"USKALLAN JA OSAANKIN" –
PSYKOMOTORINEN HARJAANNUTTAMINEN OPPIMISVAIKEUSLAPSEN ITSETUNNON JA MOTORIIKAN TUKEmiseSSA

Maija Koljonen

Liikuntapedagogiikan
lisensiaatintutkimus
Kevät 2000
Jyväskylän yliopisto
TIIVISTELMÄ


Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli selvittää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäen, voidaanko psykomotorisella harjaannuttamisella kehittää ja tukea oppimisvaikeuslapsen myönteistä itsetuntoa ja motoriikkaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kuvata psykomotorisen harjaannuttamisen käytömahdollisuutta lasten liikunnan toteuttamisessa. Harjaannuttamisohjelma toteutettiin erityiskoulussa kevätlukukauden 1998 aikana mukautetun opetuksen yhdistetyn 1 - 3-luokan oppilailta, seitsemän poikaa ja kolme tyttöä. Harjaannuttamistunteja pidettiin kaksi kertaa viikossa, ja ne sisältyivät kouluopäivään. Yksi tunti oli noin 45 - 60 min.


Avainsanat: itsetunto, koululiikunta, oppimisvaikkeudet, psykomotoriikka.
SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO 5

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT 8
  2.1 Itsetunto 8
    2.1.1 Itsetunto käsitteenä 8
    2.1.2 Itsetunto koulunkäynnin alkuvuosina 11
    2.1.3 Itsetunnon ja liikunnan väliset yhteydet 13
  2.2 Psykomotorinen harjaannuttaminen 16
    2.2.1 Psykomotoriikan teoreettiset lähtökohdat ja
    kehitysvaiheet 17
    2.2.2 Psykomotorisen harjaannuttamisen perusteet 21
    2.2.3 Aikaisempia tutkimuksia psykomotorisen
    harjaannuttamisen vaikuttavuudesta 25
  2.3 Mukautettu opetus yhtenä erityisopetuksen muotona 29

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT 32

4 TUTKIMUKSEN ALKUTILANNE JA ETENEMINEN 33
  4.1 Tutkimusryhmä 33
  4.2 Oppilaiden itsetunto ja motoriikka intervention alussa 37
  4.3 Harjaannuttamisohjelman aloittaminen ja eteneminen 42

5 PSYKOMOTORIIKKAA KEVÄÄN AJAN PÄÄSKYLÄN KOULUSSA 46
  5.1 Uskalluksesta onnistumisen kokemiseen 47
  5.2 Itsetunto ja motoriikka intervention päättäytyä 66
  5.3 Yksilöllisiä kuvausia itsetunnon kehityksestä 74
6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto tuloksista ja päätelmistä 88
6.2 Prosessin tarkastelua ja johtopäätöksiä 90
6.3 Toimenpide-ehdotuksia ja jatkotutkimusaiheita 96

LÄHTEET 99

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuksen suorittaminen 110
Liite 2: Kuva-sana-mittari 127
Liite 3: Teemahaastattelun teemat 132
Liite 4: Kehon koordinaatiotesti (KTK) 133
Liite 5: Motoristen perustaitojen diagnostinen inventaari (DMB) 134
Liite 6: Kuva-sana-mittarin tulokset 135
Liite 7: KTK-testin tulokset 140
Liite 8: DMB:n tulokset 141
Liite 9: Harjaantumistunnin kuvaus 142
Liite 10: Itselunnon observointilomake 143
Liite 11: Kyselylomake vanhemmille / huoltajille 144
Liite 12: Vanhempien / huoltajien teemahaastattelun runko 148
1 JOHDANTO

"Toivon tukea itsetunnon vahvistamisessa tyyllin jokainen on hyvä jossakin"
(Riston äiti).


KUVIO 1. "Noidankehä" (Zimmer 1996c, 56)


Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen ja Niilo Mäki Instituutin yhteinen tutkimusprojekti "Oppimisvaikeudet ja liikunta" aloitettiin syksyllä 1997. Projektin tarkoituksena on tutkia liikunnan merkitystä ja mahdollisuksia tunnistaa oppimiseen liittyviä ongelmia riittävän ajoissa sekä kehittää tukitoimenpiteitä, joilla voidaan auttaa oppimisvaikeuksia omaavaa lasta. Tutkimukseni on osa tätä projektia. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää psykomotorisen harjaannuttamisen
käyttömahdollisuuksia oppimisvaikeuslapsen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa sekä koululiiikunnassa.


2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Käsittelen aluksi tässä luvussa itsetuntoa ja sen ilmenemistä eri tutkijoiden käyttämien käsitteiden pohjalta. Selvitän, mitä tässä tutkimuksessa ymmärrän itsetunnolla ja miten käytän sitä käsitteenä, ja kuvaan itsetunnon kehittymistä ja ilmenemistä nimenomaan koulunkäynnin alkvuosina, koska tutkimuskohteeni oppilaat olivat ala-asteen oppilaita. Tarkastelen tutkimusaiheeseeni olennaisesti liittyvää itsetunnon ja liikunnan välisiä yhteyksiä sekä interventiossa käytännöinen psykomotorista harjaannuttamista. Lopuksi kuvaan mukautettua opetusta, jossa tutkimusryhmän oppilaat käivät.

2.1 Itsetunto

Itsetunnosta puhutaan nykyään hyvin monissa eri yhteyksissä. Olen omassa työssäni liikunnan ja kuntoutuksen parissa, keskusteluissani laisten vanhempien kanssa sekä koululaisenä äitinä havainnut, miten tärkeä merkitys liikunnalla on itsetunnon kannalta. Liikunta voi olla kaksiteräinen miekkä riippuen niistä kokemuksista, joita lapsi ja nuori liikunnan parissa saa. Siksi halusin tässä tutkimuksessa pyrkiä selvittämään erityisesti itsetuntoa, joka usein saattaa olla kovalla koetuksella esimerkiksi koulun liikuntatunnilla ja jonka tukemista ei mielestäni oteta riittävästi huomioon koululiikunnan toteutuksessa.

2.1.1 Itsetunto käsitteenä


Keltikangas - Järvinen (1994) viittaa itsetunnon "muoti-ilmiöön", jossa hyvällä tai huonolla itsetunnolla pyritään selittämään melkein mitä tahansa elämän ilmiötä. Itsetunto ei ole yleisellä ihmisen toiminnoille ja käyttäytymiselle, vaan se on selkeästi määriteltävissä oleva ja yksi tärkeä persoonallisuuden ominaisuus, osa ihmisen minäkuvaan. Itsetunto on ihmisen sisässä oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Se ei ole "pärjäämistiä". Ihminen luottaa itsensä, arvostaa
itseään heikkouksistaan huolimatta ja näkee elämänsä tärkeänä ja
ainutkertaisena.

Ahon (1996, 15) mukaan minäkäsityksessä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta:
- realiminäkäisyys eli todellinen minäkäsitys (minkälainen minä olen)
- ihanneminäkäisyys (minkälainen minä haluaisin olla), joka jakaantuu kolmeen
  osaan: epärealistinen haavekuva (ihannoit kuva itsestään), tavoiteminäkuva
  (jota yksilö tavoittelee, ja johon kavereilla on suuri merkitys) ja moraalinen kuva
  (sisältää tiedot moraalisäännöstä, normeista ja arvoista)
- normatiivinen minäkäsitys (minkälaisena minun mielestäni muut ihmiset pitävät

Jokainen edellä esitetystä kolmesta ulottuvuudesta voidaan jakaa keskenään
vuorovaikutuksessa oleviksi minäkäsityksen osa-alueiksi (Aho 1996, 18–19; Aho &
Laine 1997, 19):
- suoritusminäkuva (kognitiivinen aspekti eli minkälaisena yksilö pitää itseään
  kognitiivisissa suoritustilanteissa)
- sosiaalinen minäkuva (minkälainen käsitys yksilöllä on sosiaalisesta
  asemastaan ja roolistaan sekä suhteistaan muihin ihmisiin)
- emotionaalinen minäkuva (minkälainen käsitys yksilöllä on tunteistaan ja
  luonteenpiirteistään)
- fyysismotorinen minäkuva (minkälainen käsitys yksilöllä on ulkoisista ja
  fyysisistä ominaisuuksistaan).

Saadakseen luotettavan kokonaiskuvan oppilaan itsetunnosta kasvattajan on
tutustuttava kaikkiin minäkäsityksen ulottuvuuksiin ja verrattava niitä keskenään.
Voidakseen vaikuttaa lapsen itsetuntoon on tunnettava lapsen minäkäsityksen eri
osa-alueet ja tiedostettava niiden tärkeys lapselle. Itsetunnon luotettava tutkiminen
edellyttää kaikkien minäkäsityksen osa-alueiden kartoitusta. (Aho 1996; Aho &
Laine 1997.)

Harter (1983) on kehittänyt minäkäsityksen moniulotteisen, kokonaisvaltaisen
mallin, johon liittyvät pätevyyden kokeminen ja itsearviointi kognitiivisella,
sosiaalisella, fyysisellä ja yleisellä alueella. Yksilön pätevyyden tunteen tärkeinä

Käsittelen tässä tutkimuksessa itsetuntoa, itsearvostusta ja minäkäsitystä (minäkuva) rinnasteinä käsitteinä. Itsetunnon ymmärrän sitä, miten yksilö arvostaa itseään, miten hän tuntee ja hyväksyy omat vahvuutensa ja heikkoutensa (koettu pätevyys) ja miten hän luottaa omiin kykyihinsä ja mahdollisuksiinsa. Itsetunnon mittaamisessa on otettava huomioon, että itsetunnon arviointi perustuu aina yksilön subjektiiviseen käsitykseen itsestään.

2.1.2 Itsetunto koulunkäynnin alkuvuosina


Lapsella voi olla vielä ennen koulun aloittamista ja koulun tullessaan ihanteellinen käsitys itsestään ja ympäristöstään. Tutkimusten mukaan yli 30 % 6 - 7-vuotiaista suomalaislapsista asennoitui itseensä myönteisesti. Lapsen ihanteellinen käsitys itsestä ja maailmasta joutuu koulunkäynnin alettua vähitellen yhä selkeämpään ristiriitaan hänen omien havaintojensa ja vertailujensa kanssa. Tämän seurauksena lapsen käsitys itsestä muuttuu yhä negatiivisemmaksi, kunnes murrosiässä fyysinen ja psyykkinen kehitys tuo uudet väliteet oman persoanallisuuden itsenäiseen uudelleen muokkaamiseen. (Scheinin 1988, 67.)


Itsetunnnon heikkenemistä on selitetty osaksi puhtaasti kehityspsykologisilla tekijöillä. Lapsen käsitys itsestään tulee realistisemmaksi arviointikyvyn kehittyessä (Aho & Laine 1997). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostava havainto on, että suurin osa itsetunnnon heikkenemisestä on tutkimusten mukaan kuitenkin


2.1.3 Itsetunnon ja liikunnan väliset yhteydet


Yksi itsetunnon keskeisistä alueista on fyysinen itsearvostus. Fyysinen pätevyys toimii välittävänä tekijänä positiivisen itsearvostuksen kehittymisessä. (Fox 1992; Sarlin 1995; Rose, Larkin & Berger 1997.) Yleisesti oletetaan, että liikunnallisesti taitavilla ja lahjakkailla henkilöillä on myös hyvä itsetunto. Tätä olettamusta tukevia


Onnistumisen kokemuksia tarjoavien liikuntaohjelmien on todettu parantavan oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta ja lisäävän heidän luottamustaan omiin kykyihinsä. Onnistuminen liikunnassa on auttanut yrittämään myös muillakin elämän alueilla. (Alanne 1994; Eggeret 1994b; Haapasalo, Byring & Metsänen 1991.) Koska motorisesti heikoilla lapsilla on todettu heikkoutta myös

Heikko menestyminen ja epäonnistuminen vähentävät yrityshalua, ja oppilas on jo valmistautunut kokemaan epäonnistumista. Tällaista tilannetta auttaisi kouluilkunnan sisällön ja menetelmien muuttaminen kaikkia oppiaita, myös heikkoja, tukeviksi ja kannustaviksi. Tämä vähentäisi lasten suorituspuutteita ja vahvistaisi heidän itseluottamusta ja itsetuntoaan, sekä tätä kautta se voisi positiivisena impulssina vaikuttaa lapsen yleiseen kehitykseen. (Krombholz 1989, 83.)

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää havainto on, että heikon oppilaan itsetunto säilyy paremmin, jos tehtävät ovat yksilöllisesti suuntautuneita, eikä oppilaan suorituksia verrata muiden parempiin oppilaiden suorituksiin. Sosiaalisella tuella, ilman onnistumisen ehtoja, on tärkeä merkitys itsetunnolle. (Fox 1992.) Lapset itse vertailevat jatkuvasti motorisia kykyjään toistensa kanssa; kuka on nopein ja kuka on voimakkain. Motorisesti heikot lapset, jotka eivät tassä kilpailussa pärjää, jäävät ryhmän ulkopuolelle. Heille kehittyy negatiivinen itsetunto. Lisäksi he ovat pelokkaampia ja riippuvaisempia "päälyshenkilöistä" kuin taitavammat lapset. (Kunz 1995.)

Lapsen itsetuntoon vaikuttaa merkittävästi oman ikäisten vertaisryhmän osoittama hyväksyntä. Tunne siitä, etteivät toiset hyväksy, aiheuttaa lapselle emotionaalista painetta. Sosiaalisen ympäristön kielteiset kokemuksen synnyttävät vaaran, että aluksi yksittäisille alueille rajoittuneet negatiiviset kokemuksset yleistyvät. (Zimmer 1996a, 29–30.)


Edellä esitettyjen tutkimusten ja selvitysten mukaan voidaan todeta heikon itsetunnon ja heikon motoriikan sekä vähäisen liikunta-aktiivisuuden olevan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Heikon motoriikan omavat lapset saattavat joutua usein sosiaalisesti syrjityksi eikä heillä ole kavereita. Merkittäviä ovat myös havainnot (Alanne 1994; Sarlin 1995), kuinka onnistumisen kokemuksia antava liikunta on kohottanut myös itsetuntoa

2.2 Psykomotorinen harjaannuttaminen

Psykomotorisen harjaannuttamisen menetelmiä käytetään yleisesti Keski-Euroopassa sekä pedagogiikan että terapian alueella. Suomessa menetelmä on vielä melko tuntematon ja sitä on toistaiseksi käytetty melko vähän. Kuitenkin kiinnostus on virinnyt, lähinnä niiden koulutustilaisuuksien ansiosta, joita Suomessa on 1990-luvulla pidetty. Itse olen perehtynyt menetelmään Saksassa sekä opintokäynneilläni että täydennyskoulutuskursseilla. Menetelmän käyttämisestä saadut myönteiset vaikutukset, omat kokemukseni sen soveltuvuudesta myös Suomessa sekä pitämieni koulutustilaisuuksien positiivinen ja innostunut palaute vaikuttivat siihen, että valitsin psykomotorisen
harjaannuttamisen tutkimuskohteekseni. Lisämotiivina oli myös toistaiseksi vähäinen suomenkielinen tieto psykomotoriikan lähtökohdista ja perusteista, joita pyrin tässä luvussa selvittämään ja välittämään menetelmän käyttäjille. Ilman perustietoja on varara ymmärtää menetelmä vain kokoelmana irrallisia, hauskoja harjoituksia.

2.2.1 Psykomotoriikan teoreettiset lähtökohdat ja kehitysvaiheet


Psykomotoriikka on poikkitieteellinen ala, jonka teorioiden ja käytäntöön ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleenkin monet tieteelliset alueet, näistä mainittakoon psykologia, sosioologia, lääketiede, kasvatustiede, erityispedagogiikka ja liikuntatiede. Saksassa alettiin psykomotoriikan tieteellistämisen ja erityisen ammattitutkinnon suorittamismahdollisuuden myötä käyttää myös nimeä motologia. Schilling (1998, 141–146) kuvaa motologiaa " liikunnan psykologiaksi", ...
jossa ihmisen personallisuutta arvioidaan ja tuetaan hänen toimintojensa, käyttäytymisensä ja ruumiinilmauksiensa perusteella. Siinä ei pääasiallisesti yritetä vaikuttaa, kuten yleensä psykologiassa vaikutetaan, puhutun sanan tai kognitiivisten prosessien avulla, vaan vaikuttaminen tapahtuu pääasiallisesti liikkeen ja liikunnan avulla.


voidakaan erottaa toisistaan, vaan ne kulkevat rinnakkain ja ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan psykomotorisella harjaannuttamisella saksalaista alkuperää olevaa menetelmää, E. J Kiphardin lähtökohdista kehitettyä psykomotoriikan konseptia.

Aluksi psykomotoriikka oli hyvin kliinisesti suuntautunutta, mutta pedagogisen kehittämisen myötä (motopedagoginen konsepti) sen käyttö laajeni tukemaan liikunnanopetusta mm. lastentarhoissa ja kouluissa (Ficher 1990). Raja pedagogiikan ja terapian välillä on kuitenkin liukuva, sillä samat harjoitteet voivat sisälöä molempia elementtejä (Zimmer 1996b).


Weizsäckerin hahmokehätteorian (Theorie des Gestaltkreises) pohjalta Moser ja Dudas (1996) ovat rakentaneet psykomotorisen kehän, mistä ilmenevät havainnon ja motoriikan kokonaisuuks ja vuorovaikutus (kuvio 2 s. 21).

KUVIO 2. Havainnon ja motoriikan kokonaisuuks ja vuorovaikutus (Moser & Christiansen, 1997, 8)
Moserin ja Christiansenin (1997) vuorovaikutusprosessien yhteenvedossa ilmenee, että
- havainto vaikuttaa motoriseen toimintaan, joka puolestaan vaikuttaa havaintoon (sensomotorinen vuorovaikutus)
- havainto ja motoriikka vaikuttavat psyykkisiin prosesseihin, jotka puolestaan vaikuttavat kykyyn ottaa vastaan informaatiota tai / ja kykyyn toimia (psykomotorinen vuorovaikutus)
- sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilöllisiin prosesseihin tai nämä osaprosessit puolestaan vaikuttavat ympäristöön (psykososiaalinen vuorovaikutus)
- fyysinen ympäristö vaikuttaa yksilöllisiin prosesseihin ja nämä puolestaan ympäristöön (psykofyysinen vuorovaikutus)
- kaikki edellä mainituilla prosesseilla on fysiologinen lähtökohtansa hermoston toiminnassa ja hermoston ohjausjärjestelmä määriä niitä. Kääntäen voidaan sanoa, että psykomotoriset ja sosiaaliset prosessit vaikuttavat myös hermoston toimintaan (psykofysiologinen vuorovaikutus).

2.2.2 Psykomotorisen harjaannuttamisen perusteet

Yleiset perusteet


**Sisällölliset perusteet**

Liikuntakokemukset ovat aina aistikokemuksia (kinesteettisiä, visuaalisia, auditiivisia ja taktiilisia), joiden välityksellä yksilö saa tietoa ja kokemuksia omasta ruumiistaan, ympäröivästä tilasta, esineistä sekä sosiaalisesta ympäristöstään. Nämä tekijät ilmenevät psykomotoriikan sisällössä tärkeinä painopistealueina.
Hyvin kehitetyt havaintotykky on motorisen oppimisen ja suorituskyvyn perusta, joten sensomotorisilla harjoitteilla on tärkeä osuus psykomotoriikassa. (Zimmer & Cicurs 1990, 38.)

Psykomotorinen harjaannuttaminen sisältää seuraavat toiminnalliset alueet, jotka eivät ole kuitenkaan irrallisia, vaan ne ilmenevät kokonaisuutena ja vuorovaikutuksessa toisiinsa:
- oman kehon tunteminen ja kokeminen - minäkokemus (Körpererfahrungen - Selbsterfahrungen - Ich-Kompetenz)
- ympäristön havaitseminen, esineiden lainalaisuuksien tutkiminen ja nihin sopeutuminen, kokemuksellinen oppiminen liikkeen avulla sekä elämyksien saaminen - objektipätevyys (Materialerfahrungen - Sach-Kompetenz)
- sosiaalisen ympäristön havaitseminen, kokeminen ja siinä toimiminen ja sopeutuminen - sosiaalinen pätevyys (Sozialerfahrungen Sozialkompetenz). (Irmischer 1987; Zimmer 1999; Zimmer & Cicurs 1990.)


Psykomotorisen harjaannuttamisen painopiste on siirtynyt harjoitukkeskeisyydestä yhä enemmän elämyksellisyteen. Psykomotorinen harjaannuttaminen ei ole irrallisten toimintojen harjoittelua, vaan se asetetaan aina

**Menetelmälliset perusteet**


Psykomotorisessa harjaannuttamisessa on tärkeää luoda tilanteita, joissa lapsi itse voi olla aktiivinen. Lapsen itsenäisyys, kyky tehdä erilaisia ratkaisuja sekä oman käyttäytmisen suunnittelua ovat keskeisiä seikkoihin. Tämä ei suinkaan tarkoita täysin lapsen ehdoilla tapahtuvaa päämäänätöntä toimintaa, vaan tarvitaan ymmärtäväiset ja järkevät rajat. Toisen henkilön työskentelyä on kunnoitettava ja häntä ei saa häiritä. (Zimmer 1996c.)


Opettajan ja terapeutin asenteilla ja yhteistyötädioilla sekä ilmapiiriillä on ratkaiseva merkitys onnistumiselle ja tavoitteiden saavuttamiselle. Lasta tulee kunnoittaa sellaisena kuin hän on riippumatta lapsen motorisesta suoritustasosta. Varsinkin motoriikaltaan heikomat lapset tarvitsevat liikunnassa erityistä tukea ja
kannustusta, ja tästä kautta voidaan edistää heidän positiivisen itsetuntonsaa kehittymistä. (Eggert 1994b, 59; Zimmer & Cicurs 1990, 43–44.)

Yhteenvetona voidaan koota seuraavat näkökohdat, jotka huomioon ottamalla kasvattaja ja terapeuti voivat tukea lapsen positiivista itseluottomusta ja itsetuntoa:
- vältä vertailua muihin lapsiin, arvosta lasta riippumatta hänen suorituksiastaan
- auta lasta tuntemaan omat vahvuutensa, hyväksymään heikkoutensa ja luottamaan omiin kykyihinsä
- suunnittele ja järjestä liikunnalliset tehtävät vaatimustasoltaan sellaisiksi, että jokainen lapsi kokee onnistuvansa jossakin
- anna jokaiselle lapselle mahdollisuus osallistua hänen taito- ja kehitystasolleen sopiivien harjoituksiin
- anna myös estyneille ja pelokkaille lapsille kokemuksia ja mahdollisuuksia tehdä itse päätöksiä, olla itse aktiivinen ja voida itse omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristöönsä
- auta lasta tuntemaan, että hänen kykyihinsä luotetaan, vältä hätiköityä auttamista. (Zimmer 1996a, 31–33; 1999,77–79.)

2.2.3 Aikaisempia tutkimuksia psykomotorisen harjaannuttamisen vaikuttavuudesta

Psykomotoriikan vaikuttavuudesta on toistaiseksi melko vähän kattavia tutkimuksia. Vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa, koska psykomotorisen harjaannuttamisen odotetut vaikutukset ja muutokset ilmenevät hyvin monella taholla. Mikä todella saa vaikutuksen aikaan, sitä ei ole yksiselitteisesti pystytty osoittamaan.

Eniten vaikuttavuutta on tutkittu psykomotoriikassa käytettävän pääasiallisen välineen, motoriikan alueella. Monissa tutkimuksissa harjaannuttamisjakso on olleet varsin lyhyitä, mutamasta viikosta muutamiin kuukausiin. Tutkimuksissa on todettu psykomotorisen harjaannuttamisen parantaneen motoriikkaa, mutta vaikuttaneen myös positiivisesti sosiaalisella ja emotionaalisella alueella. Pitempiakaisia vaikuttavuus- ja seurantatutkimuksia on varsin vähän. Niitä
tarvittaisiin, sillä harjaannuttamisen tarpeessa olevat lapset vaativat normaalia enemmän aikaa kehitykseen ja kypsymiseen (Eggert, 1994b, 52; Wiegersma ym. 1985, 21).


Eniten psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusta on tutkittu erityislapsilla, kuten esimerkiksi kehitysviivästyneillä ja oppimisvaikeuslapsilla sekä käyttäytymishäiriöisillä lapsilla. Motorisen kehityksen vaikuttavuuteen näyttää lapsen iällä olevan merkitystä, sillä psykomotorisen harjaannuttamisen on todettu vaikuttaneen ensisijaisesti esi- ja päiväkoti-ikäisten motoriseen kehitykseen. Kouluissä ei merkittävää vaikutusta Eggertin (1994a) mukaan ole enää todettavissa.


Eri ammattiryhmien yhteistyö on harjaannuttamisen vaikuttavuuden kannalta tärkeää. Kesselmann (1990) on todennut 9 -12-vuotiailla käyttäytymishäiriöisillä pojilla intensiivisen ja eri ammattiryhmin kanssa yhteisesti toteutetun psykomotorisen harjaannuttamisen parantaneen motorista osamäärää ja itsearvostusta.


Mototerapeuttisen (psykomotorisen) harjoitusohjelman vaikutusta tutkittiin päiväkotilapsilla, joilla oli ongelmia keskittymiskyvyssä, tunne-elämässä, motoriikassa ja ryhmään sopeutumisessa. Ohjelman todettiin kehittäneen motorisia kykyjä sekä lisänneen sopeutuvuutta ja minäkäsityksen suuttumista myönteiseksi. Tutkimustuloksia ei voida kuitenkaan yleistää, sillä koheenkiloinä oli vain viisi lasta. (Niemelä 1998.)

Omaan tutkimustehtävääni liittyen psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusta ja tutkimusalueita voidaan kuvata edellä esitettyjen tutkimusten pohjalta seuraavasti:

![Diagram](image)

KUVIO 3. Psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusalueet

Tutkimuksien perustuen voidaan esittää, että mitä aikaisemmin psykomotorinen harjaannuttaminen aloitetaan, sitä paremmat ovat sen vaikutusmahdollisuudet varsinkin motoriseen kehitykseen. Kuitenkin vielä kouluiässä psykomotorinen harjaannuttaminen vaikuttaa erityisesti positiiviseen minäkuvaan ja itseluottamukseen, aktivoi lasta osallistumaan erilaisiin toimintoihin sekä edistää ja tukee sosiaalisia taitoja ja yhteistöiminnallisuutta.

2.3 Mukautettu opetus yhtenä erityisopetuksen muotona

Mukautettu opetus on vanhin ja määrellisesti yleisin erityisopetuksen muoto. Vuoteen 1985 saakka siitä käytettiin nimeä apukoulu, mutta uusien koululakien myötä apukoulunimen tilalle tuli virallisesti nimi mukautettu opetus. (Alanne 1994, 6.) Nimenmuutoksesta huolimatta mukautetun opetuksen oppilaat kokevat vieläkin
syrjäytymistä ja pilkkaa. Termien muuttaminen ei ole muuttanut yleisiä asenteita. (Loponen 1996, 7–8.)


Erityisopetuksen oppilailla on epätasainen kykyprofiili, ja heillä saattaa olla vaikeuksia elinympäristönsä hahmottamisessa. Oppilaat ovat yleensä lyhytjänteisiä ja heillä on heikko frustration sietokyky. Mukautettua opetusta saavilla oppilailla on yleensä heikko koulumenestys, ja he saattavat olla heikkolahjaisia tai lievästi kehitysvammaisia (älykkyyssamäärä alle ikäryhmän keskitason). Oppilailla voi olla myös sosioemotionaalisen alueen kehityksen kypsymättömyyttä tai viivästynemisyttä. (Alanne 1994,7; Moberg 1982, 129;
Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelma 1988, 135–138; Virtanen 1994, 69.)


Kuten myöhemmin kuvaan, ilmeni tämän tutkimuksen oppilailla edellä esitettyjä mukautetussa opetuksessa oleville oppilaille tyyplisiä piirteitä sekä motorisessa että sosiaalisemotionaalisisessa ja kognitiivisessa kehityksessä.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tehtävät nousevat työelämän ja muutoksen tarpeista. Kasvattajat tarvitsevat entistä enemmän tietoa ja taitoa tukeakseen lapsen kasvua ja kehitystä. Lasten ongelmat ovat lisääntyneet ja tulleet yhä moninaisemmiaksi. Integraation myötä yhä useampi opettaja joutuu kohtaamaan erilaisia tarpeita omaavia oppilaita. Tämän tutkimuksen tavoitteena on antaa opettajalle soveltavaa tietoa psykomotorisen harjaannuttamisen käyttömahdollisuuksista. Tarkoituksena on osoittaa kasvattajille, kuinka moninaisia käyttömahdollisuuksia liikunnalla on psykomotoriikan apuvälineenä. Tavoitteena ei tule olla vain fyysismotorisen kehityksen edistäminen, vaan kasvattajan olisi osattava hyödyntää ja soveltaa liikunnan tarjoamia mahdollisuuksia koko persoonallisuuden kehittämisessä ja tukemisessa. Tämä on interventiotutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä oli tapaustutkimus.

Tutkimustehtävänä on
- selvittää, voidaanko psykomotorisen harjaannuttamisen avulla kehittää ja tukea oppimisvaikeuksia omaavien, mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden myönteistä itsetuntoa ja siten edistää oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa toimia itsenäisesti ja aktiivisesti
- selvittää oppimisvaikeuksia omaavien, mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden motoriikkaa ja siinä tapahtuneita muutoksia intervention aikana
- kuvata psykomotorisen harjaannuttamisen käyttömahdollisuuksia lasten liikunnan toteuttamisessa, erityisesti koululiikunnassa.

4 TUTKIMUKSEN ALKUTILANNE JA ETENEMINEN


Oman tutkimusprosessini alkuna voidaan pitää niitä kokemuksia, joita olen saanut työskennellessäni yli 20 vuoden ajan soveltavan liikunnan ja erityislustien parissa. Myös tutkimusaiheeseeni liittyvän kirjallisuuden lukeminen sekä se tieto ja kokemukset, mitä olen saanut psykomoottoriikkaan liittyvillä opintokäynneillä ja täydennyskoulutuskursseillani Saksassa vaikuttivat tutkimuksen aloittamiseen ja etenemiseen.

Kuvan tässä luvussa tutkimusryhmää sekä sitä, millainen oppilaiden itsetunto ja motoriikka olivat intervention alussa testien ja teemahaastattelun pohjalta.

4.1 Tutkimusryhmä

Aikaisemmin olen kuvannut mukautettua opetusta, jota tutkimuksen kohderyhmän oppilaat myös käivivät. He olivat erityisopetuksen mukautetussa opetuksessa (EMU) eräänä pääkaupunkiseudun erityiskoulussa, jota nimitän Pääskylän kouluksi (nimi muutettu). Kyseinen koulu on tarkoitettu nimenomaan mukautettua opetusta saaville oppilaille, ja siellä toimivat samassa koulurakennuksessa sekä ala- että yläaste. Erillisiä kouluja mukautettua opetusta käyville on vain suurimmilla paikkakunnilla. Useimmiten mukautetun opetuksen luokkia on yleisopetuksen yhteydessä. (Alanne 1994,6.)

1998 alkaen. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu vähintään kerran kuukaudessa ja sen toiminnan tarkoituksena on pyrkiä ennaltaehkäisemään oppilaiden koulunkäyntiavuksia sekä tarvittaessa vastaamaan yhdessä opettajien kanssa vaikeuksissa olevien oppilaiden kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta.


Oma luokanopettaja oli erityisopettaja. Hänen lisäkseen luokassa toimivat kokopäiväisesti koulunkäyntiavustaja ja lähes koko lukuvuoden myös luokkaavustajaopiskelija. He kaikki ovat naispuolisia henkilöitä.

Oppilaat työskentelivät pääasiassa omassa luokkahuoneessaan, mutta myös pienyrhmissä muissa tiloissa, osa jonkun toisen opettajan tai koulunkäyntiavustajan johdollta. Liikuntatunnit olivat koko ryhmälle samaaikaisesti ja oma luokanopettaja piti ne. Musiikin ja käsittöiden opettamisesta vastasivat aineenopettajat.

Tutkimukseni kannalta oleellisimmat oppilaiden taustatiedot näkyvät taulukossa 1 seuraavalla sivulla. Kaikki nimet on muutettu.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Nimi</th>
<th>Ikä</th>
<th>Perhetauta</th>
<th>Luokka-aste</th>
<th>Diagnoosi</th>
<th>Terapia</th>
<th>Harrastus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mika</td>
<td>10 v</td>
<td>Äiti yksinhuoltaja, yksi nuorempi veli</td>
<td>3. MBD</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Musiikin kuuntelu, tietokonepelit, videot</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Susa</td>
<td>10 v</td>
<td>Äiti ja isä, ei sisaruksia</td>
<td>3. Heikkolahjaisuus, diplecia spastica</td>
<td>Puheterapia, fysioterapia (vauvakanäkymät)</td>
<td>Muusikin kuuntelu, pianon soitto, uinto, muu liikunta</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Risto</td>
<td>10 v</td>
<td>Äiti yksinhuoltaja, yksi nuorempi veli</td>
<td>3. Heikkolahjaisuus, dysalia</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Tietokonepelit, piirtämien, leipominen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Leo</td>
<td>9 v</td>
<td>Äiti ja isä (kurdipakolaisia), 8 sisarusta</td>
<td>2. Käyttäytymishäiriöt, visuomotoriset ongelmat</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Karate</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sanna</td>
<td>9 v</td>
<td>Äiti yksinhuoltaja, yksi vanhempi sisar</td>
<td>3. Kokonaiskehityksen viivästymät</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Musiikin kuuntelu, piirtämien</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiia</td>
<td>9 v</td>
<td>Äiti yksinhuoltaja, kaksi nuorempan veljeä</td>
<td>2. Puhevaikaudet, visuomotoriset ongelmat</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Musiikin kuuntelu, lukeminen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Timo</td>
<td>9 v</td>
<td>Äiti, yksinhuoltaja, yksi nuorempi sisko</td>
<td>2. Heikkolahjaisuus, mutismi</td>
<td>Puheterapia, fysioterapia (vauvakäisienä)</td>
<td>Tietokonepelit, musiikin kuuntelu</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ari</td>
<td>8 v</td>
<td>Lastenkodissa, huostaanotettu, yksi veli, yksi sisko, isä ja äiti</td>
<td>1. Fetal alcohol syndrooma (FAS), heikkolahjaisuus</td>
<td>Puheterapia, koppaterapia</td>
<td>Lastenkodin ryhmän kanssa sähly, ulkoilu</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Esa</td>
<td>8 v</td>
<td>Lastenkodissa, huostaanotettu, kaksi veljeä, yksi sisko ja isä</td>
<td>1. Puheen kehityksen erityisvaikeus</td>
<td>Puheterapia, koppaterapia</td>
<td>Musiikin kuuntelu, lastenkodin ryhmän kanssa sähly</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ilpo</td>
<td>8 v</td>
<td>Isä yksinhuoltaja, ei sisaruksia</td>
<td>2. Laaja-alainen kokonaiskehityksen viivästymä</td>
<td>Puheterapia</td>
<td>Ei ole</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.2 Oppilaiden itsetunto ja motoriikka intervention alussa

Luokka oli hyvin heterogeeninen, kuten yleensäkin erityisopetuksen luokat ovat. Yksilölliset erot oppilaiden kykyjen ja taitojen välillä olivat suuret. Tässä luvussa kuvaan itsetuntoon liittyvänä, miten oppilaat kokivat pätevyytensä (koettu pätevyys) ja motoriikkaa lähinnä kvantitatiivisin mitatausmenetelmän saatujen tulosten pohjalta. Koettua pätevyyttä pyrin arvioimaan kuva-sana-mittarin (liite 2) ja teemahaastattelun (liite 3) perusteella. Motoristen taitojen kartoittamiseksi oppilaat suorittivat kaksi motorista testiä, KTK-testin ja DMB-seulontaosion, testit on kuvattu liitteissä 4 ja 5. Kaikki oppilaskohtaiset testitulokset ovat liitteinä (liitteet 6; 7; 8). Tekstissä esiintyvät lyhenteet \( th \) = teemahaastattelu ja \( pk \) = päiväkirja viittaavat käytettyyn tutkimusmenetelmään ja aineistoon.

Oppilaiden itsetunto (koettu pätevyys)

Oppilaiden arvioinnit kuva-sana-mittarin perusteella osaamisestaan ja pätevyydestään (koettu fyysinen pätevyys) erilaisissa liikuntatehtävissä, kuten esimerkiksi kiipeämisessä, juoksemisessa ja hyppäämisessä, olivat korkeat tai lähes korkeat. Myös luokanopettaja arvioi useimmat oppilaat keskitason yläpuolelle ja hänen arviointinsa oli lähellä oppilaan omaa arviointia.

Verrattaessa oppilaan kokemaa fyysistä pätevyyttä ja hänen motorisessa testissä saamaansa tulosta todetaan viiden oppilaan kohdalla KTK-testin mukaan oppilaan motoriikka poikkeavaksi, mutta oppilas itse koki olevansa hyvä tai melko hyvä liikkunnassa. Kuva-sana-mittarin fyysistä pätevyyttä mittavien osioiden heikko erotteluukyky saattoi olla yhtenä syynä eroon. Osio, missä kysytiin keinumisesta, ei erotellut lainkaan. Kaikki oppilaat vastasivat osaavansa keinua "todella hyvin".

Luokanopettajan verraten korkeisiin arviointeihin saattoi osaltaan vaikuttaa kuva-sana-mittarin liikuntaosioiden yksipuolisuus. Niissä ei tullut selkeästi esille taitotekijöiden osuutta, vaan ne painottuivat pääasiallisesti perusuunnikumiseen.
Monet oppilaat osasivat sekä omasta mielestään että opettajan mielestä kiivetä, hypätä ja pompottaa palloa, mutta suorituksen laadullinen erottelukyky ei tullut riittävän selkeästi esille. Esimerkiksi havainnoitaessa tarkemmin pallon pompottelua ilmeni monilla oppilailla ongelmia silmän ja käden yhteistyössä, oikeassa voimankäytössä ja joustavuudessa.


Oppilaiden arviointit koetusta kognitiivisesta pätevyydestä olivat realistisemmat kuin arviointit fyysisestä pätevyydestä. Kaikkien oppilaiden arviointi oli keskitasoaa parempi ja luokanopettajan arviointi useimmista oppilaista oli hyvin läheillä tai täysin sama kuin oppilaan oma arviointi. Myös teemahaastattelussa oppilaat osasivat tuoda esille omia osaamisalueitaan tai heikkouksiaan. "Osaan mä vähän kirjoittaa, jos joku on vierellä" (th. Ilpo), "mä en osaa niin hyvin kelloa, mut mä osaan sitä vähän" (th. Timo), "lukemisessa, no siinä mä en oo niin hitteen hyvä, mä en osaa nyt ees hyvin lukeekaan, mutta laskemisessa mä oon hyvä" (th. Esa).

Koettua tovereiden hyväksyntää (millaiseksi oppilas arviointi aseman saa, suosionsa ja käyttäytymisensä toveriryhmässä) selvitetään kaikke oppilaat arvioivat kuva-sana-mittarin mukaan toverien hyväksynnän keskitason yläpuolelle; melko korkeaksi tai korkeaksi. Tässäkin arvioinnissa (vrt. koettu fyysinen pätevyyys) vastaukset olivat ilmeisesti enemmän epärealistisen haavekuvan kuin todellisen tilanteen mukaisia. Luokanopettajan arviointit poikkesivat oppilaiden arvioinneista. Oppilaiden mielestä heillä oli paljon kavererita ja kaverit pyysivät usein leikkimään ja pelaamaan. Opettaja oli

Vaikka jokainen oppilas nimesi teemahaastattelussa, muutamat pitkän miettimisen jälkeen, ainakin yhden kaverin, on ilmeistä, ettei useimmilla oppilaista ollut ketään erityisen hyvävä kaveria, jonka kanssa vietti vapaa-aikaa ja jonka luona saattoi käydä. "Timo ja Ilpo ja Esa on, ne on mun parhaita kavereita" (th. Leo), "en mä tiedä, kaikki on yhtä hyviä" (th.Mika), "Pekka, mun kotipihalla" (th.Ari).

**Koetun yleisen pätevyyden mittaaminen oli kuva-sana-mittarin osioista subjektiivisin, joten kovin luotettavan kuvan saaminen oli mahdotonta. Lisäksi vastaukset olivat hyvin tilannekohtaisia, tässä ja nyt. Jos oppilaalle oli juuri tapahtunut jotain ikäävää, se oli mielessä ja hän vastasi senhetkisen tunnetilansa mukaan. Ilpon teki surulliseksi "no vaikka taksin myöhästyminen" (th. Ilpo).

Oppilaat arvioivat olevansa varsin tyytyväisiä itseensä, arvostivat itseään, yrittivät uudelleen epäonnistuttuaan ja kokivat saavansa riittävästi kannustavaa palautetta aikuisilta. Luokanopettajan arvioinnit kuva-sana-mittarin perusteella eivät olleet yhtä myönteisiä. Luokanopettajan ja oppilaan näkemyksissä oli suuria eroja.

Paitsi toivekuvan perusteella, oppilaat saattoivat vastata myös antamalla sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tämä ilmeni todennäköisesti enemmän kuva-sana-mittarin vastauksissa kuin teemahaastattelussa. Varsinkin alussa kun emme tunteneet vielä kovin hyvin toisiamme, huomasin muutamien oppilaiden "sepittävän" kertomuksia, joilla ei sittemmin ilmennyt olevan mitään todellista pohjaa. Toiveen ja todellisuuden erottaminen oli vaikeaa. Osa oppilaista ei


Oppilaiden motoriikka


Motoristen perustaitojen diagnostisen inventaarin (DMB) seulontaosion viidestä tehtävästä ei kukaan oppilaista selvittänyt kahta tehtävää enempää. Testiosioina oli myös hienomotoriikkaa ja visuaalista hahmottamista mitaava


Kestävyyskunnon mittaamista ei tutkimukseen sisältynyt, mutta havainnoimalla oppilaita liikuntatilanteissa saatoin todeta monien oppilaiden yleiskestävyyden heikoksi. He vääryivät nopeasti juoksuleikeissä ja peleissä pitäen usein lepotaukoja.

Siitä huolimatta, että useilla mukautetun opetuksen oppilailla ilmenee motorisen kehyksen ongelmia, on tärkeää muistaa, että oppilaiden motoriset kyvyt ja taidot saattavat myös olla ikätaosa vastaavia tai lähellä sitä, kuten oli esimerkiksi tutkimusryhmässä Susalla ja Mikalla. Myös Arin vahva alue oli
liikunnallisuus, mutta valitettavasti sen toteuttamista ja harjoittamista
liikuntatunteilla estivät monin tavoin sosioemotionaaliset ja käyttäytmiseen
liittyvät ongelmat. Ari kieltyyti myös motoristen testien suorittamisesta.

4.3 Harjaannuttamisohjelman aloittaminen ja eteneminen

"Milloin mennään saliin ?" (pk), oppilaat odottivat tuntien aloittamista
innokkaasti. Tähän asti olin tavannut heitä havainnoidessani koulutunteja ja
välituntitilanteita sekä suorittaessani testejä ja haastatteluja. Vaikka oppilaat
pitivät minua opettajana ja puhuttelivat usein "opeksi", he olivat kuitenkin aluksi
hieman hämmentyneitä, koska liikuntasalissa oli myös oma opettaja, mutta hän
ei nyt opettanutkaan.

Harjaannuttamistunnit miellettiin yleisesti liikuntatunteiksi. Olisi ollut hyvin
vaikeaa selittää yksityiskohtaisesti toimintani tavoitteita, mutta kuitenkin
selvitimme luokanopettajan kanssa, että näillä tunneilla ei tehdä aivan samaa
kuin aikaisemmin ja kokeillaan uusia asioita yhdessä. Muutosten
hyväksyminen ja totutuista rutiineista poikkeaminen oli monille oppilaille aluksi
vaikeaa, kuten myöhemmin ilmenee. Edellä mainitut seikat olivat mitä
ilmeisemmin suurimpana syynnä intervention alussa ilmenneisiin
alkuvaikeuksiin.

Sunnittelun kunkin harjaannuttamistunnin sisällön pohjautuen edelliseen tuntiin
ja oppilailla havaittiinihin tarpeisiin. Sunnittelun tuli olla joustava, sillä yllättävia
tilanteita, kuten esimerkiksi tehtävästä kieltyyymistä ja poisvetäytymistä, ilmeni
alussa usein. Alussa koin jopa lievästi ahdistusta, koska kaikki eivät olleetkaan
niin innokkaasti mukana kuin olin olettanut. Olin seurannut ja ollut itse mukana
useilla psykomotoriikan tunneilla Saksassa ja itsenkin pitänyt niitä. Olin tavannut
pääasiassa vain motivoituneita ja innokkaita lapsia. Mietin syitä näiden
oppilaiden vastustelevaa asenteeseen ja tulin siihen tulokseen, että
aikaisemmin tapaamani lapset olivat olleet jo pitemmän aikaa mukana
harjaannuttamisessa. Saksassa useimmilla toiminta oli ennestään tuntua jo
päiväkodista ja he olivat tottuneet tämän tyypiseen harjoittelun. He eivät
odottaneetkaan, että liikuntasalissa välttämättä pelataan jotain tiettyä peliä tai
tehdään jotain tiettyjä voimisteluliikkeitä tms. ja että opettaja antaa aina mallin, miten tehdään. Olettamukseni piti ainakin osittain paikkansa, sillä myös tutkimusryhmäni oppilaat alkoivat vähitellen hyväksyä ja innostua uudesta toiminnasta.


**Psykomotorisen harjaannuttamistunnin rakenne**


Tunnin lopuksi oli rentoutuminen, missä käytettiin esimerkiksi rauhallista instrumentaalimusiikkia, mielikuvia ja kosketusta. Harjoitukset suoritettiin aluksi yksilöllisesti, mutta myös pareittain tehtäviä harjoituksia kokeiltiin.
Pariharjoituksissa kosketus tapahtui aluksi esimerkiksi pallon tai hernepussin välityksellä, mutta myöhemmin myös käsin (esimerkiksi taikinan leipominen, tarinan kertominen käsin toisen selkään). Rentoutumisen tavoitteena oli paitsi fyysisen ja psykykisen hyvänolon tunteen saavuttaminen myös kehokokemus sekä keskittymiskyvyn ja itsenhallinnan harjoittaminen. Rentoutumisen jälkeen kokoontumme loppupiiriin ja keskustelimme tunnin kulusta ja siitä, mitä seuraavalla kerralla tehdään. Liitteessä 9 on kuvattu yhden harjaantumistunnin sisältö.

5 PSYKOMOTORIIKKAA KEVÄÄN AJAN PÄÄSKYLÄN KOULUSSA

Kuvaan aluksi täässä luvussa (5.1) harjaannuttamisohjelman aikana oppilaiden toiminnossa ilmenneitä itsetuntoon liittyviä muutosprosesseja. Muutoksia olen tarkastellut ja tulkinnut tutkimusaineistosta nousseiden teemojen pohjalta liittäen teemojen sisällä nousseet asiat teoriaan. Pyrkimyksenä on saada empirian ja teorian välille vuoropuheluva (Eskola & Suoranta 1998, 243). Lopuksi esitän teemahaastattelun ja testien antamia tuloksia itsetunnosta ja motoriikasta (5.2) sekä yksilökuvausia itsetunnnon kehityksestä (5.3).

Tutkimusprosessin aikana heräsi jo aikaisemminkin erilaisissa koululiikunnan yhteyksissä esiintynyt kysymys, miksi liikunnassa monet oppilaat kokevat "mehr Frust als Lust" eikä päinvastoin, kuten psykomotoriikassa todetaan "mehr Lust als Frust"?

Intervention aikana kerätystä tutkimusaineistosta nousi esille kolme päätteenä, joita käsittelen ensimmäisessä luvussa: toiminnasta poisvetäytymisen ja osallistumattomuus, vuorovaikutusongelmat toisten kanssa ja intervention edetessä alko näkyä onnistumisen kokemista ja liikunnan riemua. Erityisesti intervention alussa esiintyneeseen toiminnasta poisvetäytymiseen ja osallistumattomuuteen liittyvät alateemoina kilpailumen ja keskinäinen suoritusten vertaileminen, arvosteleminen, kiusaaminen ja pilkkaaminen, ennakkoluulo uutta kohtaan sekä epäonnistumisen pelko.

Vuorovaikutusongelmien alateemoina ilmenivät oppilaiden yhteistoiminnallisten taitojen sekä uskalluksen puute olla oma itse. Onnistumisen kokemin ja liikunnan riemu näkyivät leikinomaisuutena, mielikuvituksen käyttöön sekä itsenäisenä toimintana.
5.1 Uskalluksesta onnistumisen kokemiseen


Riston esimerkki on vain yksi monista tilanteista, joita liikuntatunneilla esiintyi. Useimmiten sivuun vetäytyvät olivat oppilaita, joilla oli heikkok motoriikka tai jotka olivat epäonnistuneet toisten edessä ja saaneet julkisesti toisilta oppilailta moitteita toiminnoistaan.

"Sanna suuttui jo tunnin alussa, meni sivuun", "Sanna meni salin oven taakse käytävään", "Tiia vetäytyi pois, mutta tuli myöhemmin mukaan", "Timo meni sivuun puolapuille, ei tullut ensin mukaan", "Risto jää sivuun", "Ilpo vetäytyi sivuun", "Ari ei tullut peliin mukaan". (pk, video)

Urheilu ja liikunta voivat tarjota itseluottamusta edistäviä kokemuksia, mutta näin ei ole aina asia. Heikoimmilla lapsilla tilanne on esimerkiksi liikuntatunnilla juuri päinvastainen. He saavat kokemuksia tehottomuudesta, puutteellisesta hallinnasta ja toiminnoista poissulkemisesta. Negatiivisen itsetunnon omaavat lapset reagoivat kohtuuttoman herkästi arvosteluun ja heillä on vähäinen pettymysten sietokyky. Lapsen heikko itseluottamus ilmenee uusien ongelmien ja motoristen toimintojen vältelyyn sekä arkuutena kokeilla omaa suorituskykyään. (Zimmer 1996a, 34; 1996bd.)
"Kuka on eka?" - Kilpailumeni ja suoritusten vertailumeni

Toiminnasta poisvetäytyminen ja osallistumattomuus olivat selkeästi yhteydessä kilpailuun tai vertailuun toisiin oppilaisiin. Edellä kuvattu pelitunti oli esimerkki yhdeltä koululiikuntatunniltta, mutta samanlainen tapahtumaketju toistui lähes kaikilla liikuntatunneilla aina samoilla oppilailla. Psykomоторisen intervention alussa esiintyi harjaannuttamistunneilla samansuuntaista käyttäytymistä kuin edellä kuvattulla koululiikuntatunnilla. Vaikka harjaannuttamistunneilla ei ollut keskinäistä kilpailua eikä suoritusten vertailua toisiin, oppilaat olivat kuitenkin tottuneet sisäistämään kilpailun liikunnan yhteyteen. Intervention alussa he itse tekivät tilanteet kilpailullisiksi. Kilpailuilmapiiri ei koskenut vain liikuntatunteja, vaan oppilaat kilpailivat kaikesta; kuka on ensin välitunnilla, kuka on syönyt nopeimmin, kuka on laskenut matematiikan kirjassa pisimmälle jne.


se ei edistä oppilaan vuorovaikutussuhteissa tarvittavia positiivisia taitoja eli prososiaalisia taitoja. (Kahila 1993, 13.)

Koska vertailujen tekeminen ja viitoryhmän märkitys vertailujen lähteenä ovat itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä (Aho 1996, 29), on kasvattajan pyrittävä luomaan tilanteita, missä lapsen vahvat alueet ja niissä päteminen tulevat esille. Lapset itse vertailevat motorisia kykyjään toistensa kanssa, kuka on nopein ja kuka on voimakkain. Motorisesti heikot lapset, jotka eivät kilpailussa pärjää, jäävät ryhmän ulkopuolelle ja heille saattaa kehittyä negatiivinen itsetunto. Lisäksi he ovat pelokkaampia ja riippuvaisempia "päälyshenkiloistä" kuin taitavammat lapset. (Kunz 1995.)


"Läski tulee" - arvosteleminen, kiusaaminen ja pilkkaaminen

Varsinkin aluksi myös harjaannuttamistunneilla muiden oppilaiden taholta tullut arvostelu, kiusaaminen ja pilkkaaminen aiheutti mutamien oppilaiden poisvetäytmistä. "Luokan tytöt on pellejä, siks ku läski on siellä. Sen nimi on Sanna, läski pelle, ja sit on Tiia läskinen" (Leo, th.). "Ne piirtelee possunkuvia ja sikajuttuja ja kaikkea sellaista pilakuvia." "Tuntuu pahalta" (Sanna, th). "Läski tulee", "Sanna on läski" (pojat, pk) huudot saivat Sannan kääntymään takaisin pukuuhoneeseen, mistä hän ei suostunut tulemaan tunnin aikana pois. Taas oli yksi tärkeä harjaantumismahdollisuus motorisesti luokan heikoimman oppilaan, Sannan, kohdalta ohi.


Psykomotorisilla harjaannuttamistunneilla ei tehdä "standarditemppuja", vaikka telineitä ja välineitä onkin esillä. Jokainen voi käyttää niitä yksilöllisten
edellytystensä mukaan. Kiepin tekeminen tai haarahypyn oppiminen pukin päältä ei ole psykomotoriikassa tavoite, vaan tavoitteena on oman kehon tuntemisen ja positiivisten kokemuksien kautta saada luottamusta omiin kykyihin ja itsenäisen toiminnan mahdollisuuksiin.

Kiusaamisen ja pilkkaamisen vähennivät intervention aikana jonkin verran, koska sellaisia tilanteita, joissa yksilöllinen heikkous olisi ollut kaikkien nähtävillä, pyrittiin välttämään ja painotettiin yhteistoiminnallisia harjoituksia. Kiusaamisen on todettu vähenevän selvästi, jos koulussa korostetaan yhteistoimintaa kilpailua enemmän (Aho & Laine 1997, 244). Pilkkaamisen syinä saattoivat olla esimerkiksi ulkonäköön, taitamattomuuteen tai vaatetukseen liittyvät seikat, mutta jopa erään oppilaan äidin huomattava pienikokoisuus oli pilkan aiheena "aitis on kääpiö" (Mika, pk). Ristosta tällainen loukkaava haukkuminen ja nimittely "tuntuu suututtavaalta", "lähen pois" (Risto, th).


"Miks me ei ikinä pelata sählyä?" - ennakkouluoa uutta kohtaan

Toimmastaka poisvetäytymistä ja osallistumattomuutta aiheuttivat alussa edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös ennakkouluulo ja epäluuloisuus kaikkea uutta kohtaan. "Pelataan sählyä", "Me halutaan sählyä, tämä on lasten leikkiä", Nyt pelataan sählyä, ope lupasi" (Ilpo, Leo, Timo, pk, video).

Alussa epäluuloisuus ja uuden asian vastustelu ilmenivät oppilaiden kielteisenä suhautumisena uuteen harjoitukseen ja pyrkimyksenä säilyttää tietyn alkaisemman rutinin. Joustamattomuus ja varauksellinen suhautuminen muutoksien on tyyppillistä.

Oppilaat olivat pelanneet aikaisemmin hyvin paljon liikuntatunneilla sählyä, mikä oli muutamille oppilaille ainoa suosikkipeli. He olisivat halunneet myös harjaannuttamistunneilla aina vain sählyä, mutta en halunnut peluuttaa sitä, koska harjaannuttamisohjelman yhtenä tavoitteena oli kehityksen tukeminen monipuolisten liikuntakokemusten avulla. Analysoimatta tässä tarkemmin sählypelissä, katsoin tärkeäksi, että oppilaat saivat uusia elämäksiä ja kokemuksia monipuolisen toiminnan avulla eikä siihen päästä jonkin liikuntalajin yksipuolisella harjoittamisella. Lisäksi kaikki luokan oppilaat eivät halunneet pelata sählyä, vaan havaintojeni mukaan he olivat useimmiten näillä tunneilla sivussa tekemättä juuri mitään liikunnallista toimintaa. Ainoa liikuntaleikki, mitä oppilaat halusivat leikkiä oli "mustamies". Uusien liikuntaleikkien kokeileminen saa muutamien oppilaiden tahoalta vastarintaa. He vetäytyivät sivuun tai rupesivat pelleilemään pilaten myös leikkiin halukkaiden osallistumismahdollisuuden.


Tunnin sisältö oli hyvin ratkaisevaa aktiiviselle osallistumiselle ja motivaatiolle. Vähitellen oppilaat alkoivat hyväksyä uusia harjoituksia. Kaikkia kiinnostavan ja motivoivan sisällön rakentaminen näin heterogeeniselle ryhmälle oli vaikeaa. Käyttämäni sovellutet pelit aiheuttivat ensin arvosteluja. "Vammaisten peli", "miksi ei ole oikeat mailat", "ihana tyhmiä, kun ei ole oikeita sääntöjä ja oikeita mailoja" (Ilpo, Mika, pk). "Sit se pesis oli ihan ällöttävää ku ei ollu oikeita mailoja" (Leo, th). Mutta pelien jälkeen oppilaat olivat yleensä tyvyväisiä ja toivoivat, että pelattaisiin taas seuraavalla kerralla. Loppupiirissä käydysissä keskusteluissa Esa sanoi "paska peli" (pk), mutta seuraavalla kerralla hän taas halusi jatkaa peliä innokkaasti.

Leikkivalmiutta löytyi jonkin verran lisää kevään aikana; eniten oppilaita miellyttivät pienpelit, joissa oli sovellettu sääntöjä ja välineitä. Kuten jo aikaisemmin on ilmennyt, alussa näitän pelejä muutamat oppilaat vastustelivat. On ymmärrettävää, että tämänkäisistä monet lapset haluavat jo "oikeita" pelejä, mutta valitettavasti heidän taitonsa eivät mahdollistaisi pelistä nauttimista. Lisäksi luokan heterogeenisuudesta johtui, että joukkuepelit normaalein säännöin olisivat jättäneet taas luokan heikoimmat syrjään.

Pelejä pidetään yleensä sosiaalisia taitoja edistävinä. Toteuttamistavasta riippuen ne voivat edistää positiivistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, mutta vaarana saattaa olla, että ne myös edistävät oppilaan segregaatiota, jopa syrjäyttämistä. Motorisesti taitamattomien eristäminen alkaa usein jo joukkuejaosta ja päättyy pukuhuoneeseen, missä hän "saa kuulla kunniansa" muilta oppilailta pelitaidostaan. Tässä välissä oppilas on ehkä kosketettuna palloon muutaman kerran, mutta suurin aktiivisuus on hänen kohdallaan saatanut olla pallon hakeminen ja poisvieminen varastoon. (Zimmer & Cicurs 1990, 20.)

Muutaman kerran harjaanuttamistunneilla leikimme ja pelasimme Amerikasta 1970- luvulta lähtöisin olevia new-games-pelejä ja leikkejä, jotka mahdollistavat kaikille oppilaille onnistumisen ja innostumisen elämyksiä. Aluksi oppilaat olivat epäluuloisia ja vastustelevia. New-games-leikkien ja pelien pedagoginen arvo ei ole niinkään motorisella tai kognitiivisella tasolla, vaan affektiivis-sosiaalisella tasolla, missä todennäköisesti tapahtuvat suurimmat kasvatuksen laiminlyönnit


Purkinpitäjänä Sanna sai siepattua yhden korin, mikä sai hänen kasvonsa loistamaan. Peli innosti oppilaita ja koska "kori" oli alhaalla ja liikkua, yhä useampi oppila pystyi tekemään koreja. Lisäksi pehmeä softpallo helpotti kiinniottamista, missä monella ilmeni vaikeuksia eikä kenenkään tarvinnut pelätä palloa, vaikka heittäjä ei osannutkaan säädellä omaa heittovoimaansa. (pk, video)

" Muut nauravat, kun en osu "- epäonnistumisen kokemuksia ja pelkoa

"Apua, en osaa" (Sanna, pk) oli tavallinen kommentti oppilaalta, joka oli paljon epäonnistunut yrityksissään. Hän pelkäsi ja oli varma taas jo etukäteen epäonnistumisistaan. Monilla erityisoppilailla on tehtäviin ryhtyessään epäonnistumisen odotuksia, eivätkä he ole valmiita ponnistelemaan tehtävän eteen, vaan itsetunto loppuu usein jo ennen yritystä (Haapasalo 1993,76; Krombholz 1989, 83). Muutamat oppilaat välittelivät tehtäviä, joita pitivät vaikeina, jotta ei tarvitsisi näyttää muille oppilaille taitamattomuuttaan. Jos oppilas oli selvillä tehtävän vaikeudesta ja epäili, ettei pysty siihen, hän valitsi muita helpompia tehtäviä.


" Kuka sä luulet olevas? "- uhoa ja pelkoa

Epäluuloisuutta aiheutti alussa todennäköisesti osaltaan myös uuden opettajan tuleminen liikuntatunteja (joiksi oppilaat harjaannuttamistunnit mielsivät) pitämään,
vaikka oma opettaja ja luokka-avustaja olivat läsnä. Katson kuitenkin tästä syystä johtuvan epäluuloisuuden hävinneen varsin pian, sillä oppilaat olivat avoimia ja meidän keskinäinen vuorovaikutuksemme sujui ilman suuria ongelmia.


Kuvaavaa oli tapaus, miten Ari, ensimmäisen luokan poika, reagoi uuteen tilanteeseen, kun fysioterapiaopiskelijat (kaksi opiskelijaa kerrallaan) tulivat ensimmäinen kerran havainnoimaan harjaannuttamistunteja. Ari sanoi nähtyään opiskelijat ”ketä nuo on, aja pois nuo saattanan huorat” (Ari, pk). Myöhemmin tilanteen vakiinnuttua ei kukaan kiinnittänyt huomiota opiskelijoiden läsnäoloon.

Muutamat oppilaat yrittivät peittää pelkoaan rehentelevän ja uhoavan käyttäytymisen taakse. Esimerkiksi Esan huoltajan mukaan sukupuolielinten kieltä viljelvää ja heti nykkit pystyssä olleva haistatteleva poika on pohjimmiltaan arka, pelokas ja herkkä. Hän pelkää uusia tilanteita ja uusia ihmisiä. Hänen lapsuudestaan löytyy paljon traumaattisia kokemuksia, epävarmuutta ja lyhytaikaisia ihmissuhteita, joissa hän on pettynyt ja ahdistunut.

"No kaikki on ihan kivova" - harjoittelun hyväksymistä

sen yksin. Kaikki olivat mukana koko harjoituksen ajan eikä kukaan valittanut eikä häirinnyt toisia oppilaita. (pk, video)


Aluksi muutamat oppilaat olivat hieman hämmentyneitä, jopa pettyneitä ja vihaisia, kun ei otettu esille sählymailoja tai koripalloa eikä alettu pelata niillä tavanomaista peliä. Harjaantumistunneilla nekin oppilaat, jotka eivät nopeudessa tai ketteryydessä pärjänneet muille, saivat liikunnallisia kokemuksia ja oppivat tuntemaan omaa kehoaan ja huomaamaan, mitä kaikkea he voivat ja pystyvät sen avulla tekemään. He oppivat luottamaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa.


"Riston rohkeus on lisääntynyt, yrityksen iloa liikunnasta, koska ei ole kilpailutilanteita." " Tiälle nämä harjoitteet ovat sopineet, ette tule pettymyksiä, koska ei luoda kilpailua tai paremmuusjärjestyskiä, uskaltaa yrittää omansa itsenään."
" Sanna on lähtenyt mukaan toimintaan ja pysynyt mukana toiminnassa vähillä pitkiäkin aikoja, saanut näin varmasti enemmän uusia liikunnallisia kokemuksia."
" Mika on innostunut uudenlaisista harjoitteista, oppinut hyväksymään uusia tilanteita, säännöksiä. Vertaileminen itsensä ja toisten vähillä vähentynynt, antaa tilaa toisten yritymiselle". (luokanopettajan arviointi)
"Tulla toimeen toisten kanssa, olla oma itse"


(pk, video)


Monilla oppilailo oli ongelma vuorovaikutussuhteissa. He eivät osanneet ottaa huomioon toisia henkilöitä joustavasti eivätkä työskennellä yhdessä. Tämä ilmeni erityisesti luokan "vauhdikkaiden" poikien kohdalla tönimisenä, riitelyänä, tappeluna, toisten ärsyttämisena ja toiminnan häiritsemisenä sekä pilkkaamisena ja nimitelynä. Muutamien oppilaiden, lähinä ensimmäisellä luokalla olleiden Arin ja Esan, käyttäytymiselle oli tyyppilistä hyökkäävyyys. Se saattoi kohdistua arvaamattomasti keneen tahansa ilman suurempaa ärsykettä.
"Mä haukun takaisin, no siks, ku se ärsyttää mua, mä hakkaan ne" (th. Leo). "No mä meen itse siihen tönimään toisia, jos ei ota mukaan" (th. Ilpo). "Sit mä haukun sitä takasin, sitte voi alkaa tappelemaan, sitte mä sanon opelle, sitte pitää lopettaa tappelu" (th. Ari).


Muutaman kerran joudumme muiden oppilaiden toimintaa häiritsevän käyttäytymisen vuoksi poistamaan oppilaan harjoitustilasta, koska hän ei rauhoittunut, vaan vaaransi käyttäytymisellään toisten turvallista toimintaa. Oppilasta ei kuitenkaan jätetty yksin, vaan luokanopettaja tai koulunkäyntiavustaja meni hänen kanssaan luokkaan tekemään muita koulutehtäviä. Periaatteeksi oli yhteisesti sovittu, että toisille oli annettava työraua. Yritin järjestää tilanteet mahdollisimman usein siten, että oppilaat pyrkisivät keskenään ratkaisemaan riitâtilanteen, mutta tähän ei kaikilla ollut valmiuksia, vaan tarvittiin aikuisen puuttumista asiaan.

Oppitunnilla poistamista käytetään melko yleisesti ongelmanratkaisukeinona (Naukkarin 1999, 214). Opettajan kannalta tämä on helppo tapaa päästä eroon hankalasta oppilaasta, mutta oppilaan kannalta sillä saattaa olla pitkälle ulottuvia kielteisiä seurauksia. Psykomotorisessa harjaannuttamisessa tätä keinoa ei yleensä käytetä, vaan ongelmatilanne tulisi ratkaista paikanpääällä ja pyrkiä ennakoinaan tilanne mahdollisimman varhain sekä puuttua siihen ajoissa.

Itsetunnon kannalta on merkityksellistä vertaisryhmän hyväksyvä suhtautuminen ja positiivinen palaute. Yksinäisyyden kokemukset voivat heikentää itsetuntoa, mutta myös heikko itsetunto voi aiheuttaa sosiaalisten tilanteiden välttelyä ja eristäytymistä, jopa yksinäisyyttä. (Välismaa ym.1994, 85–86; Aho & Laine 1997.)

Luokassa oli selvästi kaksi ryhmää. Tytöt olivat keskenään, mutta heidän välillään oli jännitteitä joka hieman väheni kevään aikana. Sekä Tiia että Sanna halusivat olla Susan kanssa, mutta pelkäsivät jäävänä sivuun. "Tiia ja minä ollaan toisille vihaisii, jos Susa on jonkin kanssa", "Me sovitaan tai sitten mä lähden mökötä ja Tiia sanoo, me ollaan kahestaan" (Sanna, th).

Harjaannuttamistunneilla työskenneltiin paljon yhdessä, mikä aiheutti tilanteita, joissa varsinkin Sanna vetäytyi sivuun, koska Tiia ja Susa tekivät yhdessä. Harvemmin hän halusi kolmanneksi ryhmään, vaan vetäytyi useimmiten tällaisessa tilanteessa yksikseen. Sanna pelkäsä jo etukäteen, ettei kukaan ole hänen kanssaan. Liikunnassa Sannaa syrjittiin lähinnä hänen taitamattomuutensa vuoksi. Tyttöjen keskuudessa yhteistyötä alkoi ilmetä enemmän intervention edetessä, "no me otetaan Sanna mukaan" (Tiia, th), "me on leikitty usein" (Susa, th).

nimittelii ja haukuttiin. Risto pystyi kuitenkin pitämään puolensa "mä heitän takas, jos ne alkaa ärsyttää, lähen pois" (Risto, th).

Zimmer (1996a) on todennut, että motorisesti heikot lapset eivät osallistu liikuntaan aktiivisesti, vaan he ovat usein katsojan roolissa tai leikkivät yksin. Sosiaalisesti hyväksytty lapset uskaltavat ryhtyä uuteen, ei aikaisemmin kokeiltuun asiaan, kun taas ei-hyväksytty lapset pidättäytyvät leikeistä. Toisaalta voi motorinen epävarmuus olla myös syynä puutteelliselle sosiaaliselle kontaktikyvylle.

Sanna yrittii rakentaa itselleen tynnyriä vanteista ja matosta. Hän tuskaili tehtävän kanssa ja huusi usein "tule ope auttaa". Pyysin Ilpoa, joka oli juuri äskin tehnyt oman "tynnyriä" näppärästi auttamaan Sannaa ja hän menikin heti. Ja yhdessä he tekivät "tynnyrin", jonka kanssa Sanna lähti iloisesti pyörämään. Käysistä oppilaat solmivat keinuja, autoivat toisiaan niiden tekemisessä ja keinun kiipeämisessä. Oppilaat oppivat myös sopimaan keskenään, milloin vaihdetaan keinuja. (pk, video)


"Ku olla oma itse "- uskallusta olla omana itsenään

"Haluaisin olla Leo, se osaa melkein kaikkea ja se on karateessakin" (Ilpo, th). Leo oli "sankari", jota sekä Ilpo että Timo suurasivat ja matkivat. Muutamilla oppilailla ei ollut omaa tahtoa, eivätkä he pystyneet tekemään itsenäisiä päätöksiä. He olivat
hyvin riippuvaisia muiden mielipiteistä ja tekemisistä ja jäljittelivät toisten käyttäytmistä. Pohjimmiltaan esimerkiksi sekä Ilpo että Timo olivat kiltejä ja tottelevaisia poikia, mutta he joutuivat joskus hankaliin tilanteisiin, koska eivät uskaltaneet vastustaa voimakasta Leoa.

Monet oppilait muuttivat mielipidettään muiden mielipiteiden mukaan. Tätä voidaan Ahon ja Laineen (1997, 44) mukaan pitää tyyppisennä piirteenä itsetunnoltaan heikolle yksilölle. Mielipiteen muuttaminen näkyi selkeästi alku- ja loppupiireissä. Erittäisesti luokan "johtajien" mielipide sai heti muutamat oppilaat vaihtamaan omaa kannannotoaan" johtajan" mukaan. "ihan tyhmää" tai "ihan kivaa" (video, pk) kommentit olivat muutamien kohdalla täysin riippuvaisia siitä, mitä hänelle tärkeä henkilö oli edellä sanonut. Oppilaat osasivat pitää puolensa melko hyvin, eivätkä antaneet toisten loukata itseään. He olivat myös valmiita puolustamaan kaveriaan. "No ku toi Timo Ilpoa kiusas, mä lähin hyökkää, niin se lähti pois" (Risto, th), "meen auttamaan, vedän turpaan" (Leo, th), "mä meen kertoo ulkovalvojalle" (Ari, th.), "no sit mä haukun takas tai sitten en välitä" (Mika, th).

Intervention aikana "omaa tahtoa tullut esille", " ei hyväksy heti kaikkia toisten ehdotelmia", " ei pelkästään seuraa toisten leikkejä, vaan liittyy niihin mukaan, myös omia ideoida" (luokanopettaja). Tämä näkyi oppilailla puolensa pitämisena ja omien mielipiteidensä puolustamisena, mutta myös toisten kuuntelemisena ja yhteistoiminnan kehittymisenä. "Ryhmässä toimiminen myös toisten ehdolla kehittyynyt", "yhteistoiminnan harjoitteleminen helpottunut", "uskaltaa yrittää omana itsenään" (luokanopettajan arviointi).

" Minä osaan " - onnistumisen kokeminen ja liikunnan riemu

"Lapsellisen helppo, tämänhän osaa pikku vauvakin" (Esa, pk). Muutamat pojat vähättelivät tehtäviä ja ilmaisivat sen ennen tehtävän aloittamista erilaisin kommenteinein. Jos tehtävä ei sitten heti onnistunutkaan, kuten esimerkiksi Easelle kävi kyseisen lausuman jälkeen, hän raivostui ja repi tehtäväpaperin pieniksi paloiksi. Oppilas saattoi myös aggressiivisen käyttäytymisen lisäksi syttellä ja
etsiä selitystä epäonnistumiselle eri tekijöistä "jalka kipee", "mua väsyttää" (Ilpo, pk) tai vetäytyä sivuun.

Oppilailla oli alkuaan liikunnasta hyvin suorituskorosteinen mielikuva. Mielikuvaan luojina ovat olleet median tarjoama kuva liikunnasta ja urheilusta sekä päiväkodin että koululiikunnan suorituskorosteisuus. Oppilaiden leikkivalmius ja - kokemukset olivat rajoittuneita, monet lapsista olivat jääneet vaille normaalena liikuntaleikkikokemuksia. Liikuntaa oleellisesti liittyvää leikkiä ei aluksi juurikaan ilmennyt, sillä leikitkin otettiin "vakavasti" ja tosissaan.


Vähäiset leikkikokemukset näkyivät alussa leikkitaitojen puutteellisuutena ja uuden vastusteluna, mutta kevään aikana oppilaat innostuivat ja oppivat monia uusia leikkejä ja pelejä. Näissä leikeissä ja peleissä he harjoittelivat samalla myös monipuolisesti motorisia taiteja, ilman suorituskorosteisuutta. Tämä lisäsi rohkeutta ja itseluottamusta.


Liikuntaan oleellisena kuuluva leikki on menettänyt merkitystäan jo lapsilla. Alaaasteella liikunta saattaa olla "totista" lajiharjoittelua, mistä leikki on kaukana. Puhakaisen (1997) mukaan urheilussa, missä tavoitteena on ihmisen
persoonallisen kasvun edistäminen, on oltava aina mukana leikkiä. Psykomotoriikassa leikki on punainen lanka. Ei ole olemassa harjoitusta ilman leikkiä. Mitä nuoremmista lapsista on kysymys, sitä konkreettisempaa on leikin ilmeneminen.


5.2 Itsetunto ja motoriikka intervention päättymä


Oppilaiden itsetunto (koettu pätevyys)


Kognitiivisen alueen realistisemi arviointi oli ilmeisesti helpompaa kuin muiden alueiden. Oppilailla on kokeita ja opettajan antamaa palautetta, joihin he voivat verrata omaa osaamistaan. "Lukemista osaan ihan hyvin, aika hyvin, laskea osaan aika paljon" (Mika, th), "osaan mä, kyl mä osaan asiat" (Tiia, th).

arvioinneista kuvanee sitä todellista tilannetta, mikä useimmilla oppilaililla oli
koulun ulkopuolella. Heillä ei ollut juurikaan kavereita eikä heitä kutsuttu toisten
lasten luo leikkimään. Myös vanhemmat ja huoltajat toivat tämän esille
teenahaastattelussa. Oppilaiden arvioinnit olivat tulleet alkumittaukseen
verrattuna lähemmäksi luokanopettajan arviointia, mikä osoittaa oppilaiden
arvioinnissa lähenemistä todelliseen tilanteeseen eikä arviointia pelkästään
toivekuvan perustella.

Teemahaastattelussa tulivat esille luokan sisällä ilmennet ystävyyssuhteet tai
niiden puuttuminen. ”No Susa on aika kiva, mut Sanna on sillee vähän aika kiva,
kummatkin ihan kivoja” (Tiia, th), ”Leo, no siks, koska se opettaa mulle karateeta”
(Esa, th). Sarlin (1992) viittaa Harterin (1982) tutkimukseen, jonka mukaan ala-
asteen oppilaiden suosio toveripirissä on yhteydessä liikuntataitoihin. Tämä näkyi
luokassa erityisen selvästi Sannan ja Riston tapauksissa. He olivat motorisesti
heikkoja, eikä heittä otettu mielettää mukaan peleihin ja leikkeihin. Leo puolestaan
oli suosittu poikien keskuudessa, ja hän oli myös liikunnallisesti taitava poika.

Yksinäisyyden ja heikon itsetunnon välillä näyttää olevan yhteys. Yksinäisyyden
kokeminen ilmentää reaaliminäkäisyksen ja ihanneminäkäisyksen välistä
ristiriitaa sosiaalisten suhteen tasolla. Toiveiden ja todellisuuden välinen ristiriita
sosiaalisissa suhteissa merkitsee yksinäisyyden tunetta. Mutta suurempi ristiriita
on, sitä negatiivisempi on sosiaalinen minäkäisyys. Alhainen itsearvostus saattaa
olla sekä yksinäisyyden syy että sen seuraus.(Aho & Laine 1997, 188.)

Kuva-sana-mittarin alkumittauksessa ja alussa suoritetussa teenahaastattelussa
esiin tullut tilannekohtaisuus vaikutti mitä todennäköisimmin vielä intervention
päätyttäykin sekä tovereiden hyväksynnän että koetun yleisen pätevyyden
arviointiin. Kuva-sana-mittarin tulokset yleisen pätevyysten osalta osoittivat vain
Leon arvioinnin parantuneen, Timon arviointi oli pysynyt samana ja kaikkien
muiden arviointi oli laskenut. Alennimen oli kuitenkin vähäistä, ja kaikkien
oppilaiden arvioinnit olivat tässäkin keskitason yläpuolella, monilla oppilailla lähes
korkeita. Arvioinnit olivat myös tulleet lähemmäksi luokanopettajan arviointia. Ehkä
kuitenkin tilannevaikutuksesta huolimatta oppilaiden arviointi oli tullut hieman
realistisemmaksi.
Koetun yleisen pätevyyden yhteydessä tuli teemahaastattelussa esille yhteys tovereiden merkitykseen. Onnellinen olen, "kun leikkii kavereitten kanssa" (Susa, th), "jos joku pyytää mut pelaai tai muuta" (Risto, th), "et mul on kaverit" (Tiia, th). Oppilaat myös sanoivat yrittävänsä yleensä uudelleen, jos epäonnistuvat suorituksessaan. "Mä harjoitteleen sitä niin kauan kun mä opin sen" (Timo, th). "No mä koetan pärjätä, koetan vaikka uudestaan" (Esa, th), "jos tulee joku virhe, mä pyyhin sen pois, sit mä yritän uudelleen" (Risto, th). Luokkatalanteissa, esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielellä, oppilaat yrittivät sitkeämmin epäonnistumisestaan huolimatta eivätkä luovuttaneet niin helposti kuin esimerkiksi liikuntatunnilla.

Teemahaastattelussa tuli esille myös oppilaiden valmius ja rohkeus puuttua kiussaamiseen, jos he sitä havaitsevat. "No tietyistä mä meen auttaa sitä, tietyisti meen, en kai mä jätä mun hyvää kaveria pulaan" (Ilpo, th), "pitää kertoo ehkä opelle" (Ari, th), "sit mä, jos se on mua pienempi, niin et älä ärsytä tai sä saat turpaan" (Timo, th), "meen apuun" (Risto, th), "en mä tiedä, mitä pitäs tehdä" (Mika, th).

Oppilaiden motoriikka

Kehon koordinaatiotestin (KTK) tulosten (taulukko 2; liite 7) perusteella kolmen oppilaan, Susan, Timon ja Tiian, motoriikka paran intervention aikana, Ilpon motoriikka heikkeni ja muilla ei tapahtunut muutoksia. Ajallisesti lähettäin suoritetuilla mittauskerroilla muutaman oppilaan testitulokset vaihtelivat paljon häiriintyneen ja poikkeavan motoriikan välillä. Kysymyksessä eivät voineet olla lyhyen aikavälin huomioiden motoriikassa tapahtuneet huomattavat muutokset, vaan tulosten heilahteleminen on selitetettävissä kyseisten oppilaiden motivaatiolla ja halulla yrittää parastaan testisuurituksessaan.

KTK-testituloksia tarkastelin oppimisvaikeuslasten normipisteiden mukaan. Testitulosten perusteella oppilaista muodostui kaksi ryhmää. Neljän oppilaan (Leo, Mika, Susa ja Esa) motoriikka oli kaikilla mittauskerroilla normaali (MQ 86 -115), seurantamittauksessa Mikalla ja loppumittauksessa Susalla hyvä (MQ 116 -130). Ainoastaan Mikan ja Susan motoriikka oli normaali myös
normaalilasten normipisteiden mukaan, Leon ja Esan motoriikka oli normaalilasten mukaan arvioituna poikkeava, mutta kuitenkin läheillä normaalia.


Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on esitetty kehon koordinaatiotestin (KTK) muutokset.
**TAULUKKO 2. Kehon koordinaatio testin (KTK) muutokset intervention päättyyä ja seurantamittauksen jälkeen**

+/- = ei muutoksia (ei parantunut, ei huonontunut)
+ = parani
- = huononi

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nimi</th>
<th>Intervention lopussa muutos</th>
<th>Seurantamittaus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Esa</td>
<td>+/-</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Ilpo</td>
<td>-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Risto</td>
<td>+/-</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiia</td>
<td>+</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Susa</td>
<td>+</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Timo</td>
<td>+</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Leo</td>
<td>+/-</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Mika</td>
<td>+/-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Sanna</td>
<td>+/-</td>
<td>+/-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Intervention jälkeen: kolmen oppilaan tulos oli parantunut aikaisemmista mittauksista, yhdellä oppilaalla heikkeni, viidellä oppilaalla ei muutoksia. Seurantamittauksessa syyskuussa: kahden oppilaan suoritus parani kevään mittauksesta, neljän heikkeni ja kolmella oppilaalla ei tapahtunut muutoksia.

Joillakin oppilailla oli testin aikana keskittymisvaikeuksia ja muutamat oppilaat keksivät erilaisia syitä jo ennen suorittamista kuten esimerkiksi "jalka kipee" (Ilpo, pk), "mahaan ottaa", "apua, en osaa" (Sanna, pk). Risto ei malttanut kuunnella tehtävän suoritusohjeita, vaan sanoi "homma hanskassa, helppo nakki" (pk) ja lähti suoritukseen, mutta epäonnistuttuaan siinä hän huusi "mä inhoon tätä, mä en jaksaa". Tämän jälkeen Risto ei halunnut jatkaa testää, mutta suostuttelun jälkeen jatkoi yrittämättä kuitenkaan parastaan. Oppilas saattoi myös ensimmäisen epäonnistuneen yrityksen jälkeen "lyödä koko homman leikiksi" ja suoritti lopun pelleilien ja vähätellen yrittämättä parastaan. Koska KTK-testissä oli useita mittauskertoja, oppilaat olivat myös selvästi kyllästyneitä "taas tätä samaa" (pk). Tämä vaikutti myös motivaatioon.
DMB:n seulontaoion loppumittauksen tulosten (taulukko 3; liite 8) perusteella
viiden oppilaan suoritus parani, kahden oppilaan pysyi samana ja kahden
oppilaan, Ilpon ja Tiian, heikkeni. Kumpikaan ei pystynyt suorittamaan yhtään
tehtävää vaadittujen kriteerien mukaan. Tässä kuten KTK-testissäkin suoritusten
heikkenemisen suurimpana syynä voidaan pitää motivaation puutetta ja
keskittymiskyvyttömyyttä. Molemmat suorittivat tehtävät yrittämättä parastaan. On
huomattava, että Tiian suoritus samoin aikoihin suoritetussa KTK-testissä oli
parantunut lähtötasosta, mutta oli DMB-testissä heikentynyt.
Seurantamittauksessa Tiian ko. testisuoritus oli parantunut lähtötasosta.
Yksittäisen testin tulosten epätasaisuutta ja motoristen testien tulosten
ristiriitaisuutta selittävät suurelta osin jo aikaisemminkin mainitsemani
motivoituminen testisuorituksen. Todelliset muutokset motoriikkassa eivät ole
mahdollisia kyseisissä testiosioissa muutaman päivän tai viikon sisällä. Sekä
loppu- että seurantamittaukset tehtiin ensin KTK-testillä ja seuraavalla viikolla
DMB-testillä.

Molempien mittausmenetelmien osioista vaikeimmaksi osoittautuivat koordinaatiota
ja rytmikykyä sekä tasapainoa vaatimaa tehtävät. Harjaannuttamistunnilla hypättiin
myös haaraperushypseyttää (ei sisältynyt testien osioihin). Vain Mika ja Ari pystyivät
suorittamaan sen täysin oikein ja puhtaasti. Testeissä hyvin menestyneellä
Susallakin oli vaikeuksia liikkeiden yhdistelyssä, Ilpo ei osannut hypätä lainkaan ja
Sannalla sekä Ristolla oli suuria vaikeuksia.

DMB:n seulontatehtävät motivoivat oppilaita enemmän kuin KTK-testin osioiden
suorittaminen. Yhtenä syynä saattaa olla joidenkin DMB:n tehtäväosioiden
läheisyys aikaisempiin liikuntakokemuksiin (esimerkiksi juoksutehtävää,
tasapainoilu penkin päällä). KTK-testissä käytetään erityisesti kyseistä testiä
varten suunniteltua välineistöä, ja esimerkiksi tasapaino-osio on huomattavasti
vaikempi kuin DMB-testissä. Myös videoinnilla saattoi olla joillekin oppilaille
motivoiva vaikutus suorittaa DMB-testi yritteliäämmin. KTK-testiä ei pystytty
käytännön syiden vuoksi videoimaan.
**TAULUKKO 3.** Motoristen perustaitojen inventaarin (DMB) seulontatetestin muutokset intervention päättyttyä ja seurantamittauksen jälkeen

+/- = ei muutoksia (ei parantunut, ei huonontunut)
+ = parani
- = huononi

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Intervention lopussa</th>
<th>Seurantamittaus</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Esa</td>
<td>+/-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Ilpo</td>
<td>-</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Risto</td>
<td>+</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiia</td>
<td>-</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Susa</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Timo</td>
<td>+/-</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Leo</td>
<td>+</td>
<td>+/-</td>
</tr>
<tr>
<td>Mika</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
<tr>
<td>Sanna</td>
<td>+</td>
<td>+</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Intervention jälkeen: viiden oppilaan tulos oli parantunut alkumittauksesta, kahden oppilaan heikkeni ja kahdella oppilaalla ei muutoksia. Seurantamittauksessa syyskuussa: viiden oppilaan suoritus oli parantunut toukokuun mittauksesta, neljän oppilaan tuloksessa ei tapahtunut muutoksia, kenenkään tulos ei huonontunut.
5.3 Yksilöllisiä kuvauksia itsetunnon kehityksestä


Ilpo


Intervention alussa Ilpo syytti epäonnistumisestaan herkästi joko toista henkilöä tai jotain ulkopuolista seikkaa, esimerkiksi lattia oli liukas tms. Tämä näkyi erityisen
selvästi motorisissa testitilanteissa, joissa Ilpo ei onnistunut kovinkaan hyvin.
Vähitellen hän oppi valitsemaan itsellen sopivia tehtäviä, mutta ei valinnut
haasteellisempia tehtäviä. Hän halusi varmistaa ensin, että osasi tehtävän. Ilpo
osallistui aktiivisemmin niihin harjoituksiin, jotka olivat ennestään tuttuja ja joita oli
aikaisemmin tehty. Koska Ilpon motoriset taidot olivat heikot, hän itsekin huomasi
esimerkiksi sovelletuissa pleississä pystyvänsä pelaamaan muiden kanssa
paremmin kuin koululiikuntatunnin pleississä. Tämä innosti häntä ja osaltaan saattoi
vähentää ennakkoluuloja ja vastustelua uusia harjoitukseja kohtaan. Uskallus
yrittää lisääntyä kevään aikana. Ilpo hyötyisi heikkoja motorisia perustaitojaan
kehittääkseen liikuntapainotteisesta toiminnasta pienryhmässä.

Tiia

Tiia on sopeutuva, reipas ja oma-aloitteinen tyttö. Hän ei vastustellut uusia
harjoituksia, joskin ollessaan epävarma osaamisestaan hän jätti aluksi sivuun ja
tarkkaili. Hetken tarkkailtuana ja huomattuana osaavansa hän tuli innokkaasti
mukaan. Kevään aikana sivuun vetäytyminen väheni. Esimerkiksi, kun Tiia oli ollut
edelliseltä tunnilta pois, jolloin oli opeteltu uutta peliä, hän tuli seuraavalla kerralla
heti mukaan rohkeasti, vaikkei tiennyt ennakkoon mitään pelin kulusta. Tiia ei
välittänyt toisten arvostelusta eikä antanut loukata itseään. Hän osasi pitää
puolensa. Tiia ei ollut riippuvainen toisten mielipiteistä, vaan toimi itsenäisesti ja
teki itsenäisiä ratkaisuja. Aikuisilta hän kuitenkin haki paljon huomiota, eikä
malttanut odottaa palautetta tehtävän jälkeen, vaan vahti sitä välittömästi ja koko
ajan.

Koska harjaantumistunneilla ei luotu kilpailua eikä paremmuusjärjestysä, Tiiaalle
ei tullut pettymyksiä, joiden sietäminen oli hänelle vaikeaa. Tiia arvosteli herkästi
toisten oppilaiden suorituksia, varsinkin itseään heikompien. Tämä aiheutti helposti
vaikeuksia toimia toisten oppilaiden kanssa. Erityisen helposti hän joutui riitaan
Sannan kanssa. Kevään aikana riidat kuitenkin vähänivät ja luokan tytöt
työskentelivät ajoittain hyvin yhdessä. Tiia halusi aina olla ensimmäisenä, ja jos
tämä ei ollut mahdollista, hän saattoi raivostua. Epäonnistumisestaan Tiia sanoi
"no sitten mä raivostun joskus, mä olen joskus suuttunut, mut jos ope antaa mulle
jonku erilaisen tehtävän, niin sit mä ruuhotun ja teen sen" (th).
Ari


sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittyminen, siinä liikunnalla voisi olla keskeinen asema, koska se on hänen vahvin ja mieluisin alue.

Susa


Leo

Leo on rohkea, vilkas ja liikunnallisesti luokan taitavimpia poika. Intervention alussa Leo vastusteli kaikkea uutta ja sai vähättelevällä asenteellaan mukaansa Ilpon ja Timon. Leo rehenteli ja häiriti toisten toimintaa. Myös lyöminen ja töniminen sekä toisten nimittely ja arvosteleminen olivat herkässä.


Mika

ei häntä kiinnostanut, hän saattoi vetäytyä sivuun ja häiritä toisia oppilaita. Yleensä hän oli motivoitunut ja aina valmiina yrittämään "no aletaan jo, miksi jo aleta" (pk).


Timo

"temppuuluun" mukaan, jos häntä vähänkin yllätyttiin. Hän ei ollut kovin itsenäinen, vaan hyvin riippuvainen erityisesti Leon mielipiteistä myötäillen Leon käyttäytymistä. Jos Leo ja Ilpo eivät olleet paikalla, Timo oli hyvinkin rauhallinen ja mukautuva, osittain arka ja epävarma. Itseluottamus lisääntyi kevään aikana ja Timo rohkaistui uusiin harjoituksiin.

Timo ei halunnut yksin ollessaan olla esillä eikä hakenut huomiota. Mutta yhdessä Leon ja Ilpon kanssa Timo saattoi olla nyrkit pystyssä ja esiintyä hyvinkin äänekkäästi. Timo ei juurikaan ollut muiden oppilaiden kuin edellä mainittujen poikien kanssa vuorovaikutuksessa. Hän kieltäytyi aluksi joukkuepeleistä, jos kyseiset kaverit eivät pääseseen samaan joukkueeseen, mutta kevään aikana hän alkoi hyväksyä myös muita joukkueeseen.

Timo oli hyvin herkkä toisten sanomiselle, ja jos joku tönäisi häntä, hän itki herkästi. Kuitenkin opettajan lohduttelun jälkeen hän jatkoi taas toimintaansa unohtuen pahan mielen melko nopeasti. Timon arvio tunneistani oli "ihan kivoja, varsinkin se pallojuttu, köydet ja teleneetkin on nekin kivoja" (th).

Esa


löytänyt helposti pilkan ja kiusaamisen aihetta. Kun kiusaamista esiintyi, erityisesti Sanna ja Risto olivat pilkan kohteena.


**Risto**

"Kiltti ja onnellinen poika", "en haluais olla muu ku oma itse", "mä heitän takas, jos ne alkaa ärsyttää", "sit mä sanon, jos se on pienempi, et eipäs pienempi kiusata" (Risto, th).

mahdollisuus vain yhden lukukauden aikana. Mitään muuta terapiaa Risto ei ole saanut. Ruumiinrakenteeltaan Risto on tanakka, hieman ylipainoinen.

Riston harrastukset eivät ole kovin liikunnallisia. Hän pelaa miehellään tietokonepelejä, piirtää ja leipoo. Ulkona Risto leikikke usein ikäistään nuoremmin lasten kanssa, pyöräilee ja on pulkkamäessä. Mitään kodin ulkopuolella tapahtuvaa harrastusta Ristolla ei ole. Äiti kuvaa Ristoa ”ikäisekseen omatoiminen ja topakka tekemään, tekee niin kääretortut kuin kaksutkin itse”. Äiti toivoi Ristolle tukea ”itsetunnon vahvistamisessa tyyliin jokainen on hyvä jossakin asiassa. Uskon, että Risto pärjää, vaikka oppiminen on joskus hitaampaa kuin muilla”.


Vaikka motoriikassa ei tapahtunutkaan intervention aikana merkittäviä mitattavia muutoksia, Riston oma kokemus oli positiivinen ja hän oli psykomotoriikan tunneilla huomattavasti aktiivisemmin mukana kuin koululiikuntatunneilla. Opettajan kirjallisen arvioinnin mukaan motoriikassa oli tapahtunut kevään aikana pientä edistymistä, mikä johtui mitä todennäköisimmin siitä, että Risto oli innostunut uudentyyppisistä liikuntakokemuksista ja rohkaistunut tulemaan mukaan ja sitä kautta saanut harjaannusta liikuntataitoihinsa.


Luokan pojat hyväksivivät mielellään joukkoonsa sellaisia oppilaita, jotka olivat mukana riehumisessa ja vauhdikkaissa peleissä ja leikeissä. Risto vältteli tällaisia toimintoja ja jäi usein yksin. Välitunneillakin hän oli hyvin paljon yksikseen tai

Riston perhe elää hyvin eristettyä elämää, eikä sillä ole juurikaan kontakteja kodin ulkopuolelle. Aikaisemmin pojilla oli yhteyttä isäänsä, mutta ei enää. Äiti on hyvin tarkka poikiensa tekemisestä. Tämä osaltaan rajoittaa sosiaalisten taitojen kehittymistä vertaisryhmässä, koska lapsilla ei ole ikätovereita juurikaan muualla kuin koulussa, ja sielläkin Ristoon kohdistuu syrjintää ja eristämistä. Syksyllä suoritettussa seurantamittauksessa Risto arvioi tovereiden hyväksynnän alhaiseksi, kun se oli keväällä ollut korkea ja lähes korkea. Muut arvioinnit pysyivät lähes ennallaan. Syynä alhaiseen arviointiin saattoi olla kesäloman mukanaan tuonut yksinäisyys. Riston lähes ainoana leikkipäiväna oli ollut pikkuveli, koska hänellä ei ole koulun ulkopuolella mitään yhteyttä luokkatoveriin ja pihapiirissä ei ole saman ikäisiä tovereita.

Ristolle olisi hyödyllistä päästä pienryhmään, missä psykomotorisen harjaannuttamisen avulla tuettaisiin ja edistettäisiin sekä motorista että sosiaalista kehitystä. Näin Risto saisi taitojen kartuttua lisää itseluottamusta ja rohkeutta osallistua aktiivisesti ikäistensä toimintaan. Risto itse vaikutti motiivitunteelta ja innostuneelta tällaisesta harjaannuttamisesta, mutta kevään aikana toteutetun harjaannuttamisen vaikutusta heikensi hänensä kohdallaan mm. liian iso ja liian heterogeeninen ryhmä.

Sanna

"Mä oon kiltti, ystävällinen kaveri kaikille lapsille ja mä oon tosi kiva ja kaikkea sellaista", "olen ilopilleri, nauran", "ne piirtelee possunkuvia ja sikajuttuja ja kaikkea sellasta pilakuvia" (Sanna, th).


kyselyistä ja saman asian toistamisesta eikä jaksa kuunnella Sannaa. Teemahaastattelussa ja kuva-sana-mittarin vastausten mukaan Sannalla on paljon ystäviä, mutta äidin kertoman, opettajan arvioinnin ja omien havaintojeni perusteella voidaan päätellä Sannan vastanneen toivekuvan mukaan, ei realistisen tilanteen perusteella. Äiti kertoi Sannasta, ”useimmilta hyväluulinta ja reipasta, mielikuvituksellista ja innostunut asioista, jotka sujuvat. Äiti mielellään aina kaverina eli melko riippuvainen ja omistushaluinen äidistään” (th).

Kuva-sana-mittarin eri pätevyysalueista Sanna arvioni fyysisen pätevyytensä heikoimmaksi, mikä on realistinen arvio muihin pätevyysalueisiin verrattuna. Kuitenkin keskitason yläpuolelle, seurantamittauksessa jopa korkeaksi, arvioitu fyysinen pätevyys oli epärealistinen suhteessa todelliseen motoriseen taitoon. KTK-testin perusteella hänen motoriikkansa oli häiriointyön. DMB-seulontastissä Sanna ei selvittänyt viidestä tehtävästä kahta enempää. Hän yritti kaikkia osia, vaikka välillä keskittymiskyky herpaantui tai hän sanoi jo ennen aloittamista ”en osaa, en pääse, mahan ottaa, jalat on kipeät” (pk). Sannan motoriikan yleiskuvana on kömpelyys ja taitamattomuus. Nämä ilmenevät sekä karkea- että hienomotoriikan alueilla, jotka ovat huomattavasti ikätasoan jäljessä. ”Mä en osaa niinku vähän hyvin hyppii hyppynarulla ja pallossakin mä oon vähän huono, mä haluaisin olla vähän sellainen niinku laiha ja sellainen niinku nopea” (th).


Intervention aikana Sannan motoriikassa ei tapahtunut merkittävää muutosta, joskin hän selvitysi toukokuussa DMB:n tasapaino-osiosta, mikä tuotti vielä tammikuussa vaikeuksia. Aivan samoin kuten Ristollakin suurin muutos Sannassa oli lisääntynyt aktiivisuus liikuntatilanteissa ja tätä kautta uusien liikuntakokemusten saaminen ja taitojen harjaannuttaminen. Myös yhteistominallisten taitojen kehittyminen edellyttää ryhmässä toimimista, joten Sannalle harjaannuttamistunnit tarjosivat aikaisempaa enemmän tilaisuuksia

Sannan aktiivisuus harjaannuttamistunnilla riippui paljolti siitä, miten muut häneen suhtautuivat. Mikäli joku arvosteli tai loukkasi häntä pahasti, tai jos Susa ja Tiia olivat kahdestaan, Sanna vetäytyi sivuun ja jääi usein yksin "mököttämään". "Tiia ja minä ollaan toisille vihaisi, jos Susa on jonkin kanssa", me sovitaan tai sitten mä lähen mököttää ja Tiia sanoo, me ollaan kahestaan (th).
Toisten mielipiteet olivat Sannalle tärkeitä. Hän ei luottanut itsensä, vaan haki tukea Susalta ja Tiialta, mutta erityisesti aikuisilta.

Harjaannuttamistunnilla Sanna oli aluksi epävarma ja valitsi melko helppoja tehtäviä, joista tiesi varmasti onnistuvansa, mutta vähitellen hän uskalsi kokeilla myös vaikeampia harjoitteita kuten pedalolla ajamista, kunhan häntä kannusti yrittämään. Luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin oli tullut lisää. Liikuntaleikeesta ja rentoutumisesta Sanna nautti samoin erilaisilla välineillä työskentelystä. "Kivointa on ne köydet ja sit se hyppimin ja sit ne joista voi pitää tällee kiinni" (th).

Sannan vahvuus on positiivinen suhtautuminen asioihin ja rohkeus mennä mukaan uusiin tilanteisiin. Hän vihiyty hyvin ryhmässä, jos ei ole mitään erityisiä häiriötekijöitä. Äiti toivoi Sannalle löytyvän liikuntaryhmän, johon voisi mennä myös heikommilla taidoilla. Sanna pitää uinnista ja käy myös joskus vapaa-aikanaan uimahallissa. Äiti pitää kuitenkin sitä varsin kalliina, kuten monia muitakin liikuntaharrastuksia. Sannan motorista kehitystä edistäisi parhaiten pienryhmässä tapahtuva, ei vielä lajipainotteinen, liikuntatoiminta, missä integroitaisiin sekä kasvatukselliset että terapeuttiset tavoitteet. Näin Sanna saisi perustaitojen kehittymisen myötä luottamusta omiin kykyihinsä ja uskallusta osallistua liikuntatoimintaan ikäistensä kanssa.
6 Pohdinta

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten psykomotorinen harjaannuttaminen kehittää ja tukee erityisopetuksessa olevien oppilaiden itsetuntoa sekä siinä ilmenevää luottamusta omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin toimia itsenäisesti ja aktiivisesti. Lisäksi selvitän psykomotorisen harjaannuttamisen mahdollisuuksia oppilaan motoriikan kehittämisessä ja tukemisessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös kuvata psykomotorisen harjaannuttamisen käyttömahdollisuuksia lasten liikunnan toteuttamisessa, erityisesti koulu- ja liikunnassa.

6.1 Yhteenveto tuloksista ja päätelmistä

Oppilaiden itsetunto

Alla olevaan kuvioon (kuvio 4) olen koonnut harjaannuttamisen aikana yksittäisissä oppilaissa havaittuja muutoksia. Muutokset eivät ilmenneet yleisesti kaikilla oppilailla kuten oppilaiden yksilökuvausista voidaan päätellä, vaan ne olivat hyvin yksilöllisiä ja eri suuruisia.

KUVIO 4. Psykomotorisen harjaannuttamisen aikana oppilaiden itsetunnossa havaittuja yksittäisiä muutoksia

Oppilaiden motoriikka


Oppilaiden psykomotorinen harjaannuttaminen oli ilmeisesti ajallisesti liian lyhyt, jotta psyysiä muutoksia olisi voitu kevään jälkeen todeta. Kehitysteoreettisesta näkökulmasta katsoen sekä motoriikan että itsetunnon alueen muutosten vakiintuminen vaatinee pitkemmän ajan, mihin sekä oppilaan kypsyminen että ympäristö vaikuttavat merkittävästi.

6.2 Prosessin tarkastelua ja johtopäätöksiä

näkemystäni, koska itse pitin lähes kaikki harjaannuttamistunnit ja itse toimin myös tutkijana. Tutkijavaikutuksen vähentämiseksi tunneilla mukana ollut luokanopettaja on lukenut tutkimusraporttini ja tarkentanut muutamia yksityiskohtia, mutta arvioinut tulokset ja johtopäätökset samansuuntaisiksi omien näkemystensä kanssa. Olen kuitenkin saanut intervention aikana, toimiessani oppilaiden parissa sellaista arvokasta kokemusta ja tietoa, jota en olisi saanut ulkopuolisena tutkijana ja jota voin hyödyntää omassa ammatillisessa osaamisessani. Vaikka prosessin alku oli vaikeaa, toukokuussa intervention päättyy oli haikea mieli, kun koululta lähtiessäni oppilaat kysyivät "tulethan sää taas syksyllä?"

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoa ja tutkimusta monipuolisesti. Tämän perusteella lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muuihin kuin tutkimaani konteksteihin. Ulkoista validiteettia lisää tutkimuskohteen täsmällinen todellinen kuvaus. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimuksen luotettavuutta olen tarkastellut yksityiskohtaisemmin liitteessä 1; 1.5 Luotettavuuden tarkastelu, s 121.

Tämän tutkimuksen ongelmana oli, kuten yleensäkin interventiotutkimusten, pystyä osoittamaan, mitkä seikat todella saivat aikaan havaittuja muutoksia. Sitä, missä määrin juuri psykomotorinen harjaannuttamisohjelma vaikutti oppilaiden itsetuntoon ja motoriikkaan, on yksiselitteisesti mahdotonta sanoa. Esimerkiksi kysymisen osuutta muutoksissa ei pystytä osoittamaan, mutta ottaen huomioon lasten iän, myös sillä oli mitä todennäköisemmin vaikutusta. Muita väliin tulevia muuttujia, joiden vaikutusta on mahdotonta erottaa, ovat mm. oppilaan elämäntilanteeseen vaikuttaneet seikat, tutkija-opettajan personallisuus sekä intervention ajankohta ja pituus.

Tutkimuksessa käytätämäni kvantitatiiviset mittausmenetelmät olivat hyvin herkkiä reagoimaan oppilaan motivaatioon, keskittymiskykyyn ja sen hetkiseen tunnetilaan. Erityisoppilaita tutkittaessa tulee mittausmenetelmää punnita hyvin tarkkaan ja huolellisesti. Luotettavamman kuvan lapsen kehitys- ja toimintatasosta antoivat kvalitatiiviset menetelmät, lähinnä osallistuvu havainnointi, jota voitiin vielä videoinnilla tarkentaa sekä tutkimuspäiväkirjan pitäminen.


defensiivisestä toimintamallista (Pönkö 1999, 91). Lievästi myönteiseen suuntaan vääristyneeseen minäkäsitykseen liittyy adaptiivisuutta, aktiivisuutta ja kontrollintunnetta. Tästä johtuen minäkäsityksen realizointipyrkimyksiin tulee suhtautua varovasti ja keskittyä enemmänkin myönteisen minäkäsityksen tukemiseen. (Lintunen 1993, 9.)

Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on lyhyelläkin aikavälillä saavutettu merkittäviä paranemistulokisia, erityisesti motoriikan alueella, joten niiden perusteella saatoin olettaa myös tällä tutkimusryhmällä tapahtuvan enemmän edistymistä nimenomaan motoriikassa. On kuitenkin todennäköistä, että motoriinen harjaannuttaminen ei ollut riittävän intensiivistä, jotta kehitystä olisi tapahtunut enemmän kuin nyt näytti tapahtuneen. Varsinkin intervention alussa muutamien oppilaiden käyttäytymis- ja asenneongelmat sekä niiden selvittäminen veivät aikaa varsinaiselta harjoittelulta. Erityisoppilaat vaatisivat ilmeisesti pitempiestoista, useammin toistuvaa ja vielä yksilöllisemmin toteutettua harjoittelua kuin mitä kevätlukukauden aikana oli mahdollista toteuttaa.

Käytännössä tämän järjestäminen kouluopetuksen sisällä saattaisi onnistua eriyttämisratkaisujen avulla. Tarvitaan yhteistyötä opettajien, vanhempien ja huoltajien sekä muiden ammattiryhmien kuten esimerkiksi kouluterveydenhuollon, psykologin sekä toiminta- ja fysioterapeutin kanssa. Vaikka motoriikka ei testitulosten mukaan merkittävästi parantunut, erityisesti motorisesti heikoimmilla oppilailla oli selvästi nähtävissä aktiivisuuden ja yrittämisen lisääntymistä. Tämän seurauksena mitä todennäköisimmin myös motoriikassa tulee tapahtumaan positiivisia muutoksia, sillä oppimisvaikkeuslapsilla on todettu (Wiegersma ym. 1985, 21) vaativienkin motoristen kykyjen ja valmiuksien kehittyvän, joskin kehitystempo on usein normaalia hitaampaa.

Tämän tutkimuksen toteuttamisen ajalliset rajoitukset, jotka johtuivat sekä itsestäni että tutkimuskoulun liittyvistä käytännön syistä, estivät tutkimuksen suorittamisen koko lukuvuoden ajan, mikä olisi ollut muutosten ilmenemisen ja psyvyyden kannalta mielekästä. En kuitenkaan katso intervention olleen merkityksettömän, koska kevään aikana tapahtui havaittavaa positiivista kehittymistä. Muutokset saattavat olla yleisellä tasolla tarkasteltuna hyvin pieniä, mutta yksilön, oppilaan, kannalta pieninkin positiivinen muutos on merkittävä, ja sillä on merkitystä yksilön
kokonaiskehityksen ja elämänlaadun kannalta. Luokanopettaja ei ollut
ainoisemmin tutustunut psykomotorisen harjaannuttamisen menetelmään, mutta
hän innostui tästä siinä määrin, että hän oli halukas osallistumaan heti intervention
päättyvää psykomotoriikan kurssille ja kertoa käyttävänä opetustyöössään
psykomotorista harjaannuttamista myöös jatkossa.

Tutkimuksessa ilmeni, kuinka tärkeää on erityisesti liikunnallisesti heikkojen
ja arkojen oppilaiden opetuksessa painottaa harjoittelun sisällöissä ja
opetusmenetelmissä ratkaisuja, jotka mahdollistavat kaikille oppilaille
aktiivisen osallistumisen ja onnistumisen kokemuksia. On ensiarvoisen
tärkeää myönteisen itsetunnnon kannalta kokea, että minä voin omalla toiminnallani
vaikuttaa itseen ja ympäröistöön sekä tehdä omia ratkaisujani.

Opettajan on tärkeää olla selvillä sekä motoriikan että itsetunnon kehittymiseen ja
ilmenemiseen liittyvistä seikoista ja pystyä tunnistamaan lapsen ongelmat riittävän
ajoissa. Tukitoimenpiteiden aloittaminen mahdollisimman varhaisessa
vaiheessa on merkittävää. Tällöin harjaantumisen vaikutus olisi tehokkainta ja
lapsen mukautuminen esimerkiksi erilaisiin liikuntaharjoituksiin olisi joustavampaa
kuin mitä tässä tutkimuksessa ilmeni. Oppilaille oli jo muodostunut tietty
yksipuolen malli ja mielikuva, mitä liikunta on, ja tämän kilpailullisen ja
suorituskorosteen mallin muuttaminen vaatisi paljon aikaa ja perusteluja, joita
lapsi ei vielä välttämättä pysty ymmärtämään. Mikäli psykomotoriikkaan perustuva
harjoittelu olisi tuttu ja päiväkodista lähtien ja jatkuisi luontevasti ala-asteella,
opilaan käsitykset ja odotukset eivät joutuisi ristiriitaan toteutuksen kanssa.

Erityiskoulua käyvä oppilas elää kahdenlaisessa maailmassa: suojuattu
kouluypäräistö ja sen ulkopuolella oleva maailma. Erityisopetus tavallaan suojelee
oppilasta, mutta se ei voi suojella koulun ulkopuolella. Siellä hän saattaa tuntea
itsensä taitamattomaksi ja osaamattomaksi, jopa syrjityksi. Tämä tuli esille myös
tämän tutkimuksen vanhempien ja huoltajien teemahaastatteluissa. Siksi olisi
tärkeää myös vapaa-ajan liikuntaharrastuksissa ja kerhotoiminnassa ottaa
huomioon erilaiset liikkujat ja tarjota myös vähemmän taitaville
osallistumismahdollisuksia ja onnistumisen elämyksiä.
Psykomotoriikka liikunnanopetuksen tukena


ja tiedostamista tulisi korostaa. Lähtökohtana koko koululiiikunnassa tulisi olla, kuten psykomotoriikassa, yksilön vahvuksien ei ensisijaisesti heikkouksien etsimisen (Eggert 1997).


**Psykomotoriikka** ei korvaa koulun liikuntakasvatusta. Se **tukee** sitä ja se voisi olla hyvä vaihtoehto suorituksia korostavalle ja kilpailulliselle koululiiikunnalle ollen liikuntakasvatuksessa psykomotorisesti suuntautuneena punaisena lankana. Erityisesti **psykomotorisesti painottunutta liikuntakasvatusta** tarvitaan päiväkodissa, esikouluissa ja ala-asteella sekä yleisopetuksen, mutta ennen kaikkea erityisopetuksen puolella.

### 6.3 Toimenpide-ehdotuksia ja jatkotutkimusaiheita


Tarvitaan enemmän soveltavia tutkimusta, jota kasvattajat ja terapeutit voivat hyödyntää omassa työssään. Vaikka kvalitatiivisen tutkimuksen tekeminen on työlästä ja aikaa vievää, kuten itsekin henkilökohtaisesti koin tutkimusprosessin
aikana, katson kuitenkin etnografisella tutkimusotteella tutkijan pääsevän sisälle siihen kontekstiin, missä toiminta tapahtuu. Tutkijan oma kokemus tutkimuskohteesta antaa arvokasta tietoa, jota on muuten vaikeaa, jopa mahdotonta saada.


Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää selvittää erityisen kehityshankkeen puiteissa psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusta motoriikkaan sekä sosiaalismotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen pitemällä aikavälillä. Tutkimuksen kohteena olisivat sekä esiopetuksen että ala-asteen erityis- ja yleisopetuksen oppilait.


Erityistä huomiota tutkimuksissa tulisi kiinnittää oppimisvaikeuslasten lisäksi psykykisistä ongelmiista kärsiviin lapsiin, joiden lukumäärä on viime vuosina lisääntynyt merkittävästi ja joiden hoito ei ole riittävää. Lasten psykykiseen hyvinvointiin liittyvän toiminnan integrointi pedagogiseen toimintaan on välttämättöntä. Monissa muissa maissa sekä terapeuttisesti että pedagogisesti suuntautuneella psykomotorisella harjoittelulla on saatu positiivisia tuloksia (Alahuhta 1982, 168).
Lähteet


1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

1.1 Tutkimusmenetelmät


Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Pyrkimyksenä on kuvata tapahtuma, ymmärtää tietty toiminta tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Interventiotutkimuksen tarkoituksena ei ole vain mitata, arvioida, kuvata ja tulkita muutosta, vaan


1.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmää on kuvattu yksityiskohtaisesti luvussa 4 Tutkimuksen alkutilanne ja eteneminen, 4.1 Tutkimusryhmä.


Ala-asteella, erityisesti alimmilla luokilla, on tärkeää painottaa monipuolisten motoristen perustaitojen ja havaintomotoristen kykyjen kehittymistä. Motoristen perustaitojen hallitseminen antaa valmiuksia lajitaitojen oppimiseen ja rohkaisee sekä mahdollistaa osallistumisen myös vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin. Tutkimusryhmän oppilaista monilla oli kehitysviivastymää myös motorisella alueella, joten heidän motoriikkansa oli vastaavaa ikätasoa alempi, ja aikaisempien tutkimusten (Egbert 1994a; Zimmer 1996d) mukaan siis vielä varsin "otollinen" psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutuksille.

1.3 Tutkimusaineiston keruu

Itsetuntoon liittyvä tutkimusaineisto

Itsetuntoa selvitin kvantitatiivisesti kuva-sana-mittarilla (liite 2). Kvalitatiivisina menetelminä käytin teemahaastattelua, havainnointia, videointia ja päiväkirjaa.

Kuva-sana-mittari


Esitestasin mittarin joulukuussa 1997 erään toisen koulun mukautetun opetuksen ensimmäisen luokan oppilaila. Tämän jälkeen tein siihen joitakin pieniä

Teemahaastattelu


Teemojen muodostamisessa otin huomioon kuva-sana-mittarin koettua pätevyyttä ja itsearvostusta mittaavat osa-alueet. Teemat olivat: miten tärkeääkäs lapsi kokee itsensä, miten lapsi tiedostaa omat hyvät ja huoneruo puolensa, miten lapsi tulee toimeen toisten kanssa ja miten lapsi toimii ja ajattelee itsenäisesti. (Liite 3)

Videointi ja havainnointi psykomotorisilla harjaannuttamistunnilla

apuna eri kirjallisuuslähteistä koottuja kuvausia, miten hyvä tai huono itsetunto ilmenee. Havainnointivideot olivat kaksi intervention alusta (tammikuu) ja kaksi lopusta (toukokuu) ja kolme muuta helmiku-, maalisku- ja huhtikuun tunneilta. Tarkoituksena oli videoida kaikki ne tunnit, joita myös fysioterapiaopiskelijat havainnoivat, mutta tämä ei käytännön ongelmiin vaikuttaa täysin onnistunut.


Suoritin osallistuvaa havainnointia koko intervention ajan kirjaamalla harjaannuttamistunnin kulun ja havainnot vapaamuotoisesti heti tunnin jälkeen päiväkirjaani. Mikäli tunti oli videotu, katsoin videonauhun vielä saman päivän aikana ja täydensiin ja karkistin kirjattuja havaintoja.

**Motorisiin taitoihin liittyvä tutkimusaineisto**


KTK-testi


DMB-inventaari

terapeuttiseen harjaannuttamiseen, sitä voidaan toteuttaa joko yksilöllisesti tai
ryhmässä psykomotorisen harjaannuttamisen periaatteita seuraten. Diagnostisen
inventaarin käyttö on tarkoitettu siten, että eri vaiheet liittyvät
harjaannuttamistoimenpiteiden suunnitteluun ja toteutukseen.

Valitsin Eggentin (henkilökohtainen tapaaminen 4.11.1997) ohjeen mukaan
inventaarista viisi seulontaoisioita, joilla selvitetään oppilaiden dynaamista
tasapainoa, nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä, voimaa, hienomotoriikkaa ja
visuaalista hahmottamista. Testi suoritettiin tammikuussa 1998 ennen intervention
aloittamista ja toukokuussa intervention päättymää. Seurantatestaus suoritettiin
syyskuussa 1998. Ari, joka ei osallistunut KTK-testiin, ei suostunut osallistumaan
myöskään tämän testin muihin osioihin kuin hienomotoriikkaa ja visuaalista
hahmottamista mittaaavan osioon. Testin hienomotorinen osio suoritettiin
yksilöllisesti ryhmätilassa tai kirjastossa. Muut osiot suoritettiin liikuntasalissa ja ne
videoitiin. Pyrkimyksenä oli, että testitilassa olisivat vain testaaja ja videoija, mutta
koulupäivään liittyvää ajankäyttööystä muutaman kerran oli seuraava oppilas jo
valmiina liikuntasalissa, mutta hän ei häirinnyt suoritajaa. Seulontavaihetta lukuun
ottamatta en toteuttanut intervention aikana inventaaria "puhtaasti", mutta sen
periaatteita seuraten. Sekä luokanopettaja että minä suoritimme
harjaannuttamistunneilla (opettaja myös omilla tunneillaan) jatkuvaa laadullista
havainnointia myös motoriikan eri osa-alueilla. Keskustelimme havainnoitamme
ja kirjasin ne päiväkirjaani. Pitämieni salituntien lisäksi luokanopettaja teetätti
luokassa harjaannuttamisohjelmana kuuluvia visuaalista hahmottamista ja
hienomotoriikkaa vaativia harjoituksia DMB - menetelmän mukaisesti 12 kertaa.

Muut tutkimusaineistot

Luokanopettaja arvioi tammikuussa kirjallisesti kunkin oppilaan vahvuuksia ja
heikkouksia sekä toukokuussa intervention päättymää sen vaikutusta ja merkitystä
sekä oppilaan että oman työn kannalta. Havainnoin oppilaita syys- ja
kevätlukukauden aikana myös eri oppitunnelia ja välitunnelia kirjaten havainnot
päiväkirjaani joko havainnoinnin aikana tai välttömästi sen jälkeen.


kysymyksiä. Muutamat henkilöt sanoivatkin, että he mieluummin keskustelevat kuin kirjoittavat asioita paperille, "en ole kynäminen", totesi Esan huoltaja.

Aineiston keruuaiakataulu ja tehdyt mittaukset on koottu oheiseen taulukkoon:

**TAULUKKO 4.**

**Aineiston keruuaiakataulu ja tehdyt mittaukset**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ajankohta</th>
<th>Oppilaat</th>
<th>Opettaja</th>
<th>Huoltajat</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Syyskuu-joulukuu 1997</td>
<td>Observointia koulussa</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Marraskuu 1997</td>
<td>KTK-testi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Joulukuu 1997</td>
<td>KTK-testi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tammikuu 1998</td>
<td>KTK-testi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tammikuu 1998</td>
<td>DMB-seulontatesti (videointi)</td>
<td>Oppilaan vahvuudet/heikkoudet kartoittaminen (kirjallisena)</td>
<td>Kyselylomake</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kuva-sana-mittari</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Teemahaastattelu</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kevät 1998</td>
<td>Harjaannuttamisohjelman toteutus</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2 kertaa viikossa, n. 45-60 min /kerta</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Yhteensä 27 tuntia, joista 15 videoitiin</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tutkijan päiväkirja</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Keskustelut psykologin ja terveydenhoitajan kanssa</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Fysioterapiaopiskelijoiden suorittama havainnointi, 2 kertaa / oppilas</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Maaliskuu 1998</td>
<td>KTK-testi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Toukokuu 1998</td>
<td>KTK-testi</td>
<td>Kuva-sana-mittari</td>
<td>Teemahaastattelu yhdeksälle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>DBM-seulontatesti (videointi)</td>
<td>Intervention arviointi (kirjallisena)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kuva-sana-mittari</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Teemahaastattelu</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Syyskuu 1998 (seurantamittauksia)</td>
<td>KTK-testi</td>
<td></td>
<td>Teemahaastattelu yhdelle</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>DMB-seulontatesti (videointi)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Kuva-sana-mittari</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
1.4 Aineiston analyysi


Tämän jälkeen etsin henkilökuvan itsetuntoa kuvaavasta osasta ja intervention aikana kootuista päiväkirjamerkinnöistä sekä opettajan tuottamista teksteistä yhteisiä tutkimusaiheeseen liittyviä lausumia, joiden pohjalta nousi esiin yhteisiä teemoja. Teemat jaoin pää- ja alateemoiaksi.

Intervention aikana teemojen sisällä tapahtuneiden muutosten perusteella kuvasin niitä prosesseja, joita oppilaiden itsetunnon alueella ilmeni. Liitin aikaisemmin sekä tutkimuksen aikana lukemani kirjallisuuden muutosprosessien kuvaukseen pyrkimyksenä saada teorian ja empirian välille tiivis yhteys ja vuoropuhelu.

Esitän kaikista tutkimusryhmän oppilaista lyhyen kuvauskun itsetuntoon liittyviltä alueilta. Kahdesta oppilaasta esitän tarkennetun ja yksityiskohtaisemman tapausseosteen. Molemmat oppilaat olivat luokan motorisesti heikoimpia oppilaita, joilla oli myös vaikeuksia saada muiden hyväksyntää liikuntatunnilla. Oppilaiden valinta oli hyvin vaikeaa, sillä kaikista oppilaista olisi ollut tutkimustehoväen kannalta kiinnostavaa ja merkittävää kuvattavaa. Päädyin kuitenkin valitsemaan Sannan ja Riston lähinnä heidän motoristen ongelmiensa vuoksi. Katson tämän alueen olevan lähempänä omaa ammattipätevyyttäni kuin esimerkiksi laaja-
alaiset psykkiset ja sosiaaliset ongelmat, joita monilla tutkimusryhmän oppilailla esiintyi.

1.5 Luotettavuuden tarkastelu


Koska tässä tutkimuksessa olen käyttänyt sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä, voidaan luotettavuuden varmistamisessa ja arvioinnissa käyttää metoditriangulaatiota. Nain eri metodiiden vahvuudet pystytään hyödyntämään ja metodeihin sisältyviä heikkojà xia lieventämään ja vähentämään. Oletuksena on, että hyvin erilaisilla menetelmillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392.)

Tarkastelen luotettavuutta ensin kvantitatiivisten ja sen jälkeen kvalitatiivisten menetelmien osalta.

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuus


Kuva-sana-mittarin luotettavuuteen vaikuttivat oppilaiden motivaation lisäksi kyky suorittaa realistista itsearviointia sekä tilannekohtaisuus. Joidenkin oppilaiden vastaukset olivat selkeästi ristiriidassa todelliseen tilanteeseen. Esimerkiksi Sanna vastasi osaavansa hypätä narua melko hyvin, mutta todellisuudessa hän ei

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus

Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa täydentäjinä ja tukena: osallistuvaa havainnointia, videointia, teemahaastattelua, päiväkirjaa ja opettajan arviointiraportteja.


Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, vastaavatko tutkijan käsitykset ja tulkinta tutkittavien käsityksiä. Tässä tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen esittäminen tutkittavien arvioitavaksi ei ole mahdollista tutkittavien iän ja kehitystason huomioon ottaen. Harjaannuttamistunneilla mukana ollut luokanopettaja on lukenut raporttini ja arvioinut tulkintani vastaavan myös hänen näkemyksiään. Joskin hän toi arvioinnissaan esille myös oppilaiden käyttäytymistä selittäviä näkökohtia tutkimuksen ulkopuolelta; olen käsitellyt näitä sikäli, kun ne liittyivät tutkimustehtävääni.

Tutkimukseni vastaavuutta varmistaa se, että olin itse tutkimuskohteessani havainnoimassa lähes yhden lukuvuoden ajan tehdä tarkkoja muistinpanoja.
Myös aineisto- ja menetelmätriangulaation käyttö tutkimuksessani lisää tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta.

Tutkimustulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan mahdollisuutta soveltaa tutkimuksen löytöjä toiseen kontekstiin. Yhtenä keinona siirrettävyyden varmistamiseksi on rikas kuvaillu. (Tynjälä 1991.) Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston rikkaasti ja ymmärrettävästi, jotta opettajat ja terapeutit pystyisivät sen perusteella päättelemään, voivatko he siirtää tutkimukseni löydöt ja tulkinnat omaan työhönsä.


Haastattelussa on vaarana suotavien vastauksien antaminen, mikä näkyi mutamien oppilaiden vastauksissa. Kuitenkin pystyin ottamaan nämä huomioon, sillä olin tavannut oppilaita useamman kuukauden ajan ja oppinut tunteamaan heidät hyvin. Tietojani tarkensivat keskustelut sekä opettajan että koulupsykologin kanssa ja vanhempien ja huoltajien teemahaastattelut.


Vaikka teemahaastattelun, kuva-sana-mittarin ja motoristen testien välillä ilmeni ristiriitaa, näille ristiriitaisille tuloksille on löydettävissä selitys oppilaan kyvystä suorittaa itsearviointia ja taipumuksesta vastata ihmäninään mukaan. Esimerkiksi teemahaastattelussa oppilas pystyi kuvaamaan monipuolismiin liikunnallista pätevyyttään kuin kuva-sana-mittarissa, missä pätevyysalueet olivat suppeat eivätkä välttämättä kaikille ikäasoon sopivia (esimerkiksi osatko keinua?). Keskitumiskyky ja motivaatio vaikuttivat erityisesti kvantitatiivisten mittausten tuloksiin.


Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös sen toistettavuudella. Kuitenkin etnografinen prosessi on aina henkilökohtainen eikä kukaan tutkija voi toteuttaa sitä samalla tavalla kuin toinen.
1.6 Tutkimuksen eettisyys


### Kuva-sana-mittarin osa-alueet ja pisteetys

K = kognitiivinen pätevyys  
F = fyysinen pätevyys  
S = tovereiden hyväksyntä  
Y = yleinen pätevyys

<table>
<thead>
<tr>
<th>Osa-alue</th>
<th>Kysymyksen numero</th>
<th>Vastaus vaihtoehdot</th>
<th>Pisteetys</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Y</td>
<td>1.</td>
<td>Olen aina onnellinen.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen melkein aina onnellinen.</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen melkein aina surullinen.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen aina surullinen.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>K</td>
<td>2.</td>
<td>Olen huono matematiikassa.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen vähän huono matematiikassa.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen melko hyvä matematiikassa.</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Olen todella hyvä matematiikassa.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>3.</td>
<td>Minulla on paljon ystäviä.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Minulla on melko paljon ystäviä.</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Minulla on joitakin ystäviä.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Minulla on tuskin yhtään ystävää.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>F</td>
<td>4.</td>
<td>En osaa keinua.</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Osaan keinua jotenkuten.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Osaan keinua melko hyvin.</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Osaan keinua todella hyvin.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Y</td>
<td>5.</td>
<td>Jos epäonnistun, yritän aina uudelleen.</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Jos epäonnistun, yritän melko usein uudelleen</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Jos epäonnistun, yritän joskus uudelleen.</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Jos epäonnistun, en halua yrittää uudelleen.</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

jatkuu
K  6.  Pärjäään hyvin koulussa.  4
    Pärjäään melko hyvin koulussa.  3
    En pärjää kovin hyvin koulussa.  2
    Pärjäään huonosti koulussa.  1

S  7.  Muut eivät jaa tavaroitakaan.  1
    Jotkut jakavat tavaroi tavaroi.  2
    Melko monet jakavat tavaroi tavaroi.  3
    Todella monet jakavat tavaroi tavaroi.  4

F  8.  Olen todella hyvä kiipeämää.  4
    Olen melko hyvä kiipeämää.  3
    Osaan kiivetä jotenkuten.  2
    En osaa kiivetä.  1

Y  9.  Olen usein hyvin pelokas.  1
    Olen joskus vähän pelokas.  2
    Olen useimmten rohkea.  3
    Olen usein hyvin rohkea.  4

K  10.  En osaa lakea juuri lainkaan.  1
       Osaan lakea vähän.  2
       Osaan lakea melko hyvin.  3
       Osaan lakea todella hyvin.  4

S  11.  Minulla on paljon pelikaverita.  4
       Minulla on melko paljon pelikaverita.  3
       Minulla on vain muutama pelikaveri.  2
       Minulla on tuskin yhtään pelikaveria.  1

F  12.  En osaa pompotella palloa.  1
       Osaan pompotella palloa jotenkuten.  2
       Osaan pompotella palloa melko hyvin.  3
       Osaan pompotella palloa todella hyvin.  4

jatkuu
<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Y</strong></td>
<td>13.</td>
<td>Saan aikuisilta kehuja ja kiitosta</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>todella paljon</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>melko paljon</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>harvoin</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>tuskin koskaan.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| **K** | 14. | Osaan kirjoittaa todella hyvin. | 4 |
|   |   | Osaan kirjoittaa melko hyvin. | 3 |
|   |   | Osaan kirjoittaa jotenkuten. | 2 |
|   |   | En osaa kirjoittaa. | 1 |

| **S** | 15. | Minulla on tuskin yhtään pihakaveria. | 1 |
|   |   | Minulla on muutama pihakaveri. | 2 |
|   |   | Minulla on melko paljon pihakavereita. | 3 |
|   |   | Minulla on todella paljon pihakavereita. | 4 |

| **F** | 16. | Osaan hypätä todella hyvin. | 4 |
|   |   | Osaan hypätä melko hyvin. | 3 |
|   |   | Osaan hypätä jotenkuten. | 2 |
|   |   | En osaa hypätä juuri ollenkaan. | 1 |

| **K** | 17. | Muistan tuskin yhtään kirjainta. | 1 |
|   |   | Muistan muutamia kirjaimia. | 2 |
|   |   | Muistan kaikki kirjaimet melko hyvin. | 3 |
|   |   | Muistan kaikki kirjaimet todella hyvin. | 4 |

| **S** | 18. | Minua pyydetään usein leikkimään. | 4 |
|   |   | Minua pyydetään melko usein leikkimään. | 3 |
|   |   | Minua pyydetään joksus leikkimään. | 2 |
|   |   | Minua pyydetään tuskin koskaan leikkimään | 1 |

| **F** | 19. | En pysty juoksemaan nopeasti. | 1 |
|   |   | Pystyn juoksemaan vähän nopeasti. | 2 |
|   |   | Pystyn juoksemaan melko nopeasti. | 3 |
|   |   | Pystyn juoksemaan todella nopeasti. | 4 |

jatkuu
K 20. Osaan yhteenlaskua todella hyvin. 4
Osaan yhteenlaskua melko hyvin. 3
Osaan yhteenlaskua jotenkuten. 2
En osaa yhteenlaskua. 1

S 21. Minua kutsutaan tuskin koskaan synttäreille. 1
Minua kutsutaan joskus synttäreille. 2
Minua kutsutaan melko usein synttäreille. 3
Minua kutsutaan todella usein synttäreille. 4

F 22. Olen todella hyvä hyppäämään narua. 4
Olen melko hyvä hyppäämään narua. 3
Olen vähän hyvä hyppäämään narua. 2
En ole hyvä hyppäämään narua. 1
Kuva 1. Kaksi esimerkkiosiotta kuva-sana-mittarista
Teemahaastattelun runko ja kysymyksiä koskien itsetuntoa (koettua pätevyyttä, itsearvostusta)

1. Miten tärkeäksi lapsi kokee itsensä
   Oletko tyytyväinen itseesi? Miksi?
   Millainen olet?
   Millainen haluaisit olla?
   Oletko onnellinen?
   Mikä tekee sinut onnelliseksi?
   Ei > Miksi et ole onnellinen?
   Pidätkö itsestäsi?
   Kyllä
   Ei > Miksi et pidä itsestäsi?
   Haluaisitko olla joku muu kuin olet? Miksi?

2. Miten lapsi tiedostaa omat hyvät ja huonot puolensa
   Missä mielestäsi olet hyvä?
   Missä mielestäsi et ole kovin hyvä tai olet huono?
   Oletko hyvä lukemisessa?
   Miten osaat laskea?
   Millainen olet liikunnassa?
   Jos et osaa jotakin asiaa, mitä teet?

3. Miten lapsi tulee toimeen toisten kanssa?
   Onko sinulla kaveria? Kuka on paras kaverisi? Miksi hän on paras kaverisi?
   Leikkitkö välttunnilla toisten kanssa? Kenen kanssa?
   Pyytävätkö kaverit sinua usein leikkimään tai pelaamaan?

4. Miten lapsi toimii tai ajattelee itsenäisesti?
   Mietitkö, mitä muut sinusta ajattelevat?
   Mitä teet, jos joku nimittelee tai haukkuu sinua?
   Mitä teet, jos sinua ei oteta mukaan peliin tai leikkiin? Miltä sinusta silloin tuntuu?
   Mitä teet, jos näet kaverisi kiusaavan jotain toista lasta?
Kehon koordinaatiotesti -
KTK- Körperkoordinationstest für Kinder

Tehtävä 1:  **Tasapainoilu penkillä taaksepäin**
Välinten: 3 tasapainopalkkiä á 3m pitkiä, korkeus lattialta 5 cm. Leveydet: 6 cm, 4,5 cm, 3 cm.
Kokeilu: Kävely palkkiä pitkin eteen ja taaksepäin.
Testi: Kävely taaksepäin palkkiä pitkin. Kolme yritystä kullakin palkilla.
Pisteet: Lasketaan askelten lukumäärät, maksimi 8 askelta.

Tehtävä 2:  **Hypyppö esteen yli**
Välinten: 12 vaahdomuovilevyä (50cm x 20 cm x 5 cm)
Kokeilu: Hypyppö yhdeksä falalla esteenä olevan vaahdomuovilevyyn yli.
Testi: Hypyppö esteen yli yhdeksä falalla, alastulo ponnistavalle falalle, jonka jälkeen samalla falalla vielä kaksi hypyppö eteenpäin. Sama toisella falalla. 3 yritystä kukaudesta samalla falalla.
Pisteet: Ensimmäisellä kerralla onnistuneesta hypystä 3 pistettä, toisella kerralla onnistuneesta 2 pistettä, kolmannella kerralla onnistuneesta 1 piste, jos ei yhtään hypyppö onnistu 0 pistettä.

Tehtävä 3:  **Tasahypyppö jää sivuttain**
Välinten: Liukumaton matto tai vastaava (100 cm x 60 cm), keskellä 60 cm x 4 cm x 2 cm) rima. Sekuntikello.
Kokeilu: 5 tasahypyppö hypyppö sivuttain.
Pisteet: Hypyppyjen summa.

Tehtävä 4:  **Sivuttain siirtyminen**
Välinten: Kaksi neliskantista lautalevyä (25 cm x 25 cm x 1, 5 cm), joissa on kumistopparit (korkeus 3, 7 cm) kulmissa. Sekuntikello.
Kokeilu: 5 siirtoa
Pisteet: Siirtojen (levy koskettaa lattiaa) ja levyn päälle (seisoo levyn päällä) astumisien summa.
DMB (DIAGNOSTISCHES INVENTAR MOTORISCHER BASISKOMPETENZEN)

Seulontaasiot

Tehtävä 1: Kolmiojuoksu

Välineet: 3 liukumaton mattoa (40 cm x 40 cm)
3 hernepuissia sekuntikello


Arviointi: 1 piste = oikea suoritus ja aika 11 sekunnin sisällä.
0 pistettä = toistosta huolimatta virheellinen suoritus tai oikea suoritus, mutta aika yli 11 sekuntia.

Tehtävä 2: Voinostelussa vähä

Välineet: Voinostelussa vähä eeli keppi

Tehtävä: Lapsi pitää kiinni voinostelussa vähän, joka on hänen vartonsa edessä poikittain. Lapsi astuu sauvan yli ensin toisella ja sitten toisella ja sama takaisin. Sen jälkeen saunja viedään niskan taakse ja sieltä istunpaikan päälle ja takaisin vartalon eteen. Missään vaiheessa ei saa irrottaa otetta sauvasta.

Arviointi: 1 piste = suorittaa tehtävän irrottamatta otetta sauvasta.
0 pistettä = toistosta huolimatta ei pysty suorittamaan tehtävää.

Tehtävä 3: Tasapainoinut

Välineet: Voinostelupenkki (nurinpäin käännettynä)

Tehtävä: Lapsi kävellee (selvät askeleet) nurinpäin käännettyä voinostelupenkkiä pitkin eteempään puoleen välili asti, kääntyy 180 astetta ja kävelee taaksepäin penkin päähän.

Arviointi: 1 piste = suorittaa tehtävän pysyen penkin päällä.
0 pistettä = toistosta huolimatta ei pysty suorittamaan tehtävää.

Tehtävä 4: Vaihtohyppely

Välineet: Voinostelupenkki ja sekuntikello.

Tehtävä: Lapsi seisoo 90 astetta käännetyn voinostelupenkin edessä ja asettaa toisen jalansa penkin reunalle. Merkistä hän alkaa hypätä vaihtohyppyjä jalankosketuessa penkin reunaa.

Arviointi: 1 piste = 10 sekunnin sisällä vähintään 19 hyppyä.
0 pistettä = toistosta huolimatta ei osaa vaihtohyppyä tai vähemmän kuin 19 hyppyä 10 sekunnin aikana.

Tehtävä 5: Tie labrintissä (hienomotoriikka)

Välineet: Tehtäväalanakke ja lyijykynä

Tehtävä: Lapsen tulee piirtää tie koiran luota luokan luokse mahdollisimman nopeasti törämäältä seiniin. Paperia ei saa kääntää suorituksen aikana.

Arviointi: 1 piste = oikea reitti löytyy ja korkeintaan yhden kerran koskettua seinään tai menee sen yli.
0 pistettä = oikeaa reittiä ei löydy, yllättää usein viivat ja törämäelle usein seiniin.
Kuva-sana-mittarin tulokset

Sanna

Susa
KTK-testin tulokset

BL = lähtötason mittaus  T = maaliskuun mittaus  L = loppumittaus  S = seurantamittaus

BL = lähtötason mittaus  T = maaliskuun mittaus  L = loppumittaus  S = seurantamittaus
DMB:n tulokset

Alkumittaus
Loppumittaus
Seurantamittaus

Ilpo  Susa  Risto  Leo  Sanna  Mika  Esa  Timo  Tiia
Harjaantumistunnin sisällön kuvaus (27.1.1998)


Aina uuteen tehtävään vaihdettaessa kokoonnutaan piiriin (samaan paikkaan joka kerta).
Itsetunnon observointilomake

Nimi: ____________________________________ Havainnoitsija: _______________________
Pvm: _______________________

1. Arka, pelokas (pelkää toimintoja, pyytää jatkuvasti apua, käyttäytyy epävarmasti, ei ota riskejä, varovainen) esiintyy_____ ei esiinny_____

2. Häiritsevä, rehentelevä, lyö, tönii, aggressiivinen esiintyy_____ ei esiinny_____

3. Aliarvioi kykyjään, odottaa epäonnistumista (sanoo “tämä on liian vaikea minulle”, “en osaa” puolusteleet huonoa osaamistaan ennen tehtävän aloittamista) esiintyy_____ ei esiinny_____

4. Suhtautuu realismisesti epäonnistumiseen (yrittää uudelleen, tai valitsee toisen tehtävän, sietää pettymistä, myöntää omat virheensä ) esiintyy_____ ei esiinny_____

5. On välittämättä toisten katsomisesta, arvosteluista, ei anna loukata itselään esiintyy_____ ei esiinny_____

6. Valitsee epärealistisia tavoitteita (liian vaikeita/liian helppoja), alisuojarutuja esiintyy_____ ei esiinny_____

7. On jatkuvasti huomion, esillä olemisen ja /tai näyttämisen tarpeessa esiintyy_____ ei esiinny_____

8. On vuorovaikutuksessa usean eri henkilön kanssa, tulee toimeen toisten kanssa esiintyy_____ ei esiinny_____

9. Kykenemätön tekemään päätöksiä, ei luota itseensä, riippuvainen toisten mielipiteistä esiintyy_____ ei esiinny_____

10. Tekee itsenäisiä ratkaisuja (ei jäljittele muiden käyttäytymistä) esiintyy_____ ei esiinny_____

11. Muuta

________________________________________________________

________________________________________________________
Hyvät vanhemmat ja huoltajat

Tämä kysely liittyy Jyväskylän yliopistossa tehtävään lisensiaattityöhön. Se on osa laajempaa Liikunta lapsen oppimisvaikeuksien tukena - projektiä.

Kyselyn tarkoituksena on kartottaa lapsen harrastuksia ja itsetuntoon liittyviä asioita. Kyselyn tulokset käsitetään täysin luottamuksellisesti eikä lapsen henkilölleisyyyn tule esille.

Selvittää muutamalla sanalla, mitä tarkoitan itsetunnelmaa.

Itsetunnelma tarkoittaa sitä, miten lapsi kokee oman pätevyyttensä. Siihen kuuluu itsetuntemus, itsetietoisuus (minintietoisuus) ja itsearvostus.

Hyvä itsetunto sisältää mm. että lapsi
- tietää omat vahvat, myönteiset ominaisuutensa ja tietää myös heikot puolensa ja hyväksyy ne
- arvostaa itsään sellaisena kuin on tarvitsematta perustella omaa arvoaan
- ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä.

Heikko itsetunto voi ilmetä mm. siten, että lapsi
- ei luota itsensä eikä omiin kykyihinsä (kielteiset ominaisuudet ovat voittola)
- ei suoriudu tehtävistään kyvyjään vastaavalla tavalla, ei uskalla yrittää, eikä ota riskejä (alisuoriutuminen)
- peittää huonon itsetunnon esim. ottamalla pellen roolin, uhoamalla
- vähättelee suorituksiaan.

Liikunnanopetuksen tavoitteessa painotetaan itsetunnon ja myönteisen fyysisen minäkuvan rakentamista. Tämän tärkeän alueen tutkiminen on ollut tähän asti vähäistä. Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään, miten liikunnan avulla voidaan tukea lapsen oppimista ja kehittymistä.

Vastaamalla kyselyyn vaikutatte merkittävästi tämän alueen tutkimiseen ja kehittämiseen. Kaikki vastaukset ovat erittäin arvokkaita.


Kiitos avustanne

Mikäli teillä on kysyttävää vastaan miehelläni. Parhaiten minut tavoittaa iltaisin kotoa.

MaijaKoljonen

tutkija puh. k. 5482397 t. 31081244
Lapsen nimi ________________________________

Sisarukset (veli/sisko), ikä ________________________________

Koti
( ) kerrostalo
( ) omakotitalo
( ) rivitalo
( ) muu, mikä ________________________________

Lähiympäristö (voit valita useita vaihtoehtoja)
( ) oma piha
( ) kerrostalon piha
( ) puisto läheellä
( ) metsä läheellä
( ) urheilukenttä läheellä
( ) muu liikuntapaikka läheellä, mikä ________________________________

Koulumatkan pituus ________________________________

Kenen kanssa lapsi viettää aikaansa heti koulupäivän jälkeen, esim. yksin kotona, sisarusten kanssa, hoitajan kanssa?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________

Harrastukset

Mitä lapsi harrastaa kotona?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________

Mitä lapsi harrastaa kodin ulkopuolella?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________

Missä kerhoissa lapsi käy (esim. musiikkikerhossa, urheiluseurassa tms:ssa)?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________

Kuinka usein lapsi käy harrastuksissa?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________

Millaisia liikuntaharrastuksia lapsella on?
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
________________________________________________________________________
Millaisia liikuntaharrastuksia vanhemmilla on?

Millaisia yhteisiä harrastuksia lapsella ja vanhemmilla on?

Terapia

Käykö lapsenne jossakin terapiassa esim. fysioterapiassa, puhuterapiassa, psykoterapiassa, perheterapiassa, toimintaterapiassa tms:ssä ja kuinka usein?

Mitkä ovat mielestänne lapsenne vahvoja alueita ja miten ne ilmenevät?

Mitkä ovat mielestänne lapsenheikkoja alueita tai ongelmia ja miten ne ilmenevät?

Paperin toiselle puolelle voi jatkaa...
Missä lapsenne tarvitsee erityistä tukea?

Mitä odotatte lapsenne elämältä?

Kyselyyn vastasi
( ) äiti ( ) isä ( ) muu henkilö________________________
Vanhempien / huoltajien teemahaastattelun runko

Mitä haluaisit kertoa lapsesta?
Harrastuksen
Terapia
Lapsen käyttäytyminen arkipäivän tilanteissa:
- miten suhtautuu uuteen asiaan
- miten sietää pettymisiä ja epäonnistumisia
- miten suhtautuu häneen kohdistuvaan arvosteluun
- pelaako varman päälle vai ottaako riskejä
- luottakaan itseensä.

Sosiaaliset suhteet:
- onko kaverita
- miten tulee toimeen toisten lasten ja aikuisten kanssa.

Lapsen vahvoja alueita ja miten ne ilmenevät?
Lapsen heikkoja alueita ja miten ne ilmenevät?
Missä lapsi tarvitsee erityistä tukea?
Mitä odottatte lapsenne elämältä?

Kyseinen teemahaastattelurunko toimi lähinnä haastattelijan muistilistan.
Haastattelu oli hyvin keskustelunomaista, mutta kyseinen runko auttoi
haastattelijaa muistamaan asiakokonaisuuksia.