssa, ei taistele omasta alueestaan.	Lapsi suostuttelun jälkeen päästää toisen istumaan maunon päälle.	Lapsi ei päästä muita Maunon päälle, vaan omii itselleen suuren alueen.
Tavaroiden jakaminen/ muut välineet	Lapsi jakaa toisille välineitä oma-aloitteisesti. Antaa myös tilaa toisille.	Lasta täytyy suostutella tai kannustaa jakamaan välineitä tai tilaa toisten kanssa.	Lapsi ei suostuttelunkaan jälkeen anna toiselle tavaroita tai tilaa.
Ryhmässä toimiminen	Lapsi toimii leikin sääntöjen tai sovittujen ohjeiden mukaan.	Lapsi häiritsee välillä toisia, osallistuu kuitenkin leikkiin.	Lapsi ei toimi sääntöjen mukaan, häiritsee muita leikkijöitä.
Hyväksyy toiset ryhmän jäsenet	Lapsi tulee toimeen kenen tahansa kanssa.	Lapsi inttaa eikä aluksi halua osallistua tietys- sä ryhmässä.	Lapsi osallistuu vain silloin, kun saa itse valita ryhmänsä.
Toisten huomioiminen/ kuuntelu	Lapsi kuuntelee toisen ehdotuksia ja ohjeita.	Lapsi kuuntelee vain osittain, tekee samalla muuta.	Lapsi ei kuuntele toisen ehdotuksia, vaan päättää itse kaikesta.
Toisten huomioiminen/ auttaminen	Lapsi auttaa toista oma-aloitteisesti tai heti pyydettyä.	Lasta täytyy suostutella tai kannustaa auttamaan muita.	Lapsi ei auta muita edes pyydettyä.
Toisten huomioiminen/ kannustaminen	Lapsi kannustaa kaikkia oiekassa tilanteessa.	Lapsi kannustaa vain tiettyjä kavereitaan.	Lapsi ei kannusta tai kannustaa kielteisesti (haukkuu).
Riitatilanteiden ratkaiseminen	Lapsi pyytää anteeksi ja osallistuu selvittelykeskusteluun rakentavasti.	Lapsi ei meinaa pyytää anteeksi, hän ei halua sopia keskustelemalla.	Lapsi ei suostu keskustelemaan ja jatkaa riitaa.
Itseluottamus	Lapsi luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä uusissa ja jännittäväissä tilanteissa.	Lapsi tarvitsee kannustusta, ennen kuin ryhtyy suorittamaan uutta tehtävää.	Lapsi ei kannustuksesta huolimatta luota itseensä tai taitoihinsa eikä osallistu.

Liite 11 (jatkuu).

Rohkeus	Lapsi uskaltaa toteuttaa itseään ja tehdä omia päätöksiä.	Lapsi kuuntelee toisten neuvoja, tarvitsee kannustusta rohkeutta vaativissa tilanteissa.	Lapsi ei uskalla tehdä omia päätöksiä. Lapsi ei uskalla yrittääkään uusia hurjia juttuja.
Itsensä ilmaiseminen	Lapsi ilmaisee itseään hallitusti eri tilanteissa.	Lapsi tarvitsee opettajan kannustamista ilmaisukseensa itseään.	Lapsi ei kannustuksesta huolimatta suostu ilmaisemaan itseään.
Kielteisen palautteen sietäminen	Lapsi ei suutu opettajan tai muiden oppilaiden antamasta kielellisestä palautteesta vaan korjaa toimintaansa.	Lapsi meinaa suuttua kielellisestä palauteesta, tarvitsee heti henkilökohtaista kannustusta.	Lapsi suuttuu kielellisestä palauteesta ja lopettaa toiminnan tai aloittaa riidan.
Häviämisen sietäminen	Lapsi ei suutu häviämisestä.	Lapsi kannustamisen jälkeen osaa suhtautua häviämiseen.	Lapsi suuttu häviämisestä ja lopettaa toiminnan tai aloittaa riidan.
Häviämisen pelkääminen	Lapsi ei välitä mahdollisesta häviämisestä vaan jatkaa toimintaa.	Lapsi täytyy kannustaa jatkamaan. Lapsi etulee tai muuten yrittää ehkäistä häviämistään.	Lapsi lopettaa toiminnan kesken tai aloittaa riidan jos luulee häviävänsä.
Voiton korostaminen	Lapsi osaa suhtautua voittoon sopivasti, ei ala kiusata hävinneitä.	Lapsi rehentelee hiekan voitollaan ja yrittää ärsyttää muita hiukan.	Lapsi korostaa voittoa, kiusaa hävinneitä.
Keskittyminen tekemiseen	Lapsi keskittyy toimintaan, ei lähde juokselemaan välillä muualle.	Lapsi keskittyy pääasiassa tekemiseen, kävää välillä omilla puuhissaan.	Lapsi ei keskity toimintaan vaan touhuaa jotain muuta.
Keskittyminen kuuntelemaan	Lapsi kuuntelee opettajan antamia ohjeita.	Lapsi kuuntelee, mutta touhuaa samalla jotain muuta.	Lapsi ei kuuntele vaan juttelee toisten kanssa tai touhuaa omiaan.

Liite 12. Lasten alku- ja loppumittausten muuttuneet vastaukset rauhallisilla ja vilkkailla lapsiryhmillä.

Lasten käsitykset sosiaalisten taitojen tärkeydestä.

OSALLISTUMINEN

Voittaminen/ häviäminen

- 1. Mielestäni voittaminen on tärkeintä pelissä
- 2. Häviäminen tuntuu minusta kurjalta pitkään.
- 3. Mielestäni pelissä tärkeintä on se, että kaikilla on hauskaa yhdessä.
- 4. Haluaisin aina voittaa.

Mukaan tulo ja nopeasti alkuun

- 5. Minusta on kivaa opetella uusia asioita liikuntatunneilla.
- 6. Kun opettaja on näyttänyt esimerkin, aloitan innokkaasti uuden taidon harjoittelun.
- 7. Minua ei häiritse, vaikka aluksi epäonnistuisin, sillä yrittäminen on tärkeintä.
- 8. Katselen mieluummin ensin toisten pelaamista tai leikkimistä, ennen kuin menen itse mukaan.
- 9. Minusta on hausempaa harjoitella jotain tiettyjä taitoja kuin pelata pelejä liikuntatunneilla.
- 10. En halua osallistua peleihin liikuntatunneilla.

RYHMÄ- JA PARITYÖSKENTELY

Yhteistyö muiden kanssa, parinmuodostus

- 17. Tahdon mieluiten pelata parhaiden ystäväni kanssa samassa joukkueessa.
- 18. Mielestäni on ihan sama, keitä joukkueessani pelaa, kunhan vain on kivaa.
- 19. Paritehtävissä pystyn työskentelemään kaikkien luokan oppilaiden kanssa.

VUODOVAIKUTUSTAJDOT

- 20. Kannustan mielelläni kavereita pelissä.
- 21. Työskennellessäni parin kanssa kuuntelen hänenkin ehdotuksiaan.
- 11. Minun mielestäni ohjeiden kuunteleminen on tärkeää.
- 13. Autan toisia mielelläni, kun he eivät ymmärrä ohjeita.

ITSETUNTO

Itsetunto peleissä tai leikeissä

- 22. Minusta tuntuu kurjalta, kun kaveri tekee jonkin asian minua paremmin.
- 23. Jaksan yleensä pelata pelit loppuun, enkä lopeta kesken.
- 24. Lopetan pelin kesken vain silloin, kun huomaan häviäväni.
- 25. Lopetan pelaamisen kesken kaiken, jos minulle tulee kurja olo.

KESKITTÄMINEN

Ohjeiden kuuntelu ja noudattaminen

- 14. Osaan jo liikkua oikein liikuntasalissa ilman opettajan erityisiä ohjeita.
- 15. Noudatan opettajan antamia ja yhdessä tehtyjä ohjeita tarkasti.
- 12. Mielestäni kuuntelen ohjeita tarkkaavaisesti

Yleensä koulunkäynti

- 26. Koulussa on kivaa.
- 27. Minulla on koulussa hyviä kavereita.
- 28. Koulussa on kivaa vain silloin, kun saan leikkiä mitä itse haluaa.
- 29. Liikuntatunnit ovat mukavia.
- 30. Pidän koulutehtävistä.
- 31. Mikä on parasta koulussa? Avoin kysymys!

	Rauhalliset lapset		Vilkkait lapset	
	+	-	Keh. +/-	Ei-keh. +/-
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				
16.				
17.				
18.				
19.				
20.				
21.				
22.				
23.				
24.				
25.				
26.				
27.				
28.				
29.				
30.				
31.				

Liite 12 (jatkuu).

Lasten käsitykset oikeasta käyttäytymisestä sosiaalisissa tilanteissa.

Tilanne	Rauhalliset lapset		Vilkkaut lapset			
	+	-	keh. +/-		Ei-keh. +/-	
1. Koripallopelein häviäminen.						
5. Ohjeiden kuunteleminen liikuntasalissa.						
9. Ohjeen noudattaminen ryhmässä.						
3. Kaverin mukaan ottaminen.						
4. Parinmuodostuksen hyväksyminen.						
2. Kaatuneen auttaminen käytävässä.						
7. Riitatilanteen ratkaiseminen.						
8. Omiin taitoihin luottaminen.						
6. Ohjeiden mukaan käyttäytyminen.						