

**ESIOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN
TOTEUTTAMINEN PERUSOPETUKSEN YHTEYDESSÄ**

Eeva Luukkonen

Liikuntapedagogiikan
lisensiaatintutkimus
2000
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Eeva Luukkonen, 2000.

Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. 153 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella ja kehittää esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa, jota kokeiltiin Jyväskylän normaalikoulussa yhdistetyllä esi- ja ensiluokalla. Luokassa oli 15 oppilasta, joista kahdeksan oli esikoululaista ja seitsemän ensiluokkalaista. Tässä tapaustutkimuksessa, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä, selvitettiin, kuinka esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma on toteutettavissa perusopetuksessa. Tutkimusaineistoa kerättiin monipuolisesti tutkittavaan ilmiöön ja tilanteeseen sopivalla tavalla sekä osallistujilta että ulkopuolisilta arvioitsijoilta. Aineisto koostui tuntien videoinneista, kyselyistä, haastatteluista, havaintomotoriikkaa ja motoriikkaa arvioivista testeistä ja havaintoaineistosta. Opetussuunnitelmaa toteutettiin yhden lukuvuoden ajan eli 36 viikkoa. Toiminnan teoreettisena lähtökohtana oli tutkijaopettajan kristillinen ihmiskäsitys ja konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys.

Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa (1999) pyrittiin toteuttamaan lapsilähtöisesti ja siten, että se tuki lapsen kokonaisvaltaista kehitystä sekä eheytti opetusta ottaen huomioon käytössä olevat teemat. Temaattisissa oppimistilanteissa pyrittiin toimimaan ongelmakeskeisesti tutkien ja kokeillen. Tällainen lähestymistapa sopi havaintomotoristen ja motoristen taitojen opettamiseen. Temaattisessa työskentelyssä opetuksen ytimen muodostivat oman sisältöalueen opetussuunnitelman tavoitteet ja keskeinen sisältö. Luokan teemoja voitiin soveltuvin osin sisällyttää esi- ja alkuopetuksen liikuntaan, koska lajitaitojen tavoitteet eivät vielä olleet oleellisia. Ottamalla luokan teemat liikunnassa huomioon, tutustuttiin teemoihin toiminnallisesti, liikunnan luonteeseen tyypillisellä tavalla. Opetussuunnitelman toteuttamisessa kiinnitettiin erityistä huomiota myös yhteistyökyvyn harjaantumiseen käyttämällä liikunnan luomia tilanteita hyväksi kasvattamisessa.

Jyväskylän normaalikoulun esiopetussuunnitelman (1999) mukaan esiopetuksen yhtenä tehtävänä on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, tunnistaminen ja oppimisen tukeminen. Samaa asiaa korostaa myös Varhaiskasvatustyöryhmän muistio (1999:4, 45). Tämän tutkimuksen yhtenä osa-alueena koulussamme kokeiltiin toimintamallia, jossa pidettiin liikuntakerhoa (Moto-kerho) esi- ja ensiluokkalaisille lapsille, joilla on ongelmia havaintomotorisessa ja motorisessa oppimisessa. Jyväskylän yliopiston luokanopettajalinjan 3. vuosikursin opiskelijat, jotka suorittivat sivuaineopintojaan esi- ja alkuopetuksessa, toimivat kerhossa vapaaehtoisina apuopettajina. Moto-kerho tuki koulun esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa.

Tutkimustulosten pohjalta voitiin todeta keväällä 1999 laaditun esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toimineen opettajan työn työvälineenä. Videoiduista liikuntatunneista koostettiin opetussuunnitelman toteuttamista havainnollistavat videokoosteet. Videoidun liikunnan opetussuunnitelman avulla havainnollistetaan esi- ja alkuopetuksen liikunnan sisältöjä ja pedagogiikkaa. Videon avulla havainnollistetaan myös sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyviä toimenpiteitä sekä opetuksen eheyttämistä. Videoitua esiopetuksen opetussuunnitelmaa on tarkoitus käyttää oppimateriaalina Jyväskylän normaalikoulussa. Tutkittua esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa kouluissa ja päiväkohteissa ottaen huomioon kunkin esiopetuksen toteutuspaikan resurssit ja erityispiirteet.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	6
2.1 Opetussuunnitelma	6
2.1.1 Opetussuunnitelman määrittelyä	6
2.1.2 Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma dynaamisena prosessina	7
2.1.3 Esiopetuskokeilusta Jyväskylän normaalikoulun esiopetukseen	10
2.2. Tutkimusta ohjaavat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset	13
2.2.1 Ihmiskäsitys	13
2.2.2 Tiedonkäsitys	16
2.2.3 Oppimiskäsitys	17
2.2.4 Katsaus tutkijan esioletuksiin esiopetuksen liikunnasta	18
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	21
3.1 Tutkimustehtävät	21
3.2 Tutkimusote	21
3.3 Aineiston keruu	27
3.4 Analysointi	32
3.5 Tutkijan rooli	34
4 ESIOPETUKSEN LIIKUNNAN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT	36
4.1 Motoriset tavoitteet ja sisältöalueet	37
4.2 Kognitiiviset tavoitteet ja sisältöalueet	39
4.3 Sosioemotionaaliset tavoitteet ja sisältöalueet	40
5 ESIOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN	44
5.1 Koulun olosuhteet ja ominaispiirteet	44
5.2 Opettajan käyttöteoria ja koulun esiopetussuunnitelman tavoitteet	45
5.3 Tutkimuksen I sykli: Koulun alusta syyslomaan - tullaan tutuiksi	46
5.3.1 Moto-kerho alkaa	64
5.4 Tutkimuksen II sykli: Syyslomasta joulukuun - vieraskoreus katosi, väsyttää	66
5.5 Tutkimuksen III sykli: Joulusta talvilomaan - tammikuun pakkasilla sisäliikunnassa, helmikuussa puhtia ulkoliikunnasta	75
5.5.1 Moto-kerho päättyy	83
5.6 Tutkimuksen IV sykli: Talvilomasta kesään - yhteistyötä ja ystävyyttä	84
6 ESIOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI	94
6.1 Oppilaiden kokemukset	94
6.2 Opiskelijoiden näkemykset	95
6.2.1 Opiskelijoiden näkemykset videoidun opetussuunnitelman tarpeelli- suudesta	97
6.3 Asiantuntijoiden näkemykset	98

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	100
8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	103
LÄHTEET	110
LIITELUETTELO	116
LIITTEET	

JOHDANTO

Esiopetus on 1990-luvulla noussut Suomessa haasteeksi varhaiskasvatukselle ja alkuopetukselle. Esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppimisvelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai peruskoulussa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8).

Kuntia velvoittava esiopetuksen järjestämisvelvollisuus astuu voimaan 1.8.2001 alkaen. Opetushallitus koordinoi esiopetuksen järjestämistä ja kunnat päättävät esiopetuksen järjestämistahosta. Opetushallitus nimesi vuoden 1999 lopussa työryhmän valmistelemaan uusia esiopetuksen perusteita. Lapsen siirtyessä päivähoidosta perusopetukseen tarvitaan kehitysvaiheiden pedagogista niveltämistä. Tässä kuusivuotiaalle tarkoitettulla esiopetuksella on merkittävä tehtävä. Uusimman tutkimustiedon saaminen esiopetuksesta on ensiarvoisen tärkeää. Myös oppimisen ja opetuksen lainalaisuuksien tutkiminen ja tiedon välittäminen opettajille on edellytys laadukkaalle esiopetukselle.

Lapsen kehitys on kokonaisvaltaista. Fyysinen kasvu sekä motorinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kehitys ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Liikuntakasvatuksen kaksi tavoitetta ovat: oppia liikkumaan ja oppia liikunnan avulla. Hyvin suunnitellun ja ohjatun liikunnan avulla lapsi oppii tuntemaan oman kehonsa ja sen osat sekä niiden käytön, eli motoriset perustaidot, joiden avulla hän pystyy selviämään jokapäiväiseen elämään kuuluvista toimista. Liikunta voi olla lapselle myös väline persoonallisuuden muiden osa-alueiden, kognitiivisten ja sosioemotionaalisten toimintojen kehittämisessä. (Gallahue 1993, 13; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40; Numminen 1997, 11.) Liikunnalla on suuri merkitys lapsen persoonallisuuden kehitykselle, sillä sen avulla on mahdollista luoda perusta varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden saavuttamiselle. (Ayres 1987, 5; Gallahue 1993, 5; Numminen 1997, 11.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista perusopetuksessa ja kehittää edelleen suunnitelmallista ja kokonaisvaltaista esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa. Tutkimus luo pohjaa koulukohtaiselle esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmien laadinnalle.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

2.1 Opetussuunnitelma

2.1.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelma ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Määritelmät vaihtelevat kirjoittajan, kulloinkin vallitsevan koulutusjärjestelmän ja yleisten kasvatustavoitteiden mukaan. (Malinen 2000, Rauste-von Wright & von Wright 1994, 147). Atjosen (1994) mukaan opetussuunnitelma muodostaa opetustyön suunnittelun ja toteuttamisen keskeisimmän perustan, koska se sisältää tavoitteet, oppisisällöt ja arvioinnin periaatteet. Opetussuunnitelma on opetuksen sisältöjen kuvaaja, opettajan didaktisten ratkaisujen ohjaaja ja tukija sekä oppilasarvioinnin ja koulun toiminnan arvioinnin väline. Malinen (2000) ja Ropo (1992) korostavat sitä, että koko koulun toimintakulttuuri kuuluu opetussuunnitelmaan. Malisen (2000) mukaan opetussuunnitelmia ei kannata enää tutkia erillisenä vaan osana koulun toimintaa ja käytänteitä. Opetussuunnitelman kehittäminen on samalla koulun kehittämistä.

Nykyään opetussuunnitelma nähdään dynaamisena prosessina, jossa opittavien asioiden sisältö saattaa vaihdella, jossa tieto uusiutuu jatkuvasti ja työskentelytavat vaihtelevat tarkoituksenmukaisesti. Opetussuunnitelma muodostuu ja täydentyy keskustelujen ja välituotosten korjaamisten ja arviointien kautta, eikä tavallaan siis tule koskaan "valmiiksi". Opetussuunnitelma elää ja muovautuu koulun ja sen ympäristön mukana. (Atjonen 1994; Kari 1994; Kinos 1994; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.)

Viimeisin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on varsin selkeästi kognitivistis-konstruktivistinen, ja varsinkin sen käyttöön saattaminen on pohjautunut konstruktivistisiin prosesseihin. Konstruktivistista linjaa edustaa myös vuonna 1996 voimaan astuneet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä asiakirjat edellyttävät opettajalta itseltään motivoitumista ja sitoutumista koko opetussuunnitelmapirosessiin. (Patrikainen 1999, 144.) Konstruktivistisen pedagogiikan mukaan oppiminen hahmotetaan oppijan valikoivaksi, tulkinnalliseksi ja tilannesidonnaiseksi prosessiksi. Konstruktivistinen pedagogiikka

edellyttää asioiden syvällistä ja oppijakeskeistä käsittelyä sen sijaan että vain käytäisiin läpi tiettyjä sisältöjä. Tärkeä opetussuunnitelmallinen kysymys on kunkin oppialan keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely sen sijaan että kuvattaisiin yksityiskohtaisesti opetuksen tavoitteet ja sisällöt, kuten perinteisissä opetussuunnitelmissa on tehty.

Konstruktivistisen paradigman valossa opetussuunnitelma nähdään kasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja problematisoivana tarkasteluna. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158-159; Tynjälä 1999b, 67.)

2.1.2 Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma dynaamisena prosessina

Esiopetuksen tavoitteena on luoda kokonaisuuksiin rakentuva oppimistilanne, jossa ilmiöitä tarkastellaan ja selitetään luontevasti eri teemojen ja projektitöiden avulla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 21). Kokonaisvaltaisessa teematyöskentelyssä ei ole oppiainejakoa, mutta esiopetus sisältää liikunnan yhtenä sisältöalueenaan. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma nähdään prosessina, joka perustuu konstruktivistiseen pedagogiikkaan ja toteuttaa soveltuvin osin teematyöskentelyä. Opetussuunnitelmatutkimusta prosessina havainnollistava kuvio 1 on esitetty sivulla 9.

Oppiaineen opetussuunnitelman laatimisen perusorientaatio tulee valtakunnallisista perusteista ja koulun oman opetussuunnitelman yleisestä osasta. Toinen huomioonotettava seikka on opetussuunnitelmaa laativan ja toteuttavan opettajan käyttöteoria: opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen yhteys opetukseen. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa ohjasi myös opettajan työ opetusharjoittelukoulun ohjaavana opettajana. Minulla oli tarve havainnollistaa esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma videon avulla, jotta se voisi toimia yhtenä mahdollisena esimerkkinä opetussuunnitelman toteuttamisesta. Kokemukseni mukaan opiskelijoilla on vaikeuksia nähdä opetussuunnitelma heidän työtään ohjaavana työvälineenä. Opetussuunnitelman keskeisiin lähtökohtiin kuuluu tietysti myös oppilas, jonka kasvua ja oppimista opetussuunnitelmalla pyritään edistämään. Opetussuunnitelmaa ohjaa oppilaan kehitysvaiheen ja tarpeiden tiedostaminen ja ymmärtäminen, josta käytän käsitettä oppilaslähtöisyys. Varhais- ja alkuopetuksen kirjallisuudessa käytetään myös

lapsikeskeisyyden käsitettä. Lapsikeskeisyys viittaa mielestäni humanistis-kokemukselliseen oppimiseen, jossa tavoitteena on itsensä toteuttaminen ja “minän” kasvu. Humanistis-kokemuksellisessa oppimisessa jo aktiivisuudella sinänsä on itsetarkoitus. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppilaan aktiivisuudella ei ole pedagogista itsetarkoitusta vaan oleellista on se, mitä tehdään, mitkä ovat tavoitteet ja miten toiminta valjastetaan osaksi suunnitelmallista kokonaisprosessia. (Rauste von Wright & von Wright 1997, 20.)

Esiopetuksen liikunnan keskeiset tavoite- ja sisältöalueet ovat:

- 1) Motorinen alue, jolloin tavoitteena on tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaitojen kehittyminen
- 2) Sosioemotionaalinen alue, jolloin tavoitteena on itsetunnon ja yhteistyökykyisyyden kehittyminen
- 3) Kognitiivinen alue, jolloin tavoitteena on havaintomotorinen oppiminen ja käsitteiden oppiminen.

Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma toteutettiin yhdysluokassa (0-1) keskeisiä sisältöalueita opettaen ja pitäen henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin perustuvaa liikunnan tukiovetusta kaikille koulutulokkaille varsinaisten liikuntatuntien ulkopuolella toteutetun kerhon, Moto-kerhon avulla.

Opetussuunnitelman ymmärtämiseen prosessina kuuluu, että opetussuunnitelma tarkistetaan vuosittain. Oman tilan arvioimisessa voidaan käyttää ulkopuolisia arvioitsijoita tai konsultatiivista keskustelukumppania. Aika-ajoin tapahtuva ulkoinen arviointi on välttämätöntä, jotta oppilaitoksen käsitys omasta itsestä tuulettuisi. Jos yhteisö on sisäänpäinkääntynyt ja puolustautuva, sen käsitys itsestään tulee ennen pitkään harhaiseksi. Tällöin pelkkä itsearviointi ei anna riittävää sysäystä kehittymiseen. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 90-122.) Tässä tapauksessa halusin opetussuunnitelmalle ulkoista arviointia, jotta olisin ensimmäistä kertaa esiopetusta opettavana liikunnanopettajana varmistunut esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisen pedagogiikasta.

Opetussuunnitelmaa arvioivat esi- ja ensiluokan oppilaat ja heidän vanhempansa, varhaiskasvatuksen ja opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ja asiantuntijat Jyväskylän

yliopiston liikuntakasvatuksen ja varhaiskasvatuksen laitoksilta sekä opettajankoulutuslaitoksesta. Tämän tutkimuksen viitekehys ja esiopetuksen opetussuunnitelma dynaamisena prosessina on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma dynaamisena prosessina

2.1.3 Esiopetuskokeilusta Jyväskylän normaalikoulun esiopetukseen

Suomalaisen esi- ja alkuopetuksen juuret ulottuvat 1500-luvulle asti. Rajaan esiopetuksen käsittelyn alkamaan kuitenkin vasta 1960-luvun lopulta, jolloin yhteiskunnallisen keskustelun myötä alettiin voimallisemmin kiinnostua pienten lasten pedagogiikasta. Koulunkäynnin aloittaminen vasta seitsemän vuotiaana kyseenalaistettiin. Opetusministeriön toimesta asetettiin 1969 työryhmä selvittämään, mitä pedagogisia vaikutuksia alakoulun työhön olisi sillä, että koululaitokseen kuuluisi lastentarha tai sitä vastaava esiluokka ja miten esiluokat tarkoituksenmukaisimmin liitettäisiin koululaitokseen. Työryhmän tehtäviin kuului valmistella esiopetuksen opetussuunnitelma ja näin käynnistyi esiopetuskokeilu. Suomalaisen esiopetuksen historiassa 1970-luvusta muodostui erilaisten mietintöjen, komiteoiden ja kokeilujen aikaa. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 15-16.) Jo esiopetuskokeilun alkuvaiheesta asti pidettiin tärkeänä, että esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat muodostaisivat yhtenäisen kokonaisuuden. Kymmenvuotisesta kokeilusta syntyneen materiaalin perusteella koottiin vuonna 1984 Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. Tämä esiopetussuunnitelma ohjasi lähinnä päiväkotien omien opetus- ja toimintasuunnitelmien laatimista. Valtioneuvosto hyväksyi vuonna 1991 koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelman. Kehittämissuunnitelman yhtenä periaatteena oli laatia kuusivuotiaiden esiopetusta varten oma opetussuunnitelma, jota noudatettaisiin sekä päiväkodeissa että peruskoulun yhteydessä toteutetussa esiopetuksessa ja jossa esi- ja alkuopetus muodostaisivat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Työryhmässä oli kuitenkin niin paljon erimielisyyksiä, että opetussuunnitelman laatiminen muodostui työryhmälle ylivoimaiseksi tehtäväksi. Viimeisin opetushallituksen ja sosiaali- ja terveyshallituksen yhteisesti laatima esiopetussuunnitelma on vuoden 1996 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Se on laadittu lähinnä peruskoulujen käyttöön. (Poikonen 1999, 16-17.)

Esiopetus liittyy kiinteästi sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan esiopetuksen olevan osa elinikäistä oppimista ja yhdistävän kummankin

pedagogiikan parhaat puolet. Perusopetuslaissa (1998) mainitaan esiopetuksen tavoitteeksi lasten oppimisedellytysten parantaminen. (Brotherus ym. 1999, 15-16.) Esiopetuksella tarkoitetaan suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta, jota lapsille tarjotaan ennen oppivelvollisuuden kuuluvan opetuksen antamista joko päivähoidossa tai peruskoulussa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996, 8). Vuonna 1997 tehdyn selvityksen mukaan 6-vuotiaista noin 74% osallistui esiopetukseen ja näistä noin 5% koulutoimen piirissä. (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 44.) Vuonna 2000 vastaavat luvut olivat 90% ja 20%. (Koivisto 2000.) Ruotsissa lasten päivähoito on siirretty kokonaisuudessaan koulutoimen alaisuuteen. Myös muissa Euroopan maissa Tanskaa ja Suomea lukuunottamatta lapset aloittavat koulunsa viimeistään 6-vuotiaana. (Oberhuomer & Ulich 1997; Pramling, Klerfelt & Williams Granelid 1995, 5.) Lähinnä Ruotsissa tehdyn päivähoitouudistuksen seurauksena myös Suomessa on virinnyt keskustelu esiopetuksen ja jopa koko päivähoiton siirtämisestä opetustoimen alaisuuteen. Opetustoimen ja sosiaalitoimen hallinnollinen erillaisuus on nähty yhteistyötä ja johdonmukaista kasvatusta ja koulutusta haittaavana tekijänä. (Brotherus ym. 1999, 16.)

“Esiopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta sosiaalitoimessa vastaavat useimmiten lastentarhanopettajat tai sosiaalikasvattajat. Koulutoimessa esiopetuksesta vastaa yleensä luokanopettaja. Noin neljäsosa esiopetusta antavasta henkilöstöstä on lastentarhanopettajia. Kouluissa esiopetuksen toteuttamisessa ovat mukana myös koulunkäyntiavustajat. Seurakunnan esiopetuskerhoja ohjaavat pääsääntöisesti lastenohjaajat”. (Esiopetustyöryhmän muistio 1999, 8.)

Näkökulma ja menetelmät, joita koulussa ja päiväkodissa käytetään ovat ristiriidassa keskenään. Lapset kohtaavat kaksi erilaista maailmaa, toisen päiväkodissa ja toisen koulussa. Ei ole tärkeää, aloitetaanko koulu kuusi- vai seitsemänvuotiaana, vaan se, millaista pedagogiikkaa esiopetuksessa käytetään. Vaatimus, että opettajat pystyisivät itse kehittämään uuden pedagogisen linjan, joka sopisi kahteen eri paikkaan, on suuri. Sekä päiväkotit että koulut kantavat satavuotisia omia traditioitaan. Siksi uusien toimintamallien omaksuminen vie aikaa. (Pramling ym. 1995, 177-178.) Tässä tutkimuksessa esiopetuksen liikuntaan sopivan toimintamallin löytämiseksi ovat asiantuntijat Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen

laitokselta, opettajankoulutuslaitokselta ja liikuntakasvatuksen laitokselta sekä normaalikoulusta arvioineet videoitua esiopetuksen liikunnan toteutusmallia.

Esiopetusuudistukseen liittyvä kuntia velvoittava esiopetuksen järjestämisvelvollisuus astuu voimaan 1.8.2001 alkaen. Opetushallitus koordinoi esiopetuksen järjestämistä ja kunnat päättävät esiopetuksen järjestämistahosta. Opetushallitus nimesi vuoden 1999 lopussa työryhmän valmistelemaan uusia esiopetuksen perusteita, joita kokeillaan opetushallituksen luvalla esi- ja alkuopetuksen kehittämisverkoston kunnissa ja harjoittelukouluissa lukuvuonna 2000-2001. (Opetushallituksen päätös 2/400/2000.) Elinikäisen oppimisen näkökulmasta lapsen siirtyessä päivähoidosta perusopetukseen tarvitaan kehitysvaiheiden pedagogista niveltämistä, jossa kuusivuotiaille tarkoitetulla esiopetuksella on merkittävä tehtävä.

Jyväskylän normaalikoulu sai vuonna 1999 luvan esiopetuksen aloittamiseen. Alkuvuodesta 1999 koulun esiopetustyöryhmä, johon myös minä kuuluin, laati yhdessä opettajankoulutuslaitoksen ja varhaiskasvatuksen laitoksen kanssa koulumme esiopetukselle opetussuunnitelman. Tämän tutkimuksen tekijä laati esiopetuksen opetussuunnitelman liikunnan osuuden. Keväällä 1999 varmistui, että esiopetus aloitetaan koulussamme yhdysluokalla 0-1, jossa oli kahdeksan esikoululaista ja seitsemän ensiluokkalaista. Esikoululaisia tyttöjä oli 6 ja poikia 2. Ensiluokkalaisia tyttöjä oli 4 ja poikia 3. Minun opetusvelvollisuuteni kuului yhdistetyn esi- ja ensiluokan liikunnan opettaminen. Yhdysluokkaratkaisu sai minut vertaamaan koulumme esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmia toisiinsa. Alkuopetuksen opetussuunnitelma kaipasi monelta osin selvästi ajanmukaistamista, mutta sisältöalueiltaan se oli tulkittavissa samanlaiseksi kuin esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma. Sekä esi- että alkuopetusta toteutetaan lapsilähtöisesti lapsen aktiivista roolia toiminnassa ja oppimisessa korostaen. Molemmissa sovelletaan luokan teemoja liikuntaan, leikillä on opetuksessa keskeinen asema. Ymmärsin, että tehtävästäni tulisi vaativa ja haasteellinen, sen toteuttamiseen tarvittaisiin eriytystä, kärsivällisyyttä ja rakkautta.

2.2 Tutkimusta ohjaavat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset

2.2.1 Ihmiskäsitys

“Uuden opettajuuden” ja “uuden koulukulttuurin” menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään (Patrikainen 1999, 150). Länsimaisessa didaktiikassa on omaksuttu käytäntö, jossa varhaiskasvatustapahtumassa *kasvatus*, *opetus* ja *hoito* kietoutuvat niin kiinteästi toisiinsa, ettei niitä voida mielekkäällä tavalla erottaa. (Ojala 1993, 14.) Yleisenä varhaiskasvattajan kypsyyden kriteerinä voidaan pitää *kasvatustietoisuutta*. Mitä pitempi ja korkeatasoisempi koulutus varhaiskasvattajalla on, sitä korkeampi pitäisi hänen kasvatustietoisuutensa taso olla. Kasvatustietoisuuden kehittyminen on yhteydessä itsetietoisuuden kehittymiseen siten, että kasvatus on lisääntyvän erittelyn ja pohdinnan kohteena. Varhaiskasvatuksessa on varsinaisesti kysymys ihmisen, luonnon ja yhteiskunnan välisen suhteen hahmottamisesta. (Ojala 1993, 251.) Tässä vuorovaikutusketjussa ihmisen osuus on tärkeä. Tästä syystä oman olemuksen mahdollisimman syvällinen pohdinta muodostuu kasvatustietoisuudessa toimivalle oleelliseksi. (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 103-105; Kari 1994, 62; Ojala 1993, 251.) Ojalan (1993, 256) mukaan varhaiskasvattajan tulee löytää ensin itsensä, oma tapansa ajatella ja tunteensa herkimät ja jaloimmat ainekset. Vasta tämän pohdinnan jälkeen hän voi todella löytää lapsen, joka on monin verroin herkempi, aidompi, monisäikeisempi ja salatumpi kuin aikuinen (Ojala 1993, 256).

Minun ihmiskäsitykseni on kristillinen. Peltosen (1982, 46) mukaan kristilliselle ihmiskäsitykselle on tunnusomaista avoimuus, jonka mukaan ihmistä ei voida täydellisesti määritellä. Ihminen on aina enemmän kuin mikään määritelmä, teoria, oppi tai tieto pystyy hänestä kertomaan. Tämän vuoksi kristillinen käsitys pyrkii myös suhteellistamaan muut käsitykset. Ihmisen avoimuus on luomisen seurausta: Jumala loi ihmisen omaksi kuvakseen ja asetti ihmisen tähän maailmaan. Ihmisenä olo on tarkoitettu toteutumaan konkreettisesti juuri tämän maailman keskellä. Tästä syystä kristillisen käsityksen pohjalta voidaan löytää yhteisiä tekijöitä ja harjoittaa yhteistyötä muiden näkemysten kanssa. (Peltonen 1982, 46.)

Kristinuskon ohjaama käsitys ihmisen asemasta ja tehtävästä tässä maailmassa lähtee Raamatun pohjalta. Evankeliumin valossa ihminen on kokonaisuus, joka on jakamaton. Kristillistä ihmiskäsitystä voidaan pitää holistisena, Raamatun ja kristillisen perinteen mukaan ihminen on luotu yhdeksi jakamattomaksi psykofyysiseksi kokonaisuudeksi. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on itsetajuinen ja itseään määräävä persoonallisuus. Vaikka ihminen onkin tiedostava olento, ovat hänen kykynsä riittämättömät kaikkien ongelmien ratkaisemiseen. Ihminen ei voi järjellään koskaan saavuttaa korkeinta totuutta eikä päästä perille olemassaolon syvimmistä perusteista. Kun tieto on kasvanut, ovat myös ongelmat lisääntyneet ja tulleet entistä vaikeammiksi. Kristilliseen ihmiskäsitykseen kuuluu ajatus omastatunnosta, joka asettaa ihmisen vastuulliseksi Jumalan edessä. Ihminen voi omastatunnossaan tajuta yleisellä tasolla oikean ja väärän, hyvän ja pahan eron. (Hirsjärvi 1982, 55-61; Keskitalo 1997.)

Hirsjärvi (1982, 57) määrittelee kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtana kolme suhdetta:

1. Ihmisen suhde Jumalaan
2. Ihmisen suhde lähimmäisiinsä
3. Ihmisen suhde luomakuntaan

Ihminen on kutsuttu elämään Jumalan yhteydessä ja hänen tulisi heijastaa toiminnassaan Luojaansa. Kuitenkaan ihminen ei ole yhtä täydellinen kuin Jumala. Kristilliseen ihmiskäsitykseen kuuluu tietoisuus ihmisen syntisyydestä. (Hirsjärvi 1982, 57-59.) Vaikka ihminen syntiinlangenneenakin on Jumalan kuva ja voi tehdä hyvää, niin toisaalta hän ei myöskään voi olla tekemättä pahaa. Eikä ihminen läheskään aina edes halua olla tekemättä pahaa. Paavalilaisittain voidaan sanoa, että ihminen tahtoo hyvää, mutta hän onnistuu siinä varsin rajoitetusti. (Keskitalo 1997.) Tästä murtuneisuuden elementistä johtuen kristillisellä ihmiskäsityksellä on ambivalentti suhde humanismiin: yhtäältä molempien voimakas ihmiskeskeisyys ja toisaalta kristinuskossa ihmisen relativoinen (ihmisen pahuus ja katoavaisuus). (Keskitalo 1997; Peltonen 1982, 20.)

Jokainen ihminen on ainutkertainen ja ehdottoman arvokas. Ei ole olemassa eriarvoisia ihmisiä. Ihminen on myös persoonallinen, sosiaalinen ja vastuullinen olento. (Hirsjärvi 1982,

59-60; Keskitalo 1997; Peltonen 1982, 46.) Ihmisen tehtävä on rakastaa ja vastaanottaa rakkautta ja pyrkiä noudattamaan Jumalan tahtoa lähimmäissuhteissa (Keskitalo 1997). Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan Luoja on antanut ihmiselle tehtäväksi viljellä ja varjella maata. Tämä voidaan ymmärtää siten, että ihmisen tulee huolehtia Jumalan luomasta luonnosta, hyödyntää sitä, mutta varoa tuhoamasta sitä omien itsekkäiden tarkoituksien vuoksi. Ihmisen tulisi toimia maailmassa kuin huolellinen ja työlleen omistautunut puutarhuri. Ajatus voidaan ymmärtää myös laajemmin kaiken inhimillisen kulttuurin viljelemisenä, kaiken kauniin ja arvokkaan vaalimisenä ja ylläpitämisenä. (Keskitalo 1997.)

Modernin länsimaisen ihmiskäsityksen pohjana on humanismi, mutta erityisesti valistuksen tieteellis-tekniset aatteet ovat vaikuttaneet siihen paljon. Modernille ihmiskäsitykselle on ominaista vahva usko tieteen ja tekniikan mahdollisuuksiin tuottaa edistystä ja usko ihmisen kykyyn kehittyä lähes rajattomasti. (Keskitalo 1997.) Patrikaisen (1999, 9) mukaan opetussuunnitelman perustana on myönteinen ihmiskäsitys. Sen pohjalta opetuksessa tulisi pyrkiä kehittämään oppilasta tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on myös elämänhallinnantaitoja. Vaikka kristillisen ihmiskäsityksen mukaan kasvatuksen ja opetuksen mahdollisuudet nähdään suhteellisina ja rajallisina, ne eivät kuitenkaan tee kasvatuksesta ja opetuksesta vähäarvoista toimintaa.

Kristillisessä ajattelussa on kasvatustehtävää pidetty tunnetusti vastuullisena. On oleellista ymmärtää, että elämä kokonaisuudessaan on arvokas. Samalla, kun on hyväksyttävä lapsen ja nuoren yksilöllisyys, on korostettava, että toiset ihmiset on kohdattava lähimmäisinä. Yksilöllisyys ei merkitse irrallisuutta, vaan yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kuuluvat yhteen. (Hirsjärvi 1982, 61-62.) Peltosen (1982, 31) mukaan kristillinen ihmiskäsitys tarkoittaa kasvatuksessa ihmisen kehittämistä kokonaisuutena ja konkreettisena olentona. Hänen mukaansa tämä merkitsee rohkeutta ja realismia kasvatustyössä.

Pienten lasten kasvattajien enemmistön kasvatuskäsitystä voidaan nimittää lapsikeskeiseksi kasvatusteoriaksi. Lapsikeskeinen kasvatusteoria on kuitenkin laaja, moni-ilmeinen sekä monitasoinen suuntaus. Suuntausta, joka on vaikuttanut länsimaisessa lastentarhanopettajien ja alkuopettajien koulutuksessa 1920-luvulta meidän päiviimme asti, voidaan luonnehtia

“romanttiseksi lapsikeskeisyydeksi”. Romanttinen lapsikeskeinen kasvatusteoria pohjautuu ajatukseen, että lapsi on synnynnäisesti hyvä. Lapsikeskeisen kasvatuksen puolestapuhujat näkevät kasvatuksen pikemminkin lasten luonnollisen kehityksen tukemisena kuin aktiivisena puuttumisena lasten kasvutapahtumaan. (Brotherus ym. 1999, 42- 45.) Kristillisen ihmiskäsitykseni pohjalta en voi yhtyä edellä esitettyihin “romanttisen lapsikeskeisyyden” näkemyksiin. Romanttisessa lapsikeskeisessä kasvatuksessa kunnioitetaan myös lapsen yksilöllisyyttä ja oikeutta omiin käsityksiin ja mielipiteisiin. Kasvatusajattelu korostaa lasten olevan älyllisesti uteliaita ja innokkaita etsimään ilmiöille selityksiä. (Brotherus ym. 1999, 44-45.) Nämä katsontakannat sopivat yhteen kristillisen ihmiskäsitykseni kanssa. Lapsikeskeisessä kasvatuksessa on olennaista ymmärtää lapsen maailmaa. Lapsikeskeiseltä kasvattajalta vaaditaan herkkyyttä ja myötäelämisen kykyä sekä kasvatustieteellistä ja psykologista tietämystä. (Brotherus ym. 1999, 45.)

2.2.2 Tiedonkäsitys

Konstruktivistisen käsityksen mukaan meillä ei ole mahdollisuutta tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojemme perusteella, koska ihmismieli tulkitsee kaikki havainnot mielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen. Sisäiset rakenteet perustuvat käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin, jotka kehittyvät jatkuvasti ja vaihtelevat kielestä ja kulttuurista riippuen. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan totta on käytännössä toimiva ja elinkelpoiseksi osoittautuva tieto. Konstruktivismiin liittyy siis *pragmatistinen totuusteoria*, jonka mukaan tosia ovat uskomukset, jotka käytännössä osoittautuvat toimiviksi. Toinen totuudellinen kriteeri konstruktivismissa on ihmisten välinen yksimielisyys. Tätä vastaava totuusteoria on nimeltään *totuuden konsensusteoria*. Tietoa voidaan arvioida myös teorian eri ominaisuuksien yhteensopivuutena. Totuus muodostuu ristiriidattomista väittämistä. Tällaista totuuskäsitystä nimitetään *totuuden koherenssiteoriaksi*. Konstruktivismin mukaan ihmismieli ei ole passiivinen aistihavaintojen vastaanottaja, vaan se rakentaa tietoa aktiivisesti. (Tynjälä 1999, 25-26.)

2.2.3 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta, joka säätelee kasvattajan toimintaa. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 146.) Oppimiskäsitykset eivät aina ole samallakaan henkilöllä samanlaisia pysyviä rakenteita vaan ne vaihtelevat tilanteesta toiseen. Tieteellisessä oppimisen tutkimuksessa erilaiset oppimiskäsitykset aukaisevat erilaisen näkökulman oppimisen ilmiöön. Eri teorit eivät siis välttämättä ole ristiriidassa toistensa kanssa, vaan ne avaavat erilaisia tapoja tarkastella oppimista. (Tynjälä 1999b, 14-15.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan luovaa "rakennustoimintaa", konstruointina, jonka kautta sekä yksilöt että yhteiskunta rakentavat kuvaansa maailmasta ja myös itse tätä maailmaa. (Enkenberg 1996; Rauste von Wright & von Wright 1997, 17; Tynjälä 1999b, 21-22; Åhlberg 1996.) Erilaisia oppimiskäsityksiä, joita yhdistää konstruointi-metafora, voidaan kutsua laajasti konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. Niiden pohjana on konstruktivistinen tiedonkäsitys. Konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistää se, että kaikissa niissä ihmiset, joko yksilöinä tai sosiaalisina ryhminä nähdään aktiivisina toimijoina. Samoin kaikki eri suuntaukset pitävät luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja tärkeinä elementteinä oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta. Suurin ero suuntausten välillä on siinä, kuka nähdään konstruointiprosessissa keskeiseksi toimijaksi: yksilö, ryhmä vai yhteisö. (Tynjälä 1999a, 13-14.) Kun oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tapahtumana, ovat kasvatustavoitteina yksilönvapaus, riippumattomuus ja henkilökohtainen vapautuminen. Kun oppiminen nähdään sosiaalisena tapahtumana, kasvatuspäämäärinä ovat yhteisvastuu, altruismi ja yhteinen osallistuminen. Jotta lapsesta kehittyisi tasapainoinen persoonallisuus on molempien oppimiskäsitysten hyväksikäyttö välttämätöntä. (Brotherus ym. 1999, 56-57.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijassa pyritään herättämään omiksi koettuja, opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä, omaa kokeilua ja ongelmanratkaisua. Tavoitteena on ymmärtämisen lisääntyminen. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena ja vuorovaikutuksen tuloksena. Konstruktivismi korostaa itseohjautuvuutta, mutta pitää sitä taitona, jota on opiskeltava. (Rauste von Wright 1997, 17.)

Ruotsalainen tutkija Kärrby (1990) korostaa, että oppiminen on välttämätöntä kehitykselle. Tällä hän viittaa Brunerin ja Vygotskyn tutkimuksiin. Brunerin (1986) ja Vygotskyn (1978) mielestä kehitys ja oppiminen ovat riippuvaisia toisistaan. Heidän käsitystensä mukaan oppimisessa täytyy tapahtua muutos ennen kuin pysyvää kehitystä voi ilmetä. Oppiminen ja kehitys eivät ole sama asia, mutta lapselle soveltuvan oppimisen kautta tapahtuu kehitystä. Esiopetusikäinen lapsi oppii ja kehittyy yhteistyössä toisten lasten ja aikuisten kanssa. Lapsen tiedot lisääntyvät, kun hän oppii tulemaan toimeen ikäistensä kanssa ja hallitsemaan pelin sääntöjä, sosiaalisia rooleja, motorisia taitoja sekä tulemaan kielellisesti toimeen muiden lasten ja aikuisten kanssa. (Brotherus ym. 1999, 61-62.)

Perinteisesti tieto ja taito on opetuksessa eriytetty toisistaan (Rauste von Wright & von Wright 1997, 21). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ihmisestä aktiivisena tietoa valikoivana ja konstruoivana oppijana sopii hyvin myös motoristen taitojen oppimiseen. Monien tutkijoiden mukaan (Anshel, 1990; Gallahue 1993, 55-60; Gallahue & Ozmun 1997, 477-478; Numminen 1991; 1997, 64-80; O'Brien 1995; Rink 1998, 25) motoristen taitojen oppiminen on aina taidon oppimisen alkuvaiheessa kognitiivinen prosessi, jossa oppija saa uutta tietoa havaintojensa kautta, vertaa uutta tietoa vanhaan muistissa olevaan sisäiseen motoriseen malliin (skeemaan) ja yhdistää tai muuttaa motorista malliaan sisäisen ja/tai ulkoisen palautteen avulla.

2.2.4 Katsaus tutkijan esioletuksiin esiopetuksen liikunnasta

Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tutkijan subjektiviteetti. Tutkija on paitsi tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Tutkimuksen pätevyys arvioimiseksi on tärkeää, että tutkija kertoo paitsi aineiston keruusta, analyysin ja tulokinnan vaiheista myös omista esioletuksistaan ja arvostuksistaan. (Alasuutari 1994; Eskola & Suoranta 1998; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Tässä tutkimusraportissa pyrin kertomaan avoimesti omasta arvomaailmastani ja sen yhteydestä opetussuunnitelman toteutukseen, omasta kasvustani tutkijana ja esiopetusikäisen lapsen liikunnanopettajana. Tarkoitukseni on avata ovi tutkimukseni uskottavuuden arviointiin.

Ihmis-, tiedon ja oppimiskäsitystäni olen jo pohtinut edellä. Valotan vielä esioletuksiani esiopetuksen liikunnasta.

Olen koulutukseltani liikunnanopettaja. Opiskeluaikani yritin valmistautua opettajan tehtäviin suorittamalla myös kasvatustieteestä cum laude approbatur- ja psykologiasta approbatur-opinnot. Tutkimuksen alkaessa minulla oli 16 vuoden kokemus liikunnanopettamisesta peruskoulussa, ensin 11-vuotta ala-asteella, ylä-asteella ja lukiossa ja viimeiset 5 vuotta yksinomaan ala-asteella. Olen toiminut opetusharjoittelun ohjaajana koko työssäoloaikani. Olen opettajaurani aikana ylittänyt kouluasteiden “rajoja”, juossut kiireisesti välituntien aikana kouluasteelta toiselle - vaihtanut oppimisympäristöä sekä konkreettisesti että henkisesti. Olen kokenut, että opetus on ollut sitä haasteellisempaa ja vaativampaa mitä pienemmistä lapsista on ollut kysymys. Olin siis opiskellut pienten lasten pedagogiikkaa rajoittuneesti. Opintojani täydensivät käytännön kokemukset: kahden lapsen äitiys ja pitkäaikainen opettajuus ja opetusharjoittelun ohjaustyö ala-asteella. Esiopetuksen aloittamista koulussa olin seurannut sekavin ja pelokkain tuntein: onko koulusta esiopetuksen toteutuspaikaksi, riittävätkö opettajien ja koulujen resurssit?

Saadessani tietää alkuvuodesta 1999, että Jyväskylän normaalikoulu on saanut esiopetusluvan, tunsin riittämättömyyttä, pelkoa ja uteliaisuutta. Miten esiopetus toteutettaisiin koulussamme? Kuka opettaisi esiopetuksen liikuntaa? Jos liikuntaa ei opetakaan luokanopettaja, on mahdollista, että esioppilaiden liikunta tulee jollekin koulumme liikunnanopettajista opetettavaksi. Millä tavoin esiopetuksen liikunta on erilaista ensimmäisen luokan liikuntaan verrattuna? Opetettaisiinko esikoululaisia omassa luokassa vai yhdysluokassa? Epäilin heidän kykyään jaksaa koulupäivään liittyvää rytmitystä. En epäillyt esikoululaisten kykyä oppia motorisia taitoja, epäilyni kohdistuivat heidän henkiseen jaksamiseensa. Ennakkoajatukseni oli ikäkausididaktinen, ajattelin esikoululaisten tarvitsevan oman luokan, jossa esikoululaisille tyypillinen “lyhytjännitteisyys” voitaisiin ottaa huomioon paremmin kuin yhdysluokassa. Oletin myös hoitotyön lisääntyvän niin paljon, että opettajan keinot eivät ehkä riittäisi. Aavisteluni tulevasta vaativasta tehtävästä saivat minut lukemaan esiopetusta koskevaa kirjallisuutta. Tunsin tietoni ja taitoni riittämättömiksi, mutta haluni oppimiseen sekä ihailuni

ja arvostukseni lapsiin aidoiksi. Melkoisen korkealla oleva esioletusteni rima vaati voimaa ja ponnisteluja ylitettäväksi. Tältä pohjalta aloitin tutkimusmatkani esiopetukseen.

Tämä tutkimusraportti on paitsi oma kasvukertomukseni kohti esiopettajuutta, myös “kartta” niille esiopetuksen opetussuunnitelmille, jotka ovat vielä laatimatta ja toteuttamatta. Raportti jatkuu tutkimusmenetelmien kuvaamisella. Kirjallisuuden, omien havaintojeni ja tutkimuksen tuotoksena syntyneiden videoiden kautta havainnollistan sitä opetussuunnitelmaa, jonka laadin ja jota toteutin. Esiopetuksen opetussuunnitelman toteutusta tarkastelen kristillisen ihmiskäsityksen ja konstruktivistisen tiedon- ja oppimiskäsityksen näkökulmasta. Lopuksi esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutuksesta esittävät näkemyksensä oppilaat, opiskelijat ja asiantuntijat.

3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Tutkimustehtävä

Tämä tutkimus käynnistyi halustani ymmärtää esiopetuksen liikunnan keskeisiä tekijöitä ja halustani kokeilla ja kehittää esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa. Aiheeseen perehtymisen aloitin kirjallisuuden lukemisella ja ilmoittautumalla koulumme esiopetustyöryhmään (liite 1).

Tutkimustehtäväkseni muodostui kuvata, selittää ja arvioida laatimani esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista ja tehdä opetussuunnitelmaan muutoksia tarpeen vaatiessa. Opetussuunnitelma muodosti kehyksen, jonka sisällä pohdin esiopetuksen liikunnan toimintakäytäntöjä. Tutkimustehtäväni muotoutuivat ja tarkentuivat toimintaprosessin kuluessa. Toimin itse paitsi tutkijana myös tutkimuskohteena. Täsmentyneiksi tutkimustehtävikseni muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Miten esiopetuksen liikunnan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen opetussuunnitelma on toteutettavissa perusopetuksessa yhdistetyllä esi- ja ensiluokalla?
 - 1.1. Miten havaintomotorisia ja motorisia taitoja kehitetään esiopetuksen liikunnassa?
 - 1.2. Miten kognitiivisia taitoja kehitetään esiopetuksen liikunnassa?
 - 1.3. Miten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan esiopetuksen liikunnassa?
2. Millaiseksi oppilaat, opiskelijat ja asiantuntijat arvioivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutuksen?

3.2 Tutkimusote

Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan raja toimintatutkimuksen ja “muun” tutkimuksen välillä voi olla liukuva - tiettyyn tutkimushankkeeseen saattaa liittyä myös toimintatutkimuksen piirteitä, vaikka se ei olisikaan “puhdas” toimintatutkimus (Aaltola &

Syrjälä 1999). Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa on piirteitä sekä tapaustutkimuksesta että toimintatutkimuksesta. Jotta tämän tutkimuksen tutkimusote hahmottuisi täsmälliseksi, paikallistan tutkimuksen sijaintia laadullisen tutkimuksen maastoon muutaman kiintopisteen avulla.

Tapaustutkimusta käytetään eri tieteissä monin eri tavoin ja monia eri nimiä käyttäen. Koska kvalitatiivisten tutkijoiden lähtökohdat ovat erilaisia, käytetään nykyisin harvemmin pelkästään tapaustutkimuksen käsitettä. Sen sijaan laadullista tutkimusta luonnehditaan esimerkiksi etnografiseksi, evaluaatio- tai toimintatutkimukseksi. (Syrjälä 1994.) Käsittelen ensin tutkimukseni niitä piirteitä, jotka ovat tyypillisiä tapaustutkimukselle ja siirryn sitten tarkastelemaan tutkimusta toimintatutkimuksen näkökulmasta.

Jännittävät, uudet ja erilaiset tapaukset ovat aina kiinnostaneet ihmisiä. Sanaa tapaus voidaan käyttää ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostain tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaus erottuu yleensä jollain tavoin muista, se voi poiketa kielteisesti tai myönteisesti, mutta se voi edustaa myös aivan tyypillistä tapausta. Tutkija saattaa kiinnostua jossain tietyssä ympäristössä tapahtuvasta käytännön toiminnasta, jostain tapahtumaketjusta, jonkun yksittäisen kohteen, esimerkiksi tietyn koulun tai luokan toiminnasta.

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää tilastollista aineistoa, jos sen avulla saadaan selville jotain merkittävää kyseisestä tapauksesta. (Alasuutari 1994, 24; Stake 1994; Syrjälä 1994.)

Tapaustutkimus keskittyy tiettyyn tilanteeseen, tapahtumaan, ohjelmaan tai ilmiöön. Tapaus toimii esimerkkinä jostain suuremmasta joukosta, josta se erottuu omaksi rajalliseksi kokonaisuudekseen, esimerkiksi yksi oppilas, luokka tai opettaja ja tietyn kokeiluohjelman toteutus. (Bogdan & Biklen 1998, 54-56; Stake 1994; Syrjälä 1994.) Tämä tutkimus tehtiin yhdistetyssä esi- ja ensiluokassa lukuvuonna 1999-2000, jolloin esiopetusta järjestettiin koulussamme ensimmäistä kertaa. Tässä tapauksessa esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma edustaa esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutusta perusopetuksen yhteydessä.

Tapaustutkimuksen kautta lisätään lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tapaustutkimus voi johtaa lukijan uusien merkityksien löytämiseen, aikaisempien tietojen vahvistamiseen tai laajentamiseen. (Stake 1994; Syrjälä 1994.) Tämän tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä siitä, millainen esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma voisi olla perusopetuksen yhteydessä ja miten se olisi mahdollista toteuttaa.

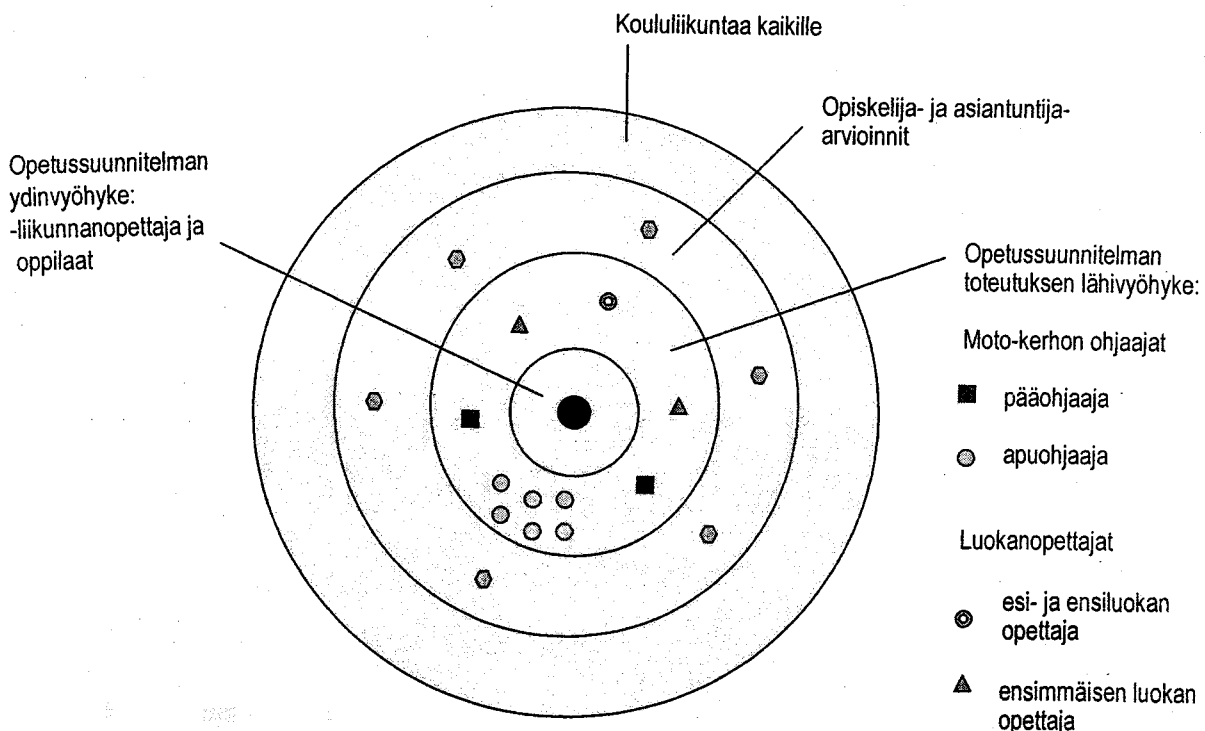
Tapaustutkimus on *kokonaisvaltaista* ja systemaattista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa haetaan ilmiöille selityksiä samaan tapaan kuin historian tutkimuksessa. Tutkimus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta, joka sisältää tulkintaa. Todellisuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Osallistujien ääni voidaan kuulla ja toiminta nähdä suorien lainauksien tai kuvien välityksellä. (Stake 1994; Syrjälä 1994.) Koska videoin tapahtumia koko lukuvuoden ajan ja kokosin videoista kaksi koostetta, on oppilaiden ja opettajien toiminta nähtävissä videoiden kautta sekä suorina lainauksina tutkimusraportissa. Videot ja suorat lainaukset syventävät ilmiön kuvausta ja toimivat myös analyysin lähtökohtina.

Toimintatutkimus kohdistuu enemmänkin tutkittavan ilmiön kulkuun kuin lopputulokseen. Toimintatutkimuksessa ei pyritä todentamaan aikaisempia tutkimustuloksia vaan pyrkimyksenä on uuden oivaltaminen. (Aaltola & Syrjälä 1999; Eskola & Suoranta 1998, 19-20; Syrjälä 1994.) Näin on tilanne myös tyypillisessä kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa. Tapaustutkimus on kuitenkin kuvailevaa tutkimusta, toimintatutkimuksessa painopiste on todellisuuden muuttamisessa. (Aaltola, Syrjälä 1999, 13; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Syrjälä 1994.) Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman toteutus ja tarkistus edustavat prosessia. Pyrin kuvailemaan, selittämään ja antamaan toiminnalle teoreettisesti mielekkään tulkinnan sekä oivaltamaan uusia asioita esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelma oli tämän tutkimuksen aikana koekäytössä. Jos uudet oivallukset tuovat mukanaan kehittämistarpeita, ne johtavat myös muutosityritykseen.

Toimintatutkimus voidaan nähdä yhteisöllisenä prosessina. (Kiviniemi 1999; Stringer 1999, 17-41.) Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutusta ja arviointia voidaan tarkastella laajenevien kehien strategiaa kuvaavan kuvion (kuvio 2) avulla, joka samalla

havainnollistaa tämän tutkimuksen yhteisöllistä luonnetta. Esiopetuksen opetussuunnitelmatyön laadinnasta ja liikuntatunteihin kuuluvasta opetuksesta vastasi yksi liikunnanopettaja, mutta opetussuunnitelman toteutuksessa olivat mukana myös Moto-kerhon pää- ja apuohjaajat sekä kaikkien koulutulokkaiden luokanopettajat, erityisesti yhdistetyn esi- ja ensiluokan luokanopettaja. Nämä edellä mainitsemani tahot muodostivat opetussuunnitelman toteutuksen ydin- ja lähivyöhykkeen, joiden toimintaan kuuluivat lukuisat keskustelut ja arviointihetket. Koska opetussuunnitelma on avoin prosessi, sen arviointiin osallistuivat myös varsinaisen opetustyön ulkopuoliset ihmiset.

Opetussuunnitelman soveltuvuutta muihin esiopetuksen toteutusympäristöihin pohdittiin “Koululiikuntaa kaikille” -hankkeen koulutusten yhteydessä keväällä 2000. “Koululiikuntaa kaikille” on Jyväskylän yliopiston, Opetusministeriön ja Opetushallituksen yhteinen hanke, jonka tavoitteena on auttaa opettajia omaksumaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan soveltavan liikunnanopetuksen toteuttamisessa. Soveltavalla liikunnanopetuksella tarkoitetaan liikunnan soveltamista siten, että jokaisen oppilaan tarpeet ja kyvyt tulevat otetuiksi huomioon opetuksessa. (Heikinaro-Johansson 1998, 12.)



Kuvio 2. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutus laajenevien kehien strategiana (mukaeltu Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 96).

Toimintatutkimuksessa olennaista on reflektio. Syrjälän (1994) mukaan kirjallisuudessa on esitetty erilaisia jaotteluja opettajan reflektion tasoista ja kohteista. Bullough ja Gitlin (1989) jaottelevat reflektion tekniseen, tulkinnalliseen ja kriittiseen tasoon. (Syrjälä 1994.) Teknisellä tasolla reflektio merkitsee joustavaa tapaa toimia luokassa, järkevää ajattelua ja omista kokemuksista oppimista. Tulkinnallinen reflektio tarkoittaa sitä, että opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Tällöin opettaja joutuu tarkastelemaan omia pelkojaan ja toiveitaan kyetäkseen arvioimaan omaa toimintaansa sekä laajemminkin koulua ja sitä ympäröivää yhteisöä. Tulkinnallinen reflektio auttaa opettajaa selkeyttämään eri tilanteiden ja tapahtumien henkilökohtaista merkitystä. Tulkinnallisen reflektion kautta opettaja voi muuttaa opittuja tapojaan reagoida tietyssä tilanteessa. Tällaisen reflektion vaarana voi olla, että se keskittyy yksilöön ja muotoutuu vain terapiaksi ja oman kasvun pohdinnaksi. Parhaimmillaan reflektio on ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. (Syrjälä 1994.) Kriittisen reflektion tasolla edetään syvälle ja siinä kyseenalaistetaan sekä opetus että ympäröivä yhteisö. Opetukseen vaikuttavia tekijöitä ei enää hyväksytä itsestäänselvyyksinä. Kriittisessä reflektiossa käytetään ulkopuolista apua. Ulkopuoliset arvioijat avaavat uusia näkökulmia ilmiöön. Heidän esittämänsä kysymykset voivat edistää reflektiivistä ajattelua. Oman toiminnan kyseenalaistamiseen liittyy myös riskinsä. Vaikka henkilökohtainen vahvuus perustuukin omien puutteiden tunnistamiselle, voi itsensä kohtaamisesta tulla liian kova kokemus kestettäväksi. Kriittinen reflektio edellyttää aina moraalista herkkyyttä. (Moilanen 1999; Syrjälä 1994).

Kupilan (2000) mukaan arviointi on parhaimmillaan vuorovaikutusprosessi, joka auttaa muutokseen vahvistaen kykyä nähdä kasvatus ja sen käytännöt eri tavalla. Ammatillinen kokemustenvaihto johtaa muiden kokemuksista ja näkemyksistä oppimiseen, samalla se tarkoittaa omien kokemusten antamista muiden käyttöön. Graftin (1996, 58) mukaan arviointi on pääasiallisesti *arvon* varmistamista, se ei ole niinkään sen tarkistamista, tapahtuiko se, mitä olit suunnitellut, vaan oliko se, mitä tapahtui kannattavaa ja arvokasta (Kupila 2000).

Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista arvioi lukuvuoden aikana useita "kriittisiä opettaja- ja opiskelijaystäviä". Tämän teki mahdolliseksi se, että editoin liikuntatunteja koskevista videoista lukuvuoden edetessä koosteita, joista kriittiset ystävät saattoivat kertoa näkemyksensä. Näin sain jo syyslukukaudella 1999 ensimmäisiä arviointeja

esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta oman reflektioni avuksi. Ulkopuolisten arvioijien käyttö toi tähän tutkimukseen kriittisen toimintatutkimuksen piirteitä. Varsinkin asiantuntijat, joille suunnattu kysely oli avoin, pystyivät arvioimaan opetussuunnitelman toteutusta täysin omista näkökulmistaan.

Toimintatutkimus etenee vaiheittaisena prosessina. Keskustelut ja pohdinnat johtavat muutoksiin käytännössä, joita havainnoidaan ja arvioidaan sekä muutetaan saatujen kokemusten pohjalta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Stringer 1999, 18-19; Syrjälä 1994.) Tässä tutkimuksessa on havaittavissa sekä isoja (lukukausi, lukuvuosi) että pieniä vaiheita (tunti, sisällöllinen jakso, lukuvuoden neljä työjaksoa), joiden kautta tutkimus eteni.

Mikä saa opettajan tutkimaan?

Tutkimiseen ja oman työn kehittämiseen ryhtyminen voi olla seurausta monista eri tekijöistä. Työtään kehittävien ja tutkivien opettajien kuvauksista (Lindh 1994) ilmeni se, että toiminnan aloittaminen liittyi tiettyihin *kontekstuaalisiin tekijöihin*, yhteisölliseen tai yhteiskunnalliseen tilanteeseen (Syrjälä 1994). Sysäyksen minun tutkimustyölleni antoi esiopetus uudistus.

Opettaja on jo käynnistänyt tutkimuksen ryhtyessään pohtimaan työtään ja sen kehittämismahdollisuuksia. Lähtökohtana ei tarvita selkeää ongelmaa vaan pikemminkin nykyisen käytännön ja *ongelmien pohdintaa*. (Syrjälä 1994.) Koulumme saadessa esiopetusluvan olin toiminut jo pitkään liikunnanopettajana ala-asteella ja havainnut, kuinka lapset yhä enemmän jakaantuvat paljon liikkuviin lapsiin sekä liikuntaa harrastamattomiin lapsiin, joilla on ongelmia havaintomotorisissa ja motorisissa taidoissa. Pohtiessani esiopetuksen tehtävää oppimisedellytysten kehittäjänä ja toisaalta oppimisvaikeuksien ehkäisijänä yritin ratkaista sitä, miten esiopetuksen liikunnassa voitaisiin paremmin ottaa huomioon ne lapset, jotka eniten tarvitsisivat motorisia harjoituksia. Pidin motorisia taitoja tärkeinä oppimisedellytyksinä ja itsetuntoon vaikuttavina tekijöinä. Miten yleensä olisi mahdollista opettaa esiopetuksen liikuntaa koulussa ja yhdistetyssä esi- ja ensiluokassa?

Toimintatutkimus on *arvosidonnaista*, siinä tunnustetaan tutkijan persoonallisuuden ja hänen arvomaailmansa vaikutus tutkimukseen. Olennaista on, että tutkija on tietoinen

arvomaailmastaan ja tuo sen esiin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Syrjälä 1994.)

Toimintatutkimuksessa on mahdollista *induktiivinen* päättely. Alussa tutkijalla on mielessään jonkinlaisia esioletuksia, mutta nämä oletukset muuttuvat tutkimuksen edetessä.

Tutkimusaineiston tarkastelu nostaa esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja ilmiötä kuvaavia yleistyksiä. Toimintatutkimuksessa ei ole tarkoitus todentaa tarkkoja ennalta asetettuja hypoteeseja. Pikemminkin prosessista saattaa muotoutua jännittävä seikkailu, jonka kautta voi löytyä ilmiötä kuvaavia tuntemattomia yhteyksiä ja uusia käsitteitä. Seikkailu voi johtaa myös uuden keksimiseen ja entistä syvällisempään todellisuuden ymmärtämiseen. (Kiviniemi 1999; Syrjälä 1994.) Oman arvomaailmani ja omat esioletukseni olen esittänyt jo edellä.

Tutkimuksen ”tuloksia” tarkastelen luvussa 5. Kuvatessani esiopetussuunnitelman toteutumista, kerron myös, mitä esioletuksilleni tapahtui.

Toimintatutkimuksissa on erilaisia tavoitteita ja toteutustapoja. Yhteistä on kuitenkin *monella eri tavalla hankittujen tietojen koonti* tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 1999; Seinä 1996, 44; Syrjälä 1994.) Aineistoni koostuu tutkimuspäiväkirjasta, videonauhoista, oppilaille, opiskelijoille ja asiantuntijoille tehdyistä kyselyistä, oppilaiden haastattelusta ja APM-testistön (Numminen 1995) tuloksista.

3.3 Aineiston keruu

Toimintatutkimuksessa tutkimusaineiston keruu on yhteydessä tutkittavaan ilmiöön ja tilanteeseen. (Eskola & Suoranta 1998, 60-62.) Tavoitteenani oli kerätä tietoa mahdollisimman monipuolisesti ja kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Keräsin tietoa esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmasta sekä osallistujilta että ulkopuolisilta arvioitsijoilta. Aineisto koostui tuntien videoinneista, tutkimuksen eri vaiheissa tehdyistä kyselyistä, haastatteluista, havaintomotoriikkaa ja motoriikkaa arvioivista testeistä (APM-testistö) ja havaintoaineistosta (tutkimuspäiväkirja). Opiskelijoille suunnattu kysely oli pääosin strukturoitu ja asiantuntijoiden kysely oli avoin.

Keräsin tietoa opetussuunnitelman totuttamisesta videoimalla lukuvuoden aikana tapahtumia 35:ltä liikuntatunnilta. Tutustutin lapset heti ensimmäisellä tunnilla videokameraan ja

koulumme laboratoriomestariin, joka pääosin vastasi videoinneista. Lapset suhtautuivat videointiin arkipäiväisesti. Moni lapsista kertoi, että heillä on myös kotona kamera ja heitä on ennenkin videoitu. En havainnut lasten vierastavan videoimista. Saman havainnon toi julki muutama lasten vanhemmista luokan vanhempainillassa esittäessäni heille alkusyksyn liikuntatapahtumia videokoosteen kautta. Taltioidakseni paitsi lasten myös opettajan puheen opetustilanteissa, käytin huonosti akustoidussa liikuntasalissa (Ryhtilä) mikrofonia. Olin videoinut liikuntatilanteita melko paljon itse sekä tehnyt yhteistyötä koulumme laboratoriomestarin kanssa jo ennen tätä tutkimusta. Keväällä 1999 testasimme aineistonkeruumenetelmääni videoimalla silloisen 1a-luokan liikuntatunteja ja koostamalla niistä videokoosteen 1a-luokan vanhempainiltaan. Aikaisemmista kokemuksistamme huolimatta liikuntatilanteet ja lasten reaktiot osoittautuivat niin nopeiksi, että emme tässäkään tutkimuksessa onnistuneet sieppaamaan läheskään kaikkea oleellista videolle. Kevään 1999 harjoittelu videokameran kanssa oli kuitenkin tarpeellista. Sen kautta laboratoriomestari ja minä opimme merkkikielen, jolla pystyimme kommunikoimaan liikuntatilanteissa. Harjoittelu auttoi myös arvioimaan, miten lapset suhtautuivat videointiin. Sain testauksen kautta tuntuman siihen, mihin kameran kanssa kannattaisi sijoittua, ettei videointi häiritسی lasten luonnollista liikuntatuntikäyttäytymistä.

Videoiden ja kyselyiden avulla keräsin tietoa opetussuunnitelman sisällöistä ja pedagogiikasta. Kyselyiden avulla keräsin kahdenlaista tietoa:

- 1) Oppilaille tehdyn kyselyn avulla sain tietoa opetussuunnitelman affektiivisesta toteutuksesta eli siitä, miten oppilaat olivat kokeneet opetussuunnitelman eri liikuntamuodot, joiden kautta opetussuunnitelman sisältöjä toteutin.
- 2) Opiskelijoille ja asiantuntijoille tehdyn kyselyn avulla sain tietoa opetussuunnitelman pedagogisesta toteutuksesta ja videon hyödyllisyydestä esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman havainnollistamisessa.

Oppilaille suoritetun haastattelun avulla keräsin tietoa siitä, miten oppilaat olivat kokeneet eri liikuntamuodot ja oliko opettaja ollut oppilaiden mielestä rohkaiseva ja kannustava. Haastattelun avulla sain myös tietoa, lasten sosiaalisista taidoista ja keskinäisistä suhteista sekä käsitteiden muistamisen tasosta.

APM-testien avulla kerättiin tietoa lasten havaintomotoristen ja motoristen taitojen lähtötasosta ja taitojen kehittymisestä lukuvuoden aikana.

Omista havainnoistani pidin päiväkirjaa. Koska tutkimusongelmani täsmentyivät vasta tutkimusprosessin kuluessa, kirjoitin havaintojani tutkimusongelmien näkökulmasta turhan laajasti. Kirjoitin havaintomuistiinpanoni tietokoneella käyttäen riviväliä 1.5. Päiväkirjani oli lukuvuoden päättyessä 150-sivuinen teos.

Käytin lasten liikuntakokemusten selvittämisessä Cheffersin, Mancinin ja Zaichkowskyn (1976) kehittämää nonverbaalista mittaria (liite 2). Siinä lapsen tuli piirtää kasvokuvaan naurava suu, jos liikunta oli kivaa, suora suu, jos se oli tavallista tai surullinen suu, jos se oli tylsää. Sama mittari oli käytössä syksyn 1999 alusta asti myös esi- ja ensiluokan luokanopettajalla.

Liikuntatuntien lyhyiden ja koulun kiireisen aikataulun vuoksi en teettänyt lapsilla liikuntakokemusten arviointeja välittömästi tuntien jälkeen. Käytin syyslukukaudella liikuntakokemusten selvittämisessä hyväkseni aineistonkeruumenetelmäni videointia. Editoin kustakin syyslukukauden liikuntamuodosta 3 minuutin mittaisen videokoosteen, jonka näytin lapsille joulukuussa 1999. Videon kautta lapset saivat nähdä autenttisia tilanteita kustakin liikuntamuodosta ennen omia arviointejaan. Lapset piirsivät koosteen katsomisen jälkeen kunkin liikuntamuodon kohdalle kasvokuvaan suun siihen asentoon, miten olivat kyseisen liikuntamuodon kokeneet. Arviointitilaisuus tapahtui rauhallisesti lasten omassa luokassa. Kukin lapsi teki arvioinnin oman pulpettinsa ääressä. Lasten apuna oli tarvittaessa luokanopettaja ja luokassa harjoitteluaan suorittaneet opiskelijat. Toukokuussa 2000 lapset arvioivat liikuntakokemuksiaan haastattelujen avulla, jotka suoritin lasten kotiluokan viereisessä huoneessa. Oletin kevään uusien liikuntamuotojen: luistelun, hiihdon ja uinnin olevan niin selkeitä kokonaisuuksia, että lapset pystyisivät arvioimaan niitä ilman videota. Haastattelujen kautta sain myös tilaisuuden keskustella jokaisen lapsen kanssa rauhassa kahdestaan. Käytin opettajan toiminnan arvioinnissa samaa kasvokuvamittaria kuin liikuntamuotojen arvioinnissa. Tallensin haastattelut videolle siltä varalta, että lapset alkaisivat kertoa keskustelumme aikana jotain ennalta-arvaamattomia asioita

opetussuunnitelmaan liittyen. Lapset olivat vuoden aikana tottuneet kameran läsnäoloon eikä se haastattelutilanteessa aiheuttanut ongelmia. Videoiden kautta minulla oli mahdollisuus palata käymäämme keskusteluun uudelleen.

APM-testit suoritettiin kaikille esi- ja ensiluokkalaisille elokuussa 1999 ja maaliskuussa 2000. Moto-kerholaiset testattiin kehityksen seurannan ja sisältöjen oikean suunnan varmistamiseksi myös joulukuussa 1999. Professori Pirkko Numminen ja assistentti Arja Sääkslahti pitivät syksyllä 1999 APM-testien suorittamisesta koulutustilaisuuden Jyväskylän normaalikoulun opettajille ja opettajankoulutuslaitoksen 3. vuosikurssin opiskelijoille, jotka tekivät sivuaineopintoja esi- ja alkuopetuksesta. Testaamisesta vastasivat siis opiskelijat assistentti Arja Sääkslahden ja tutkija Marja Cantellin toimiessa opiskelijoiden ohjaajina. Testiosiot muodostivat liikuntasaliin kiertoharjoituksen, jota lapset kiersivät. Yhden luokan testaamiseen kului 45 minuuttia. Moto-kerhossa apuohjaajina toimivat 6 opiskelijaa vastasivat maaliskuussa 2000 avoimiin kysymyksiin, jossa he kertoivat näkemyksiään Moto-kerhosta osana koulun- ja opettajankoulutuslaitoksen toimintaa.

Opettajankoulutuslaitoksen esi- ja alkuopetusta sivuaineenaan opiskelevat opiskelijat (n = 19) vastasivat kyselyyn tammikuussa 2000. Lastentarhanopettajat (n = 18), jotka suorittivat Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämiä esiopetuksen opintoja, vastasivat kyselyyn huhtikuussa 2000.

Opiskelijoiden arvioidessa videokoostetta, he antoivat palautetta opetussuunnitelman pedagogisesta toteutuksesta ja ohjasivat minua työni reflektoinnissa sekä suuntasivat samalla videota tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Kyselylomakkeen kysymysten muoto ilmentää tutkimustehtävien täsmentymistä tutkimuksen kuluessa. Joulukuussa laaditussa kyselylomakkeessa kysymykset eivät vielä ole tutkimusongelmien ja videon tavoitteiden kannalta täysin saman suuntaisia (liite 3).

Luokanopettajalinjan opiskelijat (n=19) arvioivat liikunnan opetussuunnitelman toteutusta luettuaan ensin esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman ja katsottuaan opetussuunnitelmasta editoidun 57 minuutin mittaisen koosteen. Lastentarhanopettajat (n=18) arvioivat videokoosteen huhtikuussa. Maaliskuussa poistin videokoosteesta yhden

ryhmätyötilanteen, koska tilanteen kokonaisuus ei selvinnyt videolta. Huomasin luokanopettajalinjan opiskelijoiden vastauksista, että he eivät erottaneet videolta opetuksen eriyttämiseen liittyviä kohtia, joten täydensin taustapuheella kuvassa näkyvää eriytystä. Muilta osin syksyn opetussuunnitelman toteutusta havainnollistava videokooste oli samanlainen kuin se, jonka luokanopettajalinjan opiskelijat arvioivat. Lastentarhanopettajat eivät tutustuneet esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaan kirjallisessa muodossa ennen videon katsomista.

Opiskelijat arvioivat opetussuunnitelman pedagogista toteutusta asteikolla 1-5. Asteikon ääripäätt tarkoittivat kyseisen pedagogisen piirteen erittäin selvää esiintymistä, esimerkiksi video havainnollistaa eriytystä erittäin huonosti - erittäin hyvin. Lisäksi tiedustelin opiskelijoilta havainnollistaako video heidän mielestään jotain sellaista, jota kyselyssä ei kysytty. Avoimilla kysymyksillä tiedustelin myös opiskelijoiden mielipiteitä videon hyödyllisyydestä ja videon herättämistä ajatuksista.

Asiantuntijat (n=7) arvioivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutusta tammikuussa 2000 syyslukukaudelta koostetun videon avulla. Kesällä 2000 täydensin asiantuntija-arvioita vielä yhden asiantuntijan näkemyksillä, koska maaliskuussa 2000 sain valmiiksi videon ensimmäistä osaa täydentävän videokoosteen, jossa kuvaan talviliikunnan ja uinnin opetusta. Asiantuntijoilla oli käytössään sekä kirjallinen että videoitu esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma. Kaikki asiantuntijat olivat Jyväskylän yliopistosta, varhaiskasvatuksen laitokselta, opettajankoulutuslaitokselta ja liikuntakasvatuksen laitokselta.

Edellä esitetyn aineiston lisäksi tutkimusta täydentävänä aineistona minulla on ollut käytettävissäni esi- ja ensiluokkalaisille oppilaille suoritettut kouluvalmiustestit, erityisopettajan suorittamat puhe- ja lukitestit sekä ala-asteen lukutesti. Käytin kyseisiä testejä omien havaintojeni tukena. Omaa ymmärrystäni syvensivät myös vanhempainiltojen keskustelut ja muutamat vanhempien kanssa henkilökohtaisesti käydyt keskustelut.

3.4 Analysointi

Mäkelän (1990, 47) mukaan kvalitatiivisen aineiston ja analyysin arviointiperusteita ovat aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus ja analyysin arvioitavuus. Tämän tutkimuksen aineisto liittyy ajankohtaiseen esiopetusuudistukseen, aineistoa kertyi vuoden aikana runsaasti. Aineiston kattavuuteen eli siihen, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin, pyrin käyttämällä erilaisia tutkimusmenetelmiä ja analysoimalla aineistoa kronologisesti koko lukuvuoden ajalta. Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Jotta päättelyni seuraaminen olisi mahdollista, selvitän seuraavaksi aineiston analyysivaiheita.

Aloitin aineiston analyysin videoaineistosta syksyllä 1999. Katsoin kunkin otoksen videolta omien päiväkirjamuistiinpanojeni täsmentämiseksi. Syyskuussa aloitin videoiden editoinnin keräten koosteeseen opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta oleellisia asioita. Toivoin videon havainnollistavan liikunnan sisältöjen tavoitteellista ja lapsilähtöistä toteuttamista, konstruktivistista lähestymistapaa, rohkaisevaa ja kannustavaa, eriyttävää ja teemojen mukaista liikunnanopetusta, jossa toimii eriyttäminen ja palautteen antaminen ja joka ohjaa lapsia yhteistyökykyisyyteen. Keräsin koosteeseen mahdollisimman luonnollisia tilanteita, onnistumisia ja vastoinkäymisiä, saadakseni videon vastaamaan todellisuutta. Editoinneissa käytin Sony Digital DCR-VX1000E-kameraa, Panasonic mixer WJ-MX 30 kuvamixeria ja Sony Digital Component DHR-1000NP-nauhuria. Editointityöhön minulla oli mahdollisuus saada apua koulumme laboriomestarilta. Videoaineiston käsittely osoittautui työlääksi ja aikaavieväksi prosessiksi. Videoaineiston analysointiin ja editointiin kului lukuvuoden aikana noin 250 tuntia. Koostin opetussuunnitelmaa havainnollistavaa videota 3 kertaa lukuvuoden aikana, syys-, joului- ja maaliskuussa. Pyrin mahdollisimman hyvään äänen ja kuvan laatuun, mutta työstäessäni videokoosteita jouduin vaihtamaan nauhoja välillä kameraan ja välillä kuvamixeriin sillä seurauksella, että lopullisissa koosteissa autenttisten tilanteiden äänen taso on 4 megabittiä taustapuhetta heikompi.

Toimin kahdessa roolissa: opettajana ja tutkijana. Opettajan rooli velvoitti minua reflektioon, analyysiin ja tulkintaan jokaisen tunnin jälkeen. Osallistuva havainnointi on aina

subjektiivista toimintaa. Se voi olla hyvinkin valikoivaa; ennakko-odotukset saattavat suunnata havainnointia muiden asioiden jäädessä huomaamatta. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Tuntien jälkeisessä reflektiossa koin videot hyödyllisiksi, niiden kautta pystyin täsmentämään ja kyseenalaistamaankin havaintojani. Jokainen oppitunti muodosti tässä tutkimuksessa yhden pienen toimintatutkimuksen syklin. Toinen sykli muodostui sisällöllisestä jaksosta, joka liikuntatilalukujärjestyksemme määrittelemänä kesti kaksi viikkoa kerrallaan. Kolmannen syklin tässä tutkimuksessa muodostivat lomien jaksottamat koulun työajat, neljäs sykli muodostui lukukaudesta ja viides sykli lukuvuodesta. Syyslukukauden päätteeksi sekä asiantuntijat että opettajankoulutuslaitoksen esi- ja alkuopetusta sivuaineenaan opiskelevat opiskelijat arvioivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa kirjallisen opetussuunnitelman ja videokoosteen avulla. Tein alustavaa analyysia ja tulkintaa kaikesta aineistosta jo prosessin kuluessa, jotta pystyin tarkistamaan toimintaani sekä tutkijana että opettajana. Toimintatutkimukselle on tyypillistä joustava metodinen ajattelu, jossa pyritään jatkuvasti hyödyntämään kokemuksista ja eri aineistonkeruuvaiheista saatu palaute prosessin kehittämiseksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kiviniemi 1999.) Myös kevätlukukauden aikana tehdyt kyselyt oppilaille, lastentarhanopettajille ja Moto-kerhon ohjaajille analysoin ja tulkitsin alustavasti vielä kouluvuoden kuluessa. Oppilaille suoritetun haastattelun analysointi sujui nopeasti. En tarvinnut aineiston analyysissä videonauhoja, joille olin taltioinut keskustelumme. Lukuvuoden päätyminen lopetti tutkimuksen kenttävaiheen.

Opiskelijoiden kyselyt ja APM-testit analysoitiin käyttäen SPSS-ohjelmaa.

Opiskelijoiden vastauksia koskevien tulosten peruskuvauksen olen suorittanut koulutuksen, opettajakokemuksen määrän ja sukupuolen mukaan keskiarvoja käyttäen. Keskiarvojen erojen merkitsevyyden olen testannut Studentin t-testiä käyttäen. Merkitsevyytason olen ilmoittanut numeerisesti.

APM-testien analyysin tekivät Moto-kerhon pääohjaajat. Aineisto analysoitiin ja tulkittiin testien suorittamisen jälkeen elo-, tammi- ja maaliskuussa. Määrällisen aineiston avulla sain täsmentäviä, laajentavia ja syventäviä tietoja esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmasta ja omasta ammatillisesta kehittymisestä. APM-testien tulokset antoivat minulle oleellista tietoa liikunnallisen tukiopetuksen toimivuudesta osana tämän opetussuunnitelman toteutusta.

Asiantuntijoiden avoimet kysymykset samoin kuin opiskelijoiden kyselyissä olleet avoimet kysymykset luin läpi useita kertoja. Koodasin ja teemoitin vastaukset ja kertosin niitä monesti lukuvuoden aikana pohtien niiden viestiä kehittyäkseni esiopettajan työssä ja kehittääkseni esiopetussuunnitelmaa edelleen.

Tutkimuspäiväkirjani analysoinnin aloitin lukemalla sen läpi useita kertoja.

Opetussuunnitelman keskeiset sisältö- ja tavoitealueet toimivat aineiston käsittelyn näkökulmina. Seuloin päiväkirjasta opetussuunnitelman keskeisten sisältöalueiden, samalla tutkimusongelmien, avulla esille ne tekstikohdat, jotka kertoivat kyseisistä asioista. Hain aineistosta esimerkkejä niistä eri toimintaympäristöistä (sisällä, ulkona, lumessa, jäällä, vedessä, erilaisten telineiden ja välineiden kanssa), joissa olimme opetussuunnitelmaa toteuttaneet. Näin sain ikään kuin läpileikkauksen lukuvuoden liikunnan sisältöihin. Tarkastelen havaintoaineistoani edellä esittämiäni taustateorioiden valossa ja vertaan tutkimuspäiväkirjan esimerkkejä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Toteutan tutkimuspäiväkirjan analyysissä sekä deduktiivista että induktiivista lähestymistapaa. Etenen aineiston käsittelyssä tutkimuksen ja samalla kouluvuoden toimintasykliä ohjaamana eli käsittelen aineistoa lukuvuoden työjaksojen rytmittämänä.

3. 5 Tutkijan rooli

Roolini tutkijana ja opettajana on hyvin samankaltainen, olen tutkiva opettaja. Zenin (1998) mukaan hyvästä opetuksesta tulee toimintatutkimusta systemaattisen tiedonkeruun, kirjallisen reflektion ja julkistamisen kautta. Nimenomaan julkisuus tuo mukanaan myös eettiset pulmat. Jos opettajan muistiinpanoja ja videoita ei julkaista, voi opettaja säilyttää mielenrauhansa. Jos opettajan muistiinpanoista tulee julkisia, hänen pitää miettiä, mikä vaikutus hänen keräämällään ja julkaisemallaan tiedolla on niihin ihmisiin, joita se koskee. (Zeni 1998.) Pyysin lasten vanhemmilta kirjallisen tutkimusluvan videointiin (liite 4). Esitin vanhemmille, mitä aioin videoilla havainnollistaa ja millaisessa tarkoituksessa videoita tultaisiiin käyttämään. Marraskuisessa perheillassa näytin lapsille ja vanhemmille siihen mennessä editoituani videokoosteen. Joulukuussa esitin videon I-osassa esiintyviä ristiriitatilanteita vielä erikseen kahden lapsen äidille, joiden lapset olivat kyseisissä tilanteissa mukana

varmistuakseni siitä, että video ei loukkaa heitä. Tutkimusraportissa lasten nimet on muutettu. Videot ja tutkimusraportin teksti lomittuvat siten, että lapset eivät ole videoiden kautta tunnistettavissa tutkimusraportista.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen osuus, on tärkeää, että tutkija tuo ilmi oman taustansa ja esioletuksensa, joiden pohjalta hän tutkimustaan tekee. (Eskola & Suoranta 1998, 17; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Tämän kaiken olen pyrkinyt tuomaan esille tutkimusraportissani, jotta lukija voi päätellä millaiseen näkemykseen todellisuudesta tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset perustuvat.

Tiede pyrii totuuteen. Näin ollen tutkimuksen pätevyyttä voidaan arvioida sen perusteella, kuinka totta on se tieto, jota sillä saavutetaan. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999.) Kuinka etäinen tai läheinen pitäisi sitten tutkimusaiheen tutkijalle olla, jotta hän saavuttaisi tutkimuksellaan mahdollisimman hyvin tutkittavan ilmiön? Suhteeni tutkimusaiheeseen oli toisaalta läheinen, toisaalta jonkin verran oman kokemuspäiriini ulkopuolella. Esiopettajan rooli oli minulle tutkimuksen alkaessa uusi. Esiopetuksesta ja esiopetuksen liikunnasta minulla oli kokemuksia vain omien lasteni kautta. Liikunnanopetuksesta minulla oli tämän tutkimuksen alkaessa paljon kokemusta perusopetuksen luokilla 1-6, joten tutkimusympäristö ja ensiluokkalaisten opettaminen oli minulle tuttua. Omaa käyttöteoriaani olen pohtinut työni, Jyväskylän normaalikoulun liikunnan lehtorina toimimisen kautta. Eskolan ja Suorannan (1998, 35) mukaan hyvää - objektiivistakin - tutkimusta voi tehdä hyvin läheisestä aiheesta, mutta myös tutkimuksellista etäisyyttä tarvitaan. Tutkimuksellinen etäisyys syntyy tässä työssä osittain tutkimusaiheen kautta ja teoreettisesta pohdinnasta, osittain käsitteellistyksien ja menetelmien avulla.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus tarkasteltavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä lisääntyy koko tutkimuksen ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 20; Heikkinen & Jyrkämä; Kiviniemi 1999.) Aloitin tutkimustyöni uteliaan kiinnostuneena ja nöyrällä mielellä esiopetusta ja kvalitatiivista tutkimusta käsittelevää kirjallisuutta lukemalla. Tutkimuksen luotettavuutta käsittelen vielä erikseen tutkimusraportin kappaleessa 7.

4 ESIOPETUKSEN LIIKUNNAN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1996, 21- 22) liikunta mainitaan kokonaisvaltaisen teematyöskentelyn yhdeksi sisältöalueeksi, varsinaista oppiainejakoa ei esiopetuksessa ole. Esiopetuksen liikunnan tavoite koskee oppimisympäristöä, jossa lapsella on mahdollisuus yhdessä toisten kanssa kehittää monipuolisesti liikunnan taitoja ja käsitystä omasta kehostaan.

Fyysiset ja motoriset ominaisuudet vaikuttavat suuresti yleisetunnon vahvuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin (Aho & Tarkkonen 1999, 37). Tutkijat esittävät, että lasten itsetunto on yhteydessä motoriseen pätevyYTEEN. (Ahonen 1990, 70-71; Alahuhta 1990, 80-81; Ayres 1987, 16; Hadders-Algra, Touwen & Huisjes 1986; Revie & Larkin 1993.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa on pyrkimyksenä ollut kiinnittää entistä enemmän huomiota itsetunnon tukemiseen. (Opetushallituksen päätös 2/400/2000 Esiopetuskokeilussa noudatettavista opetussuunnitelman perusteista.) Pyrin vahvistamaan lasten itsetuntoa kehittämällä heidän motorisia taitojaan tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Tässä työssä motorinen pätevyys ja motorinen kyvykkyys tarkoittavat motorista taitavuutta

Motorisella kyvykkyydellä on yhteys aktiiviseen elämäntapaan. Tutkimukset osoittavat, että ilo ja tyytyväisyys ovat avaintekijöitä liikuntatoimintaan osallistumisessa. Nautinto on läheisessä yhteydessä liikunnallisen kyvykkyuden kokemiseen. (Briggs, 1994; Carleton & Henrich 2000; Virgilio 1997, 19-26.) Liikunnalla on suuri merkitys lapsen persoonallisuuden kehitykselle, sillä sen avulla on mahdollista luoda perusta varhaiskasvatuksen yleisten tavoitteiden saavuttamiselle. (Ayres 1987, 5; Gallahue 1993, 5; Numminen 1997, 11.) Liikunta tarjoaa mahdollisuuden kiinteisiin ja aitoihin vuorovaikutussuhteisiin ja todelliseen yhteistyöhön. Liikunnan yhtenä tavoitteena on sen välineellinen käyttö sosiaalisen oppimisen tukemiseen. (Harrison & Blakemore 1992, 38; Numminen 1997, 13; Telama & Laakso 1998.) Motorinen kehitys kytkeytyy lapsen varhaisvuosina kognitiiviseen ja sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen. (Gallahue 1993, 6; Linnilä 2000; Ruoppila 1998; Shephard

1989.) Esiopetuksen liikunnassa tavoitteena on sekä oppia liikkumaan että oppia liikunnan avulla. (Gallahue 1993, 6; Numminen 1997, 14.)

Liikunnan esiopetussuunnitelmaa toteuttaessani pyrin suunnittelemaan tunneista hauskoja ja iloisia tapahtumia, jotka olisivat innostaneet lapsia sekä siinä tilanteessa että luoneet pohjaa elinikäiselle liikunnan harrastamiselle. Kiinnittämällä huomiota monipuolisiin työtapoihin ja liikunnan mukanaan tuomiin vuorovaikutustilanteisiin pyrin edistämään sosioemotionaalaisia sekä kognitiivisia taitoja.

4.1 Motoriset tavoitteet ja sisältöalueet

Motorisella kehityksellä tarkoitetaan *vartalon ja sen osien toiminnallisia muutoksia*.

Esiopetuksen liikunnan keskeiset sisällöt koostuvat *motorisista perustaidoista*, joiden perustana voidaan pitää *tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaitoja*. (Gallahue 1993, 7, 17; Numminen 1997, 24.) Motorinen oppiminen on tapahtumasarja, jonka eri vaiheet yhdyntyvät harjoituksen ja kokemuksen avulla sisäisiksi malleiksi. Näiden mallien kautta pystytään ohjaamaan liikkumista tarkoituksenmukaisesti, taloudellisesti ja tarkasti eli koordinoitusti. Motorinen oppiminen perustuu harjoituksen avulla tapahtuvaan kognitiivisten ja motoristen toimintojen yhdyntymiseen hermostollisella tasolla. (Gallahue & Ozmun 1997, 477; Numminen 1997, 98-103.)

Tasapainotaidolla tarkoitetaan taitoa mukauttaa kehon painopiste paikallaan olevaan tai liikkuvaan tukeen nähden siten, että keho pysyy tasapainossa. Tasapaino on yhteydessä kaikkiin motorisiin taitoihin. Silloin, kun painopiste mukautetaan paikallaan olevaan tukeen nähden, puhutaan staattisesta tasapainosta. Kun mukauttaminen tapahtuu itse liikkuen tai liikkuvaan tukeen nähden, on kyseessä dynaaminen tasapaino. Pituus- ja poikittaisakselin ympäri tapahtuvia staattisia tasapainotaitoja ovat esimerkiksi taivutus, koukistus, ojennus, kierto, kääntyminen ja heiluminen. Dynaamisia tasapainotaitoja ovat esimerkiksi kieriminen ja pyöriminen. (Numminen 1997, 24, 37.)

Liikkumistaidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla lapsi siirtyy paikasta toiseen.

Liikkumistaitoja ovat kiipeäminen, kävely, juoksu, hyppy, hyppely ja laukka. (Gallahue 1993, 18; Numminen 1997, 26.)

Motoristen perustaitojen oppiminen on tärkeää, koska niiden avulla lapsi selviää arkipäiväisistä askareista. Motoristen perustaitojen hallinta luo pohjan vaativammille taidoille kuten kirjoittamiselle, piirtämiselle, erilaisille työtehtäville ja vapaa-ajan harrastuksille. Motoriset perustaidot luovat pohjan myös lajitaitojen oppimiselle. (Gallahue 1993, 18; O`Brian 1995.)

Käsittelytaidoilla tarkoitetaan motorisia taitoja, joiden avulla lapsi pystyy käsittelemään esineitä, välineitä ja telineitä. Käsittelytaitojen kehittyminen edellyttää havaitsemis- ja motoristen toimintojen yhteistyötä. Käsittelytaidot voidaan jakaa kahteen ryhmään: karkeamotorisiin- ja hienomotorisiin taitoihin. Liikunnassa kiinnitetään huomiota pääasiallisesti karkeamotorisiin taitoihin, jotka luovat perustan hienomotoristen taitojen kehittymiselle. Käsittelytaitoja ovat esimerkiksi heitto, lyönti, kiinniotto, työntö, veto, potku, pomotus, vieritys, pyöritys ja kuljetus. (Gallahue 1993, 18; Numminen 1997, 26-31.)

Motoriset perustaidot ovat yhteydessä *fyysiseen kuntoon*. Monet tutkijat (Gallahue 1993, 9; Gallahue & Ozmun 1997, 263-295; Pangrazi & Dauer 1995, 262-263) jakavat fyysisen kunnan terveyteen liittyvään kuntoon ja suoritukseen liittyvään kuntoon. Terveyteen liittyvään kuntoon kuuluvat lihasvoima ja -kestävyys, verenkierto- ja hengityselimistöön kestävyys, nivelten liikkuvuus sekä kehon rasvan määrä. Suoritukseen liittyvään kuntoon kuuluvat tasapaino, koordinaatio, ketteryys, nopeus ja suorituskohtainen voima.

Esikoululaisten liikunnassa painopiste fyysisen kunnan osalta on suoritukseen liittyvään kuntoon kuuluvien ominaisuuksien kehittämisessä, tosin suorituskohtaiset voimaharjoitukset eivät vielä ole oleellisia esikoululaisille. (Gallahue 1993, 9; Mero & Häkkinen 1990.)

Tasapainon määrittely tapahtui jo motoristen perustaitojen yhteydessä. Seuraavassa vielä katsaus kolmeen muuhun suorituskunnan osatekijään.

Koordinaatio on useiden lihasten hyvin ajoitettua ja tasapainoista liikettä ilman ylimääräisiä jännityksiä. Hyvin koordinoitulle motoriselle taidolle on ominaista liikkeiden synkronia, rytmi ja järjestys. Koordinaatiota kehitetään vartalon ja sen osien liikeyhdistelmillä. (Gallahue 1993, 41-42; Gallahue & Ozmun 1997, 287; Numminen 1997, 41; Virgilio 1997, 9.)

Ketteryys on taitoa muuttaa nopeasti liikkeen suuntaa. Ketteryyttä kehitetään liikenopeutta, -laajuutta ja liikkeen voimaa säätelemällä. (Gallahue 1993, 41-42; Gallahue & Ozmun 1997, 291; Numminen 1997, 41; Virgilio 1997, 9.)

Nopeus on taitoa liikkua tietystä paikasta toiseen mahdollisimman nopeasti. Nopeuteen vaikuttaa reaktioaika (aika, joka kuluu ärsykkeestä toiminnan alkamiseen) ja liikeaika (aika, joka kuluu toiminnan aloittamisesta toiminnan lopettamiseen). Lapsen havaintokyvyn kehittäminen erilaisten juoksu-, kiipeämis- ja palloleikkien avulla auttaa nopeuden kehittymistä. (Gallahue 1993, 41-42; Gallahue & Ozmun 1997, 289; Mero & Pullinen 1990; Numminen 1997, 44.)

4.2. Kognitiiviset tavoitteet ja sisältöalueet

Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan *havaitsemisen, ajattelun, kielen ja muistin* kehitystä. Liikkeiden ohjaamiseen tarvittavan taidolle olennaisen tiedon omaksuminen tapahtuu *havaitsemalla*. Havaitseminen tapahtuu aistien välityksellä. Liikunnassa havaitsemista säätelevät lähinnä tunto-, kosketus-, kuulo- ja näköaistit sekä proprioseptiivinen järjestelmä, joka sisältää painovoima ja liike- (vestibulaarisen) ja lihas-jänne- (kinesteettisen) aistit. Jotta liikkuminen olisi sujuvaa, tarvitaan vielä aistitoimintojen yhdentymistä eli aistitiedon jäsentymistä käyttöä varten. Tästä yhdentymisestä käytetään käsitettä *sensorinen integraatio*. (Ayres 1987, 29-44; Gallahue 1993, 50-57; Numminen 1997, 64-72.)

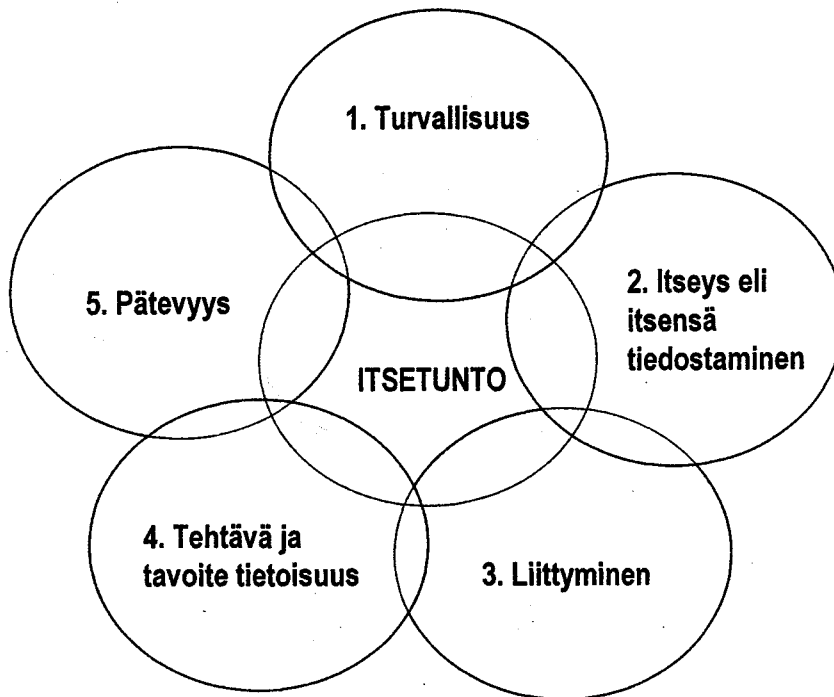
Sensorisen integraation ansiosta aistimukset jäsentyvät ja varastoituvat aivoihin sisäisiksi malleiksi. Sensorinen integraation avulla mahdollistuu kehonhahmotus. Riittävä

kehonhahmotus on motorisen ohjauksen perusta. *Havaintomotorinen oppiminen* edellyttää aistitoimintojen herkistämistä ympäristön viestien vastaanottamiseksi ja järjestämiseksi. Havaintomotorisia taitoja ovat kehon ja sen osien tunnistaminen ja nimeäminen, kehon eri puolten tunnistaminen ja niiden yhteistoiminta, taito suhteuttaa keho ja sen eri osat tilaan, voimaan ja aikaan. (Ayres 1987, 29-44; Gallahue 1993, 50-57; Numminen 1997, 64-80.) Kognitiiviset taidot kehittyvät motorisia taitoja opettelemalla, havaintoja tekemällä, ajattelutaitoja ja muistia harjaannuttamalla sekä liittämällä liikkumiseen arkipäivään kuuluvia käsitteitä ja tiedonalaan liittyviä käsitteitä. (Gallahue 1993, 55-59; Shephard 1989.)

4.3 Sosioemotionaaliset tavoitteet ja sisältöalueet

Sosioemotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan tässä työssä *itsetunnon ja yhteistyökykyisyyden* kehittymistä. Yhteistyökyky tarkoittaa kykyä työskennellä yhdessä jonkun yhteisen päämäärän tai tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistyökykyisyys edellyttää vuorovaikutustaitoja, taitoja tehdä kompromisseja ja toimia rehellisesti ja reilusti. (Gallahue 1993, 67.)

Rogers (1961, 1992), Coopersmith (1967), Baumeister (1993) sekä Aho ja Laine (1997) määrittelevät fenomenaalisen kentän, minäkäsityksen ja itsetunnon seuraavasti: Ihmisen havainnot, kokemukset, tunteet ja tulkinnat muodostavat hänen fenomenaalisen kenttensä, joka on hänen todellisuuttaan. Fenomenaalisen kentän ytimenä ovat ihmisen minä ja minäkäsitys, johon kuuluu kaikki minkä hän kokee omakseen. Minä on minäkäsitystä laajempi, koska se sisältää lähes aina tiedostamattomia osia. Minäkäsitys on yksilön tiedostama käsitys itsestään. Minäkäsitykseen kuuluu kognitiivinen alue (tiedot, oletukset itsestä) ja affektiivinen alue (asennoituminen itseän, itsensä arvostus). Itsetunto eroaa minäkäsityksestä siinä mielessä, että minäkäsityksessä korostuu kognitiivinen alue, ja itsetunnossa korostuu affektiivinen alue. Se, miten ihminen arvostaa itseään, on kognitiivista aluetta tärkeämpi. (Aho & Tarkkonen 1999, 3.) Borban (1989, 1993) ja Reasonerin (1994) mukaan itsetunto jakaantuu viiteen dimensioon (Aho & Tarkkonen 1999, 3). Eri dimensiot on esitetty seuraavalla sivulla kuviossa 3.



Kuvio 3. Itsetunnon dimensiot (Aho & Tarkkonen 1999)

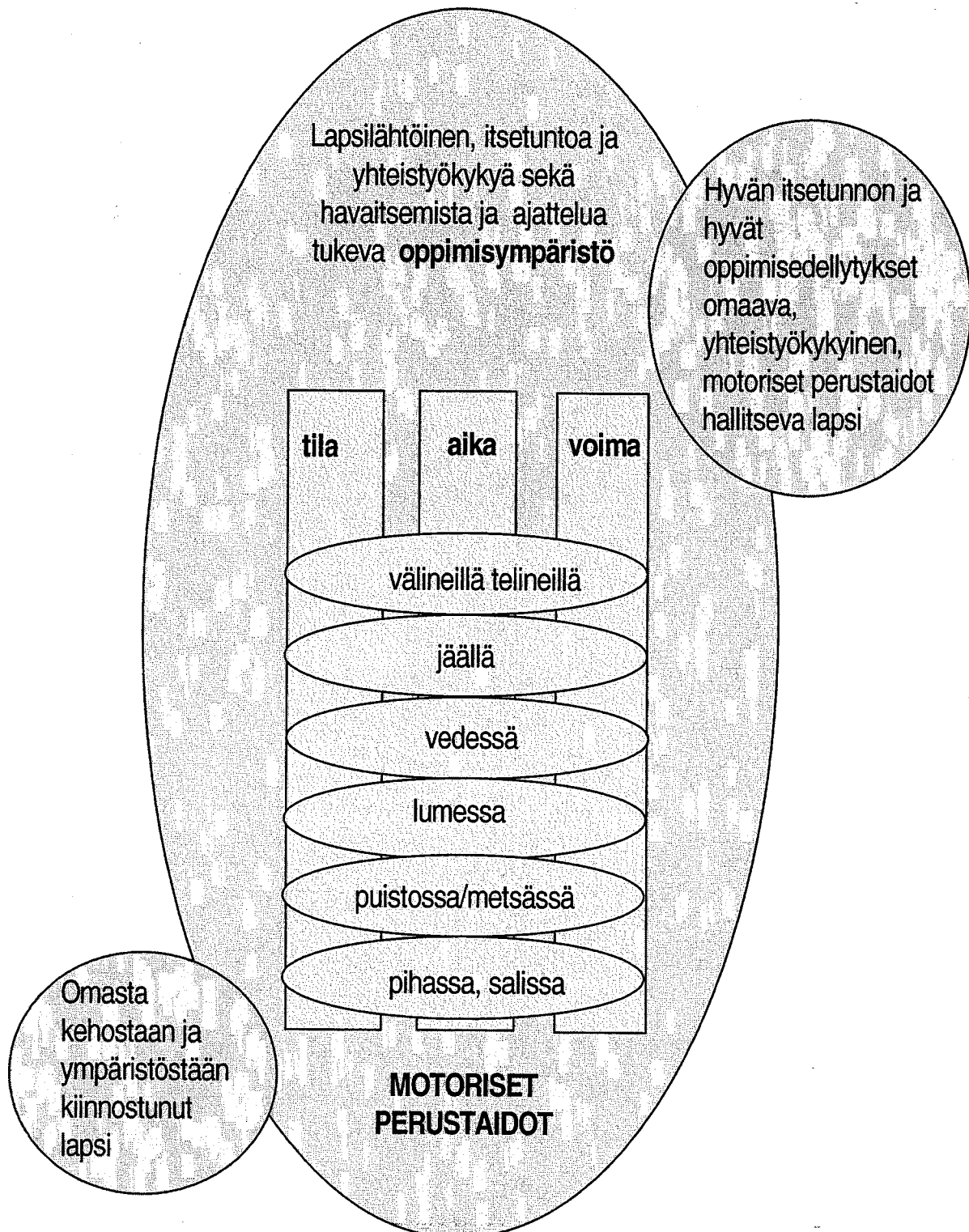
Itsetunnon ensimmäinen ja tärkein alue on perusturvallisuus (security). Itsetunnon vahvistamisen tulisi lähteä tästä alueesta. Perusturvallisuus tarkoittaa luottamusta muihin ihmisiin; mahdollisuuksia olla oma itsensä ilman pelkoa vähättelystä ja nöyryytyksestä. Itsensä tiedostaminen eli itseys (selfhood) on eräänlaista itsetuntemusta. Ihminen tietää, millainen hän on ja miten hän kokee asioita. Tähän alueeseen ei vielä kuulu voimakkaita arvostuksia, vaan kyse on pelkästään itsetuntemuksesta. Kolmas dimensio on yhteenkuuluvuus tai liittyminen (affiliation), jossa on kyse sosiaalisista taidoista ja sitoutumisesta johonkin yhteisöön. Neljäs itsetunnon alue on tehtävä- eli tavoitetietoisuus (mission), joka kuvaa yksilön motivaatiota, ongelmien ratkaisemista, tavoitetietoisuutta, elämän suuntaa ja vastuuntuntoa. Itsetunnon viimeisin dimensio on pätevyys (competence). Tämä dimensio osoittaa, arvostaako yksilö itseään, kokeeko hän onnistuneensa

suorituksissaan ja pitääkö hän itseään taitavana ainakin joillakin alueilla. Kyse on siitä, että yksilö tiedostaa vahvuutensa ja heikkoutensa ja ennen kaikkea arvostaa vahvuuksiensa takia itseään. Tästä dimensiosta voisi käyttää myös englanninkielistä käsitettä *self-efficacy*, joka on suomennettu (esim. Hakanen 1992) minäpystyvyydeksi. (Aho & Tarkkonen 1999, 4-5.)

Itsetunnon kehittämiseksi kaikkia eri osa-alueita tulee vahvistaa. Itsetunnon kolme ensimmäistä aluetta: *turvallisuus, itseys ja liittyminen* ovat itsetunnon perusta. Nämä alueet ovat kaikkein tärkeimpiä pienelle lapselle, joka on vielä ulkoapäinohjautuva ja tarvitsee paljon ohjausta ja palkkioita. (Aho & Tarkkonen 1999, 4-5.)

Tulen luvussa 5 käsittelemään sitä, miten pyrin vahvistamaan itsetunnon eri dimensioita. Valitsin Aho-Tarkkosen (1999) mallin ohjaamaan omaa ajattelua ja toimenpiteitäni siitä syystä, että Opetushallituksen Itsetunto-projektin koulutustilaisuuksissa käytettiin esimerkkinä kyseistä mallia ja tutustuin siihen virkaehtosopimuslakiin perustuvalla opintomatalla syyskuussa 1999. Kyseinen malli valittiin myös pohjaksi ohjaamaan koulumme itsearviointia esiopetuksessa ja perusopetuksen luokilla 1-6. Uudet oppilasarvioinnin perusteet laadittiin Jyväskylän normaalikoulussa lukuvuonna 1999-2000.

Kuviossa 4, jonka olen muovannut Gallahuen (1993) ja Nummisen (1997) määrittelemistä varhaiskasvatuksen liikunnan tavoitteista ja sisällöistä esitän, miten pyrin kehittämään lasten motorisia perustaitoja luomalla heille mahdollisuuksia liikkua erilaisissa ympäristöissä. Keskityin esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisessa kehittämään motorisia perustaitoja sekä suoritukseen liittyvän kunnan ominaisuuksia. Suunnittelin harjoituksia, joissa harjaantui erilainen tilan, ajan ja voiman käyttö. Pyrin luomaan liikuntatunneille havaitsemista, ajattelua ja yhteistyötaitoja edistävän oppimisympäristön sekä tukemaan lasten itsetuntoa itsetunnon eri osa-alueita vahvistamalla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan tärkein taito on luoda toimiva oppimisympäristö, jonka kautta oppija saa mahdollisuuden kehittää omia valmiuksiaan oppia oppimaan. (Rauste von Wright 1997, 30.)



Kuvio 4. Esiopetuksen liikunnan oppimisympäristö, opetuksen tavoitteet ja sisällöt (mukaeltu) Gallahue 1993, 57 ja Numminen 1997, 111.

5 ESIOPETUKSEN LIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN

5.1 Koulun olosuhteet ja ominaispiirteet

Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamiseen vaikuttavat ne olosuhteet, joissa liikunnanopetus tapahtuu. Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetusluokilla 1-6 oli lukuvuonna 1999-2000 käytössä kolme erillistä liikuntasalia, joissa kussakin oli erilainen välineistö ja erilaiset mahdollisuudet sisällölliseen toteuttamiseen. Koulun käytössä oli myös urheilukenttä, joka talvella jäädytettiin luistinradaksi ja yliopiston campus-alue metsikköineen. Hiihdonopetus toteutettiin kahdessa eri hiihtokeskuksessa. Kalliiden uintimaksujen vuoksi oli uintiin lukuvuonna 1999-2000 mahdollisuus vain neljä kertaa. Uinnit toteutettiin kevätlukukaudella.

Jyväskylän normaalikoulu on kolmisarjainen perusopetusluokkien 1-6 osalta. Liikunnan opetusryhmiä oli kaikkiaan 21 ja liikuntaa opettavia opettajia oli viisi. Liikunnan opetussuunnitelmien toteuttamiseen vaikuttivat opettajien lukujärjestykset ja tilalukujärjestykselliset tekijät: koulun käytössä olevat liikuntapaikat jaettiin tasapuolisesti kullekin liikuntaryhmälle. Näin saatiin aikaiseksi noin kahden viikon välein vaihtuva tilalukujärjestys, johon luokkien lukukausisuunnitelmat ja tuntikohtaiset suunnitelmat pohjautuivat (liitteet 5-7). Vaikka koulumme käytössä olevat liikuntatilat ja välineet ovat riittävät, toi opettajien lukujärjestykseen ja tilalukujärjestykseen sidottu liikunnan esiopetus mukanaan myös jäykkyyttä toteuttamiseen. Tähän vaikutti myös se, että minä aineenopettajana opetin esioppilaiden liikuntaa. Luokanopettaja ei ole samalla tavalla sidottu aikatauluun kuin aineenopettaja.

Jyväskylän normaalikoulu on yksi Suomen 13:sta yliopistojen yhteyteen kuuluvista harjoittelukouluista. Ala-asteella oli luokanopettajaksi opiskelevia opiskelijoita harjoittelemassa eri harjoittelujaksoilla yhteensä 301. Tämän lisäksi opetusharjoittelussa kävi viittomakielisten luokanopettajaksi opiskelevia opettajia, monialaisia 35 opintoviikon opintoja suorittavia opiskelijoita, ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoita sekä aineenopettajaksi opiskelevia opiskelijoita vieraissa kielissä, musiikissa ja liikunnassa. (Jyväskylän normaalikoulun vuosikertomus 1999-2000, 71.) Vaikka opetusharjoittelijoiden määrä oli näin

mittava, ei esi- ja ensiluokan liikunnassa ollut tutkimuksellisista syistä varsinaista opetusharjoittelua. Sen sijaan liikuntatunneilla oli usein opiskelijoita seuraamassa opetusta.

5.2 Opettajan käyttöteoria ja koulun esiopetussuunnitelman tavoitteet

Ihmis- ja oppimiskäsitykseni mukaista on *lapsilähtöisyys*. Myös Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelma (liite 8) määrittelee esiopetuksen pohjautuvan lapsilähtöisyyteen, jossa painotetaan lapsen omaa aktiivisuutta, toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja leikkiä aktiivisessa vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa. Opetussuunnitelmamme mukaan lapsilähtöisyyteen kuuluu *kokonaisvaltaisuus*, lapsen kehitystason, kokemusten, taitojen ja tietojen huomioiminen. Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa liikunnassa paitsi motoristen, kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamista, myös luokan teemojen huomioonottamista liikunnassa. Yhtenä esiopetuksen tehtävänä mainitaan oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy. Pohtiessani lapsilähtöisyyttä ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemistä esiopetuksen liikunnan toteuttamisen näkökulmasta mietin kokemuksiani siitä, kuinka lapset yhä enemmän jakaantuvat paljon liikkuviin lapsiin sekä liikuntaa harrastamattomiin lapsiin, joilla on ongelmia havaintomotorisissa ja motorisissa taidoissa. Liikunnallinen taitamattomuus lisää eristäytymistä ja syrjäytymistä. Kokemukseni perusteella koin tuntien aikana tapahtuvan eriyttämisen riittämättömäksi. Halusin kouluumme liikunnallisen tukiovetuskerhon, jossa voitaisiin huomioida juuri ne lapset, jotka tarvitsevat motorisia harjoituksia eniten.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti halusin opettaa liikuntaa *tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti*. Tämä tarkoitti oman roolini kannalta aktiivista, tarkoituksenmukaista ohjaamista. Gallahuen (1993, 22) mukaan monet kasvattajat ovat virheellisesti olettaneet, että lapset jotenkin automaattisesti kehittyvät liikuntataidoissaan kasvun myötä. Siksi liikuntatuokioita on ala-asteella pidetty lähinnä loistavina luppohetkinä, työskentelytauokoina, joiden aikana on pelattu loputtomasti erilaisia pelejä siitä syystä, että ne ovat hauskoja. Nyt on yleisesti tunnustettu, että monilla ympäristöön liittyvillä tekijöillä on tärkeä tehtävä motoristen taitojen kehittämisessä, ja että lapset tarvitsevat rohkaisua, ohjausta ja harjoitusta kehittääkseen ja hioakseen liikuntataitojaan.

Ihmiskäsitykseni mukaan koen eettisen identiteetin muodostumisen tärkeäksi taidoksi. Esiopetussuunnitelmamme mukaan esiopetuksen tulee tähdätä laaja-alaisesti eettisen identiteetin muodostumiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että:

1. Lapsi kokee itsensä ja muut ryhmän jäsenet arvokkaina ja ainutkertaisina.
2. Lapsi oppii hyväksymään erilaisuutta ihmisissä ja heidän ajattelussaan
3. Lapsessa kehittyy vastuuta ja välittämistä itsestään ja muista ryhmän jäsenistä.
4. Lapsi ymmärtää vapauden ja vastuun riippuvuutta toisistaan.
5. Lapsi oppii oikeudenmukaisuuden ja kohtuullisuuden periaatteita.
5. Lapsi ohjautuu ymmärtämään anteeksipyyttämisen ja anteeksiantamisen merkitystä ihmisten välisissä suhteissa.

Esiopetussuunnitelmamme mainitsee esiopetuksen keskeisenä tavoitteena lasten sosiaalisten taitojen kehittämisen. Telaman ja Laakson (1999) mukaan se, että moraalit liittyvät yksilöiden välisiin suhteisiin, yhdistää moraalit sosiaaliseen käyttäytymiseen. Sosiaalista ja moraalista kehitystä tai sosiaalista ja moraalista kasvatusta onkin vaikea erottaa toisistaan. Koska oppiminen - ja koko elämä - on sosiaalinen tapahtuma ja vaatii vuorovaikutustaitoja, päätin kiinnittää erityistä huomiota itsetunnon ja yhteistyökykyisyyden harjaannuttamiseen. Näiden käyttöteoreettisten ydinajatusten ohjaamana täsmensin esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa ja näitä ydinajatuksia pyrin noudattamaan myös opetussuunnitelmaa toteuttaessani.

5.3 Tutkimuksen I sykli: Koulun alusta syyslomaan - tullaan tutuiksi

Olin aloittamassa oppilaiden kanssa yhteistä koulutaivalta tavoitteellisen ja suunnitelmallisen opetussuunnitelman ohjaamana (liite 9). Vaikka halusin toteuttaa liikunnanopetuksessa luokan teemoja (liite 10), ohjasi liikunnanopetusta sen omat tavoitteet ja sisällöt. Pidin myös selvänä, että minä lasten kasvattajana ja opettajana asettaisin toiminnalle tavoitteet ja toimin aktiivisessa roolissa niihin päästäksemme. Lapset työskentelivät viisi ensimmäistä viikkoa kahdessa eri ryhmässä liikuntatunneilla. Pienryhmät mahdollistivat nopean tutustumisen ja minulla opettajana oli riittävästi aikaa jokaiselle lapselle.

Toisella kouluviikolla kaikille esi- ja ensiluokkalaisille suoritettiin oppimisvalmiuksia arvioivat testit. Olin jo keväällä 1999 esittänyt koulumme esiopetustyöryhmälle havaintomotorisia ja motorisia taitoja testaavan testistön (APM-testit) liittämistä osaksi koulumme testejä. Suunnitelmani hyväksyttiin ja nyt APM-testit olivat ensimmäistä kertaa käytössä. APM-testeihin perehtyminen ja testien suorittaminen nivottiin osaksi esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoja suorittavien 3. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden opintoja. APM-testitilanne järjestettiin kiertoarjoituksen periaatteita noudattavaksi tilanteeksi, jossa testajina olivat kaikki 22 esi- ja alkuopetuksen sivuaineopiskelijaa. Luokkien luokanopettajat toimivat myös liikuntasalissa apuna. Verratessani APM-testien tuloksia koulumme muihin oppimisvalmiustesteihin, voin todeta, että APM-testit antoivat 46 lapsen kohdalla samansuuntaiset tulokset kunkin lapsen oppimisvalmiuksista kuin muut koulun oppimisvalmiustestit. APM-testien ja opettajien havaintojen perusteella seulottiin koulumme 50:sta koulutulokkaasta 16 oppilasta motoriseen tukiopetukseen eli Moto-kerhoon. Moto-kerhon toimintaperiaatteet esitettiin koulutulokkaiden vanhemmille suunnatussa vanhempainillassa, jossa kerho otettiin positiivisesti vastaan.

Koulun aloitukseen liittyi tiivis yhteistyö esi- ja ensiluokkaa opettavan luokanopettajan kanssa. Luokanopettaja valitsi luokan teemat periaatteella tutusta tuntemattomaan. Teemat olivat koko vuoden ominaisuuskäsitteitä: väri, muoto, koko, tuoksu, pinta, paino ja lämpötila. Näiden ominaisuuksien esiintymistä tutkittiin lasten lähiympäristössä. Näitä ominaisuuskäsitteitä toteutin myös liikunnassa silloin, kun niiden tarkastelu oli luontevasti sovellettavissa liikunnan tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. Sovin luokanopettajan kanssa siitä, että kouluavustaja olisi mukana jokaisella liikuntatunnilla joko apuopettajana, järjestely- tai hoitotehtävissä kulloisenkin tilanteen ja tunnin vaatimalla tavalla.

Koulun alkaessa alkoi lasten yhteinen matka. Jo viiden ensimmäisen kouluviikon aikana saatoin havaita, kuinka osa esikoululaisista oli omatoimisia, he osasivat myös toimia sopuisasti ryhmässä ja selviytyivät uudessa ympäristössä hyvin. Osalle ensiluokkalaisista vastaavat toimet tuottivat hankaluuksia. Ikäkausididaktinen ennakkokäsitykseni sai tuuletusta.

Koulunalku merkitsee monelle lapselle ensimmäisen kerran aikaa, jolloin he ovat osa ryhmää, jossa he eivät itse ole huomion keskipisteenä. Tällöin aletaan kiinnittää huomiota jakamiseen,

muiden huomioimiseen, sääntöjen kunnioittamiseen ja vastuuseen muista ihmisistä. Jo päiväkodissa tulee aloittaa asteittainen siirtyminen egosentrisestä, kotikeskeisestä leikkimaailmasta ryhmäorientoituneeseen käsitteiden ja logiikan maailmaan. (Gallahue 1993, 87.)

Liikuntaa ulkona - loruja, leikkejä, tasatassuja

Sää on sallinut liikuntatuntien pitämisen ulkona koulun kentällä. Olemme ehtineet rytmittää loruja, leikkiä pelastus- ja kiinniottoleikkejä ja kiertää taiturirataa, jossa oli tehtävinä hyppiminen yhdellä jalalla, tasapainoilu maassa kiemurtelevan narun päällä, hyppynaruhyppy omalla tyylillä, pallottelu lapsen valitsemalla tavalla, taputuskävely ja vauhditon pituushyppy. Tehtäviin tutustuttaessa selvisi, että Aino, Liisa ja Pekka eivät olleet vielä aikaisemmin hypänneet narua. Tehtäviin tutustumisen jälkeen lapset kiersivät rataa innokkaasti. Aino ja Liisa oppivat hyppäämään kerran narun yli, Pekka ei halunnut yrittää koko tehtävää, hän jätti sen tekemättä. Pituushyppypaikalla sai hypätä vauhdittoman tai vauhdillisen hypyn. Tasajalka-alastulo, jota nimitin tasatassualastuloksi aiheutti pohdintaa vauhdillisen hypyn jälkeen. Lapset näkivät hiekkaan jäävistä jäljistä, oliko alastulo tasatassu vai ei. Amanda yritti auttaa Pekkaa tasatassualastulon oivaltamisessa. Sisällöt kiinnostivat lapsia ja toistojen määrä tuli suureksi. (E.L.)

Ulkoliikunnassa harjaantuivat niin havaintomotoriset kuin motorisetkin taidot.

Juoksuleikeissä harjaantuivat motoristen taitojen lisäksi suoritukseen liittyvään kuntoon kuuluvista osatekijöistä tasapaino, koordinaatio, ketteryys ja nopeus. Hippa- ja kiinniottoleikeissä lasten piti suhteuttaa myös oma liikkuminen tilaan ja muiden liikkumiseen, liikkua eri nopeuksilla ja erilaisella voimalla. Piaget'n ja Inhelderin (1977, 71-72) mukaan lasten mielikuvat esioperationaalisella tasolla (noin 2-6- vuoden iässä) ovat lähes aina staattisia ja lapsen on hyvin vaikea kuvitella mielessään liikkeiden muodonmuutoksia. Vasta konkreettisten operaatioiden tasolla (7-8-ikävuoden jälkeen) lapsi osaa *ennakoida* liikkeitä ja muodonmuutoksia. (Piaget & Inhelder 1977, 71-72.). Lasten kyky tehdä havaintoja hippa- ja kiinniottoleikkien tiimellyksessä oli sen verran rajoittunut, että rajasin aluksi juoksusuunnan törmäysten välttämiseksi valitsemalla sellaisia leikkejä, joissa lapset juoksivat samaan suuntaan. Lorujen avulla harjaannutin rytmittämistä, aikatekijän säätelemistä. Radoissa oli liikkumis-, käsittely- ja tasapainotaitoja vaativia ja kehittäviä osioita. Lapset halusivat itse kehittää vauhdittomasta pituushypystä liikeyhdistelmän eli vauhdillisen pituushypyn. Vaikka ponnistus muuttuikin vuoroponnistukseksi kiinnitin huomiota yhteiseen tekijään, tasajalka-alastuloon.

Värikkäiden muotopalojen (kolmioita, neliöitä, suorakulmioita, ympyröitä) avulla eheytin opetusta luokan teemoihin: muotoihin ja väreihin. Muodot ja värit toimivat liikuntatunneilla kiinniottoleikeissä ja reaktionopeutta ja harjaannuttavissa leikeissä turvapaikkoina. Tämä edellytti muotojen ja värien tunnistamista. Leikin lomassa myös nimesimme muotoja ja värejä käsitteiden oppimiseksi. Suunnistusjaksolla eheytin opetusta valmistamalla rastit eri värisistä pahveista, myös syksyn ruskassa hehkuva luonto tarjosi mahdollisuuden värien tunnistamiseen ja nimeämiseen.

Eriytin opetusta ulkoliikuntajaksolla tavoitteellisesti, sisällöllisesti ja olosuhteita muuntamalla, esimerkiksi hyppynarulla hypittäessä muutama lapsi tarvitsi konkreettista apua narun pyörittämisessä, osa ajoituksen säätelyssä. Oppilaat saivat radoissa valita, mitä temppejuja he halusivat palloilla ja hyppynaruilla tehdä.

Miettiessäni toista kahden viikon mittaista ulkoliikuntajaksoa, joka on perinteisesti ensiluokkalaisilla ollut suunnistusta, jouduin miettimään, miten nyt opettaisin lapsille tietoisuutta tilasta lasten kehitystasoa vastaavalla tavalla. Gallahuen (1993, 52) mukaan lapsen täytyy oppia ymmärtämään, että hän voi liikkua kolmessa eri tyyppisessä tilassa: 1) omassa tilassa, jolla tarkoitetaan tilaa, joka on lapsen kehon ympärillä 2) yhteisessä tilassa kuten liikuntasalissa tai leikkikentällä 3) jollain tietyllä rajatulla laajalla alueella kuten koulun pihapiirissä. Suunnistuksen perustason ensimmäisessä vaiheessa opetellaan liikkumaan tietyllä rajatulla alueella. Perustason toisessa vaiheessa hahmotetaan karttakuvaa, kolmannessa vaiheessa tunnistetaan karttamerkkejä ja neljännessä vaiheessa opetellaan kartanlukutaitoa. (Suunnistusaapinen, 1987.) Lapset olivat totuttautuneet maastoon ja koulun lähialueeseen jo ensimmäisellä ulkoliikuntajaksolla. Ryhdyin pohtimaan karttakuvan hahmottamista. Hailikarin (1989, 57) mukaan karttakuvan hahmottaminen edellyttää symbolifunktiota ja pinnanmuodostukseen liittyvien suhteiden ymmärtämistä. Voidakseen hahmottaa karttakuvan lapsen on myös hallittava mittaamisen käsite.

Piaget'n ja Inhelderin (1977, 55) mukaan symbolifunktio kehittyy noin puolentoista - kahden vuoden iässä. Eri tutkijoiden käsitykset vaihtelevat siitä, milloin mittaamiskäsitettä edellyttäviä tehtäviä voidaan hallita. Sommervillen ja Bryantin (1985) mukaan jo 4-6-vuotiaat lapset kykenevät tekemään mittaamista edellyttäviä tehtäviä. Piagetin ja Inhelderin mielestä

(1977, 68) lapsen on oltava yli 8-vuotias voidakseen onnistua mittaamista vaativissa tehtävissä. Piaget ja Inhelder (1967, 242-246) sekä Gzesh ja Surber (1985) väittävät myös, että lapsi pystyy ottamaan huomioon toisen ihmisen näkökulman vasta 7-vuotiaana saavutettuaan konkreettisten operaatioiden kauden. Esioperationaalisella kaudella lapsi kuvittelee, että samaa esinettä toiselta puolelta katsova henkilö näkee esineen samasta näkökulmasta kuin hän itse.

Jovignot (1995) havaitsi tutkimuksissaan, että 5-6-vuotiaat lapset osasivat suunnistaa yksinkertaisen kartan avulla koulun ympäristössä, mutta eivät kyenneet käyttämään monimutkaista katukarttaa, josta oli vaikeaa löytää oleellisia johtolankoja. Oleellista on se, millaista didaktiikkaa karatanlukutaidon opettamisessa käytetään. Keskeinen ongelma on, kuinka yhdistää 3-ulotteinen todellisuus ja 2-ulotteinen kartta toisiinsa. Kehittymässä olevat taidot pitää ottaa heti käyttöön eikä hautoa niitä. 5-vuotiaat käyttävät karttaa kuin aartenmetsästäjät, jos kartta on riittävän yksinkertainen. (Jovignot 1995.)

Omien kokemusteni mukaan osalla ensiluokkalaisista on syyslukukaudella vaikeuksia hahmottaa karttakuva. Yhtenä didaktisena toimenpiteenä päätin kokeilla pienoismallia karttakuvan hahmottamisessa. Teetin koulumme lähimaastosta pienoismallin, jonka avulla pyrin opettamaan paitsi karttakuvan hahmottamista myös kartan suunnastamista ja oman sijainnin ja rastien paikantamista.

Suunnistuksen jännittävyttä

Toisella suunnistustunnilla oli valokuvasuunnistusta. Vein pienoismallin alueelle 8 rastia (rasteina kirjaimet a, i, u, s, n, e, o, l, joita oli opeteltu luokassa) ja kaksi rastia (k, j) pienoismallin rajojen ulkopuolelle. Sosiaalisten tavoitteiden toteuttamiseksi määräsin lapsille työparin. Lapset hyväksyivät menettelyni pienen mukinan jälkeen. Perustelin parinmääräämisen kertomalla, että on tärkeää osata työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, töitä ei voi aina tehdä vain parhaan kaverin kanssa. Suunnistusparit saivat valita valokuvan osoittaman kohteen, jonne he yrittivät muistin varassa kulkea. Jokaisella parilla oli mahdollisuus saada avukseen liikunnanopiskelija. Lapset valitsivat valokuvia innokkaasti ja osasivat paikantaa valokuvat maastoon paremmin kuin opiskelijat.

Jännittävä vaihe tunnissa oli se, kun lapset saapuivat maastosta ja osoittivat joko pienoismallista tai kartasta sen kohdan, josta valokuvan osoittama rasti löytyi. En ole opettanut vielä mitään karttakäsitteestä, virittelin kuitenkin kartoja urheiluhallimme

aulaan eriyttääkseni tarvittaessa opetusta: jotkut lapsista ehkä haluaisivat ja osaisivat osoittaa rastikohteensa myös kartasta. Kartasta kerroin sen verran, että pihakartassa rakennukset on merkitty mustalla. Suurin osa lapsista pystyi osoittamaan kartasta sen paikan, josta rasti oli kulloinkin löytynyt. Osa lapsista pystyi osoittamaan kartasta myös ne rastit, jotka olivat pienoismallin ulkopuolella. Nämä kaksi pienoismallin ulkopuolella olevaa rastia eriyttivät omalta osaltaan toimintaa. Vaikka monet lapset oppivatkin ymmärtämään karttakäsitteen, säilytti pienoismalli viehätyksensä. Lapset marssivat aina ensin pienoismallin luokse ja osoittivat siitä, missä olivat käyneet. (E.L.)

Suunnistusjaksolla tavoitteiden painopiste oli kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen harjaantumisessa. Sosiaaliset tavoitteet liittyivät kykyyn tehdä töitä parin kanssa: lapsi hyväksyy parikseen kenet tahansa luokkakaverin ja kulkee myös maastossa parinsa kanssa, lapsi keskustelee sopuisasti parinsa kanssa ja pari valitsee yhteisymmärryksessä keskustellen valokuvan, jonka osoittamaan paikkaan he etenevät.

Pienoismalli auttoi selvästi lapsia ymmärtämään karttakäsitettä, sen lisäksi sillä oli motivoiva vaikutus. Neljän suunnistustunnin jälkeen 15:sta oppilaasta 11 osasi paikantaa sijaintinsa kartan mukaan, esikoululaisista 6 paikansi rastin tai oman sijaintinsa kartasta. Suunnistustunnilla eriytyminen tapahtui opetustavoitteita ja opetusmenetelmiä eriyttämällä. Liikuntakasvatuksen laitoksen opiskelijat, jotka suorittivat opettajaharjoitteluaan lukuvuonna 1999-2000 olivat apuopettajina esi- ja ensiluokkalaisten suunnistustunneilla. Näin lapsilla oli mahdollisuus saada tarvittaessa henkilökohtaista ohjausta ongelmatilanteissaan. Kaikki lapset saavuttivat sosiaaliset tavoitteet parin hyväksynnän suhteen hyvin, mutta maastossa liikuttaessa pari saattoi unohtua omien oivallusten myötä. Yhdessä työskentelemiseen kuuluvista asioista piti muistuttaa monia pareja.

Taju tai tietoisuus tilasta on sekä liikunnassa että matematiikassa tärkeä elementti. Kun oppilaat tarkastelevat ympäristöään, heidän ajattelunsa on topologista. Toisin sanoen he käsittelevät etäisyyksiä, järjestystä, avaruudellisia suhteita ja rajoja. Liikuntakasvatuksen kannalta tietoisuus tilasta on tärkeää, koska kaikki liikkeet tapahtuvat tilassa. Lasten motoriset taidot kehittyvät, kun he oppivat paremmin valitsemaan, käsittelemään ja järjestämään tietoa ympäröivästä tilasta. Lapset, joilla on tarkka tilataju kykenevät liikkumaan turvallisemmin sekä liikuntatunneilla että arkielämässä. Vastaavasti matematiikan opettajat

pitävät tietoisuutta tilasta tärkeänä, koska he uskovat, että tarkan tilatajun omaavilla lapsilla on hyvät mahdollisuudet oppia geometriaa, mittaamista ja lukuihin liittyviä käsitteitä. (Nilges & Usnick 2000.) Mielenkiintoisia tuloksia lisätyn koululiikunnan vaikutuksista psykomotoriseen kehitykseen ja koulumenestykseen sai Shephard (1989) tutkimusryhmänsä kanssa. Hänen tutkimustuloksensa viittaavat siihen, että lisätty koululiikunta 6-11-vuotiailla lapsilla edisti paitsi psykomotorista kehitystä ja näin kiihdytti kehonkaavion omaksumista myös paransi yleistä koulumenestystä. Motorisia taitoja kehittämällä voidaan edistää monipuolisesti oppimisedellytyksiä.

Tutkimuksen ensimmäisen syklin aikana käytin tunneilla eri opetustyyleistä komentotyyliä, harjoitustyyliä, erilaisten ratkaisujen tuottamista, ohjattua oivaltamista ja yksilöllistä eriytyvää harjoittelua ja leikkiä. Vaihtelin opetustyyliä saman tunnin aikana useita kertoja. Esitän kuitenkin pääperiaatteet siitä, mitä eri opetustyyliillä tarkoitan, miten niitä käytin eri sisältöjen yhteydessä ja miksi näin menettelin.

Jotain tiettyä opetustyyliä ei voida julistaa toista paremmaksi. Opettajat, jotka tietävät oppilaidensa kehitystason, tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja ottavat huomioon ympäristön, jossa opetus tapahtuu, pystyvät valitsemaan tilanteeseen sopivan opetustyylin. Oppilaan taidon oppimisen vaiheen huomioonottaminen on tärkeää, koska se auttaa opettajaa päättämään sekä opetuksen sisällöstä että opetustyylistä. (Gallahue 1993, 144.) Taidon oppimisessa voidaan erottaa kolme eri vaihetta:

1. Varhainen eli kognitiivinen vaihe

Tässä vaiheessa lapsi alkaa aktiivisesti konstruoida taidosta sisäistä mallia itselleen. Taito on vielä epäkoordinoitu ja nykivä, koska lapsi kiinnittää huomiota kaikkiin taidon yksityiskohtiin, sekä oleellisiin että epäoleellisiin asioihin. Tässä vaiheessa lapselle on tärkeää antaa vain yleinen malli liikkeestä, jonka perusteella hän hahmottaa kokonaisuuden. Lapsen aktiivista oppimista voidaan tukea epäsuorilla opetusmenetelmillä: esimerkiksi muiden lasten suoritusten tarkkailemisella, käyttämällä erilaisten ratkaisujen tuottamista ja ohjattua oivaltamista. Epäsuorat lapsikeskeiset opetusmenetelmät antavat lapselle vapauden tutkia ja kokeilla liikettä monella eri tavalla ja lapsi saa mahdollisuuden löytää suorituksen oman

ongelmanratkaisunsa avulla. Taidon oppimista voidaan auttaa myös suuntaamalla huomiota taidon ydinkohtiin. (Gallahue 1993, 27-29; Gallahue & Ozmun 1997, 472-473; Numminen 1997, 99-101.)

2. Väli- eli assosiatiivinen vaihe

Assosiatiivinen vaihe uuden liikkeen oppimisessa alkaa sen jälkeen, kun lapsella on yleiskuva liikkeestä ja hän pystyy suorittamaan sen lopullista liikemallia muistuttavalla tavalla. Tässä vaiheessa lapsella on jo sisäinen malli (skeema) liikkeestä ja taito kehittyy jatkuvasti. Lapsi pystyy tekemään liikkeen toistuvasti ja hänen keskittymisensä taidon eri osiin vähenee. Lapsi saa tuntumaa liikkeeseen, kun kinesteettinen herkkyyks lisääntyy. Lapsi luottaa enemmän sisäiseen palautteeseen kuin verbaalisiin ja visuaalisiin vihjeisiin. Suoritus alkaa tuntua lapsesta helpolta ja hauskalta. Runsaat toistot ja palautteen saaminen liikkeen varmistamiseksi ja hiomiseksi ovat tässä vaiheessa tärkeitä. Liikettä voidaan ruveta myös yhdistelemään muihin liikkeisiin. Assosiatiivisessa vaiheessa opetustyyli voi olla suorita (komentotyyli, harjoitustyyli) tai epäsuorita. (Anshel 1990; Gallahue 1993, 29, 145; Gallahue & Ozmun 1997, 475; Graham, Holt/Hale & Parker 1998, 88-89, 168-169; Numminen 1997, 101; Pangrazi 1995, 38.)

3. Lopullinen eli autonominen vaihe

Tässä vaiheessa lapsi ymmärtää taidon ja kiinnittää vain vähän huomiota tehtävän kognitiivisiin näkökohtiin. Taitosuoritus on kokonaisuus, jossa taidon eri osat seuraavat saumattomasti ja oikea-aikaisesti toisiaan. Lapsi pystyy jopa säätämään suorituksen voiman käyttöä ja nopeutta ilman, että itse suoritusmalli muuttuu. Lapsi pystyy nyt suuntaamaan tietoisesti havainnoinnin uusiin asioihin ja pystyy silti suorittamaan kyseisen tehtävän. Kun taito on edennyt autonomiseen vaiheeseen, lapsi kykenee uuteen ulottuvuuteen - ennakointiin. Ennakoinnin kautta lapsi pystyy reagoimaan ympäristön asettamiin vaatimuksiin. (Gallahue 1993, 30-31; Gallahue & Ozmun 1997, 476; Numminen 1997, 102.)

Taidon oppimisen eri vaiheet, liikunnanopetuksen tavoitteet ja ympäristötekijät vaikuttivat tässä niin kuin tutkimuksen muissakin sykleissä siihen, mitä opetustyyliä kulloinkin käytin. Komentotyyli sopii tehtäviin, jotka pitää tehdä tarkasti ja nopeasti. Opettaja tekee kaikki

opetusta koskevat päätökset: mitä tehdään, missä tehdään, milloin tehtävä alkaa, missä tahdissa tai tempossa tehdään ja miten kauan tehdään. (Mosston & Ashworth 1994, 29.) Komentotyyliä käytin liikkuessamme loruja. Lorujen toteutus liikkuen vaatii selkeää rytmitystä ja pystyin komentotyyllillä tehokkaasti auttamaan oppilaita aloituksissa, rytmittämisissä ja lopetuksissa.

Ohjatussa oivaltamisessa opettaja esittää lapsille kysymyksiä, joihin lapset vastaavat pohtimalla ja kokeilemalla. Lapset löytävät oikean ratkaisun itse. (Mosston & Ashworth 1994, 171-177.) Harjoitustyyliä opettaja tekee suurimman osan oppimistilanteeseen liittyvistä päätöksistä, lapsi päättää tilankäytöstä, harjoittelun järjestyksestä, aloituksesta, temposta ja lopetuksesta sekä palautumisajasta ennen seuraavaa tehtävää. Harjoitustyyli sopii tehtäviin, joissa tiettyä suoritusta toistetaan ja hiotaan. (Mosston & Ashworth 1994, 31.)

Ohjattua oivaltamista ja harjoitustyyliä käytin rataharjoituksissa. Tutustutin lapset radassa oleviin tehtäviin ohjattua oivaltamista käyttäen kysymällä esimerkiksi, miten pitäisi tulla hypystä alas, jotta siinä ei sattuisi? Pohdinnan ja kokeilujen kautta lapset löysivät tasajalka-alastulon ja joustamisen. Tehtäviin tutustumisen jälkeen harjoitustyylin käyttö antoi oppilaille aikaa työskennellä itsenäisesti ja mahdollisti minulle lasten havainnoinnin ja yksilöllisen palautteenantamisen. Ohjattua oivaltamista käytin paljon suunnistusjaksolla sekä sisäliikuntatunneilla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristön on mahdollistettava oppijalle monipuolisen palautteen saaminen. (Rauste von Wright 1997, 30.) Käyttämällä kyseisiä opetustyyliä sain toiminnan joustavasti ja turvallisesti käyntiin vielä toistaiseksi vieraiden lasten kanssa heille vieraassa ympäristössä. Harjoitustyylin käyttö antoi minulle aikaa seurata lasten työskentelyä.

Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa opettaja esittää lapsille ongelman, jonka voi ratkaista monella tavalla. Ongelmaan ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia, on vain erilaisia tehtävän toteutustapoja. (Hakala 1999, 158; Mosston & Ashworth 1994, 191-196.) Erilaisten ratkaisujen tuottamista käytin liikuttaessa musiikin kanssa, jolloin lapset saivat suunnitella ja esittää omia esityksiään annettuun musiikkiin. Opetustyylin avulla oli luontevaa korostaa toisten ajatusten ja ratkaisujen hyväksymistä ja opettaa lapsia antamaan toisilleen tunnustusta erilaisista keksinnöistä.

Käyttämällä työtapoina erilaisten ratkaisujen tuottamista ja ohjattua oivaltamista annetaan lapsille mahdollisuus pätevyuden kokemiseen. Nämä työtavat ovat lapsilähtöisiä tarjotessaan mahdollisuuden monenlaiseen onnistumiseen. Ohjatussa oivaltamisessa lapsi voi keksiä nokkelasti ratkaisun ja kokea onnistumista oivalluksestaan. Erilaisten ratkaisujen tuottamisessa “oikeita vastauksia” on paljon. (Gallahue & Ozmun 1997, 328-329.) Antamalla lapsille mahdollisuus ratkaista ongelmia itse, tuetaan lasten itsetuntoa. (Brotherus ym. 1994, 37.)

Konstruktivismin keskeisiä käsitteitä ovat assimilaatio/rikastaminen ja akkomodaatio/uudelleen muovaaminen sekä skeema/malli. Skeemat ovat sisäisiä malleja siitä, mitä eri asiat tarkoittavat, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. Assimilaatiolla/rikastamisella tarkoitetaan kognitiivista prosessia, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan. Akkomodaatio/uudelleen muovaaminen tapahtuu sen sijaan sellaisessa tilanteessa, jossa havainnot ja kokemukset eivät sovi yhteen aikaisempien skeemojen kanssa. Tällöin yksilö mukauttaa ja muovaa skeemojaan, jonka seurauksena syntyy laadullisesti uusi tietorakenne. (Tynjälä 1999b, 41-42.) Käyttämällä työtapoina erilaisten ratkaisujen tuottamista ja ohjattua oivaltamista minulla oli mahdollisuus antaa aikaa oppilaiden omille pohdinnoille, heillä oli kokeilemisen kautta mahdollisuus tarkistaa ja muuttaa omia sisäisiä mallejaan. Käyttämällä näitä työtapoja pyrin tukemaan lasten loogista ajattelua ja päättelykykyä. Lasten pohdinnat perustuivat liikuntatunneilla konkreettisiin tilanteisiin, siihen, mitä he olivat tekemässä tai olivat juuri tehneet.

Käytin leikkiä sekä työtapana että sisältönä. Lapsi leikkii ilokseen ja nauttiakseen elämästä sekä oppiakseen ja kehittyäkseen. (Brotherus ym. 1999, 171.) Leikillä on siis lapselle sekä itseisarvo että välineellinen merkitys. Liikunnassa leikimme lähes jokaisella lukuvuoden liikuntatunnilla, leikkimme olivat pääasiassa sääntöleikkejä.

Sääntöleikit ovat yhteisleikkejä, joissa on osattava ottaa huomioon kaikki leikkiin osallistujat. Näin lapsi oppii toimimaan yhdessä muiden kanssa. Sääntöleikeissä lapset pyrkivät oikeudenmukaisuuteen. Piaget (1988) on sanonut sääntöleikeistä: “Yhteistoiminnassa on moraalikasvatuksen ydin, siinä toteutuu vastavuoroisuuden perustuva keskinäinen

kunnioituksen etiikka, jota esimerkiksi sääntöihin sitoutuminen edustaa”. (Brotherus ym. 1999, 182).

Syksyn ensimmäinen sisäliikuntajakso toteutettiin yliopistoalueella olevassa yli 100 vuotta vanhassa puurakennuksessa, johon museoinnin vuoksi ei voida asentaa akustisia levyjä seiniin. Paikka on pienten lasten liikuntaan sopimaton ja aiheutti monenlaisia ongelmia. Ääni puuroutui salissa, lapsilla oli vaikeuksia kuulla opettajan ja toistensa puhetta, samoin opettajalla oli vaikeuksia kuulla oppilaita ja tutkimusmenetelmän kannalta ääniä oli vaikea saada kuulumaan videolle. Oman puheeni taltioimiseksi käytin salissa mikrofonia, mutta silloin lasten puhe taltioitui heikosti. Akustiset ongelmat aiheuttivat joskus levottomuutta. Työrauhan ylläpitämiseen piti kiinnittää paljon huomiota. Koska lasten keskittymiskyky häiriintyy helposti ympäröivistä ärsykeistä, on tärkeää, että oppimisympäristö on melko hiljainen. Hyvään ilmapiiriin kuuluu työrauha. (Anshel 1990; Graham 1995, 30; Rink 1998, 88-91; Siedentop 2000, 95.)

Työskentelyä salissa - erilaisia ratkaisuja rataharjoituksessa

Aloitimme liikuntatunnin pelastuspeilihipalla. Olemme säästyneet hippaleikeissä törmäyksiltä, vaikka en ole enää rajannut juoksemisen suuntaa. Nyt hippaleikeissä tulee entistä enemmän esille taito harhauttaa, joka vaatii ja kehittää ketteryyttä. Mikko on niin ketterä poika, että hän on mahdoton kiinniotettava ja melkein pä pelottavan tehokas hippa. Lapset pelastavat toisiaan hyvin, kukaan ei keskity vain karkuunjuoksemiseen. Virittelin salin laitamille välineet rataa varten valmiiksi, muutama siirto hippaleikin jälkeen, niin rata oli käyttökunnossa. Radassa oli ongelmanratkaisutehtäviä: 1) Kuinka hypit muotopalaradan läpi niin, että, kolmion kohdalla astut aina yhdellä jalalla ja ympyrän kohdalla kahdella jalalla? 2) Miten ristiin asetettujen teippiviivojen ympärillä voi hypiä? 3) Kuinka käytät tasapainolautaa, jotta pääsisit sillä pyörivään liikkeeseen? Lisäksi radassa oli yhteisinä tehtävinä pitkittäisakselin ympäri pyöriminen, puolapuilla kulkeminen sivuttain ja hyppynaruhyppelyn harjoittelu ja rekkitangolla valinnainen tehtävä: hyppy oikonojaan tai rekkitangon ylitys omalla tavalla. Painopiste oli havaintomotorisissa harjoituksissa. (E.L.)

Käyttäessäni työtapana erilaisten ratkaisujen tuottamista ohjasin lapsia myös yksilöllisesti.

Tässä vaiheessa syksyä minulla oli jo käsitys kunkin lapsen motorisista taidoista.

Yksilöllisillä ohjeilla annoin aikaa mahdollisimman monelle oppijalle henkilökohtaisesti ja ohjasin lapsia löytämään heidän omia mahdollisuuksiaan (itsetunnon 5. dimensio).

Yksilöllinen, lapsen taitojen mukainen ohjaus, on yksi tapa motivoida ja osoittaa lapselle

hänen ainutkertaisuuttaan ja mahdollisuuksiaan onnistumiseen. (Gallahue & Ozmun 1997, 328-329; Graham 1995, 84-86; Rink 1998, 108-109.)

Organisointitavat, joita käytin tutkimuksen ensimmäisen syklin aikana olivat yhdessä työskentely, yksilöllinen työskentely, parityö ja sisäliikunnassa myös ryhmätyö. Sisäliikuntajaksolla yhdistin luokan teemaa ja liikunnan sisältöjä toisiinsa käyttämällä muotopaloja radoissa ja rytmitystehtävissä.

Havaintomotorisia harjoituksia muotopalojen avulla

Kolmannella tunnilla Ryhtilässä rakensin muotopaloista ja vanteista radan, jota lapset lähtivät kiertämään siten, että jokaisen muotopalan päälle tuli askel. Muuntelin tehtävää niin, että askelluksen aikana piti ensin nimetä palan muoto, sitten palan väri, sitten astua palan päälle musiikin tahdissa ja lopuksi vielä taputtaa samaan aikaan, kun palan päälle astuttiin. Rata kiinnosti lapsia, jokainen halusi kiertää sitä. Lapset myös selvästi yrittivät parastaan, tosin viimeinen osio oli liian vaikea. Huomasin, että rata sujui liukkaasti niiltä lapsilta, jotka jo lukivat. (E.L.)

Kokeilin tällä jaksolla myös yhtä ryhmätyötä. Lasten tehtävänä oli pienissä ryhmissä tehdä robottimusiikkiin jokin kone. Pojat ilmaisivat halunsa olla omina ryhminään. Epäilin poikien kykyä suoriutua tehtävästä omissa ryhmissään, mutta halusin antaa heille siihen mahdollisuuden. Ryhmätehtävä oli melko vaativa: yksittäisellä oppilaalla ei ollut siinä selkeää roolia ja koneen piti ilmentää jotenkin musiikkia. Tyttöryhmien työskentely lähti hyvin käyntiin ja kaikki ryhmät saivat aikaan myös esityksen, jonka he esittivät muille. Poikaryhmiä oli kaksi: molemmista ryhmistä lähti heti yksi poika viipottamaan omille teilleen. Pojat eivät myöskään suunnitelleet työtä yhdessä, hetken aikaa heistä muutama teki yksittäisiä liikkeitä ja sen jälkeen pojat levisivät yhtä poikaa lukuun ottamatta puolapuille kiipeilemään.

Ruoppilan (1998) mukaan sukupuolten välillä on kehityksellisiä eroja yleensä melko harvoilla osa-alueilla. Varhaisina ikävuosina voidaan kuitenkin havaita sukupuolten välillä kaksi eroa, joilla on merkitystä ehkä jo lapsuudessa, mutta erityisesti myöhemmin kouluiässä. Tytöt kehittyvät poikia nopeammin sanaston tuntemuksessa sekä sosiaalisissa taidoissa.

“Arvaas, mitä kans vois tehdä tällä varjolla?” kysyi Mikko. Lapsilla oli paljon omia ehdotuksia laskuvarjon kanssa toimimiseen. Ihan kaikkia ehdotuksia emme ehtineet kokeilla, varsinkin kun aikaa kului siihen, kun lapset esittivät ehdotuksiaan yhteen ääneen. Useimmiten ehdotuksia ja kysymyksiä tekevät samat lapset. Rauhallisissa keskusteluhetkissä sellaisetkin lapset rohkaistuvat puhumaan, jotka liikunnan vilkskeessä jäävät hiljaisiksi. (E.L.)

Sosiaalisten taitojen tukemisessa on olennaista vahvistaa ikätason kriittisiä taitoja kuten prososiaalisten aloitteiden ja kysymysten tekemistä sekä impulssien hallintaa. Esikouluikä tai ensimmäisten kouluvuosien vaihe ovat otollista aikaa sosiaalisten taitojen tukemiseen, koska ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole vielä niin vakiintunut kuin myöhemmässä iässä. (Poikkeus 1998.)

Tunteiden tiedostaminen, niiden ilmaiseminen ja hallinta ovat edellytyksiä sille, että yksilö voi tuntea ja ymmärtää itseään (itsetunnon 3. dimensio). Sosiaalisten taitojen kehittyminen riippuu suuresti yksilön emotionaalisesta kehityksestä. (Aho & Tarkkonen 1999, 60; Goleman 1997, 145; Korhokangas 1998.) Liitin tunteiden ilmaisemisen ja voimankäytön harjoittamisen toisiinsa teettämällä lapsilla mielikuvien mukaan liikkumista.

Mielikuvaliikkumisen vetovoimaa

Ilmaisimme liikkeellä erilaisia kuvia, joita näytin lapsille: surullinen koira, kevyt kesään heräävä perhonen, iloinen sammakko, pakeneva pelokas jänis, rauhallisesti lipuva laiva, väsyneesti askeltava vanhus, lujaa ajava auto, vihainen täti ja tempuilleva sirkuspelle. Kaikki lapset jaksoivat osallistua tehtäviin. Näyttää sille, että vastaava tehtävä kannattaa uusia. (E.L.)

Mielikuvaliikkunnassa on aineksia myös symbolisesta leikistä, jossa toiminnan motivaationa on todellisuuden sulauttaminen minään eikä todellisuuteen sopeutuminen. Piaget ja Inhelder pitävät symbolista leikkiä lapsen leikkien huippuna, jossa lapsen ei tarvitse sopeutua vanhempien ihmisten sosiaaliseen maailmaan, jonka mielenkiinnon kohteet ja säännöt ovat hänelle outoja. Symbolisessa leikissä lapsi valitsee vapaasti symbolin, joka taipuu hänen tahtonsa mukaan. (Piaget & Inhelder 1977, 60.) Mielikuvaliikkumisessa minä valitsin kohteet ja kuvasin kohteita adjektiivien lapsille, mutta lapset sopeuttivat symbolin omaan minäänsä, lapsilla ei ollut malleja, joiden mukaan heidän olisi pitänyt liikkua. Lapset ilmaisivat itseään vapautuneesti ja innokkaasti, moni heistä myös äänteli symbolia muistuttavalla tavalla

(itsetunnon 2. dimensio). Tässä tehtävässä pojat olivat hyvin mukana. Mutta seuraava kokeiluni, johon liittyi musiikin kautta aikatekijän säätely ei enää saavuttanut poikien keskuudessa samanlaista suosiota.

Musiikin tahtiin liikkuminen jakaa mielipiteitä

Harjoittelimme oman kehon suhteuttamista tilaan, voimankäytön, aikatekijän ja luokan teemana olevan koon säätelystä ja tunteiden ilmentämistä liikkumalla 7 pienen kääpiön musiikkiin. Liikuimme ihan pieninä kaivoksessa, hiipien, laahustaen väsyneesti työpäivän jälkeen, hypellen iloisesti, askelsimme pontevasti uuden päivän alussa. Yksi esikoululainen poika ei suostunut harjoitukseen lainkaan, toinen laittoi tehtävän leikiksi. Kohta he saivat kavereikseen kaksi ensiluokkalaista poikaa. Pojat näyttivät hämääntyvän musiikista, heidän huomiokykynsä hajaantui ja yrittämisen sijaan astui muille pelleileminen ja esittäminen. (E.L.)

Käyttämällä musiikkia liikuntatunneilla pyrin harjaannuttamaan lasten rytmittäjää. Numminen (1997, 69) määrittelee rytmittäjän liike- ja lihastunnon kyvyksi aistia liikkeiden nopeuden ja voiman vaihtelut. Rytmittäjän kehittymisen kautta lapsi oppii jäsentämään liikkeitään tarkoituksenmukaisella tavalla niin, että hän pystyy liikkumaan annetussa rytmissä ja tempossa. Rytmittäjä säätelää lihastoiminnan oikea-aikaisuutta, kestoja ja nopeuden muutoksia. Kaikki koordinoituvat liikkeet ovat rytmisiä. (Gallahue 1993, 216-217; Gallahue & Ozmun 1997, 307; Numminen 1997, 69; Pangrazi 1995, 355.)

Gallahuen (1993, 89) mukaan esikouluikäisten tyttöjen ja poikien kyvyt ja mielenkiinnon kohteet ovat melko samanlaisia. Musiikkiliikunnassa ja pallopeleissä on oman kokemukseni mukaan kuitenkin havaittavissa sukupuolten välisiä eroja. Pojat eivät ole yhtä kiinnostuneita musiikin mukaan liikkumisesta kuin tytöt ja tytöt eivät motivoitu pelaamisesta samalla tavalla kuin pojat. Lapsilla on tietysti yksilöllisiä eroja sekä kyvyissä että mielenkiinnon kohteissa, mutta yleisvaikutelma, joka havaintoaineistostani syntyy noudattaa esittämäni linjaa.

Samansuuntaisia tuloksia on saanut Pönkkö (1999, 98) tutkiessaan päiväkotilasten kokemuksia päiväkotien liikuntakasvatuksesta. Pojilla oli selvästi negatiivisempia kokemuksia liikuntakasvatuksesta kuin tytöillä. Poikien kertomat perustelut kokemuksilleen viittasivat siihen, että liikunta ei aina vastannut heidän odotuksiaan, vaan he halusivat

enemmän “oikeata” liikuntaa, jossa voisi koetella omia voimia. Pojat olivat kiinnostuneita palloleikeistä ja -peleistä, telinevoimistelusta, uinnista, luontoliikunnasta, suunnistusleikeistä sekä talviliikunnasta.

Liikkuminen musiikin mukaan oli tällä sisäliikuntajaksolla niin kuin koko vuoden ajan kokemukseni mukaan ongelmallista. Vaikka valitsin musiikit, mielikuvat (robotit, koneet, kalamatka, seitsemän pientä kääpiötä) ja sisällöt (käynti, juoksu, hypyt, kiipeäminen tempoa, tilaa, voimaa ja tasoja muutellen sekä lasten itse valitsevat liikemallit) pääasiassa poikien kiinnostuksen mukaisesti, ei poikien motivaatio pysynyt yhtä korkealla kuin tyttöjen. Musiikin kanssa tehtäviin harjoituksiin jaksoi tässä luokassa keskittyä yksi poika.

Anttila (1994, 67-69) toteaa poikien aiheuttavan valtaosan tanssituntien järjestyshäiriöistä. Hänen mielestään syytä poikien levottomuuteen voi etsiä opetuksen sisällöistä. Pojat nauttivat voimia vaativasta, nopeatempoisesta liikkumisesta, jopa tietynlaisesta rajuudesta. Anttilan mielestä tempuat ja akrobatia kiehtovat heitä. Heille on myös tärkeää fyysinen kontakti toisiin poikiin. Omat ajatukseni ovat yhteneviä Anttilan ajatusten kanssa. Silloin, kun yritin kehittää rytmitajua musiikin avulla en onnistunut yhdistämään poikien toiveita ja rytmitajua harjaannuttavia tehtäviä toisiinsa. Koordinaation ja itseilmaisun kehittämiseen on liikunnassa “poikien onneksi” monia muitakin keinoja. Mielestäni monet pojat käyttävät palloilua myös itseilmaisun keinona. He paitsi ilmaisevat itseään myös osoittavat pätevyyttään (2. ja 5. itsetunnon dimensio) palloilu- ja pelitaidoillaan.

Sosioemotionaalisiin taitoihin kiinnitin tämän syklin aikana huomiota paitsi sisältöjen, opetustyylien ja organisointitapojen kautta myös antamalla mahdollisimman paljon kannustavaa palautetta yritteliäisyydestä, kehittymisestä motorisissa sekä yhteisöllisissä taidoissa ja omien keksintöjen ilmaisemisesta liikkeen tai kielen avulla. Kävin lasten kanssa sekä yksilöllisiä että yhteisiä keskusteluja sääntöjen noudattamisesta sääntöleikeissä. Yhteisissä keskusteluissa kaikilla lapsilla oli mahdollisuus oppia yhteisöllisiä taitoja konkreettisten esimerkkien kautta.

Aloin heti syksyn alusta opettaa lapsille sitä, miten antaa tunnustusta yritteliäisyydestä ja onnistumisista. Ulkoliikuntajaksolla lapset antoivat parilleen tunnustuksen taputtamalla paria.

Sääntöleikeissä, joissa oli kaksi joukkuetta, opettelimme antamaan voittajajoukkueelle tunnutusta aplodein. Pyrin välttämään voittaja- ja häviöjä asetelman synnyttämistä liikuntatunneilla korostamalla rehellisyyttä ja yritteliäisyyttä ja jättämällä leikin lopputuloksen huomioimatta. Leikimme kuitenkin joskus leikkejä, joissa oli kaksi joukkuetta ja leikeissä oli eriä, jotka voitettiin tai hävittiin. Esimerkkinä vyörypallo, jossa joukkueet ovat vastakkain ja yrittävät vierittää omilla pienillä palloillaan joukkueiden väliin sijoitetun ison pallon vastustajan puolelle. Korostin tässäkin leikissä rehellisesti rajan takaa suoritettuja heittoja ja ripeää toimintaa. Opettajan tähtihetkestä sain nauttia salityöskentelyjaksollamme 5.10., jolloin erän ”hävinnyt” joukkue taputti spontaanisti vastustavalle joukkueelle heidän onnistuneen suorituksensa jälkeen eikä ”voittanut” joukkue kerskaillut voitollaan. Lapset osasivat siinä tilanteessa jotain sellaista, jota kilpaurheilun parissa harvoin nähdään. Jäin tunnin jälkeen miettimään, mihin asti koulun liikuntatunnilla opetettavat taidot kantavat, onkohan näillä tilanteilla siirtovaikutusta? Perinteinen kouluoppiminen on tuottanut ns. liikkumatonta tietoa tai elotonta tietoa (inert knowledge), jota ei pystytä käyttämään todellisessa elämässä. (Tynjälä 1999b, 131.) Oppisivatkohan oppilaat antamaan tunnutusta vastapuolen pelaajille myös omissa harrastuksissaan vai jäisikö tämä ”tunnustuksenantokulttuuri” vain koulun sisäiseksi toiminnaksi?

Kristillinen ihmiskäsitykseni mukaista on, että pidän kiinni rajoista, jotka yhteistyölle on asetettu. Ihminen on ainutkertainen yksilö, jota haluan kunnioittaa, mutta hän on aina myös yhteisön jäsen. Lapset kokeilevat rajoja ja niiden joustavuutta. Rajat ovat ihmiskäsitykseni mukaan lapsille ja aikuisille turva, eivät kahle. Itsetunnon kehittymisen kannalta lapsi tarvitsee turvaa, osa tätä turvallisuutta ovat rajat, joita noudatetaan. Sääntöjen noudattaminen vaatii mielestäni lempeää määrätietoisuutta ja vaatimuksessa pysymistä. Tarkoiton lempeydellä kasvattajan toimintaa, josta on aistittavissa lapsen hyväksyminen ja määrätietoisuudella rauhallista periksiantamattomuutta. Hyväksyntä, aito kiinnostus ja kunnioitus yhdistettynä rajoihin on mielestäni perusturvallisuutta. Grahamin (1992, 36) mukaan taitavat opettajat ovat tietyllä tavalla lujia. He tarkoittavat, mitä he sanovat. Samalla he kuitenkin osoittavat lapsille lämpöä ja välittämistä. Lapset oppivat nopeasti tietämään tarkoittaako opettaja sitä, mitä hän sanoo. Hyvät opettajat eivät anna lapsille mahdollisuuksia

toimia vastoin sopimuksia ilman tiettyjä seurauksia. Taitava opettaja keskustele tyynesti ja vankkumattomasti siitä, miten tunnilla toimitaan.

Gallahue (1993, 132-141) käyttää käsitettä positiivinen kuri siitä, että työrauha saavutetaan pääasiassa työrauhaongelmia ehkäisevillä toimenpiteillä. Positiivisen kurin aikaansaavilla opettajilla on halu ja taito säädellä ja muovata lasten käyttäytymistä ilman jatkuvaa kieltämistä, nalkutusta, pelottelua ja uhkailua. Kurittomuutta ei ole se, jos lapset ilmaisevat innostumistaan tutkimalla liikkumisen mahdollisuuksiaan. Kurittomuutta ei ole myöskään se, jos salissa poreilee tehtävään liittyvä keskustelu. Kuri on epäonnistunut silloin, jos luokan tai yksilöiden oikeuksia oppimiseen loukkaa yksi tai useampi häiritsevää oppilas. Positiivisen kurin saavuttamiseen kuuluu sarja positiivisia askeleita, joilla opettaja voi osoittaa hyväksyttävän käyttäytymisen rajat ja saada oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen. Yksi positiivisen kurin askel on rutiinien luominen. Rutiinien oppimiseen menee aikaa, mutta niiden kautta ennaltaehkäistään työrauhaongelmia ja saadaan liikuntatuokioista nautinnollisia hetkiä. (Gallahue 1993, 132-141; Graham 1995, 30; Harrison & Blakemore 1992, 473; Siedentop 2000, 63-64.)

Rutiinit, joiden opettamisen aloitin heti syksyllä, olivat liikuntasaliin meneminen yhdessä, vapaa juoksu tai leikkihetki tunnin alussa, peukkumerkki hiljaisuuden pyytämiseksi, kokoontuminen opettajan lähelle ohjeiden antamisen ajaksi, vuorotellen puhuminen, ohjeiden seuraaminen siten, että oppilaalla oli katsekontakti ohjeidenantajaan ja ohjeiden mukaan toimiminen, kokoontuminen yhteen tunnin loppuksi.

Positiivisen ilmaston luomisessa on tärkeää se, millainen malli kasvattaja itse on ja millaisia kommentteja ryhmässä suositaan. Positiivinen ilmapiiri edellyttää, että kasvattaja on lasten saatavilla, tuntee aitoa kiinnostusta lapsia kohtaan, käyttää aikaansa lasten ongelmiin, näyttää heille tunteensa ja pystyy sanomaan reilusti mielipiteensä. Rakentavia kommentteja ja hyviä, toiset huomioonottavia tapoja tulee konkreettisesti harjoitella, sillä niitä ei opita itsestään. Iloitseminen omasta onnistumisesta ja toisen oppilaan rohkaiseminen ovat yhteydessä toisiinsa. Iloitseminen, rohkaiseminen ja positiivisten kommenttien vastaanottaminen ovat taitoja, joita täytyy opetella. (Aho & Tarkkonen 1999, 24-25; Gallahue 1993, 70-71; Graham

1992, 137-139; Harrison & Blakemore 1992, 474; Siedentop 2000, 67; Virgilio 1997, 21-26.) Sääntöleikeissä harjoiteltiin paitsi rehellisyyttä ja tunnustuksen antamista, myös tunnustuksen vastaanottamista ja itsehillintää. Golemanin (1997, 145) mukaan sosiaalisten taitojen alkeisiin kuuluu itsehillintä. Lapsen on opittava vaimentamaan omaa kiukkuaan, hetkellisiä mielijohhteitaan ja innostustaan. Muiden aaltopituudelle pääseminen vaatii mielenrenteyttä. Muiden ihmisten tunteiden käsittely - vuorovaikutuksen vaikea taito - vaatii aina kahta muuta tunnekykyä, omien tunteiden hallitsemista ja empatiaa. Sääntöleikeissä opeteltiin vastaanottamaan tappioita itsehillintää menettämättä ja iloitsemaan onnistumisesta omaa pätevyyttä korostamatta ja toisia alentamatta.

Itsensä tiedostaminen tarkoittaa, että yksilö tuntee itsensä, tietää oman roolinsa, pystyy arvioimaan ominaisuuksiaan eikä häpeä erilaisuuttaan. Minäkäsitys tarkoittaa lapsen omaa käsitystä persoonastaan. Positiivisen minäkäsityksen ja vahvan itsetunnon kehittymiseksi on tärkeää, että lapsi oppii arvioimaan itseään realistisesti, toisin sanoen oppii tuntemaan itsensä. (Aho & Tarkkonen 1999, 36; Gallahue & Ozmun 1997; Goleman 1997, 65.) Lapsen oman toiminnan säätelytaidon kehitys alkaa jo paljon ennen kouluikää ja on yhteydessä siihen tapaan, miten vanhemmat ovat kotona opastaneet lapsiaan. Lapsen kognitiivinen ja metakognitiivinen kehitys on nopeaa esiopetusiässä ja kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1994.) Metakognitiiviseen tietoon itsestä kuuluu sekä *tunteva* että *tietävä* minä (Linnilä 2000). Hujalan (2000) mukaan kontekstuaaliseen ja konstruktivistiseen ajatteluun pohjautuvassa modernissa varhaiskasvatuksessa oppimisen tavoitteena ei ole tiedon hankkiminen vaan metakognitiivisten, oppimaan oppimisen taitojen omaksuminen. Tällöin tavoitteena on saada lapsi tietoiseksi omasta oppimisestaan. Tämä edellyttää sekä lapsen omaa reflektiivisyyttä että kaikkien kasvatukseen osallistuvien panostamista arviointiin. (Hujala 2000.)

Metakognitiivisten taitojen ja itsetunnon kehittämiseksi käytin lasten kanssa liikuntatunneilla itsearviointia. Arviointi kietoutui luontevaksi osaksi liikuntatunteja. Lapset esittivät arviointejaan kysymyksiini kertomalla, millaisia asioita he olivat oppineet, mikä tai mitkä asiat olivat olleet mukavia, missä he olivat onnistuneet, mikä tuotti vielä hankaluuksia.

Kertoessaan itsearviointejaan lapset saivat ilmaista itseään kielellisesti ja käyttää liikuntaan liittyviä käsitteitä.

Käsitteiden oppimiseksi nimesin toistuvasti liikkeissä käyttämiämme kehonosia, telineitä, välineitä ja liikkeitä. Tynjälän (1999b, 139) mukaan oppiainekohtainen tieto sisältää kyseisen alan käsitteellisen tiedon ja on keskeinen opetuksen ja oppimisen kohde. Oppiainetietoa tulisi opiskella mahdollisimman autenttisissa tilanteissa ja aitoihin ongelmanratkaisuihin kytkettyinä.

Kävin tutkimuksen ensimmäisen syklin aikana useita keskusteluja Moto-kerhon ohjaajien kanssa. Keskustelut koskivat opetuksen tavoitteita ja sisältöjä ja ennen kaikkea käytännön järjestelyjä. Esi- ja ensiluokan ensimmäinen vanhempainilta oli 15.9. Tilaisuudessa keskusteltiin lähinnä yleisistä koulun aloitukseen liittyvistä asioista ja sovittiin, että myöhemmin syksyllä pidettäisiin yhteinen elokuvailta, jossa esittäisin videolta koosteita lasten liikuntatunneista. Lokakuun lopussa ensimmäiset kriittiset opiskelija- ja opettajaystävieni arvioivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista editoimieni videokoosteiden kautta. Kriittisten ystävien ja asiantuntijoiden arvioinnit muodostivat tutkimuksessa välitavoitteita, jotka syvensivät mahdollisuutta opetussuunnitelman toimivuuden ja toteuttamisen reflektioon.

5.3.1 Moto-kerho alkaa

Jyväskylän normaalikoulun esiopetussuunnitelman (1999) mukaan esiopetuksen yhtenä tehtävänä on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, tunnistaminen ja oppimisen tukeminen. Samaa asiaa korostaa myös Varhaiskasvatustyöryhmän muistio (1999, 45). Halusin ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia tukemalla tärkeitä oppimisedellytyksiä: havaintomotorisia ja motorisia taitoja ja sitä kautta myös lasten itsetuntoa.

Lapsista noin kuudella prosentilla esiintyy kehityksellisiä motorisia vaikeuksia. Tähän motorisen kehityksen erilaisuuteen liittyy usein ongelmia myös esimerkiksi lukemisen ja matematiikan alueilla. (Ahonen 1990; Cantell, Smyth & Ahonen 1994.) Tutkijat ovat

havainneet, että koulun alkuvaiheessa havaittuun motoriseen kömpelyyteen liittyy tavallista enemmän kouluvaikeuksia, joita esiintyy eri kouluaineissa, ei vain liikunnassa. (Ahonen 1990, 70-71; Alahuhta 1990, 80-81; Ayres 1987, 16; Hadders-Algra, Touwen & Huisjes 1986; Revie & Larkin 1993; Rintala 1998.) Pönkön (1999, 98) ja Pehkosen (1999, 226) tutkimusten tulokset osoittavat, että lasten liikuntataidoissa on suuria yksilöllisiä eroja, mikä asettaa vaatimuksia nykyistä tietoisemmin suunnitellulle ja toteutetulle toiminnan eriyttämiselle.

Tutkimusten mukaan motorisesti taitavat lapset arvioivat olevansa kavereiden hyväksymiä. Heikot motoriset taidot ovat usein yhteydessä myös muihin psyykkisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Lapset, jotka menestyivät hyvin motorisissa suorituksissa, olivat itsenäisempiä sekä vähemmän ahdistuneita ja estyneitä kuin lapset, joilla oli ongelmia motoriikassaan. Motorisesti taitavat lapset olivat myös suosittuja lasten keskuudessa. Lapset, joiden motoriikka oli heikko, kokivat syrjintää lapsiryhmässä. Heitä ei otettu tasavertaisesti leikkeihin. Tutkittaessa motorisesti kömpelöitä lapsia havaittiin myös, että heillä on enemmän sosiaalista vetäytymistä ja kypsymättömyyttä kuin lapsilla, joilla ei ollut ongelmia motoriikassa. (Ahonen 1990, 79-80; Gallahue 1993, 69; Geuze & Börger 1993; Losse, Henderson, Elliman, Halla, Knight & Jongmans 1991; Pönkkö 1999, 95; Shoemaker & Kalverboer 1994.)

“Opetusministeriö asetti 17.6.1997 työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää, miten oppilaan itsetuntoa ja kouluviihtyvyyttä voidaan lisätä opetussuunnitelmallisilla, opetusmenetelmällisillä sekä opettajankoulutuksellisin keinoin. Työryhmän tehtävä oli myös tehdä ehdotus mahdollisesta minäkuvan parantamiseen liittyvästä määräaikaisesta projektista. Työryhmä luovutti muistionsa “Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa” opetusministeriölle marraskuussa 1997. Opetushallitus käynnisti Terve itsetunto -projektin vuosille 1998-2001. Projektin tavoitteena on syrjäytymisen ehkäisyn ja oppilaiden itsetuntoa tukevien toimintakäytäntöjen kehittäminen ja levittäminen peruskouluissa”. (Sheinin & Niemivirta 2000.) Moto-kerho oli yksi opetussuunnitelmallinen ja myös opettajankoulutuksellinen keino edellämainittujen toimintakäytäntöjen luomiseksi.

Moto-kerho käynnistyi 22.9. ja sitä pidettiin joka keskiviikko 20 viikon ajan 16 lapselle 45 minuutin mittaisena liikuntatuokiona. Kerhon ohjelmien suunnittelun pohjana oli APM-testien antama tieto siitä, millä havaintomotoriikan tai motoriikan osa-alueella kullakin lapsella oli vaikeuksia. Testien välittämän tiedon pohjalta kerhoon muodostettiin neljä ryhmää siten, että lapset, joilla oli samankaltaisen lisäharjoituksen tarve, muodostivat oman ryhmänsä. Moto-kerhon pienryhmiksi muodostuivat tasapainoryhmä, liikkumistaitoryhmä, käsittelytaitoryhmä ja havaintomotoriikkaryhmä. Nämä neljä pienryhmää toimivat yhdessä koko kerhon toimikauden ajan. Kiinteällä pienryhmällä pyrittiin tukemaan kunkin lapsen havaintomotorista ja motorista oppimista sekä kehittämään heidän sosiaalisia taitojaan. Päävastuun ohjelmien suunnittelusta ja toteuttamisesta kantoivat Arja Sääkslahti ja Marja Cantell liikuntakasvatuksen laitokselta. Käytännön toteutuksessa heillä oli apunaan 6 opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Myös Moto-kerho toteutti esi- ja ensiluokan teemoja, kerhon alku- tai loppuleikeissä huomioitiin kulloinkin ajankohtaiset teemat. Moto-kerhosta muotoutui luonteva osa koulumme tukiovetusta.

Varsinainen kuntoutus tai terapia eivät kuulu koulun toimintaan (Ayres 1987, 135). Opettajan tehtävä on opettaa lapselle erilaisia taitoja. Kun lapsella on oppimisvaikeuksia, opettaja pystyy ehkä antamaan lapselle ohjausta hänen tasoaan vastaavasti, jolloin lapsen oppiminen on tehokkaampaa. Terapia ja kouluopetus tähtäävät samaan päämäärään, mutta niiden lähtökohdat ovat erilaiset. (Ayres 1987, 135.) Moto-kerho edusti hallinnollista eriytystä, jonka tarkoituksena oli motorisia perustaitoja vahvistamalla tukea lapsen oppimisedellytyksiä ja luoda mahdollisuuksia lasten selviytymiseen koko luokan opetustilanteissa. Heikinaro-Johanssonin (1992, 22; 1995) mukaan hallinnollinen eriyttäminen antaa lisäresursseja opettajan käyttöön ja on siten tukemassa didaktista eriyttämistä. Moto-kerhon saavutuksiin palaan kappaleessa 5.5.1.

5.4 Tutkimuksen II sykli: Syyslomasta joulukuun - koulukoreus katosi, väsyttää

Syysloman jälkeen, tutkimuksen toisen syklin aikana liikunnanopetuksen painopiste oli kehon hallintaa kehittävien taitojen, kehon eri puolten yhteistoiminnan, koordinaation ja ketteryuden harjoittamisessa telineiden avulla ja käsittelytaitojen kehittämisessä telineillä, palloilla ja nauhoilla.

Luokassa teemoina olivat muodot ja koot, tuoksut ja maut. Lapset opettelivat myös kuvailemista, vertailemista, luokittelemista ja sarjoittamista. Kiinnitin tämän syklin aikana päähuomion teematyöskentelyssä kuvailemiseen ja vertailemiseen. Tuoksujen ja makujen yhdistäminen liikuntatunnille ei tuntunut luontevalle, toisaalta telineillä liikkumisen suunnittelu oli opettajan kannalta niin paljon energiaa vievää puuhaa, että päätin tyytyä havaitsemiseen, kuvailemiseen ja vertailemiseen. Ratkaisu toi mukanaan sen, että minun piti suunnitella, miten järjestäisin tunteihin pieniä rauhallisia tuokioita, jolloin voisin lasten kanssa keskittyä liikkeiden vertailemiseen, samanlaisuuksien ja erilaisuuksien etsimiseen ja niiden kuvailemiseen. Työtapana käytin paljon ohjattua oivaltamista.

Telinetaitojen harjoittelu sitoo lapsen havaintoja omaan liikkumiseen, joten organisointimuotona käytin yksilöllistä harjoittelua. Tämä vaikutti sosioemotionaalisten tavoitteiden asettamiseen. Opettelimme omalla vuorolla tekemistä, kilpailun välttämistä telineratoja kierrettäessä, vuorotellen puhumista ja sitä, miten kohdata pelottavia tilanteita. Isommilla oppilailla auttamiskäyttämisen kehittäminen sopii mainiosti telinetaitojen harjoitteluun yhteyteen. Toisen oppilaan avustaminen on suorastaan edellytys monien taitojen oppimisessa. Tähän pienten oppilaiden taidot eivät vielä riitä, mutta tunnustuksen antaminen on sovellettavissa myös pienten harjoitteluun. Niinpä lapset opettelivat edelleen tunnustuksen antamista toisilleen taputtamalla oppilaalle, joka kävi esittämässä oman liikkeensä jollain telineellä. Oppilaiden itsetuntoa tuen rohkaisemalla lapsia kokeilemaan uusia liikkeitä ja avustamalla heitä niissä, jotta kokemuksista tulisi positiivisia. Rohkaisin lapsia uuden oppimiseen.

Telinetunneilla käytin työtapana yksilöllisiä tehtäviä. Yksilölliset tehtävät ovat työtapoja, joissa opettaja suunnittelee tehtäviä, joihin sisältyy mahdollisuus eri tasojen valintaan. Lapsi päättää, millä tasolla hän tehtävän suorittaa. Suorituksen jälkeen hän arvioi toimintaansa ja tekee valinnan: teenkö seuraavalla kerralla saman tehtävän, vai valitsenko helpomman tai vaikeamman vaihtoehdon. (Hakala 1999, 157; Mosston & Ashworth 1994, 116-118.)

Halusin tämän työtavan kautta rohkaista lapsia omaa oppimistaan koskevien valintojen tekemiseen ja opettaa näkemään ja hyväksymään yksilöllisiä eroja. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on tärkeää, että oppilaat kokevat työskentelyn omakohtaisesti,

tehtävät ovat mielekkäitä ja vaikeudeltaan sopivantasoisia. (Tynjälä 1999b, 125.) Suurin osa lapsista teki valintoja mutkattomasti ja nopeasti. Kaksi esikoululaista tosin teki sellaisiakin valintoja, joita ei ollut tarjolla. He kiersivät telinejakson alussa pelottavalta tuntuvat telineet kaukaa ja jättivät kaikki vaihtoehdot niissä tekemättä. He rohkaistuivat kuitenkin jakson kuluessa ja oppivat tekemään kaikilla telineillä jotain, ainakin oman keksimänsä liikkeen. Yhdellä esikoululaisella oli vaikeuksia hyväksyä se taso, jolla hän pystyi tehtäviä tekemään. Silloin tällöin hän valitsi itselleen turhan vaativia tehtäviä ja vaikutti ärtyneeltä.

Näytin itse tai käytin oppilasnäyttöä havainnollistaakseni liikevaihtoehdot. Tutkijoiden (Anshel 1990; Graham, Holt/Hale, Parker 1998, 153-155; Pangrazi 1995, 38; Rink 1992, 95) mukaan motoristen taitojen opettaminen lapsille vaatii oikean suorituksen näyttämistä, jos tietty tehtävä on tarkoitus toistaa. Lapset ovat visuaalisia oppijoita ja muodostavat opeteltavasta liikkeestä kokonaiskuvan näytön kautta. Sanonta “kuva on parempi kuin tuhat sanaa” pitää paikkansa. Ydinasian motoristen taitojen opettamisessa voi ilmaista näin: Puhu vähemmän, näytä enemmän. Liikkeitä demonstroitaessa täytyy korostaa yhtä tai muutamaa oleellista ydinasiaa.

Telineradoissa oli myös tehtäviä, jotka olivat kaikille yhteisiä, esimerkiksi tasaponnistus ponnistuslaudalta ja riippuminen ja kulkeminen käsien varassa vaakatasossa olevilla puolapuilla ja lisäksi sellaisia työskentelypisteitä, joissa lapset saivat keksiä liikkeitä itse, esimerkiksi köydet.

Eriytytys tapahtui sisällöllisesti ja myös olosuhteita muuntamalla. Käytin apuvälineinä erilaisia viistoalustoja, jotka helpottivat pyörimis- ja kierimisliikkeissä. Lapset saivat tarvitessaan myös henkilökohtaista apua liikkeiden oppimiseen. Opettajaharjoitteluaan suorittavat liikunnanopiskelijat toimivat telinetunneilla avustajan tehtävissä.

Liikkumista telineillä - uusia valloituksia

Kahden ensimmäisellä tunnilla oli “surrausrata”, jossa tutustuttiin pienissä ryhmissä seuraa-johtajaa-periaatteella telineisiin. Rata muodostui muotopaloista ja hyppyjakkaroista järjestetystä hyppyradasta, tasaponnistuksen kautta hyppyarkulle polvinistuntaan tai kyykkyyn hyppäämisestä, penkkiä pitkin juoksemisesta, trampetilla hyppimisestä, eritasonojapuilla marakatin heilunnan, “salmiakiasennon”, tai kievahduksen harjoittelusta, noin kahden metrin korkeudelle vaakatasoon

asetetuilla tikapuilla käsien varassa riippuen etenemisestä, rekkitangolla oikonojaan hyppäämisestä tai päinsuistunnan tekemisestä, tasapainoilusta puomilla, erilaisten liikkeiden keksimisestä köysillä, hyppelystä kengurupalloilla ja eteenpäin kuperkeikan harjoittelusta viistolla tai tasaisella alustalla.

Ensimmäisen tunnin jälkeen pelko valtasi Maijan. Mitään erityistä vahinkoa ei ollut tunnilla sattunut, mutta tulkitsin tilanteen siten, että tytöllä ei ollut aikaisemmin paljon kokemusta vastaavanlaisesta tempuilusta ja uudet kokemukset aiheuttivat jälkijännitystä. Maija ilmoitti minulle tunnin lopuksi: **“Seuraavalla kerralla minä kierrän radan vaan kaks kertaa”**. Seuraavan tunnin aikana Maija kuitenkin rohkaistui liikkumisessaan. Sanoessani hänelle ties kuinka monennen kierroksen jälkeen, että hän oli sitten kuitenkin päättänyt kiertää rataa useita kertoja, sain napakan vastauksen: **“En ole pitänyt niin tarkkaa lukua laskuista”**. (E.L.)

Esikouluikäiset lapset valloittavat nopeasti uusia taidon alueita vakuuttuakseen omista kyvyistään ja toisaalta testatakseen osaamisensa rajoja. On tärkeää ymmärtää tämä heidän kehitysvaiheeseensa kuuluvaksi, kiinnittää huomiota sekä rajoihin että heidän mahdollisuuksiinsa oppia uutta. (Gallahue 1993, 87.) Voimistelu telineillä on lasten mielestä haastavaa ja jännittävää, koska siinä saa testata omia taitoja. Telinevoimistelulle on luonteenomaista se, että lapsi saa palautteen suorituksestaan välittömästi ja henkilökohtaisesti eikä palaute ole muiden lasten toiminnasta riippuvaista, suoritus joko onnistuu tai epäonnistuu. (Graham, Holt/Hale & Parker 1998, 438.) Lasten kiinnostuksenkohteiden varaan rakentuvalla pedagogiikalla on melko helppo aktivoida lapset työskentelemään, mutta tällöin lapset voivat toimia omien kiinnostuksenkohteidensa mukaan syventämättä tai laajentamatta niitä. Opettajan vaativa tehtävä on herättää lapsissa *uusia* kiinnostuksenkohteita eikä vain perustaa opetustaan sen varaan, mitä lapset tuovat kasvatustilanteeseen mukanaan. (Brotherus ym. 1999, 52.)

Telinevoimistelussa tarjoutui luonteva tilaisuus paitsi uusien liikkeiden oppimiseen myös kehon eri osien tunnistamiseen ja nimeämiseen. Liikkeitten ydinkohtia tarkastellessamme nimesin tai kysyin kehonosan, joka oli liikkeen suorittamisen kannalta oleellinen, esimerkiksi: oikonoja käsien varassa niin, että lantio ottaa kiinni rekkitankoon tai jännehyppy reunalta alas polvista joustaen.

Voimistelu telineillä kehittää tehokkaasti fyysistä kuntoa, erityisesti lihasvoimaa ja -kestävyyttä, liikkuvuutta, tasapainoa, liikkumis- ja käsittelytaitoja. (Gallahue 1993, 360;

Graham, Holt/Hale & Parker 1998, 439.) Sisällytin lukuvuoteen 14 tuntia liikkumista telineillä. Telineet tarjoavat hyvän mahdollisuuden kaikkien liikkeiden perustan eli tasapainon harjaanuttamiseen. Gallahuen (1993, 244) mukaan tasapainoliikkeet voidaan jakaa neljään osaan: 1) kehon akseleiden ympäri pyöriin liikkeisiin kuten taivutukset, kääntymiset, nostot 2) ponnistusta vaativiin liikkeisiin kuten trampetti- ja trampoliinihyppyt, hyppyt ponnistuslaudalta, hyppyt, joiden jälkeen käännetään ylösalaisin 3) pystyasennossa tapahtuvat liikkeet kuten yksilöllinen tasapainoilu puomilla, parin kanssa suoritettavat tasapainoasennot 4) ylösalaisin tapahtuvat liikkeet kuten päälläseisonta ja rataanpyörä. Tietoisuus omasta kehosta ja tietoisuus tilasta kehittyvät kaikkien sellaisten liikkeiden avulla, joissa keho pyörii oman akselinsa ympäri. Tasapainon kehittymiseksi on tärkeää, että lapsella on monia eri mahdollisuuksia pyörimisliikkeiden harjoitteluun. (Gallahue 1993, 248; Graham, Holt/Hale & Parker 1998, 415.)

Omia valintoja

Olin tehnyt telineradan, johon olin sijoittanut kaksi pyörivää liikettä siinä toivossa, että lapset ehkä havaitsisivat samankaltaiset liikkeet. Lapset kiersivät rataa innokkaasti. Erityisen ilahtunut olin siitä, että kaksi esiluokkalaista tuli pyytämään apua kuperkeikan tekemiseen. He halusivat oppia kuperkeikan eivätkä jättäneet liikettä väliin. Toinen lapsista oppi tunnin aikana tekemään liikkeen yksin. Hän oli jo hyvin perillä kuperkeikan ydinkohdista, koska Vesa totesi oman suorituksensa jälkeen: **“neppari ei ollut kunnolla rinnassa”** käyttäen mielikuvaa, jolla olin opettanut leuan laittamista kiinni rintaan, jotta liike pyörisi tasaisesti ja hyvin. Mikko osoittautui melkoiseksi tasapainotaituriksi, hänelle staattiset eivätkä monet dynaamisetkaan tasapainoliikkeet olleet riittävän motivoivia. Hän kehitteli käyttämillämme välineillä itselleen vaikeampia liikkeitä. Kun muut lapset yrittivät ratkaista heille asettamaani ongelmaa: miten päästä tasapainolaudalla ympäri, Mikko lisäsi ympärimenoihin hypyn tasapainolaudan päältä seuraavan laudan päälle. (E.L.)

Yleensä lasten omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö edistää sisäisen motivaation kehittymistä. Koska itseohjautuvuus ei ole lapsessa automaattinen sisäsyntyinen ominaisuus, sen kehittymiseen tarvitaan opettajan ja vanhempien tukea sekä asteittaista vastuun ja kontrollin siirtoa opettajalta ja vanhemmilta lapselle itselleen. Itseohjautuvuutta korostava ympäristö tarkoittaa sitä, että lapsella on itsenäisen työskentelyn taustalla aina tarvittaessa saatavilla opettajan tuki. Lasten autonomisuutta, motivaatiota ja tavoitetietoisuutta voidaan edistää esimerkiksi antamalla heille mahdollisuus valita omien

kiinnostuksensa mukaisia tehtäviä. (Aho, Tarkkonen 1999, 97; Gallahue 1993, 71-72; Graham 1995, 80-89; Harrison & Blakemore 1992, 473-478; Tynjälä 1999b, 109.)

Pohtimista

Lopputunnista pyysin lapsia nimeämään sellaiset liikkeet, jotka muistuttivat toisiaan tai olivat jollain tavalla samankaltaisia. Mikko keksi heti, että penkillä ja tasapainolaudalla suoritettavat liikkeet ovat samankaltaisia siinä mielessä, että niissä molemmissa kehittyä tasapaino. Aino oli sitä mieltä, että kengurupallolla hyppely ja kuperkeikka ovat samanlaisia liikkeitä. Tyttö ei osannut perustella näkemystään, mutta hyväksyin hänen vastauksensa yhdistämällä itse pallon pyöreiden kuperkeikan pyöreyyteen. Pyöriviä liikkeitä, kuperkeikkaa eteenpäin ja kierimistä pitkittäisakselin ympäri, lapset eivät osanneet yhdistää toisiinsa sitä vastoin lapset yhdistivät puolapuilla sivuttain kulkemisen edellisillä tunneilla tehtyyn vaakatasoon asetetuilla tikkaila liikkumiseen perustellen yhdistämistään sillä, että niissä molemmissa riiputtiin käsien varassa. (E.L.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan pyritään *tutkivaan puheeseen (explorative talk)*, jossa keskustelijat tarjoavat toisilleen erilaisia mielipiteitä pohdittavaksi, perustelevat näkemyksiään, pohtivat erilaisia esitettyjä vaihtoehtoja rakentavan kriittisesti ja pyrkivät yhteisymmärrykseen. Tutkivassa puheessa pyritään siis yhdessä pohtimiseen ja ongelmien analysointiin. (Tynjälä 1999b, 156.) Aloin ohjata lapsia lukukauden alusta asti tutkivaan puheeseen. Pyysin heitä perustelevaan näkemyksiään. Tutkiva puhe edellyttää, että lapset osaavat puhua vuorotellen. Vuorotteluperiaatteesta kiinnipitäminen on välttämätöntä. Lasten vuorovaikutus luiskahtaa helposti kiistelevän puheen tasolle, jossa on ominaista erimielisyyksien korostuminen ja yksilöllinen päätöksenteko.

Brotheruksen ym. (1999, 69-72) mukaan lapsen ajattelun kehittämisen täytyy tapahtua tietoisesti, jotta ajattelutoimintoja todella kehitettäisiin. Tämä merkitsee sitä, että hänelle annetaan mahdollisuus havaintojen tekemiseen, luokitteluun ja järjestämiseen vertaamalla, etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroja ja pohtimalla syy-seuraussuhteita. Esiopetusiässä lapsen ajattelun ja oppimaan oppimisen kannalta ovat oleellisia sellaiset toiminnot, jotka perustuvat vertaamiseen, yhtäläisyyksien ja erojen havaitsemiseen ja toisaalta syyn ja seurauksen etsimiseen ja löytämiseen. Lapsen käsitekentät laajenevat ja saavat hierarkkisia suhteita, kun lapsi opettelee luokittelemista ja vertaamista. Käsitteiden välisistä yhteyksistä muodostuu ajattelun välineitä.

Pallottelua ja oivalluksia

Harjoitutumme käsittelytaitoja pallottelemalla palloilla radoissa ja kiertoarjoituspisteissä yksilöllisesti ja parin kanssa. Lapset hyväksyvät jo hyvin parikseen sen oppilaan, jonka he satunnaisesti opettajan määräämänä sautuivat saamaan. Havainnollistin paripallottelupisteen kouluavustajan kanssa. Olin laittanut lattiaan muotopalan siihen kohtaan, mihin pallo kannattaisi heittää, jotta se ohjautuisi parille mahdollisimman hyvin. Kysyin lapsilta, miksi pallo kannattaa heittää muotopalan osoittamaan kohtaan? Maija vastasi: **“Koska sillä tavalla pallo tulee lähelle toista”**. Joku lapsista vielä täydensi vastausta kertomalla, että jos pallon heittää keskelle, se ei ylety toisen luo. Sain tärkeän ydinasian esille lasten itsensä keksimänä. (E.L.)

Käsittelytaitoja harjoittelimme vierittämällä, heittämällä palloa läheltä ja kaukaa, kuljettamalla palloa käsin ja jaloin, käyttämällä erikokoisia ja erilaisia palloja, heittämällä tarkasti kohteeseen, kuljettamalla sählypalloa mailalla ja harjoittelemalla syöttämistä maaliin (pojat syöttelivät myös toisilleen). Lapset saivat keksiä ja esittää pallonkäsittelytemppeja. Pallonkäsittelytemppejen keksimistä ja esittämistä hankaloitti lasten käsitys omasta ja yhteisestä tilasta. Välillä he olivat niin sumpussa, että pallot poukkoilivat toisiinsa eikä tilaa jäänyt kokeilemiseen, välillä pallot karkasivat kauas ja lapset jäivät harjoittelemaan temppeja niin etäälle, että eivät kuulleet tai nähneet seuraavaa harjoitusta. Gallahuen (1993, 88) mukaan esikouluikäisten lasten havaintomotoriset taidot kehittyvät nopeasti, mutta heidän tietoisuudessaan omasta kehosta, suunnista, tilasta ja ajasta esiintyy usein sekaannuksia.

Syksy oli saanut minut vakuuttuneeksi siitä, että lasten liikuntataidot ovat yhdysluokalla heterogeenisemmat kuin ikäkauden mukaan muodostetulla luokalla. Gallahuen (1993, 32) mukaan liikuntataidot ovat yhteydessä ikään vaikkakaan eivät ole iästä riippuvaisia. Yhdysluokan liikunnanopetus vaati vielä yksilöllisempää otetta kuin tavallisella ikäkauden mukaan muodostetulla luokalla.

Mielikuva täsmentää lapsen tietoisuutta. (Piaget & Inhelder 1977, 80.) Kun opittava aines kytketään mahdollisimman rikkaaseen mielikuvien verkostoon, sen muistaminen helpottuu, koska tämä verkosto tarjoaa tehokkaita palautusvihjeitä. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 115.) Olin käyttänyt mielikuvia apuna oppimisessa, suunnistusjaksolla teimme karttamerkeistä laulun, jossa karttamerkkejä vastasi mielikuva (lehtipuu on piparkakun muotoinen jne.), telineillä liikuttaessa oli ollut käytössä nepparit, joilla leuka laitettiin rintaan

kiinni pyörimisen onnistumiseksi, pituushypyn alastulo oli kissamaisen pehmeä tasatassualastulo. Käsittelytaitoja harjoittaessamme vertasin palloa kesytettävään koiraan. Erityisesti tyttöjä näytti koira-mielikuva kiinnostavan ja lohduttavan: eihän pienen villin koiran kouluttaminen ole helppoa.

Lapsen ajattelu eroaa aikuisen ajattelusta. Esiopetusikäisen lapsen ajattelulle on tyypillistä kuvallisuus ja kontrolloimattomuus. Ajattelu on mielikuvitusvaltaista. Tarvittaessa lapset selittävät tosiasioita ja muodostavat kokonaisuuksia mielikuvituksensa perusteella. Kypsymisen ja lisääntyvän tiedon myötä lapsen ajattelun rakenteet kehittyvät ja loogisuus alkaa saada sijaa. Sanavaraston karttuessa syntyy käsitteiden välille suhteita. Myös ajattelun edellytykset kehittyvät. Ympäristön tulisi vastata lapsen kuvallista ja omaperäistä ajattelua. Loogisoperationalisen ajattelun kehittäminen liian aikaisin ei ole perusteltua. Pieni lapsi täydentää ajatteluaan mielikuvituksensa avulla. (Brotherus ym. 1999, 69.)

Mielikuvia ja lasten omia käsitteitä

Sovelsin sääntöjen noudattamisen tärkeyttä liikuntaan ottaen esimerkin liikenteestä ja liikennevaloista. Liikenteessäkin vältytään törmäyksiltä, jos tehdään havaintoja ja noudatetaan sääntöjä. Yritin vielä epätoivoisesti opettaa samassa syssyssä liikuntaan liittyvän käsitteen: paikallakäynti ja unohdin lasten ajattelutavan. Tämä esimerkki valaisi taas kerran itselleni sitä, miten pienten lasten ajattelussa mielikuvitus täydentää todellisuutta.

Vihreä kortti merkitsi sitä, että lapset saivat ajaa autolla (juosta) salissa lujaa, mutta törmäämättä muihin, punainen kortti tarkoitti pysähtymistä, keltainen kortti tarkoitti herätystä ja valmistautumista uuteen lähtöön, johon liitin paikallakäynnin käyttäen tätä termiä. Hetken aikaa leikittyään, Mikko kysyi paikallakäynnin aikana Vesalta: **Miks me tätä tehdään?** Vesa vastasi hänelle: **“Tää on tyhjäkäynti”**. Mikko: **“Ai jaa”**. Lapset kävivät keskustelun kuuluvalla äänellä ja vakuutuin siitä, että koko luokka muistaa paremmin käsitteen tyhjäkäynti kuin paikallakäynti. Mielikuva tyhjäkäynti teki keltaisen kortin tehtävästä mielekkään ja paikallakäynnistä pontevaa. Ymmärsin, että olisin voinut kysellä lapsilta enemmänkin heidän omia mielikuviaan ja käyttää niitä hyödyksi oppimisessa. (E.L.)

Väsymys iskee

Marraskuun puolessa välissä lapsissa oli havaittavissa selviä väsymisen merkkejä. Esikoululaisista puolet eivät olisi jaksaneet tehdä yhteisiä tehtäviä, heitä olisi kiinnostanut touhuta tai leikkiä omissa oloissaan. Ensiluokkalaisista kaksi liittyi esikoululaisten väsyryhmään. Keskustelin jokaisen väsähtäneen lapsen kanssa tilanteesta. Lapset ilmaisivat minulle niitä asioita, joita he halusivat tehdä. Jokaisen halut olivat erilaisia eivätkä ne kovinkaan oleellisesti liittyneet liikuntaan.

Amerikkalaiset lapsipsykologit Gesell ja Ilg ovat tutkimuksissaan paneutuneet eri ikäkausien tyypillisiin piirteisiin. Heidän mukaansa kuusivuotiaalle on ominaista mieltyminen vanhoihin totuttuihin tapoihin. Koska kuusivuotiailla on sulatettavanaan niin paljon uusia kokemuksia, he turvautuvat mielellään tuttuihin asioihin elämässä. (Jantunen, Ylipiha & Hokkanen 1993, 57.) Vanhoihin, tuttuihin leikkeihin esikoululaiset tulivat paremmin mukaan kuin uusiin tehtäviin. Tilanne oli opettajan näkökulmasta vaikea. Miten hallita ryhmää, josta osa haluaisi vielä oppia uutta, osa haluaisi pyydystää lumihuutaleita ulkona, osa kontata salin rappusissa? Kouluavustajalla ja minulla oli täysi työ tilanteen hallitsemisessa. Silloin tällöin muutama esikoululainen jäi leikkimään koulun leikkihuoneeseen liikuntatunnin ajaksi, se helpotti lapsia sekä opettajaa.

Tämän syklin lopussa koin oman roolini olevan kateissa ja esioletukseni siitä, että esikoululaiset eivät jaksaisi koulupäivän rytmiä vahvistui. Kirjoitin tilanteesta myös koulumme johtoryhmälle esittäen sitä, että esiopetus järjestettäisiin tulevina vuosina koulussamme omassa ryhmässään. Tietenkin lasten väsymys ja eriaikainen ohjautuvuus voisi silloin tulla esille vieläkin voimakkaampana ilmiönä kuin nyt. Toisaalta esikoululaisten ei vielä tarvitsisikaan osata oppivelvollisuuteen kuuluvia opiskelutaitoja, joiden omaksumiseen ensiluokkalaisia jo ohjataan. Tavoitteidenasettamista, opettamista ja oppimista helpottaisi erillinen esi- ja ensiluokka.

Marraskuun alussa luokanopettaja, opiskelijat ja minä järjestimme perheillan, jossa esitin liikuntatunteja kuvaavan videokoosteen. Video synnytti jonkin verran keskustelua, muutama vanhempi toi esille tyytyväisyytensä liikunnanopetukseen. Koulumme sisäinen

esiopetustyöryhmä kokoontui syyslukukauden alkupuolella useita kertoja tarkastelemaan esiopetuksen senhetkistä tilannetta ja suunnittelemaan tulevaa. Laajempi esiopetustyöryhmän kokous, johon osallistui edustajia varhaiskasvatuksen- ja opettajankoulutuslaitokselta sekä koulustamme kokoontui pohtimaan opetussuunnitelman toteutumista 3.11. Kokous Moto-kerhon toiminnasta pidettiin 12.11., johon osallistuivat myös kaikki Moto-kerhon ohjaajat ja kaksi koulumme rehtoria.

Ennen joululomalle lähtöä sain valmiiksi esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa kuvaavan koosteen syyslukukauden osalta, jonka pystyin toimittamaan asiantuntijoille arvioitavaksi. Joululomalla tarkistin jokaisen syyslukukaudella toteutetun liikuntatunnin tavoitteet, työtavat ja sisällöt verraten niitä opetussuunnitelman määrittelemiini keskeisiin tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. Käytin opetussuunnitelmaa työvälineenä tarkistaessani opetukseni suuntaa. Tässä vaiheessa lukuvuotta opetussuunnitelma oli kuin majakka, joka helpotti sijainnin määrittämistä ja toimi reitin viitoittajana.

5.5 Tutkimuksen III sykli: Joulusta talvilomaan - tammikuun pakkasilla sisäliikunnassa, helmikuussa puhtia ulkoliikunnasta

Ahon ja Tarkkosen (1999, 5) mallissa itsetunnon viides dimensio on pätevyys. Tämä dimensio ilmaisee, arvostaako lapsi itseään, kokeeko hän onnistuneensa suorituksissaan ja pitääkö hän itseään taitavana ainakin jollain alueella. Kyse on siitä, että lapsi tiedostaa vahvuutensa ja heikkoutensa, mutta arvostaa vahvuuksiansa takia itseään. Jos lapsen itsetunto on heikko, hänen on vaikea kuvata itseään. Hänen minäskemansa on jäsentymätön, hän kuvaa itseään neutraaleilla ominaisuuksilla ja hänen kuvauksensa on epäloogista. (Aho & Tarkkonen 1999, 5, 37.)

Tutkimuksen toisen jakson lopuksi pyysin lapsia piirtämään itsensä tekemässä jotain sellaista liikuntamuotoa, josta he olivat pitäneet tai jossa he ovat mielestään taitavia. Suurin osa lapsista (n=12) piirsi itsensä liikkumassa telineillä. Esikoululaisista yksi tyttö piirsi itsensä hyppelemässä muotopalojen päällä aurinkoisessa syksysäässä, toinen esikoululainen tyttö piirsi itsensä pallottelemassa. Yhden esikoululaisen piirros ei liittynyt liikuntatunteihimme.

Kaikkien ensiluokkalaisten ja viiden esikoululaisen mielestä telineillä liikkuminen oli ollut hauskaa ja he olivat onnistuneet niissä liikkeissä, joita kuvasivat. Olin ilahtunut siitä, että lapset löysivät liikuntatilanteita, joissa he olivat omasta mielestään hyviä. Tehtävä antoi käsityksen lasten pätevyyden kokemisesta, minäpystyvyydestä. Luokanopettaja ja luokassa harjoittelevat opiskelijat olivat mukana piirrostilanteessa ja kirjoittivat samalla muistiin niitä asioita, joita lapset piirtäessään kertoivat.

Olimme syyslukukauden aikana harjoitelleet sosiaalisista taidoista sääntöjen noudattamista, työskentelyä parin kanssa ja tunnustuksen antamista. Tutkimustulosten (mm. Damico 1974; Borba & Borba 1978; Borba 1989) mukaan itsetunnon vahva yksilö kokee kuuluvansa johonkin ryhmään tai yhteisöön, koska itsetunnon muodostuminen riippuu ratkaisevasti muiden ihmisten palautteesta, suhtautumisesta häneen (Aho & Tarkkonen 1999, 70). Antamalla itse tunnustusta lapsille heidän yritteliäisyydestään, kehittämisestään ja onnistumisestaan liikunnan eri tavoitealueilla sekä opettamalla lapsia antamaan tunnustusta toisilleen olin tähdännyt positiivisen ilmapiirin luomiseen.

Joulun jälkeen lapset palasivat kouluun pirteinä ja innokkaina, pitkä joululoma oli palauttanut voimia. Syyslukukaudella käytin organisointimuotoina pääasiassa yksin ja pareittain työskentelyä. Kokemukseni ensiluokkalaisten opettamisesta ovat Piaget'n ja Inhelder'in (1977, 124-125) näkemysten mukaisia: vasta 7-8-vuotias lapsi on siirtymässä subjektiivisesta minäkeskeisyydestä kognitiiviseen, sosiaaliseen ja moraaliseen desentralisaatioon. Siirtyessään esioperationaalisesta vaiheesta kohti operationaalista vaihetta lapsi on aluksi melko kykenemätön erottamaan ja ottamaan yhtä aikaa huomioon omaa näkökulmaansa ja toisen näkökulmaa, vähitellen lapsi pystyy tähän ja kykenee osallistumaan yhteistyöhön sekä toiminnan että kommunikaation tasolla.

Keskityin kevätlukukaudella syyslukukautta enemmän pienryhmätehtäviin ja sosiaalisten taitojen harjaanuttamiseen. Yhteenkuuluvuuden tunteen, liittymisen (itsetunnon 3. dimensio) kokemiseksi suunnittelin tähän jaksoon ryhmätehtäviä. Lasten vireystaso ja tähän tutkimussykliin kuuluva talvinen ulkoliikunta antoivat yritykseeni innoitusta. Ahon ja Tarkkosen (1999, 71) mukaan yhteiset projektit lisäävät ryhmän kiinteyttä. Talviliikunnan pariin pääsimme kuitenkin vasta helmikuussa, tammikuussa liikuimme sisällä.

Havaintomotoriikkaa ja ryhmitöitä, jokainen on tärkeä

Tunti alkoi lasten juoksemisella salissa. Noin puolet lapsista pitää edelleen siitä, että he saavat juosta salissa edestakaisin ilman sen kummempia ohjeita. Pienen irrottelun jälkeen lapset kerääntyivät luokseni kuuntelemaan ohjeita. Alkuleikkimme oli viivahippa. Kaikki lapset osallistuivat siihen! Hienoa, kaikki mukana! Ilmoitin lapsille, että olin tehnyt etukäteen kolmen hengen ryhmät. Kerroin, kuka mihinkin ryhmään kuuluu. Lapset hyväksyivät ryhmänsä jäsenet, kukaan ei hangoitellut jakoja vastaan. Tehtävässä oli kaksi osiota: ensin liikuttiin yksilöllisesti musiikin innoittamana, musiikin loppuessa hakeuduttiin omaan ryhmään, jossa muodostettiin kehon avulla opettajan mainitsema kirjain. Kirjaimen muodostamisessa ryhmän tuli käyttää hyväksi kaikkia ryhmän jäseniä. Valitsin kirjaimiksi niitä kirjaimia, joita lapset opettelivat tällä hetkellä luokassa sekä heille jo syyslukukaudelta tuttuja kirjaimia. Työskentely oli innokasta. Kerran Paavo lähti viipottamaan omiin touhuihinsa, mutta muut kyseisen ryhmän jäsenet menivät hänen luokseen ja kertoivat, että he eivät voi muodostaa kirjainta ilman Paavoja. Hetken mietittyään Paavokin tuli mukaan. Annoin lapsille positiivista palautetta siitä, miten hyvin he osasivat tehdä töitä yhdessä. Tämä ryhmätehtävä vastasi paremmin lasten kehitystasoa kuin marraskuussa teettämäni ryhmätyö. Tehtävä oli riittävän konkreettinen, kirjaimet liittivät sen lasten kokemusmaailmaan. (E.L.)

Oppimisen kannalta oleellista on sosialisatioprosessi, jossa lapsi oppii näkemään sosiaalisia merkityksiä ja oman merkityksensä ryhmän toiminnassa. Vaikka nykyinen ihmiskäsitys korostaakin yksilöllisyyttä, on ryhmä edelleen yksilölle keskeisin itsetuntemuksen lisäämisen väline. Tietoisuus omasta itsestä ja itsestä ryhmän jäsenenä kehittyy ryhmän antaman palautteen kautta. Palautteen avulla kasvaa itsetuntemus. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kehittyvät toinen toiseensa kietoutuneina. (Brotherus ym. 1999, 63-64.) Kun käsite ryhmästä alkaa hahmottua, lasten mahdollisuudet työskennellä pienessä ryhmässä yhteisen päämäärän hyväksi paranevat. Viestileikit ovat suosittuja ryhmäleikkejä lasten keskuudessa. (Gallahue 1993, 213.)

Viestileikkejä, erimielisyyksiä ja yhteisiä keskusteluja

Leikimme viestileikkejä kolmessa eri ryhmässä. "Taioin" lapset ryhmiin. Taikurin taikomiin jakoihin suostuttiin. Valitsin viestileikkejä harjaannuttaakseni yhteistyökykyä, nopeutta, koordinaatiota ja ketteryyttä sekä varmistaakseni lasten ajattelua käsitteestä vuorotellen. Edellisellä tunnilla huomasin, että ajatus vuorotellen etenemisestä oli selkiintymätön yhdelle ensiluokkalaiselle ja kolmelle esikoululaiselle. Viestileikki käynnistyi reippaasti. Karhunkäyntiosuudessa Liisa kuitenkin astui vahingossa sormensa päälle ja häntä alkoi itkettää. Kalevi esitti, että hän voi kiertää kartion kaksi kertaa eli tehdä Liisankin osuuden. Muut lapset hyväksyivät Kalevin esityksen. Kun olin näyttänyt seuraavan etenemistavan,

etenemisen “hämähäkinä”, päätti Mikko, että hän ei osallistu viestiin. Kun kysyin osallistumattomuuden syytä, Mikko vastasi: “**Ei vaan huvita**”. Mikko meni istumaan salin reunalle. Keskustelin lasten kanssa siitä, mitä yhden lapsen poisjättäytyminen muulle joukkueelle merkitsee. Kalevi sanoi, että Mikon poisjättäytyminen on ihan eri asia kuin Liisan. Liisaa sattui sormeen, mutta Mikko jäi pois ihan muuten vaan. Muutama lapsi kommentoi Mikon toimintaa epäileiksi. Esitin, että Mikon joukkueesta joku tekisi Mikonkin vuoron. Paavo esitti, että hän kiertäisi kartion kahdesti. Pyysin Mikkoa miettimään menettelyään ja sanoin, että jos hän tulee toisiin ajatuksiin, hän voi tulla mukaan. Paavo ehti tehdä vain kerran Mikon tehtävän ennen kuin Mikko tuli takaisin leikkiin. Ehkä leikki näyttikin Mikon mielestä hauskemmalta kuin hän oli kuvitellut tai meneillään oleva tilanne ei ennakoanut sitä lopputulosta, jonka hän oli laskeskellut. Annoin Mikolle positiivista palautetta taputtamalla häntä selkään hänen tullessaan takaisin leikkiin. (E.L.)

Käytin positiivista vahvistamista eli palkitsemista keinona saada lapset käyttäytymään toivotulla tavalla sopimustemme mukaisesti. Palkitsin lapsia ilmeillä, eleillä, sanoin ja koskettamalla heitä mahdollisimman nopeasti toivotun käyttäytymisen jälkeen. Grahamin (1992, 45) mukaan positiivinen vahvistaminen tukee myönteisen ilmapiirin syntymistä ja vahvistaa lapsen itsetuntoa.

Viestileikkejä ja käsitteitä

Käsite vuorotellen näytti selkiintyneen muille paitsi Vesalle. Autoin Vesaa lähtemään viestissä omalla vuorollaan. Vesa meinasi lähteä juoksemaan aina, kun huomasi olevansa jonossa ensimmäisenä. Vesalle ei vielä valjennut, mitä vuorotellen liikkuminen tarkoittaa. Tämä tuli esille lasten omien ehdotusten kohdalla, kun lapset keksivät ja esittivät etenemistapoja, mitä viestissä seuraavaksi käytettäisiin. Vesan ehdotus oli sellainen, että kaikki ryhmän jäsenet hyppivät yhtä aikaa tasajalkaa ja peräkkäin kartion ympäri. Lapsilla oli paljon ehdotuksia. Kokeilimme niistä muutamia, sitten väsymys voitti. (E.L.)

Asentojen ja liikkeiden tulkinta sanallisiksi käsitteiksi tuottaa vaikeuksia lapsille. Monet tällaiset vaikeudet johtuvat tilaan ja aikaan liittyvien suhteiden sekaannuksista (Lipman 1996, 73). Liikunta on tehokas tapa auttaa lasta ymmärtämään voimaan (voimakkaasti, kevyesti), tilaan (kaukana, lähellä, ylhäällä, keskitasossa, alhaalla), aikaan (lujaa, hitaasti, äkkiä) ja suhteisiin (yläpuolella, edessä, ympärillä, peilikuvana, vuorotellen, takaperin, yhdessä, erikseen) liittyviä käsitteitä. Nämä käsitteet ovat liikkeisiin, taitoihin, kuntoon ja terveyteen liittyviä peruskäsitteitä. Liikunnan tehokkuus käsitteiden oppimisessa perustuu monen aistin käyttämiseen. Liikunnassa hyödynnetään jatkuvasti kosketus- ja lihas-jänneäistimuksia kuulo-

ja näköaistimusten lisäksi. Samoja käsitteitä käytetään eri oppisisällöissä luokkatyöskentelyssä sekä arkipäiväisessä elämässä. (Gallahue 1993, 56-58; Hammond & Warner 1996; Murata 2000; Rink, Dotson, Franck, Hensley, Holt-Hale, Lund, Payne & Wood 1995.)

Pelaamista

Koko U1:n urheiluhalli käytössä. Harjaannutin lasten käsitystä tilasta helponnetulla puoluepallopelillä, jossa ei ollut lainkaan vastustavaa joukkuetta. Kolmen oppilaan ryhmä muodosti joukkueen, jolla oli oma kenttä käytössä. Lapset heittelivät palloa joukkueen jäseneltä toiselle edeten samalla salin päätyseinästä toiseen. Pallon painamisesta seinään sai aina pisteen. Pallo kädessä ei saanut liikkua. Pallottomat yrittivät liikkua ja hakea vapaan paikan sellaiselta etäisyydeltä pallollisesta pelaajasta, johon pallollinen voisi heittää. Pekka, Risto ja Mikko olivat taitavia paikanhakijoita, poikien pelaaminen omalla vapaa-ajalla näkyi hyvänä tilan hahmottamisena. He osasivat sijoittua sopivalle etäisyydelle sekä suhteessa pallolliseen että muihin pelaajiin. Aino oli ihmeissään pelissä. Autoin häntä tilanhahmottamisessa juoksemalla Ainon kanssa käsikädessä paikasta toiseen. Pelissä piti syöttää kaikille, näin Ainokin sai syöttöjä. Karkailevista palloista tuli välillä kinaa, kenelle ne kuuluvat. En kiinnittänyt mitään huomiota siihen, montako pistettä joukkueet saivat. Kouluavustajasta oli kovasti apua, hän ohjasi pelejä toisella puolella salia. (E.L.)

Peli voidaan määritellä toiminnaksi, jossa lapset leikkivät kilpaillen tai yhteistyössä pyrkien tavoitteeseen tiettyjen sääntöjen mukaisesti. (Morris & Stiehl 1999, 8.) Pelit ovat tärkeitä kasvatuksellisia työkaluja liikunnassa. Liikuntakasvattajat ovat ainutlaatuisessa asemassa vahvistaakseen todellista moraalista kasvua. Lapsia täytyy opettaa yhteistyöhön, jakamiseen, ystävälliseen ja kohteliaaseen käytökseen ja reiluun peliin. Nämä ovat edellytyksiä hyvälle osallistumistaidolle. Menestyminen on enemmän kuin voittamista, se tarkoittaa parhaansa yrittämistä ja samaan aikaan muiden pelaajien arvostamista ja kunnioittamista. Luomalla lapsille tilanteita, joissa heidän täytyy ajatella, tehdä päätöksiä ja toimia moraalisesti oikein, tuetaan moraalista kasvua. (Gallahue 1993, 73; Morris & Stiehl 1999, 9-10; Pangrazi 1995, 549; Telama & Laakso 1998; Virgilio 1997, 170.)

Pelaaminen harjaannutti tilanhahmotusta, taitoa tehdä nopeita havaintoja ja taitoa reagoida niihin sekä tasapaino-, käsittely- ja liikkumistaitoja. Harjoitusta saivat myös fyysisen kunnon osa-alueet. Peleissä ja leikeissä sekä liikuttaessa telineillä puutteet fyysisessä kunnossa tulevat helposti näkyviin. Tässä yhdysluokassa puutteita fyysisen kunnon osa-aleilla oli

enemmän tytöillä kuin pojilla. Tyttöjä kunnon pettäminen harmitti, se näkyi vetäytymisenä ja jonkinlaisena sijaiskäyttäytymisenä kuten tekosyiden keksimisenä.

Lapsella on oikeus ja velvollisuus osallistua yhteisiin töihin, jotta hänestä kehittyisi vastuuntuntoinen ja tasa-arvoinen kansalainen. Työ kehittää vastuun- ja velvollisuudentuntoa sekä yhteistyökykyä. Pienistä työtehtävistä suoriutuminen vahvistaa lapsen tervettä itsetuntoa. (Brotherus ym. 1999, 190-191.) Yhteistä osallistumista työtehtäviin harjoiteltiin tutkimuksen kolmannen syklin aikana siten, että lapset järjestivät tuntien jälkeen opettajan kanssa osan tunnilla käyttämistämme välineistä pois. Myös tuntien aikana tapahtuviin pieniin järjestelytehtäviin lapset pääsivät osallisiksi esimerkiksi järjestämällä vieritysleikissä kaatuneet keilat salin keskiviivalle koko salin leveydelle tasaisin välein siten, että sininen ja punainen keila oli rivissä aina vuorotellen. Tämä olikin lapsille mielenkiintoinen järjestelytehtävä, jonka tulokset pyrkivät olemaan monenlaisia. Lapset tekivät tehtävää kiireisesti ja toinen toistensa ratkaisuksista oppien.

Talviseen luontoon

Helmikuu toi tullessaan mahdollisuuden yhteisiin hiihtoretkeihin, jotka toteutettiin Laajavuoren hiihtokeskuksessa ja Jyväskylän Ladun majan lähimaastossa muutaman tunnin mittaisina kokonaisuuksina. Kaikki esi- ja ensiluokat tekivät hiihtoretkensä samanaikaisesti ja luokkien opettajaharjoittelijat osallistuivat hiihtoprojekteihimme. Talviliikuntamuodot tarjosivat mainion mahdollisuuden liikkumis- ja käsittelytaitojen, tasapainon, koordinaation, ketteryyden ja omatoimisuuden harjaannuttamiseen, yhteisöllisyyden ja yhteisten elämysten kokemiseen. Hiihtopaikkojen monipuolinen maasto, hyvin hoidetut ladut ja laskettelupaikat sekä opiskelijoiden apu mahdollistivat lapsilähtöisyyden huomioimisen retkillä. Kullakin retkellä oli mahdollisuus mäenlaskuun, hiihtotaitojen harjaannuttamiseen halsterilla ja retkihiihtoon.

Hienomotoriikkaa ja omatoimisuutta

Olin jo vanhempainillassa esittänyt toivomuksen, että lapset leikkisivät kotona hiihtämään ja luistelemaan lähtemistä harjoittelemalla monojen ja luistinten laittamista jalkaan. Lasten kanssa minulla oli sopimus, että jokainen ottaa itse kengät pois jalasta, laittaa tarvittaessa villasukat jalkaan, löysää luistinten nauhat ja yrittää

laittaa luistimet itse jalkaan. Jos tulee ylitsepääsemättömiä ongelmia, ope ja kouluavustaja auttavat. Vertasin nauhojen sitomista käsitöihin, johon Niina totesi: **“Tää on niin kuin sormivirkkausta”**. Viisi esikoululaista, neljä tyttöä ja yksi poika, sai luistimet ihan itse jalkaan. Selvisimme jäälle nopeammin kuin olin osannut odottaa. (E.L.)

Esikouluikä on ratkaisevaa aikaa itsenäisyyden ja omatoimisuuden kehittymiselle.

Hienomotorisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi se, että lapsi osaa pukeutua itse. (Gallahue 1993, 87-88.)

Tutkimuksen kolmannen syklin aikana kehitettiin erityisesti dynaamista tasapainoa ja käsittelytaitoja hiihdon ja luistelun kautta. Näissä sisällöissä käytin opetustyyleistä pääasiassa harjoitustyyliä, ongelmanratkaisua ja ohjattua oivaltamista. Lapset saivat toimia tunneilla itsenäisesti joko ryhmissä tai yksin. Organisoititapoina hiihtoretkillä oli kiertoarjoitus ja luistelussa radat. Käytin luistelutunneilla myös jonkin verran komentotyyliä yhteisissä harjoituksissa havainnollistaessani ja harjoitellessamme luistelun perusasioita: kaatumista, jarruttamista ja polvista joustamista. Tähän sykliin liittyvillä sisäliikuntatunneilla käytin harjoitustyyliä, ohjattua oivaltamista ja erilaisten ratkaisujen tuottamista. Organisoititapana oli usein pienryhmätyöskentely.

Luokan teemana oli luistelujaksomme aikana pinta. Luistelujaksolla sää oli vaihteleva ja välillä koulumme jää lainehti vettä. Sain käyttöömmme kahdeksi kerraksi jäähallin, samalla tarjoutui tilaisuus vertailla lasten kanssa luonnonjään ja tekojään pintaa toisiinsa.

Liukasta jäätä

Lapset olivat polvillaan jäällä ja huomasivat, että jää on erilaista kuin koulun jää. Joku lapsista vertasi sitä muoviin. Jussi ehdotti, että maistetaan sitä. Lapset olivat luokassa luokanopettajan kanssa toimineet tutkien ja kokeillen ja tutkimuksiin oli kuulunut maistaminenkin. Kysyin, tiesikö joku, miten jää saadaan tällaiseksi. Maija ehdotti, että sitä jäädytetään kylmällä vedellä. Pidin ongelmaa sen verran vaikeana lasten pääteltäväksi ja luistelutunnin tavoitteita oleellisempina kuin pinnan pohdintaa, joten ratkaisin ongelman tällä kerralla itse kertomalla lapsille, mistä pintojen erilaisuus johtuu. Lapset hyväksyivät perusteluni jään kovuuteen: alapintaa jäädytetään koneellisesti ja jään yläpintaa jäädytetään lämpimällä vedellä. Kaisa totesi, että jää on liukkaampaa kuin koulun jää eikä hän melkein pääse ylös, jää oli hänen mielestään myös jotenkin limaisen tuntuista. Hyviä havaintoja. (E.L.)

Luistelun opettaminen on vaivannut mieltäni ainakin 15 vuotta. Jo vuonna 1973 julkaistussa peruskoulun liikuntakasvatuksen oppaassa todettiin näin: Luisteltaessa taitoluistimilla voidaan helposti oppia väärä potku, mikäli oppilaan annetaan potkia kärjellä. On tärkeää, että opetetaan potku koko terällä (Juvonen, Jääskeläinen, Larjanko, Mäki-Kuutti, Österlund 1973, 95). Olen saanut seurata, kuinka pojat oppivat potkaisemaan luistelun potkun oikeaan suuntaan osittain piikittömien luistimiensa ansiosta. Kun tytöt saavat taitoluistimet jalkaansa, he myös oppivat käyttämään niitä. Hyvä esimerkki lapsen ongelmanratkaisutaidosta: kun kerran on piikit ja niillä voi potkaista, miksi en tekisi niin. Piikkien käyttö ohjaa potkun väärään suuntaan ja melko nopeasti tytöt myös alkavat jarruttaa niillä. Suurin osa tytöistä on jo löytänyt potkun väärän suunnan ennen kouluun tuloa.

Tutkimusten mukaan liikuntataitoja pitäisi harjoitella jo varhaisesta eli kognitiivisesta vaiheesta asti tekemään mahdollisimman oikein. Lasta tulisi auttaa löytämään taidon oppimisen ydinasiat. Väärä tekniikka hidastaa ja estää oikean tekniikan oppimista. (Anshel 1990; Gallahue 1993, 148; Pangrazi 1995, 38.) Sekä opettajan että tyttöjen turhautumisten välttämiseksi olin jo marraskuisessa elokuvaillassa näyttänyt lasten vanhemmille videolta esimerkin siitä, miten hienosti pieni lapsi keksii itse luistelun potkulle oikean suunnan piikittömillä luistimilla. Pyysin tyttöjen vanhempia hiomaan tai hiotuttamaan luistimista mahdolliset piikit pois. Osa vanhemmista teki näin, muutaman tytön luistimista lähti luistelujakson aikana piikki kerrallaan pois ja luistelujakson lopuksi ainakin yhden tytön isä lupasi hävittää piikit ensi vuodeksi. Luistelujaksolla oli siis "piikkiluistimia" ja piikittömiä luistimia. Luistelujaksolla oli ilo seurata lasten taitoa oivaltaa, piikittömillä luistimilla löytyi potkulle uusi suunta ja omat oivallukset kohottivat harjoitusintoa.

Totesin myös tutkimusmenetelmäni videoinnin jälleen kerran antavan minulle mahdollisuuden tarkastaa omia havaintojani. Havainnollistin lapsille jalkojen joustamista mielikuvalla, jossa pääni päälle laitetaan painava taakka, niin painava, että jalat menevät polvista koukkuun, samalla painoin itseäni kädellä kypärästä alaspäin. Lapset lähtivät harjoittelemaan tehtävää näyttöni jälkeen ja jäin itse tukemaan yhtä oppilasta käsistä. Katsoessani tunnin videolta, huomasin, kuinka lapset olivat kiinnittäneet huomionsa kypärästä painamiseen. Lähes jokainen painoi kädellä päätään kypärästä, jalat sitä vastoin olivat polvista tanakasti suorassa.

Luokanopettajalinjan esi- ja alkuopetusta sivuaineenaan opiskelevat opiskelijat katsoivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa havainnollistavan videon tämän tutkimussyklin alussa tammikuussa ja antoivat arvionsa videosta kyselylomakkeeseen vastaten.

Koululiikuntaa kaikille - koulutukseen osallistuin helmi- huhti- ja toukokuussa 2000. Tässä koulutuksessa kerroin esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutuksesta. Koulutuksen ansiosta Jämsän kaupungin Vitikkalan koululla otettiin käyttöön motoriset testit osana muita kouluvalmiustestejä syksyllä 2000. Kaksi kyseisen koulun opettajaa sovitti Moto-kerhoa vastaavan toiminnan osaksi yleisopetusta ja luokkamuotoista erityisopetusta.

Moto-kerhon toiminta päättyi Jyväskylän normaalikoulussa maaliskuun puolessa välissä. Seuraavassa katsaus Moto-kerhon toimintaan ja siihen, miten Moto-kerho vastasi tarkoitustaan koulutulokkaiden tukiopetuskerhona.

5.5.1 Moto-kerho päättyy

Moto-kerhoa pidettiin 20 kertaa. Kerhossa pyrittiin saamaan motoristen perustaitojen toistojen määrä mahdollisimman suureksi ja varmistamaan runsas yksilöllinen palaute suurella ohjaajamäärällä. APM-testit suoritettiin kerholaisille kolme kertaa kerhon toiminnan aikana, kerhon alkaessa, ennen joulua ja kerhon lopussa. Tarkasteltaessa syksyllä 1999 ja maaliskuussa 2000 suoritettujen APM-testien eri osioista laskettujen keskiarvojen suuruutta ja verrattaessa Moto-kerhossa käyneiden lasten keskiarvoja muiden oppilaiden vastaaviin keskiarvoihin, voidaan todeta, että Moto-kerholaisten tulokset olivat parantuneet enemmän kuin muiden oppilaiden tulokset (liite 11). Moto-kerholaiset siis saavuttivat muiden oppilaiden taitotaso. Kaikissa pienryhmissä tapahtui motorista kehitystä. Selvimmin edistymistä tapahtui käsittelytaitoryhmässä ja nimenomaan käsittelytaidoissa ($p < .05$). (liite 12). Tulos on tämän opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta positiivinen. Tulosten perusteella voidaan todeta harjoitusohjelmien toimineen. Näinkin pienellä tuntimäärällä, tosin monen opettajan voimin, voitiin tukea lasten havaintomotorista ja motorista kehittymistä.

Tein kerhon apuohjaajille kyselyn (liite 13), jossa kysyin heidän ajatuksiaan Moto-kerhossa ohjaamisesta yleensä ja siitä, miten he kehittäisivät kerhoa osana koulun ja osana opettajankoulutuslaitoksen toimintaa. Yhteistä opiskelijoiden vastauksille oli se, että he

kertoivat oppineensa näkemään lasten taitoja ja niiden kehittymistä entistä tarkemmin: *“Olen oppinut enemmän eri taidoista, esimerkiksi sen, mitä havaintomotoriset taidot oikeasti tarkoittavat ja miten niitä voidaan kehittää.”* Opiskelijat halusivat sisällyttää Moto-kerhossa ohjaamisen osaksi opintojaan niin, että heillä ei olisi ainakaan mitään päällekkäisiä opintoja kerhon aikaan. Näin halukkaille ohjaajille järjestyisi mahdollisuus päästä ohjaajaksi. Kaksi opiskelijaa kertoo tämän ohjauskokemuksen syventäneen heidän ymmärrystään liikunnan välineellisestä merkityksestä esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle: *“Kehitys liikunnassa heijastuu luokkatyöskentelyyn.”*

5.6 Tutkimuksen IV sykli: Talvilomasta kesään - yhteistyötä ja ystävyyttä

Pääsimme uuteen ympäristöön, uimahalliin. Uintijakso aiheutti minussa pientä etukäteisjännitystä, olisikohan ryhmä kovin heterogeeninen, miten omatoimisesti lapset selviäisivät pukeutumisesta, pelottaisiko vieras ympäristö ja uusi elementti, miten saisin oman aikani riittämään kaikille? Laboratoriomestaria kameroineen pitäisi ohjata myös.

Kehontuntemusta vedessä, liusta myyräuintiin

Uintijakso alkoi. Kouluavustajasta on paljon apua, hän vie pojat pukuhuoneeseen ja huolehtii heidät altaalle, pystymme opettamaan yhdessä ja ohjaamaan lapsia myös vedessä. Luokka on hyvä uimaan, Pekka ja Aino pelkäävät vettä, he tarvitsisivat kaikille tunneille oman opettajan. Veden alla oleminen onnistuu melkein jokaiselta, joukossa on ammattilaisia, vauvauinnissa sukeltamisesta innostuneita ja sellaisia lapsia, joiden uintiasento on virtaviivainen ja myyräuintikin on jo kunnossa. Päähuomioni uintijaksolla menee siihen, että mahdollisimman moni lapsi oppisi oikean liukuasennon, toisaalta jokaista lasta pitäisi auttaa hänen omaa tasoaan vastaavasti. Kaikilta päin- ja selinkellunta eivät vielä onnistu. Kolmella esikoululaisella ja yhdellä ensiluokkalaisella on vaikeuksia kellunnassa. Turvallisuuden tunteen saavuttamiseksi ja oikean asennon löytämiseksi osa lapsista tarvitsee manuaalista ohjaamista. Ohjeiden antamisessa pitää olla nopea, lasten into uimiseen on suuri. Uimahallin häly häiritsee keskittymistä. Organisointi, ohjeet ja palautteenanto pitävät opettajan ja kouluavustajan virkeinä, ei tule turhia hengähdystaukoja. Opetus toimii pääasiassa komento- ja harjoitustyyliellä, pohtimiseen ja keskusteluihin ei juuri ole aikaa. (E.L.)

Vedessä voidaan harjoitella omalla keholla asioita, mitä kuivalla maalla ei pystytä harjoittelemaan. Veden avulla lapselle tarjotaan uusia aistikokemuksia eri aistikanavien kautta. Liikkuminen vedessä ohjaa lasta oman kehon tuntemiseen ja opettaa hänelle kehon toimintaa ja kehon hallintaa. (Hurme & Kekäläinen 1999.) Uintitaito kehittyy hierarkkisen integraation kautta, mikä tarkoittaa sitä, että uusia taitoja punotaan yhteen aikaisemmin opittujen taitojen päälle. Vedessä liikkumisen valmiudet perustuvat hierarkkisen integraation pääajatukseen, koska tietyt perustaidot kuten tasapaino, kellunta ja hengityksen pidättäminen ovat ratkaisevan tärkeitä asioita myöhemmin opeteltavien taitojen kannalta. Ei ole järkevää opettaa lapselle esimerkiksi tiettyä käsivetoa ennen kuin hän osaa kontrolloida hengitystään ja tasapainoaan sekä kellua vaaka-asennossa. (Langendorfer & Bruya 1995, 6-7.) Vartalon virtaviivaisuus eli mahdollisimman pienen vastuksen tuottaminen eteenpäin mentäessä on kaikille uintimuodoille tärkeää. Virtaviivaisuuden luonnollinen harjoittelumuoto on liuku. Liukuharjoitukset kehittävät myös tasapainoa. (Hurme & Kekäläinen 1999; Koskinen 1984, 58-62; Malvela 1999; 148.) Uinninopetuksen pitää 6-8-vuotiailla olla mielikuvitukseen vetoavaa ja vauhdikasta - silti olisi tärkeää alkaa jo opetella tiedostamaan, miltä oikea suoritus tuntuu. (Koskinen 1984, 10.) Harjoitus *ei tee* suorituksesta oikeaa; *oikea* harjoitus saa aikaan oikean suorituksen. Uutta motorista taitoa pitäisi harjoitella oikein erilaisissa tilanteissa kunkin oppijan taitoja vastaavalla tasolla. (Anshel 1990.)

Uimataito on ainoa erikseen mainittu liikuntataito, joka Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 108) mukaan tulisi peruskoulun aikana saavuttaa. Uinnissa on selkeä tavoite ja vähän aikaa tuohon tavoitteeseen pääsemiseksi. Esi- ja ensiluokalla oli vain neljä uintikertaa. Uintitunneilla korostui selkeän havainnollistamisen ja nopean ohjeidenannon ja palautteen merkitys. Opetettaessa motorisia taitoja lapsille on tärkeää puhua selkeästi ja lyhyesti, ydinasioita painottaen kiinnittäen huomiota yhteen asiaan kerrallaan. Palautteen pitää olla selkeää, välitöntä, säännöllistä, ohjaavaa ja johtaa nopeasti tuuteen yritykseen. (Anshel 1990; Graham 1992, 66-77; Pangrazi 1995, 113-120; Rink 1998, 38; Siedentop 2000, 65-66.)

Esi- ja ensiluokan uintitunneilla toiminta oli saatava nopeasti käyntiin, koska vesi innosti ja joitakin lapsia alkoi paleltaa helposti. Käytin uinninopetuksessa sekä nousujohteisen osaoppimisen menetelmää että kokonaisoppimisen menetelmää. Koskisen (1984, 18-21) mukaan osaoppimisen menetelmällä tarkoitetaan sitä, että ensin opetetaan tarvittavat osataidot

erikseen ja sitten ne kytketään toisiinsa yksi kerrallaan. Kokonaisoppimisen menetelmällä tarkoitetaan sitä, että mallisuorituksen jälkeen kokeillaan opeteltavaa uintitapaa heti alusta asti kokonaisuutena.

Koska lasten uintitaidoissa oli isojakin eroja, olivat erilaiset lähestymistavat tarpeellisia motivaation säilyttämiseksi. Aluksi annoin ohjeen vain kaikkein oleellisimmasta, jonka jälkeen lapset harjoittelivat ydinohjeen ohjaamina. Lisäsin ohjeita vähitellen pyrkien ohjaamaan kutakin lasta hänen omalla tasollaan. Komento- ja harjoitustyyli olivat tavoitteen, käytössä olevan ajan ja lasten erilaisen taitotason vuoksi järkeviä opetustyyliä uinninopetuksessa. Gallahuen (1993, 148) mukaan suorilla opettajakeskeisillä behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuvilla menetelmillä on liikunnanopetuksessa monia etuja. Ne ovat tehokkaita, nopeita, oppimista oleelliseen suuntaavia ja jättävät vähän mahdollisuuksia väärinymmärtämiselle. Pyysin lapsia huomauttamaan, jos joku koki saaneensa liian vähän ohjeita. Lisäohjeiden pyytäjiä oli paljon. Tosin lapset, joilla oli vedenpelkoa tai vaikeuksia olivat useimmiten hiljaa. Vesi vaikeutti kehon ja liikkeen hahmottamista, mutta manuaalinen palaute edisti oppimista. Komento- ja harjoitustyylien lisäksi käytin jonkin verran erilaisten ratkaisujen tuottamista alku- ja lopputunteihin sijoittuvissa vapaahetkissä pyytämällä lapsia näyttämään esimerkiksi erilaisia tapoja kellua tai kysymällä miten on mahdollista sukeltaa mahdollisimman pitkälle.

Koskisen (1984, 62) mukaan ei ole annettavissa yksiselitteistä vastausta siihen, missä järjestyksessä eri uintitavat olisi hyvä opettaa. Lagendorfer ja Bruya (1995, 7) korostavat sitä, että vedessä liikkumisen taidot opitaan yksilöllisesti. Opetin ensimmäisenä uintitapana koira- ja myyräuintia. Myyräuinnissa uloshengitys tehdään veteen ja sen ansiosta vartalon asennosta saadaan virtaviivainen.

Liikuntasalin kautta ulkoliikuntaan

Olin koko lukuvuoden käyttänyt tietoisesti telineistä, välineistä ja usein toistuvista perusliikkeistä niiden oikeita nimiä. Brotheruksen ym. (1999, 72) mukaan kokemukset synnyttävät spontaaneja käsityksiä. Spontaanit käsitykset kehittyvät tietoisiksi käsitteiksi, kun

ne opetuksen avulla työstetään tieteellisiksi, tarkasti määritellyiksi käsitteiksi. Opetuksen yhtenä tehtävänä on auttaa spontaanien käsitysten muuttumista käsitteiksi ja osaksi käsitejärjestelmää. Mieltäni alkoi askarruttaa se, kuinka hyvin lapset muistaisivat usein toistuneita käsitteitä. Halusin päästä perille myös siitä, millaiseksi lapset olivat kokeneet tuntien ilmapiirin, olivatko he saaneet apua, rohkaisua ja kannustusta ja olivatko he itse antaneet niitä. Olivatko he omasta mielestään osanneet kunnioittaa tehtyjä sopimuksia (liite 14).

Päätin tehdä lapsille haastattelun, jossa pyysin heitä nimeämään kuvien perusteella usein esiintyneitä liikkeitä ja käyttämiämme telineitä: linnunpesä, niskaseisonta, tasaponnistus, oikonoja, puomi, nojapuut, renkaat, rekkitanko (liite 15). Olimme liikkuneet telineillä usein lukuvuoden aikana ja juuri ennen uintijaksoa. Esikoululaisista kaikki (n=8) osasivat nimetä linnunpesän, neljä nimesi oikonojan, kolme nimesi renkaat ja yksi heistä kertoi, että liikkeessä tehdään neulansilmä. Yksi esikoululainen nimesi rekkitangon, kukaan ei osannut nimetä nojapuita ja puomia. Ensiluokkalaisten vastaukset olivat samansuuntaisia. Lapset osasivat siis nimetä parhaiten linnunpesän, johon liittyi mielikuva. Yksi ensiluokkalainen tyttö, joka harrasti telinevoimistelua, nimesi kolmea kuvaa lukuun ottamatta kaikki liikkeet ja telineet. Lapset muistivat parhaiten niitä käsitteitä, joihin liittyi mielikuva tai jotka olivat kiinteä osa heidän omaa kokemusmaailmaansa kuten harrastus. Mielikuvien ja harrastuksen kautta kokemukset saivat merkitystä. Monien tutkijoiden (Linnilä 2000; Rauste von Wright & von Wright 1994, 122; Tynjälä 1999b, 108; Vygotski 1982, 159) mukaan oppimista tapahtuu vasta kun uudet asiat saavat kosketuksen lapsen todellisuuteen ja yhdistyvät lapsen kognitiiviseen struktuuriin jo aiemmin merkityksellisten kokemusten varassa.

Tiedustellessani tunnin ilmapiiriin ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä asioita, neljä esikoululaista kertoi osaavansa keskittyä ohjeisiin, neljä esikoululaista kertoi tarvitsevänsä tässä vielä harjoitusta. Ensiluokkalaisilla vastaukset jakaantuivat samalla tavoin. Oma näkemykseni oli samanlainen kuin lasten näkemys. Tiedustellessani sitä, kilpailevatko lapset muiden kanssa nopeudesta tai taitavuudesta esi- ja ensiluokkalaiset vastasivat samankaltaisesti, kummassakin ryhmässä oli kaksi lasta, jotka myönsivät kilpailevänsä. Gallahuen (1997, 213) mukaan kilpailu voitosta tai halu olla ensimmäinen, huonontaa suoritusta. Liikuntakasvatuksen tehtävänä on kuitenkin edistää liikuntataitoja eikä aiheuttaa vääriä liikeskeemoja. Poikia oli

kilpailijoiden joukossa kolme. Oma näkemykseni oli samantapainen kuin lasten. 10 lasta yhdysluokan oppilaista kertoi auttaneensa ja kannustaneena “vähän kaikkia”. Kaksi tyttöä osasi nimetä oppilaat, joita he olivat auttaneet ja kertoa, miten he olivat auttaneet ja kannustaneet ystäviään. Yksi oppilas sanoi, että hän ei ollut auttanut eikä kannustanut ketään ja kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että he eivät tieneet, miten olivat toimineet. Esikoululaisista 7 kertoi kannustaneensa ja auttaneensa “vähän kaikkia” ja yksi osasi nimetä oppilaan, jota hän oli tukenut.

Esioppilaan sosiaalisiin tavoitteisiin kuuluu taito sitoutua yhteisiin hankkeisiin, taito pystyä tekemään työtä kaikkien kanssa, taito iloita yhteisistä onnistumisista ja elämyksistä ja taito oppia auttamaan ja tukemaan toisia. (Hytönen 1998, 199.) Itsearviointitaidon kehittämiseksi ja näkemyksen selventämiseksi siitä, mitä toisen oppilaan auttaminen, kannustaminen ja rohkaisu tarkoitti, päätin toteuttaa toukokuussa *salainen ystävä-projektin* eli liittää auttamisen ja kannustamisen entistä konkreettisemmin joihinkin liikuntatilanteisiin. Lapset saivat haastattelutilanteessa arpomalla valitun “salaisen ystävän”. Salainen ystävä paljastuisi auttamisen, kannustamisen ja rohkaisun saamisen kautta. Projektin avulla halusin vahvistaa itsetunnon 3. dimensiota, liittymistä ja opettaa yhteistyötaitoja.

Käsitteiden oppiminen ja opettaminen vaivasivat minua edelleen. Haastattelun mukaan liikkeiden ja telineiden nimeäminen ei vielä onnistunut lapsilta. Käsitteet eivät olleet saaneet riittävää kosketuspintaa lasten maailmaan. Mietin uudelleen sellaisia liikkeitä ja asentoja, joita lapset olivat tehneet toistuvasti vuoden aikana eri yhteyksissä. Pidin sisäliikuntatunnin, jossa lapset saivat liikkua musiikin mukaan itseään ilmaisten ja musiikin loputtua nimesin liikkeen tai asennon, jonka lapset tekivät. Näin he liikkeen kautta ilmaisivat sen, tunnistivatko he käsitteitä. Nimesin vaa`an, polvivaa`an, selinmakuun, päinmakuun, täysistunnon, haaraistunnon, perusasennon, X-asennon, jännehypyn ja yllätyksenä ja uutuutena kulmaistunnon. Kaikki lapset osallistuivat tällä kerralla musiikin ilmentämiseen ja esittivät innoissaan liikkeitä. Lapset tunnistivat liikkeitä ilahduttavan hyvin. Lapset siis pystyivät tunnistamaan liikkeitä, mutta nimeäminen oli vielä vaikeaa. Lasten toiminta konkretisoi itselleni muistin asteettaista jäsentymistä. On olemassa kahdenlaista muistamista: tunnistamista ja mieleenpalauttamista. (Piaget & Inhelder 1977, 80-81.) Varsinainen huippuhetki syntyi käsitteen kulmaistunna opettelemisen kautta, jossa toteutui lasten yhteinen päättely.

Kehontuntemusta ja yhteistä päättelyä

Kerroin lapsille, että nyt heille tulisi pohdittavaa, mutta uskoin heidän selvittävän ongelman. Mikä on kulmaistunta? Risto ja Pekka menivät nurkkiin istumaan. Risto selitti, että nurkka on kulma. Kehuin lapsia heidän päättelystään, mutta nimesin sen tarkasti ajateltuna nurkkaistunnaksi ja annoin jatkotehtävän: Miten teet kulman omalla kehollasi. Risto vastasi heti: **“Tässä on kulma”**. Hän muodosti käsivarresta 90 asteen kulman. Jatkoin kertomalla, että juuri tuo on kulma, sitä olette opetelleet Pirjo-opettajan kanssa luokassa. Tehtävä kiinnosti lapsia. He mönkivät lattialla yrittäen päästä asentoon, josta löytyisi kulma. Kohta huomasin Riitan istuvan hymyillen kulmaistunnassa, hän oivalsi löytäneensä liikkeen. Mahtava tunne. Annoin koko joukolle tunnustusta yhdessä päättämisen taidoista.(E.L.)

Yhteistyö luokanopettajan kanssa poiki myös tilaisuuden opettaa luokan teemana olevaa kehontuntemusta luokkatyöskentelyssä liikuntatunneilla käyttämiemme liikkeiden ja asentojen kautta. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon ja oppimisen kontekstisidonnaisuudesta seuraa se, että yhdessä ympäristössä ja yhdellä tavalla opittua tietoa ei välttämättä pystytä soveltamaan toisenlaisessa yhteydessä. Kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa (transfer) edistää se, että opiskelussa tietoa kytketään monenlaisiin konteksteihin, sitä käsitellään erilaisista näkökulmista sekä käytetään erilaisia esitystapoja ja erilaisia oppimistehtäviä. (Tynjälä 1999b, 143.)

Luokanopettaja päätti rikastaa kuvataiteen avulla lasten tunnistamia liikkeitä ja asentoja sekä aktivoita käsitteiden oppimista. Piirsin tekemistämme liikkeistä yksinkertaiset kuvat, jotka lapset yhdistivät luokassa liikuntakäsitteisiin. Yhdistelyn jälkeen lapset saivat pussin, jossa oli ihminen suurten nivelien jakamana palapelinä. Palapeli oli laadittu lapsen valitsemasta kuvakulmasta (sivulta tai edestä). Palojen muodot olivat lapsille ennestään tuttuja geometrisiä kuvioita, kuten soikioita, suorakulmioita ja suunnikkaita. Lapset kokosivat innokkaasti ihmispalapelejä (liite 16). Palapelin kokoaminen tarjosi lapselle haasteen. Esimerkiksi vaa'an kuvaamista sivusta lapset pohtivat, miten käsivarsi sijoitetaan. Onko se ylä- vai ala-viistossa? Kuvaamisen avuksi lapset tarkastelivat toistensa tekemiä vaakaliikkeitä. Lopulta joku oivalsi, että käsivarsi näkyy vain pienenä osana, jonka voi kuvata vaikka kättä esittävällä kolmiolla. Toinen lapsia puhuttava haaste oli lantio. Onko se vartalon osa vai hame? Jos se olisi hame, niin jalat sijoittuisivat hameen alle. Jos se on lantio, niin jalathan ovat lantion jatkeena. Olimme liikunnassa tunnustelleet lantiota pallon avulla, mutta nyt sen tunnistaminen palana vaati pohtimista. Työstäessään palapeliä lapset käyttivät huomaamattaan kehon osien ja

liikkeiden nimityksiä. Samalla he pohtivat kehon suhdetta tilaan. Toukokuussa lapsille ja heidän vanhemmilleen pidettiin lasten toimintaa ja töitä esittelevä näyttely, jossa oli kuvia keväällä videoituista liikuntatunneista ja lasten tekemät ihmispalapelit.

Lapsen täytyy opetella tuntemaan toimintamahdollisuutensa, jotta hän saisi käsityksen kehonkaaviostaan ja voisi hahmottaa minäänsä. Kehonkaavion muodostumisen kautta muotoutuu lapsen minäkäsitys. (Gallahue 1993, 52, 62; Numminen 1997, 12.) Minäkäsitys on osa lapsen itsetuntemusta ja itsensä tiedostamista, itsetunnon 2. dimensio.

Salaisen ystävän arvoitusta selvittelimme kevään ulkoliikuntajaksolla, johon sisältyi pesäpallosta kehitelty viitepeli, leikkejä, hyppäämistä, juoksemista ja heittämistä ratojen, yksinäisten harjoitusten ja pari-harjoitusten avulla.

Kannustusyrityksiä

Lapsilla oli kolme hyppypaikkaa, joissa hypyn pituutta säätelevä tavoitenaru oli eri kohdissa, lapset valitsivat haluamansa hyppypaikan. Takaisintulo tapahtui "juoksemalla aitoja" eli juoksemalla rytmikkäästi maassa tasaisin välein olevien mailojen yli. Risto huomasi salaisen ystävänsä Kalevin ponnistavan lennokkaasti pitkälle ja totesi: "**hyvä hyppy**". Vesa ei keksinyt salaiselle ystävälleen sanottavaa, hän tuumaili: "**miten pitkään meillä oikein on nämä ystävät?**" (E.L.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu lähikehityksen vyöhykkeen teoria, jota on kehitetty ja tulkittu 1980- ja 1990-luvuilla monella eri tavalla. Vygotsky (1978, 84-91) tarkoitti lähikehityksen vaiheella vaihetta, jossa lapsi ei itsekseen vielä osaa tehdä tehtävää mutta jossa tehtävä onnistuu muiden avustuksella. Vygotsky tarkoitti kokeneemman avustuksella aikuisen antamaa apua lapselle. Teoriaa on kuitenkin sovellettu myös niin, että taidoissaan toisia edellä olevat oppilaat ohjaavat ryhmän toisia oppilaita. (Tynjälä 1999b, 48-49, 155.) Salainen ystävä-projekti aktivoi lapsia auttamaan toisiaan uusien taitojen oppimisessa. Seuraava päiväkirjaesimerkki kuvaa tilannetta, jossa lapsi ei vielä itse suoriutunut ajoituksen säätelyä vaativasta tehtävästä yksin, mutta oppi suorittamaan tehtävän tovereidensa avustuksella.

Auttamista

Pyöritimme kahta pitkää narua. Osa lapsista halusi aloittaa hyppäämisen keskeltä, osa opetteli tulemaan pyörivään naruun vauhdista. Amanda jäi murjottamaan sivuun. Kaisa, joka oli Amandan salainen ystävä tuli luokseni kysymään, mitä hän nyt tekisi. Ehdotin, että hän menisi ottamaan ystäväänsä kädestä kiinni ja he kokeilisivat yhdessä. Kaisa yritti ehdottamaani keinoa, mutta vasta Niinan keksimä keino teipsi: Niina otti Amandaa kädestä kiinni ja heijasi omaa kehoaan rytmisesti narun pyörimisen tahdissa ja auttoi Amandaa ajoituksessa. Niinan ja Kaisan avustuksen kautta Amanda oppi ajoittamaan juoksemisensa narujen pyörimisen tahtiin. Oli oivallinen hetki tunnin lopuksi tuoda esille, mitä auttamisella saadaan aikaan. (E.L.)

Pesäpallon viitepelinä pelasimme peliä jossa oli kaksi joukkuetta, toiset "lyönti-", toiset kiinniottovuorossa. Lyöminen tapahtui heittämällä tai lyömällä palloon lyhennetyllä tennismailalla, käytössä oli kaksi eri kokoista palloa, joista lapset valitsivat haluamansa. Lyönnin jälkeen lyöjä ja lyöntivuorossa olevasta joukkueesta kaikki halukkaat juoksijat saivat lähteä juoksemaan kentän ympäri neljän pesän kautta. Jos pallo heitettiin lukkarina toimivalle opettajalle ennen kuin juoksija ehti pesään, hänen piti palata edelliselle pesälle.

Pelaamista - peliä ja hiekkakakkuja - omia ja yhteisiä sääntöjä

Tilanhahmottaminen oli kiinniottajille vaikeaa. Monet lapset sijoittuivat kentälle pieneen kasaan ja juoksivat yhtä aikaa pallon perään. Lyöminen ja juokseminen kiinnosti lapsia enemmän kuin ulkovuorossa oleminen. Rehellisyys oli koetoksella, muutama lapsi ei juossut pesien kautta, rehellisyydestä piti käydä neuvotteluja. Pelaaminen on aina tilanne, joka nostattaa tunteita, niin nytkin, tunteiden ilmaisemiseen kiinnitin huomiota, pyrin poistamaan turhaa itsensä korottamista ja opastamaan oman ja toisten epäonnistumisten kohtaamiseen. Juoksuista sai iloita sopivasti, mutta niiden määrästä ei pidetty lukua, tosin Maija yritti sinnikkäästi laskea pisteitä ja pitää muita pistetilanteesta tietoisina. Hän oli käynyt katsomassa oikeata pesäpalloa. Pelaaminen joko kiinnosti lapsia paljon tai ei sitten ollenkaan. Pekka ja Mikko juoksivat sisävuorossa ollessaan koko ajan. Risto oli erittäin kiinnostunut lyömisestä ja heittämisestä, hän tuli tarjoamaan itseään usein lyöntivuoroon riippumatta siitä, oliko hän sisä- vai ulkovuorossa. Maija, Kalevi ja Riitta oivalsivat nopeasti peliajatuksen ja pelasivat innokkaasti. Pekalla, Mikolla ja Ristolla oli hurjasti intoa, mutta jokaisella heistä oli omanlaisensa ajatus pelaamisesta. Liisaa, Amandaa, Lottaa, Ainoa ja Vesaa pelaaminen ei kiinnostanut, he keskittyivät hiekkakakkujen tekemiseen. (E.L.)

Alle seitsemänvuotiaiden pelille on ominaista, että jokainen pelaa niin kuin itse haluaa välittämättä paljonkaan toisten pelistä. Varsinaisesta yhteistoiminnasta ei voida vielä puhua. (Piaget & Inhelder 1977, 116.) Tässä pelissä oli havaittavissa Piagetin ja Inhelderin näkemys.

Esikoululaisilla ja muutamalla ensiluokkalaisella oli pelistä melkein yhtä monta näkemystä kuin oli pelaajakin. Vaikka kävimme pelin yksinkertaiset säännöt konkreettisten esimerkkien kautta läpi, lapset muodostivat niistä oman pelinsä. Pesäpallon viitepeli, jota pelasimme oli siinä mielessä vaativa, että siinä piti tehdä havaintoja paitsi oman joukkueen toiminnasta myös vastustavasta joukkueesta.

Viimeisellä liikuntatunnilla heittelimme kävyillä tarkkuutta koettaen osua niillä petäjiin. Säätelin heittojen etäisyyttä ja korostin vastakkaisuusperiaatetta. Tytöt heittivät useammin kuin pojat siten, että heillä oli heittävän käden puoleinen jalka edessä tukijalkana. Poikien vapaa-ajan leikit ja pelit sisältänevät enemmän heittämistä harjaannuttavia taitoja. Leikimme petäjikössä puuhippaa ja lopuksi menimme koulun hiekkakentälle, johon olin piirtänyt polkuja, joita pitkin lapset kuljettivat salaisia ystäviään, joiden silmät oli sidottu huiveilla.

Parin tehtävänä oli saada salainen ystävä kulkemaan polulla käyttämällä käsitteitä eteenpäin, taaksepäin, oikealle, vasemmalle ja kertomalla askelten määrää. Oikean ja vasemman erottamiseksi nostimme sokon oikean käden hihan ylös. Tehtävä oli mieleinen, kaikki tekivät sitä eikä harjoituksesta meinannut tulla loppua. Muutama lapsi auttoi ystävänsä koskettamalla, kun sanat eivät riittäneet. Jokaiselle lapselle tuli tilaisuuksia auttaa ja saada apua. (E.L.)

Salaisuus salaisesta ystävästä selvisi lapsille eri tahdissa. Muutamat tytöt ottivat tehtävän niin vastuullisesti, että auttaminen ja kannustaminen lisääntyi heidän kohdallaan huomattavasti. Poikien mielestä oli vaikeampaa keksiä tilanteita, milloin apua, kannustusta ja rohkaisua annetaan. Pojat tarvitsivat tehtävään edellä esitetyn harjoituksen kaltaisia tilanteita, jopa vuorosanoja, miten avustaminen tapahtuu. Salaisuudet kuitenkin selvisivät. Esiopetuksen liikunnanopettamisen ABC tulivat tutuiksi tämän lukuvuoden ja tutkimuksen kautta myös opettajalle.

Palaan vielä kokoavasti edellä esitettyihin esioletuksiini. Esiopetuksen liikunnan keskeiset tavoitteet ja sisällöt ovat samoja kuin ensiluokkalaisilla. Esiluokkalaisten yhdistäminen ensiluokkaan lisäsi motoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten tietojen ja taitojen hajontaa ja asetti entistä suurempia vaatimuksia opettajan aineenhallinnallisille sekä pedagogisille taidoille. Päiväkirjamerkintöjeni mukaan osa esi- ja ensiluokkalaisista toimi koko lukuvuoden melko lyhytjännitteisesti ja impulsiivisesti. Sekä esi- että ensiluokkalaisten toiminnassa

tapahtui yhdenmukaistumista kevätlukukauden kuluessa, mikä tietysti helpotti sekä lasten että opettajan työskentelyä ja mahdollisti monipuolisempien opetusmenetelmien käytön kuin syyslukukaudella. Esi- ja ensiluokkalaisten sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä yhteistoiminta ja auttamiskäyttäytyminen lisääntyivät, näin lapsille tarjoutui monia yhteisöllisyyttä tukevia kokemuksia.

Osa esiluokkalaisista oli jo syksyn alussa varsin omatoimisia ja keskittymiskykyisiä ja heidän sosiaaliset taitonsa olivat siinä määrin kehittyneet, että he pystyivät auttamaan toisia arkipäiväisissä askareissa kuten pukemisessa ja pienissä järjestelytehtävissä. Muutamille esi- ja ensiluokkalaisille koulupäivän rytmitys ja paikanvaihdokset tuottivat ongelmia talvilomaan asti. Varsinkin syyslukukaudella eriaikaista ohjautuvuutta ja hoitotyötä oli yhdistetyllä esi- ja ensiluokalla enemmän kuin niillä ensiluokilla, joita olen aikaisemmin opettanut.

Yhteenvetona tämän vuoden kokemuksista voin todeta, että lapsen tiedot ja taidot ovat yhteydessä ikään, joskaan ne eivät ole siitä riippuvaisia. Pelkoni esiopetusta kohtaan katosi, mutta ymmärrän nyt entistäkin syvemmin, kuinka vaativaa on esioppilaiden opetus ja kuinka paljon ennakkosuunnittelua ja herpaantumaton läsnäolo ja ohjausta se vaatii. Kasvattaminen ja opettaminen ovat niin suuria taiteen lajeja, että niissä tuskin koskaan voi tulla täysin päteväksi. Tämän opettajakokemuksen ja tutkimuksen myötä koen kehittyneeni yhden askeleen esiopettajan taipaleella.

Tässä tutkimussyklissä esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutuksesta esittivät näkemyksensä vielä esiopetuksen opintoja suorittavat lastentarhanopettajat. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman kehittäminen seuraavaa lukuvuotta varten käynnistyi opettajankoulutuslaitoksen edustajan ja koulumme kahden liikunnanopettajan kesken toukokuussa 2000. Näin jatkui opetussuunnitelman loputon kehittämistyö. Seuraavaksi tämän opetussuunnitelman toteutusta arvioivat oppilaat, opiskelijat ja asiantuntijat.

6 ESIOPETUKSEN LIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUKSEN ARVIOINTI

6.1 Oppilaiden kokemukset

Käytin lasten liikuntakokemusten selvittämisessä aikaisemmin kuvaamaani nonverbaalista kasvokuvamittaria. Analysoimalla kunkin liikuntamuodon kohdalta lasten piirtämät kuvat, sain selville, kuinka positiivisena tai negatiivisena lapset olivat pitäneet kutakin liikuntamuotoa (liite 17). Vaikka olin opettanut liikuntaa keskeisten tavoitteiden ja sisältöalueiden ohjaamana, käytin liikuntasuunnitelmassa tilalukujärjestyksen ja käytössä olevien välineiden perusteella eri ympäristöissä liikkumisesta pienten lasten liikuntaan huonosti sopivia käsitteitä, jotka viittaavat lajikohtaiseen ajatteluun. Loogisuuden vuoksi jouduin käyttämään noita käsitteitä myös lasten kokemuksiä selvittäessäni.

Syksyllä mielipidetiedusteluun osallistui 14 oppilasta ja keväällä 15. Lukumäärien perusteella voin todeta lasten pitäneen kaikista liikuntamuodoista. Positiivista kokemusta kuvaava naurava suu oli piirretty kaikkiaan 110 kertaa, neutraalia suhtautumista kuvaava ilme 19 kertaa ja negatiivista suhtautumista kuvaava ilme kaksi kertaa. Perusliikuntaa piti tylsänä yksi esikoululainen poika ja suunnistusta piti tylsänä yksi esikoululainen tyttö. Uinti oli ainoa sisältö, jota kaikki lapset pitivät mukavana. Muutama lapsi piti suunnistusta, salityöskentelyä, telinevoimistelua, hiihtoa, luistelua ja salityöskentelyä neutraalina. Esi- ja ensiluokkalaisten mielipiteet olivat kaikista liikuntamuodoista samansuuntaisia. Tyttöjen ja poikien mielipiteet eivät poikenneet toisistaan missään muussa kuin sisäpalloilussa. Kolme esikoululaista tyttöä ja yksi ensiluokkalainen tyttö pitivät sisäpalloilua neutraalina. Tulkitsen heidän mielipiteensä kertovan vaikeuksista pallonkäsittelytaidoissa. Kirjoittaessani edellä tutkimuksen ensimmäisestä syklistä, kerroin käyttäneeni pallosta mielikuvaa pieni villi koira. Havaintomuistiinpanojeni mukaan tyttöjen koirat olivat villimpiä kuin poikien ja ne tarvitsivat enemmän koulutusta.

Tutkijoiden mukaan (Gallahue 1993, 89; Graham, Holt/Hale, Parker 1998, 118; Pangrazi 1995, 119; Pönkkö 1999) esikoululainen lapsi tarvitsee rohkaisua, kannustusta ja positiivista

palautetta motoristen taitojen ja positiivisen minäkäsityksen kehittymiseksi, epäonnistumisen pelon vähentämiseksi ja liikunnallisen elämäntavan omaksumiseksi. Pyrin kannustamaan, rohkaisemaan ja antamaan lapsille positiivista palautetta liikuntatunneilla.

Toukokuuisessa haastattelussa lapset arvioivat sitä, kuinka hyvin olin heidän mielestään onnistunut pyrkimyksissäni. Käytin opettajan toiminnan arvioinnissa samaa kasvokuvamittaria kuin liikuntamuotojen arvioinnissa. Lasten arviointien luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että lapset saattavat haastattelutilanteissa arvioida opettajaa sosiaalisesti suotavalla tavalla. Toisaalta lapsen arviointeihin voi vaikuttaa myös se, olinko lähiaikoina käynyt hänen kanssaan keskusteluja sopimusten noudattamisesta, jolloin lapsen kokemukset opettajasta eivät todennäköisesti ole myönteisiä.

Viidestätoista oppilaasta 11 oli sitä mieltä, että opettaja oli rohkaissut ja kannustanut heitä. Neljä lasta, kaksi esikoululaista tyttöä ja yksi ensiluokkalainen poika sekä yksi ensiluokkalainen tyttö olivat sitä mieltä, että opettaja oli toiminut neutraalisti.

6.2. Opiskelijoiden näkemykset

Luokanopettajalinjan opiskelijat (n=19) ja esiopetuksen opintokokonaisuutta suorittavat lastentarhanopettajat (n=18) arvioivat esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman pedagogista toteutusta videokoosteen avulla. Luokanopettajalinjan opiskelijat arvioivat videota tammikuussa 2000 ja lastentarhanopettajat huhtikuussa 2000. Koostin videon syyslukukauden eri liikuntamuodoista. Keräsin koosteeseen autenttisia tilanteita liikuntatunneilta, joita selvensin opetussuunnitelmaa kuvaavalla taustapuheella. Pyrin tekemään videosta selkeän ja havainnollisen, mutta samalla myös totuudenmukaisen kuvauksen. Keräsin videokoosteeseen sekä onnistumisia että vastoinkäymisiä. Koska pyrkimykseni oli saada video vastaamaan mahdollisimman hyvin todellista opetussuunnitelman toteutusta, käytin sitä myös tutkimusmenetelmänä, jonka avulla ulkopuoliset arvioijat pystyivät arvioimaan esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista. Opiskelijat arvioivat strukturoidulla kyselyllä liikunnan tavoitteellista toteuttamista, konstruktivistista lähestymistapaa, positiivista vahvistamista, palautteen

antamista, eriytystä, eheytettyä liikunnanopettamisen tapaa ja sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyviä toimenpiteitä käyttäen asteikkoa 1-5. Vastausten perusteella voin todeta, että opetussuunnitelman toteutus onnistui kyseisten muuttujien osalta melko hyvin tai erittäin hyvin. Opiskelijoiden vastausten keskiarvot vaihtelivat 3.58 ja 4.94 välillä (liite 18). Luokanopettajalinjan opiskelijoiden ja lastentarhanopettajien näkemysten eroja selvitin T-testin avulla. Näkemyksissä oli eroja vain palautteen antamisessa ja eriyttämisessä. Lastentarhanopettajien mielestä video havainnollisti sekä palautteen antamista ($p < .01$) että eriyttämistä ($p < .05$) paremmin kuin luokanopettajalinjan opiskelijoiden mielestä (liite 15). Lastentarhanopettajien palautteen antamista koskevaan arvioon vaikuttaa todennäköisesti eriytystä selventävä taustapuhe, jonka lisäsin videoon maaliskuussa.

Opettajakokemuksen määrä aiheutti eroja sekä luokanopettajaopiskelijoiden että lastentarhanopettajien näkemyksiin (liite 18). Lastentarhanopettajat ja luokanopettajalinjan opiskelijat, joilla oli työkokemusta enemmän kuin 2 kuukautta, pitivät opetussuunnitelman toteutusta konstruktivisempänä kuin vähän tai ei lainkaan työkokemusta omaavat arvioijat ($p < .05$). Työkokemuksen määrä vaikutti myös näkemykseen opettajan antamasta palautteesta. Niiden lastentarhanopettajien ja luokanopettajalinjan opiskelijoiden mielestä, joilla oli työkokemusta enemmän kuin 6 kuukautta, opettaja antoi enemmän palautetta kuin niiden arvioijien mielestä, joilla oli työkokemusta vähemmän kuin 6 kuukautta ($p < .05$). Sukupuolten välisistä näkemuseroista ei voi tehdä johtopäätöksiä, koska kyselyyn vastasi vain 4 miestä.

Tiedusteluuni havainnollistiko video jotain muuta kuin, mitä kysyin, sain lastentarhanopettajilta kolme vastausta, joissa kahdessa todetaan videon havainnollistavan sitä, että motorinen oppiminen on muutakin kuin vain motorista toimintaa. Luokanopettajalinjan opiskelijoista kyseiseen tiedusteluun vastasi kolme opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että video havainnollisti erittäin hyvin ongelmatilanteissa toimimista. Yhden opiskelijan mielestä video havainnollisti erittäin hyvin koko ryhmälle suunnattua yhteistä palautetta.

6.2.1 Opiskelijoiden näkemykset videoidun opetussuunnitelman tarpeellisuudesta

Opetusharjoittelun ohjaajana toimimisen myötä olen havainnut, että opetussuunnitelma jää monelle opiskelijalle vieraaksi ja etäiseksi asiakirjaksi, jolle on vaikea löytää yhtymäkohtia käytännön työhön. Toivoin videoidun opetussuunnitelman havainnollistavan kirjoitettua opetussuunnitelmaa, yhdistävän sanat ja toiminnan. Tuotos on tietysti vain yksi mahdollinen esimerkki koulumme esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisesta. Se heijastaa minun ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystäni.

Kaikki luokanopettajalinjan opiskelijat pitivät esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa havainnollistavan videon katsomista hyödyllisenä osana esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoja. Kaksi opiskelijaa ehdotti sitä myös esitettäväksi vanhempainilloissa. Opiskelijat perustelivat videon hyödyllisyyttä esimerkiksi näin:

“Opetussuunnitelma on jäänyt etäiseksi, vaikka omissa demoissa on joskus hyödynnettykin sen sisältöjä. Video konkretisoi painetun tekstin”.

“Toisinaan on niin vaikea hahmottaa, mitä teoria käytännössä tarkoittaa, kuva auttoi muistamista ja mieleenpalauttamista”.

“Video auttaa havainnollistamaan, mitä opetussuunnitelmaan kuuluu”.

“Mukavampaa katsella ops kuin lukea sitä”.

Kaikkien luokanopettajalinjan opiskelijoiden näkemysten mukaan videolla toteutettu opetus oli monipuolista ja kokonaisvaltaista. He kuvasivat näkemyksiään näin:

“Videossa tulee esille laaja lähestymistapa liikunnanopetukseen”.

“Sain uutta näkökulmaa siitä, miten liikuntaa voi opettaa esi- ja alkuopetuksessa. Liikunta ei ole vain liikuntaa, vaan sen puitteissa voi oppia hyvin paljon muutakin”.

“Oppilaat näyttivät nauttivan liikkumisesta, keksimisestä, tunneilla olosta”.

“Sosiaalisten ja kognitiivisten asioiden liittyminen liikuntaan havainnollistui”.

“Video toi esille kokonaisvaltaisen kasvatuksen, esitti, mitä se liikunnan yhteydessä käytännössä tarkoittaa”.

“Liikunnalliset erot heijastelevat muitakin eroja, siksi on tärkeää oppia tarkkailemaan lasten liikkumista ja taitoja”.

“Ajatuksia herätti varsinkin se, miten paljon lapset laitettiin ajattelemaan itse ja perustelevaan tekemisiään”.

“Liikunnan mahdollisuudet ovat monipuoliset”.

Asiantuntijat arvioivat syyslukukautta kuvaavan videon tammikuussa 2000. Yksi asiantuntija varhaiskasvatuksen laitokselta ei ehtinyt kiireidensä vuoksi eritellä näkemyksiään. Hän totesi videon katsottuaan opetuksen olevan lapsimyönteistä. Yhdeltä liikuntakasvatuksen laitoksen asiantuntijalta pyysin arviointia vasta kesällä 2000, jolloin olin saanut valmiiksi myös kevätlukukautta 2000 koskevan videon. Vain tämä asiantuntija näki koko lukuvuotta koskevat videot.

Kuuden syyslukukautta arvioineen asiantuntijan näkemykset jakaantuivat kahtia. Neljä asiantuntijaa piti esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteutusta lapsilähtöisenä, kokonaisvaltaisena ja uutta oppimiskäsitystä toteuttavana. Heidän mielestään video havainnollisti hyvin eheytettyä liikunnanopettamista, jota he pitivät hyvänä. Kyseiset asiantuntijat pitivät positiivisena myös ajattelu- ja itsearviointitaitojen kehittämistä liikunnan avulla. Kaksi asiantuntijaa varhaiskasvatuksen laitokselta antoi yhteisen näkemyksen, jonka mukaan videolla havainnollistettu opetus oli opettajakeskeistä ja liikaa kognitiivisia taitoja ja itsearviointitaitoja painottavaa. Nämä asiantuntijat jäivät myös kaipaamaan lasten spontaaneja ilon ilmauksia, joita muut neljä asiantuntijaa katsoivat videon havainnollistavan. Ristiriitatilanteiden selvittämisen tapa ei tyydyttänyt varhaiskasvatuksen laitoksen asiantuntijoita, mutta sai kiitosta muilta asiantuntijoilta.

Videolla esiintyneitä harjoituksia kaikki asiantuntijat pitivät hyvinä, erityiskiitosta sai suunnistusjaksolla käytetty pienoismalli ja suunnistuksen opetuksen loogisuus. Kolme asiantuntijaa kertoo jääneensä miettimään videolla esiintynyttä ryhmätyön kuvausta, jonka kulusta ei saanut videon kautta käsitystä. Kolme asiantuntijaa mainitsi, että video kaipaa myös talviliikuntamuotojen havainnollistamista.

Yksi asiantuntija liikuntakasvatuksen laitokselta katsoi sekä syys- että kevätlukukautta kuvaavat videot kesällä 2000 ja arvioi ne molemmat. Hänen näkemyksensä syyslukukauden opetuksesta ovat samanlaisia kuin neljän ensiksi kuvatun asiantuntijan näkemykset. Kevätlukukautta kuvaavaa videota asiantuntija piti hyvänä, koska siinä näkyi sisältöjen monipuolisuus ja työtapojen monipuolistuminen sekä omatoimisuuden tukeminen.

Asiantuntijoiden näkemysten eroja selvittää osaltaan päiväkodin ja koulun erilainen kulttuuri. Poikosen (1999, 24) mukaan päiväkotij- ja koulukulttuurien erot tulevat esille myös opettajien ja kasvatusyhteisöjen pedagogisen toiminnan suunnittelussa, johon opetussuunnitelman laatiminenkin kuuluu. Toisaalta vastaavia eroja ei esiintynyt lastentarhanopettajien ja luokanopettajalinjan opiskelijoiden näkemyksissä. Asiantuntijoiden näkemysten erot heijastelevat jonkinlaisia erimielisyyksiä esiopetuksen tavoitteista ja toteutuksesta, jotka on ollut havaittavissa Suomessa 1960-luvulta lähtien esiopetussuunnitelmia laadittaessa (ks. luku 2.1).

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusta tehdessäni oli mielessäni elementtejä korrespondenssi-, konsensus- ja koherenssiteoriasta sekä pragmatismista (ks. luku 2.2.2). Nämä teoriat myös ohjasivat menetelmävalintojani. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, vaikka se sisältää myös suppean määrällisen aineiston. Moilasan (2000) mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimusote käyvät edelleen kamppailua keskenään. On esitetty näkemyksiä siitä, että tutkimusotteiden yhdistäminen ei ole mielekästä, koska näin menettelemällä syöllistytään ristiriitaisuuksiin tutkimuksessa. Moilasan (2000) mukaan ratkaisevaa on kuitenkin se, kuinka hedelmällistä tällainen yhdistely on. Määrällisen ja laadullisen aineiston yhdistämisen koin tässä työssä onnistuneena ongelmanratkaisukeinona. Sain määrällisen aineiston kautta selville, havainnollistaako tutkimuksen tuotos sitä, mihin sillä pyrin. Samalla sain aineiston kautta selville opiskelijoiden näkemyksiä opetussuunnitelman toteuttamisesta.

Rinnakkaisarvioijat, tässä tapauksessa opiskelijat joutuivat käyttämään tutkijan tuottamia kategorioita, mutta videon esittämien autenttisten tilanteiden ja avoimien kysymysten kautta heille tarjoutui mahdollisuus tuottaa myös itse todellisuutta koskeva tulkintansa.

Konstruktivismin mukaan tieto koostuu tietyn ilmiön hallitsevien asiantuntijoiden välillä vallitsevasta konsensuksesta. (Guba & Lincoln 1994.) Esi- ja alkuopetusta sivuaineenaan opiskelevat 3. vuosikurssin luokanopettajalinjan opiskelijat ja lastentarhanopettajat sekä tässä tutkimuksessa mukana olleet asiantuntijat omasivat riittävät tiedot opetussuunnitelman toteutuksen arvioimiseksi. Konsensusteoriaan perustuen käytin opiskelijoiden näkemysten selvittämisessä määrällistä menetelmää.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Ahosen (1994) mukaan tutkimusraportin luotettavuutta voidaan arvioida silloin, kun tutkija esittää riittävän seikkaperäisen kuvauksen prosessistaan. Kuvauksesta tulee käydä ilmi teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet ja kulku. Myös merkitysten tulkinta tulee todentaa esimerkkien avulla, jotta lukija voi arvioida niitä merkityksiä, jotka ilmaisuille on annettu. (Ahonen 1994.) Edellä olevat tekijät olen pyrkinyt ottamaan huomioon kertomalla tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista, tutkimustilanteesta, omasta toiminnastani sekä opetussuunnitelman toteutuksen lähivyöhykkeellä toimineiden osallistujien toiminnasta. Lisäksi olen yrittänyt selvittää aineiston keruuta ja analyysiä mahdollisimman tarkasti ja käyttänyt suoria lainauksia havaintomuistiinpanoistani ja koonnut autenttisia tilanteita opetussuunnitelman toteuttamisesta videoille.

Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, en käytä luotettavuuden tarkastelussa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, joiden perustana on tilastomatemattinen ajattelu. Lincolnin ja Guban (1985, 290-293) mukaan perinteiset luotettavuuskäsitykset perustuvat objektivistiseen oletukseen, että on olemassa vain yksi konkreettinen todellisuus. Konstruktivismiin mukaan totuus ja todellisuus rakentuvat jatkuvasti. Ennen tutkimusta tutkijalla oli jokin käsitys todellisuudesta ja totuudesta. Jos tutkimus on onnistunut, se on osaltaan muokannut hänen käsityksiään todellisuudesta. (Huttunen ym. 1999.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita ja tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä. (Tynjälä 1991.)

Lincolnin ja Guban (1985, 300-327) mukaan luotettavuuden ja uskottavuuden osatekijöitä ovat: vastaavuus, siirrettävyys ja vahvistavuus. Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen antama kuva ilmiöstä vastaa alkuperäistä ilmiötä. Tässä tutkimuksessa vastaavuutta lisäsi metodinen triangulaatio. Käytin useita eri menetelmiä tutkimusongelmien selvittämisessä. Videot antavat autenttisen kuvan todellisista tapahtumista. Ennen editointia videot täsmensivät omia havaintomuistiinpanojani, mutta myös editointien jälkeen autenttiset tilanteet ovat videokoosteissa tallella, joskaan niiden

informaatioarvo ei lyhennettynä ole yhtä suuri kuin alkuperäisillä videoilla. Autenttisuutta lisäävät myös suorat lainaukset havaintomuistiinpanoistani.

Lincolnin ja Guban (1985, 301-302) mukaan tutkimuksen vastaavuuteen vaikuttaa myös se aika, jonka tutkija käyttää tutkimukseen osallistuvan ryhmän kanssa. Tutkijan edellytykset tehdä oikeita johtopäätöksiä ovat paremmat, jos hän viipyy tutkimuskohteessa suhteellisen pitkään. Tämä tutkimus käynnistyi maaliskuussa 1999 ollessani jäsenenä koulumme esiopetustyöryhmän kokouksessa ja aloittaessani esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman ja siihen liittyvien käytännön toteutusten suunnittelun. Opetussuunnitelman toteutus kesti lukuvuoden. Lisäksi osallistuin koulumme järjestämiin esiopetuksen suunnittelua koskeviin kokouksiin ja esi- ja ensiluokan vanhempainiltoihin. Näiden lisäksi käytin aikaa vapaamuotoisiin keskusteluihin lasten vanhempien kanssa, jotka lisäsivät ymmärrystäni lasten kokemuksista.

Lincoln ja Guba (1985, 316) tarkoittavat siirrettävyydellä tulosten sovellettavuutta toiseen ympäristöön. Siirrettävyys riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Jotta tutkimustulosten siirrettävyyttä voitaisiin arvioida, on tutkijan kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan. (Tynjälä 1991.) Niin kuin jo edellä totesin, olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti opetussuunnitelmaprosessin toteutusta, aineiston keruuta, tutkimusmenetelmiä ja tutkimuskohteen taustaa, jotta lukija voisi tehdä omat johtopäätöksensä tulosten siirrettävyydestä.

Kemmis ja Wilkinson ovat todenneet, että toimintatutkimuksessa tiedon aikaan ja paikkaan sidottu luonne korostuvat (Huttunen 1999). Vaikka koulu muuttuu yhteiskunnallisen muutoksen vauhdittamana ja koulut profiloituvat omilla tavoillaan, on kouluilla yli satavuotinen yhteinen historia ja omat traditionsa. Tämän tutkimuksen siirrettävyyttä ja pätevyyttä voidaan arvioida nykyisessä tilanteessa esiopetusuudistuksen keskellä, jolloin koulutuksen kehittyminen pohjautuu koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun.

Vahvistavuudella Lincoln ja Guba (1985, 318-327) tarkoittavat sitä, miten hyvin lukijan on mahdollista päästä selville tutkimuksen kulusta ja tulkintojen taustasta ja siltä pohjalta

päätellä, onko menetelty uskottavasti. Eskolan ja Suorannan (1998, 17) mukaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta.

Olen tutkimuksen taustaa käsittelevässä kappaleessa tuonut esille oman käyttöteoriani ja omat esioletukseni. Tutkimusraportissa myös kuvaan toimintaani käyttöteoriani ohjaamana.

Tynjälän (1991) mukaan triangulaatio voi koskea paitsi menetelmiä ja aineistoa, myös erilaisten näkökulmien käyttöä. Tässä tutkimuksessa lasten näkökulma opetussuunnitelman toteutuksesta on affektiivinen. Ulkopuoliset arvioijat edustavat eri tieteenaloja: liikuntatiedettä, kasvatustiedettä ja varhaiskasvatustiedettä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Lähdin toteuttamaan esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta tarkoitukseni tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja ennaltaehkäistä oppimisvaikeuksia. Pyrin toteuttamaan opetussuunnitelman lapsilähtöisesti ja ottaen huomioon luokan teemat. Luokan teemojen huomioonottaminen vaati kiinteää yhteistyötä luokanopettajan kanssa. Yhteistyö oli antoisaa enkä pitänyt teemojen huomioonottamista ongelmallisena, vaan haasteellisena ja lapsia sekä opettajaa motivoivana. Eheyttäminen teemojen avulla vaati kyllä huolellista perehtymistä eri tiedonalojen sisältöalueisiin. Esimerkkinä mainitsen sarjoittamisen. Se ei ollut minulle käsitteenä ennen tätä tutkimusta tuttu, enkä osannut ajatella sen liikunnallista sovellusta ennen kuin olin perehtynyt käsitteeseen sarjoittaminen. Luontevan liikunnallisen sovelluksen löytäminen taas vaati syvällistä liikunnan sisältöjen tuntemusta, jotta liikuntatunnin tavoitteina säilyivät liikunnan tavoitteet ja sisältönä liike eikä liikunta muuttunut pelkäksi sarjoittamisen pohdinnaksi.

Lapsilähtöisyyttä jouduin pohtimaan koko lukuvuoden eli mitä se milloinkin tarkoittaa yhdysluokassa. Husso (2000) kuvaa tyypillistä esikouluikäistä lasta aktiiviseksi, uusia kokemuksia ahnehtivaksi ja lyhytjännitteiseksi elämysten etsijäksi. Lapsi on energinen ja uusia vaihtoehtoja pälkähtää hänen mieleensä yhtenä. Yhdyn Husson näkemykseen. Vaikka lapsen tiedot ja taidot eivät olekaan iästä riippuvaisia, ne ovat siihen yhteydessä. Koin

ongelmallisena esi- ja ensiluokkalaisten lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet varsinkin marras-joulukuussa, jolloin koulun alkuun liittynyt uutuudenviehätys oli ohi ja syysväsymys painoi. Jotta opetus säilyi lapsilähtöisenä, mutta tavoitteellisena, jouduin pinnistelemaan kekseliäisyyteni ääri rajoilla ryhmän heterogeenisuuden vuoksi. Lapsilähtöisyyttä pohdiskelin myös liikunnanopettamista ohjaavien opettajien lukujärjestysten näkökulmasta. Olin aineenopettajana sidottu aikatauluun, joka ei aina vastannut lasten jaksamista. Toisaalta olin sidottu myös omaan tunnollisuuteeni pitää yhdistetyn esi- ja ensiluokan liikuntatuokio noin 40-45 minuutin mittaisena ensiluokkalaisten vuoksi. Varsinkin esikoululaisten keskittyminen herpaantui jo ennen tuntien loppumista. Lapsilähtöisestä näkökulmasta ajateltuna olisi ollut järkevää lopettaa esikoululaisten liikuntatuokio hieman aikaisemmin kuin ensiluokkalaisten liikunta.

Sekä lapsilähtöisyydessä että konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä painottuu yksilön oma aktiivinen toiminta. Lasten aktiivinen toiminta ei kuitenkaan vähentänyt omaa aktiivista toimintaani vaan minua tarvittiin jatkuvasti lasten apuna, ohjaajana, tukijana, kannustajana varsinkin syksyllä koulun rutiineja opeteltaessa. Myös uintitunneilla toiminta perustui paljolti oman toimintani varaan. Esi- ja alkuopetusikäiset oppilaat ovat hyviä opettajan henkilökohtaisen karisman, kasvatustietoisuuden ja loogisuuden testaajia. Opettajalta vaaditaan kykyä jatkuviin ongelmanratkaisuihin, joissa on toimittava nopeasti ja päämäärätietoisesti.

Kokemusteni pohjalta pidän mielekkäämpänä esi- ja ensiluokan liikunnan opettamista omina ryhminään. Vaikka liikunta on sekä esi- että ensiluokalla monimuotoista toimintaa, kasvatusta, opetusta, liikkumista, juttelemista, leikkimistä, lohdutusta, iloitsemista, elämistä, on esioppilaiden toiminta vielä monimuotoisempaa kuin ensiluokkalaisten. Jouduin yhdysluokassa tasapainoilemaan kasvatustavoitteiden kanssa. Siinä, missä ensiluokkalaista ohjasin kohti pitkäjänteistä työskentelyä, kohti koululaistumistaitoja, annoin esiluokkalaisille vapauden lyhytjänteisempään toimintaan. Toimintaohjeiden erilaisuus häiritsi enemmän itseäni kuin lapsia. Tässä keltanokkaisuuteni yhdysluokan opettajana tuli esille. Lapsilähtöisyyttä on kuitenkin helpompi toteuttaa ryhmässä, jossa lasten mielenkiinto on edes jollain tavoin rajattua. Ikä on yksi tekijä, joka yhdenmukaistaa lasten mielenkiintoa.

Apunani liikuntatunneilla oli kouluavustaja. Ongelmana koin kouluavustajien työskentelyn lyhytaikaisuuden ja sen, että koululla ei ole varaa ammatillisen tutkinnon suorittaneen koulunkäyntiavustajan hankkimiseen. Yhdysluokan liikunnanopetus oli vaativaa, vaikka opetusryhmässä oli vain 15 lasta. Esiopetuksen ryhmäkokoja ei ole säädetty asetuksella. Opetusministeriö antoi keväällä 2000 vain suosituksen esiopetuksen ryhmäkoosta. Suosituksen mukainen ryhmäkoko on 13 lasta ja 20 lasta siinä tapauksessa, että opettajan lisäksi ryhmän työskentelyyn osallistuu enimmän aikaa tehtävään soveltuvan ammatillisen koulutuksen saanut henkilö. (Opetusministeriön muistio, viite 37/400/2000.) Opettajalehden artikkelin mukaan (Koivisto 2000) jo keväällä 2000 oli ennakoitavissa, että Opetusministeriön suositusta esiopetuksen ryhmäkoosta ei henkilöstöpulan tai taloudellisten ongelmien vuoksi tulla kaikissa kunnissa noudattamaan.

En näe esiopetuksen tuloa kouluun vain hallinnollisena ratkaisuna. Jotta esiopetus kouluissa toimisi, valtiovallan on panostettava paitsi henkilöstökoulutukseen ja henkilöstöresursseihin myös säädettävä esiopetuksen ryhmäkoko asetuksella. Valtioneuvosto antoi esiopetusta koskevat asetukset (326-329/2000) maaliskuussa 2000, joissa määritellään muun muassa esiopettajan kelpoisuusvaatimukset. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen mukaan 1.8.2003 lukien esiopetusta on pätevä antamaan opettaja, jolla on luokanopettajan kelpoisuus. Päiväkodissa ja koulun erillisessä esiopetusryhmässä kelpoinen on myös henkilö, joka on suorittanut lastentarhanopettajan tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon varhaiskasvatuksen koulutusohjelmassa. Pidän valtioneuvoston vahvistamaa päätöstä esiopettajan koulutuksen korkeasta pätevyysvaatimuksesta oikeaan osuvana. Esiopettajalta vaaditaan syvällistä lapsen kehityksen tuntemusta sekä kasvattamisen, opettamisen ja opettavien sisältöjen hallintaa sekä uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen tuntemusta. Vastaisuudessa esiopetuksen kelpoisuuden voi saavuttaa vain luokanopettajan tai lastentarhanopettajan tutkinnon suorittamalla. Tämän asetuksen mukaan myös itse aineenopettajana olen epäpätevä esiopettajaksi.

Kelpoisuusasetukseen on lisätty elokuuhun 2003 ulottuva siirtymäsäännös, jonka mukaan suorittamalla yliopiston järjestämä esiopetuksen opintokokonaisuus (15-20 opintoviikkoa), myös sosiaalikasvattajat, sosiaalialan ohjaajat ja sosionomit voivat saada pätevyuden esiopettajiksi. Myös minä hain kyseiseen koulutukseen keväällä 2000, mutta en suuren

ilmoittautujamäärän vuoksi mahtunut mukaan. Nähtäväksi jää, tuleeko minusta pätevää esiopettajaa esiopetuksen liikunnan opettamiseen.

Oppimisvaikeuksien ehkäisemiseksi ja oppimisedellytysten tukemiseksi 16 esi- ja ensiluokkalaiselle pidettiin havaintomotorisia ja motorisia taitoja harjaannuttavaa kerhoa. Moto-kerhon toiminta perustui henkilökohtaisesti laadittuihin harjoitusohjelmiin, jotka laadittiin syksyllä suoritettujen APM-testien perusteella. Motoristen perustaitojen toistojen määrä pyrittiin saamaan mahdollisimman suureksi ja varmistamaan runsas yksilöllinen palaute suurella ohjaajamäärällä. Henkilökohtaiset opetussuunnitelmat toimivat ja Moto-kerholaiset saavuttivat muiden oppilaiden taitotasoa. Näin suureen ohjaajamäärään tuskin on monessakaan koulussa mahdollisuuksia. Moto-kerho oli kuitenkin opetussuunnitelmallisesti kiinnostava kokeilu, jota jatketaan koulussamme pienennetyllä ohjaajamäärällä myös lukuvuonna 2000-2001. Osallistuessani Koululiikuntaa kaikille koulutukseen, kerroin Moto-kerhotoiminnasta muille osallistujille. Koulutuksen ja Moto-kerhotoiminnan kautta käynnistyi mielenkiintoinen kokeilu Jämsän Vitikkalan koululla, jossa erityisopettaja ja yksi luokanopettaja sovittivat Moto-kerhoa vastaavan motorisen tukitoimenpiteen osaksi opetusvelvollisuuttaan. Vitikkalassa motorista tukiovetusta annetaan lukuvuonna 2000-2001 kolmessa pienryhmässä. On mielenkiintoista nähdä, löytävätkö opettajat Moto-kerhosta omaan kouluunsa sopivia sovelluksia.

Opetussuunnitelma, jonka laadin keväällä 1999 osoittautui toimivaksi. Tarkistettaessa koulumme esiopetuksen opetussuunnitelmaa opetushallituksen uusien esiopetuksen perusteiden julkaisemisen jälkeen, vaatii liikunnan opetussuunnitelma täsmentämistä ainakin fyysisen kunnan osalta. En mainitse kevään 1999 opetussuunnitelmassa sitä, että esikoululaisten liikunnassa painopiste on suorituskunnan eikä terveyteen liittyvän kunnan osa-alueiden kehittämisessä. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa voi pitää pohjana myös alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmalle, jonka uudistaminen on edessä vuonna 2001. Laatimani opetussuunnitelma on pelkistetty sisältäen vain esiopetuksen liikunnan tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Yksinkertaisuudestaan huolimatta tai ehkä juuri sen vuoksi se ohjasi työskentelyäni. Opetussuunnitelman ohjaamana pohdin oppilaiden motoristen taitojen vaiheita ja valitsin jaksojen ja tuntien tarkennetut tavoitteet, työtavat, sisällöt ja arviointikeinot. Käydessäni näyttämässä liikunnan esiopetussuunnitelmaa havainnollistavan

videon I-osan Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksessa esiopetuksen opintokokonaisuutta suorittaville lastentarhanopettajille, heräsi monessa lastentarhanopettajassa kiinnostus saada käyttöönsä tämän tutkimuksen kautta kokeiltu liikunnan esiopetuksen opetussuunnitelma sekä kirjallisessa että videoidussa muodossa.

Konstruktivistinen pedagogiikka korostaa asioiden syvällistä ymmärtämistä. Niinpä opetussuunnitelmalliseksi haasteeksi nousee kunkin tiedonalan tai sisältöalueen keskeisten tavoitteiden, pääsisältöjen tai ongelma-alueiden määrittely sen sijaan, että kuvattaisiin yksityiskohtaiset opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Kun opetussuunnitelma ei ole valmis sisältöluettelo, sitä ei myöskään voi lähteä toteuttamaan sisällöistä käsin harjoitteiden tavoitteita ja päämääriä miettimättä. Opetusharjoittelun ohjaajana törmään jatkuvasti siihen, että opiskelijat hahmottavat varsinkin opintojensa alkuvaiheessa liikuntatunnit hauskojen liikunnallisten sisältöjen tai lajiharjoittelun toteuttamisena. On mielenkiintoista nähdä, miten uusi opetussuunnitelma tulee ohjaamaan opiskelijoiden ajattelua. Jos esiopetuksen liikunnan keskeisistä tavoitteista ja pääsisällöistä ollaan päiväkodeissa ja kouluissa yksimielisiä, pitäisi saman opetussuunnitelman olla sovellettavissa erilaisiin olosuhteisiin. Mielenkiintoista olisikin tutkia, tullaanko tätä esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa toteuttamaan kouluissa ja päiväkodeissa ja millaisia sovelluksia se erilaisissa olosuhteissa saa.

Laatimani opetussuunnitelma on tiedonalaosuuntautunut. Vaikka tiedonalat varhaiskasvatuksessa on nähtävä vielä orientaatioina, joiden avulla lapsi saa näkökulmia eri ilmiöihin, ei tiedonalaosuuntautunut opetussuunnitelma ole este eheytyttylle opetukselle. Tiedonalaosuuntautunut opetussuunnitelma auttaa opettajaa erottamaan tiedonalaan liittyvät oleelliset tavoitteet ja sisältöalueet epäoleellisista.

Esiopetusuudistuksen aikana on herännyt vilkas keskustelu siitä, onko oppiminen esikoulussa oikeus vai velvollisuus. Onko kyse siis oppimisedellytysten vahvistamisesta vai oppimisvelvollisuuteen liittyvien tietojen ja taitojen oppimisesta. Liikuntakasvatus puoltaa paikkaansa esiopetuksessa nimenomaan oppimisedellytysten vahvistamisen näkökulmasta. Motoriset taidot ovat tärkeitä oppimisedellytyksiä ja liikunnan välineelliset mahdollisuudet sosioemotionaalisten ja kognitiivisten taitojen harjaannuttajana ovat monipuoliset. Siihen, millaiseksi esiopetus lähitulevaisuudessa muotoutuu, vaikutetaan ratkaisevasti

valtakunnallisilla päätöksillä, lainsäädännöllä ja uusilla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteilla.

Tämän opetussuunnitelman toteutus pohjautui vuoden 1996 Esiopetuksen perusteisiin. Tosin painotin yhteisöllisiä taitoja ja itsetunnon vahvistamista enemmän kuin mihin valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjasi. Esiopetuksen perusteissa (1996) minua häiritsi se, että lapsen kasvun ja oppimisen seurannassa päähuomio kiinnitetään sosiaalisen kasvun, yhteistyökyvyn, ilmaisutaitojen ja työskentelytapojen kehitykseen, mutta esiopetuksen tavoiteluettelon 31 kohdasta ainoastaan neljässä mainitaan yhteisölliset taidot.

Mielestäni uusi koekäytössä oleva Esiopetuksen perusteet on edistysaskel vuoden 1996 Esiopetuksen perusteisiin verrattuna, jossa lapsen yksilöllisyyden korostaminen saa runsaasti tilaa. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat yhteistyökykyisyyden kaksi eri puolta, ja niiden molempien kehittämiseen tulee kiinnittää huomiota. On ilahduttavaa, että motorinen kehitys on huomioitu koekäytössä olevassa Esiopetuksen perusteiden yleisosassa kielen ja vuorovaikutuksen kanssa. Opetussuunnitelmaluonnoksessa esiopetukseen mainitaan kuuluvan päivittäinen liikunta. Mielenkiintoista olisi kokeilla ja tutkia perusopetuksen yhteydessä toteutettavaa esiopetusta, joka pohjautuisi päivittäiseen esiopetuksen keskeisten sisältöjen liikunnalliseen toteuttamiseen. Liikunta on kokonaisvaltaista toimintaa, johon eri tiedonalojen näkökulmat ovat yhteensovittavissa. Kielen kehitystä tuetaan opettelemalla liikunnan avulla jokapäiväiseen elämään kuuluvia käsitteitä. Ilmaisutaitoa ja kieltä voi kehittää kirjaimia, loruja, riimejä ja runoja liikkumalla. Myös matemaattisiin käsitteisiin, luokitteluun, vertailuun, järjestämiseen, lukukäsitteeseen, geometrisiin kuvioihin, suuntiin ja aikaan voi tutustua liikkumalla. Liikkuessaan lapsi käyttää hyväkseen useita aistikanavia, mikä edistää oppimista.

Luukkaisen (2000, 103) mukaan opetustyön tehtävät vaativat yhä enemmän sellaisia valmiuksia, joita opettajankoulutus ei ole antanut. Opettaja huomaa joutuvansa tehtäviin, joihin hän ei ole saanut koulutusta. Useimmiten ongelmat on ratkaistava heti ilman teoreettiselta pohjalta nousevia pohdiskeluja. Opettajalta edellytetään jatkuvaa valmiutta uuden oppimiseen. Opettajan työhön kuuluu oman työn ja ammatin arvioiminen, kehittäminen, uudistaminen sekä tutkijan asennoituminen omaa työtä kohtaan. (Luukkainen

2000, 103.) Syrjälän (1994) mukaan toimintatutkimuksen menetelmien hallintaa voidaan pitää opettajan ammattitaidon olennaisena osana. Tämä tutkimus toimi välineenä omien ammattikäytäntöjeni arvioimisessa, kehittämisessä ja uuden oppimisessa.

Tutkimuksen tekeminen koulutyön yhteydessä oli vaativaa, mutta antoisaa ja uudistavaa. Pehdyin opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen tutkimuksen kautta syvemmin kuin pelkästään opettajan roolissa olisin tehnyt. Tutkimus johti myös uudistusesityksiin ja niiden toteuttamiseen. Tutkimuksellisen ja opetuksellisen näkökulman yhdistämisen seurauksena kokeiltiin oppilaille henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista ja niiden toteuttamista. Esiopetuksen liikunnan tuntimäärä nostettiin kahdesta viikkotunnista kolmeen lukuvuonna 2000-2001 ja esiopetuksen liikunta päätettiin järjestää koulussamme siten, että esioppilaat työskentelevät liikuntatunneilla omana ryhmänään. Henkilökohtaisesti tutkimus oli minulle kasvuprosessi. Se jäsensi ja varmisti ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystäni ja viitoitti tietäni esiopettajaksi. Tutkimus käynnisti myös uteliaisuuden laadullista tutkimusta ja tieteellistä kirjoittamista kohtaan. Tutkimuksen kautta toteutui myös se tärkein asia: pohdin kasvattamista, opettamista ja jokaista opetustuokiota perusteellisesti. Toivon mukaan tämä koitui lasten hyödyksi lapsilähtöisenä, suunnitelmallisena ja tavoitteellisena opetuksena, joka antoi heille innostusta ja rohkaisua liikkumiseen, oppimiseen ja elämään.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: ATENA. 11-24.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Tarkkonen H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja C:9, Turun Opettajankoulutuslaitos.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Laadullisen tiedon luotettavuus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 129-131.
- Ahonen, T. 1990. Lasten koordinaatiohäiriöt. Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 78.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen - puhe ja lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anshel, M. H. 1990. An information processing approach teaching motor skills. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 5-6, 70-75.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Opas koulujen tanssikasvatukseen. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 139. Tampere: Tammer-paino.
- Atjonen, P. 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa: S. Kinos Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Painatuskeskus. 107-117.
- Ayres, A. J. 1987. Kun lapsi ei opi leikkimään. Aistitoimintojen yhdentymishäiriöt ja sensorisen integraation terapia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. London: Allyn and Bacon.
- Briggs, J.,D. 1994. An investigation of participant enjoyment in physical activity instructional settings. The Physical Educator 51 (4), 213-221.
- Brotherus A., Helimäki, E., Hytönen J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: ATENA.
- Cantell, M. 1998. Motorinen koordinaatiohäiriö ja kuntoutus. Fysioterapia 45 (6), 4-9.
- Cantell, M., Smyth, M. & Ahonen, T. 1994 Clumsiness in adolescence; educational and motor outcomes of motor delay detected at 5 years. Adapted Physical Activity Quarterly 11, 115-129.
- Carleton, B. & Henrich T. 2000. Strategies for Enhancing the Performance of Low-Skilled Students. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 71 (2), 29-31.
- Cheffers, J. T. Mancini, V. H. & Zaichkowsky, L. D. 1976. The development of an elementary physical education attitude scale. The Physical Educator 3, 30-33.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 74-75.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1996. Helsinki. Opetushallitus. Edita.
- Esiopetustyöryhmän muistio 19:1999. Helsinki. Opetusministeriö.

- Gallahue, D. L. 1993. *Developmental physical education for today's children*. (2nd ed.) Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. 1997. *Understanding motor development*. (4th ed.) Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Graham, G. 1992. *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Geuze, R. & Börger, H. 1993. Children Who Are Clumsy: Five Years Later. *Adapted Physical Activity Quarterly* 10 (1), 10-21.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otava.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A. & Parker, M. 1998. *Children moving. A reflektive approach to physical education*. (4th ed.) Toronto: Mayfield.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi A-L. 1994. *Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE. 105-117.
- Gzesh, S. & Surber, C. 1985. Visual Perspective-taking skills in children. *Child Development* 56, 165-176.
- Hadders-Algra, M., Touwen, B. C. L. & Huisjes, H. J. (1986) Neurologically deviant newborns: Neurological and behavioral development at the age of six years. *Developmental Medicine and Child Neurology* 28, 569-578.
- Hailikari, J. 1989. *Suunnistuksenopetuksen johdonmukaisen menetelmän analysointi lapsen kognitiivisen kehityksen ja suunnistuksen lajikäsityksen perusteella*. Liikuntapedagogiikan pro-gradu-työ. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Hakala, L. 1999. *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-KUSTANNUS.
- Hallituksen esitys eduskunnalle esiopetusta koskevaksi lainsäädännöksi 1999. Helsinki. Opetusministeriö.
- Hammond, A. & Warner, C. 1996. Physical educators and speech-language pathologists: A good match for collaborative consultation. *The Physical Educator* 53 (4), 181-189.
- Harrison, J. & Blakemore, C.L 1992. *Instructional strategies for secondary school physical education*. (3rd ed.) Dubuque, IA: Wm.C. Brown.
- Heikinaro-Johansson, P. 1992. *Vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden liikunnanopetus peruskoulussa ja lukiossa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 82*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. 1995. *Including students with special needs in physical education*. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 39.
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. *Mitä on toimintatutkimus*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: WSOY. 26-62.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Ihmiskäsitys kasvatustieteessä*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1/1982.
- Hujala, E. 2000. *Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta*. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Tutkiva Opettaja* 8, 5-19.

- Hurme, K. & Kekäläinen M. 1999. Lasten uintiharjoittelu. Teoksessa P. Miettinen. Liikkuva lapsi ja nuori (toim.). Jyväskylä: Gummerus. 315-332.
- Husso, M. L. 2000. Kokonaisopetus - silta esikoulusta kouluun. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkiva opettaja 8, 157-164.
- Huttunen, R, Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY. 111-134.
- Hytönen, J. 1998. Lapsikeskeinen kasvatustieteellinen tutkimus. Helsinki: WSOY.
- Jantunen, T., Ylipiha M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Jovignot, F. 1995. Can 5-6 year old children orientate themselves in a cave? Scientific Journal of Orienteering 11, 64-75.
- Juvonen, A., Jääskeläinen L., Larjanko K., Mäki-Kuutti T. & Österlund V. 1973. Liikuleikkien . Peruskoulun liikuntakasvatustieteellinen tutkimus. Opettajan opas. Helsinki: WSOY.
- Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelma 1999. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. < URL: <http://www.norssi.jyu.fi/opetussuunnitelma>>.
- Jyväskylän normaalikoulun vuosikertomus 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kari, J. 1994. Keskustelua arvoista ja kasvatuksen tavoitteista. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY. 66-76.
- Keskitalo, J. 1997. Ihminen, Jumalan kuva - kristillinen ihmiskäsitys. Teologinen luentosarja Seinäjoella 9.3.1997.
- Kinos, S. 1994. Uudistuksen lähtökohtia. Teoksessa: S. Kinos (toim.). Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Painatuskeskus. 7-10.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY. 63- 85.
- Koivisto, P. 2000. Maksuton esiopetus aloitettiin vauhdilla. Opettaja 33, 6-10.
- Koskinen, P. 1984. Uinnin opetuksen perusteet. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Korkiakangas, M. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen (toim) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo. WSOY. 188-200.
- Kupila, P. 2000. Itsearviointi kasvatus- ja opetustyön osana. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkiva opettaja 8, 83-88.
- Lagendorfer, S. & Bruyan L. 1995. Aquatic readiness. Developing water competence in young children. Champaign, IL; Human kinetics.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnilä, M.-L. 2000. Esiopetus lapsen kehityksen tukena. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Tutkiva opettaja 8, 31-39.
- Lipman, M. 1996. Pohdimme yhdessä. Filosofiaa lapsille ja nuorille. Suomentaneet ja toimittaneet H. Juuso, A. Siitonen, M. Veteläinen. Helsinki: Edita.
- Losse, A., Henderson, S. E., Elliman, D., Hall, D, Knight, E. & Jongmans, M. 1991. Gluminess in children - do they grow out of it? A 10-year follow-up study. Developmental Medicine and Child Neurology 33, 55-68.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Malinen, P. 2000. Opettajaympäristössä kasvaminen. Ongelmana opetussuunnitelmat. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri & Y. Yrjönsuuri. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-KUSTANNUS. 34-36.

- Malvela, M. 1999. Otetta veteen. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Mero, A. & Häkkinen, K. 1990. Perusteet lasten ja nuorten harjoittelussa. Voima ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & k. Häkkinen (toim.). Lasten ja nuorten harjoittelu. 71-113.
- Mero, A. & Pullinen, T. 1990. Perusteet lasten ja nuorten harjoittelussa. Nopeus ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & k. Häkkinen (toim.). Lasten ja nuorten harjoittelu. 114-132.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY. 85-110.
- Morris, D.G.S. & Stiehl, J. 1999. Changing kids`games. (2nd ed.) Champaign: Human Kinetics.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. (4th ed) New York: Macmillan.
- Murata, N. 2000. Speech-language strategies for physical educators. Journal of Physical education, Recreation and Dance 71 (2), 36-38.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nilges, L. & Usnik, V. 2000. The role of spatial ability in physical education and mathematics. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 71 (6), 29-53.
- Numminen, P. 1991. The role of imagery in physical education. University of Jyväskylä. Studies in Physical Education and Health 27.
- Numminen, P. 1995. Alle kouluikäisten lasten havaintomotorisia ja motorisia perustaitoja mittaavan APM-testistön käsikirja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 98.
- Numminen, P. 1997. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Saarijärvi: Gummerus.
- Oberhuomer, P. & Ulich, M. 1997. Working with young children in Europe - Provision and staff training. London: Paul Chapman.
- O'Brien C. 1995. Motor development and learning in children. Edited by G. Boulton-Lewis & D. Catherwood. The early years. Development, learning and teaching. London; PITMAN. 145-185.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista 15.5.2000.
- Pangrazi, D. & Dauer V. 1995. Dynamic physical education for elementary school. Needham Heights, MA (11th ed.): Allyn and Bacon.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2.
- Peltonen, A. 1982. Ihminen - aikamme kriisi. Ihmiskäsitystä koskeva keskustelu. Tampere: Kirkon tutkimuslaitoksen monisteita 9.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki. Edita.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1967. The child`s conception of space. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suomentanut Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.

- Poikkeus, A-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas, & H. Lyytinen (toim) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo. WSOY. 122-138.
- Poikonen, P. 1999. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A tutkimuksia 1.
- Pramling, I., Klerfelt A. & Williams Graneld P. 1995. Barns möte med skolans värld - "först var det roligt, sen` blev det tråkigt och sen`vande man sig..." Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborgs Universitet Nr.9.
- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 62.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: ATENA.
- Revie, G.& Larkin D. 1993. Task-Specific intervention with children reduces movement problems. Adapted Physical Activity Quarterly 10 (1), 29-41.
- Rink, J., Dotson C., Franck, M., Hensley, L., Holt-Hale, S., Lund, J., Payne, G. & Wood, T. 1995. Kindergarten. Teoksessa C.R. Burgeson & J.C. Young (toim.) Moving into the future. National standards for physical education. A guide to content and assessment. St. Louis, MO: A Times Mirror. 6-15.
- Rink, J. E. 1998. Teaching physical education for learning. (3rd ed.) Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Rintala, P. 1998. Liikunta tukee oppimisvaikeuksien voittamisessa. Liikunta ja Tiede 5, 18-21.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämässä. Kasvatus 2, 99-110.
- Ruoppila, I. 1998. Lapsuus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas, & H. Lyytinen (toim) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY. 30-39.
- Sheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Opetushallitus. Koulutuksen arviointikeskus.
- Schoemaker, M. M. & Kalverboer, A. F. 1994. Social and affective problems of children who are clumsy: How early do they begin? Adapted Physical Activity Quarterly 11, 130-140.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 167.
- Sherborne, V. 1994. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta - yleisopetus, erityisopetus ja esiopetus. Helsinki. Kehitysvammaliitto.
- Shephard, R.J. 1989. Lisätyn koululiikunnan vaikutus psykomotoriseen kehitykseen ja koulumenestykseen. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama, J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 119-122.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. Developing teaching skills in physical education. (4th ed.) Mountain View, CA: Mayfield.
- Sommerville, S. & Bryant, P. 1985. Young children`s use of apatial coordinates. Child Development 56, 604-613.

- Suunnistusaapinen, taito-opetuksen opas opettajille ja seuraohjaajille 1987. Helsinki: Suomen suunnistusliitto.
- Stake, R. 1994. Case studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 236-247.
- Stringer, E.T. 1999. Action research. Second edition. London: SAGE.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 9-22.
- Syrjälä, L. 1994. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 25-52.
- Telama, R. & Laakso L. 1998. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen (toim) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo. WSOY. 275-288.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5/6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999a. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teorian kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino. 91-106.
- Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999:4. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vauras, M., Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa M. Vauras., E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. Luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 3, 37-53.
- Virgilio, S. 1997. Fitness education for children. A team approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suomentanut Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin & Göös.
- Zeni, J. 1998. A guide to ethical issues and action research. Educational Action Research 6 (1), 9-19.

LIITELUETTELO

1. Tutkimuksen kulku.....	117
2. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten arviointilomake liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisesta.....	120
3. Esiopetuksen liikunnan arviointilomake opiskelijoille.....	121
4. Tutkimuslupa.....	123
5. Liikuntaa opettavien opettajien yhteislukujärjestys lukuvuonna 1999-2000.....	124
6. Esi- ja ensiluokan liikuntasuunnitelma.....	125
7. Esi- ja ensiluokan tuntisuunnitelma.....	126
8. Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelman yleinen osa.....	130
9. Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen liikunnan ja terveystieteiden opetussuunnitelma.....	131
10. Esi- ja ensiluokan teemat.....	135
11. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten kehittyminen motorisissa perustaidoissa ensimmäisen kouluvuoden aikana.....	139
12. Posterit Moto-kerhon tuloksista.....	141
13. Kyselylomake Moto-kerhon apuohjaajille.....	142
14. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten mielipiteitä liikunnan sisällöistä ja tuntien ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä.....	143
15. Arviointilomake liikuntaan liittyvien käsitteiden nimeämiseksi.....	144
16. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten kokoamia ihmispalapelejä.....	145
17. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten mielipiteitä liikunnan eri sisältöalueista.....	150
18. Opiskelijoiden taustatekijöiden yhteys videoidun opetussuunnitelman arviointiin.....	151

LIITE 1. jatkuu

16. Tapaaminen didaktikko Seppo Tiitisen kanssa 24.8. ja sopimus opettajaharjoittelussa olevien liikunnanopiskelijoiden toimimisesta apuopettajina esi- ja ensiluokan liikuntatunneilla.
17. Elo- ja syyskuussa 1999 useita suunnittelutuokioita professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonin, tutkija Marja Cantellin ja assistentti Arja Sääkslahden kanssa.
18. Videoaineiston editointia ja tekstitystä 8.9., 9.9., 10.9., 16.9., 20.9. 22.9, 23.9. ja 27.9.
19. Viikolla 37 ensimmäinen esi- ja ensiluokkalaisten vanhempainilta.
20. Moto-kerho aloitus viikolla 38.
21. Videoaineiston editointia ja kuvakäsikirjoituksen suunnittelua 13.10., 14.10. ja 15.10.
22. Elokuvailta 1.11. 0-1-luokan lapsille ja heidän vanhemmilleen. Tutkimuslupa vanhemmilta Esiopetuksen liikuntaa havainnollistavien videokoosteiden valmistamiseksi.
23. 3.11. Esiopetustyöryhmän kokous, jossa keskustelua opetussuunnitelman toimivuudesta.
24. 2.12. Esi- ja ensiluokkalaiset arvioivat syyslukukauden liikunnan sisältöjä strukturoidun kyselylomakkeen avulla.
25. 29.11.-2.2. syyslukukauden esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa kuvaavan videon editointia.
26. Esitys koulun ala-asteen johtoryhmälle 3.12.1999 esiopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2000-2001.
27. Kokous Moto-kerhosta 7.12. Asia: Syyslukukauden koonta ja anomus Itsetuntoprojektin määrärahojen suuntaamisesta myös Moto-kerhon toimintaan. Läsnä: ala-asteen apulaisrehtori Sari Nissinen, ylä-asteen rehtori Pirjo-Liisa Vatanen, Moto-kerhon ohjaajat, opettajankoulutuslaitoksen esi- ja alkuopetuksen lehtori Marja-Kristiina Lerkkanen ja lehtori Eeva Luukkonen.
28. Videoidun esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman I-osa asiantuntijoiden arvioitavana joululomalla 1999.
29. Videoidun esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman I-osa luokanopettajalinjan 3.vuosikurssin esi- ja alkuopetusta sivuaineenaan opiskelevien opiskelijoiden arvioitavana 11.1.2000.
30. Videoidun esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman I-osa liikuntakasvatuksen laitoksen 2. vuosikurssin opiskelijoiden arvioitavana 9.2.2000.
31. Koulun myöntämä tutkimusvapaa 20.3.-31.3. Videoiden II-osan editointi.
32. Videoitu esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelma lastentarhanopettajien arvioitavana 10.4. 2000.
















LIITE 1. jatkuu

33. Alustavan tutkimussuunnitelman esittely jatkokoulutusseminaarissa 10.4.2000.
34. Opettajankoulutuslaitoksen ja Normaalikoulun yhteinen kokous lukuvuoden 1999-2000 kummiopettajatoiminnasta 18.4. Lukuvuoden 2000-2001 kummiopettajatoiminnan suunnittelua.
35. Aineiston keruun päätyminen 30.5.2000.
36. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman esittely ECSS:n kongressin posterinäyttelyssä Jyväskylässä 19.- 23.7.2000.
37. Aineiston analyysi, tulkinta ja raportointi kesä-lokakuussa 2000.

LIITE 2. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten arviointilomake liikunnan opetussuunnitelman toteuttamisesta

NIMI _____

MILLAISTA KOULULIIKUNTA ON MIELESTÄNI OLLUT?

1. PERUSLIIKUNTA ULKONA -----			
2. SUUNNISTUS -----			
3. SALITYÖSKENTELEY RYHTILÄSSÄ JA U1:ssä			
4. TELINEVOIMISTELU -----			
6. SISÄPALLOILU -----			

7. PIIRÄ ITSESI TEKEMÄSSÄ SELLAISTA LIIKUNNAN SISÄLTÖÄ, JOSTA PIDÄT TAI JOSSA OLET MIELESTÄSI TAITAVA

LIITE 3. Esiopetuksen liikunnan arviointilomake opiskelijoille

Tämä lomake on laadittu esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman videoidun toteutuksen arviointia varten.

Taustatietoja

1. sukupuoli mies () nainen ()

2. Sivuaineopintosi: _____

3. Opettajakokemuksesi määrä:

a. Vain opiskeluun kuuluvat harjoittelut

b. Opiskelun ulkopuolinen opettajakokemus _____ kk

Ympyröi näkemyksesi mukainen vaihtoehto

erittäin hyvin	melko hyvin	keskin- kertaisesti	melko huonosti	erittäin huonosti
-------------------	----------------	------------------------	-------------------	----------------------

Havainnollistaako video

1. Liikunnan sisältöjä opetussuunnitelmassa

määriteltyjen tavoitteiden suunnassa	5	4	3	2	1
--------------------------------------	---	---	---	---	---

2. Didaktisia periaatteita:

A. Konstruktivististiseen oppimiskäsitykseen

perustuvaa opettajan toimintaa	5	4	3	2	1
--------------------------------	---	---	---	---	---

B. Positiivista vahvistamista	5	4	3	2	1
-------------------------------	---	---	---	---	---

C. Palautteen antamista	5	4	3	2	1
-------------------------	---	---	---	---	---

D. Eriytystä	5	4	3	2	1
--------------	---	---	---	---	---

3. Eheytettyä liikunnanopettamisen tapaa	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

4. Sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyviä

toimenpiteitä	5	4	3	2	1
---------------	---	---	---	---	---

5. Jotain muuta, mitä?

_____	5	4	3	2	1

käännä!

6. Kerro perusteltu mielipiteesi videon hyödyllisyydestä.

7. Kerro mielipiteitäsi näkemästäsi videosta ja sen herättämistä ajatuksista.

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Eeva Luukkonen

Jyväskylän normaalikoulun liikunnan lehtori



ESI- JA ALKUOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTA JA TOTEUTUS

Tutkimuksen tarkoituksena on kokeilla ja kehittää Jyväskylän normaalikoulun esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen tulosten pohjalta laaditaan esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma sekä kirjallisessa että videoidussa muodossa. Videoidun liikunnan opetussuunnitelman avulla havainnollistetaan esi- ja alkuopetuksen liikunnan sisältöjä ja didaktiikkaa, sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyviä toimenpiteitä sekä opetuksen eheyttämistä.

Tutkimuksen tuloksena syntyy eräs esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelman malli, jota voidaan soveltaa sekä harjoittelukouluissa että kunnan kouluissa ottaen huomioon kunkin koulun resurssit ja erityispiirteet.

Tutkimuksen pohjalta syntyneitä videoitua esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa on tarkoitus käyttää oppimateriaalina paikallisesti Opettajankoulutus- ja Liikuntakasvatuksen laitoksella sekä Jyväskylän normaalikoulussa. Valtakunnan tasolla videoitua materiaalia voidaan mahdollisesti käyttää hyödyksi Opetushallituksen suunnitteluryhmässä suunniteltaessa yhtenäistä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa vuodeksi 2003 sekä erilaisissa esi- ja alkuopetuksen koulutustilaisuuksissa.

Eeva Luukkonen

Jyväskylän normaalikoulu

p. 601878, email luukkonene@norssi.jyu.fi

Annan luvan käyttää 1b-luokan liikuntatunneilta koottua videomateriaalia edellä esitettyyn tutkimus- ja koulutustarkoitukseen.

Jyväskylässä ____ / ____ 1999

Huoltajan allekirjoitus

NORMAALIKOULU	HALLINTO	LUOKKAOPI	YLLÄPITÄ	ALA-AJAT	KÄÄPÄ
Pöytäkirjat	Käyntipöytäkirjat	Käyntipöytäkirjat	Käyntipöytäkirjat	Käyntipöytäkirjat	Käyntipöytäkirjat
P. 35	Yhteystiedot	Yhteystiedot	Yhteystiedot	Yhteystiedot	Yhteystiedot
40851 JYVÄSKYLÄ	Kansio	Kansio	Kansio	Kansio	Kansio
Telefax	041 201 900	041 201 910	041 201 920	041 201 930	041 201 940
041 201 901	Julkaisutiedot	Julkaisutiedot	Julkaisutiedot	Julkaisutiedot	Julkaisutiedot
(Ala-tiedot omat)	041 201 900	041 201 910	041 201 920	041 201 930	041 201 940

LIITE 5. Liikuntaa opettavien opettajien yhteislukujärjestys lukuvuonna 1999-2000

Tunti	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
8-9	6ac Eve 6ac Ute	2b Jari	6ab Eve 6ab Ute	3ab Eve 3ab Ute	6ac Eve 6ac Ute
9-10	4b Eve 4b Ute	3ac Eve, 1a Mirja, 3ac Ute	5ab Eve 5ab Ute	2a Eve 2c Mirja	4b Eve 4b Ute
10-11	2b Jari	4a Jari, 4ac Mirja, 4c Ute	5c Mirja, 2a Eve, 5c Martti	6c Eve, 1c Mirja, 6c Ute	0-1 Eve
11-12	5ab Eve 5ab Ute	5c Mirja, 0-1 Eve, 5c Martti	4a Jari, 4ac Mirja, 4c Ute	6b Eve, 1a Mirja, 6b Ute	2c Mirja 2b Jari
12-13	3ab Eve 3ab Ute	3ab Eve 3ab Ute	Moto-kerho	4a Jari, 4ac Mirja, 4c Ute	3ac Eve 3ac Ute
13-14			3ac Eve 3ac Ute	5c Mirja, 5c Martti	6ab Eve 6ab Ute

Liikuntaa opettavien opettajien tilalukujärjestys

	Mirja	Eve	Martti	Jari	Ute
16.8.-20.8. 23.8.-27.8.	Campus (U1B)	Radat (RY)	Pallokenttä (U1A)	Radat (RY)	Pallokenttä (U1A)
30.8.-3.9. 6.9.-10.9.	Radat (RY)	Pallokenttä (U1A)	Campus (U1B)	Pallokenttä (U1A)	Campus (U1B)
13.9.-17.9. 20.9.-24.9.	Pallokenttä (U1A)	Campus (U1B)	Radat (RY)	Campus (U1B)	Radat (RY)
27.9.-1.10. 4.10.-9.10. 11.10.-15.10.	U1B	RY	U1A	RY	U1A
syysloma					
25.10.-29.10. 1.11.-5.11.	Uinti (RY)	U1A	U1B	U1A	U1B
8.11.-12.11. 15.11.-19.11.	U1A	Uinti (U1B)	RY	Uinti (U1B)	RY
22.11.-26.11. 29.11.-3.12.	U1B	RY	Uinti (U1A)	RY	Uinti (U1A)
6.12.- 10.12. 13.12.- 17.12. 20.12.-21.12.	RY	U1A	U1B	U1A	U1B

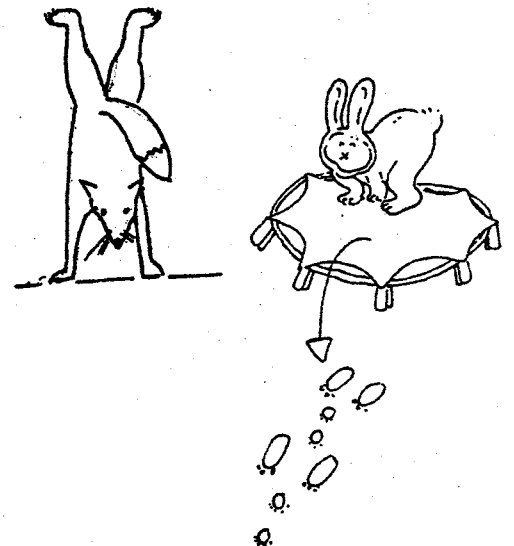
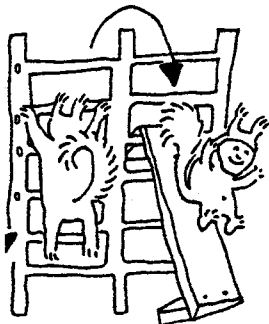
LIITE 6. Esi- ja ensiluokan liikuntasuunnitelma

LIIKUNTASUUNNITELMA, SYKSY -99, 1B JA 2A

AIKA	PAIKKA	LIIK.MUOTO	MUISTA
16.8.-20.8. 23.8.-27.8	KENTTÄ (RYHTILÄ)	PERUSLIIKUNTA	VERKKARIT, LENKKARIT, PYYHE KOULUN KAAPPIIN
30.8.-3.9. 6.9.-10.9.	KENTTÄ (U1A)	ULKOPALLOILU	
13.9.-17.9. 20.9.-24.9.	KAMPUS (U1B)	SUUNNISTUS	KUMISAAPPAAT TAI VAIH- TOSUKAT LENKKAREIHIN
27.9.-1.10. 4.10.-9.10. 11.10.-15.10.	RYHTILÄ	MUSIIKKILIIKUNTA JA SISÄPELIT	SISÄLIHK.VAATTEET

SYYSLOMA

25.10.-29.10. 1.11.-5.11.	U1A	TELINEVOIMISTELU	PITKÄT HIUKSET KIINNI!
8.11.-12.11. 15.11.-19.11.	(U1B)	UINTI	UIKKARIT, PYYHE, UIMALASIT, HIUK- SET KIINNI
22.11.-26.11. 29.11.-3.12.	RYHTILÄ	VOIMISTELU, SALITYÖSKENTELY	
6.12.-10.12. 13.12.-17.12. 20.12.-21.12.	U1A	SISÄPALLOILU	



EVE LUUKKONEN
PUH.T. 601 876
K. 645 776

LIITE 7. Esi- ja ensiluokan tuntisuunnitelma**TUNTISUUNNITELMA ESI- JA ENSILUOKALLE 21.1.2000,
SISÄLIIKUNTATUNTI**

Tavoitteet:

- motoriset tavoitteet: liikkumistaitojen (juoksu, suunnanmuutos) harjaantuminen
- havaintomotoriset tavoitteet: kehontuntemuksen harjaantuminen (lapsi tekee havaintoja ympäristöstään ja muiden oppilaiden liikkeistä, lapsi aistii asentonsa ja liikkeensä omassa ja yhteisessä tilassa)
- sosioemotionaaliset tavoitteet: lapsi ilmaisee itseään musiikin mukaan liikkuen, leikkii leikin sääntöjen mukaisesti, työskentelee ryhmässä oman osuutensa ryhmässä tiedostaen
- kognitiiviset tavoitteet: lapsi ymmärtää leikin säännöt ja oppii tunnistamaan ja nimeämään kehon eri osia

LIITE 7. jatkuu

Tavoitteet	Sisältö	Työtavat ja organisointi	Arviointi
<p>Lapsi tekee havaintoja ja nopeita päätöksiä juostessaan, säätelee voimankäyttöään ja osaa vaihtaa tarvittaessa nopeasti suuntaa. Ketteryyden, koordinaation nopeuden ja tasapainon harjaantuminen.</p>	<p>1. Viivahippa</p>	<p>- yhteisharjoitus - hipan merkinä pallo</p>	<p>- osaako lapsi tehdä nopeita havaintoja tilasta ja muiden oppilaiden liikkeistä? - osaako lapsi juosta eri nopeuksilla ja tehdä nopeita suunnanmuutoksia?</p>
<p>Lapsi liikkuu musiikin nostattamien mielikuvien mukaan, osallistuu ryhmänsä tuotokseen ehdotuksia tekemällä. Lapsen käsitys itsestä ryhmän jäsenenä harjaantuu.</p>	<p>2. Kirjaimet salissa: musiikin soidessa lapset liikkuvat kukin omalla tavallaan musiikin innoittamalla tavalla, musiikin loppuessa lapset muodostavat ryhmässä opettajan nimeämän kirjaimen (A, H, N, I, J, P, O, Y)</p>	<p>Ohjattu oivaltaminen, ryhmätyöskentely kolmen lapsen ryhmissä</p>	<p>- liikkeuko lapsi reippaasti musiikin nostattamien mielikuvien pohjalta? - osallistuuko lapsi ryhmätyöskentelyyn aktiivisesti ongelmaa ratkaisten?</p>

LIITE 7. jatkuu

<p>Lapsi hahmottaa oman kehonsa ja kehon eri puolet tilassa.</p> <p>Tasapainon harjaantuminen.</p>	<p>3. Kuperkeikan, niskaseisonnan ja päälläseisonnan alkeisharjoituksen eli mietintäasennon harjoittelua</p>	<p>Harjoitustyyli, kiertoarjoitus.</p> <p>Lapset kolmessa eri ryhmässä, kussakin paikassa runsaasti suoritustilaa, lapset työskentelevät itsenäisesti sekä toisiaan auttaen.</p> <p>Kuperkeikassa eriytyminen: kuperkeikka avustuksella, hyppyjakkaran avulla tai matolla.</p> <p>Päälläseisonnassa tukipinnan merkinä muotopalan kolmio.</p>	<p>- yhdistääkö lapsi kehon asennon yhteyden kuperkeikan pyörimiseen?</p> <p>- hahmottaako lapsi kehonsa eri puolet? (ohjautuuko kuperkeikka suoraan?)</p> <p>- ymmärtääkö lapsi niskaseisonnassa käsien asentoa tukevan merkityksen ja löytääkö lapsi tukipinnan, jonka päällä hän voi nostaa jalkojaan? ylöspäin?</p> <p>- hahmottaako lapsi kehonsa tilassa pää alaspäin?</p> <p>- osaako lapsi hyödyntää muotopalakolmiota mietintäasennon tukipinnan löytämisessä?</p> <p>- osaako lapsi jännittää niskansa mietintäasennossa?</p>
--	--	---	---

LIITE 7. jatkuu

Lapsi rauhoittuu ja keskittyy tehtävään ja harjaantuu kehonosien tunnistamisessa ja nimeämisessä.	4. Pallohieronta itselle: pyöritetään pallo kehon eri osissa ja nimetään kehonosia, joissa pallo liikkuu.	Ongelmanratkaisu, yksilöllinen tehtävä, jokaisella lapsella oma pallo.	- keskittyykö lapsi työskentelyyn? - osaako lapsi nimetä kehon eri osia?
---	---	--	---

ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA

Normaalikoulun esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Esiopetuksen tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä sekä tukea ja kehittää lapsen kasvua ja oppimista. Lapsille tarjotaan mahdollisuus kehittää kokonaispersoonallisuuttaan ja itsetuntoaan monipuolisesti leikin ja muun toiminnan kautta.

1. EETTISEN KASVUN TUKEMINEN

Esiopetuksen tulee tähdätä laaja-alaisesti eettisen identiteetin muodostumiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että

1. Lapsi kokee itsensä ja muut ryhmän jäsenet arvokkaina ja ainutkertaisina.
2. Lapsi oppii hyväksymään erilaisuutta ihmisissä ja heidän ajattelussaan.
3. Lapsessa kehittyä vastuuta ja välittämistä itsestään ja muista ryhmän jäsenistä.
4. Lapsi oppii ymmärtämään vapauden ja vastuun riippuvuutta toisistaan.
5. Lapsi oppii oikeudenmukaisuuden ja kohtuullisuuden periaatteita.
6. Lapsi ohjautuu ymmärtämään anteeksipyyttämisen ja anteeksiantamisen merkitystä ihmisten välisissä suhteissa.

Lapsen yksilöllisyyden ymmärtäminen mahdollistuu yhteistyössä ja yhteisvastuussa vanhempien ja muiden hänen elämänpiiriinsä kuuluvien ihmisten kanssa. Yhteistyön avulla on tarkoitus lisätä kasvattajien voimavaroja. Tavoitteena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä yhteistyön, yhdessä tekemisen ja yhteisvastuun avulla. Tavoitteet liittyvät myös suvaitsevaisuus- ja kansainvälisyyskasvatukseen, joihin lapset tutustuvat Unescon ASP-koulun oppilaina.

2. LAPSILÄHTÖISYYS

Normaalikoulun esiopetus pohjautuu lapsilähtöisyyteen. Lapsilähtöisessä toiminnassa painotetaan lapsen omaa aktiivisuutta, toiminnallisuutta, elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja leikkiä aktiivisessa vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisryhmän kanssa. Toiminnan tulee olla kokonaisvaltaista,

lapsen kehitystason, kokemukset sekä taidot että tiedot huomioivaa. Lasten omat kiinnostuksen kohteet, arkipäivän kokemukset ja niistä nousevat ongelmat ovat oppimisen lähtökohtia. Opittavan asian merkityksellisyys on keskeistä asian sisäistämisen kannalta.

Oppimisen päämääränä on saada lapsi tietoiseksi omasta toiminnastaan, jotta hän oppisi suunnittelemaan omaa opiskeluaan, asettamaan itselleen tavoitteita ja kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan yhdessä aikuisen kanssa.

3. OPPIMISYMPÄRISTÖ

Oppimisympäristön tulee olla ilmapiiriltään turvallinen, positiivinen, avoin, rohkaiseva sekä toimintaa ja oppimista motivoiva. Myös koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Tavoitteena on luoda sellainen oppimisympäristö, joka mahdollistaa aktiivisen yhdessä oppimisen. Esiopetuksen keskeinen tavoite on lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen. Vertaisryhmässä lapsilla on mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuutta, turvallisuutta sekä oppia toimimaan yhteistyössä.

LIITE 8. jatkuu**4. SISÄLTÖALUEET**

Esiopetuksen tavoitteena on luoda kokonaisuuksiin rakentuva oppimistilanne, jossa käsiteltävää ilmiötä tarkastellaan ja selitetään luontevasti eri teemojen ja projektitöiden avulla.

Esi- ja alkuopetuksen yhtenevät sisältöalueet antavat hyvän pohjan yhteistyölle ja lapsen näkökulmasta jatkuvuudelle.

Kokonaisvaltaisen teematyöskentelyn sisältöalueita ovat kieli ja kommunikaatio, matemaattiset käsitteet, luonto- ja ympäristötieto, liikunta ja terveystieteet, eri taidemuodot sekä uskonto ja etiikka.

5. OPPIMISVAIKEUKSIEN ENNALTAEHKÄISY

Normaalikoulun esiopetuksen yhtenä tehtävänä on oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, tunnistaminen ja oppimisen tukeminen. Positiivisten oppimiskokemusten saaminen on esi- ja alkuopetuksessa ensiarvoisen tärkeää. Kunkin lapsen kehityksen seurannassa on lähdettävä lapsen omista edellytyksistä, jotka ovat perustana luotaessa mahdollisia tukitoimenpiteitä.

Vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on suuri merkitys lapsen oppimisen tukemisessa. Lasten työskentelyä ovat koulussamme tukemassa opettajien ja vertaisryhmän lisäksi myös koulumme erityisopettajat ja koulupsykologi. Erityisopetusta tarvitseville lapsille laaditaan tarvittaessa henkilökohtainen opetussuunnitelma.

6. ARVIOINTI

Arvioinnilla pyritään lapsen oppimisen tukemiseen ja lapsen vahvuuksien osoittamiseen. Sillä pyritään myös kehittämään lapsen valmiuksia itsearviointiin. Itsearvioinnin tarkoituksena on tukea itsetuntemuksen kasvua sekä kehittää opiskelutaitoja. Itsetuntemuksen vahvistuminen auttaa lasta tekemään omia valintoja sekä asettamaan oppimiselle tavoitteita.

Normaalikoulun esiopetuksessa käytämme arvioinnin välineenä Kasvun kansiota, joka kertoo lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, koulun tapahtumista ja toiminnasta.

Esiopetuksen viikottainen tuntimäärä lapsilla on 19 tuntia.

LIIKUNTA JA TERVEYSKASVATUS

Liikuntakasvatuksen tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

Liikuntakasvatuksella tuetaan lapsen synnynnäistä tapaa oppia itsestään ja ympäristöstään fyysisen toiminnan avulla.

Tavoitteet:

- Edistää kognitiivista oppimista
- Tukea sosio-emotionaalista oppimista
- Edistää motorista oppimista ja fyysistä hyvinvointia

TOIMINTATAVAT JA SISÄLLÖT

Oman kehon tuntemisen kautta kognitiiviseen oppimiseen

Koska lapsi oppii enimmäkseen aistintoimintojen ja motoristen toimintojen välityksellä, liikuntakasvatuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen havaintomotoriseen oppimiseen. Havaintomotorinen oppiminen tarkoittaa lapsen aistielinten vastaanottokyvyn eli sensitiivisyyden kehittämistä liikunnan avulla. Lapsi tekee vartalostaan ja sen osista havaintoja ja hankkii liikkeen kautta tietoa kehostaan ja ympäristöstään. Kun lapsi oppii tuntemaan toimintamahdollisuutensa, hän alkaa rakentaa kuvaa kehonkaaviostaan ja hahmottaa minäänsä. Kehonkaavion muodostumisen kautta muotoutuu lapsen minäkäsitys.

1. Kehon osien tunnistaminen ja nimeäminen
esim. peilileikit, patsasleikit, valokuvaaja, ihmissolmut, tunnusteluleikit
2. Kehon suhde tilaan ja toisiin ihmisiin
- liikkuminen tilassa esim. erilaiset takaa-ajot, pakeneminen, väistäminen, liikkuminen eri suuntiin ja eri tasoissa, erilaiset pelit
3. Voimankäytön säateleminen
esim. kävely raskaasti/kevyesti, voimistelu- ja rentoutumisharjoitukset
- voiman käytön harjoittelu auttaa liikerytmin ja liikkeen virtauksen löytämisestä
4. Aikatekijän säateleminen
esim. liikkuminen hitaasti, nopeasti, lorun, laulun, oman rytmityksen, musiikin tahdissa, tanssit, voimistelu

Oikein ohjattu liikunta auttaa myös käsitteiden oppimista (voimaan, tilaan, aikaan, määrään, laatuun ja syy- ja seuraus-suhteeseen liittyviä käsitteitä, sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä käsitteitä, matemaattisia ja avaruudellisia käsitteitä). Liikunnalla voidaan siis edistää ajattelun kehitystä (esim. liikkeiden ydinkohtien havaitseminen ja näiden vaikutus kokonaisuuden hahmottamiseksi). Liikunnalla on välineellinen merkitys tietorakenteiden muodostumisessa.

Lapsen ajattelun kehitystä autetaan muuntelemalla opetustyyliä ja tekemällä kysymyksiä (miten?, miksi?, kuinka?, mitä muita tapoja on?), jolloin lapsi itse ratkaisee hänelle asetetun ongelman ajattelemalla ja antaa vastauksensa liikkeen tai liikkeiden muodossa.

Sosio-emotionaalinen oppiminen

Liikunnassa saadut positiiviset kokemukset tukevat lapsen itsetuntoa. Liikuntakasvatus antaa hyvät mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Lapsi joutuu tilanteisiin, joissa toisen oppilaan huomioonottaminen, auttaminen, sääntöihin sopeutuminen, johtajana ja johdettavana oleminen ovat olennainen osa kokonaistoimintaa. Liikuntatilanteet eivät kuitenkaan automaattisesti lisää sosiaalisuutta ellei opettaja johdonmukaisesti suorita kasvatuksellisia toimenpiteitä opetustyössään (op. menetelmät, palaute, positiivinen vahvistaminen, arviointi). Esim. sääntöleikit, joukkuepelit, pari- ja ryhmätyöt

LIITE 9. jatkuu

On tärkeää, että lapsi kokee liikuntatilanteet turvallisina ja, että jokainen lapsi hyväksyy myös "liikkujana" sellaisena kuin on. Opettajan tulee paneutua sekä fyysisen turvallisuuden varmistamiseen että eriyttämään opetusta lapsen tai ryhmän tarpeita vastaavalla tavalla.

Motorinen kehitys ja motorinen oppiminen

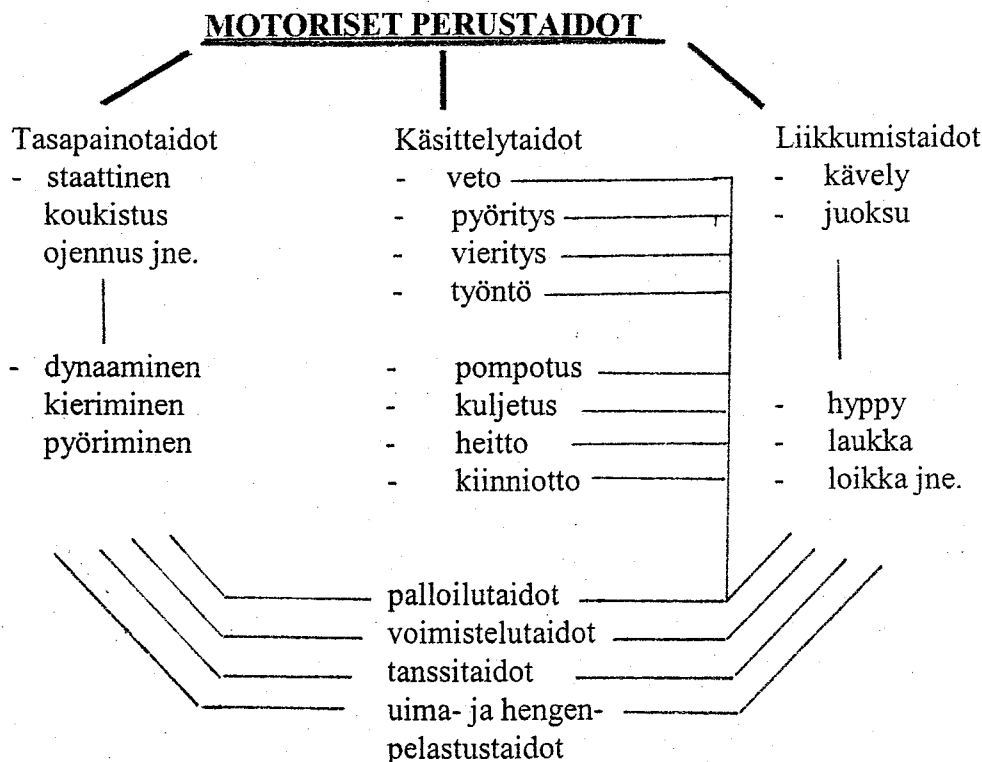
Esikouluikäisen lapsen motorinen kehitys on yleensä assosiativisessa vaiheessa, jolloin taitosuoritus ei vielä ole kokonaisuus, jossa taidon rakenneosat seuraisivat saumattomasti ja oikea-aikaisesti toisiaan. Monipuolisella liikunnalla voidaan edistää lapsen kykyä nähdä ja reagoida ympäristöönsä. Oikein ohjattu liikunta auttaa lasta pääsemään autonomiseen kehitysvaiheeseen, johon liittyy kyky ennakoida. Harjoitusten kautta lapsi oppii kiinnittämään huomionsa ympäristön asettamiin vaatimuksiin (esim. ymmärrys siitä, mihin asettua, jotta voisi saada pomppaavan pallon kiinni tai juoksu eri suuntiin törmäämättä toisiin).

Ennakointikyvyllä on suuri merkitys elämässä yleensä esim. liikkuminen liikenteessä).

Tekeminen sinänsä motivoi lasta. Liikuntatilanteita suunniteltaessa ja toteutettaessa tulee kiinnittää riittävästi huomiota aktiviteetin määrään, vain tekemällä oppii.

Motoristen perustaitojen perustana voidaan pitää tasapaino-, käsittely- ja liikkumistaitoja. Motoriset perustaidot luovat perustan lajitaitojen oppimiselle (Kuvio 1.)

Lapsen käsittelytaitojen kehittyminen edellyttää havaitsemis- ja motoristen toimintojen yhteistyötä. Käsittelytaidot voidaan jakaa karkeamotorisiin ja hienomotorisiin taitoihin. Liikunnanopetuksessa tulee kiinnittää riittävästi huomiota karkeamotoristen käsittelytaitojen kehittämiseen, koska ne ovat hienomotoristen käsittelytaitojen (piirtäminen, kirjoittaminen, saksilla leikkaaminen, kengännauhojen sitominen) perusta.



LAJITAIIDOT

Kuvio 1. Lajitaidot muodostuvat motorisista perustaidoista ja niiden yhdistelmistä (Numminen 1997, 25).

LIITE 9. jatkuu**TERVEYSKASVATUS**

Terveyskasvatus on olennainen osa liikuntakasvatusta. Terveellinen ruoka sekä omasta siisteydestä ja pukeutumisesta huolehtiminen ovat keskeisiä teemoja esiopetuksen terveystieteissä.

Terveyskasvatus toteutuu luontevasti päivittäin esimerkiksi käsien pesun yhteydessä sekä ruokailutilanteissa.

Liikuntatuntien ja -tuokioiden jälkeen on aiheellista varata aikaa myös peseytymiselle. Erilaisia teemoja ja vierailuja toteuttamalla saadaan terveystieteeseen luontevalla tavalla lisättyä monipuolisuutta.

Lähde

Numminen, P. 1997. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Saarijärvi: Gummerus.

ESI-1B LUOKASSA HARJOITTELEMME LOKAKUUSSA -99 LEIKKIMIELELLÄ

Turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta: Keskustelu suuryhmänä vuorotellen Parikeskustelu
Säännöt ja niiden merkitys Tärkeät, turvalliset ihmiset Pelottavat tilanteet Kiusaaminen, kilpailu

**Havaitsemaan muotoja ja kokoja
 lähiympäristössä. Kuvailemaan ja
 luokittelemaan havaittua. Luon-
 nossa liikkumista.**

**Kuuntelemaan KISU PIKKU-
 KUU ja ONNI - ENNI -
 viikkosatuja ja toisen puheen-
 vuoroa**
Ääniteitä
Saneluita

Ääniteitä n e o l r m t ä p
Sanoja: alkua ja loppua, pituutta
Asiaa ja sen lukkoa (lause ja piste)
Tavuja

**Vertailemaan: samanlainen, erilainen, yhtä pal-
 jon, enemmän, vähemmän.**
Luokittelua ja sarjoittamista
Lukumääriä 0-10 ja niiden hajottamista
Käsitteitä lukumäärä, lukusana ja numero
Lisäämistä, vähentämistä
Luvut ja Numerot 0-10, erityisesti 0, 6, 7

Puheenvuoro, äänen kuuluvuus
Esittelemään omia töitä, tavaroita ja kuvia
Pikkunäytelmiä

**Leikkaamista, rypistämistä, pujottelua ja sol-
 miamista kädentöissä**

**Kirjoittamaan kirjaimia n e o l r m
 t ä p ja tavuja, sanoja, asioita ja
 omia pikkujuttujakin**

**Käyttämään akvarelliliitua ja sivellintä erilais-
 ten aiheiden kuvaamisvälineinä**
Värit vihreä, oranssi ja ruskea

ESI-IB HARJOITTELEE MARRAS-JOULUKUUSSA -99 LEIKKIMIELELLÄ

TAPAHTUMIA: Kummopet perjantaisin, Viikonayaus ma 1.11 klo 9 C 1, Vanhempainilta 1.11 klo 18, Viikko 47 ja 50 srk:n päivänvaikutet, pe 3.12 klo 10 Its. Juhla C 1, Pikkujoulu perille 16.12 klo 18 ?, arviointikeskustelut 7 - 15.12, joululaulajaiset pe 17.12 klo 10 C 1, Lukion joulunäytelmä yläasteen salissa 20.12, Kuusijuhla 22.12 klo 10.30 C 1 + C 2.

Itsetunnon vahvistusta:

Keskustelua suurryhmänä ja pareittain Säännöt ja niiden merkitys
Arvioimaan itseä sääntöjen noudattajana ja oppijana (portfolio - cd) Samanlaisuus Kannustus, myönteisyys

Vertailemaan: samanlainen, erilainen, yhtä paljon, enemmän, vähemmän.

Luokittelu, sarjoittamista perusteiden

Ymmärtämään käsitteitä lukumääriä, lukusana ja numero luvuilla 8, 9 ja 10

Lisäämistä ja vähentämistä

Vaihdannaisuutta yhteenlaskussa

Päässälaskua ja päättelyä

Repimistä, hapsuttamista, kähertämistä ja rullaamista kädentöissä

Kuvaamaan isoa, pientä, hajuja ja makuja ihmisissä ja juhlissa

Kuuntelemaan KISU PIKKUKUU ja ONNI - ENNI -viikkosatuja ja toisen puheenvuorota
Ääniteitä ja Saneluita

Esittämään oman puheenvuoron kuuluvasti ja Liikkumaan omalta paikalta luokan eteen ja näyttämölle
Välinenäytelmiä, esitys joulujuhlissa

Tiedostamaan ääniteitä t ä p k j v h y ö d ja kestoja sanoja: alkua ja loppua, pitiutta asiaa ja sen lukkoa (lause ja piste) tavuja

Kirjoittamaan kirjaimia t ä p k j v h y ö d ja tavuja, sanoja, asioita ja omia pikkujuttujakin

Havaitsemaan lähiympäristön (ihmiset, juhlit) kokoja, hajuja ja makuja. Kuvailemaan, luokittelemaan ja rajoittelemaan havaittua.

ESI-1B HARJOITTELEE MAALISKUUSSA 2000 LEIKKIMIELELLÄ

TAPAHTUMIA: Luisteluretket harjoitusjäähalliin pe 10.3 ja ti 14.3. Koko koulun päivänavaus juhlasalissa to 24.3. Klo 9. Kirjastovierailu

Itsetunnon kehittämistä: Omien ja kavereiden vahvuuksien tiedostamista. Itsearviointia.

Havainnoimaan kappaleiden ja esineiden muotoja.

Piirtämään kuvioita kappaleiden avulla.

Tunnistamaan senttimetrin ja mittaamaan.

Lukuja 0 -20 ja kymmenlyitystä

Lisäämistä ja vähentämistä

Pääsälaskua ja päättelyä

Kädentaidoissa pehmeiden lankamateriaalien käyttöä tupsuissa ja sormivirkkauksessa.

Kuvaamaan kevyttä ja painavaa. Ääriiviivapiirustusta.

Kuuntelemaan KISU PIKKU-KUU- satuja ja Saneluita

Ilmaisemaan itseä esi-1.luokkien yhteisesityksessä isolle yleisölle

Tiedostamaan äänteitä r, m, t, ä ja niiden kestoja

Äng-äänne

Vokaalin ja konsonantin kestoja

Kirjoittamaan kirjaimia R, M, T, Ä, tavuja ja sanoja

Vastauksia kysymyksiin

Omia pikkujuttuja

Sujuvaa, ymmärtävää ja päättelevää lukemista

Havaitsemaan lähiympäristössä eripainoisia kohteita ja muotoja. Kuvailemaan, luokittelemaan, sarjoittamaan ja raportoimaan havaittua.

ESI-1B HARJOITTELEE HUHTI-TOUKOKUUSSA 2000 LEIKKIMIELELLÄ

monitoimipäivä 28.4,

TAPAHTUMIA: Keskittämiskokouksen pääsiäispäivä ma 17.4 ja muut tapahtumat, monitoimipäivä 28.4, Poriföliokongresssi 2.5, Keskittämiskokouksen pääsiäispäivä ti 30.3, Päätätijäispäivä la 3.6.2000

Itsetunnon kehittämisen tehostamista itsearvioinnin avulla. Kuuntelemaan Sääntö- ja KESU-PIKKUKUU- satuja sekä Sääntöjä

Esi: Mittaamista

Mittayksikön merkitys, lämpötila, pituus, paino, paino

Eput: Lukuaikaa 0-100

Lisäämistä ja vähentämistä

Pääsälaskua ja mittauksia

Kädentaidoissa pääsiäisen karttelua, äitienpäiväkorttia, lämmitin/eristyskappaleita

Kuvaamaan lämpöä. Pääsiäisen äänen. Kortti äidille. Päätätijä kuva ja -näyttely. Kollaasi

Kokemaan

lämpöä ja sen vaikutusta

keskittämiseen ja ympäristöön. v. m. y. Ö. Sääntöjä ja sanoja

Kuvailemaan, lyökkittele

maailmaa ja ympäristöä

raportoimaan havaittua.

raportoimaan havaittua.

raportoimaan havaittua.

raportoimaan havaittua.

raportoimaan havaittua.

raportoimaan havaittua.

LIITE 11. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten kehittyminen motorisissa perustaidoissa ensimmäisen kouluvuoden aikana

		N	Mean	SD	t-arvojen merkitsevyys
kävely syksyllä	moto- kerholaiset	16	5.3781	.9094	.118
	muut	34	4.8562	1.1529	
kävely keväällä	moto- kerholaiset	16	5.1613	1.0595	.632
	muut	34	4.9965	1.1574	
juoksu syksyllä	moto- kerholaiset	16	2.7213	.4208	.022
	muut	34	2.5103	.2133	
juoksu keväällä	moto- kerholaiset	16	2.6369	.1900	.004
	muut	34	2.4626	.1762	
tasajaloin hyppely syksyllä	moto- kerholaiset	16	9.4638	1.0283	.032
	muut	33	7.7752	.9576	
tasajaloin hyppely keväällä	moto- kerholaiset	16	9.4638	2.3466	.007
	muut	34	7.7752	2.7352	
tasaponnistus eteenpäin syksyllä	moto- kerholaiset	16	111.6875	18.9937	.011
	muut	34	127.1471	17.6483	
tasaponnistus eteenpäin syksyllä	moto- kerholaiset	16	128.7500	15.5585	.151
	muut	34	136.4118	18.0590	
tarkkuus- heitto 2m:stä syksyllä	moto- kerholaiset	16	3.8750	2.2767	.061
	muut	34	5.2059	2.2933	
tarkkuus- heitto 2m:stä keväällä	moto- kerholaiset	16	4.8750	1.5864	.314
	muut	34	5.3824	1.6700	
tarkkuus- heitto 3m:stä syksyllä	moto- kerholaiset	16	2.1875	1.7970	.218
	muut	34	3.0294	2.3930	
tarkkuus- heitto 3m:stä keväällä	moto- kerholaiset	16	2.0000	1.6733	.039
	muut	34	3.0882	1.6398	

LIITE 11. jatkuu

		N	Mean	SD	t-arvojen merkitsevyys
kuperkeikka syksyllä	moto- kerholaiset	16	2.1250	.8062	.040
	muut	34	2.5588	.6126	
kuperkeikka keväällä	moto- kerholaiset	16	2.1875	.8342	.111
	muut	33	2.5455	.6657	
potku kohteeseen syksyllä	moto- kerholaiset	16	2.5000	.8165	.011
	muut	34	2.9118	.2879	
potku kohteeseen keväällä	moto- kerholaiset	16	2.5625	.7274	.142
	muut	33	2.8182	.4647	
heitto- kiinniotto syksyllä	moto- kerholaiset	16	7.4375	2.3936	.036
	muut	33	8.6970	1.6486	
heitto- kiinniotto keväällä	moto- kerholaiset	16	8.1875	1.7970	.045
	muut	33	9.1212	1.3171	
seisominen oikealla jalalla syksyllä	moto- kerholaiset	12	17.0833	4.7570	.989
	muut	33	17.0606	4.9177	
seisominen oikealla jalalla keväällä	moto- kerholaiset	13	16.4615	4.9769	.267
	muut	30	18.1000	4.1219	
seisominen vasemmalla jalalla syksyllä	moto- kerholaiset	13	15.4615	6.5143	.785
	muut	33	16.0000	5.7933	
seisominen vasemmalla jalalla keväällä	moto- kerholaiset	12	17.2857	4.3928	.648
	muut	30	17.9333	4.3385	

INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER



¹M. Cantell, ²D. Larkin, ³P. Heikinaro-Johansson, ³T. Lintunen, ³P. Numminen,

³A. Sääkslahti, ⁴E. Luukkonen & ⁵L. Kooistra.

¹LIKES-Research Center, Jyväskylä, Finland; ²Department of Human Movement and Exercise Science, University of Western Australia, Australia; ³Department of Physical Education, University of Jyväskylä, Finland; ⁴Jyväskylä Teacher Training School, Finland; ⁵Department of Psychology, University of Jyväskylä, Finland



LIKES

AIM OF THE PROJECT

The development of pre-school and primary school motor intervention programs.

First stage Autumn 1999 - Spring 2000:

Piloting instruments, logistics and design in a small sample of 16 children with DCD.

Second stage 2000 and 2001:

Large scale motor intervention study in a sample of 60 children with DCD.

INTRODUCTION

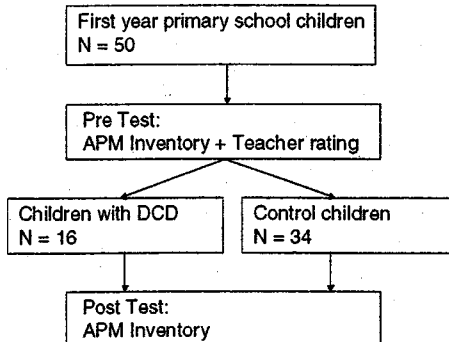
10% of children have problems in their motor development, and have **Developmental Coordination Disorder (DCD)**. In their everyday life they are confronted with:

• *Perceptual Motor, Balance, Gross-Motor and Fine-Motor Problems*

• *Associated problems such as learning difficulties and social isolation*

Devising effective and early intervention, therefore, is essential for the everyday functioning and the future outcome of children with DCD (Barnett, Kooistra & Henderson, 1998).

STUDY DESIGN AND SAMPLE

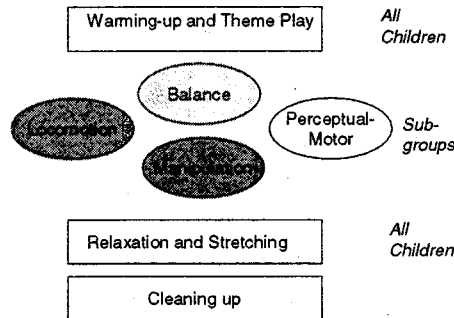


INTERVENTION

Main characteristics of 'Moto Club':

- Individually tailored
- Based on APM-inventory profiles
- 4 subgroups of 4 children
- Inspired by concurrent classroom curriculum
- One extra P.E. lesson a week (45 min.)
- Teacher : child ratio = 1 : 2
- Intervention sessions consisted of total group and subgroup work

MOTO CLUB

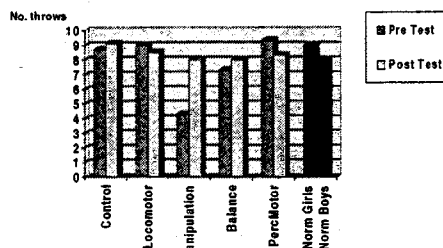


RESULTS

All the specific sub-groups benefited from the task-specific interventions

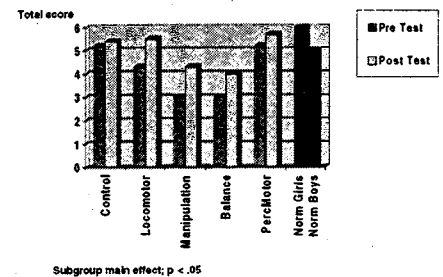
- The most pronounced improvement was in the manipulation sub-group
- Some improvement was found in the balance and locomotor sub-groups
- At an individual level, some children in the perceptual-motor group showed signs of improvement improved, although this was not reflected in the group score

Throw and Catch a Ball



Subgroup main effect $p < .05$
* = significant interaction $< .05$

Throwing at a Target



Subgroup main effect: $p < .05$

CONCLUSIONS

The results of the pilot study underline the usefulness of a strategy in which one and the same motor test guides:

- Screening
- Planning
- Evaluation

Task-specific intervention seems to produce task-specific improvement (Revie and Larkin, 1993)

- Manipulative skills seem to be the most responsive

RECOMMENDATIONS

Optimal intervention requires:

- detailed training of motor assessment
- an individual motor profile approach
- a total group as well as a sub-group setting
- careful evaluation of change using statistically appropriate methods
- monitoring of the social and learning skills

References

Barnett, A., Kooistra, L. & Henderson, S. (1998) HMS, 17, no 4-5.
 Cantell, M.H., Smyth, M.M. & Ahonen, T. (1994) Clumsiness in Adolescence: Educational, Motor, and Social Outcomes of Motor Delay Detected at 5 Years. APAQ, 11, 115-129.
 Cermak, S. & Larkin, D. (2000) Developmental Coordination Disorder. San Diego: Singular Publishers.
 Numminen, P. (1995) APM-Inventory. Jyväskylä: LIKES-Research Reports on Sport and Health.
 Revie, G. & Larkin, D. (1993) Task-specific Intervention with Children Reduces Movement Problems. APAQ, 10, 29-41.

LIITE 13. Kyselylomake Moto-kerhon apuohjaajille

8.3.2000

Kyselylomake liittyy lisensiaatintyöhöni: Esiopetusko kouluun - esiopetuksen liikunnan toteuttaminen peruskoulussa. Tutkimuksen yhtenä osa-alueena koulussamme kokeillaan toimintamallia, jossa pidetään liikuntakerhoa (Moto-kerho) esi- ja ensiluokkalaisille lapsille, joilla on ongelmia havaintomotorisessa ja motorisessa oppimisessa. Moto kerho tukee koulun esi- ja alkuopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa.

1. MILLAISIA AJATUKSIA MOTO-KERHOSSA OHJAAMINEN ON SINUSSA HERÄTTÄNYT?

2. MITÄ OLET MIELESTÄSI OPPINUT MOTO-KERHON OHJAAJANA TOIMIMISEN KAUTTA?

3. MITEN KEHITTÄISIT MOTO-KERHOA? (OSANA KUMMIOPETTAJATOIMINTAA, OSANA KOULUN TOIMINTAA)

KIITOS VASTAUKSESTASI!**Palauta lomake Even postilaatikkoon 16.3 mennessä.**

LIITE 14. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten mielipiteitä liikunnan sisällöistä ja tuntien ilmapiiriin liittyvistä tekijöistä

NIMI: _____

VAIHTOEHDOT:



1. OSAAN KESKITTYÄ KUUNTELEMAAN OHJEITA, OPETTAJAN EI TARVITSE ERIKSEEN MAINITA MINUN NIMEÄNI EIKÄ MUIDEN OPPILAIDEN TARVITSE ODOTTAA MINUA.



2. AUTAN JA KANNUSTAN MUITA OPPILAITA.



3. EN KILPAILE MUIDEN KANSSA NOPEUDESTA TAI TAITAVUUDESTA.



4. OPETTAJA ROHKAISEE JA KANNUSTAA MINUA.



5. _____
AUTTAA / KANNUSTAA MINUA.

6. HIIHTO OLI



LUISTELU OLI



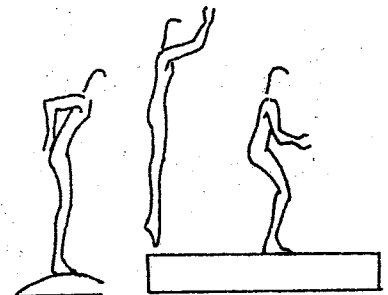
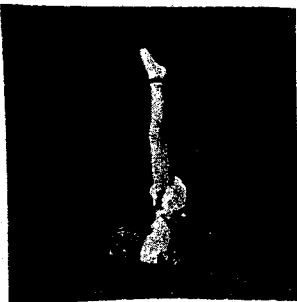
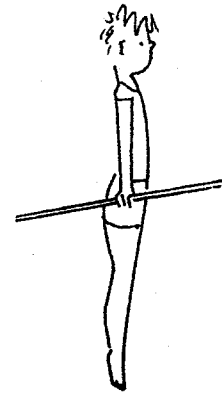
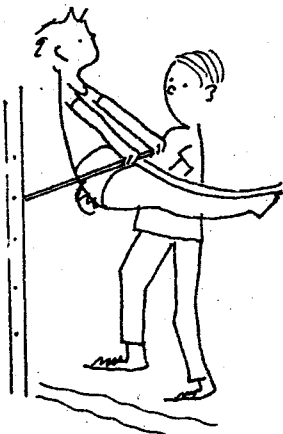
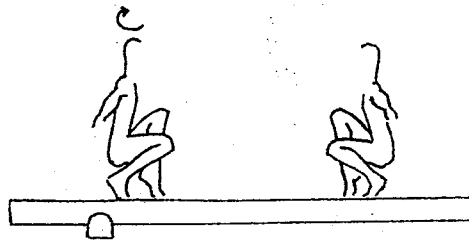
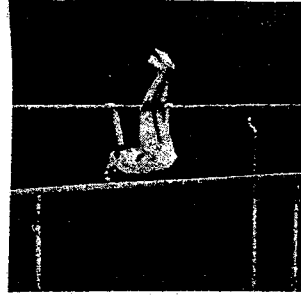
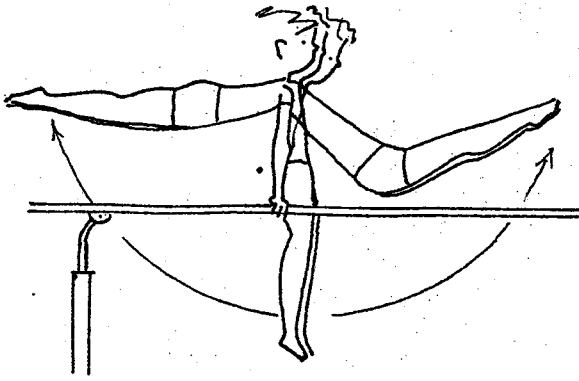
UINTI OLI

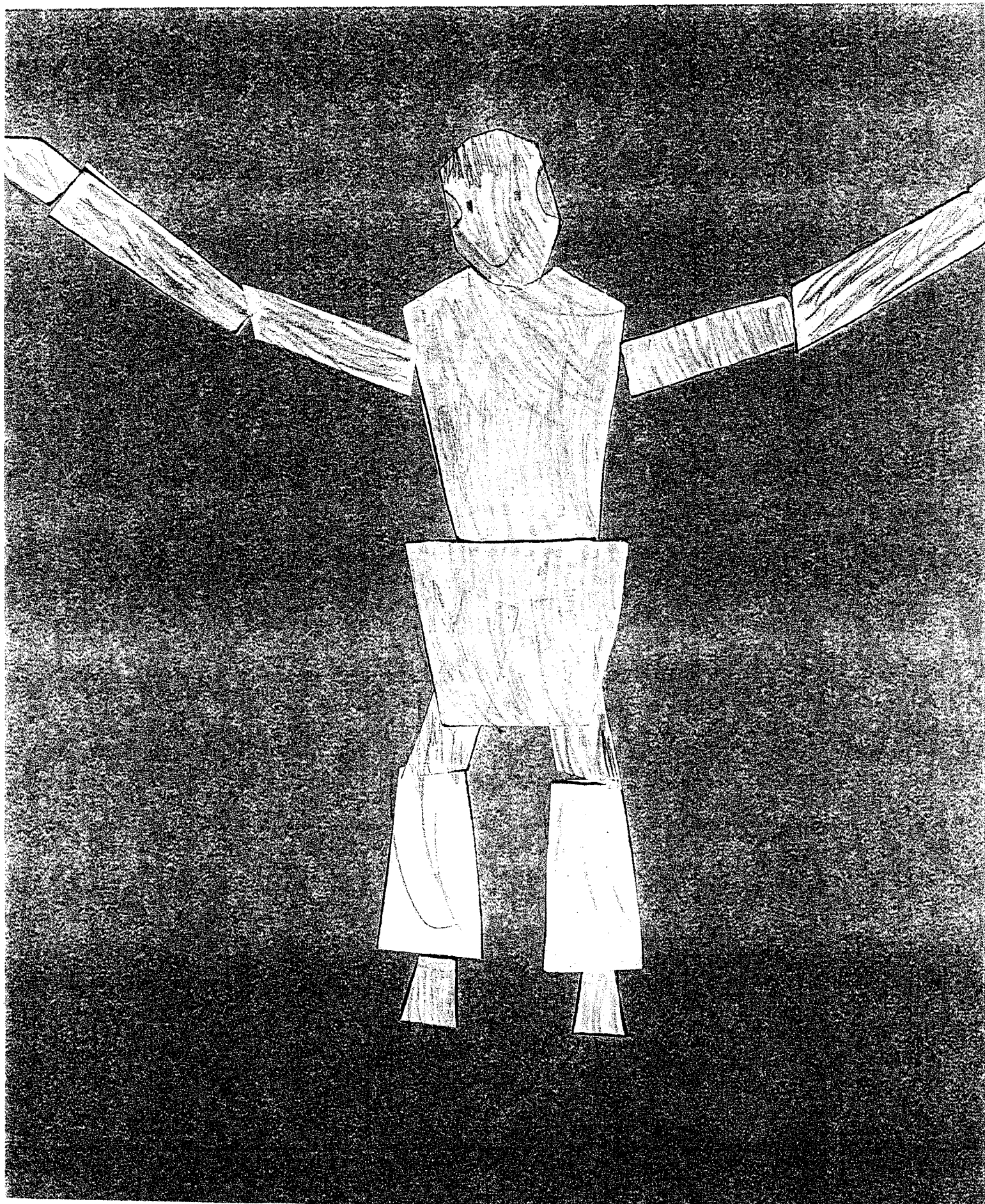


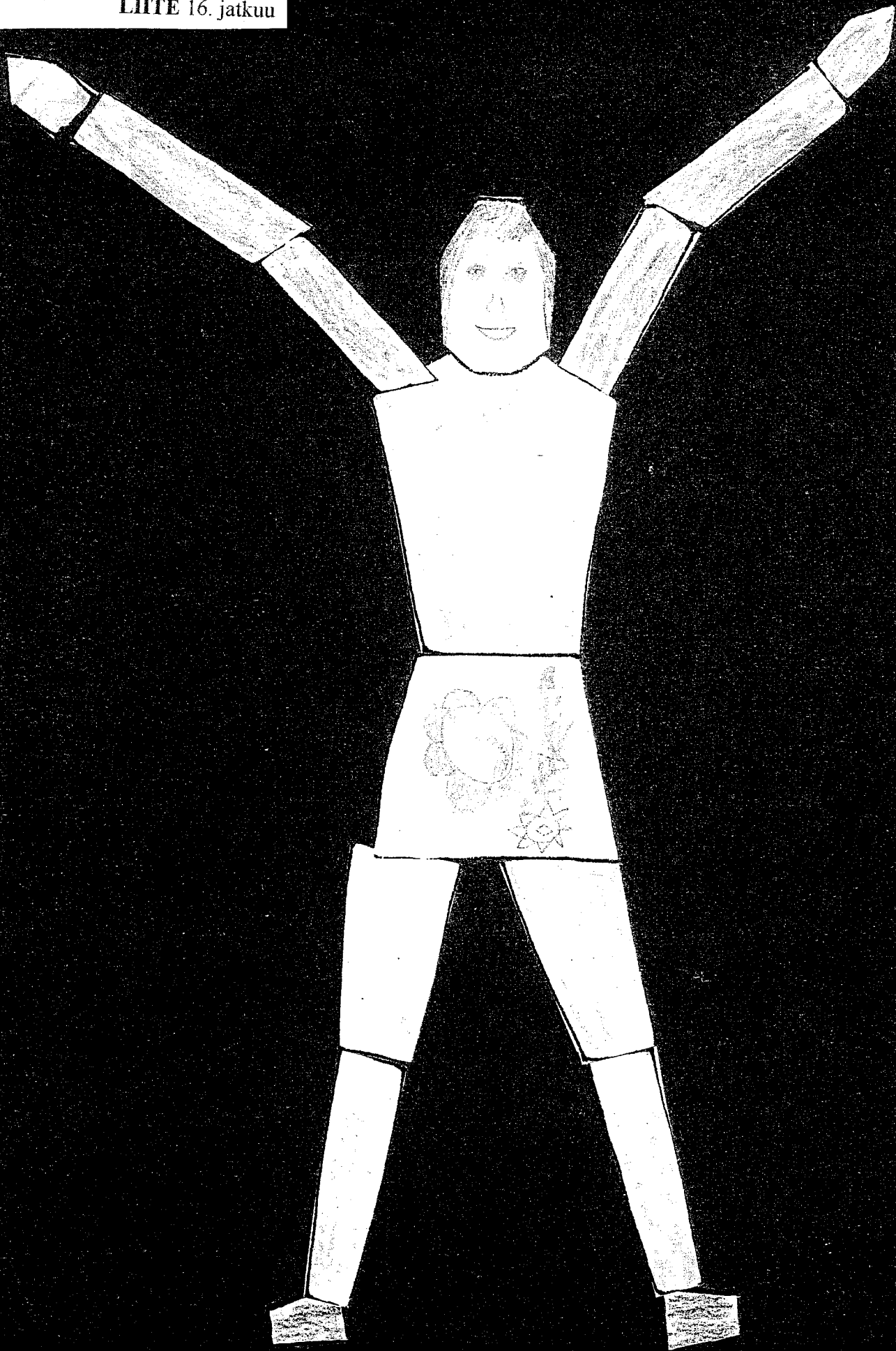
SALITYÖSKENTELEY OLI

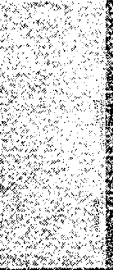
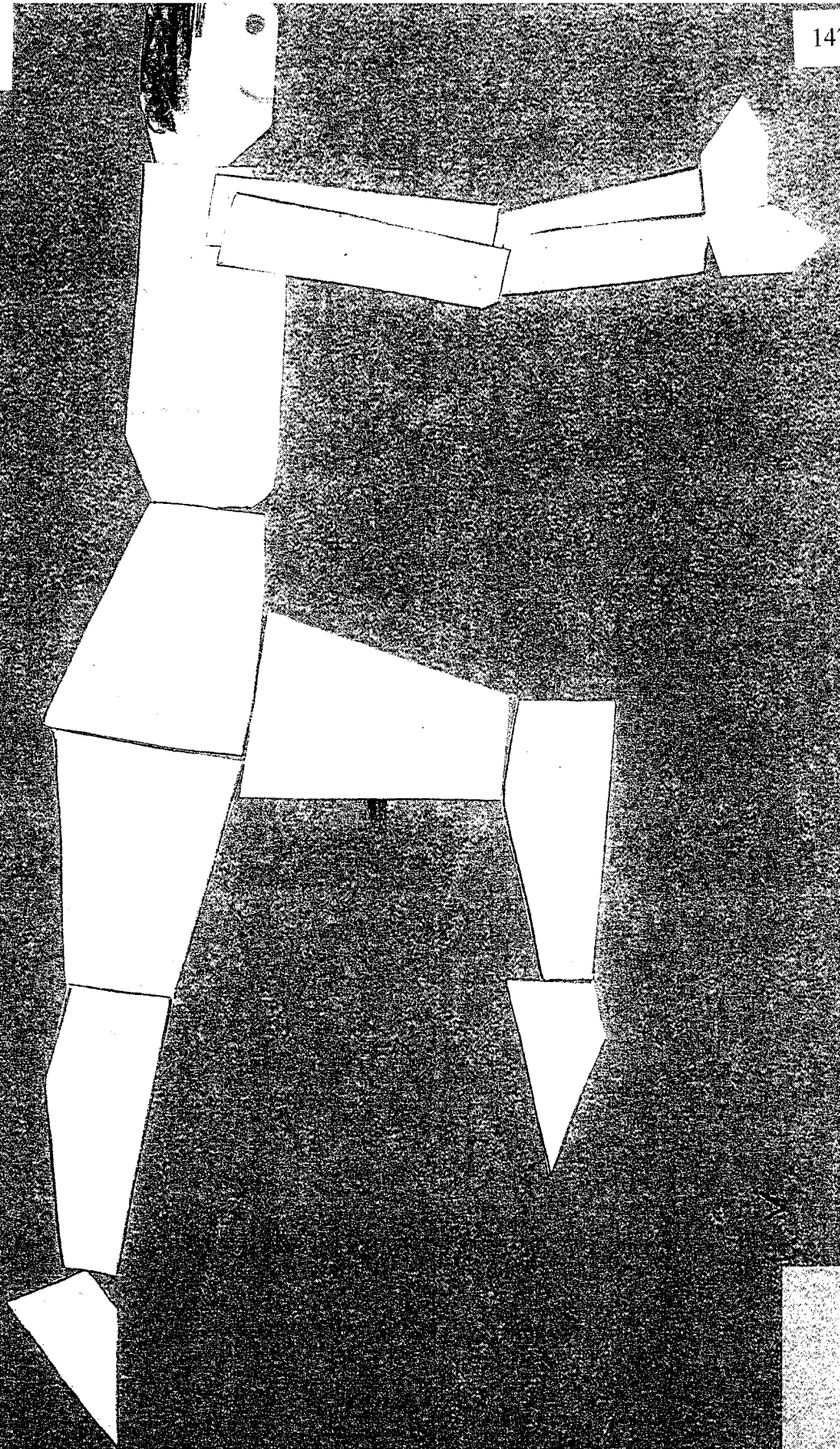


7. SALAISEKSI YSTÄVÄKSENI SAIN ARVALLA _____, JOTA AUTAN JA KANNUSTAN PERUSLIIKUNNASSA JA PALLOILUSSA.



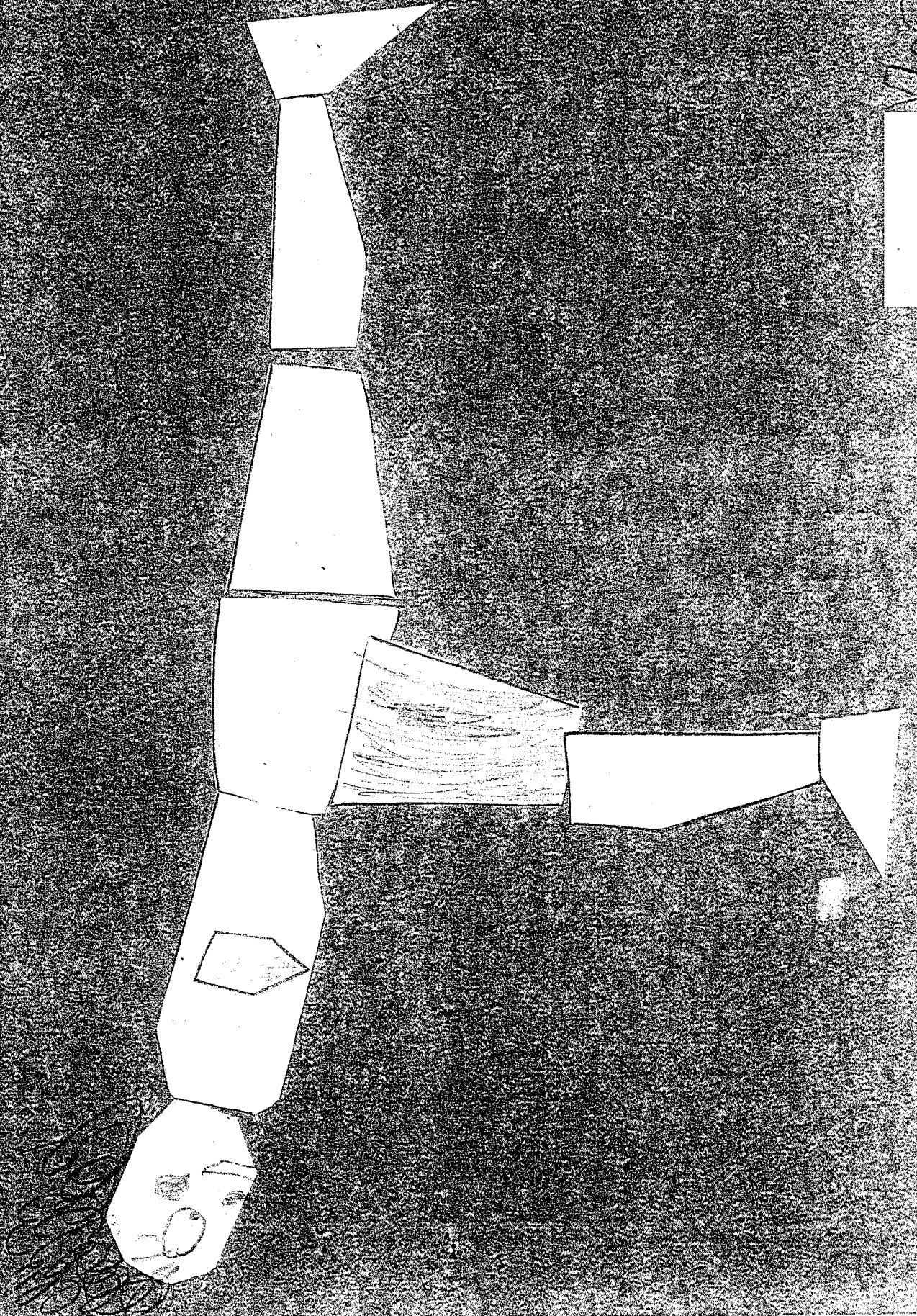
LIITE 16. Esi ja ensiluokkalaisten lasten kokoamia ihmispalapelejä







Vaakka sima



LIITE 17. Esi- ja ensiluokkalaisten lasten mielipiteitä liikunnan eri sisältöalueista

ESI- JA ENSILUOKKALAISTEN LASTEN MIELIPITEET LIIKUNNAN ERI SISÄLLÖISTÄ

et = esikoululainen tyttö

ep = esikoululainen poika

lt = ensiluokkalainen tyttö

lp = ensiluokkalainen poika

valintojen lukumäärät



	tylsää	tavallista	kivaa
perusliikunta	ep		et,et,et,et,et,et,ep,lt,lt,lt,lt lp,lp
suunnistus	et	lp,lt	et,et,et,et,et,ep,ep,lt,lt,lt, lp
salityöskentely (syksy)		et,et,lp,lt	et,et,et,et,ep,ep,lt,lt,lt,lp
telinevoimistelu		et,ep,lp	et,et,et,et,et,ep,lt,lt,lt,lt, lp
sisäpalloilu		et,et,et,lt	et,et,et,et,ep,ep,lt,lt,lt,lp, lp
hiihto		ep,lp	et,et,et,et,et,et,ep,lt,lt,lt,lt lp,lp
luistelu		ep,lp	et,et,et,et,et,et,ep,lt,lt,lt,lt lp,lp
uinti			et,et,et,et,et,et,ep,ep,lt,lt,lt lt,lp,lp,lp
salityöskentely (kevät)		et,lp	et,et,et,et,et,ep,ep,lt,lt,lt, lt,lp,lp

LIITE 18. Opiskelijoiden taustatekijöiden yhteys videoidun opetus suunnitelman arviointiin

Opiskelijoiden arvioinnit koulutuksen mukaan

koulutus	arvioinnin kohde	N	Mean	SD	t-arvojen merkitsevyys
lastentarhanopettajat	liikunnan sisällöt tavoitteiden suunnassa	18	4.61	.50	.148
luokanopettajaopiskelijat		19	4.37	.50	
lastentarhanopettajat	konstruktivistinen opetus	16	4.44	.51	.330
luokanopettajaopiskelijat		19	4.21	.79	
lastentarhanopettajat	positiivinen vahvistaminen	18	4.89	.32	.688
luokanopettajaopiskelijat		19	4.84	.37	
lastentarhanopettajat	palautteen antaminen	18	4.94	.24	.009
luokanopettajaopiskelijat		19	4.58	.51	
lastentarhanopettajat	eriyttäminen	18	4.11	.58	.049
luokanopettajaopiskelijat		19	3.58	.96	
lastentarhanopettajat	eheyttäminen	18	4.33	.59	.222
luokanopettajaopiskelijat		19	4.58	.61	
lastentarhanopettajat	sosiaalisten taitojen opettaminen	18	4.72	.46	.390
luokanopettajaopiskelijat		19	4.84	.37	

LIITE 18. jatkuu

Opiskelijoiden arvioinnit opettajakokemuksen mukaan

opettajakoke- mus	arvioinnin kohde	N	Mean	SD	t-arvojen merkitsevyys
yli 6 kk	liikunnan sisällöt tavoitteiden suunnassa	13	4.62	.51	.364
alle 6 kk		18	4.44	.51	
yli 6 kk	konstrukti- vistinen opetus- tapa	13	4.50	.52	.134
alle 6 kk		18	4.11	.76	
yli 6 kk	positiivinen vahvistami- nen	13	4.77	.44	.388
alle 6 kk		18	4.89	.32	
yli 6 kk	palautteen antaminen	13	4.92	.28	.016
alle 6 kk		18	4.56	.51	
yli 6 kk	eriyttämi- nen	13	4.00	.71	.233
alle 6 kk		18	3.61	.98	
yli 6 kk	eheyttä- minen	13	4.46	.66	.869
alle 6kk		18	4.50	.62	
yli 6 kk	sosiaalisten taitojen opettaminen	13	4.85	.38	.927
alle 6 kk		18	4.83	.38	

LIITE 18. jatkuu

Opiskelijoiden arvioinnit opettajakokemuksen mukaan

opettajakoke- mus	arvioinnin kohde	N	Mean	SD	t-arvojen merkitsevyys
yli 2 kk	liikunnan sisällöt tavoitteiden suunnassa	18	4.50	.51	.839
alle 2kk		13	4.54	.52	
yli 2 kk	konstrukti- vistinen opetustapa	18	4.53	.51	.022
alle 2 kk		13	3.92	.76	
yli 2 kk	positiivinen vahvistminen	18	4.78	.43	.293
alle 2 kk		13	4.92	.28	
yli 2 kk	palautteen antaminen	18	4.83	.38	.079
alle 2 kk		13	4.54	.52	
yli 2 kk	eriyttämi- nen	18	3.94	.64	.212
alle 2 kk		13	3.54	1.13	
yli 2 kk	eheyttä- minen	18	4.44	.70	.687
alle 2 kk		13	4.54	.52	
yli 2 kk	sosiaalisten taitojen opettaminen	18	4.83	.38	.927
alle 2 kk		13	4.85	.38	