

**" USKALLAN JA OSAANKIN " –  
PSYKOMOTORINEN HARJAANNUTTAMINEN OPPIMISVAIKEUSLAPSEN  
ITSETUNNON JA MOTORIIKAN TUKEMISESSÄ**

Maija Koljonen

Liikuntapedagogiikan  
lisensiaatintutkimus  
Kevät 2000  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Koljonen, Maija. "Uskallan ja osaankin" – psykomotorinen harjaannuttaminen oppimisvaikeuslapsen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. 2000, s.148.

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 käyttömahdollisuutta lasten liikunnan toteuttamisessa. Harjaannuttamisohjelma toteutettiin erityiskoulussa kevätlukukauden 1998 aikana mukautetun opetuksen yhdistetyn 1 - 3-luokan oppilailla, seitsemän poikaa ja kolme tyttöä. Harjaannuttamistunteja pidettiin kaksi kertaa viikossa, ja ne sisältyivät koulupäivään. Yksi tunti oli noin 45 - 60 min.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin yksilötasolla. Yksittäisillä oppilailla aikaisemmin esiintyneet itsetuntoon liittyvät negatiiviset piirteet vähenivät ja lievenivät jonkin verran kevään aikana. Selkeimmät muutokset ilmenivät motorisesti heikompien oppilaiden aktiivisuuden ja yrittämisen sekä itsenäisen toiminnan lisääntymisenä. Myös luottamus omiin kykyihin parani, epäluuloisuus väheni ja rohkeus yrittää uusiakin asioita lisääntyi. Vuorovaikutustaidoissa tapahtui positiivista kehitystä, yhteistoiminnallisuus lisääntyi. Oppilaiden itsensä kokema pätevyys kognitiivisella, fyysisellä, sosiaalisella ja yleisellä alueella oli korkea tai lähes korkea. Tosin oppilaiden arviointeja voitaneen pitää suurimmaksi osaksi epärealistisina, ihanneminän mukaisina. Luokanopettajan ja oppilaiden arvioinneissa oli eroja; opettajan arvoinnit olivat useimmista oppilaista oppilaiden omia arviointeja matalammat. Kahdeksan oppilaan motoriikka oli vastaavaa ikätasoa heikompi, jopa poikkeava. Motorisella alueella tapahtui lievää paranemista, mutta selkeimmät positiiviset muutokset ilmenivät emotionaalisella ja sosiaalisella alueella.

Tutkimuksen johtopäätöksiä voidaan todeta intervention aikana toteutetun psykomotorisen harjaannuttamisen olleen ajallisesti liian lyhyen, jotta pysyviä muutoksia sekä itsetunnon että motoriikan alueella olisi voitu todeta. Kypsymisen ja ympäristön vaikutus muutoksiin on ilmeisen merkittävä. Kuitenkin yksilötarkasteluissa esiin tulleet itsetunnon muutokset osoittivat psykomotorisen harjaannuttamisen tukevan liikunnanopetuksen tavoitetta myönteisen itsetunnon kehittämiseksi. Liikunnan sisällöissä ja opetusmenetelmissä on tärkeää painottaa kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallistua aktiivisesti toimintaan ilman keskinäistä kilpailua ja suoritusten vertailua. Myös liikunnallisesti heikoimmat uskaltautuivat mukaan saaden onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia siitä, että omalla toiminnalla voi vaikuttaa itseen ja ympäristöön sekä omiin ratkaisuihin. Tämä edistää ja tukee positiivisen itsetunnon rakentumista ja kehitystä. Psykomotorisen harjaannuttamisen ensisijainen tavoite ei ollut yksittäisten motoristen taitojen paraneminen. Mitä ilmeisemmin pitempiaikainen, monipuolinen ja motivoiva harjaannuttaminen parantaa myös fyysismotorisia taitoja ja havaintomotorisia kykyjä. Päiväkotien ja koulujen, erityisesti ala-asteen, liikunnan tulisi olla psykomotoriikkaan painottuvaa liikuntakasvatusta.

Avainsanat: itsetunto, koululiikunta, oppimisvaikeudet, 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	PSYKOMOTORIIKKA KEVÄÄN AJAN PÄÄSKYLÄN KOULUSSA	46
5.1	Uskalluksesta onnistumisen kokemiseen	47
5.2	Itsetunto ja motoriikka intervention päätyttyä	66
5.3	Yksilöllisiä kuvauksia itsetunnon kehityksestä	74

<b>6</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>88</b>
6.1	Yhteenveto tuloksista ja päätelmistä	88
6.2	Prosessin tarkastelua ja johtopäätöksiä	90
6.3	Toimenpide-ehdotuksia ja jatkotutkimusaiheita	96
	<b>LÄHTEET</b>	<b>99</b>
	<b>LIITTEET</b>	
	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: Itsetunnon observointilomake	143
	Liite 11: Kyselylomake vanhemmille / huoltajille	144
	Liite 12: Vanhempien / huoltajien teemahaastattelun runko	148

## 1 JOHDANTO

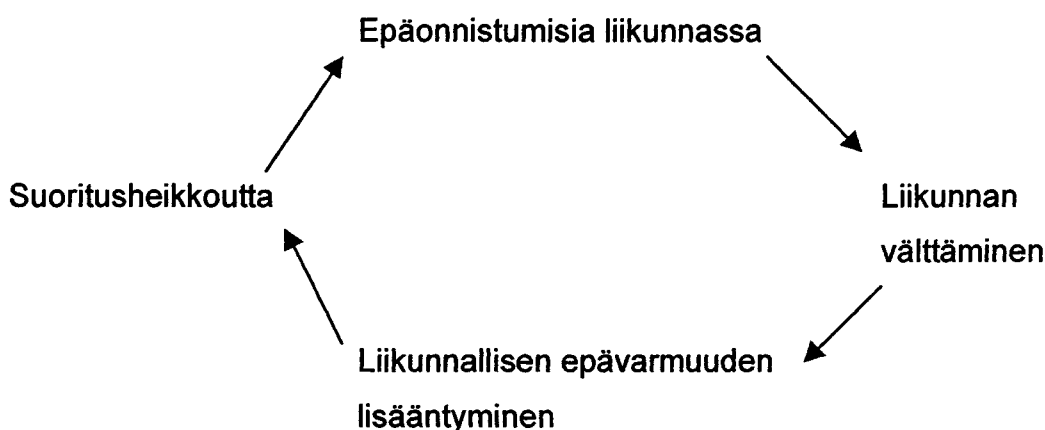
*" Toivon tukea itsetunnon vahvistamisessa tyyliin jokainen on hyvä jossakin"*  
(Riston äiti).

Suomalaisten lasten ja nuorten hyvinvointi on ollut esillä viime aikoina monella eri tavalla ja taholla. On esitetty hälyttäviä tietoja lasten psyykkisistä ongelmista, jotka ovat tutkimusten mukaan lisääntyneet (Hermanson, Karvonen & Sauli 1998, 161–163). Jopa joka viidennellä lapsella ja nuorella on todettu olevan psyykkisiä häiriöitä. Myönteinen itsetunto liitetään psyykkiseen hyvinvointiin. Sen kehittämistä pidetään yhtenä tärkeimmistä tavoitteista eri koulumuodoissa, se mainitaan esiopetuksen (1995), yleisopetuksen (1995) ja erityisopetuksen (1988,1994) opetussuunnitelman perusteissa sekä koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Liikunnan opetuksen tavoitteissa painotetaan erityisesti esiopetuksessa ja ala-asteella itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentamista myönteisten liikuntakokemusten kautta sekä ohjaamista yhteistyökykyisyyteen. Käytännössä kuitenkin koululiikunnassa nämä tavoitteet jäävät liian usein tavoitteiden kirjaamisen tasolle.

Perinteisessä liikunnanopetuksessa korostuvat useimmiten vain fyysinen suoriutuminen ja usein myös kilpailullinen ilmapiiri (Alaluusua 1989; Kahila 1993, 12–15; Piispanen 1995, 33). Liikunnan moninaisten mahdollisuuksien hyödyntäminen myös psyykkisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella alueella jää käytännössä liian vähälle huomiolle. Kuitenkin monet viimeaikaiset tutkimukset (Alanne 1994; Cantell 1998a; Beudels 1996; Eggert 1994b, 1997; Haapasalo, Byring & Metsänen 1991; Kunz 1995; Moser & Christiansen 1997; Rintala ym.1998; Sarlin 1995; Zimmer 1996d) puoltavat liikunnan moninaisia käyttömahdollisuuksia sekä pedagogiikan että kuntoutuksen alueella.

Liikunnallisilla taidoilla mitataan usein yksilöön kohdistuvaa arvostelua ja hyväksyntää. Jos liikunnanopetuksen sisällössä ja menetelmissä otetaan huomioon vain liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat, tästä on seurauksena motorisesti heikoille oppilaille itsetunto-ongelmia ja sosiaalista eristämistä. (Schilling 1998, 141–146.) Kehityksellisiä koordinaatiohäiriöitä tai muita

erityistarpeita omaavat oppilaat jäävät hyvien ja taitavien "jalkoihin", ja heille muodostuu varsin negatiivinen kuva itsestään liikkujina, mikä taas puolestaan heijastuu liikunnan arvostukseen ja harrastamiseen sekä liikunta-asenteisiin. Nämä taas vaikuttavat siihen, etteivät liikuntataidot pääse kehittymään, koska oppilas pyrkii välttämään negatiivista vertailua peläten eri keinoin osallistumistaan liikuntaan. Näin joudutaan noidankehään (kuvio1), jonka ennaltaehkäisemiseksi tai siitä poispääsemiseksi tarvitaan erilaisia korjaavia ja tukevia toimenpiteitä.



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

Tässä tutkimuksessa käyttämäni psykomotorinen harjaannuttamismenetelmä tarjoaa mahdollisuuden päästä pois noidankehästä. Menetelmä poikkeaa perinteisestä liikuntakasvatuksesta monin eri tavoin. Psykomotoriikassa korostuvat esimerkiksi leikinomainen harjoittelu, sensomotoriikka, kekokemukset sekä lapsen itsenäisyys, itseluottamus ja oma-aloitteisuus. Kaikilla lapsilla on tasavertaiset osallistumismahdollisuudet. Tavoitteena on koko persoonallisuuden tukeminen käyttäen liikuntaa apuvälineenä.

Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen ja Niilo Mäki Instituutin yhteinen tutkimusprojekti "Oppimisvaikeudet ja liikunta" aloitettiin syksyllä 1997. Projektin tarkoituksena on tutkia liikunnan merkitystä ja mahdollisuuksia 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 koululiikunnassa.

Oppimisvaikeuksia ja kehityksellisiä häiriöitä esiintyy eri arviointien mukaan koulun alkuvuosina noin 10 -15 prosentilla ikäluokasta, joten varsin monet opettajat joutuvat tekemisiin oppimisvaikeuslasten kanssa. Oppimisvaikeuksista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja tarkkaavaisuuden ongelmia. Motoriikan merkitys ja yhteys oppimisvaikeuksissa on jäänyt tähän asti vähemmälle huomiolle ja tutkimiselle. Kuitenkin tutkimuksissa on (Ahonen 1990; Brandt, Eggert, Jendritzki & Küppers 1997; Eggert 1996; Rintala, Pienimäki, Ahonen, Cantell & Kooistra, 1998; Stenberg 1992; Sugden & Wann 1987; Wiegersma, Velde, Reysoo & Wiegersma 1984, 1985) todettu oppimisvaikeuslapsilla esiintyvän normaalia enemmän myös motorisia ongelmia ja häiriöitä.

Liikunnalla ja motorisilla harjoitteilla ei todennäköisesti pystytä suoranaisesti parantamaan esimerkiksi kognitiivisia taitoja, mutta oppimisen kannalta liikunta ja motoriikka ovat tärkeitä välittäviä tekijöitä (Lahtinen 1997, 134–138).

Vahvistamalla lapsen motorisia kykyjä ja taitoja vaikutetaan moniin tärkeisiin oppimisvalmiuksiin, jotka ovat välttämättömiä oppimisen onnistumiselle. Esimerkiksi liikkeen oikea koordinaatio, tilan ja ajan hahmottamiskyky ja silmän ja käden yhteistyö ovat monien kognitiivisten taitojen oppimisen kannalta välttämättömiä. Havaintomotoriset harjoitukset kehittävät motoriikan lisäksi myös oppimisen kannalta välttämättömää auditiivista, visuaalista ja taktiilis-kinesteettistä hahmotusta. Myös itsetunnon on todettu olevan yhteydessä oppimisvaikeuksiin (Ahonen & Aro, 1999, 15). Mikäli liikunnalla pystytään parantamaan ja tukemaan positiivista itsetuntoa, on sillä silloin myös myönteistä vaikutusta koko oppimisprosessin kannalta.

Oppimisvaikeuslasten ongelmat saattavat esiintyä yksittäisinä tai kasaantua samalle henkilölle. Ongelmien tunnistaminen ja tiedostaminen riittävän ajoissa sekä tukitoimenpiteiden tarjoaminen on, paitsi yksittäisen oppimisvaikeuden kannalta, ennen kaikkea myös lapsen koko persoonallisuuden kehittymisen kannalta merkittävää ja tärkeää (Wiegersma ym. 1984, 1985; Zimmer 1996d).

## 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 alkuvuosina, koska tutkimuskohteeni oppilaat olivat ala-asteen oppilaita. Tarkastelen tutkimusaiheeseeni olennaisesti liittyviä itsetunnon ja liikunnan välisiä yhteyksiä sekä interventiossa käyttämäni psykomotorista harjaannuttamista. Lopuksi kuvaan mukautettua opetusta, jossa tutkimusryhmän oppilaat kävivät.

### 2.1 Itsetunto

Itsetunnosta puhutaan nykyään hyvin monissa eri yhteyksissä. Olen omassa työssäni liikunnan ja kuntoutuksen parissa, keskusteluissa lasten vanhempien kanssa sekä koululaisen äitinä havainnut, miten tärkeä merkitys liikunnalla on itsetunnon kannalta. Liikunta voi olla kaksiteräinen miekka 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

Itsetunnon käsite on hyvin yleisesti käytössä sekä arkipäivän kielenkäytössä että tieteen alueella. Siitä puhutaan ja sitä korostetaan paljon esimerkiksi lasten ja nuorten opetuksen ja kasvatuksen yhteydessä. Päiväkotien toimintasuunnitelmissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1995) sekä koulujen opetussuunnitelmissa (1988; 1995) mainitaan poikkeuksetta yhtenä tärkeimmistä kasvatustavoitteista ylläpitää, tukea ja kehittää lasten ja nuorten itsetuntoa.



Itsetuntoon liittyvää tutkimusta on tehty paljon, ja tutkijasta riippuen kyseistä käsitettä käytetään eri yhteyksissä tarkoittamaan hieman eri asioita. Itsetunto, itseluottamus, itsearvostus, itsensä tiedostaminen, minäkuva ja minäkäsitys ovat yleisimpiä käsitteitä, joita käytetään usein toistensa synonyymeinä. Käsitteistön sekavuudesta johtuu, että eri tutkimustulosten vertailu on vaikeaa, joskus jopa mahdotonta. (Aho 1996; Korpinen 1990.)

Suomalaisista itsetunnon tutkijoista Aho (1987, 1996) käyttää minäkäsitystä ja minäkuvaa synonyymeinä ja puhuu rinnakkain minäkäsityksestä ja itsetunnosta. Ihmisellä on hyvä itsetunto, kun hän havaitsee olemassaolonsa, tuntee sekä vahvuutensa että heikkoutensa hyväksyen ne. Hyvä itsetunto edellyttää myös sitä, että ihminen arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. (Aho & Laine 1997, 19.) Myös Pölkki (1978), Sarlin (1995), Scheinin (1988) ja Korpinen (1990) puhuvat minäkäsityksestä tai minäkuvasta. Ojanen (1994, 31) sisällyttää itsetuntoon itsetietoisuuden, itsetuntemuksen ja itsearvostuksen.

Korpinen (1990, 15) tarkastelee minäkäsityksen muodostumista itsearvostuksen kehittymisenä, itsetuntemuksen lisääntymisenä ja itseluottamuksen (pätevyyden tunteen) vahvistumisena. Itsearvostusta pidetään minäkäsityksen arvioivana näkökulmana. Itsearvostus on yksilön arvio siitä, kuinka minäkäsitys vastaa hänen arvojaan, ihanteitaan ja arvostuksiaan.

Itsetunto ja itsearvostus voidaan nähdä rinnakkaisina (Välimaa, Kannas & Pötsönen 1994, 77). Kalliopuskan (1984, 9–11) mukaan itsetunto on kiinteästi yksilön minän toimintoihin liittyvä osa, joka viittaa kokemusten tilaan, mutta ennen kaikkea se kuvaa itsearvostuksen astetta. Itsearvostus on yksilön henkilökohtainen näkemys omasta arvostaan.

Keltikangas - Järvinen (1994) viittaa itsetunnon "muoti-ilmiöön", jossa hyvällä tai huonolla itsetunnolla pyritään selittämään melkein mitä tahansa elämän ilmiötä. Itsetunto ei ole yleisselitys ihmisen toiminnoille ja käyttäytymiselle, vaan se on selkeästi määriteltävissä oleva ja yksi tärkeä persoonallisuuden ominaisuus, osa ihmisen minäkuvaa. Itsetunto on ihmisen sisässä oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Se ei ole "pärräämistä". Ihminen luottaa itseensä, arvostaa

itseään heikkouksistaan huolimatta ja näkee elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena.

Ahon (1996, 15) mukaan minäkäsityksessä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta:

- reaalinäkäsitys eli todellinen minäkäsitys (minkälainen minä olen)
- ihanneminäkäsitys (minkälainen minä haluaisin olla), joka jakaantuu kolmeen osaan: epärealistinen haavekuva (ihannoitu kuva itsestään), tavoiteminäkuva (jota yksilö tavoittelee, ja johon kavereilla on suuri merkitys) ja moraalinen kuva (sisältää tiedot moraalisäännöistä, normeista ja arvoista)
- normatiivinen minäkäsitys (minkälaisena minun mielestäni muut ihmiset pitävät minua tai haluavat minun olevan). (Aho & Laine, 1997, 19.)

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

pitämillään alueilla sekä itselle merkittävien ihmisten hyväksynnän katsotaan ennustavan itsetuntoa. Kehityspsykologisten tutkimusten (esim. Aho & Laine 1997, 27) mukaan 9-vuotias pystyy jo tarkkoihin itsearviointeihin, ja Lintusen (1993, 8) mukaan yleistä itsearvostusta on mahdollista mitata vasta noin kahdeksasta ikävuodesta eteenpäin

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

### **2.1.2 Itsetunto koulunkäynnin alkuvuosina**

Minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymisestä on esitetty monia erilaisia teorioita. Uusimman tutkimustiedon mukaan minäkäsitys opitaan. Sen kehittyminen tapahtuu eri elämäntilanteista saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. (Aho & Laine 1997, 24.) Itsetunto kehittyy aina vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Siksi itsetuntoa ei tule tarkastella vain yksilön ominaisuutena, vaan laajemmin sosiaalisessa kontekstissa.

Itsetunnon perusta luodaan jo vauvan ja vanhempien välisessä tunnesuhteessa, mutta keskeisintä ja herkintä kehitysaikaa ovat ikävuodet 6 -13. Tällöin lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi. Koululaisilla vanhempien, opettajan ja toverien asema on keskeinen. Koulun merkitys korostuu siellä olevien lapselle merkityksellisten ihmisten vuoksi. Koulussa oppilaalla on jatkuvia vertailutilanteita muihin oppilaisiin. Hän saa jatkuvaa joko välillistä tai välitöntä palautetta käyttäytymisestään. Vähitellen lapselle selviää, millainen hän on. (Aho 1994, 1996.) Itsetunnon ydin alkaa pysyä vakaana noin 12 - 13 ikävuodesta lähtien, jonka jälkeen minäkäsitystä on melko vaikea muuttaa (Aho & Laine 1997, 25, 32 –34).

Perheen eheyden sekä kodin kasvatusasenteiden ja -tavoitteiden katsotaan selittävän jonkin verran minäkuvan positiivisuutta. Erityisesti näillä on todettu olevan vaikutusta sosiaaliseen ja emotionaaliseen minäkuvaan. Vahvan itsetunnon omaavat lapset ovat saaneet kotona rohkaisua ja kannustusta. Heille on asetettu rajat, mutta ei liiallisesti holhoten. Sen sijaan perheen sosiaalinen tausta selittää heikosti itsetuntoa. Fyysinen minäkuva saattaa olla hieman vahvempi alemmilla sosiaaliluokilla, mutta ryhmien väliset erot ovat pienet. (Aho 1987; Aho & Laine 1997, 38–40; Scheinin 1990, 154.) Scheinin (1988, 57–58) ei tosin todennut kahdeksanvuotiailla koululaisilla merkittävää yhteyttä vanhempien sosioekonomisen aseman ja minäkäsityksen välillä.

Lapsella voi olla vielä ennen koulun aloittamista ja kouluun 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 psyykinen kehitys tuo uudet välineet oman persoonallisuuden itsenäiseen uudelleen muokkaamiseen. (Scheinin 1988, 67.)

Ensimmäisen kouluvuoden aikana lasten itsetunnon on todettu selvästi heikkenevän, mikä jatkuu voimakkaana koulunkäynnin edetessä. Kaikkein heikoimmaksi poikien itsetunto on todettu viidennen luokan keväällä ja tyttöjen itsetunto jatkaa laskuaan vielä kuudennellakin luokalla. Poikien itsetunnon katsotaan pysyvän vakiona jo kuudennella luokalla. Vain 2 %:lla suomalaisista kuudesluokkalaisista on erittäin positiivinen käsitys itsestään, ja yli 30 % kärsii vaikeista itsetunto-ongelmista. (Aho & Laine 1997, 26–29.) Jos minäkuva pääsee ala-asteella kehittymään negatiiviseksi, sen korjaaminen myöhempinä vuosina ei ole helppoa (Aho 1996).

Itsetunnon 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 itsetunnon heikkenemisestä on tutkimusten mukaan kuitenkin

koulun aiheuttamaa. Tyypillistä suomalaisille kasvatuserinteille on vaatimattomuuden korostaminen. Tätä kuvaavat esimerkiksi sananlaskut "oma kehu haisee" ja "vaatimattomuus kaunistaa". Positiivista palautetta on vaikea antaa ja ottaa vastaan. Koulu ei tarjoa tietopainotteisuutensa vuoksi kaikille lapsille riittävästi onnistumisen kokemuksia, ja ihmisarvo määräytyy koulussa ensisijaisesti kognitiivisten suoritusten mukaan. Oppilaiden osaamisen keskinäisessä vertailussa vain harvojen itsetunto vahvistuu ja vähintään yhtä monen oppilaan tunne omasta huonommuudestaan lisääntyy. (Aho 1987, 60; 1996, 32–34.)

Sekä yleisopetuksessa, mutta erityisesti erityisopetuksessa, lasten erilainen kypsyminen ja kehitystaso tulevat esille. Kasvattajan on tärkeä ottaa huomioon, että lapsen kypsymisen ja koulumenestyksen välillä on todettu olevan selvä yhteys. Hidas kypsyminen vaikuttaa haitallisesti lapsen suorituksiin ja minäkäsitykseen aiheuttaen itsetunnon heikkenemistä ja heikkoa koulumenestystä. Poikkeava kypsyystaso voi aiheuttaa myös psykososiaalisia ongelmia. (Frisk 1996, 39–40.) Oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen ja lapsen tukeminen ovat tärkeitä toimenpiteitä paitsi yleisen koulumenestymisen kannalta, myös positiivisen itsetunnon kehittymisen kannalta.

### **2.1.3 Itsetunnon ja liikunnan väliset yhteydet**

Missään muussa oppiaineessa oppilas ei joudu tuomaan itseään esille niin kokonaisvaltaisesti toisten edessä kuin liikunnassa. Omaa kehoaan ei voi piilottaa liikuntatunnilla pulpetin suojaan, vaan sen toiminnot ovat julkisesti nähtävillä. Lasten itsetunto onkin kovalla koetuksella tilanteissa, joissa heidän on osoitettava omalla kehollaan taitonsa ja osaamisensa. Koulujen liikuntatilanteet ovat usein näytönpaikkoja muiden edessä. Mikäli näistä saadut kokemukset ovat kielteisiä, se saattaa vaikuttaa haitallisesti minäkäsitykseen. (Aho 1996.)

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 lahjakkaila henkilöillä on myös hyvä itsetunto. Tätä olettamusta tukevia

tutkimustuloksia ovat esittäneet mm. Aho (1996), Sarlin (1995), Välimaa, Kannas & Pötsönen (1994) sekä Zimmer (1996d).

Ahon (1996, 39–40) mukaan liikuntaa harrastavilla lapsilla on yleensä muita vahvempi fyysinen ja sosiaalinen minäkuva. Hän viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan lasten itsetunto on keskitasoa heikompi, jos lapsella on heikko liikunnan arvosana tai hän on kokenut kilpailussa häviämistä tai peliryhmistä eristämistä. Hyvien liikunnallisten suoritusten ja vahvan itsetunnon yhteys näyttää säilyvän 12-13 ikävuoteen saakka.

Tutkimukseni kannalta Zimmerin (1996d, 138) tutkimustulokset ovat merkittäviä. Hän on todennut lapsen itseluottamuksen ja itsevarmuuden olevan tärkeitä lapsen yleiselle aktiivisuudelle, ei vain liikunnalliselle aktiivisuudelle. Jos lapsella on heikko itseluottamus, hän välttelee uusia ongelmia, motorisia toimintoja eikä uskalla kokeilla omaa suorituskyykyään. Lapsen motorinen ja emotionaalinen kehitys ovat kiinteässä ja tiiviissä vuorovaikutuksessa. Motorikaltaan taitavammat lapset ovat itsenäisempiä, riippumattomampia ja pelottomampia kuin heikon motoriikan omaavat lapset.

Oleellisinta itsetunnon kannalta näyttäisivät olevan liikuntaohjelman sisältö ja menetelmät. Zimmer (1996d) korostaa, ettei millä tahansa urheilullisella toiminnalla ole positiivista vaikutusta sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Toiminnan tulee olla ikätasolle sopivaa ja lapsen yksilöllisen kehityksen huomioon ottavaa (Wiegersma ym. 1985, 20). Tässä tutkimuksessa käytetty psykomotorinen harjaannuttaminen perustuu edellä esitetyille periaatteille. Cantell (1998b, 27) on todennut olevan tärkeää ottaa liikunnassa huomioon eri tahdissa kehittyvien yksilöiden tarpeet, jolloin heidän itsetuntonsa voi säilyä, samalla kun heillä on realistinen kuva omista taidoistaan

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

sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, voivat liikunnasta saadut kielteiset kokemukset siirtyä myös muille alueille kuin liikuntaan. Lapsi alkaa vältellä osallistumista erilaisiin toimintoihin. Hän saattaa reagoida aggressiivisesti tai käyttäytyä häiritsevästi saadakseen muiden lasten hyväksynnän ja arvostuksen, tai hän voi tulla araksi ja pelokkaaksi. (Zimmer 1996b.) Erityisesti syrjäytymisen vaarassa voivat olla erityisoppilaat, koska he saattavat kokea taitamattomuuden ja osaamattomuuden vuoksi eristämistä ikätovereiden taholta. Epäonnistumiset heikentävät itseluottamusta. Toistuvat kokemukset omasta voimattomuudesta lisäävät selviytymättömyyttä, josta vähitellen voi kehittyä epäonnistumisen noidankehä (Välimaa ym. 1994, 78).

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

Tämän tutkimuksen kannalta tärkeä havainto on, että heikon oppilaan itsetunto säilyy paremmin, jos tehtävät ovat yksilöllisesti suuntautuneita, eikä oppilaan suorituksia verrata muiden parempien 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 tässä kilpailussa pärjää, jäävät ryhmän ulkopuolelle. Heille kehittyy negatiivinen itsetunto. Lisäksi he ovat pelokkaampia ja riippuvaisempia "päällyshenkilöistä" 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 kokemukset synnyttävät vaaran, että aluksi yksittäisille alueille rajoittuneet negatiiviset kokemukset yleistyvät. (Zimmer 1996a, 29–30.)

Erityisopetuksessa itsetunnon ja liikunnan välisiä yhteyksiä ei ole kovin paljon Suomessa tutkittu. Dahlströmin (1990) mukaan liikunta on tärkeä oppiaine sopeutumattomille oppilaille (ESY) kouluviihtyvyyden kehittämiseksi, mutta hän ei todennut oppilaan myönteisellä itsetunnolla ja koululiikuntasuhtautumisella olevan keskinäistä yhteyttä. Opettajat kuitenkin katsoivat liikunnanopetuksen avulla voitavan tukea oppilaan itsetuntoa. Tutkimustuloksia ei voida yleistää otoksen pienuuden vuoksi.

Tämän tutkimuksen kohderyhmän kannalta merkittävää on Stenbergin (1992) esittämä tutkimustulos 7 - 9-vuotiailla oppimisvaikeuslapsilla. Tutkimuksessa todettiin selkeä yhteys vaikeimpien oppimisvaikeuksien ja vaikeimpien liikuntahäiriöiden välillä. Oppilailla oli myös tarkkaavaisuus- ja keskittymisongelmia, jotka vaikuttivat kielteisesti oppimiskykyyn. Näillä oppilailla oli myös heikko itseluottamus ja ongelmia sosiaalisen käyttäytymisen alueella

Edellä esitettyjen tutkimusten ja selvitysten mukaan voidaan todeta heikon itsetunnon ja heikon motoriikan sekä vähäisen liikunta-aktiivisuuden olevan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Heikon motoriikan omaavat 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 menetelmää 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 tutkimuskohteeksi. Lisämotiivina oli myös toistaiseksi vähäinen suomenkielinen tieto psykomotoriikan lähtökohdista ja perusteista, joita pyrin tässä luvussa selvittämään ja välittämään menetelmän käyttäjille. Ilman perustietoja on vaarana ymmärtää menetelmä vain kokoelmana irrallisia, hauskoja harjoituksia.

### 2.2.1 Psykomotoriikan teoreettiset lähtökohdat ja kehitysvaiheet

Psykomotorisesta harjoittelusta raportoitiin ensimmäisen kerran jo 1800 - luvulla Ranskassa. Psykomotoriikan juuret sellaisena kuin sitä nykyään toteutetaan Euroopassa juontavat alkunsa 1950- ja 1960-luvuille. Lähtökohtana voidaan pitää saksalaisen Ernst. J. Kiphardin 1950-luvulla westfalenilaisella lasten- ja nuorisopsykiatrian klinikalla kehittämää "psykomotorista harjoitteluhuotoa" (Psychomotorische Übungsbehandlung), missä käytettiin liikuntaa terapian välineenä käyttäytymishäiriöisillä ja oppimisvaikeuslapsilla. (Irmischer 1993, 9–10; Moser & Christiansen 1997, 6.) Samoihin aikoihin myös Ranskassa sai alkunsa "terveyspedagogisesti" suuntautunut rytmikka. Sillä oli samansuuntaisia tavoitteita kuin Kiphardin kehittämällä psykomotoriikalla. Ranskassa psykomotorisen kasvatuksen edustajina toimivat Lapiere ja Aucouturier. Tärkeinä vaikuttajina Kiphardin kehittämään psykomotoriikkaan mainitaan mm. rytmikan terapeuttisen käytön uranuurtajat Scheiblaue ja Pfeffer. Saksalaiseen psykomotoriikkaan ovat vaikuttaneet italialaisen Maria Montessorin ohella myös monet amerikkalaiset harjaannuttamisohjelmat ja niiden kehittäjät, kuten esimerkiksi neurofysiologisesti suuntautuneet Delacato ja Ayres sekä havaintomotoriikkaan perustuvien ohjelmien kehittäjät Barsch, Frostig, Getman ja Kephart. (Eggert 1994b, 64; Irmischer 1993, 9–10.)

Psykomotoriikka on poikkitieteellinen ala, jonka teoriaan ja käytäntöön ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat edelleenkin monet tieteen alueet, näistä mainittakoon psykologia, sosiologia, 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 persoonallisuutta arvioidaan ja tuetaan hänen toimintojensa, käyttäytymisensä ja ruumiinilmauksiansa perusteella. Siinä ei pääasiallisesti yritetä vaikuttaa, kuten yleensä psykologiassa vaikutetaan, puhutun sanan tai kognitiivisten prosessien avulla, vaan vaikuttaminen tapahtuu pääasiallisesti liikkeen ja liikunnan avulla.

Motologian opintoja on ollut mahdollista suorittaa vuodesta 1983 lähtien Marburgin yliopistossa, myöhemmin myös Erfurtin yliopistossa, jolloin tutkintonimikkeenä on diplomimotologin tutkinto. Motologian opintojen aloittaminen edellyttää aikaisempaa soveltuvaa ammattitutkintoa kuten esimerkiksi liikunnanopettaja, erityisopettaja tai psykologi. Koulutus kestää kaksi vuotta.

Motologia-käsitteen katsottiin korvaavan psykomotoriikka-käsitteen. Motologian käyttöalueista käytetään käsitteitä motopedagogiikka ja mototerapia. Nykyään Saksassa käytetään molempia käsitteitä, psykomotoriikka ja motologia, rinnakkain, joskin motologian katsotaan korostavan enemmän tieteellisyyttä.

Psykomotoriikka-käsitteen käyttöä puoltavia seikkoja ovat, että se on alkuperäinen käsite, kansainvälisesti käytetty ja sisällöllisesti selkeämmin määriteltävissä kuin motologia, joten sen käyttö on yleistymässä. Myös psykomotoriikka-käsite voi aiheuttaa epäselvyyttä. Sitä voidaan käyttää erityisen konseptin kuvaamisen sijaan myös adjektiivina viittaamaan psyyken ja kehon yleiseen yhteenkuuluvuuteen, esimerkiksi psykomotorinen kehitys. (Zimmer 1999, 19 –21.) Usein myös psykomotoriikka ja sensomotoriikka saattavat esiintyä synonyymeinä.

Psykomotoriikan käsite on laajempi kuin sensomotoriikan käsite. Sensomotoriikka voidaan ymmärtää psykomotoriikan alakäsitteenä tai osa-alueena (Moser & Christiansen 1997).

Psykomotoriikan ja motologian ero on Prohlin (1998, 147) mukaan seuraava: käsitettä psykomotoriikka käytetään, kun puhutaan käytännöstä ja käsitettä motologia, kun puhutaan teoriasta. Tämä näkökulma ei ole saanut varauksetonta hyväksyntää, ja tällä hetkellä käydäänkin kiivasta keskustelua käsitteistä ja niiden määrittelemisestä. Ongelma on lähinnä Saksassa, sillä muissa Euroopan maissa ei yleensä käytetä motologia-käsitettä vaan puhutaan psykomotoriikasta, joka sisältää sekä teorian että sille rakentuvan käytännön. Teoriaa ja käytäntöä ei

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 sisältää molempia elementtejä (Zimmer 1996b).

Psykomotoriikka on ollut käytännönläheistä ja käytäntöön painottuvaa. Sen teoreettinen perusta on jäänyt vähemmälle huomiolle. Kuitenkin viime vuosina on yhä enemmän paneuduttu teoreettiseen perustaan ja selvitetty tutkimuksin psykomotoriikan teoreettisia lähtökohtia. (Eggert & Lütje 1991; Philippi - Eisenburger 1991; Schilling, 1998; Seewald 1991.)

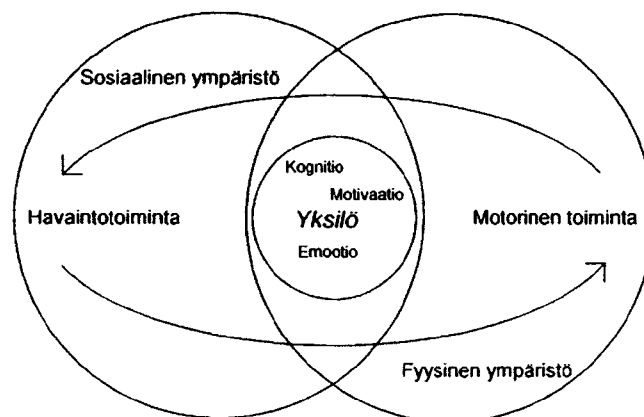
Psykomotoriikka on levinnyt useisiin Euroopan maihin ja vakiinnuttanut asemansa sekä pedagogiikan että terapian alueella. Psykomotoriikkaa toteuttavat useat eri ammattikunnat, mm. toimintaterapeutit, fysioterapeutit, eri opettajaryhmät, psykologit sekä psykomotoriikan ammattitutkinnon suorittaneet henkilöt, esimerkiksi Saksassa motologit ja motopedit. Useissa Euroopan maissa edellä mainittujen ammattiryhmien perusopintoihin sisältyy opintoja psykomotoriikasta. Varsinaisen psykomotoriikan ammattitutkinnon voi suorittaa nykyään Saksassa, Sveitsissä, Tanskassa ja Itävallassa.

Psykomotoriikassa on kysymys kiinteästi havainnointiin, liikkumiseen ja ympäristössä toimimiseen liittyvästä psyykkisten ja motoristen tapahtumien toiminnallisesta yhteydestä (Koljonen 1995,11). Havainto ja liike sekä liikunta kuuluvat toiminnallisesti yhteen. Nämä toiminnat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ihmisen ja ympäristön välillä. Ympäristö tarjoaa haasteita, joihin yksilö toiminnallaan vastaa. (Kiphard 1997b, 180.)

Psykomotoriikan teoreettinen perusta muodostuu ennen kaikkea kehitysteorioista, joissa kehitys ymmärretään elämän pituisena jatkuvana prosessina ja vuorovaikutuksena yksilön, materiaalsen (aineellisen) ympäristön ja sosiaalisen todellisuuden välillä (Schilling 1998, 141–146; Kiphard 1997b, 171–181.) Yleisen psykologian ja kehityspsykologian teorioista keskeisimmin psykomotoriikan kehitykseen ovat vaikuttaneet Weizsäckerin hahmoteoria, Leontjewin ja Nitschin toimintateoriat, Piagetin kognitiivinen kehitysteoria, Meadin sosialisaatioteoria sekä Scherlerin materiaalikokemusteoria. (Philippi-Eisenburger 1991.)

Weizsäcker viittaa vuorovaikutusprosesseihin, jotka vaikuttavat yksilön ja ympäristön välillä. Toimintateorian mukaan nämä vuorovaikutusprosessit toteutuvat (realisoituvat) toiminnassa, jonka oleellinen osa liike ja liikunta ovat. Piaget painottaa toiminnan ja vuorovaikutuksen merkitystä kehitykselle, jolloin kehitys nähdään jatkuvana ympäristöön sopeutumisena. Scherler puolestaan korostaa vuorovaikutuksen kehittymistä materiaalikokemuksen seurauksena. Hänen mukaansa oleellisinta on prosessi eikä tulos. (Philippi- Eisenburger 1991.)

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



KUVIO 2. Havainnon ja motoriikan kokonaisuus 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)
- kaikilla edellä mainituilla prosesseilla on fysiologinen lähtökohtansa hermoston toiminnassa ja hermoston ohjausjärjestelmä määrää niitä. Kääntäen voidaan sanoa, että psykomotoriset ja sosiaaliset prosessit vaikuttavat myös hermoston toimintaan (psykofysiologinen vuorovaikutus).

## 2.2.2 Psykomotorisen harjaannuttamisen perusteet

### Yleiset perusteet

Psykomotoriikka on prosessisuuntautunutta harjaannuttamista. Siinä harjaannutetaan ja edistetään kokonaisvaltaisesti yksilön toiminnan eri alueita ja niiden taustaprosesseja, ei pelkästään esimerkiksi yksittäistä liikuntasuoritusta tai lajitaitoa. Tässä menetelmä eroaa selvästi tehtäväorientoituneista menetelmistä, kuten esimerkiksi Suomessakin käytettävästä ruotsalaisesta MTI-menetelmästä (Sandberg 1989). Yksittäisenä ilmenevä ongelma, kuten esimerkiksi motorinen heikkous tai arkuus ja pelokkuus, on harvoin, jos koskaan, yksilön yksi ja ainoa ongelma. Taustalla on useimmiten muitakin tekijöitä, jotka vaativat huomiota ja jotka psykomotorisessa harjaannuttamisessa otetaan huomioon. Näin ollen psykomotoriikassa ihmisen koko persoonallisuuden huomioon ottaminen ja sen merkitys korostuvat.

Psykomotorinen harjaannuttaminen on yksilön koko persoonallisuuden tukemista ja edistämistä käyttäen liikuntaa apuvälineenä (Fischer 1996; Kiphard 1997; Zimmer & Cicurs 1990). Liikuntakokemusten kautta voidaan vaikuttaa lapsen persoonallisuuden lujittumiseen. Tämä tarkoittaa itsearvostuksen paranemista ja itseluottamuksen vahvistumista. Liikunnan avulla yksilö saa monipuolisia kokemuksia itsestään, omasta ruumiistaan sekä sosiaalisesta ja materiaalisesta ympäristöstään. Motoristen tavoitteiden lisäksi on yhtä tärkeää saada myös sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia oppimiskokemuksia lapsen ikä- ja kehitystasolle sopivien harjoitteiden avulla. (Zimmer 1996d, 32–36; 1996c, 35.)

Nykyään lapset saavat suurimmaksi osaksi elämyksiä ja kokemuksia itsensä ulkopuolelta esimerkiksi television tai tietokoneen kautta. Välittömästi oman kehon ja oman toiminnan kautta saadut kokemukset ja elämykset jäävät vähäisiksi. Näillä on kuitenkin tärkeä merkitys minäkuvan kannalta. Koska koululiikuntakaan ei ole pystynyt tarjoamaan kaikille oppilaille riittävästi elämyksiä eikä positiivisia kokemuksia, ovat kompensatoriset psykomotoriset harjaannuttamisohjelmat entistä välttämättömpiä. (Beudels 1996, 26–36; Eggert 1994b; Schilling 1998, 141–146; Zimmer & Cicurs 1990, 36.)

Psykomotorinen harjoittelu voi olla vaihtoehtona suorituskorosteiselle urheilulle ja liikunnalle. Liikunta ja urheilu voivat tarjota itseluottamusta edistäviä kokemuksia, mutta tämä ei ole kaikille mahdollista. Heikoimmilla lapsilla tilanne on esimerkiksi liikuntatunnilla juuri päinvastainen. He saavat kokemuksia tehottomuudesta, puutteellisesta kehonsa hallinnasta ja toiminnoista poissulkemisesta. Lapset, joilla on hyvä itseluottamus, ryhtyvät uusiin tehtäviin pelottomasti ja energisesti. Heitä ei myöskään epäonnistuminen lannista niin helposti kuin lapsia, joilla on heikko itsetunto. (Zimmer 1996b.)

### **Sisällölliset perusteet**

Liikuntakokemukset ovat aina aistikokemuksia (kinesteettisiä, visuaalisia, auditivisia 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 kehittynyt havaintokyky 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 niihin 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.)

Lapsi kokee sekä itsensä että materiaalsen ja sosiaalisen maailmansa omien toimintojensa ja tuntemustensa kautta (Schilling 1998, 141–146).

Harjaannuttamisalueet saavat aikaan moniulotteista toimintaa vähintään kolmella tasolla: liikunnallisten perustaitojen ja valmiuksien, vuorovaikutustaitojen ja yhteistoiminnan sekä liikunnan tuoman ilon ja itseluottamuksen kehittymistä ja lujittumista (Höhne 1993).

Psykomotoriikassa leikeillä on keskeinen merkitys. Liikunta ja leikki ovat lapsen välittömiä ja luontaisia ilmaisutapoja. Leikki houkuttelee esiin lapsen omaa aktiivisuutta ja motivoi häntä toimintaan. Mitä nuorempia lapset ovat, sitä enemmän heidän leikkinsä ovat sidottuja liikkumiseen. Leikin ja liikunnan avulla lapsi kokeilee aina omia kykyjään ja voimiaan. Lapsikeskeisen psykomotorisen harjaannuttamisen tavoitteena ja päämääränä on luoda vankka perusta lapsen vakaalle positiiviselle minäkuvulle. (Zimmer, 1996c, 30–43.)

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

harjaannuttamistilanteessa lapsen kannalta mielekkääseen merkitysyhteyteen. Tällöin lapsi kokee leikki- ja harjaannuttamistilanteet elämyksellisenä kokonaisuutena. Hän ei esimerkiksi harjoittele vatsalaudalla koordinaatiota tai tilanhahmottamista, vaan hän ajaa autolla yrittäen pysyä ajoradalla ja varoen törmäämästä muihin autoihin. Välineellä on symbolinen merkitys. Lapsen omille ideoille, virikkeille ja tilanteiden tulkinnoille tulee antaa tilaa ja mahdollisuuksia. (Zimmer 1996d; 1999.)

### **Menetelmälliset perusteet**

Alun perin Montessorilta lähtöisin oleva ajatus painottaa lapsen itsenäisyyttä ja itseoppimista korostuu psykomotoriikassa lapsen ollessa toimiva subjekti, joka osaa ratkaista ja säädellä itse omia toimintojaan (Irmischer 1993,11). Toiminta perustuu aina lapsen omaan aktiivisuuteen. Itsenäinen tehtävistä päättäminen ja omavastuullinen toiminta on sekä päämäärä että menetelmä. Motiivina on itse toiminta, ei tulos tai toimintaan sidottu palkkio. (Zimmer 1996b.)

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

Psykomotoriikassa ei ole keskinäistä kilpailua, suoritusten vertailua eikä osallistumispakkoa. Kilpailukäyttäytymistä provosoivia harjoituksia vältetään. Leikkien ja pelien oikealla valinnalla ja harjoitusjärjestelyihin liittyvillä toimenpiteillä voidaan vaikuttaa positiivisesti lapsiryhmän sosiaalisiin suhteisiin. (Zimmer & Cicurs 1990.)

Opettajan ja terapeutin asenteilla ja yhteistyötaidoilla sekä ilmapiirillä on ratkaiseva merkitys onnistumiselle ja tavoitteiden saavuttamiselle. Lasta tulee kunnioittaa sellaisena kuin hän on riippumatta lapsen motorisesta suoritustasosta. Varsinkin motorikaltaan heikommat lapset tarvitsevat liikunnassa erityistä tukea ja



kannustusta, ja tätä kautta voidaan edistää heidän positiivisen itsetuntonsa kehittymistä. (Eggert 1994b, 59; Zimmer & Cicurs 1990, 43–44.)

Yhteenvetona voidaan koota seuraavat näkökohdat, jotka huomioon ottamalla kasvattaja ja terapeutti voivat tukea lapsen positiivista itseluottamusta ja itsetuntoa:

- välttä vertailua muihin lapsiin, arvosta lasta riippumatta hänen suorituksistaan
- 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 sopiviin 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, välttä 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, motorikan alueella. Monissa tutkimuksissa harjaannuttamisjaksot ovat olleet varsin lyhyitä, muutamasta viikosta muutamiin kuukausiin. Tutkimuksissa on todettu psykomotorisen harjaannuttamisen parantaneen motorikkaa, mutta vaikuttaneen myös positiivisesti sosiaalisella ja emotionaalisisella alueella. Pitempiaikaisia 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).

Vermeerin ja van Rossumin (1990) tutkimuksessa todettiin psykomotorisen harjaannuttamisohjelman edistäneen peruskoululaisten fyysistä pätevyyttä ja sosiaalisia taitoja sekä itsearvostusta. Psykomotorisen harjaannuttamisohjelman erityistä merkitystä ja tarvetta erityisopetuksessa puoltavat Moserin ja Christiansenin (1997, 49) sekä Stenbergin (1992) tutkimukset, joiden mukaan erityisesti alhaisemman kognitiivisen ja motorisen lähtötason omaavien oppilaiden karkeamotoriikan on todettu paranevan psykomotorisen harjaannuttamisohjelman aikana.

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 päiväkotikäisten motoriseen kehitykseen. Kouluiässä ei merkittävää vaikutusta Eggertin (1994a) mukaan ole enää todettavissa.

Samaey ja Lamon (1996, 173–177) ovat todenneet motorisesti heikkojen, 6 - 7-vuotiaiden lasten motoriikan parantuneen kahden kuukauden ajan kolme kertaa viikossa toteutetun harjaannuttamisohjelman aikana. Heidän tutkimuksessaan motoriikan paranemisen ei kuitenkaan todettu olleen yhteydessä lasten kokemaan fyysiseen pätevyyteen, jota mitattiin Harterin ja Piken kuva-sana-mittarilla.

Psykomotorisen harjaannuttamisohjelman on todettu vaikuttaneen positiivisesti kehitysviivästyneiden lasten kokonaiskehitykseen (Beudels 1996, 26–36). Hänen tutkimuksessaan todettiin positiivista muutosta sekä motorisen että kognitiivisen suorituskyvyn alueella. Sosiaalisessa käyttäytymisessä vaikutus näkyi myös koulun ulkopuolella. Lapset osallistuivat aikaisempaa enemmän vapaa-aikanaan harrastustoimintaan, passiivinen oleskelu ja television katselu vähenivät.

Psykomotoriikan suoranaisesta kognitiivisesta vaikutuksesta on vähän näyttöä. Kuitenkin Zimmer (1996d, 138–139) totesi esikouluikäisillä tehdyssä tutkimuksessaan psykomotorisen harjaannuttamisohjelman edistäneen lasten motoriikan paranemisen ja oma-aloitteisuuden sekä itsenäisyyden lisääntymisen lisäksi myös kognitiivisen alueen suoritusta. Eggertin (1994 b) mukaan motoriikan vähäinen siirtovaikutus kognitiiviseen tai verbaaliseen oppimiseen on kouluiässä epätodennäköistä, korkeintaan sitä tapahtuu lapsilla, joilla on lievää vammaisuutta tai oppimisvaikeuksista johtuvia käyttäytymishäiriöitä.

Eggert ja Lütje (1991,160) totesivat psykomotorisella ohjelmalla olevan positiivista vaikutusta oppimisvaikeuslasten koulusuorituksiin, mutta ennen kaikkea emotionaaliseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Koulumaista suorituskkyä voidaan kohottaa psykomotorisella ohjelmalla vain rajoitetusti, kun taas koulusuoritusta edistävät ohjelmat parantavat koulumaista suoritusta, mutta eivät välttämättä koko persoonallisuuden lujittumista. Siihen ne voivat heidän mukaansa vaikuttaa jopa negatiivisesti.

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

Eggert (1994b, 62–63) on tehnyt yhteenvedon harjaannuttamisohjelmien vaikuttavuustutkimuksista. Psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutus on ymmärrettävissä kokonaisvaltaisesti. Vaikutus on yhteydessä muihin tukitoimenpiteisiin, lapsen persoonallisuuteen ja kehitysvaiheeseen sekä harjaannuttamista suorittaviin henkilöihin. Myös vuorovaikutuksella ja asenteilla on tärkeä merkitys vaikuttavuuteen. Motoriikkaan perustuvien harjaannuttamisohjelmien vaikutukset ilmenevät vaikuttavuustutkimusten mukaan etupäässä itsetunnon ja motivaation positiivisina muutoksina, persoonallisuuden lujittumisena sekä sosiaalisten suhteiden kehittymisenä, kuten myös oman aktiivisuuden ja oman vastuun lisääntymisenä.

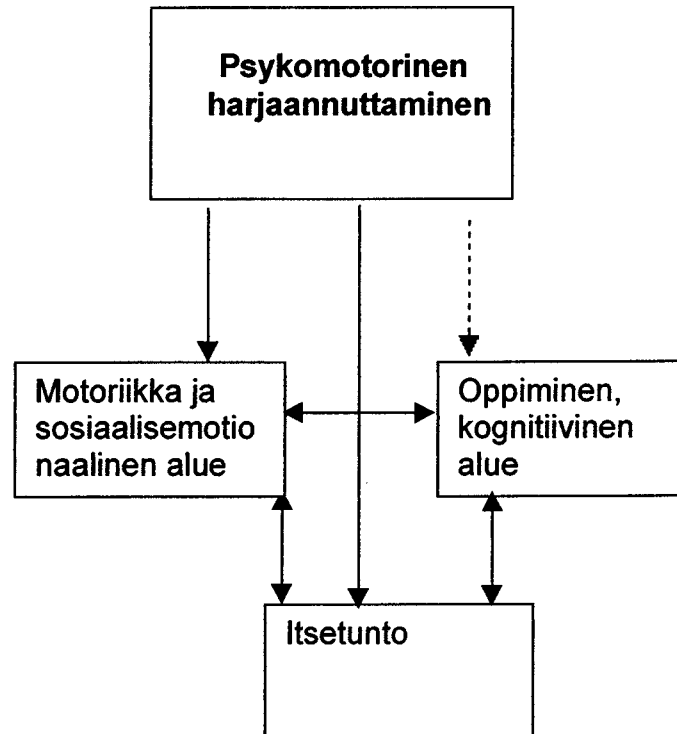
Suomessa psykomotoriikan alueelta on vähän tutkimuksia. Niitä on tehty lähinnä alle kouluikäisillä lapsilla. Pietilä, Lehtola, Penttinen ja Wahlström (1984) toteuttivat psykomotorisia harjoituksia alle kouluikäisillä MBD-lapsilla. Lasten toimintojen todettiin parantuneen sekä omanarvontunteen ja liikunnan ilon lisääntyneen.

Karjalaisen ja Lintusen (1989) tutkimuksessa alle kouluikäisillä kehityshäiriöisillä lapsilla todettiin psykomotorisen harjoitusohjelman parantaneen selvimmin hieno- ja kokonaismotoriikkaa sekä tasapainokykyä.

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

Tutkimusten vertailua vaikeuttaa psykomotoriikka-käsitteen erilainen käyttö eri yhteyksissä. Monissa tutkimuksissa on saattanut olla kysymyksessä liikuntaohjelma, missä ei ole sisällössä eikä menetelmissä painotettu psykomotorisen harjaannuttamisen periaatteita tai ohjelmassa on korostettu voimakkaasti vain sensomotorista harjoittelua. Oppimisvaikeuslasten osalta vaikeuttaa tutkimusten vertailua oppimisvaikeus-käsitteen erilainen käyttö ja tulkinta. On myös huomattava, että useimmat tutkimukset on tehty erilaisessa kulttuurissa, joten tulosten siirtäminen sellaisenaan suomalaiseen kulttuuriympäristöön ei ole itsestään selvä asia. Ympäristön merkitys ja sen huomioon ottaminen on tärkeää. Monet esittämäni ulkomaiset tutkimukset on tehty erityiskoulujen oppilailla. Esimerkiksi Keski-Euroopassa integraatio erityis- ja yleisopetuksen välillä on toistaiseksi huomattavasti vähäisempää kuin esimerkiksi Pohjoismaissa. Vaikka Yhdysvalloissa integraatio on viety hyvin pitkälle, eroaa puolestaan amerikkalainen kulttuuri eurooppalaisesta kulttuurista siinä määrin, että tutkimustuloksia yleistettäessä, arvioitaessa ja sovellettaessa nämä erot on otettava huomioon.

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



KUVIO 3. Psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusalueet

Tutkimuksiin 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 yhteistoiminnallisuutta.

### 2.3 Mukautettu opetus yhtenä erityisopetuksen muotona

Mukautettu opetus on vanhin ja määrällisesti 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

syrytymistä ja pilkkaa. Termien muuttaminen ei ole muuttanut yleisiä asenteita. (Loponen 1996, 7–8.)

Halusin valita tutkimukseni kohderyhmäksi nimenomaan mukautetun opetuksen oppilaat, koska olen työssäni erilaisten lapsiryhmien kanssa havainnut, että mukautetun opetuksen oppilaat ovat eräänlaisia väliinputoajia, joille on hyvin vähän tarjolla heille sopivia liikunnallisia harrastusmahdollisuuksia.

Harjaantumistasoisille henkilöille tarkoitetut toiminnot eivät useinkaan ole heille riittävän haasteellisia ja mielekkäitä. Toisaalta muut vastaavan ikäisille lapsille ja nuorille tarkoitetut liikunnalliset harrastukset saattavat olla liian vaativia. Vaikka lapsi selviytyisikin liikunnallisen taitonsa puolesta, hänellä on usein korkea kynnyks mennä mukaan peläten epäonnistumista tai syrjityksi joutumista. Myös lapsen omat sosiaaliset taidot saattavat olla puutteellisia. Nämä voivat johtaa jopa syrjäytymiseen, jonka on todettu olevan yhteydessä oppimisvaikeuksiin (Lyytinen 1996, 225).

Koulunkäynti voidaan aloittaa joko suoraan mukautetussa opetuksessa tai siihen voidaan siirtyä yleisopetuksesta. Oppilas voi seurata joissakin aineissa mukautetun opetuksen opetussuunnitelman ohella myös yleisopetuksen opetussuunnitelmaa. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, mikä voi noudattaa yleisopetuksen, mukautetun opetuksen tai harjaantumisopetuksen opetussuunnitelmaa tai olla näiden yhdistelmä (Alanne 1994,8,10). Yksilöllisen opetussuunnitelman laatiminen oli suositeltavaa vuoden 1999 alkuun saakka, jolloin sen laatiminen tuli pakolliseksi uusien koululakien myötä.

Erityisopetuksen oppilailla on epätasainen kykyprofiili, ja heillä saattaa olla vaikeuksia elinympäristönsä hahmottamisessa. Oppilaat ovat yleensä lyhytjänteisiä ja heillä on heikko frustraation sietokyky. Mukautettua opetusta saavilla oppilailla on yleensä heikko koulumenestys, ja he saattavat olla heikkolahjaisia tai lievästi kehitysvammaisia (älykkyydosamäärä alle ikäryhmän keskitason). Oppilailla voi olla myös sosioemotionaalisen alueen kehityksen kypsyttömyyttä tai viivästyneisyyttä. (Alanne 1994,7; Moberg 1982, 129;

Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelma 1988, 135–138; Virtanen 1994, 69.)

Muita tyypillisiä mukautetun opetuksen oppilaiden piirteitä ovat kielellinen heikkous, heikko käsityskyky, huono muisti ja motorisen kehityksen jälkeenjääneisyys (Krombholz 1989; Moberg & Koro 1983; Virtanen 1994,69). Alanne (1994,9) on todennut oppimisen suurimmaksi esteeksi kyseisten oppilaiden itseluottamuksen puutteen. Hänen mukaansa oppilaat ovat kokeneet jo ensimmäisellä luokalla paljon epäonnistumisia, ja he eivät luota omiin kykyihinsä.

Mukautetun opetuksen oppilaiden motorinen kehitys poikkeaa suuresti toisistaan. Oppilaiden motoriset kyvyt ja taidot voivat olla ikäluokkaa vastaavia tai lähellä sitä, kun taas osalla oppilaista ilmenee huomattavaa motorista kehitysviivästymää tai jälkeenjääneisyyttä. Ongelmia ilmenee selvimmin tasapainossa, koordinaatiossa, reaktionopeudessa sekä hieno- ja havaintomotoriikassa. (Alanne 1994, 13; Krombholz 1989, 76–83; Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1988, 136–137.)

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

Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden liikuntaharrastus on vähäisempää kuin muiden saman ikäisten. Liikuntaharrastus myös vähenee iän mukana. Oppilaat kokevat vaatimustason noustessa itsensä pärjäämättömiksi. Yhteiskunta ei juurikaan järjestä erityisopetusta käyville sopivia liikuntaryhmiä. Monien ryhmien vaatimustaso on heille aivan liian korkea. (Haapasalo ym. 1991.) Kehityksellisiä koordinaatiohäiriöitä omaavat lapset kuuluvat vähemmän urheiluseuroihin ja osallistuvat vähän myös muihin harrastuksiin (Ahonen 1990, 122 ).

### 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 moninaisemmiksi. 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.

Tutkimustehtävinä 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.

Tutkimustehtäviä selvitän sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Kuvaan intervention aikana itsetunnossa tapahtuneita muutosprosesseja havainnoinnin, teemahaastattelujen ja tutkimuspäiväkirjan sekä kuva-sana-mittarin avulla kerättyjen aineistojen pohjalta. Motoriikkaan liittyvää tutkimustehtävää selvitän kehon koordinaatiotestillä (KTK) ja diagnostisen inventaarin seulontaosiolla (DMB). Tutkimuksessa toteutettavan intervention tavoitteena on antaa kuva psykomotorisen harjaannuttamisen käyttömahdollisuuksista. Tutkimuksen suorittamisen metodiosaa on esitetty liitteessä1.



## 4 TUTKIMUKSEN ALKUTILANNE JA ETENEMINEN

Tutkimusprosessin kuvaaminen laadullisessa tutkimuksessa ei ole niin yksiselitteistä ja kaavamaisista kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Alasuutari (1993, 213) kysyy, mistä tutkimus varsinaisesti alkaa? Tarkkaa tutkimusprosessin alkupistettä on vaikea määritellä, koska tutkimus nojaa aina joiltakin osin aikaisempaan tutkimukseen tai tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin.

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

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

### 4.1 Tutkimusryhmä

Aikaisemmin olen kuvannut mukautettua opetusta, jota tutkimuksen kohderyhmän oppilaat myös kävivät. He olivat erityisopetuksen mukautetussa opetuksessa (EMU) eräässä 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.)

Pääskylän koulussa on noin sata oppilasta. Opetusryhmiä on kaikkiaan kymmenen. Opettajat ovat suurimmaksi osaksi erityisluokanopettajia. Lisäksi koulussa toimii kaksi koulunkäyntiavustajaa sekä terveydenhoitaja ja kevästä 1998 lähtien myös psykologi. Kuraattorin palvelut ovat olleet käytössä kevästä

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

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat yhdistetyn 1-3 luokan oppilaat. Luokassa oli yhteensä kymmenen oppilasta, seitsemän poikaa ja kolme tyttöä. Oppilaat olivat iältään 8 - 10-vuotiaita. Kaikki oppilaat olivat tulleet suoraan mukautettuun opetukseen. Viidellä oppilaalla oli ollut koululyykkäysvuosi ja kaikki olivat olleet erityispäiväkodissa tai päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Yleisimmät lasten diagnoosit olivat laaja-alainen kokonaiskehityksen viivästymä, heikkolahjaisuus, hyperaktiivisuus (MBD) sekä puheen ja kielen erityisvaikeudet. Kaksi lasta oli ollut fysioterapiassa vauvaikäisenä. Sen sijaan kaikki lapset olivat saaneet puheterapiaa ennen koulun aloittamista. Puheopetusta hoiti koulussa laaja-alaisen erityisopettajan viran puitteissa puheterapeutti. Tutkimusluokan oppilaat eivät käyneet tutkimuslukuvuoden aikana puheopetuksessa, mutta edellisen lukuvuoden keväällä 1998 kaikki oppilaat olivat saaneet puheopetusta. Tutkimuskevään aikana kaksi poikaa, Ari ja Esa, kävivät psyykkisten ongelmiansa vuoksi kerran viikossa ns. koptaterapiassa psykiatrisessa sairaalassa. Muilla oppilailla ei ollut koulunkäynnin alettua mitään terapiaa.

Oma luokanopettaja oli erityisopettaja. Hänen lisäksi luokassa toimivat kokopäiväisesti koulunkäyntiavustaja ja lähes koko lukuvuoden myös luokka-avustajaopiskelija. He kaikki ovat naispuolisia henkilöitä.

Oppilaat työskentelivät pääasiallisesti omissa luokkahuoneissaan, mutta myös pienryhmissä muissa tiloissa, osa jonkun toisen opettajan tai koulunkäyntiavustajan johdolla. Liikuntatunnit olivat koko ryhmälle samanaikaisesti ja oma luokanopettaja piti ne. Musiikin ja käsitöiden opettamisesta vastasivat aineenopettajat.

Tutkimusryhmän kymmenestä oppilaasta neljällä oli jokin liikuntaharrastus. Yksi tyttö, Susa, kävi uimassa ja oli mukana uimaseuran harjoituksissa. Kaksi poikaa, Ari ja Esa, kävivät lastenkodin ja seurakunnan sählykerhossa. Leo aloitti karateharjoittelun tutkimuskevään aikana. Muilla oppilaille liikunnan harrastus oli satunnaista tai eivät harrastaneet lainkaan.

Tutkimukseni kannalta oleelliset oppilaiden taustatiedot näkyvät taulukossa 1 seuraavalla sivulla. Kaikki nimet on muutettu.

TAULUKKO 1. Oppilaiden taustatiedot

Nimi	Ikä	Perhetausta	Luokka-aste	Diagnoosi	Terapia	Harrastus
Mika	10 v	Äiti yksinhuoltaja, yksi nuorempi veli	3.	MBD	Puheterapia	Musiikin kuuntelu, tietokonepelit, videot
Susa	10 v	Äiti ja isä, ei sisaruksia	3.	Heikkolahjaisuus, diplegia spastica	Puheterapia, fysioterapia (vauvikäisenä)	Musiikin kuuntelu, pianon soitto, uinti, muu liikunta
Risto	10 v	Äiti yksinhuoltaja, yksi nuorempi veli	3.	Heikkolahjaisuus, dyslalia	Puheterapia	Tietokonepelit, piirtäminen, leipominen
Leo	9 v	Äiti ja isä (kurdi-pakolaisia), 8 sisarusta	2.	Käyttämishäiriöt, visuo-motoriset ongelmat	Puheterapia	Karate
Sanna	9 v	Äiti yksinhuoltaja, yksi vanhempi sisar	3.	Kokonaiskehityksen viivästymä	Puheterapia	Musiikin kuuntelu, piirtäminen
Tiia	9 v	Äiti yksinhuoltaja, kaksi nuorempaa veljeä	2.	Puhevaikeudet, visuo-motoriset ongelmat	Puheterapia	Musiikin kuuntelu, lukeminen
Timo	9 v	Äiti, yksinhuoltaja, yksi nuorempi sisko	2.	Heikkolahjaisuus, mutismi	Puheterapia, fysioterapia (vauvikäisenä)	Tietokonepelit, musiikin kuuntelu
Ari	8 v	Lastenkodissa, huostaanotettu, yksi veli, yksi sisko, isä ja äiti	1.	Fetal alcohol syndrooma (FAS), heikkolahjaisuus	Puheterapia, koppaterapia	Lastenkodin ryhmän kanssa sähkö, ulkoilu
Esa	8 v	Lastenkodissa, huostaanotettu, kaksi veljeä, yksi sisko ja isä	1.	Puheen kehityksen erityisvaikeus	Puheterapia, koppaterapia	Musiikin kuuntelu, lastenkodin ryhmän kanssa sähkö
Ilpo	8 v	Isä yksinhuoltaja, ei sisaruksia	2.	Laaja-alainen kokonaiskehityksen viivästymä	Puheterapia	Ei ole

## 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 mittausmenetelmin 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 pätevydestään (**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 liikunnassa. Kuva-sana-mittarin fyysistä pätevyyttä mittavien osioiden heikko erottelukyky saattoi olla yhtenä syynä eroon. Osio, missä kysyttiin keinumisesta, ei erotellut lainkaan. Kaikki oppilaat vastasivat osaavansa keinua "todella hyvin".

Luokanopettajan verraten korkeisiin arviointeihin saattoi osaltaan vaikuttaa kuva-sana-mittarin liikuntaosioden yksipuolisuus. Niissä ei tullut selkeästi esille taitotekijöiden osuutta, vaan ne painoutuivat pääasiallisesti perusliikkumiseen.

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.

Fyysisen pätevyyden arvioinnit olivat useimpien oppilaiden osalta kuva-sana-mittarin mukaan epärealistisia. He arvioivat osaamisensa ja taitonsa todellisia taitoja paremmiksi. Edes motorisesti heikoimmatkaan eivät kokeneet itseään huonoiksi liikkujiksi. Samansuuntaisia tutkimustuloksia koetun fyysisen pätevyyden vakiintumattomuudesta ensimmäisten kouluvuosien aikana ovat saaneet Raappana, Vallittu ja Rintala (1996) sekä Sarlin (1995). Oppilaat vastasivat todennäköisesti ihannoidun kuvan eli epärealistisen haavekuvan mukaan, sillä fyysisiä ja motorisia taitoja arvostetaan ja ne ovat tärkeitä suosion syitä, etenkin pojilla (Aho & Laine 1997, 27).

Oppilaiden arvioinnit koetusta **kognitiivisesta pätevydestään** olivat realistisemmat kuin arvioinnit fyysisestä pätevydestään. Kaikkien oppilaiden arviointi oli keskitasoa parempi ja luokanopettajan arviointi useimmista oppilaista oli hyvin lähellä 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 hirveen hyvä, mä en osaa nyt ees hyvin lukeekkaan, mutta laskemisessa mä oon hyvä"* (th. Esa).

**Koettua tovereiden hyväksyntää** (millaiseksi oppilas arvioi asemansa, suosionsa ja käyttäytymisensä toveriryhmässä) selvitetessä kaikki oppilaat arvioivat kuva-sana-mittarin mukaan toverien hyväksynnän keskitason yläpuolelle; melko korkeaksi tai korkeaksi. Tässäkin arvioinnissa (vrt. koettu fyysinen pätevyys) vastaukset olivat ilmeisesti enemmän epärealistisen haavekuvan kuin todellisen tilanteen mukaisia. Luokanopettajan arvioinnit poikkesivat oppilaiden arvioinneista. Oppilaiden mielestä heillä oli paljon kavereita ja kaverit pyysivät usein leikkimään ja pelaamaan. Opettaja oli

päinvastaista mieltä. Pidän opettajan arviointeja varsin luotettavina, sillä omat havaintoni ja vanhempien ja huoltajien kanssa käymäni keskustelut tukevat niitä. Monet vanhemmista kertoivat, että heidän lapsensa on yksinäinen. Heillä ei ollut ikäistään toveria lähiympäristössä, ja muut lapset saattoivat jopa kiusata tai pilkata lasta erityiskoulussa käynnin vuoksi. Koska kaikki lapset asuivat hajallaan eri puolella kaupunkia, heillä ei ollut keskenään yhteyttä koulupäivän jälkeen.

Vaikka jokainen oppilas nimesi teemahaastattelussa, muutamat pitkän miettimisen jälkeen, ainakin yhden kaverin, on ilmeistä, ettei useimmilla oppilaista ollut ketään erityisen hyvää 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 ikävää, 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 "sepittävä" kertomuksia, joilla ei sittemmin ilmennyt olevan mitään todellista pohjaa. Toiveen ja todellisuuden erottaminen oli vaikeaa. Osa oppilaista ei

todennäköisesti pystynyt vielä erottamaan todellista minäänsä ihanneminästä, vaan he kokivat pätevyytensä sen mukaan, millaisia haluaisivat olla. Ahon ja Laineen (1997, 27) mukaan ihanneminäkuvan erottuminen reaalinäkuvasta tapahtuukin vähitellen koulun alettua.

Itsearviointitaitojen realisoitumisen nuoruusvuosia lähestyttäessä katsotaan olevan varsin tärkeä positiivisen itsearvostuksen kannalta (Sarlin 1995, 110). Cantell (1998b, 24-27) on todennut pysyviä koordinaatiohäiriöitä omaavien 15-vuotiaiden nuorten havainnot itsestään realistisiksi vastaten heidän todellisia taitojaan. Koska odotukset ja taidot eivät ole ristiriidassa, minäkuva voi säilyä korkeana. Myöskään yksittäisen taitoalueen huonomuus ei vaikuta yleiseen itsearvostukseen. Oma tärkeä osa-alue, joka jollekin saattaa olla esimerkiksi liikunta, toiselle musiikki, antaa itsevarmuutta. Arvomallien on todettu syntyvän jo varhain ja vahvistuvan murrosiässä.

### **Oppilaiden motoriikka**

Vaikka olin havainnoinut oppilaita aikaisemmin koululiikuntatunneilla, yllätyin muutamien oppilaiden motoristen testien tuloksista. Siitä huolimatta, että oppilas näytti päällisin puolin selviytyvän hyvin esimerkiksi pelissä, ilmeni testisuorituksissa kuitenkin ongelmia nimenomaan tasapaino-, koordinaatio- ja rytmikyvyyssä sekä hienomotoriikkaa vaativassa visuaalisen hahmottamisen tehtävässä. Vauhdikkaissa peleissä oppilas saattoi nopeudellaan ja ketteryydellään kompensoida taitopuutteitaan, mutta suorituksissa, missä vaadittiin tarkasti kyseisten taitojen hallintaa, ilmeni ongelmia. Viidellä oppilaalla KTK-testin oppimisvaikeuslasten normipisteiden mukaan tarkasteltuna kehon koordinaatio oli joko häiriintynyt tai poikkeava. Jos oppilaiden saamaa motorista osamäärää tarkastellaan normaalilasten normipisteiden (KTK-testissä) mukaan, vain kahden oppilaan (Susan ja Mikan) motoriikka oli normaali.

Motoristen perustaitojen diagnostisen inventaarin (DMB) seulontaosion viidestä tehtävästä ei kukaan oppilaista selvittänyt kahta tehtävää enempää.

Testiosioina oli myös hienomotoriikkaa ja visuaalista hahmottamista mittaava



osio, missä myös karkeamotoriikassa hyvin menestyneillä Susalla ja Mikalla oli vaikeuksia. Eggertin (1996) mukaan motoriikan intensiivistä havainnointia tulee suorittaa ja tarkentaa, mikäli oppilaalla on seulontaosiossa ongelmia yhdelläkin alueella. Havainnointia tulisi suorittaa toiminnallisissa tilanteissa esimerkiksi liikuntatunneilla, luokkatilanteissa ja välitunneilla. Intensiivisen havainnoinnin perusteella tehtäisiin päätelmiä mahdollisen liikuntaterapian (kuntoutuksen) tarpeesta ja aloittamisesta. Oppilaiden lähtötason perusteella kaikkia tutkimusluokan oppilaita tuli havainnoida intensiivisesti ja samalla suorittaa jo harjaannuttamistoimenpiteitä, mitä tapahtuikin psykomotorisen harjaannuttamisohjelman aikana. Kukaan lapsista ei saanut liikuntaterapiaa, eikä sen mahdollisuutta oltu edes mietitty kenenkään kohdalla.

Oppilaiden motoriset ongelmat ilmenivät aikaisemmin mainittujen koordinaatio-, tasapaino- ja rytmikyvyn ongelmien lisäksi myös hieno- ja visuomotoriikan alueella. Tätä havaintoa tukevat aikaisemmat sekä mukautetun opetuksen että muilla oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla tehdyt tutkimukset. Alanne (1994, 13), Brandt ym. (1997, 101–106), Fischer (1996, 34) ja Krombholz (1989, 83) ja Wiegersma ym. (1984, 140–141) ovat todenneet oppimisvaikeuksia omaavien erityiskoululaisten olevan motorisella alueella selvästi heikompia kuin vastaavan ikäiset peruskoulun yleisopetuksen oppilaat. Rintala ym. (1998, 721–737) ovat todenneet 71 prosentilla dysfaattisista lapsista esiintyvän myös motorista kömpelyyttä. Kehityksellisen koordinaatiohäiriön (kömpelyyden) ja oppimis- ja tarkkaavaisuushäiriöiden on todettu esiintyvän usein yhdessä (Ahonen 1990; Cantell 1998ab; Krombholz 1989).

Kestävyyskunnan mittaamista ei tutkimukseen sisällynyt, mutta havainnoimalla oppilaita liikuntatilanteissa saatoin todeta monien oppilaiden yleiskestävyys heikoksi. He väsyivät nopeasti juoksuleikeissä ja peleissä pitäen usein lepotaukoja.

Siitä huolimatta, että useilla mukautetun opetuksen oppilailla ilmenee motorisen kehityksen ongelmia, on tärkeä muistaa, että oppilaiden motoriset kyvyt ja taidot saattavat myös olla ikätasoa vastaavia tai lähellä sitä, kuten oli esimerkiksi tutkimusryhmässä Susalla ja Mikalla. Myös Arin vahva alue oli

liikunnallisuus, mutta valitettavasti sen toteuttamista ja harjoittamista liikuntatunneilla estivät monin tavoin sosioemotionaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. Ari kieltäytyi 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 liikuntatunneiksi. 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 syynä intervention alussa ilmenneisiin alkuvaikeuksiin.

Suunnittelin kunkin harjaannuttamistunnin sisällön pohjautuen edelliseen tuntiin ja oppilailla havaittuihin tarpeisiin. Suunnitelman tuli olla joustava, sillä yllättäviä tilanteita, kuten esimerkiksi tehtävästä kieltäytymistä ja poisvetäytymistä, ilmeni alussa usein. Alussa koin jopa lievää ahdistusta, koska kaikki eivät olleetkaan niin innokkaasti mukana kuin olin olettanut. Olin seurannut ja ollut itse mukana useilla psykomotoriikan tunneilla Saksassa ja itsekin pitänyt niitä. Olin tavannut pääasiassa vain motivoituneita ja innokkaita lapsia. Mietin syitä näiden oppilaiden vastustelevaan asenteeseen ja tulín siihen tulokseen, että aikaisemmin tapaamani lapset olivat olleet jo pitemmän aikaa mukana harjaannuttamisessa. Saksassa useimmille toiminta oli ennestään tuttua jo päiväkodista ja he olivat tottuneet tämän tyyppiseen harjoitteluun. 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.

Harjaannuttamistunnit liikuntasalissa olivat joka viikko tiistaina ja perjantaina aamupäivällä, noin 45 - 60 minuuttia kerrallaan. Kevään aikana oli yhteensä 27 tuntia. Oppilaat olivat läsnä lähes kaikilla tunneilla. Sanna oli eniten poissa, kaikkiaan kuudelta tunnilta, kun taas Ilpo puolestaan oli mukana kaikilla tunneilla. Pääkaupunkiseudun bussilakko ja flunssa-aalto olivat suurimmat syyt oppilaiden poissaoloihin. Yleensä oppilaat tulivat mielellään kouluun ja harjaannuttamistunneille he juoksivat vauhdikkaasti kysyen *"mitä tänään tehdään?"* (pk).

Ari siirrettiin yksityisopetukseen maaliskuu-huhtikuun vaihteessa toisiin oppilaisiin kohdistuneen aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi. Tämän jälkeen hän ei myöskään ollut mukana harjaannuttamistunneilla muiden oppilaiden kanssa. Hän osallistui neljä kertaa loppukevään aikana yksityistunneille, jotka pidin koulutuntien ulkopuolelle. Näin ollen Ari oli mukana muiden oppilaiden kanssa 19 tunnilla.

### **Psykomotorisen harjaannuttamistunnin rakenne**

Harjaannuttamistunnit etenivät noudattaen tiettyä tunnin perusrakennetta, mikä auttoi myös oppilaita jäsentämään tunnin kulkua ja lisäämään turvallisuuden tunnetta. Koska tuntien perusrakenne pysyi lähes samana koko ajan, kuvaan tunnin rakenteen, joka noudatti yleisesti psykomotoriikassa käytettävää tunnin rakennetta. Sisällöllisesti harjoitteet painottuivat oppilailla havaittujen tarpeiden mukaan tietyille osa-alueille. Jokaisella tunnilla oli harjoitteita, jotka koostuivat kehokokemisesta, materiaalikokemisesta ja sosiaalisesta kokemisesta. Harjaantumistunnin intensiteetti oli suurin alussa (vauhdikkaat leikit ja pelit) ja väheni loppua kohti (rentoutuminen).

Tunti alkoi aina yhteisellä kokoontumisella piiriin salin tiettyyn paikkaan. Keskustelimme kuulumiset piirissä ja selvitin tunnin sisältöä. Vaihdettaessa harjoitusta oppilaat kokoontuivat aina piiriin samaan paikkaan (kotipesään) kuten tunnin alussa. Pidimme lähes saman paikan koko kevään ajan.

Tunnin aluksi oli yksi tai useampi vauhdikas liikuntaleikki, useimmiten jokin hippaleikki. Tavoitteena oli saada kaikki oppilaat aktiivisesti mukaan, oppia liikkumaan tilassa ja huomioida toiset oppilaat. Sääntöjä oli mahdollisimman vähän ja kaikilla oli onnistumisen mahdollisuus. Hippaleikkien lisäksi teimme usein erilaisia harjoituksia esimerkiksi laskuvarjolla, kirjainmatoilla, vanteilla, erilaisilla palloilla, sanomalehdillä ja pedaloilla (pyörillä liikkuva tasapainoväline). Tässä vaiheessa olin itse usein mukana.

Alkuleikin jälkeen oppilaat rakensivat yhdessä erilaisista materiaaleista keskustellun teema-aiheen pohjalta esimerkiksi sirkuksen, meren saarineen, kuvapatsaita ja intiaanikylän. Kun rakentelu oli valmis, sitä kokeiltiin liikunnallisesti. Tässä vaiheessa olin enemmän sivussa tarkkaillen ja havainnoiden. Puutuin harjoittelun kulkuun vain pakottavista syistä kuten esimerkiksi oppilaiden keskinäisen kiusaamisen tai riidan vuoksi. Tavoitteena oli, että oppilaat saisivat kokemuksia erilaisista materiaaleista, niiden ominaisuuksista ja käyttömahdollisuuksista sekä käyttäisivät mielikuvitusta ja luovuutta. Tärkeitä tavoitteita olivat myös yhteistoiminnallisuuden harjoittaminen, vastuun ottaminen ja omiin kykyihin luottaminen. Koska koulun liikuntavälineistö koostui perinteisistä voimistelusalin standarditelineistä, oppilaat joutuivat todella käyttämään mielikuvitusta ja hyväksymään uusia ja erilaisia käyttötapoja perinteisille välineille. Palloja, mailoja ja muita pienvälineitä oli vähän. Vein omalta työpaikaltani pienvälineitä (esimerkiksi laskuvarjon, erilaisia mailoja ja palloja, huiveja), mutta oppilaat käyttivät myös paljon ns. arkipäivän materiaalia kuten esimerkiksi sanomalehtiä, pyykkipoikia, lakanoita, pahvisia lasin alustoja ja rastasverkkoa.

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 käsillä (esimerkiksi taikinan leipominen, tarinan kertominen käsin toisen selkään). Rentoutumisen tavoitteena oli paitsi fyysisen ja psyykkisen hyvinolon tunteen saavuttaminen myös kehokokemus sekä keskittymiskyvyn ja itsehillinnän harjoittaminen. Rentoutumisen jälkeen kokoontuimme loppupiiriin ja keskustelimme tunnin kulusta ja siitä, mitä seuraavalla kerralla tehdään. Liitteessä 9 on kuvattu yhden harjaantumistunnin sisältö.

Liikuntasalissa toteutettujen tuntien lisäksi oppilaat tekivät omassa luokassaan opettajan johdolla visuaalista hahmottamista ja hienomotoriikkaa kehittäviä tehtäviä. Nämä tehtävät olivat DMB-menetelmän mukaisia, ja niitä tehtiin kevään aikana 12 kertaa. Niiden tekeminen liikuntasalissa ei olisi ollut mielekäästä. On huomattava, että psykomotorista harjaannuttaminen ei rajoitu vain liikuntasaliin tai muihin sisätiloihin, vaan sitä voidaan harjoittaa erittäin hyvin esimerkiksi ulkona ja luonnossa. Käytännön järjestelyvaikeuksien vuoksi tämä interventio oli toteuttava sisällä.

## 5 PSYKOMOTORIIKKA KEVÄÄN AJAN PÄÄSKYLÄN KOULUSSA

Kuvaan aluksi tässä luvussa (5.1) harjaannuttamisohjelman aikana oppilaiden toiminnoissa ilmenneitä itsetuntoon liittyviä muutosprosesseja. Muutoksia olen tarkastellut ja tulkinnut tutkimusaineistosta nousseiden teemojen pohjalta liittäen teemojen sisällä nousseet asiat teoriaan. Pyrkimyksenäni on saada empirian ja teorian välille vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 1998, 243). Lopuksi esitän teemahaastattelun ja testien antamia tuloksia itsetunnosta ja motoriikasta (5.2) sekä yksilökuvauksia itsetunnon 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 pääteemaa, joita käsittelen ensimmäisessä luvussa: **toiminnasta poisvetäytyminen ja osallistumattomuus, vuorovaikutusongelmat toisten kanssa ja intervention edetessä alkoi näkyä onnistumisen kokemista ja liikunnan riemua.** Erityisesti intervention alussa esiintyneeseen toiminnasta poisvetäytymiseen ja osallistumattomuuteen liittyivät alateemoina **kilpaileminen 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 kokeminen ja liikunnan riemu näkyivät **leikinomaisuutena, mielikuvituksen käyttönä sekä itsenäisenä toimintana.**

## 5.1 Uskalluksesta onnistumisen kokemiseen

*"Koululiikuntatunnilla pelattiin sählyä. Risto, joka on hieman ylipainoinen ja kömpelö, halusi olla maalivahtina. Aluksi hän torjui muutaman laukauksen tyylikkäästi. Muut oman joukkueen jäsenet eivät reagoineet tähän mitenkään. Sitten tapahtui Riston kannalta onnettomasti, pallo livahti maaliin. Muut oman joukkueen jäsenet rupesivat moittimaan ja haukkumaan Ristoa, koska hän oli päästänyt maalin. Tästä Risto hermostui niin paljon, että heitti mailansa ja poistui pelistä eikä tullut mukaan mihinkään toimintaan koko tunnin aikana." (pk)*

Riston esimerkki on vain yksi monista tilanteista, joita liikuntatunneilla esiintyi. Useimmiten sivuun vetäytyvät olivat oppilaita, joilla oli heikko 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 jäi 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 välttelynä sekä arkuutena kokeilla omaa suorituskyykyään. (Zimmer 1996a, 34; 1996bd.)

## " Kuka on eka? " - kilpaileminen ja suoritusten vertaileminen

Toiminnasta poisvetäytyminen ja osallistumattomuus olivat selkeästi yhteydessä kilpailuun tai vertailuun toisiin oppilaisiin. Edellä kuvattu pelitunti oli esimerkki yhdeltä koululiikuntatunnilta, mutta samanlainen tapahtumaketju toistui lähes kaikilla liikuntatunneilla aina samoilla oppilailla. Psykomotorisen intervention alussa esiintyi harjaannuttamistunneilla samansuuntaista käyttäytymistä kuin edellä kuvatulla 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.

Telama ja Laakso (1995, 287–288) toteavat, että mikäli koulun arviointi- ja arvostelujärjestelmä korostaa yksilöiden välisiä eroja, saattavat oppilaat itse luoda kouluun kilpailullisen ilmapiirin. Koulussa käytetään kilpailua motivointikeinona, erityisesti liikuntatunneilla. Kuitenkaan se ei motivoi kuin korkeintaan keskiverto-oppilaita ja todennäköisesti tehokkaimmin hyviä oppilaita. Kuvaavaa olivat liikunnallisesti taitavan Mikän kysymykset KTK-testin aikana: "*Saako palkinnon? Kuka on paras? Olenko paras?*" (Mika, pk).

Kilpailu ja paremmuusjärjestykseen laittaminen johtavat vertailutilanteisiin, joissa heikot ja viimeiseksi valitut eivät pärjää. Kaikkien edessä nöyryyttävimpiä kokemuksia on pelijoukkueen huutojako. Kosonen (1998, 103) vertaa toimitusta entisajan häpeäpaaluun laittamiseen. Huonoksi tuomittu ei pääse pakenemaan paikalta, hänen on kestävä toisten pilkka ja halveksunta. Covingtonin (1989) mukaan kilpailulla ei tueta lasten itsetuntoa eikä sen avulla saada hyviä tuloksia, sillä aivan liian monet oppilaat joutuvat keskittymään ainoastaan häviön välttämiseen. Kilpailun merkityksen korostuminen koululiikunnassa saattaa johtaa kasvatuksellisten näkökohtien unohtamiseen ja itsekeskeiseen, jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Kilpailua voidaan pitää yhteistyön vastakohtana,



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

Koska vertailujen tekeminen ja viiteryhmän merkitys 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 "päällyshenkilöistä" kuin taitavammat lapset. (Kunz 1995.)

Kososen (1998, 114) keräämien koululiikuntamuistojen mukaan koululiikunta perustuu kilpailuun ja vertailuun. Oppilas suorittaa vaadittavat suoritukset, koska on pakko. Myöskään oppilaan omia sisäisiä haluja ja tarpeita ei oteta huomioon. Hän kuvaa naisilta kerätyissä muistoissaan, kuinka he olivat pettyneitä liikunnanopetukseen, joka sisälsi vain kilpailua ja sen mukanaan tuomaa pilkkaa huonommuudesta. Psykomotoriikka eroaa juuri tässä kohtaa olennaisesti yleisesti vallalla olevasta koululiikunnan toteuttamisesta.

Kilpailu ja kilpailullisuus ovat nykyisessä yhteiskunnassa tiettyyn rajaan saakka hyödyllistä ja perusteltua, mutta niillä on myös selvät haitalliset vaikutuksensa. Avainasemassa liikunnassa ja urheilussa ovat yksilön kehityksen kannalta sosiaalinen vuorovaikutus, yksilön vastuuta korostava omatoimisuus sekä harkitseva suhtautuminen kilpailun määrään ja laatuun. ( Telama & Laakso, 1995, 287–288.)

Vahvan itsetunnon on todettu olevan yhteydessä sekä liikuntaharrastuksiin että liikunnalliseen taitoon ja lahjakkuuteen (Aho 1996; Sarlin 1995; Välimaa, Kannas & Pötsönen 1994; Zimmer 1996a). Itsetunnon vahva yksilö nauttii kilpailutilanteista, kun taas itsetunnon heikko yksilö saattaa kokea ne uhkaavina ja pelottavina. Myös liikunnan heikolla arvosanalla ja kilpailussa häviämisen kokemuksilla sekä peliryhmistä eristämällä on todettu olevan itsetuntoa heikentävä vaikutus. ( Aho 1996.)

## " Läski tulee "- arvosteleminen, kiusaaminen ja pilkkaaminen

Varsinkin aluksi myös harjaannuttamistunneilla muiden oppilaiden taholta tullut arvostelu, kiusaaminen ja pilkkaaminen aiheutti muutamien oppilaiden poisvetäytymistä. *"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 pukuhuoneeseen, mistä hän ei suostunut tulemaan tunnin aikana pois. Taas oli yksi tärkeä harjaantumismahdollisuus motorisesti luokan heikoimman oppilaan, Sannan, kohdalta ohi.

Kosonen (1998, 107, 113–114) toteaa lihaviin, laihojen ja kömpelöiden olevan koulun käytännöissä vammaisiin verrattavia. Hänen tutkimuksessaan naiset kertovat koululiikuntamuistoja, joista päällimmäisiksi nousevat usein häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemukset. Nämä ovat syntyneet, kun oppilas joutuu pakosta tuomaan toisten eteen nähtäväksi oman ruumiinsa kilpailullisen ja taitoja vertailevan liikuntatunnin aikana. *"Koululiikunta luokittelee lihavat tytöt kaikkein alimpaan kastiin"* (Kosonen 1998, 110). Liikunnallisesti kömpelöt ja arat lapset joutuvat usein pilkan kohteeksi. Tämän seurauksena oppilas saattaa vieroksua liikuntaa jopa koko elämän ajan. ( Wahlström 1996, 20–22.)

Psykomotorisessa harjaannuttamisessa kekokemukset ovat keskeisiä. Harjoitteet eivät kuitenkaan tuo esille kenenkään yksilöllisiä ominaisuuksia eivätkä ne estä ketään osallistumasta aktiivisesti toimintaan. Sannan ja Riston ruumiiseen liittyvät kokemukset olivat varsin negatiivisia koululiikunnan telinevoimistelutunnilla. He eivät osallistuneet niihin peläten jo tiedossa olevaa epäonnistumista, toisten kiusaamista ja pilkkaa yrittäessään punnertaa päälläseisontaa tai rimpuillessaan kieppiä rekillä.

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 kokemusten kautta saada luottamusta omiin kykyihin ja itsenäisen toiminnan mahdollisuuksiin

Kiusaaminen ja pilkkaaminen vähenivät 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 *"äitis on kääpiö"* (Mika, pk). Ristosta tällainen loukkaava haukkuminen ja nimittely *"tuntuu suututtavalta"*, *"lähen pois"* (Risto, th).

Toistuvat moitteet ja torjunta synnyttävät epävarmuutta ja luovat kielteistä käsitystä itsestä. Negatiiviset reaktiot muiden taholta saattavat johtaa suoraan kielteiseen minäkäsitykseen. Tärkeänä itsetunnon kehittymiselle nähdään tovereiden hyväksyvä suhtautuminen ja positiivinen palaute. Itsetunnon ja kiusaamisen välillä on todettu olevan yhteyttä, sillä itsetunnon heikko ihminen turvautuu helposti toisten vähättelyyn ja kiusaamiseen. Vahvan ja realistisen itsetunnon rakentaminen puolestaan vähentää kiusaamista. (Aho & Laine 1997, 178– 244.)

### **" Miks me ei ikinä pelata sählyä? "- ennakkoluuloa uutta kohtaan**

Toiminnasta poisvetäytymistä ja osallistumattomuutta aiheuttivat alussa edellä mainittujen seikkojen lisäksi myös **ennakkoluulo 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 suhtautumisena uuteen harjoitukseen ja pyrkimyksenä säilyttää tietyt aikaisemmat rutiinit. Joustamattomuus ja varauksellinen suhtautuminen muutoksiin on tyypillistä

itsetunnon heikolle yksilölle (Aho 1996, 24). Opettajan mukaan luokan oppilaille olivat rutiinit ja tietyt struktuurit erittäin tärkeitä. Jos nämä puuttuivat, tilanne saattoi lapsesta tuntua kaaokselta. Tällä varmasti oli osaltaan vaikutusta harjaannuttamisen alussa ilmeneviin ongelmiin, koska selkeää, valmista suoritustapaa ei useinkaan annettu.

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 sählyä, katsoin tärkeäksi, että oppilaat saivat uusia elämyksiä 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 sai muutamien oppilaiden taholta vastarintaa. He vetäytyivät sivuun tai rupesivat pelleilemään pilaten myös leikkiin halukkaiden osallistumismahdollisuuden.

Sivuun vetäytyneet oppilaat katsoivat ensin, mitä tehdään ja tulivat vähitellen mukaan. Uusi ja outo tilanne saatettiin kokea pelottavana ja ahdistavana. Se voi aiheuttaa passivoitumista, tilanteen kieltämistä tai synnyttää torjuntareaktion, joka voi ilmetä aggressiivisena käyttäytymisenä (Wiegersma ym. 1985, 20).

Kun oppilaat olivat vakuuttuneet onnistumisen mahdollisuuksistaan, he uskaltuivat mukaan. Epäluuloisimmilla oppilaille oli ollut liikunnasta paljon epäonnistumisen ja turhautumisen kokemuksia tai he olivat emotionaalisesti tasapainottomia. Osaltaan kielteiset kokemukset johtuivat todennäköisesti kilpailullisista ja keskinäisiä suorituksia vertailevista kokemuksista liikunnanopetuksessa. Oppilaat eivät uskaltaneet ennakkoluulottomasti kokeilla uutta tehtävää, eivät edes yrittää epäonnistumisen pelossa. Jos suoritus taas epäonnistuisi, muut huomaisivat sen ja pilkkaisivat tai eivät ottaisi mukaan peliin.

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 sovelletut pelit aiheuttivat ensin arvostelua. *"Vammaisten peli"*, *"miksi ei ole oikeat mailat"*, *"ihan tyhmää, 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 tyytyväisiä ja toivoivat, että pelattaisiin taas seuraavalla kerralla. Loppupiirissä käydyissä 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 näitäkin pelejä muutamat oppilaat vastustelivat. On ymmärrettävää, että tämänikäisistä 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 positiivista 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 pelitaidoistaan. Tässä välissä oppilas on ehkä koskettanut palloon muutaman kerran, mutta suurin aktiivisuus on hänen kohdallaan saattanut olla pallon hakeminen ja poisvieminen varastoon. (Zimmer & Cicurs 1990, 20.)

Muutaman kerran harjaannuttamistunneilla 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

(Sironen & Kärkkäinen 1988, 91). Alaluusua (1989) on tutkimuksessaan todennut new-games-pelien ja leikkien soveltuvan kaikille oppilaille, mutta erityisesti liikunnassa keskitasoiset ja heikot oppilaat kokivat enemmän onnistumisen kokemuksia sekä vähemmän epäonnistumisen tuntemuksia kuin perinteisissä kilpailupeleissä.

Psykomotorisesti toteutetuissa peleissä, kuten esimerkiksi new-games-pelit ja leikit ovat, kaikilla on tilaisuus ja mahdollisuus pelata ja leikkiä mukana aktiivisesti. Myös muut käyttämäni sovelletut pienpelit ja välineet antoivat motorisesti heikoimmille sekä osallistumisen että onnistumisen mahdollisuuksia ja heidänkin taitonsa pääsivät harjaantumaan monipuolisen toiminnan ansiosta. Koska lähes kaikilla oppilaille pallonkäsittelytaidot, erityisesti kiinniottaminen, tarkkuus ja oikea voimankäyttö, olivat heikkoja, he vastustelivat aluksi pelejä, missä kyseisiä taitoja tarvittiin. Taitojen karttumisen ja itseluottamuksen lisääntymisen myötä motivaatio yhteistoiminnalliseen pelaamiseen lisääntyi.

Vaikka muutamat pojat vaativat oikeaa koripallopeleä, he kuitenkin innostuivat ja pelasivat mielellään sovellettua peliä, missä kaikilla oli mahdollista onnistua ja päästä mukaan pelaamaan. *"Purkipallo" on peli, missä joukkueen koria pitää yksi oppilas, joka jakkaralla seisten yrittää siepata heitetyn pallon "koriin" ( iso muovipurkki). Pelin ajatuksena on yrittää heittää pallo omaan "koriin", kuljettaa ei saa, vaan pallo heitetään pelaajalta toiselle. Joukkuejako tehtiin kuvien perusteella. Levitin salin lattialle nurinpäin kahdenlaisia kuvia; kuu ja tähti. Oppilaat saivat ottaa yhden kuvan ja etsiä henkilöt, joilla oli sama kuva. Oppilaat olivat uteliaita ja hakivat innokkaasti omaa joukkuetta. Kuitenkaan joukkuejako ei miellyttänyt Ristoa, hän meni sivuun istumaan ja oli myöhemmin pelin aikana pisteiden merkitsijä. Todellinen syy Riston sivussa olemiselle oli, että hän halusi varmistaa pelin, osaisiko hän. Tätä osoittaa se, että seuraavalla kerralla, kun pelasimme samaa peliä, hän tuli mukaan välittämättä mitään, millainen joukkuejako oli. Hän halusi olla myös purkin pitäjänä. Ilpo yritti tehdä vaihtokauppoja toiseen joukkueeseen mutta se ei onnistunut, ja hän hyväksyi oman joukkueensa. Sanna oli alussa lyhyen hetken mukana, mutta meni välillä sivuun tullen taas mukaan. Jos Sanna ei saanut kiinni tai joku sanoi hänelle jotain siitä, hän meni hetkeksi pois pelistä. Hän oli hyvin herkkä arvostelulle.*

*Purkinpitäjänä Sanna sai siepattua yhden korin, mikä sai hänen kasvonsa loistamaan. Peli innosti oppilaita ja koska "kori" oli alhaalla ja liikkuva, yhä useampi oppilas 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 välttelivät 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.

Epäonnistumiset aiheuttavat alemmuudentunnetta, joka nakertaa itsetuntoa vähitellen ja lopulta yksilö ei luota missään asiassa itseensä. Hän jo odottaa epäonnistumista ja aliarvioi kykyjään. Enhän minä tätä voi osata, ei kukaan ole kuitenkaan minun kanssani, ovat tyypillisiä ilmauksia heikon itsetunnon omaavalle yksilölle, ja hän saattaa puolustella huonoa osaamistaan jo ennen tehtävän aloittamista. Tällä on puolestaan yhteyttä sosiaalisen ympäristön odotuskäyttäytymisen kanssa, sillä siihen, joka ei usko ja luota itseensä, eivät muutkaan paljon luota ja usko (Aho & Laine 1997, 179; Laine 1998, 498; Zimmer 1996a, 34). Tämä näkyi esimerkiksi Sannan syrjimisestä peleistä ja leikeistä. Hänen "pelättiin" pilaavan pelin "*ei se saa kuitenkaan kiinni*" (Mika, pk) eikä kukaan olisi oikein halunnut häntä kaverikseen.

### **" 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.

Alussa muutamat oppilaat suhtautuivat liikuntasalissa rehentelevästi ja jopa vihamielisesti minuun haistatellen ja nimitellen. Kaksi poikaa käytti myös fyysistä väkivaltaa minua kohtaan. Tämä kokemus oli ensimmäinen pitkän opettajaurani aikana. Tällainen käyttäytyminen kuitenkin loppui noin kuukauden sisällä. Nimittely johtui todennäköisesti siitä, että näillä oppilailla ilmeni yleensäkin pelkoa kaikkea uutta ja tuntematonta kohtaan. He kokivat minut aluksi uhkana. Mutta huomattuaan ja tunnistettuaan toimintamme rajat turvallisiksi heidän asenteensa muuttui täysin.

Oppilaat reagoivat herkästi uusiin asioihin rumalla kielenkäytöllään. Yksittäisissä tilanteissa, ollessani kahdestaan oppilaan kanssa, nimittelyä ja hyökkäävää käyttäytymistä ei esiintynyt. Uho ja rehentely liittyi aina ryhmätilanteisiin. Ahon (1996, 24) mukaan heikko itsetunto voi ilmetä yksilön epäluuloisuutena ja vähäisenä luottamuksena toisia ihmisiä kohtaan. Pönkkö (1996) viittaa Harterin (1990) havaintoihin, joiden mukaan heikon itsetunnon omaava lapsi välttelee uusia tilanteita ja reagoi muutokseen kypsymättömästi ja sopimattomasti tai käyttäytyy välttelevästi.

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 saatanan huorat"* (Ari, pk). Myöhemmin tilanteen vakiinnuttua ei kukaan kiinnittänyt huomiota opiskelijoiden läsnäoloon.

Muutamit oppilaat yrittivät peittää pelkoaan rehentelevän ja uhoavan käyttäytymisen taakse. Esimerkiksi Esan huoltajan mukaan sukupuolielinten kieltä viljelevä ja heti nyrkit pystyssä oleva 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



Heikko itsetunto voi näkyä yksilön rehentelevänä, häiritsevänä ja tyrannisoivana käyttäytymisenä. Tämä saattaa hämätä kasvattajan uskomaan, että kyseinen käyttäytyminen on vahvan itsetunnon osoitus. Tosiasiassa tällaisen käyttäytymisen takana on yksilön kompensatiopyrkimys peittää pelkoaan ja heikkouttaan. (Aho 1996, 21; Zimmer & Cicurs 1990.)

## **" No kaikki on ihan kivoja" - harjoittelun hyväksymistä**

*Jokainen oppilas etsi itselleen oman etunimen ensimmäisellä kirjaimella alkavan maton. Matot levitettiin yhdessä salin lattialle niin, että oppilas pystyi hyppäämään matolta toiselle. Mattoja levitettäessä vauhdikkaat pojat sieppasivat maton ja heittelivät sitä ympäri salia. Kun matot oli saatu koottua yhteen ja sopiville välimatkoille, oppilaat hyppivät kirjainmatolta toiselle ja samalla hän sanoi kyseisen maton kirjaimen nimen. Vastaantulevia piti väistää ja ottaa huomioon, että samalle matolle sopi useampiakin oppilaita. Alku sujui hyvin, mutta pian Sanna meni sivuun, koska häntä tönittiin, samoin Risto valitti tönimisestä, mutta jatkoi kuitenkin hyppelyä. Seuraavassa harjoituksessa oppilaat liikkuvat vapaasti tilassa ja musiikin pysähtyttyä menivät jollekin matolle ja muodostivat omasta kehostaan matossa olevan kirjaimen. Musiikin houkuttelemana Sannakin tuli mukaan. Esalla oli tärkeä tehtävä panna musiikki päälle. "Hitsi mä en osaa" kuului aluksi salissa ja oppilaat katselivat toisiaan. Pienen avun ja vihjeen jälkeen he ryhtyivät keksimään kirjaimen esittämistapaa. Toinen "kierros" meni jo huomattavasti paremmin ja oppilaat alkoivat heti keksiä, miten esittäisivät kirjainta. He myös oivalsivat eri tasojen käyttämisen. Kun Esalla oli vaikeuksia keksiä, miten saisi tehtyä A- kirjaimen, Ari auttoi ja Esa hyväksyi ohjeet tehden niiden mukaan. Oppilaat olivat innokkaasti mukana ja usein vastustelevat Ilpo ja Leo tekivät ahkerasti erilaisia kirjaimia. Oppilaat malttoivat olla kyseisessä asennossa niin kauan, kunnes olivat saaneet palautetta, oliko kirjain oikein. Jatkoimme seuraavalla tunnilla Arin ehdottamaa hippaleikkiä hyppiä ja juosten kirjainmattojen päällä. Edellisen tunnin harjoitusta kehiteltiin eteenpäin siten, että oppilaat saattoivat myös parin kanssa keksiä kirjaimen esittämistavan. Tämä onnistui hyvin, vaikka kaikki eivät tehneetkään kirjainta toisen kanssa, he tekivät*

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

Psykomotorisiin harjoituksiin osallistuminen ei vaadi hyvää liikuntataittoa. Tällöin kynnys tulla mukaan on matalampi kuin usein koululiikuntatunnilla, myös heikoimmille oppilaille. Psykomotorisilla harjaantumistunneilla harjoitukset olivat suunniteltu siten, ettei niissä aina selvinnyt nopeudella tai voimalla eikä muillakaan puhtaasti fyysisillä ominaisuuksilla. Siellä ei tarvittu sekuntikelloa eikä mittanauhaa. Tarvittiin esimerkiksi keskittymiskykyä, eri aistien havaintokykyä, oman kehon havainnoimista, tuntemista ja kokemista uudella tavalla, itsenäistä päätöksentekoa ja toisten oppilaiden huomioon ottamista.

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 ketteryudessa 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.

**Vähitellen toiminnasta poisvetäytyminen ja osallistumattomuus vähenivät. Aktiivisuus lisääntyi** erityisesti heikoilla oppilailla heidän huomattuaan, ettei kysymys ollut paremmuuden osoittamisesta eikä kilpailusta. Kun sisältö ja työskentelytavat olivat tuttuja, epäluuloisuus ja jännitys vähenivät. Kaikkien onnistumisen mahdollisuudet paranivat.

*"Riston rohkeus on lisääntynyt, yrittämisen iloa liikunnasta, koska ei ole kilpailutilanteita." " Tiialle nämä harjoitteet ovat sopineet, ei tule pettymyksiä, koska ei luoda kilpailua tai paremmuusjärjestyksiä, uskaltaa yrittää omana itsenään."*

*" Sanna on lähtenyt mukaan toimintaan ja pysynyt mukana toiminnassa välillä pitkiäkin aikoja, saanut näin varmasti enemmän uusia liikunnallisia kokemuksia."*

*" Mika on innostunut uudentlaisista harjoitteista, oppinut hyväksymään uusia tilanteita, sääntöksiä. Vertaileminen itsensä ja toisten välillä vähentynyt, antaa tilaa toisten yrittämiselle". (luokanopettajan arviointi)*

## **"Tulla toimeen toisten kanssa, olla oma itse"**

*" Harjaannuttamistunnilla tammi-helmikuun vaihteessa olimme "autonpesukadulla", mistä jokainen oppilas vuorollaan meni kontaten (autona, jonka merkin ja värin hän oli itse ensin kertonut) läpi toisten toimiessa pesuharjoina ja kuivaajina. Riston mennessä pesukadulla Ari näki tilaisuuden lyödä Ristoa ja löi häntä takapuoleen kovakouraisesti. Risto hermostui ja sätti Aria "vitun sika". Opettaja siirsi Arin istumaan viereensä valvoakseen paremmin häntä. Kun Arin vuoro tuli mennä auton pesuun, näki Risto mahdollisuuden kostaa ja läpsäytti puolestaan Aria takapuoleen. Ari hermostui välittömästi mennen potkimaan Ristoa ja sylkäisi päin kasvoja. Risto istui vähän aikaa paikallaan ja sanallisesti sätti Aria, joka hermostui ja meni potkimaan. Kaikki tämä provosoi tappelutilanteen, johon muut menivät mukaan huutaen kannustushuutoja "Ari, Ari!". Riidan selvittelyyn meni koko loppu tunti ja muut oppilaat lähetettiin pukuhuoneeseen vaihtamaan vaatteet." (pk, video)*

Kokeilin harjoitetta huhtikuussa uudelleen ja se sujui edellistä kertaa paremmin. Koskettaminen toiseen henkilöön oli voimankäytöltään sopivaa ja kaikki oppilaat Ristoa lukuun ottamatta, halusivat olla pestävinä. Olimme tehneet kevään aikana yhteistoiminnallisia harjoituksia, joissa oli ollut myös toisen ihmisen fyysistä koskettamista. Erityisen vaikeaa oikean voimankäytön säätely suhteessa toiseen ihmisen oli Arille ja Esalle.

Monilla oppilailla oli ongelmia vuorovaikutussuhteissa. He eivät osanneet ottaa huomioon toisia henkilöitä joustavasti eivätkä työskennellä yhdessä. Tämä ilmeni erityisesti luokan "vauhdikkaiden" poikien kohdalla tönimisenä, riitelynä, tappeluna, toisten ärsyttämisenä ja toiminnan häiritsemisenä sekä pilkkaamisena ja nimittelynä. Muutamien oppilaiden, lähinnä ensimmäisellä luokalla olleiden Arin ja Esan, käyttäytymiselle oli tyypillistä hyökkäävyys. 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).*

Kalliopuskan (1984) mukaan hyökkäävän henkilön itsetunto on eriasteisesti vaurioitunut. Arilla ja Esalla ilmeni vaikeuksia toimia muiden henkilöiden kanssa, eikä kummallakaan ollut erityisen hyvää kaveria luokassa. Ari siirrettiinkin kesken lukukauden yksityisopetukseen toisiin oppilaisiin kohdistuneen arvaamattoman käyttäytymisen vuoksi.

Muutaman kerran jouduimme 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 työrauha. Yritin järjestää tilanteet mahdollisimman usein siten, että oppilaat pyrkisivät keskenään ratkaisemaan riitatilanteen, mutta tähän ei kaikilla ollut valmiuksia, vaan tarvittiin aikuisen puuttumista asiaan.

Oppitunnilta poistamista käytetään melko yleisesti ongelmanratkaisukeinona (Naukkari 1999, 214). Opettajan kannalta tämä on helppo tapa 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 paikanpäällä ja pyrkiä ennakoimaan tilanne mahdollisimman varhain sekä puuttua siihen ajoissa.

Itsetunto on yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen muiden kanssa (Keltikangas - Järvinen 1994, 36–32). Bullock (1992) ja Zimmer (1996a) toteavat toverien puutteen ja heidän taholtaan tulleen torjunnan aiheuttavan lapselle erittäin traumaattisia kokemuksia, jotka johtavat yksinäisyyteen, matalaan itsetuntoon ja kyvyttömyyteen kehittää sosiaalisia taitoja.

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. (Välimaa ym.1994, 85–86; Aho & Laine 1997.)

Luokassa oli selvästi kaksi ryhmää. Tytöt olivat keskenään, mutta heidän välillään oli jännitettä joka hieman väheni kevään aikana. Sekä Tiia että Sanna halusivat olla Susan kanssa, mutta pelkäsivät jäävänsä sivuun. *"Tiia ja minä ollaan toisille vihasii, jos Susa on jonkin kanssa", "Me sovitaan tai sitten mä lähen mököttää 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 pelkäsi 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).

Toinen ryhmä muodostui kolmesta pojasta, jotka toimivat tiiviisti yhdessä kaikissa tilanteissa kouluyhteisössä. Leo, ryhmän "pomona" sekä Timo ja Ilpo. Joskus Esa pääsi ryhmään mukaan, mutta hän joutui helposti riitaan eikä häntä aina hyväksyty kolmikun joukkoon. Vaikka Ilpo ei ollut motorisesti taitava, hänellä kuitenkin olivat kavereina Timo ja Leo. Koulussa Ilpoa ei syrjitty, mutta kotiympäristössä hänellä ei ollut yhtään kaveria ja hän vietti paljon aikaa aikuisten kanssa. Tämä näkyi myös Ilpon joskus pikkuvanhasta puhettavassa ja käyttäytymisessä. Mika oli yksinäinen poika, joka haastoi helposti riitaa ärsyttämällä ja tönimällä toisia oppilaita. Mika oli itse liikunnallisesti taitava, mutta hän pilkkasi herkästi heikoimpia oppilaita haukkuen rumasti. Kukaan pojista ei halunnut olla Mikan kanssa samassa ryhmässä. Yhteistyö sujuikin parhaiten Susan kanssa, joka oli rauhallinen ja sopeutuvainen, mutta tarvittaessa hän osasi pitää puolensa. Ristoa kaikki oppilaat sekä tytöt että pojat syrjivät. Joskus häntä

nimiteltiin 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 hyväksytyt lapset uskaltavat ryhtyä uuteen, ei aikaisemmin kokeiltuun asiaan, kun taas ei-hyväksytyt lapset pidättäytyvät leikeistä. Toisaalta voi motorinen epävarmuus olla myös syynä puutteelliselle sosiaaliselle kontaktikyvyille.

*Sanna yritti rakentaa itselleen tynnyriä vanteista ja matosta. Hän tuskaili tehtävän kanssa ja huusi usein "tule ope auttaa". Pyysin Ilpoa, joka oli juuri äsken tehnyt oman "tynnyrinsä" näppärästi auttamaan Sannaa ja hän menikin heti. Ja yhdessä he tekivät "tynnyrin", jonka kanssa Sanna lähti iloisesti pyörimään. Köysistä oppilaat solmivat keinoja, auttoivat toisiaan niiden tekemisessä ja keinoon kiipeämisessä. Oppilaat oppivat myös sopimaan keskenään, milloin vaihdetaan keinojaa.* (pk, video)

Yhteistyössä tapahtui edistymistä. Kuitenkaan harjoitukset, missä kaikki luokan oppilaat olisivat rakentaneet yhteistyössä, eivät onnistuneet. Vaikka yhteisen aiheen pohjalta samassa tilassa työskenneltiin, erottautuivat luokasta aikaisemmin mainitut pienryhmät ja yksinäiset, jotka hakivat paikkaa milloin mistäkin ryhmästä. Toisten rakennelmien rikkomista sekä materiaalien ja välineiden viemistä toisilta esiintyi koko ajan. Koululla oli hyvin vähän soveltuvia välineitä, joten osittain niiden puute ja toisaalta mukanaan tuomat uudet kiinnostavat välineet aiheuttivat kiistaa ja riitoja. Kaikki olisivat halunneet kaikki. Oppilaat oppivat kuitenkin hyväksymään kompromissiratkaisuja välineiden käytössä.

**" 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 seurasivat 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 käyttäytymistä. Pohjimmiltaan esimerkiksi sekä Ilpo että Timo olivat kilttejä ja tottelevaisia poikia, mutta he joutuivat joskus hankaliin tilanteisiin, koska eivät uskaltaneet vastustaa voimakasta Leoa.

Monet oppilaat muuttivat mielipidettään muiden mielipiteiden mukaan. Tätä voidaan Ahon ja Laineen (1997, 44) mukaan pitää tyypillisenä piirteenä itsetunnoltaan heikolle yksilölle. Mielipiteen muuttaminen näkyi selkeästi alku- ja loppupiiireissä. Erityisesti luokan "johtajien" mielipide sai heti muutamat oppilaat vaihtamaan omaa kannanottoaan "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 ideoita"* (luokanopettaja). Tämä näkyi oppilailla **puolensa pitämisenä ja omien mielipiteidensä puolustamisena, mutta myös toisten kuuntelemisena ja yhteistoiminnan kehittymisenä.** *"Ryhmässä toimiminen myös toisten ehdoilla kehittynyt"*, *"yhteistoiminnan harjoittelu helpottunut"*, *"uskaltaa yrittää omana itsenään"* (luokanopettajan arviointi).

### **" Minä osaan " – onnistumisen kokeminen ja liikunnan riemu**

*" Lapsellisen helppo, tämänhän osaa pikku vauvakin"* (Esa, pk). Muutamat pojat vähätelivät tehtäviä ja ilmaisivat sen ennen tehtävän aloittamista erilaisin kommentein. Jos tehtävä ei sitten heti onnistunutkaan, kuten esimerkiksi Esalle kävi kyseisen lausuman jälkeen, hän raivostui ja repi tehtäväpaperin pieniksi paloiksi. Oppilas saattoi myös aggressiivisen käyttäytymisen lisäksi syytellä ja

etsiä selitystä epäonnistumiselle eri tekijöistä *"jalka kipee"*, *"mua väsyttää"* (Ilpo, pk) tai vetäytyä sivuun.

Oppilailla oli alkujaan liikunnasta hyvin suorituskorosteinen mielikuva. Mielikuvan 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 normaaleja liikuntaleikkikokemuksia. Liikuntaan oleellisesti liittyvää leikkiä ei aluksi juurikaan ilmennyt, sillä leikitkin otettiin *"vakavasti"* ja tosissaan.

Myöskään oppilaiden vanhemmat, Susan vanhempia lukuun ottamatta, eivät kannustaneet erityisemmin lapsia liikunnallisiin toimintoihin ja harrastuksiin. Monet aikuisista harrastivat itse hyvin vähän ja satunnaisesti liikuntaa, joskus esimerkiksi kävelyä. Vanhempien kertoman mukaan muutamat lapset olivat jo päiväkodissa vetäytyneet sivuun liikuntatilanteista.

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 taitojaan, ilman suorituskorosteisuutta. Tämä lisäsi rohkeutta ja itseluottamusta.

Oppilailla oli mahdollisuus käyttää luovuuttaan ja tehdä itsenäisiä ratkaisuja. He keksivät ja toteuttivat omia ideoitaan erilaisin välinein ja materiaalein. Liikuntaan tuli *"rennompaa"* suhtautumista. *"Avautumista tapahtunut"* (luokanopettaja). Aikaisemmin liikunnallisesti hyvät pojat, Mika ja Leo, olivat olleet esillä ja ohjanneet muiden oppilaiden käyttäytymistä. Nyt pääsivät myös taidoiltaan heikommat tai hiljaiset oppilaat toteuttamaan itseään haluamallaan tavalla. Heillä saattoi olla erinomainen idea vaikkapa intiaanimajan rakentamisesta tai kuvapatsaan muovaamisesta, mikä sitten yhdessä toteutettiin.

Liikuntaan oleellisena kuuluva leikki on menettänyt merkitystään jo lapsilla. Alasteella 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.

Psykomotorisissa harjoituksissa lapsi oppii luottamaan omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa. Hän oppii tuntemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä. Vaikka ulkopuolinen vahvistaminen ja palaute ovatkin oppilaalle tärkeitä, tärkeintä on kuitenkin se palaute, mitä lapsi itse saa ja kokee omissa toiminnoissaan. Psykomotoriikan tärkeä perusajatus on montessoripedagogiikasta lähtöisin oleva "auta minua tekemään se itse". Lapsen oma itsenäinen toiminta vahvistaa ja kehittää positiivista itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihin. Kokemus ratkaista ongelma itsenäisesti, ilman opettajan apua, välittää lapselle itseluottamusta, joka on edellytyksenä hallita uusia ympäristöön liittyviä asioita ja tilanteita (Zimmer 1996d, 36).

Vahva itsetunto pohjautuu onnistumisen elämyksiin (Keltikangas-Järvinen 1994; Zimmer & Cicurs 1990). *"Rohkaistunut, leikin ilo on löytynyt", "liikuntaan on tullut leikkimielisyyttä ja mielikuvitukselle on tullut tilaa", "leikinomainen liikunta innostaa yrittämään", "liikunnallisesti taidot kehittyneet, koska tässä on tullut uudenlaisia harjoitteita", "saanut onnistumisen kokemuksia", "liikunnan avulla mahdollisuus kehittää myös muita taitoja"* (luokanopettajan arviointi). **Mielikuvitusta, leikinomaisuutta ja luovuutta** alkoi löytyä usein "vakavan" urheilun sijaan. Intervention edetessä alkoi näkyä **uskallusta yrittää** uudelleen ensimmäisestä epäonnistumisesta huolimatta ja **itsenäistä toimintaa**

## 5.2 Itsetunto ja motoriikka intervention päätyttyä

Tässä luvussa esitän kuva-sana-mittarin tulosten ja teemahaastattelun aineiston pohjalta, miten oppilaat itse arvioivat itsetuntoa koetun pätevyyden eri osa-alueilla intervention päätyttyä toukokuussa ja seurantamittauksessa syyskuussa.

Oppilaskohtaiset tulokset kuva-sana-mittarin osalta on esitetty liitteessä 6.

Motoriikan kehitystä ja muutoksia kuvaan intervention aikana, sen päätyttyä sekä syyskuussa suoritetussa seurantamittauksessa saatujen testitulosten perusteella.

Oppilaskohtaiset motoriikan testitulokset on esitetty liitteissä 7 ja 8.

### Oppilaiden itsetunto (koettu pätevyys)

Intervention päätyttyä koetun fyysisen pätevyyden arvioinnissa puolet oppilaista, Ilpo, Ari, Mika, Esa ja Leo, kokivat pätevyytensä korkeammaksi kuin alussa.

Kolmella oppilaalla, Tiialla, Susalla ja Sannalla, arviointi pysyi samana ja kaksi oppilasta, Risto ja Timo, kokivat pätevyytensä laskeneen. Muutokset intervention alkuarviointeihin olivat hyvin pieniä ja kaikki oppilaat, Sannaa lukuun ottamatta, kokivat vieläkin pätevyytensä lähes korkeaksi tai korkeaksi. Seurantamittauksessa arvioinnit olivat muilla oppilailla, paitsi Ilpolla, lähes samat tai korkeammat (Sannalla) kuin alkumittauksessa. Ilpo arvioi fyysisen pätevyytensä nyt keskitasolle, kun se loppumittauksessa oli ollut hyvä. Myös muut Ilpon arvioinnit olivat loppumittausta alempia, mikä saattaa osoittaa hänen arviointinsa tulleen hieman realistisemmaksi.

Verrattaessa kuva-sana-mittarin koetun fyysisen pätevyyden tuloksia motorisissa testeissä saatuihin tuloksiin havaittiin viiden oppilaan vastauksissa ristiriitaa kuten intervention alussakin. Esimerkiksi luokanopettaja arvioi Timon ja Tiian fyysisen pätevyyden korkeaksi kuten he itsekin, mutta motoristen testien mukaan motoriikka oli normaalin ja poikkeavan välillä. Kuten jo edellä todettiin, kyseiset oppilaat eivät motorisissa testeissä yrittäneet aina parastaan, mikä vaikutti tulokseen. On otettava kuitenkin huomioon, että luokanopettaja arvioi oman näkemyksensä perusteella, eikä liikuntatunneilla välttämättä tule esille tai ei pysty havainnoimaan niin helposti esimerkiksi koordinaatioon ja tasapainoon liittyviä ongelmia, joita käytetyt testit toivat esille.

Oppilaiden arviointi oli vielä vakiintumatonta, vain muutamien oppilaiden arviointi oli tullut hieman realistisemmaksi kevään aikana. Samansuuntaisia tuloksia koetun fyysisen pätevyyden vakiintumattomuudesta ensimmäisten kouluvuosien aikana ovat saaneet Raappana ym. (1996) sekä Sarlin (1995) ja esikouluikäisillä tehdyssä tutkimuksessa Pönkkö (1999). Oppilaat vastasivat ilmeisesti vieläkin, kuten intervention alussa, ihanneminän mukaan. Arviointien realistisuuden puutetta tukevat myös tutkimukset, joissa lasten minäkäsityksen on todettu olevan lievästi myönteiseen suuntaan vääristynyt (Lintunen 1993, 9).

Kuusi oppilasta, Susa, Mika, Ari, Esa, Tiia ja Ilpo, arvioivat **kognitiivisen pätevyytensä** paremmaksi kuin intervention alussa. Kolmen oppilaan, Timon, Riston ja Sannan, arviointi oli hieman laskenut, mutta tullut lähemmäksi vastaamaan heidän todellista tilannettaan. Leon arvioinnissa ei tapahtunut muutoksia. Kaikkien oppilaiden arviointi oli kuitenkin keskitasoa parempi ollen varsin hyvä tai korkea. Luokanopettajan arviointi oli Sannan ja Ilpon arviointia lukuun ottamatta hyvin lähellä tai täysin sama kuin oppilaiden oma arviointi. Seurantamittauksessa arvioinnit pysyivät korkeina tai lähes korkeina. Tosin kuuden oppilaan arviointi oli hieman laskenut loppumittauksesta. Tähän saattoi vaikuttaa palaute, jonka oppilaat olivat saaneet kevättodistuksen myötä.

Kognitiivisen alueen realistisempi 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).

**Tovereiden hyväksynnässä** koki viisi oppilasta, Susa, Timo, Leo, Esa ja Tiia, positiivisia muutoksia. Kolmen oppilaan, Ilpon, Sannan ja Riston vastauksissa oli lievää alenemista ja Arilla sekä Mikalla ei tapahtunut muutosta. Kaikki oppilaat arvioivat kuten alkumittauksessakin tovereiden hyväksynnän keskitason yläpuolelle. Seurantamittauksessa syyskuussa peräti yhdeksän oppilaan arviointi oli loppumittaukseen verrattuna alhaisempi, eniten muutosta toukokuun loppumittaukseen verrattuna oli Ilpolla, Susalla, Ristolla ja Mikalla. Muiden arvioinnit olivat vieläkin keskitasolla tai sen yläpuolella, paitsi Ilpon ja Riston. Siitä huolimatta, vaikka arviointi oli keskitason yläpuolella, aleneminen aikaisimmasta

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

Teemahaastattelussa tulivat esille luokan sisällä ilmenneet ystävyysuhteet 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 toveripiirissä on yhteydessä liikuntataitoihin. Tämä näkyi luokassa erityisen selvästi Sannan ja Riston tapauksissa. He olivat motorisesti heikkoja, eikä heitä otettu mielellään 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 reaalinäköisyyden ja ihanneminäköisyyden välistä ristiriitaa sosiaalisten suhteiden tasolla. Toiveiden ja todellisuuden välinen ristiriita sosiaalisissa suhteissa merkitsee yksinäisyyden tunnetta. Mitä suurempi ristiriita on, sitä negatiivisempi on sosiaalinen minäkäsitelmä. Alhainen itsearvostus saattaa olla sekä yksinäisyyden syy että sen seuraus. (Aho & Laine 1997, 188.)

Kuva-sana-mittarin alkumittauksessa ja alussa suoritettua teemahaastattelussa esiin tullut tilannekohtaisuus vaikutti mitä todennäköisimmin vielä intervention päätyttyäkin sekä tovereiden hyväksynnän että koetun yleisen pätevyyden arviointiin. Kuva-sana-mittarin tulokset **yleisen pätevyyden** osalta osoittivat vain Leon arvioinnin parantuneen, Timon arviointi oli pysynyt samana ja kaikkien muiden arviointi oli laskenut. Aleneminen oli kuitenkin vähäistä, ja kaikkien oppilaiden arvioinnit olivat tässäkin keskitason yläpuolella, monilla oppilailta 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 pelaa tai muuta"* (Risto, th), *"et mul on kaverit"* (Tiia, th). Oppilaat myös sanoivat yrittävänsä yleensä uudelleen, jos epäonnistuvat suorituksessaan. *"Mä harjoittelen 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). Luokkatilanteissa, esimerkiksi matematiikassa ja äidinkielessä, oppilaat yrittivät sitkeämmin epäonnistumisestaan huolimatta eivätkä luovuttaneet niin helposti kuin esimerkiksi liikuntatunnilla.

Teemahaastattelussa tuli esille myös oppilaiden valmius ja rohkeus puuttua kiusaamiseen, jos he sitä havaitsevat. *"No tietysti mä meen auttaa sitä, tietysti 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 pitäis tehdä"* (Mika, th).

### **Oppilaiden motoriikka**

Kehon koordinaatiotestin (KTK) tulosten (taulukko 2; liite 7) perusteella kolmen oppilaan, Susaan, Timon ja Tiian, motoriikka parani intervention aikana, Ilpon motoriikka heikkeni ja muilla ei tapahtunut muutoksia. Ajallisesti lähekkäin 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 selitettävissä kyseisten oppilaiden motivaatiolla ja halulla yrittää parastaan testisuorituksessaan.

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 lähellä normaalia.

Toisen ryhmän oppilaista Timon ja Tiian motorinen osamäärä vaihteli poikkeavan (MQ 71 - 85) ja normaalin (MQ 86 -115) välillä. Intervention keskivaiheella, maaliskuussa suoritettussa mittauksessa Timon saaman testituloksen perusteella hänen motoriikkansa olisi ollut jopa häiriintynyt. Kyseisellä mittauskerralla Timo ei halunnut yrittää parastaan, mikä osaltaan selitti testin heikkoa tulosta.

Loppumittauksessa hänen tuloksensa parani selvästi.

Sannan, Riston ja Ilpon motorinen osamäärä vaihteli poikkeavan (MQ 71 - 85) ja häiriintyneen (MQ 56 - 70) välillä. Tulosta voidaan pitää jokseenkin luotettavana. Todennäköisesti Risto olisi yltänyt hieman parempaan suoritukseen, jos olisi yrittänyt parastaan kaikissa testiosioissa. Kyseiset oppilaat turhautuivat heti, jos huomasivat, etteivät osaa, eivätkä sen jälkeen olleet halukkaita yrittämään uudelleen tai eivät yrittäneet parastaan. Kenenkään jälkimmäisen ryhmän oppilaan motoriikka ei olisi ollut normaali, jos heidän saamiaan tuloksia olisi tarkasteltu normaalilasten normipisteiden mukaan.

Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on esitetty kehon koordinaatiotestin (KTK) muutokset.

## TAULUKKO 2. Kehon koordinaatiotestin (KTK) muutokset intervention päätyttyä ja seurantamittauksen jälkeen

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

	Intervention lopussa muutos	Seurantamittaus
Esa	+/-	+/-
Ilpo	-	+
Risto	+/-	-
Tiia	+	-
Susa	+	-
Timo	+	-
Leo	+/-	+/-
Mika	+/-	+
Sanna	+/-	+/-

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 jaksa"*. Tämän jälkeen Risto ei halunnut jatkaa testiä, mutta suostuttelun jälkeen jatkoi yrittämättä kuitenkaan parastaan. Oppilas saattoi myös ensimmäisen epäonnistuneen yrityksen jälkeen *"lyödä koko homman leikiksi"* ja suoritti lopun pelleillen 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 seulontaosion 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 samoihin aikoihin suoritettussa 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 testisuoritukseen. Todelliset muutokset motoriikassa 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 vaikeimmiksi osoittautuivat koordinaatiota ja rytmikykyä sekä tasapainoa vaativat tehtävät. Harjaannuttamistunnilla hypättiin myös haaraperushyppelyä (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 juoksutehtävä, tasapainoilu penkin päällä). KTK-testissä käytetään erityisesti kyseistä testiä varten suunniteltua välineistöä, ja esimerkiksi tasapaino-osio on huomattavasti vaikeampi 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) seulontatestin muutokset intervention päätyttyä ja seurantamittauksen jälkeen

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

+ = parani

- = huononi

	Intervention lopussa	Seurantamittaus
Esa	+/-	+
Ilpo	-	+/-
Risto	+	+/-
Tiia	-	+
Susa	+	+
Timo	+/-	+/-
Leo	+	+/-
Mika	+	+
Sanna	+	+

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

Esitän tässä luvussa lyhyitä kuvauksia kunkin oppilaan itsetunnon keskeisistä muutoksista pääasiassa edellä esitettyjen teemojen pohjalta. Koska itse olin sekä tutkijan että tutkija-opettajan roolissa tulee kuvauksissa esille molempien näkökulmia. En pidä tätä tutkimukseni kannalta haitallisena, vaan päinvastoin etuna ymmärtää koko sitä kontekstia, missä oppilaat toimivat. Ristosta ja Sannasta on tarkempi kuvaus, koska heillä ilmeni muita oppilaita selkeämmin erityisesti intervention alussa motoristen ongelmien lisäksi myös syrjään vetäytymistä sekä arkuutta ja pelkoa osallistua toimintaan muiden oppilaiden kanssa. Toiset oppilaat myös pilkkasivat ja syrjivät heitä. Oman näkemykseni mukaan erityisesti Risto ja Sanna ovat oppilaita, jotka tarvitsisivat erityistä tukea sekä motoriikan kehittämisen että itsetunnon alueella.

#### Ilpo

Ilpo on reipas ja avoin poika. Hän on huumorintajuinen ja yleensä hyväntuulinen. Hän vaati monta kertaa perusteluja samaan asiaan, miksi tehdään näin. Muutosten hyväksyminen oli vaikeaa. Kaikki muutokset oli perusteltava hyvin, sillä Ilpo halusi säilyttää tietyt rutiinit. Tämä kävi ilmi myös harjaannuttamistunneilla. Ilpo vastusteli ja vähätteli varsinkin intervention alussa uusia harjoituksia ja uudentyypistä liikuntaa. Hän olisi halunnut aina vain sählyä ja "mustaa miestä". *"Lasten leikkiä, miksi ei olla mustaa miestä, tämä on vammaisten touhua"* (pk). Kysyessäni, mitä hän oli pitänyt meidän yhteisistä liikuntatunneistamme, Ilpo vastasi, ettei ole pitänyt *"ku me ei ikinä pelata sählyä"* (th).

Ilpo ei luottanut itseensä, vaan hän myötäili ja matki erityisesti Leoa ja Timoa. Kevään aikana itseluottamus lisääntyi jonkin verran. Tämä näkyi hänen itsenäisenä toimintanaan ja omaehtoisena tehtävien valitsemisena, eivätkä Leon ja Timon mielipiteet vaikuttaneet Ilpon käyttäytymiseen enää yhtä paljon kuin aikaisemmin. Hän ehdotti omia ideoitaan eikä hyväksynyt heti toisten ehdotelmia.

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 itselleen 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 peleissä pystyvänsä pelaamaan muiden kanssa paremmin kuin koululiikuntatunnin peleissä. Tämä innosti häntä ja osaltaan saattoi vähentää ennakkoluuloja ja vastustelua uusien harjoitusten kohtaan. Uskallus yrittää lisääntyi kevään aikana. Ilpo hyötyisi heikkoista motorisista perustaitojensa kehittämiseksi liikuntapainotteisesta toiminnasta pienryhmässä.

## Tiia

Tiia on sopeutuva, reipas ja oma-aloitteinen tyttö. Hän ei vastustellut uusia harjoituksia, joskin ollessaan epävarma osaamisestaan hän jäi aluksi sivuun ja tarkkaili. Hetken tarkkailtuaan ja huomattuaan 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 vaati sitä välittömästi ja koko ajan.

Koska harjaantumistunneilla ei luotu kilpailua eikä paremmuusjärjestyksiä, Tiialle 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 vähenivät 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 rauhotun ja teen sen"* (th).

## Ari

Ari on liikunnallinen ja ikäisekseen hyvin pienikokoinen poika. Tutuissa tilanteissa Ari oli rohkea, mutta kaikki uudet asiat olivat hänelle vaikeita ja pelottavia. Joutuessaan itselleen outoon ja epävarmaan tilanteeseen, Ari lukkiutui ja jännitti. Vapaat ja avoimet tehtävät, joita psykomotoriikan tunneilla tehtiin, Ari koki aluksi epävarmuutena. Hän turvautui tuttuun toimintaan kuten esimerkiksi köysissä kiipeilyyn. Intervention alussa uusi tilanne heijastui hänen käyttäytymisessään. Hän vetäytyi usein sivuun tai etsi muuta tekemistä. Ari osallistui vain silloin, kun tiesi varmasti osaavansa. Hän halusi osakseen huomiota ja haki sitä huutelemalla ja häiritsemällä eri tavoin tunnin kulkua.

Ari olisi osannut liikunnassa paljon enemmän, mutta hän ei luottanut itseensä. Hän halusi vain kiipeillä ja riippua köysissä. Vähitellen hän tuli mukaan muihinkin harjoituksiin ja rakensi innokkaasti erilaisista välineistä asioita muiden oppilaiden kanssa. Pettymisen kokeminen ja häviämisen sietäminen olivat vaikeita asioita. Harjaantumistunneilla pelasimme muutamia joukkuepelejä. Jos Ari oli mukana ja hänen joukkueensa hävisi, hän saattoi suuttua ja raivostua. Ari käyttäytyi aggressiivisesti, löi, tönä ja nimitteli herkästi toisia henkilöitä. Suutuessaan hän oli arvaamaton. Kuitenkin hän saattoi olla jopa samalla tunnilla myöhemmin ystävällinen ja toverillinen oppilaalle, jota hän oli alkutunnista lyönyt tai haukkunut. Hänen käyttäytymisensä oli hyvin tasapainotonta.

Ari oli hyvin epäluuloinen eikä ottanut helposti kontaktia vieraaseen henkilöön. Intervention alussa hän huusi saliin tullessaan *"ope pitää tunnin, sinä et"* (pk). Kun tulimme kevään aikana tutuiksi, epäluuloisuus sekä harjoittelua että minua kohtaan väheni selvästi. Koska Ari siirrettiin kesken lukukauden yksityisopetukseen, hän kävi yksityistunneillani. Aluksi hän halusi luokanopettajan tulevan mukaan, mutta myöhemmin hän tuli yksin. Näillä tunneilla hän oli innokas, uutta rohkeasti kokeileva poika. Hän keksi itse ratkaisuja ja uskalsi kokeilla jopa hyvin vaativiakin tehtäviä, jotka häneltä onnistuivat hyvän liikuntataidon vuoksi. Tämä näkyi hänen itseluottamuksensa lisääntymisenä. *"Ari osaa"* (pk) hän toisti usein käyttäen itsestään hän-muotoa. Arin terapian tavoite on

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

## **Susa**

Susa on rauhallinen, luokan kaikkien oppilaiden suosiossa oleva tyttö. Hän ei joutunut riitaan eikä nimitellyt toisia oppilaita. Hän tuli toimeen kaikkien oppilaiden kanssa. Vanhempien mukaan Susa ei ole sopeutunut koulun rauhattomaan ilmapiiriin eikä koe siellä oloaan turvalliseksi. Tämä ei kuitenkaan näkynyt ulospäin Susan käyttäytymisessä koulussa. Eniten Susa oli yhdessä muiden tyttöjen kanssa, mutta myös Mikan kanssa hän leikki ja pelasi välitunnilla sekä liikuntatunneilla. Susa uskalsi yrittää rohkeasti uusiakin asioita, vaikka hänkin pyysi aluksi usein *"pelataan sählyä"* (pk). Epäonnistuttuaan jossakin *"yrittäisin uudelleen"* (th) tai sitten hän valitsisi toisen tehtävän. Hän teki itsenäisiä ratkaisuja ja päätöksiä eikä jäljitellyt muiden käyttäytymistä. Ollessaan erimieltä jonkun kanssa Susa osasi sanoa mielipiteensä asiallisesti nostamatta siitä meteliä. Hän osasi pitää myös puolensa ja omien ideoiden esille tuominen kehittyi kevään aikana.

Susa oli liikunnallisesti taitava ja luotti itseensä. Vanhempien kertoman mukaan Susan itseluottamus on lisääntynyt huimasti uintiharrastuksen myötä. Hänellä ei ilmennyt missään vaiheessa kevään aikana ennakkoluuloa tai tehtävästä kieltäytymistä eikä sivuun vetäytymistä. Hän oli aina aktiivisesti mukana ja motivoitunut myös uuteen harjoitteluun. Hän nautti ja iloitsi liikunnasta. Koska Susalla oli vaikeuksia koulutehtävissä, antoi liikunnassa osaaminen ja onnistuminen itseluottamusta ja pätevyiden tunnetta.

## **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 häiritsi toisten toimintaa. Myös lyöminen ja töniminen sekä toisten nimitely ja arvosteleminen olivat herkässä.

Jos Leo epäonnistui tehtävässä, hän saattoi vierittää syyn toisten niskoille. Hän ei antanut loukata itseään, vaan osasi pitää puolensa. Harjaannuttamistunneilla Leo valitsi aluksi tehtäviä, jotka varmasti osasi, mutta myöhemmin hän suoritti myös haasteellisempia ja jopa vaikeita tehtäviä. Onnistuminen niissä antoi hänelle itseluottamusta. Hänellä oli esiintymisen ja näyttämisen tarve. Hän oli erityisesti poikien keskuudessa suosittu ja esiintyi mielellään ryhmän keskipisteenä. Ryhmän huomiota hän haki usein häiriökäyttäytymisellään tai toimintaa vähättelevin kommentein *"mä en jaksa kuunnella sun tyhmiä juttuja"* (pk). Muiden poikien ihailua Leoa kohtaan lisäsi karateharrastus, jonka hän aloitti keväällä. Hän esitteli innokkaasti toisille pojille lyöntejä ja potkuja. Myös Leon hyvä matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen taito lisäsi muiden ihailua häntä kohtaan.

Leo halusi kaiken toiminnan olevan kilpailua ja mielellään olla aina itse ensimmäinen. Koska yksilösuorituksia korostavia kilpailutilanteita ei harjaannuttamistunneilla ollut, väheni ja unohtui Leonkin kilpailullisuus hieman, mutta ei kokonaan. Kevään aikana hän ei enää muuttanut jokaista harjoitusta kilpailuksi, vaan teki ja rakensi yhdessä Timon, Ilpon ja Esan kanssa erilaisia tehtäviä. Muiden oppilaiden kanssa hän ei juurikaan ollut vuorovaikutuksessa. Harjaantumistunneista Leo antoi kommenttina *"en yhtään tykännyt, siksi ku ne on niin ällöttäviä. Kaikki, juostaan, sit pitää mennä välillä sinne, en mä muista paljoa. Sit se pesis oli ihan ällöttävää ku ei ollu oikeita mailoja"* (th). Kuitenkin havaintojeni mukaan Leo pelasi innokkaasti, joskin joukkueensa ollessa häviöllä hän ei olisi ensin halunnut jatkaa peliä, mutta pelasi kuitenkin loppuun asti.

## **Mika**

Mika on rohkea poika, joka uskaltaa ottaa vastaan uusia haasteita. Mika vaati perusteluja, miksi nyt ei tehty niin kuten aina ennenkin oli tehty. Mika kaipasi jatkuvaa tukea. Hän kysyi usein *"onko oikein?"* (pk). Hän tiesi olevansa luokan paras poika liikunnassa ja toi sen usein esille. Epäonnistuessaan Mika vieritti syyn usein toisten niskoille. Hän teki erityisesti intervention alussa lähes kaikesta liikunnasta kilpailutilanteen. Kevään aikana kilpailullisuus väheni, koska harjaantumistunti ei antanut siihen aihetta ja Mika innostui tehtävistä unohtaen jatkuvan kilpailun. Hän valitsi vaikeitakin tehtäviä ja luotti itseensä. Mikäli tehtävä

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

Mika häiritsi herkästi toisia oppilaita lyöden, tönien ja "haukkuen". Yhteistyö sujui Susan kanssa, muiden oppilaiden kanssa oli vaikeuksia. Kuitenkin ryhmätaidoissa oli nähtävissä pientä kehittymistä, koska hän joutui useissa harjoituksissa toimimaan yhdessä muidenkin kuin Susan kanssa ja ottamaan huomioon myös toisten tarpeet. Mika ei juurikaan välittänyt toisten mielipiteistä, vaan toimi varsinkin intervention alussa hyvin omaehtoisesti. Hän halusi olla keskipisteenä ja haki huomiota eri tavoin. Hän kehui omia taitojaan, arvosteli toisia, joskus jopa hyvinkin rumasti. Koska Mika itse oli hyvä, hän vertasi itseään mielellään muihin oppilaisiin, erityisesti luokan liikunnallisesti heikoimpiin. Intervention aikana vertailutilanteita ei päässyt juurikaan syntymään. Tällä saattoi olla osaltaan vaikutus kilpailullisuuden ja suoritusten vertailun lievenemiselle kevään aikana. Harjaantumistunneista Mika sanoi *"ihan mukavia"* (th), mutta vähemmän mukavaa oli *"se, ettei saanut koskaan ollenkaan slengata. Aina piti tehdä jotain muuta"* (th).

Mika saattoi olla joskus hyvinkin tarkka säännöistä ja piti niistä tiukasti kiinni. Joskus hän ei taas välittänyt mitään ohjeista ja kielloista. Jos luokassa oli häiriötekijöitä, esimerkiksi muut pojat riehuivat, meni Mika herkästi mukaan. Mika ei ollut koulutehtävissä, matematiikkaa lukuun ottamatta, luokan parhaimpia. Äidin kertoman mukaan lukeminen oli tuottanut suurta tuskaa, samoin kirjoittaminen. Kuitenkin hän oli kunnianhimoinen, ja ehkä juuri siksi hän halusi tuoda julki ja korostaa omaa hyvää liikuntataitoaan kompensoidakseen muiden alueiden heikkouksia. *"Jaksaa sitten painia jonkun muun asian kanssa"* (opettaja).

## **Timo**

Timo on arka ja varovainen poika. Hän vältteli uusia harjoituksia vetäytyen sivuun. Varmistettuaan tehtävän ja oltuaan varma osaamisestaan hän tuli vähitellen mukaan. Tämä ilmeni intervention alussa lähes joka tunti. Hän kiipesi usein ylös puolapuille ja tarkkaili sieltä, mitä muut tekevät. Vähitellen Timo rohkaistui tulemaan mukaan uuteen asiaan jo heti alussa. Hän meni helposti toisten poikien

"temppuiluun" mukaan, jos häntä vähänkin yllytettiin. 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 päässeet 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 unohtaen pahan mielen melko nopeasti. Timon arvio tunneistani oli *"ihan kivoja, varsinkin se pallojuttu, köydet ja telineetkin on nekin kivoja"* (th).

## Esa

Esa on musikaalinen ja liikunnallinen poika. Hän esiintyi tutussa ympäristössä yleensä rohkeana ja käyttäytyi itsevarmantuntuksella "vetäen pellen roolia", mutta uusissa tilanteissa hän oli epävarma, jännitti ja pelkäsi. Esa pelkäsi mennä alas jyrkkiä kierreportaita testitilaan ja pyysi pitämään kiinni. Hän ei myöskään uskaltanut mennä testitilan WC:hen, jos ovi laitettaisiin kiinni.

Intervention alussa Esa oli hyvin epäluuloinen uusiin harjoituksiin ja olisi halunnut pelata vain sählyä. Vähitellen hän innostui kokeilemaan uutta, mutta jäi usein aluksi sivuun ja tarkkaili, mitä tehdään. Hetken päästä hän tuli mukaan. Esalla oli tarve olla esillä. Hän toi itseään esille rehvastelevalle käyttäytymisellä, kiroillen, huutaen ja nimitellen rumasti toisia henkilöitä. Vähitellen tällainen käyttäytyminen väheni, mutta ei loppunut kokonaan. Harjaantumistunneilla ei ollut tilanteita, missä heikompien oppilaiden suoritukset olisivat olleet esillä eikä näin ollen Esakaan



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

Esa ei ottanut huomioon toisia oppilaita, vaan töni ja löi herkästi ollen joskus hyvinkin aggressiivinen. Ryhmä- ja paritehtävissä Esa ei tahtonut löytää itselleen kaveria tai ryhmää, vaan hän harhaili ryhmästä toiseen. Parhaiten yhteistyö sujui Ilpon, Timon ja Leon kanssa. Hänen käyttäytymisensä saattoi olla arvaamatonta. Hän voi olla jollekin oppilaalle ystävällinen ja toverillinen, mutta hetken päästä sama oppilas saattoi olla lyönnin kohteena ilman mitään selkeää syytä.

Esa myötäili herkästi toisia oppilaita eikä luottanut kovinkaan paljon itseensä. Toisten mielipiteet olivat hänelle tärkeitä. Intervention alussa korostuneesti esiintynyt kilpailullisuus väheni jonkin verran, ja Esa saattoi motivoitua ja rohkaistua innokkaastikin harjoitteluun, kunhan se tarjosi hänelle onnistumisen kokemuksia. Mutta jos yritys epäonnistui, hän saattoi menettää malttinsa ja raivostua silmittömästi. Sosiaalisemotionaalisen kehityksen tukemisessa voisi hyödyntää Esan vahvaa liikunnallisuutta ja musikaalisuutta.

## **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 pienempii kiusata"* (Risto, th).

Risto on kymmenen vuotta vanha ja kolmannella luokalla. Hän tuli suoraan mukautettuun opetukseen Pääskylän kouluun seitsemänvuotiaana. Päiväkodissa Risto oli ollut erityisryhmässä. Äiti on yksinhuoltaja ja Ristolla on kaksi vuotta nuorempi veli. Ennen kouluun tuloa Risto oli monissa tutkimuksissa, joissa todettiin hänen olevan useissa eri toiminnoissaan huomattavasti ikätasoaan jäljessä. Erityisesti hieno- ja karkeamotoriikka sekä silmä-käsi-koordinaatio olivat heikkoja. Lisäksi todettiin visuaalisella ja kielellisellä alueella ongelmia. Tutkimusten perusteella Riston diagnosoiksi määriteltiin heikkolahjaisuus ja dyslalia. Risto sai puheterapiaa päiväkodissa, mutta koulussa siihen on ollut

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 mielellään tietokonepelejä, piirtää ja leipoo. Ulkona Risto leikkii usein ikäistään nuorempien 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 kakutkin itse"*. Äiti toivoisi Ristolle tukea *"itsetunnon vahvistamisessa tyyliin jokainen on hyvä jossakin asiassa. Uskon, että Risto pärjää, vaikka oppiminen on joskus hitaampaa kuin muilla"*.

Risto koki kuva-sana-mittarin mukaan oman fyysisen pätevyytensä suhteellisen korkeaksi intervention alussa ja myös lopussa. Syyskuussa suoritetussa seurantamittauksessa hänen arviointinsa olivat keskitason yläpuolella. Intervention aikana tapahtunut aleneminen oli hyvin vähäistä. Opettajan samalla mittarilla suorittamat molemmat arvioinnit, sekä intervention alussa että lopussa, olivat huomattavasti Riston omaa arviointeja alempia. Motorisissa testeissä saatujen tulosten perusteella Riston motoriikka oli ikätasoon nähden poikkeava. Vaikka motoristen testien suorittamiseen vaikutti paljon Riston halukkuus ja motivaatio *"mä inhoon tätä tuntia", "mä en jaksa!"* (pk, video), voidaan testien tuloksia silti pitää luotettavina. Tätä tukevat sekä opettajan että omat havaintoni Riston motorisista taidoista niin liikuntatunneilla kuin myös harjaannuttamistunneilla. Ristoa voidaan kuvata motoriikaltaan kömpelöksi, mikä ilmenee kauttaaltaan sekä perusmotoriikassa että hienomotoriikassa.

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 uudentyypisistä liikuntakokemuksista ja rohkaistunut tulemaan mukaan ja sitä kautta saanut harjaannusta liikuntataitoihinsa.

Risto itse kuvasi liikunnan olleen *"hauskaa"*, *"mä vedän aika pitkälle, pääsee pesään asti"* (th). Joskus Risto vieläkin jäi harjoituksen alussa sivuun seuraamaan, mutta tuli vähitellen mukaan. Mukaan tultuaan hän oli ennakkoluuloton ja kokeili rohkeasti uusia välineitä. Hän uskalsi jopa kokeilla yksin varsin vaativaa tasapainovälinettä pedaloa. Iloisena onnistumisestaan hän huusi *"minä osaan!"* (pk, video). Ristolla oli myös paljon omia ideoita ja hän käytti mielikuvitusta. Ristoa miellyttivät erityisesti erilaiset mielikuvaharjoitukset ja hän keksi niitä itsekin eläytyen niihin voimakkaasti.

Risto reagoi epäonnistumisiin (joita koululiikuntatunnilla tuli paljon) yleensä raivostumalla. Hän asennoitui usein tehtäviin sanomalla etukäteen *"helppo nakki"*, *"helppo juttu, homma hanskassa"*, *"ei tarvi neuvoa, mä osaan jo"* (pk, video).

Mikäli seurauksena oli epäonnistuminen, Risto menetti malttinsa ja rupesi huutamaan ja ärjymään, mutta leppyi ja rauhoittui varsin pian.

Psykomotoriikan tunneilla epäonnistumisen kokemuksia oli varsin vähän ja Risto oppi itse valitsemaan omalle tasolleen sopivia toimintoja. Tämä ei merkinnyt hänen kohdallaan kuitenkaan alisuoriutumista, sillä hän valitsi myös vaativia ja hänelle aivan uusia tehtäviä kuten edellä mainitulla pedalolla ajelemisen. Tehtävät olivat hänestä kiinnostavia ja motivoivat yrittämään.

Muilla luokan pojilla esiintynyttä keskinäistä kilpailua ja suoritusten vertailua toisiinsa ei Ristossa ilmennyt. Risto ilmeisesti tiesi omat mahdollisuutensa selviytyä kilpailussa eikä toisaalta sietänyt häviämistä. Juuri keskinäisten kilpailutilanteiden puuttuminen psykomotorisilla harjaannuttamistunneilla antoi Ristolle yrittämisen iloa ja mahdollisuuksia kokeilla omia rajojaan ilman pelkoa häviämisestä ja leimautumisesta toisten edessä. Risto oli ainoa poika, joka pystyi rentoutumaan hyvin tunnin lopussa ja hän selvästi nautti tällaisista harjoituksista. Toisen henkilön kosketusta hän vältteli ja vetäytyi herkästi pois, jos häneen kosketettiin. Rentoutumisharjoituksissa hän antoi vähän koskettaa itseensä, jos välikappaleena oli esimerkiksi pallo.

Luokan pojat hyväksyivät 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

seurasi sivusta toisten leikkejä menemättä itse mukaan. Risto ei mennyt pukuhuoneeseen vaihtamaan vaatteita, vaan hän riisui sukat ja päällimmäiset vaatteet salin reunalla. Myöskään uintitunneille Risto ei osallistunut. Hänellä oli aina jokin syy olla menemättä uimaan, esimerkiksi uimahousut jäivät kotiin. Psykomotoristen tuntien alku- ja loppupiirissä Risto istui piirin kehän ulkopuolella, syrjässä muista. Vasta pyydettyä hän tuli muiden viereen istumaan. Vaikka Risto oli paljon yksin, hän ei vaikuttanut yksinäiseltä. Hän viihtyi omissa oloissaan yrittäen kuitenkin saada kontakteja muihin oppilaisiin, mutta heillä oli selvästi torjuva asenne. "*Mä pelaan toista peliä*" (th), jos Ristoa ei oteta muiden mukaan. Torjuntaa ilmeni esimerkiksi pareja tai ryhmiä muodostettaessa. Kukaan ei olisi halunnut olla Riston parina. Risto itse tuli toimeen toisten oppilaiden kanssa myötäillen heitä melko pitkälle, mutta toisaalta hän osasi myös pitää puolensa.

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 suoritetussa 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 leikkikaverina oli ollut pikkuveli, koska hänellä ei ole koulun ulkopuolella mitään yhteyttä luokkatovereihin ja pihapiirissä ei ole saman ikäisiä tovereita.

Riston vahvinta aluetta koulussa on kognitiivinen alue ja hän pärjää koulussa hyvin. Risto osasi arvioida kuva-sana-mittarissa kognitiivisen pätevyytensä varsin realistisesti. On tärkeää päästä pätemään jollakin alueella ja kompensoida siten liikunnallista heikkoutta ja kavereiden syrjintää. Itsetunnon kannalta tällä on merkitystä, joskin ala-asteella varsinkin poikien keskuudessa liikunta ja siinä pärjääminen ovat vielä merkittäviä seikkoja sekä fyysiselle että sosiaaliselle minäkuvulle. Sosiaalisten suhteiden merkittävyyttä kuvaa osaltaan se, että Riston tekee onnelliseksi, jos "*joskus joku pyytää mut pelaa tai muuta*" (th).

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 motivoituneelta ja innostuneelta tällaisesta harjaannuttamisesta, mutta kevään aikana toteutetun harjaannuttamisen vaikutusta heikensi hänen kohdallaan mm. liian iso ja liian heterogeeninen ryhmä.

## **Sanna**

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

Sanna on yhdeksän vuotta vanha ja kolmannella luokalla kuten Ristokin. Sanna tuli seitsemänvuotiaana Pääskylän kouluun. Päiväkodissa hän oli ollut kehitysviivästymälästen ryhmässä. Sannan äiti on yksinhuoltaja ja asuu kahdestaan Sannan kanssa. Kaksi vuotta vanhempi sisko asuu isän luona. Nelivuotiaana Sanna oli tutkimuksissa, joissa todettiin kokonaiskehityksen viivettä. Kielelliset erityisvaikeudet ja motoristen taitojen kypsyttömyys sekä ryhmätilanteiden vaikeudet olivat merkittävimpiä ongelmia. Sanna kävi päiväkodissa puheterapiassa, muuta terapiaa hän ei ole saanut. Puheterapiasta oli äidin kertoman mukaan suurta apua, mutta vieläkin on lievää häiriötä r- ja s-äänteissä. Sanna tulee usein itkien kotiin, sillä pihalla toiset lapset ovat kiusanneet häntä, koska hän ei osaa lukea ja sanoo r- ja s-äänteet "hassusti". Sanna on ruumiinrakenteeltaan pyöreä, hieman ylipainoinen ja käyttää lähes aina silmälasia.

Kotona Sanna kuuntelee musiikkia ja piirtää. Musikaalisuus on Sannan vahvinta aluetta. Hän on käynyt seurakunnan tyttökerhossa ja ulkoilee äidin kanssa. Mitään erityistä harrastusta Sannalla ei ole. Äidin kertoman mukaan Sannalla ei ole yhtään erityisen hyvää ystävää. Kotona hän leikkii ikäistään nuorempien kanssa, ikäistensä kanssa Sanna jää "alakynteen". Sisartaan Sanna tapaa joskus viikonloppuisin ja lomilla, mutta heille tulee helposti riitaa. Sisar hermostuu Sannan

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 , *" useimmiten hyvätuulinen ja reipas, mielikuvituksellinen ja innostunut asioista, jotka sujuvat. Äiti mielellään aina kaverina eli melko riippuvainen ja omistushaluinen äidistään"* (th).

Kuva-sana-mittarin eri pätevyysalueista Sanna arvioi 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 häiriintynyt. DMB-seulontatestissäkään Sanna ei selvittänyt viidestä tehtävästä kahta enempää. Hän yritti kaikkia osioita, vaikka välillä keskittymiskyky herpaantui tai hän sanoi jo ennen aloittamista *"en osaa, en pääse, mahaan ottaa, jalat on kipeät"* (pk). Sannan motoriikan yleiskuvana on kömpelyys ja taitamattomuus. Nämä ilmenevät sekä karkea- että hienomotoriikan alueilla, jotka ovat huomattavasti ikätasoaan 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).

Kognitiivisella alueella Sannan ja opettajan arvioinnit poikkesivat paljon toisistaan. Yleisen pätevyyden arvioinneissa molempien arvioinnit olivat lähentyneet kevään aikana. Voidaan todeta, etteivät Sannan arvioinnit perustuneet todelliselle osaamiselle, vaan ne heittelivät tilanteen ja mielialan mukaan.

Intervention aikana Sannan motoriikassa ei tapahtunut merkittävää muutosta, joskin hän selviytyi 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 yhteistoiminnallisten taitojen kehittyminen edellyttää ryhmässä toimimista, joten Sannalle harjaannuttamistunnit tarjosivat aikaisempaa enemmän tilaisuuksia

toimia yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Koululiikuntatunneilla Sannan osallistuminen oli ehkä vielä vähäisempää kuin Riston. Hän vetäytyi herkästi pois, koska ei osannut tehtävää tai pelkäsi jo etukäteen epäonnistumista sekä jäävänsä kilpailussa viimeiseksi. Pojat nimittelivät ja haukkuivat Sannaa, jolloin hän useimmiten vetäytyi pois toiminnasta ja lähti pukuhuoneeseen tulematta enää takaisin tunnille.

Sannan aktiivisuus harjaannuttamistunneilla 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 jäi usein yksin "mököttämään". *"Tiia ja minä ollaan toisille vihasii, 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 itseensä, vaan haki tukea Susalta ja Tiialta, mutta erityisesti aikuisilta.

Harjaannuttamistunneilla 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. Liikuntaleikeistä ja rentoutumisesta Sanna nautti samoin erilaisilla välineillä työskentelystä. *" Kivointa on ne köydet ja sit se hyppiminen ja sit ne joista voi pitää tällee kiinni" (th).*

Sannan vahvuus on positiivinen suhtautuminen asioihin ja rohkeus mennä mukaan uusiin tilanteisiin. Hän viihtyy 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 omaan kykyihinkin 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 koululiikunnassa.

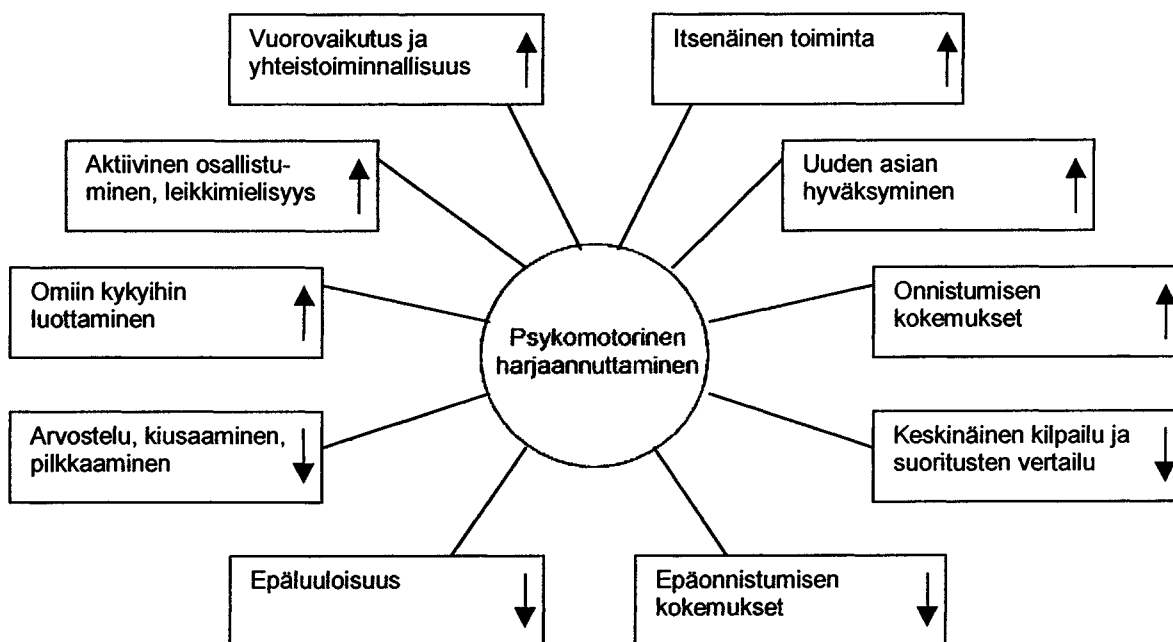
### 6.1 Yhteenveto tuloksista ja päätelmistä

#### Oppilaiden itsetunto

Luokan oppilaista kaikilla, Susaa lukuun ottamatta, esiintyi tehtyjen havaintojen mukaan eriasteisia ja erilaisia heikolle itsetunnolle tyypillisiä piirteitä. Kuitenkin **itsetunnossa tapahtuneet muutokset etenivät kevään aikana positiiviseen suuntaan, myös negatiivisten piirteiden lievenemistä ilmeni. Muutokset eri oppilaiden välillä olivat yksilökohtaisia, mutta selkeimmin positiiviset muutokset näkyivät motorisesti heikoilla oppilailla.** Heidän muutoksensa ilmenivät epäluuloisuuden vähenemisenä, rohkeutena uskaltaa yrittää uusiakin asioita, luottamuksena omaan kykyihinkin ja itsenäisenä toimintana. Myös oppilaiden vuorovaikutustaidoissa tapahtui **positiivista kehittymistä ja yhteistoiminnallisuus lisääntyi.** Intervention alussa runsaasti esiintynyttä häiriökäyttäytymistä esiintyi kevään lopussa entistä vähemmän. Edellä esitetyt havainnot ovat samansuuntaisia Eggertin (1994b) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan psykomotorisella ohjelmalla on positiivista vaikutusta oppimisvaikeuslapsilla eniten emotionaalisella ja sosiaalisella alueella.



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



KUVIO 4. Psykomotorisen harjaannuttamisen aikana oppilaiden itsetunnossa havaittuja yksittäisiä muutoksia

Oppilaiden omat arvioinnit pätevydestään osoittivat heillä olevan hyvin **positiivisen käsityksen itsestään**. He kokivat itsensä hyviksi tai todella hyviksi lähes kaikilla kuva-sana-mittariin liittyvillä osa-alueilla: kognitiivinen, fyysinen ja yleinen pätevyys sekä kavereiden hyväksyntä. Luokanopettajan arvioinnit olivat useimmista oppilaista oppilaiden omia arviointeja matalammat. Oppilaiden arvioinnit omasta pätevydestään olivat todennäköisesti suurimmaksi osaksi epärealistisia, ihanneminän mukaan suuntautuneita. Oppilaskohtaiset tulokset kuva-sana-mittarin osalta on esitetty liitteessä 6.

## Oppilaiden motoriikka

Oppilaiden motoriikka oli kahta oppilasta, Susaa ja Mikaa, lukuun ottamatta ikätasoaan heikompi sekä loppu- että seurantamittauksessa. Intervention jälkeen KTK-testin mukaan vain kolmen oppilaan motoriikassa oli tapahtunut paranemista, seurantamittauksessa kahden oppilaan suoritus parani. DMB:n eri osioissa viisi oppilasta paransi suoritustaan intervention lopussa. Heidän tuloksensa pysyivät joko samoina tai paranivat vielä seurantamittauksessa. Sekä luokanopettajan että omat havaintoni tukivat mittaustulosta, sillä **pienää yksilöllistä edistymistä motoriikan alueella oli tapahtunut**. Myös fyysinen jaksaminen kehittyi havaintojemme mukaan aktiivisen toiminnan myötä. Oppilaskohtaisia tuloksia voi tarkastella liitteistä 7 ja 8.

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

## 6.2 Prosessin tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tutkimusprosessin aikana kävi mielessäni usein kysymys, onko mielekästä ja mahdollista mitata itsetuntoa, koska arviointi on aina yksilön subjektiivinen käsitys. Jonkin testin arvot eivät kerro, millainen yksilön itsetunto on. Kuitenkin aikaisemmat tutkimukset ja omat kokemukseni rohkaisivat tutkimaan itsetuntoa. Juuri yksilötasolla tapahtunut tulkinta antoi syvempää tietoa lapsen kehityksestä ja toiminnasta. Keskiarvot eivät anna oikeaa kuvaa ryhmästä, sillä ne hautaavat ääripäät, jotka esimerkiksi opetustyön kehittämisen kannalta olisivat ehkä kaikkein merkittävimmät. Pienen koehenkilöjoukon vuoksi tämän tutkimuksen kvantitatiivisin menetelmin saadut tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta monet aikaisemmat tutkimukset tukevat saamiani tuloksia. Kvalitatiivisten menetelmien analyysissä tekemiäni päätelmien ja tulkintojen siirrettävyyden (yleistettävyyden, ulkoisen validiteetin) pystyvät arvioimaan tutkimustulosten hyödyntäjät. Tutkimuksessani en ole ehkä pystynyt välttämään omaa subjektiivista

näkemystäni, koska itse pidin lähes kaikki harjaannuttamistunnit ja itse toimin myös tutkijana. Tutkijavaikutuksen vähentämiseksi tunneilla mukana ollut luokanopettaja on lukenut tutkimusraporttini ja tarkentanut muutamia yksityiskohtia, mutta arvioin 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 päätyttyä oli haikea mieli, kun koululta lähtiessäni oppilaat kysyivät "tulethan sä taas syksyllä?"

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoa ja tutkimusta monipuolisesti. Tämän perusteella lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin kuin tutkimaani kontekstiin. Ulkoista validiteettia lisää tutkimuskohteeni 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 kypsymisen osuutta muutoksiin 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 persoonallisuus sekä intervention ajankohta ja pituus.

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

Havainnointi täysin vapaissa harjoitustilanteissa ei anna riittävää tietoa oppilaan kyvyistä ja taidoista. Useimmiten, varsinkin motoriikaltaan ja itsetunnoiltaan heikommat oppilaat välttelevät harjoitteita, joita pelkäävät tai joissa epäilevät etukäteen epäonnistuvansa. Siksi strukturoidut liikuntatilanteet, joita esimerkiksi saksalaisen Eggertin (1996) kehittämässä motoristen perustaitojen ja havaintomotoristen kykyjen havainnointiin perustuvassa DMB-menetelmässä esitetään, antavat riittävää ja monipuolista tietoa lapsen liikunta- ja havaintokyvystä. Menetelmä etenee systemaattisesti ja ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen. Kyseistä menetelmää voivat opettajat käyttää koulussa eri tilanteissa, ja saada näin kattavamman kuvan lapsen kokonaiskehityksestä kuin mitä esimerkiksi yksittäisen testin perusteella pystytään tekemään. Menetelmässä otetaan huomioon myös ympäristön merkitys ja yhteistyö kaikkien lasta lähellä olevien tahojen kanssa. Menetelmän käyttö antaisi pohjaa myös oppilaan henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiselle. Menetelmää tulisi kehittää ja soveltaa Suomessa.

Jo aikaisemmin olen viitannut lapsen pelkoon ja ahdistukseen, joita keinotekoisessa testitilanteessa saattaa ilmetä. Esimerkiksi Ari ei suostunut mihinkään motorisiin testeihin. Hän tuli muutaman kerran opettajan tai koulunkäyntiavustajan kanssa, mutta ei kuitenkaan suostunut suorittamaan testiä. Kerran hän oli jopa niin ahdistunut, että käpertyi, kuten hänellä oli tapana, pienelle kerälle pianon taakse ja itki siellä. Oman hoitajan mukaan tämä oli tyypillistä käyttäytymistä Arille, joka on ollut lukuisissa testeissä ja tutkimuksissa.

Vaikka oppilaiden käsitykset itsestään olivat todennäköisesti yliarvioituja, saattavat ne toisaalta olla erityiskouluympäristössä todellisia. Oppilaiden luonnollisina vertailukohteina olivat ensisijaisesti erityisoppilaat. Siitä huolimatta, että luokanopettajan arvioinnit olivat useissa tapauksissa oppilaiden arviointeja matalammat, vaikutti niihinkin ilmeisesti arviointiympäristö. Vaikka tulos olisi ristiriidassa todellisuuden kanssa, sillä saattaa olla merkitystä oppilaan myönteiselle itsetunnolle ja psyykkiselle hyvinvoinnille. Lapsen kannalta voi yliarvioitu pätevyuden kokeminen olla myönteistä, sillä jossakin määrin harhaista, liioitellun vahvaa minäkuvaa pidetään hyvän mielenterveyden kannalta keskeisenä (Taylor & Brown, 1988). Yliarviointi voidaan nähdä osana itsesuojelua ja merkinä

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

Monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on lyhyelläkin aikavälillä saavutettu merkittäviä paranemistuloksia, erityisesti motorikan alueella, joten niiden perusteella saatoinkin olettaa myös tällä tutkimusryhmällä tapahtuvan enemmän edistymistä nimenomaan motorikassa. On kuitenkin todennäköistä, että motorinen 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 pitempikestoista, 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 motorikka ei testitulosten mukaan merkittävästi parantunut, erityisesti motorisesti heikoimmilla oppilailla oli selvästi nähtävissä aktiivisuuden ja yrittämisen lisääntymistä. Tämän seurauksena mitä todennäköisimmin myös motorikassa tulee tapahtumaan positiivisia muutoksia, sillä oppimisvaikeuslapsilla on todettu (Wiegersma ym. 1985, 21) vaatavienkin motoristen kykyjen ja valmiuksien kehittyvän, joskin kehitystempo on usein normaalia hitaampaa.

Tämän tutkimuksen toteuttamisen ajalliset rajoitukset, jotka johtuivat sekä itsestäni että tutkimuskouluun liittyvistä käytännön syistä, estivät tutkimuksen suorittamisen koko lukuvuoden ajan, mikä olisi ollut muutosten ilmenemisen ja pysyvyyden 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 pienikin positiivinen muutos on merkittävä, ja sillä on merkitystä yksilön

kokonaiskehityksen ja elämänlaadun kannalta. Luokanopettaja ei ollut aikaisemmin tutustunut psykomotorisen harjaannuttamisen menetelmään, mutta hän innostui tästä siinä määrin, että hän oli halukas osallistumaan heti intervention päätyttyä psykomotoriikan kurssille ja kertoi käyttävänsä opetustyössään psykomotorista harjaannuttamista myös 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 itsetunnon kannalta kokea, että minä voin omalla toiminnallani vaikuttaa itseeni ja ympäristööni 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 yksipuolinen malli ja mielikuva, mitä liikunta on, ja tämän kilpailullisen ja suorituskorosteisen mallin muuttaminen vaatisi paljon aikaa ja perusteluja, joita lapsi ei vielä välttämättä pysty ymmärtämään. Mikäli psykomotoriikkaan perustuva harjoittelu olisi tuttua jo päiväkodista lähtien ja jatkuisi luontevasti ala-asteella, oppilaan käsitykset ja odotukset eivät joutuisi ristiriitaan toteutuksen kanssa.

Erityiskoulua käyvä oppilas elää kahdenlaisessa maailmassa: suojattu kouluympäristö 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 temahaastatteluissa. Siksi olisi tärkeää myös vapaa-ajan liikuntaharrastuksissa ja kerhotoiminnassa ottaa huomioon erilaiset liikkujat ja tarjota myös vähemmän taitaville osallistumismahdollisuuksia ja onnistumisen elämyksiä.

## **Psykomotoriikka liikunnanopetuksen tukena**

Tutkimusprosessin aikana oppilaissa havaitut positiiviset muutokset vahvistivat käsitystäni psykomotoriikan mahdollisuuksista toimia opettajan työvälineenä ja tukea liikunnanopetusta. Toivon tutkimukseni rohkaisevan opettajia ottamaan askeleen toimintaa kohti, kohti pitkäjänteistä psykomotorista harjaannuttamista. Tavoitteita ei saavuteta hetkessä. Alussa saattaa ilmetä suuria ongelmia ja pulmia kuten tässäkin tutkimuksessa kävi esille. Vaadittiin sitkeyttä ja kärsivällisyyttä. Vähitellen positiivisia muutoksia ilmeni.

Psykomotoriikassa liikunnan merkitys kasvatuksen apuvälineenä korostuu, koska psykomotorisessa harjaannuttamisessa otetaan huomioon fyysismotoristen tavoitteiden ohella yhtä tasapuolisesti psyykkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset tavoitteet. Näin voidaan liikunnan avulla joko suoraan tai välillisesti vaikuttaa moniin tekijöihin, jotka ovat yhteydessä lapsen koko persoonallisuuden kehitykseen. Esimerkiksi, jos lapsen itsenäisyys ja oma-aloitteisuus paranevat, sillä on myönteistä vaikutusta lapsen itsetuntoon ja itseluottamukseen ja sitä kautta hänen toimintaansa koulussa, kotona ja vapaa-aikana. Psykomotoriikka tukee myös kasvattamista liikuntaan, sillä myönteiset liikuntakokemukset aktivoivat liikunnan harrastamiseen. Koska koulussa kaikkien on osallistuttava liikuntaan, piti siitä tai ei, ovat koululiikuntakokemukset avainasemassa vaikuttaessa oppilaan asenteisiin liikuntaa kohtaan myös myöhemmässä elämässä.

Koululiikuntatunneilla liikunnallisesti heikoimmat tai arat ja ujut oppilaat eivät useinkaan saa riittävästi monipuolista harjoittelua ja heitä jopa syrjitään arkuuden ja heikkouden vuoksi. Jos liikunnan sisällöissä ja menetelmissä painottuisivat psykomotorisen harjoittelun periaatteet, uskaltautuisivat myös vähemmän liikkuvat ja liikunnallisesti taitamattomatkin oppilaat hakeutua mukaan. Positiivisen itsetunnon kannalta olisi tärkeää ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilöllisyys ja antaa palautetta myös hyvistä asioista, ei aina virheistä (Keltikangas - Järvinen 1994, 196) kuten liikuntatunneilla usein tapahtuu. Naukkariinen (1999, 251) toteaa, että kouluilla tulisi olla velvollisuus lisätä oppilaan yksilöllisyyden kohtaamista ja ottaa se entistä enemmän huomioon. Jokaiselta oppilaalta on löydettävissä ainakin yksi vahva alue, kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni, jonka esille tuomista

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

Vaikka tässä tutkimuksessa on tuotu esille erityisopetuksen oppilaita, on huomattava, että psykomotoriikka ei ole tarkoitettu vain erityistarpeita omaaville oppilaille, vaan se soveltuu kaikille oppilaille. Sitä voidaan integroida koulun muuhun toimintaan, kuten esimerkiksi kerhotoimintaan, luontoretkille, teemapäiviin, vanhempainiltoihin, välituntiliikuntaan, iltapäivätoimintaan sekä muihin oppiaineisiin (Friz & Keller 1993, 90–98; Wagner, Wagner & Wagner 1997, 98–106; Wendler 1996, 45–48; Zoller 1996, 54–57).

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

### **6.3 Toimenpide-ehdotuksia ja jatkotutkimusaiheita**

On hämmästyttävää, miten vähän motorikkaan ja liikuntaan on kiinnitetty huomiota oppimisvaikeuksien yhteydessä. Kuitenkin tiedetään oppimisvaikeuslapsilla esiintyvän enemmän myös motorisia ongelmia kuin muilla vastaavan ikäluokan lapsilla (Ahonen 1990; Eggert 1996; Rintala ym. 1998; Stenberg 1992; Wiegersma ym. 1984, 1985). Lisäksi tiedetään motorikan olevan merkittävä perusta, jolle muut oppimisessa tarvittavat toiminnot rakentuvat. Olisi tärkeää, että "Oppimisvaikeudet ja liikunta" - tutkimusprojekti jatkuisi edelleen ja keskittyisi jatkamaan tutkimusta niistä käytännön toimenpiteistä, joita oppimisvaikeuslasten tukemiseksi sekä kotona että koulussa voidaan tehdä.

Tarvitaan enemmän soveltavaa 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.

"Oppimisvaikeudet ja liikunta" - tutkimusprojektissa pyrittiin tekemään yhteistyötä eri tieteen alojen kanssa. Tämä on hyvä suunta ja sitä tulisi kehittää. Nykyisellään tapahtuu vielä usein, että liikuntatieteilijät ovat keskittyneet laboratoriotutkimuksissaan enemmän esimerkiksi ns. normaalien koululaisten kuntotutkimuksiin kuin motoristen ongelmien ja tukitoimenpiteiden tutkimiseen. Pääpaino on ollut kvantitatiivisissa tutkimusmenetelmissä. Aidoissa liikuntatilanteissa tapahtuvan toiminnan kvalitatiivista tutkimista pitäisi lisätä.

Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää selvittää erityisen kehityshankkeen puitteissa psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusta motoriikkaan sekä sosiaalisemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen pitemmällä aikavälillä. Tutkimuksen kohteena olisivat sekä esiopetuksen että ala-asteen erityis- ja yleisopetuksen oppilaat.

Kehityshankkeen toteuttamisessa olisi tärkeä ottaa mukaan lapsen kasvuympäristö. Tutkimukseni aikana pohdin usein, mitä merkitystä on kahdella viikotunnilla psykomotorista harjaannuttamista, jos lapsen kasvuympäristö ei muutoin tue psykomotoriikassa käytettäviä periaatteita. Näen yhteistyön kaikkien lasta lähellä olevien tahojen kanssa välttämättömäksi ja ehdoksi pysyvien positiivisten vaikutusten saavuttamiselle. Tämä olisi tärkeää ottaa huomioon jatkotutkimuksissa.

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

Tärkeänä toimenpiteenä pidän selvitystä, sisältykö ja kuinka paljon, sekä opettajien että terapeuttien koulutukseen psykomotoriikan teoriaa ja käytäntöä. Mikäli ei sisälly, tulisi tämän puutteen korjaamiseksi lisätä kyseisiä opintoja opinto-ohjelmaan kuten on tilanne monissa muissa Euroopan maissa. Myös yhteistyö eri ammattiryhmien välillä vaatisi lisäselvitystä. Kuntouttavan (terapeuttisen) ja kasvatuksellisen (pedagogisen) toiminnan integrointi varsinkin opetustyössä on välttämätöntä. Psykomotoriikassa harjoitteet ja menetelmät voivat sisältää molempia elementtejä ja edistää molempia tavoitteita.

## Lähteet

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys; Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Sarja A:117.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 78. Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Jyväskylä: Atena, 14–23.
- Alahuhta, E. 1982. Eräitä näkökohtia koulu- ja oppimisvaikeuksien ennakoinnista ja ennaltaehkäisystä. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa. Julkaisu n:o 65*. Lastensuojelun Keskusliitto. Joensuu: Pohjois- Karjalan kirjapaino Oy, 155–172.
- Alaluusua, T. 1989. Perinteiset liikuntamuodot vs. new-games -leikit ja -pelit. Oppilaiden tuntemuksia erilaatuisista leikeistä ja peleistä. Liikuntapedagogiikan tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Alanne, K. 1994. N...Y...T...NYT. Hyppää jo! Mukautetussa opetuksessa olevien oppilaiden karkeamotoriset taidot ja niiden kehittäminen harjoitusohjelman avulla. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bender, S. 1998. Berühren- Bewegen- Begreifen. Psychomotorische Interventionen in der Sprachförderung. *Praxis der Psychomotorik* 23 (2), 91–96.
- Beudels, W. 1996. Evaluation psychomotorischer Fördermassnahmen bei von der Schule zurückgestellten Kindern. *Motorik* 19 (1), 26–36.
- Brandt, K., Eggert, D., Jendritzki, H. & Küppers, B. Untersuchungen zur motorischen Entwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Jahren 1985-1995. *Praxis der Psychomotorik* 22 (2), 101–106.
- Bronson, M. B. 1994. The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classroom. *Early Childhood Quarterly* 9 (1), 19–43.
- Bullock, J.R. 1992. Children without friends. Who are they and how can teachers help? *Childhood Education* 61 (2), 92–96.

- Cantell, M. 1998a. Motorinen koordinaatiohäiriö ja kuntoutus. *Fysioterapia* 6, 4-9.
- Cantell, M. 1998b. Oppiminen, minäkuva ja koordinaatiohäiriöt. *Liikunta ja tiede* 3, 24-28.
- Cardenas, B. 1995. Diagnostik mit Pffiffgunde. Ein kindgemässes Verfahren zur Beobachtung von Wahrnehmung und Motorik (5-8 Jahre). Dortmund: Borgmann.
- Covington, M. 1989. Self-esteem and failure at school: analysis and policy implications. Teoksessa: A. Mecca, N. Smelser, & J. Vasconellos (toim.) *The social importance of self esteem*. California: University of California Press, 72-124.
- Dahlström, J. 1990. Sopeutumattomien oppilaiden liikunnanopetuksen yhteys itsetuntoon ja kouluviihtyvyyteen. *Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma*. Helsingin yliopisto.
- Defersdorf, R. 1994. Wer seinen Körper gut kennt, kommt auch in der Schule besser zurecht. *Praxis der Psychomotorik* 19 (1), 16-18.
- Eggert, D. 1994a. Senso - ja psykomotoriset perustoiminnot - yhteydet oppimisvaikeuksiin ja niiden pedagogiseen voittamiseen. Julkaisussa K. Matilainen & K. Ruoho (toim.) *Näkökulmia oppimisvaikeuksien arviointiin, ennaltaehkäisyyn ja kuntoutukseen*. Joensuun yliopiston täydennyskeskuksen julkaisuja. Sarja B, n:o 6, 49-76.
- Eggert, D. 1994b. *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. 1995. Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik. *Motorik* 18 (4), 134-148.
- Eggert, D. 1996. *DMB. Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen*. 2. Auflage. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. 1997. *Von den Stärken ausgehen*. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. & Lütje, B. 1991. Psychomotorik in der (Sonder) Schule? *Praxis der Psychomotorik* 3, 156-168.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1995. Opetushallitus. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Fischer, K. 1990. Sportunterricht oder Motopädagogik an der Sonderschule? *Sportunterricht* 39 (6), 205-213.

- Fischer, K. 1996. Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln. Sportpädagogik 5, 26–36.
- Fox, K. R. 1992. The complexities of self-esteem promotion in physical education and sport. Teoksessa T. Williams, L. Almond, & A. Sparkers (toim.) Sport and physical activity: Moving towards excellence. London: E & FM Spon, 383–389.
- Frisk, M. 1996. Keskushermoston kypsymisnopeuden vaikutus psyykkiseen kehitykseen. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Duodecim. Gummerus, 37–42.
- Fritz, A. & Keller, R. 1993. Auf leisen Sohlen durch den Unterricht. Spiel als Unterrichtsfach für die Grundschule. Motorik 16 (3), 90–99.
- Gruber, J. 1986. Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. Teoksessa A. Stull & H. Eckert (toim.) Effects of physical activity on children. American Academy of Physical Education, papers 19. Champaign, IL: Human Kinetics, 30–48.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, S. 1993. Erityisluokalta elämään. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 38. Helsinki.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Erityisluokan oppilas. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 28. Helsinki: Yliopistopaino.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. Child Development 53, 87–97.
- Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.) Handbook of child psychology: socialization, personality and social development. New York; John Wiley & Sons, 276–385.
- Harter, S. 1987. The determinants and mediational role of global self-worth in children. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) Contemporary topics in developmental psychology. New York: John Wiley & Sons, 219–242.
- Harter, S. 1990. Causes, correlates and functional role of global self-worth: A life-span perspective. Teoksessa J. Kolligian & R. Sternberg (toim.) Perceptions of competence across the life-span. New Haven: Yale University Press, 67–69.
- Harter, S. & Pike, R. 1981. The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. 1983. Procedural manual to accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. University of Denver.

- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development* 55, 1969–1982.
- Heikinaro - Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnan opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Hermanson, E., Karvonen, S. & Sauli, H. 1998. Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys Suomessa - valtakunnalliset trendit 1990- luvulla. II osa. Tilastoraportti. Stakes. Helsinki.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä.
- Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. 1976. Liikunta parantaa. Helsinki: WSOY.
- Höhne, M. 1993. Motopädagogik in der Sonderschule. Teoksessa T. Irmischer & K. Fischer (toim.) *Psychomotorik in der Entwicklung*. Band 8. 2. Auflage. Schondorf: Hofmann, 99–111.
- Irmischer, T. 1987. Grundzüge der Motopädagogik. Aktionkreis Psychomotorik.e.V. Lemgo.
- Irmischer, T. 1993. Ursprünge. Teoksessa T. Irmischer & K. Fischer (toim.) *Psychomotorik in der Entwicklung*. Band 8. 2. Auflage. Schondorf: Hofmann, 9–18.
- Kahila, S. 1993. Parityöskentely opettaa epäitsekkyyttä. *Liikunta ja tiede* 5, 12–15.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Tampere: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. 1994. Vertailu muihin haittaa itsetuntoa. *Liikunta ja tiede* 2, 15–16.
- Kalliopuska, M., Miettinen, P. & Nykänen, H. 1996. Voittoon, huipulle. Forssa: Nordmanin Kirjapaino Oy.
- Karjalainen, H. & Lintunen, J. 1989. Psykomotorinen harjoitus alle kouluikäisten kehityshäiriöisten lasten psykomotoristen ja kognitiivisten kouluvalmiuksien kehittäjänä. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Karppinen, S. J. A. 1997. Elämyspedagogiikka ongelmaoppilaiden opetuksessa. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia katsauksia nuorten syrjäytymiseen. NUORA:n julkaisuja nro 4. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Nuorisosaian neuvottelukunta. Helsinki: Nykypaino Oy, 145–159.
- Keltikangas - Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kesselmann, G. 1990. Konzeption und Wirksamkeit in der Mototherapie. Psychomotorik in Forschung und Praxis. Band 14. Kassel: Gesamthochschule, Universität.
- Kiphard, E. J. 1997a. Motopädagogik. 7. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Kiphard, E. J. 1997b. Psychomotorik bei Teilleistungsschwächen. Möglichkeiten und Grenzen Ganzheitlicher Förderinterventionen. - Eine Analyse. Praxis der Psychomotorik 22 (3), 171–181.
- Kiphard, E.J. & Schilling, F. 1974. Körperkonditionstest für Kinder. Weinheim: Beltz.
- Knight, E., Henderson, S.E., Losse, A. & Jongmans, M. 1992. Clumsy at six-still clumsy at sixteen. Teoksessa T. Williams, L. Almond & A. Sparkers (toim.) Sport and physical activity: Moving towards excellence. London: E & FM Spon, 249–259.
- Koivisto, P. & Luttinen, H. 1997. Rakkaus, arvostus, hyväksyntä. Päiväkodin vuorovaikutussuhteissa saadun palautteen yhteys lapsen itsetuntoon. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Jyväskylän yliopisto.
- Koljonen, M. 1995. Mitä motologia on käytännössä? Fysioterapia 1, 11–14.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Krombholz, H. 1985. Können kognitive Leistungen durch motorische Fördermassnahmen gesteigert werden? Eine Zusammenstellung vorliegende Untersuchungen zur Wirksamkeit psychomotorischer Übungsprogramme. Heilpädagogische Forschung XII (1), 73–79.
- Krombholz, H. 1989. Motorische Leistungen bei Sonderschülern- Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Heilpädagogische Forschung XV (2), 76–83.
- Kunz, T. 1995. Spielerische Bewegungsförderung. Motorik 18 (2), 65–70.

- Lahtinen, U. 1997. Liikunnallako oppii? Teoksessa K. Stranden (toim.) *Erilainen oppija*. Jyväskylä: Gummerus, 134–138.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491–500.
- Linno, T. 1997. Lykka- ja lykkis-kokeilut Vantaalla. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena, 175–187.
- Lintunen, T. 1993. Millainen minä olen. *Liikunta ja tiede* 5, 8 –11.
- Loponen, S. 1996. Heinätorilaisen itsetunto. Tutkimus mukautetun opetuksen oppilaista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lyytinen, H. 1996. Oppimisesta syrjäytymistä tutkimassa. *Kasvatus* 27 (3), 223 –227.
- Marsh, H.W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. 1984. Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology* 76, 940–956.
- Moberg, S. (toim.) 1982. *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. 1985. *Erityisluokalle ja takaisin. Kouluhallituksen julkaisusarja. Tutkimukset nro 2*.
- Moberg, S. & Koro, J. 1983. Apukoululaisen oppimisedellytykset ja opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun alasteella. Kouluhallituksen julkaisusarja. Tutkimuslauseita nro 44.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena.
- Moser, T. & Christiansen, K. 1997. Psykomotorisk trening og kognitivt funksjonsnivå hos barn. Projektrapport 6 / 97. Tönsberg / Borre.
- Moser, T. & Dudas, B. 1996. *Psykomotorikk - En införning: psykomotorisk teori og praksis*. Tönsberg - Husøy: Högskole i Vesfold, kompendium.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.



- Naukkarinen A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 146. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niemelä, E. 1998. Mototerapia kehityksessään viivästyneen lapsen kuntoutuksessa. Research reports n:o 67. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä olen? Tampere: Kirjatoimi.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelman perusteita. 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1995. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Philippi - Eisenburger, M. 1991. *Motologie - Eine Einführung in die theoretischen Grundlagen*. Schondorf: Hofmann.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, M., Lehtola, S - M., Penttinen, M - L. & Wahlström, J. 1984. *Liiku, leiki, kehity. MBD-lasten psykomotorinen kuntoutus*. Joensuu: Kirjapaino Maakunta.
- Piispanen, E. 1995. Sääntöjen soveltaminen vapauttaa iloa. *Liikunta ja tiede* 1, 33.
- Prohl, R. 1998. Notizen zum Wissenschaftsprofil der Motologie. *Motorik* 21 (4), 147–150.
- Puhakainen, J. 1997. *Kesytyt kehot*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Pyörälä, E. 1994. Kvalitatiivisen terveystutkimuksen metodologisia perusteita. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1 (31), 4–14.
- Pölkki, P. 1978. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 206.
- Pönkkö, A. 1996. *Liikunnasta iloa lapsen elämään. Päivittäinen liikuntakasvatus 5-6-vuotiaiden päiväkotilasten koetun pätevyyden ja sosiaalisen hyväksynnän tukena*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.

- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 62. Jyväskylän yliopisto.
- Raappana, N. Vallittu, S. & Rintala, P. 1996. Puhe- ja kielihäiriöisten lasten minäkäsitys ja liikunta. *Kasvatus* 27 (1), 81–89.
- Renick, M. J. & Harter, S. 1989. Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology* 81 (4), 631–638.
- Rintala, P. 1988. Tehostetun liikuntaohjelman vaikutus CP-lapsen fyysiseen kuntoon ja motoriseen taitoon. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 62. Jyväskylä.
- Rintala, P., Pienimäki, K., Ahonen, T., Cantell, M., Kooistra, L. 1998. The effects of a psychomotor training programme on motor skill development in children with developmental language disorders. *Human Movement Science* 17, 721–737.
- Rose, B., Larkin, D. & Berger, B. G. 1997. Coordination and gender influences on the perceived competence of children. *Adapted Physical Activity Quarterly* 14, 210–221.
- Samaey, C & Lamon, A. 1996. Motorische Entwicklung und motorische Kompetenz. *Motorik* 19 (4), 173–177.
- Sandberg, C. 1989. MTI - Observationer. Hur vi observerar barn med motoriska och perceptuella svårigheter. *Rantzows Sport AB. Sverige.*
- Sarlin, E - L. 1992. Päivittäisen liikunnan yhteydet peruskoulun 1.-3.-luokkalaisten koettuun fyysiseen ja yleiseen pätevyteen sekä motoriseen kuntoon, pallonkäsittelytaitoihin ja voimistelutaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Sarlin, E - L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40. Jyväskylän yliopisto.
- Sarlin, E - L. 1996. Lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja. *Liikunta ja tiede* 6, 14–18.
- Scheinin, P. 1988. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto steinerkoulussa ja peruskoulussa. Vertailututkimus yhdeksäsluokkalaisista oppivelvollisuuden päättyessä. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteiden osasto. Helsingin yliopisto.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen tutkimuksia 77. Helsinki.
- Schilling, F. 1998. Festrede anlässlich einer Feierstunde zum 15 jährigen Bestehen des Diplom- Aufbaustudiengangs Motologie. *Motorik* 21 (4), 141–146.

- Seewald, J. 1991. Von der Psychomotorik zur Motologie. *Motorik* 14 (1), 3–14.
- Silvennoinen, M. 1989. Koululiikunta ja liikunnan opettajakoulutus. *Kasvatus* 5(20), 384–390.
- Simons, J. C. J. 1997. Self esteem, physical appearance and sport competence in specialgroups of children. *International Society of Sport Psychology (ISSP) IX World Congress of Sport Psychology*. 5.-9.7.1997. Israel.
- Simons, J. C. J., Peters, M., Vermeer, A. & Arits, I. 1997. A new instrument to evaluate perceived motor competence in young children. *International Society of Sport Psychology (ISSP) IX World Congress of Sport Psychology*. 5. - 9.7.1997. Israel.
- Sironen, E. & Kärkkäinen, P. 1988. Uudet leikit ja vanhat. Teoksessa E. Sironen (toim.) *Uuteen liikuntakulttuuriin*. Jyväskylä: Gummerus, 77–93.
- Stenberg, D. 1992. Vi finns. Om sambandet mellan brister i rörelsefunktionerna och inlärningsförmåga. Stockholm: HLS Förlag.
- Sugden, D. & Wann, C. 1987. The assessment of motor impairment in children with moderate learning difficulties. *British Journal of educational Psychology* 57, 225–236.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. 1988. Illusion and well-being. *Psychological Bulletin* 103, 193–210.
- Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. *Liikunta ja tiede* 4, 24–25.
- Telama R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristössä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissa*. Porvoo: WSOY, 275–288.
- Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. 1997. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29:1997. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22,5–6, 387–398.
- Ullrich, B. D. 1987. Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport. Their interrelationships in young children. *Research Quarterly* 58, 57–67.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Interventiokytketyt tutkimuskäytännöt - toisenlaista tutkimusta? *Kasvatus* 30, 1, 59 - 64.
- Vermeer, A. & Van Rossum, J. H. A. 1990. *Motorisches Remedial Teaching in der Grundschule: Entwicklung der Motorik und wahrgenommenen Kompetenz*. Free University of Amsterdam.
- Virtanen, P. (toim.) 1994. *Viikeri. Erityisopetus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Välimaa, R., Kannas, L. & Pötsönen, R. 1994. Sosiaalisen tuen ja yksinäisyyden kokemisen yhteys itsetuntoon 11-15-vuotiailla koululaisilla. WHO-koululaistutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 31, 77 - 90.
- Wagner, H - J., Wagner, C. & Wagner L. 1997. *Bewegungshandlungen als Grundlage von Verstehen und Anwenden elementarer Arithmetikprozesse*. *Motorik* 20 (3), 98–107.
- Wahlström, R. 1996. Läheinen kontakti vähentää ennakkoluuloja. *Liikunta ja tiede* 5, 20–22.
- Wendler, M. 1996. *Lernen in der Natur*. *Sportpädagogik* 5, 45–48.
- Whitehead, M. E. 1992. *Body as machine and body as self in teaching PE*. Teoksessa T. Williams, L. Almond & A. Sparkers (toim.) *Sport and physical activity: Moving towards excellence*. London: E & FM Spon, 376–382.
- Wiegersma, P. H., v.d.Velde, A., Reysoo, H.P. & Wiegersma, P. A. 1984. Die Entwicklung der Motorischen Fähigkeiten bei Lernbehinderten und ihre Bedeutung. *Praxis der Psychomotorik* 4, 135–142.
- Wiegersma, P. H., v. D. Velde, A., Reysoo, H. P. & Wiegersma, P. A. 1985. Motorische Entwicklung bei lernbehinderten Kindern. *Praxis der Psychomotorik* 1, 15–21.
- Willis, P. 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Jyväskylä: Gummerus.
- Zimmer, R. 1996a. Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für die Entwicklung hyperaktiver Kinder. Teoksessa M. Passolt (toim.) *Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag, 29–44.
- Zimmer, R. 1996b. Die Rolle der Psychomotorik in der Erziehung. *Esitelmä Europäischer Congress: Psychomotorik in der Entwicklung*. 20.9.1996. Marburg.
- Zimmer, R. 1996c. *Handbuch der Bewegungserziehung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. 1996d. *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*. 2. Auflage. Schondorf: Verlag Hofmann.
- Zimmer, R. 1999. *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. & Cicurs, H. 1990. Psychomotorik. 2. Auflage. Schondorf: Verlag Hofmann.

Zoller, I. 1996. Mathematik und Bewegung im Anfangsunterricht. Sportpädagogik 5, 54–57.

# 1 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

## 1.1 Tutkimusmenetelmät

Saadakseni kattavan kuvan tutkimuskohteestani käytin tutkimusmenetelminä sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Menetelmien ja aineiston osalta voidaan puhua triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 69). Usein kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät nähdään vastakkaisina, jopa toisensa poissulkevinä. Kuitenkin niitä voidaan hyvin soveltaa samassa tutkimuksessa ja saman tutkimusaineiston analysoinnissa. (Alasuutari 1993, 15 ; Pyörälä 1994, 4–5.)

Tutkimukseni oli interventiotutkimus ja tutkimuskohteeni oli hyvin tilanne- ja kohdeherkkä, joten pääpaino analyysissä oli kvalitatiivisilla menetelmillä. Näin oli mahdollista saada tutkittavasta kohteesta kokonaisvaltaista ja monimuotoista tietoa ja pyrkiä sekä henkilökohtaiseen kohdeherkkyyteen että kokonaisvaltaiseen tarkasteluun (Alasuutari 1993; Hirsjärvi, Remes & Sajavuo 1997). Tutkimuksen kohderyhmä, erityiskoulun oppilaat, ovat olleet ennen kouluun tuloaan mitä erilaisimmissa tutkimuksissa ja testeissä. Heille testitilanne olisi saattanut olla ahdistava, pelottava ja nostaa mieleen (jopa) epämiellyttäviä ja vaikeita tutkimusjaksoja sairaalassa. Tämän vuoksi erityisiä testitilanteita oli mahdollisimman vähän, ja keräsin tutkimusaineistoa testien lisäksi koko intervention ajan myös osallistuvan havainnoinnin keinoin. Pyrin käyttämään tutkimuksessani etnografista lähestymistapaa, joka on kauttaaltaan havainnointia sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998, 104).

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

pyrkimyksenä on myös luoda muutosta (Vanhalakka - Ruoho 1999, 59–64). Kvalitatiivinen havainnointi lapsen luonnollisessa toimintaympäristössä (tässä tapauksessa koulu) antaa parhaimmat lähtökohdat tunnistaa lapsen vahvuuksia ja heikkouksia sekä ymmärtää, missä ja millaista tukea lapsi tarvitsee (Cardenas 1995; Eggert 1995, 134–148).

Tutkimusmenetelmänä oli tapaustutkimus. Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä todellisessa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä (Eskola & Suoranta 1998, 65; Patton 1990, 40–41). Tämä tutkimus tapahtui kouluyhteisössä ja tapauksina olivat oppilaat, jotka osallistuivat psykomotoriseen harjaannuttamisohjelmaan. Oppilaita verrattiin itseensä intervention eri vaiheissa. Koe- ja vertailuryhmäasetelma ei tässä tutkimuksessa ollut mielekäs, koska tutkimusryhmä oli heterogeeninen ja henkilöt erosivat erittäin paljon lähtökohdiltaan toisistaan. Vastaavan vertailuryhmän löytyminen olisi ollut mahdotonta. Erityispedagogiikan alueella ryhmät ovat ns. marginaaliryhmiä, joten taustaltaan samanlaisia henkilöitä on vaikea löytää. Keskiarvotulosten käyttäminen ei puolla paikkaansa pienen tutkimusjoukon ollessa kysymyksessä eikä niistä selviä yksilön kannalta tärkeitä seikkoja (Rintala 1988, 48–49).

## **1.2 Tutkimuksen kohderyhmä**

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

Kohderyhmän harkittuun ja tarkoituksenmukaiseen valintaan vaikuttivat opetusviraston antama suositus erityiskoulusta ja lupa. Oppilaiden vanhemmille kerroin tutkimussuunnitelmastani jo toukokuussa 1997 vanhempainillassa. Tällöin kyselin heidän epävirallista suostumustaan ja syksyllä 1997 lähetin vanhemmille ja huoltajille kirjallisen lupapyyynnön lapsen osallistumisesta tutkimukseeni. Kaikki vanhemmat antoivat myönteisen vastauksen. Myös koulun johdon halukkuus ja opettajan sitoutuminen tutkimuksen toteuttamiseen vaikuttivat osaltaan valintaan.

Kohdensin otantani ala-asteen alimmille luokille, koska aikaisempien tutkimusten (esim. Aho & Laine 1997) mukaan ikävuodet kuudesta kolmeentoista ovat herkintä itsetunnon kehitysaikaa. Käsitteet itsestä vaihtelevat vielä ala-asteen aikana, mutta ala-aste on myös positiivisen realistisen minäkäsityksen rakentamisen herkkyyssaijaa (Sarlin 1996, 17–18). Koska psykomotorisella harjaannuttamisella on vaikutusta persoonallisuuden vakauttamiseen ja itsetuntoon jo ennen koulun aloittamista ja edelleen ala-asteella (Eggert 1994a, 70–72), katsoin juuri alkuopetuksen oppilaille olevan erityisen tärkeää saada positiivisia kokemuksia itsetuntonsa rakentamiseen oman kehon ja oman toiminnan avulla.

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 kehitysviivästymää myös motorisella alueella, joten heidän motoriikkansa oli vastaavaa ikätasoa alempi, ja aikaisempien tutkimusten (Eggert 1994a; Zimmer 1996d) mukaan siis vielä varsin "otollinen" psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutuksille.

### **1.3 Tutkimusaineiston keruu**

Keräsin tutkimusaineistoa noin vuoden ajan. Aloitin aineiston keräämisen syksyllä 1997. Havainnoin tutkimuksen kohteena olevassa erityiskoulussa tutkimusluokan oppitunteja, välituntitilanteita ja ruokailutilanteita syyskuun puolesta välistä joululoman alkuun asti noin kerran viikossa aamupäivisin. Oppilaat suhtautuivat läsnäolooni hyvin välittömästi eivätkä arastelleet tai ujostelleet. He olivat tottuneet vieraisiin henkilöihin, sillä koulussa on esimerkiksi luokka-avustajaopiskelijoita, jotka vaihtuivat lukuvuoden aikana. Olin kertonut oppilaille, miksi olen koulussa ja mitä aiomme yhdessä tehdä kevätlukukaudella. Havainnot kirjasin päiväkirjaani, jota pidin koko tutkimuksen ajan.



## **Itsetuntoon liittyvä tutkimusaineisto**

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

### Kuva-sana-mittari

Itsetunnon (koetun pätevyyden) mittaamiseen liittyvän kuva-sana-mittarin muokkasin Harterin ja Piken (1981) sekä Pönkön (1996) ja Sarlinin (1992) kehittämistä vastaavanlaisista mittareista. Katsoin kuva-sana-mittarin sopivaksi lomakekyselyn sijasta, koska tutkimusryhmän lapsilla oli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Kuva-sana-mittari oli konkreettinen ja helposti ymmärrettävä. Mittarissa on 22 osiota ja sen suorittamiseen kului noin 15 - 20 minuuttia. Lasten keskittymiskyky oli hyvin lyhyt ja he eivät olisi jaksaneet keskittyä intensiivisesti ja motivoituneesti pidempään. Kuva-sana-mittari jakaantui neljään osa-alueeseen: koettuun fyysiseen pätevyyteen, koettuun kognitiiviseen pätevyyteen, kavereiden sosiaaliseen hyväksyntään ja yleisen pätevyyden arviointiin.

Harterin ja Piken (1984) mukaan lapset pystyvät arvioimaan fyysisen ja kognitiivisen alueen pätevyyttä hyvinkin tarkasti jo kuuden vuoden ikäisinä. Sosiaalisten vertailujen tekeminen onnistuu heidän mukaansa luotettavasti vasta yhdeksän vuoden iässä, joten mittarin kysymykset tältä osin on laadittu kaverien hyväksynnän pohjalta.

Harterin ja Piken (1981) mittarissa olleet äidin hyväksyntää osoittavat osiot jätin kokonaan pois. Tutkimusryhmän lapsista kaikilla ei ole mitään yhteyttä omaan äitiinsä. Toisaalta ryhmässä oli suurin osa lapsia, joiden äiti on yksinhuoltaja, joten tällöin äidin merkitys luonnollisesti korostuu. Harterin ja Piken (1981) mittarissa ei ole osiota yleisen pätevyyden arviointiin. Lisäsin sen omaan mittariini Sarlinin (1992) kehittämän mittarin pohjalta. Yleinen pätevyys sisälsi itsearvostusta ja aikuisen antamaa hyväksyntää (äidin tilalle) koskevia affektiivisiä osioita.

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

muutoksia. Tutkimusryhmän oppilaat suorittivat yksilöllisesti kuva-sana-mittarin tammikuussa 1998 ennen intervention aloittamista. Loppumittaus suoritettiin toukokuussa ja seurantamittaus syyskuussa 1998. Opettaja arvioi oppilaita samalla mittarilla sekä tammi- että toukokuussa.

### Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1991). Suoritin oppilaille yksilöllisesti kuva-sana-mittarin yhteydessä teemahaastattelun sekä tammi- että toukokuussa. Nauhoitin ja litteroin haastattelut. Luokasta yksityisopetukseen siirtynyt Ari ei suorittanut teemahaastattelua toukokuussa. En katsonut tätä tarpeelliseksi, sillä yksityistunneilla keskustelimme paljon teemoihin liittyvistä asioista, jotka sitten kirjasin ylös. Erillinen haastattelu nauhureineen olisi todennäköisesti lisännyt tämän pojan jännitystä ja paineita, koska hän oli hyvin herkkä erilaisille tutkimustilanteille.

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

### Videointi ja havainnointi psykomotorisilla harjaannuttamistunneilla

Harjaannuttamistunteja liikuntasalissa oli kevätlukukauden aikana kaikkiaan 27, yksi tunti kesti n. 45 -60 minuuttia ja niitä toteutettiin kaksi kertaa viikossa. Lisäksi oppilailla oli yleensä yksi tunti viikossa koululiikuntaa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan koululiikuntaa piti olla normaalisti eli kaksi tuntia viikossa. Käytännön opetusjärjestelyjen vuoksi opettaja ei voinut tätä aina toteuttaa.

Harjaantumistunteja videoitiin 15 kertaa eli lähes joka toinen viikko. Videoinnin suoritti koulunkäyntiavustaja, luokka-avustajaopiskelija tai joskus luokanopettaja. Havainnoin seitsemältä videolta itsetuntoon liittyviä seikkoja liitteenä (liite 10) olevan arviointilomakkeen pohjalta. Havainnointilomakkeen suunnittelussa käytin

apuna eri kirjallisuuslähteistä koottuja kuvauksia, miten hyvä tai huono itsetunto ilmenee. Havainnointivideot olivat kaksi intervention alusta (tammikuu) ja kaksi lopusta (toukokuu) ja kolme muuta helmi-, maaliskuu- ja huhtikuun tunteilta. Tarkoituksena oli videoida kaikki ne tunnit, joita myös fysioterapiaopiskelijat havainnoivat, mutta tämä ei käytännön ongelmien vuoksi täysin onnistunut.

Fysioterapiaopiskelijat havainnoivat harjaannuttamistunteja käyttäen edellä mainittua lomaketta apunaan. He havainnoivat jokaista oppilasta kaksi kertaa. Toinen havainnointi oli tammi-helmikuussa ja toinen ajoittui huhti-toukokuulle. Kummallakin kerralla oli eri havainnoitsija.

Pidin itse kolmea tuntia lukuun ottamatta kaikki muut liikuntasalissa toteutetut harjaannuttamistunnit, koska luokanopettajalla ei ollut etukäteen mahdollisuutta perehtyä psykomotoriseen harjaannuttamismenetelmään. Emme myöskään katsoneet mielekkääksi tilannetta, missä opettaja olisi toistanut minun pitämiäni tunteja tiedostamatta vielä psykomotoriikan perustaa. Intervention loppupuolella luokanopettaja piti muutaman tunnin, mutta näilläkin tunteilla olin läsnä. Luokanopettaja oli mukana harjaannuttamistunneilla lähes joka kerta, muutamaa sairaus- ja koulutuspäivää lukuun ottamatta. Lisäksi läsnä olivat usein myös koulunkäyntiavustaja ja luokka-avustajaopiskelija. Luokanopettaja teetätti oppilailla luokassa 12 kertaa kevään aikana DMB - menetelmään kuuluvia kynä- ja saksitehtäviä.

Suoritin osallistuvaa havainnointia koko intervention ajan kirjaamalla harjaannuttamistunnin kulun ja havainnot vapaamuotoisesti heti tunnin jälkeen päiväkirjaani. Mikäli tunti oli videoitu, katsoin videonauhan vielä saman päivän aikana ja täydensin ja tarkistin kirjattuja havaintojani.

### **Motorisiin taitoihin liittyvä tutkimusaineisto**

Motorisia taitoja mitattiin kvantitatiivisella Kiphardin ja Schillingin (1974) standardoimalla kehon koordinaatiotestillä (KTK = Körperkoordinationstest für Kinder) (liite 4) sekä Eggertin (1996) kehittämällä motoristen perustaitojen diagnostisella inventaarilla (DMB = Diagnostische Inventar motorischer

Basiskompetenzen) (liite 5). Halusin ottaa tutkimukseeni psykomotoriikan alueella perinteisesti käytetyn KTK-testin rinnalle myös toisen menetelmän. Koska DMB:n käyttö on viime aikoina yleistynyt Saksassa psykomotorisessa harjaannuttamisessa, halusin soveltaa menetelmää tutkimuksessani. Tietävästi sitä ei ole Suomessa aikaisemmin käytetty.

### KTK-testi

KTK-testissä on neljä osiota, jotka mittaavat kehon hallintaa ja tasapainokykyä. Lähtötason mittauksia tein kaikkiaan kolme kertaa: marraskuussa ja joulukuussa 1997 sekä heti tammikuun alussa 1998 ennen intervention aloittamista. Seuraavan testin tein maaliskuun lopussa, ja loppumittaus oli toukokuussa intervention päätyttyä. Vaikutusten pysyvyyden seuraamiseksi suoritettiin testi vielä syyskuussa 1998. Oppilaat suorittivat testin yksilöllisesti, muita oppilaita ei ollut läsnä. Suorituspaikkana oli joko musiikkiluokka tai liikuntasali ja yhden kerran kirjasto. Syynä luokan ja kirjastotilan käyttöön oli muiden luokkien liikunnanopetus kyseisenä aikana. Yksi poika, Ari, kieltäytyi osallistumasta testiin.

### DMB-inventaari

Eggertin (1996) kehittämän psykomotoristen perusvalmiuksien diagnostisen inventaarin avulla arvioidaan sekä motorisiin taitoihin että havaintomotorisiin kykyihin liittyviä toimintavalmiuksia. Inventaari on pääasiassa laadulliseen havainnointiin perustuvaa diagnostisointia ja harjaannuttamista. Inventaarin ensimmäisessä vaiheessa on seulontaosa, joka koostuu karkea- ja hienomotoriikan sekä havaintomotoriikan eri osa-alueiden tehtävistä. Kriteereinä käytetään suoritusajan ja -kertamäärien lisäksi myös laadullista arviointia. Tässä tutkimusraportissa käytettävällä lyhenteellä DMB tarkoitan inventaarin seulontatestiä. Toisessa vaiheessa, mikäli lapsella on ilmennyt seulontatestissä yhdellä tai useammalla alueella ongelmia tai poikkeavuutta, suoritetaan inventaarissa esitettyjä harjoitteita tai normittamattomissa havaintotilanteissa harjoituksia, esimerkiksi koulutunneilla, välitunnilla, leikkikentällä. Näin tarkennetaan koko ajan diagnostisointia ja samanaikaisesti suoritetaan jo harjaannuttamista. Mikäli edellä mainitussa vaiheessa ilmenee tarvetta

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 Eggertin (henkilökohtainen tapaaminen 4.11.1997) ohjeen mukaan inventaarista viisi seulontaosiota, joilla selvitetään oppilaiden dynaamista tasapainoa, nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä, voimaa, hienomotoriikkaa ja visuaalista hahmottamista. Testi suoritettiin tammikuussa 1998 ennen intervention aloittamista ja toukokuussa intervention päätyttyä. Seurantatestaus suoritettiin syyskuussa 1998. Ari, joka ei osallistunut KTK-testiin, ei suostunut osallistumaan myöskään tämän testin muihin osioihin kuin hienomotoriikkaa ja visuaalista hahmottamista mittaavaan 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 liittyvistä ajankäyttösyistä muutaman kerran oli seuraava oppilas jo valmiina liikuntasalissa, mutta hän ei häirinnyt suorittajaa. 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-alueilta. Keskustelimme havainnoistamme ja kirjasin ne päiväkirjaani. Pitämieni salituntien lisäksi luokanopettaja teetätti luokassa harjaannuttamisohjelmaan 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 päätyttyä sen vaikutusta ja merkitystä sekä oppilaan että oman työn kannalta. Havainnoin oppilaita syys- ja kevätlukukauden aikana myös eri oppitunneilla ja välitunneilla kirjaten havainnot päiväkirjaani joko havainnoinnin aikana tai välittömästi sen jälkeen.

Kouluterveydenhoitajan ja -psykologin kanssa käymistäni keskusteluista sain taustatietoa oppilaiden diagnooseista, aikaisemmista tutkimuksista, kotitaustasta ja tämän hetkisestä terveystilanteesta. Kouluterveydenhoitaja suhtautui aluksi keskustelumahdollisuuteen hyvin vastahakoisesti vedoten yksikkönsä tulostavastuullisuuteen ja ilmoitti, että käymistäni keskusteluista laskutetaan konsultaatiomaksun mukaan. Myös vaitiolovelvollisuuteen viitaten hän kehotti hakemaan luvan Helsingin yliopistolliselta keskussairaaltalalta. Lupahakemuksen jättämisen jälkeen kouluterveydenhuollosta vastaava lääkäri ilmoitti, ettei tietojen saamiselle ole mitään esteitä. Näin pääsin keskustelemaan terveydenhoitajan kanssa eikä mitään maksuja tarvinnut suorittaa. Koulupsykologin kanssa ei ollut mitään yhteistyöongelmia. Hänen kanssaan käymäni keskustelut olivat antoisia, paitsi oppilaiden taustatietojen osalta, sain niistä myös paljon vihjeitä työskentelyyni oppilaiden kanssa.

Lähetin vanhemmille ja huoltajille tammikuussa kyselylomakkeen (liite 11), jonka kaikki palauttivat. Osa lomakkeista oli tosin puutteellisesti täytetty. Koska muutamat henkilöt kokivat lomakkeen täyttämisen vaikeaksi, päädyin suorittamaan myös vanhemmille ja huoltajille teemahaastattelun (liite 12) toukokuussa intervention päätyttyä. Yhden äidin teemahaastattelun suoritin vasta syyskuussa, koska hän ei päässyt aikaisemmin tulemaan. Kaikki vanhemmat tai huoltajat suhtautuivat myönteisesti haastatteluun ja suostuivat siihen.

Teemahaastattelut kestivät 40 minuutista aina 1½ tuntiin asti. Susan äidin ja isän sekä Tiian äidin haastattelut suoritin heidän kodissaan. Esan henkilökohtaisen hoitajan haastattelu tapahtui lastenkodissa, kaikki muut haastattelut tapahtuivat koululla. Koska Leon äiti ei osaa suomenkieltä riittävästi, tapahtui hänen haastattelunsa turkinkielen tulkin välityksellä. Kaikki haastateltavat olivat avoimia ja suhtautuivat luottamuksellisesti haastatteluun. Kaikki sallivat myös nauhurin käytön, joskin sen käyttö aluksi heitä jännitti, mutta "vauhtiin" päästyään kukaan ei näyttänyt kiinnittävän siihen mitään huomiota. En litteroinut haastatteluja kokonaan, vaan kuunnelllessani niitä kirjasin ylös tutkimuksen kannalta oleelliseksi katsomani asiat. Haastattelua käytin lähinnä tukemaan muusta aineistostani saamaani tietoa ja tarkensin sen avulla aikaisemmin kyselylomakkeessa esitettyjä

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

Aineiston keruuajataulu ja tehdyt mittaukset on koottu oheiseen taulukkoon:

#### TAULUKKO 4.

#### Aineiston keruuajataulu ja tehdyt mittaukset

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

## 1.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysi etenee induktiivisesti lähtien yksityisestä yleiseen (Patton 1990, 40–41). Vaikka tutkimukseni analyysin voidaan katsoa alkaneeksi jo tutkimusprosessin aikana, aloitin varsinaisen analyysin kerättyäni koko aineiston. Aineiston runsaus pelotti, mutta luettuani sitä kerta toisensa jälkeen, kokonaisuus alkoi vähitellen hahmottua, enkä jättänyt mitään aineistostani täysin käsittelemättä.

Tarkastelin ensin kvantitatiivisten mittareiden perusteella, millaista yksilöllistä muutosta intervention aikana oli tapahtunut oppilaiden itsetunnossa (koetussa pätevydessä) ja motoriikassa. Koetun pätevyyden eri osa-alueiden tarkastelua jatkoin kuva-sana-mittarin tulosten ja teemahaastattelujen analysoinnilla. Tein jokaisesta oppilaasta henkilökuvan tutkimuksessa kerätyn koko aineiston perusteella.

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

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 kuvauksen itsetuntoon liittyviltä alueilta. Kahdesta oppilaasta esitän tarkennetun ja yksityiskohtaisemman tapauselosteen. Molemmat oppilaat olivat luokan motorisesti heikoimpia oppilaita, joilla oli myös vaikeuksia saada muiden hyväksyntää liikuntatunneilla. Oppilaiden valinta oli hyvin vaikeaa, sillä kaikista oppilaista olisi ollut tutkimustehtävän kannalta kiinnostavaa ja merkittävää kuvattavaa. Päädyin kuitenkin valitsemaan Sannan ja Riston lähinnä heidän motoristen ongelmiansa vuoksi. Katson tämän alueen olevan lähempänä omaa ammattipätevyttäni kuin esimerkiksi laaja-



alaiset psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat, joita monilla tutkimusryhmän oppilailta esiintyi.

### **1.5 Luotettavuuden tarkastelua**

Tämän tutkimuksen tavoite ei ollut tavoittaa eikä osoittaa objektiivista totuutta, vaan sen tarkoituksena oli kuvata ja antaa uusia näkökulmia psykomotoriikan ja liikunnan käyttömahdollisuuksista ennen kaikkea itsetunnon tukemiseksi, mutta myös motoriikan kehittämiseksi. Tynjälän (1991, 388) mukaan objektiivisen tiedon saavuttamisen näkökulmana on relativismi, jonka mukaan ei ole tavoiteltavissa vain yhtä ainoaa totuutta. Täydellistä objektiivisuutta voidaan pitää mahdottomuutena (Patton 1990, 40–41).

Koska tässä tutkimuksessa olen käyttänyt sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä, voidaan luotettavuuden varmistamisessa ja arvioinnissa käyttää metoditriangulaatiota. Näin eri metodien vahvuudet pystytään hyödyntämään ja metodeihin sisältyviä heikkouksia 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**

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisten mittareiden luotettavuus riippui paljolti oppilaiden motivaatiosta suorittaa testi mahdollisimman hyvin. Tilannekohtaisuus vaikutti tulosten luotettavuuteen. Molemmat motoriikkaa mittaavat testit antoivat samansuuntaisen kuvan oppilaiden motoriikan tasosta, mikäli oppilas suoritti testin motivoituneesti ja yritti parastaan. Erytisen tehostetusti havainnoitiin liikunta- ja harjaannuttamistunneilla niitä oppilaita, joilla motivaation puute ilmeisesti heikensi motoristen testien tuloksia. Samoin testeistä kieltäytyneen Arin motoriikkaa havainnoitiin edellä mainituilla tunneilla.

KTK-testi ja muut puhtaasti kvantitatiiviset psykomotoriikassa käytetyt testit ovat joutuneet Keski-Euroopassa, lähinnä Saksassa, kritiikin kohteeksi (Eggert 1995; Seewald 1991). Standardoidun KTK-testin normipisteet ovat 1970- luvun alkupuolelta, joten niiden soveltuvuutta nykyajan lapsiin voidaan tarkastella kriittisesti. Eggertin (1995, 134–147) mukaan kvantitatiiviset psykomotoriikan mittausten menetelmät eivät ole luotettavia ja antavat liian yksipuolisen kuvan tutkittavasta henkilöstä. Niiden avulla tehdään helposti luokittelevia johtopäätöksiä, jolloin numeroarvojen merkitys poikkeaman kuvaajana korostuu. Luokittelevat arvioinnit eivät kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on. Ne antavat yksipuolisen kuvan eivätkä sisällä yksilön kehityksen kannalta riittävää tietoa. Motorisesta osamäärästä ei selviä riittävästi yksilöllisen harjaannuttamisen tarve, eikä se myöskään kerro harjaannuttamistarpeen etenemisjärjestyksestä. Luotettavan kuvan saamiseksi lapsen kehitys- ja toimintatasosta tarvitaan laadullista havainnointia lapsen luonnollisissa toimintatilanteissa eikä keinotekoisia mittaustilanteita. Myös Bronsonin (1994, 22) mukaan lasten tutkiminen heidän luonnollisessa toimintaympäristössään lisää tutkimuksen ekologista validiteettia. Tämän tutkimuksen ekologinen validiteetti on korkea, koska lasten tutkiminen tapahtui heidän toimintaympäristössään, koulussa.

Ongelmana saattaa olla myös taustatietojen luotettavuus diagnoosin osalta. Se on tehty ehkä varhaislapsuudessa ja siirtyy automaattisesti sitä tarkistamatta oppilasta koskevien asiapapereiden mukana. Koulussa oppilasta koskevien tietojen siirtämisessä katsotaan olevan vaarana, että ne saattavat vaikuttaa haitallisesti opettajan odotuskäyttäytymiseen ja ennako-odotuksiin oppilaasta (Keltikangas - Järvinen 1994, 190–192). Pieni yksityiskohta, mutta oppilaan kannalta suurimerkityksellinen asia oli terveydenhoitajalta saamani tieto, että Timon diagnoosi on mutismi ja Susan diplegia spastica. Nämä diagnoosit oli tehty varhaislapsuudessa, eikä niitä sen jälkeen ole tarkistettu papereista eikä muutettu. Kummankaan oppilaan kohdalla ne eivät pitäneet enää paikkaansa.

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

osannut hypätä lainkaan. Opettaja suoritti kuva-sana-mittarin sekä tammi- että toukokuussa. Hänen arviointinsa poikkesivat monen oppilaan arvioinneista ollen huomattavasti alhaisemmat, mutta myös totuudenmukaisemmat.

### **Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus**

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

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ja aineiston analyysivaihetta ei voida erottaa jyrkästi toisistaan. Luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Reliaabelius on osa realistisen luotettavuuden tarkastelua. Lukija itse voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, jos hän saa tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen prosessista. (Eskola & Suoranta 1998, 209–212.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Eskolan ja Suorannan (1998, 212–213) mukaan seuraavien käsitteiden avulla: uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Tynjälä (1991) käyttää vastaavia kriteereitä vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus).

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 tehden tarkkoja muistiinpanoja.

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 kuvailu. (Tynjälä 1991.) Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston rikkaasti ja ymmärrettävästi, jotta opettajat ja terapeutit pystyisivät sen perusteella päättämään, voivatko he siirtää tutkimukseni löydöt ja tulkinnat omaan työhönsä.

Vahvistuvuudella ymmärretään tutkimuksesta tehtyjen tulkintojen saavan tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tämän tutkimuksen näkökulmille ja tulkinnoille on löydettävissä tukea aikaisemmista tutkimuksista.

Grönfors (1982, 175–176) esittää luotettavuuden tarkistamiseksi indikaattorin vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsijan käyttöä. Tässä tutkimuksessa käytettiin useampia havainnoitsijoita, mikä varmistaa tutkimuksen objektiivisuutta. Havainnointia suorittivat minun lisäksi luokanopettaja ja fysioterapiaopiskelijat. Useat havainnointikerrat varmistavat aineistonkeruumenetelmän tarkkuutta. Intervention aikana havainnointia suoritettiin koko ajan soveltaen DMB:n periaatteita. Tehtyjä havainnoiteja tarkistin ja tarkensin videoilta.

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

Oppilaat tulivat mielellään teemahaastatteluun, mutta he eivät jaksaneet kovin kauan aikaa keskittyä. Haastattelun pituus oli 20 - 30 minuuttia. Oppilaat eivät pysyneet aina keskusteluteemoissa, mutta en keskeyttänyt heitä, vaan johdattelin hienovaraisesti takaisin keskusteluaiheeseen. Vastaukset olivat melko niukkoja ja monen oppilaan haastattelu eteni minun kysyessä ja oppilaan vastatessa

muutamalla sanalla. Nauhuri kiinnosti monia oppilaita, mutta he eivät jännittäneet puhumista nauhurin ollessa päällä. Hyvin yleinen vastaus oli ensin "en mä tiedä", "en tiiä", mutta johdattelevin kysymyksin oppilas saattoi kertoa yllättävänkin paljon aiheesta. Kuitenkin tässä suhteessa oppilaiden välillä oli suuria eroja. Joskus oppilas oli kärsimätön ja haluton keskustelemaan. Ari laittoi itse tammikuun haastattelussa nauhurin kiinni eikä suostunut jatkamaan keskustelua. Ilpo oli hieman epäluuloinen ja kysyi "eiks tätä luokassa kuuntele?". Leo sanoi "no niin, nyt tää loppu" ja alkoi pelleillä.

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

Vanhempien ja huoltajien teemahaastattelusta saamaani tietoa käytin muun aineiston tukena ja täydentäjänä. Katson haastattelujen onnistuneen yllättävän hyvin, mitä osoittaa jo sekin, että kaikilla vanhemmilla ja huoltajilla oli aikaa tulla jopa työpäivän jälkeen koululle haastatteluun. Alkujännityksen jälkeen ilmapiiri oli avoin ja luottamuksellinen. Erityisen syvälle oppilaan ja perheen asioihin vanhemmat eivät menneet, enkä katso sitä puutteeksi tämän tutkimuksen kannalta. Kuitenkin haastattelussa tuli esille arkojakin asioita, joista kertominen vaatii luottamusta ja rohkeutta.

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

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustapa on yksityiskohtainen ja liittyy läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. Eettisiä ongelmia voi tulla tutkimuslupaan liittyvissä asioissa. Tässä tutkimuksessa olin saanut opetusvirastolta kirjallisen luvan tutkimuksen toteuttamiselle. Myös koulun johto ja luokanopettaja olivat suostuvaisia tutkimukseen. Oppilaiden vanhemmille lähetin kirjallisen lupapyyynnön osallistua tutkimukseen. Kaikki vanhemmat ja huoltajat antoivat lapsensa osallistua tutkimukseen. Ainoa ongelma oli aluksi tietojen saaminen koulun terveydenhoitajalta. Ongelma ratkesi koululääkärille osoitetun selvityksen jälkeen, eikä mitään esteitä tietojen saamiseen tämän jälkeen ollut.

Keräsin itse tutkimusaineiston ja käsittelin niitä luottamuksellisesti.

Videonauhoitukset ja niiden käyttötarkoitus olivat oppilaiden tiedossa.

Haastattelunauhat litteroin itse. Kerroin oppilaille tekeväni tutkimusta.

Ulkopuolisina havainnoitsijoina toimineille fysioterapeuttiopiskelijoille korostin vaitiolovelvollisuutta, mikä sitoo heitä opiskeluaikana. Tutkimuksen raportoinnissa olen käyttänyt sekä koulusta että oppilaista peitenimiä.

## LIITE 2

**Kuva-sana-mittarin osa-alueet ja pisteytys**

K= kognitiivinen pätevyys

F= fyysinen pätevyys

S= tovereiden hyväksyntä

Y= yleinen pätevyys

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

jatkuu

K	6.	Pärjään hyvin koulussa.	4
		Pärjään melko hyvin koulussa.	3
		En pärjää kovin hyvin koulussa.	2
		Pärjään huonosti koulussa.	1
S	7.	Muut eivät jaa tavaroita kanssani.	1
		Jotkut jakavat tavaroita kanssani.	2
		Melko monet jakavat tavaroita kanssani.	3
		Todella monet jakavat tavaroita kanssani.	4
F	8.	Olen todella hyvä kiipeämään.	4
		Olen melko hyvä kiipeämään.	3
		Osaan kiivetä jotenkuten.	2
		En osaa kiivetä.	1
Y	9.	Olen usein hyvin pelokas.	1
		Olen joskus vähän pelokas.	2
		Olen useimmiten rohkea.	3
		Olen usein hyvin rohkea.	4
K	10.	En osaa lukea juuri lainkaan.	1
		Osaan lukea vähän.	2
		Osaan lukea melko hyvin.	3
		Osaan lukea todella hyvin.	4
S	11.	Minulla on paljon pelikavereita.	4
		Minulla on melko paljon pelikavereita.	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

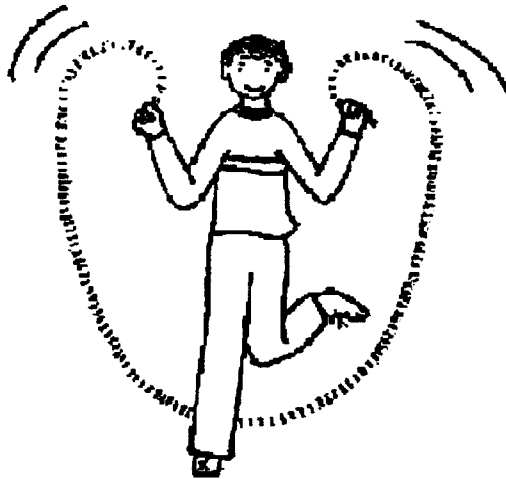
jatkuu



Y	13.	Saan aikuisilta kehuja ja kiitosta	
		todella paljon	4
		melko paljon	3
		harvoin	2
		tuskin koskaan.	1
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 joskus 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

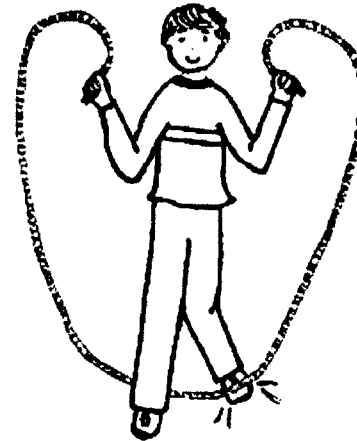
K	20.	Osaan yhteenlaskua todella hyvin.	4
		Osaan yhteenlaskua melko hyvin.	3
		Osaan yhteenlaskua jotenkuten.	2
		En osaa yhteenlaskua.	1
S	21.	Minua kutsutaan tuskin koskaan synttäreille.	1
		Minua kutsutaan joskus synttäreille.	2
		Minua kutsutaan melko usein synttäreille.	3
		Minua kutsutaan todella 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



Tämä poika on hyvä hyppäämään narua. oletko sinä todella hyvä vai melko hyvä hyppäämään narua?

4

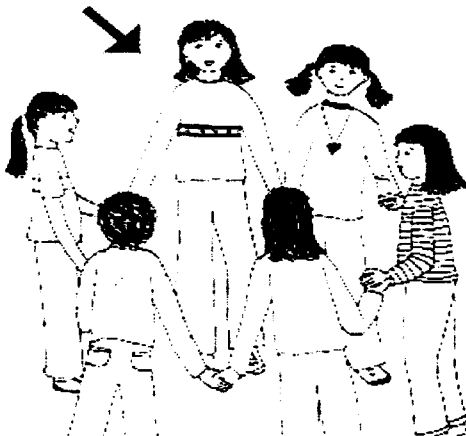
3



Tämä poika ei ole oikein hyvä hyppäämään narua. Oletko sinä vähän hyvä vai et ollenkaan hyvä hyppäämään narua?

2

1



Tällä tytöllä on paljon ystäviä joiden kanssa leikkiä. Onko sinulla paljon vai melko paljon ystäviä joiden kanssa leikit?

4

3



Tällä tytöllä ei ole kovin paljon ystäviä, joiden kanssa leikkiä. Onko sinulla joitakin ystäviä vai tuskin yhtään ystävää?

2

1

Kuva 1. Kaksi esimerkkiosiota kuva-sana-mittarista

## LIITE 3

**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 kavereita? Kuka on paras kaverisi? Miksi hän on paras kaverisi?

Leikitkö välitunnilla 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

Välineet: 3 tasapainopalkkia á 3m pitkiä, korkeus lattialta 5 cm. Leveydet: 6 cm, 4,5 cm, 3 cm.

Kokeilu: Kävely palkkia pitkin eteen ja taaksepäin.

Testi: Kävely taaksepäin palkkia pitkin. Kolme yritystä kullakin palkilla.

Pisteet: Lasketaan askelten lukumäärät, maksimi 8 askelta.

### Tehtävä 2: Hyppy esteen yli

Välineet: 12 vaahtomuovilevyä ( 50cm x 20 cm x 5 cm)

Kokeilu: Hyppy yhdellä jalalla esteenä olevan vaahtomuovilevyn yli.  
2 yritystä oikealla ja vasemmalla jalalla

Testi: Hyppy esteen yli yhdellä jalalla, alastulo ponnistavalle jalalle, jonka jälkeen samalla jalalla vielä kaksi hyppyä eteenpäin. Sama toisella jalalla. 3 yritystä kustakin korkeudesta samalla jalalla.

Pisteet: Ensimmäisellä kerralla onnistuneesta hypystä 3 pistettä, toisella kerralla onnistuneesta 2 pistettä, kolmannella kerralla onnistuneesta 1 piste, jos ei yhtään hyppyä onnistu 0 pistettä.

### Tehtävä 3: Tasahyppyjä sivuttain

Välineet: Liukumaton matto tai vastaava ( 100 cm x 60 cm), keskellä 60 cm x 4 cm x 2 cm) rima. Sekuntikello.

Kokeilu: 5 tasahyppyä hyppyä sivuttain.

Testi: Tasahyppyjä sivuttain 15 sekunnin ajan koskettamatta keskellä olevaan rimaan. Jokainen hyppy lasketaan. Kaksi yritystä.

Pisteet: Hyppyjen summa.

### Tehtävä 4: Sivuttain siirtyminen

Välineet: Kaksi neliskanttista lautalevyä ( 25 cm x 25 cm x 1,5 cm), joissa on kumistopparit (korkeus 3,7 cm) kulmissa. Sekuntikello.

Kokeilu: 5 siirtoa

Testi: Seisotaan toisen levyn päällä, toinen lattialla vierellä ( joko oikealla tai vasemmalla puolella). Siirretään levy toiselle puolelle tarttumalla siihen molemmin käsin ja astutaan sen päälle. Siirtämistä ja levyn päälle astumista jatketaan 20 sekunnin ajan. 2 yritystä. Molemmilla kerroilla sama suunta.

Pisteet: Siirtojen (levy koskettaa lattiaa) ja levyn päälle (seisoo levyn päällä) astumisien summa.

**DMB (DIAGNOSTISCHES INVENTAR MOTORISCHER BASISKOMPETENZEN)****Seulontaosiot****Tehtävä 1: Kolmiojuoksu**

- Välineet: 3 liukumatonta mattoa ( 40 cm x 40 cm)  
3 hernepussia  
sekuntikello
- Tehtävä: Matot asetetaan kolmioon 4 metrin etäisyydelle toisistaan. Lapsella on hernepussit kädessä. Merkistä hän lähtee kiertämään kolmion (suunnan saa itse valita) mahdollisimman nopeasti pudottaen tarkasti jokaiselle matolle yhden hernepussin. Toisella kierroksella hän poimii pussit mukaansa ja laittaa ne lähtömatolle. Mitataan aika.
- 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: Voimistelusauvan yli**

- Välineet: Voimistelusauva eli keppi
- Tehtävä: Lapsi pitää kiinni voimistelusauvan päistä, joka on hänen vartalonsa edessä poikittain. Lapsi astuu sauvan yli ensin toisella ja sitten toisella ja sama takaisin. Sen jälkeen sauva viedään niskan taakse ja sieltä istuinpaikan 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: Tasapainoilu**

- Välineet: Voimistelupenkki ( nurinpäin käännettynä)
- Tehtävä: Lapsi kävelee (selvät askeleet) nurinpäin käännettynä voimistelupenkkiä pitkin eteenpäin puoleen väliin 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**

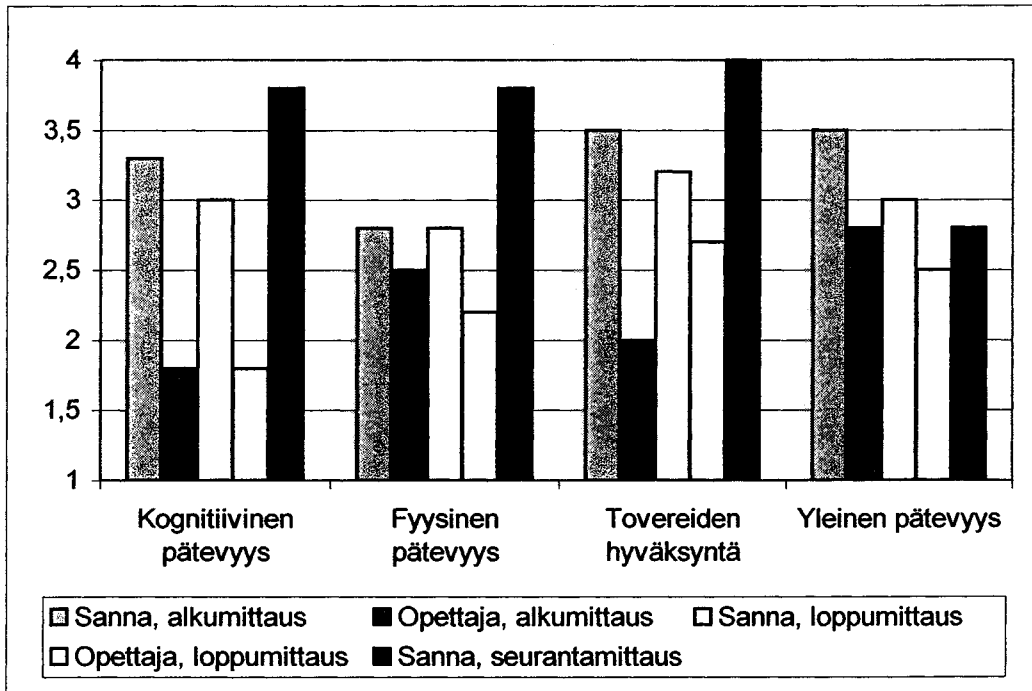
- Välineet: Voimistelupenkki ja sekuntikello.
- Tehtävä: Lapsi seisoo 90 astetta käännetyn voimistelupenkin edessä ja asettaa toisen jalkansa penkin reunalle. Merkistä hän alkaa hypätä vaihtohyppyjä jalan koskettaessa penkin reunaa.
- Arviointi: 1 piste = 10 sekunnin sisällä vähintään 19 hyppyä.  
0 pistettä = toistosta huolimatta ei osaa vaihtohyppyä tai vähemmän kuin 19 hyppyä 10 sekunnin aikana.

**Tehtävä 5: Tie labyrintissa (hienomotoriikka)**

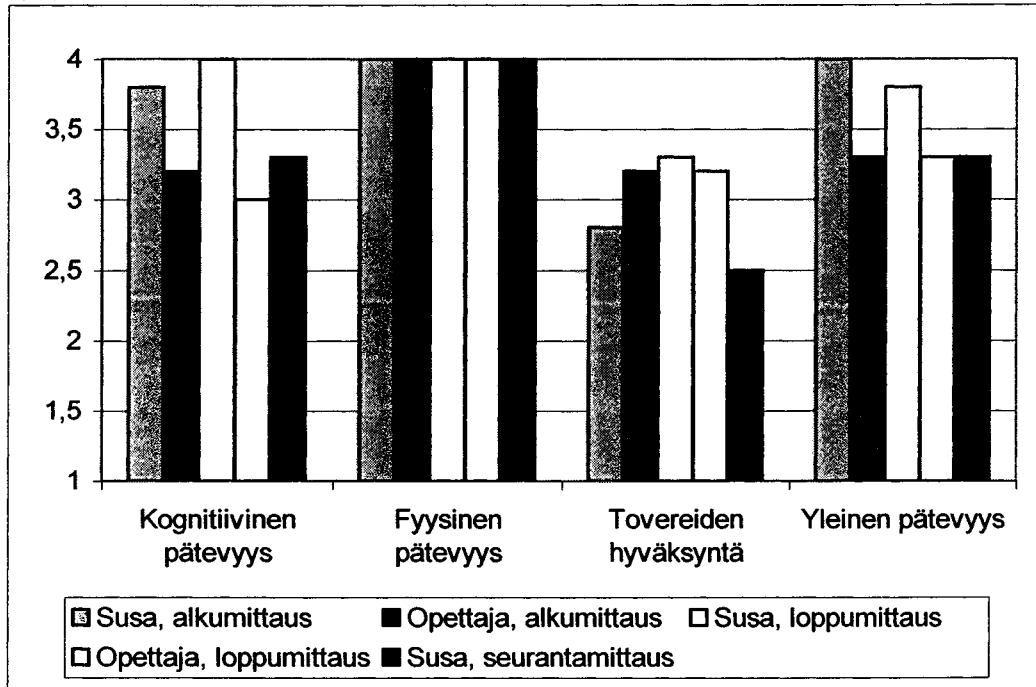
- Välineet: Tehtävälomake ja lyijykynä
- Tehtävä: Lapsen tulee piirtää tie koiran luota luukasan luokse mahdollisimman nopeasti törmäämättä seiniin. Paperia ei saa kääntää suorituksen aikana.
- Arviointi: 1 piste = oikea reitti löytyy ja korkeintaan yhden kerran koskettaa seinään tai menee sen yli.  
0 pistettä = oikeaa reittiä ei löydy, ylittää usein viivat ja törmäilee usein seiniin.

# Kuva-sana-mittarin tulokset

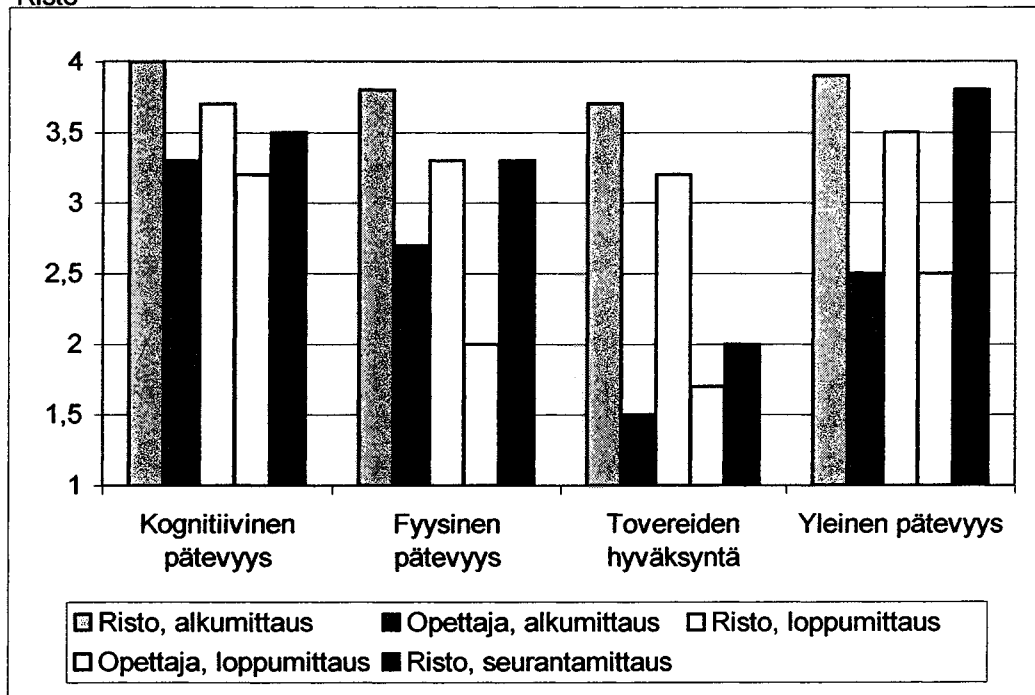
Sanna



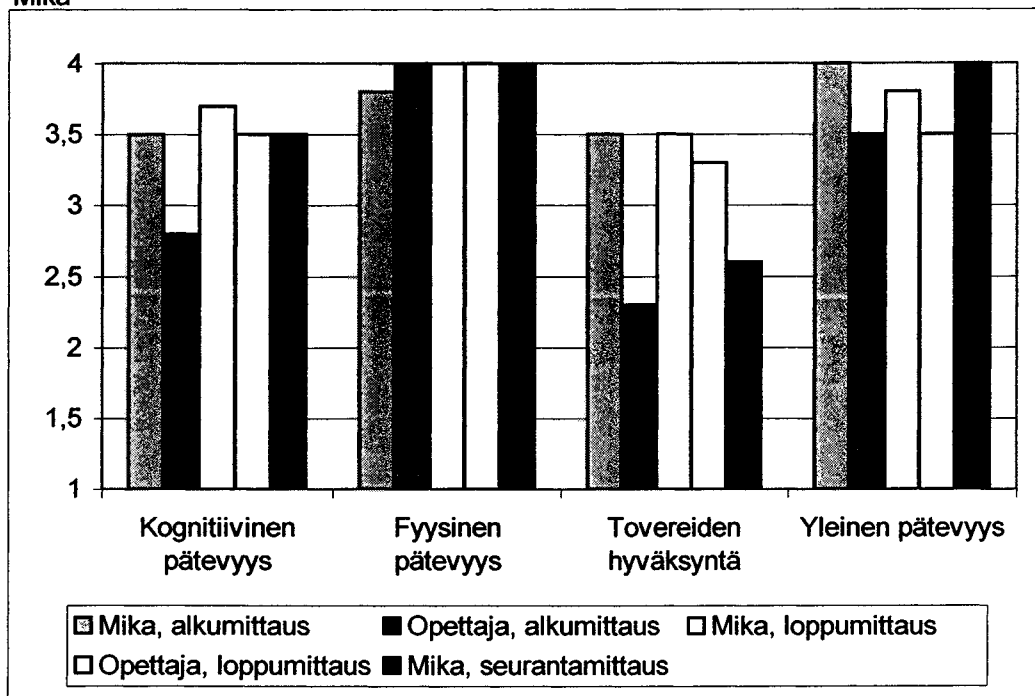
Susa



Risto

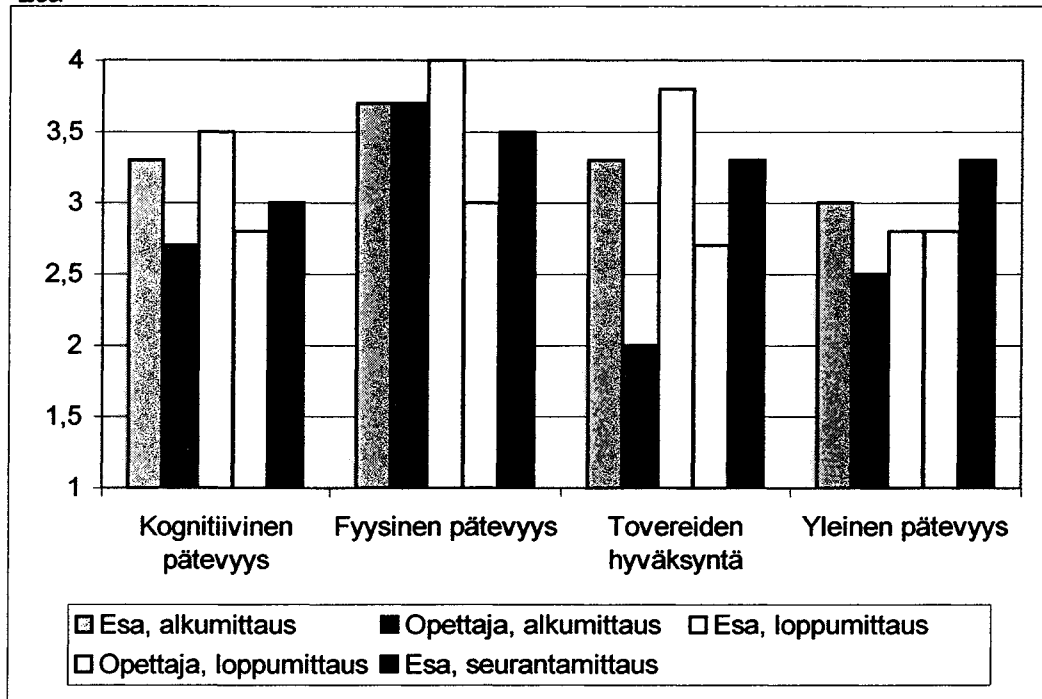


Mika

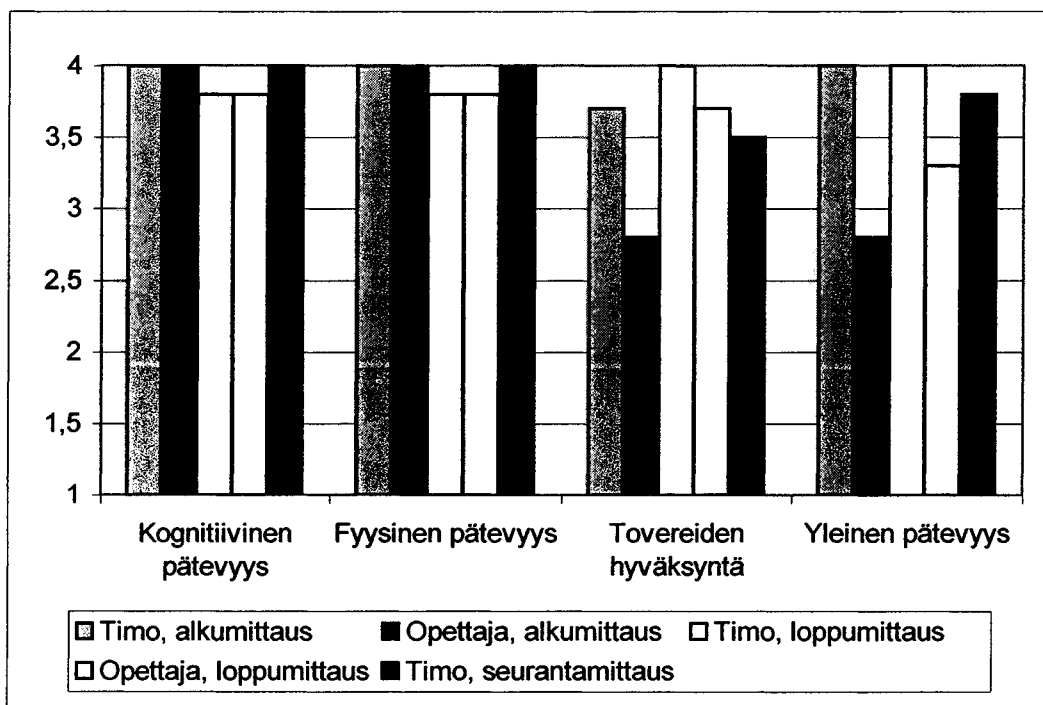




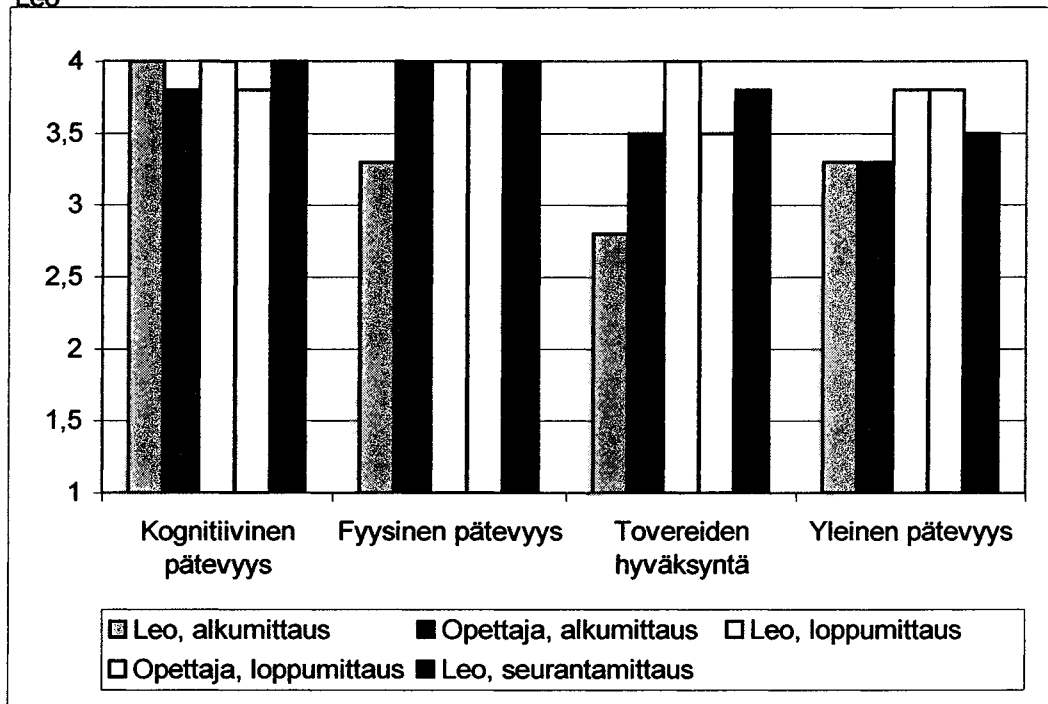
Esa



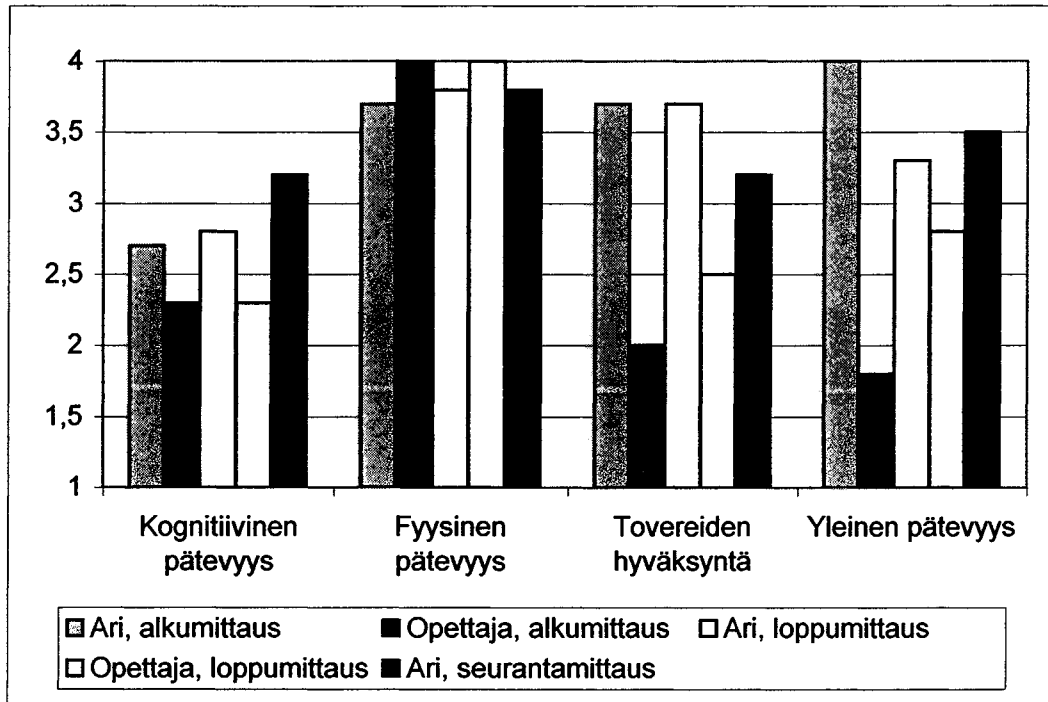
Timo



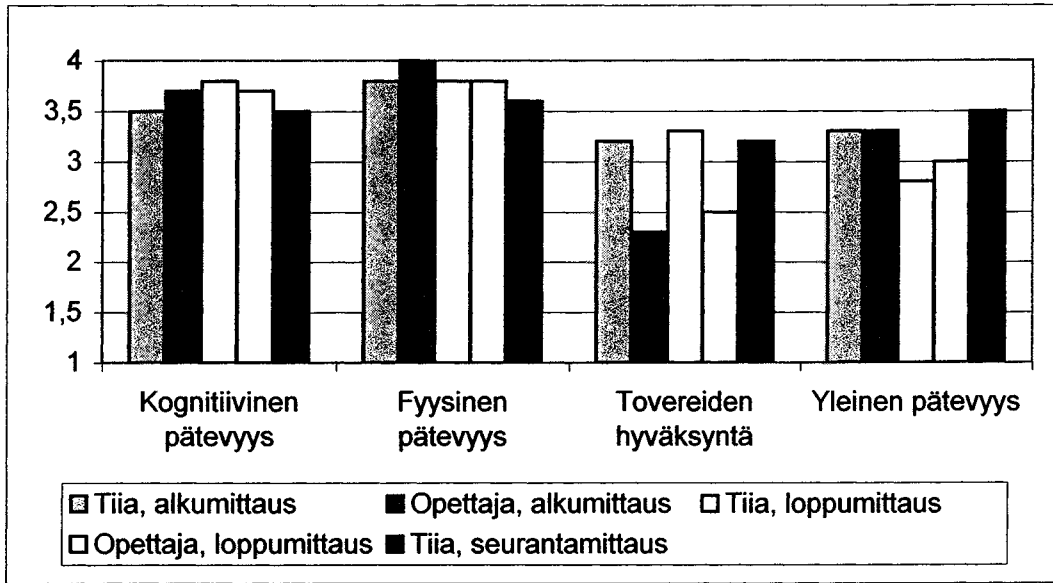
Leo



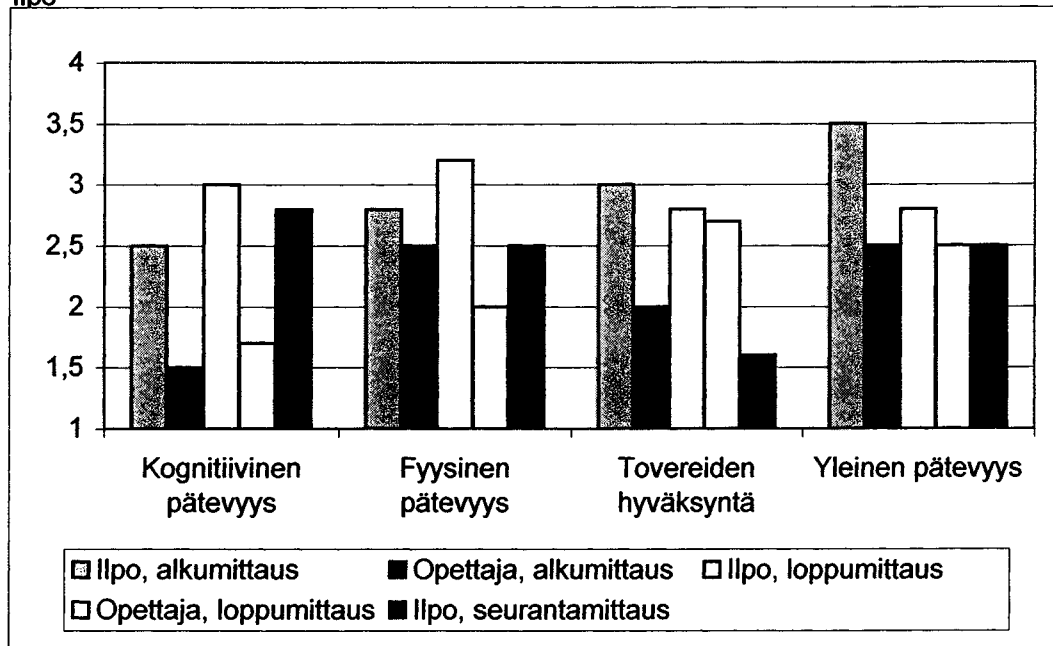
Ari



Tiia

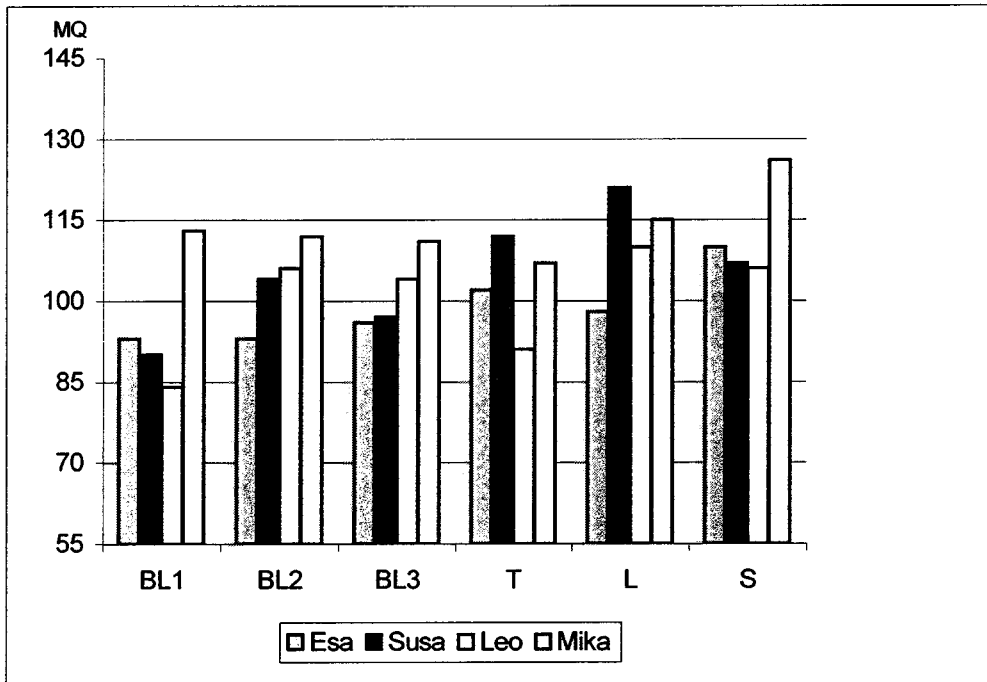


Ilpo

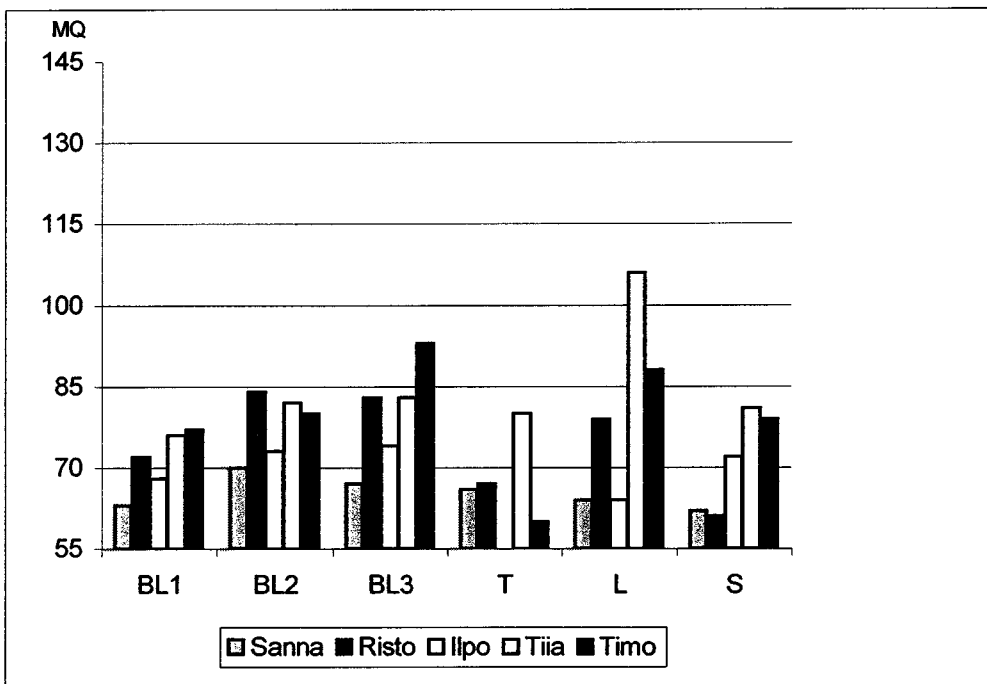


# KTK-testin tulokset

LIITE 7

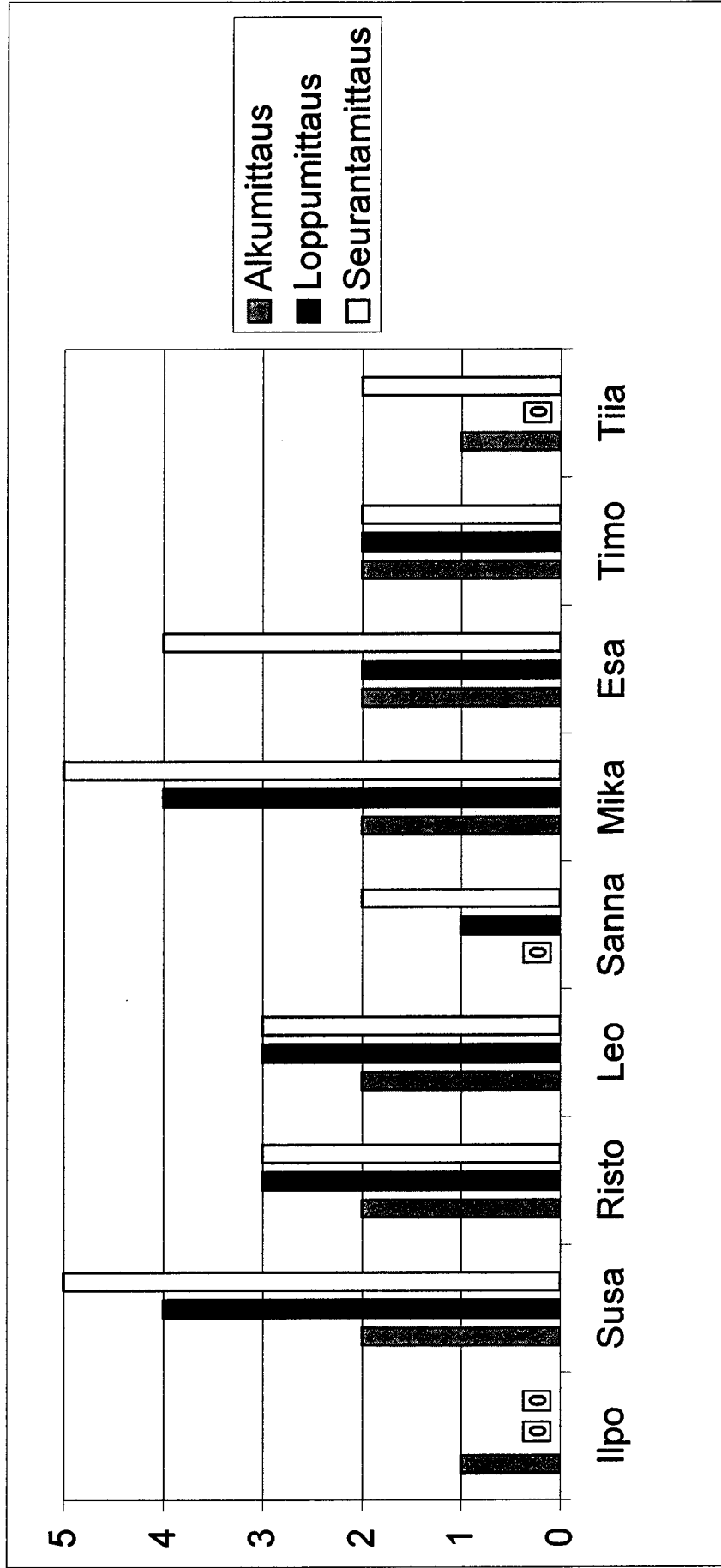


BL = lähtötason mittaus T = maaliskuun mittaus L = loppumittaus S = seurantamittaus



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

# DMB:n tulokset



**Harjaantumistunnin sisällön kuvaus (27.1.1998)**

1. Alkupiiri: Katsotaan ketkä ovat tänään paikalla. Kerrotaan kuulumiset ja selvitetään, mitä tänään tehdään.
2. Alkuleikki: " Vesi nousee". Kuvitellaan oltavan meressä. Liikutaan vapaasti salin tilaa käyttäen. Kun kuuluu huuto "vesi nousee", pitää löytää mahdollisimman nopeasti paikka, missä jalat eivät ole lattialla (=meressä). Myös oppilas toimii huutajana.
3. Rakennetaan intiaanikylä. Aluksi keskustellaan, mitä intiaanikylässä on ja miltä se näyttää. Tämän jälkeen oppilaat itsenäisesti rakentavat kylän käytettävissä olevista materiaaleista. Kun kylä on valmis, vierailaan toisten intiaanien majoissa kulkiem. jokien yli rakennettuja siltoja pitkin, kiivetään vuorien yli ja hypitään kumpareelta toiselle. Kylässä voidaan esittää intiaanitansseja. Tämän jälkeen intiaanit muuttavat toiselle paikkakunnalle ja purkavat kylänsä. Oppilaat kokoavat ja purkavat käytetyn materiaalin takaisin omille paikoilleen.
4. Rakentamisesta ja purkamisesta väsyneet intiaanit käyvät nukkumaan. Jokainen etsii itselleen rauhallisen paikan ja "nukkuu" kuunnellen rauhallista musiikkia.
5. Loppukeskustelu: Piiri, samassa paikassa kuin alkutunnilla. Keskustellaan omista kokemuksista ja tuntemuksista sekä siitä, mitä tunnin aikana tehtiin.

Aina uuteen tehtävään vaihdettaessa kokoonnutaan piiriin (samaa 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" puolustele huonoa osaamistaan ennen tehtävän aloittamista) esiintyy \_\_\_\_\_ ei esiinny \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. **Suhtautuu realistisesti epäonnistumiseen** ( yrittää uudelleen, tai valitsee toisen tehtävän, sietää pettymystä, myöntää omat virheensä ) esiintyy \_\_\_\_\_ ei esiinny \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. **On välittämättä toisten katsomisesta, arvosteluista, ei anna loukata itseään** esiintyy \_\_\_\_\_ ei esiinny \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. **Valitsee epärealistisia tavoitteita** (liian vaikeita/ liian helppoja), alisuoriutuja 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 lisensiaattityöhöni. Se on osa laajempaa Liikunta lapsen oppimisvaikeuksien tukena - projektia.

Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa lapsen harrastuksia ja itsetuntoon liittyviä asioita. Kyselyn tulokset käsitellään täysin luottamuksellisesti eikä lapsen henkilöllisyys tule esille.

Selvitän muutamalla sanalla, mitä tarkoitan itsetunnolla.

Itsetunnolla tarkoitetaan sitä, miten lapsi kokee oman pätevyytensä. Siihen kuuluu itsetuntemus, itsetietoisuus (minätietoisuus) ja itsearvostus.

Hyvä itsetunto sisältää mm. että lapsi

- tiedostaa omat vahvat, myönteiset ominaisuutensa ja tietää myös heikot puolensa ja hyväksyy ne
- arvostaa itseään sellaisena kuin on tarvitsematta perustella omaa arvoaan
- ymmärtää olevansa tärkeä sinänsä.

Heikko itsetunto voi ilmetä mm. siten, että lapsi

- ei luota itseensä eikä omiin kykyihinsä ( kielteiset ominaisuudet ovat voitolla)
- ei suoriudu tehtävistään kykyjään vastaavalla tavalla, ei uskalla yrittää, ei ota riskejä ( alisuoriutuminen)
- peittää huonon itsetunnon esim. ottamalla pellen roolin, uhoamalla
- vähättelee suorituksiaan.

**Liikunnanopetuksen tavoitteissa 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.**

**Kyselylomakkeen voitte palauttaa minulle postissa oheisessa kirjekuoressa tai lapsenne mukana opettajan välityksellä. Toivon saavani lomakkeen tammikuun 1998 loppuun mennessä.**

**Kiitos avustanne**

.

**Mikäli teillä on kysyttävää vastaan mielelläni. 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 lähellä  
 ( ) metsä lähellä  
 ( ) urheilukenttä lähellä  
 ( ) muu liikuntapaikka lähellä, 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, puheterapiassa, psykoterapiassa, perheterapiassa, toimintaterapiassa tms:ssa ja kuinka usein?

---

---

---

---

Mitkä ovat mielestänne lapsenne vahvoja alueita ja miten ne ilmenevät?

Mitkä ovat mielestänne lapsenne heikkoja 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?

Harrastukset

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
- luottaako itseensä.

Sosiaaliset suhteet:

- onko kavereita
- 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 odotatte lapsenne elämältä?

Kyseinen teemahaastattelurunko toimi lähinnä haastattelijan muistilistana.

Haastattelu oli hyvin keskustelunomaista, mutta kyseinen runko auttoi

haastattelijaa muistamaan asiakokonaisuuksia.