

Lapsen itsetuntoa tukevaksi opettajaksi kehittyminen.
Opetusharjoittelu motorisessa tukiopetuskerhossa.

Päivi Lehtimäki & Jaana Oksanen

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Eira Korpinen

SISÄLLYS

ALKUSANAT – ”OMIN ASKELIN TAVOITTEESEEN”

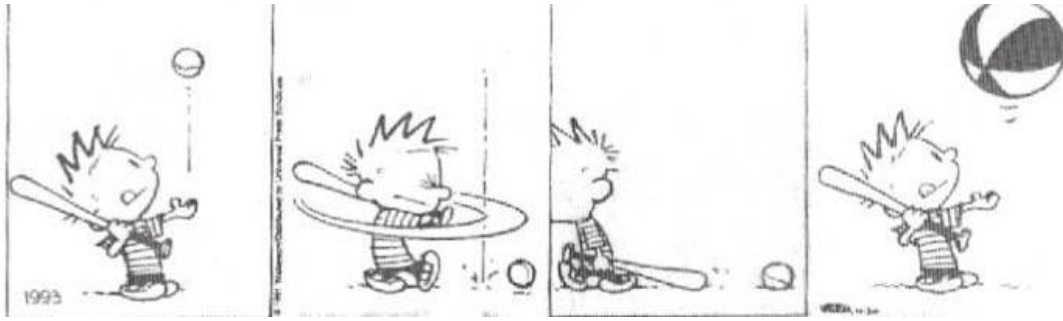
TIIVISTELMÄ

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

2 TUTKIMUSPROSESSIN MUOTOUTUMINEN JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	7
2.1 Opetusharjoittelun suorittaminen MOTO- kerhossa	8
2.2 Tutkimus on löytöretki	10
2.3 Tutkimuskohteena ohjaajien kokemukset MOTO- kerhosta lapsen itsetuntoa tukevana toimintamuotona	12
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	13
3.1 Minäkäsitys ja itsetunto	13
3.2 Liikunnallinen itsetunto ja fyysinen pätevyys	14
3.3 Motorinen kehitys ja oppiminen	17
3.3.1 Motoriset vaikeudet	20
3.3.2 Motoriset harjoitukset itsetunnon ja motoriikan kehittymisen tukena	22
4 OHJAAJIEN KOKEMUSTEN KERÄÄMINEN	25
4.1 Puolistrukturoitu haastattelu	25
4.2 Yksilöhaastattelut ja päiväkirjat merkitysten rakentajina	26
4.3 Ryhmäkeskustelu väitteiden avulla	27
4.4 Aineiston analysointi käsitekartan pohjalta	28
5 OHJAAJIEN KOKEMUKSISTA HAVAINTOJEN KUVAILUUN	30

6 OMIN ASKELIN TAVOITTEESEEN	32
6.1 Ohjaajan tavoitteet	34
6.2 Lapsen toiminnan tavoitteet – yksilöllisyyden huomiointi	34
6.2.1 Yksilölliset ohjaustavat	37
6.2.2 Yksilöllisen palautteen avulla onnistumisiin	38
7 EI JUST AATELTU, ET TUETAAN ITSETUNTOA	39
7.1 Suora ja välillinen tukeminen	41
7.1.1 Palaute lapsen suorituksesta	43
7.1.2 ”Huomioitiin tiettyä lasta ja sen tarpeita”	45
7.1.3 Pienryhmätyöskentely – ”... mahdollisti sen, että ohjaaja pysty antamaan palautetta”	47
7.1.4 ”Eriyttäminen ei oo mitään sellaista silmiinpistävää”	49
7.2 Tunnin toiminnan muoto	52
7.2.1 ”Se oli aluks jotenkin opettajakeskeinen se toiminta”	53
7.2.2 ”Siirryttiin selvästi yksilöpainotteiseen rataan”	55
7.2.3 ”Viidakkorata”	56
7.2.4 ”Loistava keksintö”	58
7.3 Mitä opimme itsetunnon tukemisesta	60
8 ”EDELlyTTÄÄ SITÄ, ET SIINÄ ON SEMMOSET OHJAAJAT, JOTKA HALUU OIKEESTI TEHÄ SITÄ HOMMAA”	61
8.1 Ohjaajien yhteistyö	62
8.2 Oppimisilmapiiri, joka ei leimaa	63
8.3 ”Nyt se tykkää tehdä kaikkea, ja kokee olevansa hyvä liikunnassa”	64
8.3.1 Onnistumisen kokemuksia motorisissa suorituksissa	65
8.3.2 Lapsen itsetunto havainnoinnin kohteena	66
8.4 ”Silleen se vois olla viäki toimivampi...”	68
8.4.1 Ohjaajille riittävästi taustatietoa	68
8.4.2 Kerholle enemmän aikaa	69

9 "MOTO- KERHON JÄLKEEN MÄ OSASIN ASETTAA ITSELLENI TAVOITTEET"	71
9.1 Osasuorituksesta kokonaisuuteen	72
9.2 Palautteen annossa kehityttiin	72
9.3 Lapsen yksilöllinen havainnointi	73
10 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	75
11 POHDINTA	78
LÄHTEET	83
LIITTEET	
Liite 1. Yksilöhaastattelun kysymysrunko	89
Liite 2. Ote käsitekartasta: yksilöhaastattelu	90
Liite 3. Ote käsitekartasta: lisätty päiväkirjamerkintöjä	91
Liite 4. Otteet kahdesta ohjaajan päiväkirjasta 15.4.2002	92
Liite 5. Ryhmäkeskustelun väitteet	93
Liite 6. Ote käsitekartasta: lisätty ryhmäkeskustelu	94
Liite 7. Tuntisuunnitelma 4.2.2002	95
Liite 8. Tuntisuunnitelma 18.2.2002	96
Liite 9. Tuntisuunnitelma 15.4.2002	97



ALKUSANAT – ”OMIN ASKELIN TAVOITTEESEEN”

Tutkimusprosessimme alkoi keväällä 2002. Saimme mahdollisuuden osallistua pitkäkestoiseen opetusharjoittelukokeiluun, joka toteutettiin Jyväskylän Normaalikoulun motorisessa tukiopetuskerhossa, MOTO-kerhossa. Harjoittelun ohjaajina toimivat Kaarina Juutilainen Opettajankoulutuslaitoksesta ja Eeva Luukkonen Normaalikoulusta. Opetusharjoittelun suorittaminen vahvisti ajatuksiamme liikunnan mahdollisuuksista tukea lapsen itsetunnon kehittymistä. Tutkimusaiheen valinnassa Eeva Luukkosen ta oli korvaamaton apu.

Pitkällisen pohdinnan ja aineiston tulkinnan jälkeen päädyimme kuvailemaan ohjaajien kokemuksia ja kehittymistä kerhossa paremmin lapsen itsetunnon huomioiviksi. Emme olisi pystyneet tekemään näin perusteellista työtä ilman muiden opetusharjoittelijoiden antamaa tukea. He ovat osallistuneet yksilöhaastatteluihin, ryhmäkeskusteluun sekä antaneet päiväkirjansa käyttöömme. Erityiskiitokset Niinalle, Ullalle ja Eeva- Maijalle! Työmme ohjaajana toimi kasvatustieteen professori Eira Korpinen.

Kiitos kaikille!

Jyväskylässä 22.5.2003

Päivi Lehtimäki Jaana Oksanen

Lehtimäki, P. & Oksanen, J. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. s.97. Lapsen itsetuntoa tukevaksi opettajaksi kehittyminen. Opetusharjoittelu motorisessa tukiopetuskerhossa.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan ohjaajien ohjaustaitojen kehittymistä paremmin lapsen itsetunnon huomioonottaviksi. Ohjaajien kokemuksia olemme keränneet tekemistämme yksilöhaastatteluista, ryhmäkeskustelusta sekä ohjaajien pitämistä päiväkirjoista. Tutkimusmenetelmien valinnassa olemme pyrkineet monipuolisuuteen sekä luotettavuuteen.

Omat kokemuksemme MOTO- kerhon opetusharjoittelijoina vahvistivat käsitystämme liikunnan mahdollisuuksista tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Seuratessamme kerhon lapsia huomasimme, miten tärkeitä onnistumisen elämykset olivat lapselle ja hänen kehitykselleen. Ilman onnistumisen elämyksiä lapsi ei halunnut yrittää uudelleen eikä hän jaksanut keskittyä tehtävään. Tätä kautta lapsen itsetunnon tukeminen nousi kerhon keskeisimmäksi tavoitteeksi. Tutkimuksemme edetessä huomasimme ohjaajien ohjaustaitojen muutoksen edistäneen lapsen itsetunnon huomioonottamista.

Kokemustemme perusteella MOTO- kerho tarjoaa opettajalle mahdollisuuden huomioida tukea tarvitsevat lapset, ja tarjota heille myönteisiä kokemuksia liikkujina. Opetusharjoittelu MOTO- kerhossa antaa harjoittelijalle käyttökelpoisia toimintamalleja tulevaan opetustyöhön.

Asiasanat: itsetunto (self- esteem), MOTO- kerho, motoriset vaikeudet (coordination disorders), oppimisvaikeudet (learning disabilities), liikunnan opetus, opetusharjoittelu, opettajankoulutus

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Jyväskylän Normaalikoulussa aloitettiin vuonna 1999 motorinen tukiovetuskerho, MOTO- kerho. Kerhon tavoitteena on taata lapselle onnistumisen elämyksiä liikunnan parissa, ja täten vahvistaa hänen itsetuntonsa kehittymistä. Vastaavia tukiovetusmuotoja ei vielä ole paljon, ja mahdollisuus pitkäkestoiseen opetusharjoitteluun kerhossa alkoi viime keväänä (2002). Tutkimuksemme pohjautuu ohjaajien kokemuksiin ja havaintoihin kerhosta.

Tutkimuksellamme haluamme osoittaa, miten tärkeää tukiovetustoiminta lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta on. Jokainen lapsi on oma yksilönsä, ja hänen lähtökohtansa tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. Valmiudet opetuksen yksilöllistämiseen tulee huomioida jo Opettajankoulutuslaitoksessa. Opetusharjoittelijoille tulee järjestää mahdollisuuksia pitkäkestoiseen harjoitteluun. Pitkäkestoinen harjoittelu antaa opiskelijalle enemmän aikaa paneutua lasten toimintaan ja omaan kehitykseen opettajana. Opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota myös opiskelijoiden asennoitumiseen heikkoja oppilaita kohtaan. Liikunnallisesti taitamattomimmat lapset ovat vaarassa syrjäytyä kaveripiiristä. Opettajan tehtävä on taata heille mahdollisuus onnistumiseen. Koululiikunnan tavoite ei ole tehdä kenestäkään huippu- urheilijaa vaan onnistumisen kokemusten kautta vahvistaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja itsetuntoa.

Yhteiskunnassamme liikunnalla on tärkeä merkitys. Tulevina liikuntakasvat-
tajina olemme tyytyväisiä siitä, että varoja suunnataan entistä enemmän lasten liikun-
nan tukemiseen. Samalla olemme kuitenkin huolestuneita lasten jakautumisesta
paljon liikkuviin ja liikkumattomiin. Liikuntaa harrastamattomien lasten syrjäytyminen
on todellinen uhka. Ennaltaehkäisevän tukitoiminnan tärkeydestä puhutaan paljon, ja
siitä huolimatta varoja supistetaan kerhotoiminnasta. Kerhoista haetaan yhteistoimin-

nallisuutta ja onnistumisen elämyksiä, jotka parhaimmillaan voisivat tukea myös lapsen koulunkäyntiä. Eikö koulun ulkopuolisella toiminnalla ole siis mahdollisuutta vahvistaa lapsen kehitystä?

2 TUTKIMUSPROSESSIN MUOTOUTUMINEN JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimusprosessimme muotoutuminen oli monivaiheinen. Tutkimustehtävä muuttui prosessin edetessä. Tutkimuksen konteksti pysyi kuitenkin koko ajan samana. MOTO- kerhon idea ennakoivana tukiopetusmuotona säilyi keskeisenä ajatuksena läpi tutkimusprosessin. Sen vuoksi esittelemme raporttimme alussa MOTO- kerhon taustaa, jotta lukija saa käsityksen siitä, miksi kerhotoimintaa on lähdetty suunnittelemaan.

MOTO- kerho sai alkunsa vuonna 1999 Jyväskylän Normaalikoulussa, kun liikunnanopettaja Eeva Luukkonen pohti keinoja esiopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Opetussuunnitelman tavoitteena oli, että oppilas kehittyisi terveesti tietoiseksi omasta minästään. Koulun painopistealueena oli muun muassa liikunnanopetus, jossa oppilaslähtöisyys oli yksi kasvatustyön lähtökohdista. Koulun tulee ottaa huomioon oppilaan edellytykset kunakin ikä kautena. 16 - vuotisen opettajan uransa aikana Luukkonen on nähnyt, miten lapset jakaantuvat entistä selvemmin lapsiin, jotka harrastavat paljon liikuntaa ja niihin lapsiin, joiden elämään liikunta ei kuulu. Paljon liikkuvien lasten motoriset taidot ovat hyvät verrattuna vähän liikkuviin lapsiin. Hän on havainnut, kuinka motoriseen kömpelyyteen liittyy syrjäytymisuhka. Motorinen kehitys liittyy kiinteästi yksilön kokonaiskehitykseen ja siksi siinä heijastuvat selvästi muiden osa- alueiden ongelmat. Heikot motoriset perustaidot ovat oppimisvaikeuksiin liittyvä riskitekijä. Tukemalla lasten motorista kehitystä voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä. (Luukkonen 2002, Erityisliikunnan teemapäivät; Jyväskylän Normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelma 1999.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman toteuttamisen lisäksi Luukkonen mietti sitä, miten hän liikunnanopettajana voisi vastata Opetushallituksen Terve itsetunto-projektin haasteeseen. Projektin tavoitteena oli syrjäytymisen ehkäisyn ja oppilaiden itsetuntoa tukevien toimintakäytänteiden kehittäminen ja levittäminen. Yhtenä osatavoitteena oli kehittää toimintamalleja oppilaiden itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen kehityksen tueksi. Projekti alkoi vuonna 1998 ja päättyi vuonna 2001. (Terve itsetunto – projekti 1998 - 2001.) Vastatakseen sekä esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin että Terve itsetunto- projektin tavoitteeseen Luukkonen otti

yhteyttä Liikuntakasvatuslaitoksen tutkijoihin Marja Cantelliin ja Arja Sääkslahteen. Yhdessä he suunnittelivat motorisen tukiopetuskerhon aloittamista.

2.1 Opetusharjoittelun suorittaminen MOTO- kerhossa

Opetusharjoittelu oli pitkäkestoinen (4 kuukautta) harjoittelukokeilu. Kerhon ohjaajat suorittivat opetusharjoittelua, jonka tavoitteena oli kehittää opiskelijan oman opetuksen käyttöteoriaa (Opinto- ohjelma, kevätlukukausi 2002). Lisäksi MOTO- kerhossa harjoiteltiin ohjaajien yhteistoiminnallisuutta.

Kerhon viisi ohjaaja valittiin harjoitteluun heidän oman kiinnostuneisuuden sekä sivuainevalintojen perusteella. Kaikkien ohjaajien yhteinen sivuaine oli liikunta ja kaksi ohjaajista oli erikoistunut myös esi- ja alkuopetukseen. Me tutkijat osallistuimme opetusharjoittelukokeiluun, joten pystyimme tutkimusta tehdessämme hyödyntämään omakohtaisia kokemuksiamme kerhosta.

Harjoittelun luonteeseen kuuluvana meillä opetusharjoittelijoilla oli kaksi ohjaajaa: Eeva Luukkonen Normaalikoulusta ja Kaarina Juutilainen Opettajankoulutuslaitoksesta. He vastasivat harjoittelun tavoitteiden toteutumisesta. Keskustelimme viikoittain heidän kanssaan pidetyistä tunteista sekä esittelimme heille seuraavan kerran suunnitelman. Eeva ja Kaarina seurasivat toimintaamme sekä arvioivat lapsen käyttäytymistä opetustilanteissa. Kerhokertoja myös videoitiin ja niiden pohjalta keskusteltiin yhdessä. Videointien vuoksi saamamme ohjaus oli yksityiskohtaista. Harjoittelun ohjaajat antoivat meille kuitenkin paljon tilaa suunnitella ja toteuttaa kerhokertoja itsenäisesti. Opimme paljon erehdyksien kautta.

Tutkimassamme kerhossa oli 11 iältään 6 - 7-vuotiasta lasta. Heidän yksilölliseen huomioonottamiseen tuli kiinnittää erityistä huomiota, koska kaikilla lapsilla oli kerhoon tullessaan erilaiset lähtökohdat. Kerho toimi kerran viikossa maanantaiaamuisin 45 minuuttia kerrallaan. Yhteensä kerhokertoja oli kevään aikana 14. Kerhon toiminnassa pyrittiin noudattamaan tiettyä tunnin perusrakennetta. Tunti alkoi alkuverryttelyllä ja päättyi aina loppurauhoittumiseen/ rentoutumiseen. Tällä haluttiin luoda lapsille turvallisuuden tunnetta.

Lapset oli valittu kerhoon syksyllä 2001 tehdyn APM- testin perusteella. Käytetyn testin on suunnitellut Pirkko Numminen (1995). Nummisen mittari valittiin

siksi, että koko kehon taidot on huomioitu siinä monipuolisesti ja arviointi voidaan luontevasti soveltaa pienryhmissä tapahtuvaksi. (Sääkslahti & Cantell 2001, 13.) APM- testin tulokset kertovat lapsen havaintomotoristen ja motoristen perustaitojen kehityksestä. Havaintomotorisia taitoja tarkkailemalla saadaan tietoa lapsen kehityksestä, sillä motoriset taidot kehittyvät tietyssä järjestyksessä, kokonaisvaltaisuudesta eriytyneisyyteen. (Numminen 1999, 22.)

Oppilaiden ohjaus toteutettiin kummiopettajakäytännön avulla, jolloin opettajalla on koko ajan kahdesta kolmeen ”omaa” lasta. Tällöin lasten ohjaus oli intensiivistä ja yksityiskohtaista. Aikuinen pystyi huomioimaan jokaisen lapsen yksilönä, ja näin lapsi sai kaipaamaansa huomiota ja ohjausta.

Kerhon tavoitteet pohjautuvat Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelmaan 1999, koska kerhotoiminta aloitettiin kyseisenä vuonna. Kerhon tavoitteita tarkastetaan vuosittain opetussuunnitelman mukaan, mutta koulun keskeiset kasvatustavoitteet ovat aina lähes samat. Lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä pyritään tukemaan ja lapsen itsetuntoa vahvistamaan. Vuoden 1999 opetussuunnitelman keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi yksilöiksi. Ensimmäisien kouluvuosien keskeisinä tavoitteina on vahvistaa oppilaan myönteistä minäkuvaa ja antaa valmiuksia oppimista ja koulutyöskentelyä varten tukemalla muun muassa lapsen motorisia taitoja. Liikuntakasvatuksen keskeisenä tehtävänä on tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Liikuntakasvatuksen tavoitteena on oppia liikkumaan ja oppia liikunnan avulla. Tavoitteena on tukea lapsen synnynnäistä tapaa oppia itsestään ja ympäristöstään liikunnan avulla.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestäminen on osaaikaista ja luonteeltaan oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ennalta ehkäisevää sekä korjaavaa. Tavoitteena on kartoittaa mahdolliset oppimis- ja sopeutumisvaikeudet mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta korjaava opetus ja ennaltaehkäisevät tukitoimet voidaan aloittaa perustaitojen harjoittelu vaiheessa. Ensisijaisena tavoitteena on tukea lapsen myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymisestä sekä huolehtia oppilaan tasavertaisesta jäsenyydestä ryhmässä. Työskentely opetuksessa on leikinomaista ja jokaisen lapsen omasta kehitystasosta liikkeelle

lähtevää toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 1999.)

MOTO- kerhon sisältöalueet pohjautuvat esiopetuksen liikunnan tavoite- ja sisältö-alueisiin.

- 1) Motorinen alue, johon kuuluvat motoriset perustaidot: tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaidot.
- 2) Sosioemotionaalinen alue, johon kuuluvat muun muassa itsetunnon ja yhteistyökykyisyyden kehittyminen.
- 3) Kognitiivinen alue, jolla tarkoitetaan havaintomotorista oppimista ja käsitteiden oppimista. (Luukkonen, 2001, 9.)

Edellä mainitut sisältöalueet tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Myös minäkäsityksestä on löydettävissä vastaavia alueita. Minäkäsitys on yksilön itsensä tiedostama kokonaiskuva itsestään. Minäkäsitykseen sisältyy paitsi kognitiivinen puoli, yksilön tiedot itsestään, myös affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä. (Coopersmith 1967, Borba 1989.) Yksilön minäkäsitys syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Itsearviointin ja vertailun tuloksena syntyy itsetunto, joka on minäkäsityksen kaikkein tärkein alue. (Korpinen 1996, 71, 79.)

Minäkäsityksen on todettu olevan yhteydessä motivaatiotekijöihin, psykiseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Tämän johdosta tiedot minäkäsityksestä ja sen kehittymisestä ovat merkityksellisiä myös kouluopetuksessa, jossa keskeisinä kasvatustavoitteena on pidetty lapsen minäkäsityksen vahvistamista ja realistisuutta itsearviointissa. (Lintunen 1993, 8.)

2.2 Tutkimus on löytöretki

Tutkimusta tehdessämme huomasimme, että tutkimusaineisto eli omaa elämäänsä. Se nosti esiin asioita, joihin emme olleet osanneet kiinnittää huomiota. Meidän tehtävämme tutkijoina oli huomata nuo asiat, ja pystyä muuttamaan tutkimuksen suuntaa niiden mukaisesti. Asettamastamme tutkimustehtävästä ei ollut helppo

luopua. Kesti aikansa ennen kuin hyväksyimme sen, että tutkimukselle asettamamme tehtävä ei ollut riittävän oleellinen tutkimuksemme kannalta. Lapsen itsetuntoa tukevat erityispiirteet eivät olleet ainoita tutkimuksestamme esiin nousseita asioita. Tutkimusaineistosta poimimme tiedostamattamme myös ohjaajien ohjaustaitoja kuvaavia piirteitä. Tutkimustehtävän laajenemisen myötä itse tutkimusprosessi selkiintyi. Olimme aineiston kanssa tehdyn vuoropuhelun avulla päässeet tutkimusaiheemme ytimeen. Olimme löytäneet tutkimustehtävän tutkimuksellemme.

Tutkimusprosessimme alussa luimme liikuntakasvatukseen liittyvää kirjallisuutta. Havaitimme motoristen vaikeuksien liittyvän läheisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Vaikeuksilla motorisissa suorituksissa ja muilla oppimisvaikeuksilla näytti olevan yhteyttä, joten kiinnostuimme liikuntaharjoittelun vaikutuksesta lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Hylkäsimme kuitenkin aiheen, sillä saamamme käytännön kokemukset osoittivat meille, miten tärkeää lapsen itsetunnon tukeminen on.

Aluksi ajattelimme lähestyä aihetta lapsen näkökulmasta, heitä haastatella. Tavoitteenamme oli selvittää, miten liikuntaharjoittelulla voidaan tukea lapsen itsetuntoa. Tutkimuksemme käsitteistöä tarkastellessa kului aikaa ja lasten haastattelut olisivat siirtyneet syksyille 2002. Kesän aikana pohdimme eteen tullutta ongelmaa, sillä koimme, että lapsilta saatava tieto ei enää syksyllä olisi vastannut tarkoitustaan. Lasten mielikuvat ja kokemukset kerhosta olisivat kesän aikana muuttuneet.

Pohtiessamme tutkimusaineiston hankintatapaa palasimme ajatuksissamme takaisin kokemuksiimme kerhon ohjaajina. Huomasimme etsivämme vastauksia siihen, mikä kerhossa voisi tukea lapsen itsetuntoa. Näin näkökulma siirtyi lapsen omista kokemuksista häntä ohjaavien harjoittelijoiden tekemiin havaintoihin lapsesta. Ohjaajien kokemukset nousivat keskeiseen asemaan.

Opetusharjoittelu MOTO- kerhossa (kokemukset)

?

Aihe 1? Liikuntaharjoittelun vaikutus lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen

?

Aihe 2? Lapsen itsetunnon tukeminen (aineiston hankinta: lasten haastattelut)

?

Aihe 3? Mikä kerhossa voisi tukea lapsen itsetunnon kehittymistä
(aineiston hankinta: ohjaajien haastattelut)

KUVIO 1. Tutkimusprosessin muotoutuminen

2.3 Tutkimuskohteena ohjaajien kokemukset MOTO- kerhosta lapsen itsetuntoa tukevana toimintamuotona

Ohjaajien välinen yhteistyö oli kevään aikana tiivistä. Suunnittelimme kerhokerrat yhdessä, keskustelimme kohdatuista ongelmista ja heränneistä ajatuksista, joten tiesimme kokemustemme olevan hyvin samankaltaisia. Tämän takia päätimme haastatella ohjaajia ja kerätä aineiston heidän kokemustensa perusteella. Haastattelujen lisäksi käytimme ohjaajien henkilökohtaisia päiväkirjoja. Päiväkirjoihin ohjaajat ovat kirjanneet kokemuksiaan ja tunteuksiaan koko kevään. Kaikki ohjaajat luovuttivat päiväkirjat tutkimuskäyttöömme.

Tutkimuksessa kuvaamme ohjaajien opetustaitojen muutosta paremmin lapsen itsetunnon huomioonottaviksi. Aineistosta olemme etsineet MOTO- kerhossa olevia lapsen itsetuntoa mahdollisesti tukevia erityispiirteitä. Näiden erityispiirteiden löytämisen kautta olemme pystyneet kuvaamaan ohjaajien kehittymistä. Tutkimusaineiston käsittelyyn ryhtyessämme meillä ei ollut tarkkaa kuvaa siitä, mitä lapsen itsetuntoa tukevat erityispiirteet mahdollisesti ovat. Aineiston käsittelyssä muodostamamme käsitekartta osoitti meille, mitä erityispiirteet mahdollisesti ovat. Ne loivat merkityksiä muiden aineistosta löytyneiden asioiden välille.

Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena on jakaa saamamme kokemus MOTO- kerhosta yksilöllisenä tukiopetusmuotona muiden opettajien kanssa. Tarkoituksena on osoittaa liikunnan moninaiset mahdollisuudet lapsen kehityksen tukena. Tutkimuksessamme yksilöllisellä tukiopetuksella tarkoitetaan toimintaa, jossa lapsi saa yksilöllistä ja yksityiskohtaista ohjausta pienryhmässä. Lapselle asetetaan hänen lähtökohtiinsa pohjautuvat kehitystavoitteet, joita tarkennetaan hänen edistymisensä myötä. Tällöin ohjaus vastaa aina lapsen omia tarpeita ja tukee hänen kehitystään. Lapsi saa kaipaamaansa huomiota harjoittelun ollessa yksilöllistä.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Esittelemme lyhyesti tässä luvussa, miten minäkäsitys ja itsetunto ymmärretään eri tutkijoiden käyttämien käsitteiden avulla. Käsitteiden tarkastelu on tutkimuksemme kannalta tärkeää. Iman tietämystä siitä, mitä itsetunto on, mitä siihen kuuluu, ja miten se syntyy, ei pystytä tukemaan itsetunnon kehittymistä. Minäkäsityksen ja itsetunnon teoreettinen käsittely auttoi myös meitä tutkijoita lapsen itsetuntoa mahdollisesti tukevien erityispiirteiden etsimisessä aineistosta.

3.1 Minäkäsitys ja itsetunto

Minäkäsitys (self - concept) on yksilön itsensä tiedostama kokonaiskuva itsestään. Kokonaiskuva siitä, millaisena hän pitää itseään. Minäkäsitykseen sisältyy paitsi kognitiivinen puoli, yksilön tiedot itsestään myös affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä eli onko yksilö esimerkiksi tyytyväinen näkemäänsä ja arvostaako hän itseään. Minäkäsityksessä kognitiivinen puoli eli itsensä arvostaminen on affektiivista aluetta keskeisempi. (Coopersmith 1967, Borba 1989.)

Korpinen (1998, 6; 1996, 71; 1989, 195) tarkentaa Coopersmithin (1967) ja Borban (1989) määrittelyä minäkäsityksestä. Hänen mukaansa minäkäsitys sisältää kaiken sen, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme. Yksilö saa jatkuvasti ympäristöstä palautetta käyttäytymisestään ja toisaalta häneen kohdistetaan odotuksia, joiden perusteella yksilö muodostaa ihanneminäkuvan. Verratessaan minäänsä ihanteeseensa hän saa käsityksen siitä millainen, miten arvostettu ja hyvä hän todellisuudessa on. Itsearvioinnin ja vertailun tuloksena syntyy itsetunto (self-esteem), joka on minäkäsityksen kaikkein keskeisin osa-alue. Itsetunto ymmärre-

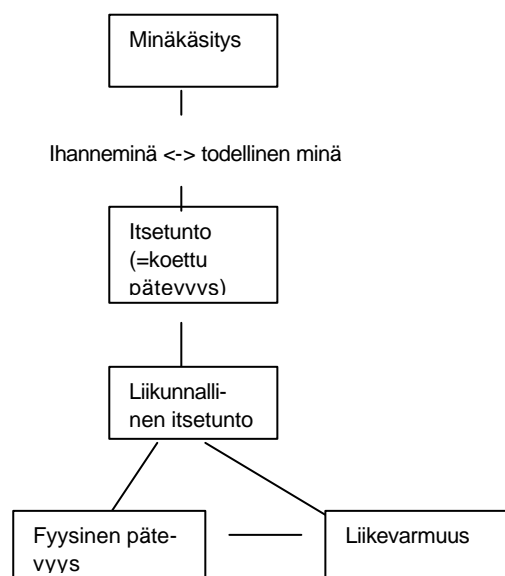
tään monien määritelmien mukaan vastaavaksi kuin itsearvostus, ja sen vuoksi käytämme tutkimuksessamme käsitettä itsetunto. (Jokiaho 2002, 10.) Itsetunto on minäkäsityksen arvioiva näkökulma. Oppimiseen liittyneenä erityisesti sitä, mitä hän osaa, mitkä ovat hänen omat heikot ja vahvat puolensa. Tätä voisi Koljosen (2000) mukaan nimittää myös koetuksi pätevyudeksi. Harter (1983, 366- 367) näkee itsetunnon luonteen kokonaisvaltaisena, johon sisältyy itsearvostus (self-worth), minäkuva (self-image) ja itsekunnioitus (self-regard).

Itsetunto ohjaa ihmisen käyttäytymistä. Vahvan itsetunnon omaava yksilö tuntee itsensä ja hyväksyy itsensä omine vahvuuksineen ja heikkouksineen. Hän arvostaa ja kunnioittaa itseään sellaisena kuin on. Hän ei koe muita ihmisiä uhkaan ja kykenee näin ollen ottamaan vastaan kritiikkiä ja oppimaan omista virheistään. Hyvä itsetunto ei näin ollen poikkea yksilön realistisen vahvasta minäkäsityksestä. Itsetuntoa kuitenkin määrää enemmän itsensä arvostaminen eli affektiivinen ja evaluatiivinen puoli. Itseään kelpaamattomana pitävällä yksilöllä on kielteinen käsitys itsestään. (Aho & Tarkkonen 1999, 1; Aho & Laine 1997, 20; Kalliopuska 1994, 15; Kääriäinen 1988, 17; Ojanen 1994, 31.)

3.2 Liikunnallinen itsetunto ja fyysinen pätevyys

Liikunnan yksi ainutlaatuisista piirteistä muiden koulun oppiaineiden joukossa on omasta kehosta ja sen toiminnasta saatavat kokemukset. Käsitys omasta kehosta, kehon kuva ja kehon tuntemus ovat keskeinen osa minäkäsitystä. (Telama 1999, 7.) Telaman (1999) ajatusta soveltaen liikunnalla voidaan tukea lapsen minäkäsityksen kehitystä, ja kokonaisvaltaista oppimista, sillä minäkäsitys liittyy läheisesti kaikkeen oppimiseen ja se on oppimisen tulosta (Korpinen 1998, 6.) Lapselle koulun tarjoamat oppimiskokemukset ovat keskeinen minäkäsityksen sisältö. Koulun yksi keskeisimmistä tehtävistä on tarjota yksilölle virikkeitä oman minänsä rakentamiseen. Kaiken opetuksen taustalla on kasvattaa pätevyden tunnetta, kehittää niiden tietojen ja taitojen hallintaa, joiden avulla yksilö selviää elämässään. (Korpinen 1989, 196.) Tutkimuksessamme käytämme itsensä kokemisesta liikuntaympäristössä käsitettä liikunnallinen itsetunto. Ajatteleme sen olevan rohkaistumista kaikkeen toimintaan.

Fyysisen pätevyyden tunne liittyy hyvin läheisesti liikunnalliseen itsetuntoon. Tutkijat (Aho & Tarkkonen 1999) esittävät lapsen itsetunnon olevan yhteydessä fyysiseen pätevyyteen. Fyysinen pätevyys osoittaa arvostaako yksilö itseään ja pitääkö hän itseään taitavana. Lapsen kokiessa itsensä fyysisesti päteväksi hänen itsetuntonsa vahvistuu. Fyysiset ja motoriset ominaisuudet ovat osa fyysistä pätevyyttä ja täten ne vaikuttavat suuresti itsetunnon vahvuuteen, joten motorisia taitoja harjoittelemalla voidaan tukea lapsen itsetunnon kehittymistä. (Aho & Tarkkonen 1999, 4-5, 37.) Fyysisen pätevyyden lisäksi on toinen, vähemmän tunnettu pätevyyteen liittyvä käsite, liikkumisen varmuus eli liikevarmuus. Liikevarmuudella tarkoitetaan yksilön ymmärrystä ja kokemusta omasta riittävydestään liikkumistilanteessa. Se voidaan kuvailla sekä suoritus päätöstä aikaansaavana suorituskäyttäytymisenä että seurauksena siitä arvioinnista, jonka lapsi tekee omista henkilökohtaisista taidoistaan ja valinnoistaan suhteessa tehtävän vaatimuksiin. (Sääkslahti & Cantell 2001, 9.) Lapsen kokema fyysinen pätevyys ja liikevarmuus vaikuttavat lapsen liikunnallisen itsetunnon vahvuuteen. Liikevarmuus tukee fyysisen pätevyyden tunteen kokemista.



KUVIO 2. Käsitteiden väliset yhteydet

Liikunta on elämyksiä, joiden kokemisella on keskeinen merkitys lapsen liikunnalliselle itsetunnolle ja identiteetille. Elämykset syntyvät yksilön toimiessa liikuntasuorituksessa yksin tai yhdessä muiden kanssa tietyssä ympäristössä. Myös yksilön minäkäsitys rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa häntä lähellä olevilta ihmisiltä saadun palautteen kautta (Korpinen 1996, 79; Korpinen 1989, 194 - 196; Aho & Laine 1997, 39; Ojanen, 1994, 23, Telama 1999,7; 1993, 24.) Lapselle tärkeät henkilöt vanhemmat, opettajat ja toverit kehittävät jatkuvasti yksilön käsitystä itsestään. Saadun palautteen avulla yksilö lisää ja tarkentaa itsetuntemustaan siitä, millainen hän on ja mitä hän osaa. Itsetunto ohjaa yksilöä asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, jolloin onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistumiset vahvistavat yksilön itseluottamusta ja lisäävät pätevyyden tunnetta sekä onnistumisen odotuksia. (Korpinen 1989, 195.)

Suuri osa liikunnasta saaduista elämyksistä liittyy suoriin, osaamiseen ja saavutuksiin ja erityisesti siihen, miten yksilö itse arvioi omia suorituksia, osaamistaan ja saavutuksiaan. Liikunnasta saadun elämyksen kannalta on tärkeää haasteen eli tehtävän vaikeuden ja koetun pätevyyden suhde. Tehtävän ollessa lähellä sitä, mihin yksilö kokee pystyvänsä, ovat elämykset positiivisia ja motivaatio korkealla. (Telama 1999, 7; 1993, 24; Bunker 1991, 470.) Tehtävälle asetettujen tavoitteiden tulee olla sopivan haastavia ja realistisia, jolloin onnistuminen voidaan saavuttaa (Rovio 2002, 18).

Keskeistä kaikkien taitojen oppimisessa niin myös motoristen taitojen oppimisessa on oman pätevyyden kokemus. Se, että tuntee oppivansa ja osaavansa. (Harter, 1985, 66.) Pätevyyden kokemus on yksi peruslähtökohta lapsen itsetunnon kehittymiselle (Ahonen, Taipale- Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001, 197). Yksilön itsetunto koostuu useasta eri kyvykkyyalueesta, joista kouluikäisille tärkeimmät ovat fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen pystyvyys (Harter 1985, 66). Niiden kautta muodostuu lapsen minäkäsityksen profiili. Fyysiset ja motoriset ominaisuudet vaikuttavat suuresti itsetunnon vahvuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin (Aho & Tarkkonen 1999, 37).

Holopaisen (1991, 101, 108) tutkimuksessa motorisen taitavuuden tasolla oli selvä yhteys koettuun fyysiseen pätevyteen. Liikkeen hallinta oli koetun fyysisen

pätevyyden välityksellä yhteydessä itsearvostukseen ja motorinen taitavuus toimi niin työillä kuin pojilla minäkäsitystä vahvistavana tekijänä. On tärkeää tukea lapsen fyysisen pätevyyden tunteen kehittymistä, sillä se on koulunsa aloittavan lapsen tärkein minäkäsityksen alue (Sääkslahti & Cantell 2001, 8-9). Harterin (1979, 88) mukaan koettu pätevyys fyysisellä alueella käsittää pätevyyden kokemukset sekä liikunnassa/urheilussa että peleissä ja leikeissä. Koettuun fyysiseen pätevyyteen sisältyy omiin taitoihin ja kuntoon liittyvä itsearviointi, minkä lisäksi siihen voidaan sisällyttää myös kokemukset omasta kehosta (Lintunen, Rahkila, Silvennoinen & Österbacka 1984, 224).

Kokemus fyysisestä pätevyydestä (physical competence) muuttuu lapsen kasvaessa. 6-7 vuoden iässä fyysinen pätevyys on korkea, ensimmäisestä luokasta lähtien pojat kokevat itsensä tyttöjä pätevimmiksi, mutta pätevyyden tunne laskee ala-asteen aikana. (Sarlin 1995, 23, 89.) Fyysisen pätevyyden muutokset ensimmäisen kouluvuoden aikana liittyvät kognitiivisten taitojen kehittymiseen, esimerkiksi kykyyn vertailla (Sääkslahti & Cantell 2001, 8-9). Tämän vuoksi on tärkeää, että MOTO- kerho on suunnattu juuri esi- ja alkuopetusikäisille. Heidän fyysisen pätevyyden tunteeseen pystytään vaikuttamaan sitä vahvistavasti, sillä itsetunto on suhteellisen pysyvä käsitys itsestä ja sitä on vaikea muuttaa (Scheinin & Niemivirta 2000, 13). Päivittäisen liikuntakasvatuksen on todettu tutkimuksien mukaan edistävän oppilaiden myönteisiä kokemuksia itsestä sekä edistävän oppilaiden persoonallisuuden kehittymistä (Pönkkö 1999).

Liikunnallisesti vahvan itsetunnon on todettu olevan yhteydessä sekä liikuntaharrastuksiin että liikunnalliseen taitoon ja lahjakkuuteen. Itsetunnon vahva yksilö nauttii kilpailutilanteista, kun taas itsetunnon heikko yksilö saattaa kokea ne uhkaavina ja pelottavina. Lisäksi liikunnasta saadulla heikolla arvosanalla, kilpailuissa häviämisen kokemuksilla sekä peliryhmistä eristämällä on todettu olevan oppilaan itsetuntoa heikentävä vaikutus. (Aho 1996, 40.)

3.3 Motorinen kehitys ja oppiminen

Lapsen kehitys on kokonaisvaltaista. Motorinen kehitys on yksi keskeinen osa lapsen ja nuoren kehitystä. (Luukkonen 2001, 7; Telama 1993, 24.) Motorisella

kehityksellä tarkoitetaan liikkumisessa tapahtuvia muutoksia elämänkaaren eri vaiheissa, johon vaikuttavat sekä perintö- että ympäristötekijät. Kehityksen mahdollistavat toistensa kanssa kiinteässä vuorovaikutuksessa olevat kasvu-, kypsymis- ja oppimisprosessit. (Rintala, Ahonen & Cantell 2002, 142; Sääkslahti & Cantell 2001, 11.)

Motorinen kehitys määritellään vartalon ja sen osien toiminnallisiksi muutoksiksi. Sitä voidaan seurata prosessina tai tuotoksena. Ympäristöstä tuleva informaatio vaikuttaa kehitykseen. Motorinen kehitys etenee kokonaisvaltaisuudesta eriytyneisyyteen. Kehitys on dynaamista, mutta siinä voidaan silti erottaa kolme kehityssuuntaa. 1) Vartalon ja sen osien liikkeet kehittyvät kefalokaudaalisesti eli päästä jalkoihin ja proksimodistaalisesti eli keskustasta ääriosiin. 2) Eriytyminen karkea motorisista kömpelöistä liikkeistä tarkkoihin ja sujuviin motorisiin taitoihin sekä 3) suuria lihasryhmiä käyttävistä karkea motorisista taidoista pienten lihasryhmien toteuttamiin hienomotorisiin taitoihin. Motorista kehitystä voidaan seurata prosessina tai tuotoksena. Raajojen ja vartalon liikuttaminen edellyttää tiettyä lihasjänteyttä. Kehityksen myötä lihasjänteys kasvaa vartalon lihaksissa, mikä mahdollistaa vartalon liikuttamisen painovoimaa vastaan. Samalla lihasjänteys raajojen lihaksissa vähenee. (Gabbard, 1992, 5, 11- 13; Numminen 1999, 22.)

Lapsen motoriseen kehitykseen vaikuttavat lisäksi havainto- ja tiedonkäsittelytaitojen, tarkkaavaisuuden säätelyn ja muistitoimintojen kehittyminen sekä tiedonkäsittelynopeuden kasvu. Motorisen toiminnan yhteydet kielellisiin ja meta-kognitiivisiin taitoihin tulevat näin yhä selvemmiksi. Kaikki tämä yhdessä saa aikaan sen, että iän mukana lapsen kyky suunnitella motorisia suorituksia, organisoida monimutkaisia liikkeitä ja kontrolloida niitä muuttuvien olojen mukaisesti yhä differentioitummin eli tarkemmin lisääntyy. (Ahonen 1990, 2.)

Tutkimuksessamme käytämme termiä taito kyvyn sijaan, esimerkiksi motoriset taidot, sillä kyvyn ei voi vaikuttaa, mutta taitoon voi. Kyky on yksilön suhteellisen pysyvä piirre, joka riippuu suurimmaksi osaksi perimästä. Oppimisella on vain pieni osuus kyvyn kehittymisessä. Kyky näkyy johdonmukaisena toimintana tietyn tyyppisissä tehtävissä. Taito, erityisesti yksittäinen motorinen taito, näkyy taas yksilön etevyytenä spesifeissä tai rajatuissa tehtävissä. Taidon oppimisessa

oppimisella on suuri merkitys. (Fleishman 1964, 9.) Ohjaajalla on siis mahdollisuus tukea taidon kehittymistä.

Motorinen oppiminen on tapahtumasarja, jonka eri vaiheet yhdentyvät harjoituksen ja kokemuksen avulla sisäisiksi malleiksi. Näiden mallien avulla pystytään ohjaamaan ulkoista toimintaa tarkoituksenmukaisesti, taloudellisesti ja tarkasti eli koordinoitusti. (Gallahue & Ozmun 1997, 477; Numminen 1999, 98.) Koordinaatio on useiden lihasten hyvin ajoitettua ja tasapainoista liikettä ilman ylimääräisiä jännityksiä. Koordinaatiota kehitetään vartalon ja sen osien liikeyhdistelmillä, esimerkiksi kävely ja käsien taputtaminen samanaikaisesti. (Luukkonen 2001, 31.) Motorinen oppiminen perustuu harjoituksen avulla tapahtuvaan kognitiivisten ja motoristen toimintojen yhdentymiseen hermostollisella tasolla. (Gallahue & Ozmun 1997, 477; Numminen 1999, 102.) Motorisia harjoituksia tekemällä motorinen oppiminen tehostuu. Liiketoistot tukevat sisäisten mallien syntymistä ja oppiminen helpottuu. Motorisia taitoja harjoittelemalla tuetaan niin motorista kehittymistä kuin oppimistakin. Tämän vuoksi MOTO-kerhossa harjoiteltiin motorisia taitoja eikä motorisia kykyjä.

Motorisessa oppimisessa voidaan erotella kolme vaihetta. Taidon oppimisen varhaisessa vaiheessa motoristen taitojen oppiminen on kognitiivista, jolloin tapahtuu suorituksen tiedollinen oppiminen. Varhaisessa vaiheessa oppilaalle muodostuu suorituksesta sisäinen malli ja mielikuva. Toisessa eli jäsentymisvaiheessa oppilaan mielikuva opittavasta motorisesta taidosta vahvistuu. Väärien suoritusten määrä vähenee. Tässä motorisen oppimisen vaiheessa oppilas hyötyy korjaavasta ja vahvistavasta palautteesta, joka kohdistuu hänen suoritukseensa. Palautteella eli suorituksesta saadulla sisäisellä tai ulkoisella informaatiolla on merkittävä motorista oppimista ohjaava tekijä. Palautejärjestelmän avulla tapahtuvan suuntaamisen, pitkäjänteisen harjoittelun ja lukuisten toistojen jälkeen oppimisessa saavutetaan taidon kolmas eli autonominen vaihe, jolloin oppilaan harjoittelema taito on automatisoitunut tarkoituksenmukaiseksi. (Gallahue 1993, 27-29; Hakala 1999, 66–67.)

Painottamalla ensimmäisten kouluvuosien aikana perustaitojen eli tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaitojen oppimista, on tukitoimien avulla mahdollista tasoittaa oppilaiden motorisia kehityseroja sekä nostaa motorisen taitavuuden

tasoa. Ala-asteen aikana on tärkeää kehittää ja harjaannuttaa perustaitoja monipuolisesti, sillä kokeiluasteelle jätetyt taidot eivät kiinnity ja unohtuvat käyttämättöminä. (Holopainen 1991, 109, 111; Luukkonen 2001, 9.) Motoristen perustaitojen oppiminen on tärkeää, koska niiden avulla lapsi pystyy käsittelemään esineitä, välineitä ja telineitä (Luukkonen 2001, 30).

Normaalisti koulutulokkaat ovat omaksuneet alkeisvaiheen kaikista perusliikemuodoista lukuun ottamatta lajinomaisia perusyhdistelmiä, kuten kuperkeikka taaksepäin. Yleisiksi liikemuodoiksi perusliikkeet kehittyvät 8-10 vuoden iässä, jolloin on hyvin tärkeää tarjota lapselle monipuolisesti erilaisia liikunnallisia kokemuksia. Kokemusten tulee olla niin hieno- kuin karkeamotorisia suorituksia. (Bunker 1991, 468; Holopainen 1983, 76.) Motoristen perustaitojen hallinta luo pohjan vaativammille taidoille, kuten kirjoittamiselle, piirtämiselle, erilaisille työtehtäville ja vapaa-ajan harrastuksille. Myös lajitaitojen oppiminen vaatii motoristen perustaitojen hallintaa. (Luukkonen 2001, 9, 30.)

3.3.1 Motoriset vaikeudet

Motorinen kehitys ei aina suju ongelmitta. Perustaidoissa ja perusliikemuodoissa voi olla kehityksen viivästyksiä. Tällöin kuntoutuksella ja tarkoituksenmukaisesti suunnitelluilla harjoitteilla voidaan tukea lapsen kehitystä. Mahdollisimman varhain aloitettu motorinen kuntoutus vaikuttaa suotuisasti lapsen kehitykseen, joten lisättyä liikuntaa voidaan suositella jopa motorisia vaikeuksia ehkäisevässä mielessä. Vaikeuksilla tarkoitetaan lieviä motorisia häiriöitä, joihin ei lueta tunnettuja neurologisperäisiä sairauksia, kuten cp-vamma. Motorisia vaikeuksia luonnehtii lapsen ikään nähden selvästi havaittava kehityksellinen viivästyneisyys koordinaatiota vaativissa liikesuorituksissa. (Rintala, Ahonen & Cantell 2002, 142- 143, 145.)

Eri maissa tehtyjen tutkimusten perusteella voi selvästi havaittavaa kömpelyyttä, joka on motoristen vaikeuksien yksi ilmenemismuoto, arvioida lapsuusiässä esiintyvän noin viidellä prosentilla lapsista. Vakavammanasteista lapsen toimintaa selvästi rajoittavaa koordinaatiovaikeutta on noin kahdella prosentilla. Nämäkin esiintymisluvut osoittavat, että kyseessä on varsin yleinen ongelma, jonka seurauk-

set eivät välttämättä rajoitu vain liikunta- ja kädentaitoihin, vaan erityisesti kouluiässä kömpelyydellä voi olla psykologisia seuraamuksia muun muassa lapsen itsetunnon ja minäkäsityksen kannalta. (Ahonen 1990, 6-7.)

Lievien motoristen vaikeuksien pysyvyydestä on olemassa erilaisia käsityksiä. Tähänastisista tutkimuksista ilmenee, että vajaa puolet 5 - vuotiaille havaituista koordinaatiohäiriöistä on yhä todettavissa kymmenen vuotta myöhemmin. (Ahonen 1990; Cantell 1998b; Knight, Hendersson, Losse & Jongmans 1992.) Käsitykset motorisesta kömpelyydestä ensimmäisten kouluvuosien aikana itsettään korjautuvana kehitysviiveenä eivät saa tukea Ahosen (1990) suorittamassa pitkittäistutkimuksessa. Viisivuotiaana havaittu selvä viive motorisessa kehityksessä on vahvasti yhteydessä koordinaatiovaikeuksiin ainakin 11 vuoden ikään saakka. (Ahonen 1990, 5-7, 57.)

Cantell (1998b, 116) taas toteaa tutkimukseensa viitaten kehityksellisen kömpelyyden lievenevän iän myötä. Kehityksellisesti kömpelön lapsen motoristen taitojen kehittyminen on selvästi muita lapsia hitaampaa. Useimmat motorisesti kömpelöt lapset saavuttavat siitä huolimatta jo 7-9-vuotiaina normaalin suoritustason ja kömpelöimmätkin seuraavan vuoden tai parin aikana, lukuun ottamatta kirjoittamisessa esiintyviä vaikeuksia. Erityisen tärkeäksi muodostuu se, kuinka positiivisia ja monipuolisia kokemuksia liikunta voi lapselle tarjota.

Eri arviointien mukaan ensimmäisten kouluvuosien aikana noin 10 - 15 prosentilla lapsista esiintyy oppimisvaikeuksia ja kehityksellisiä häiriöitä. Oppimisvaikeuksista puhuttaessa tarkoitetaan yleensä vaikeuksia lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan ja tarkkaavaisuuden alueilla. (Koljonen & Rintala 2002, 23.) Motoriset ongelmat esiintyvät koulutyössä esimerkiksi kirjoittamisen hitautena tai liikuntataitojen puutteellisuutena (Cantell 1998a, 4).

Motoriset vaikeudet ja niiden yhteys muihin oppimisvaikeuksiin on jäänyt vähemmälle huomiolle (Koljonen & Rintala 2002, 23; Gillberg 1998, 108). Tutkimuksissa (Ahonen 1990; Landgren, Kjellman & Gillberg 2000, 302- 309; Rintala, Pieni-mäki, Ahonen, Cantell & Kooistra 1998) tulee kuitenkin esille, että lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, on tavallista enemmän myös motorisia ongelmia. Lievät koordinaatiohäiriöt esiintyvät yhtenä osaoireena monissa lasten kehityksellisissä erityisvaikeuksissa, kuten tarkkaavaisuushäiriössä. Ahonen (1990) on havainnut tutkimuk-

sessaan saman yhteyden. Yhteys näkyy, kun puhutaan lapsen koko kognitiivisessa kehityksessä ilmenevistä vaikeuksista. Motorisesti hitaasti kehittyneille lapsille oli hänen tutkimuksessaan tyypillistä sosiaalinen vetäytyminen, kypsymättömyys ja keskittymisvaikeudet. Näin ollen voidaan sanoa, että motorisessa koordinaatiossa esiintyvät poikkeavuudet, kognitiivisen kehityksen vaikeudet ja jatkuvassa tarkkaavaisuuden ylläpitämisessä esiintyvät ongelmat näyttävät olevan jollain tavalla yhteydessä toisiinsa. (Ahonen 1990, 33- 69, 77- 125.) Motorinen vaikeus voi olla myös ainoa kehityksellinen oppimisvaikeus (Ahonen, Taipale- Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001, 176).

Oppimisvaikeudet voivat johtaa huonoon koulumenestykseen ja oppimisesta syrjäytymiseen (Cantell 1998b, 192- 193, 227; Henderson & Bernett 1998, 465; Lyytinen 1996, 224). Huono menestys voi olla seurausta sekä hieno- että visuo- ja havaintomotorisista ongelmista. Ongelmat voivat näkyä esimerkiksi epäselvänä käsialana, kielten ja matematiikan oppimisvaikeuksina. Huono menestys voi olla seurausta myös karkeamotorisista ja kehonhahmottamisen ongelmista, jotka puolestaan voivat vaikeuttaa fyysisen minäkuvan kehitystä. (Cantell 1998b 192- 193, 227- 228.)

Myös itsetunnon on todettu olevan läheisesti yhteydessä oppimisvaikeuksiin (Ahonen & Aro 1999, 15). Englannissa toteutettu 10 -vuotinen pitkittäistutkimus (Knight, Hendersson, Losse & Jongmans, 1992, 252) osoitti, että kömpelöiden oppilaiden minäkäsitys oli selvästi heikompi kuin vertailuryhmällä. Vaikeudet motorista tarkkaavuutta vaativissa aineissa, kuten käsitöissä, heijastuivat alhaisena koulumotivaationa. Cantellin mukaan (1998b) liikunnassa on piirteitä, joiden avulla lapsen itsetunto voi säilyä, ja samalla hän saa realistisen kuvan omista taidoistaan. Oikein järjestetyn liikunnan opetuksen tavoitteena on tukea eri tahdissa kehittyvien yksilöiden tarpeita, jolloin nekin lapset, joiden motorinen kehitys näyttää alun perin viivästyneeltä saattavat saada kiinni ikäryhmäänsä. (Cantell 1998b, 116, 275 - 276.) Tämän vuoksi oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niistä kärsivien lasten tukeminen on tärkeää. (Gillberg 1998, 115; Arajärvi 195, 96.) Myös diagnosointien tekemiseen tulee kiinnittää Landgrenin ym. (2000, 302, 308- 309) tutkimuksen mukaan huomiota. Lapsen tilanne paranee sitä nopeammin mitä varhaisemmassa vaiheessa hän saa tarvitsemaansa tuki- tai erityisopetusta.

Macmaster, Leslie & MacIntyre (2002, 101- 102) ovat tutkineet oppimisvaikeuksiseksi diagnosoinnin merkitystä ala-asteikäisen lapsen itsetuntoon, sillä heidän mielestään diagnosoinnin seurauksia lapselle mietitään liian vähän. Vaikka itsetuntoa kuvaillaan suhteellisen pysyväksi käsitykseksi itsestä, on mahdollista, että yksilön itsetunto voi muuttua suurten elämänmuutosten, kuten oppimisvaikeuksiseksi diagnosoinnin, myötä. Tutkimus osoittaa, että alhainen itsetunto liittyy usein oppimisvaikeuksiin, joten ennen diagnosointia tulisi pohtia sen vaikutusta lapsen itsetuntoon. Diagnosoinnin myötä ihmiset saattavat kohdella lasta eri tavalla kuin aiemmin, ja se saattaa johtaa ongelmiin sosiaalisissa tilanteissa. Toisaalta voidaan ajatella lapsen itsetunnon kohentuvan diagnosoinnin myötä. Diagnosointi antaa lapselle selityksen siihen, miksi hän ei pysty toimimaan muiden oppilaiden tavoin erilaisissa tilanteissa ja on joutunut kokemaan pettymyksiä.

3.3.2 Motoriset harjoitukset itsetunnon ja motoriikan kehittymisen tukena

Koljonen (2000) on selvittänyt tapaustutkimuksessaan voidaanko psykomotorisella harjaannuttamisella kehittää ja tukea erityiskoulun mukautetussa opetuksessa olevien lasten motoriikkaa ja itsetuntoa. Psykomotoriikka on menetelmä, jolla harjaannutetaan yksilön koko persoonallisuutta. Siinä harjaannutetaan ja edistetään kokonaisvaltaisesti yksilön toiminnan eri alueita liikuntaa ja motorisia tehtäviä apuna käyttäen. (Koljonen 2000, 22- 25.)

Koljosen tutkimus toteutettiin 8- 10- vuotiailla oppilailla, joita oli yhteensä kymmenen. Heistä kahdeksan oppilaan motoriikka oli vastaavaa ikätasoa heikompi. Koljonen suoritti harjaannuttamisohjelmaa kaksi kertaa viikossa yhteensä 27 kertaa. Tunnit sisältyivät koulupäiviin. (Koljonen 2000, 40.)

Harjaannuttamistunnit etenivät noudattaen tiettyä perusrakennetta, mikä auttoi myös oppilaita jäsentämään tunnin kulkua ja lisäämään turvallisuuden tunnetta. Sisällöllisesti harjoitteet painottuivat oppilailla havaittujen tarpeiden mukaan tietyille osa- alueille. Jokaisella tunnilla oli harjoitteita, jotka koostuivat kekokemisestä, materiaalikokemisesta ja sosiaalisesta kokemisesta. Harjaantumistunnon intensiteetti oli suurin alussa (vauhdikkaat leikit ja pelit) ja väheni loppua kohden (rentoutuminen). Tunti alkoi aina yhteisellä kokoontumisella piiriin. Tunnin aluksi oli

vauhdikas liikuntaleikki. Tavoitteena oli saada kaikki aktiivisesti mukaan, oppia liikkumaan tilassa ja huomioida muut. Sääntöjä oli mahdollisimman vähän ja kaikilla oli onnistumisen mahdollisuus. Tunnin lopuksi oli rentoutuminen, missä käytettiin muun muassa rauhallista musiikkia ja kosketusta. (Koljonen 2000, 49- 50.)

Koljosen tutkimuksen mukaan yksittäisillä oppilailta harjaantumisohjelman alussa esiintyneet itsetuntoon liittyvät negatiiviset piirteet vähenivät tai lievenivät tutkimuksen aikana. Luottamus omiin kykyihin parani, epäluuloisuus väheni ja rohkeus yrittää uusiakin asioita lisääntyi. Oppilaiden itsensä kokema pätevyys kognitiivisella, fyysisellä, sosiaalisella ja yleisellä alueella oli korkea tai lähes korkea. Selkeimmin myönteiset vaikutukset tulivat esiin motorisesti heikompien oppilaiden aktiivisuuden ja yrittämisen sekä itsenäisen toiminnan lisääntymisenä. Liikunnallisesti heikoimmat uskaltautuivat mukaan saaden onnistumisen elämyksiä ja kokemuksia siitä, että omalla toiminnallaan voi vaikuttaa itseän, ympäristöön ja omiin ratkaisuihin. Tämä edistää ja tukee positiivisen itsetunnon rakentumista ja kehitystä. (Koljonen 2000, 91- 93.)

Koljosen tutkimuksen ensisijainen tavoite ei ollut yksittäisten motoristen taitojen parantaminen. Siitä huolimatta motorisella alueella tapahtui lievää paraneamista, mutta selkeimmät positiiviset muutokset ilmenivät emotionaalisella ja sosiaalisella alueella. Myönteisen itsetunnon tukemiseksi on tärkeää painottaa liikunnan sisällöissä ja menetelmissä sitä, että kaikilla oppilailta on aktiivisesti mahdollisuus osallistua onnistumisen ja elämyksien kokemuksia tarjoavaan liikuntaan ilman keskinäistä kilpailua ja suoritusten vertailua. (Koljonen 2000, 96.)

Valitsimme Koljosen tutkimuksen esiteltäväksi siksi, että siinä tutkittiin motorisen harjaannuttamisen vaikutusta lapsen itsetuntoon. Muita vastaavia tutkimuksia oli vaikea löytää. Tutkimustulokset tukivat aikaisemmin tekemiämme havaintoja liikuntaharjoittelun merkityksestä lapsen itsetunnolle. Tutkimuksen avulla varmistuimme oman tutkimuksemme tarpeellisuudesta. Löysimme myös yhteyksiä MOTO-kerhon ja Koljosen toteuttaman psykomotorisen harjaannuttamisohjelman väliltä, ja se oli myös yksi syy, miksi haluamme esitellä Koljosen tutkimuksen. Alla olevassa taulukossa kuvaamme näiden kahden toiminnan käytänteistä löytämiämme yhteyksiä. Tarkoituksemme ei ole vertailla keskenään näitä kahta liikunnallista toimintamuoto-

toa. Haluamme esitellä löytämiämme yhteyksiä ja sitä kautta auttaa lukijaa ymmärtämään motoristen harjoitusten merkityksen lapsen itsetunnon kehittymiselle.

TAULUKKO 1. Psykomotorisen harjaannuttamisen ja MOTO- kerhon yhteydet

PSYKOMOTORINEN HARJAANUTTAMINEN	MOTO- KERHO
- on menetelmä	- ei menetelmä
- lapset 8- 10 -vuotiaita, yht. 10	- lapset 6-7 –vuotiaita, yht. 11
- 2 kertaa viikossa, yht. 27 kertaa	- kerran viikossa, yht. 14 kertaa
- tunti kuului koulupäivään	- maanantai aamuisin ennen koulua
- tietty perusrakenne	- tietty perusrakenne
- sisältöön vaikuttivat lasten tarpeet	- sisältöön vaikuttivat lasten tarpeet
- tavoite: harjaannuttaa lapsen koko persoonaa	- tavoite: motoristen taitojen kehittäminen, itsetunnon tukeminen ? kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen

4 OHJAAJIEN KOKEMUSTEN KERÄÄMINEN

Aineistoa kerätessämme käytimme erilaisia menetelmiä aiheen kokonaisvaltaisen käsittelyn vuoksi. Menetelmien valintaan vaikuttivat aineistosta esiin nousseet kysymykset. Kehittelimme oman aineiston keruumenetelmän varmistuaksemme tulkintojemme paikkansa pitävyydestä. Käsitekartan rakentaminen aineiston analysointivaiheessa auttoi oleellisten asioiden löytymisessä.

Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jossa on toimintatutkimuksen luonnetta. Toimintatutkimuksen luonteenomaisuus tulee esiin meidän tutkijoiden omista päiväkirjoista, joita on pidetty osallistuvan havainnoinnin keinoin. Olemme osallistuneet MOTO- kerho toimintaan ohjaajina emmekä ole olleet ulkopuolisia tarkkailijoita. (Metsämuuronen 2002, 203.) Tapaustutkimus eli case study voidaan määritellä empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisesti ja monella tavoilla hankittuja tietoja

käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Toisaalta tapaustutkimus on määritelty myös yksinkertaisesti toiminnassa olevan tapahtuman tutkimukseksi. (Metsämuuronen 2002, 180.)

Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoja (Metsämuuronen 2002, 180). Olemme keränneet aineistoa ohjaajien kokemuksista MOTO – kerhon erityispiirteistä kolmella, toisiaan tukevalla tavalla: ohjaajien yksilöhaastattelut, päiväkirjat ja ryhmäkeskustelu. Puhuessamme ohjaajista tarkoitamme kaikkia viittä kerhossa mukana ollutta ohjaajaa, joten myös me tutkijat kuulumme tutkimushenkilöihin. Olemme haastatelleet toisiamme, keränneet tietoa päiväkirjoistamme ja osallistuneet ryhmäkeskusteluun muiden ohjaajien tavoin.

4.1 Puolistrukturoitu haastattelu

Omiin kokemuksiimme ja teoriaan pohjautuen suunnittelimme puolistrukturoidun haastattelun, jonka toteutimme ohjaajien yksilöhaastatteluina (Liite 1.) Nauhoitimme kaikki viisi yksilöhaastattelua ja litteroimme ne yhdessä. Puolistrukturoidusta haastattelusta voidaan yksinkertaisemmin käyttää nimeä teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa halutaan selvittää muun muassa heikosti tiedostettuja asioita. Haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, mutta kysymysten muotoa tai esittämisyjärjestystä voi muuttaa. (Metsämuuronen 2002, 200.)

Tekemistämme haastatteluista etsimme ohjaajien heikosti tiedostamia lapsen itsetuntoa mahdollisesti tukevia erityispiirteitä. Erityisesti kiinnitimme huomiota ohjaajien kokemuksiin, jotka kertoivat heidän kehitymisestään ohjaajina. Ohjaajien reflektiova ajattelu mahdollisti itsetuntoa mahdollisesti tukevien erityispiirteiden löytämisen. Puolistrukturoidun haastattelun luonteeseen kuuluen haastattelukysymysten muoto ja järjestys saattoi muuttua haastateltavan vastausten mukaisesti, mutta muutokset olivat suhteellisen pieniä. Haastattelussa saatoimme palata takaisin aikaisemmin esitettyyn kysymykseen tai pyytää haastateltavalta tarkennusta vastaukseen.

4.2 Yksilöhaastattelut ja päiväkirjat merkitysten rakentajina

Järjestimme yksilöhaastatteluista saadun tiedon käsitekartaksi. Tavoitteenamme oli ymmärtää haastatteluista esiin nousseiden asioiden merkitys kokonaisuudessa. Asioiden väliset suhteet eivät olisi ilman käsitekartan rakentamista tulleet esiin. Novak (2002, 41) sanoo oppijan tiedon rakennetta esitettäessä, ja pyrittäessä ymmärtämään asioiden välisiä suhteita, käsitekarttojen olevan tärkeä työkalu millä tahansa tiedon alalla. Käsitekartta oli ensimmäinen mieleemme noussut tapa jäsentää aineistoa.

Käsitekartan rakentamisessa etenimme vaiheittain. Ensin nostimme haastatteluaineistosta tärkeiksi kokemiamme asioita esiin kirjoittamalla sanan tai suoran lainauksen erilliselle paperilapulle, jotta pystyimme vaihtamaan tarvittaessa asian paikkaa, lattialle rakennetussa käsitekartassa. Tämä helpotti työskentelyämme. Järjestimme käsitteet siten, että kattavin käsite oli ylimmäisenä, ja sitä selittävät asiat sen alapuolella, esimerkiksi MOTO-kerhon tavoitteet - lapsi, yksilöllisyys -kerhon tarkoituksenmukaisuus - itsetunnon tukeminen – voidaan tukea... (Liite 2.)

Käsitteiden väliset suhteet muodostivat pätevään väitteen eli loivat merkityksen. Etsimme vastakkaisia yhteyksiä kartan eri osissa olevien käsitteiden väliltä. Vastakkaiset yhteydet auttavat tutkijaa laajentamaan näkökulmaansa. (Novak 2002, 287-288.) Käsitteiden väliset suhteet muodostivat aina käsitekartassamme erillisen kokonaisuuden. Visuaalisesti näimme jo tässä vaiheessa, mitä erityispiirteitä MOTO-kerhossa oli. Koimme käsitekartan rakentamisen mielekkääksi tavaksi ymmärtää aineistosta esiin nousseita asioita.

Päiväkirjoista etsimme käsitekartan merkityksiä tukevia ja niiden kanssa ristiriidassa olevia ohjaajien huomioita. Huomiot olivat merkityksiä tarkentavia tai toivat kokonaan uutta näkökulmaa asian tarkasteluun. Ohjaajien kriittisyyden vuoksi päiväkirjoista löytyi myös seikkoja, jotka kyseenalaistivat käsitekartan merkityksiä. (Liite 3.)

Ohjaajat ovat pitäneet päiväkirjaa koko kevään ajan jokaisesta kerhokerrasta erikseen. Päiväkirjoissa he ovat pohtineet omaa toimintaansa ohjaajana, lasten toimintaa, kerhokertojen tarkoituksenmukaisuutta tavoitteeseen nähden sekä toiminnan kehittämistä. Yksi kerhon tavoitteista oli lapsen itsetunnon tukeminen, joten päiväkirjoista löytyi paljon viitteitä itsetunnon huomioimisesta. Päiväkirjat olivat

henkilökohtaisia, jolloin jokainen ohjaaja piti sitä omalla tavallaan. Päiväkirjoissa oli nähtävissä kahdenlaista toteuttamistapaa. (Liite 4.) Asioita oli joko kirjattu ranskalaisin viivoin ja lyhyesti selittäen tai kirjoittamalla kokemuksia tarinanomaisesti.

4.3 Ryhmäkeskustelu väitteiden avulla

Valmiin käsittekartan jälkeen emme olleet täysin vakuuttuneita ohjaajien vastausten riittävydestä vaan halusimme saada lisää perusteluja ja tarkennusta aiheeseen. Lukiessamme uudelleen yksilöhaastatteluja heräsi mielessämme kysymyksiä, joihin kaipasimme vastauksia. Halusimme varmistua siitä, että olimme ymmärtäneet asioiden merkitykset ja suhteet oikein. Tapaustutkimuksessa halutaan optimoida tapauksen ymmärtäminen ennemmin kuin sen yleistäminen. Tapaustutkimus on kyseisestä tapauksesta oppimista. (Metsämuuronen 2002, 180.)

Mieleemme nousseiden kysymysten avulla muodostimme väitteitä ryhmäkeskustelun pohjaksi. (Liite 5.) Keskustelussa esitettyihin väitteisiin löytyy perusteluja yksilöhaastatteluista, mutta selkeästi aineistoon nähden myönteisiksi tai kielteiseksi muodostetuilla väitteillä, halusimme tarkentaa aiemmin saatua tietoa. Keskustelun yhtenä tarkoituksena oli saada tukea aineistosta havaitsemallemme itsetunnon tukemisen jakautumiselle kahteen osaan, suoraan ja välilliseen tukemiseen. Ryhmäkeskustelu oli täten myös aineistosta noussutta tietoa kokoava. Nauhoitimme myös ryhmäkeskustelun.

Ryhmäkeskustelumme pohjautuu teemaryhmähaastatteluun (focus group interview). Aineiston keruumenetelmänä teemaryhmähaastattelun vahvuus pohjautuu sen avulla saatavaan tietoon juuri halutusta aiheesta. Tietoa saadaan usealta henkilöltä samanaikaisesti. Vuorovaikutteinen ryhmäkeskustelu mahdollistaa sen, että toisten osallistujien vastausten kuuleminen voi johtaa myönteiseen keskustelun laajenemiseen. Henkilö voi esittää mielipiteensä itselleen uuteen näkökulmaan sen noustessa esiin ryhmäkeskustelussa. Yksilöhaastattelussa näkökulman laajentaminen vaatisi niin haastattelijalta kuin haastateltavaltakin kehittyneitä keskustelutaitoja. (Morgan 1997, 13, 20.)

Väitteisiin pohjautuneeseen ryhmäkeskusteluun osallistuivat kaikki viisi ohjaajaa. Uskalsimme kehittää ryhmäkeskustelumeto-

dia aineiston merkitysten ymmärtämiseksi, sillä keskustelimme kevään aikana paljon juuri tässä ryhmässä. MOTO- kerhossa suoritettavan opetusharjoittelun yhtenä tavoitteena oli ohjaajien yhteistoiminnallinen oppiminen. Yhteistyömme oli hyvin tiivistä koko kevään ajan, joten tiesimme etukäteen, että keskustelulla on mahdollisuus onnistua. Ryhmäkeskustelusta saamamme tieto vastasi odotuksiamme. Aineisto sai kaipaamaansa tukea ja me varmistuimme siitä, että olimme ymmärtäneet oikein tulkitsemamme merkitykset. MOTO- kerhon toimivuudesta keskustellessamme saimme ideoita kerhon kehittämiseksi, joten keskustelu antoi myös uutta tietoa.

Keräsimme ryhmäkeskustelusta saamamme tiedot ja lisäsimme ne käsitekarttaan. (Liite 6.) Katsellessamme valmista käsitekarttaa huokaisimme helpotuksesta. Muodostuneesta käsitekartasta näki hyvin sekä asioiden väliset yhteydet että eri tavoin hankitun tiedon painoarvon tutkimukselle. Aineisto oli kokonaisuudessaan hallinnassamme ja tiesimme asioiden väliset yhteydet. Useita viikkoja kestänyt aineiston käsitekartaksi muodostamisprosessi oli takana.

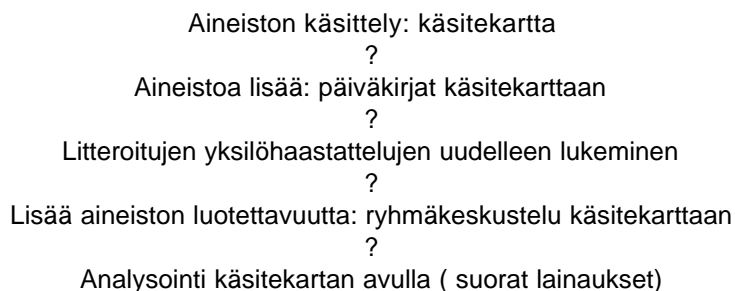
4.4 Aineiston analysointi käsitekartan pohjalta

Aineiston analysointia helpotti suuresti käsitekartan muodostaminen. Periaatteessa analysointi tehtiin jo käsitekarttaa rakennettaessa, sillä käsitekartasta näki selvästi asioiden väliset suhteet ja syyt. Aineistosta esiin nousseet asiat muodostivat käsitekartassa omia kokonaisuuksiaan, jten aineisto vei tutkimusta eteenpäin, mikä muistuttaa grounded theoryn strategiaa. Grounded theory eli aineistopohjainen teoria tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämiä ei muotoilla aikaisemman tutkimuksen ja teorian muodostuksen vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. (Ahonen 1995, 123.)

Aineiston analysointi tarkoittaa tutkimuksessamme sitä, että luimme rakentamaamme käsitekarttaa. Raportin kirjoittaminen oli suhteellisen helppoa, sillä käsitekartasta näki asioiden väliset yhteydet ja niiden tärkeyden. Koska käsitekartta rakennettiin pääkäsitteistä alaspäin laajenevaksi, pystyimme visuaalisesti huomaamaan, minkä asian ohjaajat olivat kokeneet merkitykselliseksi. Merkityksien tulkinnassa meitä auttoi oma kokemuksemme asioista, joten pystyimme ymmärtä-

mään ohjaajien antamia merkityksiä. Novakin (2002, 47- 48) mukaan merkitykset saattavat olla täysin erilaisia ihmisten kokemuksista riippuen. Ilmiöiden merkitys riippuu siitä, mitä me jo ennestään tiedämme niistä. On ilmeistä, että kokemuksen kontekstilla on tärkeä vaikutus kokemuksen merkitykseen. Tässä tulee esiin oppijan ja oppimiskontekstin välinen tärkeä vuorovaikutus. Merkityksissämme tulee kuitenkin olla riittävästi samankaltaisuutta, jotta voimme käyttää yhteisiä kielellisiä ilmauksia jakaaksemme merkityksiä.

Aineiston analysointia kirjoittaessamme laajensimme käsitekartan merkityksiä aineistosta nostamillamme ohjaajien suorilla lainauksilla. Tällä pyrimme siihen, että lukija näkisi mistä olemme tulkintoja tehneet. Aineiston analysoinnin luotettavuus kasvaa, kun lukijan ei tarvitse miettiä, miten tutkijat ovat tulkintoihinsa päätyneet.



KUVIO 3. Aineiston käsittelyn eteneminen

5 OHJAAJIEN KOKEMUKSISTA HAVAINTOJEN KUVAILUUN

Ohjaajien kokemuksista kertoessamme kuvailemme samalla tekemiämme havain-
toja heidän kehittymisestään. Olemme pyrkineet kuvailemaan ohjaajien kokemuksia
sellaisinaan. Nostamme tutkimusaineistosta esiin suoria lainauksia. Aineistosta
nostetut suorat lainaukset on merkitty tekstiin kursiivikirjaimin. Kursiiveilla merkityn
lainauksen perässä on aina sulkujen sisällä numero tai/ ja kirjain. Yksilöhaastattelut
merkitsimme numeroilla 1–5 haastattelujen tekemisjärjestyksessä. Yksilöhaastatte-

lusta nostetun lainauksen perässä on pelkkä numero, esimerkiksi (3). Päiväkirjalainaus sai peräänsä numeron, kirjaimen A ja päiväkirjamerkinnän päiväyksen. Numerot ovat samat kuin yksilöhaastattelussa. Esimerkiksi: Yksilöhaastattelussa kolmantena (3) olleen ohjaajan päiväkirja lainaus merkittiin (3A, 21.2.2002). Ryhmäkeskustelussa ohjaajan numero säilyi samana. Ryhmäkeskustelusta nostetun lainauksen perässä on sekä numero että kirjain B. Esimerkiksi (3B).

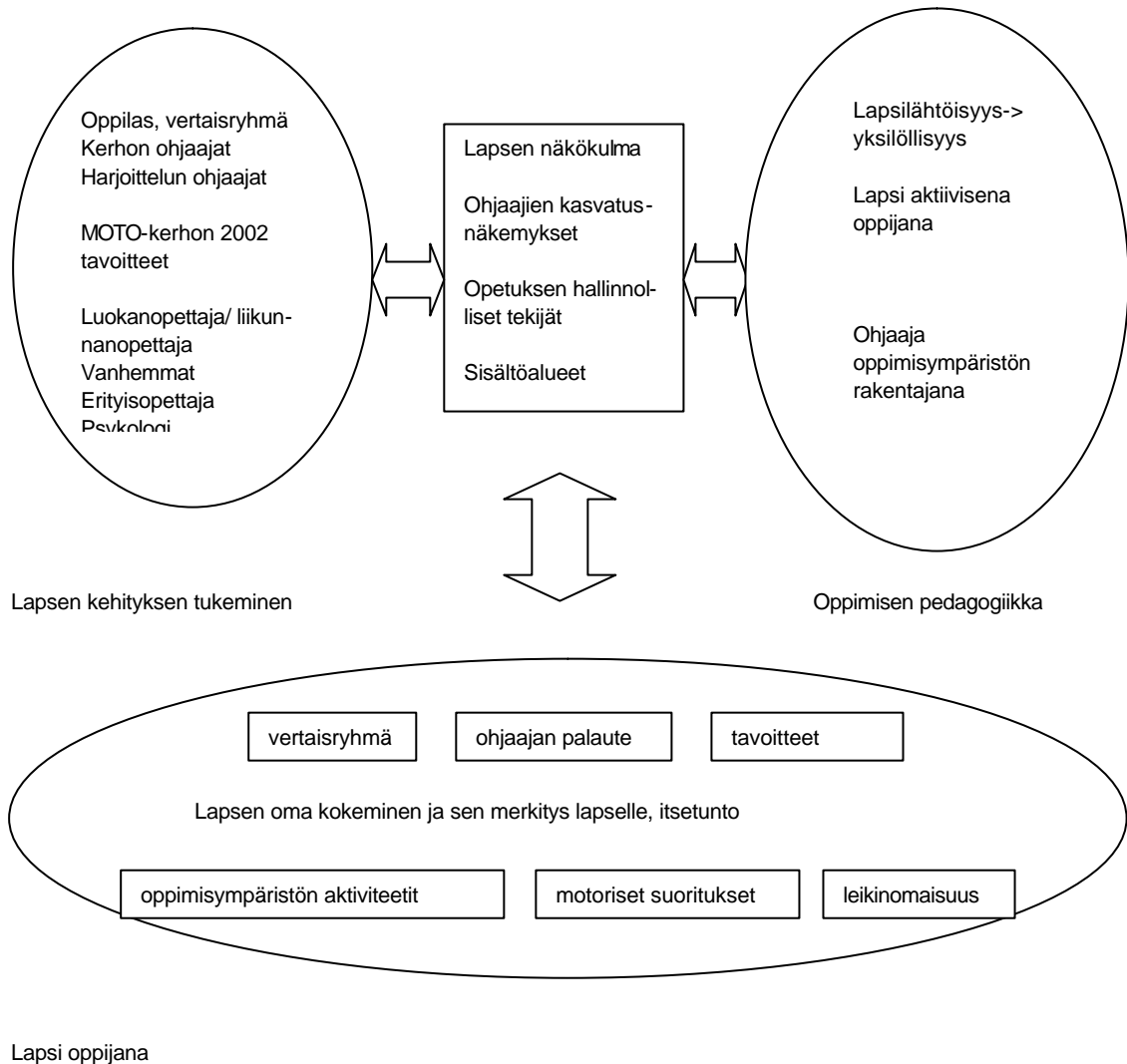
Olemme muuttaneet aineistossa esiintyneiden kerholaisten nimet, jotta he pysyisivät anonyymeinä eikä lukija osaisi yhdistää kuvailuja kehenkään kerholaiseen. Tutkimuksemme kannalta ei ole oleellista tietää kenestä ohjaajat ovat puhuneet. Tutkimuksessamme käytämme lasten niminä aina Ollia ja Aapoa, vaikka ohjaajat olisivat puhuneet useammasta kuin kahdesta lapsesta.

Lukiessamme Korpisen (2000) toimittamaa *Esiopetus. Nyt!* artikkeliteosta, kiinnostuimme Hujalan artikkelissaan esittämästä oppimisen kontekstuaalisesta mallista. Huomasimme hänen ryhmitelleen oppimisympäristössä esiintyvät tekijät mielenkiintoisella tavalla. Pystyimme löytämään yhteyksiä kontekstuaalisen mallin ja MOTO-kerhon väliltä. Hujalan mallin pohjalta muokkasimme oman lapsen kasvua tukevan kuvion. Kuvioista näkee MOTO-kerhosta löytämämme lapsen kasvuun liittyvät tekijät. Tekijöiden löytymiseen vaikuttivat meidän tutkijoiden omat kokemukset kerhosta. Vastaavia lapsen kasvua tukevia tekijöitä nousee esiin myös aineistosta, sillä me kaikki ohjaajat toimimme samassa kerhoympäristössä.

MOTO-kerhon tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kehityksen tukemiseen kuuluu oleellisen osana myös lapsen itsetunnon vahvistaminen. Kehityksen tukemiseen osallistuvat eri tahot luoden lapsen kehitykselle turvallisen tukiverkoston. Toimiva yhteistyö eri tahojen välillä mahdollistaa tiedon kulun niin koulun ja kodin välillä kuin myös lasta ohjaavien opettajien kesken. Myös vertaisryhmän tuki on lapselle tärkeää. Havainnoidessaan ympäristöään lapsi peilaa omia taitojaan muiden lasten taitoihin. Vertaillessaan itseään muihin lapsi muodostaa käsitystä itsestään. Turvallinen ja yhteistyökykyinen ympäristö mahdollistaa kokonaisvaltaisen kehittymisen.

Kehityksen tukemiseen kuuluu lapsen yksilöllisyyden huomioonottaminen. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka omilla valinnoillaan voi vaikuttaa oppimi-

seensa. Kerhon tavoitteena on luoda lapselle onnistumisen mahdollisuuksia ja täten tukea terveen itsetunnon kehittymistä.



KUVIO 4. MOTO- kerho lapsen kasvun tukijana. Muokattu Hujalan (2000,7) kuviota oppimisen kontekstuaalisesta mallista

6 OMIN ASKELIN TAVOITTEESEEN

Kerhotoiminnan tavoitteet voidaan tutkimuksemme mukaan jakaa ohjaajan omiin tavoitteisiin ja lapsen tavoitteisiin. ”...niistä tavoitteiden asettelusta, niin se, että ne omat tavoitteet kulki sen lapsen taitojen mukaisesti. Oma ohjaustavoite ja lapsen

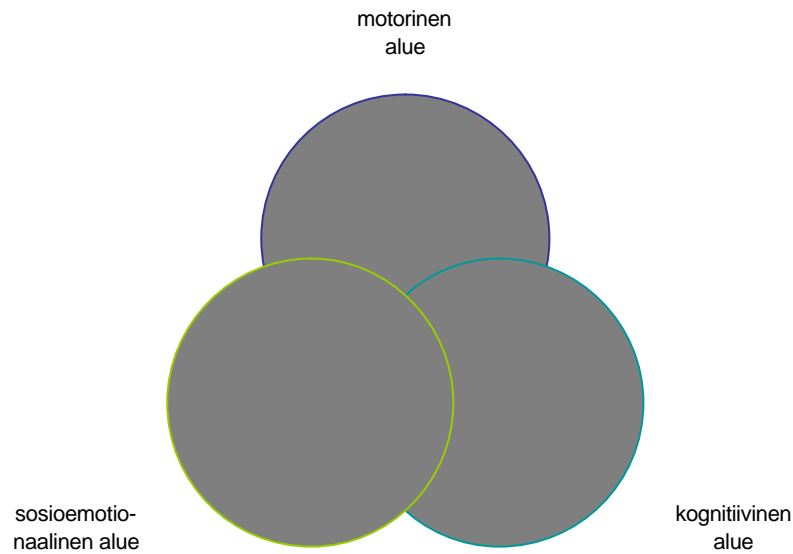
tavotte kulki rinnan.” (1B) Niin ohjaajien kuin lastenkin toiminnan tavoitteet pohjautuvat henkilökohtaiseen taitotasoon. Ohjaajien tavoitteiden esittely on tutkimuksemme kannalta tärkeää, sillä yksilöhaastatteluissa ne nousivat esiin tavoitteista puhuttaessa. Ilman ohjaajien henkilökohtaisia tavoitteita ei ohjaustaidot olisi muuttunut eikä kerhotoiminta olisi kehittynyt.

MOTO-kerhon tavoite tukea lapsen motorista kehitystä ennaltaehkäisevän tukitoiminnan avulla ohjasi lasten yksilöllisten tavoitteiden asettamista. ”*...meillä ei ollu sellasta yhtä tavoitetta, kun me alotettiin. Ja sitte lopuks, et toteutuko se, ku ne muuttu joka kerta.” (4B)* Tällöin toiminnalle ei asetettu mitään tiettyä lopputavoitetta vaan jokaista lasta tuettiin hänen omien valmiuksiensa mukaisesti. Lapsen tavoitteet muuttuivat ja täsmentyivät kerhon edetessä eikä kaikkia asetettuja tavoitteita välttämättä saavutettu. ”*...niin eihän voi koskaan sanoa, et kukaan saavuttaa täydellisesti jonku tavoitteen. Ehkä jostain huippu-urheilijasta mahdollisesti...*” (3B) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaan tukiopetukseen tulee ryhtyä heti, kun oppimisvaikeudet on havaittu. Tällä pyritään siihen, ettei oppilas jäisi pysyvästi jälkeen opinnoissaan. Tukiopetus on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus.

Kerhotoiminnalle asetetuissa alkutavoitteissa (s. 10) eritellään MOTO-kerhon tavoite- ja sisältöalueet: motorinen, sosioemotionaalinen ja kognitiivinen alue. Kerätessämme aineistosta lapsen toiminnan tavoitteita huomasimme, ettei tavoitealueita voi irrottaa toisistaan. Fyysinen kasvu sekä motorinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kehitys ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Yhden osa-alueen kehittyminen tukee muitakin osa-alueita. Liikunta mahdollistaa muun muassa lapsen aisti- ja liiketoimintojen integraation kehittymisen. Aisti- ja liiketoimintojen integraatio voi osaltaan olla perustana lapsen älylliselle, persoonalliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. (Luukkonen 2001, 7; Telama 1993, 24).

Kerhossa toteutettavassa motorisessa toiminnassa vaaditaan myös kognitiivisen alueen taitoja, kuten käsitteiden hallintaa. Lapsen täytyy ymmärtää ohjeet ja oivaltaa, miten toimia ohjeiden mukaisesti. Toiminnan tavoitteena on, että lapsi kokee onnistuvansa, jolloin myös hänen tunteensa ovat mukana. Muun muassa tunne-elämyksillä voidaan tukea lapsen itsetunnon kehittymistä. Kerhotoiminta

tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä, pienryhmissä, jolloin lapsen tulee oppia huomioimaan muut ryhmäläiset.



KUVIO 5. Kokonaisvaltaisen oppimisen tavoite- ja kehitysalueet

Opetus vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen. Se on inhimillistä vuorovaikutusta, jossa koko ihminen on mukana. Liikunnan merkitys on sitä suurempi mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Lapsi oppii jatkuvasti liikkumalla ja käsittelemällä ympäristöään. Kun tavoitteena on oppilaiden koko persoonallisuuden kehityksen tukeminen, ei opetus voi olla pelkkää tiedon siirtämistä. Hyvin suunnitellun ja ohjatun liikunnan avulla lapsi oppii tuntemaan oman kehonsa ja sen osat sekä niiden käytön eli motoriset perustaidot. Hyvä opetus auttaa oppimaan ja antaa uskoa omiin kykyihin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 5, 9, 14; Luukkonen 2001, 7; Telama 1993, 24.)

6.1 Ohjaajan tavoitteet

Haastattelujen pohjalta yleisimmäksi ohjaajan kehittymistavoitteeksi nousi sekä ohjeiden että palautteen antaminen lapselle. ”...*haluan kehittää myös omaa pelisilmääni eli korjaavia ja kehittäviä harjoitteita aina sille tehtävälle, jota milloinkin tehdään.*” (4A) Eriyttämisen oppiminen oli myös yksi keskeisistä tavoitteista. Eriyttämistä harjoitellessa täytyi hallita motoristen perustaitojen opettaminen, mikä oli suuri haaste, kuten eräs haastateltava toteaa. ”*Motoristen perustaitojen havainnointi, niiden tunnistaminen ja niistä oppiminen, tulee viemään itseltäni aikaa.*” (2A) Lapsen ajatusmaailmaan eläytyminen, turvallisen ilmapiirin luominen ja lapsen huomion suuntaaminen oleellisiin asioihin koettiin haasteelliseksi.

6.2 Lapsen toiminnan tavoitteet – yksilöllisyyden huomiointi

Jokaiselle lapselle asetettiin kevään alussa hänen lähtökohtiinsa pohjautuvat kerhotoiminnan tavoitteet. Tavoitteet asetettiin syksyllä 2001 tehdyn APM- testistä saadun informaation avulla. Teimme APM- testin uudelleen keväällä 2002 nähdäksemme lasten kehittymisen harjoitelluissa taidoissa. Lapsen toiminnalle asetetut tavoitteet muuttuivat hänen tarpeidensa mukaan. Tavoitteiden muokkaamisella pyrittiin takaamaan lapselle onnistumisen elämyksiä. Yksilöllisten tavoitteiden asettelu oli myös yksi aineistosta esiin noussut itsetunnon tukemisen muoto. Sen vuoksi ohjaajien itsetunto käsityksen esittely on tarpeellista. Koska tutkimuksemme perustuu ohjaajien havaintoihin, on tärkeää tietää, miten he itsetunnon ymmärtävät. Itsetunnon laadun arviointi on vaikeaa, mutta kasvatuksen kannalta on tärkeää, että kasvattaja tietää, miten hän tunnistaa itsetunnon heikon lapsen. Vasta tämän jälkeen on mahdollista miettiä toimenpiteitä, ohjaustapoja ja opetusta. (Aho & Laine 1997, 43.)

Haastatellessamme ohjaajia törmäsimme siihen, miten vaikeita käsitteitä minäkäsitys, itsetunto, itseluottamus ja liikunnallinen itsetunto olivat. ”*Itseluottamus on kansankielessä enemmän käytetty... Ku sanotaan, et sillä on huono itseluottamus niin ihmiset ymmärtää, mut ku puhutaan itsetunnosta niin, se on semmoinen käsite... vaikee.*” (1B) Itsetunnon koettiin liittyvän läheisesti itseluottamukseen. Itseluottamus määriteltiin positiiviseksi, ”*Mä luotan omiin kykyihin, mä luotan, että mä onnistun.*” (1), mutta itsetunnon jakautuminen hyvään ja huonoon eli heikkoon itsetuntoon huomattiin.

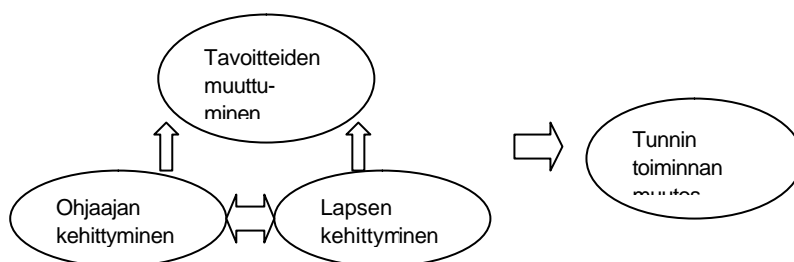
Tehtyjen haastattelujen, ryhmäkeskustelun ja kerhosta saatujen omien kokemustemme perusteella päätelimme heidän ymmärtävän itseluottamuksen ja itsetunnon välisen yhteyden, mutta käsitteiden välinen hierarkia oli epäselvä. Yksilöhaastattelussa kysyimme eräältä ohjaajalta ymmärtääkö hän itsetunnon ja itseluottamuksen samana käsitteenä. ” *Meinasin just sanoa, et se kuitenkin aika lähelle menee. Itsetunto on ehkä enemmänkin sellasta, et tuntee enemmän niitä omia vahvuuksia ja heikkouksia. Mutta aika lähellä itseluottamusta.*” (5) Käsitteille oli vaikea löytää yhtä ainutta määritelmää, mutta itsetunnon syntymisestä oltiin yhtä mieltä ja siitä, että siihen pystytään vaikuttamaan. ” *Itsetunto niin ku syntyy ja vahvistuu suhteessa muihin, kun peilaa itseään muihin... niin sitte vanhemmat ja kaverit voi vaikuttaa siihen.*” (1)

Itsetunnon ajateltiin vaikuttavan siihen, miten yksilö toimii. ” *Hyvä itsetunto, että kyllä määki osaan.*” (4) Yrittäminen nähtiin edellytyksenä onnistumisen kokemuksille, sillä ilman yrittämistä ei voi onnistua. Itsetunto ymmärrettiin käsitteenä, johon kuuluu kaikki mahdollinen, mikä liittyy ihmisen persoonallisuuteen, jolloin myös liikunnallinen itsetunto on osa sitä. ” *MOTO-kerhossa se itsetunto oli lähinnä sitä liikunnallista itsetuntoa.*” (3) Liikunnalliseen itsetuntoon liitettiin useita määritelmiä. Luottamus omiin kykyihin ja taitoihin nähtiin edellytyksenä sille, että ” *...uskaltaa tuoda ne omat taitonsa esille sellaisena kuin ne on.*” (3) Yksilön tiedostaessa omat vahvuudet ja heikkoudet hän uskaltaa tarttua eteen tuleviin haasteisiin eikä hän pelkää epäonnistumista. Tällöin yksilö uskaltaa olla oma itsensä ja ” *... kykenee kommunikoimaan omana itsenään.*” (3)

Ohjaajat olivat vakuuttuneita siitä, että lapsen itsetuntoon on mahdollisuus vaikuttaa sitä tukevasti. Itsetunnon kehittäminen ja muuttaminen on kuitenkin hidas ja vaivalloinen prosessi. Edellytyksenä itsetunnon kehittämiseksi on, että kasvattaja uskoo mahdollisuuksiinsa ja on valmis uhraamaan aikaa tähän prosessiin sekä tuntee lapsen kehitystason ja ominaisuudet. (Aho & Laine 1997, 48.) Aineiston perusteella kerhotoiminnan yhteisiksi lapsen tavoitteiksi nousivat: yksilöllisyyden huomiointi, motorisissa perustaidoissa kehittyminen, itsetunnon tukeminen ja onnistumisen elämyksien antaminen.

Tekemiemme haastattelujen perusteella löysimme yhteyden lapselle asetettujen tavoitteiden sekä ohjaajan omien tavoitteiden väliltä. Lapsen kehittyessä

hänen tavoitteitaan muutettiin. Muutos vaikutti myös ohjaajan omiin tavoitteisiin. Lasta ei voinut enää ohjata samalla tavalla vaan täytyi löytää uusi tapa, millä auttaa lasta onnistumaan. Sen seurauksena ohjaajan opetustavat muuttuivat ja kehittyivät. Lapsen taitojen kehittyminen ja ohjaajan ohjaustaitojen kehittyminen johtivat tunnin toiminnan muuttumiseen.



KUVIO 6. Tunnin toiminnan muutos.

Kerhon tavoitteena oli jo 1999 antaa lapsille monipuolisia myönteisiä kokemuksia liikunnasta tutussa pienryhmässä. Oppimisympäristö pyrittiin suunnittelemaan haastavaksi ja kunkin lapsen yksilöllisiä taitoja ja kykyjä vastaavaksi. (Sääkslahti & Cantell, 2001, 15.) Myös kevään 2002 tavoitteiden asettelusta nousi esiin lapsen yksilöllisyyden huomioonottaminen niin suunnittelussa kuin toteutuksessakin. ”...pitäs puhua yksilön tavoitteista. Ja sillee, et jokaisella oli omat tavoitteet, mitkä me asetettiin sille yhteisistä tavoitteista.” (4 B)

Lapsen yksilöllisyyden huomioiminen teki asetetuista tavoitteista tarkoituksenmukaisia, sillä ne kohtasivat jokaisen lapsen. ”... että ne sais siitä kerhosta just sen, mitä ne on sielt tulleet hakeen. Tai mitä varten ne on sinne kerhoon tullu.” (3) Erilaisuuden hyväksyminen ja onnistumisen elämykset olivat osatavoitteita pyrittäessä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen.

Jokaiselle lapselle oikein asetetut toiminnan tavoitteet ovat avain menestykseen. Tavoitteet antavat lapsen toiminnalle suunnan ja parantavat motivaatiota. Oikein asetettujen tavoitteiden avulla lapsen yritteliäisyys ja sinnikkyys lisääntyvät.

Lapsen toiminnassa vaikutukset näkyvät tyytyväisyytenä, kohentuneena itseluottamuksena ja vähäisempänä ahdistuksena. Jotta toiminta motivoisi eteenpäin on tärkeää, että koemme edistyvämmä. Tavoitteiden tulee olla niin täsmällisiä ja selkeitä, että niissä edistymistä voidaan arvioida. (Rovio 2002, 17.)

6.2.1 Yksilölliset ohjaustavat

Perustaitoja opettaessa kiinnitimme huomiota myös ohjaustapoihin, joita vaihtelimme aina lapsen tarpeen ja tilanteen mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2002 mainitsee turvallisten liikuntatuntien edellytyksenä olevan opetuksen eriyttämisen tarpeen mukaan. Opetuksen eriyttäminen tarkoittaa tutkimuksessamme muun muassa yksilöllisyyden huomiointia. Lapset, joilla on vähän kokemusta liikunnasta tai motorisen oppimisen ongelmia tarvitsevat yksilöllistä ohjausta ja palautetta sekä runsaasti aikaa motoristen perustaitojen harjoittelussa (Sääkslahti & Cantell 2001, 5).

Näyttäminen ja avustaminen olivat paljon käytettyjä ohjauskeinoja. Nupponen (2001, 10- 15) mainitsee tavoitteissa edistymistä pystyttiin arvioimaan siten, että siirryimme ohjauksessa aina suorituksesta kokonaisuuteen. Täsmällisten tavoitteiden saavuttamista on helppo seurata, ne joko saavutetaan tai ei. Täsmälliset tavoitteet jaetaan lopputulos-, suoritus- ja prosessitavoitteisiin. Prosessitavoitteiden on havaittu edistävän huomionkohdentamista, keskittymiskykyä, itseluottamusta, tyytyväisyyttä ja sisäistä kiinnostusta opittavaa kohtaan. Prosessitavoitteella tarkoitetaan suorituksen aikaista osatavoitetta. Prosessitavoitteeksi voi MOTO-kerhossa laskea esimerkiksi linnunpesässä katseen suuntaaminen eteen, jolloin vatsa pyöristyi. ” *Et huomaa sen, et jollain kosketuksella ja jollain niin kuin ihan pienellä... Se linnunpesä renkaissa, et pyysi kattoon eteen niin, vau se onnistu.*” (5B)

Tavoitteen tulisi olla yhdessä asetettu, täsmällinen, selkeä, pidemmän aikavälin suoritus- tai prosessitavoite. Tavoitteen tulisi olla haastavan vaikea, mutta realistinen. (Rovio 2002, 17.) MOTO-kerhossa jokaisella lapsella oli omat tavoitteet, joten ne olivat aina riittävän haastavia, ja jos ne eivät olleet, niin tavoitteita muutettiin.

6.2.2 Yksilöllisen palautteen avulla onnistumisiin

Yksilöllisten suunnitelmien tekeminen sekä runsas yksilöllinen palaute nähtiin tarpeelliseksi motorisista oppimisen ongelmista kärsivien lasten kohdalla. Tämän vuoksi pyrittiin motorisia perustaitoja vahvistamalla tukemaan lapsen oppimisedellytyksiä sekä valmiuksia selviytyä koko ryhmän opetustilanteissa. (Sääkslähti & Cantell 2001, 15.) Tutkimassamme kerhossa motoristen perustaitojen harjoittaminen oli tärkeimmäksi koettu tavoite heti kevään alussa. *”Kuitenki MOTO- kerho on sitä varten, et ne lapset on niin ku motorisesti heikkoja, jollonka me yritettiin niin ku parantaa niitten motorisia taitoja.” (4B)* Motoristen taitojen harjoittelun tavoitteena oli, että lapset kehittyisivät muiden, ikäistensä rinnalle, jolloin he pärjäisivät koulun liikuntatunneilla. Motorisia taitoja harjoitellessa huomioitiin lapsen ikä ja ikätaso, sillä leikit ja erilaiset mielikuvat ovat tärkeitä tämän ikäisen lapsen kehitysvaiheessa.

Oppimisvalmiuksien kehittäminen koettiin tärkeäksi, kuten eräs haastateltava huolensa ilmaisi. *”...ne lapset on motorisesti heikompia kuin muut ikätasossaan.” (1)* Oppimisedellytysten kehittäminen on myös yksi opetussuunnitelmaan (2002) kirjatusta liikunnan opetuksen tavoitteista. Muita tavoitteita ovat, että oppilas kokee liikunnan iloa ja saa harjaannusta havaintomotorisissa ja motorisissa perustaidoissa, jolloin myös hänen fyysinen ja motorinen kuntonsa sekä yleiset oppimisedellytykset kehittyvät. Oppilaan tulisi saada harrastaa liikuntaa kannustavassa ilmapiirissä ilman keskinäisen kilpailun korostamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2002.)

Liikunnallisten harjoitteiden ensisijainen tavoite oli parantaa lasten motorisia perustaitoja, mutta myöhemmin huomattiin, että lapsen itsetunnon tukeminen nousi perustaitojen harjoittelun rinnalle ja loppujen lopuksi se oli keskeisin tavoite. *” Ku toi MOTO- kerhohan liitty just sen itseluottamuksen, itsetunnon kehittämiseen.” (5)* Perustaitoja harjoitellessa huomattiin, että tehtäviä suoritettaessa ja suunnitellessa huomioitiin koko ajan lapsen itsetunnon tukeminen. Sillä ilman luottoa omiin taitoihin ei lapsi uskalla edes yrittää uusia tehtäviä. Tavoite muuttui näin perustaitojen kehittämisen kautta itsetunnon tukemiseen ja päinvastoin. *” Mutta*

motoristen taitojen kohentumisen ohella... niin oli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, johonka kuulu sitte itsetunto.” (1)

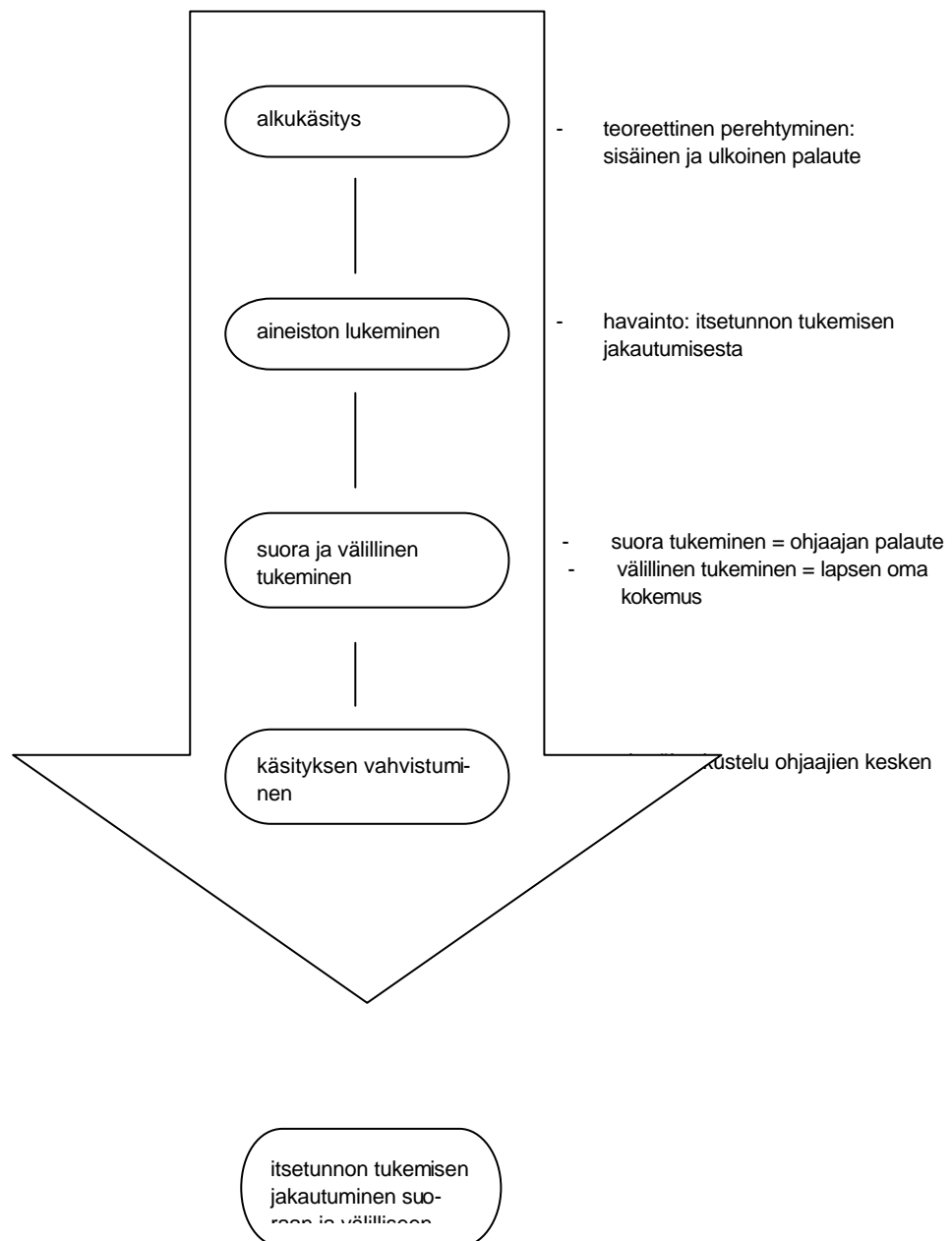
7 EI JUST AATELTU, ET TUETAAN ITSETUNTOA

Aineistoa lukiessamme huomasimme, että ohjaajien ajattelussa oli tapahtunut muutosta kevään aikana. Kerhon alkaessa lapsen toiminnan tärkeimmäksi tavoitteeksi koettiin motorisissa taidoissa kehittyminen. Taitoja harjoiteltiin monipuolisesti ja toiminnan tavoitteita asetettiin yksilöllisesti. Jossain vaiheessa kerhotoimintaa huomattiin, että motorisissa liikkeissä kehittyminen rohkaisi lasta yrittämään entistä enemmän. Tuolloin ohjaajat alkoivat pohtia lapsen itsetunnon tukemisen merkitystä, ja sitä millä tavoin he voisivat huomioida lapsen itsetunnon kehittymisen paremmin. Ohjaajien havainnot lapsen itsetunnosta perustuvat muun muassa lapsen käyttäytymisen arviointiin liikuntatilanteissa. Lapselta saatu palaute, sanat, ilmeet ja eleet antoivat ohjaajille tietoa lapsen suhtautumisesta tehtävään ja omaan osaamiseensa.

Yksilöhaastattelujen aineistoa käsitellessämme havaitsimme ohjaajien kuvailevan itsetunnon tukemista kahdella eri tavalla. Jaoimme kuvailujen perusteella itsetunnon tukemisen suoraan ja välilliseen. Ohjaajien kokemusten kautta kehittynyt ohjausteoria eli ne käytänteet joita kerhossa oli, niiden muuttuminen synnytti uuden käyttöteorian. Teorian siitä, miten lasta tulisi huomioida ja ohjata. Ryhmäkeskustelussa testasimme ovatko muut ohjaajat kanssamme samaa mieltä itsetunnon tukemisen jakautumisesta. Itsetunnon tukemisen jakautuminen suoraan ja välilliseen pohjautui ohjaajien ajatuksiin. ” *Välillisesti siinä mielessä, et ei itekään aluks tiedostettu sitä, miten tuetaan... Tai sillee välillisesti, et jollain kosketuksella ja hyväksynnällä ja omalla olemuksella.*” (5B)

Ryhmäkeskustelussa ajatusten vaihto oli hyvin luontevaa ja vuorovaikutteista. ” *Tarkottaaks toi suoraan sellasta, et lapsi ymmärtää palautteen, et se tavallaan tiedostaa sen? Ja tarkottaaks toi välillinen sit, et ilmeet ja eleet ja semmoset, mitkä tulee huomaamatta jonku kautta?*” (3 B) Keskustellessamme yritimme aina tutkijoina vastata muiden ohjaajien esittämiin kysymyksiin ja esitimme

itsekin tarkentavia kysymyksiä. Halusimme heidän ymmärtävän, miten me itsetunnon jakautumisen käsitimme. ” Me aateltiin se niin, et se voi olla sitäki... Mut aateltiin se niin, et se suora on just sitä sanoja ja kosketusta. Sitä, mikä kohdistuu siihen lapseen. Ja se välillisesti ois itse niitä motorisia suorituksia, jollonka se tekemällä sitä liikettä on huomannu ite, että se osaa ja huomannu, et mä oon hyvä, mä osasin sen.” (1B) Koska ohjaajat olivat kanssamme samaa mieltä itsetunnon tukemisen jakautumisesta suoraan ja välilliseen, päätimme säilyttää jaon.



KUVIO 7. Muodostumisprosessi: itsetunnon tukemisen jakautuminen

7.1 Suora ja välillinen tukeminen

Lapsen saama ulkoinen palaute, esimerkiksi ohjaajan kosketus tai sanallinen palaute, kuuluu meidän jaottelussamme suoraan tukemiseen. Suora tukeminen kohdistuu lapseen, mutta se tulee lapsen ulkopuolelta. Suoran tukemisen tavoitteena on kannustaa lasta ja täten lisätä hänen luottamustaan omiin taitoihin. Tutkimuksemme perusteella ohjaajan käyttämä suora tukeminen muuttui yleisestä kannustamisesta tiedostetuksi lapsen tukemiseksi. ”*Ja sit se kannustus niin ku suureni ja suureni loppua kohden. Et sitte niin ku lopuks tajuttiin, et miten suuri merkitys sillä on... Et sitte niin ku ihan loppukerroilla musta tuntu, et se oli niin ku tosissaan sitä, et siellä niin ku yritettiin sitä itsetuntoa nostaa lapsilla.*” (4 B)

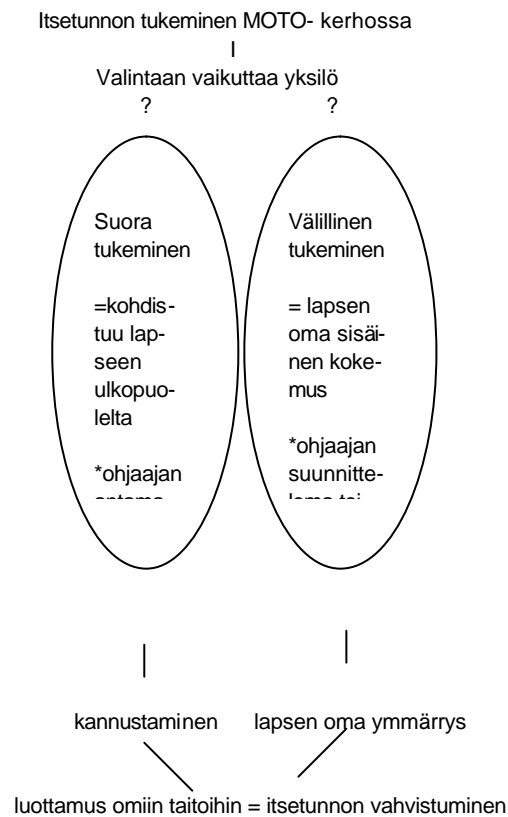
Lapsen liikkeestä saama sisäinen palaute, tunne omasta suorituksesta, kuuluu välilliseen tukemiseen. Välillisen tukemisen tavoitteena on, että lapsi itse ymmärtää mitä liikkeessä tapahtuu ja kokee onnistuvansa. Saamansa sisäisen palautteen avulla lapsi pystyy itse ohjaamaan suoritustaan haluamaansa suuntaan. Tästä välittyvä tunne saattaa osaltaan lisätä lapsen itseluottamusta ja tukea positii-visen minäkuvan kehittymistä. (Numminen & Laakso 2001, 65.) Välilliseen tukemiseen kuuluu ohjaajan suunnittelema motorinen toiminta, sillä MOTO-kerhossa toiminta suunniteltiin sellaiseksi, että jokainen lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja kokee tehtävät riittävän haasteellisiksi.

Omien kokemustemme perusteella koemme motoristen taitojen harjoittelun tavoitteen muuttuneen kevään aikana. Alkukeväältä taitojen harjoittelun tavoitteena oli liikesuorituksen oppiminen. Kevään edetessä huomasimme motoristen taitojen kehittymisen mahdollistavan lapsen itsetunnon tukemisen. Myös tutkimusaineisto tukee havaintojamme. ”*Jälkeenpäin nyt, kun on lukenu noita päiväkirjoja ja niitä. Niin on huomannu, et se itsetunnon tukeminen oli kuitenkin yks tärkeimmistä tavoitteista. Mutta aluks me mentiin... mun ainut tavote oli, tuen sitä lasta, et se oppii tekemään niitä liikkeitä. Et se kehittyis niissä, mut en mä osannu ajatella mitään muuta.*” (1B) Ohjaaja voi vaikuttaa lapsen itsetunnon suoraan tukemiseen

sanoillaan. Välilliseen tukemiseen ohjaaja voi vaikuttaa ainoastaan oppimisympäristöä järjestelemällä, mahdollistamalla lapselle onnistumisen kokemuksen.

Kevään alussa tärkeimmäksi koettu tavoite oli motoristen perustaitojen harjoittelu. ”*Tuettiin lapsen motorista oppimista, jos oli jotain häiriöitä motoriikassa.*” (5) Motoristen perustaitojen harjoittelu kuuluu jaottelussamme välilliseen itsetunnon tukemiseen, joten kevään alussa itsetuntoa tuettiin lähinnä välillisesti. Itsetunnon tukeminen ei ollut silloin erillinen tavoite vaan ohjaajien tiedostamatta sitä huomioitiin. ”... *kuinka moni meistä ties alkuvaiheessa, et me tuetaan lapsen itsetuntoa?*” (2 B) Myöhemmin lapsen itsetuntoon kiinnitettiin huomiota ja sen tukemisesta muodostui keskeinen tavoite. ”*Loppujen lopuks se, että onhan tossa pohjalla kuitenkin se itsetunnon tukeminen. Niin se on jotenki hienoa, et se tuli jotenki sattumalta. Et aluks meillä oli vaan taitoja ja resursseja siihen, et kannustaa sitä lasta ja rohkaista eteenpäin...*” (5B) Lapsen saamasta palautteesta tuli tärkein suoran itsetunnon tukemisen muoto.

Aivan näin karkeaa ei jaottelu käytännössä ole, sillä suora tukeminen, esimerkiksi positiivinen palaute: ”Hyvä! Koukistit hienosti polvesi hypyssä, huomasitko?” vaikuttaa myös välillisesti lapseen. Positiivisella palautteella pyritään siihen, että lapsi itse suorittaessaan tehtävää oivaltaa mitä tekee ja oivaltaa osavansa. Tällöin lapsen saama ulkoinen palaute muuttuu sisäiseksi palautteeksi. Oppilaan saama palaute suorituksesta voi olla niin ulkoista kuin sisäistä. Sisäinen palaute on oppilaan itsensä kokema tunne. Oppilas saa muun muassa kinesteettisen aistinsa välityksellä tietoa suorituksen onnistumisesta. Ulkoinen palaute on tietoa, jonka oppilas saa suorituksesta kehonsa ulkopuolelta näkö-, kuulo ja kosketus/ tuntoaistin välityksellä. Ulkoista palautetta on muun muassa opettajan antama suullinen palaute. (Gallahue 1993, 123.) Siihen kumman tavan ohjaaja ensisijaisesti valitsee vaikuttaa yksilö eli lapsi. ”*Et just sitte lapskeskeisesti. Et riippuen just lapsesta, et mikä keino sille on niin ku paras. Mä ainaki käytin molempien lapsien kohalla ihan erilaisia keinoja.*” (3B) Ohjaaja saattoi esimerkiksi valita ohjaako hän lapsen suoritusta sanallisesti vai omalla kosketuksellaan asettaa lapsen jalat oikeaan asentoon.



KUVIO 8. Itsetunnon tukemisen jakautuminen suoraan ja välilliseen

7.1.1 Palaute lapsen suorituksesta

Kuten jo vuoden 1999 kerhossa, myös kevään 2002 kerhossa palautteella oli suuri rooli. Sen vuoksi palautteen osuutta suorana itsetunnon tukemismuotona käsitellään tutkimuksessamme paljon. Palautetta annettiin yhteisesti ja jokaiselle lapselle erikseen pienryhmässä aina, kun se vain oli mahdollista. ” *Itsetuntoon liittyen sitä*

positiivista palautetta yritettiin antaa pienestäkin onnistumisesta. Ku niitä liikkeitä ja kaikkia kehiteltiin niin ku pikku hiljaa ja asteittain.” (5)

Positiivisen itsetunnon kannalta on tärkeää huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyys ja antaa palautetta myös onnistumisista ja hyvistä asioista, ei aina virheistä (Keltinkangas - Järvinen 1994, 196). Epäonnistumiset aiheuttavat alemmuuden tunnetta, joka heikentää lapsen itsetuntoa vähitellen ja lopulta yksilö ei luota missään asiassa itseensä. Hän odottaa jo ennalta epäonnistumistaan ja vähättelee omia kykyjään. Ohjaajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon (Aho & Laine 1997, 41,179.) Ohjaaja voi omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan vaikuttaa lapsen itsetunnon kehittymiseen niin myönteisesti kuin kielteisesti. Ohjaajan omat odotukset vaikuttavat siihen, miten haasteellisia tehtäviä hän asettaa lapsille ja minkälaista palautetta hän tehtävän suorittamisen jälkeen antaa. (Aho & Laine 1997, 40.)

Jotta palautteesta, kehuista ei olisi tullut itsetarkoitus, huomioitiin harjoitteen kannalta keskeiset asiat ja silloin palautteen antoa tehostettiin. Tarkoituksena oli, että palaute on aina jollain tavalla rakentavaa ja sellaista, että lapsi sen sisäistää. ” Niin, että se itteki ymmärtää, että se onnistu.” (4) Onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen luottamusta omiin taitoihin, jolloin myös lapsen itsetunto saa vahvistusta. Itsetunnon kehittyminen on aina sisäinen prosessi, vaikka ympäristöllä, erityisesti yksilön tärkeäksi kokemien henkilöiden antamalla palautteella on merkittävä osuus sen muodostumisessa. Itsetunto syntyy sekä ulkoisen palautteen että sisäisen vertailun tuloksena yksilön verratessa todellisia ominaisuuksia ihanneminäänsä (Korpinen, 1996, 72). Myös liikevarmuuden kehittymiseen vaikuttavat eniten lapselle tärkeät ihmiset. Liikevarmuuden voisi ajatella merkitsevän lähes samaa kuin liikunnallisen itsetunnon. Liikevarmuus tarkoittaa sitä, että lapsi luottaa omiin taitoihinsa. Hän osaa suorittaa liikkeen uudelleen samalla tavalla. Palautteen varassa lapsi tarkentaa ja muokkaa minäkäsitystään ja liikevarmuuden kokemuksestaan. Minäkäsitys ja liikevarmuuden kokemus määräytyvät lapsen omien arvioiden eikä hetkittäisten tilannevaihteluiden kautta. (Sääkslahti & Cantell 2001, 10.)

Liikunnan opetuksessa asiantunteva ja yksilöity palaute on välttämätöntä tehokkaan oppimisen kannalta ja samalla yksi tärkeimmistä toiminnoista opetusprosessissa (Carreiro Da Costa & Pieron 1992, 174; Gallahue 1993, 123). Annetun

palautteen avulla oppilas saa tietoa suorituksestaan. Palaute voi vahvistaa oppilaan suoritusta joko positiivisesti tai negatiivisesti. Positiivinen vahvistaminen säilyttää tai lisää toivottua käyttäytymistä, negatiivisen palautteen heikentäessä sitä. (Gallahue 1993, 124.) Positiivinen palaute herättää lapsessa usein myönteisiä tuntemuksia, jotka motivoivat lasta yrittämään liikettä uudestaan. Toistojen avulla suoritus paranee ja lapsi kokee onnistuvansa sekä luottamus omiin taitoihin lisääntyy. (Numminen & Laakso 2001, 65-66.)

Kerhossa palautetta ei annettu pelkästään sanallisesti vaan myös eleillä, ilmeillä ja kosketuksella. Niin osa kuin kokonaissuoritustenkin huomioidussa oli tärkeää, että palaute annettiin heti suorituksen jälkeen. Tällä haluttiin varmistaa se, että lapsi huomaisi osaavansa jo jotain, vaikka koko liike ei vielä olisi onnistunutkaan. Lapsen itsetuntoa pyrittiin näin tukemaan välillisesti. Palautteen tulee olla konkreettista ja kohdistua vain pieneen yksityiskohtaan kerrallaan. Palautetta tulee antaa toistuvasti, sillä itsetuntonaan heikko lapsi ei ota heti vastaan saamaansa palautetta. Lapsi hyötyy saamastaan palautteesta eniten silloin, kun se kertoo hänelle sen, mitä hänen pitäisi tehdä eikä vain sitä, miten ei olisi saanut menetellä. (Aho & Laine 1997, 49.) Itsetunnolle ja minäkäsitykselle ei ole hyväksi jos lapsi kokee toistuvasti epäonnistuvansa eikä oikein koskaan täytävä vaatituja mittoja (Rödström 1992, 74). Suorituksesta saadulla palautteella on keskeinen merkitys oppilaan suoritustalouden kannalta (Gallahue 1993, 124). Sen vuoksi emme antaneet lainkaan negatiivista palautetta vaan puhuimmekin korjaavasta palautteesta, kun halusimme lapsen kiinnittävän huomiota johonkin seikkaan. ” *Korjaavaa palautetta, elikkä niin ku siirtämällä kinesteettisesti tai jollain muulla tavalla. Sanomalla, että sen voi myös tehdä toisella tavalla.* ” (1)

Kannustamisella pyrittiin myös siihen, että lapsi oivaltaisi, ettei kaikkea tarvitse osata. Ettei hän ole mitenkään huono, vaikka hän ei kaikkia juttuja heti osakaan. ” *... saamaan se lapsi uskomaan, että se on hyvä sellaisenaan.* ” (3) Koulussa heikosti menestyvän oppilaan itsetuntoon on kiinnitettävä erityistä huomiota. Heikosti menestyvälle oppilaalle on tärkeää, että hänet hyväksytään huolimatta siitä, miten hän menestyy koulussa. Toisaalta hänelle on tärkeää nähdä oma edistymisensä ja saada siitä selkeää palautetta. (Korpinen, 1989, 199.) Meidän tutkimuksessamme käsitimme Korpisen mainitseman heikosti menestyvän oppilaan

MOTO-kerholaiseksi, sillä heillä kaikilla oli vaikeuksia motorisissa suorituksissa. Toisin sanoen he olivat heikkoja liikunnallisissa taidoissa.

7.1.2 ”Huomioitiin tiettyä lasta ja sen tarpeita.”

Jokaisen lapsen tarpeet vaikuttivat niin MOTO-kerhon tuntien suunnitteluun kuin myös ohjaustapojen valintaan. *”... että hyvin yksilökeskeistä ja niin kun lapsen tarpeista lähtevää oli se toiminta.”* (3) Yhteisesti ohjaajat suunnittelivat sellaisen radan, toiminnan, jossa jokaisella lapsella oli onnistumisen mahdollisuus. *”... tehtiin sille joku sopiva tehtävä...”* (4) Tavoitteena oli, että jokainen lapsi saisi positiivisia kokemuksia liikkumisesta, ja sitä kautta hänen itsetuntonsa vahvistuisi, kuten haastateltu erittelee ajatuksiaan: *”... siihen pystytään vaikuttamaan nimenomaan juuri sellaisella kannalla, joka tähtää sen lapsen kannalta, yksilöllisesti sellaisiin asioihin, mitkä juuri silloin on ajankohtaisia ja mitkä sillä lapsella on keskeisiä.”* (3)

Revienin ja Larkinin (1993) tutkimuksessa tarkasteltiin yksilöllisen opetuksen vaikutusta motorisesti heikkojen lasten taitojen kehittymiseen. Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat 5-9-vuotiaita. Tutkimuksen mukaan lapselle annettu yksilöllinen opetus, mahdollisuus useisiin toistoihin ja jatkuva palaute tukivat merkittävästi motorisesti heikkojen lasten kehittymistä motorisissa taidoissa. Liikunnalla on siis tärkeä välittävä tekijä. Se parantaa motoristen taitojen lisäksi kognitiivisia oppimisvalmiuksia ja tukee myönteisen minäkuvan ja sosiaalisuuden kehitystä. (Gallahue 1993, 13.) Opettajan tehtävä on olla selvillä sekä motoriikan että itsetunnon kehittymiseen ja ilmenemiseen liittyvistä seikoista ja kyetä tunnistamaan lapsella ilmenevät ongelmat riittävän ajoissa. Lapsen kehityksen kannalta tukitoimenpiteiden aloittaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa on tärkeää. Tällä voidaan ehkäistä mahdollisia kehityksen viivästymiä. (Koljonen 2000, 96.)

Lapsen motorinen kehitys etenee tiettyjen vaiheiden kautta. Normaaliin kehitykseen kuuluu, että järjestys voi myös muuttua tai joitain kehitysvaiheita jäädä kokonaan pois. Motorisen kehityksen aikataulu on jokaisella lapsella hyvin yksilöllinen. Kaksi samanikäistä lasta voi olla hyvinkin erilaisessa motorisessa kehitystasossa ilman, että kummallakaan lapsella kehitys olisi epänormaalia. Normaalisti

kehittyvä lapsi oppii aistimaan kehonsa ja ympäröivän maailman sekä kehittyä aktiivisesti toimivaksi seitsemän ensimmäisen ikävuotensa aikana. (Rintala ym. 2002, 142.) Lapsen kehityksen tukemisen vuoksi on tärkeää, että ohjaaja on tietoinen lapsen kehitysvaiheesta.

Lasten motoristen taitojen kehityksessä yksilöllinen vaihtelu heijastuu myös sosiaalisten taitojen kehitykseen (Sääkslahti & Cantell 2001, 11). Motorisesti taitavat lapset kokevat olevansa kavereidensa hyväksymiä ja suosittuja ryhmässä. Sen sijaan heikommat kokevat ryhmässä syrjintää eikä heitä oteta tasavertaisesti mukaan leikkeihin. (Gallahue 1993, 69; Henderson & Barnett 1998, 465.) Vaikeudet voivat esiintyä kehityksen hitautena, kömpelyytenä ja vaikeuksina liikesuorituksissa ja kirjoittamisessa. Vaikeudet haittaavat lapsen jokapäiväistä elämää ja saattavat vaikuttaa lapsen minäkäsityksen kehitykseen. (Rintala ym. 2002, 142 - 143.) MOTO-kerhossa lapsen kehitystä pyrittiin tukemaan kokonaisvaltaisesti. Opetuksessa kiinnitettiin huomiota niin motorisen, sosiaalisen kuin kognitiivisenkin alueen kehittymisen tukemiseen. Tällä pyrittiin tukemaan lapsen minäkäsityksen ja itsetunnon kehittymistä.

Kerhotuntien suunnitteluun vaikuttivat suuresti lapsen tarpeet. Tarpeet taas omalta osaltaan vaikuttivat toimintatapojen valintaan. Motoristen taitojen harjoittelun avulla pyrittiin tukemaan lapsen itsetuntoa. *"Ihan ne tekniset suoritukset, niin oli just se pohja, millä lähettiin sitten itsetuntoa tavallaan parantamaan."* (3) Motoriset suoritukset ja niistä lapsen saama sisäinen palaute toimivat siis välillisenä itsetunnon tukena.

Ohjaaja havainnollisti usein suoritettavia liikkeitä omalla näytöllään sekä tukisanoilla, sanallisilla ohjeilla. Oppimisen kannalta hedelmälliseksi opetustavaksi muodostui mielikuvan antaminen suorituksesta lapselle. *"On ollut mielenkiintoista huomata mielikuvien merkitys... motivaatio nousee huimasti niiden avulla."* (5A 6.5.2002) Mielikuva saattoi olla esimerkiksi seuraavanlainen. Muotolaatoilla hypittäessä lapsen tuli ponnistaa laatalta toiselle, sillä ne olivat kiviä viidakon joessa. Joki kihisi piraijoita ja lapsi oli seikkailija, jonka tavoitteena oli päästä toiselle puolelle koskematta lainkaan veteen. Motorisen oppimisen varhaisvaiheessa mielikuvilla on tärkeä merkitys taidon oppimisessa. Niiden kautta lapsi sisäistää uuden asian.

Yksilöllinen liikuntaharjoittelu, pienryhmätyöskentely ja tehtävien eriyttäminen ovat osa motorista harjoittelua. Motoriset harjoitukset kuuluvat tekemässämme jaottelussa itsetunnon välilliseen tukemiseen. Täten liikuntaharjoittelun yksilöllisyys, pienryhmätyöskentely ja tehtävien eriyttäminen ovat osa välillistä tukemista.

7.1.3 Pienryhmätyöskentely – *”...mahollisti sen, että ohjaaja pysty antamaan palautetta...”*

Miten lasta voi huomioida yksilöllisesti, kun ryhmässä on 11 lasta? Ratkaisimme ongelman sillä, että jaoin lapset pienempiin ryhmiin, joita kutsuimme kummiryhmiksi. Ryhmä koostui yhdestä ohjaajasta ja kahdesta - kolmesta lapsesta. Ryhmiin jakautumisen ideana oli paitsi se, että pystyimme näin hyödyntämään paremmin viiden ohjaajan kapasiteetin myös se, että *” Pystyttäs huomioimaan enemmän näitä lapsia yksilöinä ja tukemaan niiden tarpeita ja oppimista.”* (2) Sääkslahti ja Cantell (2001, 10) ovat sitä mieltä, että koulunsa aloittavan lapsen kannalta on tärkeää, että hän saa opetusta pienessä ryhmässä, jossa on mahdollista eriyttää opetusta. Tästä hyötyvät erityisesti lapset, joilla ei ole ollut paljoa kokemuksia liikunnasta tai joiden motorinen kehitys on viivästynyt. Lisäksi on huomioitava se, että huolimatta lapsen kronologisesta iästä hänellä ei vielä välttämättä ole liikunta- tuokioissa tarvittavia kognitiivisia, emotionaalisia tai sosiaalisia valmiuksia.

Oppiminen tehostui pienryhmässä, kun ohjattujen toistojen määrä kasvoi. Ilman monipuolisia ja riittäviä välineitä ei toistojen määrä olisi päässyt kasvamaan. Kerhossa jokaisella lapsella oli omat välineet suorituspaikoilla, joten lapsella oli mahdollisuus harjoitella keskeytyksettä omassa tahdissaan. Kun tunnit oli suunniteltu pistetyöskentelymuotoisiksi, pystyttiin toimintaa eriyttämään yksilöllisesti jokaisen lapsen tarpeiden mukaan. Koljosen (2000, 97) huomio koulun liikuntatunneista tukee MOTO- kerhossa käytettyä pienryhmätyöskentelyä. Hän on huolissaan motorisesti heikommista ja aroista oppilaista, jotka eivät useinkaan saa riittävästi harjoitusta. Kerhossa pienryhmätyöskentelyllä pyrittiin siihen, että jokainen lapsi saisi tarvitsemaansa tukea.

” Se mahdollisuus havainnoida vaan tiettyjä lapsia, mahdollisti sen, että pysty tekeen niitä suunnitelmia aina seuraaville kerroille niitä lapsia ajatellen.” (3)

Kummiryhmiin jakautuminen auttoi myös tuntien suunnittelussa, sillä etukäteen pystyi miettimään toimintoja, jotka linkittyivät toisiinsa. Näin lapsella oli suurempi mahdollisuus onnistua. Oppiminen on voimakas positiivinen ja motivoiva elämys. Koululiuskunnan ikäviin puoliin kuuluu se, että on niin vähän aikaa oppia uusia asioita (Telama 1999, 7). Yksi MOTO-kerhon vahvoista puolista oli se, että siellä lapsella oli aikaa harjoitella, toistaa jo opittuja juttuja ja saada palautetta suorituksistaan.

MOTO-kerhossa lapsiryhmä oli hyvin homogeeninen, sillä lapset valittiin syksyllä alkaneeseen kerhoon APM-testien perusteella. Homogeenisuus takasi sen, ettei heitä syrjitty taitojensa vuoksi. ”Niin, mun mielestä siinä on homogeeninen se porukka enemmän, niin se vaikuttaa itsetuntoon.” (4) Myönteisen itsetunnon kannalta vertaisryhmän hyväksyvä suhtautuminen ja positiivinen palaute ovat hyvin merkityksellisiä. (Välimaa, Kannas & Potsonen 1994, 85 – 86.)

Ryhmäkeskustelusta tulee esiin muiden oppilaiden antaman mallin merkitys itsetunnon kehittymisessä. ”... ne lapset seuras toisiaan ja jos joku osas jotain niin ne motivoitu siitä...” (3B) Samassa puheenvuorossa ohjaaja mietti myös asian kääntöpuolta: ”Mutta sitte oli myös sellasia, että ku se Olli innostu siitä hypynarulla hyppimisestä, mitä taas Aapo ei osannut. Ja ku, se Olli innostu siitä niin sillä Aapolla meni ihan herne nenään, et häntä ei niin ku kiinnosta tää homma.” (3B) Tällaisissa tilanteissa oli etua siitä, että ohjaaja tunsu oman pienryhmänsä ja osasi viedä tilannetta eteenpäin, luoda onnistumisen mahdollisuuden myös epäonnistuneelle oppilaalle. Oppilaiden toiminnan havainnointi ja ennakoointi olivat tärkeässä roolissa pienryhmissä työskennellessä.

APM-testistä saatu tieto ohjasi osaltaan suunnittelua, sillä sen avulla saatiin tietoa lapsen taidoista. ”Se, että tehään testi, niin se on hirveen hyvä vertailupohja.” (4) Testi toimi informaation lähteenä eikä sen tarkoitus ollut ryhmitellä tai jaotella lapsia. Testi antoi ainoastaan tietoa ohjaajalle ja tuki ohjaajan havaintoja. Siitä huolimatta ohjaajat joutuivat pohtimaan oliko testistä saatu tieto relevanttia eli käyttökelpoista, sillä vaikka ohjaajat pyrkivät tekemään testitilanteesta mahdollisimman leikinomaisen askarrutti heitä silti tavoitteen saavuttaminen.

7.1.4 ”Eriyttäminen ei oo mitään sellaista silmiinpistäväää...”

(Numminen 1999) Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan lapsen tai ryhmän tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä opetustilanteessa. Sen lähtökohtana on lapsen hyväksyminen yksilönä, ja tarkoituksena tukea lapsen tai ryhmän yksilöllisten taitojen kehittämistä sekä mieltymysten tyydyttämistä siten, että liikuntakasvatukselle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa mahdollisimman hyvin. Eriyttämisessä voidaan puhua hallinnollisesta ja opetuksellisesta eriyttämisestä. Tutkimuksessamme puhumme opetuksellisesta eriyttämisestä, sillä hallinnollinen eriyttäminen tarkoittaa muun muassa kerhotoiminnan järjestämistä ja organisointia. Opetuksellinen eriyttäminen puolestaan tarkoittaa opetustavoitteiden-, sisältöjen-, olosuhteiden- ja menetelmien eriyttämistä.

Opetustavoitteet tulee asettaa yksilöllisesti. Siksi ohjaajan tulee selvittää jokaisen lapsen lähtötaso ja yksilölliset eroavaisuudet ennen suunnittelun alkua. Vaikeustasoltaan erilaiset, kunkin lapsen kehitystasoa vastaavat, motoriset toiminnot pitävät mielenkiinnon yllä. Opetuksen työtapojen muuntelu lapsiryhmän ja sen yksilöiden kehitystason mukaan on tärkeää. Ohjaaja voi käyttää jotakin työtapaa kaikille yhteisesti, mutta muistaa eriyttää joidenkin lasten kohdalla työtapaa heidän vastaanottokykynsä mukaan. (Numminen, 1999, 128, 130- 131.)

Kerhossa tehtäviä eriytettiin siten, että jokainen lapsi sai riittävästi haastetta ja koki myös onnistuvansa. Haasteen ollessa liian vaikea tai helppo suhteessa yksilön kokemukseen omista taidoistaan seurauksena on turhauttava ja jopa ahdistava elämys tai ikävystyminen ja kyllästyminen (Telama 1999, 7). Tehtävän vaikeus voi johtaa myös siihen, että lapsi vahvistaa heikkoja suorituksiaan. Luottamusta omiin taitoihin voidaan edistää myös katselemalla ja ottamalla oppia muiden suorituksista. Palautteella voidaan näin tukea luottamuksen lisääntymistä. (Rovio 2002, 19.)

Liikunnallisen itsetunnon kehittymiseen kiinnitettiin huomiota myös siten, että ohjaajat kannustivat lasta tekemään nimenomaan sellaisia juttuja, joita hän jo osaa. Tavoitteenaan se, että lapsi itse oivaltaisi osaavansa, edistyneensä ja saisi ”*luottamusta omiin taitoihin.*” (1) . ” ... *mä tein niin, et se lapsi itse tavallaan tiedostais sen, et missä se on edistynyt. Et ihan sillee, et huomaatko, et sä osaat tehdä näin.*” (3 B) *Tutut, kertautuvat liikkeet mahdollistivat lapselle onnistumisen, osaamisen kokemuksen. ” Välillä sitä ihan unohti motoristen taitojen kehittämisen.”* (3 B) Lapsen motorista kehitystä tuetaan tarkoituksenmukaisilla ja sopivasti haastavilla

liikekokemuksilla. Helposta vaikeaan etenevä liikkeiden opettelu auttaa lasta tuntemaan, mihin hänen taitonsa riittävät. Lapsen itsetunnon kannalta on keskeistä, miten lapsi itse kokee liikkeen, hänen todellisilla taidoillaan ei ole yhtä paljon merkitystä. (Raappana, Vallittu & Rintala 1996, 85.)

Eriyttämisen tarkoituksena MOTO-kerhossa oli nimenomaan mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia. Voidaankin puhua kokemuksellisesta tai elämyksellisestä oppimisesta. Telama (1993, 24) mainitsee liikunnan olevan elämyksiä täynnä, joiden kokemisella on keskeinen merkitys lapsen minäkäsitykselle ja identiteetille. Onnistumiset vaikuttavat oppilaan pätevyyden tunteeseen. Liikunnasta saadun elämyksen luonne on voimakkaasti yhteydessä siihen, miten toiminta ja sen lopputulos suhteutetaan minäkäsitykseen ja erityisesti koettuun pätevyyteen eli käsitykseen siitä, mihin yksilö kokee itse pystyvänsä. (Telama 1999, 7-8.) Koljosen (2000) mukaan koettu pätevyys sisältää yksilön tunteet eli sen, miten hän hyväksyy omat heikot ja vahvat puolensa. MOTO-kerhossa ohjaajat pyrkivät tukemaan lasta hyväksymällä hänen taitonsa sellaisina kuin ne olivat. Tavoitteena oli myös auttaa lasta huomaamaan omat vahvat puolensa ja sitä kautta hyväksymään heikkoutensa.

Se, mihin yksilö kokee pystyvänsä, ei voi olla vaikuttamatta lapsen motivaatioon suoritettavaa tehtävää kohtaan. Sisäisen motivaation kokemisessa on kaksi keskeistä perusasiaa. Toinen on koetun pätevyyden tunne ja toinen itsesäätelyn tunne eli tunne siitä, että asiat ovat omassa hallinnassa. Pätevyys- ja oppimiskokemusten kannalta merkittävää on haasteiden ja kykyjen tasapaino. Tämä kaikki korostaa opetuksen yksilöllistämisen ja eriyttämisen sekä omatoimisuuden merkitystä. (Telama 1999, 7-8.)

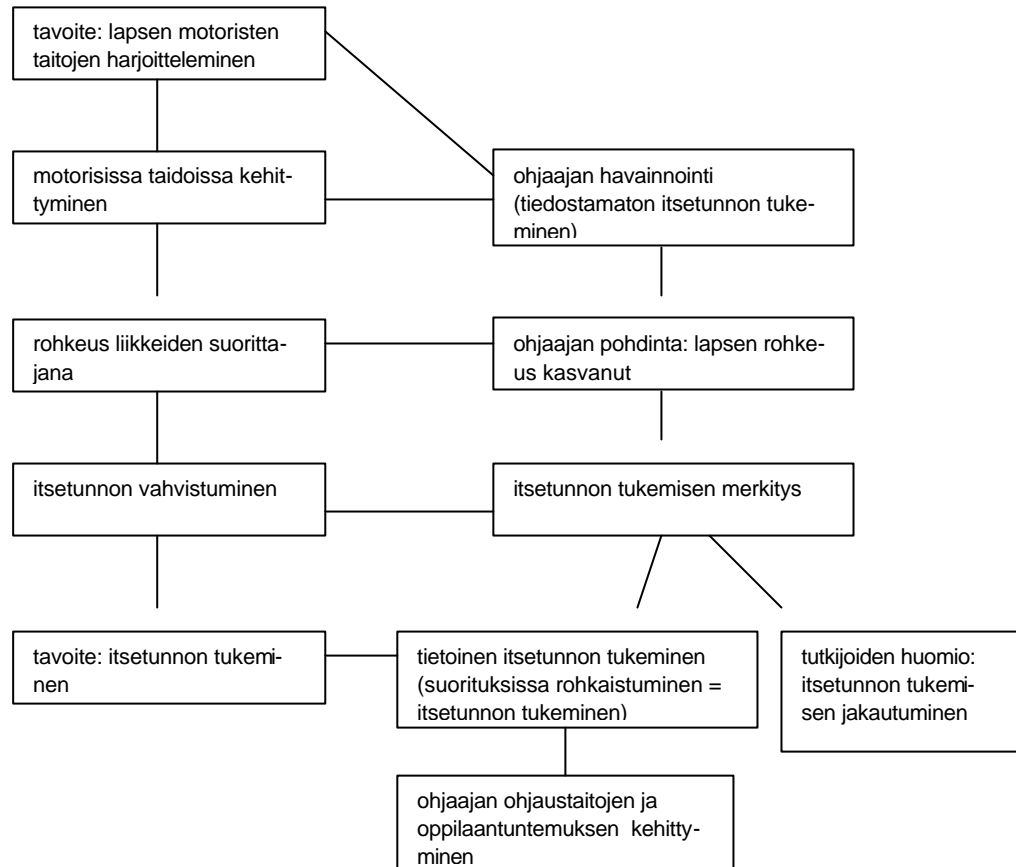
Kerhossa tehtävät suunniteltiin sellaisiksi, että niissä olisi riittävästi haastetta jokaiselle lapselle, mutta niin, että jokainen voisi onnistua. ”*Suunnitelmathan olikin nimenomaan juuri tehty sillä perusteella, että niitä voidaan soveltaa tarpeen mukaan.*” (3) Mahdollisimman tehokas oppiminen, onnistumisen mahdollisuudet ja lasten taitotason erilaisuus olivat tehtävien eriyttämisen perusteita. ”*Pakosti sillä on positiivista vaikutusta, ku se koko kerhotoiminta on suunniteltu niin, että se lapsi onnistuis.*” (1)

Millaista eriyttäminen sitten oli? Huomaamatonta, luonnollista, ”*Panostetaan siihen yhteen oppilaaseen tosi paljon.*” (5). Tehtävän tasoa madallettiin, ”*Olli*

käveli kyykyssä puomilla ja nojasi käsiin. Aapo istui hajareisin puomilla ja veti itseään puomia pitkin.” (1A 15.3.2002), tehtävää pilkottiin pienempiin osiin ja siihen tuotiin lisäelementtejä. Ohjeet annettiin lyhyesti ja selkeästi, jotta lapsi pystyisi keskittymään. ”... rauhottuminen ja semmonen keskittyminen. Niin sekin jo tuo sitä itsetuntoa lisää, että huomaa, että mä pystyn hyvin tähän. Ja pystynki kuuntelemaan nää ohjeet ja mä ymmärrän mitä nää on ja toimin niitten mukaan.” (3) Tehtäviä eriytettiin hyvin eri tavoin. ” Kaikki keinot ei toimi kaikkiin samalla tavalla ja jotkut toimii paremmin toisiin kuin toisiin. Sitten tulee yrittää löytää niitä jotka on sillä hetkellä toimivia.” (3), kuten yksi ohjaajista kokemuksiaan eritteli. Eriyttäminen oli luonnollinen osa kerhotoimintaa, sillä kerhon tavoitteenahan oli motoristen taitojen harjoittelu, niissä edistyminen. Tavoitteeseen ei voi päästä, jos ei ole valmis yksilöimään ja eriyttämään vaatimuksia jokaisen oppilaan taitotasoa vastaaviksi.

7.2 Tunnin toiminnan muoto

Tutkimamme MOTO- kerho oli opetusharjoittelu kerhon ohjaajille, joten myös heidän toimintansa kehittyi kevään aikana. Ohjaajien ohjauksen kehittyminen kulki rinnakkain lapsen kehityksen kanssa. Lasten toimintaa havainnoimalla ohjaajat saivat tietoa heidän kehittymisestään. Alku keväällä lapsille asetettu tavoite muuttui. Lasten motorisissa taidoissa kehittymistä tärkeämmäksi tavoitteeksi nousi lapsen itsetunnon tietoinen tukeminen. Aiemmin itsetunnon vahvistamiseen ei ollut kiinnitetty erityisesti huomiota. Ohjaajien ohjauksen kehittyminen se, että he oppivat reflektoimaan omaa työskentelyään mahdollisti kerhon toiminnan muodon muutoksen lapsen itsetuntoa paremmin tukevaan muotoon.



KUVIO 9. Ohjaajan ohjaustaitojen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

7.2.1 ”... se oli aluks jotenki opettajakeskeinen se toiminta”

”... aluksi, ei välttämättä ollut itellä resursseja tai kykyä vielä niin kuin kartottaa sitä... Se toiminta oli niin kokonaisvaltaista jotenki vielä silloin.” (3) Kokonaisvaltaisuudella ohjaaja tarkoitti sitä, että aivan kevään alussa meistä viidestä aikuisesta ohjasi kerrallaan vain yksi ja me toimimme kaikkien 11 lapsen kanssa yhtäaikaan. Meillä ei ollut toimintapisteitä tai pienryhmiä. Käytimme työskentelymuotona ainoastaan Tervon (1980, 17) mainitsemaa yhteistä harjoitusta, jossa luokan oppilaat suorittavat opettajan johdolla samaa tehtävää samanaikaisesti.

Kerho 4.2.2002. Yksi ohjasi lämmittelyleikin ja neljä ohjaaja tarkkailivat tilannetta sivusta. Kehonosat ja suunnat tehtävässä vain yksi ohjaaja puhui kerrallaan ja muut tarkkailivat ja korjasivat lasten toimintaa. Hirvijahdissa päästiin jo siihen, että kaikki ohjaajat olivat ohjaamassa, mutta ohjaajien tehtäviä ei ollut ennalta jaettu, joten toiminnasta puuttui tavoitteellisuus. (Liite 7.)

Emme osanneet vielä hyödyntää meidän ohjaajien määrää vaan toimimme samalla tavalla kuin luokkatilanteessa, jossa yksi opettaja johtaa toimintaa. ”... aluksi oli sellainen haparoiva ote, että ei tiennyt välttämättä, miten kiinnittää huomiota.” (3)

Käytettyjen toimintatapojen arviointi oli aluksi hankalaa. Oli vaikea yhdistää suunniteltua toimintaa siihen, miten lapsi todellisessa tilanteessa käyttäytyi. Toiminnan reflektointi oli haastavaa, mutta mielekästä. ” Tässähän pitää nyt sitte taas miettiä, et... Mikä on suunniteltua, ja mikä on tullu vahingossa ja sen jälkeen muuttunu suunnitelmalliseksi. ” (3B) ” Niin, niin... niinhän se eteni se meidän juttu. Me tajuttiin sit vasta, ku me oltiin pidetty se kerhokerta, et ai niin, täs oli tää juttu. Et se ei ollu niin, et me istuttiin pöydän ääressä ja mietittiin...” (1B) Koko kerhotoiminta perustui ohjaajien havaintoihin ja niistä keskustelemiseen. Se, että opimme refleктоimaan ajatuksiamme, auttoi tuntien suunnittelussa. ” Et jos nyt mentäis, niin se olis ihan erilaista heti alusta alkaen.” (3B)

Koska kerhotoiminta ei ollut kevään alussa pistetyöskentelymuotoista käytimme opetusta suunnitellessa paljon aikaa erilaisten opetusmenetelmien mietintään. Tunnit olivat hajanaisia ja staattisia, vaikka pyrkimyksemme oli aivan toinen. Emme osanneet keskittyä yksilöllisesti kehenkään lapseen emmekä näin ollen päässeet tutustumaan heihin. Emme olleet tyytyväisiä kerhon toiminnan muotoon ja aloimme miettiä parempaa vaihtoehtoa. ”... sen tiedostaminen ja hyväksyminen, niin se sitten taas osaltaan niin edesauttoi, että ne suunnitelmat tulivat sillä tavalla yksityiskohtaisemmaksi.” (3) Muutokseen oli syynä myös se, että halusimme toimia tavoitteiden suuntaisesti, nähdä edistyvämme, kuten eräs ohjaajista pohti päiväkirjassaan: ” Muutokset johtuvat lähinnä siitä, että olemme havainnoineet oppilaiden heikkouksia ja vahvuuksia ja pyrkineet sitä mukaa järjestä-

mään tavoitteisiin pyrkivää opetusta. Opetusta, jonka avulla puututtaisiin ennen kaikkea heikkouksien vahvistamiseen.” (5A 18.2.2002)

7.2.2 ”Siirryttiin selvästi yksilöpainotteiseen rataan”

Meidän ohjaajien väliset keskustelut, vertaistuki ja tekemisen kautta syntynyt rutiini, luottamus omiin taitoihin auttoivat meitä muutoksen tekemisessä. *” Itse alan tuntea oloni suhteellisen varmaksi ja koen jo hieman osaavani huomioida kunkin lapsen erityispiirteet.” (3A 4.2.2002)”... sai tavallaan jutella niistä omista ajatuksista. Huomas, että muilla on ihan samanlaisia ajatuksia ja, että ne tosiaan sitten toimii ne hommat.” (3)*

Yksilöpainotteinen rata tarkoittaa tutkimuksessamme sitä, että kerhotoiminta perustui saliin rakennettuun rataan. *”... meillä nyt sitten perustu loppujen lopuks se toiminta niihin kaikenlaisiin ratoihin, missä sitten käytiin läpi erilaisia tehtäviä.” (3)* Radalla oli erilaisia toimintapisteitä, joissa oltiin tietty aika ja pillin vihellyksestä vaihdettiin seuraavalle pisteelle. Kappaleen otsikossa, *”Siirryttiin selvästi yksilöpainotteiseen rataan.”*, käytti haastateltu ohjaaja sanaa yksilöpainotteisuus siksi, että työskentelymme kummiryhmissä mahdollisti tehtävien eriyttämisen jokaiselle kummioppilaalle. Käytämme yksilöpainotteisen radan synonyymina pistetyöskentelyä ja samaa tarkoittaisi Tervon (1980, 20) mainitsema kiertoharjoitus.

18.2.2002 Kerhotoiminta perustui pistetyöskentelyrataan. Rata koostui viidestä toimintapisteestä: kaksi tasapainopistettä, hyppäämisen ajoittamiseen keskittyvä piste, hyppäämisen ja juoksun yhdistämispiste sekä pyörimisen ja ponnistamisen yhdistäminen. Työskentelimme kummiryhmissä. (Liite 8.)

Kummiryhmissä toimiminen oli lapsen itsetunnon tukemisen kannalta tärkeä askel eteenpäin. *” Kaikki toiminta omien kummioppilaiden kanssa. Onnistumisen elämyksiä & positiivisia kokemuksia! Tämä ei voi olla vaikuttamatta itsetuntoon*

myönteisellä tavalla. Onnistumisten myötä luottamus omiin taitoihin lisääntyy ja uskallus yrittää kasvaa.” (3A 18.2.2002) Vaikka ohjaaja suhtautui kummiryhmätöimintaan erittäin positiivisesti, mielti hän silti erään kokemuksensa jälkeen olisiko parityöskentely, jossa olisi vain yksi lapsi ja ohjaaja, vieläkin tuloksekkaampaa. ” Yhden lapsen kanssa toimiminen tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet seurantaan ja tarkoituksenmukaiseen ohjaamiseen ja palautteen antamiseen. Vuorovaikutus lisääntyy ja luottamus kasvaa.” (3A 18.2.2002)

Pistetyöskentely omien kummilasten kanssa antoi ohjaajalle mahdollisuuden pohtia itseään ohjaajana ja kehittää ohjaustaitojaan, mikä vaikuttaa myös lapsen kehittymiseen. *”... omien kummilasten kanssa toimiessani koen, että itse ainakin pystyn paremmin keskittymään lapsen ohjaamiseen ja palautteen antamiseen, ja suuntaamaan omaa toimintaa asettamieni tavoitteiden mukaisesti.” (2A 11.2.2002) Muuttaessamme toiminnan muotoa huomasimme lasten edistyvän toiminnan ollessa jatkuvaa. ” Kertasi heti viime kerralla oppimansa linnunpesän.” (2A 25.3.2002)*

Reflektointitaitomme kehittyessä rupesimme harmittelemaan menneitä: *”Tällöin hoksattiin, et ois ollu hyvä, ku heti alux ois tajunnu yksilöidä enemmän.” (1A 19.3.2002) Pistetyöskentelyyn siirtymisen jälkeen toimintamme jatkui suhteellisen kauan samanlaisena, lapset olivat motivoituneita ja innostuneita. Tunnin rakenteen rutiininomaisuus, yhteinen alkuleikki ja loppurauhoittuminen, loivat turvallisuutta työskentelylle. ”Alkulämmittely sujui hyvin, lapset alkavat selkeästi oppia, että jokainen kerta alkaa jollakin yhteisellä leikillä.” (3 A 11.2.2002) Lapset osasivat ennakoida jo joitain juttuja, he tiesivät onnistuvansa jossain varmasti, sillä alkulämmittelyinä käytettiin usein jo aiemmin opittuja taitoja uudella tavalla. Koljosen (2000, 94) mukaan tämä on tärkeää, sillä motoriikaltaan heikommat lapset välttelevät usein harjoitteita, joissa pelkäävät etukäteen epäonnistuvansa tai joita pelkäävät. Muutimme kuitenkin työskentelymuotoa 25.3.2002 kerhokerran jälkeen, sillä lapsista oli nähtävissä radan toimintamalliin kyllästyminen ja keskinäisen vertailun lisääntyminen.*

7.2.3 ”Viidakkorata ”

Yritimme välttää kilpailuasetelman syntymistä ja siirryimme Tervon (1980, 21) työskentelymuodoissa seuraavaan eli telinerataharjoitukseen, josta käytämme nimeä viidakkorata. Nyt työskentelymme oli hyvin ratamaista, millä tarkoitamme sitä, ettei suorituspaikoilla ollut oikeaa, harjoiteltavaa suoritustapaa vaan lapset saivat vapaasti kiertää rataa, tehden omia liikkeitään. ” *Tehtäväpisteissä ei ollutkaan enää sitä oikeaa suoritustapaa vaan pääasia oli, että se lapsi tekee sen jollain tavalla.*” (1) ” *Olimme virittäneet salin täyteen erilaisia välineitä ja telineitä. Lapset saivat aina kunkin telineen kohdalla itse päättää, mitä siinä voi tehdä. Tärkeätä oli, että joka kohdassa tehtiin jotain.*” (4 A 8.4.2002) Määrättyjen tehtävien puuttuminen erottaa työskentelymuotomme Tervon (1980, 21) määrittelemästä telinerataharjoituksesta: Telineradalla tarkoitetaan telineiden muodostamaa reittiä, jota oppilaat etenevät tehden kullakin telineellä määrättyt tehtävät. Reitillä saa luonnollisesti olla myös ilman telinettä tehtäviä liikkeitä.

Kokemuksemme viidakkoratatunnista olivat positiiviset. ” *Oikeanlainen tunnelma. Ei oikeaa tai väärää, myös sinun ratkaisut oikeita, hyviä. Ei korjattu vain ohjattiin.*” (1A 15.4.2002) Lapset ja me ohjaajat olimme hyvin vapautuneita ja motivoituneita. Lapsiin sai taas aivan eri tavalla kontaktin ja he kuuntelivat mitä meillä oli sanottavana. Lapset odottivat taas innolla seuraavaa kertaa, mitä kuvaa erään pojan kysymys ohjaajalle, jonka hän näki vilahtavan välitunnilla ohitse: ” *Mitä kivaa sä teet meille ens maanantaina?*” (1A 15.4.2002) Koljonen (2000, 96) toteaa heikkojen ja arkojen oppilaiden opetuksessa olevan tärkeää painottaa erilaisten harjoitteiden sisällöissä ja opetusmenetelmissä ratkaisuja, jotka mahdollistavat kaikille oppilaille aktiivisen osallistumisen ja onnistumisen kokemuksia. Myönteisen itsetunnon kannalta on merkityksellistä kokea, että voin omalla toiminnallani vaikuttaa itseeni ja ympäristööni sekä tehdä omia ratkaisujani. ” *... me päästiin paremmin sellaseen lapsilähtöisyyteen...*” (4)

Yksilöpainotteisella radalla tarkoitamme samaa kuin pistetyöskentelyllä. Yksilöpainotteinen rata muodostuu erilaisista toimintapisteistä, joissa harjoitellaan uusia motorisia taitoja. Ohjaus on yksityiskohtaista, jolla pyritään siihen, että lapsi oivaltaa, miten suoritus tehdään. Tavoitteena on, että lapsi osaa jatkossa suorittaa liikkeen itsenäisesti. Ratatyöskentelyssä harjoitellaan jo tuttuja liikkeitä. Voitaisiin

puhua opitun kertaamisesta ja taidon siirtämisestä uuteen ympäristöön. Ratatyöskentelyssä lapset saavat vapaasti kiertää rataa ja tehdä keksimiään liikkeitä. Onnistumisen elämysten kokeminen vahvistaa lapsen itsetuntoa.



KUVIO 10. Pistetyöskentely toimintamuotona luo pohjan ratatyöskentelylle

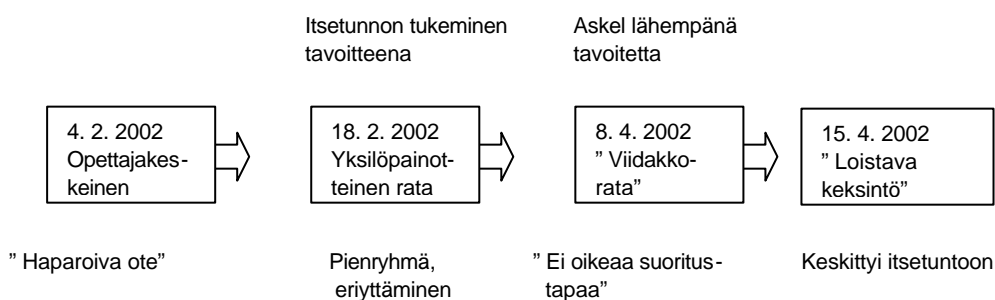
7.2.4 "Loistava keksintö"

"Loistava keksintö" oli neljäs toimintamuotomme. Se oli sekoitus viidakkoradan ideaa ja pistetyöskentelyssä koettuja hyviä puolia. Se oli meidän oma toimintamuotomme. Jaoin sen kolmeen osaan. Jokaisessa osassa oli omat, erilaiset toimintapistteet.

15.4.2002. Sali oli jaettu eri tavoitteiden avulla kolmeen osaan. Tavoitealueet olivat tasapaino, hyppääminen & ponnistaminen ja heittäminen & vierittäminen. Jokaisessa tavoitealueessa oli 1-5 toimintapistettä. (Liite 9.)

Salin osia vaihdettiin pillin vihellyksestä, mutta salin osan sisällä sai kullakin toimintapistteellä olla vain hetken tai niin kauan kuin halusi. *"Siinä ei tullu sitä pitkästämistä, ku oli kolme pistettä, joita vaihdettiin ja ratoja kierrettiin."* (3B) *"Toisaalta se, et ku oli jaettu kolmeen osaan, niin se mahdollisti sen, et siellä pysty tekeen jossain paikas pitempään ja keskittyyn oikeissa kohdissa."* (2B)

Miksi kutsumme toimintamuotoa loistavaksi keksinnöksi? Tällaisessa kolmeen osaan jaetussa radassa tulee esiin kaikkien aiempien toimintamuotojen vahvat puolet. Kun lapsi osaa jo tehdä monenlaisia liikkeitä ja yhdistellä niitä haluamallaan tavallaan, pystytään hänen itsetuntoaan tukemaan liikunnan avulla. Silloin on otollinen hetki siirtyä toimintatapaan, jossa lapsi saa enemmän vastuuta, kuten ryhmäkeskustelustamme käy ilmi: *”Niin, mun mielestä just tossa vaiheessa tulee esiin se nimenomaan se, lapsen oman itsetunnon kehittyminen. Se niin ku keskitty mun mielestä enemmän siihen, ku siihen tekniseen suorittamiseen. Se, et sä kannustat sitä tekeen jotain, mitä se ei oo tehny aikasemmin. Et se ei oo sitä, miten sun pitää tehdä se...”* (3B)



KUVIO 11. Tunnin toiminnan muodon kehittyminen.

Kevään alussa toiminta oli opettajakeskeistä. Yksi ohjaaja ohjasi oppilaita opettaja-johtoisesti. Kevään edetessä toiminta muuttui oleellisesti. Loppu keväästä lapsen yksilölliseen ohjaukseen osattiin kiinnittää huomiota, mikä mahdollisti lapsen itsetunnon tukemisen. Niin ohjaajien kuin lapsienkin kehitys on ollut jatkuvaa. Lapsilta saatu palaute on vahvistanut ohjaajien itsetuntoa. Ohjaajat ovat kokeneet itsensä tarpeellisiksi ja halunneet kehittää kerhotoimintaa lapsen kehitystä vastaavaksi. Etenkin lapsen itsetunnon tukeminen koettiin tärkeäksi.

Itsetunnon tukemisen jaottelun, suoraan ja välilliseen, perusteella voidaan todeta myös tunnin toiminnan muodon muutoksen olevan itsetunnon välillistä tukemista. Tunnin toiminnan muotoa välillisenä itsetunnon tukemismuotona ei ole mainit-

tu kuviossa 6, sillä tunnin rakenne tai sen kehittyminen ei itsessään mahdollista lapsen itsetunnon tukemista. Ohjaajien tekemät valinnat tunnin sisällä ohjaavat toimintaa, ja se mahdollistaa itsetunnon tukemisen. Ohjaajien tekemiksi valinnoiksi määritellään tutkimuksessamme muun muassa yksilöllisyyden huomiointi, pienryhmätyöskentely ja eriyttäminen.

7.3 Mitä opimme itsetunnon tukemisesta

Tutkimuksemme perusteella lapsen itsetuntoa voidaan tukea monin eri tavoin. Yksi lapsen kehityksen tukemiseen oleellisesti liittyvistä asioista on kasvattajan käsitys oppimisesta. Kerhotoiminta pohjautui käsitykseen kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Lapsen fyysisen osa-alueen harjoitteissa oli aina mukana myös kognitiivinen ja sosioemotionaalinen osa-alue. Kokemuksemme mukaan osa-alueita ei voi erotella toisistaan.

Havaintojemme mukaan lapsen olemusta rauhoitti kerhotuntien samankaltaisuus, perusrakenne. Se, että lapsi pystyi ennakoimaan tulevaa toimintaa, loi turvallisuutta. Turvallisuuden lisäksi tärkeäksi kerhon ominaisuudeksi koettiin ympäristön motivoivuus. Oppimisympäristö pyrittiin rakentamaan itsessään motivoivaksi. Motivoivassa ympäristössä lapsi kokeili liikkeitä oma-aloitteisesti, ja sai kokemuksen siitä, että hän voi itse vaikuttaa toimintaansa. Motoristen harjoitusten avulla vahvistettiin liikunnallisia perustaitoja. Taitojen karttuessa lapsen rohkeus uusien liikkeiden suorittajana lisääntyi. Harjoitteet valittiin jokaiselle lapselle yksilöllisesti siten, että ne pohjautuivat lapsen omiin lähtökohtiin. Tehtävän tuli olla riittävän haasteellinen, mutta saavutettavissa oleva. Tällöin lapsi oli innokas yrittämään.

Kerhoryhmä oli homogeeninen, jolloin lapsi ei kokenut aina itseään toisia heikommaksi, vaan pystyi jopa pätemään jollain osa-alueella. Pienryhmissä toimitaessa lapsen toiselta saama malli oli luonnollinen motivointikeino. Pienryhmissä

yksilöllinen huomiointi onnistui suurryhmää paremmin. Lapsi koki itsensä tärkeäksi ja sai kaipaamaansa huomiota.

Ohjaustapoja vaihdeltiin yksilöllisesti ja palautetta annettiin pienistäkin onnistumisista. Palautteen tavoitteena oli, että lapsi itse sisäistäisi palautteen merkityksen ja oppisi sisäisen palautteen avulla säätelemään toimintaansa. Tärkeää oli lapsen hyväksyminen sellaisena kuin hän oli. Onnistumisen elämyksien avulla pyrittiin tukemaan lapsen itsetuntoa.

Ohjaajan ohjaustaitojen kehittyminen mahdollisti kerhon toiminnan muutoksen paremmin lapsen itsetuntoa tukevaksi. Muutoksessa oli tärkeää se, että ohjaajat uskoivat mahdollisuuksiinsa vahvistaa lapsen itsetunnon kehittymistä. Ilman ohjaajien jatkuvaa havainnointia lapsen taidot eivät olisi kehittyneet eikä kerhotoiminta olisi muuttunut. Ohjaajien havainnointi oli merkittävässä asemassa kerhotoimintaa suunnitellessa ja toteutettaessa. Ohjaajien oma kiinnostus kerhotoimintaa kohtaan koettiin tärkeäksi lapsen itsetunnon tukemisesta puhuttaessa.

8 ”EDELlyTTÄÄ SITÄ, ET SIINÄ ON SEMMOISET OHJAAJAT, JOTKA HALUU OIKEESTI TEHÄ SITÄ HOMMAA ”

Tässä kappaleessa kuvailemme niitä asioita, jotka tutkimusaineistomme perusteella olivat keskeisiä kerhon toimivuudesta puhuttaessa. Toimivuutta arvioitiin muun muassa sen perusteella, miten motivoituneita lapset olivat tehtäviä suorittaessaan. Lasten palaute sanat, ilmeet ja hymy kertoivat heidän innokkuudestaan. Meidän ja lasten viihtyminen kerhossa kertoi toiminnan toimivuudesta.

Ohjaajien havainnointitaidot nousivat tärkeään rooliin, sillä toimivuuden arviointi perustuu lähes kokonaan heidän havaintoihinsa. Mistä sitten voimme tietää, että ohjaajat ovat havainnoineet tutkimuksemme kannalta oleellisia asioita? Me ohjaajat emme saaneet mitään yhteistä koulutusta itsetunnon havainnoimiseksi, mutta ohjaajien haastattelut osoittivat heillä olevan tietoutta itsetunnosta ja sen tukemisesta. Myös itsetunnon tukemisen nouseminen keskeisimmäksi kerhotoiminnan tavoitteeksi osoittaa ohjaajien perehtyneisyyttä aiheeseen. Se, että olemme itse olleet mukana ohjaajina ja keskustelleet viikoittain lapsen yksilöllisestä tukemisesta

lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Tiedämme kokemuksesta muiden ohjaajien miettineen lapsen itsetunnon tukemista.

Kevään aikana ohjaajat ovat tehneet paljon havaintoja lasten toiminnasta ja käyttäytymisestä. Niiden perusteella he ovat arvioineet MOTO-kerhon toimivuutta tukiopetusmuotona. Ohjaajien oma reflektointi ja kriittisyys kerhotoiminnasta on ollut hyvin merkityksellistä arvioitaessa kerhon toimivuutta sen tavoitteita vastaavana tukiopetusmuotona. Ilman reflektointia ja kriittisyyttä tavoitteiden tarkentaminen ja toiminnan muuttaminen niitä vastaavaksi ei olisi ollut mahdollista. Reflektointi on ollut keskeinen osa ohjaajien toimintaa. Lukiessamme ohjaajien päiväkirjoja havaitsimme, että pohdintaa on tapahtunut jokaiselta kerhokerralta runsaasti ja useasta eri näkökulmasta.

Päiväkirjoissaan ohjaajat ovat pohtineet omaa työskentelyään ja toimintaansa. Sitä, missä he olivat onnistuneet ja mihin heidän tulisi vielä jatkossa kiinnittää enemmän huomiota. *”...tavoite onnistui mielestäni vain osittain, sillä olisin voinut käyttää vielä enemmän mielikuvia.” (2A 28.4.2002)* Lasten toimintaa kuvattiin päiväkirjoissa välillä hyvinkin tarkasti. Huomiota oli kiinnitetty muun muassa lapsen motorisen suorituksen kuvailuun, työskentelytaitoihin ja käyttäytymiseen. Tavoitteena oli pyrkiä tukemaan lasta jatkossa entistä paremmin tarkentamalla lapsen yksilöllisiä tavoitteita *”...hän ei meinannut ymmärtää, että milloin pallo täytyy heittää jos meinaa osua liikkuvaan kohteeseen. Tässä meillä on selvästi harjoiteltavaa”.* (4B 4.2.2002) Lisäksi ohjaajat ovat pohtineet kriittisesti, ovatko toteutetut harjoitukset olleet toimivia ja vastanneet asetettuja tavoitteita.

8.1 Ohjaajien yhteistyö

Opettajaharjoittelun yhtenä keskeisenä tavoitteena oli yhteistoiminnallinen oppiminen opiskelijaharjoittelijoiden kesken. Ohjaajat ovat pitäneet mahdollistettua yhteistyötä ja sen toimivuutta tärkeänä edellytyksenä MOTO-kerhon toimivuudelle. Ohjaajien lukumäärä koettiin yhdeksi merkitykselliseksi tekijäksi. Viisi ohjaajaa 11 lasta kohti koettiin määräksi, jolloin lapsen yksilöllinen ohjaus on mahdollista ja ohjaajalla on riittävästi aikaa kummioppilailleen. Mutta jos jokaisella lapsella olisi oma ohjaaja, olisi toiminta varmasti vieläkin tehokkaampaa. *” Vuorovaikutus lisääntyisi ja luot-*

tamus kasvaisi.” (3A 18.2.2002) Kerhoa on pidetty aikaisemmin kolmen ohjaajan yhteistyönä, joka herätti ryhmähaastattelussa pohdintaa. ”...mää vaan mietin, et miten toimiva tukiovetusmuoto se on sillon, ku siellä on ollu vaan yks ohjaaja ja kaks muuta avustamassa” (3A)

Ohjaajat toimivat koko kevään yhteistyössä toistensa kanssa. Yhteistyö kehittyi ja syveni kevään mittaan. Sen toimivuus alusta lähtien koettiin yhtenä toiminnan edellytyksenä. *”... kukaan ei jyrää toisia alleen eikä kenenkään tarvitse tehdä kaikkea yksin ja kaikki osallistuu yhteiseen suunnitteluun.” (4A 21.1.2002)*

Ohjaajien oma mielenkiinto ja panostus koettiin olennaiseksi edellytykseksi MOTO-kerhon toimivuudelle tukiovetusmuotona. Ei riittänyt, että ohjaajat suorittivat harjoittelua vain harjoittelun vuoksi, vaan he olivat valmiit antamaan siihen aikaansa ja toimimaan koko kevään lapsen kehitystä tukien. *”... edellyttää sitä, että siinä on semmoset ohjaajat, jotka haluaa oikeesti tehdä sitä hommaa...., jotka on valmiita uhraamaan aikaansa ja perehtymään siihen” (3).* Ohjaajan tulee olla myös aidosti kiinnostunut lapsen edistymisestä ja olla motivoitunut tekemäänsä työtä kohtaan. *”... olin tosi onnellinen, että hän sai edes ne kaksi onnistumista. Tekisi mieli mennä lasten kanssa uudelleen renkaisiin” (4A 4.3.2002)* Ohjaajan motivaatio vaikutti usein myös suoraan lapsen innostuneisuuteen. *”... sillon ku ohjaajat on motivoituneita niin ne saa lapsetkin motivoitua” (3B)*

8.2 Oppimisilmapiiri, joka ei leimaa

Oppimisilmapiirillä ja -ympäristöllä oli myös merkitys sille, että MOTO-kerhosta oli saatu luotua toimiva tukiovetus. Kerhon ilmapiiri oli koko kevään ajan kiireetön sekä *”...turvallinen ja mukava..” (2).* Gallahuen ja Ozminin (1995, 355 - 360) mukaan onnistumisen kokemuksia antavan ja oppilaan minäkäsitystä tukevan oppimisympäristön keskeisiä piirteitä ovat turvallinen oppimisympäristö ja se, että ohjaaja antaa aikaa oppimiseen. Kerhossa vallinnut turvallinen ilmapiiri mahdollisti osaltaan myös ohjaajan ja lapsen välisen luottamuksellisen suhteen syntymisen.

MOTO-kerhoa pidettiin Jyväskylän yliopiston tiloissa liikuntasali U2:ssa. Salin suuruus ja käytettävissä olevien välineiden runsaus ja monipuolisuus antoivat

tilaisuuden suunnitella, ja toteuttaa lapsille paljon erilaisia motoriikkaratoja. Holopaisen (1991, 109) mukaan monipuolisella oppimisympäristöllä on keskeinen merkitys lapsen motoriseen kehitykseen. Yksipuolinen toiminta ja virikkeetön liikuntaympäristö kehittävät lapsen motoriikkaa yksipuolisesti.

Ollakseen toimiva tukiovetusmuoto koettiin tärkeänä se, että lapset eivät leimaudu muiden lasten silmissä erityistä tukea tarvitsevinä oppilaina. Kerhossa käynti ei saisi tuntua MOTO -kerholaisista poikkeukselliselta, vaan sen tulisi olla luonnollinen osa lasten normaalia koulun käyntiä. Kerhon ajankohta maanantai-aamuisin kahdeksasta yhdeksään nähtiin monin tavoin hyvänä. Kerholaisten ei tarvinnut olla pois normaalilta koulutunnilta, koska koulu alkoi yhteisesti luokalla vasta yhdeksältä. *”...se, et se oli ennen koulua niin se tavallaan kuulu siihen maanantain koulupäivään” (1B)* Ajankohta ennen koulupäivää mahdollisti lisäksi sen, ettei se vaikuttanut lapsen koulun jälkeisiin suunnitelmiin. Kerhon mahdollisesti lasta leimaavaa vaikutusta saattoi ehkäistä ohjaajien mukaan jo pelkkä kerhon nimi ja liikunnallisuus. *”... se tais mennä just niin, et ne toiset oli kateellisia ku sinne ei kaikki päässy.” (4 B)*

Ohjaajat toimivat kummioppilaidensa kanssa tiiviisti yhdessä kerran viikossa, jolloin lapselle annettiin hänen tarvitsemaansa tukea. 45 minuuttia viikossa on ajallisesti hyvin vähän. Olisi tärkeää, että ohjaajalla olisi mahdollisuus ja kyky tukea lasta myös MOTO -kerhon ulkopuolella, jolloin lapsen saama tuki olisi kokonaisvaltaisempaa. *”...tukeeko se sillon lapsen itsetuntoa, jos ohjaaja ei osaa tukea lapsen itsetuntoa MOTO-kerhon ulkopuolellakin.” (1)*

8.3 ”Nyt se tykkää tehdä kaikkea, ja se kokee olevansa hyvä liikunnassa”

Ohjaajat ovat tarkkailleet lapsen itsetuntoa ja sen kehittymistä havainnoimalla lapsen toimintaa. Havaintojensa pohjalta ohjaajat ovat kokeneet, että MOTO -kerhotoiminnassa on piirteitä, jotka mahdollistavat lapsen itsetunnon tukemisen. Pelkästään lasten iloisuus ja myönteinen asenne kerhoa kohtaan ovat antaneet ohjaajille luottamusta siihen, että kerhotoiminnalla on ollut mahdollisuus tukea myönteisesti lapsen kehitystä *”... lapset olivat jo ihastuksissaan saapuessaan saliin ja heidän innokkuutensa säilyi koko tunnin ajan” (3A 18.2.2002)* Lisäksi

kerhotoiminnan päätteeksi lapset antoivat ohjaajilleen positiivista palautetta toiminnasta kertomalla viihtyneensä kerhossa.

Kerhotoiminnan aikana lapset oppivat luottamaan omiin taitoihinsa ja heistä tuli varmempia ja rohkeampia liikkujia tutuissa liikkeissä. Lapset uskalsivat yrittää eivätkä he kieltäytyneet enää samoista asioista kuin aiemmin. Alkuvuodesta lapsissa saattoi näkyä arkuutta ja syrjäänvetäytymistä, mutta rohkaistumisen kautta ”... ei ollu enää sellasta vetäytymistä välttämättä siitä porukasta mitä oli aiemmin” (3) Lasten toiminnasta näkyi lisäksi kasvanut innostuneisuus omaa tekemistään kohtaan. ” Olli mainitsi harjoitelleensa hyppäämistä myös kotona.” (3A 4.3.2002)

Oppilaat, joilla on vaikeuksia motoriikassa jäävät hyvin usein liikuntatunneilla taitavampien oppilaiden jalkoihin. Heikommille oppilaille syntyy herkästi negatiivinen kuva itsestään liikkujina, mikä osaltaan heijastuu heidän omaan liikunnan arvostamiseen, harrastuneisuuteen sekä liikunta-asenteisiin. Nämä tekijät puolestaan vaikuttavat siihen, että oppilaan liikuntataidot eivät pääse kehittymään, koska hän pelkää osallistua liikuntaan ja pyrkii välttämään häneen kohdistuvaa negatiivista vertailua. (Koljonen 2000, 11–12.)

8.3.1 Onnistumisen kokemuksia motorisissa suorituksissa

Kerhon yksi tavoitteista oli tukea lapsen motorista kehitystä. Motoriset harjoitukset olivat toiminnan keskeinen sisältö. Taitoja harjoiteltiin osasuoritusten kautta useilla eri kerho kerroilla. Asetettuihin tavoitteisiin päästiin jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisesti. Toisilla lapsilla edistyminen motorisissa taidoissa oli pientä, kun taas toisilla lapsilla taidot saattoivat kehittyä enemmän eri osa-alueilla. ” Jatkettiin samoja pisteitä käyttäen. Näki edistymisen selvästi.” (1A 4.3.2002)

Motorisia harjoitteita suunnitellessa ja valitessa otettiin huomioon paitsi jokaisen lapsen lähtökohdat myös tehtävien haasteellisuus ja motivointi. Tavoitteena oli, että tehtävät itsessään olisivat riittävän motivoivia, jolloin lapsi innostuisi tehtävästä ilman ohjaajan erillistä motivointia. Tämän vuoksi motoristen harjoitteiden täytyi haastaa lapsi kokeilemaan. Niiden täytyi näyttää houkuttavilta ja haastavilta sekä niissä piti olla jokin elementti, jonka lapsi jo osasi, mutta joka ei ollut aivan helppo. Näin kirjoitti eräs ohjaaja päiväkirjassaan: ” ...kehon asentojen matkiminen

kyllästytti kaikkia suunnattomasti ja samalla keskittyminen oli heikkoa. Kehon asennot löytyivät kaikilta hyvin, joten tehtävä ei tarjonnut enää riittävästi haasteita.” (3A 25.3. 2002)

Motoristen perustaitojen opettaminen ei ollut ohjaajien mukaan mikään helppo juttu. *”...motoristen taitojen suhteen niin... Ei ollut vielä semmosta, sellasia keinoja eikä välttämättä tietämystäkään siitä, miten kannattais jotain asiaa lähteä edistämään.”* (3) Lapsen toimintaa täytyi havainnoida jatkuvasti. Toiminnasta pyrittiin löytämään kehitettäviä asioita ja samalla koko ajan pyrittiin painottamaan lapsen vahvuuksia, hienosti menneitä suorituksia. Ilman positiivista, rohkaisevaa palautetta olisi varmasti moni suoritus jäänyt tekemättä.

Tärkeänä ei pidetty ainoastaan lapsen kehittymistä motorisissa taidoissa taitavaksi liikkeen suorittajaksi vaan myös lapsen saamaa kokemusta erilaisesta liikkumisesta. MOTO- kerhossa oli harjoituksia, joita lapset pääsivät kokeilemaan ensimmäistä kertaa. Vaikka lapsi ei vielä MOTO- kerhossa oppinut suoritusta, jäi hänelle kokemus liikkeestä ja varmempi olo kokeilla liikettä jatkossa uudelleen. Hän sai luottamusta oppimiseen. *”...että, ku ne myöhemmin tekee, niin niille tulee semmonen olo, et mä osaan tän, mä oon harjotellu tätä.”* (4)

Motoristen taitojen kehittymisen lisäksi lasten myönteisyys liikuntaa ja omaa osaamistaan kohtaan kasvoi. Sitä kuvaa hyvin erään ohjaajaan havainto hänen oman kummioppilaansa liikunnallisen itsetunnon vahvistumisesta *”... lempiaine on nyt liikunta. Loppukeväästä se sillon MOTO: ssa pelkäs kaikkea ja sillä oli hirveen heikko... ja niin ku sen takia mä sitä itsetuntoa rupesinkin miettimään. Niin nyt se tykkää tehdä kaikkea ja se kokee olevansa hyväliikunnassa.”* (1B) Mahdollisuus tukea lapsen fyysistä minäkäsitystä koettiin tärkeäksi, koska sen uskottiin heijastuvan hyvin kokonaisvaltaisesti lapseen. *”Jos lapsen fyysinen minäkäsitys on tosi heikko ja se ei luota itseensä siltä osin niin, se helposti heijastuu sen muuhun käyttäytymiseen.”* (3) Etenkin pojilla liikunnan ja itsetunnon välinen yhteys on voimakas. Fyysiset ominaisuudet, voima, nopeus ja ketteryys ovat keskeisiä asioita poikien välisessä suosiossa ja toveruudessa. Hyvien liikunnallisten suoritusten ja itsetunnon välinen yhteys säilyy aina 12-13-vuotiaaksi saakka (Aho 1996, 40.)

8.3.2 Lapsen itsetunto havainnoinnin kohteena

Lasten itsetunnosta tehtiin havaintoja kerhokerroilla, mutta myös kerhon ulkopuolella. Havaintoja lapsista tehtiin seuraamalla heidän tavallista kouluopetusta niin luokassa kuin liikuntatunneilla sekä keskustelemalla havainnoista ja kokemuksista yhdessä muiden ohjaajien kanssa. Yhteistyötä tehtiin myös luokanopettajan, liikunnanopettajan, erityisopettajan ja koulupsykologin kanssa. *”Pidimme luokanopettajan kanssa palaveria Aaposta. Vaihdoin kokemuksia ja näkemyksiä hänestä ja hänen opettamisestaan. Palaveri olikin mielestäni antoisa, sillä esiin nousi hyvin paljon samoja huomioita ja näkemyksiä...”* (5A 22.2.2002)

Keskustelut, joita käytiin muiden opettajien kanssa, osoittivat edistymistä tapahtuneen monen lapsen kohdalla muillakin osa-alueilla kuin yksin motorisissa taidoissa. Muun muassa lasten välisissä suhteissa ja hienomotorisissa taidoissa oli tapahtunut edistystä. Tilanne ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Lapsen kasvu ja kehitys on kokonaisvaltaista ja siihen vaikuttavat voimakkaasti hyvin monet tekijät päivittäin. Siihen, minkä verran MOTO-kerhon avulla on pystytty tukemaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, ei tässä tutkimuksessa ole etsitty vastausta.

MOTO-kerholla ja siellä tapahtuneella kehittymisellä koettiin havaintojen perusteella kuitenkin olevan yhteys siihen, miten lapsi toimii ja kehittyy tavallisilla liikuntatunneilla. Alkuvuodesta lapsilla oli liikuntatunneilla esillä samoja ongelmia kuin MOTO-kerhossa. Kevään mittaan MOTO-kerhossa tapahtunut rohkaistuminen ja taitojen oppiminen siirtyi tehtyjen havaintojen perusteella myös liikuntatunneille. Lapset eivät enää jättäytyneet toiminnasta vaan heistä oli tullut aktiivisia ja he pärjäsivät hyvin muiden mukana *”...mun mielestä tosi mukavaa oli huomata se, että se ihan selkeesti toi MOTO-kerhossa tapahtuva rohkaistuminen ja se itsetunnon lisääntyminen heijastuu aivan suoraan niitten omille... niitten oman luokan liikuntatunneille.”*(3)

Yhteenvedo: Edellä on noussut esille asioita, joiden perusteella ohjaajat ovat havaintojensa pohjalta arvioineet MOTO-kerhon toimivuutta lapsen kehitystä, etenkin myönteistä itsetuntoa tukevana tukiovetusmuotona. Lapsen pienikin edistyminen motorisissa suorituksissa antoi ohjaajalle viitteitä kerhon toimivuudesta. Motorisissa

suorituksissa kehittyminen mahdollistaa lapselle onnistumisen kokemuksia, jolloin se välillisesti tukee lapsen itsetuntoa. Onnistumisen kokemukset ja tunne omasta osaamisesta tuovat lapselle rohkeutta yrittää uusia liikkeitä. Rohkeuden kasvaessa myös myönteisyys liikkumista kohtaan lisääntyy.

Lasten taitojen kehittymisen yksilöllinen seuraaminen ja lapsen itsetunnon havainnointi ovat mahdollistaneet yhteistyön muiden lasta opettavien aikuisten kanssa. Keskustelut lapsen edistymisestä, niin MOTO- kerhossa kuin tavallisilla koulutunneilla, pohjautuvat ohjaajan ja opettajan tekemiin havaintoihin lapsesta. Yhteistyö on antanut niin MOTO- kerhon ohjaajille kuin luokanopettajillekin tärkeää tietoa lapsesta. Ohjaajien tekemät havainnot lapsesta koulun liikuntatunneilla osoittavat lapsen kerhossa oppimien liikkeiden siirtyneen myös tavallisille liikuntatunneille. Rohkeus yrittää kerhosta tuttua liikettä, esimerkiksi kuperkeikkaa, näkyi lasten toiminnassa.

Ohjaajat ovat arvioineet toimintaa myös kriittisesti. Tähän liittyen eräs ohjaaja on pohtinut, onko kerholla toisaalta ollut myös negatiivista vaikutusta lapsen itsetuntoon. Onko lapsen itsetunto ennemminkin heikentynyt jatkuvan tarkastelun ja palautteen alaisena? Onko lapsi huomannut omat heikkoutensa voimakkaammin kuin omat onnistumiset ja edistymisen omissa taidoissaan? *”...onko sit hyvä jos hirveen tarkkaan ruvetaan syynäämään?” (5)*

8.4 ” Silleen se vois olla viäki toimivampi...”

Kerhon toimivuudesta puhuttaessa huomiota tulisi kiinnittää myös kerhon kehittämiseen. Toimintaa tulisi arvioida kriittisesti. MOTO- kerho oli ohjaajille uusi kokemus. Sen johdosta osa ohjaajista koki itsensä alkuvaiheessa ohjaajina hyvin noviiseiksi, koska kaikilla ei ollut aikaisempaa kokemusta esi- ja alkuopetus ikäisten lasten kanssa toimimisesta. Ohjaajan alussa kokema epävarmuus omista ohjaustaidoistaan saattoi johtua myös tilanteen uutuudesta. Lapset olivat ohjaajalle vieraita, kerhotoiminnan pääajatus oli vasta selkiytymässä ja heti alusta saakka lapset vaativat häneltä paljon. Hän toteaaakin päiväkirjassaan: *” Eka kerta oli hieman hapuilevaa, kun ei tunne lapsia eikä tiedä edes nimiä. Kokonaisuutena meni varsin hyvin.” (3 A 21.1.2002)*

Jälkeenpäin mietittynä ohjaajat olisivat kaivanneet saavansa ennen harjoittelun alkua enemmän informaatiota ja ohjausta tulevasta harjoittelusta sekä mahdollisuutta tutustua etukäteen lapsiin. Tarkempi toiminnan kuvaus ja ohjaus olisi saattanut antaa heti alusta lähtien enemmän tavoitteellisuutta omaan työskentelyyn ohjaajana ja perustietoutta pelkästään lapsen motorisesta kehityksestä. ”...jossain määrin mun mielestä ne ohjaajat ei ollu tarpeeks koulutettuja siihen hommaan.” (5B) Omien kummilasten luokkatyöskentelyyn tutustuminen hyvissä ajoin ennen kerhon koettiin tarpeelliseksi. ” Viä toimivampiki, jos nää ohjaajat näkis niitä vähä aikasemmin, kävis koululuokassa...” (5B) Myös videoiden katsominen lasten liikuntatunneilta tai aikaisemmista kerhokerroista lisäisi ohjaajien tietoutta lapsesta ja täten tukiopetusmuodon toimivuus paranisi.

8.4.1 Ohjaajille riittävästi taustatietoa

Muutamalla ohjaajalla alkutilanne oli erilainen. Heille MOTO -kerho oli oiva tapa päästä yhdistämään käytännössä kaksi valitsemaansa sivuainetta, esi- ja alkuopetus sekä liikunta. Heille oli kertynyt esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opinnoista edelliseltä syksyltä pohjatietoa tämän ikäisten lasten kehityksestä. Lisäksi MOTO -kerhossa he pääsivät jatkamaan toimintaa heille jo esi- ja alkuopetuksesta tuttuun lasten kanssa. Kokemus tulevasta toiminnasta oli näin ollen varmempi. ”...kerhossa on omia kummioppilaitani omalta luokalta ja pääsen seuraamaan heidän motorista kehitystään lähempää.” (4A 21.1.2002) Olisiko kerhon toimivuuden kannalta parempi, jos ohjaajat valittaisiin heidän sivuainevalintojensa perusteella siten, että he olisivat erikoistuneet sekä esi- ja alkuopetukseen että liikuntaan. Täten heillä olisi jo perustietoutta 6-7-vuotiaan lapsen kehityksestä eikä heidän tarvitsisi erikseen paneutua teoriaan. Heidän motivaationsa tehtävää kohtaan olisi alusta saakka korkealla, minkä todettiin olevan yksi toimivuuden edellytys. Mielikuvien käyttö opetuksessa liittyy koulunsa aloittavan lapsen oppimiseen, joten ohjaajien mukaan niiden käyttöä tulisi lisätä.

Tiedot asioista, kuten lapsen motorisesta kehityksestä ja taidot ohjaajina lisääntyivät kuitenkin kaikilla kevään mittaan. Pätevyys ohjaajana kasvoi, mikä koettiin yhtenä keskeisenä kerhon toimivuuden edellytyksenä. ” Oma toimintani on

kyllä muuttunut ja parantunut huomattavasti. Lapsilla ei enää ole suurtakaan tarvetta koetella ja he ymmärtävät ohjeeni aiempaa helpommin. Koen, että he luottavat minuun ja ottavat avustukseni vastaan luontevammin.” (3A 29.4.2002)

Ohjaajan pätevyyteen vaikuttaa omien ajatusten, toiminnan ja havaintojen reflektointi. Reflektoinnin pohjalta kerhon toimintaa kehitettiin. Toimivuuden kannalta olisi oleellista tehdä vieläkin enemmän yhteistyötä niin luokanopettajan kuin muun koulun henkilökunnan esimerkiksi psykologin ja rehtorin kanssa. Tällöin lapsen kehityksen tukiverkosto olisi laajempi, mikä tukisi lapsen kokonaisvaltaista kehitystä entistä paremmin. Myös yhteistyötä kodin kanssa tulisi lisätä avoimempaan suuntaan. Kevään 2002 kerhon tavoin vanhemmat olisivat tervetulleita seuraamaan kerhotunteja. Vanhempien kysymyksille tulisi varata aikaa kerhokerran jälkeen, jotta heidän kanssaan ehtisi keskustella ja kohtaamisesta muodostuisi mahdollisimman positiivinen kokemus kummallekin osapuolelle.

8.4.2 Kerholle enemmän aikaa

Pienryhmätyöskentely koettiin hedelmälliseksi juuri kummiryhmissä toimittaessa, jolloin ohjaajalla oli kahdesta kolmeen lasta. Tutkimuksessamme tuli esille myös työskentelyvaihtoehto, jossa jokaista lasta kohti olisi yksi ohjaaja. Olisiko tällainen toiminta tarkoituksenmukaista? Ohjaajan kanssa kahdestaan työskennellessä lapsi ei saisi riittävästi aikaa itsenäiseen liikkeiden kehittelyyn, sillä hän olisi jatkuvasti ohjaajan tarkkailun alaisena. Lisäksi tällainen työskentelyvaihtoehto vaatisi valtavan resursseja, jolloin se ei ole siirrettävissä tavallisissa kouluissa toteutettavaan kerhoon. Tulisi pohtia, toimisiko kerho paremmin, jos ohjaajalla olisi korkeintaan kaksi lasta ohjattavanaan. Tutkimuksessamme muutosta halusi ohjaaja, jolla oli kolme lasta ohjauksessaan.

Ryhmäkeskustelussa nousi esiin kerho toiminnan ajallinen pituus ja sen yhteys toimivuuteen. Tutkimamme kerho kesti neljä kuukautta, tammikuusta toukokuuhun, yhteensä 14 kertaa. Ohjaajien mukaan aika oli suhteellisen lyhyt. ” *Mun mielestä se ideaalitalanne ois se, et se ois niin ku syksystä kevääseen.” (4B)* Ajan ollessa pidempi ohjaajat ehtisivät huomaamaan oman ja lasten kehittymisen ja reflektoidaan ajatuksiaan jo kerhotoiminnan lomassa. Tällöin toiminta kehittyisi

tehokkaampaan suuntaan. ” Niin, mä ainakin tajusin sen, et mitä mä olen oikein oppinut vasta siinä vaiheessa, kun mä kirjoitin sitä raporttia. Et tottahan mä tajusin, kun mä pidin sitä, et oon kehittyny tässä ja tässä, mut sellanen niin ku, et mitä se oikeesti merkitsee mulle, niin tuli vasta myöhemmin.” (3B) Opetusharjoitteluna toteutettava MOTO- kerho ei kuitenkaan voi kestää koko lukuvuotta, mutta muualla järjestettävälle kerhotoiminnalle on hyötyä siitä, että samat ohjaajat ovat mukana koko lukuvuoden ajan. Opetusharjoittelun luonteeseen kuuluvana ohjaajan täytyy hyväksyä se, että hän huomaa oman kehittymisensä vasta jälkeinpäin.

Yhteenveto: Edellä on esitelty kerhotoiminnan piirteitä, joita kehittämällä toiminnasta saataisiin vieläkin toimivampi. Kerhon ohjaajien valintaan tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Ohjaajilla tulisi olla tarvittava pohjatieto 6-7-vuotiaan lapsen kehityksestä sekä kokemusta liikunnan opetuksesta, sillä kevään 2002 kerhon ohjaajat kaipaivat enemmän teoretietoa toimintansa tueksi. Myös tiedot kerhoon tulevista lapsista koettiin tärkeiksi. Ne auttaisivat kerhotoiminnan suunnittelussa. Ohjaajat kaipaivat myös hyvissä ajoin ennen kerhon alkua tiivistä tietopakettia kerhon toiminta-ajatuksista ja tavoitteista.

Kerhon ajankohta ennen koulupäivää nähtiin tärkeänä lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Ohjaajat uskovat tämän vähentävän kerhon mahdollista leimaavaa piirrettä. Koko lukuvuoden kestävä kerho olisi ohjaajien mielestä toimivin, sillä silloin lapsen kehitykseen pääsisi kunnolla sisään. Kummiryhmätyöskentelyä voisi kehittää siten, että ohjaajalla olisi ainoastaan kaksi lasta ohjattavanaan. Yhteistyön lisääminen muiden lasten parissa työskentelevien kanssa nähtiin tarpeelliseksi. Etenkin yhteistyötä vanhempien kanssa tulisi kehittää.

9 ”MOTO- KERHON JÄLKEEN MÄ OSASIN ASETTAA ITSELLENI TAVOITTEET”

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää, mitä ohjaajat itse oppivat harjoittelusta. Oman kehittymisensä kannalta ohjaajat kokivat harjoittelun MOTO -kerhossa hyvin antoisana. ”...jälkeinpäin ajatellen mä voin sanoa, et mä oon ainaki oppinu tosi

paljon.” (3B) Ohjaajat oppivat paljon hyödyllisiä asioita liikunnan opetuksesta ja saivat itsevarmuutta toimia liikunnanohjaajina. Opetuksen tavoitteiden erittely niin lapsen kuin harjoittelevan ohjaajankin osalta kehittyi. Ohjaajat kokivat, että harjoittelun jälkeen he osasivat paremmin perustella miksi he toimivat valitsemallaan tavalla, ja miksi oppitunnilla tehdään tiettyjä asioita. He oppivat refleктоimaan omaa toimintaansa ja pystyivät asettamaan toiminnalleen vaativampia tavoitteita, jolloin myös he kehittyivät. Opetut taidot ja oman opettajuuden kehittyminen eivät tule rajoittumaan vain liikunnan opetukseen vaan ohjaajat kokivat niiden olevan siirrettävissä kokonaisvaltaisesti muuhunkin opetukseen. ”...et mikä se on se olennainen siinä, et tosi paljon opin niin ku liikunnan opetuksen kannalta paljon hyödyllistä, mut jo muunkin opetuksen kannalta” (3B)

Harjoittelun alkuvaiheessa ohjaajien keskuudessa koettiin eräänlaista avuttomuutta oman ohjaustoiminnan suhteen, sillä kaikilla ohjaajilla ei ollut riittävästi perustietoa esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksestä, motorisista valmiuksista ja siihen liittyvistä mahdollisista vaikeuksista. Saamansa kokemuksen kautta ohjaajat oppivat ymmärtämään, miten tärkeää on hallita tietyt perusasiat lapsen motorisesta kehityksestä ja liikesuorituksista, jotta lapsen tukeminen olisi paremmin mahdollista. ”... enkä oikein osannut korjatakaan sitä” (4A 18.2.2002) Tarvitsemaansa tietoa ohjaajat saivat lukemalla aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja keskustelemalla omien harjoitteluohjaajiensa kanssa. ”...tajus niin ku sen, et tarvii ihan sellasta perustietoutta, ennen ku pystyy sit niitä kokemuksia ja elämyksiä saamaan” (5) Käytäntö on kuitenkin usein paras opettaja, kuten eräs ohjaajista toteaa. ”... silti se taito tuli vasta siinä käytännössä.” (4B)

9.1 Osasuorituksesta kokonaisuuteen

Merkityksellinen taito usealle ohjaajalle oli oppia näkemään motoriset liikesuoritukset kokonaisuuden ohella pienempinä osasuorituksina. ”... et pysty niin ku eritteleen, et polvet menee niin, kädet menee niin ja siinä kohtaa... niin ku yksityiskohdista, että niistä tulee se kokonaisuus..” (1B) Taito eritellä liikkeitä pieniin osaluueisiin kehitti ohjaajien taitoa asettaa omalle toiminnalleen tavoitteita ja auttoi ymmärtämään, mikä merkitys tavoitteen asettamisella on. ”... jos sulla ei oo

tavotetta niin, et sä voi korjata sitä.” (4B) Ennen kuin voi auttaa lasta edistymään motorisessa liikesuorituksessa, tulee pystyä selvittämään ensin itselleen ohjaajana, mikä tavoite suorituksella on. Mihin asioihin lapsen suorituksessa tulee kiinnittää huomiota, jotta voi auttaa häntä edistymään siinä. ”... MOTO-kerhon jälkeen mä osasin asettaa itelleni tavoitteet” (4)

Tärkeäksi koettu opittu taito oli myös ymmärtää, että kuperkeikkaa ei harjoitella vain sen tekemisen ilon vuoksi. Sen harjoittelu lisää lapsen mahdollisuuksia käyttää kehoaan liikkumiseen eri tavoin. Lapsen tekemien kuperkeikkojen avulla ohjaajalla on mahdollisuus saada tietoa lapsen sen hetkisestä kehitysvaiheesta. On tärkeää, että ohjaaja oppii näkemään kuperkeikan taakse eli huomaamaan ne tekijät, jotka edesauttavat tai ehkäisevät lapsen tekemien kuperkeikkojen tai muiden motoristen taitojen onnistumista. (Numminen 1999, 4) *”... se oli se ajatus, että mä haluan, että sä opit kuperkeikan niin pitää nähdä sen taakse ” (4B)*

9.2 Palautteenannossa kehityttiin

Yleisin omalle toiminnalle asetettu tavoite ennen harjoittelua oli oppia antamaan lapsille palautetta. Asetettuun tavoitteeseen päästiin harjoittelun aikana hyvin. *”... oman palautteen antaminen, ne taidot kehittyivät kyllä huomattavasti” (3)*. Palautteenannossa kehityttiin yleisestä, kaiken kattavasta kannustamisesta *”hyvä, hyvä... hyvin menee” (5B)* koko ajan tarkempaan ja yksityiskohtaisempaan palautteeseen. Palautetta opittiin antamaan liikkeen pienistä osasuorituksista ja suuntaamaan sitä kokonaissuorituksen kannalta olennaisiin seikkoihin. Ymmärrettiin, ettei kaikkia yksityiskohtia voi korjata kerralla vaan tulee osata valita kokonaisuuden kannalta olennaisimmat kohteet. Vaikka palautetta opittiin antamaan entistä tarkemmin, pyrittiin huomioimaan samalla se, että lapsi ei koe itseään tarkkailun alaiseksi. *”... semmoseen syvällisempään, että pystyy jo sitten tavallaan johdattelemaan seuraavaan vaiheeseen sen palautteen myötäkin. Niin, että se lapsi ei kuitenkaan välttämättä ota sillä, että koko ajan vaadittas lisää ja lisää” (3)*

Harjoittelun aikana ohjaajien varmuus palautteen antajana kasvoi. Toiminnasta poistui epävarmuuden tunne siitä, ettei tennyt miten voisi auttaa lasta. Opittiin uskomaan siihen, että aina löytyy jonkinlainen ratkaisu auttaa lasta taidossa

eteenpäin. *”...ettei mee paniikkiin, vaikka lapsi epäonnistuu, niin ei mee lukkoon. Et en voi auttaa, et osaa, mut tee vaan niin. Niin ku aina keksii jotain, jonku ratkasun” (1B)* Samalla vahvistui usko siihen, että *”... ikinä ei oo liian myöhäistä, aina pystyy tekemään jotain” (1B)*

9.3 Lapsen yksilöllinen havainnointi

Kevään kuluessa ohjaajien taito havainnoida ja arvioida lasten toimintaa kehittyi. Ohjaajat oppivat kerhotunneilla tarkkailemaan lasten käyttäytymistä ja huomaamaan, miten lasten motoriset taidot kehittyivät. Taito havainnoida motorisesti heikkoja lapsia kehittyi. Sen seurauksena ohjaajat ovat oppineet myös paremmin havaitsemaan tavallisen liikuntatunnin ryhmästä lapset, joilla on vaikeuksia motorikan alueella. *”...eri tavalla osaa jo kattoo sitä lapsiryhmää ja erottaa ne yksilöt sieltä, edellytykset ja lähtökohdat” (3)* Havainnointitaitojen kehittyessä myös lapsen suorituksen ja toiminnan arviointi kehittyi. Havaintojen pohjalta ohjaaja pystyi tekemään päätelmiä siitä, miten lapsi on edistynyt asetettujen tavoitteiden suhteen. *”...miten se on edistynyt, ja mitä siltä jäi vielä tekemättä tai, miten olis voinu päästä vielä pidemmälle” (3)*

Lapsen yksilöllisyyden merkityksen ymmärtäminen oli myös osa ohjaajien omaa oppimisprosessia. Kevään mittaan oivallettiin aikaisempaa paremmin lapsen yksilöllisyyden huomioimisen merkitys tuettaessa lapsen kehitystä. *” Käytetty keino ei toimikaan kaikkien kohdalla samalla tavalla.” (3A 8.4.2002)* Opetuksessa on myös huomioitava, että oppimisen ei tule olla pelkkää teknistä suorittamista vaan oppimisen tulee mahdollista lapselle kokemuksista ja elämyksiä. *”...tajus just sen, ett paljon pitää saada kokemuksia ja elämyksiä. Et niin ku oppimisen kokemuksellisuutta” (5)*

Yhteistyö koettiin MOTO -kerhossa antoisana työskentelymuotona, jonka avulla oli mahdollisuus saada aikaan enemmän kuin mitä yksin toimiessaan olisi saanut aikaiseksi. Yhdessä toimittaessa toiselta oli mahdollisuus oppia. *”...mä tajusin sit, kun se ohjas, et miten mun pitää tehdä.” (1B)* Ryhmässä ohjaajien välien luottamus oli hyvä ja aina tiesi, että toiselta voi tarvittaessa pyytää apua. ”

...luottamusta niin ku siihen, että voi pyytää toiselta apua, koska me oltiin yhdessä ryhmänä.” (1)

Yhteenvedo: Kerhotoiminnan aikana ohjaajat kehittivät liikunnanohjaajina sekä heidän perustietoutensa 6- 7- vuotiaan lapsen kehityksestä lisääntyä. He saivat itsevarmuutta liikunnan opetukseen ja oppivat havaitsemaan opetettavasta aineksesta olennaisen. Ohjaajat oppivat asettamaan omalle toiminnalleen tavoitteita. Ohjaajat kokevat voivansa hyödyntää opittuja taitoja myös muiden aineiden opetuksessa.

Opetuksen kokemuksellisuus oli yksi MOTO- kerhotoiminnan tavoitteista. Kerhossa oivallettiin opetuksen kokemuksellisuuden tärkeys tuettaessa lapsen kehitystä. Kokemuksien tarjoaminen lapsille on siirrettävissä myös muuhun opetukseen. Opetusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet.

Ohjaajien havainnointitaidot kehittivät kerhon edetessä. Lapsiryhmästä on kokemuksen perusteella helpompi havaita motorista tukea tarvitsevat lapset ja antaa heille heidän tarvitsemaansa tukea. Ohjaajat oppivat erittelemään liikkeitä pienempiin osakokonaisuuksiin ja antamaan lapsen suorituksesta yksityiskohtaista palautetta. Näin ollen ohjaajat osaavat kiinnittää huomiota lapsen itsetunnon suoraan tukemiseen.

Yhteistyö muiden MOTO- ohjaajien sekä harjoittelun ohjaajien kanssa koettiin tärkeäksi. Viikoittain käydyt keskustelut, joissa oli mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan, kokemuksistaan ja havainnoistaan auttoivat ymmärtämään omaa kehittymistään ohjaajana. Yhdessä toimiminen auttoi ymmärtämään, miten tärkeää yhteistyö opettajakollegoiden kanssa myös tulevassa työssä tulee olemaan.

10 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Työskentelimme parina koko tutkimusprosessin ajan. Prosessin edetessä opimme tulkitsemaan toistemme ilmaisuja, mikä helpotti työn etenemistä. Kirjoitustyyliimme ovat samantyyppiset, jolloin myös raportin kirjoittaminen sujui hyvin yhteistyössä.

Voimme todeta parityöskentelyn lisänneen tutkimuksemme luotettavuutta. Omien ajatusten reflektointi helpottui, kun sai jakaa ne parin kanssa. Tutkimuksemme kannalta oleellisten asioiden löytäminen oli helpompaa, kun pari ymmärsi mistä on kyse.

Haastatteluaineiston litteroinnissa parista oli niin tutkimuksemme luotettavuuden kuin myös käytännön ongelmien ratkaisemisessa hyötyä. Pystyimme litte-roimaan haastattelut sujuvasti ja pyrimme tekemään sen mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Haastattelun laatua parantaa se, että aineistoa litteroi kaksi tutkijaa. Tällöin aineistoa litteroidessa ei jää mitään huomaamatta eikä aineisto vääristy (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

Parityöskentelymme lisää myös aineiston tulkinnan luotettavuutta. Rakensimme käsitekarttaa yhdessä ja jouduimme aina perustelevaan toiselle, miten merkitykset ymmärrämme. Käytimme periaatteessa kokoajan rinnakkaistulkitsijaa, joka varmisti merkitysten aitouden ja paikkansa pitävyyden (Ahonen 1995, 155). Henkilökohtaiset kokemukset pitivät yllä keskinäistä keskustelua, jolloin myös mielenkiinto aiheeseen pysyi korkeana. Keskustellessamme jouduimme tarkastelemaan kriittisesti mielikuviamme ja tulkintojamme sekä perustelevaan niitä toiselle. Asioiden merkitykset ja suhteet realisoituivat.

Tutkimusraporttia kirjoittaessaan tutkijan tulee arvioida tutkimuksensa luotettavuutta. Luotettavuuden arviointiin kuuluu riittävän seikkaperäisen tutkimusprosessin kuvaus. Siitä tulee ilmetä teoreettiset lähtökohdat sekä niiden liittyminen tutkimusongelmiin. Tutkimushenkilöiden ja -tilanteen kuvailu on olennaista luotettavuutta arvioitaessa. Aineiston keruun ja merkitysten tulkinnan kulku tulee näkyä raportissa. Merkitysten tulkinta tulee osoittaa esimerkkien kautta, jotta lukija voi arvioida tulkintojen paikkansa pitävyyttä. (Ahonen 1995, 152- 156.) Olemme pyrki-neet kirjoittamaan raportin edellä mainittuja luotettavuuskriteerejä noudattaen.

Tutkimuksemme luotettavuutta toisaalta lisää sekä laskee se, että olimme itse mukana MOTO- kerhon ohjaajina. Tutkijoina meillä on henkilökohtaisia havain-toja lapsista ja heidän toiminnastaan. Ohjaajien antamien merkitysten tulkinta oli luontevaa, sillä pystyimme peilaamaan niitä omiin kokemuksiimme. Ohjaajien päiväkirjoista näkyy harjoittelun aikainen ajatteluprosessi, mikä auttoi meidän ajatusten palauttamista kerhon tapahtumiin. Mahdollisuus palata ajatuksissa kevää-

seen 2002 oli tärkeää työmme edetessä, sillä tulkintamme kokemuksistamme ovat muuttuneet syvällisemmiksi ja tutkimustehtävän suuntaisiksi tietomme lisääntyessä. Pelkäsimme tietomme lisääntymisen johtavan siihen, ettemme näe todellisuutta vaan sen, mitä haluamme nähdä. Päiväkirjojen kautta pääsimme takaisin kevään tapahtumiin. Tiedon subjektiivisuus ei mielestämme ole vääristänyt tulkintojamme. Omakohtaiset kokemukset lisäävät tutkimuksen kannalta oikeanlaisten merkitysten löytymisen varmuutta sekä syventävät aineiston tulkintaa.

Lisätäksemme tulkintojemme luotettavuutta olemme kirjoittaneet aineistosta esiin nostetut esimerkit sellaisinaan, suorina lainauksina. Tällä olemme pyrkineet siihen, että lukija voi tarkistaa tulkintojemme paikkansa pitävyyden. Olemme esitelleet raporttimme alussa tutkimuksemme kannalta tärkeimmät käsitteet sekä sen, miten me niitä käytämme. Näin lukija pystyy arvioimaan tutkimuksemme rakenteen luotettavuutta. Hän voi arvioida käytetäänkö tutkimuksessa sellaisia käsitteitä, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä tai asiaa. Täten ei synny tulkinnan ongelmaa. Olemme pyrkineet perustelemaan, miksi käytämme tiettyä käsitettä tai miksi ajatella tietyllä tavalla. Perustellessamme viittaamme usein kirjallisuuteen, mikä antaa tukea tulkinnoillemme. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187, 189- 190.)

Olemme vaihtaneet aineistossa esiintyvät nimet. Haluamme tutkimukseen liittyvien ihmisten intymiteettisuojan säilyvän. Tämän vuoksi myös kerhon ohjaajista käytetään numeroita 1–5. Tutkimuksemme kannalta ei ole oleellista tietää, kenen lainauksia olemme käyttäneet tai kenestä henkilöstä puhumme.

Esittelemme tutkimuksessamme myös koko prosessin kulun. Haluamme esitellä lukijalle koko tutkimuskontekstin, jolloin hänelle selviää se, miten tutkimus on rakennettu, miten se on edennyt, miksi siinä on useita eri vaiheita ja miten lopulta tulkitsimme aineistoa.

Aineiston hankintamenetelmät ovat tarkoin valittuja ja suunniteltuja. Yksilöhaastattelun runkoa muokattiin tekemiemme koehaastattelujen pohjalta. Vasta viides haastattelurunko otettiin käyttöön. Prosessin kautta olemme oppineet arvioimaan asioita kriittisesti. Tekisimme haastattelurungon eri tavalla, jos nyt saamamme kokemuksen jälkeen ryhtyisimme keräämään aineistoa haastattelemalla. Toisaalta on hyvä, ettemme täysin onnistuneet haastattelun teossa, sillä löysimme päiväkirjoista haastatteluaineistoa paikkaavaa tietoa. Päiväkirjoja lukiessamme

jouduimme etsimään merkityksiä, emmekä voineet tyytyä siihen, mitä ensisilmäyksellä nousi esiin. Aineiston luotettavuutta arvioitaessa olimme epävarmoja tekemis-tämme tulkinnoista. Tulkinnat tuntuivat pintapuolisilta ja aineisto suppealta. Halusimme lisätä tutkimuksemme luotettavuutta ja suunnittelimme ryhmäkeskustelun, joka pohjautui väitteisiin. Ryhmäkeskustelun avulla varmistuimme aiemmin tekemiemme tulkintojen oikeellisuudesta sekä siitä, etteivät ohjaajat olleet vastanneet yksilöhaastatteluissa ainoastaan meidän haluamallamme tavalla.

Myös koko tutkimuksemme kannalta ryhmäkeskustelu metodina nousi tärkeään asemaan. Se mahdollisti myös meidän tutkijoiden osallistumisen keskusteluun, joten saimme monelta eri ihmiseltä tietoa samanaikaisesti. Tiedon monipuolisuus oli tutkimuksellemme merkityksellistä, sillä ryhmäkeskustelussa keskusteltiin asioista, joiden emme olleet ajatelleet liittyvän tutkimukseemme. Keskustelusta nousi uusia tutkimustehtäviä ja saimme lisää jatkotutkimusaiheita.

Lähestyimme tutkimustehtävää monin eri tavoin. Tutkimusmenetelmät tukevat toinen toistaan ja niiden avulla saatu tieto on osittain päällekkäistä. Päiväkirjamerkinnöistä ja yksilöhaastatteluista löysimme yhtäläisyyksiä, joten yksilöhaastattelun kysymykset ovat olleet tutkimuksemme kannalta oleellisia. Otimme päiväkirjat käyttöön vasta yksilöhaastattelujen jälkeen, jolloin päiväkirjat eivät ole ohjanneet yksilöhaastattelukysymysten muotoilua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189).

11 POHDINTA

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet esittelemään ohjaajien ajatuksia ja kokemuksia kerhon pitämisestä lähes sellaisenaan. Tällä olemme pyrkineet siihen, että lukija saisi aidon ja luotettavan kuvan ohjaajien kehitysprosessista kevään aikana. Ohjaajat ovat reflektoineet kokemuksiaan yksityiskohtaisesti, mikä on helpottanut meidän työtämme.

Ohjaajien kehitysprosessia on kuvattu MOTO- kerhosta löytämiemme lapsen itsetuntoa tukevien erityispiirteiden avulla. Itsetuntoa mahdollisesti tukevien erityispiirteiden löytäminen synnytti kysymyksen, mikä on niiden taustalla? Päädyimme siihen, että ohjaajien kehittyminen paremmin lapsen itsetunnon huomioonottaviksi, on mahdollistanut lapsen itsetuntoa tukevien erityispiirteiden löytämisen. Ohjaajien kehittyminen harjoittelun aikana on mahdollistanut lapsen itsetunnon tukemisen.

Etsiessämme tukea tutkimuksellemme kirjallisuudesta törmäsimme vaikeuteen löytää vastaavia tuoreita tutkimuksia. Etenkin ulkomaalaisten vastaavien tutkimusten löytäminen oli vaikeaa. Motorisia vaikeuksia tutkitaan paljon, mutta niiden yhteys itsetuntoon tai vastaavanlaisen kerhon tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Oppimisvaikeuksien diagnosoinnista puhutaan paljon, mutta uusia tutkimenetelmiä ei siitä huolimatta löydy. Kriittisesti arvioitaessa uusien ulkomaalaisten tutkimusten vähyys saattaa olla työmme heikkous. Toisaalta taas työllämme osoitamme MOTO- kerhon vastanneen Terve itsetunto- projektin tavoitteeseen kehittää ja levittää lapsen itsetuntoa tukevia toimintakäytänteitä. Samalla omalta osaltamme viemme tietoa eteenpäin ja kehitämme itsetuntoa tukevaa toimintaa, vaikka projekti on päättynyt vuonna 2001.

Aineiston hankinnassa käyttämämme menetelmät tukevat toinen toistaan. Olemme valinneet tutkimusmenetelmät siten, että aiheen kokonaisvaltainen käsittely on ollut mahdollista. Ohjaajien yksilöhaastattelut, päiväkirjat, tehty ryhmäkeskustelu ja omat kokemuksemme ovat antaneet kokonaisvaltaisen kuvan aiheesta.

Aineiston analysointi antoi meille tietoa ohjaajien kehitysprosessista paremmin lapsen itsetunnon huomioiviksi. Oli mielenkiintoista huomata, miten tutkimusaineisto itsessään vei tutkimustamme eteenpäin. Etsiessämme lapsen itsetuntoa tukevia erityispiirteitä oivalsimme ohjaajien kehittymisen mahdollistaneen myös erityispiirteiden kehittymisen. Tutkimusta tehdessämme reflektioimme myös omaa kehitystämme ohjaajina. Ilman henkilökohtaisia kokemuksiamme ja aineistosta nousseita kysymyksiä, emme olisi osanneet käsitellä aihetta näin kokonaisvaltaisesti. Tiedostamattomat asiat tulivat tiedostetuiksi, joten menetelmien avulla saatu tieto on meille hyödyllistä. Haastattelujen ja saadun kokemuksemme avulla huo-

masimme, miten paljon kerhon ohjaajat olivat kehittyneet kevään aikana lapsen itsetunnon huomioimisessa.

Aineistoa analysoidessa ja raportoidessa käsitekartta nousi keskeiseen asemaan. Analysointi tehtiin jo käsitekartan rakentamisvaiheessa, sillä käsitekartasta näkyi merkitykset ja niiden väliset suhteet. Raportin kirjoittaminen oli täten helppoa. Olemme esitelleet aineistosta nousseet asiat siten, että lukija voi tarkistaa sen, mistä olemme tulkintamme tehneet. Aineistosta käytetyt lainaukset ovat suoria lainauksia, ja ne on merkitty kursiivein, jolloin lukija erottaa ne helposti muusta tekstistä. Tämä lisää tutkimuksemme luotettavuutta ja käytännönläheisyyttä. Tavoitteenamme oli nostaa esiin sellaisia tilanteita, joihin myös lukijan on helppo samautua. Tällöin lukija saa ajattelemisen aihetta ja alkaa pohtia asioita omalta kohdaltaan.

Tutkimukssessamme yhdistämme käytännön kautta saatuihin kokemuksiin teoreettista käsitteistöä. Olemme näin edeten pystyneet hyödyntämään koko opiskeluaikana keräämämme teorian tiedon käytäntöön. Teorian tiedon soveltaminen oli tärkeää jo kerhotoimintaa suunnitellessa, mutta vasta tutkimusraporttia kirjoittaessamme olemme ymmärtäneet toimineemme tällä tavoin. Nyt löydämme käsitteitä kokemuksillemme, ja osaamme jakaa ajatuksemme muiden kanssa. Itsetuntoon liittyvät käsitteet ovat vakiintuneet ja pystymme käyttämään niitä myös muualla. Kiinnitämme lapsia opettaessamme huomiota nyt hieman erilaisiin asioihin kuin aiemmin.

Tutkimuksestamme on hyötyä tulevassa opettajan ammatissamme, sillä pystymme hyödyntämään sen avulla saatua tietoa opetuksessamme. Koko prosessista opimme sen, miten liikunnan avulla voidaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Liikunnallisena tukiopetusmuotona MOTO-kerho on hyvä vaihtoehto muiden tukiopetusmuotojen rinnalla. MOTO-kerhossa harjoitellaan yksilöllisesti erilaisia liikunnan perustaitoja, joten liikunta kokemusten puute tai motoriset vaikeudet eivät enää ole este elämyksien kokemiselle liikunnan parissa. Oikein suunniteltu kerhotoiminta takaa lapselle onnistumisen elämyksiä, jolloin se mahdollisesti tukee myös lapsen itsetunnon kehittymistä. Tukiopetusmuotona MOTO-kerho vastaa tavoitteitaan. Kerhoa voisi soveltaa myös lasten iltapäiväkerhoksi tai ainakin sitä voisi hyödyntää osittain lasten iltapäivän viettoa suunnitellessa.

Yhtenä tutkimuksemme tavoitteena oli jakaa kokemuksemme muiden lasten parissa työskentelevien kanssa. Tutkimuksessamme esitellään MOTO-kerhossa olevia lapsen itsetuntoa tukevia erityispiirteitä. Ne ovat siirrettävissä myös tavalliseen opetukseen. Tavoitteenamme on näyttää, miten paljon mahdollisuuksia liikunnalla on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa. Haluamme rohkaista kouluja samantyyppisen liikunnallisen tukiopetuskerhon perustamiseen. Kokemuksemme kerhosta ovat myönteisiä, joten aiomme hyödyntää tietoaamme tulevassa työssämme ja viedä kerhon ideaa eteenpäin.

Lapsen yksilöllisyyden huomiointi on tärkeää liikunnan opetusta suunniteltaessa. Lasten liikunnalliset lähtökohdat saattavat olla hyvin erilaisia jo heidän liikuntakokemuksiensa osalta. Opetuksen eriyttäminen nousee tällöin tärkeäksi, sillä vaatimusten ollessa liian korkealla ei lapsi saa tarvitsemiaan onnistumisen elämyksiä. Oppiaineena liikunta tarjoaa hyvät mahdollisuudet yksilölliseen opetuksen eriyttämiseen. Opettajankoulutuksessa tulisikin kiinnittää huomiota eriyttämisen merkitykseen opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Ei pelkästään riitä, että opiskelijoille esitellään eriyttämismahdollisuuksia, vaan heidän täytyy päästä kokeilemaan niitä käytännössä. Saamamme kokemuksen pohjalta toivomme vastaavalaisten opetusharjoittelujen jatkuvan.

Opettajankoulutuksesta puhuttaessa pitäisi kiinnittää huomiota myös opettajan asenteiden merkitykseen. Omalla asennoitumisellaan opetustaan ja oppilasryhmäänsä kohtaan opettaja voi vaikuttaa paljon myös lasten asenteisiin. Opettajan tulisi osata huomioida kaikki lapset yksilöinä ja nähdä jokaisen heikkoudet ja vahvuudet. Tällöin hän pystyisi jo opetusta suunnitellessaan huomioimaan jokaisen lapsen yksilönä eikä jakoa huonoihin ja hyviin oppilaisiin syntyisi. Opetuksen tavoitteena tulisi olla jokaisen lapsen kehityksen tasapuolinen tukeminen. MOTO-kerho liikunnallisena tukiopetuksena vastaa tähän haasteeseen motorisesti heikkojen oppilaiden osalta. Myös lahjakkaita oppilaita tulisi huomioida tarjoamalla heille samanlaiset kehitysmahdollisuudet heidän lähtökohdistaan.

Saamamme kokemuksen kautta oivalsimme, miten tärkeää on tukea motorisesti heikkoja oppilaita. Tukiopetuksen yhtenä tavoitteena on antaa oppilaille eväitä tavallisilla liikuntatunneilla osallistumiseen ja onnistumiseen. Toivoisimme

lasten kanssa työskentelevien oivaltavan liikunnan merkityksen etenkin yksilön kuin myös koko yhteiskunnan kannalta.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa pohdittaessa tulisi huomiota kiinnittää erityisesti opetusharjoitteluihin. MOTO- kerhoharjoittelun tyyppiset, pitkäkestoiset harjoittelut antavat opetusharjoittelijoille mahdollisuuden seurata lapsen kehitystä pidemmällä ajan jaksolla. Tällöin harjoittelija näkee lapsen toiminnan kehittymistä. Lapsen toiminnan pidempi aikainen seuraaminen auttaa harjoittelijaa omien ajatusten ja kokemusten reflektoinnissa. Harjoittelijan kannalta on mielekästä, että myös hän itse huomaa kehittyneensä harjoittelun aikana. Opetusharjoittelijoihin tulisi suhtautua yksilöinä, sillä heillä on erilainen opetustausta. Opettamiskokemusten määrä saattaa vaihdella harjoittelijoiden kesken useista vuosista ei juuri minäkäänlaiseen kokemukseen. Tällöin harjoittelijoilla on myös erilaiset harjoittelutavoitteet. Paljon kokemusta omaava harjoittelija pystyy suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksensa itsenäisesti ja pienellä ohjauksella. Harjoittelun suorittaminen muualla kuin harjoittelukoulussa edistää harjoittelijan itsenäistä työskentelyä ja opetuskokemusten syventymistä. Noviisi opettaja sen sijaan tarvitsee enemmän ohjausta ja selkeät raamit toiminnalleen. Harjoittelukoulun ammattitaitoinen ohjaaja ja koulun luoma oppimisympäristö auttavat noviisia selkiyttämään omia ajatuksiaan opettajuudesta.

Jatkotutkimusaiheet: Jatkotutkimusaiheiden monipuolisuus kertoo sekä tutkimuksemme osuvuudesta että sen tarpeellisuudesta. Ajankohtainen ongelma yhteiskunnassamme on syrjäytymisvaarassa olevien lasten tukitoimien vähyyys sekä koulujen määrärahojen säästötoimenpiteet. MOTO- kerho antaa omalta osaltaan esimerkin siitä, miten lapsia voidaan tukea liikunnan avulla. MOTO- kerho toiminnan tarpeellisuus osoittaa, että koulujen kerhotoiminnasta ei tulisi säästää. Tutkimuksemme toimii ikään kuin alkusysäyksenä lisätutkimuksille. Aihetta on tutkittu vähän, sillä MOTO- kerho on tukiopetusmuotona vielä nuori. Opetusharjoitteluna MOTO- kerho alkoi keväällä 2002, joten dimme ensimmäiset opetusharjoittelijat. Yhtenä tavoitteenamme on kerhosta saamamme tiedon jakaminen opettajille ja muille lasten kanssa työskenteleville.

Tutkimusprosessimme edetessä mieleemme nousi monia kysymyksiä, joihin olisi mielenkiintoista löytää vastauksia. Onko MOTO- kerho todellisuudessa vaikuttanut lapsen itsetuntoa tukevasti? Näkyikö itsetunnon vahvistuminen myös luokkatilanteessa? Millaiseksi vanhemmat kokevat lapsen itsetunnon? Onko MOTO-kerho vaikuttanut siihen?

Opetusharjoittelijalle MOTO- kerho tarjoaa mielenkiintoisen vaihtoehdon tavalliselle luokkaharjoittelulle, mutta onko MOTO- kerho toimiva opetusharjoitteluna. Saavutetaanko siinä kaikki harjoittelulle asetetut tavoitteet? Voidaanko MOTO-kerhon tyyppistä pitkäkestoista harjoittelua soveltaa muiden taito- ja taideaineiden opetukseen? Tutkimusaiheemme liittyy hyvin laajasti eri ammattialoihin. Tutkimusessamme esitellään aihetta kokonaisvaltaisesti, jolloin esimerkiksi toimintaterapiaa opiskeleva voisi lopputyönään tutkia MOTO- kerhoa. Myös erityispedagogiikan opiskelijoille aihe tarjoaisi mahdollisuuksia tutkimiseen.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997, Minä ja Muut. Keuruu: Otava.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkuopetusikäisille. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C: 9.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 113- 159.
- Ahonen, T. 1990. Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 78.
- Ahonen, T. & Aho, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena, 14 - 23.
- Ahonen, T., Taipale- Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2001. Motoriikka. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. (toim.) Sanat Sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Juva: PS-kustannus, 175 - 199.
- Arajärvi, T. (toim.) 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. California: Jalmar Press.
- Bunker, L. K. 1991. The role of play and motor skill development in building children`s self-confidence and self-esteem. The Elementary School Journal 91 (5), 467-471.
- Cantell, M. 1998a. Motorinen koordinaatiohäiriö ja kuntoutus. Fysioterapia 4 (6), 4–9.
- Cantell, M. 1998b. Developmental coordination disorder in adolescence: preseptual- motor, academic and social outcomes of early motor delay.

Research Reports on Sport and Health 112.

- Carreiro Da Costa, F. & Piéron, M. 1992. Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. Teoksessa T. Williams, T. Amond & A. Sparkers. (toim.) Sport and physical activity. Moving towards excellence. London: E& FN Spon, 169–176.
- Coopersmith, S. 1967. The antecedents of self esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- Fleishman, E. A. 1964. The structure and measurement of physical fitness. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Gabbard, C. 1992. Lifelong motor development. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.
- Gallahue, D. L. 1993. Developmental physical education for today's children. (2nd ed.) Dubque, IA: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. 1997. Understanding motor development (4th ed.) Dubque, IA: McGraw- Hill.
- Gallahue, D. L. & Ozmun J. C. 1995. Understanding motor development – infants, children, adolescents, adults. (3rd ed.) USA: Brown and Benchmark.
- Gillberg, C. 1998. Hyperactivity, inattention and motor control problems: prevalence, comorbidity and background factors. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 50, 107- 117.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus.
- Harter, S. 1985. Competence as a dimension of self- evaluation: toward a comprehensive model of self- worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.) The development of the self. Orlando: Academic press, 55-121
- Harter, S. 1983. Developmental perspectives on the self-system.

- Teoksessa E. M. Hetherington (ed.) Handbook of child psychology 4: Socialization, personality, and social development. New York Wiley, 276 - 385.
- Harter, S. 1979. Perceived competence scale for children. University of Denver.
- Henderson, S. E. & Barnett, A. L. 1998. The classification of specific motor coordination disorders in children: some problems to be solved. Human movement science 17, 449-469.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.
- Holopainen, S. 1983. 7-9-vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 40.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja 8/ 2000. TUOPE, 5-19.
- Jokiaho, E. 2002. Esi- ja alkuopetusikäisten lasten minäkuvia. Päämääränä hyvä itsetunto: lapset arvioivat itseään, opettaja tukee arviointia. Tutkiva opettaja 1/ 2002. TUOPE.
- Jyväskylän normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelma 1999. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1994. Vertailu muihin haittaa itsetuntoa. Liikunta ja tiede 2, 15-17.
- Keltinkangas- Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Knight, E., Hendersson, S. E., Losse, A. & Jongmans, M. 1992. Clumsy at six – still clumsy at sixteen: the educational and social consequences of having motor difficulties in school. Teoksessa T. Williams, T. Amond & Sparkers. (toim.) Sport and physical activity. Moving towards excellence. London: E & FN Spon, 249–259.
- Koljonen, M. 2000. ”Uskallan ja osaankin” – psykomotorinen harjaannuttaminen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsella on

- oppimisvaikeuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 129.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Psykomotoriikka kokonaiskehityksen tukena, kun lapsella on oppimisvaikeuksia. *Liikunta & Tiede* 1, 22 - 29.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittämissympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja* 1/ 1998. Jyväskylä: TUOPE, 5-20.
- Korpinen, E. 1996. Kuka, mikä ja minkä arvoinen olen? Teoksessa A. R. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opettajuuteen. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus/ arviointia* 6, 69 - 82.
- Korpinen, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkityksen kehittämisessä. *Kasvatus* 20 (3), 193- 200.
- Kääriäinen, H. 1988. Minäkuvan kehitys. Loimaa: Finn Lectura.
- Landgren, M., Kjellman, B. & Gillberg, C. 2000. Deficits in attention, motor control and perception (DAMP): a simplified school entry examination. *Acta Paediatr* 89. Scandinavian University Press, 302- 309.
- Lintunen, T. 1993. Millainen minä olen? *Liikunta & tiede* 5, 8- 11.
- Lintunen, T., Rahkila, P., Silvennoinen, M. & Österbacka, L. 1984. Lasten fyysisen minäkäsityksen mittari. *Liikunta & Tiede* 5, 224 - 231.
- Luukkonen, E. 2002. Tehostettu liikuntakasvatus osana esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaa, kun lapsella on oppimisen vaikeuksia. Esitys erityisliikunnan teemapäivillä 4- 5. 11. 2002. Kohti hallittua tulevaisuutta. Helsinki. Messukeskus.
- Luukkonen, E. 2001. Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Lyytinen, H. 1996. Oppimisesta syrjäytymistä tutkimassa. *Kasvatus* 23, 223–227.
- MacMaster, K., Donavan, L.A. & MacIntyre, P.D. 2002. The effects of being diagnosed with learning disability on children`s self-esteem. *Child Study Journal* 32 (2). University College of Cape Breton, 101-105.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Sri

- Lanka: International Methelp KY.
- Morgan, D. L. 1997. Focus groups as Qualitative Research. Newbury Park: Sage.
- Numminen, P. 1999. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Saarijärvi: Gummerus.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus ja kehittämiskeskus. Liikuntakasvatuksen julkaisu 5.
- Nupponen, H. 2001. Liikuntakykyisyys ja ominaisuusopetus – Tavoitteena ominaisuudet, sisältöinä lajit. Liikunta & Tiede 1, 10-15.
- Novak, J. D. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Keuruu: Otava.
- Ojanen, M. 1994. Mikä minä olen? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Opinto-ohjelma. Kevätlukukausi 2002. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet. Vuosiluokat 1-2. 2002. Opetushallitus.
<URL.http.www.edu.fi/julkaisut/maaraukset/ops/1_2ops2002.>
- Pönkkö, A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 62.
- Raappana, N., Vallittu, S. & Rintala, P. 1996. Puhe- ja kielihäiriöisen lapsen minäkäsitys ja liikunta. Kasvatus 17 (1), 81–89.
- Revie, G. & Larkin, D. 1993. Task-specific intervention with children reduces movement problems. Adapted Physical Activity Quarterly 10 (1), 29 – 41.
- Rintala, P., Ahonen, T. & Cantell, M. 2002. Elämäkulku ja liikunta. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala. Uusi erityisliikunta. Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 154. Tampere: Tammerpaino, 142- 157.
- 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.

Rovio, E. 2002 Oman kokoisin askelin tavoitteeseen. *Liikunta & Tiede* 3, 17–19.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.

Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä.

Jyväskylän *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40.

Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja

koulutoimintakulttuuri. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 4.

Sääkslahti, A. & Cantell, M. 2001. MOTO -KERHO. Motoristen perustaitojen harjaannuttaminen koulun kerhossa. Liikuntakasvatuksen laitos.

Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Liikuntakasvatuksen julkaisuja 4. Jyväskylän yliopisto.

Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta & Tiede* 3, 4–9.

Telama, R. 1993. Koulusta nuorelle liikuntamallit. *Liikunta & Tiede* 4, 24 –25.

Terve itsetunto. Opetushallituksen projekti 1998- 2001.

<URL.<http://www.opetushallitus.fi>>

Tervo, E. 1980. Voimistelun perusohjelmisto ja opettaminen. Keuruu: Otava.

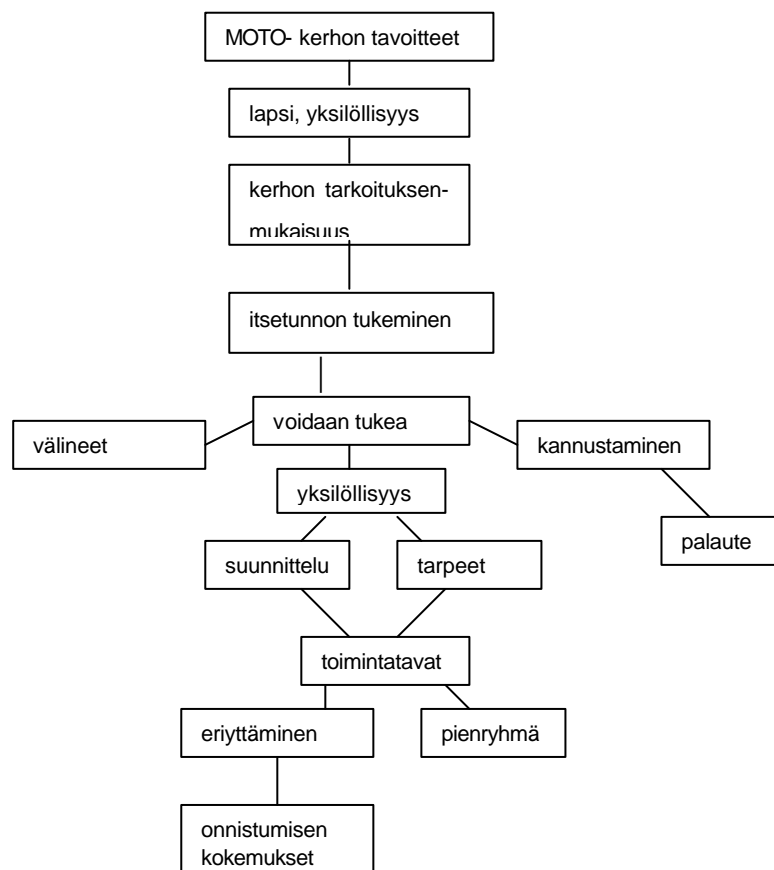
Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.

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.

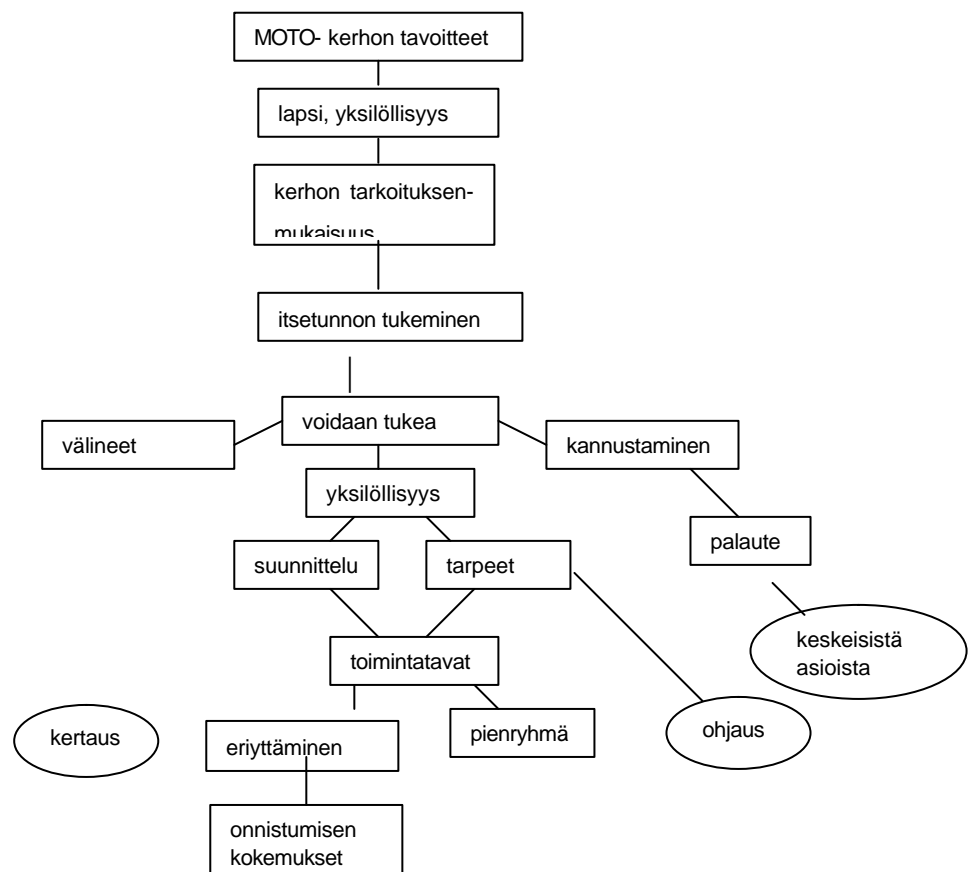
Liite 1. Yksilöhaastattelun kysymysrunko

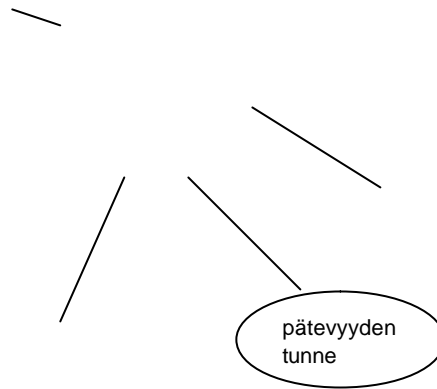
1. Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen, kun puhutaan MOTO-kerhosta?
2. Mitkä olivat MOTO-kerhon keskeiset tavoitteet?
3. Mitä ymmärrät käsitteellä itsetunto?
4. a) Voidaanko lapsen itsetuntoon vaikuttaa?
b) Miten arvioit lapsen itsetuntoa? Eli mitkä olivat ne tekijät, joiden perusteella teit huomioita lapsen itsetunnosta?
5. Näkyikö ohjaajien toiminnassa lapsen itsetunnon tukeminen? Miten?
6. a) Muuttuivatko työskentelytavat kevään aikana? Miten?
b) Miksi tavat muuttuivat? Mitkä olivat tekijät?
7. Koetko, että MOTO-kerholla on ollut vaikutusta lapsen itsetuntoon?
8. Onko MOTO-kerho mielestäsi toimiva tukiopetusmuoto? Miksi?
9. Miten käyttöteoriasi kehittyi harjoittelun aikana?

Liite 2. Ote käsitekartasta: yksilöhaastattelu



Liite 3. Ote käsitekartasta: lisätty päiväkirjamerkintöjä





Liite 4. Otteet kahdesta ohjaajan päiväkirjasta 15.4.2002

Ote yksi:

- Oikea fiilis, lapset innostuneita, vapautunut tunnelma: iloa, hymyä
- Oikeanlainen tunnelma, edelliskerran ei oikeaa/ väärää rohkaisi. Ei korjattu vain ohjattiin. -> Näin pitäs!
- Halusivat jatkaa vaikka miten kauan

- Tasapainon säilyttäminen edelleen hankalaa Aapolle. Tuli esiin etenkin bodyrolleilla liikuttaessa. Eteneminen hidasta, tarraa puolapuihin.
- Olli tuli ponnarilta hypättäessä arkun päälle polvilleen: "en halua!"
- Molemmilla OK köydessä riippuminen. Aapoa kiehtoo.
- Rauhoittuminen, rentoutuminen: Ollilla usein jännitys vaikka piti rentouttaa -> rauhallinen ilme, kuunteli. Aapokin laitto silmät kiinni & rentoutui, välillä vääntyi. <- oma itsensä, kuten aiemmilla tunneilla.

Ote kaksi:

Vaihdoin kerhokerralla jälleen työskentelymuotoa, joka oli mielestäni hyvin toimiva. Sali oli jaettuna kolmeen osaan. Monipuolisuus ja välineiden runsaus motivoi selkeästi ainakin omia kummioppilaitani. Rentoutuksen jälkeen kysyin lapsilta oliko heillä ollut mukavaa, molemmat vastasivat myönteisesti.

Tasapaino alue oli mielestäni kolmesta osiosta kaikkein onnistunein. Aapo oli hyvin aktiivinen ja kekseliäs. Lyneburgin telineellä hän keksi erilaisia tapoja liikkua. Aapo kulki telinettä sujuvasti eri tasoilla ilman erillisiä ohjeita. Puolikkaat sylinteripatjat olivat molemmille mieluisia. Aapon kasvoilta oli aistittavissa onnistumisen kokemus. Ollilla tasapainoilu eteni vastaavan kaavan kautta ja onnistui yhtä mallikkaasti.

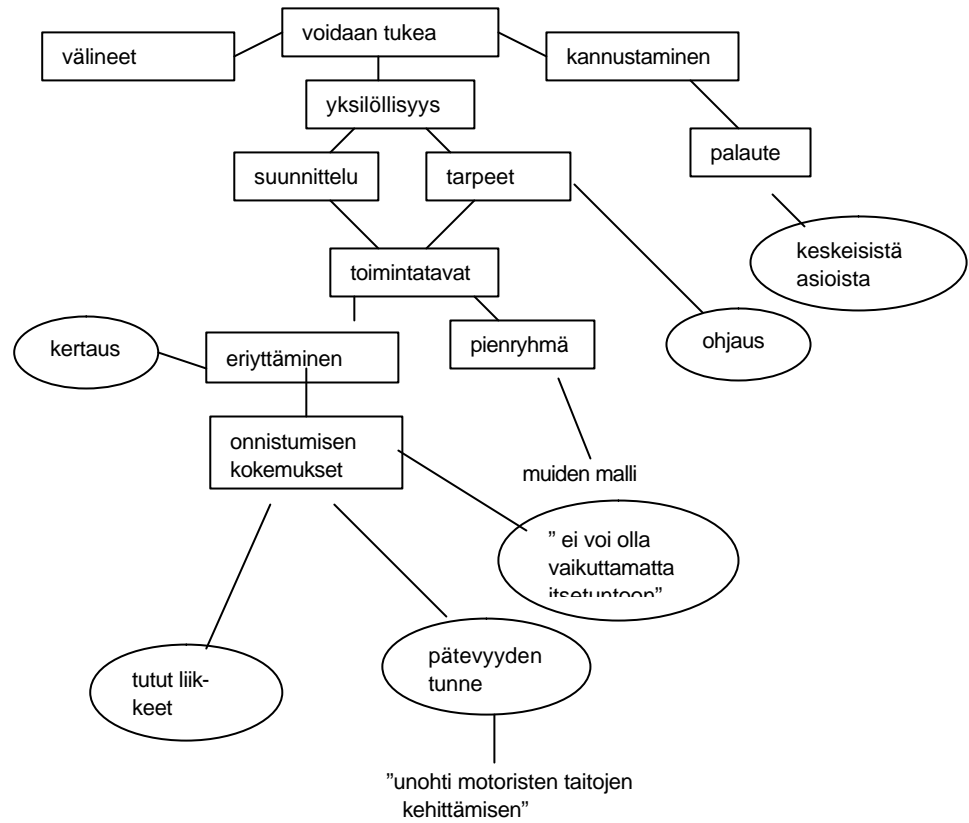
Heitto ja vierittäminen oli kaikkein rauhattomin työskentelypaikka. Aapon osalta oli todella myönteistä havaita, että vastakkaisuus periaate toimi ilman ohjaamista. Muistaakseni ainoastaan kerran muistutin jalkojen asennosta.

Liite 5. Ryhmäkeskustelun väitteet

- MOTO- kerholla asetetut tavoitteet eivät toteutuneet.
- MOTO- kerhossa itsetuntoa tuettiin suoraan ja välillisesti.
- Heikkoa itsetuntoa ei voi tunnistaa.
- Suunnittelussa ei huomioitu itsetuntoa.
- Pistetyöskentely – ratatyöskentely
- MOTO- kerhossa opin ohjaamaan paremmin.
- MOTO- kerho on toimiva tukiopetusmuoto.

Liite 6. Ote käsitekartasta: lisätty ryhmäkeskustelu





Liite 7. Tuntisuunnitelma 4.2.2002

Tunnin aihe: kehon osien hahmottaminen

TUNNIN TAVOITTEET	OPETUSSISÄLTÖ	TYÖTAPA JA ORGANISOINTI
<ul style="list-style-type: none"> - kehon osien hahmottaminen ja nimeäminen - reaktionopeuden kehittäminen 	<p>lämmittelyleikki: juostaan musiikin tahdissa ja pysähdytään sen loppuessa. Ohjaaja kertoo mikä kehon osa laitetaan maahan. Eriyttäminen: liikkuminen vaikeutetulla tavalla</p>	<ul style="list-style-type: none"> - yksi ohjaaja ohjaa ja motivoi - rajattu alue jolla liikutaan
<ul style="list-style-type: none"> - kehon osien hahmottaminen ja asennon tekeminen mallin mukaan - suuntien hahmottaminen, oikea / vasen 	<p>kehon osat ja suunnat: käännetään tiettyyn suuntaan ja matkitaan siellä olevan ohjaajan näyttämä liike. O = ohjaaja L = lapsi</p>	<p style="text-align: center;">O</p> <p style="text-align: center;">L L L L L L O</p> <p style="text-align: center;">O L L L L L L L O</p> <p style="text-align: center;">O</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - keskellä oleva ohjaaja pitää porukan kasassa ja samassa suunnassa - reunalla olevat kertovat suunnan, näyttävät liikkeen ja antavat palautetta
<ul style="list-style-type: none"> - oman kehon hahmottaminen suhteessa tilaan ja muihin - tarkkaavuus 	"hivijahti"	<ul style="list-style-type: none"> - ohjaajat "polttamassa" (alussa) - kuja, osumasta juoksuun
<ul style="list-style-type: none"> - rentoutuminen - tuntoaistin harjaannuttaminen 	"pallohieronta"	- yksi ohjaaja kahta/kolmea oppilasta

Palautteenannossa huomiota kiinnitettiin tehtävien tavoitteet huomioiden seuraaviin asioihin. Toimiiko lapsi ohjeen mukaan, hahmottaako kehon osan, reagoiko musiikin loppuessa kyllä/ei, tunnistaako lapsi oikean/vasemman, liikkuu pienessä tilassa muut oppilaat sekä polttajat huomioiden, onnistuuko keskittyminen/rentoutuminen

Liite 8. Tuntisuunnitelma 18.2.2002

Tunnin aihe: tasapaino, kävely / juoksu, pyöriminen, ponnistaminen / hyppääminen

TUNNIN TAVOITTEET	OPETUSSISÄLTÖ	TYÖTAPA JA ORGANISOINTI
tasapaino	alkulämmittely: varvashippa	kummiryhmissä varvashippaa, ottaa tarvittaessa osaa
Tasapaino, juokseminen, kävely, ponnistaminen, pyöriminen	Pistetyöskentelyrata, 5 pistettä	Kierretään rataa pisteittäin kummiryhmissä, vaihto pillin vihellyksestä
1) tasapaino, liikkeiden yhdistely	1) tasapainon säilyttäminen eri	1) Paavon puomi + penkki

2) tasapaino 3) hyppääminen - ajoitus 4) ponnistaminen / hyppääminen + juoksu - liikkeiden yhdistely 5) pyöriminen, ponnistaminen	yhteyksissä 2) tasapainon säilyttäminen epä- vakaalla alustalla edeten 3) hyppynarulla hyppääminen 4) ponnistustekniikka, oikea asento, tasa- ja vuoroponnistus 5) kuperkeikka eteen/ taakse, lunnunpesä	- kävely, juoksu (etu- ja taka- perin), hernepussin kuljetus - kääntyminen, polvivaaka - penkille esteitä → ylitys → eriyttäminen 2) penkit köysiin kiinni, kulkeminen reittiä pitkin 3) hyppynarut ja vanteet → eriyttäminen 4) ponnistaminen jalanjäljistä: tasa- ja vuoroponnistus, juoksun yhdistäminen ponnistukseen 5) renkaissa - kuperkeikka eteen/taakse - lunnunpesä
rauhottuminen, rentoutuminen	"pullapitko" - rentoutus	kummiryhmissä, ope rentouttaa, musiikki

Palautteenannossa huomiota kiinnitettiin tehtävien tavoitteet huomioiden seuraaviin asioihin. Osaako toimia ohjeiden mukaan, keksiikö jonkin toimintoa edistävän tekniikan, säilyykö tasapaino, onnistuuko liikkeiden yhdistely, uskaltaako edetä epävakaalla alustalla, säilyykö tasapaino, onnistuuko hyppääminen (esim. yksin liikkeessä/ paikalla, hiirenhätä), onko ponnistusasento oikea, sujuuko ponnistaminen sekä tasa- että vuoroponnistuksena, yhdistääkö vauhdin ja ponnistuksen, osaako/ uskaltaako yrittää, pystyykö rauhoittumaan/ rentoutumaan, malttaako odottaa omaa vuoroaan.

Liite 9. Tuntisuunnitelma 15.4.2002

Tunnin aihe: oma ratkaisumalli. tasapaino, hyppääminen, heittäminen & vierittäminen.
3 erilaista rataa, kierretään tietty aika, vaihdetaan rataa.

TUNNIN TAVOITTEET	OPETUSSISÄLTÖ	TYÖTAPA JA ORGANISOINTI
-------------------	---------------	-------------------------

	alkuhippa; pelastus pukkihyppely/ kiviasento	- rajattu alue - hipoilla merkit (nauhat)
1) TASAPAINO	1-3) tasapainon säilyttäminen liikkuvalla alustalla 4-5) miten edetä? Tasapainon säilyttäminen eri yhteyksissä	1) bodyroll, liikkuminen seisten tukea puolapuista 2) jumppapallot, liikkuminen vatsalla, selällä 3) sylinteri raita -patja. Tasapainoilu päällä 4) korkea puomi. (+penkki & patja) Kävely, kääntyminen eriyttäen. 5) Lyneburgin teline, "porraliikkuminen", kävely
2) HYPPÄÄMINEN & PONNISTAMINEN	1) ponnistaminen, alastulo, vartalon hallinta 2) hyppy korokkeelta patjalle köysien avulla 3) esteen ylittäminen köyden avulla. 4) ponnistus vuorotellen oikealla, vasemmalla 5) vauhdin & hypyn yhdistäminen	1) vauhti, ponnarilta hyppy arkun päälle kyykkyyen, eriyttäminen 2) hyppyarkulta hyppy köysistä kiinnipitäen merkitylle alueelle 3) vauhtia köydestä kiinnipitäen , ponnistaminen esteen yli, alas- tulo 4) tasapainokivillä hyppely 5) aitojen ylittäminen, kävely, juoksu

TUNTISUUNNITELMA jatkuu...

TUNNIN TAVOITTEET	OPETUSSISÄLTÖ	TYÖTAPA JA ORGANISOINTI
3) HEITTÄMINEN & VIERITTÄMINEN	1) tarkkuusheitto → voiman säätely 2) "kopittelu" pareittain 3) täysipainoinen heitto 4) pallon vierittäminen	1a) herne pussin heittäminen kohteeseen (tötsä) 1b) herne pussin heittäminen reikätauluun 2) ison pallon heittäminen parille alakautta & kiinniotto 3) yläkauttaheitto patjaan → eriyttäminen 4) pallon vierittäminen kujaan
Rauhoittuminen , rentoutuminen	loppurauhoittuminen	Kummiryhmät & musiikki

Palautteen annossa huomiota kiinnitettiin tehtävien tavoitteet huomioiden seuraaviin asioihin. Toimiko lapsi ohjeiden mukaisesti, hahmottiko hän kehonosat, reagoiko musiikin loppuessa kyllä/ ei, tunnistiko oikean ja vasemman, liikkui pienessä tilassa muut lapset huomioiden, pystyikö rentoutumaan/ keskittymään.

