

LIKKUMALLAKO APUA TARKKA-AVAISUUTEEN?

Tapaustutkimus tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille suunnatusta liikuntakerhosta

Hanna-Maija Lepola

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Lepola, H-M. 2004. Liikkumallako apua tarkkaavaisuuteen? Tapaustutkimus tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille suunnatusta liikuntakerhosta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 73 s.

TIIVISTELMÄ

Nykypäivänä tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia on lähes jokaisessa koululuokassa ja opettajat kaipaavat arkipäiväisiä keinoja tukeakseen heidän koulunkäyntiään. Viime vuosina on kiinnostuttu liikunnallisten kuntoutusmenetelmien mahdollisuuksista tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa ja tutkimuksia aiheesta on viime vuosina tehty myös meillä Suomessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja selvittää, kuinka tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille suunnattuun liikuntakerhoon osallistuvat lapset toimivat liikuntakerhossa. Lisäksi tutkittiin sitä, kuinka liikuntakerhoon osallistuvien lasten käyttäytyminen ja toimiminen kehittyi liikuntakerhotilanteessa tutkimusjakson aikana. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös sitä, kuinka kerhoon osallistuvien lasten tarkkaavaisuus kehittyi luokkatilanteessa liikuntakerhojakson aikana.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena havainnoiden ja osallistuen tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille suunnatun liikuntakerhon toimintaan kevät lukukauden 2003 ajan. Osallistuvan havainnoinnin lisäksi tutkimusaineistonkeruussa käytettiin opettajille tarkoitettua tarkkaavaisuuden arviointilomaketta lasten luokkatilannekäyttäytymisen selvittämiseen. Liikuntakerhon toiminta perustui liikunnallisten kuntoutusmenetelmien käyttöön ja sen ohjelma oli suunniteltu aivojumppaa, psykomotorista kuntoutusta ja Sherborne –menetelmää käyttäen. Tutkimukseen osallistui viisi lasta.

Tutkimuksessa todettiin, että tutkimukseen osallistuvien lasten käyttäytymisessä ja toimimisessa liikuntakerhotilanteessa oli paljonkin eroja. Lasten käyttäytymisten erot liikuntakerhotilanteissa heijastelivat tarkkaavaisuushäiriön ilmenemisen monimuotoisuutta. Tuloksista voitiin todeta myös lasten käyttäytymisen ja toimimisen kehittyneen positiiviseen suuntaan liikuntakerhojakson aikana. Lisäksi luokkatilanteessa lasten tarkkaavaisuuden voitiin todeta pääpiirteissään parantuneen tutkimusjakson aikana. Kokonaisuudessaan tutkimustulokset tukivat liikunnan käyttömahdollisuuksia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa ja tarjoavat käytännönläheisen keinon auttaa tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen koulunkäyntiä.

Avainsanat: tarkkaavaisuushäiriö, aivojumppa, psykomotorinen kuntoutus, Sherborne –menetelmä, tapaustutkimus

SISÄLLYS

1	LIKKUMALLA LISÄÄ TARKKAAVAISUUTTA	5
2	TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖ	7
2.1	Tarkkaavaisuuden käsite	7
2.2	Tarkkaavaisuushäiriön määrittelyä	7
2.3	Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koulussa	9
2.3.1	Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tyypillinen käyttäytyminen koulussa	9
2.3.2	Tarkkaavaisuushäiriö ja oppimisvaikeudet	10
3	LIIKUNNAN MAHDOLLISUUDET TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN KUNTOUTTAMISESSA	11
3.1	Liikunta lapsen kehityksen tukena	11
3.2	Liikunnalliset kuntoutusmenetelmät	13
3.2.1	Aivojumppa	14
3.2.2	Psykomotorinen kuntoutus	16
3.2.3	Sherborne -liikuntamenetelmä	19
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1	Kerhotoiminnan esittelyä	24
5.2	Tapaustutkimus	26
5.3	Tutkimukseni tapaustutkimuksena	27
5.4	Aineistonkeruumenetelmät	29
5.4.1	Havainnointi	30
5.4.2	Havainnointilomake ja kenttäpäiväkirja	31
5.4.3	Arviointilomake opettajille	32
5.5	Aineiston analysointi	32
5.5.1	Havainnointi, videot ja kenttäpäiväkirja	33
5.5.2	Havainnointilomakkeet	33
5.5.3	Arviointilomake opettajille	34

6 TULOKSET	35
6.1 Risto.....	35
6.1.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua	35
6.1.2 Havainnointilomakkeen kertomaa.....	36
6.1.3 Luokkatilanne	38
6.2 Petri	39
6.2.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua	39
6.2.2 Havainnointilomakkeen kertomaa.....	41
6.2.3 Luokkatilanne	42
6.3 Vesa	44
6.3.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua	44
6.3.2 Havainnointilomakkeen kertomaa.....	45
6.3.3 Luokkatilanne	47
6.4 Milla	48
6.4.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua	48
6.4.2 Havainnointilomakkeen kertomaa.....	49
6.4.3 Luokkatilanne	51
6.5 Jaakko	52
6.5.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua	52
6.5.2 Havainnointilomakkeen kertomaa.....	53
6.5.3 Luokkatilanne	55
6.6 Lyhyt yhteenveto tuloksista.....	56
6.6.1 Kerhotilanne	56
6.6.2 Luokkatilanne kokonaisuudessaan	57
7 POHDINTA	59
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	59
7.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen	61
7.3 Tutkimukseni luotettavuus	63
7.4 Tutkimukseni eettisyys.....	65
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	70

1 LIIKKUMALLA LISÄÄ TARKKAAVAISUUTTA

Erilaiset tarkkaavaisuushäiriöt sekä oppimisen ongelmat ovat enenevissä määrin arkipäivää nykyisessä koulumaailmassa. Yleinen levottomuus koululuokissa on lisääntynyt ja tarkkaavaisuushäiriöt sekä oppimisen erilaiset ongelmat ovat opettajien jokapäiväistä työtä kouluissa ympäri maan. Lievimät vaikeudet tarkkaavaisuudessa havaitaan usein vasta kouluissa. Koulun alkaessa lasten pitää osata virittäytyä tilanteen ja tehtävän edellyttämällä tavalla, jaksaa ponnistella ja keskittyä. (Leppänen 2001, 1.) Kaikki lapset eivät koulun alkaessa ole tähän valmiita ja tarvitsevat erilaisia tukitoimia koulutyönsä onnistumiseksi.

Lapsi kehittyy hyppiessään, nauraessaan, kisaillessaan, kiukutellessaan, jutellessaan, heittäessään kärrynpyörää ja kannustaessaan kaveria vaikkapa liikunnan parissa. Lapsen kehitys on kokonaisvaltaista. (Numminen 1996, 11; Sääkslahti & Cantell 2001, 8.) Liikunnan monipuolisten mahdollisuuksien hyödyntäminen motorisen kehityksen tukemisen ohella myös kehityksen muilla osa-alueilla on vielä vähäistä, vaikka monet viimeaikaiset tutkimukset puoltavatkin liikunnan käyttömahdollisuuksia kasvatuksen ja kuntoutuksen eri osa-alueilla (Koljonen 2000, 11).

Liikunta on lapsille luonnollinen tapa oppia ja siksi liikunnan hyödyntäminen tukimuotona erilaisissa oppimisen ongelmissa on mielestäni suotavaa. Tutkimuksia liikunnan mahdollisuuksista kuntouttaa erilaisia oppimisen ongelmia on viime aikoina tehty Suomessakin muutamia (esim. Leppänen 2001; Pietilä 2000; Koljonen & Rintala 2002). Mahdollisuuteni päästä mukaan tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille tarkoitettuun liikuntakerhoon antoi minulle kimmokkeen tutkia asiaa lisää.

Tämä tutkimus käsittelee oppilailta esiintyviä tarkkaavaisuuden ongelmia sekä erityisesti niiden kuntoutusmahdollisuuksia liikunnallisin keinoin. Tutkimukseni aiheen olen valinnut oman koulutustaustani ja työkokemukseni innoittamana, sillä olen ohjannut vuodesta 1995 lähtien erilaisia erityislapsille tarkoitettuja liikuntaryhmiä ja toiminut fysioterapeutin työssä erityiskoululla. Toimiessani näissä

tehtävissä olen huomionnut sekä liikunnan tarpeellisuuden että mahdollisuudet lasten kehityksen ja kasvun tukemiselle.

Varsinainen tutkimusosa työssäni sisältää perehtymisen tarkkaavaisuushäiriöisille lapsille tarkoitettuun liikuntakerhoon. Liikuntakerho toteutettiin käyttäen teoriaosuudessa esittelemiäni liikunnallisten menetelmien (Aivojumppa, Psykomotorinen kuntoutus ja Sherborne –liikuntamenetelmä) teoriaa sekä sisältöjä yhdistellen niistä tarkoitukseen soveltuvia osia. Tutkimuksessani pyrin kuvailemaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten toimintaa liikuntakerhossa sekä selvittämään liikuntakerhon vaikutuksia lasten toimintaan liikuntakerhotilanteessa ja luokkatyöskentelyssä. Tutkimukseni toteutin tapaustutkimuksena, koska pyrin kuvailemaan ja selvittämään tämän nimenomaisen liikuntakerhon toimintaa sekä siihen osallistuvien lasten käyttäytymistä pyrkimättä yleistettäviin tuloksiin.

2 TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖ

2.1 Tarkkaavaisuuden käsite

Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata itse havaitsemistaan tilanteen kannalta olennaisiin tekijöihin, sekä kykyä valita ja ylläpitää erilaisia toimintatapoja, jotka tilanteeseen sopivat. Tarkkaavaisuuden säilyttäminen on keskittymistä. (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1998, 28.) Tarkkaavaisuutta on pyritty analysoimaan monella eri tavalla ja se on näkökulmasta riippuen jaettu erilaisiin osatekijöihin. Useissa tutkijoiden määritelmässä on kuitenkin yhteneväisyyksiä osalueiden jaottelun suhteen. Mirsky, Anthony, Duncan, Ahearn ja Kellam (1991) määrittelevät tarkkaavaisuuden osatekijöiksi tarkkaavaisuuden ylläpitämisen, jaetun tarkkaavaisuuden sekä impulssien kontrollin ja hillinnän. Posner ja Cohen (1984) lisäävät tähän jaotteluun vireystilan, jonka on esitetty tärkeällä tavalla liittyvän tarkkaavaisuuteen ja sen häiriöihin (Lyytinen 1995, 87).

Tarkkaavaisuuden kehitystä ikätasoisesti on vaikea määritellä, koska ihmisen kyky tarkkaavaisuuteen muodostaa jatkumon ja siinä esiintyy paljon yksilöllisiä eroja (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 49; Cohen 1993, 295). Kuitenkin kehityksestä voidaan todeta, että lapset osoittavat ensimmäisiä tarkkaavaisuusreaktioita jo pian syntymänsä jälkeen. Uusien ärsykkeiden on todettu saavan esiin tarkkaavaisuutta tuttuja ärsykeitä tehokkaammin iästä riippumatta. Lapsen kehityksen myötä tarkkaavaisuus muuttuu passiivisesta tarkoituksenmukaiseksi, aktiiviseksi ja valikoivaksi. Jo kouluiässä lasten tarkkaavaisuuden kehityksessä voidaan löytää selviä eroja ja näillä eroavaisuuksilla on merkittävä vaikutus oppilaiden käyttäytymiselle kouluympäristössä. (Cohen 1993, 292-305.)

2.2 Tarkkaavaisuushäiriön määrittelyä

Tarkkaavaisuushäiriön syitä ei tunneta kovin hyvin, eivätkä tarkkaavaisuuden häiriöt muodosta yhtä yhtenäistä ryhmää. Nykypäivänä tarkkaavaisuushäiriöstä tiedetään

kuitenkin, että vain harvoin mikään yksittäinen tekijä on tarkkaavaisuushäiriön taustalla. Tarkkaavaisuushäiriön syyt voivatkin olla moninaiset aina biologisista tekijöistä ympäristön vaikutuksiin. Monesti tarkkaavaisuushäiriön aiheuttajana onkin monia eri syitä. (Lyytinen 1995, 80-81.)

Tarkkaavaisuushäiriö on yksi lasten yleisimmistä neuropsykologisista ongelmista. Se ilmenee huomiointikyvyn puutteena eli lyhytjännitteisyytenä, häiriöherkkyytenä, keskittymisongelmina ja impulsiivisuutena eli oman toiminnan suunnittelun ja ohjaamisen vaikeutena sekä näistä johtuvina erilaisina oppimisen ongelmina. (Michelsson, Saresma, Valkama & Virtanen 2001, 33-34.) Tarkkaavaisuushäiriön määrittelyn lapsella tekee vaikeaksi häiriöön liittyvät moninaiset, osittain hajanaisetkin oireet. Kansainvälisessä tautiluokituksessa (DSM-IV) tarkkaavaisuushäiriön olennaisiksi piirteiksi mainitaan tarkkaamattomuus, hyperaktiivisuus ja impulsiivisuus, jotka esiintyvät tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella useammin ja hallitsevammin kuin on tyypillistä kyseisen ikäiselle lapselle. Tämän lisäksi tarkkaavaisuushäiriön oireiden edellytetään esiintyvän useammassa kuin yhdessä ympäristössä, vaikkapa kotona ja koulussa. (Lyytinen 1995, 82.) Tautiluokituksissa tarkkaavaisuushäiriöstä käytetään lyhennettä ADD (attention deficit disorder) ja tarkkaavaisuushäiriöistä, johon liittyy ylivilkkautta ja impulsiivisuutta käytetään lyhennettä ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) (Kuorelahti 1998, 128). Tässä tutkimuksessa ei käytetä tarkkaavaisuushäiriöstä mitään varsinaisissa tautiluokituksissa käytettyä lyhennettä, koska tutkimukseen osallistuvia lapsia ei ole diagnosoitu kyseisten määritelmien pohjalta.

Suomalaisen Lapset-tutkimuksen mukaan ADHD:n määritelmän mukaisten tarkkaavaisuushäiriöiden esiintyvyys Suomessa on 4 %. Pojilla se on hiukan yleisempää kuin tytöillä. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan ADHD:n esiintyvyys on yleisempää suurissa kaupungeissa sekä kasvualueilla kuin maaseudulla. Alempiin sosiaaliluokkiin kuuluvilla lapsilla sekä avioeroperheiden lapsilla ADHD:ta esiintyi enemmän kuin muilla. (Almqvist 2000, 218.) Sandbergin (1999) mukaan tarkkaavaisuushäiriöisten lasten määrä vaihtelee 4,2 prosentista 17 prosenttiin riippuen käytetystä määrittelytavasta. Barkleyn (1990, 73) tutkimukset puolestaan

osoittavat tarkkaavaisuushäiriön yleisyydeksi noin 3-5% väestöstä. Kyseisen tutkimuksen mukaan tarkkaavaisuushäiriötä ilmenee pojilla kolme kertaa useammin kuin tytöillä.

2.3 Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koulussa

Oppilaiden levottomuus kouluissa on lisääntynyt, ja erilaiset tarkkaavaisuuden ongelmat ovat jokaisen koulun arkipäivää. Tutkimusten mukaan tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia on tänä päivänä vähintään yksi jokaisessa luokassa, joten käytännössä tarkkaavaisuushäiriön pitäisi olla tuttu jokaiselle luokanopettajalle.

2.3.1 Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen tyypillinen käyttäytyminen koulussa

Lapsi, jolla on vaikeuksia säädellä tarkkaavaisuuttaan, kokee helposti vaikeuksia koulumaailmassa (Ahonen ym. 1997, 49). Tarkkaavaisuuden ylläpidon vaikeutta pidetäänkin tavallisimpana syynä erilaisiin käyttäytymis- ja oppimisongelmiin koulussa (Klenberg 2000, 48; Michelsson ym. 2001, 33). Tarkkaavaisuushäiriöt vaikeuttavat lapsen oppimista sekä häiritsevät työrauhaa ja opetusta (Klenberg 2000, 48). Koulumaailman kannalta tarkkaavaisuushäiriön vaikuttavimpina oireina voidaan pitää yleistä tarkkaamattomuutta, impulsiivisuutta, hyperaktiivisuutta sekä sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeutta.

Barkleyn (1990, 40-41) tutkimukset osoittavat, että tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on koulussa eniten vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Ongelmat ilmenevät erityisesti tilanteissa, joissa vaaditaan lapsilta keskittymistä toistuviin tehtäviin, jotka saattavat lapsesta tuntua pitkäveteisiltä ja tylsiltä. Lisäksi tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen keskittyminen saattaa herpaantua pienestäkin häiritsevästä tekijästä, jota muut luokan oppilaat eivät edes huomaa. Opettaja voi helpottaa tilannetta lisäämällä opetukseen toiminnallisuutta, vaikkapa eriyttämällä tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle omia toiminnallisia tehtäviä (Klenberg 2000, 49).

Tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen käytöstä leimaa impulsiivisuus, johon liittyy myös itsekontrollin puute. Vastausten sanominen ennen aikojaan ja toisten puheen keskeyttäminen ovat yleisiä. Erityisesti yhteistyötä ja sääntöjä sisältävät tilanteet sekä pelit ovat impulsiiviselle lapselle vaikeita, ja he toimivat usein toisten tunteista ja sosiaalisista suhteista välittämättä. (Barkley 1990, 42.) Myös ohjeiden noudattaminen saattaa aiheuttaa tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle ongelmia, jos ohjeita ei toisteta moneen kertaan (Barkley 1990, 45).

Tarkkaavaisuushäiriöistä lasta kuvaa hyvin myös korkea aktiivisuustaso, hyperaktiivisuus, joko motorisesti tai vokaalisesti. Havainnoitaessa näitä lapsia koulussa, heidän voidaan huomata heiluttelevan jalkojaan, puhuvan itsekseen tai poistuvan paikoiltaan ilman lupaa. Havaintojen mukaan he myös kommentoivat jatkuvasti ympärillä tapahtuvia asioita ja toisten käyttäytymistä. (Barkley 1990, 44.)

2.3.2 Tarkkaavaisuushäiriö ja oppimisvaikeudet

Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla esiintyy usein myös oppimisvaikeuksia (Klenberg 2000, 48). Oppimisvaikeuksia ovat lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeudet sekä yhdistetyt monimuotoiset vaikeudet, kuten lukemisen erityisvaikeus eli dysleksia (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 2000, 13). Kaikista koululaisista noin 5-10 %:lla on todettu olevan jollain alueella oppimisvaikeuksia. Oppimista vaikeuttavat mm. hahmotushäiriöt, motoriset ongelmat, keskittymiskyvyn puute ja muistin erityisongelmat. (Michelsson ym. 2001, 40.)

Tarkkaavaisuushäiriön ja oppimisvaikeuksien yhteyttä on tutkittu ja tulokset ovat kertoneet niiden esiintyvän usein yhdessä. Mayesin, Calhoun ja Crowellin (2000) tutkimusten mukaan 70 %:lla tutkimukseen osallistuneista 119 tarkkaavaisuushäiriön omaavista lapsista esiintyi yksi tai useampi oppimisvaikeuden tyyppi. Vastaavasti 82 %:lla oppimisvaikeuksista lapsista esiintyi tarkkaavaisuudenhäiriö. (Mayes ym. 2000, 418-420.)

3 LIKUNNAN MAHDOLLISUUDET TARKKAAVAISUUSHÄIRIÖN KUNTOUTTAMISESSA

Lapsen kehitys on kokonaisvaltaista. Motorinen, kognitiivinen ja sosio-emotionaalinen kehitys ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. (Numminen 1996, 11; Sääkslahti & Cantell 2001, 8.) Lapsen liikuntaharrastuksilla voidaan siis olettaa olevan vaikutusta motorisen kehityksen tukemisen ohella myös kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Viimeaikaiset tutkimukset ovatkin puoltaneet liikunnan käyttömahdollisuuksia lapsen kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaisessa tukemisessa (Koljonen 2000, 11).

3.1 Liikunta lapsen kehityksen tukena

Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan laajasti otettuna kaikkia niitä muutoksia, joita tapahtuu yksilön kyvyissä vastaanottaa, käsitellä ja välittää tietoa. Tämän näkemyksen mukaan kognitiivista kehitystä tapahtuu kaikissa niissä prosesseissa, joiden välityksellä yksilö tiedostaa maailmaa ja käsittelee sen kohteita. Suppeammassa mielessä kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan yksilön lapsuus- ja nuoruusvuosina läpikäymiä ajattelutoimintojen laadullisia muutoksia. Kognitiivinen kehitys tulkitaan tällöin ajattelutoimintojen ja niihin kiinteästi liittyvien havaitsemisen, motoristen toimintojen, muistamismuotojen, kielen omaksumisen ja kehityksen sekä näiden keskinäisten suhteiden muutoksina. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 105.)

Tutkimuksissa on yleisesti todettu, ettei liikuntaharrastuksen avulla todennäköisesti suoraan pystytä edistämään lapsen kognitiivisia taitoja, mutta liikunnan välittävällä vaikutuksella on merkittävä rooli näiden taitojen kehittämiseksi (Koljonen 2000, 13; Pulli 2001, 25). Koska lapsi oppii enimmäkseen aistitoimintojen ja motoristen toimintojen välityksellä, on havaintomotorista oppimista mahdollista tukea liikunnan avulla. Havaintomotorisessa oppimisessa tuetaan lapsen aistinelinten vastaanottokyvyn kehittymistä ja tätä kautta kognitiivisten taitojen oppimisvalmiuksia. (Numminen 1996, 12; Pulli 2001, 21.) Tällaisia

oppimisvalmiuksia ovat esimerkiksi liikkeiden oikea koordinaatio, rytmittäjä, tilan- ja ajanhahmotuskyky sekä silmän ja käden yhteistyö (Koljonen 2000, 13).

Liikunta voi toimia lapsen ajattelun kehityksen konkreettisenä välineenä. Liikuntaharrastuksen parissa lapselle voidaan luoda mahdollisuuksia konkreettisesti havainnoida, järjestää, ryhmittää, vertailla ja nimetä erilaisia esineitä, välineitä ja telineitä ja näin muokata ajatusrakenteitaan. Lapsen ajattelun kehitystä voidaan tukea myös liikuntaharjoitteisiin liittyvillä kysymyksillä, jotka lapsi ratkaisee itse pohtimalla ja antamalla vastauksensa vaikkapa liikkeen muodossa. (Numminen 1996, 13, 78.)

Oikein toteutettuna ohjattu liikunta tukee ajattelun kehityksen ohella myös käsitteiden oppimista. Liikunnan avulla voidaan konkretisoida erilaisia, abstraktejakin käsitteitä. Liikkuessaan lapsi on koko ajan tekemisissä erilaisten jokapäiväiseen elämään kuuluvien sekä tilaan, aikaan ja suuntaan liittyvien käsitteiden kanssa. Ohjattujen liikuntaleikkien ja -pelien ohessa omaksutaan myös sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä käsitteitä. (Numminen 1996, 12-13, 78; Pulli 2001, 84, 111–112.) Liikkuessaan lapsi saa konkreettisen kokemuksen siitä, mitä käsite tarkoittaa (Pulli 2001, 111–112). Liikunta ei ole välttämätöntä käsitteiden oppimisen kannalta, mutta se on lapsille mielekäs ja tehokas tapa konkreettisesti tutustua käsitteisiin (Pulli 2001, 62, 86).

Minäkäsityksen kehitys on osa lapsen *sosio-emotionaalista kehitystä*. Minäkäsitys sisältää kaikki ne tiedot, taidot, kokemukset, havainnot ja uskomukset, jotka yksilö liittyy itseensä. (Aho & Laine 1997, 18; Korpinen 1990, 8.) Lisäksi minäkäsitykseen yhdistyvät yksilön asenteet, arvot, ihanteet ja tunteet. Todenmukainen ja hyvin integroitunut minäkäsitys säätelee ihmisen toimintaa tarkoituksenmukaiseen suuntaan. (Aho & Laine 1997, 18–19.)

Lasten liikunnallisilla kokemuksilla on huomattava vaikutus siihen, miten lapsi kokee itsensä. Liikuntaharrastuksen avulla voidaankin tukea lapsen positiivisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen kehittymistä. Liikuntaharrastuksessa saadut myönteiset kokemukset ja elämykset yhdessä muiden lasten kanssa antavat hyvät

puitteet lapsen fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen minäkäsityksen kehittymiselle myönteisiksi. (Numminen 1996, 13.) Onnistumisen kokemukset liikunnassa lisäävät lapsen luottamusta omiin kykyihinsä ja rohkaisevat häntä yrittämiseen ja osallistumiseen myös erilaisissa toiminnoissa (Koljonen 2000, 21).

Lasten liikuntaharrastuksen sosiaalista kehitystä tukevia vaikutuksia pidetään yleisesti itsestään selvinä. Liikunnan vaikutuksia ei kuitenkaan yleisesti korosteta, koska sosiaalisen kehityksen tukemisen ja emotionaalisen alueen kehittymisen ajatellaan olevan sisäänrakennettuna ohjatun liikuntaharrastuksen toteutuksessa. Tämä kuitenkin edellyttää, että ohjatut liikuntatuokiot järjestetään huolellisesti ja liikunnan suorituskeskeisyyttä ei korosteta. (Pulli 2001, 24.)

Liikuntaharrastus antaa lapselle mahdollisuuden purkaa ylimääräistä energiaa sekä ilmaista tunteitaan hyväksytyllä tavalla (Numminen 1996, 13). Liikuntahetkien vaihtelevissa tilanteissa lapsi sisäistää myönteisiä ratkaisuja ja selviytymismalleja ristiriitatilanteisiin sekä oppii käsittelemään myös epäonnistumisen ja pettymyksen tunteita (Hakala 1999, 143). Ryhmässä toimiminen liikuntaharrastuksen parissa edistää ja tukee lapsen sosiaalisia taitoja ja yhteistoiminnallisuutta. Liikuntaleikkien ja -pelien avulla lapsi oppii myös noudattamaan yhteisiä sääntöjä ja ohjeita. (Koljonen 2000, 34; Numminen 1996, 13.)

3.2 Liikunnalliset kuntoutusmenetelmät

Erilaisia oppimisen vaikeuksia on yritetty ehkäistä ja kuntouttaa liikuntaan liittyvillä menetelmillä jo muutaman vuosikymmenen ajan (esim. Ayres & Sherborne). Tutkimuksissa on havaittu, että liikkuminen on keino sekä oppimisvaikeuksisten lasten kuntoutukseen että opetukseen, ja siihen liittyy luontevasti sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa (esim. Leppänen 2001; Pietilä 2000; Koljonen & Rintala 2002). Seuraavaksi esittelen tutkimukseni kannalta tärkeiden liikunnallisten kuntoutusmenetelmien taustoja sekä tutkimustietoja.

3.2.1 Aivojumppa

Aivojumppa (Braingym) on menetelmä, jolla yksinkertaisten liikkeiden avulla pyritään edistämään aivopuoliskojen välistä yhteistyötä (Birath 1999, 38). Paul Dennison kehitti vaimonsa Gailin kanssa helppoihin ja hauskoihin liikkeisiin perustuvan kokonaisvaltaista oppimista tukevan ja oppimisvaikeuksia poistavan oppimiskinesiologisen ”Aivojumppa”-menetelmän 1970-luvulla. Dennisonit pohjasivat menetelmänsä tutkimuksiin sensomotoriikasta, näöstä sekä liikkumisen yhteydestä oppimiseen ja sen vaikeuksiin. (Dennison & Dennison 2001, 2, 10.)

Aivojumppa-harjoituksissa yhdistyvät liike, näkö- ja kuulohavainnot sekä oppijan tavoitteet. Aivojumpan perusajatuksena onkin, että liike on osa oppimista. (Leppänen 2001, 9.) Aivopuoliskojen, kehon, silmien, korvien ja käsien välinen yhteistyö kehittyy jo varhaislapsuudessa. Aivojumppa-harjoitukset vahvistavat tätä yhteistyötä. (Birath 1999, 38.)

Aivojumppa-harjoitukset jaetaan kolmeen osaan. Nämä ovat kehon keskilinjan liikkeet, pidentävät liikkeet ja energiaharjoitukset. Kehon keskilinjan liikkeiden tavoitteena on kehittää oppijan kykyä ylittää kehon keskilinja. Keskilinjan ylittäminen on välttämätön taito kaikissa toiminnoissa, joissa tarvitaan kehon kumpaakin puolta. Aivojumpan keskilinjan liikkeet helpottavat normaaliin kehitykseen kuuluvien taitojen kypsymistä ja vahvistavat jo olemassa olevia taitoja. (Dennison & Dennison 2001, 14.)

Aivojumpan pidentävien liikkeiden tavoitteena on laukaista tahattomia lihasjännityksiä sekä kehittää ja vahvistaa hermoratoja, jotka kuljettavat informaatiota aivoissa. Pidentävät liikkeet ovat etupäässä venytys- ja taivutusharjoituksia ja muistuttavat paljon urheilijoiden tekemiä venyttelyliikkeitä. Jännityksen poistuessa lihaksista on havaintoja helpompi vastaanottaa ja jäsentää tarkoituksenmukaisesti. (Dennison & Dennison 2001, 38.)

Energiaharjoitusten avulla on tarkoitus lisätä energiaa sekä syventää oppimista. Lisäksi energiaharjoituksilla pyritään vahvistamaan kehon kosketus-, asento- ja

liikeaisti-informaatiota sekä oman kehon hahmotuksen parantumista. Energiaharjoitukset pitävät sisällään enimmäkseen painalluksia, ja osa harjoituksista perustuukin akupainantaan. (Dennison & Dennison 2001, 52.)

Aivojumpastako apua tarkkaavaisuuteen?

Monilla koulunsa aloittavilla, erityisesti tarkkaavaisuuden ja oppimisen ongelmia omaavilla lapsilla, tarkkuutta vaativat kehon molemminpuoliset ja kaksiulotteiset taidot eivät ole vielä kehittyneet valmiiksi. Osa tällaisista oppilaista saattaa pystyä toimimaan koordinoitusti erilaisissa leikeissä ja urheilussa, vaikka toimintoihin liittyisikin kehon molemminpuolisia liikkeitä sekä moniulotteisen tilan hahmottamista. He eivät kuitenkaan välttämättä osaa käyttää tehokkaasti molempia silmiään, korviaan, käsiään ja aivopuoliskojaan lähellä tapahtuvassa työskentelyssä kuten lukemisessa, kirjoittamisessa ja muissa hienomotoriikkaa vaativissa toiminnoissa. Osa oppilaista taas hallitsee lähityöskentelyssä tarvittavat taidot, mutta he eivät pysty käyttämään kehoaan koordinoitusti liikkueessa leikeissä ja urheilussa. (Dennison & Dennison 2001, 14.) Tällaisella osaamattomuudella voi olla suuretkin vaikutuksen lapsen itsetunnon kehittymiseen.

Aivojumpan kehon keskilinjan liikkeet auttavat oppilaita lisäämään kehon ylä- ja alaosan koordinaatiotaitoja, joita tarvitaan monissa erilaisissa karkeamotorisissa ja hienomotorisissa taidoissa. Lisäksi liikkeet auttavat samanaikaisesti kuulemaan molemmilla korvilla, näkemään molemmilla silmillä sekä parantavat kehon ja aivojen oikean ja vasemman puolen yhteistoimintaa. (Dennison & Dennison 2001, 14.) Kehon keskilinjan ylittäviä liikkeitä onkin käytetty myös erilaisissa tarkkaavaisuus- ja oppimisvaikeuksien kuntoutusmuodoissa parantamaan kehon koordinaatiota, silmän ja käden koordinaatiota, silmien yhteistyötä ja yleensä tarkkuutta ja tarkkaavaisuutta vaativaa työskentelyä. (Leppänen 2001, 9). Hannaford (2001) on tutkinut aivojumpan vaikutusta tarkkaavaisuushäiriöisten ja oppimisvaikeuksisten lasten edistymiseen mm. luetun ymmärtämisessä, lukemisessa ja matematiikassa. Nämä taidot vaativat tarkkaavaisuutta ja työskentelyä kehon keskialueen lähellä sekä kehon molempien puoliskojen yhteistoimintaa. Lukuvuoden ajan toteutetut päivittäiset 5-10 minuutin aivojumpsiharjoitukset edistivät

Hannafordin mukaan lasten suoriutumista lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä. Myös Birath (1999, 87) raportoi kirjassaan hyviä kokemuksia erilaisia oppimisen ja tarkkaavuuden ongelmia omaavien lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, kun opetuksen osana käytettiin aivojumppaharjoituksia.

Jotta tarkkaavainen oppiminen voisi onnistua, tulisi oppilaan asennoitua lukemiseen, kirjoittamiseen, kuunteluun ja puhumiseen uteliaasti ja uskaliaasti. Kuitenkin oppimisen ongelmia omaavat lapset kokevat tällaiset oppimistilanteet usein uhkaavina ja epämiellyttävinä. Uusissa ja oudoissa tilanteissa tällaiset lapset usein vetäytyvät syrjään ja keskeyttävät toiminnan tai tehtävän tekemisen, kunnes tilanne on riittävän turvallinen toiminnan tai tehtävän jatkamiseen. Vieraisissa sosiaalisissa tilanteissa ja oppimistilanteissa lihakset usein jännittyvät tahattomasti lisäten toiminnan vaikeutta. (Dennison & Dennison 2001, 38.) Aivojumpan pidentävät liikkeet laukaisevat lihasjännityksiä ja helpottavat havaintojen vastaanottamista ja jäsentelyä tarkoituksenmukaisesti (Leppänen 2001, 9). Hannafordin (2001) mukaan kaikki erilaisista oppimisen ongelmista kärsivät lapset oppivat jo kuuden viikon aivojumppaharjoittelun jälkeen rentoutumaan, suorittamaan tehtävät loppuun ja kokemaan onnistumisia. Erityisesti aivojumpan pidentävät liikkeet vähensivät Hannafordin mukaan levottomuutta ja tarkkaavaisuusongelmia oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla. Myös Prashingin (1996) tutkimuksissa erilaisista oppimistavoista todettiin, että aivojumppaliikkeet olivat hyviä harjoituksia jännityksen laukaisemiseen ja stressin vähentämiseen sekä koordinaation että muistin parantamiseen.

3.2.2 Psykomotorinen kuntoutus

Psykomotorinen kuntoutus tukee liikunnan avulla lasten kokonaiskehitystä. Menetelmän on kehittänyt saksalainen Ernst J. Kiphart työskennellessään käyttäytymishäiriöisten ja oppimisvaikeuksia omaavien lasten ja nuorten kanssa psykiatrian klinikalla. Työnsä parissa Kiphart vakuuttui liikunnan monipuolisista käyttötarkoituksista osana käyttäytymishäiriöisten ja oppimisvaikeuksisten lasten kuntoutusta ja alkoi kehittää omien kokemustensa pohjalta psykomotorista

menetelmää. Menetelmän kehittämiseen vaikuttivat myös monet muut alan asiantuntijat. (Koljonen & Rintala 2002, 24.)

Termi psykomotoriikka sisältää kaksi käsitettä: psyyke (mieli, sielu, tunne, ymmärrys) ja motoriikka (liike, kehollisuus). Keholla on suunnaton vaikutus psyykeeseen ja päinvastoin. Psykomotoriikka painottaa havaitsemisen, elämyksellisyyden, liikunnan ja toiminnan läheistä yhteyttä. Oppimalla, havainnoimalla ja liikunnalla hankitaan kyky suhtautua kriittisesti itseensä sekä esineelliseen ja sosiaaliseen ympäristöön. (Koljonen & Rintala 2002, 24.) Psykomotoriikan lähtökohtana on ajatus siitä, että monipuoliset liikunta- ja havaintokokemukset luovat perustan koko persoonallisuuden kehitykselle. Tavoitteena psykomotoriikassa onkin liikunnallisten elämysten kautta auttaa vakauttamaan persoonallisuutta ja tasoittaa erilaisia kehityksen heikkouksia ja häiriöitä. (Zimmer 2001, 149.) Zimmerin (2001) mukaan psykomotoriikan avulla pystytään edistämään erityisesti havainnointia, fyysistä kokemista ja sosiaalista oppimista.

Psykomotoriikan periaatteen mukaan liikunta antaa lapselle mahdollisuuden mielekkääseen toimintaan. Lapsille annetaan usein mahdollisuus päättää itse erilaisten harjoitusten ja leikkien sisällöistä ja säännöistä. Tällaisessa toiminnassa korostuu psykomotoriikan käsitys lapsesta toimivana olentona, joka pystyy tekemään erilaisia ratkaisuja ja suunnittelemaan toimintaansa. (Zimmer 2001, 151.) Psykomotorisessa kuntoutuksessa korostetaan sääntöleikkejä. Leikin avulla lapset saadaan helposti motivoitumaan ja keskittymään erilaisiin tehtäviin. Leikit pitävät usein sisällään kokonaisvaltaista kehitystä tukevia elementtejä, joita leikin lomassa tulee harjoiteltua huomaamatta. Tällaisia elementtejä ovat mm. suorituksen voiman ja nopeuden säätely, onnistumisen elämykset, tarkkaavaisuus ja keskittyminen, puheen käyttäminen, motoriikan harjoittelu sekä monen asian yhtäaikainen suorittaminen keskittyneesti. (Pietilä 2000, 43-44.) Hünnekens ja Kiphart (1976, 20) toteavatkin, että harjoite on usein vaikuttavin silloin, kun se on kätkeyty leikin muotoon.

Psykomotorinen kuntoutus toteutetaan aina ryhmässä ja tavoitteena on luoda ryhmästä toimiva sekä oppimista tukeva ympäristö. Leikkien avulla luodaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja rakennetaan lasten ja ohjaajien kesken luottamuksellisia suhteita. Alkuvaiheessa ryhmän ohjaajan tai ohjaajien tulee ohjalla leikkejä enemmän turvatakseni kaikille onnistumisia ja vuorovaikutustilanteita toimivan ryhmän muodostumiseksi. (Pietilä 2000, 44-45.)

Pietilä (2000, 47) on koonnut yhteenvedon psykomotorisesta kuntoutuksesta, josta käyvät hyvin ilmi psykomotorisen kuntoutuksen painoalueet:

1. Leikki on psykomotoriikan tärkein toimintakeino ja sisältö.
2. Tavoitteena on saada lapsi toimintakykyiseksi erilaisissa tilanteissa.
3. Toiminnassa huomioidaan lasten omat tarpeet ja toimintatavat.
4. Huomio kiinnitetään lapsen vahvuuksiin ja huonot puolet jätetään huomioimatta. Rangaistuksia ei käytetä.
5. Psykomotoriikka perustuu hyvään ryhmäkoheesioon. Kuitenkin jokainen ryhmän jäsen toimii omana itsenään.
6. Perustuen lasten kehitystilanteeseen ohjaajat miettivät, mitä välineitä tai materiaaleja ryhmässä olisi hyvä käyttää.
7. Leikkien avulla lapset pystyvät ilmaisemaan tunteitaan.

Psykomotoriikastako apua tarkkaavaisuuteen?

Liikkeellä ja liikkumisella on kiinteä yhteys lapsen kehitykseen. Fyysinen aktiivisuus ja sitä kautta oppiminen ovat oleellinen osa lapsen kehitystä. Oman kehonsa ja eri aistikanaviensa kautta saamiensa kokemusten kautta lapsi hakee itseluottamusta, rakentaa minäkäsitystään, tekee erilaisia havaintoja ja luokittelee niitä. (Pietilä 2000, 39.) Nykypäivänä tällaiset kokemukset ovat erittäin tärkeitä, koska nykyisessä elinympäristössä lasten kokemukset ja elämykset tulevat lähes poikkeuksetta lasten itsensä ulkopuolelta kuten televisiosta tai tietokoneesta (Koljonen & Rintala 2002, 24). Liikunnallisten kokemusten puuttuessa esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella saattaa olla hyvin yksipuolinen kuva itsestään ja omista kyvyistään. Psykomotoriikassa kaikille lapsille taataan tasapuoliset osallistumismahdollisuudet toimintoihin, eikä huomiota kiinnitetä suoritusten laatuun ja lasten taitavuuteen, vaan

kaikille pyritään turvaamaan onnistumisia ja hyviä kokemuksia. Lisäksi psykomotoriikassa pyritään leikin keinoin edistämään eri aistikanavien käyttöä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti (Zimmer 2001, 150-152).

Koljosen ja Rintalan (2002) tutkimuksessa mainitaan, että psykomotoriikka edistää erilaisia oppimisen ongelmia omaavilla lapsilla eniten itsearvostusta ja itseluottamusta sekä sosiaalisia taitoja. Häiriökäyttäytymisen ja levottomuuden mainitaan myös vähenevän. Pietilän (2000) tekemässä tutkimuksessa raportoitiin erityislapsille pidetyn psykomotorisen ryhmäkuntoutuksen edistäneen lasten keskittymiskykyä sekä kielellistä ja visuaalista suoriutumista. Lisäksi Rintalan, Pienimäen, Ahosen, Cantellin ja Kooistran (1998) tutkimuksessa todettiin psykomotoriikan keinoin saavutettavien paremman keskittymis- ja paineensietokyvyn, rentoutumisen, paremman itsetunnon ja hyvien sosiaalisten suhteiden luovan edellytyksiä paremmalle oppimiselle.

3.2.3 Sherborne -liikuntamenetelmä

Veronica Sherbornen mukaan nimetty Sherbornen –liikuntamenetelmä on kokonaisvaltainen harjoitusmenetelmä, jolla pyritään tukemaan lapsen kehitystä monen eri aistin avulla samanaikaisesti (Laasonen 1998, 25). Sherborne –menetelmän avulla lapsi oppii aistihavaintojen erottelun ja yhdistämisen sekä hallitun toimimisen erilaisissa tilanteissa. Lisäksi hän oppii hakemaan itseohjautuvasti tarvitsemiaan kokemuksia. (Sherborne 1994.)

Sherbornen (1994) kokemusten mukaan kokonaiskehitystä tukeva liikunta edistää lapsen kehitystä erityisesti kahdella osa-alueella, fyysisen ja persoonallisen kehityksen osa-alueilla. Ensimmäisenä näistä hän pitää lasten fyysistä kehitystä. Lapset kokevat Sherborne –menetelmän harjoitteiden avulla, miltä tuntuu olla omassa kehossaan niin, että he hyväksyvät itsensä ja oppivat käyttämään ja hallitsemaan kehoaan monipuolisesti. Tavoitteena harjoitteilla ei ole erilaisten erityistaitojen tai eri urheilulajeissa tarvittavien taitojen hiominen, vaan varsinaisena

päämääränä on oman liikkumistaidon hallinta niin, että se voidaan hyödyntää päivittäisten toimintojen haasteisiin. (Sherborne 1994.)

Toisena tärkeänä tasona pidetään lasten persoonallisuuden kehitystä. Sherbornen kehittelemien liikuntaharjoitusten avulla lapset oppivat tuntemaan itsensä paremmin ja heidän identiteettinsä vahvistuu. Usko ja luottamus omiin taitoihin ja kykyihin lisääntyy. Pari- ja ryhmäharjoitusten avulla lapset oppivat vaistoamaan herkemmin toisten tarpeita ja tunteita. Heidän vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitonsa kehittyvät ja he oppivat jakamaan kokemuksiaan toisten ihmisten kanssa. Lapset oppivat suuntaamaan tarkkaavaisuutensa tarkoituksen mukaisiin tehtäviin ja oppimaan omista kokemuksistaan. Kun kokonaiskehitystä tukevaa liikuntaa opetetaan oikein lapset kokevat onnistumista ja ovat tyytyväisiä suorituksiinsa. (Sherborne 1994.)

Sherborne –menetelmän perusharjoituksissa opitaan ryhmässä toimimista ja saadaan paljon onnistumisen kokemuksia. Toiminta suoritetaan tutussa ja turvallisessa ympäristössä ilman kilpailua ja vertailua toisten suorituksiin. Täten arimmatkin lapset uskaltavat mukaan harjoitteisiin. (Laasonen 1998, 25.) Sherborne -menetelmän harjoitustuokiot koostuvat yhdestä pääteemasta, jonka mukaan edetään lasten edistymisestä riippuen. Toiminnan ohjauksessa on tärkeää ottaa huomioon turvallisuus, luovuus, hauskuus, elämyksellisyys, joustavuus sekä jatkuva lasten suoritusten havainnointi. Ryhmässä lapset toimivat yleensä pareittain, jolloin parilla on mahdollisuus auttaa toinen toistaan tarvittaessa. (Sherborne 1994.) Harjoitustuokiot sisältävät harjoitteita kehon tiedostamiseen, liikkeen tiedostamiseen, tilan hahmottamiseen sekä ajan, rytmin ja voiman tiedostamiseen harjoitustuokion pääteemasta riippuen. Työskentely parin ja ryhmän kanssa auttaa kehittämään sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Rauhoittuminen ja rentoutuminen ovat myös tärkeä osa toiminnan kokonaisuutta. (Sherborne 1994.)

Sherborne –menetelmästäkö apua tarkkaavaisuuteen?

Useimmiten erilaisia ongelmia omaavat lapset ovat tietoisia omista epäonnistumisistaan. Tämän vuoksi heidän itsetuntonsa saattaa olla hyvin alhainen ja

heillä esiintyy usein ongelmia myös tunne-elämässä ja sosiaalisissa taidoissa. Sherborne –menetelmän tavoitteena onkin, että kaikki pystyvät suorittamaan ryhmässä tehtäviä harjoitteita ja saavat onnistumisen elämyksiä. (Sherborne 1994, 75.) Sherbornen (1994) mukaan lasten luottamus ja itsetunto lisääntyvät liikunnallisissa tehtävissä, koska he todennäköisesti suoriutuvat liikunnallisista tehtävistä paremmin kuin älykkyyttä vaativista. Tärkeää onkin, että lapset pystyvät harjoitteiden avulla onnistumisia kokien kehittämään jo olemassa olevia taitojaan.

Tilan hahmotusongelmat, jotka vaikeuttavat liikkumista jokapäiväisessä ympäristössä sekä osallistumista erilaisiin leikkeihin ja peleihin, ovat yleisiä tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivillä lapsilla. Tilan hahmotusharjoituksissa edetään eri tasoissa tapahtuviin eri suuntaisiin liikkeisiin ja tämän kautta pyritään saavuttamaan eri liikkumissuuntien hallinta erilaisissa ympäristöissä sekä yksin että ryhmässä. (Laasonen 1998, 25.)

Monilla lapsilla esiintyy puutteita kehon hahmotuksessa. Erityisiksi ongelmiksi nousevat usein keskikehon hallinta sekä oikean ja vasemman kehon puoliskon tunnistaminen ja hallitseminen. (Laasonen 1998, 25.) Harjoituksissa lapsen tietoisuus omasta kehosta kehittyy hänen kokiessaan monipuolisia liikkeitä sekä pariharjoituksissa parinsa kehon omaa kehoaan vasten. Kosketuskokemus auttaa lasta hahmottamaan kehonsa kokonaisuutena ja tiedostamaan kehon eri osien suhteet toisiinsa. (Sherborne 1994, 4.) Laasonen (1998, 25) mukaan Sherborne -menetelmän harjoitteiden kautta saavutettu kehon tunnistaminen auttaa lasta monissa jokapäiväisissä asioissa. Esimerkiksi kehon puoliskojen tunnistaminen auttaa lasta hahmottamaan paremmin kirjainten ja numeroiden suuntia sekä kehon keskiviivan ylittävät harjoitukset tukevat lukemista ja kirjoittamista, koska näissä on tärkeää, että katseen ja käden liike vasemmalta oikealle on sujuvaa, eikä pysähdy kehon keskiviivan kohdalle.

Oppimisen ongelmia omaavilla lapsilla esiintyy usein ongelmia myös liikerytmin ja voimankäytön alueella. Ongelmat liikerytmissä saattavat heijastua edelleen ongelmiksi puheeseen, koska liikerytmillä on suora yhteys puheen rytmiin. Harjoituksissa liikkeiden rytmittämiseen käytetäänkin esimerkiksi taputuksia,

tömistyksiä ja loruja, eikä koskaan valmista musiikkia. Voimankäyttöä puolestaan voidaan harjoitella käyttäen hyväksi ensin vaikkapa lattiaa vastuksena ja siirtyä hallitun voimankäytön kehittyessä pariharjoituksiin. Harjoitteissa parit voivat esimerkiksi vastustaa toisensa liikkeitä tai liikutella toisiaan eri tavoin ja eri voimakkuuksia käyttäen. (Laasonen 1998, 26.) Sherbornen (1994) kokemusten mukaan voiman käytön harjoitteet auttavat lasta kohdistamaan ja kanavoimaan energiansa oikein sekä kehittämään lapsen päämäärätietoista, tarkkaavaista käyttäytymistä. Lisäksi lapset oppivat tiedostamaan voimiensa määrän sekä hallitsemaan ja käyttämään voimaa hyväksytyllä tavalla.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA ONGELMAT

Tutkimuskohteenani oli eräällä pirkanmaalaisella peruskoulun ala-asteella toteutettava liikuntakerho, joka perustui taustaosassa esittelemiini liikunnallisiin kuntoutusmenetelmiin aivojumppaan, psykomotoriikkaan sekä Sherborne-menetelmään. Liikuntakerhon ohjelma oli koottu yhdistellen erilaisia elementtejä esittelemistäni kuntoutusmenetelmistä tukemaan lasten tarkkaavaisuuden kehittymistä.

Tutkimukseni perustui oletukseen, että näillä taustaosassa esittelemilläni liikunnallisilla kuntoutusmenetelmillä pystyttäisiin jollain lailla vaikuttamaan lasten käyttäytymiseen liikuntakerhojakson aikana sekä sen jälkeenkin.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla ja selvittää,

1. Kuinka liikuntakerhoon osallistuvat lapset toimivat liikuntakerhossa?
2. Kuinka lasten käyttäytyminen ja toimiminen liikuntaryhmässä kehittyi?
3. Kuinka liikuntakerhoon osallistuvien lasten tarkkaavaisuus kehittyi luokkatilanteessa liikuntakerhojakson aikana?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuskohteenani oli siis eräällä pirkanmaalaisella peruskoulun ala-asteella toteutettava liikuntakerho, joka toteutettiin kerran viikossa koulupäivän päätteeksi 60 minuutin ajan. Tutkimukseeni osallistui viisi lasta. Kaikilla ryhmään osallistuvilla oli jonkinasteisia tarkkaavaisuuden ongelmia sekä oppimisen vaikeuksia. Tutkimusryhmään osallistumisen kriteerinä ei ollut diagnoosi, vaan kerhoa ohjaava fysioterapeutti ja opettajat olivat yhteistyössä valinneet ryhmään lapset, joiden uskoivat toiminnasta eniten hyötyvän. Kerhotoiminnasta ja sen suunnittelusta vastasi fysioterapeutti, tutkijan osallistuessa kerhon toimintaan apuohjaajan roolissa.

Kerhoon osallistuvien lasten vanhemmilta kysyttiin lupa kirjallisesti tutkimuksen toteuttamiseen. Kaikki vanhemmat antoivat luvan tutkimuksen toteuttamiseen.

5.1 Kerhotoiminnan esittelyä

Kerhotoiminnan tavoitteena oli tukea lasten koulunkäyntiä, antamalla heille onnistumisen kokemuksia, harjaannuttamalla tarkkaavaisuutta ja keskittymistä sekä tarjoamalla heille ”luvallisen” keinoin ilmaista tunteitaan ja purkaa energiaansa. Lisäksi kerhon tarkoituksena oli kaikin tavoin tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä. Näihin tavoitteisiin pyrittiin aivojumpan, psykomotoriikan sekä Sherborne-menetelmän keinoin. (Dennison & Dennison 2001; Pietilä 2000, 47; Sherborne 1994; Zimmer 2001.) Pienryhmän avulla pyrittiin turvaamaan lasten täysipainoinen osallistuminen kerhon toimintaan ja ohjaajien mahdollisuudet tarkkailla ja ohjata lapsia yksilöllisesti tarvittaessa (Hünnekens & Kiphart 1976, 17-20). Lisäksi jo viiden lapsen ryhmän on todettu olevan riittävän suuri innostamaan lapsia liikuntaleikkeihin ja mallioppimiseen (Kiviluoto, Antila & Wickström 1983, 91). Liikuntaleikit ja mallioppiminen toimivat kerhossa tärkeinä välineinä tavoitteiden saavuttamiseksi psykomotoriikan oppien mukaisesti (Pietilä 2000, 47).

Kerho toteutettiin kerran viikossa 60 minuutin ajan lasten koulupäivän päätteeksi. Kokoontumispaikkana oli koulun liikuntasali tai tilava luokkahuone. Kerhon toiminta alkoi jokaisella kerralla siten, että lapset ja ohjaajat asettuivat ensiksi huoneen keskelle ympyrään istumaan. Alkupiirissä käytiin läpi kerhokerran ”ohjelma” paperilappuihin kirjoitettuna. Lapset lukivat itseksensä lappujen tekstit ja selvitettyään ”ohjelman” he viittaamalla ilmaisivat olevansa valmiita. Kukin sai vuorollaan kertoa muille kerhokerran ohjelmaan kuuluvia leikkejä sekä kerrata leikin säännöt ne muistaessaan. Usein tässä vaiheessa leikkejä muunneltiin lasten toiveiden mukaan. Psykomotorisessa kuntoutuksessa lapsille annetaan usein mahdollisuus osallistua päätökseen leikkien sisällöistä ja säännöistä (Zimmer 2001, 151). Ennen leikkien aloitusta tehtiin alkupiirissä aina muutamia aivojumppaliikkeitä tavoitteena parantaa lasten keskittymistä tehtäviin sekä opettaa heille aivojumppaliikkeitä ja niiden käyttötarkoituksia. Monissa tutkimuksissa on todettu aivojumppaliikkeiden parantavan oppilaiden suoriutumista tarkkuutta ja keskittymistä vaativissa tehtävissä (Hannaford 2001; Leppänen 2001; Prashing 1996).

Alkupiirin jälkeen oli vuorossa hippaleikki, jossa lapset saivat toimia halutessaan vuoronperään hippoina. Tavoitteena hipalla oli antaa lapsille keino purkaa energiaansa ja opetella sääntöjen noudattamista leikin muodossa. Sääntöleikkien leikkiminen edistää ja tukee lasten sosiaalisia taitoja ja yhteistoiminnallisuutta tehokkaasti (Koljonen 2000, 34; Numminen 1996, 13). Hipan jälkeen vuorossa oli harjoituksia, leikkejä ja pelejä jotain välinettä käyttäen. Tässä osassa lapset toimivat joko itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä tilanteesta riippuen. Välineen kanssa toimiminen antoi lapsille mahdollisuuden tutustua erilaisten välineiden käyttöön ja käyttää myös luovuuttaan kehittämällä itse erilaisia temppuja ja leikkejä välineitä apuna käyttäen. Välineleikkien avulla pyrittiin muiden osa-alueiden ohella vahvistamaan lasten käsittelytaitoja, näiden taitojen harjaannuttaminen on pohjana muun muassa luokkatyöskentelyssä tarvittavien hienomotoristen taitojen oppimiseen (kynän käyttö, leikkaaminen) (Ayres 1992, 27). Välineiden kanssa harjoittelu vaati myös paljon tarkkaavaisuutta ja keskittymistä onnistuakseen. Jokainen kerhokerta päättyi rentoutukseen, jonka tavoitteena oli opettaa lapsille rauhoittumista ja rentoutumista sekä oman kehon tuntemusta. Rentoutuksessa lapset toimivat usein pareittain auttaen omaa pariaan rentoutumaan. Tässä osuudessa tärkeää oli parin

toiveiden noudattaminen. Lisäksi rentoutuminen toteutettiin kehon hahmottamista tukien. (Sherborne 1994.)

5.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni toteutin tapaustutkimuksena, koska tarkoitukseni oli kuvailla ja selvittää tämän nimienomaisen ryhmän (tapauksen) lasten toimintaa ja sen kehitystä liikuntakerhotilanteessa sekä luokkatilanteessa.

Yleisesti tapaustutkimuksella tarkoitetaan empiiristä tutkimusta, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä sille luonnollisessa ympäristössä. Lisäksi tapaustutkimuksessa käytetään monipuolisia ja monilla eri tiedonhankintatavoilla hankittuja tietoja. (Yin 1984, 23.)

Tapaustutkimusta pidetään yleisesti laadullisena tutkimusmenetelmänä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Se soveltuukin hyvin käytettäväksi silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää ilmiötä kokonaisuudessaan (Hirsjärvi 1997, 161). Usein tapaustutkimuksella ei pyritäkään erityisesti lainalaisuuksien ja säännönmukaisuuksien löytämiseen, vaan ilmiöistä pyritään saamaan esille sen ainutkertaisuus, monipuolisuus ja vivahteikkaus (Hirsjärvi 1997, 160-161).

Syrjälän ja Nummisen (1988, 5) mukaan tapaustutkimuksen tapaus voi olla ihminen, tietty joukko ihmisiä, yhteisö, laitos tai jokin tapahtuma tai ilmiö, joten tapaustutkimuksen mahdolliset tutkimuskohteet ovat moninaiset. Tapaustutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää yksilön kykyä tulkita tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jonka osana hän toimii. Tavoitteena on tuottaa kokonaisvaltainen kuvaus ilmiöstä sen luonnollisessa ympäristössä. Tutkijan tulee tiedostaa, että tutkimuksen aikana hänen vuorovaikutuksensa tutkittavien kanssa sekä molempien osapuolten subjektiiviset kokemukset vaikuttavat tutkimustilanteeseen. Lisäksi tapaustutkimus on arvosidonnaista, koska tutkijan arvomaailma on läheisessä yhteydessä hänen tekemiinsä tulkintoihin. (Syrjälä 1995, 13-15.)

Kuten edelläkin mainittiin, tapaustutkimuksen tutkimuskohteina ovat hyvin moninaiset ”tapaukset”. Tapaustutkimus soveltuu hyvin opetusta ja kasvatusta koskevien tutkimusten toteuttamiseen. Koulumaailmassa tapaustutkimus voidaan liittää luontevasti opetuksen kehittämiseen, sen avulla voidaan lähestyä muutoin vaikeasti tutkittavia ilmiöitä tai erilaisia sosiaalisia suhteita tai arkikokemuksia. (Syrjälä & Numminen 1988.) Tutkittavat tapaukset valitaan yleensä teoreettisten tai käytännöllisten intressien pohjalta, joskus tapauksen valintaan vaikuttaa myös puhdas sattuma tai valmiit yhteydet tiettyyn tutkimuskohteeseen. Olipa tapaus valittu kuinka tahansa, on tutkimuksessa selvitettävä käytetyn tapauksen valintakriteerit sekä kuvattava, kuinka tapauksen henkilöt on identifioitavissa, jos tapauksena on ryhmä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161-162.)

5.3 Tutkimukseni tapaustutkimuksena

Tutkimuksessani pyrin selvittämään ja kuvailemaan liikuntakerhossa käyvien lasten käyttäytymistä ja toimimista liikuntaryhmässä sekä selvittämään, kuinka lasten käyttäytyminen ja toimiminen kerhotilanteessa ja luokkatilanteessa kehittyivät tutkimusjakson aikana. Oma tutkimukseni oli osittain kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus, koska tutkimukseni tarkoituksena oli seurata ja kuvailla mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja elävästi kerhon luonnollisia tapahtumia ja tilanteita (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Osittain tarkoitukseni oli myös selvittää, kuinka tapausryhmän jäsenien käyttäytyminen ja toiminta erilaisten havaintojeni ja opettajilla teettämieni kyselykaavakkeiden perusteella kehittyivät. Tämä toi tutkimukseen mukaan myös kvantitatiivista eli määrällistä tietoa. Syrjälän (1995, 11) mukaan tapaustutkimuksen käyttö ei suljakaan pois määrällisen aineiston käyttöä, jos sillä voidaan selventää ja luonnehtia kyseessä olevaa tapausta. Myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159) mainitsevat, että vaikka tapaustutkimusta yleisesti pidetään laadullisena tutkimuksena, sen käyttö mahdollistaa monipuolisten menetelmien käytön mukaan lukien myös määrälliset menetelmät. Tavoitteenani ei ollut tehdä empiirisesti yleispäteviä päätelmiä, vaan pikemminkin kuvailla ja selvittää tarkoin tämän kyseisen tapauksen lasten käyttäytymistä ja toimintaa sekä

näiden kehittymistä kerhojakson aikana. Tämän vuoksi oli tärkeää, että tutkimukseni aineistona oleva ryhmä muodosti sellaisenaan kokonaisuuden eli tapauksen. Tutkimukseni suoritin lapsille luonnollisessa ympäristössä heidän koulupäivänsä aikana. Tutkijana osallistuin kerhon toimintaan apuohjaajana, jolloin itselläni oli mahdollisuus päästä läheiseen vuorovaikutukseen lasten kanssa. Tätä pidin tärkeänä tutkimuksen onnistumisen kannalta, koska osallistuvan havainnoinnin keinoin pystyin toimimaan luonnollisena osana lasten liikuntakerhoa.

Tapaustutkimukselle tyypillisiä ominaisuuksia ovat Syrjälän (1995, 13-15) mukaan yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus. Seuraavassa tarkastelenkin omaa tutkimustani kyseisten ominaisuuksien perusteella.

Yksilöllistämisellä tarkoitetaan yksilön kykyä tulkita elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Omassa tutkimuksessani minä tutkijana tulkitsin ryhmän tapahtumia ja annoin tapahtumille merkityksiä. Tutkimukseni avulla myös muut lasten kanssa toimivat voivat ymmärtää paremmin tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen toimintaa.

Kokonaisvaltaisuus kuvaa hyvin tapaustutkimukselle ominaista tapaa käsittää todellisuutta kokonaisuutena pilkkomatta sitä osiin. Ilmiöiden kuvaus on tapaustutkimuksessa systemaattista, yksityiskohtaista ja pyrkii kokonaisvaltaisen kuvan antamiseen kyseessä olevasta tapauksesta. Tutkimukseni aineistonkeruussa pyrin käyttämään hyvin moninaisia aineistonkeruumenetelmiä taatakseni tutkimukseni kokonaisvaltaisuuden.

Monitieteellisyydellä tarkoitetaan eri tieteiden teorioiden ja menetelmien yhdistämistä tapaustutkimuksessa. Tutkimukseni teoriaosassa olen tukeutunut kasvatustieteen teorian lisäksi liikuntatieteen ja lääketieteen esittelemiin teorioihin.

Luonnollisuus tapaustutkimuksessa ymmärretään lähinnä ilmiöiden tutkimista luonnollisessa ympäristössään. Tutkimukseni toteutettiin lapsille luonnollisessa ympäristössä koulupäivän aikana.

Vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien kesken on tapaustutkimuksessa välttämätön ja olennainen tekijä tapaustutkimuksen aineistoa koottaessa. Osallistuin tutkijana liikuntakerhon toimintaan apuohjaajana pyrkien mahdollistamaan läheisen vuorovaikutuksen jokaisen ryhmän lapsen kanssa.

Joustavuutta tapaustutkimuksen tekemisessä tarvitaan paljon, koska tapaustutkimukselle on ominaista, että tutkimus voi muuttua toteutukseltaan ja tavoitteiltaan todellisten olosuhteiden mukaan. Omassa tutkimuksessani muutoksia tapahtui esimerkiksi yhden lapsen jättäessä kerhon kesken tutkimuksen edetessä.

Arvosidonnaisuus näkyy tapaustutkimuksessa tutkijan mukana ololla tutkimuksessa koko persoonallaan. Tärkeää on huomioida, että tutkijan arvomaailma vaikuttaa näkemykseen, jonka tutkija kohteesta luo. Tämän seikan tiedostin tutkimusta tehdessäni ja tutustuessani lapsiin paremmin, pyrin edelleen havainnoimaan heidän toimintaansa neutraalilla tavalla. Tutkimusraporttia kirjoittaessani huomioin kyseisen arvosidonnaisuuden pohtiessani tutkimukseni luotettavuustekijöitä.

5.4 Aineistonkeruumenetelmät

Aineistonkeruumenetelmänä lasten toiminnan arvioimiselle ja edistymiselle liikuntakerhossa tutkimuksessa käytin osallistuvaa havainnointia. Osallistuvan havainnoinnin tukena aineistoa kerätessäni käytin havainnointilomaketta, videointia sekä kenttäpäiväkirjaa. Oppilaiden tarkkaavaisuuden ja oppimisvalmiuksien edistymisen seuraamisessa aineistonkeruumenetelmänä oli opettajille tarkoitettu arviointikaavake. Tapaustutkimuksissa onkin tyypillistä käyttää montaa eri tiedonhankintatapaa varmistamaan tutkimustiedon oikeellisuutta. Erilaisten tiedonhankintatapojen käyttö ja yhdistely eli triangulaatio mahdollistaa tutkimuksen löydösten pätevöinnin ja tarkistamisen sekä lisää tapaustutkimuksen validiutta, koska usein eri tiedonhankintatavat kompensoivat toistensa heikkouksia ja vahvuuksia. (Patton 2002, 306-307.)

5.4.1 Havainnointi

Aineistonkeruumenetelmänä lasten toiminnan arvioimiselle ja edistymiselle liikuntakerhossa tutkimuksessa käytin osallistuvaa havainnointia. Osallistuvan havainnoin voimakkuus riippuu paljon tutkittavasta kohteesta ja voi vaihdella täydestä osallistumisesta ulkopuolisen havainnoitsijan rooliin. (Ely, Anzul, Friedman, Garner & McCormack 1993, 49-52; Patton 2002, 266.) Lapsia koskevien kerhojen tutkiminen ei ole mahdollista täydellisellä osallistuvalla havainnoinnilla, koska aikuisen on mahdoton täysin samaistua lapsen rooliin. Tällaisissa tilanteissa on mahdollista käyttää osallistuvan havainnoijan roolia esimerkiksi avustavana ohjaajana. (Patton 2002, 266.) Oma roolini osallistuvana havainnoitsijana oli juuri apuohjaajan rooli. Osallistuvana havainnoijana pystyin osallistumaan toimintaan ja saamaan sisäpuolisen näkökulman tutkittavaan asiaan. Lisäksi osallistuvalla havainnoinnilla pyrin saamaan tietoa siitä, mitä kerhotilanteissa tapahtui ja miltä tuntui olla mukana toiminnassa. (Eskola & Suoranta 1998, 98-99; Patton 2002, 265-266.)

Osallistuva havainnointi kerhossa alkoi tammikuussa 2003 ja jatkui liikuntakerhon kokoontumisten ajan toukokuun puoliväliin asti. Tutkimuskohteen havainnointi luonnollisessa ympäristössä soveltuu erinomaisesti toiminnan ja käyttäytymisen kuvaamiseen ja selvittämiseen (Uusitalo 1997, 89). Kerhon kokoontumiskerroilla keskityin lasten ohjaamiseen ja havainnointiin siinä ohessa. Mielestäni toimintaa olisi saattanut häiritä, jos olisin istunut sivussa muistiinpanoja kirjoitellen. Tämän vuoksi päädyin myös videoimaan kokoontumiskerrat sekä täyttämään havainnointilomakkeen ja kirjoittamaan kenttäpäiväkirjaa heti kokoontumiskerran jälkeen. Myös Törrönen (1999, 229-230) päätyi lapsia koskevassa tutkimuksessaan kirjoittamaan havaintomuistiinpanot jälkikäteen, jottei muistiinpanojen tekeminen häirinnyt tilanteen normaalia kulkua.

5.4.2 Havainnointilomake ja kenttäpäiväkirja

Tutkimuksessa käyttämäni havainnointilomakkeen pohjana on käytetty Pietilän (2000) tutkimuksessaan käyttämää havainnointilomaketta. Lomake ei kuitenkaan sellaisenaan ollut tutkimukseeni tarkoituksenmukainen, joten alkuperäisestä Pietilän (2000) laatimasta lomakkeesta jätin osia pois ja lisäsin mielestäni tarvittavia kohtia. Havainnointilomakkeen esitetasin eräässä lasten liikuntaryhmässä ennen tutkimukseni aloittamista. Havainnointilomake (LIITE 1) piti sisällään seuraavat neljä osiota. Osiossa A tarkasteltiin lapsen toimintaa ohjatussa tilanteessa kiinnittämällä huomiota esimerkiksi lapsen kykyyn toimia ohjeiden mukaan. Osiossa B tarkasteltiin lapsen toimintaa ryhmän jäsenenä arvioimalla esimerkiksi lapsen rohkeutta esittää omat mielipiteensä ryhmässä sekä lapsen kykyä huomioida muut ryhmän jäsenet. Osiossa C tarkasteltiin lapsen suoriutumista erilaisista tehtävistä arvioimalla lapsen kykyä noudattaa ohjeita sekä suorittaa erilaisia liikuntakerhossa tehtyjä tehtäviä. Osiossa D tarkasteltiin puolestaan lasten käyttäytymistä ja sen mahdollisia ongelmia havainnoimalla lasten käyttäytymistä liikuntakerhossa. Arviointiasteikoksi havainnointilomakkeeseen valitsin Pietilää (2000) mukaillen asteikon 1-3. Havainnointilomakkeen osioissa A, B ja C yksi piste tarkoitti, että lapsi osaa arvioitavan toiminnon harvoin, kaksi pistettä joskus ja kolme usein. Osiossa D pisteytys suoritettiin käänteisesti. Havainnointilomakkeen täytin kolmen ensimmäisen kerran päätteeksi sekä kolmen viimeisen kerran päätteeksi.

Kenttäpäiväkirjaan kirjasin vapaamuotoisesti havaintojani ja kokemuksiani ryhmästä ja sen toiminnasta jokaisen kokoontumiskerran jälkeen. Lisäksi päiväkirjaan merkitsin usein myös omia ideoitani ja tuntemuksiani asioista, jotka kerhossa olisi hyvä toteuttaa tulevaisuudessa eri tavalla. Nämä omat mietteeni erotin muusta tekstistä kirjoittamalla ne Törröstä (1999, 230) mukaillen sulkujen sisään. Omat ajatukseni tallensin mahdollistaakseni myös oman ajattelu- ja oppimisprosessini seuraamisen jälkikäteen. Tutkijan oma oppimisprosessi onkin tyypillistä erilaisille tutkimuksille, koska tutkijan tietoisuus tutkimuskohteesta lisääntyy koko tutkimuksen ajan ja saa aikaan kehittymistä tutkimusaiheen saralla (Eskola & Suoranta 1998, 20). Suurena apuna sekä havainnointilomakkeiden täyttämässä että kenttäpäiväkirjamuistiinpanojeni olivat keskustelut, jotka ryhmän ohjaajan kanssa

kävin jokaisen kokoontumiskerran päätteeksi. Lisäksi videoilta tekemäni tarkennukset auttoivat havainnointilomakkeiden ja kenttämuistiinpanojen tekemistä.

5.4.3 Arviointilomake opettajille

Lasten toimintaa luokkatilanteessa sekä heidän tarkkaavaisuutensa muutoksia pyrin selvittämään opettajille laaditun kyselylomakkeen (LIITE 2) avulla. Kyselylomakkeen pohjana käytin Jokisen (1996) laatimaa opettajille tarkoitettua tarkkaavaisuuden piirteitä erottelevaa arviointilomaketta. Alkuperäisessä arviointilomakkeessa väittämiä oli 15. Nämä väittämät selvittivät tarkkaavaisuuden tärkeimpiä piirteitä ja niiden muutoksia tutkimusjakson aikana. Jakamalla väittämät niiden selvittämien tarkkaavaisuuden piirteiden mukaisesti, voitiin niistä rakentaa viisi erillistä osiota tarkasteltavaksi. Nämä viisi osiota kuvasivat keskittymiskykyä eli tarkkaavaisuuden ylläpitoa, selektiivisyyttä eli kykyä huomion tarkoituksenmukaiseen kohdentamiseen, joustavuutta eli kykyä muuttaa huomion kohdetta tavoitteenmukaisesti, itsekontrollia eli kykyä hallita impulsiivisuutta sekä kykyä hallita hyperaktiivisuutta. Arviointilomakkeen vastauksissa viisiportaisesta asteikosta valittiin lapsen käyttäytymistä lähinnä oleva vaihtoehto. Asteikon ääripäät lomakkeessa olivat ”kuvaa erittäin hyvin” ja ”kuvaa erittäin huonosti”. Alkuperäisestä arviointilomakkeesta tutkimuksessani käytin kaikkia 15 väittämää sekä yhtä avointa kysymystä, jossa pyydettiin kuvailemaan oppilaan käyttäytymisen ”silmiinpistävintä” ominaisuutta. Arviointilomakkeen oppilaiden opettajat täyttivät tammikuussa kerhon alettua sekä kerhon loputtua toukokuussa.

5.5 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnissa käytin sekä laadullisia että määrällisiä analysointimenetelmiä pohjautuen käyttämiini aineistonkeruumenetelmiin.

5.5.1 Havainnointi, videot ja kenttäpäiväkirja

Aineiston analysoinnin aloitin purkamalla videoimani kerhokerrat kirjalliseen muotoon. Kirjoitin puhtaaksi jokaisen kerhokerran tapahtumat. Seuraavaksi vertailin kirjoittamiani tarinoita osallistuvan havainnoinnin pohjalta kirjoittamiini kenttäpäiväkirjan muistiinpanoihin. Tässä vaiheessa yhdistin ja puhtaaksikirjoitin kenttämuistiinpanojen sekä videolta purettujen tarinoiden pohjalta jokaisen kerhokerran, eritellen jokaisesta lapsesta oman kokonaisuutensa. Tämän analyysivaiheen jälkeen minulla oli käytettävissäni jokaiselta kerhokerralta jokaisesta lapsesta tarinamuotoon kirjoitettu yksityiskohtainen kuvaus. Jatkoin analysointia keskittymällä tästä edespäin yhteen lapseen kerrallaan ja lukemaan kirjoittamiani kuvauksia, tutkimukseni kannalta oleellisiin tapahtumiin ja muutoksiin huomiota kiinnittäen. Lukiessani tarinoita pyrin löytämään lapsen käyttäytymiselle tyypillisiä piirteitä. Tätä analysointitapaa voidaan kutsua tyypittelyksi, jonka avulla pyritään saamaan aineistosta esille sen tyypillisiä piirteitä laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta taloudellisesti esitettynä (Eskola & Suoranta 1998, 182). Luettuani tarinoita useaan otteeseen ja löytäessäni tarinoiden joukosta lasten tyypillistä käyttäytymistä kuvaavia kerhokertoja, päätin käyttää tyypittelyn esittämisessä autenttista yhden tyypillisen kerhokerran esittelyä, kunkin lapsen kohdalla. Autenttinen tyypittely esittelee yhden tyypillisen esimerkin laajemmasta aineiston osasta. (Eskola & Suoranta 1998, 183.)

5.5.2 Havainnointilomakkeet

Havainnointilomakkeiden käsittely alkoi jo kerhotoiminnan aikana, jolloin kolmen ensimmäisen kerhokerran jälkeen paneuduin jo täyttämiini havainnointilomakkeisiin jokaisen lapsen kohdalla erikseen. Tämän tein sen vuoksi, että hahmottaisin millä alueilla lapsien käyttäytymisessä ilmeni eniten ongelmia. Kävi ilmi, että jokaisella lapsella oli omat ongelmakohtansa, joita kerhotoiminnan aikana pyrittiin parantamaan. Havainnointilomakkeiden analysointi jatkui kerhotoiminnan päätyttyä keväällä, jolloin tarkastelin kolmen viimeisen kerran jälkeen täyttämiäni havainnointilomakkeita. Tämän jälkeen lähdin kokoamaan havainnointilomakkeiden antia jokainen lapsi erikseen. Kirjasin ylös heidän ensimmäisillä kerroilla

havainnoimiani kehityksen tarpeessa olevia osa-alueita ja vertasin erityisesti näitä kehityksen tarpeessa olevia osa-alueita keväällä täyttämiini havainnointilomakkeisiin. Tulosten raportoinnissa paneuduin myös erityisesti jokaisen lapsen kohdalla ilmenneiden kehitysalueiden tarkasteluun. Elävöittämään havainnointilomakkeiden antia liitin tulososioon mukaan suoria lainauksia auki kirjoittamistani videonauhoista. Lisäksi käsittelin havainnointilomakkeiden aineistoa määrällisesti.

Käytin avukseni yksinkertaisia määrällisiä tilastolukuja sekä Excel-tietokoneohjelmaa. Jokaisen lapsen kohdalla laskin erikseen keskiarvot havainnointilomakkeen osioista (4 osiota) ja vertailin keskenään ensimmäisten ja viimeisten kertojen havainnointilomakkeiden osioiden keskiarvoja. Tässä vaiheessa tein tuloksista myös graafiset esitykset selventämään lukujen välisiä yhteyksiä ja muutoksia.

5.5.3 Arviointilomake opettajille

Opettajien täyttämien arviointilomakkeiden analysoinnin aloitin keskittymällä yhteen lapseen kerrallaan. Jokaisen lapsen kohdalla pisteytin vastaukset nollasta neljään, jossa nolla pistettä tarkoittaa ongelmaa jollakin alueella, kun taas neljä pistettä on ongelmaton tilanne. Pisteytyksen suunnittelin nousevaksi, jotta graafisessa esityksessä tuloksen parantuessa suunta olisi nouseva, mielestäni luonnollinen linja kuvaamaan tuloksen parantumista. Tämän jälkeen syötin kunkin lapsen saamat tulokset alku- ja lopputilanteesta tietokoneelle Excel-ohjelmaan. Laskin myös jokaiselle osiolle erikseen keskiarvot joiden muutosta graafisessa esityksessä kuvaan. Jokaisen lapsen kohdalla opettajat olivat vapaasti muutamalla sanalla voineet arviointilomakkeen loppuun kuvailla oppilaansa käyttäytymisen hallitsevia piirteitä, joita tuon myös esiin tuloksien raportoinnissa. Lopuksi tarkastelin arviointilomakkeiden antia kokonaisuutena pyrkien selvittämään koko tutkittavan tapauksen edistymistä luokkatilanteessa.

6 TULOKSET

Tutkimustulosten esittely etenee siten, että jokainen tutkimukseen osallistunut lapsi käsitellään erikseen. Jokaisen lapsen kohdalla selvitetään ensin lapsen tyypillistä käytöstä yhdellä autenttisella kerhokerralla (8. ja 9. kerhokerta) (LIITE 3). Tämän jälkeen kuvataan lapsen toiminnassa ja käyttäytymisessä ilmenneitä muutoksia sekä laadullisesti että määrällisesti. Tulososiossa lapset esiintyvät muutetuilla nimillä. Tulososion lopussa esitellään vielä yhteenveto tuloksista.

6.1 Risto

6.1.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua

Kerhonkerran alkaessa Ristolla oli vaikeuksia asettua paikoilleen alkupiiriin, hän vaelteli ympäri salia ja piti liikkuessaan kovaa ääntä. Ohjaajan kehotuksesta Risto kuitenkin rauhoittui alkupiiriin ja luki ohjaajan näyttämät tehtävälaput hiljaa itsekseen sekä viittasi sovitulla tavalla luettuaan tehtävät. Ensimmäisen liikkeen, ristikäynti, jota ryhmäläiset olivat jo aikaisemminkin harjoitelleet, Risto aloitti heti luvan saatuaan, mutta ei malttanut keskittyä suoritukseensa kunnolla. Ristikäyntiä Risto teki hätiköiden ja pelleillen, lopulta ohjaajan kehottaessa Risto teki liikkeen pariin kertaan kunnolla. Liikkeiden jälkeen Risto istahti paikoilleen ja aloitti heti keskittyneesti uuden ohjatun liikkeen, laiskan 8, tekemisen. Tämän jälkeen vuorossa oli lepoasento. Lepoasentoon mennessään Risto keksi kaverinsa kanssa häiritä muuta ryhmää erilaisilla äänillä ja ohjaaja joutui huomauttamaan poikia käyttäytymisestä ennen kuin he lopettivat.

Aivojumppaliikkeiden jälkeen Risto kuunteli tarkasti ohjeita seuraavaa ”leikkiä” varten. Kummituskoulun alkaessa hän lähti heti liikkeelle, mutta pelleili, eikä uskaltanut ensin eläytyä täysin kummituksena olemiseen. Seuraavan kummitusharjoituksen aikana Risto pikku hiljaa rohkeni eläytymään enemmän ja teki

kummitusääniä rohkeasti, välillä kuitenkin keskittymistä harjoitukseen haittasi pelleily kaverin kanssa. Hiipiminen rauhallisesti salissa onnistui alun epävarmuuden jälkeen hyvin ja Risto keskittyi harjoitukseen hienosti. Seuraavaksi vuorossa oli parin tunnistaminen lakanan alta tunnustelemalla. Risto innostui leikistä ja tunnusteli rohkeasti, tarkkaan ja harkiten jokaisen lakanan alle piiloutuneen oppilaan. Lopuksi oma pari löytyi. Vuorollaan Risto piiloutui lakanan alle ja jaksoi hyvin odottaa liikkumatta jokaisen oppilaan tunnustelun. Leikin jälkeen Risto olisi halunnut edelleen jatkaa, mutta järjestäytyi kuitenkin piiriin seuraavaa harjoitusta varten ja kuunteli ohjeet tarkasti. Ohjeiden jälkeen Risto harjoitteli seuraavaa taitoa keskittyneesti. Harjoituksen jälkeen piirissä keskusteltiin edellisistä harjoituksista ja Risto osallistui rohkeasti keskusteluun, antaen omia ehdotuksiaan. Viimeisessä harjoituksessa työskenneltiin pareittain ja Risto aloitti työskentelyn parinsa kanssa reippaasti. Parityöskentelyn aikana Risto jaksoi pysyä rauhallisena kyydissä parin vetäessä häntä lakanalla, omalla vetovuorollaan Risto sen sijaan ei jaksanut keskittyä tehtävänsä ja vauhti kiihtyi liian kovaksi. Paritehtävän jälkeen oli vuorossa opittujen taitojen kertaus, jossa lapset saivat näyttää tänään oppimiaan taitoja. Risto kokeili rohkeasti erilaisia oppimiaan taitoja ja eläytyi liikkueensa.

Rentoutuksen alkaessa Risto siirtyi oma-aloitteisesti omalle paikalleen ja kääntyi pyydettyä vatsamakuulle. Rentoutuksen ajan Risto oli rauhallisesti omalla paikallaan ja nautti selvästi olostaan. Rentoutuksen loppuessa Risto poistui rauhallisesti pukuhuoneeseen. (9. kerhokerta, 12.3.2003.)

6.1.2 Havainnointilomakkeen kertomaa

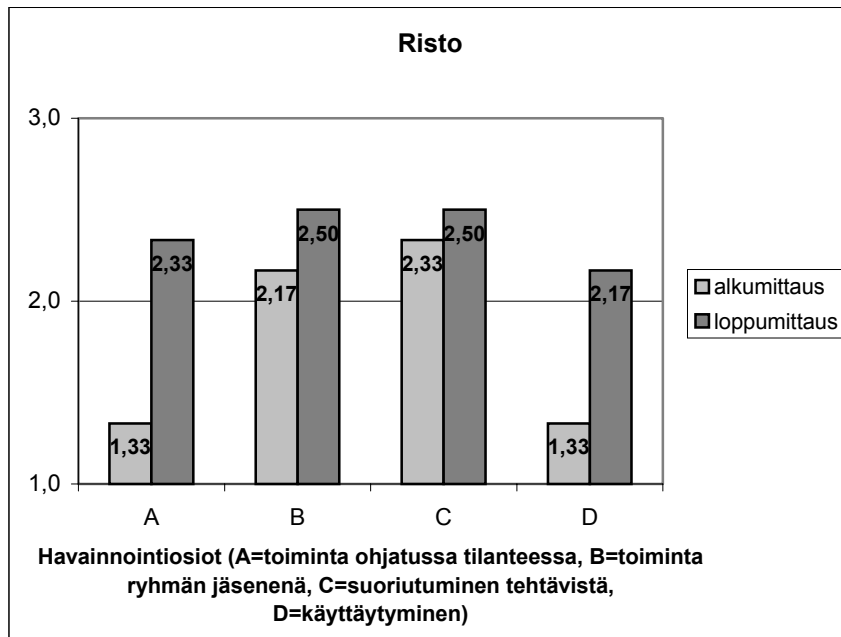
Riston käyttäytymistä kerhon ensimmäisillä kokoontumiskerroilla leimasi levottomuus ja impulsiivisuus sekä tehtävien huolimaton suorittaminen. Lisäksi Ristolla oli kova tarve päästä arvostelemaan kavereiden suorituksia, yrittämättä kuitenkaan itse parastaan erilaisten tehtävien ja leikkien suorittamisessa. Toiminta ohjeiden mukaan ei ottanut onnistuakseen ja tämä toi mukanaan erilaisia käyttäytymisen ongelmia, mm. yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sekä aggressiivisuutta muita lapsia kohtaan.

...ohjeiden jälkeen Risto asettuu jonoon penkin taakse odottamaan vuoroaan. Hetken odotettuaan hän yrittää kiilata Vesan eteen jonossa, tokaisten Vesalle ”et sä kuitenkaan tätä osaa, anna mä näytän”. Ohjaaja puuttuu tilanteen kulkuun ja Risto palaa jonossa omalle paikalleen. Oman vuoronsa aikana Risto ei kuitenkaan keskity tasapainoilutehtäväänsä, vaan kävelee pelleillen penkin toiseen päähän... (3. kerhokerta, 22.1.2003.)

Kerhokertojen edetessä Riston ohjeiden mukaan toimiminen sekä sitoutuminen tehtäviin parantuivat ja hän lähes poikkeuksetta oppi yrittämään parhaansa tehtäviä suorittaessaan ja leikkeihin osallistuessaan. Selvää parantumista pystyttiin havaitsemaan myös esiintymisrohkeudessa. Sen sijaan impulsiivisuus ja yliaktiivisuus käyttäytymisessä säilyivät koko tutkimusjakson ajan. Tämän lisäksi Risto oli kärkeä huomauttamaan kavereiden suoritusvirheistä myös kerhojakson loppupuolella.

...lapset istuvat piirissä lattialla leikkien flipperiä. Risto seuraa tarkasti pallon liikkumista piirin sisällä ja aina pallon osuessa hänen kohdalleen, hän lähettää pallon ohjeiden mukaan eteenpäin. Leikki keskeytetään hetkeksi uusien ohjeiden antamiseksi ja Risto osallistuu uusien ohjeiden keksimiseen rohkeasti. Flipperi käynnistyy uudelleen ja pallo karkaa Millalta piirin ulkopuolelle, ”voi ku sä oot surkee” Risto kommentoi Millan toimintaa... (15. kerhokerta, 23.4.2003.)

Tarkasteltaessa Riston toiminnan kehittymistä kokonaisuutena, voitiin todeta toiminnan kehittyneen kaikilla havainnoiduilla osa-alueilla tutkimusjakson aikana.

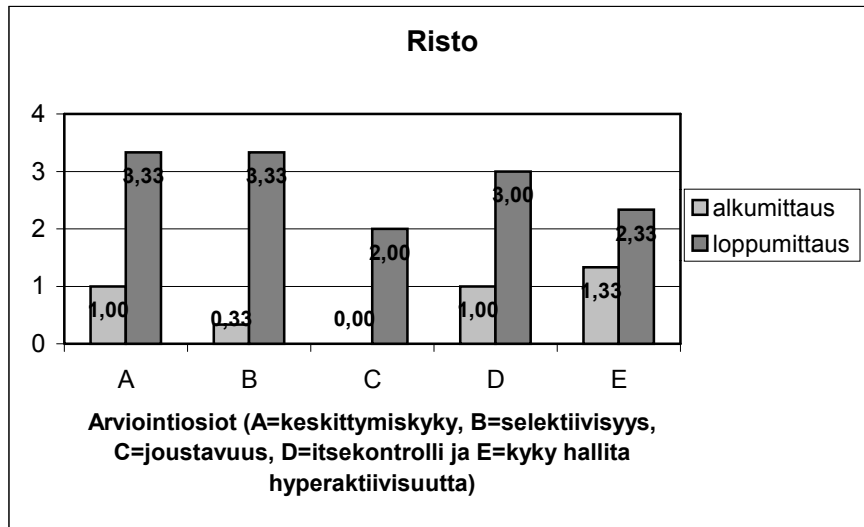


KUVIO 1. Riston toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

Eniten kehitystä Ristolla tapahtui osiossa A, jossa havainnoitiin toimintaa ohjatussa tilanteessa. Kehitys tässä osiossa alkutilanteeseen verrattuna oli 50 prosenttia. Lisäksi parannus osiossa D nosti keskiarvon yli kahden pisteen, joka merkitsee positiivista muutosta Riston käyttäytymisessä kerhotilanteessa.

6.1.3 Luokkatilanne

Tutkimusjakson alussa täytetystä arviointilomakkeesta voitiin havaita Ristolla olevan näkyviä ongelmia lähes kaikilla tarkkaavaisuuden osa-alueilla. Suurimpia ongelmia tarkkaavaisuudessa oli selektiivisyyden (osio B) ja joustavuuden (osio C) alueilla. Näillä molemmilla alueilla hänen arviointilomakkeensa keskiarvot jäivät alle yhden pisteen, joka kertoo näkyvistä ongelmista kyseisillä alueilla. Sen sijaan alkutilanteessa Riston hyperaktiivisuus ei näyttänyt aiheuttavan jatkuvia ongelmia luokkatilanteessa. Alkutilanteessa Riston opettaja kuvailikin Riston käyttäytymisen näkyvimmissä piirteiksi luokkatilanteessa seuraavia: ”Ristolla vaikeuksia sopeutua muutoksiin sekä päivärutiineissa että tehtävissä” sekä ”työskenteleminen hälyisässä ympäristössä ei onnistu Ristolta lainkaan”. Nämä opettajan kirjaamat kuvailut tukevat arviointilomakkeessa näkyviä ongelmia erityisesti joustavuuden osa-alueella.



KUVIO 2. Riston tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Lopputilanteessa Riston tarkkaavaisuudessa oli havaittavissa parantumista kaikilla tarkkaavaisuuden osa-alueista. Keskiarvo jäi alle kolmen pisteen joustavuuden ja hyperaktiivisuuden osa-alueilla. Näillä alueilla voitiin siis tutkimusjakson jälkeenkin havaita vielä pieniä ongelmia. Suurinta parannusta alkutilanteeseen nähden tapahtui selektiivisyyden (osio B) osa-alueella, jossa parannus suhteutettuna kokonaispistemäärään oli 75 prosenttia sekä tarkkaavaisuuden ylläpidon eli keskittymisen osa-alueella, jossa parannusta oli 58 prosenttia. Lopputilanteessa opettaja kuvaili Riston käytöksen näkyviä puolia näin: ”Riston muutoksen sietäminen on heikkoa” sekä ”Riston huomio kiinnittyy usein oppimisen kannalta epäolennaisiin asioihin, kuten kynällä tai kumilla leikkimiseen”.

6.2 Petri

6.2.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua

Kerhon alkaessa Petri järjestäytyi heti alkupiiriin, mutta touhusi aluksi piirissä omia juttujaan rauhoittumatta kuuntelemaan. Ohjaajan näyttäessä tehtävälappuja Petri kuitenkin rauhoittui lukemaan laput ja viittasi sovitun tavan mukaisesti luettuaan tehtävät. Ensimmäisen liikkeen, ristikäynnin aikana Petrin oli vaikea keskittyä

liikkeeseen, vaan hän pelleili ja yritti saada kavereita mukaan pelleilyyn. Ohjaajan kehotuksesta Petri rauhoittui ja teki lopulta liikkeet oikein. Ristikäynnin jälkeen Petri istahti pyydettyä paikalleen ja aloitti heti uuden liikkeen, laiskan 8, tekemisen. Tämänkin liikkeen aikana Petrillä oli keskittymisvaikeuksia ja hän pelleili liikkeen aikana häiriten välillä toisten suoritusta. Laiskan 8 jälkeen oppilaat menivät lepoasentoon ja tässä asennossa Petri pikku hiljaa rauhoittui.

Aivojumppaliikkeiden jälkeen Petri istui rauhallisena piirissä ja kuunteli tarkasti ohjeita seuraavaa leikkiä varten, osallistuen piirissä syntyneeseen keskusteluun aktiivisesti. Keskustelun aikana Petri muisti pyytää puheenvuoroa viittaamalla, kuten oli sovittu. Kummituskoulun alkaessa Petri aloitti rohkeasti tehtävän harjoittelemisen ja eläytyi tekemiseensä. Koko kummituskoulun ajan Petri keskittyi tarkasti tehtäviinsä ja kuunteli ohjeita keskittyneesti. Ainoastaan äänetöntä liikkumista harjoiteltaessa Petrin keskittyminen hetkeksi herpaantui ja hän juoksenteli muutaman askeleen verran äänekkäästi. Tämän jälkeen hän kuitenkin nopeasti rauhoittui ja jatkoi keskittyntä toimintaansa. Seuraavaksi vuorossa oli parin tunnustustehtävä lakanan läpi tunnustelemalla. Ensimmäiseksi oli Petrin vuoro mennä pariaan piiloon lakanan alle. Petrin oli vaikea olla lakanan alla paikoillaan ja rauhoittuminen vaati aikaa, rauhoituttuaan Petri kuitenkin oli liikkumatta lakanan alla koko tunnustelujakson ajan. Ollessaan tunnusteluvuorossa Petri tunnusteli tarkasti, mutta ei malttanut tunnustella kuin yhden kasan ja oli heti vakuuttunut löytäneensä oman parinsa. Tunnustelun tulos ei kuitenkaan ollut toivottu kun lakanan alta ei paljastunutkaan oma pari. Petri ei kuitenkaan kauaa harmitellut virhettään, vaan asettui rauhallisesti piiriin seuraavaa tehtävää varten. Seuraava pelottelutehtävä oli Petrille erittäin mieluinen ja hän eläytyi täysin rooliinsa. Viimeinen harjoitus oli pareittain suoritettava ja Petri aloitti työskentelyn parinsa kanssa heti luvan saatuaan. Petri istui rauhallisesti lakanan kyydissä ensimmäisenä ja auttoi omaa pariaan vetotehtävässä. Vetovuorolla Petri veti pariaan lakanalla esimerkillisesti. Tämän jälkeen vuorossa oli opittujen taitojen kertaus. Petri lähti näyttämään taitojaan rohkeasti, mutta riehakkaasti. Ohjaaja joutui huomauttamaan Petriä liian kovasta vauhdista, ja tämän jälkeen Petri rauhoittui paikoilleen.

Rentoutumisen alkaessa Petri asettautui patjalle oma-aloitteisesti, mutta liikuskeleli patjalla jatkuvasti, eikä malttanut rauhoittua paikoilleen. Hetken odottamisen jälkeen rauhoittuminen onnistui ja Petri jaksoi pysyä rauhallisesti paikoillaan lopun rentoutusajan. Luvan saatuaan Petri poistui rauhallisesti pukuhuoneeseen. (9. kerhokerta, 12.3.2003.)

6.2.2 Havainnointilomakkeen kertomaa

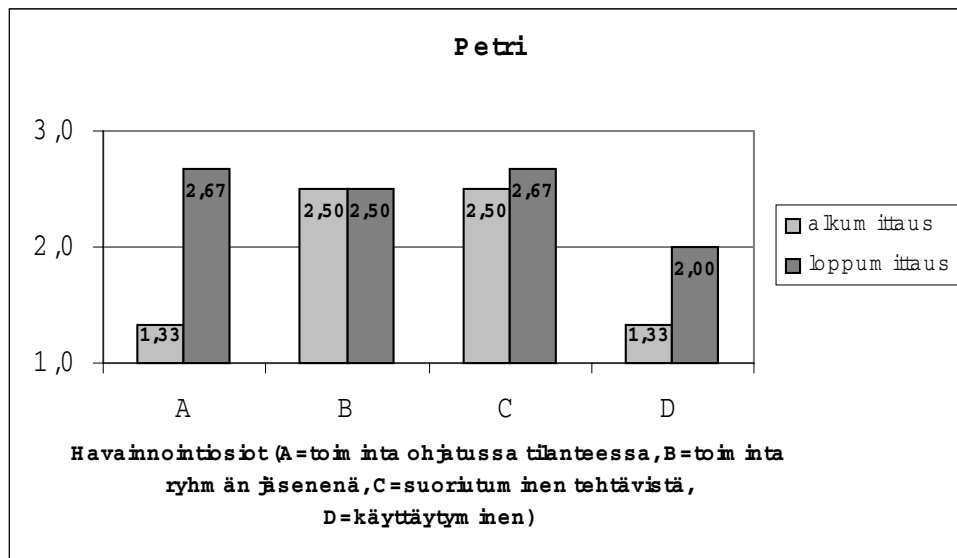
Tutkimusjakson alkaessa Petri toimi kerhotilanteessa kovin impulsiivisesti aloittaen tehtävät useasti ennen ohjeidenannon loppumista. Vaikeuksia tuotti myös paikoillaan oleminen tilanteen sitä vaatiessa sekä tehtäviin ja harjoituksiin keskittyminen. Yhteistyö muiden ryhmäläisten kanssa sujui Petriltä hyvin tutkimusjakson alusta lähtien. Omien taitojen esittäminen oli Petrille mieluista toimintaa ja usein tämä esiintymishalu aiheutti häiriötä kerhon toiminnalle ja tämän myötä säännöt unohtuivat.

...ohjaajan kehotuksen jälkeen Petri keskittyy pallonheittoharjoitukseen muutaman suorituksen ajan. Rentoutuksen alkaessa ohjaaja pyytää lapsia vatsalleen makaamaan patjojen päälle. Petri on hetkessä oman patjansa päällä ja asettuu ohjeen mukaan vatsalleen. Kesken rentoutuksen hän keksii aloittaa punnerrukset patjalla häiriten näin koko ryhmän rentoutuksen onnistumista... (3. kerhokerta, 22.1.2003.)

Viimeisillä kerhokerroilla Petrin keskittyminen tehtäviin onnistui selvästi alkutilannetta paremmin. Petrin toiminta ei häirinnyt enää muun ryhmän toimintaa, vaikka edelleen paikallaan oleminen tarvittaessa tuotti Petrille ongelmia. Omien taitojensa esittämisen Petri oli oppinut jättämään tilanteisiin, jolloin se oli luvallista. Edelleen yhteistyö muiden kanssa sujui hyvin ja Petri työskenteli mielellään kaikkien ryhmäläisten kanssa.

...ohjeiden annon aikana Petri kuuntelee ohjeita, mutta vääntelehtii jatkuvasti paikallaan. Ohjeiden annon jälkeen Petri lähtee heti harjoittelemaan uutta aivojumppaliikettä keskittyneesti. Ohjaajan kulkiessa ohi Petri näyttää hänelle parastaan ja on tyytyväinen saamastaan huomiosta... (16.kerhokerta 7.5.2003.)

Tarkasteltaessa Petrin toiminnan kehittymistä liikuntakerhon aikana kokonaisuutena todetaan sen kehittyneen kolmella havainnoitavista osa-alueista. Kehitystä tutkimusjakson aikana tapahtui Petrin toiminnassa ohjatussa kerhotilanteessa (osio A), tehtävistä suoriutumisessa (osio C) sekä käyttäytymisessä (osio D).



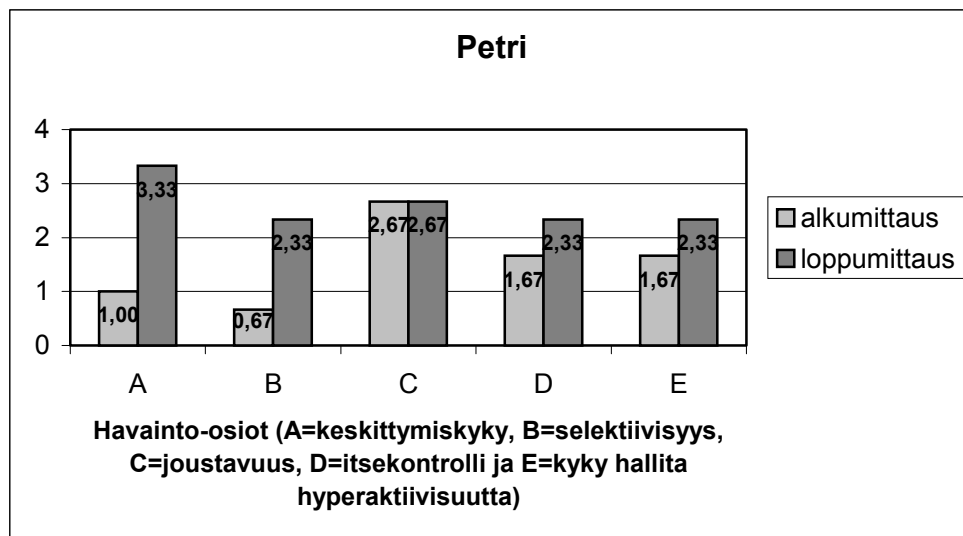
KUVIO 3. Petrin toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

Eniten kehitystä Petrillä tapahtui ohjatussa tilanteessa toimimisessa (osio A), jossa parannus alkutilanteeseen verrattuna oli 67 prosenttia. Myös käyttäytymisen (osio D) osa-alueella parannusta tapahtui mainittavasti alkutilanteeseen verrattuna.

6.2.3 Luokkatilanne

Tutkimusjakson alussa Petrillä havaittiin erityisiä ongelmia tarkkaavaisuudessa selektiivisyyden eli tarkoituksenmukaisen huomion kohdentamisen (osio B) alueella. Muilla osa-alueilla Petrin pisteiden keskiarvot olivat vähintään yksi, joka tarkoittaa,

etteivät kyseiset ominaisuudet kuvaa Petriä erittäin hyvin, mutta ovat kuitenkin näkyviä osia hänen käyttäytymisessään. Näkyvimmiksi piirteiksi Petrin käyttäytymisessä Petrin opettaja kuvasi seuraavia: ”tehtävät valmistuvat Petriltä erittäin hitaasti, koska keskittyminen ei kohdistu tehtäviin, vaan kaikenlaiseen oheistoimintaan esimerkiksi kynällä leikkimiseen”. Tämä opettajan huomio tukee arviointilomakkeen esittämiä ongelmia selektiivisyyden (osio B) osa-alueella.



KUVIO 4. Petrin tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Tutkimusjakson loputtua havaittiin Petrin tarkkaavaisuuden parantuneen neljällä tarkkaavaisuuden mitatusta viidestä osa-alueesta. Suurinta parantumista oli tarkkaavaisuuden ylläpidon eli keskittymiskyvyn (osio A) sekä selektiivisyyden (osio B) osa-alueilla, joissa molemmissa parantumista keskiarvoissa tapahtui yli 50 prosenttia alkutilanteeseen verrattuna. Millään tarkkaavaisuuden osa-alueella keskiarvot eivät jääneet enää alle yhden pisteen, joten ongelmaa ei voida tarkkaavaisuuden millään osa-alueella pitää enää Petriä erittäin kuvaavana tutkimusjakson jälkeen. Kuitenkin neljällä tarkkaavaisuuden osa-alueella keskiarvot jäivät alle kolmen pisteen, joka merkitsee vielä pieniä ongelmia näillä osa-alueilla. Opettaja kuvaili Petrin käyttäytymisen silmiinpistävimmäksi ominaisuudeksi edelleen tutkimusjakson jälkeenkin seuraavasti: ”Petriin työskentelyä leimaa hitaus, huomio kohdistuu koulutyöskentelyn kannalta epäolennaiseen”.

6.3 Vesa

6.3.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua

Vesa asettui rauhallisesti alkupiiriin ja odotteli siinä kerhon aloitusta. Ohjaajan näyttäessä tehtävälappuja, hän luki itsekseen laput ja viittasi sovitulla tavalla luettuaan ne. Ensimmäisen liikkeen, ristikäynnin, Vesa teki huolimattomasti ja kiiruhtaen keskittymättä liikkeeseen. Tämän jälkeen hän istahti lattialle seuraavaa liikettä varten, joka oli laiska 8. Ohjaaja rohkaisi Vesaa harjoittelemaan ahkerasti ja Vesa totesikin liikkeen olevan jo helpompi kuin edellisellä kerho kerralla. Tähän liikkeeseen hän keskittyi tarkasti ja sanoi liikkeen olevan melko vaikea. Lepoasentoon siirryttäessä Vesa toimi omatoimisesti ja oli asennossa rauhallinen ja keskittynyt.

Aivojumppaliikkeiden jälkeen Vesa oli rauhallinen ja kuunteli tarkasti ohjeet seuraavaa leikkiä varten. Leikin alkaessa Vesa lähti heti innokkaasti leikkiin mukaan ja juoksi vauhdikkaasti ympäri salia, kuten hippaan kuului. Leikin aikana Vesa ei kuitenkaan juurikaan osallistunut hippaan kuuluvaan halaukseen, vaan oli mieluummin itsekseen koskematta toista lasta. Hipan loputtua Vesa tuli heti piiriin kuuntelemaan ohjeita seuraavaa harjoitusta varten. Seuraavassa harjoituksessa kaikki lapset toimivat yhdessä ja Vesa aloitti tämän harjoituksen. Aluksi Vesa toimi hiukan epävarmasti, mutta vähitellen otteet varmenivat ja Vesa lähetti palloja nopeasti eteenpäin ohjeiden mukaisesti. Välillä pallo karkasi hänen kohdaltaan, jolloin hän haki pallon ripeästi ja jatkoi harjoitusta. Harjoitusta muutettiin hieman vaativampaan suuntaan ja Vesa kuunteli tarkasti tämän muutoksen ohjeet, vaikka leikkikin käsissään pallolla ohjeiden annon ajan. Harjoituksen alkaessa uudelleen hän osasi heti toimia uuden ohjeen mukaisesti ja heitti pallon aina oikeaan paikkaan seuraavalle. Lisäksi harjoituksen aikana hän neuvoi rohkaisevasti sekä auttoi muita tarvittaessa toimimaan oikein. Harjoituksen loppuessa Vesa toimitti välineet paikoilleen ohjaajan pyytäessä. Tämän jälkeen hän asettui jälleen rauhallisesti kuuntelemaan ohjeita. Seuraavan harjoituksen alussa Vesa ei toiminut ohjeiden mukaisesti, vaan yritti selviytyä tehtävästä helpoimmalla tavalla. Ohjaajan kertoessa ohjeet uudelleen Vesakin toimi niiden mukaisesti. Tässä pariharjoituksessa Vesa

toimi yhteistyössä parinsa kanssa sujuvasti ja käytti mielikuvitustaan erilaisten tunnelien muodostamisessa. Lopuksi Vesa näytti keksimänsä tunnelin parinsa kanssa muille.

Rentoutumisen aikana Vesa kuunteli ohjeita ja toimi niiden mukaisesti. Aivan loppuvaiheessa keskittyminen alkoi herpaantua ja paikallaan olo oli vaikeaa. Kerhon loputtua Vesa siirtyi rauhallisesti pukuhuoneeseen. (8. kerhokerta, 5.3.2003.)

6.3.2 Havainnointilomakkeen kertomaa

Tutkimusjakson alusta alkaen Vesa toimi liikuntakerhossa mallikkaasti ohjeiden mukaan. Ongelmia Vesalla havaittiin kuitenkin kontaktia vaativissa tehtävissä. Hän ei ollut halukas koskettamaan toisia tehtävän niin vaatiessa ja olisikin tehnyt erilaiset läheistä kontaktia vaativat harjoitukset mieluummin yksin kuin yhdessä kaverin kanssa. Lisäksi Vesalla oli vaikeuksia pysyä paikoillaan pitkiä aikoja, esimerkiksi ohjeita annettaessa hän kyllä kuunteli, mutta saattoi jatkuvasti ohjeita kuunnellessaan vaikkapa leikkiä paidan helmalla.

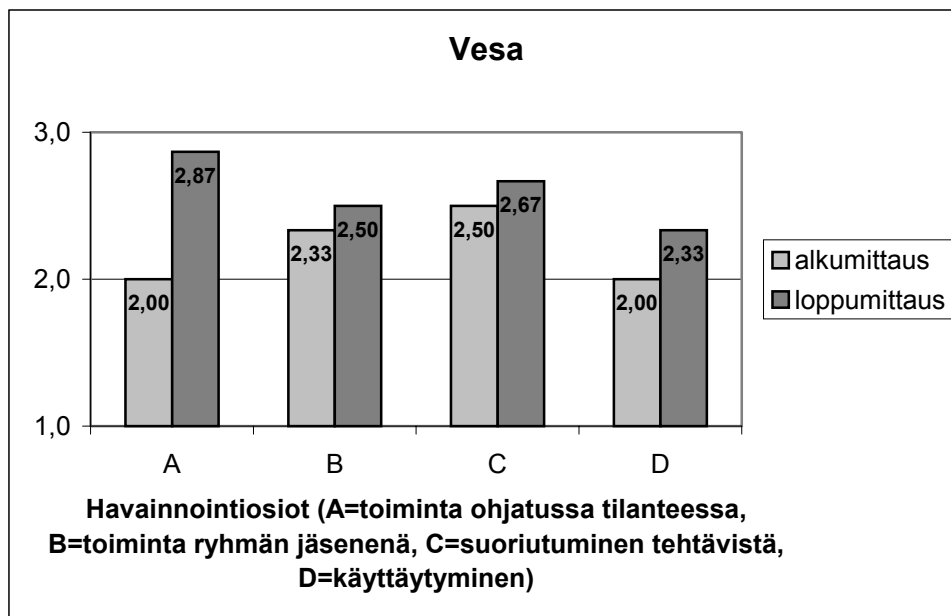
...parit piiloutuvat lakanan alle ja toisille annetaan lupa tulla sisään liikuntasaliin. Vesa kävelee nopeasti erään lakanan luo ja tunnustelee hätäisesti kasaa. Hän ilmoittaa heti löytäneensä oman parinsa eikä halua käydä enää tunnustelemassa muita, vaikka ohjaaja kannustaakin häntä jatkamaan. Parien tullessa esiin lakanan alta käy ilmi, että Vesa ei olekaan löytänyt omaa pariaan. Vesa ei näytä olevan asiasta lainkaan pahoillaan. Omalla vuorollaan Vesa piiloutuu lakanan alle, mutta hänen on vaikeaa pysyä liikkumattomana. Muiden tunnustellessa häntä, Vesa liikahtelee kiusaantuneesti... (2. kerhokerta 15.1.2003.)

Viimeisillä tutkimuskerroilla Vesa käyttäytyi edelleen mallikkaasti ohjeiden mukaan. Tehtäessä kontaktia vaativia harjoituksia Vesa suoritti harjoitukset parinsa kanssa. Näissä harjoituksissa hän kuitenkin vaati aina saada työskennellä saman parin kanssa, johon hän selvästi oli saavuttanut luottamussuhteen. Vakioparin ollessa yhdeltä kerralta poissa, suostui Vesa tekemään kosketusta vaativan harjoituksen

myös ohjaajan kanssa. Viimeisillä kerroilla Vesa käyttäytyi edelleen yliaktiivisesti pitkää paikalla oloa edellyttävissä tehtävissä, kuitenkin hän ei toiminnallaan häirinnyt muita.

...loppurentoutuksen alkaessa Vesa hakeutuu nopeasti Jaakon pariin. Rentoutuksessa sivellään paria selänpuolelta ja Vesa osallistuu tehtäväänsä ohjeiden mukaan. Vuorollaan hän asettuu vatsalleen maahan ja antaa Jaakon suorittaa rentoutukseen kuuluvat sivelyt. Kuitenkin koko rentoutuksen ajan hän rummuttaa vasemman jalan varpaitaan lattiaan... (17. kerhokerta, 14.5.2003.)

Tarkasteltaessa Vesan toiminnan kehittymistä kokonaisuudessaan. Huomataan hänen toimintansa kehittyneen tutkimusjakson aikana kaikilla havainnoiduilla osa-alueilla.

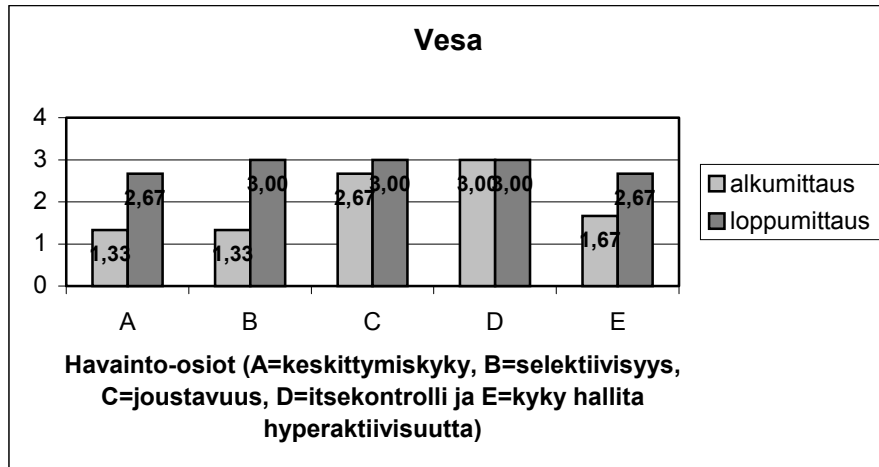


KUVIO 5. Vesa toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

Suurinta kehitys alkutilanteeseen verrattuna oli Vesalla osiossa A, jossa arvioitiin toimintaa ohjatussa tilanteessa. Tällä osa-alueella kehitystä tapahtui 43,5 prosenttia alkutilanteeseen verrattuna. Myös muilla alueilla Vesa oli tutkimusjakson aikana kehittynyt jonkin verran.

6.3.3 Luokkatilanne

Alkutilanteessa Vesan tarkkaavaisuuden heikoimmiksi osa-alueiksi havaittiin keskittymiskyky (osio A) sekä selektiivisyys (osio B). Näillä osa-alueilla keskiarvot jäivät alle kahden pisteen eli Vesan käytöksestä löytyi kuvaavia piirteitä sekä tarkkaavaisuuden ylläpidon eli keskittymiskyvyn heikkoudesta että selektiivisyydestä. Muilla osa-alueilla Vesa sai vähintään kaksi pistettä eli Vesan käyttäytymisestä löytyi jonkin verran piirteitä kyseisiltä alueilta, mutta ne eivät olleet käyttäytymisessä erityisen hallitsevina. Tutkimusjakson alussa Vesan opettaja kuvaili Vesan käytöstä seuraavasti: ”tehtävät Vesaa tekee nopeasti ja usein hutiloiden, keskittymiskykyä ei riitä esimerkiksi kokeen tarkistukseen, vaan hän palauttaa paperin heti sen tehtyään” sekä ”Vesa ei jaksata työskennellä pitkäjänteisesti tehtävien parissa”. Opettajan havainnot käyttäytymisestä ovat yhteneväisiä arviointilomakkeen kanssa ja viittaavat juuri arviointilomakkeessakin todettuun tarkkaavaisuuden ylläpidon ongelmaan.



KUVIO 6. Vesan tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Tutkimusjakson lopussa Vesan tarkkaavaisuuden todettiin parantuneen neljällä osa-alueella viidestä. Molemmat alkutilanteessa heikoimmiksi havaitut osa-alueet, keskittymiskyky ja selektiivisyys, olivat parantuneet huomattavasti ja molemmissa keskiarvo oli kipunut yli kahden pisteen. Suurinta paranemista oli juuri edellä mainituilla osa-alueilla. Keskittymiskyvyn osa-alueella parannusta alkutilanteeseen oli tapahtunut 33,5 prosenttia suhteutettuna suurimpaan mahdolliseen keskiarvoon ja

vastaavasti parannus selektiivisyyden osa-alueella oli 41,7 prosenttia alkutilanteesta. Heikoimmaksi osa-alueeksi tutkimusjakson jälkeen jäivät keskittymiskyky ja hyperaktiivisuus, joskin muidenkin osa-alueiden keskiarvot olivat lähellä näitä osa-alueita. Opettaja kuvaili Vesan käytöksen näkyvimpiä piirteitä tutkimusjakson lopussa näin: ”*Vesalta tehtävien huolellinen tekeminen vaatii erityisiä ponnisteluja*” sekä ”*silloin tällöin Vesan on vaikea pysyä paikoillaan oppitunnin ajan*”.

6.4 Milla

6.4.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua

Milla tuli kerhokerralle vähän myöhässä, mutta istuutui heti piiriin kuuntelemaan ohjeita. Ohjeiden jälkeen Milla aloitti heti liikkeen, laiskan 8, harjoittelun ja harjoitteli keskittyneesti, vaikka muut ryhmäläiset välillä pitävät häiritsevää ääntä. Laiskan 8 jälkeen oli lepoasennon vuoro. Lepoasento sujui Millalta omatoimisesti ja hän asettui siihen rauhallisesti heti luvan saatuaan. Koko lepoasennon ajan Milla pysyi rauhallisena ja liikkumatta.

Aivojumppa liikkeiden jälkeen Milla siirtyi piiriin kuuntelemaan seuraavan leikin ohjeita. Ohjeet hän kuunteli tarkasti, eikä antanut leikin kulkuun ehdotuksia, vaan tyytyi kuuntelijan rooliin. Hippaleikin alkaessa Milla aloitti heti leikin, mutta huomasi kesken kaiken, ettei muistanutkaan kaikkia sääntöjä. Hän tarkkaili tilannetta hetken ja jatkoi sitten leikkiin osallistumista. Hippaleikkiin kuuluvan halauksen Milla suostui tekemään ainoastaan ohjaajan kanssa. Hipan jälkeen Milla istuutui jälleen alas kuuntelemaan seuraavan harjoituksen ohjeita. Harjoituksen alkaessa hän toimi ohjeiden mukaisesti ja osallistui aktiivisesti harjoitukseen. Harjoituksen edetessä Millan mielenkiinto harjoitukseen selvästi laantui ja hän ”laiskotteli” aina tilaisuuden tullen. Harjoituksen vaikeutuessa Milla osallistui jälleen aktiivisemmin ja kokeili innokkaasti uusia harjoituksen osia. Harjoituksen alussa kaikki onnistui Millalta hienosti, mutta vauhdin kiihtyessä pallon kiinniotto vaikeutui huomattavasti. Tästä huolimatta Milla keskittyi tarkasti koko harjoituksen ajan ja yritti epäonnistumisista huolimatta innokkaasti. Seuraava harjoitus toteutettiin pareittain ja

Milla suostui olemaan ainoastaan ohjaajan parina. Hän harjoitteli ohjeiden mukaan, mutta ei omatoimisesti keksinyt uusia tunneli vaihtoehtoja, ainoastaan jäljitteli muiden tunneleita. Harjoituksen lopuksi hän ei suostunut näyttämään muille omia tunneleitaan.

Rentoutuksen alkaessa Milla siirtyi heti omalle patjalle ja kuunteli tarkasti ohjeita. Koko rentoutumisen ajan hän oli rauhallinen ja rentoutuneen oloinen. Kerhon loppuessa Milla siirtyi rauhallisesti pukuhuoneeseen. (8. kerhokerta, 5.3.2003.)

6.4.2 Havainnointilomakkeen kertomaa

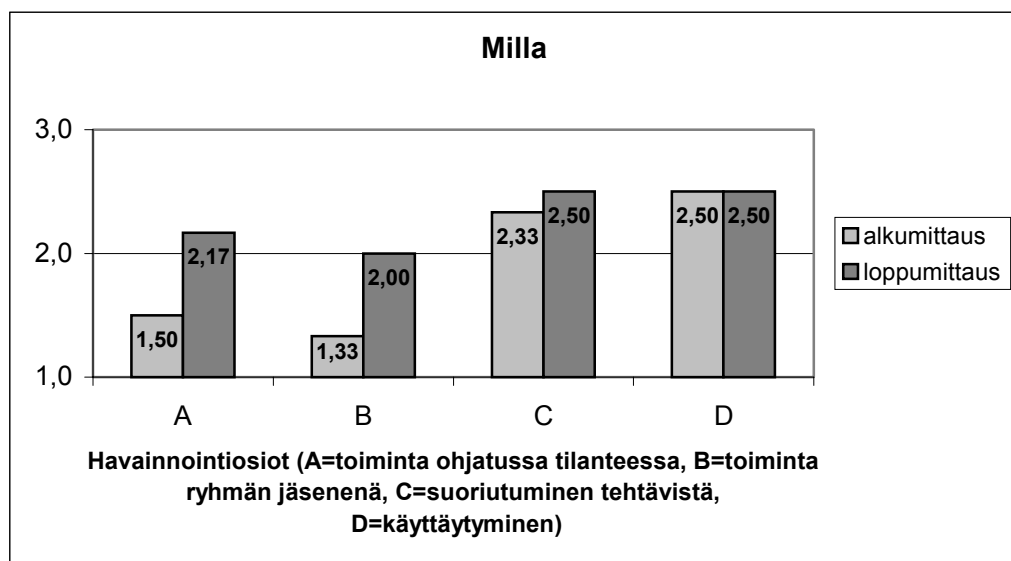
Ensimmäisillä kerhokerroilla Milla käyttäytyi hyvin passiivisesti osallistuen ainoastaan ohjattuun toimintaan. Harjoituksissa ja leikeissä hän toimi ohjeiden mukaan, eikä keksinyt erilaisissa luovuutta vaativissa tehtävissä lainkaan omia ideoita. Lisäksi työskentely parin kanssa oli epämieluisia ja hän tahtoi aina olla ohjaajan pari. Yhteisiin keskustelutuokioihin hän ei osallistunut aktiivisena, kuunteli ainoastaan muiden puheita ja ehdotuksia passiivisesti.

...aivojumppaharjoitteiden jälkeen kokoonnutaan piiriin kuuntelemaan seuraavan leikin ohjeita. Milla asettuu rauhallisesti piiriin ja kuuntelee ohjeita. Lapset saavat keksiä leikkiin uusia sääntöjä ja osallistuvatkin keskusteluun aktiivisesti Millaa lukuun ottamatta. Leikin alkaessa Milla osallistuu leikin kulkuun, mutta ei keksi itse uusia liikkeitä, kuten leikkiin kuuluu, vaan jäljittelee muiden esimerkkejä... (2. kerhokerta, 15.1.2003.)

Tutkimusjakson loppupuolella Milla osallistui kerhon toimintaan selvästi alkutilannetta aktiivisemmin. Pariharjoituksissa hän toimi kenen parina tahansa ja osallistui jo ajoittain keskustelun kulkuun, ei kuitenkaan kovin omatoimisesti. Edelleenkin erilaisten mielikuvitusta ja omaa luovuutta vaativien tehtävien suorittaminen oli Millalle vaikeaa ja hän turvautui mieluummin jäljittelemään muiden esimerkkiä kuin keksimään itse uusia ideoita.

...alkupiirissä muistellaan tutun leikin sääntöjä. Ohjaaja kysyy, mitä lapset leikistä muistavat ja tällä tavoin yritetään palauttaa kaikkien mieliin leikin säännöt. Milla ei oma-aloitteisesti osallistu keskusteluun ja ohjaaja kysyykin Millalta leikistä. Milla innostuu selittämään monia leikin sääntöjä huomattavasti, kuinka hyvin hän ne muistaa. Muistiin palauttamisen jälkeen luodaan leikkiin muutamia uusia sääntöjä. Ohjaaja kysyy kaikilta lapsilta yhden uuden säännön, joka otetaan leikkiin mukaan. Milla ei kyselystä huolimatta keksi yhtään uutta sääntöä... (16. kerhokerta, 7.5.2003.)

Tarkasteltaessa Millan toimintaa kerhotilanteessa kokonaisuudessaan. Havaitaan toiminnan kehittyneen kolmella neljästä osa-alueesta.

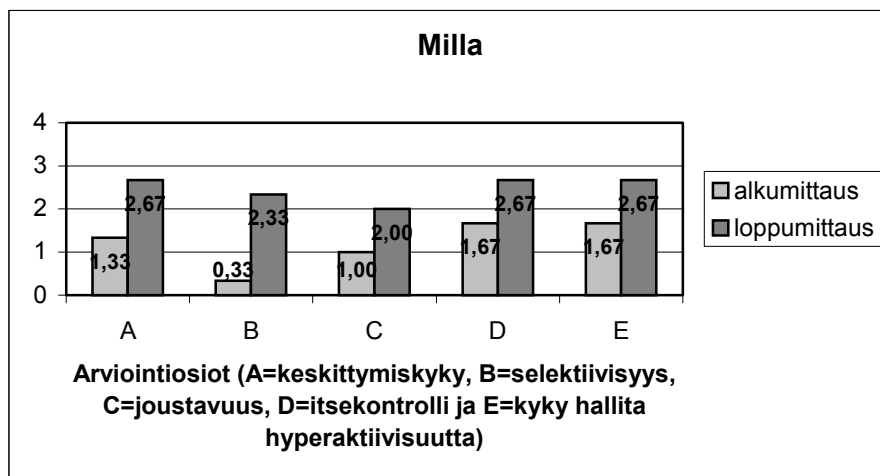


KUVIO 7. Millan toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

Eniten Millalla havainnoitavista osa-alueista kehittyivät toiminta ohjatussa tilanteessa (osio A) sekä toiminta ryhmän jäsenenä (osio B), joissa molemmissa parannusta alkutilanteeseen tapahtui 33,5 prosenttia.

6.4.3 Luokkatilanne

Tutkimusjakson alussa Millalla voitiin todeta olevan näkyviä ongelmia lähes jokaisella tarkkaavaisuuden osa-alueella. Kahdella osa-alueella Millan pisteiden keskiarvot olivat enintään yksi pistettä, joka merkitsee sitä, että Millan käyttäytymisessä oli selvästi havaittavissa piirteitä näiltä osa-alueilta. Kaikkein suurimmat ongelmat havaittiin selektiivisyyden (osio B) ja joustavuuden (osio C) osa-alueilla. Selektiivisyyden pieni keskiarvo kertoo Millan huomion kohdentuvan erittäin helposti muihin kuin tarkoituksenmukaisiin kohteisiin. Tutkimusjakson alussa opettaja kuvailee Millan käytöstä seuraavanlaisesti: ”Milla ei jaksa kiinnostua koulutehtävistä, vaan kiinnittää huomionsa kaikkeen muuhun” sekä ”Milla ei tunne vastuuta tehtävistään”. Nämä huomiot tukevat ongelmien esiintymistä selektiivisyyden osa-alueella.



KUVIO 8. Milla tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Lopputilanteessa Millan tarkkaavaisuuden todettiin parantuneen kaikilla arvioiduilla osa-alueilla. Selektiivisyys (osio B) sekä joustavuus (osio C) nousivat alkutilanteesta keskiarvoiltaan kahteen pisteeseen tai hiukan sen yli, mikä kertoo siitä, että Millan käyttäytymistä ei enää jatkuvasti hallitse näiden osa-alueiden piirteet. Suurinta kehitystä Millan tarkkaavaisuudessa on arviointilomakkeen perusteella tapahtunut selektiivisyyden (osio B) osa-alueella, jossa kehitystä alkutilanteeseen on tapahtunut 50 prosenttia suhteutettuna alkutilanteeseen sekä tarkkaavaisuuden ylläpidon eli

keskittymiskyvyn (osio A) osa-alueella, jossa parannus oli 33,5 prosenttia alkutilanteeseen verrattaessa. Opettaja kuvaili Millan käyttäytymisen hallitsevia piirteitä tutkimusjakson lopussa näin: *”Milla touhuu paikallaan muuta kuin annettuja tehtäviä, muutoksiin suhtautuminen vaihtelee kovasti”*.

6.5 Jaakko

6.5.1 Tyypillisen kerhotilanteen kuvailua

Kerhonkerran alkaessa pienen juoksukierroksen jälkeen Jaakko asettui alkupiiriin aloitusta varten. Ohjaajan näyttäessä tehtävälappuja hän luki laput, eikä muistanut viitata luettuaan, vaan sanoi heti ääneen lukemansa tekstin. Ensimmäistä liikettä, ristikäyntiä, Jaakko harjoitteli hyvin ja keskittyneesti. Ristikäynnin loppuessa hän tuli heti paikoilleen seuraavaa liikettä, laiskaa 8, varten. Laiskaa 8 tehdessään Jaakko keskittyi harjoitukseen siitä huolimatta, että kaverit riehaantuivat hetkeksi. Myös lepoasennossa Jaakko oli rauhallinen ja keskittynyt.

Ensimmäisen leikin ohjeita Jaakko kuunteli tarkasti ja innostui kovasti tulevasta hippa-leikistä. Ennen leikin alkua Jaakko alkoi irvailla Millan puheille ja ohjaajan täytyi huomauttaa asiasta. Hipan alkaessa Jaakko lähti innokkaasti mukaan ja halasi muita kerholaisia estoitta hipan sääntöjen mukaisesti. Jaakko osallistui hippaan aktiivisesti ja haki oma-aloitteisesti kavereita turvaan halaukseen. Leikin aikana Jaakko yritti pariin otteeseen selittää, ettei häntä oltu saatu kiinni, vaikka näin olikin tapahtunut. Leikin loputtua hän siirtyi heti piiriin kuuntelemaan ohjeita seuraavaa harjoitusta varten. Harjoitukseen hän osallistui keskittyneesti. Harjoituksen vaikeutuessa Jaakko ymmärsi heti harjoituksen muuttuneen idean ja neuvoi myös muita suoriutumaan harjoituksesta. Tämän jälkeen Jaakko siirtyi piiriin kuuntelemaan ohjeita seuraavaan harjoitukseen, mutta lähti kesken ohjeiden annon heittelemään palloa kaverin kanssa. Ohjaajan pyytäessä heitä takaisin kaverukset palasivat heti piiriin. Pariharjoituksessa Jaakko työskenteli parinsa kanssa sujuvasti. Harjoituksen alussa Jaakko opasti omaa pariaan toimimaan ohjeiden mukaisesti.

Harjoituksen aikana hän teki mielikuvituksellisia portteja ja kannusti pariaan toiminnassa. Lopuksi Jaakko esitteli muille kehittelemänsä tunnelin.

Rentoutuksen alkaessa Jaakko ei tullut pyydettyä paikalle, vaan häntä täytyi useaan kertaan pyytää rauhoittumaan ennen kuin näin tapahtui. Rauhoituttuaan Jaakko rentoutui ja nauttii silminnähdyn olostaan, vaikka muut ryhmäläiset välillä käyttäytyvät levottomasti. Rentoutuksen jälkeen Jaakko siirtyi rauhallisesti pukuhuoneeseen. (8. kerhokerta, 5.3.2003.)

6.5.2 Havainnointilomakkeen kertomaa

Tutkimusjakson alussa Jaakko käyttäytyi todella impulsiivisesti. Ongelmia hänelle tuotti erityisesti oman vuoron odottaminen, ohjeiden kuunteleminen sekä yhteisten sääntöjen mukaan toimiminen. Lisäksi hän ilkeili toisten suorituksille. Rohkeutta esiintyä Jaakolta ei puuttunut, vaan hän esitteli alusta alkaen mielellään taitojaan muille, vaikkei olisi tehtävää kunnolla osannutkaan. Tämän lisäksi hän häiritsti muiden keskittymistä usein kovaäänisillä jutuillaan.

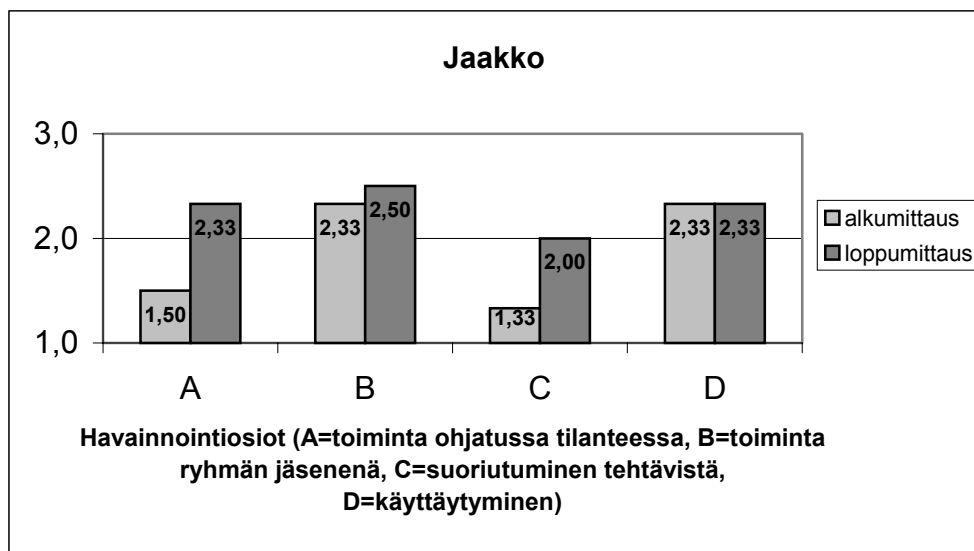
...ohjaaja näyttää paperilapuilta kerhokerran ohjelmaa ja yhteisten sääntöjen mukaan lapset nostavat kätensä ylös luettuaan lapun tekstin. Jaakkokin nostaa kätensä sovitulla tavalla, mutta Millan lukiessa tekstiä viimeisenä hän möläyttää lapun tehtävän kovaan äänen, vaikkei ohjaaja ollut vielä lupaa antanut. Tämän jälkeen mietitään hipan sääntöjä. Vuorossa on laastarihippa ja Jaakko kertoo innokkaasti muille, kuinka laastarihippaa leikitään. Hipan alkaessa kaikki aloittavat innokkaasti. Kaksi kertaa Jaakko saadaan hipassa kiinni ja näissä tilanteissa hän molemmissa väittää, ettei hippa saanut häntä kiinni... (3. kerhokerta, 22.1.2003.)

Viimeisillä kerhokerroilla Jaakko oli oppinut noudattamaan yhteisiä sääntöjä huomattavasti paremmin kuin alkutilanteessa. Lähes poikkeuksetta hän jaksoi myös odottaa vuoroaan. Esiintymishalu Jaakolla oli edelleen kova ja aina mahdollisuuden

tullen hän halusi olla ensimmäisenä näyttämässä omia suorituksiaan. Ilahduttavaa oli havaita, ettei hän enää ilkeillyt muille vaan pikemminkin pyrki opastamaan muita, jos siihen oli tarvetta.

...Jaakko keksii parinsa kanssa erilaisia tapoja liikkua ohjeiden mukaan. Työskentely parin kanssa sujuu sopuisasti ja vuoron perään he ideoivat uusia liikkumistapoja, joita sitten kokeilevat. Kun ideointiaika on ohi, aloitetaan yhdessä kokeilemaan erilaisia liikkumistapoja ilmoittaa Jaakko heti, että he voivat näyttää ensimmäisinä. Muiden kokeillessa Jaakon ja Vesan ideoimia liikkumistapoja Jaakko ohjaa innokkaasti muita, jos he eivät heti ymmärrä, kuinka kyseinen liikkumistapa onnistuu... (17. kerhokerta, 14.5.2003.)

Tarkasteltaessa Jaakon käyttäytymistä kokonaisuutena havaitaan Jaakon toiminnan kerhotilanteessa kehittyneen kolmella osa-alueella neljästä.



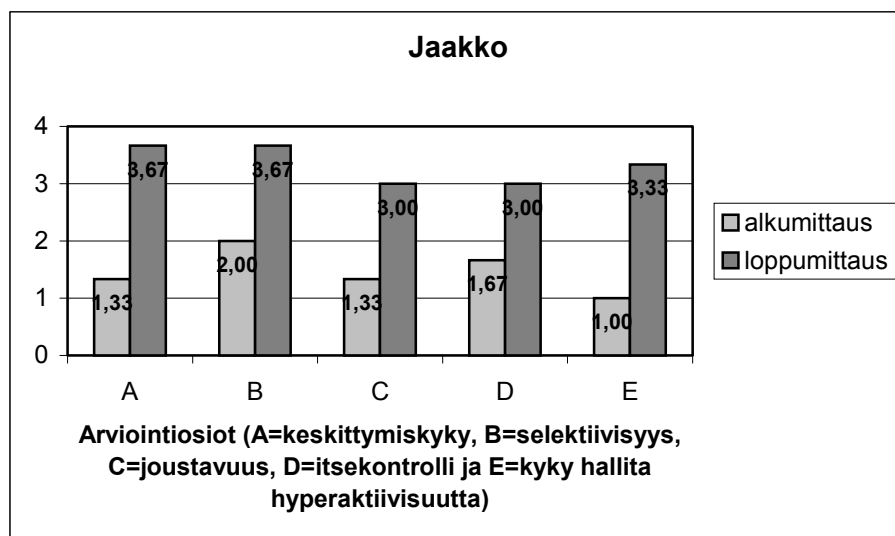
KUVIO 9. Jaakon toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

Suurinta kehitystä Jaakolla on tapahtunut toiminnassa ohjatussa tilanteessa (osio A) sekä suoriutumisessa tehtävistä (osio C). Toiminta ohjatussa tilanteessa oli

parantunut 41,5 prosenttia alkutilanteeseen verrattuna ja tehtävistä suoriutuminen 33,5 prosenttia.

6.5.3 Luokkatilanne

Tutkimusjakson alussa Jaakon tarkkaavaisuuden heikoimmaksi osa-alueeksi todettiin arviointilomakkeen perusteella kyky hallita hyperaktiivisuutta (osio E). Tämän alueen lisäksi tarkkaavaisuuden ylläpidon (osio A), joustavuuden (osio C) ja itsekontrollin (osio D) osa-alueilla keskiarvo jäi alle kahden pisteen, joka kertoo Jaakon käyttäytymisestä löytyneen myös näitä osa-alueita kuvaavia piirteitä. Opettaja kuvailee Jaakon käyttäytymisen tyypillisiä piirteitä seuraavasti: ”*Jaakko on usein malttamaton, eikä jaksa odottaa omaa vuoroaan paikoillaan*” sekä ”*Jaakko lannistuu helposti vastoinkäymisistä ja vaatii paljon tsemppausta yrittääkseen uudelleen*”. Nämä kuvaukset tukevat arviointilomakkeesta havaittuja Jaakon heikkoja osa-alueita tarkkaavaisuudessa.



KUVIO 10. Jaakon tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Tutkimusjakson lopussa havaittiin arviointilomakkeen perusteella Jaakon tarkkaavaisuuden parantuneen kaikilla arvioiduilla osa-alueilla. Kaikkien osa-alueiden keskiarvot olivat kohonneet kolmeen pisteeseen tai yli, mikä kertoo, ettei Jaakon käyttäytymisestä ollut enää jatkuvasti havaittavissa tarkkaavaisuuden osa-

alueiden ongelmia. Suurinta tarkkaavaisuuden osa-alueiden paraneminen oli ollut tarkkaavaisuuden ylläpidon ja hyperaktiivisuuden hallinnan osa-alueilla, joissa parannusta alkutilanteeseen oli tapahtunut molemmissa yli 50 prosenttia alkutilanteeseen verrattuna. Opettaja kuvaili lopputilanteessa Jaakon käyttäytymistä näin: *”Jaakko keskittyy tunneilla tehtäviin hyvin ja tekee ne tarkasti”* sekä *”vapaissa tilanteissa Jaakolla on vielä parannettavaa, usein meno kiihtyy aika kovaksi”*.

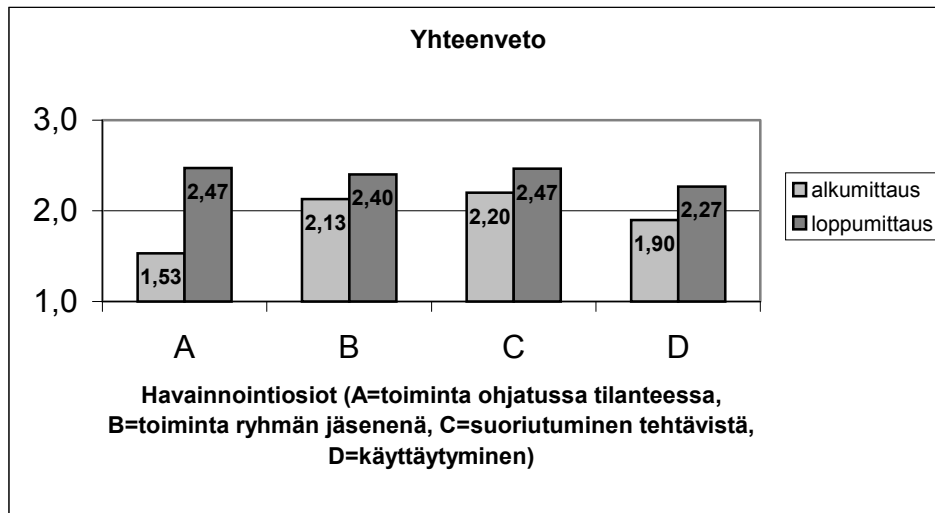
6.6 Lyhyt yhteenveto tuloksista

Seuraavassa tarkastelen koko tapaustutkimukseni käyttäytymisen ja toiminnan muutoksia havainnointilomakkeen ja arviointilomakkeen pohjalta.

6.6.1 Kerhotilanne

Kaikilla tutkimustapaukseni jäsenillä tapahtui muutosta käyttäytymisessä ja toiminnassa tutkimusjakson aikana. Muutokset jäsenten välillä olivat osittain erilaisia riippuen jokaisesta yksilöstä ja hänen alkutilanteestaan.

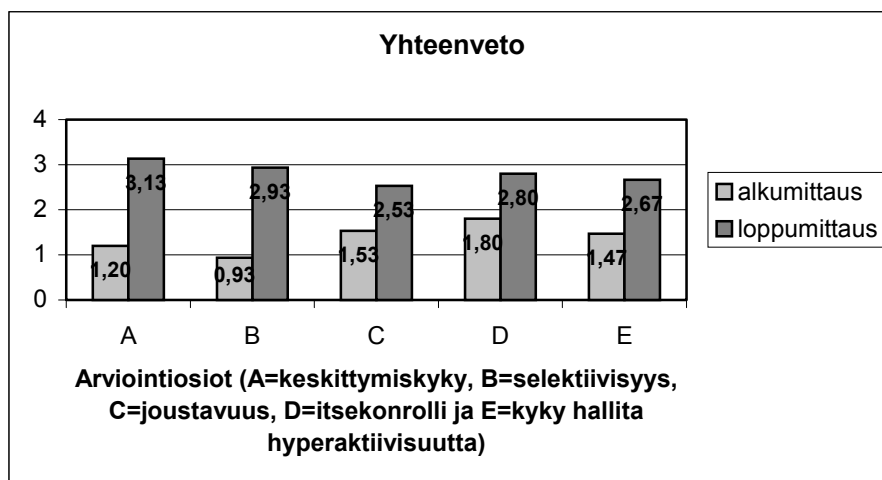
Tarkasteltaessa koko tapausta ja sen käyttäytymistä ja toimintaa kerhotilanteessa kokonaisuutena, voidaan todeta kaikilla osa-alueilla tapahtuneen muutoksia. Suurimpia muutoksia havaittiin osiossa A, jossa arvioitiin lasten toimintaa ohjatussa tilanteessa. Tässä osiossa muutos verrattuna alkutilanteeseen oli 47 prosenttia. Myös muilla osa-alueilla tapahtui kerhotoiminnassa muutoksia. Lasten toiminnassa ryhmän jäsenenä (osio B), suoriutumisessa tehtävistä (osio C) sekä käyttäytymisessä (osio D) kehitys alkutilanteeseen verrattuna oli kaikissa noin 15 prosenttia.



KUVIO 11. Koko tapauksen toiminnan kehittyminen kerhotilanteessa.

6.6.2 Luokkatilanne kokonaisuudessaan

Tarkasteltaessa luokkatilanteen kehittymistä koko tutkimustapaukseni osalta voidaan todeta keskiarvoihin perustuen muutosta tapahtuneen kaikilla arvioitavilla tarkkaavaisuuden osa-alueilla. Kaikkien osa-alueiden keskiarvot olivat tutkimusjakson aikana nousseet yli kahden pisteen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkittaessa kehittymistä koko ryhmän, voidaan todeta tarkkaavaisuuden ongelmien tulevan esille enää silloin tällöin tutkimusryhmän käytöksessä.



KUVIO 12. Koko tutkimustapauksen tarkkaavaisuuden kehittyminen luokkatilanteessa.

Suurimmat muutokset tarkasteltaessa koko tapausta voitiin todeta tapahtuneen keskittymiskyvyn (osio A) ja selektiivisyyden (osio B) osa-alueilla. Näillä molemmilla alueilla muutosta alkutilanteeseen verrattuna tapahtui noin 50 prosenttia. Muutosta positiiviseen suuntaan tapahtui myös muissa osioissa. Joutavuudessa, impulsiivisuudessa sekä hyperaktiivisuudessa kehitys positiiviseen suuntaan oli kaikissa noin 25 prosenttia verrattuna alkutilanteeseen.

7 POHDINTA

Koululaisten tarkkaavaisuushäiriöt ovat nykyisin laaja ongelma, johon kaivataan kipeästi apua. Tarjolla on erilaisia kuntoutusmuotoja lääkehoidosta asiantuntijoiden tarjoamiin kuntoutusmuotoihin, mutta mielestäni käytännönläheiset keinot auttaa tarkkaavaisuushäiriöistä lasta ovat suppeat. Tulevana luokanopettajana ja varmasti urallani moniin tarkkaavaisuushäiriöisiin lapsiin törmäävänä, olen monesti miettinyt mahdollisuuksia, joilla tavallinen luokanopettajakin voisi osaltaan auttaa tarkkaavaisuushäiriöistä lasta. Tutustuessani tarkkaavaisuushäiriöön tarkemmin, löysin kirjallisuudesta kiinnostavaa tietoa kokeiluista, joissa oli erilaisin liikunnan keinoin pyritty vaikuttamaan tarkkaavaisuushäiriöön (Hannaford 2001; Koljonen & Rintala 2002; Laasonen 1998; Leppänen 2001; Sherborne 1994). Näiden tietojen innoittamana lähdin toteuttamaan tutkimustani.

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksessani oli kolme päätehtävää, joihin kaikkiin mielestäni onnistuin samaan vastauksia. Osallistumalla liikuntakerhon toimintaan osallistuvana havainnoitsijana apuohjaajan roolissa pystyin mielestäni luotettavasti kuvailemaan ja selvittämään lasten toimintaa liikuntakerhossa. Monet aineiston hankintatavat tukivat toinen toisiaan ja paikkasivat myös tarpeen tullen toistensa puutteita (Patton 2002, 306-307). Tuloksista voitiin todeta lasten käyttäytymisen ja toiminnan kerhossa kehittyneen positiivisesti tutkimusjakson aikana. Lisäksi sain selville kiinnostavia tietoja ryhmään osallistuvien lasten käyttäytymisestä luokkatilanteessa ja sen kehittämisestä kerhojakson aikana. Luokkatilanteen arvioimiseen käytössäni oli luokanopettajien täyttämät tarkkaavaisuuden osa-alueita arvioivat lomakkeet. Tulokset kertoivat lasten käyttäytymisen ja toiminnan kehittyneen luokkatilanteessa tutkimusjakson aikana. Tämän osa-alueen koen kuitenkin tutkimuksessani jääneen hiukan suppeaksi perustuessaan ainoastaan opettajien arvioihin.

Liikuntakerhotoimintaa kuvaillessani pyrin löytämään jokaisen lapsen kohdalla lasta kuvaavia tyypillisen käyttäytymisen piirteitä. Mielenkiintoista oli huomata, että

tyypitellessäni aineistoa löytyi jokaisen lapsen kohdalla yksi kerhokerta, joka kuvaili mielestäni erityisen hyvin lapsen tyypillistä käytöstä. Tämä mahdollisti autenttisen tyypittelyn käyttämisen. Autenttisen tyypittelyn tuloksena huomasin lasten tyypillisen käyttäytymisen rajoittuvan kaikkien lasten kohdalla kahteen samaan kerhokertaan (8. ja 9. kerta). Näiden kerhokertojen avulla pyrin tuloksissa kuvailemaan lasten käytöksen tyypillisiä piirteitä ja osoittamaan sen, kuinka erilaisia tarkkaavaisuushäiriöisten lasten käytöksen piirteet voivat näissä samoissakin tilanteissa olla. Käyttäytyminen lasten välillä vaihteli esimerkiksi rohkeasti esiintymisestä täydelliseen esiintymisestä kieltäytymiseen. Näiden moninaisten, osittain hajanaistenkin käyttäytymisen piirteiden on todettu jopa vaikeuttavan tarkkaavaisuushäiriön määrittelyä sekä tunnistamista (Lyytinen 1995, 82). Kuvailemalla lasten käyttäytymistä yksityiskohtaisesti pyrin tuomaan esiin myös tutkimustapaukseni lasten tarkkaavaisuushäiriöihin liittyviä piirteitä, jotka puolestaan voivat auttaa tutkimukseni lukijoita tunnistamaan näitä vastaavia piirteitä tarvittaessa omassa työssään.

Tuloksissa totesin kerhotilanteessa tapahtuneen muutosta kaikilla kerhossa havainnoiduilla osa-alueilla. Merkittävimmät muutokset tapahtuivat lasten toiminnassa ohjatussa tilanteessa sekä käyttäytymisen osa-alueella. Käyttäytymisen osa-alueella alkutilanteessa neljällä lapsella esiintyi paljon yliaktiivisuutta ja impulsiivisuutta, joiden tulokset kertoivat kuitenkin vähentyneen tutkimusjakson aikana. Tällainen käytös on Pietilän (2000, 85) mukaan tyypillistä kuntoutustarpeessa oleville lapsille ja myös hänen liikuntainterventiotutkimuksessaan oli nähtävissä samankaltaisia tuloksia käyttäytymisessä ja sen kehittämisessä. Myös Koljonen ja Rintala (2002) raportoivat tutkimuksessaan häiriökäyttäytymisen ja levottomuuden vähentyneen. Tähän voidaan pyrkiä lapsille soveltuvien helppojen harjoitteiden kautta (Sherborne 1994; Zimmer 2000). Eräänä tärkeänä seikkana liikuntakerhon harjoitteiden laadinnassa olikin mahdollistaa jokaisen lapsen osallistuminen ja onnistuminen toteutettavissa harjoitteissa. Tätä kautta pyrittiin vaikuttamaan lasten itseluottamuksen vahvistumiseen ja mahdollisuuteen keskittyä harjoituksiin miettimättä, osaanko varmasti?

Liikuntakerhon havainnointikaavakkeessa osio A:n tarkoituksena oli havainnoida lasten toimintaa ohjatussa tilanteessa. Tämän osa-alueen kohdalla jäin erityisesti pohtimaan tilanteen tuttuuden merkitystä testituloksiin. Näin jälkeempäin mietittynä tuntuu itsestään selvältä, että lasten käyttäytyminen ohjatussa tilanteessa on kehittynyt tutkimusjakson aikana, koska ohjaustilanteen tullessa tutuksi osa havainnoitavista asioista melko varmasti kehittyi. Kuitenkin tutkimukseni tarkoituksena oli tapaustutkimuksena tutkia juuri tätä tapausta, ja näin ollen voinkin todeta tämän alueen kehittyneen, oppimisefektistä huolimatta. Ja muistettava on, että kyseessä ovat erityislapsat, joiden kohdalla ei välttämättä kannata tehdä tämänkaltaisia oletuksia. Pietilällä (2000) oli tutkimuksessaan käytössä osittain samankaltainen havainnointilomake kuin tutkimuksessani, jonka perusteella myös Pietilä totesi kehitystä tällä osa-alueella tapahtuneen.

Barkleyn (1990, 40-41) tutkimusten mukaan tarkkaavaisuushäiriöisellä lapsella on eniten vaikeuksia koulumaailmassa tarkkaavaisuuden ylläpidossa. Näin voidaan todeta olevan myös omassa tutkimuksessani. Opettajien täyttämiin arviointilomakkeisiin perustuen todettiin, että eniten ongelmia alkutilanteessa esiintyi juuri tarkkaavaisuuden ylläpidossa sekä selektiivisyydessä eli kyvyssä kohdentaa huomionsa tarkoituksenmukaisesti. Näillä suurimmilla tarkkaavaisuuden ongelma-alueilla havaittiin tutkimuksessani myös merkittävimpiä muutoksia tutkimusjakson aikana. Tämä oli rohkaisevaa huomata. Tutkimusasetelmani vuoksi en kuitenkaan voi suoraan vetää johtopäätöstä, että tällainen vaikutus olisi kaikissa tapauksissa mahdollinen. Mielestäni kuitenkin jo tämä tulos omassa tapaustutkimuksessani rohkaisee kokeilemaan liikuntaa keinona tarkkaavaisuushäiriöisten lasten päivittäisessäkin kuntoutuksessa. Leppänen (2001) huomioi tutkimuksessaan aivojumpan käytöstä tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa samankaltaisen muutoksen tarkkaavaisuuden ylläpidossa harjoitettuaan aivojumppaliikkeitä kolme kertaa viikossa, yhteensä 24 kertaa.

7.2 Tutkimustulosten hyödyntäminen

Kokonaisuudessaan tutkimukseni antoi tukea liikunnan käytölle tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa. Mielestäni liikunnan käyttöä tänä

päivänä tukee erityisesti lasten liikunnan määrän huolestuttava vähentyminen tietoyhteiskuntakehityksen myötä. Lapsille tarjotaan enenevässä määrin virikkeitä multimedian parissa ja kuvitellaan, että lasten perustarpeet ovat muuttuneet yhtä nopeasti kuin yhteiskunta ympärillämme. On unohdettu, että lapsi tarvitsee mahdollisuuden liikkua, leikkiä ja luoda omaa minäänsä todellisten kokemusten kautta. Yhdistettyäni tämän näkökulman oman tutkimukseni tuloksiin sekä aiemmin toteutettujen tutkimusten tuloksiin liikunnan mahdollisuuksista tarkkaavaisuushäiriöisten lasten kuntoutuksessa, uskallan väittää liikunnan olevan yksi käytännönläheinen keino luokanopettajalle miettiessään mahdollisuuksia auttaa tarkkaavaisuushäiriöistä oppilastaan. Käytettävänä ja kokeiltavana on monenlaisia harjoituksia aivojumpasta aina liikuntaleikkeihin.

Tutkimuksestani voivat opettajien lisäksi hyötyä myös lastentarhanopettajat, fysio- ja toimintaterapeutit, lasten vanhemmat, liikunnan ohjaajat sekä ylipäätensä kaikki lasten kasvatukseen osallistuvat henkilöt. Tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia on jokaisessa opetusryhmässä ja on tärkeää, että lasten ongelmat tunnistetaan ja niihin uskalletaan puuttua, ettei lapsi oireilunsa vuoksi alkaisi syrjäytyä. Havainnoinnin avulla opettaja voi saada tietoa oppilaidensa ongelmista ja hyvänä apuvälineenä tähän on esimerkiksi tutkimuksessani käytetty havainnointilomake sekä arviointilomake. Tämän havainnoinnin tekemiseksi ei välttämättä tarvita tutkimuksessani esiteltyä kerhotoimintaa, vaan havainnot voi kirjata vaikkapa tavallisen oppitunnin aikana.

Tutkimusta tehdessäni minulla heräsi halu tutkia asiaa enemmän. Mielestäni tämän positiivisia tuloksia antaneen tapaustutkimuksen jälkeen olisi herkkullista päästä tutkimaan vastaavanlaisen liikuntakerhon vaikutuksia käyttäytymiseen ja toimintaan luokkatilanteessa, mutta suuremmalla otoskoolla ja kontrolliryhmällä, pyrkien yleistettäviin tuloksiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista havainnoida luokkatilanteen kehittymistä.

7.3 Tutkimukseni luotettavuus

Tutkimuksissa luotettavuutta määritellään yleisesti reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa esitetyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta. Validiteetti jaetaan puolestaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, joista sisäinen validiteetti merkitsee tutkimuksen teorian, käsitteiden ja menetelmien tasapainoista suhdetta. Ulkoinen validiteetti puolestaan merkitsee tutkijan tekemien johtopäätösten ja aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Tutkimusta pidetään yleisesti ulkoisesti validina, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se todellisuudessa on. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Omassa tutkimuksessani pyrin suunnitteluvaiheesta lähtien kiinnittämään huomiota tutkimukseni luotettavuustekijöihin. Ennen teoriaosan kirjoittamista ja tutkimusongelmien tarkentumista tutustuin laajasti tutkimusaiheeni koskevaan kirjallisuuteen. Tämä auttoi minua muodostamaan käsityksen tutkimukseni tulevista sisällöistä sekä rajaamaan tutkimukseni aihepiiriä. Lisäksi tarkka tutustuminen auttoi myös tutkimukseni kannalta olennaisten luotettavuustekijöiden, kuten sisäisen validiteetin parantamiseen. Sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisen ja teoreettisen otteen hallintaa (Eskola & Suoranta 1998, 214). Validiteettia pyrin lisäksi parantamaan ottamalla mukaan tulosten raportointiin suoria lainauksia sekä tarkkoja kuvauksia liikuntakerhokerroista. Tällöin jokainen tutkimusraportin lukija voi itse päätellä johtopäätösteni todenmukaisuutta sekä luoda myös itse omia johtopäätöksiään.

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tutkimuksen reliabiliteetti on parhaiten varmistettavissa tarkan tutkimusprosessin kuvailun avulla. Tämän olen raportissani pyrkinyt huomioimaan kuvailemalla mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin etenemistä, metodologisia valintojani, liikuntakerhon sisältöjä sekä käyttämällä lasten toiminnan kuvailuun aitoja kerhotilanteita.

Osallistuin liikuntakerhon toimintaan osallistuvana havainnoitsijana koko kerhon toiminnan ajan. Olemalla yksi ryhmän jäsenistä pystyin mielestäni luomaan lapsiin luottamukselliset välit ja havainnoimaan heidän toimiaan olematta häiritsevä tekijä

liikuntasalin reunalla. Tämän uskon lisänneen tutkimukseni luotettavuutta. Tietysti osallistuvassa havainnoinnissa on pidettävä mielessään myös seikka, että tutkija saattaa myös vaikuttaa lasten toimintaan osallistumalla tutkittavien arkeen, tässä tapauksessa liikuntakerhoon. Osallistuvana havainnoitsijana osallistuin tutkimuksen tekemiseen koko persoonallani ja varmasti oma arvomaailmani ja ennakkokäsitykseni ovat voineet vaikuttaa tulkintoihini tutkimuskohteesta.

Tapaustutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on mielestäni luonnollista käyttää triangulaatiota. Triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimuksen aineiston keruussa. Triangulaation avulla voidaan lisätä tapaustutkimuksen validiutta, koska käytettävät erilaiset aineiston hankintatavat kompensoivat toinen toistensa heikkouksia ja vahvuuksia. (Patton 2002, 306-307.) Tutkimuksessani käytin Eskolan ja Suorannan (1998, 69-70) esittelemiä triangulaatiotapoja. Aineistotriangulaation mukaisesti käytin tutkimuksessani erilaisia aineistoja tutkimukseni toteuttamiseen. Aineistoa minulla oli käytettävissä muun muassa havainnointilomakkeista, videoista sekä kenttäpäiväkirjasta. Menetelmätriangulaation onnistumiseksi käytin tutkimuksessani monia aineistonkeruumenetelmiä. Esimerkiksi havainnointilomakkeiden täyttämässä käytin usein apuna videoita liikuntakerhokerroilta sekä kenttäpäiväkirja merkintöjäni. Näin pystyin täydentämään tietojani tarvittaessa monen eri aineistonkeruutavan avulla. Tutkimuksessani toteutui myös tutkijatriangulaatio, vaikka olikin pääosin toteuttamassa tutkimustani yksin. Koen kuitenkin saaneeni tarvittavaa tukea tutkimukselleni ja sen toteutumiselle liikuntakerhoa ohjanneelta fysioterapeutilta, jonka kanssa pohdimme ja keskustelimme kerhokertojen jälkeen lasten toiminnasta ja sen kehittymisestä. Nämä keskustelut ovat varmasti rikastuttaneet tutkimustani ja antaneet havainnoilleni sekä toimilleni luotettavuutta.

Mielestäni tutkimukseni luotettavuutta lisäsivät myös aineistonkeruussa käyttämäni lomakkeet. Havainnointilomakkeen toimivuutta testasin ennen käyttöön ottoa eräässä lasten liikuntaryhmässä ja koin näin havainnointilomakkeen toimivaksi. Tutkimuksessani käytetty tarkkaavaisuuden arviointilomake oli luotu varta vasten opettajien käyttöön luokkatilanteessa, jossa lomaketta myös käytin. Lomakkeiden tuloksia raportoidessani käytin yksinkertaisia tilastollisia lukuja havainnollistamaan

tapahtuneita muutoksia. Tyydyin tarkastelussani käyttämään yleisesti tunnettuja keskiarvoa ja prosenttia, koska tehdessäni tapaustutkimusta ei tarkoitukseni ollut tehdä yleistettäviä päätelmiä. Näin ollen minulle riitti havaita muutosta tapahtuneen positiiviseen suuntaan, enkä kokenut tarpeelliseksi selvittää tarkempia tilastollisia tunnuslukuja otoksen ollessa ainoastaan tutkimustapaukseni kokoinen (viisi lasta).

7.4 Tutkimukseni eettisyys

Tutkimuksen eettisesti tärkeät ratkaisut ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tehdään yleisesti suhtautumisessa tutkimuskohteeseen. Hyvässä ajoin ennen tutkimukseni aloittamista olin yhteydessä tutkimuksen tiimoilta sekä järjestävään tahoon että kerhoon osallistuviin lapsiin ja heidän vanhempiinsa. Ennen liikuntakerhon alkua keskustelin kerhon ohjaajan kanssa omasta roolistani kerhossa sekä hänen toiveistaan tutkimukseni suhteen. Tämän lisäksi anoin tutkimukselleni tutkimusluvut sekä järjestävän koulun rehtorilta että kerhoon osallistuvien lasten vanhemmilta. Näin pyrin informoimaan kaikkia tutkimukseni osapuolia tutkimuksen kulusta, että tarkoituksesta. Lasten vanhemmilta pyysin tutkimusluvan kirjallisena ja lupasin käsitellä tutkimusaineistoa ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusraportissa lapset esiintyvät peitenimillä yksityisyyden turvaamiseksi.

Eräs tutkimukseni eettisyyteen vaikuttava kysymys on lasten tietoisuus tutkimuksesta. Omassa tutkimuksessani lapset eivät todennäköisesti tienneet osallistuessaan liikuntakerhoon olevansa osa tutkimusta. Toisaalta mielestäni toimin eettisesti oikein, koska olin hankkinut luvan tutkimuksen toteuttamiseen heidän vanhemmiltaan. Tällä näkökulmalla asiaan pyrin turvaamaan lasten tilanteen mukaisen toiminnan kerhossa, koska ajattelin tiedon tutkimuksesta aiheuttavan lasten keskuudessa ihmetystä, mikä olisi saattanut vaikuttaa tutkimukseni onnistumiseen.

LÄHTEET:

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaan kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen. Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä: Atena, 38-55.
- Almqvist, F. 2000. Tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 216-224.
- Ayres, A.J. 1992. Kun lapsi ei opi leikkimään. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Barkley, R. A. 1990. Attention-deficit disorder. A handbook for diagnosis and treatment. University of Massachusetts medical Center. New York: The Guilford Press.
- Birath, B. 1999. Aivojumppa. Oppimista parantavia liikeharjoituksia. Helsinki: Basambooks.
- Cohen, R. A. 1993. The neuropsychology of attention. University of Massachusetts medical school Worcester. New York: Massachusetts Plenum Press.
- Dennison, P. & G. 2001. Aivojumppa-opas. Keuruu: Suomen kinesiologiayhdistys.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. & McCormack, A. 1993. Kvalitativ forskningmetodik I praktiken: cirklar inom cirklar. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hannaford, C. 2001. Viisaat liikkeet. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6.-7.painos. Helsinki: Tammi.
- Hünnekens, H. & Kiphart, E. 1976. Liikunta parantaa. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, A-M. 1996. Opettajille tarkoitetun tarkkaavaisuuden piirteitä erottelevan arviointilomakkeen kehittäminen. Pro gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto.

- Kiviluoto, H., Antila, R. & Wickström, K. 1983. Viisivuotistarkastukseen ja päivähöitoon nivelletty lasten kuntoutuskokeilu Turussa. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 65.
- Klenberg, L. 2000. Tarkkaavaisuushäiriöt. Teoksessa U-M. Ekebon, M. Helin & R. Tulusto (toim.) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita, 48-52.
- Koljonen, M. 2000. ”Uskallan ja osaankin” – Psykomotorinen harjaannuttaminen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsilla on oppimisvaikeuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 129. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Psykomotoriikka kokonaiskehityksen tukena, kun lapsella on oppimisvaikeuksia. Liikunta ja tiede 1, 22-29.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 123-135.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 95–138.
- Laasonen, K. 1998. Liikunta- ja yhteistyötaitoja hauskaasti Veronica Sherborne – liikuntamenetelmällä. Liikunnanopettaja 2, 25-26
- Leppänen, M.L. 2001. Aivojumppa –Braingym ja koululaisten tarkkaavaisuus. Licensiaattitutkimus. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Lyytinen, H. 1995. Tarkkaavaisuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Porvoo: WSOY, 81-119.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L. & Crowell E.W. 2000. Learning disabilities and ADHD: overlapping spectrum disorders. Journal of learning disabilities 33, 417-424.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2001. MBD ja ADHD diagnosointi, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PK-kustannus.
- Mirsky, A. F., Anthony, B. J., Duncan, C. C., Ahearn, M. B. & Kellam, S. G. 1991. Analysis of the elements of attention: A neuropsychological approach. Neuropsychology Review 2, 109-145
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus.

- Patton, M. 2002. Qualitative evaluation and research methods. Thousand Oaks, California: Sage.
- Pietilä, M. 2000. Psykomotorinen ryhmäkuntoutus osaksi päiväkotitoimintaa. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 128.
- Prashing, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Paremmän elämisen, oppimisen ja työskentelyn opas. Jyväskylä: Atena.
- Pulli, E. 2001. Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M. & Kooistra, L. 1998. Effects of psykomotor training program on motor skills development in children with developmental language disorders. Human Movement Science 17, 721-737.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus, 158-169.
- Sandberg, S. 1999. Tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja sen lääkehoito. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 120-150.
- Sherborne, V. 1994. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Sääkslahti, A. & Cantell, M. 2001. Moto-kerho. Motoristen perustaitojen harjaannuttaminen koulun kerhossa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 4.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, s. 218-233.
- Uusitalo, H. 1997. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.

- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1998. Tarkkaavuushäiriö. Teoksessa A. Lyra, R. Palmroos, R. Suuronen & S. Savolainen (toim.) Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö, 28-31.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 2000. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Stranden (toim.) M. Iivanainen, H. Lyytinen, P. Sinko, M-M. Turunen & A. Valkama. Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Helsinki: STAKES, 11-15.
- Yin, R.K. 1984. Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series vol 5. London: Sage.
- Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvetuksen käsikirja. didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: LK-kirjat.

LIITE 1

Havainnointilomake

Pisteitys: 3=usein, 2=joskus, 1=harvoin

Nimi: _____ Pvm: _____

Osiossa D, 3=harvoin, 2=joskus, 1=usein

A) Lapsen toiminta ohjatussa tilanteessa

Lapsi osaa

1. asettua järjestysmuotoon _____
2. lähteä oma-aloitteisesti mukaan toimintaan _____
3. sitoutua annettuun tehtävään _____
4. kuunnella ohjeita _____
5. toimia ohjeiden mukaan _____
6. tehdä itsenäisiä ratkaisuja _____

B) Lapsen toiminta ryhmän jäsenenä

Lapsi osaa

1. odottaa vuoroaan _____
2. olla välittämättä toisten katsomisesta tai arvosteluista _____
3. työskennellä parin tai ryhmän kanssa _____
4. esiintyä _____
5. ilmaista mielipiteensä _____
6. koskettaa toista/ tulla kosketetuksi _____

C) Lapsen suoriutuminen tehtävistä

Lapsi osaa

1. liikkua hillitysti _____
2. asettua erilaisiin asentoihin _____
3. noudattaa sääntöjä _____
4. erotella/tuottaa erilaisia muotoja _____
5. käsitellä välineitä _____
6. jäljitellä liikkeitä _____

D) Käyttäytymisen ongelmat

Lapsi on

1. yliaktiivinen, liikkuu koko ajan kuunnellessaan ohjeita _____
2. passiivinen, tarvitsee paljon rohkaisua _____
3. lyhytjänteinen, antaa nopeasti periksi _____
4. impulsiivinen, aloittaa ennen kuin ohjeet on annettu _____
5. aggressiivinen, häiritsee muiden suorituksia _____
6. häiriintyvä, reagoi ulkopuolisiin ärsykkeisiin helposti _____

OPPILAAN TARKKAAVAISUUDEN ARVIOINTILOMAKE

Arvioija: _____

Oppilas: _____

Mieti oppilaan käyttäytymistä ja arvioi, kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat oppilasta. Rastita kuvaavin vaihtoehto.

	Kuvaa erittäin hyvin				Kuvaa erittäin huonosti
1. On usein vaikeuksia ylläpitää tarkkaavaisuutta tehtävissä tai leikeissä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. On usein vaikeuksia toimia annettujen ohjeiden mukaisesti ja suorittaa tehtävät loppuun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vähiää usein tai on haluton suorittamaan tehtäviä, jotka vaativat pitkäjänteistä henkistä ponnistelua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pystyy suorittamaan kahja tehtävää samannäköisesti (esim. kykenee solmimaan kengännauhat kun samalla tulee ottaa vastaan ohje ja ymmärtää se).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pystyy keskittymään omaan tehtäväänsä kun opettaja opettaa muita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jakaa seurata opetettavaa asiaa, eikä häiriinny epäolennaisesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vaihtee sujuvasti työtappaa (esim. siirtyminen peruslaskutavasta toiseen saman opettajajaksaa aikana).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Rutiinien muuttuminen aiheuttaa oppilaassa levottomuutta, oppilas vastustaa muutosta (esim. lokujärjestyksestä poikkeamista).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Täiortuu ensin käyttämiäänsä työtappaan (pyrkii tekemään kaikki tehtävät saman "kaavan" mukaan).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Vastaa usein ennon kuin kysymystä on ehditty kokonaan esittää.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Keskeyttää tai häiritsee usein muita (esim. keskeyttää keskustelun tai leikin).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Puhuu usein liikaa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Liikuttelee usein hermostuneesti käsiään tai jalkojaan tai väntelehtii istuimellaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Juuksentelee ja kiipelee usein sopimattomissa tilanteissa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. On jatkuvasti liikkeessä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Kuvaile oppilaan silmiinpistävimpää käyttäytymisen piirteitä luokkatilanteessa.	_____				

VÄLINEENÄ PALLO

1. Aivojumppaliikkeet:
 - *Ristikäynti, nostetaan vuoronperään polvia ylös ja kosketetaan kädellä vastakkaista jalkaa. Tehdään ristikäyntiä hitaasti ja hallitusti, liikkuen samalla rauhallisesti eteenpäin. Tärkeää on, että liikkeet ylittävät kehon keskilinjan.
 - *Laiska 8, piirretään peukalolla makaava kahdeksikko silmien edessä. Silmät seuraavat tarkasti peukalon liikettä. Tehdään liike ensin molemmilla käsillä erikseen, sitten yhdessä.
 - *Lepoasento=energiakahdeksikko, ojennetaan käsivarret suoriksi eteen ja nostetaan toinen käsi toisen päälle ja ristitään kädet. Jalat laitetaan myös ristikkäin. Asetutaan selin makuulle ja rauhoitutaan tässä asennossa tarpeellinen aika.
2. Hippa:
 - *Joku lapsista on hippa, joka ottaa muita kiinni koskettamalla pienellä pehmolelulla vatsaan. Turvassa ollaan silloin, kun halataan toisen kanssa niin, että vatsat ovat yhdessä. Jos hippa saa jonkun kiinni, kiinniotetusta tulee hippa.
3. Flipperi:
 - *Muodostetaan piiri istuen lattialle. Piirissä jalat ovat kiinni toisten jaloissa, muodostaen kiinteän piirin. Palloja lähetään eteenpäin toisille. Tärkeää on muistaa kenelle pallo pitää lähettää ja yrittää estää pallon pääsy pois piiristä. Pallojen määrää piirissä lisätään vähitellen.
4. Pallon heitto:
 - *Palloa heitellään tietyssä järjestyksessä aina seuraavalle. Harjoitus toteutetaan ensin piirissä ja pikku hiljaa lähdetään liikkeelle ja palloja heitellään edelleen eteenpäin seuraavalle. Harjoituksen sujuessa palloja ja liikkumisvauhtia lisätään.
5. Erilaiset tunnelit:
 - *Lapset toimivat pareittain muodostaen toisilleen tunneleita, joista pari yrittää potkaista pallon läpi. Tämän harjoittelun jälkeen, jokainen näyttää yhden keksimänsä tunnelin muille ja toiset kokeilevat sitä.
6. Rentoutus:
 - *Pitsan leipominen. Lapset asettuvat vatsamakuulle ja ohjaajat leipovat heistä pitsaa. Muokkaamalla taikinan, ripottelemalla täytteen ja paistamalla.

KUMMITUSKOULU

1. Aivojumppaliikkeet:

*Ristikäynti, nostetaan vuoronperään polvia ylös ja kosketetaan kädellä vastakkaista jalkaa. Tehdään ristikäyntiä hitaasti ja hallitusti, liikkuen samalla rauhallisesti eteenpäin. Tärkeää on, että liikkeet ylittävät kehon keskilinjan.

*Laiska 8, piirretään peukalolla makaava kahdeksikko silmien edessä. Silmät seuraavat tarkasti peukalon liikettä. Tehdään liike ensin molemmilla käsillä erikseen, sitten yhdessä.

*Lepoasento=energiakahdeksikko, ojennetaan käsivarret suoriksi eteen ja nostetaan toinen käsi toisen päälle ja ristitään kädet. Jalat laitetaan myös ristikkäin. Asetutaan selin makuulle ja rauhoitutaan tässä asennossa tarpeellinen aika.

2. Kummituskoulu

*Lapset osallistuvat kummituskouluun, jossa siirrytään luokalta toiselle opettelemalla erilaisia kummitustaitoja. Harjoiteltavia taitoja ovat mm. hiljainen liikkuminen, pelästyttäminen, kummitusääntely, tunnustelu ja voimailu. Taitoja harjoitellaan yhdessä ja ohjaaja toimii kummituskoulun rehtorina, ilmoittamalla, koska luokka on valmis siirtymään seuraavalle luokalle.

3. Rentoutus

*Lapset asettuvat makuulle ja ohjaajat käyvät muuttamassa heidät kummituksista takaisin ihmisiksi hieromalla ensin nystyräpallolla ja sen jälkeen sivelemällä taikaliinalla.