

**HETEROGEEENISEN RYHMÄN LIIKUNNANOPETUS KOULUN  
ESIOPETUKSESSA**

**Oppilaantuntemuksesta yksilöllistämiseen ja turvallisen  
oppimisympäristön luomiseen.**

**Outi Eliisa Rajala**

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Jaana on opettajana lämmin, turvallinen ja läsnä oleva aikuinen.....	8
1.2	Oppilaiden taidot vaihtelevat – yhteistä on innostus liikuntaan.....	11
1.3	Tavoitteena monipuolista liikuntaa jokaiselle päivälle .....	18
2	LÖYDÖT.....	25
2.1	Oppilaantuntemus perustuu havaintoihin ja läsnäoloon.....	25
2.2	Tavoitteellinen, monikerroksinen suunnittelu.....	27
2.2.1	Oppimisympäristöä muokkaamalla taitoja vastaavia haasteita .....	29
2.2.2	Vaihtelevat ryhmittelyt eriyttävät ja tehostavat opetusta .....	33
2.2.3	Työtavat tarpeiden ja tavoitteiden mukaan .....	36
2.3	Strukturointi oppimisen ja turvallisuuden edistäjänä .....	38
2.4	Selkeys ja konkreettisuus ohjeidenannossa.....	42
2.5	Myönteinen suhtautuminen oppilaaseen .....	51
2.5.1	Palaute rohkaisee ja motivoi.....	52
2.5.2	Erialaisten ratkaisujen hyväksyminen.....	59
2.5.3	Tunnin etenemiseen vaikuttaminen.....	60
2.5.4	Kunniatehtävät kääntävät ikävät tilanteet myönteisiksi .....	62
2.6	Kognitiivinen ohjaaminen .....	65
2.6.1	Mielikuvat auttavat hahmottamaan tulevia tehtäviä.....	65
2.6.2	Ennakointi vähentää pelkoja .....	66
2.6.3	Siltaaminen jäsentää tehtäviä muistikuvien pohjalta.....	69
2.6.4	Käsitteiden määrittely tekee ohjeet ymmärrettäviksi .....	70
2.6.5	Pulmatilanteiden ratkaisuja .....	72
3	LÖYTÖJEN TARKASTELU .....	75
3.1	Turvallisuus .....	77
3.2	Yksilöllinen huomioiminen.....	80
3.3	Motivointi.....	83
3.4	Osallistuminen.....	86
4	POHDINTA.....	88
	LÄHTEET .....	97

LIITTEET.....	105
Liite 1 Tutkimusmenetelmät .....	105
Liite 2 Kirje vanhemmille .....	111
Liite 3 Alkuhaastattelun kysymysrunko.....	114
Liite 4 Tutkimuspäiväkirjan sisältörunko.....	116
Liite 5 Opettajakysely tunnin päätyttyä.....	117
Liite 6 Oppilaskysely.....	121

## TIIVISTELMÄ

Outi Rajala

Heterogeenisen ryhmän liikunnanopetus koulun esiopetuksessa. Oppilaantuntemuksesta yksilöllistämiseen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma 2006. 121 sivua, 6 liitettä.

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Sen tarkoituksena oli tutkia opettajan toimintaa ja hänen käyttämiään opetusmenetelmiä ja ohjaustapoja, joilla hän tukee heterogeenisen ryhmän oppilaiden osallistumista ja oppimista liikuntatunneilla. Tutkimusryhmänä oli koulun yhteydessä toimiva 13 oppilaan heterogeeninen esiopetusryhmä, jonka opettaja oli lastentarhanopettaja. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin osallistuvaa havainnointia, haastatteluja, kyselyjä ja valmiita dokumentteja.

Tutkimus osoitti, että heterogeenisen ryhmän opetus on opettajan tavoitteellista ja tietoista toimintaa oppilaan parasta ajatellen. Opettajan työn lähtökohta oli oppilaantuntemus, joka syntyi havainnoimalla oppilaita ja antamalla aikaa oppilaiden kanssa olemiseen. Opettaja suunnitteli toiminnan huolellisesti huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Hän loi ryhmään turvallisen ja myönteisen ilmapiirin huumorilla ja osoittamalla oppilaille hyväksyntää ja välittämistä ollen lämmin ja turvallinen aikuinen. Hän eriytti toimintaa ryhmittelyjen avulla, oppimisympäristöä muokkaamalla ja huomioimalla oppilaita yksilöllisesti kannustaen ja antaen palautetta ja yksilöllistä ohjausta. Toiminta oli selkeästi jäsenneltyä. Pulmatilanteiden ratkaisut kunnioittivat oppilasta. Turvallisessa ilmapiirissä sopiviksi muokattujen haasteiden äärellä jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus osallistua. Näin toteutui inklusiivisen opetuksen ydin – osallistuminen.

ASIASANAT: Opettajan toiminta, heterogeeninen ryhmä, liikunnanopetus, esiopetus, yksilöllistäminen, oppilaantuntemus, inklusio

# 1 JOHDANTO

Perusopetuslain 4§:n mukaan kunta on velvollinen järjestämään esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuotena. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Fyysisen ja motorisen kehityksen tukeminen on yksi esiopetuksen keskeisistä sisältöalueista. (Opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 14.) Liikunnanopetus on muuttunut haasteellisemmaksi oppilaiden heterogeenisyyden lisääntyessä (Huovinen 2000, 208; Koljonen & Rintala 2002b, 208). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata keinoja, joilla opettaja opettaa ja kasvattaa heterogeenista oppilasjoukkoa pyrkien luomaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden osallistua ja oppia liikuntatunneilla.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja sen tavoitteena on kuvata todellisuutta kokonaisvaltaisesti (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Tutkimuksessa on myös kouluetnografian piirteitä (Syrjäläinen 1996, 67–112). Laadullinen tapaustutkimus sopii Ghesquèren, Maesin ja Vandenberghen (2004, 173) mukaan hyvin koulumaailman monimuotoisen todellisuuden tutkimiseen. Tutkimusmenetelmistä on kerrottu tarkemmin liitteessä 1.

Tutkimus sai alkunsa toukokuussa 2004 sopiessani erityisliikuntapedagogiikan lehtori Terhi Huovisen kanssa tekemäni pro gradu -tutkielmani Hyvinvointia koululiikunnalla –tutkimusryhmässä. Tutkimusryhmän johtaja on Pilvikki Heikinaro-Johansson ja se toteutetaan liikuntatieteen laitoksella vuosina 2005–2007. Tutkimusaineistoni on osa Huovisen väitöskirjatutkimuksen aineistoa.

Tutkimusryhmä on koulun yhteydessä toimiva heterogeeninen esiopetusryhmä, jonka opettaja on innostunut liikunnan opettamisesta ja tutkimukseen osallistumisesta. Opettaja toimii pääosin yksin; muutamilla tunneilla on apuna toinen lastentarhanopettaja, koska samoissa tiloissa toimii osan aikaa toinenkin esiopetusryhmä. Molempien opettajien työtä helpottaa, että opettajat ovat toistensa ryhmissä samanaikaisopettajina muutaman tunnin viikossa.

**Tutkimustehtävät.** Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajan toimintaa ja hänen käyttämiään opetusmenetelmiä ja ohjaustapoja, joilla hän tukee heterogeenisen ryhmän oppilaiden osallistumista ja oppimista liikuntatunneilla. Näihin kaikkiin menetelmiin voisi syventyä tarkemmin, mutta tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajan käyttämien menetelmien kirjo tuoden esille näiden keinojen perusteluja ja merkityksiä. Tutkimuskysymykset ja metodien valinta varmistuivat tutkimuksen edetessä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2004, 155).

Tutkimuksessani keskityn opettajan toimintaan heterogeenisessä ryhmässä. Tutkin, miten opettaja ohjaa heterogeenistä ryhmää saadakseen kaikki oppilaat oppimaan ja osallistumaan opetukseen täysipainoisesti.

**Raportointi.** Tutkimuksen raportointi etenee johdannosta tutkimustulosten kuvailemiseen ja tulosten tarkasteluun. Lopuksi pohdin tutkimustulosten merkitystä tavoiteltaessa kaikille yhteistä koulua. Tutkimuksessa ei ole erillistä teoriaosaa, vaan kirjallisuus, tutkimusaineiston kuvaus ja tulkinnat käyvät tekstissä jatkuvaa vuoropuhelua. Raportointimenetelmälläni osallistun laadullisen tutkimuksen raportointimuodoista käytävään keskusteluun (ks. Tuomi & Sarajärvi 138). (Ks. myös liite 1.)

Anonymiteetin säilymiseksi käytän tutkimuksen raportoinnissa peitenimiä. Opettajaa kutsun **Jaanaksi**. Oppilaista käytän nimiä **Olivia, Julius, Jenni, Mikko, Ella, Tuomas, Johannes, Nelli, Ninni, Juuli, Severi, Joanna** ja **Pauliina**. Toista opettajaa kutsun **Sailaksi** ja Jennin pehmolelua **Suviksi**. Koulua kutsun **Juuselan kouluksi**. Kunnasta, jossa tutkimuskoulu sijaitsee, käytän peitenimeä **Kantolan kunta**. Olen käyttänyt tekstissä Kantolan kunnan nettisivuilta löytyviä tietoja koulun toiminta-ajatuksessa ja arvopohjasta sekä Juuselan koulun opetussuunnitelmaa, mutten voi viitata niihin tekstissä anonymiteetin vuoksi.

Tässä tutkimuksessa siteeratut Jaanan puheet, joihin ei ole merkitty aineistoviittausta, ovat alku- ja loppuhaastattelusta sekä oppituntien jälkeisistä haastatteluista. Oppilaiden puheisiin olen merkinnyt sulkuihin, millä tunnilla tai minkä tunnin

jälkeisessä haastattelussa näin on sanottu. Samaa merkitsemistapaa olen käyttänyt oppituntien tapahtumien kuvaamisessa Jaanan puheissa.

## 1.1 Jaana on opettajana lämmin, turvallinen ja läsnä oleva aikuinen

Jaana on koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Hän on valmistunut 1990-luvun alussa. Hän on työskennellyt aikaisemmin yhteensä viisi vuotta päiväkodissa, tutkimushetkellä oli menossa neljäs vuosi tässä koulussa esikoulun opettajana.

Jaana kertoi omasta taustastaan, että hän on ollut lapsena arka liikkumaan, mutta on aikuisena löytänyt liikunnasta itselleen elämäntavan. Hän on opettanut lastentanssia 18 vuotta. Hän on käynyt kymmenkunta kurssia tanssiin liittyen ja lisäksi muita liikunnanopetukseen liittyviä kursseja. Hän mainitsi esimerkkeinä Sherborne-liikunta- ja aivojumbppakurssit sekä Nuoren Suomen kursseja luistelusta, nassikkapainista, Metsämörri-luontokoulusta (ks. [www.suomenlatu.fi](http://www.suomenlatu.fi)) ja seikkailuliikunnasta. Erityistä tukea tarvitsevien lasten opettamiseen hän on perehtynyt erityispedagogiikan perusopinnoissa sekä Jyväskylän yliopiston ja kaupungin yhteisesti järjestämässä Lasten oppimisvaikeuksien koulutusohjelmassa, mikä oli laajuudeltaan kolmekymmentäkaksi opintoviikkoa. Jaana pitää omaa innostustaan liikunnasta tärkeänä esimerkkinä oppilaille.

Opettajana Jaana on mielestään ”*höpö ja lämmin*”. Latva (2001b, 223) tuo lämpimyiden esille myönteistä oppimisilmapiiriä rakentavana asiana, mutta korostaa myös opettajan asemaa luokan pomona. Opettaja on veturi ja oppilaat junan vaunuja. Jaana ottaa lapset henkilökohtaisesti huomioon höpöttämällä ja vitsailemalla heidän kanssaan. Hänellä on muistikuva omasta esikoulun opettajastaan, joka huomasi hänet. ”*Se on ollut tärkeä, kantava voimavara koko elämän. Mä oon ollu aika arka lapsi ja se on ollut aika ihanaa muistaa, muistaa kun Eeva jutteli.*” Hänen tavoitteenaan onkin olla lapsille lämmin ja turvallinen aikuinen.

Jaana kommunikoi oppilaidensa kanssa puheella ja koskettamisella. Hän haluaisi luoda läheisen ilmapiirin, jossa voi vapaasti nauraa ja halatakin tarpeen tullen. Ilmapiirin luominen on hänen mielestään tärkeää, koska monille lapsille esiopetusryhmä on ensimmäinen kokemus ryhmässä toimimisesta. Esikoulun



alkamista on odotettu ja siihen on valmistauduttu huolellisesti. Kynnys voi valmistelujen ja odottamisen myötä nousta korkeaksi. Jaana yrittää luoda oppilaille – ja myös vanhemmille ja muille läheisille – kuvaa siitä, että esikoulu on ihan tavallista elämää.

**Huumori rakentaa myönteistä ilmapiiriä.** Jaana käyttää huumoria runsaasti opetuksessaan, osaksi tiedostamatta, koska se on osa hänen omaa opetustyyliään, osaksi tietoisesti vaikeissa tilanteissa. Tietoisimmin hän käyttää sitä ongelmatilanteiden ratkaisuisissa, ongelmien lieventämisessä ja hauskoiksi kääntämisessä sekä pelottavien asioiden käsittelyssä, kuten kouluun tutustumisessa, joka oli oppilaille pelottava asia: *”Ne tutis siellä ja sitte ku mä rupesin kertoon - -, että koulun opettajat on ihan kauheita ja niillä on torahampaat ja muuta ja sitten ’Eikä oo!’ ’Jaa, eikö oo, mistä te tiätte?’ ’No mehän ollaan koulussa.’”* Jaana esittää liioitellen kauheimman mahdollisen vaihtoehdon pelottavasta asiasta, jolloin oppilaat huomaavat, ettei asia olekaan niin pelottava.

Jaana käyttää huumoria myös ohjeiden- ja palautteenannossa sekä liikkeiden näyttämässä. Näytöissä Jaana liioittelee ja näyttää epäonnistumisiakin, mikä on lapsista hauskaa ja rohkaisee heitä: ei haittaa, vaikkei kaikki sujukaan täydellisesti. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että huumori on myös kiinnostuksen herättämistä kieleen.

Esiopetusikäisten kanssa huumori on Jaanan mukaan aivan omalaatuista. Oppilaita naurattaa esimerkiksi Jaanan tietämättömäksi heittäytyminen, mitä hän tekee sekä harkitusti että spontaanisti. Tietämättömäksi heittäytyminen antaa oppilaille mahdollisuuden loistaa tiedoillaan ja vahvistaa siten heidän itsetuntoaan. Liikunnanopetuksessa Jaana käyttää huumoria vaikeiden ja epävarmuutta aiheuttavien suoritusten kohdalla. Jaana kokee huumorin rentouttavana. Esimerkiksi oppilaan yrittäessä päästä lipsuvilla suksilla mäkeä ylös Jaana kevensi tilannetta: *”Oho, oho, sutii, sutii!”* (Hiihtotunti 10.3.05)

Huumori syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Esimerkiksi nassikkapainissa (29.4.05) Jaana antoi ohjeen käsien laittamisesta ristiin rinnalle: *”Nyt meille tapahtuu semmonen homma, että me panemme kädet kiinni näin. Ne menevät nyt lukkoon. Ne*

*eivät lähde tästä sitten koskaan.*” Tuomas kommentoi: *”Sun pitää sitten irrottaa”*, mihin Jaana totesi nauraen: *”No tämä ei oo nyt se liimajuttu.”* Tuomaksen kommentti ja asian korostuminen auttoi luomaan oppilaille mielikuvan käsien paikallaan pysymisestä. Huumori liittyikin usein mielikuviin.

Oppilaantuntemuksen kehittyminen auttaa ymmärtämään ja hyödyntämään oppilaiden huumorintajua (Latva 2001b, 223). Tämän ryhmän kanssa huumori on ollut avainasemassa Jennin kanssa, koska hän ymmärtää Jaanan liioittelut ja muut *”narraukset”*. Joskus huumorinkäyttö voi kuitenkin olla ongelmallista, jos kaikki oppilaat eivät pidä opettajan huumorista. Jaanan mukaan sekin pitäisi osata ottaa huomioon. Tässä ryhmässä kaikki oppilaat kuitenkin pitivät Jaanan huumorista. Kerola (2001, 219) pohtii, ettei huumoria liene käytetty opetuksessa tarpeeksi. Hänen mukaansa huumorin käyttöä opetuksessa ei ole myöskään tutkittu riittävästi.

## 1.2 Oppilaiden taidot vaihtelevat – yhteistä on innostus liikuntaan.

Tutkimusryhmässä on kolmetoista lasta, kahdeksan tyttöä ja viisi poikaa. Kaikki lapset ovat syntyneet samana vuonna. Kaikilla oppilailla on toinen vanhemmista kotona, kukaan ei ole perhepäivähoidossa. Usealla oppilaalla on erityisen tuen tarpeita, mutta kenellekään ei ole tehty vielä erityisopetukseen ottopäätöstä. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään erityisen tuen piiriin kuuluvaksi myös lapsen, jolla vanhemmat sekä kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset ovat todenneet oppimisvaikeuksia ennakoivia kehitykseen ja oppimiseen liittyviä piirteitä ja vaikeuksia. Kaksi oppilasta käy kuitenkin toimintaterapiassa ja yksi perheneuvolassa.

**Oppilaiden taidot, haasteet ja tavoitteet.** Jaanan mukaan ryhmä on innokas liikkumaan. Uudet tilanteet, kuten uimahallireissu kuitenkin jännittävät oppilaita, joten uusiin tilanteisiin valmistaudutaan kuivaharjoitteluilla ja ennakoinnilla.

Monilla oppilailla on haasteita esiopetuksen motoristen tavoitteiden saavuttamisessa. Kehonkuva on haasteellinen etenkin Pauliinalle, Severille, Juliukselle, Mikolle ja Tuomakselle. Pallonkäsittely on vaikeaa Pauliinalle, Nellille ja Ninnille. Tasapainoharjoitukset ovat tärkeitä erityisesti Pauliinalle, Mikolle, Nellille, Ninnille. Kömpelyys tulee esille hypyissä erityisesti Mikolla ja Nellillä. Voimankäytön harjoitukset ovat tärkeitä etenkin Mikolle ja Johanneselle. Vasemman ja oikean erottaminen on haaste Mikolle, keskiviivan ylitys Mikon lisäksi Severille, Juliukselle, Ellalle ja Johanneselle. Keskittyminen meneillään olevaan tehtävään on ajoittain hukassa Pauliinalta, Mikolta ja Johanneselta. Pettymysten ja epäonnistumisten sietämisen harjoittelu on tärkeää Nellille, Ninnille, Johannesella ja Ellalle.

Kokonaisuudessaan ryhmä on Jaanan mielestä iloinen, tavallinen eskariryhmä. Helppoa ryhmässä on se, että oppilaita on ”vain” 13 yhtä opettajaa kohti sekä se, ettei opettajan tarvitse pelätä, että oppilaat ovat toisiaan kohtaan väkivaltaisia.

Hänelle tämä ryhmä on kuitenkin esikoulun opettajan uran kaikkein heterogeenisin ryhmä.

Olen koonnut taulukkoon 1 liikunnanopetuksen kannalta oleellisia tietoja oppilaiden taidoista, erityispiirteistä ja haasteita. Taulukon tiedot ovat opettajan ja vanhempien tekemistä oppilaiden henkilökohtaisista esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmista sekä Jaanan haastatteluista. Taulukon luokittelu pohjautuu psykologiassa ja kasvatustieteissä yleisesti käytettyyn luokitteluun psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen. Fyysiset taidot olen rajannut motorisiin taitoihin, koska keskityn karkeamotorisiin liikkumisessa tarvittaviin taitoihin. Psyykkisten taitojen sijaan olen käyttänyt käsitettä kognitiiviset taidot, koska kognitiiviset tavoitteet korostuvat koulussa yleisiä psyykkisiä tavoitteita useammin.

TAULUKKO 1. Oppilaiden taidot ja haasteet

<b>Nimi</b>	<b>Motoriset taidot</b>	<b>Sosiaaliset taidot</b>	<b>Kognitiiviset taidot</b>
Olivia	Monipuoliset liikuntataidot	Ryhmässä usein arka ja hiljainen	Luovuus ja taiteellisuus ovat vahvoja puolia
Joanna	Monipuoliset liikuntataidot	Ottaa usein johtajan roolin.	Hyvät matemaattiset taidot
Nelli	Kömpelyyttä, karkeamotoristen taitojen harjaantumattomuutta, tasapainovaikeuksia	Pettymysten sietäminen vaikeaa, nauttii esiintymisestä	Hyvät kielelliset taidot, taitava määrittelemään käsitteitä
Pauliina	Kömpelyyttä, pallon käsittely vaikeaa, kehonkuva haasteellinen, tasapainovaikeuksia	Huolehtii muista, tavoitteena saada realistisempi minäkuva	Ajoittaisia keskittymisvaikeuksia
Tuomas	Vähän liikunnallisia kokemuksia, liikkeiden eriytymättömyyttä, kehonkuvan jäsentymättömyyttä	Suhtautuu muihin oppilaisiin myönteisesti	Hyvät kielelliset taidot
Johannes	Oman toiminnan ohjailun vaikeuksia, karkeamotoristen taitojen heikkoutta, voiman	Häviäminen ja pettymysten sietäminen sekä sääntöjen noudattaminen vaikeaa	Hahmotusvaikeuksia, kielellisiä

	käytön säätely vaikeaa, kehon keskiviivan ylitys vaikeaa		vaikeuksia
Ella	Hyvät karkeamotoriset taidot	Häviäminen ja pettymysten sietäminen vaikeaa	Hahmotus- vaikeuksia, lyhytkestaisen kuulomuistin heikkous, käsitteet vaikeita, heikko yleistieto
Mikko	raskasliikkeisyyttä ja epärytmisyyttä, kehonkuvan jäsentymättömyyttä	Ottaa muut huomioon	Keskittyminen meneillään olevaan vaihtelee
Severi	Liikunnallisesti keskiverto-oppilas	<i>”Sosiaalinen herrasmies”</i>	Hyvät matemaattiset taidot
Ninni	Liikunnallisesti keskiverto-oppilas, pallon käsittely vaikeaa, heikko tasapaino	Pettymysten sietäminen ajoittain vaikeaa, hieman arka	Keskiverto-oppilas
Juuli	Liikunnallisesti keskiverto-oppilas	Sosiaalinen, reipas	Älykäs ja hoksaavainen, mutta kaiken uuden oppiminen on hidasta
Julius	Hyvin vaihtelevat motoriset taidot: näppäryyttä ja ketteryyttä vaativissa lajeissa taitava, silmä-käsikoordinaatio puolestaan heikko, kehon keskiviivan ylitys vaikeaa	Heikko itsetunto ja – luottamus, muuten vaihtelevat sosiaaliset taidot, asuu sijaisperheessä	Matemaattiset ja kielelliset valmiudet ja taidot heikot, käsitteet vaikeita
Jenni	Liikunnallisesti keskiverto-oppilas	Vetäytyvä ja sulkeutunut, ei osallistu opetukseen, seisoo lähes aina sivussa. Suvi-mollamaji aina mukana. Ei uskalla syödä eikä käydä vessassa vieraisissa paikoissa.	Kielellisesti ja matemaattisesti lahjakas

Jaanan mukaan heterogeenisyys johtuu tässä ryhmässä monella oppilaalla liikunnallisten kokemusten vähäisyydestä. Esikouluvuoden aikana onkin kannustettu

perheitä liikkumaan yhdessä: ”*Että perheet huomaisivat, että hei, tuo hiihto voisi ollakin ihan hauskaa. Tai että voisi käydä luistelemassa. Uimahallissakaan ei olla käyty moneen vuoteen! Siitä eskari on aika hyvä, että aika moni havahtuu, että ai niin, ei me ollakaan käyty uimassa, että sehän onkin aivan tavallinen asia.*” Tavoite on toteutunutkin perheiden tehdessä uimahalli- ja hiihtoretkiä. Esimerkiksi Mikon äiti hiihti tämän kanssa ensimmäistä kertaa kymmeneen vuoteen. ”*Just tällä lailla, että kun vanhin lapsi tulee hiihtokään, niin sehän on mukavaa lähteä sen lapsen kanssa lenkille.*”

Oppilaista Olivia ja Joanna ovat liikunnallisesti taitavia tyttöjä. He ovat hiihtäneet luistelutyyliä talven aikana yli sata kilometriä. Opettajalle on haastavaa suunnitella tunnit niin, että nämäkin tytöt oppisivat uutta ja saisivat tarpeeksi haasteita.

Nellin, Pauliinan, Tuomaksen ja Johanneksen liikkumisessa on kömpelyyttä. Tuomaksella kömpelyys saattaa olla pitkälti vähäisten liikunnallisten kokemusten seurausta; avaruuden tutkiminen ja muut akateemisemmat asiat ovat kiinnostaneet pientä älykköä enemmän. Sääkslahden (2003, 37) mukaan yksilölliset erot liikunnan määrässä kasvavat esiopetusikää lähestyttäessä, mikä vaikuttaa osaltaan myös lasten liikunnallisiin taitoihin. Tuomaksen motoriikka on vielä eriytymätöntä. Hän tarvitsee harjoitusta perusliikuntataidoissa ja välinelajeissa. Motorisissa tehtävissä tulee usein suun ja käsien myötäliikkeitä. Tuomas on kuitenkin muiden oppilaiden tavoin iloinen liikkuja. Nelli ja Pauliina ovat isokokoisia, mikä vaikuttaa heidän liikkumiseensa: ison kehon kanssa pitää välillä miettiä, miten sitä oikein käytetään. Liikunnassa Nellillä on monessa eri lajissa haasteena polvien joustaminen, mikä helpottaisi suoritusta. Jaanan sanoin Nelli ”*kesyttää polviaan*”.

Johannes ja Ella käyvät toimintaterapiassa hahmotusvaikeuksien vuoksi. Molemmat ovat kuitenkin innokkaita liikkujia. Häviäminen on kummallekin vaikeaa. Ellan karkeamotoriset taidot ovat hyvät. Vaikeudet näkyvät liikuntatunneilla visuaalista hahmottamista vaativissa tehtävissä ja lyhytkestoisen kuulomuistin heikkoudessa. Kun välineet tulevat mukaan, Ella unohtaa kuunnella. Ella menee syksyllä tavallisen 1.luokan sijaan pienryhmään.

Johanneksen hahmotusvaikeudet näkyvät liikunnassa siten, että hänen on vaikea kontrolloida liikkeitään ja hallita voimankäyttöä. Törmäyksiä tulee päivittäin, mihin vaikuttaa myös Johanneksen rämäpäisyys. Esimerkiksi hiihtotunnilla 23.2 Johanneksesta oli mukavinta laskea hyppyristä, ”kun mulle kävi poks”. Johannekselle ovat haasteita myös karkeamotoriset taidot, keskiviivan ylittäminen, silmä-käsikoordinaatio, levottomuus ja aistitoiminnot sekä rajojen ja sääntöjen noudattaminen. Kielellisten ohjeiden mukaan toimiminen on Johannekselle vaikeaa. Vaikeuksien vuoksi selkeät kielelliset ohjeet, näyttäminen sekä tulevien tilanteiden ennakointi ja aiemmin tehdystä muistuttaminen ovat Johannekselle tärkeitä. Johannes tarvitsee aikaa asioiden oppimiseen. Johannes on äkkipikainen suuttuen ja leppyen nopeasti. Tavoitteena onkin harjoitella pettymysten sietämistä. Hän jatkaa koululyykkäyksen vuoksi seuraavan vuoden samassa esikoulussa Jaana opettajanaan.

Mikko ei ole mukana kaikilla liikuntatunneilla, koska hän on koulu-uupumuksen vuoksi esikoulussa vain kolmena päivänä viikossa. Mikko on ikäisekseen pitkä, mikä aiheuttaa liikkumiseen ajoittaista kömpelyyttä. Hän toimii usein hitaasti ja keskittyminen meneillä olevaan asiaan vaihtelee. Mikon motoriset taidot ovat vaihtelevia, esimerkiksi silmä-käsikoordinaatiossa on ajoittain haparointia. Voimankäytön säätteleminen ja tarkkuus ovat myös harjoiteltavia asioita.

Liikunnallisesti keskiverto-oppilaita ovat Severi, Ninni ja Juuli. Juuli on syntynyt keskosenä ja hänen motoristen taitojen oppimisensa on ollut hidasta. Liikunnallisten taitojen kehittymiseen on kuitenkin kiinnitetty paljon huomiota, joten Juuli on saavuttanut ikäisensä. Uusien taitojen oppiminen on edelleen hidasta, mikä näkyi etenkin välinelajeissa. Juuli pitää kuitenkin liikunnasta.

Juliuksen liikunnalliset taidot vaihtelevat suuresti. Hän on erittäin taitava akrobaatti telinevoimisteluharrastuksen seurauksena, mutta hiihto ja luistelu tuottavat suuria vaikeuksia. Julius on innokas ja näppärä liikkuja etenkin ketteryyttä vaativissa lajeissa ja leikeissä. Silmä-käsikoordinaatio sekä kielelliset ja matemaattiset taidot ovat Juliukselle suuria haasteita. Sijaisperheessä asuvalla Juliuksella on ollut rikkinäinen lapsuus, mikä näkyy epävarmuutena omista taidoista. Sosiaalisissa tilanteissa Julius on arka, mutta telinevoimistelun myötä tulleet taidot ja toisten

poikien ihailu ovat nostaneet Juliuksen itseluottamusta. Psykomotorisilla harjoitusten on todettu kohottaneen itsetuntoa myös Koljosen ja Rintalan (2002a) tutkimuksissa.

Jenni on opettajalle haasteellisin oppilas. Hän on erittäin arka; sosiaaliset ja uudet tilanteet ovat hyvin vaikeita. Hän ei pidä koskettamisesta. Hän osallistuu toimintaan hyvin harvoin. Jenni käy perheneuvolan järjestämässä terapiassa. Ensimmäiset kaksi viikkoa hän seiso i koko päivän samalla paikalla. Ensimmäisen kerran hän on osallistunut toimintaan marraskuun alussa. Silmät seuraavat kuitenkin koko ajan tarkasti, mitä muut tekevät. Kotona Jenni leikkii vapautuneesti siskonsa kanssa. Esikoulussa hän rohkaistui vähitellen osallistumaan muiden lasten leikkeihin, mutta yhteisiin ohjattuihin leikkeihin hän ei ole osallistunut. Liikuntatunneilla Jenni osallistui valikoidusti luisteluun ja hiihtoon. Uintitunnilla hän tuli pitkän prosessin jälkeen altaaseen. Muuten hän oli liikuntatunneilla aina sivussa.

Jaana pyrkii ottamaan Jennin huomioon kaikissa toiminnoissa, vaikka Jenni ei haluaisikaan osallistua. Jennin mukaan houkuttelemisen ja huomioimisen vievät Jaanalta paljon energiaa ja ajatuksia. Se on välillä myös hyvin väsyttävää, kun tulokset näkyvät hitaasti. Jennin osallistumattomuus tuntuu Jaanasta surulliselta. Hän haluaisi auttaa, mutta se on vaikeaa. Syksyn aikana hän on hyväksynyt Jennin passiivisuuden tiettyyn rajaan saakka, mutta hyväksyminen ei tarkoita sitä, että hän ei muistaisi houkuttaa Jenniä mukaan. Hän ei ole huolissaan Jennin motorisista taidoista, joiden hän tietää olevan kunnossa, mutta hän on huolissaan siitä, ettei Jenni saa ”*sellaista ihanaa kokemusta olla niinku lapsi*” eikä onnistumisen kokemuksia uusien taitojen oppimisesta.

Jaana käyttää Jennin huomioimiseen ja houkuttelemiseen lukuisia keinoja, joita mainitaan myöhemmin tässä tutkimuksessa. Joskus onnistumisen kokemuksia tulee sekä opettajalle että Jennille, kun Jenni osallistuu. Hiihtoon Jenni osallistui suurimmaksi osaksi. Esimerkiksi hiihtotunnilla (22.2.05) Jenni osallistui siten, että tunnin alussa hänellä oli Suvi-mollamaija sylissään. Jaana oli kuitenkin puhunut Jennin kanssa etukäteen ottavansa Suvin kengurutaskuun tunnin ajaksi. Alkuleikin, rukkashipan jälkeen opettaja ottikin Suvin taskuunsa niin, että Suvin pää jäi näkyviin. Näin Jennin kädet jäivät vapaaksi ja hänen oli helpompi osallistua. Suvi oli kuitenkin mukana ja näkyvissä, Jennin turvana, vaikkei se ollutkaan hänellä itsellään.



Jenni hyväksyi Jaanan taskun Suvin paikaksi, vaikka Jenni oli välillä kaukana Jaanasta Saira-opettajan ryhmässä. Jenni osallistui kentän päästä päähän hiihtämiseen, mutta rukkashippaan ja pesänryöstöön hän ei osallistunut, koska niissä käytettiin yhteisiä leikkivälineitä, joita Jenni pelkää.

Jennin houkutteleva mukana kuuluu jokaiseen tuntiin, mutta Jaana ei jää maanittelemaan Jenniä, koska se ei hänen kohdallaan auta. Sen sijaan hän tarjoaa aina uusia mahdollisuuksia osallistua. Esimerkiksi ulkoliikuntatunnilla (13.4.05) muut osallistuivat pohjoistuuli-etelätuulihippaan, mutta Jenni oli sivussa. Jaana kommentoi Jennille: *”Olisit voinut tulla mukaan, tämä on tuttu leikki.”* Ja muutaman minuutin kuluttua hipan vaihtuessa: *”Jenni sä voit hypätä nyt mukaan.”*

Vaikka Jenni ei osallistu leikkeihin, hän on silmillään mukana eläytyen leikkiin sivussa ja nauraenkin mukana. Hän siirtyy usein leikin aikana vähitellen lähemmäksi leikkijöitä ja tekee joskus jotain pientä leikkiin liittyvää, muttei kuitenkaan osallistu. Näillä kerroilla osallistuminen on kuitenkin ollut Jaanan mukaan jo hyvin lähellä.

Oppilaat olivat ottaneet Jaanasta mallia ja myös he houkuttelivat Jenniä mukaan. *”Ja sitten lapset on ihania. Ehkä ne on ottanu sitten mallia minusta, että ne on sillai, et ’Haluaisit sä Jenni tulla leikkimään?’ ’Suvi voi tulla meidän kotiin asumaan.’ Et se on ollu helppo sitte, kun kaikki on hyväksyny Jennin semmosena.”*

Aina Jenniä ei voi jättää sivuun tai pois koko tilanteesta, vaan hänet on saatava mukaan. Joskus järkisyyt auttavat, esimerkiksi jumppasaliin siirtymisessä. *”Kun me mentiin toisella viikolla jumppasaliin, sanoin että ’Kun me Jenni lähetään täältä, niin mä en voi jättää sua yksin. Meidän pitää liikkua yhdessä.’ Sillä lailla mä sitten sain sen.”* Jos järkisyyt eivät auta, on joskus pakotettava. Jumppavaatteiden vaihtaminen oli Jennille vaikea paikka, mutta siinä auttoi lokakuussa se, että äidin kanssa päätettiin, että nyt Jenni vaihtaa jumppavaatteet. Jaana otti jumppavaatteet repusta ja antoi ne Jennin käteen antaen toiminnalle alun. Muutamalla kerralla tilanne jäi siihen, että Jenni puristi käsiään rintaansa vasten, ettei joutuisi koskemaan vaatteisiin. Sitten Jaana sanoi: *”Tänään torstaina me olemme päättäneet, että tämä on se päivä, jolloin sinä vaihdat ne jumppavaatteet.”* Siitä 3-4 viikkoa eteenpäin Jaana aloitti Jennin päällysvaatteiden riisumisen ja Jenni puki loppuun, minkä

jälkeen Jenni teki sen kokonaan itse. Joskus Jennin kanssa on käytetty myös jäätelöllä lahjomista perheneuvolan suosituksesta.

### 1.3 Tavoitteena monipuolista liikuntaa jokaiselle päivälle

Tavoitteet mahdollistavat opettajan tietoisien toiminnan. Ne luovat perustan opetussisältöjen, opetusmenetelmien, välineiden ja arviointikeinojen valinnalle. (Heikinaro-Johansson 2003, 112–113.) Tavoitteet ovat opetuksen punainen lanka. Ne antavat päämäärän opetukselle ja kriteerit arvioinnille. Tavoitteellinen toiminta edistää myös oppimaan oppimista. (Ahvenainen ym. 1999, 19, 23; Eloranta 2003b, 95.)

Liikunnanopetuksen tavoitteet jaetaan kahteen osa-alueeseen: kasvattaminen liikunnan avulla ja kasvattaminen liikuntaan. Liikunnan avulla kasvattamisessa liikunta on välineenä muiden päämäärien saavuttamiseen. Jos opetustilanteet on järjestetty hyvin, liikunnan avulla voidaan edistää tehokkaasti muita opetukselle asetettuja kasvatustavoitteita. (Laakso 2003, 17–20.)

Liikuntaan kasvattaminen on liikunnan näkemistä itseisarvona, tavoitteena, johon pyritään. Käytännössä se tarkoittaa motoriikan kehittymistä ja liikuntataitojen oppimista sekä elinikäisen liikuntaharrastuksen löytämistä, sillä liikunnan merkitys harrastuksena on korostunut viimeisen vuosikymmenen aikana fyysisen aktiivisuuden vähentyessä työssä ja työmatkoilla. Harrastuksen löytyminen jo lapsena voi edesauttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumista. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 40–41; Lintunen 2003, 28.) Yli 20 vuotta kestänyt suomalainen Laseri – pitkittäistutkimus osoitti, että kouluikäisten liikuntaan kannattaa panostaa. Liikuntaharrastuksen löytyminen on tutkimuksen mukaan hyvä tavoite, koska nuoruudenaikainen liikunnallinen aktiivisuus on yhteydessä aikuisiän liikunnalliseen aktiivisuuteen. (Telama, R. & Yang, Xiaolin 2005.)

Liikunnanopetuksen tavoitteet voidaan jakaa myös neljään osaan: tunnealueen (emotionaaliset), toiminnalliset (motoriset), sosiaaliset ja tiedolliset (kognitiiviset)

tavoitteet (Koljonen & Rintala 2002b, 203). Käytän tässä luvussa tavoitteiden jakamista neljään osa-alueeseen.

Jaana pitää tärkeimpinä tavoitteina esiopetuksen liikunnassa liikunnan ilon ja nautinnon löytämistä sekä myönteistä asennetta liikuntaan ja liikkumiseen. Liikunnan iloa pitivät tärkeimpänä tavoitteena myös Heikinaro-Johanssonin (2001, 7) tutkimukseen osallistuneet luokan- ja liikunnanopettajat. He arvioivat tämän tavoitteen myös toteutuneen parhaiten omassa opetuksessaan. Myös Huovisen (2000, 49) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät liikunnan iloa tärkeänä. Elorannan (2003b, 98), Lintusen (2003, 28), Jaakkolan (2003, 139) ja Heikinaro-Johanssonin (2001, 6) mukaan positiiviset ja monipuoliset liikuntakokemukset auttavat elinikäisen harrastuksen syntymistä.

Liikunnan ilo ja myönteinen asenne edistävät myös muiden liikunnalle asetettujen tavoitteiden toteutumista (Heikinaro-Johansson 2003, 109). Liikuntatunneilla lapsen itsetunto kohoaa ja käsitys itsestä vahvistuu juuri onnistuneiden liikuntakokemusten kautta (Rintala & Huovinen 2003, 76). Osaamisen ja onnistumisten korostaminen synnyttää Elorannan (2003b, 96) mukaan positiivisen, miellyttävän ja toimintaan houkuttelevan ilmapiirin, minkä voi huomata tästä esiopetusryhmästä selvästi.

**Emotionaaliset tavoitteet.** Emotionaalisista tavoitteista liikunnassa tulevat tässä tutkimuksessa esille liikunnan ilon lisäksi kokeileminen, harjoittelu ja itsensä ylittäminen, joita harjoitellaan liikuntatunneilla jatkuvasti. Näiden avulla syntyy onnistumisen elämyksiä. Jaanan mukaan myös pitkäjänteisyys on monilla lapsilla heikko: tulosten pitäisi näkyä heti ensimmäisellä yrittämisellä. Liikunnan avulla ne oppilaat, joille keskittyminen on vaikeaa, voivat oppia toiminnallisesti erilaisia oppimistottumuksia, kuten juuri pitkäjänteisyyttä (Laakso 2003, 20). Pinnistelyn lisäksi harjoitellaan asioiden tekemistä loppuun asti. Tämä näkyy liikuntasuoritusten lisäksi siinä, että järjestetään yhdessä liikuntatunnilla tarvittut välineet paikoilleen.

Jokainen oppii omaan tahtiinsa ja osaa vähän eri asioita, mikä näkyy Jaanan mukaan selvästi juuri liikunnassa, jossa suoritukset ovat muiden nähtävillä. On hyväksyttävä itsensä sellaisena kuin on, vaikka näkeekin omat kehittymistarpeensa ja pyrkii oppimaan lisää. ”*Että mun ei tarvitse nyt vielä osata niin paljon yhdellä jalalla*

*hyppiä, mutta että harjoitellaan.*” Liikunnassa huomaa helposti myös omia vahvuuksia: *”että mä osaankin jo aika lujaa luistella*”. Itsetuntemuksen lisääntyminen kohottaa myös itsetuntoa. Jaana yrittää tuoda usein esille sen, ettei hänkään osaa kaikkea. Ja niitä asioita, joita hän osaa, hän on harjoitellut kauan aikaa.

Vaikka liikunnasta yritetään tehdä mahdollisimman myönteistä, sen avulla on kuitenkin hyvä harjoitella myös epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä, jotka ovatkin tärkeitä opittavia asioita. Nellille, Johannekselle ja Ellalla nämä olivat ajankohtainen harjoituksen aihe. Esimerkiksi 23.2. Hiihtotunnilla Nellillä oli vaikeaa. Pienet epäonnistumiset tuntuivat valtavilta ja reaktiona oli mököttäminen yksikseen. Jaana kommentoi opettajakyselyssä (ks. liite 5) tunnin jälkeen: *”Nellin kanssa palattiin ”pettymysten sietämisen” harjoittelussa alkuvaiheille.*” Nelli itse ympyröi oppilaskyselyssä (ks. liite 6) kaikki naamankuvat sekä väritti kaksi ensimmäistä korostaen niitä. Hän kirjoitti lisäksi *”hankala ja hauska*”. ”Oliko tunnilla jotakin, mikä ei ollut mukavaa?” –kysymykseen hän vastasi: *”Kaaduin*”.

**Motoriset tavoitteet.** Motorisista tavoitteista tärkeimpänä on liikkumisen perustaitojen, juoksemisen, hyppäämisen ja heittämisen harjoittelu (Eloranta 2003a, 282). Useimmat niistä opitaan viimeistään 3-4-vuotiaana. Ne kehittyvät kuitenkin vielä kouluiässäkin. Perusliikuntataitojen kehittyminen sujuvaksi mahdollistaa monimutkaisempien liikkeiden, lajitaitojen, oppimisen. (Viholainen & Ahonen 2003, 224). Motoristen perustaitojen osaaminen ei ole Jaanan mukaan itsestään selvyys, joten niitä on harjoiteltava. Esimerkiksi monille oppilaille vaikeaa polvien joustamista tarvitaan useissa lajeissa, joten *”taikapolvista*” puhutaankin paljon. Hiihdon kuivaharjoitteluissa harjoiteltiin polvien joustamista, koska sitä tarvitaan kaikissa hiihtotekniikoissa. Perusliikuntataitojen osaaminen on Jaanan mukaan tärkeää myös hienomotoriikan kannalta: kun on perusliikuntataidot kunnossa, voi kiinnittää huomion aina vain pienempiin yksityiskohtiin.

Motoriikan alueella liikunnanopetuksen tavoitteena on myös harjaannuttaa silmän ja käden yhteistyötä sekä näkö-, kuulo- ja tuntoaistia. Liikuntatunnit ovat hyviä paikkoja harjoitella rytmisyyttä, mikä on Jaanan mukaan monelle oppilaalle vaikeaa. Rytmisiä tarvitaan niin puheessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa kuin liikkeissäkin: se on keskeinen kaikenlaisten liikkeiden sujuvassa suorittamisessa (Ahonen ym. 2001,

192). Liikuntatunneilla harjoitellaan erilaisten leikkien kautta myös esimerkiksi lukemisessa ja kirjoittamisessa tarvittavaa keskilinjaa ylittämistä sekä tasapainotaitoja. Leikki onkin lapsen oppimisen keskeisin väline, jonka ympärille kehityksen tukemisen pitäisi rakentua (Aro & Siiskonen 2003, 164).

Jaanan mukaan motorisista taidoista harjoitellaan kehon- ja tilanhahmotusta sekä liikkeensäätelyä, jotka liittyvät Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 15) mainittuun tavoitteeseen itsensä ilmaisemisesta liikkein. Oman kehon tuntemista harjoitellaan kehonosien nimeämisen ja liikkeiden hahmottamisen avulla. Samalla opitaan hyväksymään ja arvostamaan omaa kehoa sellaisena kuin se on, mikä on osa vahvaa minäkäsitystä (Ahvenainen ym. 1999, 108). Liikkeensäätely tarkoittaa voiman, ajan ja reaktionopeuden säätelyä. Voimankäytön hallinnan kehittyminen parantaa myös liikemalleja tehden niistä sujuvampia (Viholainen & Ahonen 2003, 223).

Lihäsännityksen ja rentouden oppiminen on myös tärkeää, mutta monille vaikeaa. Kehonhahmotuksen kehittyminen tukee myönteisen minäkuvan ja terveen itsetunnon rakentumista, mikä onkin yksi esiopetuksen tavoitteista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000) ja luo edellytyksiä uuden oppimiselle yhdessä tasapainotaitojen kehittymisen kanssa (Hakonen 2005, 7, Viholainen & Ahonen 2003, 220, 230). (Ks. myös Ahonen ym. 2001, 180–181.)

Vaikeudet motoristen taitojen oppimisessa voivat ennakoita myös ongelmia muilla kehityksen osa-alueilla, kuten toiminnanohjauksessa, tarkkaavaisuudessa, kielellisissä taidoissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, koska nämä liittyvät varsin usein toisiinsa. (mm. Ahonen ym. 2003, 362; Viholainen & Ahonen 2003, 225 ja Getchell, McMenamin & Whitall 2005). Tämän vuoksi motorisen kehityksen ongelmien (ks. Viholainen & Ahonen 2003, 227–232) havaitseminen voi auttaa esimerkiksi kielellisten häiriöiden varhaisessa kuntoutuksessa ja tukitoimien järjestämisessä (Ahonen, T., Taipale-Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2001, 178). Lisäksi opettajia rohkaisee Shapiron ja Ulrichin (2001, 286) väite, jonka mukaan on aina vain enemmän todisteita, että sellaisilla oppilailla, joilla on lukivaikeuksia, on itseensä tyytyväinen olo liikuntatunneilla.

**Sosiaaliset tavoitteet.** Sosiaalisista tavoitteista liikuntatunneilla Jaana pitää tärkeimpinä isossa ryhmässä ja erilaisissa pienemmissä ryhmissä toimimisen ja yhteistyötaitojen harjoittelua. Sääntöjen noudattaminen on yksi esiopetuksen tavoitteista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet). Liikuntatunneilla on varsinkin peleissä paljon hyviä tilanteita, joissa eettiset tavoitteet, esimerkiksi oikean ja väärän erottaminen, tulevat esille (Laakso 2003, 20). Sääntöjä opetellaan erilaisten leikkien kautta sekä muussa toiminnassa.

Liikuntatunnit tarjoavat mahdollisuuden vastuuntuntoisuuden oppimiselle, mikä on yksi tavoitteista. Käytännössä vastuuntuntoisuuden opetteleminen voi olla esimerkiksi välineistä huolehtimista. (Heikinaro-Johansson 2003, 118.) Esimerkiksi ulkoliikuntatunnilla (28.4.05) Jaana antoi jokaiselle oppilaalle jotain kannettavaa. Hän kutsui samalla lapsia nimellä, jotta jokainen tietäisi tarkasti, mikä tavara kenenkin kannettavaksi kuuluu. *”Mutta nyt, kirput, tarvitsen apua. Älä ota vielä, kuuntele ensin ohjeet - - Tarvitaan pallopussin kantaja. Hyvä. Otatko Jenni sinä tämän kartion?”* Vastuuntuntoa ja yhteistä vastuuta harjoitellaan myös joukkuepeleissä: joukkueella on yhteinen tavoite.

Tavoitteena on oppia myös kannustamaan, rohkaisemaan ja neuvomaan muita. Jaanan mielestä aikuisen esimerkillä on vaikutusta lasten toimintaan. Kannustamisen ja neuvomisen opettamisessa Jaana onkin onnistunut, mistä esimerkkinä yhteinen keskustelutilanne sisäliikuntatunnilla 15.4.05:

Jaana: *”Pauliina, kerros mitä sää eilen opit!”*

Pauliina: *”Pyöräileen ilman apupyöriä!”*

Jaana: *”Ilman appareita!”*

Pauliina: *”Eikä ollut yhtään vaikeaa lähteä kun Joanna neuvoi myös pysähtymään!”*

Esiopetuksen tavoitteena on oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen sekä perustietojen ja -taitojen omaksuminen. Tärkeänä tavoitteena on tasavertaisuuden ymmärtäminen ja ihmisten erilaisuuden hyväksyminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8.) Ryhmä vaikuttaa siihen, mitkä tavoitteet painottuvat. Tämän ryhmän kohdalla tavoitteista on korostunut juuri erilaisuuden hyväksyminen, koska Jenni on ollut ryhmässä. *”Ja Jenni on kuitenkin selkeästi erilainen.”*

**Kognitiiviset tavoitteet.** Kognitiivisina tavoitteina Jaana näkee liikunnassa käsitteiden oppimisen. Esimerkiksi käsitteet ”eteen”, ”taakse”, ”ylhäällä” ja ”alhaalla” toistuvat liikunnassa. Myös ongelmanratkaisutaito ja itsenäinen ajattelu kehittyvät, jos niille annetaan tilaa. Jaana on esimerkiksi antanut oppilaiden rakentaa itse telineratoja. Ongelmanratkaisutaitoja tarvitaan myös välineiden jakamisessa. Jaanan mielestä liikunta voi edistää myös luovuuden kehittymistä.

Esiopetuksessa on paljon liikuntaa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin vuoksi. Kantolan kunnan opetussuunnitelman mukaan esiopetus perustuu lapsen yksilöllisyyteen ja sen toimintaa ovat leikki ja aktiivinen oppiminen. Esiopetus on kokonaisvaltaista, joten liikuntatunneilla toteutetaan liikunnalle asetettujen tavoitteiden ohella myös muita esiopetuksen tavoitteita, kasvatetaan liikuntaan ja liikunnan avulla. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7) mukaan esiopetuksen keskeinen tehtävä on lapsen suotuisien kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksien edistäminen. Se tarkoittaa fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen seuraamista ja tukemista. Samalla pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia.

Kantolan kunnan opetussuunnitelmassa sanotaan, että kuusivuotias lapsi on liikkuva lapsi. Hänellä on tarve liikkua monin tavoin, joten hän tarvitsee mahdollisuuksia ja tilaa liikuntaleikeille. Hän haluaa soveltaa liikuntataitojaan erilaisissa ympäristöissä ja erilaisin välinein (Sääkslahti 2003, 36). Huovisen ja Rintalan (2003, 76) mukaan riittävän hyvä fyysinen toimintakyky on tärkeää lapsen kokonaiskehitykselle ja elämän laadulle. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten mukaan lapsi tarvitsee joka päivä vähintään kaksi tuntia reipasta liikuntaa (Hakonen 2005). Liikuntaa tulee joka päivä ulkoilujen yhteydessä, jolloin omaehtoinen liikunnallinen toiminta ja leikki ovat keskeisessä asemassa. Lisäksi esiopetuksen liikuntaan kuuluu ohjattua toimintaa.

Tutkimusryhmän viikkoon kuului paljon liikuntaa. Tiistaisin oli tunnin ulkoilu, jonka alkuaika käytettiin yhteiseen liikunnalliseen toimintaan. Torstaisin oli varsinainen liikuntatunti liikuntasalissa tai ulkona. Ohjelmassa oli tutustumista perusliikuntamuotoihin ja erilaisiin liikuntavälineisiin. Harjoituksen kohteena olivat

perus- ja havaintomotoriset valmiudet, kuten tasapaino ja reaktionopeus. Perjantaisin oli toiminnallinen tunti pienemmässä liikuntasalissa. Ohjelmassa oli silloin perinteisiä liikuntaleikkejä ja hahmottamista vaativia tehtäviä, esimerkiksi suurilla kolmiulotteisilla palikoilla rakentamista. Evakkoaikana torstain liikuntatunnit pidettiin ulkona, perjantain tunnit esiopetustilassa.

Tutkimusryhmän arkeen kuului päivittäin 45 minuuttia ulkoilua, jonka aikana lapset keksivät itse yleensä varsin liikunnallista toimintaa. Liikuntaa tuli myös sisällä monessa tilanteessa. Pieniä liikuntaleikkejä otettiin ohjelmaan sopivina hetkinä, vaikkei olisikaan ollut liikuntatunti. Lisäksi liikuntaa ja ulkoilua tuli kolmen kilometrin päähän tehtävillä Metsämörri-retkillä kahden – kolmen viikon välein. Evakkoaikana päivittäinen liikunta-annos lisääntyi oleellisesti, kun ruokailuihin piti kävellä 800 metrin päähän. Jaanaa harmitti kuitenkin se, että päivän neljästä eskaritunnista meni puoli tuntia, 15 % ruokailuihin siirtymiseen, mikä vei aikaa muulta toiminnalta.

Jaana pitää liikuntaa tärkeänä osana esiopetusta. Hän toivoo liikunnan olevan osa lapsen tavallista arkea: että lapsi kävelisi tai pyöräilisi esikoulumatkat, ulkoilisi, luistelisi ja laskisi mäkeä. Jaanan mielestä liikunnan avulla opitaan monenlaisia asioita. Se on helppo tapa tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, ”*kun se on niin mukavaa, lastenkin mielestä. Harvoin tapaa lasta, joka inhoaisi liikuntaa, ainakaan alle kouluikäisenä.*” Jaanan mielestä esiopetuksessa voisi olla enemmänkin liikuntaa, nyt sitä on erikseen kolme tuntia yhdeksästätoista. Esiopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluu kuitenkin paljon asioita, joten on tehtävä rajauksia. ”*Yritetään ottaa kaikkea. Ja leikkiä. Leikkiä pitää olla aina! Ja siinä lapset sitten liikkuvatkin.*”



## 2 LÖYDÖT

Opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen on kokonaisuus. Siihen kuuluvat lähtötilanteen arviointi, suunnittelu, toteutus sekä oppimisen ja opetuksen arviointi ja kehittäminen. Nämä vaiheet seuraavat jatkuvasti toisiaan. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 24–25.) Opettajan päätehtävä on auttaa oppilaita oppimaan ja kasvamaan suunnitteleamalla ja järjestämällä oppimistilanteita, joissa oppilaiden taidot, taidot ja asenteet kehittyvät (Siedentop 1991, 7). Tässä luvussa keskityn tutkimuksen tarkoitukseen – opettajan toiminnan eli opettamisen ja kasvattamisen kuvaamiseen.

### 2.1 Oppilaantuntemus perustuu havaintoihin ja läsnäoloon

Opetuksen lähtökohtana on oppilaantuntemus. Ahvenainen, Ikonen & Koro (1999, 28) sanovat opetuksen edellyttävän aina oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien perinpohjaista tuntemusta. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan oppilaan persoonallisuuden ja yksilöllisten tapojen säätelevän oppimista. Opettajalta edellytetään, että hän on selvillä lapsen kaikinpuolisesta hyvinvoinnista sekä taito- ja tietotasosta.

Yksilöllisen ohjaamisen ja yksilöllistetyn opetuksen pohjana on oppilaantuntemus. Oppilaantuntemus syntyy aluksi ennakkotiedoista, sittemmin oppilaiden havainnoinnista ja tarkkailusta. Oppilaiden havainnointi tapahtuu arjessa seuraamalla heidän toimintaansa. Juuri arkihavaintojen perusteella voidaan seurata oppilaan kehitystä ja siinä ilmeneviä pulmia. Oppilaan kehityksen tukeminen ja opetuksen yksilöllistäminen tapahtuvat oppilaantuntemuksen pohjalta (Oksanen 1999, 234). (Ahonen ym. 2001, 175.) Jotta opettaja voisi asettaa oppilaille yksilöllisiä tavoitteita, hänen on tunnettava oppilaansa (Ahvenainen ym. 1999, 18).

Jaana pitää tärkeänä oppilaiden henkilökohtaista tuntemista. Hän pitää havainnointia omana vahvana puolenaan, mutta se vaatii aikaa ja runsaasti oppilaiden kanssa

olemista. Oppilaantuntemus on pohjana tavoitteiden asettelulle ja opetuksen hyvälle suunnittelulle (Heikinaro-Johansson 2003, 112). Voidakseen soveltaa liikunnanopetusta vastaamaan oppilaiden tarpeita, opettajan on tärkeää tuntea oppilaat ja heidän tarpeensa. Liikunnanopetus, kuten kaikki muukin opetus, on kuitenkin pohjimmiltaan oppilaan kohtaamista. (Huovinen & Rintala 2003, 344, 359.)

Jaana kirjaa pitkin vuotta havaintojaan oppilaista. Hän pyrkii löytämään havaintojen takaa oppilaiden luonteenpiirteitä. Jaana kiinnittää oppilaiden toiminnassa huomiota esimerkiksi siihen, mitä oppilaat tekevät, puhuvat ja miten he suhtautuvat uusiin asioihin sekä miten he reagoivat pettymyksiin. Oppilaiden havainnointi on pitkälti suhteessa opetussuunnitelmaan. Jaana näkee esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet sellaisina, joita tarvitaan koko elämän ajan. Esimerkiksi sosiaaliset taidot ovat yksi havainnoitava asia ja myös osa opetussuunnitelman tavoitteita.

Liikunnanopetuksessa osa oppilaiden havainnointia on liikuntasuoritusten havainnointi. Opettajan on tunnettava suorituksen ydinkohdat, jotta voisi kiinnittää niihin onnistumiseen ja korjaamiseen huomiota. Oppilaiden havainnointi on edellytys palautteen antamiselle ja oppimisen ohjaamiselle. (Varstala 2003, 157, Koljonen & Rintala 2002b, 206.)

Oppilaiden havainnointia vaikeuttaa välillä se, että opettaja on mukana toiminnassa. Jaana yrittää kuitenkin parhaansa mukaan seurata kaikkien oppilaiden toimintaa samalla, kun on itse mukana, esimerkiksi painimassa yhden oppilaan kanssa.

Puhun tässä tutkimuksessa arvioinnin sijaan havainnoinnista, koska Jaana käyttää arviointimenetelmänä pääasiassa jatkuvaa havainnointia. Jaana on täyttänyt kaikista oppilaista havainnointilomakkeen, joka on alun perin Turun kaupungin sosiaalikeskuksen päivähoito-osaston suunnittelema, mutta johon on tehty tässä kunnassa pieniä muutoksia. Havainnointilomake täytetään arkisten havaintojen perusteella, ei standardisoidussa tilanteessa. Lisäksi muutamille oppilaille on tehty virallisia testauksia kouluvalmiustutkimusten yhteydessä.

## 2.2 Tavoitteellinen, monikerroksinen suunnittelu

Suunnittelun lähtökohtina ovat oppilaantuntemus ja tavoitteet. Tavoitteellinen toiminta vaatii huolellisen suunnittelun (Koljonen & Rintala 2002b, 202), joka tähtää yhteisten ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseen (Heikinaro-Johansson 2003, 105). Oikeantasoiset vaatimukset ovat tärkeitä. Liian korkealle asetetut tavoitteet vähentävät oppilaan itsenäisyyttä, sillä hän tulee riippuvaiseksi tuesta ja mahdollisuudet oppia oman oivalluksen kautta vähenevät. (Aro & Siiskonen 2003, 167.)

Liikunnanopetuksen suunnittelu on monikerroksista. Ensin tehdään liikuntalajeihin painottuva lukukausisuunnitelma, sitten lajikohtainen jaksosuunnitelma. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 37.) Liikuntalajit ovat välineinä liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa (Heikinaro-Johansson 2003, 111.) Jaksosuunnitelmista Jaana jatkaa suunnittelua yksittäisten liikuntatuntien suunnitteluun. Jaana käyttää suunnitteluun ja ennakkovalmisteluihin 10–35 minuuttia tunnista riippuen. Uuden lajin alkaessa suunnitteluun menee eniten aikaa, myöhemmillä tunneilla suunnittelua helpottavat alussa tehdyt kokonaisvaltaisemmat suunnitelmat. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten mukaan varhaiskasvattajien tulee suunnitella ja järjestää tavoitteellista ja monipuolista liikuntakasvatusta (Hakonen 2005, 6). Jaana miettiikin tunnin kulkua lajitavoitteiden, kasvatuksellisten tavoitteiden, oppilaiden tarpeiden ja oman toimintansa, pedagogiikan, kannalta.

Liikunnan opetussuunnitelma laaditaan luokan tarpeiden perusteella ja sitä sovelletaan tarvittaessa. Ryhmäkohtaisen suunnitelman pohjalta eriytetään opetusta yksilöllisten tarpeiden mukaan. Opettajan asettamat realistiset tavoitteet sekä taito suunnitella tunnit siten, että oppilaiden yksilölliset tarpeet tulevat huomioituiksi, edistävät myönteistä ilmapiiriä. Näin huolellinen suunnittelu välittyy ilmapiiriin ja oppilaiden hyvinvointiin. (Heikinaro-Johansson 2003, 109, 112; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 23)

Oppilaiden tunteminen auttaa Jaanaa suunnittelemaan ja toteuttamaan opetuksen oppilaiden yksilöllisyyden huomioiden. Esimerkiksi luistelutunnille 27.1.05 hän oli

suunnitellut muille oppilaille useita itsenäisiä tehtäviä, jotta hänelle jäisi aikaa ohjata ensimmäistä kertaa luistelutunnille mukaan tulevaa Mikkoa. ”*Kuulin äidiltä, että se on makaroni ja mietin, mitä se tarkoittaa jäällä. Mietin heti, miten rakennan sen tunnin, että se poika, Mikko, saisi myös kivan kokemuksen, kun muut ovat kuitenkin luistelleet jo kahdeksankin kertaa ja sitten vielä käyneet äidin ja isin kanssa myös. Siinä yritän huomata sitten oppilaan yksilöllisyyden.*”

Suunnittelussa on otettava huomioon opetuksen tarkoitus ja tavoitteet, käytettävissä oleva aika, oppilaat ryhmänä ja yksittäisinä oppilaina, mahdolliset avustajat, liikuntamuodot, opetusjärjestelyt ja työtavat, tilat ja välineet sekä arviointi. Opettaja päättää, millaisia harjoitteita tehdään, kuinka paljon tai kuinka monta kertaa, miten käytetään aikaa ja mikä on tehtävien järjestys. (Heikinaro-Johansson 2003, 112; Koljonen & Rintala 2002b, 204.) Huotarin (2003, 315) mukaan uuden liikuntalajin aloittaminen on erityisen tärkeä vaihe, koska alussa saadut myönteiset kokemukset vaikuttavat uuteen lajiin asennoitumiseen ja oppimiseen.

Jos oppilaalle tulee negatiivisia kokemuksia, esimerkiksi hiihdossa huonoista välineistä tai olosuhteista johtuen, tarvitaan opettajan kekseliäisyyttä. Tästä ryhmästä Juliuksella oli liian pitkät sukset, minkä Jaana huomasi jo ensimmäisen tunnin jälkeen. Julius kaatui vähän väliä ja suksien hallinta oli vaikeaa; sukset harittivat jatkuvasti sivuille. Toiselle tunnille löytyikin kotoa vähän pienemmät välineet, jotka auttoivat häntä pysymään hiukan enemmän pystyssä.

Käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat suunnitteluun. Niinä tunteina, jolloin Saila oli mukana, eriyttäminen oli helpompaa. Saila oli tutkimuksen aikana kahdella hiihtotunnilla Jaanan apuna. Yhteistyöllä olisi ollut suurempi merkitys, jos ryhmässä olisi ollut vammaisia oppilaita tai toinen opettaja kokopäiväisesti. Tilanne olisi ollut erilainen myös, jos ryhmässä olisi ollut avustaja. Avustaja tuo opetukseen ja sen järjestämiseen aivan uuden ulottuvuuden (ks. esim. Koski & Nyysönen 1998).

Vaikka Jaana suunnittelee tunnit huolella, on tärkeää, että hän on valmis joustamaan suunnitelmistaan oppilaiden ideoiden ja jaksamisen sekä olosuhteiden mukaan. Hänen on helppo keksiä toimintaa liikuntatunneille. Rajaaminen on vaikeampaa, mutta oleellisimpien tavoitteiden miettiminen helpottaa rajaamista. Jaanan on

mielestään helppo muuttaa suunnitelmiaan: *”kun mä vain jätän jotain pois. Eihän ne lapset tiedä, mitä mä olin suunnitellu.”*

Suunnitelmat voivat muuttua monesta syystä. Joskus ne muuttuvat oppilaiden ideoiden kuuntelemisen, oppilaslähtöisyyden vuoksi. Esimerkiksi hiihdon kuivaharjoitteluissa suunniteltu järjestys muuttui oppilaslähtöisen etenemisen vuoksi, koska oppilaat rupesivat kouluun tultuaan solmimaan monoja jalkaan. Niinpä aloitettiinkin päiväjärjestyksen sijaan solmuilla. Joskus suunnitelmat muuttuvat, kun aikaa kuluu suunniteltua enemmän tai vähemmän. Esimerkiksi ensimmäisellä kerralla hiihtomaahan siirryttäessä siirtymiseen kului paljon aikaa, joten muuta ohjelmaa piti tiivistää ja pohtia keinoja, miten siirtymistä saataisiin seuraavalla kerralla nopeutettua. Myös olosuhteet voivat pakottaa muutoksiin: *”Puhuttiin aamulla vuorohiihdosta, siitä tavallisesta. Mitä ne saavat tekee ja niin pois päin. Jotenkin se oli sit hankalaa, kun ne ladut siinä edessä oli niin huonot. Että tein sitten niin, että hyppäsin siitä yli.”* Ohjelmaa voidaankin nopeuttaa käyttämällä johonkin tehtävään suunniteltua lyhyempi aika tai jättämällä leikkejä tai tehtäviä pois.

### 2.2.1 Oppimisympäristöä muokkaamalla taitoja vastaavia haasteita

**Oppimisympäristöt.** Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000, 7-9) määrittelevät oppimisympäristön fyysiseksi, psyykkiseksi, sosiaaliseksi, kognitiiviseksi ja emotionaaliseksi ympäristöksi, jossa lapsi toimii. Hyvä oppimisympäristö määritellään lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja oppimismotivaatiota ohjaavaksi sekä terveelliseksi ja kaikin puolin turvalliseksi. Varhaiskasvatuksen suositusten mukaan varhaiskasvattajien tehtävänä on luoda liikuntaan houkutteleva ympäristö, poistaa liikuntaan liittyviä esteitä ja opettaa turvallista liikkumista eri ympäristöissä. Liikuntaa houkutteleva oppimisympäristö innostaa lapsen liikkumaan ja leikkimään, mistä seuraa runsaasti motoristen taitojen automatisoitumisen kannalta tärkeitä liikuntasuoritusten toistoja. (Hakonen 2005.)

Koulun toiminta-ajatuksessa ja arvopohjassa oppimisen sanotaan onnistuvan parhaiten, kun lapsi saa opiskella omien edellytystensä mukaisesti rauhallisessa ja

mielekkäässä oppimisympäristössä. Itse asiassa evakkotilat olivat koulun tiloja rauhallisemmat, vaikka niissä muita pieniä puutteita olikin.

Liikunnanopetuksen suunnittelussa on huomioitava sisäliikunnassa tilat ja ulkoliikunnassa liikuntapaikkojen lisäksi olosuhteet. ”*Kauhea kamppailu itsensä kanssa.. Kävin eilen katsomassa jäällä, että siellä oli hienot halsterit. Haluaisin, että kokeiltaisiin jo vuorohiihtoa. No, pakkanen ratkaisi (aamulla -20). Jätin sen aamuun, että no, aamulla katson, että miten. Että jos on hirveän kylmä aamulla, tehdään lyhyemmän kaavan mukaan. Ja sitten tehtiin niin.*” (Hiihtotunti 23.2.05) Lämpötila voi muodostua esteeksi tai haitaksi myös kuumuuden vuoksi, mutta sitä on helpompi säädellä kuin kylmää. Esimerkiksi muutamilla iltapäivän aurinkoisilla hiihtotunneilla joillakin oppilailla oli koteihin annetuista kerrospukeutumisoheista huolimatta liian paljon vaatteita. Jaana antoi näiden oppilaiden vähentää vaatekerroksia, jolloin fyysisesti tukala olo ei muodostunut esteeksi liikunnasta nauttimiselle. Opettajan onkin mahdollisuuksien mukaan otettava huomioon ja vähennettävä olosuhteista johtuvia esteitä ja haittoja (Koljonen & Rintala 2002b, 206).

Koulun sisäliikuntatiloina olivat suuri ja uusi, hyvin varusteltu liikuntasali sekä pienempi jumppasali. Evakkoaikana ei näitä tiloja ollut mahdollista käyttää, joten sisäliikuntatunnit järjestettiin noin 30 neliön kokoisessa luokkatilassa. Erikoisuutena oli takka, joka oli sekä iloksi että vaaraksi. Osittain heikoista sisäliikuntatiloista johtuen ulkoliikuntaa oli tutkimuksen aikana paljon: seuratuista tunteista suurin osa oli ulkoliikuntaa.

Ulkoliikunta-alueet koulun ympäristössä ovat monipuoliset: hiihtomaa, luistelukaukalo ja kaksi hiekkakenttää, joista pienempi oli esikoululaisille sopivan kokoinen ja heidän käytössään liikuntatunneilla. Ulkoilualueella koulun pihassa on monenlaisia kiipeilytelineitä. Evakkoaikana väistötilojen vieressä oli sopivasti pieni leikkikenttä, joten välituntialue pysyi monipuolisena. Ulkoleikkeihin on koulun varastossa leikki- ja pelivälineitä. Näitä välineitä voitiin käyttää myös evakkoaikana.

Koulun alueeseen kuuluu myös metsikkö, joka on osa ulkoilualuetta. Metsä kuului ulkoilualueeseen myös evakkoaikana. Metsä on lapsille luonnollinen liikkumisympäristö, joka tarjoaa luonnostaan mahdollisuuksia juoksemiseen,

kiipeilemiseen, roikkumiseen ja muuhun liikunnalliseen toimintaan. Jaanan mukaan ulkoiluympäristön luomisella monipuoliseksi ja liikuntaa tukevaksi kannustetaankin lapsia liikkumaan.

**Oppimisympäristöjen merkitys opetuksessa ja oppimisessa.** Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarkoittaa liikunnanopetuksessa oppimisympäristön luomista ja oppilaiden oppimisen ohjaamista. Tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta. (Heikinaro-Johansson 2003, 105.) Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön suunnittelu liittyy olennaisesti toiminnan suunnitteluun.

Opettajan haasteena on sellaisten motivoivien oppimisympäristöjen luominen, joista lapsi voisi itse löytää asteittain kasvavia haasteita ja mahdollisuuksia liikkua. Opettajan pitäisi antaa aikaa kokeilemiseen. Oppimisympäristö ja opettajan hienovarainen ohjaaminen auttavat lasta löytämään oikeat liikemallit ja vähitellen myös lajitaitoja. (Sääkslahti 2003, 38.) Oppimisen kannalta taidon harjoittelu erilaisissa olosuhteissa edesauttaa taidon kehittymistä joustavaksi ja erilaisiin tilanteisiin yleistettäväksi (Ahonen ym. 2001, 196).

Tutkimuksen aikana fyysisen oppimisympäristön luominen ja muokkaaminen näkyi parhaiten hiihtomaassa (ks. esim. Kari & Pöysti 2003, 138–141). Hiihtomaassa on hyvät mahdollisuudet oppia leikin kautta. Hiihtomaa tarkoittaa aluetta, jossa on tasaisella maalla ja mäessä erilaisia hiihtomahdollisuuksia, kuten halsteri, luisteluhiihtorata sekä erilaisia ala- ja ylämäkiä. Hiihtomaa tarjoaakin mahdollisuudet itsenäiseen, aktiiviseen ja taitojen mukaiseen toimintaan. (Huotari 2003, 316.) Esimerkiksi viimeisellä hiihtotunnilla (11.3.05) hiihtomaassa Jaana oli tyytyväinen hiihtomaan luomaan mahdollisuuteen käyttää itsenäisiä työtapoja. Oppilaiden itsenäinen työskentely lisäsi Jaanan mukaan osallistumismotivaatiota ja tehokasta fyysistä räsitystä.

Vaihteleva oppimisympäristö tarjoaa eri kokoisia haasteita ja sitä kautta loistavan mahdollisuuden eriyttämiselle, joka lähtee oppilaista itsestään, kun he valitsevat itselleen mieluista ja sopivan haastavaa tekemistä (Huotari 2003, 316). Lapset hakeutuvatkin itse liikunnallisissa tehtävissä asteittain vaikeutuvien tehtävien pariin

kokeakseen mielihyvää (Sääkslahti 2003, 38). Kun tehtäviä on käyty ensin yhdessä useammalla tunnilla läpi, niin että niiden perusta on tuttu, riittää opettamiseen oppimisympäristön luominen sekä tarpeen mukainen yksilöllinen ohjaaminen.

Opettajan on rajoitettava valinnanvapaus todellisiin vaihtoehtoihin ja rajattava ”höppänähommat” pois: ”*Pojat, te voitte lähteä jo hiihtomaahan, tai voitte tehdä ihan, mitä haluatte.. niitä harjoiteltuja juttuja tietenk*in” (Hiihtotunti 10.3.05 ). Rajojen sisälle mahtuu monenlaista oppilaiden oman mielikuvituksen tuotetta. Esimerkiksi Nelli vastasi tunnin jälkeiseen oppilaskyselyyn (liite 6) mukavinta olleen hänen kaksi kertaa kokeilemansa ja itse keksimänsä porttihiihto, jossa hän meni portin läpi laskeutuen ensin kyykkyyhin ja nousi sitten vauhdissa ylös (11.3.05).

Oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan oppia monia taitoja ilman, että opittavia taitoja erityisemmin opetettaisiin (Huotari 2003, 316). Esimerkiksi hiihtotunnilla (11.3.05) Jaana teki sauvoistaan portin. ”*Arvaa mitä, arvaapas, minkä takia on portti tässä?*”

Juuli: ”*Mäki voin kokeilla laskea portista!*”

Opettaja: ”*Nyt on portti niin pieni, että pitääkin laittaa jalat ihan koukkuun.*”

Juuli: ”*Ai näin?*”

Opettaja: ”*Sillä lailla, että mahut alta.*” Kaikki oppilaat innostuivat laskemaan portista. Juuli, arin mäenlaskija, väritti tunnin jälkeisessä oppilaskyselyssä hymynaaman ja vastasi mukavinta olleen porttihiihdon. Portti vei huomion pois laskemisen jännittämisestä. Suorituspaikkaa muutellaankin niin paljon, että myös heikoin oppilas selviää tehtävästä ja saa onnistumisen iloa (Tervo & Pehkonen 2003, 252). Porttihiihdon jälkeen Jaana teki pujotteluradan, missä taitavimmat oppilaat saivat uusia haasteita. Pujottelurataa sai kokeilla, jos halusi. Näin eriyttäminen tapahtui oppilaiden oman uskalluksen ja mielenkiintojen mukaan. Joannalle ja Olivialle, jotka ovat värittäneet useammasta hiihtotunnista vakavan naaman, mukavinta tällä tunnilla olikin juuri pujottelu. Hekin saivat taitavina hiihtäjinä välillä haastetta, koska pujottelu oli heille uusi asia. Peterson ja Hittie (2003, 191) muistuttavatkin, että myös lahjakkaat oppilaat tarvitsevat opettajan erityistä tukea saadakseen riittävästi haasteita.



Hiihtomaa, mielekäs oppimisympäristö oli oppilaiden mieleen: ”*Aamulla juteltiin, että mitäs tehtäis, että olin ajatellu, että mentäis jäälle hiihtämään, mutta sanoin avoimesti, että on meillä tuossa tuo hiihtomaakin, että voidaan mennä sinne hiihtämään. Kaikki oli ihan ehdottomasti sitä mieltä, että hiihtomaahan. Siinä on nyt niin hyvät ladut.*” (Hiihtotunnin jälkeinen opettajan haastattelu 11.3.05)

## 2.2.2 Vaihtelevat ryhmittelyt eriyttävät ja tehostavat opetusta

Oppilaiden tietoinen jakaminen ryhmiin ja pareiksi ovat olennainen osa Jaanan opetusta. Joskus hän jakaa ryhmät sen mukaan, miten oppilaat ovat muodostelmissa, esimerkiksi jakamalla rivin kolmeen ryhmään, mutta lähes aina hän on suunnitellut ryhmät tai parit etukäteen ja kirjannut ne suunnitelmiin sekä taskussa kulkevalle muistilapulle. Ryhmien ja parien jakamisen perustana on oppilaantuntemus. Sen vuoksi Jaana ei teetäkään pari- ja ryhmätehtäviä alkusyksystä, vaan vasta sitten, kun oppilaat ovat tulleet toisilleen ja opettajalle tutummiksi. Ryhmittelyt tuovat vaihtelua ja lisäävät motivaatiota (Heikinaro-Johansson 2003, 115). Liikunnanopetuksessa, esimerkiksi pelitilanteissa tai jos liikuntavälineitä on vain rajoitettu määrä, jonkunlaiset ryhmittelyt ovat usein myös välttämättömiä (Mosston & Ashworth 1994, 78).

Jos oppilaita on parillinen määrä, Jaana nimeää Jennin aina jonkun oppilaan pariksi. Kun Jenni ei osallistu, Jaana on Jennin pariksi määrätyn oppilaan pari. Kun oppilaita on pariton määrä, Jaana on Jennin pari. Jenni ei osallistu, joten Jaana tarkkailee ja ohjaa muita oppilaita. Jenni on kuitenkin joka kerta nimetty johonkin ryhmään tai jonkun pariksi, vaikka käytännössä hän onkin aina sivussa. Näin Jennillä on aina mahdollisuus osallistua. ”*Ja sitten mä annan teille parit. Nelli ja Mikko saatte olla parit, Severi ja Julius, te ootte parit, Pauliina ja Johannes, te ootte parit. Olivia ja (katsoo lapusta)... Juuli ja Olivia. Sitten toi Tuomas ja Ninni. Jenni, tuutko sä Ellan pariksi?*” Mutta Jenni seisoo sivussa, kuten tähänkin asti, joten Jaana on Ellan parina. Parit ovat onnistuneet ja toiminta sujuu kaikilla. (Nassikkapaini 29.4.05)

Työtävät vaikuttavat ryhmittelyihin (Heikinaro-Johansson 2003, 115). Jaana yrittää jakaa parit tilanteesta riippuen esimerkiksi valmiuksiltaan, taidoiltaan tai kooltaan samanlaisiin pareihin, jotta saataisiin onnistumisen kokemuksia. Esimerkiksi luistelussa Pauliina ja Juuli olivat parit, koska heillä oli samanlainen, hitaampi vauhti. Olivia ja Joanna luistelivat jo vauhdilla ja Olivia opetteli sirklausta, joten he olivat taidoiltaan toisiaan tukeva pari. Samantaitoisessa ryhmässä on Jaanan mukaan helpompi saada onnistumisenkokemuksia. Joskus Jaanan tavoitteena on saada ryhmistä heterogeenisiä, esimerkiksi pihasuunnistuksessa ryhmät olivat heterogeenisiä lukutaidon, kuvan- ja tilanhahmottamisen sekä sosiaalisten taitojen suhteen, jotta kaikki *”Minä ite vielä!”* oppilaat eivät olisi olleet samassa ryhmässä. *”Et aina vähän sillä lailla, et mikä on se tarkoitus.*

Jaana pitää pari- ja ryhmätehtäviä tärkeinä vastuullisen ja itsenäisen toiminnan harjoittelemisen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta (ks. myös Heikinaro-Johansson 2003, 115). Jaana toivoo, että oppilailla olisi mukavaa. Hänen mielestään pareittain tai ryhmissä työskennellessä opitaan toisen kunnioitusta. Tärkeää on erilaisuuden huomaaminen, mutta myös sen ymmärtäminen, ettei erilaisuus, vaikkapa erilaiset taidot, ole haitaksi. Jaana korostaa usein, että ihmiset oppivat asioita eri aikaan eikä se haittaa. Jaana pyrkii opettamaan oman itsensä hyväksymistä kokonaan, vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Ryhmissä toimittaessa voitetaan aikaa. Jaana näkee ryhmissä ja pareittain toimimisen suurena etuna sen, ettei tarvitse odottaa niin pitkään omaa vuoroa. *”Kun se pinna on niin lyhyt ja ne koko ikänsä oottaa kaikkee.”* Ryhmittelyt tuovatkin opetukseen tehokkuutta ja turvallisuutta (Heikinaro-Johansson 2003, 115). Pienessä ryhmässä oppilaat ovat Rovion (2003, 170) mukaan aktiivisempia ja toiminta voi olla pitkäjänteisempää kuin suuressa ryhmässä.

Ryhmittelyt ovat yksi eriyttämisen väline. Eri ryhmät voivat opetella hieman eri asioita eivätkä huomaa taitoerojaan niin helposti, kun samassa ryhmässä on suunnilleen yhtä taitavia oppilaita. *”Sitten laitan pienempiin ryhmiin, paloittelen kokonaisuutta. Että kaikkien ei ole pakko tehdä yhtä aikaa. Tai laitan hitaimmat tekemään ensimmäisenä. Että tavallaan kaikilla olisi hyvä olo.”*

Pienryhmä- ja parityöskentelyssä on omat haasteensa. Ideoiden ja vastuun jakaminen sekä sovussa työskenteleminen eivät ole itsestäänselvyksiä. Ryhmätyöskentelyssä näitä taitoja on kuitenkin hyvä harjoitella. (Peterson & Hittie 2003, 236.) Välillä Jaanan etukäteen suunnittelemat parivalinnat eivät olekaan olleet toimivia, joten pareja on vaihdettu neuvottelujen jälkeen tilanteen mukaan. Samalla on saatu hyvää harjoitusta neuvottelutaidoille. Esimerkiksi nassikkapainitunnilla (29.4.05) Ella oli opettajan pari, mutta hän olisi halunnut jonkun oppilaista parikseen. ”*Tuota niin. Pauliina ja Ella, olkaa te parit, niin Johannes, ootko minun pari?*” Johannes puisti päätään. Ninni huusi, hyppi ja viittasi: ”*Minä, minä haluan!*” Opettaja päätti tilanteen: ”*No niin, Tuomas ja Johannes, olkaa te parit.*” Jaana olisi voinut pitää tiukasti kiinni määräämistään pareista, mutta Ellan halu vaihtaa paria oli hyvin ymmärrettävissä: hän halusi samankokoisen parin, eikä halunnut vaihtaa paria vain vaihtamisenhalusta tai koetellakseen rajoja.

Hippaleikeissä hipan vaihto on usein ristiriitatilanteissa hyvä keino selvittää tilanteesta ilman suurempia selvittelyjä, jotka veisivät aktiivista touhuamisaikaa kaikilta muilta oppilailta. Esimerkiksi 28.4.05 Olivia sai Johanneksen kiinni, mutta Johannes ei ilmeisesti tuntenut kosketusta, jolloin hän ei suostunut olemaan hippa. ”*Johannes, mä en nähny tilannetta, mutta Oliviasta näytti siltä... No Olivia, jaksatko vielä olla hippa? ...No, minä voin olla hippa!*” Jaana ratkaisi tilanteen ryhtymällä itse hipaksi, koska tällaisissa tilanteissa hän ei halua pakottaa kumpaakaan osapuolta hipaksi, jolloin se olisi eräänlainen rangaistus. Tervapadassa (4.5.05) tuli hieman vastaavanlainen tilanne, kun Juuli ja Severi ehdivät pesään yhtä aikaa. Jaana oli näyttämässä pesää, joten hän sanoi: ”*Taisin olla vähän Severin tiellä. Mutta jaksaisitko Severi kiertää vielä?*” Severi nyökkäsi ja lähti kiertämään. Tässä leikkiä saatiin jatkettua neuvottelun tuloksena.

**Harjoitusmuodostelmat.** Liikuntatunneilla toimitaan opettajajohtoisissa tehtävissä erilaisissa harjoitusmuodostelmissa. Näitä ovat esimerkiksi rivi, jono, parijono, piiri ja kaaririvi (Koljonen & Rintala 2002b, 209). Opettaja voi käyttää muodostelmia tietoisesti myös siinä mielessä, että saisi kaikki oppilaat osallistumaan. Esimerkiksi piirissä liikuttaessa kaikkien on osallistuttava, muuten jää toisten jalkoihin. Käyttämällä piiriä luistelussa, johon Jenni osallistuu, Jaana sai hänetkin mukaan (Luistelutunti 20.1.05). Piirissä käveltiin paikallaan, pyörittiin paikallaan ympäri

myötä- ja vastapäivään ja lopuksi käveltiin piirissä sivulle vuorotellen kumpaankin suuntaan. Jenni oli mukana eikä voinut jäädä seisomaan paikoilleen, kun muu piiri liikkui eteenpäin. Tähän oli kuitenkin edellytyksenä se, että Jenni tuli piiriin asti eikä jäänyt sivuun.

### 2.2.3 Työtavat tarpeiden ja tavoitteiden mukaan

Työtapojen eli opetusmenetelmien valinta tarkoittaa niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joilla opettaja organisoii opiskelua ja edistää oppimista. Työtapojen valinnan määräävät tavoitteet ja sisällöt sekä opettajan valmiudet ja persoonallisuus ja muut edellä mainitut suunnitteluun liittyvät seikat. Työtapojen valintaan vaikuttaa myös oppilaiden yksilölliset tarpeet (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2000, 125). Työtapa puolestaan vaikuttaa ohjeiden antamiseen, organisointiin, palautteenantoon ja ryhmän hallintaan. Hyvä opettaja pystyy hyödyntämään erilaisia työskentelytapoja. (Heikinaro-Johansson 2003, 114.) Esiopetuksessa on muistettava, että työskentely perustuu leikinomaiseen ja lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9).

Jaana käyttää opetuksessaan joustavasti opettajajohtoisia ja oppijalähtöisiä työtapoja. Opettajajohtoisia työtapoja ovat komento-opetus ja yhteinen harjoitus. Opettajajohtoisia työtapoja käytetään, kun aikaa on vähän ja kun tavoitteena on uuden taidon oppiminen. Komento-opetusta käytettäessä oppilaat tekevät samaa harjoitusta yhtä aikaa opettajan mallin mukaan. Yhteisessä harjoituksessa, kuten peleissä ja leikeissä, harjoitellaan samaa opettajan antamaa tehtävää, mutta itsenäisesti ja omaan tahtiin. Yhteistoiminnalliset työskentelytavat kehittävät vuorovaikutustaitoja ja vastuun kantamista. Opettajajohtoisissa tehtävissä opettajan on helppo havainnoida oppilaiden työskentelyä. Oppijalähtöisiä työtapoja ovat ohjattu oivaltaminen sekä itsenäinen ja parityöskentely. Itsenäistä työskentelyä Jaana käyttää paljon yhdessä opeteltujen asioiden harjoittelemisessa esimerkiksi hiihtomaassa (ks. luku 2.2.1). Näitä työtapoja käytettäessä opettajalla on aikaa antaa yksilöllistä palautetta. Oppijalähtöiset työskentelytavat edistävät luovuutta,

ongelmanratkaisutaitoja, itsenäisyyttä ja sosiaalisia taitoja. (Heikinaro-Johansson 2003, 114; Koljonen & Rintala 2002b, 204–205.)

Kilpailemisella ei ole suurta merkitystä, mutta Jaana käyttää sitä jonkin verran. Oppilaat ovat itsekin oppineet suhtautumaan kilpailuihin yleisimmin osana opetusta, muttei turhan vakavasti. Esimerkiksi pesänyöstöleikissä (18.2.05) oppilaat laskivat lopuksi pesissä olevien säkkien määrän. Jaana julkaisi tuloksen: *”Täällä on kolmetoista säkkiä. Tällä kertaa tämä joukkue voitti. Onnea!”* *”Jee!”* kuului voittajajoukkueen kuorohuuto. Häviäjät eivät reagoineet mitenkään, mutta leikin jälkeen Tuomas tuli sanomaan Jaanalle: *”Ope, me ei voitettu sen takia, että Jenni ei osallistunu.”* Tuomas ei sanonut sitä syyttävästi, vaan äänensävy oli pelkästään selittävä: Näin asia oli. Tuomas sanoi myös: *”ei voitettu”* ”häviämisen” sijaan, mikä kertoo oppilaiden asenteesta kilpailuun. Jos Jaana huomaa oppilaissa ylimääräistä kilpailuhenkisyttä, hän pyrkii lieventämään sitä. Esimerkiksi nassikkapainissa (29.4.05) Mikko julisti: *”Mä oon voittanu varmaan viis kertaa!”*, mihin Jaana kommentoi: *”Joo. No ei meillä onneks oo vielä kilpailua.”*

Oppilaiden edistyminen vaikuttaa siihen, miten suunnitelmia jatketaan eteenpäin. Edellisen tunnin tapahtumat vaikuttavat seuraavan tunnin suunnitteluun. Esimerkiksi hiihtomaahan siirtymiseen piti keksiä nopeampia keinoja. Hiihdossa Jaana otti välillä enemmän, välillä vähemmän alkuleikkejä edellisen kerran kokemusten perusteella.

Liikunnan opetus etenee tehtävien kehittelyn avulla. Oppiaines jaetaan osa-alueisiin ja edetään helpommasta vaikeampaan. (Heikinaro-Johansson 2003, 113.) Pedagoginen eteneminen ja liikekehittely tarkoittavat opetuksen jäsentelyä asteittain eteneviksi kokonaisuuksiksi (Tervo & Pehkonen 2003, 255). Opettajan on mietittävä, mitä on osattava, jotta voidaan siirtyä seuraavaan vaiheeseen: *”Sitä mietin, tuleeko mäen nousu ja lasku kauhean aikaisin. Mutta se on motivoivaa. On jotenkin pakko oppia nouseminen ylös. Jällekään ei voi mennä ennemmin, kun siinä on se yks lasku. Että jos kolmetoista kaatuu ensimmäisessä mäessä, niin se on sitten siinä. Että tämä on sellainen, että olen kokenut, että se on näin päin hyvä.”* (Hiihtotunti 23.2.05) Epäonnistumisia ei pidä estää, mutta suunnittelulla voidaan ehkäistä lapsen joutuminen ylimääräisiin hankaluuksiin (Sandberg 2004, 57).

## 2.3 Strukturointi oppimisen ja turvallisuuden edistäjänä

Strukturointi tarkoittaa toiminnan systemaattista jäsentämistä ja järjestämistä selkeiden rakenteiden avulla. Se on turvallisten rutiinien mukaan toimimista. Strukturoidun opetuksen käsite on tullut Suomeen autististen henkilöiden opetuksen kautta, mutta se on otettu käyttöön muidenkin kanssa, koska sen on todettu olevan hyödyksi monille erilaisille oppilaille. Suomalainen varhaiskasvatus ja koulujärjestelmä sekä näiden kulttuurit ovat ulkoisilta puitteiltaan jo itsessään varsin strukturoituja. (Kerola 2001, 15–16.) Silti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta on hyvä strukturoida tavallista enemmän.

Lapselle syntyy turvallisuuden tunne, kun hän ymmärtää ympäristön tapahtumia ja pystyy ennakoimaan niitä. Lapsen turvallisuuden tunnetta pystyykin tukemaan tarjoamalla hänelle ympäristön, jonka tapahtumat ovat johdonmukaisia ja ennustettavia, mikä tarkoittaa usein totutulla tavalla etenemistä ja toimimista. Säännöllinen päivärytmi ja tuttujen tapahtumien toistuminen auttavat kielihäiriöistä lasta hahmottamaan tapahtumien järjestystä, syy-seuraussuhteita ja aikakäsitteitä, mitkä ovat hänelle usein vaikeita. (Aro & Siiskonen 2003, 167.)

Säännöt ovat osa selkeää strukturia. Ne ennaltaehkäisevät ristiriitatilanteita, kun lapsi tietää, miten toimitaan ja mitä häneltä odotetaan. Säännöissä selkeys, ymmärrettävyys ja yksiselitteisyys ovat tärkeitä. Sopiva määrä ymmärrettäviä sääntöjä ja niistä kiinni pitäminen luovat turvallisuudentunnetta. Liian suuri määrä sääntöjä aiheuttaa hämmennystä ja kapinointia, liian vähäinen määrä puolestaan turvattomuutta. Selkeät säännöt tukevat oppimista ja vuorovaikutusta. (Aro & Siiskonen 2003, 164, 167; Sandberg ym. 2004, 76.)

Strukturoinnilla voidaan tukea vuorovaikutustilanteita ja oppimista (Aro & Siiskonen 2003, 164). Strukturoinnin on oltava oppilaan tarpeiden mukaista. Sitä mukaa, kun oppiminen etenee ja struktuurit tulevat oppijan sisäisiksi, voidaan ulkoista strukturia vähentää (Kerola 2001, 9).

**Tehtävän osittaminen uuden taidon opettelussa.** Tehtävien osittaminen, paloittelu, on Jaanan mielestä hyvä keino uutta taitoa opettaessa. Jokainen liike koostuu sarjasta pienempiä liikkeitä ja liikevaiheita, joten oppimista auttaa usein liikkeen pilkkominen osiin. Vaikeita kohtia voidaan harjoitella kokonaissuorituksesta irrotettuina palasina. (Viholainen & Ahonen 2003, 231.) Pilkkominen auttaa Jaanan mukaan myös siinä, etteivät lapset huomaa taitojensa eroja, vaikka aikuinen ne näkeekin. Kaikki saavat yrittää ja harjoitella joutumatta kokemaan huonommuutta.

Jos Jaana huomaa, että jonkun oppilaan suorituksessa on jotain korjattavaa, hän käy läpi suorituksen ydinkohtia ja pohtii, mitkä asiat ovat kunnossa ja mistä voisi löytyä syy virheelliseen suoritukseen: ”*Vaikka se Ninnin tasatyöntö.. Niin että mikä se.. että okei, kädet toimii, tasapaino kunnossa, no että mikä se sitten. No okei, ne polvet. Polvet, niin ku mitä.. että tuota se oli niin selkeesti siitä kiinni, mutta jos se olis jostakin pienemmästä, niin en mä varmaan osais sitten huomatakaan. Polvet on vaan niin kauheen tärkeet kauheen siinä lajissa, niin ku monessa muussakin.*”

Tehtävien osittaminen on Jaanalle ajoittain vaikeaa. Hän kokee, ettei oma tieto-taito riitä tehtävien ositteluun parhaalla mahdollisella tavalla. Jaana näkee haasteellisena myös sen, miten saisi oppilaat oivaltamaan haasteellisia ydinkohtia. Hän näkee vierestä, että joku liike pitäisi tehdä toisin, mutta oppilaan ”*hoksauttaminen*” on haasteellista. Ajoittain omien taitojen vähäisyys tai puute tulee siten esteeksi osallistumisen ja oppimisen tukemiselle. Silloin tällöin tulevasta oman osaamattomuuden tunteestaan huolimatta Jaana käyttää tehtävien osittamista paljon opetuksessaan. Esimerkiksi ruutuhyppelyä harjoiteltiin siten, että hypittiin ensin useaan kertaan kentän päästä päähän 1+1+2, kaksi konkkausta ja yksi kahden jalan hyppy. Kun hypyt sujuivat ilman ruudukkoa, Jaana piirsi ruudukot ja sovitettiin äskeiset hypyt niihin ja lisättiin päähän ”*taikahyppy*”, jolla käännyttiin ruudukon päässä ympäri. (Ulkoliikuntatunti 13.4.05)

Jaana pitää liikunnan lajitaitojen opettamista ajoittain vaikeana, kun paloittelukaan ei aina auta. ”*--esimerkiksi Ninni, kun tehtiin sitä kuperkeikkaa syksyllä -- se hirveen innokkaasti lähtee ja mä olin rakentanu, että on vähän alaspäin ja oltiin harjoiteltu pyöreätä selkää. Mä olin silitelly ja kaikkea että kaikki varmasti tietää, mikä se on se pyöreä selkä. Sitten kun Ninni yhen kerran jympsähtää sieltä.. Mä olin ihan*

*vieressä.. Kaikki muut tehtävät oli sellaisia, että ne pärjäs ilman mua, ne oli tuttuja. Ja mä olin siinä kuperkeikkajutussa niin ku että ihan vieressä olin kyykyssä ja näin. Neuvoisin. Niin tuota kun en mä sitten osannu opettaa Ninnille, että miten se saa sen. Mä en jotenkin osannu hoksauttaa sitä, miten se hokasee sen. Vaikka me oltiin leikitty semmostakin leikkiä, perunasäkki (selkä pyöreänä) ja - - paahtoleipäselkä (suora).”*

**Toistot oppimisen perustana ja turvallisuuden tuojana.** Toistot ja sitä kautta runsas ja monipuolinen harjoittelu ovat liikuntataitojen kehittymisen perusta (Eloranta 2003a, 288). Huovisen ja Rintalan (2003, 350–351) mukaan lapset, joilla on oppimisvaikeuksia, hyötyvät työskentelytavoista, joihin kuuluu tuttujen asioiden toistoa sekä etenemistä helposta vaikeampaan pienin muunteluin. Erilaisilla opetusmenetelmiä ja leikkejä käyttämällä saadaan mielekkäästi suuri määrä toistoja, joita motoriseen oppimiseen tarvitaan (Aro & Siiskonen 2003, 173, Viholainen & Ahonen 2003, 231, Eloranta 2003b, 87). Saman harjoituksen jatkuva toistaminen antaa nopeita, mutta heikosti yleistettävissä olevia oppimistuloksia. Sen vuoksi samaa asiaa olisi harjoiteltava monin eri harjoituksin. (Ahonen ym. 2001, 196.) Kun oppilaat siirtävät opettajan johdolla leikityt leikit vapaaseen leikkiin, kertoo se Jaanan mukaan siitä, että erilaisia toistoja on ollut tarpeeksi, jotta asia on opittu hyvin.

Toistot ja tuttuus tuovat Jaanan mukaan turvallisuudentunnetta ja se on tärkeää etenkin Jennille ja paljon suuria muutoksia elämässään kokeneelle Juliukselle. Samoja leikkejä toistetaan useampaan kertaan eri lajeihin liittyen. Jaana pyrkii siihen, että yhdellä tunnilla tulisi vain yksi uusi leikki. Tuttuus lisää myös onnistumisenkokemuksia ja siten iloa, kun leikki osataan jo: *”Oli se lapashippanen ja potkulauta, mistä lapset itsekin puhui jo, että jee, lapashippanen! On mukavaa, että on tuttuja leikkejä.”* (Hiihtotunti 23.2.05)

Joillakin oppilailla on taipumusta juuttua samojen asioiden toistamiseen. Opettajan onkin ohjattava oppilasta eteenpäin, jos toistaminen ei ole enää iloa uuden oppimisesta, vaan juuttumista. (Aro & Siiskonen 2003, 173–174.) Tämän ryhmän oppilaista kenelläkään ei ollut taipumusta juuttumisiin.



**Tehtävien rytmitys oppilaiden jaksamisen mukaan.** Huovisen ja Rintalan (2003, 350) mukaan opetuksen selkeä ajallinen rytmittäminen on tärkeä osa oppimistapahtumaa. Liikuntatunnilla voidaan edetä tutun kaavan mukaisesti lämmittelystä ja kertaamisesta uuden asian opettamiseen ja sen harjoitteluun. Liikuntatunti päättyy loppurauhoittumiseen. Jaana käytti tätä kaavaa opetuksessaan. Huomionarvoinen seikka on esiopetuksen liikuntatuntien pituus, joka on yleensä 60 minuuttia, eikä 45 minuuttia.

Tehtäviä voidaan rytmittää tehtäviin käytettävällä ajalla ja työtavoilla. Usein tunnin rakenne on sellainen, että alussa ja lopussa toimitaan kaikki yhdessä, välillä tehdään pari- ja ryhmätehtäviä. Jaana jäsentää opetuksen perinteisen kaavan mukaan. Hän rytmittää liikuntatunteja työskentelytavoin ja ajallisesti. Ajallisesti yleisin ja keskimääräinen aika, mitä käytetään yhteen tehtävään tai pelissä yhteen erään, on neljä minuuttia. Neljän minuutin välein vaihtuu tekeminen tai erä. Tällä melko nopealla rytmillä oppilaat jaksavat olla mukana ja osallistua aktiivisesti, mutta hätäisyyden tunnetta ei tule.

Liian pitkäksi venyvä suoritus aika lisää väsymistä, kyllästymistä ja virheellisiä suorituksia (Koljonen & Rintala 2002b, 207). Opettajan onkin rytmittävä toimintaa oppilaiden jaksamisen mukaan. Myös pienet tauot, vaikkapa hetki vapaata luistelua, rytmittävät opetusta ja auttavat jaksamaan (Huovinen 2003, 21). Toimintaa on voitava jatkaa riittävän pitkään (Lummelahti 1995, 86), mutta kyllästyminen vie motivaation. Joskus Jaana jatkaa toimintaa yli oppilaiden jaksamisen rajan, jolloin harjoitellaan tietoisesti pitkäjänteisyyttä. Jos näin toimitaan, Jaana kertoo tämän myös oppilaille: *”Mä luulen, että kaikki saa olla peilinä, jos vaan... Nyt pinnistellään!”* (Ulkoliikunta 4.5.05)

Esimerkkinä oleva luistelutunti (20.1.05) on poikkeuksellisen lyhyt kylmyyden vuoksi. Toiminta vaihtuu useimmiten nopeammin kuin neljän minuutin syklillä. Jaanan mukaan oppilaiden keskittymiskyky ja *”sosiaalinen kestävyys”* kasvoivat, joten leikkiajat pitenivät esiopetusvuoden aikana.

TAULUKKO 2. Tehtävien rytmitys luistelutunnilla 20.1.05

Tehtävä	Työskentelytapa (ks. luku 2.2.3.)	Aika
Vapaata luistelua	Itsenäinen työskentely	3 min.
Myrsky-leikki	Yhteinen harjoitus	3 min.
Piirissä askelia	Komento-opetus	3½ min.
Tasahyppyjä pillin vihellyksestä	Yhteinen harjoitus	1½ min.
Jarrutusharjoituksia	Komento-opetus	3½ min.
Vapaata luistelua	Itsenäinen työskentely	2 min.
Juna-leikki	Parityöskentely	4 min.
Vapaata luistelua	Itsenäinen työskentely	1 min.
Mielikuvistuspotkuri	Itsenäinen työskentely	2 min.
Takaperinliukuharjoitukset	Itsenäinen työskentely	2 min.
Leikkivarjokaruselli	Komento-opetus	4 min.
Vapaata luistelua	Itsenäinen työskentely	4 min.
Kuka pelkää eskariopea -leikki	Yhteinen harjoitus	2 x 3 min.
Yhteensä		40 min.

## 2.4 Selkeys ja konkreettisuus ohjeidenannossa

Varstala (2003, 154) painottaa ohjeidenannossa selkeyttä, keskittymistä olennaisiin suorituskohtiin, lyhyyttä sekä jaksottelua sopiviksi kokonaisuuksiksi. Jaana pysäyttää toiminnan selkeästi ennen ohjeidenantoa. ”Pysähdy paikallesi ja kuuntele.” (Luistelutunti 20.1.05) Hän odottaa, että kaikki kuuntelevat ennen kuin antaa ohjeet, jolloin hän varmistaa, että kaikki tietävät, mitä tulee tehdä.

Oppimistilanteen selkeä alku auttaa oppilasta osallistumaan, kun epätietoisuudesta johtuvaa säheltämistä tai häiriköintiä ei tule (Latva 2001a, 153).

**Selkeys.** Ohjeidenannossa Jaana pyrkii sanomaan selkeästi ne asiat, joihin pitää kiinnittää huomiota. Esimerkiksi luistelussa, kun työnnetään paria selästä, on tärkeää laittaa polvet koukkuun ja peppu alas, jottei kaatuisi nenälleen. Silloin näiden asioiden pitäisi kuulua ohjeidenannossa selvästi.

Jaana on todennut Sandbergin ym. (2004, 47) tavoin ohjeidenannossa hyväksi yhden ohjeen antamisen kerrallaan. Lapsen on helpompi käsitellä pilkottuja ohjeita.

*”Tulkaapa tännepäin!”*

*”Etsikää itsellenne sellainen alue, ettei kädet osu toisiin, ja napa tännepäin.”*

Sandberg ym. (2004, 103) kehottavat myös kehuaan lasta, kun hän on toiminut ohjeiden ja käskyjen mukaan. *”Hyvä, hienosti jokainen näkee tännepäin. Hyvä. Tarkistapas sillä lailla, että laitat kädet leveälle.”* (Ulkoliikunta 28.4.05.) Ohjeissa käytettävien sanojen on oltava lapselle tuttuja (Ketonen ym. 2003, 189).

Kielihäiriöiselle lapselle on tärkeää, että aikuinen jaksaa kerrata ohjeet ja opettaa samoja asioita moneen kertaan, koska siten lapsi jaksaa itsekin uskoa itseensä. Luottaminen omiin mahdollisuuksiin oppia ja ilo uuden oivaltamisesta ovat oppimisen ja kehittymisen edellytyksiä. Kuulomuistin heikkouksia voidaan kompensoida toistamalla ohjeiden ydinkohtia. (Aro & Siiskonen 2003, 173.) Ohjeiden toistaminen on tärkeää ennen kaikkea Ellalle, sekä Juliukselle ja Johannekselle, joille sanallisten ohjeiden ymmärtäminen tuottaa ajoittain vaikeuksia.

Esimerkiksi Nassikkapainissa (29.4.05) ohjeiden ydinkohtien toisto tarkoitti:

*”Nyt on viimeinen tehtävä tässä. Mene mahalleen ja laita kädet lukkoon näin”,* Jaana näyttää samalla.

*”Mahalleen ja kädet lukkoon näin”,* Jaana toistaa ohjeen ydinkohdat.

Jaana käytti ydinkohtien toistoon voi myös kyselemistä:

*”Mikäs oli se hiihdon salaisuus - mitkä?”*

Kuorolausuntana: *”Polvet!”* (Hiihtotunti 10.3.05)

**Konkreettisuus.** Selkeyden lisäksi Jaana pyrkii käyttämään lyhyitä ja konkreettisia ohjeita. Esimerkiksi Mikolle pitkien ohjeiden vastaanottaminen on vaikeaa. Hänelle kaksi ohjetta on jo tarpeeksi haastavaa. Kahden ohjeen merkiksi oppilaat laittavat joskus kaksi sormeaa pystyyn, kolmen ohjeen merkiksi kolme sormeaa. Näin sanalliset ohjeet muuttuvat konkreettisiksi. Konkreettisuutta tarvitaan myös silloin, kun sanat eivät riitä viestin välittämiseen. Kosketus kertoo enemmän kuin sanat. ”*Ella, laitatko toisen käden vielä toiselle puolelle.*” Ella ei ymmärrä sanallista ohjetta, joten Jaana käy laittamassa Ellan käden oikein. (Nassikkapaini 29.4.05)

Konkreettisuus ohjeidenannossa korostuu myös siinä, että jokaisen oppilaan on tiedettävä, mitä tekee ja miten. Tämä ei tarkoita sitä, että jokaiselle oppilaalle olisi sanottava ohje erikseen, vaan hän on tiedettävä, mihin joukkoon kuuluu ja minkä ohjeiden mukaan toimia. Jaana käyttää ohjeidenannossa hyvin usein oppilaiden nimiä. Jos oppilailla on jokaisella oma paikka, Jaana näyttää konkreettisesti ja mainiten oppilaan nimen, kenen paikka on kyseessä. Oman paikan tietäminen lisää turvallisuudentunnetta. Hiihtotunnilla (18.2.05) pesänryöstöleikissä Jaana oli jakanut oppilaat kahteen riviin, jotka olivat kentän eri päissä oman pesänsä ympärillä:

”*Täällä on joukkue numero kaksi*”, Jaana korostaa ’täällä’-sanaa ja näyttää samalla.

”*Täällä on joukkue numero yksi.*”

”*Joukkueet yrittävän käydä varastamassa toistensa pesästä näitä aarresäkkejä omaan pesäänsä.*”

”*Tämä tapahtuu hiihtämällä*”, Jaana näyttää samalla kaikki vaiheet itse, jolloin kaikki vaiheet ja suunnat tulevat tutuiksi ja liikkumistapa tulee selväksi.

”*Liukuu, liukuu, liukuu.*”

”*Otetaan säkki. Ja äkkiä omaan pesään!*”

”*Sitten jätetään se sinne ja lähdetään hakemaan uutta.*”

”*Muistatteko, mitä tehdään?*”

”*Mistä teidän joukkue käy ryöstämässä aarteita? Tuolta!*” Jaana esittää kysymyksen vielä toisellekin joukkueelle.

Muodostelmiin asetuttaessa Jaana näyttää usein jokaiselle oppilaalle nimeltä oman paikan. Rivien tai ryhmien nimeäminen 1- ja 2-joukkueeksi selkeyttää omaa vuoroa. Esimerkiksi hiihtotunnilla (18.2.05) Jaana ohjasi oppilaat kahteen riviin näyttäen nimeltä, kuka tulee minnekin. Näyttämisen ja siirtymisten jälkeen Jaana vielä aktivoi

oppilaita antaen heille mahdollisuuden osoittaa tietämystään ja varmisti: ”*Julius, Olivia, Jenni ja Juuli. Kuulutte ensimmäiseen riviin. Arvaatteko, ketkä kuuluvat takariviin?*” Takariviläiset viittasivat. Aina Jaana ei muista järjestystä, jonka on nimeltä kutsuen ohjeistanut, mutta siitä ei ole ollut haittaa, vaan Jaana on päättänyt ongelmatilanteissa uuden järjestyksen.

Konkreettisuudentarve voi tulla esille myös ohjeidenannon jälkeen toiminnan aikana. Jotkut tehtävät, käsitteet ja suunnat ovat oppilaille liian abstrakteja, jolloin opettajan on tehtävä niistä konkreettisia. Esimerkiksi tervapataleikissä (4.5.05) oppilaiden oli aluksi vaikea muistaa suuntia. Jaana yritti ensin selventää asiaa sanallisilla ohjeilla ja näyttämällä. ”*Ninni, arvaa miten muistaa, kumpaan suuntaan pitää lähteä? Kun on selkä on kaveriin päin.*” Kun sanalliset ohjeet ja näyttäminen eivät auttaneet, Jaana vaihtoi oppilaiden kulkusuunnan tarvittaessa hartioista ohjaten. Myös takaisin samaan pesään löytäminen oli vaikeaa. Niinpä Jaana tuli omasta pesästään keskelle piiriä näyttämään liioitelluin liikkein, missä oikea pesä on. Paikan näyttäminen konkreettisesti auttoi hahmottamaan ja muistamaan pesän paikan.

**Yhdessä tekeminen.** Yhdessä tekeminen on konkreettinen ohjata oppilaan toimintaa. Sen taustalla on esimerkiksi Vygotskyn (1978, 86) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä. Tilanteissa, joissa oppilaan on vaikea ymmärtää sanallisia ohjeita tai yhteistä näyttämistä tai tehtävä on oppilaalle liian pelottava tai vaikea yksin suoritettavaksi, Jaana tekee asian oppilaan kanssa yhdessä. Jaana käyttää yhdessä tekemistä etenkin taitojen opettamisessa, mutta myös esimerkiksi loppurentoutuksessa. Hän tekee oppilaan kanssa samaa asiaa yhdessä tai on vierellä näyttäen samalla mallia. Yhdessä tekeminen onkin lähellä esimerkkinä olemista ja mallin näyttämistä, mutta se eroaa niistä siten, että oppilas tekee suoritusta opettajan kanssa samaan aikaan, ei vasta opettajan näytön jälkeen. Yhdessä tehtäessä ollaan myös fyysisesti lähekkäin. Esimerkkiä näyttäessään opettaja on mukana toiminnassa, mutta ei tee liikettä samassa rytmissä jonkun tietyn oppilaan kanssa.

Esimerkiksi hiihdon kuivaharjoituksissa (17.2.05) Jaana meni muutaman oppilaan vierelle tekemään vaikeaa polvien joustoa samaan tahtiin. Hiihdossa hän auttoi Juliusta ja Juulia mäen nousemisessa (23.2.05) menemällä heidän taakseen sukset levällään oppilaan suksien ulkopuolella ja näin he nousivat mäkeä vähän matkaa,

minkä jälkeen oppilas yritti taas itse. Julius tarvitsi apua jokaisella mäennousukerralla, Juuli vain kerran. Samalla tunnilla Jaana laski mäkeä Nellin ja Juulin kanssa. Toisella kerralla Jaana päästi lopussa Nellistä irti, jolloin hän laski itse pienen matkan lopussa ja sai näin onnistumisen kokemuksen myös itsenäisestä suorituksesta. Yhdessä tekemisestä oli apua: ”*Juuli, jonka kanssa laskin alas, oli tänään ensimmäistä kertaa suksilla meidän kanssa. Sillä oli hirveä kynnys mäenlaskuun. Ja miten hienosti se laski! Äitinsä sanoi viimeksi tänään, että jos sä saat sen laskemaan mäkeä, niin olen ikuisesti kiittollinen.*” (Hiihtotunnin jälkeinen opettajan haastattelu 23.2.05)

Yhdessä tekeminen auttaa lasta saamaan kokemuksen onnistuneesti suoritetusta liikekokonaisuudesta, mitä lapsi ei muuten saisi (Viholainen & Ahonen 2003, 230-231). Jaana kertoi loppuhaastattelussa luistelusta: ”*Sit mä muistaakseni joku kerta työnsin Juuliakin vähän lujempaa, et sillä olis sitten se kokemus siitä. Näin mä olin sen ajatellu. Että sitte uskaltaa ehkä vähä luottaa siihen vauhtiin ja liukuun.*” Ahonen ym. (2001, 196) suosittelevat yhdessä tekemistä kuitenkin vain yksinkertaisiin motorisiin suorituksiin, eivät monimutkaisiin lajitaitoihin, koska sensorinen tunne on kuitenkin erilainen kuin itse tehdessä.

Yhdessä tekeminen tehdään oppilaiden ehdoilla. Jos he eivät halua sitä, jatketaan eteenpäin. Esimerkiksi ulkoliikunnassa (28.4.05) Jaana antoi Johannekselle rytmiä hyppynarulla hypittäessä: ”*Sutsi-satsi, sutsi-satsi..*” Johannes hyppi kuitenkin isoilla hypyillä. Kun naru takertui, Jaana otti Johannesta hartioista kiinni: ”*Haluatko Johannes kokeilla sutsi-satsi –hyppyjä mun kans?*” Päänpuhdistus. ”*No ei sitten.*” Niin jatkettiin hyppimistä hyvällä mielellä, toistaiseksi isoilla hypyillä.

**Näyttäminen.** Ohjeidenannon konkreettisuutta on myös näyttäminen. Jaana yhdistää ohjeiden antamiseen tarvittaessa näyttämisen. Samanaikainen näyttäminen tukee esimerkiksi Johannesta, jolle sanallisten ohjeiden ymmärtäminen on vaikeaa. Kielihäiriöiset lapset korvaavatkin luonnostaan puheen ymmärtämisen näkemiseen perustuvalla tiedolla, joka pysyy helpommin hänen mielellään (Ketonen ym. 2003, 177). Oppilaan omaa havainnointia – mitä opettaja tekee ja mitä hän itse tekee – tarvitaan oppimisprosessin käynnistymiseen ja ylläpitämiseen (Eloranta 2003b, 91).

Pienten lasten kanssa toimittaessa näyttäminen ja ohjeidenanto samanaikaisesti on luontaista. Näin aikuinen kertoo ydinkohdat ja antaa toimintamallin samanaikaisesti. (Aro & Siiskonen 2003, 169.) Sääkslahden (2003, 38) mukaan lapset oppivatkin tehokkaasti ja nopeasti mallioppimisen kautta. Jaana pitää mallin näyttämistä tärkeänä siksi, että se muistetaan paremmin kuin sanalliset ohjeet.

Jaana antaa oppilaiden näyttää suorituksia, joita he jo osaavat. Jos kyseessä on paritehtävä, oppilas on näytettäessä opettajan pari, vaikka kyseessä olisi uusikin tehtävä. Oppilaita on hyvä käyttää mallin näyttäjinä myös silloin, kun opettaja ei itse osaa vaikkapa kiivetä köyttä pitkin. Mallin näyttämistä Jaana varoo sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat saavat käyttää luovuuttaan ja keksiä itse, jotta mielikuvitus pääsisi valloilleen ilman malleja.

Virheellisen suorituksen Jaana näyttää itse. Hän käyttää virheellisiä suorituksia tietoisesti selkeyttämään suorituksen ydinkohtia, esimerkiksi polvien joustamista. Jaana näyttää, miltä suoritus näyttää polvet suorina. Oppilaiden mielestä se näyttää vaikealta ja hassunnäköiseltä. Varsin usein näyttämisiin yhdistyykin huumori. Huumorin käyttö, liioittelu ja virhesuoritusten näyttäminen sekä muu hassuttelu rohkaisevat oppilaita: ei haittaa, vaikei kaikki sujukaan täydellisesti.

Jaana on itse lähes aina mukana leikeissä näyttäen omalla toiminnallaan mallia oppilaille samalla kun leikitään. Näin ohjeita ei tarvitse kuunnella niin pitkään ja keskittyä opettajan näyttöihin, vaan oppilas saa tehdä omaa suoritustaan samanaikaisesti. Jaana osallistuu leikkeihin suurimmaksi osaksi siten, että hän on aidosti mukana toiminnassa. Esimerkiksi pohjoistuulileikissä, jossa jähmetytään, Jaana jähmettyy kummalliseen asentoon kesken liu'un, mikä antaa oppilaille mallia nopeasta jähmettymisestä erilaisiin asentoihin (Luistelutunti 27.1.05). Tällä tavoin mallin seuraaminen on luonnollista mallioppimista.

**Kyseleminen.** Opettaja voi antaa ohjeet myös kysymysten muodossa, jolloin ohjeidenannosta tulee vuorovaikutuksellista. Hän voi esittää kysymyksiä, joilla tähtää tiettyihin ratkaisuihin tai antaa oppilaille avoimia ongelmanratkaisutehtäviä. Kyselemistä käytetään liikunnanopetuksessa paljon etenkin nuorimpien oppilaiden kanssa. (Siedentop 1991, 231.)

Oppilaat pääsevät osallistumaan ohjeidenantoon, sillä Jaana käyttää opetuksessaan paljon kyselemistä varsinkin tuttujen leikkien ja pääteltävissä olevien ohjeiden kohdalla. Näin oppilaat antavat toisilleen ohjeen vastaamalla opettajan esittämään kysymykseen: *”Hiihdellään vapaasti ja kun kuuluu pillin vihellys, mitäs sitten?”* Oppilaat vastaavat: *”Kaadutaan!”* (Hiihtotunti 18.2.05) Kysymykset synnyttävät vuorovaikutusta. Oksasen (1999, 240–241) mukaan kysymykset herättelevät oppilaiden omaa ajattelua ja käynnistävät aktiivisen oppimisprosessin. Lisäksi lapsen ohjaamisella enemmän kysymysten kuin käskyjen avulla on todettu olevan myönteistä vaikutusta lapsen kielen kehitykseen (Ahonen ym. 2004, 364). Lapsi pääsee näin käyttämään kieltä monipuolisesti.

Kyseleminen opetusmenetelmänä on mainittu myös Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa. Sen mukaan opettajan on tehtävä oppilaalle ajattelua edistäviä prosessikysymyksiä. Kyseleminen pitää oppilaat mukana opetuskeskustelussa ja aktivoi heitä. Se antaa heille myös mahdollisuuden osoittaa omaa tietämystään ja näin saada onnistumisen kokemuksia. Kyseleminen tai ohjaava keskustelu ohjaa lasta miettimään eri vaihtoehtoja ratkaista tilanne. Aikuinen miettii luonnostaan vaihtoehtoja toiminnalleen, mutta lasta on usein ohjattava eri vaihtoehtojen pohtimiseen. Tämä on tärkeää etenkin kieli- ja käyttäytymishäiriöisten lasten kanssa. (Aro & Siiskonen 2003, 171; Sandberg ym. 2004, 77.)

Kyselemistä voidaan käyttää yhtä hyvin uusien kuin tuttujenkin asioiden kohdalla. Tuttuihin asioihin saa varmemmin oikean vastauksen. Esiopetusikäiset lapset ovat kuitenkin kokeneet jo paljon ja heidän ajattelunsa on niin kehittynyttä ja mielikuvitusrikasta, että myös uusiin asioihin löytyy vastauksia (Lummelahti 1995, 73–74). Esimerkiksi hiihdon kuivaharjoittelussa (17.2.05) Jaana esitteli sukset, sauvat ja siteet lapsille. *”Kertokaapa kädellä, jos tiedätte, mitkä nämä ovat?”* Useimmat lapsista viittasivat. Vastaukseksi saatiin mm. kiinnittimet ja pidikkeet. Jaana hyväksyi erilaiset vastaukset ja totesi, että itse on tottunut kutsumaan niitä siteiksi.

Kyselemällä voi välttää joskus arjessa yleistä neuvomista, joka korostaa opettajan asemaa oppilaan yläpuolella. Kun oppilas itse keksii vastauksen opettajan



kysymysten johdattamana, hän saa onnistumisenkokemuksen. Mosston ja Ashworth (1994, 10) kutsuvat tätä menetelmää ohjatuksi oivaltamiseksi.

*”Mulla onkin sauvoissa tällaiset jutut”, Pauliina näyttää.*

*”Joo. Muistakkos, miten ne sauvat kannatti laittaa?”*

*”Joo.”*

*”No laitappas.” (Hiihtotunti 18.2.05)*

Oppilaat ovat mukana ohjeiden antamisessa myös antamalla itse ohjeita, sillä Jaana antaa oppilaiden selittää tuttujen leikkien säännöt. Ohjeiden selittämiseen menee enemmän aikaa, kun oppilaat selittävät, mitä tehdään. Näin oppilaat pääsevät kuitenkin harjoittelemaa esiintymistä ja loogista kertomista. Lisäksi opettajalla on Jaanan mukaan hyvä tilaisuus päästä seuraamaan, kuinka lapsi ymmärtää ohjeet. Ohjeiden antamisen harjoittamisen lisäksi on tärkeä oppia kuuntelemaan toisia ja odottamaan omaa vuoroaan (Lummelahti 1995, 72). Oppilaan antamien ohjeiden jälkeen Jaana useimmiten kertaa vielä ohjeiden ydinkohdat, aivan kuten tekee itse antamiensa ohjeidenkin jälkeen.

*” Muistatteko, minkälainen se oli se tasatyöntö?”*

Joanna: *” Tällanen.”* (näyttää samalla)

*”Aivan, eli siis polvet ja kädet tekee työtä yhdessä”,* Jaana näyttää samalla paikallaan siten, että polvien ja käsien työ tehostuu. *”Nyt saa mennä tuonne toiseen päähän tasatyönnöin ja takasi.”* (Hiihtotunti 10.3.05)

**Kieltojen sijaan tiedonanto, suositus, kysymys ja käsky.** Ohjeidenannossa on hyvä erottaa tiedonanto, suositus, kysymys ja käsky. Tiedonanto antaa lapselle vihjeen tilanteesta. Lapsi päättää itse, miten toimia. Suositus jatkaa vihjettä kertomalla, mitä lapsen kannattaisi tässä tilanteessa tehdä. Kysymysmuoto ohjeidenannossa antaa lapselle mahdollisuuden tehdä toisin, joten sitä ei pidä käyttää tilanteissa, joissa lapsi velvoitetaan toimimaan aikuisen ohjeiden mukaan. Myöskään tiedonantoa ja suositusta ei pidä käyttää sellaisissa tilanteissa. Ne ovat kuitenkin kysymyksen tapaan miellyttävämpiä ilmaisutapoja, jos ohje on parhaaksi todettu vaihtoehto, ei ainoa oikea. Käskymuodossa sanotaan selkeästi, mitä lapsen tulee tehdä. Käskymuotoa käytettäessä lapsi tietää, mitä häneltä odotetaan. Turhia määräyksiä

tulee kuitenkin välttää. Käskymuoto on parempi ja miellyttävämpi kuin kielto ja sitä voi useimmiten käyttää kiellon tilalla. (Sandberg ym. 2004, 41, 47.)

Hiihtotunnilla (23.2.05) Jaana käänsi kiellon "Älä huido sauvoilla" käskyksi: *Johannes, anna olla näin takana, tuolla selän takana.* Nassikkapainitunnilla (29.4.05) Jaana käytti suositusta ja kysymystä. Hän suositteli: *"Tossut tai paljaat varpaat on nyt sitten hyvät."* Lapset pohtivat keskenään, kumpi olisi parempi vaihtoehto. Jaana päätti keskustelun mahdollisuuteen valita: *"Joku tykkää, että on tossut, joku tykkää olla paljain varpain."* Ellalta meni todennäköisesti suositus ohi ja hän jätti sukat jalkaan, joten Jaana kysyi: *"Ella, pitäiskö sun ottaa sukat pois sieltä välistä? Ettet sä liukastu?"*

Oppilaantuntemus on avainasemassa ohjeidenantotapojen valinnassa. Useimmat lapset ymmärtävät vihjeet, suositukset ja kysymykset ohjeiksi. Varsinkin ylivilkkaiden lasten kanssa edellä mainitut ohjeidenantomuodot on kuitenkin hyvä muistaa, koska käskymuotojen käyttäminen on heidän kanssaan tärkeää (Sandberg ym. 2004, 41). Useimmille oppilaille vihjeiden antaminen ja apukysymysten esittäminen voivat korvata käskyt. Ohjeidenanto voi tapahtua myös käsitteenmäärittelyn kautta. (Ks. lisää luku 2.6.4.)

**Vihjeiden antaminen.** Jaana antaa ohjeiden- ja palautteenannossa suorien ohjeiden sijaan vihjeitä, jotta oppilaat saisivat enemmän tilaa ajatella ja oivaltaa itse uusia asioita ja esimerkiksi sääntöjä (ks. myös Oksanen 1999, 240). Vihjeen antaminen voi korostaa ohjeiden ydinkohtaa, opeteltavaa asiaa tai muuta tärkeää muistettavaa, mitä sitten mietitään tarkemmin. Esimerkiksi ulkoliikuntatunnilla (13.4.05) oppilaat saivat päätellä leikin: *"Ensimmäinen leikki liittyy huiveihin. Sitä leikittiin luistelussa. Ja se liittyy etelätuuleen ja... pohjoistuuleen."* Oppilaat tiesivät heti, mistä on kyse ja kaikki olisivat halunneet olla hippoja.

Myös kysymykset voivat toimia vihjeinä tai ne voivat olla myös alun antamista, jolloin opettaja antaa alun, jota oppilaat jatkavat: *"Tänään on neljäs päivä tällä viikolla. Me ollaan oltu eskarissa maanantaina, tiistaina, keskiviikkona ja mikähän päivä tänään on? Sanokaa yhteen ääneen!"*

*"Torstai!"* (Ulkoliikunta 28.4.05)

Jaana antaa vihjeitä myös saadakseen kaikki oppilaat osallistumaan. Esimerkiksi tervapataleikissä (Ulkoliikunta 4.5.05) Jaanalla oli tavoitteena, että kaikki oppilaat pääsevät kiertämään. Kun kaikki muut Ellaa lukuun ottamatta olivat päässeet kiertämään, Jaana antoi vihjeen: *”Mä luulen, että täällä olis yks raitapipoinen, joka myös haluaisi kiertää”*, jolloin Juuli jätti kepin Ellalle.

Monet kasvatukselliset tavoitteet voivat yhdistyä ohjeidenannossa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

*”Nämä on tulipalloja, on niin kivan värisiä (mielikuvia keltaisesta ja punaisesta pallosta). Poltetaan niin, että palaa, jos pallo osuu vyötäröstä alaspäin. Silloin syksyllä pelattiin niillä isoilla palloilla (aikaan siltaaminen). Nää on näin pehmoset, huomaatteko? (kovie pallojen pelkäämisen poistaminen) Vyötäröstä alaspäin, jos osuu pallo (samalla näyttäminen pallolla: vyötärö ja kolme kohtaa jalassa, puheessa on aina pieni tauko näyttämisen ajan) johonkin kohtaan, saa tulla apupolttajaksi (palamisen tekeminen myönteiseksi asiaksi). Kuka on viimeisenä... Jos päähän osuu – onkos se vyötärön alapuolella?”*

Oppilaat: *”Ei oo!”*

*”No ei, kun se on yläpuolella.”* (käsitteiden ylä- ja alapuolella määrittely).

*”Ei kannatakaan heitellä ylöspäin, vaan kannattaa heitellä alaspäin. Severi ehdotti vierittämistä, mutta nämä on niin pehmoiset pallot, että mä luulen, että näitä voi vähän heitellä näinkin (suoraan eteenpäin) (Jaana ei tyrmännyt Severin selitystä, vaikka onkin suositeltavaa tehdä toisin). Nyt on jännittävä peli, nyt kun on kaksi palloa, varokaapas!”* (jännittyneellä, motivoivalla äänellä) (Ulkoliikunta 4.5.05)

## 2.5 Myönteinen suhtautuminen oppilaaseen

Juuselan koulun toiminta-ajatuksessa ja arvopohjassa sanotaan lapsen itsetunnon kannalta olevan tärkeää, että lapsi tuntee olonsa hyväksytyksi, saa kannustusta ja kokee onnistumisen iloa. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa puolestaan todetaan, että hyvässä oppimisympäristössä vallitsee positiivinen, iloinen, avoin, turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri. Siinä sanotaan myös, että esiopetus

kunnioittaa lasta ja perhettä. Jaana toteaa usein oppilasta kunnioittaen esimerkiksi hänen taipumuksestaan loukkaantua herkästi: ”*Mutta se on osa hänen persoonaansa*”. Sandbergin ym. (2004, 58) mukaan on tärkeää osoittaa kunnioittavansa lasta sellaisena kuin hän on, vaikkei lapsen käyttäytymisestä jossakin tilanteessa pitäisikään. Lapsi tarvitsee aikuisen arvostusta kasvaakseen itseään ja toisia arvostavaksi ja ymmärtäväksi, eheäksi ihmiseksi (Aro & Siiskonen 2003, 165; Ahvenainen ym. 1999, 112). Myönteisellä vuorovaikutuksella on todettu olevan positiivista vaikutusta myös lasten kielelliseen kehittymiseen (Ahonen ym. 2004, 364).

Jaana on perusolemukseltaan positiivinen ja optimistinen. Hänellä on taito kääntää negatiiviset asiat positiivisiksi ja tuoda pessimistisyyden sijaan optimistisuutta. Tämä rohkaisee lapsia osallistumaan. He uskaltavat yrittää, vaikkeivät vastaukset aina olisikaan oikeita. Jaana kääntää monet negatiiviselta kuulostavat tehtävät myönteisiksi: ”*Julius, sinuun osui. Hyvä! Nyt on monta polttajaa, hyvä hyvä!*” (Polttopallo 4.5.05)

### 2.5.1 Palaute rohkaisee ja motivoi

Juuselan koulun toiminta-ajatuksessa ja arvopohjassa korostetaan säännöllisen palautteen merkitystä. Palautteen tulee olla myönteistä, mutta totuudenmukaista. Myönteisen minäkuvan kehittymisen kannalta lapsen on tärkeää kuulla palautetta, jossa korostuvat kehitettävien osa-alueiden sijaan ne asiat, jotka hän jo osaa (Ahvenainen ym. 1999, 109). Palaute voi olla korjaavaa tai arvioivaa. Palaute voi olla sanallista tai se voi olla katse, hymy, pään nyökkäys tai muu pieni ele. (Koljonen & Rintala 2002b, 206.) Palaute on oppimisen kannalta tärkeää ja se nopeuttaa oppimista (Siedentop 1991, 9).

**Kannustaminen rakentaa myönteistä minäkuvaa ja auttaa ylittämään itsensä**  
Kannustaminen on myönteisen arvioinnin antamista: osaat ja selviät! Se onkin tehokkainta palautetta. (Koljonen & Rintala 2002b, 206.) Jaanan positiiviset asiat näkevä asenne kannustaa oppilaita osallistumaan, yrittämään ja tekemään.

Kannustaminen ja kehuminen ovat hyvin lähellä toisiaan. Käytänkin niitä lähes synonyymeinä.

Kannustaminen ja kehuminen ovat tärkeitä myönteisen minäkuvan ja itseluottamuksen rakentamisessa. Kehuminen lisää myönteisyyttä aikuisen ja lapsen suhteeseen. Kehuminen vahvistaa myönteistä käyttäytymistä ja uusien taitojen oppimista, kun lasta kannustetaan hänen tehdessään myönteisiä asioita käyttäytymisen ja oppimisen kannalta. Lasta ei voi kehua liikaa, mutta joidenkin lasten on vaikea ottaa myönteistä palautetta vastaan. Näillä lapsilla on yleensä heikko itsetunto. (Sandberg, ym. 2004, 50–57, Aro & Siistonen 2003, 166.)

Sandbergin ym. (2004, 50–55) mukaan vaarana on, että aikuinen kehuu ja kannustaa lasta vain silloin, kun hän tekee jotakin erityisen hienoa. Jos odotetaan vain täydellistä suoritusta, lapsi lakkaa yrittämästä. Kehumiseen ei tarvita täydellistä suoritusta. Huovisen (2000, 49) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeämpänä yrittämistä kuin itse suoritusta. Onkin tärkeää palkita myös yrittämistä huomioimisella, kiitoksella, kehulla ja kannustuksella, sillä yrittäminen saattaa vaatia suuria ponnisteluja (Koljonen & Rintala 2002b, 206.) Pieni epäonnistuminen tai virheellinen käsite ei haittaa, sillä kannustuksella voi kiinnittää huomion oikein menneeseen asiaan. Esimerkiksi Nelli huusi Jaanalle hiihtäessään hiihtomaata ympäri ”*Mä osaan tän liukupotkun*”, johon Jaana vastasi ”*Joo, hyvin osaat liukua, joo.*” Hiihto oli hieman epärytmistä, mutta kehuminen koskikin suorituksen hyvin mennyttä osaa. (Hiihtotunti 11.3.05) Kannustavassa ilmapiirissä lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi, mikä edesauttaa vuorovaikutusta ja oppimista (Aro & Siiskonen 2003, 166).

Jaana kannustaa oppilaita sekä onnistumisen hetkinä että silloin, kun oppilas tarvitsee tukea jaksakseen yrittää. Oppilaansa tunteva opettaja oppii ennakoimaan milloin tehtävä tai tilanne on lapselle niin vaikea, että hän kaipaa ulkoista ohjausta tai rohkaisua, jolloin voidaan välttää tarpeettomia turhautumisia (Aro & Siiskonen 2003, 171). Jaana kannustaakin usein niitä oppilaita, jotka jäävät viimeiseksi jossakin tehtävässä, jossa oppilaat liikkuvat yhtenä rintamana. Esimerkiksi hiihtotunnilla (18.2.05) Juliuksen jäädessä hieman muista jälkeen Jaana kannusti häntä yrittämään loppuun saakka: ”*Hyvä, Julius, Jee!*”

Kannustaminen motivoi oppilasta. Se voi olla varsinaisen sanallisen kannustamisen lisäksi myös pieniä onnistumisen kokemuksia lisääviä tekoja. Esimerkiksi hyppynaruhyppelyssä (13.4.05) Jaana laski hyppyjen määrään vielä senkin hypyn, millä jalat sotkeentuivat naruun. Näin määrä kuulosti suuremmalta ja lisäsi oppilaan onnistumisenkokemusta. Ja jos hyppiminen loppui vain muutamaan hyppyyn, sai hyppiä useamman kerran ”*vielä yhen kerran.*” (28.4.05)

Jaana antaa oppilaille tunnin aikana runsaasti henkilökohtaista positiivista palautetta ja kannustusta. Seuraava esimerkki on pieni näyte, mutta kuvaa hyvin sitä, miten paljon Jaanan puheesta on myönteistä palautetta. Monissa kehuissa Jaana myös perustelee kehunsa, mikä on esimerkiksi Sandbergin ym. (2004, 52) mukaan tärkeää, jotta lapsi tietäisi, missä asiassa hän toimi toivotulla tavalla. Heidän mukaansa positiivisen palautteen pitäisi tulla mahdollisimman nopeasti onnistumisen jälkeen, jotta lapsi osaisi yhdistää palautteen ja toiminnan sekä oman onnistumisentunteensa.

”*Ja Ninni, käytä polvia. Hyvä, just noin!*”

”*Hyvä! Hienon näköstä!*”

”*Hyvä Johannes! Voi että, mikä vauhti!*”

”*Hyvä Pauliina, voi että tulee hienosti!*”

”*Hyvää potkua ja liukua!*”

”*Mä huomaan, että te ootte oppinu tosi hyvin hiihtämään...*”

”*Oi, joi, joi. Voi mitä potkuja! Heh, heh..*”

”*Joanna, sulla on tosi hyvät polvet.*”

”*Hyvä Jenni, just noin, hyvä liuku!*”

”*Hyvä Severi!*”

”*Hyvä Ella. Komeata potkua! Anna liukua vaan piiiitkään liuuukua. (näyttää samalla paikallaan). Just noin.*” (Hiihtotunti 10.3.05)

Välillä Jaana kannustaa ja kehuu kaikkien kuullen ja muille kuin kehumisen kohteelle suunnaten, mutta niin, että kehumisen kohde kuulee. Tämä tekee erittäin hyvää itsetunnolle.

Johannekselle: ”*Johannes, sää oot mennyt hienosti nyt.*”

Toisille oppilaille: ”*Johannes meni hienosti tossa kävelyleikissä ja laukkaleikissä!*”

Johannekselle: *”Et törmännyt keneenkään. Nii’in, sä oot oppinut.”* (Sisäliikuntatunti 15.4.05)

Kannustaminen on erityisen tärkeää Jennille. Osallistuessaan hän tarvitsee opettajan henkistä tukea ja huomioimista jatkuvasti. Jos hän ei saa huomiota, hän passivoituu. Esimerkiksi halstereiden edestakaisin hiihtämisessä (10.3.) Jenni tarvitsi jokaisella käänöskerralla opettajan rohkaisun jatkaakseen hiihtämistä: *”Hyvä Jenni! Suvikin täällä sanoo, että hienosti menee!”* *”Jenni sä voit hiihtää sitä monta kertaa. Mä sitten vihellän pilliin, kun annan uusia ohjeita.”*

Juuselan koulun toiminta-ajatuksessa ja arvopohjassa sanotaan, että oppilaita ohjataan suvaitsevuuuteen ja toisten kannustamiseen. Jaanan esimerkki on vaikuttanut oppilaisiin opettaen heitä kannustamaan toisiaan: *”Hyvä Joanna!”* (Tuomas pesänryöstöleikissä hiihtotunnilla 18.2.05) Kannustaminen ei kuitenkaan aina oppilailta onnistu, päinvastoin. Jaana yrittää näissä tilanteissa kuitenkin paikata ja kannustaa itse sekä opettaa samalla hyväksymään erilaisuutta, kuten poikien harjoittellessa omatoimisesti käsinseisontaa: *”Ja sitte mä en tiedä mistä se on tullu, mutta nähtävästi lapset on aika tarkkoja havainnoimaan. Ne sanoo, että kun Tuomaskin yrittää, ne sanoo: ’Et sä osaa kuitenkaan.’ Tuomas tekee kuitenkin. Sitte mä sanoin, kun kuulin näitä kommentteja, että hyvä Tuomas, voi että on hyvin! Sitten Severi sano Tuomakselle, että sä yrität vaan koko aika niitä jalkoja peppuun. Että et sä yritäkään tehdä tavallaan semmosta suoraa ylöspäin. Mä sitten, että seki on mahtava taito, että wautsi miten hauskesti voi olla jalat pepussa. Se niinku tavallaan aina kyykystä ponnisti siihen käsien päälle.”*

**Korjaavaa palautetta myönteisin tavoin.** Jaana antaa korjaavaa palautetta myönteisissä muodoissa. Korjaava palaute tulee kehujen keskellä, vihjeinä, muistutuksina ja pieninä ohjeina. Joskus Jaana antaa korjaavaa palautetta näyttämällä itse esimerkin oikeasta suorituksesta. Usein korjaava palaute on muiden ohjeiden sisällä, jolloin se ei korostu liikaa. Esimerkiksi peilileikissä (4.5.05) Jaana muistutti, että liikkumisessa on kyse nimenomaan jalkojen liikkumisesta: *”Jos peili sanoo, että jalat on liikkunu, sitä on uskottava”*, vaikka pääasiassa ohje liittyikin peilin havaintojen uskomiseen, mikä ei ollut oppilaille aina helppoa.

Näyttäminen ja korjaavan palautteen antaminen ohjeiden mukana on palautteen antamista koko ryhmälle. Tällainen yleinen palautteenanto on käytännöllistä, kun korjattavaa on useammalla oppilaalla tai opettaja ei halua nostaa yksittäisen oppilaan virheellistä suoritusta esille. Yksilöllinen palaute on tarpeen, jos yleinen palaute ei auta. (Koljonen & Rintala 2002b, 207.) Kaikkia palautteenantotapoja voi kuitenkin käyttää sekä koko ryhmälle että yksittäiselle oppilaalle.

Jaana perustelee korjausehdotukset antaen syyn yrittää toisella – nopeammalla tai helpommalla – tavalla. Lisäksi hän käyttää palautteenannoissa usein huumoria. Esimerkiksi ulkoliikunnassa (28.4.05) Oppilaat menivät helposti liian lähelle hyppynarua. Jaana ei kieltänyt, vaan vihjaisi: ”*Severin nenä on nyt vaaravyöhykkeellä.*” Jaana antaa oppilaille paljon henkilökohtaista palautetta kohdistuen sanansa nimeltä mainiten jollekin oppilaalle. Jaana toivoisi kuitenkin voivansa antaa henkilökohtaista palautetta paljon nykyistä enemmän.

Kosketuspalaute on liikuntatunneilla usein luonteva tapa antaa palautetta. Sitä on hyvä käyttää silloin, kun oppilas ei ymmärrä sanallista ohjetta. Kosketuspalautteen, tietyn olennaisen kohdan kosketuksen tai kehonosan liikuttamisen avulla, oppilas saa kokemuksen siitä, mihin kohtaan pitää kiinnittää huomiota tai miltä liike tuntuu (Viholainen & Ahonen 2003, 230–231). Kosketuspalaute on myös erilaisten opetuskanavien hyödyntämistä. Näyttämisiin ja sanallisiin ohjeisiin perustuvassa opetuksessa ovat käytössä vain kuulo- ja näköaistit, kosketuspalautteessa otetaan käyttöön myös tuntoaisti, mikä on tärkeää etenkin kinesteettisesti oppiville. (Koljonen & Rintala 2002b, 205.) Nassikkapainitunnilla (29.4.05) Tuomas, jolle kehonhahmotus on vaikeaa, ei oikein tiennyt, mitä pitäisi tehdä. Opettaja oli ohjeistanut laittamaan kädet selän taakse. Tuomas katsoi ensin kauan aikaa, miten muut tekivät, meni sitten mahalleen ja laittoi kädet niskan taakse. Jaana kävi koskettamassa Tuomasta alaselkään: ”*Laita Tuomas tänne selän taakse kädet.*”

Palautteenannossa näkyy Jaanan myönteinen suhtautuminen oppilaisiin. Esimerkiksi luistelutunnilla (20.1.05) Johannes ja Tuomas olivat juna-leikissä pari. Heidän olisi pitänyt työntää vuorotellen toisiaan, mutta se ei onnistunut, vaan pojat olivat koko ajan jään pinnassa. ”*Mää meen näitten rakkaitten vesseleitten luokse.*” ”*No niin, nuoret miehet! Onnistuuko toisin päin? Ja eikun nouset seisomaan.*” Jaana olisi



voinut torua poikia, mutta sen sijaan hän suhtautui heidän toimintaansa lämmöllä ohjaten heitä eteenpäin. Sanallisen ohjeen lisäksi Jaana näytti mallia ja auttoi pojat oikeaan asentoon. Ja vielä muistutus ja kehu Johanneksen noudattaessa ohjetta: ”*Johannes, hellät kädet, hellät kädet. Hyvä.*”

Korjaavan palautteen antaminen on helposti kieltämistä, torumista tai moittimista. Rakentavampi tapa antaa korjaavaa palautetta on kertoa, mitä lapsi tekee toiveiden vastaisesti. Korjattava käyttäytyminen tai toiminta tulee kertoa ilman moitteita. Sen jälkeen aikuinen kertoo, miltä lapsen ei-toivottu käyttäytyminen tai toiminta hänestä tuntuu ja miksi. (Sandberg ym. 2004, 38). Tästä on hyvänä esimerkkinä tilanne, jossa puhuttiin puuhun kiipeämisestä. ”*Joo, puissa kiipeily on tosi mukavaa, eikös ookin. Pojat, te ootte tosi taitavia. Mutta eilen kävi sillä lailla, että minä olin ihan toisella puolella pihaa ja minä huomaan, että oho! Nyt on minun rakkaat poijaat puussa. Minulle tuli suuri hätä!*” Jaana kertoi ilman moitetta ja kiipeilyn hauskuuden todeten, mitä tapahtui ja miltä se hänestä tuntui. Samalla hän ilmaisi, että oppilaat ovat hänelle rakkaita ja vielä taitavia kiipeilijöitä, vaikka teko olikin väärä. Johannes perusteli puuhun kiipeämistä: ”*Se oli meidän savupiippu.*” Jaana täsmensi, että väärää oli se, ettei aikuinen ollut vieressä ja antoi ohjeen, miten toimia jatkossa: ”*Mää tiiän, mä tiiän Johannes, että se oli teidän leikissä. Mutta pyytäkää mut siihen viereen, niin voijaan harjotella.*” Lopuksi Jaana perusteli säännön: ”*Mää oon luvannut pitää teistä hyvää huolta.*” (Sisäliikunta 15.4.05)

Palaute voi olla myös oppilaiden itsearviointia. Latvan (2001c, 205) mukaan itsearviointi tukee minäkäsityksen kehittymistä ja lisää motivaatiota. Kerolan (2001, 202) mukaan oma sisäinen tietoisuus suorituksen onnistumisesta on parasta palautetta. Jaana käyttää itsearviointia tehtävien vaikeuden tai mukavuuden miettimisessä. Korjaavaa palautetta se on lähinnä silloin, jos oppilas huomaa itse, ettei yrittänyt tarpeeksi. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilaat saavat ryhmältä luontevasti palautetta omasta toiminnastaan, kun he vertailevat itseään ja omia taitojaan muihin. Oppilaita voidaan ohjata antamaan palautetta toisilleen myös tietoisesti. Jaana ei käytä juurikaan tietoista palautteenantoa parille, mutta hän pyrkii omalla esimerkillään antamaan mallin, miten kannustaa ja kehua.

Taulukkoon 3 olen koonnut Jaanan käyttämiä tapoja antaa korjaavaa palautetta. Perusteluja kyseisten palautteenantotapojen käyttämiselle löytyy tämän luvun tekstistä.

TAULUKKO 3. Yhteenvedo opettajan käyttämistä tavoista antaa korjaavaa palautetta

<b>Palautteen- antotapa</b>	<b>Milloin?</b>	<b>Miksi?</b>
Osana kehua	Kun suorituksessa on jo jotain oikeaa.	Jotta into säilyisi ja itseluottamus kasvaisi.
Vihje	Tilanteissa, joissa suoran palautteen antaminen olisi epäkorrektia ja voisi loukata palautteen saajaa tai jos oppilas voisi oivaltaa asian itse.	Itsetunnolle on parempi kuulla vihje kuin moite. Oppilaille on mahdollisuus oivaltaa itse.
Ohje	Jos suorituksen idea on hukassa ja se on kaukana oikeasta. Asia voi olla ikään kuin uusi, vaikka siitä olisi puhuttu aikaisemmin.	Idean löytymiseksi.
Muistutus	Jos samasta asiasta on puhuttu jo aiemmin, esimerkiksi polvien joustamisesta. Voi olla myös piilomuistutus, toisen ohjeen sisällä.	Oppilas tietää jo asian, joten opettajan ei tarvitse selittää sitä juurta jaksain.
Kosketus	Kun sanallinen ohje ei riitä, kehonosien nimiin ja suorituksen ydinkohtaan liittyen.	Kehonhahmotus ja vartalon hallinta on heikkoa
Paripalaute	Parin kanssa toimittaessa. Voi olla missä muodossa tahansa. Tämän ikäisillä kosketuspalaute toimii.	Palautetta voivat antaa muutkin kuin opettaja, kaikki saavat palautetta ja sitä opitaan antamaan.
Itsearviointi	Lähinnä tehtävien helppouteen tai vaikeuteen ja mukavuuteen liittyen	Opitaan itsearviointia
Mallin näyttäminen	Suorituksessa on joku oleellinen asia pielessä, mutta sitä on vaikea kuvata sanoin	Oikean mielikuvan luomiseksi, kun suoritus on helpompi oivaltaa mallista kuin sanoista.

## 2.5.2 Erilaisten ratkaisujen hyväksyminen

Jaana käyttää opetuksessaan runsaasti kyselemistä. Oppilaat uskaltavat rohkeasti arvailla, vaikka eivät olisi aivan varmoja. Aina vastaukset eivät ole oikeita tai he ovat asian vierestä. Jaana luovii näissä tilanteissa eteenpäin niin, että oppilaat kokevat tulevansa hyväksytyiksi väärine tai puutteellisine vastauksineen. Jaana ei tyrnäni niitä, vaan kuljettaa tilannetta eteenpäin: *”Ku enhän mä voi siinä sanoa, että väärin. Tai oikeastaan mä voisin sanoa kyllä ja joskus sanonkin jotakin oikeeta, joku erityisjuttu, että pitäis nyt tietää tarkasti. ’Kun ei se tuo oo tällä kertaa’, tai jotain.”*

Jaana ei osaa määritellä vääristä vastauksista eteenpäin luovimiseen mitään erityistä keinoa. Sanat, joilla päästään eteenpäin kumoamatta oppilaiden ajatuksia, tulevat tilanteessa jokseenkin luontevasti. Tavoitteena on se, että oppilaat kokisivat olevansa hyväksytyjä ja turvassa. Oppilaiden vastausten hyväksyminen tekee oppilaiden olon turvalliseksi ja rohkaisee heitä osallistumaan keskusteluihin rohkeasti. *”Että se turvallisuus olis jotenkin niinku se ykkösjuttu. Uskaltaa sanoa väärinkin. Uskaltaa tehdäkin väärin. Sen takia määkin just teen joskus tavallaan niinku väärin. Ja sitte että ohoh, mites nyt näin menikin. Ja sitten taas uusiks.”* Oppilaiden erilaisten ratkaisujen hyväksyminen on heidän sanomiensa asioiden, vastauksien ja spontaanin kerronnan hyväksymistä. Se on myös heidän tekemistensä ja suoritustensa hyväksymistä. Peterson ja Hittie (2003, 93) pitävät oppilaiden erilaisten ratkaisujen hyväksymistä tärkeänä etenkin heterogeenisessä ryhmässä.

Esimerkiksi ulkoliikunnassa (4.5.05) oppilaat saivat selittää tervapadan sääntöjä, mutta selitys ei oikein onnistunut. Jaana totesi: *”Voihan sitä noinkin leikkiä, mutta tällä kertaa leikitään kuitenkin niin, että - -”* Nassikkapainissa (29.4.05) tehtävänä oli meren ylitys pitkillä loikilla. Oppilaat hyppivät kuitenkin pitkiä tasahyppyjä, eivät ohjeen mukaisia loikkia. Jaana kannusti oppilaita: *”Vautsi miten pitkiä loikkia tasahypyillä. Tulkaapas samalla lailla takaisin!”* Jaana hyväksyi heidän suorituksensa ja kehui sitä, mutta toi samalla esille sen, että kyseessä eivät olleet loikat vaan tasahypyt.

Joskus tulee myös sellaisia tilanteita, joissa Jaana ei tiedä, miten päästäisiin keskustelussa eteenpäin tyrmäämättä oppilaan kertomaa. Tällaisia tilanteita tulee esimerkiksi silloin, kun oppilaat kertovat liian henkilökohtaisia asioita ymmärtämättä asian koko sisältöä. Silloin Jaana pyrkii ohittamaan oppilaan vastauksen. ”*Voi ohittaa ja tavallaan niin ku 'Hmm. Selvä.' Siihen mä varmaan sanon, että 'Totta, hei.' Ja sitte just äkkiä, että 'Olikos muilla jotain kultakaloja tai jotain?' Että niitten kanssa pitää vaan elää se tilanne.*”

### 2.5.3 Tunnin etenemiseen vaikuttaminen

Jaana tarttuu ajoittain oppilaiden ehdotuksiin tai kiinnittää huomiota heidän itse keksimiinsä tehtäviin ottaen ne koko ryhmän käyttöön. Näin oppilaat pääsevät vaikuttamaan, mikä lisää heidän osallistumismotivaatiotaan. Kuuselan (2001, 103) mukaan oppilaiden esittämät rakentavat ehdotukset tunnin kuluksi lisäävät heidän vastuutaan, jolloin vastuu on sekä opettajien että oppilaiden. Yhdessä asetetut tavoitteet, esimerkiksi yhdessä päätetty leikki, lisäävät sitoutumista toimintaa (Koljonen & Rintala 2002b, 204). Väyrysen (2001, 20) mukaan oppimisprosessin etenemiseen vaikuttaminen lisää yhteisöllisyyttä, jolloin oppilaat ja opettaja tuntevat olevansa samaa ryhmää.

Kuunteleminen on olennainen osa vuorovaikutusta. Tämä on muistettava molemmin puolin, ei vain niin, että oppilaiden tulisi kuunnella opettajaa. Tehokas kuunteleminen vaatii keskittymistä, joten aikuisen on oltava oikeasti läsnä, ei vain paikalla. (Sandberg ym. 2004, 37.) Aron & Siiskosen (2003, 165) mukaan aikuisen osoittama ihailu ja kiinnostus lasta kohtaan osoittaa lapselle, että hän on tärkeä. Jaana kunnioittaa oppilaiden mielipiteitä ja ideoita, jolloin he uskaltavat tuoda niitä esille. Jaana kunnioittaa oppilaiden mielipiteitä ja ideoita, jolloin he uskaltavat tuoda niitä esille.

Jaana kuuntelee oppilaiden esittämiä ideoita mahdollisuuksien mukaan. Aina se ei kuitenkaan ole mahdollista tai järkevää. Oppilaiden ideat voivat tulla joko spontaanisti tai Jaanan kyselyn houkuttelemina, kuten ulkoliikuntatunnilla 28.4.05:

*”Sitten on toivehipan aika. Eilen puhuttiin, että tänään saadaan valita hippa. Otetaan kolme hippaa ja äänestetään niistä.”*

Jaana kysyy oppilailta hippaleikkejä. Pauliina selittää itse keksimänsä viikkohipan.

*”Kuulostaa kivalta, mutta vähän vaikealta.”*

Johannes: *”Polttista.”*

Juuli: *”Laastarihippaa.”*

Opettaja: *”Mitenkäs se menikään?”*

Juuli selittää.

Opettaja: *”Onko vielä ehdotuksia?”*

Kootaan vaihtoehdot yhteen. Yksimielinen päätös on Aku-hippa, ei tarvitse äänestääkään.

*”Kukas kertoo vielä Aku-hipan säännöt?”*

Välillä Jaana ottaa jonkun oppilaan esittämän idean leikistä tai muusta toiminnasta koko ryhmän toiminnaksi. Esimerkiksi hiihtotunnilla (18.2.05) osa oppilaista teki kameralle temppuja, esimerkiksi polvien joustoa. Niinpä Jaana päätti ottaa harjoituksen kaikkien tehtäväksi: *”Mä tiedän, että te haluatte näyttää kameralle kaikkia temppuja. No otetaas vähän polvien joustoa odotellessa.”* Oppilaat motivoituvat esittämiensä ideoiden toteuttamisesta. Lisäksi opettaja voi hyödyntää oppilaiden ideoita. Myös Kuusela (2001, 103) koki oppilaiden esiin tuomat ideat antoisiksi itselleen opettajana.

Välillä oppilaat toteuttavat ideoitaan erilaisista liikuntaleikeistä tai tehtävistä. Joskus he kysyvät niihin lupaa, joskus leikki vain syntyy eikä siihen kysytä erillistä lupaa. Esimerkiksi luistelutunnilla (20.1.05) oppilaat keksivät itse luistella jonossa ja myöhemmin pujotella. Jaana kiinnitti huomionsa *”Ai jonoluistelua!”* Hiihtotunnilla (11.3.05) Joanna kysyi lupaa: *”Hei Jaana, saako ilman latuja laskee?”* *”Saa, ilman muuta saa!”* Ruutuhypyssä (Ulkoliikuntatunti 13.4.05) Olivia opetti omalle ryhmälleen, miten ruutuhypyssä on kivi, jota heitetään ja hypätään vasta sen jälkeen. Sitä varten oppilaat kävivät etsimässä sopivan kokoisia kiviä. Tunnin loputtua Julius innostui hyppimään ruutua yksikseen. Hänellä näytti olevan tavoitteena päästä hypelyruudukon loppuun ilman virheitä. Jos tuli epäonnistumisia, hän juoksi alkuun.

Oppilaiden ideoiden toteuttamisen salliminen ja rajoittaminen herätti Jaanassa ristiriitaisia tunteita tilojen ahtauden ja kovan lattian vuoksi: *”Välillä mä mietin sitäkin, että miks mä aina kiellän. No mä tässäki ensiks, että noo, eeee, no ehkä Julius voi... ei... No raivataan tilaa. Käsillä käveli. Tai siis käsillä seiso, että muutaman sekunnin pystyy olemaan siellä ylhäällä ja sitten takasi. Severi ja Tuomas ja Julius. Ja sitten Julius näyttää, miten pystyy olemaan yhdellä kädelläkin, sitten todellaki käy yhdellä kädellä se paino, mutta joka tapauksessa. Ja kaverit on, että wau, mahtavaa, kyllä se Julius osaa. Ja Severikin, vahvan itsetunnon omaava, joo kyllä mäki nään osaan ja se näyttää.”*

Tavallisessa arjessa eteen tulee ajoittain tilanteita, joissa leikki pitää keskeyttää tai lopettaa. Senkin voi kuitenkin tehdä monin tavoin, kuten ulkoliikuntatunnilla (28.4.05), jolloin Nelli, Joanna, Juuli ja Mikko hyppivät toisella hyppynarulla. Hyppimisestä ei kuitenkaan tullut mitään, vaan oppilaat tekivät sillä omia solmutemppujaan. Jaana huomasi asian ja sanoi oppilaille: *”Nyt teidän leikki näyttää vähän hassulta. Tulkaa hyppimään kans tavallisesti.”*

Jaana ei välttämättä huomioi oppilaiden ideoita välittömästi. Esimerkiksi nassikkapainitunnilla (29.4.05) joku oppilaista rupesi toivomaan kesken kaiken - *Tahmatassua! Tahmatassua!* Jaana jätti pyynnön huomiotta. Pyyntö uusittiin, mutta Jaana ei kuunnellut vieläkään. Lopputunnista oppilaat ottivat asian uudelleen puheeksi: *”Takiaispallo olis kivaa!”* Jaana ihmetteli, mikä takiaispallo. *”Ei ku tahmatassua.”* Moni lapsista yhtyi huutoon *”Tahmatassua!”* Lopulta Jaana lupautui: *”Otetaan yks juttu vielä ennen takiaispalloa... tahmatassua.”* Katepillarileikin jälkeen Jaana kysyi: *”Olikos Tahmatassu sitten toinen leikki?”* *”Joo!!!”* kuului yhdestä suusta ja oppilaat rupesivat hyppimään innoissaan.

#### 2.5.4 Kunniatehtävät kääntävät ikävät tilanteet myönteisiksi

Jaana pyrkii edistämään osallistumista myös erilaisiin kunniatehtäviin, jotka ovat niin ikään negatiivisen asian kääntämistä positiiviseksi. Esimerkiksi jonossa vain ensimmäinen paikka on tavoiteltu, joten jonon viimeisen oppilaan tehtävänä on

vahtia jonoa, jolloin tämäkin paikka on tärkeä. Toki pitää oppia olemaan myös muilla paikoilla. Esimerkiksi Johannekselle on tärkeää harjoitella myös toisena olemista.

Jos joltakin oppilaalta on jäänyt liikunnassa tarvittavat välineet kotiin, hän saa toimia apuopettajana ja osallistua tunnin kulkuun sillä tavoin. Tällaiset tehtävät auttavat oppilaita tuntemaan olonsa tärkeäksi ja osallistumaan sellaisissakin tilanteissa, mitkä voitaisiin kokea epämiellyttäväiksi. Myös esimerkiksi Kuusela (2001, 100) on käyttänyt syystä tai toisesta sivussa olevia oppilaita avustajina liikuntatunneilla.

Pauliinan toimiminen apuopettajana hiihtotunnilla 23.2.2005 suksien jäätyä kotiin on tästä hyvä esimerkki. Apuopettajan tehtävä oli hänelle mieluisa. Pauliina koki olonsa tärkeäksi. Jaana tuki Pauliinan olotilaa pienillä huomioinneilla antaen hänelle erilaisia tehtäviä. Pauliina huomasi itsekin, missä ”*apuopea*” tarvittiin. Jaana muistutti oppilaita, ettei saa kiivetä mäen korkeimpaan kohtaan laskemaan, vaan lasketaan vähän sen alapuolelta. Pauliina kävi hakemassa pahviroskan siihen kohtaan merkiksi ja jäi vielä päivystämään. Huomattuaan Juliuksen kaatuneen hän juoksi auttamaan. Aikuismaisista kommenteista kuuli, että hän oli seurannut tarkasti opettajaa ja pystyi nyt itse asettumaan helposti apuopettajan rooliin.

Jaanaa harmitti Pauliinan suksien unohtuminen, koska hän oli ollut niin innostunut hiihtämisestä. Pauliina oli saanut onnistumisen kokemuksia ja oppinut paljon uutta. Pauliinaa itseään ei haitannut suksien jääminen; loistavat silmät ja kommentit tunnin jälkeen kertovat siitä, että tunti apuopettajana oli mieluisa. Tunnin jälkeisessä oppilaskyselyssä Pauliina väritti hymynaaman, mutta sanoi kuitenkin: ”*Vähän kaikkea.*” Hän perusteli vastaustaan siten, että vakavan naaman saisi värittää ”*Kun hain roskan merkiksi.*” Surullisen naaman olisi saanut värittää sillä perusteella, että ”*Jotkut hiihti niin, etten nähny kunnolla*” (hiihtivät hiihtomaassa mäen takana). ”*Seki oli tylsää, ku joku kaatu.*” Hymynaaman hän väritti sen vuoksi, että tunnilla oli mukavinta apuopettajana toimiminen.

Myös Juliuksen sukset olivat jääneet kotiin hiihtotunnilla 11.3.05 ja hän oli apuopettajana. Hän teki Jaanan ohjeistamat tehtävät, juoksi hiihtomaata ympäri ja teki kuperkeikkoja mäkeä alas. Vaikka hän näytti tunnilla innokkaalta, tunnin

jälkeisessä kyselyssä (liite 6) hän väritti kuitenkin ☹ -kuvan. Tilanne harmitti Juliuksen lisäksi Jaanaa: *”Siis voi että!!! Siis mä olin aivan, että mistä mä ne monot taikosin! Olis ollu kiva, että se olis saanu hiihtää. Se ei kyllä kauheesti siitä tykkää, mikä on tietenkkin harmi.”* Johannekselle Juliuksen apuopettajana toimiminen oli kuitenkin mieluista, kun Julius juoksi tunnin aikana paljon Johanneksen vierellä: *”Mukavaa oli, kun sai laskea mutkia ja tunnelista ja laskea mäkeä muutenkin. Ja se, että Julius oli apumies.”* (Tunnin jälkeisessä oppilaskyselyssä)

Kunniatehtävä voi olla myös alun perin kielteinen asia, jonka Jaana kääntää myönteiseksi. Esimerkiksi hippaleikissä kiinni jäänyt ”pääsee” hipaksi, tahmatassuleikissä kasasta irronnut ”pääsee” apuopeksi irrottelemaan. *”Tahmatassu alkaa ja mulla onkin täällä aivan mahtava joukko apuna, täällä on Tuomas ja Mikko. Sittenpä se alkaa, no niin.”* Julius ja Severi irtoavat Mikon ja Jaanan käsittelyssä ensimmäisinä. *”Tulkaa apuopeiksi!”* (Nassikkapaini 29.4.05)



## 2.6 Kognitiivinen ohjaaminen

Kognitiivisilla strategioilla ja ohjauksella voidaan tehostaa opeteltavan asian omaksumista, muistamista ja mieleen palauttamista sekä heikkojen että taitavampien oppilaiden kanssa. Taitavat oppilaat hyötyvät kognitiivisista strategioista ja ohjauksesta enemmän, mutta niiden avulla voidaan kehittää myös heikkojen oppilaiden omaksumis- ja mieleenpalauttamiskykyä. (Ahvenainen ym. 1999, 140.)

### 2.6.1 Mielikuvat auttavat hahmottamaan tulevia tehtäviä

Mielikuvat selkeyttävät ja korostavat tehtävien ydinkohtia. Mielikuvien avulla lapsi pystyy vertaamaan omaa toimintaansa johonkin konkreettiseen. Hän saa tietoa, taitoa ja tunteita sisältävän käsityksen suorituksesta. Mielikuvat tukevat ymmärtämistä ja siten muistamista ja oppimista. Niitä tarvitaan ennen kaikkea oppimisprosessin alkuvaiheessa. Mielikuvia voidaan luoda sanallisesti käsitteiden avulla tai konkreettisesti esineiden avulla. (Aro & Siistonen 2003, 172; Eloranta 2003b, 87–88.) Mielikuvat ovat tärkeitä etenkin visuaalista oppimistyyliä suosiville oppilaille, jotka tarvitsevat joko näköhavainnon tai mielikuvan ymmärtääkseen opeteltavan asian (Kerola 2001, 112).

Jaana käyttää sekä käsitteellistä että konkreettisia, esineillä luotavia mielikuvia. Esimerkiksi luistelutunnilla (20.1.05) ajeltiin mielikuvitus-”jättipotkurilla”, jolloin liuku piteni ja luisteluasento tuli automaattisesti matalammaksi sekä potkut selkeämmiksi. Jalkojen oikeaa, varpaat ulospäin suuntautuvaa asentoa harjoiteltiin puolestaan ankkakävelyllä ja –luistelulla (27.1.05). Konkreettinen mielikuva tuli poliisista, jonka avulla harjoiteltiin jarruttamista. Jaana toimi kahdeksikon muotoisen radan keskipisteessä poliisina, joka näytti pysähtymismerkkin. Monen oppilaan oli helpompi pysähtyä tai ainakin yrittää pysähtymistä, kun edessä oli konkreettinen, mutta turvallinen este. Vauhtiviitta-leikissä puolestaan oppilaat saivat harteilleen

isot, keveät huivit, jotka houkuttelivat lisäämään vauhtia luisteluun, jolloin viitta hulmusi takana.

Mielikuvat auttavat paitsi liikkeiden, myös oman kehon hahmottamista ja -hallintaa. ”Polvien kesyttäminen” eli niiden saaminen joustamaan on ajankohtainen asia monelle oppilaalle useassa eri lajissa. ”Taitokävely” tarkoittaa kävelemistä niin, ettei osu keneenkään, jolloin pitää hallita omaa liikkumistaan suhteessa toisiin, mikä on vaikeaa etenkin Johannekselle. Nassikkapainissa (29.4.05) ei vain kaadettu konttausasennossa ollutta paria, vaan leikittiin Panterinkaatoa. Siinä Maailman vahvimmalla panterilla on tosi vahvat eli jännitetyt hartiat, kädet, selkä, peppu ja jalat. ”- - *Ja minä yritän sitten kaataa työntämällä. Ootkos vahva panteri?*”

## 2.6.2 Ennakointi vähentää pelkoja

Jotta pelot eivät muodostuisi esteeksi osallistumiselle, Jaana keskustelee niistä paljon oppilaiden kanssa. Kun pelottavista asioista, kuten uimahalliin menemisestä keskustellaan, oppilaat huomaavat, että eivät ne niin pelottavia asioita olekaan. Jännittävistä asioista puhutaan jo etukäteen, esimerkiksi edellisellä viikolla ja edellisinä päivinä. Tällainen valmistautuminen auttaa vähentämään pelkoja. Pelottavien tilanteiden jälkipuintia tehdään sitten esimerkiksi saunan lauteilla ja kotimatalla.

Ennakointi lisää lapsen turvallisuuden tunnetta, kun hän tietää, mitä tulee tapahtumaan. Turvallisessa ilmapiirissä tehtävien tekeminen ja oppiminen onnistuvat parhaiten. Ennakointi auttaa lasta valmistautumaan tulevaan, kun hän tietää, mitä tulee tapahtumaan ja mitä häneltä odotetaan. Yksi syy tilanteeseen sopimattomaan käyttäytymiseen saattaakin olla turvattomuus, jota lapsi kokee jouduttuaan yllättäen poikkeavaan tilanteeseen. (Aro & Siiskonen 2003, 168.)

Jaana yrittää pitää esiopetuksen liikunnan kohtalaisen helppona, ettei tulisi suuria pelkoja tai muita esteitä osallistumiselle ja yrittämiselle. Liikuntaan osallistumisen esteitä ovat Jaanan mielestä ennakkoasenteet ja jännitys, joita on tullut, kun on

kuultu vanhemmilta sisaruksilta tai kavereilta pelotteluja joistakin liikuntamuodoista. Jännitystä voivat aiheuttaa myös väärinkäsitykset sekä uusien asioiden kohtaaminen. Siksi uudentilanteista, kuten uimahallissa käymisestä, puhutaan paljon etukäteen.

**Kuivaharjoitukset.** Ennakointi voi olla sanallista tai konkreettista. Konkreettinen tapa ennakoita ovat kuivaharjoitukset. Kuivaharjoitukset tarkoittavat uusien lajien tai tilanteiden harjoittamista sisällä tutussa ympäristössä. Jaana on pitänyt kuivaharjoituksia uinnissa, hiihdossa ja luistelussa. Uinnissa ympäristö on vieras, hiihdossa ja luistelussa haasteina ovat välineet. Kuivaharjoittelut vähentävät pelkoja ja ovat avuksi ennen kaikkea uudessa tilanteessa toimimisessa, välineiden käsittelyssä ja oppitunnin jouhevassa etenemisessä, kun kaikki osaavat itse laittaa välineet, esimerkiksi luistimet jalkaan. Uudesta lajista puhuminen ja siihen valmistautuminen auttavat Jaanan mukaan luomaan motivaatiota lisäävän odottavan ja innokkaan ilmapiirin. Hiihtoinnostusta lisäsivät myös muumit, mielikuvitusta ruokkivat Muumi-hiihtokoulun maskotit.

Uuden lajin kuivaharjoituksissa Jaana näkee oppilaiden taitoja. Sen lisäksi, että oppilaat saavat käsityksen uudesta lajista, opettaja saa ennakkokäsityksen, mitä voi odottaa lasten taidoilta käyttäen välineitä. Kuvaamalla hiihdon kuivaharjoitustunnilla Jaana oli positiivisen yllätynyt ryhmästä: hänellä ei ole ollut moneen vuoteen yhtä taitavaa ryhmää välineiden käsittelyssä.

Kuivaharjoituksissa opetellaan erilaisten leikkien ja keskustelujen kautta välineiden nimiä ja omien välineiden tunnistamista. Lisäksi harjoitellaan välineiden käyttämistä. Esimerkiksi hiihdon kuivaharjoituksissa kriittisin kohta monojen laittamisessa jalkaan oli solmun tekeminen etenkin liukkaiden ja lyhyiden nauhojen vuoksi. Solmimista olikin harjoiteltu ennen hiihtojaksoa kaksi viikkoa ”rusettikoulussa”. Suksien laittamisessa jalkaan vaikein vaihe oli monojen kiinnittäminen siteisiin. Sauvojen laittamisessa käsiin oli haastavaa lenkin laittaminen. Kaikkia näitä kriittisiä vaiheita harjoiteltiin leikkien ja tehtävien avulla, jotta ne menisivät ulkona sujuvammin.

Lisäksi kuivaharjoituksissa oli tarkoitus harjoitella kaatumisia ja ylösnousemisia. Jaana näytti – näytteli – mallin, mutta muussa tohinassa unohtui sitten harjoitella sitä oppilaiden kanssa. Hiihdossa keskeisin motorinen ominaisuus on tasapaino, jota on hyvä harjoittaa erilaisissa olosuhteissa ja tilanteissa. Harjoitteluvaiheessa tulee väistämättä kaatumisia, joten niitä on hyvä harjoitella etukäteen pelkojen voittamiseksi ja tilanteen helpon selvittämisen vuoksi. (Huotari 2003, 315.)

Oppilaat innostuivat kuivaharjoituksista niin, että he halusivatkin hiihtää jo samana päivänä eikä vasta seuraavana. Niinpä Jaana muutti iltapäivän suunnitelmia ja silloin hiihdettiin jo ensimmäistä kertaa, harjoiteltiin kaatumisia ja leikittiin rukkashippaa. Kuivaharjoituksista huolimatta kahdella oppilaalla oli seuraavana päivänä hankaluuksia solmimisessa, mikä johtui osittain liian lyhyistä naruista. Kuitenkin kuivaharjoitusten tuloksia näkyi tunnilla: seuraavalla hiihtotunnilla (18.2.05) oppilaat kaatuilivat vähän väliä. Olivia muisti, mitä Jaana oli edellisen päivän kuivaharjoituksissa näyttänyt ja kertonut kaatumisista. Hän nousikin jaloilleen nostamalla selällään maaten sukset ensin ilmaan ja kierähtämällä siitä kyljen kautta ylös. Kohta olivat muutkin oppilaat sukset kohti taivasta.

Pieniä kuivaharjoituksia on jatkuvasti. Aamuhetkissä käydään läpi päivän ohjelma. Samassa yhteydessä käsitellään päivän aikana opeteltavia uusia asioita sanallisesti ja tarpeen tullen myös toiminnallisesti kuivaharjoitellen. Rauhallisessa ilmapiirissä asiat jäävät hyvin mieleen. Liikuntatunnilla levottomammassa ympäristössä on hyvä palata aamuhetken ajatuksiin: ”*Muistatteko, kun puhuttiin?*” Jaana on huomannut aamuhetkien pienten kuivaharjoitusten vaikutukset tunneilla. Ne auttavat monen uuden asian opettelussa ja helpottavat ohjeidenantoa. Parhaimmillaan ennakointi tukee osallistumista. Esimerkiksi 22.2.05 oli aamuhetkessä puhuttu siitä, mitä liukuminen on ja harjoiteltu sitä sukkasillaan. Liikuntatunnilla Jenni osallistui liukumiseen sukset jalassa, kun tehtävä oli jo sisältä tuttu. Jennin kohdalla ennakointi on auttanut ajoittain.

Joskus kuivaharjoituksia voidaan tehdä myös kesken tunnin, jos jonkun välineen kanssa on vaikeaa. Esimerkiksi ulkoliikuntatunnilla 28.4.05 Tuomas yritti hyppiä hyppynaruilla, että välihyppyt ovat mukana. Se ei kuitenkaan onnistunut, joten Jaana harjoitteli Tuomaksen kanssa ”Sutsi-satsi –hyppyjä” eli hyppyjä pienillä välihyppyillä

ilman narua. Yhdessä hyppiminen antoi Tuomakselle mallin ja rytmin. Myös mielikuvia luova nimitys ”sutsi-satsi –hypyt” auttoi rytmin löytymisessä. Kun ”sutsi-satsi” –hypyt onnistuivat kuivaharjoitteluna, Tuomas siirtyi hyppimään narulla ja hyppiminen sujui paremmin.

### 2.6.3 Siltaaminen jäsentää tehtäviä muistikuvien pohjalta

Siltaaminen tarkoittaa nykyhetken vertaamista menneisyyteen, koska nyt toimitaan samalla tavalla kuin on toimittu aikaisemminkin. Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaa opettajaa liittämään opeteltavat asiat lapsen aiempiin kokemuksiin. Aron ja Siiskosen (2003, 168–169) mukaan aikaisemmat tiedot on tärkeää kaivaa esille, sillä siten lapsi valmistautuu ottamaan vastaan uutta tietoa ja pystyy yhdistämään uuden tiedon aikaisempaan. Jaana käyttää siltaamista hyvin paljon etenkin Johanneksen vuoksi. Vaikka Johannes ei ymmärtäisi sanallisia ohjeita, hän muistaa yleensä, mitä on aikaisemmin tehty.

Siltaamisessa voidaan viitata aikaisempaan toimintaan ajan, paikan tai tekemisen perusteella. Aikaan ja aikaisemmin tehtyyn siltaamista kuvaa Jaanan luistelutunnilla (20.1.05) esittämä kysymys: *”Viimeksi harjoiteltiin hyvää liukuasentoa. Muistatteko millainen se oli?”* Aikaisempaan toimintaan viittaamista kuvaa puolestaan hiihtotunnin (18.2.05) esimerkki, jossa harjoiteltiin suksien liu’uttamista muistelemalla, miten luistimia liu’utettiin edestakaisin. Paikkaan siltaaminen on tämän ryhmän kohdalla varsin usein isoon jumppasaliin viittaamista: *”Eskarilaiset. Nyt tehdään niin, kuin siellä isossa jumppasalissa, että tämmösen jumpan jälkeen, pötköteltiin ja kuunneltiin sitä kissan laulua. Saat ottaa kaksi patjaa peräkkäin ja mennä omaan koloon, jossa saat olla rauhassa.”* (Sisäliikuntatunti 15.4.05) Paikkaan viittaaminen liittyy usein myös ennakointiin, sisällä tehtyihin kuivaharjoituksiin: *”Sitten jalat haara-asentoon. Tätä tehtiin eskarissa sisällä. Kokeillaan, mitenkäs tää ulkona sujuu. Otettiin se vastakkainen käsi ja polvi ja ne napsahti yhteen. Ja sitten toinen jalka.”* (Ulkoliikunta 28.4.05)

#### 2.6.4 Käsitteiden määrittely tekee ohjeet ymmärrettäväksi

Kieli on lapsen kehitykselle erittäin merkittävä, koska lapsi hahmottaa ympäristöönsä kielen avulla ja se on ajattelun väline (Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma). Erilaiset käsitteet ja niiden ymmärtäminen ovat olennainen osa kieltä. Liikuntatunneilla tulee monia käsitteitä, jotka ovat esikouluikäisille vielä vieraita. Liikunnan avulla on kuitenkin helpompi oppia abstrakteja käsitteitä, koska liikkuminen tekee ne konkreettisemmiksi (Lummelahti 1995, 70). Käsitteenmäärittelyn pohjana ovat ennakkotiedot ja -oletukset, joihin uusi tieto yhdistellään (Peterson & Hittie 2003, 238). Oppilaista Ellalla, Mikolla, Juliuksella ja Johanneksella on puutteita käsitteiden ymmärtämisessä, joten uusien sanojen merkityksen käsittely on heille erityisen tärkeää. Jos käsitteet ovat vieraita, on myös ohjeiden ymmärtäminen vaikeaa. Käsitteiden määrittely liittyykin useimmiten ohjeidenantoon.

Liikuntatunneilla määriteltävistä käsitteistä osa liittyy liikuntaan, yksittäisiin lajeihin ja lajitaitoihin. Jaana hakee käsitteiden määrittelyt usein oppilailta: *”Joo ja tässä lukee todistus, sitten on sen lapsen nimi, on leikitellyt suksilla hiihtomaassa, halstereilla ja laduilla. Juuselan koulun esikoulussa. talvella 2005.”*

Joku oppilaista kysyy: *”Mitkä ne oli ne halsterit?”*

Jaana antaa oppilaille mahdollisuuden: *”Kuka muistaa?”*

Tuomas: *”Ladut.”*

Jaana: *”Ne oli ladut, ja ne ladut oli tehty kaikki... vierekkäin”* Jaana sanoo viimeisen sanan pienen arvoituksellisen hetken, alun ja ajan antamisen jälkeen yhtä aikaa oppilaan kanssa ja kertaa vielä käsitteen: *”Niillä on oma nimi, halsterit.”* (Hiihtotunti 11.3.05)

Oikeiden liikuntaan liittyvien termien käyttäminen on vaikeaa myös Jaanalle itselleen. Hän sanookin usein oppilailleen: *”Tiiättökö, näillä on kyllä oikeat nimetkin, mutta kyllä ne koulun opettajat sitten kertoo ne oikeat termit.”* Jaanan käyttämät havainnolliset nimitykset jäävät oppilaille kuitenkin paremmin mieleen. *”Kyllä me käymme tämän käsitteen, mutta kun kysyy niitä, mitkä ne oli ne suksen reunat? ’Markat?’ Hirveän vaikeita käsitteitä.”* Oppilaat pääsevät käyttämään luovuuttaan, kun he saavat itse keksiä havainnollisia nimityksiä. Esimerkiksi hiihdon

kuivaharjoituksissa keksittiin suksien siteille erilaisia kuvaavia nimikkeitä, kuten pidikkeet ja kiinnikkeet. Lopuksi Jaana sanoi kuitenkin tottuneensa kutsumaan niitä siteiksi.

Liikuntatunneilla opetellaan paljon myös kehonosien ja lihasten nimiä. Kehonosien nimeäminen on Jaanan mukaan esikouluikäiselle lapselle vaikeaa, mutta se on tärkeää, koska se auttaa hahmottamaan omaa kehoa. Tässä ryhmässä kehonosien nimeäminen oli vaikeaa etenkin Ellalle, Tuomakselle ja Mikolle. Ellalle myös kehonhahmotus oli vaikeaa. Siksi Jaana neuvoi nassikkapainissa (29.4.05) Ellalle konttausasennon: *”Rupee vaan konttausasentoon, laita pää tännepäin ja jalat tuonne päin.* (Taputtaa samalla mattoa). *Konttausasento oli se, että kädet on suorana, jalat on suorana* (koskettaa samalla Ellan käsiä ja jalkoja, vetää kättä ylhäältä alas). *Ja tästä* (näyttää selkää ja kuiskaa) *on maailman vahvin pantteri.* Julius puolestaan pääsi opettelemaan lihasten nimityksiä ja paikkoja: *”Ope, kun mää nousin, mää en ees käyttänyt käsiä.”* *”Niinkö? No, mitä sää käytit sitten?”*, Jaana kysyi. Julius vastasi *”En mitään”*, mitä Jaana selvensi: *”Sä pidit housuista kiinni. Mä luulen, Julius, että sä oot käyttänyt vatsa-, mahalihaksia. Sää oot sellanen jäntevä poika, taitava poika liikkumaan.”* (Sisäliikuntatunnilla 15.4.05 Taikapussiin menemisestä.)

Jotkut liikuntatunneilla määriteltävät käsitteet liittyvät muihin asioihin laajentaen sanavarastoa. Ne voivat olla matemaattisia käsitteitä, kuten enemmän, vähemmän, yhtä paljon sekä ensimmäinen, toinen ja viimeinen, tai ne voivat liittyä mielikuvien käyttöön:

*”Nyt sinusta tulee katepillari. Kuka on kuullut sanan ’katepillari’ aikaisemmin?”*

*”E” neljästä suusta.*

*”Mikähän se vois olla?”*

*”En tiä.”*

*”Se on työkone tiettyömaalla... Muistaako joku nyt? Nelli.”*

*”Auto.”*

*”Se on tavallaan auto, puskee ja työntää eteenpäin asioita, esimerkiks hiekkaa. Nelli.”*

*”Vähä niin ku jyrä.”*

Ella hoksaa, mitä pitää tehdä ja rupeaa työntämään Oliviaa käsillä ja jaloilla taaksepäin.

*” Just noin Ella! Musta tuntuu, että me ollaan tätä oltukin teidän kanssa siellä”*

Joku oppilaista: *”Pitää työntää toista.”* (Nassikkapaini 29.4.05)

## 2.6.5 Pulmatilanteiden ratkaisuja

Erilaisia pulmatilanteita tulee eteen hyvästä suunnittelusta huolimatta. Ratkaisut niihin on keksittävä tilanteessa, mutta ongelmienratkaisutapoihin ja siihen, mitä ratkaisuvaihtoehtoja opettajalla on, riippuu hänen arvoistaan, kasvatustilanteestaan, kokemuksistaan ja koulutuksestaan.

Pulmatilanteissa aikuisen täytyisi yrittää säilyttää maltti. Rauhallisuus auttaa toimimaan tehokkaasti. Aikuisen rauhallinen toiminta tarjoaa lapselle hyvän oppimiskokemuksen vaikean tilanteen selvittämisestä. Lapset oppivatkin käyttäytymään tarkkailemalla aikuisten toimintaa. (Sandberg ym. 2004, 62.) Opettajan käyttäytyminen on aina mallina oppilaalle (Lintunen & Heinkinaro-Johansson 1998, 38). Esimerkiksi meluisan tilanteen rauhoittamisessa opettajan oman äänen hiljentäminen voi rauhoittaa tilanteen. Kerolan (2001, 219) mukaan opettaja voi omalla olemuksellaan vaikuttaa oppilaisiin rauhoittavasti tai levottomuutta ja epävarmuutta lisäävästi.

Kaikkiin ongelmatilanteisiin ei ole syytä puuttua suurieleisesti, vaikka tilanteiden selvittämisen oppiminen onkin tärkeää. Monista ongelmista selvittää parhaiten ohittamalla ne. Ajan antaminen tilanteen miettimiseen ja rauhoittumiseen tai selkeämpään lopputulokseen voi auttaa. Aina ei tarvitse puuttua kaikkeen välittömästi. Tämän ryhmän oppilaista Johannes, Nelli ja Ella *”möksähtävät”* useimmin vastoinkäymisistä. Jaana antaa heille aikaa päästä mieliharminsa yli. *”Johannes jossakin vaiheessa kaatu siinä. Mä en nähny sitä siinä. Mutta se sopii hänen persoonaansa. Niin se vaan otti sukset pois ja meni putsimaan niitä. En niin paljo kiinnitä huomiota siihen, että jospa se sieltä kohta sitten tulee. Sithän se kohta tulikin sieltä sitten, meni varmaan 10 minuuttia.”*



Ajan antaminen liittyy myös vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Lapsi tarvitsee aikaa ja tilaa kommunikoinnille ja oppimiselle. Oppimista ei voi nopeuttaa lapsen oman kehitystahdin ohi, joten asioita on toistettava niin kauan kunnes ne opitaan. Tämä vaatii usein iänmukaisista kehitysodotuksista luopumista ja runsaasti aikuisen kärsivällisyyttä. Se on kuitenkin olennaisen tärkeää, sillä lapsen on vaikea luottaa itseensä ja taitoihinsa, jos hän huomaa aikuisenkin tuskastuvan. (Aro & Siiskonen 2003, 166, 174.)

Huomiotta jättäminen on tehokas keino, jos lapsen tavoitteena on saada aikuisen huomio negatiivisella käyttäytymisellä. Huomiotta jättäminen on suositeltavaa kaikkiin muihin tilanteisiin, joissa lapsi käyttäytyy huonosti, paitsi niihin, joissa lapsi tekee jotain vaarallista tai vahingoittaa jotakin ihmistä, muita tai itseään. Silloin asiaan on puututtava välittömästi. (Sandberg ym. 2004, 46.)

Joskus oikea ajoitus voi ratkaista tilanteen. Tämä korostui kuvaamillamme liikuntatunneilla uimahallissa, jossa Jenni uskalsi lopulta tulla altaaseen. Suostuttelu lähti siitä, että Jenni ei suostunut menemään altaaseen, vaan jäi istumaan penkille altaan viereen. Jaana istui hänen viereensä ollen kumarassa Jennin tasolla. Alkuleikin aikana Jaana haki kädellä altaasta vettä ja valutti sitä Jennin jaloille. Jenni huomasi, että vesi oli lämmintä. Noin viisi minuuttia tunnin alusta Jaana kävi hakemassa altaasta vettä pesuvatiin ja laittoi Jennin jalat siihen. Yhdeksän minuutin kohdalla Jaana ja Jenni tulivat altaaseen käsi kädessä, 20 minuutin kohdalla Jaana otti Jenniin muutaman metrin etäisyyden pysytellen kuitenkin lähettyvillä. Jenni jäi yksin leikkimään paikalleen Jaanan mennessä muiden oppilaiden joukkoon. Lopputunnin Jenni laajensi reviiriään ottaen etäisyyttä Jaanaan. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli koko ajan tiivistä katsekontaktin välityksellä.

Jaanan mielestä ratkaisevaa Jennin altaaseen tulemisessa oli Jennin oma halu tulla veteen, luottamus sekä ympäristön rauhallisuus. Oleellisinta oli kuitenkin ”*sellanen oikeen hetken oivaltaminen. No okei, ensinnäkin se, että se oli lämmintä se vesi. Ja Jenniä ei ruvennu palelemaan siellä, ei ruvennu tärisyyttä pelkästään siellä maalla. Kun mä sitten sitä lämmintä vettä sen varpaille. Näin sen silmistä, että se ei sitä vastusta. Jos mä oisin eka kerralla nähny, että se menee lukkoon, mun olis pitäny heti lopettaa. - - No sitten mä näin, et sen hartia-asento. Kun se oli näin* (hartiat

korvissa) *niin sitten huaah (hartiat alas) se laski sen muutaman sentin. No sitten ootin hetken. 'No entäs jos nyt mentäis?' "* (Uintitunnin 8.3.05 pohdintaa hiihtotunnin jälkeissä haastattelu 10.3.05)

### 3 LÖYTÖJEN TARKASTELU

Tässä luvussa kokoon opettajan toimintaan liittyviä havaintoja laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Opettajan käyttämiä opetusmenetelmiä ja muita pedagogisia ratkaisuja yhdistävät viisi teemaa: turvallisuus, yksilöllinen huomioiminen, motivointi ja osallistuminen

Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan opettajan tehtävänä on huolehtia turvallisesta oppimisilmapiiristä. Turvallisuus auttaa lasta oppimaan, mutta se antaa lapselle myös mahdollisuuden kehittyä emotionaalisesti. Hän kokee tulevansa hyväksytyksi ja uskaltaa tuntea itse erilaisia tunteita. Hän uskaltaa luottaa itseensä ja toisiin. (Lummelahti1995, 54.) Luvussa 3.1. käsittelen turvallisuutta tarkemmin.

Opettaja ottaa huomioon oppilaiden yksilöllisyyden sekä huomioi heitä yksilöllisesti. Opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden muun muassa tavoitteissa, suunnittelussa, ryhmittelyissä ja etenemisessä. Liikuntatunneilla opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden eriyttämällä toimintaa sekä antamalla oppilaille henkilökohtaista palautetta ja kannustusta. Luvussa 3.2. käsittelen oppilaiden yksilöllistä huomioimista.

Alle kouluikäiset lapset ovat innokkaita ja luottavat siihen, että oppivat (Pressley, Dolezal, Raphael, Mohan, Roehrig & Bogner 2003, 3). Silti motivoinnilla on merkitystä. Huovisen tutkimuksessa (2000) selvisi, että opettajan yksi rooli on toimia motivoijana. Luvussa 3.3. kokoon yhteen opettajan käyttämiä motivointikeinoja, joista tärkein oli opettajan oma innostuneisuus.

Opettajan toiminta tähtää siihen, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus osallistua opetukseen taitojensa mukaan. Luvussa 3.4. pohdin osallistumista, joka kokoo yhteen kaiken tässä tutkimuksessa esiin tuodun opettajan toiminnan.

Näitä neljää teemaa yhdistää aika, joka on kaiken opetuksen ja kasvatuksen taustalla. Sitä tarvitaan turvallisuuden luomiseen ja yksilöllisen huomioinnin

mahdollistumiseen. Se liittyy hyvin moneen ratkaisevaan asiaan, joita kokoan tähän, mutta aika ei ole helppo asia kiireen leimaamassa yhteiskunnassa. Tämä kiireisyys on tarttunut koulumaailmaankin, jossa lapsi tarvitsisi aikuisen aikaa.

Tässä tutkimuksessa aika tuli esille opettajan toiminnassa useammassa kohdassa. Opettaja strukturoi aikaa jaksottamalla toimintaa työtapojen ja toiminnan keston avulla. Ajankäyttö tunneilla jakaantui oppilaiden jaksamisen mukaan. Jaanan mukaan käytössä oleva aika on rajallista. Opettajan on harkittava sen käyttämistä ja tehtävä valintoja. Välillä tavoitteena on tehokas ajan käyttäminen, välillä opettaja arvottaa muut tavoitteet tehokkaan toiminnan edelle. Jaana tehostaa ajankäyttöä esimerkiksi ryhmittelyillä ja itsenäisellä työskentelyllä, jolloin aikaa jää enemmän varsinaiseen tekemiseen. Aikaa vievät puolestaan oppilaiden selittämät säännöt ja opetuskeskustelut, mutta ne ovat muiden esiopetuksen tavoitteiden ja oppimisilmapiirin kannalta arvokkaita hetkiä.

Joskus ongelmatilanteen ratkaisijana oli oikea ajoitus, toisinaan taas ajan antaminen. Ajan antaminen liittyy opettajan toimintaan kolmella tavalla. Se on miettimis- ja rauhoittumisajan antamista oppilaalle pulmatilanteissa sekä ajan antamista oppilaiden kanssa olemiselle. Annettaessa oppilaalle miettimisaikaa pulmatilanteissa oppilasta ei vaadita ratkaisemaan tilannetta välittömästi tai hillitsemään tunteitaan kokonaan, vaan hänelle annetaan aikaa miettiä tilannetta sivummalla, mikä ratkaisee usein tilanteen. Ajan antaminen on ajan antamista oppimiseen. Opettaja ei vaadi välittömiä oppimistuloksia eikä kaikkien oppilaiden etenemistä samaan tahtiin. Kuten luvussa 2.1. sanottiin, Jaana pitää tärkeänä oppilaiden henkilökohtaista tuntemista. Hänen mukaansa oppilaantuntemuksen syntyminen ja oppilaan kehityksessä mukana pysyminen vaativat kuitenkin runsaasti aikaa ja oppilaiden kanssa olemista. Ajan antaminen on vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

### 3.1 Turvallisuus

Tavoitteiden mukaan toteutunut liikuntatunti on turvallinen ja iloinen. Jaana pitää onnistuneena liikuntatuntina turvallista tuntia. Oppilaat nauttivat liikunnasta ja tunnelma on iloinen eli tunnilla on saavutettu esiopetuksen liikunnalle asetetut tavoitteet. Jaanan mielestä epäonnistunut liikuntatunti on puolestaan sekava: Opettaja on halunnut mahduttaa tunnin ohjelmaan liian monia asioita eikä oppilaita edes kiinnosta se, mitä ollaan tekemässä. Elorannan (2003, 95) mukaan onnistunut opetus onkin joustavaa ja motivoivaa.

5-6-vuotiaille lapsille läheiset ihmissuhteet ovat turvallisuudenlähde (Kirmanen 2000). Jaana on opettajana oppilailleen läheinen turvallinen paitsi asemansa, myös persoonansa vuoksi. Klemolan (2003, 109) mukaan turvallisuuden kehittyminen ja ryhmäytyminen liittyvät toisiinsa. Tutkimusryhmä oli ehtinyt ryhmäytyä syksyn aikana, joten kevätpuolella ryhmästä oli selkeästi havaittavissa, että siellä vallitsi lämmin ja turvallinen ilmapiiri, jossa oppilaat kokivat olevansa turvassa. Klemolan (2003, 105–106) mukaan merkkejä turvallisesta ryhmästä ovat ryhmän jäsenten rohkeus näyttää erilaisia tunteita sekä kertoa omista henkilökohtaisista kokemuksistaan. Tämän ryhmän oppilaat uskalsivat näyttää tunteiden kirjon riemusta loukkaantumisiin ja he uskalsivat kertoa kokemuksissaan. Omista kokemuksista kertomiselle oli tilaa etenkin aamuhetkessä. Kuuselan (2001, 100) mukaan ilmapiirin vapautuminen, minkä tulkitsen edellä olevan perusteella turvallisuuden lisääntymiseksi, rohkaisi oppilaita kysymään epäselviksi jääneitä asioita. Näin turvallinen ilmapiiri edistää vuorovaikutusta. Biklen (2001, 73) tiivistää lukuisien tutkimusten tulokset siten, että vuorovaikutus on kasvatuksen kivijalka.

Klemolan (2003, 99) tutkimuksissa olleissa turvalliseksi koetuissa ryhmissä oli yhdessä sovitut säännöt. Näistä säännöistä suoraan turvallisuuteen liittyivät toisten mielipiteiden kunnioittaminen, lupa epäonnistua ja vastata väärin sekä oikeus olla eri mieltä. Epäsuorasti turvallisuuteen liittyviä sääntöjä olivat toisten kuunteleminen, vapaus sanoa tai olla sanomatta oma mielipide, vapaus osallistua tai olla osallistumatta tehtävään sekä toisten kannustaminen. Nämä säännöt toteutuivat myös tutkimukseeni osallistuneessa ryhmässä, vaikkei niitä ollut erikseen kirjoitettukaan.

Oppilaat ovat Jaanan mielestään oppineet tässä ryhmässä hyväksymään erilaisuutta. Oppilaiden kesken vallitseva toistensa hyväksyminen lisää ryhmän turvallisuutta (ks. Ahvenainen, Holopainen & Koro 1999, 119). Erilaisuuden hyväksymistä ja ennakkoluulottomuutta korostivat tutkimuksessaan myös Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, ja Weissberg, (2000) Tutkimukseen osallistui eri ikäisiä lapsia esiopetusikäisistä lukiolaisiin. Tutkimuksen mukaan kaikki sosiaaliset taidot lähtevät itsetuntemuksesta - kyvystä tiedostaa ja hyväksyä omat heikkoudet ja vahvuudet – sekä toisten kunnioittamisesta.

Wahlströmin (1996, 80) mukaan sellaisen opettajan oma myönteinen minäkäsitys auttaa hyväksyvän ilmapiirin luomisessa. Opettajan terve itsetunto auttaa selviytymään myös työn asettamista haasteista (Huovinen 2000, 52). Aikuisen oma itsetunto, -luottamus ja -kunnioitus vaikuttavat aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteeseen ja molempien käyttäytymiseen. Se, mitä ajattelemme itsestämme, vaikuttaa toimintaamme ja sitä kautta lapseen. (Sandberg ym. 2004, 56, 60.)

Turvallisuus rohkaisee lasta kokeilemaan erilaisia vaihtoehtoja ja käyttämään luovuuttaan (Sääkslahti 2003,38). Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa opettamisen monissa erilaisissa ympäristöissä, ei vain tutussa liikuntasalissa (Huovinen & Rintala 2003, 354). Turvallinen oppimisilmapiiri on tärkeä etenkin liikuntatunneilla, joilla suoritukset ovat kaikkien nähtävillä (Heikinaro-Johansson 2001). Jaana luo oppilaille turvallisuuden tunnetta pienillä pedagogisilla ratkaisuilla. Taulukkoon 4 olen koonnut tapoja, joilla Jaana luo oppilaille turvallisuuden tunnetta.

TAULUKKO 4. Yhteenveto opettajan tavoista luoda turvallisuuden tunnetta

Laji, tehtävä	Miten opettaja luo turvallisuutta?	Seuraus
Hiihto, mäenlasku ja nouseminen	Yhdessä tekeminen, oppimisympäristön luominen	omien rajojen ylittäminen, huomio siirtyi pelosta mielenkiintoisiin portteihin
Ulkoliikunta, polttopallo	Pallojen pehmeystä kertominen	Kovien pallojen pelon väheneminen

Uimahallireissu	Ennakointi ja kuivaharjoittelu, liioittelu eli huumorin käyttö	Pelkojen ja epävarmuuden väheneminen
Hiihto, kentän päästä päähän hiihtäminen	Jokaisella oppilaalla nimeltä mainittu paikka	Turvallisuudentunne omasta fyysisestä paikasta.
Luistelu, kaatuminen	Mallin näyttäminen, opettajan oma ”epäonnistuminen”	Uskallus epäonnistua
Luistelu, tehtävapisteeet	Opetusmenetelmänä heterogeenisissä ryhmissä harjoitusmenetelmällä suoritettavia tehtäviä	Opettajalle olisi jäänyt aikaa olla Mikon kanssa, joka oli 1. kertaa luistelemassa ja heikko luistelija
Uinti	Erillinen uimaopettaja	Opettajalle jää aikaa olla arkojen oppilaiden lähellä turvana ja yksilöllisenä ohjaajana
Hippaleikit	Jaana on itse ensimmäinen hippa	Oppilaiden on helpompi päästä leikkiin mukaan ja vähennetään epäonnistumisen kokemuksia, jos leikki ei heti sujukaan
Kaikki lajit, opetuskeskustelut	Oppilaiden erilaisten ratkaisujen hyväksyminen	Hyväksytyksi tulemisen tunne
Kaikki lajit, opetuskeskustelut	Siltaaminen	Tuttu on turvallista, vaikka ympäristö tai laji vaihtuisikin
Kaikki lajit, opetuskeskustelut	Ennakointi	Pelkojen ja ennakkoluulojen väheneminen
Kaikki lajit, opetuskeskustelut	Ohjeiden ydinkohtien toistaminen ja ohjeiden ymmärtämisen varmistaminen	Oppilas tietää, mitä pitää tehdä, ei tule sähellystä eikä väärinymmärryksistä johtuvia epäonnistumisia.
Kaikki lajit, samoja tehtäviä eri lajeissa	Toistot	Tuttu on turvallista, syntyy onnistumisenkokemuksia
Kaikki tunnit	Oman paikan näyttäminen	Epätietoisuudesta johtuva sähellys ja epävarmuus vähenevät.
Kaikki tunnit	Tunnin rakenne on tuttu ja selkeä	Oppilas tietää, mitä on odotettavissa.
Kaikki tunnit	Säännöt	Kaikki tietävät, miten toimitaan.
Kaikki tunnit	Opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaisiin, negatiivisten asioiden kääntäminen positiiviseksi	Hyväksytyksi tulemisen tunne
Kaikki tunnit	Opettajan rauhallinen ja hyväksyvä olemus	Opettajan olemus rauhoittaa oppilaita ja antaa turvaa

Kaikki tunnit	Realististen tavoitteiden asettaminen	Onnistumisenkokemukset
Kaikki tunnit	Oppilaiden yksilöllinen huomiointi	Turvallisuuden tunne (Klemola 2003,108–109)
Kaikki tunnit	Oppilaiden kuunteleminen	Turvallisuuden tunne (Klemola 2003, 113)
Kaikki tunnit	Ongelmatilanteiden rakentava ratkaiseminen	Turvallisuuden tunne (Klemola 2003, 113), oikeudenmukaisuus
Kaikki tunnit	Vaikeiden tehtävien tekeminen yhdessä	Rohkeus yrittää, turvallisuuden tunne

### 3.2 Yksilöllinen huomioiminen

Opetuksen suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana on oppilaantuntemus. Opetus suunnitellaan ja toteutetaan yleisiin tavoitteisiin pyrkien, mutta oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioiden. Oppilaantuntemus syntyy havainnoimalla oppilaita. Se vaatii opettajalta aikaa olla oppilaiden kanssa ja seurata heidän taitojaan ja toimintaansa. Oppilaantuntemus vaikuttaa opetuksen järjestämiseen. Ryhmät, parit, työtavat, eteneminen, oppimisympäristöt, ohjeidenanto, eriyttäminen, palautteenanto ja keskustelut – kaikki opetus – perustuu opettajan tietämykseen oppilaistaan ja sen mukaan toimimiseen. Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän pystyy huomioimaan heidät yksilöllisesti ja antamaan heille yksilöllistä huomiota.

Klemolan (2003, 108–109) mukaan yksilöllisellä huomioimisella on merkitystä turvallisuuden tunteelle. Myös Huovisen (2000, 49) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä oppilaan yksilöllistä huomioimista.

**Eriyttäminen.** Liikunnanopetukseen on tullut uusia haasteita oppilaiden heterogeenisyyden lisääntyessä. Oppilaiden välillä on eroja liikuntataidoissa, fyysisessä kunnossa ja osallistumismotivaatiossa. Oppilailla on terveysongelmia ja oppimisvaikeuksia. Lisäksi yksilöllistämisen, eriyttämisen, tarvetta voivat aiheuttaa lajista riippuen myös esimerkiksi oppilaiden kokoerot ja luonteenpiirteet (Koljonen & Rintala 2002b, 208). Opettajan on mietittävä opetuksen yksilöllistämistä entistä



useammin. Opetus onkin suunniteltava aina yksilöä arvostaen. (Huovinen & Heikinaro-Johansson 2003, 130, 135.)

Tämän ryhmän heterogeenisuus tulee Jaanan mukaan esille erityisesti lajeissa, joissa käytetään välineitä tai joiden toimintaympäristö on jotenkin poikkeava, esimerkiksi hiihdossa, luistelussa ja uinnissa. Kuitenkin kaikki ryhmät ovat liikuntataidoiltaan heterogeenisiä, koska kaikki oppilaat eivät osaa luistella yhtä hyvin eivätkä uskalla yhtä rohkeasti kastaa kasvojaan veteen uimahallissa.

Opetuksen yksilöllistäminen tapahtuu eriyttämisen avulla. Eriyttämisen ajatellaan usein olevan vain erillisten tehtävien antamista tai erillisessä tilassa työskentelyä. Sitä voidaan kuitenkin tehdä monin tavoin. Eriyttämistä voidaan tehdä tavoitteiden, sisältöjen, opetusmenetelmien ja arvioinnin osalta. Tavoitteiden eriyttäminen tai mukauttaminen muokkaa myös sisältöjä ja arviointia. Opetusmenetelmien kirjo on suuri ja se pitää sisällään paitsi työskentelytavat, myös esimerkiksi välineiden käytön ja niiden avulla eriyttämisen. Lisäksi voidaan eriyttää sääntöjä ja oppimisympäristöä, esimerkiksi pelikenttää, muokkaamalla sekä ajan avulla varioimalla käytettävän ajan kestoja ja suorituksen intensiteettiä (Koljonen & Rintala 2002b, 208). (Hautamäki ym. 2000, 126–128; Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 47.)

Tässä tutkimuksessa eriyttämistä tapahtui opetusmenetelmien ja ryhmittelyjen avulla sekä oppimisympäristöä muokkaamalla. Ennen kaikkea eriyttämistä tapahtui siinä, miten opettaja huomioi oppilaita yksilöllisesti kannustaen, ohjaten ja antaen myönteistä korjaavaa palautetta. Taulukkoon 5 olen koonnut opettajan käyttämiä eriyttämistapoja.

TAULUKKO 5. Yhteenveto opettajan käyttämistä eriyttämistavoista

Laji	Eriyttämistapa	Syy
Hiihto, mäenlasku ja nouseminen	Oppimisympäristön muokkaaminen. Opettaja luo hiihtomaahan monipuolisen oppimisympäristön, jossa eriyttäminen tapahtuu luonnollisesti oppilaan oman mielenkiinnon, taitojen ja uskalluksen	Oppilaiden vaihtelevat taidot, kiinnostuksen kohteet ja rohkeus

	mukaan suorituspaikkoja ja välineitä muuntelemalla ja vaihtelemalla	
Nassikkapaini	Parityöskentely, samankokoinen pari	Oppilaiden kokoerot
Pihasuunnistus	Heterogeeniset ryhmät	Erot lukutaidossa, hahmottamisessa ja sosiaalisissa taidoissa. Joka ryhmään yksi lukutaitoinen.
Luistelu, tehtäväpisteet	Samantasoiset ryhmät	Taito- ja rohkeuserot. Samantasoisessa ryhmässä oppilas välttyy huonommuudentunteelta ja toisaalta myös toisten odottelulta, joten hän voi liikkua koko ajan.
Ulkoliikunta, naruhyppely	Eri määrä hyppykertoja, jotta jokainen saisi hypittyä yhteensä useamman hypyn.	Taitoerot
Hiihto, vuorohiihto	Palautteen ja huomion antaminen, yksilöllinen ohjaus	Taitoerot, erot haasteissa
Ohjeidenanto	Sanallinen selittäminen, mielikuvien käyttäminen ja mallin näyttäminen saman asian ohjeistamisessa joko yhtä aikaisesti tai peräkkäin, ohjeen toiston yhteydessä	Eri oppimiskanavien huomioiminen. Eri oppilaat ymmärtävät parhaiten eri ohjeidenantotavat. Audititiivinen oppija sanalliset ohjeet, visuaalinen oppija mielikuvat ja näyttämisen ja kinesteettinen oppija mallin mukaan toimimisen.

Sääkslahden (2003, 37) mukaan 4-6-vuotiaiden lasten taidot ovat niin samanlaisia, että sekaryhmät ovat perusteltuja opetuksen kannalta, mutta suurista yksilöllisistä eroista johtuen eriyttämistäkin tarvitaan. Eriyttämistä voidaan tehdä pienin muutoksin, esimerkiksi kopitteluetäisyyksiä vaihtelemalla. Eriyttäminen voi olla myös aivan erilaisen oppisisällön tai tehtävien antamista yksittäiselle oppilaalle tai pienemmälle ryhmälle – tai mitä vain näiden ääripäiden väliltä. (Huovinen & Rintala 2003, 348, Ikonen 1999, 227.) Joissakin tapauksissa opetusta onkin järkevämpi eriyttää yhdessä tekemisen sijaan (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 24). Heikinaro-Johanssonin (2003, 113) tutkimusten mukaan eriyttämistä käytetään koululiikunnassa kuitenkin hyvin vähän.

Eriyttämisen etuna ovat sopivan kokoiset tavoitteet, jolloin oppilas saa enemmän onnistumisen elämyksiä ja motivaatio lisääntyy. Eriyttäminen lisää osallistumista ja

aktiivisuutta. Tarkoituksenmukainen eriyttäminen vaatii opettajalta oppilaantuntemusta ja hyvää suunnittelua sekä kyseisen lajin tuntemista voidakseen soveltaa sitä vastaamaan oppilaiden taitoja ja oppimisen vaihetta. (Koljonen & Rintala 2002b, 207–208, 210.)

Eriyttämisessä on omat haasteensa eikä se aina onnistu. Aina ei ole resursseja eriyttää niin paljon kuin haluaisi. ”Toisaalta mietin Oliviaa ja Joannaa, kun ne jäi sinne reunalle. Oli niillä ehkä vähän kuuma, mutta oli niillä ehkä muutakin. Kyllästyivätkin ehkä, kun nehän on niitä luisteluhiihdon ekspertejä” (Hiihtotunti 23.2.05). Vaikka opettajan haasteena heterogeenisessä ryhmässä on tarjota jokaiselle oppilaalle haastavaa tekemistä, pitäisi silti huolehtia myös siitä, etteivät erityistä tukea tarvitsevat oppilaat vie opettajan kaikkia resursseja, vaan että kaikki saavat osakseen huomiota (Hautamäki ym. 2000, 150). Opettajat ovat myös itse huolissaan aikansa ja huomionsa riittämisestä kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioimiseen (Moberg 1999, 139).

### 3.3 Motivointi

Motivaatio voidaan määritellä useiden teorioiden avulla esimerkiksi sosiaalisesti tai kognitiiviseksi piirteeksi (ks. Roberts 1992, 5-16). Tässä tutkimuksessa ymmärrän motivaation Elorannan (2003, 91) tavoin toimintaa ylläpitäväksi voima, jonka avulla oppilas jaksaa harjoitella ja kerätä uusia kokemuksia. Lapsella on sisäinen halu ja fysiologinen tarve liikkua, joten erillistä motivointia liikkumiseen ei yleensä tarvita (Sääkslahti 2003, 38). Silti motivointi ja motivaation löytyminen ovat tärkeitä paitsi oppimiselle ja harjoittelulle, myös itsetunnolle, sillä motivaatio on pitkän oppimisprosessin lähtökohta (Eloranta 2003, 288.)

Motivaation lähde on usein aluksi ulkoinen, esimerkiksi menestyminen ja kiitokset, sittemmin sisäinen. Sisäisen motivaation synnyttävät muun muassa halu oppia ja onnistumisen kokemukset. (Koljonen & Rintala 2002b, 206–207.) Motivaatioon vaikuttavat oppilas itse, muu ryhmä sekä opettaja (Wosnitza & Nenninger 2001, 175–177). Tässä tutkimuksessa keskityn siihen, miten opettaja saa lisättyä oppilaan

motivaatiota, motivoitua häntä. Motivoinnin tavoitteena on saada oppilaat osallistumaan tavoitteelliseen toimintaan. Motivointi vaatii opettajalta kommunikointitaitoja, kärsivällisyyttä, havainnointiherkkyyttä ja mielikuvitusta. (Huovinen 2000, 189, 191.) Taulukkoon 6 olen koontanut opettajan käyttämiä motivointikeinoja.

TAULUKKO 6. Yhteenveto opettajan käyttämistä motivointikeinoista

Motivointikeino	Vaikutus
Kannustus	Rohkaisu
Palautteen antaminen	Rohkaisu, kehittymistarpeiden näyttäminen
Mielikuvien käyttäminen	Innostus, tavoitteen antaminen
Kyseleminen	Osallistuminen, osaaminen
Kuivaharjoittelut	Tunne osaamisesta, varmuus
Oppilaiden mahdollisuuden vaikuttaa tunnin ohjelmaan	Oma ”kädenjälki” näkyy
Mielekäs oppimisympäristö	Mielenkiintoisia ja sopivan haastavia tehtäviä
Eriyttäminen	Onnistumisen kokemukset, sopivan haastavat tehtävät, sosiaalinen tuki
Ryhmittelyt	Sosiaalisten suhteiden tuoma innostus ja tuki
Opettajan oma osallistuminen ja innostus	Esimerkin voima
Huumorin käyttäminen (liioittelut, epäonnistumiset ja virheet, sanaleikit)	Innostaminen, turvallisuuden luominen, kun ei haittaa, vaikka epäonnistuu
Mahdollisuus yrittää uudelleen	Onnistumisen kokemukset
Ennakointi	Tieto tulevasta innostaa odottamaan
Innostuneen ilmapiirin luominen esim. jännittyneellä äänellä	Innostus, kiinnostuksen herättäminen
Monipuoliset opetusmenetelmät	Kyllästymisen välttäminen ja innostuksen lisääminen
Toistot, tuttuja mukavia tehtäviä	Onnistumisenkokemukset, tuttuus ja turvallisuus
Tehtävien rytmitys oppilaiden jaksamisen mukaan	Väsyminen ei vie motivaatiota
Siltaaminen vanhaan tuttuun juttuun	”Minähän osaan tämän jo!”

Kilpailut	Voitontahto lisää vauhtia ja yrittämistä
Oppilaiden ideoiden huomioiminen	Itsetunto vahvistuu, kun oppilas huomaa keksineensä mukavan leikin.
Yhdessä tekeminen	Rohkeus yrittää, turvallisuuden tunne

Huovisen (2000, 49) tutkimukseen osallistuneet 1-6- luokkien opettajat pitivät opettajan innostunutta esimerkkiä tärkeänä. Opettajan omalla asennoitumisella, innostuksella, sosiaalisilla taidoilla ja tehtävään paneutumisella on suuri merkitys liikuntatunnin onnistumisessa pedagogisen osaamisen ja hyvän järjestelykyvyn ohella (Koljonen & Rintala 2002b, 210). Opettajan sitoutuminen työhönsä on tärkeää, koska opettajan on arvioitava jatkuvasti omia opetus- ja toimintatapojaan ja pohdittava niiden kehittämistä (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Opettajan innostuneisuus motivoivana tekijänä on mainittu myös Kantolan kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmassa.

Onnistuneen suorituksen korostaminen tai liioittelu on yksi keino motivoida oppilaita ja antaa samalla onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset motivoivat jatkamaan harjoittelua ja ne ovat omaehtoisen oppimisen edellytys (Eloranta 2003, 288). Onnistumisenkokemusten syntymiseen vaikuttavat lähes kaikki taulukossa mainitut asiat. vaikuttaa myös tehtävien vaikeustaso. Riittävän haastavat tehtävät motivoivat, liian helpot tai vaikeat laskevat motivaatiota. Tässä auttaa eriyttäminen. Myös harkiten käytetty kilpailu motivoi, mutta tärkeämpää on kilpailla itsensä kanssa, yrittää ja pinnistellä. (Koljonen & Rintala 2002b, 206–207.) Onnistumisenkokemusten tapaan myös turvallisuus liittyy lähes kaikkiin taulukossa olevien motivointikeinojen vaikutuksiin.

Sosiaaliseen ja kognitiiviseen osallistumiseen motivoi Jaanan tapa johtaa keskustelua siten, ettei hän tyrmää oppilaitten ajatuksia vaan jatkaa siitä, mitä oppilas on sanonut vaikka vastaus olisi jollakin tavalla väärä. Oppilas kokee tuovansa arvokkaan panoksen opettajan asettaman ongelman ratkaisemiseen, vaikka hänen esittämänsä vaihtoehto ei olisikaan se, mitä tehtävässä haetaan. Oppilaat ovat koko ajan täysillä mukana juonessa, jota opettaja kuljettaa. (Ks. luku 2.5.2.)

### 3.4 Osallistuminen

Liikunnanopetuksen tavoitteena on, että kaikki oppilaat voivat osallistua liikuntaan omien taitojensa mukaan. Jokaisella oppilaalla on oltava mahdollisuus osallistua, vaikka hän ei sitä mahdollisuutta käyttäisikään (Koljonen & Rintala 2002b, 208). Väyrysen (2001, 20) mukaan osallistuminen voi tarkoittaa myös mahdollisuutta olla osallistumatta, mistä Jenni on esimerkkinä.

Tutkimuksen kohteena ollut esiopetusryhmä oli toimiva. Esiopetusryhmästä teki toimivan osallistuminen; kaikki oppilaat osallistuivat omalla tavallaan ainakin osaan toiminnasta. Opettajan toiminta mahdollisti oppilaiden osallistumisen opetukseen ja sitä kautta oppimisen ja ryhmän jäsenyyden. ”*Sen (osallistumiseen aktivoinnin) tavoitteena on tietenkin se, että se oppis sen taidon, mutta että kyllä mä se varmaan enempi, oikeasti, pohjimmiltaan, on se, että kokeilis ja osallistuis.*” Klemolan (2003, 112) tulkinnan mukaan turvallisuuden kasvu lisää osallistumista.

Osallistumisen tukeminen on joskus ristiriitaista. Esimerkiksi välineiden ottaminen leikkiin on Jennille este osallistumiselle, koska hän pelkää välineitä ja niistä saatavia bakteereja. Hän ei osallistu mihinkään leikkiin, missä käytetään välineitä, palloa, huiveja tai muita. Muille oppilaille välineiden ottaminen mukaan leikkeihin on kuitenkin osallistumiseen innostavaa. He pitävät välineistä ja niiden kanssa oppiminen tapahtuu leikin ohessa. Niinpä Jaana käyttää välineitä leikeissä kohtuullisin määrin.

Niissä leikeissä, joissa yksi oppilas on pääroolissa, Jaanan tavoitteena on, että kaikki saavat olla keskipisteenä ainakin kerran. Opettajalle onkin haaste muistaa, ketkä kaikki ovat saaneet olla päähenkilöinä. Esimerkiksi peiliä leikitään niin kauan, että kaikki ovat saaneet olla peilinä ja tervapataa, kunnes kaikki ovat saaneet juosta. Kun kaikki pääsevät osallistumaan pääroolissa, leikit venyvät helposti parinkymmenen minuutin mittaiseksi, mikä on tämän ikäisille oppilaille pitkä aika verrattuna neljän minuutin sykliin (ks. luku 2.2.2). Samalla kuitenkin harjoitellaan kärsivällisyyttä, pinnistelyä ja toisten huomioimista.

Jaana pitää kaikkien osallistumisessa myönteisenä myös sitä, että opitaan reiluutta kavereita kohtaan ja heidän huomioimistaan. Oppilaat eivät välttämättä itse huomaa tilanteita, joissa pitäisi huomioida kaverit. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita toistensa huomioimisessa. Esimerkiksi Kettu ja kana –hipassa (28.4.05) oppilaat olisivat halunneet päästä juoksemaan ja huutelivat: ”Juuli, tuu tänne!” ”Severi tänne!”, mutta juoksemaan päässeet oppilaat eivät olisi malttaneet luovuttaa vuoroa seuraavalle. Niinpä Jaana kehotti kannustaen: ”Nyt Joanna turvaan, turvaan, turvaan!” ja muistutti: ”Olivian pesässä ei oo käyny vielä kukaan! Pauliina, onko sun pesässä käyny kukaan?”

Jaana tuki oppilaiden osallistumista monin eri tavoin. Itse asiassa kaikki tässä tutkimuksessa mainitut opetusmenetelmät ja –järjestelyt, Jaanan suhtautuminen oppilaisiin, yksilöllinen huomiointi, motivointi ja turvallisuus tukivat oppilaiden täysipainoista osallistumista.

## 4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajan toimintaa heterogeenisessä ryhmässä. Keskityin tutkimuksessa tutkimaan, mitä opettaja tekee saadakseen kaikki oppilaat osallistumaan ja oppimaan. Tutkimus osoitti, että opettaja käyttää heterogeenisen ryhmän opettamisessa ja kasvattamisessa tavoitteellisesti ja tietoisesti peruspedagogisia menetelmiä. Heterogeenisen ryhmän opettaminen on ajankohtaista, sillä oppilaiden heterogeenisyys on lisääntynyt (Huovinen 2000, 208; Koljonen & Rintala 2002b, 208), mutta opettajat suhtautuvat ennakkoluuloisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen (ks. esim. Moberg 1999).

Inklusio tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa (ks. esim. Biklen 2001, 55). Integraation merkitys on muuten sama (ks. esim. Hautamäki ym. 2000, 133), mutta integraatiossa on tehty ensin segregatio eli erottelu esimerkiksi diagnosoinnin avulla, minkä jälkeen oppilaat on yhdistetty samaan joukkoon (Saloviita 1999, 169). Integraatio voi olla osittain toteutunutta inklusiota, inklusio edellyttää kaiken toiminnan järjestämistä yhteisesti. Inklusiossa kaikki ovat olleet alusta saakka tasavertaista joukkoa ilman erotteluja. Inklusio tarkoittaa kaikkien ihmisten tasavertaista mahdollisuutta osallistua yhteiseen toimintaan. Siinä erilaisuus nähdään normaalina. (Laasonen ym. 2005, 6.) Käytän tässä tutkimuksessa inklusio-käsitettä, koska tutkimusryhmää voisi kutsua inklusioryhmäksi. Ryhmässä oli monia erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta heitä ei ollut eroteltu ennen esiopetusta. Ensimmäiselle luokalle mentäessä oppilaat jo jakaantuvat yleisopetuksen lisäksi erityisluokalle ja toiseksi vuodeksi esiopetukseen.

Inklusio edellyttää opetuksen soveltamista. Kyse on organisoinnista ja ryhmän jäsenten välisestä yhteistyöstä. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 17, 18). Esiopetuksen tehtävät ja tavoitteet ovat inklusioajattelun mukaisia. Erityistä tukea tarvitseva oppilas osana esiopetusryhmää tukee puolin ja toisin tavoitteita monipuolisesta vuorovaikutuksesta ja toisten ihmisten arvostamisesta. Varhaisimmat kokemukset inklusiosta saadaankin yleensä koulussa (Laasonen ym. 2005, 13).



Opettajat vastustavat inklusiota, koska he ovat huolissaan omien taitojensa riittävydestä (Moberg 1999, 139). Samaan tulokseen ovat päätyneet amerikkalaisten liikunnanopettajaopiskelijoiden asenteita tutkineet Folsom-Meek ja Rizzo (2002) sekä amerikkalaisten ja saksalaisten liikunnanopettajien käsityksiä tutkineet Lienert, Sherril ja Myers (2001). Näiden tutkimuksien mukaan opettajaopiskelijat ja liikunnanopettajat kaipaavat lisää tietoa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta. He ovat epävarmoja omasta osaamisestaan ja oppilaiden oppimisesta.

Kokkosen ja Antilan tutkimuksen (2000, 50) mukaan opettajat kokevat hankalaksi joidenkin oppilaiden jäämisen muista jälkeen. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta oli juuri siirretty oppilas erityisluokalle. He uskoivat erityisopetukseen siirtämisen hyödyttävän sekä oppilasta itseään että muita oppilaita, koska opettajilla on siirron jälkeen enemmän aikaa heille. Saloviidan (2001, 142) mukaan muiden joukosta pudonneeseen oppilaaseen liittyy vaivaa ja mieliharmia. Opettajan työ on kuitenkin nimenomaan vaivan näkemistä sen vuoksi, että oppilaat oppisivat. Joskus oppilaalle paras oppimisympäristö voi löytyä kuitenkin tavallisen luokan sijaan erityisluokasta (Saloviita 2001, 154).

Koululiikunnassa inklusio on koettu ongelmalliseksi opettajien eriyttämistaitojen heikkouden vuoksi. Valtion liikuntaneuvoston erityisliikunnanjaoston asiantuntijatyöryhmä ehdottaakin, että opettajille ja koulunkäyntiavustajille järjestettävää soveltavan liikunnanopetuksen täydennyskoulutusta lisättäisiin. (Laasonen, Nikulainen, Pöysti, Rintala, Saarela, Saari, Tolonen & Koivumäki 2005, 9, 25.) Edellä olevat esimerkit eriyttämisestä puhuvat kuitenkin sen puolesta, että eriyttäminen ei ole ylitsepääsemätön tehtävä, vaan luonnollinen osa opetusta. Puutteet opettajan taidoissa eivät saisi muodostua inklusion esteeksi.

Oppilaan osallistuminen toimintaan on yksi merkki toimivasta inklusiosta. Se mahdollistuu, jos opettaja pyrkii tuntemaan oppilaansa havainnoimalla heitä ja tarjoamaan heidän tarvitsemaansa tukea. Inklusion tavoitteena on aktiivinen osallistuminen. (Biklen 2001, 78–79.) Jos inklusion onnistumisen merkki on osallistuminen, mikä on erityisopetuksen rooli? Opetusmenetelmät ja muut toimenpiteet, joilla opettaja ohjasi ryhmää ja mahdollisti oppilaiden osallistumisen, olivat kaikki tavallisia opetuksessa käytettyjä menetelmiä: peruspedagogiikkaa

tietoisesti käytettynä. Kuitenkin monet oppilaista tarvitsivat erityistä tukea. Mikä sitten on erityistä tukea? Mikä on erityisopetusta? Erityisopetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilöllisyys. Erityisopetuksessa edetään sitä vauhtia, millä oppilaat oppivat. Erityisopetuksessa käytetään vaihtelevasti erilaisia opetusmenetelmiä pyrkien löytämään kullekin oppilaalle soveltuvat tavat oppia. Mutta näinhän pitäisi tehdä kaikessa opetuksessa!

Inklusio on hyväksytty yleiseksi tavoitteeksi suomalaisessa koulussa, mutta tavoitteen toteutuminen käytännössä on vielä kesken. (Moberg 2001, 94.) Tämän tutkimuksen perusteella inklusion toteuttaminen ei vaadi opettajalta tavanomaisesta poikkeavia toimenpiteitä, vaan lähinnä huolellista paneutumista työhön. Tutkimuskohteena olleen opettajan mukaan hän toimi tämän heterogeenisen ryhmän kanssa vain muutamassa asiassa eri tavalla, kuin aikaisempien ryhmiensä kanssa. Suurimmat erot liittyivät Jenniin, Johannekseen ja Mikkoon. Jaanan haasteena oli saada nämä oppilaat osallistumaan ja pysymään toiminnassa ja sen rytmissä mukana. Jaana suunnitteli toimintaa vielä tavallista huolellisemmin miettien etukäteen ja tuntien aikana etenemisjärjestystä ja –vauhtia entistä tarkemmin oppilaiden edistymisen mukaan.

Johan Norlund kysyi Opettaja-lehden pakinassaan (2005, 46), valmistuvatko kaikki opettajat tulevaisuudessa erityisopettajiksi? Voidaan kysyä myös, miksi erityisopettajia tarvitaan, jos erityisopetus ei poikkea muusta opetuksesta opetusmenetelmällisesti juuri lainkaan. Samaa pohtivat myös Koski ja Rytivaara pro gradutyössään: *”Voiko tarve kasvaa äärettömästi? Lopultahan tämä johtaisi siihen, että kaikki oppilaat ovat erityisoppilaita ja kaikki opetus erityisopetusta.”* (Koski & Rytivaara 2004, 9.)

Toisaalta erityisopetus on yksi keino, jolla mahdollistetaan kaikkien oppilaiden opiskeleminen yhdessä yhteisessä koulussa. Sen tavoitteena on oppilaiden mahdollisimman hyvä selviytyminen yleisopetuksessa, palaaminen sinne tai integroituminen yhteiskuntaan. (Kivirauma 1999, 205–206.) On myös muistettava, että tässä tutkimuksessa on kysymys esiopetuksesta, jossa akateemiset taidot eivät painotu yhtä paljon kuin perusopetuksessa. Ja vaikka tutkimusryhmän lapset olivat taidoiltaan heterogeenisiä, tilanne olisi voinut olla hyvin erilainen, jos ryhmässä olisi

ollut esimerkiksi kehitysvammaisia oppilaita. Lisäksi tämä tutkimus on tehty havainnoimalla opettajan toimintaa liikuntatunneilla, jotka poikkeavat muista oppitunneista opetusjärjestelyiltään, -ympäristöltään ja sisällöltään sekä osittain myös siinä, miten uusia asioita opitaan. Opettajan toiminta vaihtelee liikuntatuntien keskenkin liikuntalajeista riippuen. Nämä seikat huomioiden tutkimustuloksia ei voida suoraan rinnastaa kaikkiin oppiaineisiin ja heterogeenisempiin ryhmiin.

Kuitenkin olennaisimmat asiat opettajan toiminnassa: oma motivoituneisuus, turvallisuus, aika ja yksilöllinen huomioiminen - ovat asioita, jotka ovat tärkeitä kaikkia oppilaita opettaessa kaikenlaisissa ryhmissä ja jokaisessa oppiaineessa. Ne ovat kaikki riippuvaisia toisistaan; yhtä ei ole ilman toista. Opettaja on oppisisällöt ja opetustekniset yksityiskohdat hallitseva ammattilainen, mutta opettajuuden ydin löytynee kuitenkin pedagogisesta rakkaudesta (Skinnari 2004, 22). Turvallisuus, aika ja yksilöllisen huomioiminen ovat opettajan osoittamaa rakkautta – hyväksyntää, kunnioittamista, välittämistä ja huomioimista – oppilasta, työtään ja opettajaa itseään kohtaan. Rakkaus on opetuksen ja kokonaisvaltaisen kasvatuksen lähtökohta, tavoite ja keino.

**Tutkimuksen luotettavuus.** Laadullisen tutkimuksen haasteena on objektiivisuus, koska tutkimukseen vaikuttavat niin tutkimusmenetelmien valinta kuin tutkijan omat ennakkoluulotkin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98). Itselläni oli ennako-oletuksena, että liikuntatunneilla ilmenisi Youth Sport Trustin inkluusiospektri (Alanko, Remahl & Saari 2004, 6-7), jonka mukaan tunnilla olisi viidenlaista toimintaa. Avoimeen toimintaan voivat kaikki osallistua ilman erityistoimenpiteitä. Soveltavassa toiminnassa sovelletaan sääntöjä, välineitä ja aluetta, jolloin kaikki voivat osallistua toimintaan. Rinnakkaisessa toiminnassa samassa tilassa on erilaisia vaihtoehtoisia toimintoja. Käänteisessä integraatiossa kaikki osallistuvat vammaisurheilun lajeihin. Erillisessä toiminnassa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat erillään muusta ryhmästä. Jouduin luopumaan tästä ennako-oletuksesta jo ensimmäisen tunnin aikana, koska huomasin opettajan edistävän kaikkien oppilaiden osallistumista huomattavasti monipuolisemmin keinoin. Minun oli luovuttava ennakkokäsityksistäni ja havainnoitava, mitä liikuntatunneilla todellisuudessa tapahtuu.

Aineiston keruussa pyrin olemaan mahdollisimman tarkka. Olen kirjannut aineiston tarkasti ja ollut huolellinen aineiston päiväyksissä ja aineiston sisäisten aikojen merkitsemisessä. Kahdella tunnilla tein muistiinpanoja jo tunnin aikana. Kaikki tutkimukseen otetut tunnit on videoitu ja aineiston tarkan analysoinnin olen tehnyt videoiden perusteella. Varsinaisen tutkimuspäiväkirjan (liite 4) pidin omaa vapaamuotoista tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin tutkimuksen etenemisen ja erilaisia aineistoon liittyviä havaintoja. Nämä kaikki toimenpiteet lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Ghesquère ym. 2004, 173, 176.)

Havainnointi, jossa tutkijan läsnäolo huomataan, herättää helposti ajatuksen opettajan ja oppilaiden toiminnan muuttumisesta, kun paikalla on ylimääräinen henkilö. Tämän ryhmän oppilaista Nelli esitteli taitojaan videokameralle vielä viimeisilläkin tunneilla ja hänelle kuvaaminen oli mieluista muutenkin. Esimerkiksi hiihtotunnilla 23.2. hän nimesi mukavimmaksi asiaksi tunnilla sen, että olin kuvaamassa tuntia. Muuten opettaja ja oppilaat unohtivat tutuksi tulleiden tutkijoiden ja kameran läsnäolon alkuesittelyjen jälkeen ja lähes kokonaankin: *”Hei arvatkaapas, mä jo unohinkin, Pauliina jo huomaskin, että täällä on yks lisäeskarilainen kameran kanssa. Mä en ikinä enää muista, te alatte jo niin ku huonekaluja tyyliin, että en huomannu esitellä sua, kun lapset on jo niin tottuneita. Outi on täällä tänään.”*

Oppilas: *”En mäkään oo sohvaluoli!”*

Jaana: *”Ai etkö oo?”* (Nassikkapaini 29.4.05)

Tilanteiden jännittämisen onkin todettu menevän ohi, kun kuvaamista jatketaan pitempään (Patrikainen & Toom, 2004, 248). Näin ollen tutkimuksen tekeminen ei vaikuttanut esiopetusryhmän arkeen juurikaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Aineistonkeruussa oli kuitenkin puutteita: Joidenkin videoiden heikon äänenlaadun vuoksi monia opetuskeskusteluja ei voinut kirjata. Yksi video oli kuvattu liian läheltä, jolloin osa tapahtumista jäi kameran ulkopuolelle. Yhdellä hiihtotunnilla videokameran akku loppui kesken tunnin ja lopputunti jäi kuvaamatta. Yhdellä hiihtotunnilla oppilaat jakaantuivat hiihtomaahan ja halstereille. Pystyin kuvaamaan vain Jaanan kanssa halstereilla hiihtäneitä oppilaita, Sirpan kanssa hiihtomaassa olleet oppilaat jäivät havainnoinnin ulkopuolelle. Tutkijat saivat tunnin jälkeisen

opettajan kyselyn valmiiksi vasta kolmannelle tunnille, oppilaskyselyn kuudennelle tunnille. Uintitunnilla unohdin ottaa oppilaskyselyt mukaan.

Triangulaation tehtävänä on estää yksipuolinen näkökulma tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa triangulaatiota tapahtui kolmella tavalla. Voidaankin puhua monitriangulaatiosta. Metodista triangulaatiota tuli sekä metodien välisesti että metodien sisällä. Metodien välistä triangulaatiota oli useiden tutkimusmenetelmien rinnakkainen käyttö, metodin sisäistä puolestaan saman aineistonkeruumenetelmän käyttäminen useissa tilanteissa eli havainnoinnin, kyselyjen ja opettajan haastattelun tekeminen useilla eri tunneilla. Eri liikuntalajit vaikuttavat tutkimustuloksiin, sillä jos tutkimusaineistossa olisi ollut vaikkapa paljon telinevoimistelua, olisi välineiden merkitys saattanut korostua. Siksi aineiston keruu useita eri tunneilta ja eri liikuntalajeista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Teoreettista triangulaatiota oli useiden kasvatustieteellisten teorioiden huomioiminen. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 140–143.)

Ghesquièren ym. (2004, 174) mukaan laadullisen tapaustutkimuksen tulokset ovat tutkijan ja tutkimusaineiston vuoropuhelun tulosta. Heidän mukaansa tutkijan persoonalla on vaikutusta. Tämä tutkimus saattaa vaikuttaa subjektiiviselta, koska opettajan toimintaa ei ole kritisoitu. Tutkimuksen tarkoitus ei kuitenkaan ollut arvioida opettajan toimintaa, vaan kuvailla neutraalisti niitä toimintatapoja, jotka tukevat oppilaiden osallistumista ja oppimista. Havainnoimme Huovisen kanssa myös oppilaiden osallistumista estäviä tai vaikeuttavia käytäntöjä, mutta emme havainneet sellaisia, joten sitä puolta ei tutkimukseen tullut.

Tuomen ja Sarajärven (2004, 105) mukaan monet sisällön analyysillä toteutetut tutkimukset jäävät keskeneräisiksi, kun tutkija raportoi tuloksista, mutta ei kykene tekemään tutkimuksesta mielekkäitä johtopäätöksiä. Olen pyrkinyt tulosten tarkastelussa ja pohdinnassa tekemään johtopäätöksiä, pohtimaan opettajan ja oppilaiden kannalta merkittävimpiä asioita. Johtopäätökset olisi voinut sitoa selkeämmin kansainvälisiin tutkimuksiin. Tutkimuksen heikkoutena onkin kansainvälisten tutkimusten vähäinen määrä.

Olen pyrkinyt tutkimuksessani hyvään tieteelliseen käytäntöön. Olen pyrkinyt olemaan huolellinen lähdeviittauksissa ja tutkimusmenetelmien käyttämisessä sekä raportoimaan tutkimustuloksista selkeästi ja totuudellisesti. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 130.) Raportoinnissa pyrin tutkimuksen vaiheiden tarkkaan selostukseen ja autenttisten aineistoesimerkkien käyttämiseen (Syrjäläinen 1996, 99). Jaana on lukenut tutkimusraportin ennen lopullista tarkastusta ja hyväksynyt sen muutamien muutosten ja lisäysten jälkeen.

**Tutkimuksen merkitys.** Pro gradu –tutkielman merkitystä opettajan pätevyydelle vähätellään usein. Minua tämän tutkimuksen tekeminen on kasvattanut opettajana merkittävästi. Tutkimuksen tekeminen on kiteyttänyt ja jäsentänyt koko koulutuksen aikana saamani pedagogisen tieto-aidon jäsentyneeksi kokonaisuudeksi. Tämä kokonaisuus alkaa opettajan halusta tehdä työnsä hyvin ja ottaa erilaiset oppilaat huomioon. Monien käytännöllisten toimenpiteiden avulla opettaja luo oppilaalle fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallisen oppimisympäristön, jossa lapsi uskaltaa olla oma itsensä yrittäen, erehtyen ja onnistuen. Opettajan työ ei pääty opettamiseen, vaan se on jatkuvan kehän kiertämistä: opettaja havainnoi oppilaan oppimista suunnitellen ja muuttaen opetustaan oppilaiden valmiuksien, taitojen ja edistymisen mukaan. Opettajan toiminta on jatkuva prosessi. Olen oppinut paljon myös tutkimuksen tekemisestä. Laadullisen tapaustutkimuksen tekeminen on haastavaa. Tutkijalta vaaditaan tarkkanäköisyyttä ja oivalluskykyä (Ghesquière ym. 2004, 175). Tällaisen tutkimuksen tekeminen vaatii myös monipuolista pedagogista asiantuntijuutta, jota minulla ei vielä opintojen alkuvaiheessa olisi ollut.

Tiedeyhteisölle tämä tutkimus todistaa, että inklusiivinen opetus on mahdollista. Merkittävää on, että samat didaktiset ja pedagogiset keinot ja periaatteet koskevat myös ryhmää, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Heidän opettamisensa on loppujen lopuksi hyvin samanlaista kuin muidenkin oppilaiden. Hyvä opetus ei ole opettaja- tai tavoitelähtöistä, vaan sen on oltava oppilaslähtöistä.

Kentälle, opettajille ja muille kasvattajille, tämä tutkimus on rohkaisuksi. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden huomioiminen on ennen kaikkea huolellista paneutumista omaan työhön, peruspedagogiikkaan. Se on oppilaasta välittämistä ja työn tekemistä heidän vuokseen. Vaikka opettajan käyttämät keinot ovat

peruspedagogiikkaa, se ei vähennä tutkimuksen arvoa, päinvastoin. Vallitsevien käytäntöjen näkyväksi tekeminen auttaa näkemään omaa työtä uudella tavalla, refleктоimaan sitä ja toimimaan työssään tietoisemmin.

Liikunnanopetusta ja inklusiota on tutkittu aikaisemmin oppilaan näkökulmasta (mm. Liberman, Dun, van der Mars & McCubbin 2000; Goodwin & Watkinson 2000 ja Vogler, Koranda & Romance 2000). Lisäksi on tutkittu opettajien asenteita (mm. Lienert, Sherrill ja Myers 2001). En kuitenkaan löytänyt tutkimuksia, joita olisi tehty opettajan toiminnasta heterogeenisessä ryhmässä. Tutkimuksia opettajan toiminnasta heterogeenisessä ryhmässä olisikin hyvä jatkaa.

Itse haluaisin jatkaa tutkimusta tutkimalla opettajan toimintaa erilaisissa heterogeenisissä ryhmissä ja eri oppiaineissa. Toteuttaisin tutkimuksen samoilla menetelmillä kuin tämän. Tutkimuksessa voisi olla eri ikäisten oppilaiden ryhmiä sekä erilaisia oppilaiden erityistarpeita. Tässä ryhmässä oppilaiden erityistarpeet lähtivät oppimisvaikeuksista ja sosiaalisesta vetäytymisestä. Haluaisin tutkia, mitä asioita opettaja tekee saadakseen kaikki oppilaat osallistumaan ryhmässä, jossa on mukana kehitys-, liikunta-, näkö- tai kuulovammaisia oppilaita tai oppilaita, joilla on käyttäytymisen häiriöitä tai ylivilkkautta. Käytössä olevien resurssien merkityksen vuoksi olisi mielenkiintoista, jos jossakin ryhmässä olisi mukana avustaja tai toinen opettaja. Haluaisin selvittää, mitä keinoja opettajat käyttävät erilaisten ryhmien kanssa ja eri oppiaineissa. Haluaisin selvittää myös ovatko opetuksen oleelliset asiat: turvallisuus, aika ja yksilöllinen huomiointi loppujen lopuksi samat eri aineissa ja erilaisten oppilaiden kanssa. Myös tässä tutkimusaineistossa olisi vielä paljon tutkittavaa.

**Kiitokset.** Lopuksi suuret kiitokset Jaanalle, joka antoi tutkijoiden tulla seuraamaan työtään ja ryhmäänsä. Kiitos kaikesta vaivannäöstä opettajakyselyiden täyttämässä, ajan antamisesta haastatteluihin ja työn tarkistamisesta! Oppilaille kiitokset meidän tutkijoiden hyväksymisestä ja heidän vanhemmilleen kiitokset tutkimusluvusta. Sailalle myös kiitos myönteisestä suhtautumisesta tutkimukseemme ja avusta ryhmän löytymisessä. Haluan kiittää myös ohjaajiani Terhi Huovista ja Elina Oksasta. Monitieteinen yhteistyö on ollut hedelmällistä. Terhille kiitos, että sain olla mukana tutkimusprojektissa ja sain sitä kautta paljon hyviä neuvoja tutkimuksen

toteuttamiseen. Kiitos myös mukana elämisestä tutkimuksen edetessä sekä työn ohjaamisesta. Elinalle kiitokset ajan antamisesta, kannustamisesta ja palautteesta.



## LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, T., Siiskonen, T. & Ketonen, R. Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet – leikin asia? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2003. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 362–370.
- Ahonen, T., Taipale-Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2001. Motoriikka. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen 2001. *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 175–199.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1999. *Erytispedagogiikka 2. Eryityskasvatuksen käytäntö*. Porvoo: WSOY.
- Alanko, R., Remahl, V. & Saari, A. 2004. *Ota minut mukaan. Eryitystä tukea tarvitseva lapsi leikeissä ja liikunnassa*. Helsinki: Invalidiliitto.
- Antila, E & Kokkonen, S. 2000. *Erytisopetussiirrot opettajien tulkitsemina*. Jyväskylän yliopisto. Erytispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2003. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2003. *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 164–175.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Suomentanut Aimo Naukkarinen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. *Inklusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 55–80.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eloranta, V. 2003a. Perusliikunta – hyvinvoinnin liikuntamuoto. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 282–294.
- Eloranta, V. 2003b. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 85–100.
- Folsom-Meek, S. & Rizzo, T. 2002. Validating the physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities III (PEATID III) Survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly* 19 (2), 141-154.

- Getchell, N., McMenamin, S. & Whittall, Jill. 2005. Dual motor task coordination in children with and without learning disabilities. *Adapted Physical Quarterly* 22 (1), 21-38.
- Ghesquière, P., Maes, B. & Vandenberghe, R. 2004. The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education* 51(2), 171-184.
- Goodwin, D. & Watkinson, E. 2000. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17 (2), 144-160.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hakonen, A. 2005. Pieni lapsi tarvitsee kaksi tuntia liikuntaa joka päivä! *Liikkuva lapsi* 4/05. Helsinki: Nuori Suomi ry, 6-7.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2000. *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Porvoo: WSOY
- Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. *Koululiikuntaa kaikille. Soveltavan liikunnanopetuksen opas*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 2, 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 101–129.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Huovinen, T. 2000. *Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Huovinen, T. 2003. *Soveltavan talviliikunnan opetuksen perusteet*. Teoksessa T. Huovinen (toim.) 2003. *Talviliikuntaa kaikille. Soveltavan talviliikunnan käsikirja*. Helsinki: Edita, 11–26.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. *Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 130–138.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2003. *Soveltava liikunnanopetus*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 342–361.

- Huotari, P. 2003. Maastohiihto. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 312–322.
- Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 216–231.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 139–150.
- Kari, T. & Pöysti, H. 2003. Maastohiihto. Teoksessa T. Huovinen (toim.) 2003. Talviliikuntaa kaikille. Soveltavan talviliikunnan käsikirja. Helsinki: Edita, 126-141.
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2003. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 176–198.
- Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivirauma, J. 1999. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 203–215.
- Kirmanen, T. 2000. Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5-6 -vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 78.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002a. Psykomotoriikka kokonaiskehityksen tukena, kun lapsella on oppimisvaikeuksia. Liikunta & Tiede 1, 22–29.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002b. Soveltavan liikunnanohjauksen ja -opetuksen perusteet. Teoksessa E. Mälkiä & P. Rintala 2002. Uusi Erityisliikunta. Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 154. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 202–211.
- Koski, I. & Rytivaara, A. 2004. ”Tää on niiku meidän luokka” Laadullinen tapaustutkimus kahden opettajan yhteistoiminnallisuudesta yleisopetuksen luokan ja pienluokan

muodostamassa luokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Koski, R. & Nyysönen, N. 1998. Koulunkäyntiavustajan ja opettajan yhteistyö. Yleis- ja erityisopetuksessa toimivien koulunkäyntiavustajien ja opettajien käsityksiä heidän yhteistyöstään. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kovanen, P. & Riitesuo, A. 1999. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 304–316.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen – toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 14–23.
- Laasonen, K., Nikulainen, P., Pöysti, H., Rintala, P., Saarela, T., Saari, A., Tolonen, H. & Koivumäki, K. Yhteinen ja kaikille avoin liikunta – Erityisliikunnan yhteistyön ja integraation kehittäminen suomalaisessa liikuntakulttuurissa 26.9.2005. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston erityisliikunnan jaosto.
- Latva, T. 2001a. Ajan strukturointi dysfaattisen oppilaan opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 152–154.
- Latva, T. 2001b. Emotionaalinen ilmapiiri dysfaattisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 222–224.
- Latva, T. 2001c. Seuranta ja palaute dysfaattisen oppilaan strukturoidussa opetuksessa. Teoksessa K. Kerola (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–206.
- Lieberman, L., Dunn, J., van der Mars, H. & McCubbin, J. 2000. Peer tutors' effects on activity levels of deaf students in inclusive elementary physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17 (1), 2-39.

- Lienert, C., Sherril, C. & Myers, B. 2001. Physical educators' concerns about children with disabilities: a cross-cultural comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly* 18 (1), 1-17.
- Lintunen, T. 2003. Liikunta ihmisen elämänsäkelussa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 24–29.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinä viestit, ongelmanratkaisutekniikat: tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta & Tiede* 1, 38–39.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Meier, D. 1997. Learning in small moments: Life in an urban classroom. New York: Teachers College Press.
- Merriam, S. 1998. Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moberg, S. 1999. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajan silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 136–161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. Inklusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82–95.
- Mosston, M. & Ashwort, S. 1994. Teaching Physical Education. New York: Macmillan Publishing Company.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. Inklusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96–124.
- Norlund, J. 2005. Inklusio on täällä. Opettaja, opetusalan järjestö- ja ammattilehti 99 (7), 46.
- Oksanen, E. 1999. Opetussuunnitelmien toteuttajista oman työn kehittäjiksi reflektoinnin avulla. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: Atena Kustannus, 232–245.

- Rovio, E. 2003. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 167–182.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 239–260.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179-185).
- Peterson, J. & Hattie, M. 2003. *Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for All Learners.* Boston: Allyn & Bacon.
- Perusopetuslaki
- Pressley, M., Dolezal, S., Raphael, L., Mohan, L., Roehrig, A. & Bogner, K. 2003. *Motivating Primary-Grade Students.* New York: The Guilford Press.
- Rintala, P. & Huovinen, T. 2003. Erityisryhmien liikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 75–84.
- Roberts, G. 1992. *Motivation in Sport and Exercise: Conceptual constraints and convergence.* Teoksessa G. Roberts (toim.) 1992. *Motivation in sport and exercise.* Champaign: Human Kinetics Books, 3-29.
- Sandberg, S., Santanen, S., Jansson, A., Lauhaluoma, H. & Rinne, O. (toim.) 2004. *Perhekoulun käsikirja. Käytännön opas vanhemmille.* Helsinki: Barnavårdsföreningen i Finland r.f. – Suomen Lastenhoitoyhdistys.
- Saloviita, T. 1999. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) 1999. *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet.* Helsinki: Atena Kustannus, 162–181.
- Saloviita, T. 2001. Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. *Inklusio koulun haasteena. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 139–166.
- Siedentop, D. 1991. *Developing Teaching Skills in Physical Education.* Mountain View: Mayfield Publishing company.
- Shapiro, D. & Ulrich, D. 2001. Social comparisons of children with and without learning disabilities when evaluating physical competence. *Adapted Physical Activity Quarterly* 18 (3), 273-288.

- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen latu. Viitattu 17.12.05 <http://www.suomenlatu.fi>
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Sääkslahti, A. 2003. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 30–40.
- Telama, R. & Yang, Xiaolin. 2005. Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen aikuisuuteen. *Liikunta & Tiede* 5, 4-7.
- Tervo, E. & Pehkonen, M. 2003. Telinevoimistelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 245–262.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy, 151–166.
- Viholainen, H. & Ahonen, T. Motoriikka. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 220–234.
- Vogler, E., Koranda, P. & Romance, T. 2000. Including a child with severe cerebral palsy in physical education: a case study. *Adapted Physical Activity Quarterly* 17 (2), 161-175.
- Vygotsly, L. 1978: *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Wahström, R. 1996. Suvaitsevuuksen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Juva: WSOY.
- Wosnitza, M. & Nenninger, P. 2001. Perceived learning environments and the individual learning process. The mediating role of motivation in learning. Teoksessa Volet, S. & Järvelä,

S. 2001. *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Oxford: Elsevier Science.



## LIITTEET

### Liite 1 Tutkimusmenetelmät

**Tutkimuksen eteneminen.** Syyskuussa 2004 tein tutkimussuunnitelman. Viiden kunnan koulutoimistojen antamien tietojen ja vierailujen pohjalta valitsimme Huovisen kanssa laadulliselle tapaustutkimukselle ominaisesti tarkoituksenmukaisen tutkimusryhmän (ks. esim. Ghesquère ym. 2004, 173).

Joulukuussa kävimme sopimassa Huovisen ja ohjaajani Elina Oksasen kanssa tutkimuskoululla aikatauluista ja muista tutkimukseen liittyvistä asioista. Annoimme Huovisen kanssa opettajalle vanhemmille jaettavaksi tiedotteet ja tutkimuslupalomakkeet (liite 2). Saimme kaikilta vanhemmilta luvat tutkimuksen tekemiseen ja oppilaiden haastatteluun sekä yhtä oppilasta lukuun ottamatta myös luvat esiopetussuunnitelmiin tutustumiseen.

Keräsin aineiston yhteistyössä Huovisen kanssa tammi-toukokuussa 2005. Käytimme aineistonkeruussa rinnakkain kaikki laadullisen tutkimuksen yleisimpiä metodeja: haastatteluja, kyselyjä, havainnointia ja dokumentteja (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73). Helmikuun alussa esikoululaiset joutuivat evakkoon viereiseen rakennukseen, mutta päätimme opettajan ja Huovisen kanssa jatkaa tutkimusta evakossa olosta huolimatta, koska se ei muuttanut tutkimusasetelmaa.

Tammikuussa 2005 oli **opettajan alkuhaastattelu**. Toteutimme haastattelun Huovisen kanssa teemahaastatteluna (Haastattelurunko liite 3). Litteroin kaikki opettajan haastattelut sanatarkasti analysoimatta äänenpainoja ja eleitä.

Opettajan toiminnan tutkimisessa oli tutkimusmenetelmänä **havainnointi**. Havainnointi oli tutkimusmenetelmänä perusteltu, koska tutkittavasta asiasta oli vain vähän ennakkotietoa ja koska havainnointi tuki muita aineistonkeruumenetelmiä. Lisäksi havainnoinnin avulla saatiin monipuolisempaa tietoa aiheesta kuin pelkillä haastatteluilla, joissa korostuvat tietyt näkökulmat. (Grönfors 2001, 127–128.) Havainnointi oli osallistuvaa havainnointia, jossa osallistumisen aste oli

mahdollisimman vähäinen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 84; Syrjäläinen 1996, 84). Tutkijat olivat paikalla, mutta eivät vaikuttaneet tunnin kulkuun muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Itse kävin hiihtotunnilla nostamassa kaatuneen portin pystyyn, autoin Pauliinaa yhdellä tunnilla monojen nauhojen solmimisessa ja toimin kerran muutaman minuutin ajan opettajana viheltäen pilliin lähtömerkkejä, kun Jaana oli hakemassa unohtuneita varusteita. Huovinen toimi hiihdon kuivaharjoittelussa apuopettajana, mikä nopeutti toimintaa. Nämä tilanteet eivät kuitenkaan olleet tutkimustulosten kannalta merkityksellisiä.

Kuvasimme oppituntien tapahtumat videolle havainnoiden samanaikaisesti. Havainnoinnin pohjana oli Huovisen muotoilema **tutkimuspäiväkirja** (liite 4), johon kirjasin havaintoni tuntien jälkeen. Sisäliikuntatunnilta, jolla en ollut mukana, sain käyttööni Huovisen tutkimuspäiväkirjan.

Tutkimuspäiväkirjan yhtenä osana oli tunnin kulku, mihin lisäsin litteroidun aineiston. Huovinen litteroi yhden tunnin, minä kolmetoista tuntia. Litteroimme oppituntien tapahtumat sekä opettajien ja oppilaiden puheet sanallisesti siinä tarkkuudessa kuin se videon äänenlaadun kannalta oli mahdollista ja tarpeellista. Videon äänenlaadun kannalta heikoissa kohdissa hyödynsin muistiani havaintoja täydentämässä. Oppitunnin aikataulut olen kirjannut puolen minuutin tarkkuudella. Huovinen käytti litteroinnissa tarkempaa aikataulujen merkitsemistä. Olen eritellyt tunnin kulun muusta tutkimuspäiväkirjan sisällöstä taulukossa 7.

Kuvasimme Huovisen kanssa neljätoista liikuntatuntia tammi-toukokuussa (ks. taulukko 7). Valikoimme kuvaamamme liikuntatunnit Huovisen ja tutkimukseen osallistuneen opettajan kanssa tutkijoiden aikatauluihin sopivasti tarkoituksenmukaisella valinnalla saadaksemme monipuolisen aineiston (esim. Ghesquère ym. 2004, 173). Tavoitteenamme oli saada tutkimusaineistoon erilaisia tunteja, mutta myös yksi pitempi jakso yhtä liikuntalajia, jotta näkisimme oppilaiden edistymistä ja opetuksen muuntumista oppilaiden kasvavien taitojen mukaan. Hiihtojakson saimmekin kuvattua kokonaisuudessaan ensimmäistä yllätyksenä tullutta hiihtotuntia lukuun ottamatta. Hiihtoretkeä emme kuvanneet, mutta Huovinen oli siellä mukana seuraten lasten toimintaa ja kirjoittaen retkestä tutkimuspäiväkirjaa (ks. liite 4). Hiihtoretken aineiston olen jättänyt tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Opettaja täytti yhdeksästä liikuntatunnista valmiin kolmisivuisen **opettajakyselyn** (Liite 5). Kyselyn tarkoituksena oli selvittää opettajan näkemyksiä tunnin tavoitteista ja toteutumisesta. Tarkemmat tiedot, mistä tunteista opettaja on kyselyn täyttänyt, löytyvät taulukosta 7. Opettaja ei täyttänyt kyselyä luistelutunneilla, koska ne olivat tutkijoiden osalta vielä ryhmään, opettajaan ja opetustilanteeseen tutustumista eikä opettajakyselyä ollut vielä tehty. Kolmelta muulta tunnilta opettajan päiväkirja puuttuu siksi, että opettaja ei ehtinyt täyttää kyselyä kiireisen arjen keskellä. Näin yksi tutkimuksen tavoite toteutui: se ei rasittanut liiaksi arkea, kun tutkimus ei mennyt opetuksen edelle.

Oppilaat täyttivät **oppilaskyselyn** (Liite 6) neljän sellaisen liikuntatunnin jälkeen, jolloin oppilaat menivät sisälle eivätkä lähteneet ruokailuun tai kotiin. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää oppilaiden tuntemuksia ja näkemyksiä liikuntatunnista. Tutkijat ja opettaja olivat kirjureina niille oppilaille, jotka eivät vielä osanneet kirjoittaa. Ilme-kuvat oppilaat värityivät itse. Kyselylomakkeen täyttäminen oli samalla hyvää itsearvioinnin harjoittelua (Latva 2001b, 205). Molemmissa kyselyissä oli sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Kyselyt olivat informoituja kyselyjä, koska jaoin kyselylomakkeet itse kertoen samalla tutkimuksen tarkoituksesta. Ne olivat myös henkilökohtaisesti tarkistettuja kyselyjä, koska keräsin ne itse ja olin samalla valmis vastaamaan kyselyyn liittyviin kysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2004, 185–186.)

Kuusi kertaa opettaja osallistui **tunnin jälkeiseen haastatteluun**. Näillä kerroilla haastattelu oli mahdollista toteuttaa esiopetusryhmän aikataulujen puolesta. Haastattelut olivat avoimia haastatteluja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 78) eikä niissä käytetty tiettyä kysymysrunkoa, vaan opettaja pohti vapaamuotoisesti tunnin kulkua, omaa toimintaansa ja oppilaiden edistymistä. Osa haastatteluista oli keskustelunomaisia.

**Opettajan loppuhaastattelun** teimme Huovisen kanssa toukokuussa. Käytimme tutkimusmenetelmänä käytimme aktiivista mieleen palauttamista nauhoitteiden pohjalta, Stimulated recall –menetelmää, jossa alkuperäinen tilanne pyritään palauttamaan mieleen mahdollisimman tarkasti virikkeiden avulla. Tavoitteena on, että tutkimushenkilö kuvailisi ajatteluaan ja toimintaansa sekä niiden perusteita. Näin

voidaan tavoittaa opettajan oma näkökulma. (Patrikainen & Toom 2004, 239, 242, 258.) Käytimme virikkeenä videoituja otteita tunneilta. Video-otosten ja kysymystemme avulla opettaja pohti tilanteita ja omaa toimintaansa. Tutkimukseen osallistuneelle opettajalle oman toiminnan katsominen ja refleктоiminen oli luontevaa. Hän käsitteli omaa toimintaansa käytännön kautta.

Toukokuussa tutkimme lisäksi kahdentoista oppilaan **esiovetussuunnitelmat**. Ne oli laadittu yhteistyössä vanhempien kanssa. Niihin oli kirjattu vanhempien kanssa sovitut oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet ja toimintatavat. Varhaiskasvatussuunnitelma on osa esiovetussuunnitelmaa. Esiovetussuunnitelma sisältää kuvauksen, tavoitteet, menetelmät ja seurannan päivittäistoiminnoista, kielen kehityksestä ja kommunikaatiosta, fyysisestä ja motorisesta kehityksestä, työskentelytaidoista ja oppimaan oppimisen taidoista, leikistä, vuorovaikutustaidoista ja sosiaalisista suhteista sekä matematiikasta ja muista esiovetuksen sisältöalueista.

Tutkimuksen alussa oli kysytty vanhempien halukkuutta osallistua haastatteluihin. Emme kuitenkaan toteuttaneet haastatteluja lähinnä ajan puutteen vuoksi.

**Äänitetty aineisto.** Opettajan alku- ja loppuhaastattelut äänitimme kasettinauhurilla äänikasetille. Lisäksi käytimme kasettinauhuria yhdessä oppitunnin jälkeisessä haastattelussa. Neljä liikuntatunnin jälkeistä opettajan haastattelua kuvasin videokameralla, mutta niissä vain äänellä oli merkitystä.

**Videoitu aineisto.** Liikuntatunnit kuvattiin digitaalisella videokameralla. Ensimmäiset kaksi liikuntatuntia kuvasimme kahdella kameralla. Totesimme Huovisen kanssa, että yksi video riittää, koska opettaja ja oppilaat ovat kohtalaisen pienellä alueella. Huovinen kuvasi yksin yhden sisäliikuntatunnin ja oli kuvaamassa ja havainnoimassa hiihdon kuivaharjoittelua ja luistelutunteja sekä useita hiihtotunteja. Kolmella muulla tunnilla paikalla oli lisäksi kuvaaja, muilla tunneilla olin paikalla yksin kuvaten ja havainnoiden samanaikaisesti.

Kymmenellä tunnilla kamerassa oli käytössä laajakuvalinssi, jolloin oppilaat mahtuivat kerralla paremmin kuvaan. Koska opettaja oli tutkimuksen kohteena, kuvasimme eniten hänen toimintaansa ja oppilaat näkyivät samassa kuvassa.

Kaikki äänet ja vuorosanat eivät kuulu videoilla, koska osa oppilaista puhui hiljaa ja pois päin kamerasta. Äänien kuulumista tehosti muutamalla tunnilla kameraan kiinnitetty erillinen mikrofoni. Näiltä tunneilta saimme kirjattua runsaasti opettajan ja oppilaiden välisiä opetuskeskusteluja ja ohjaamistilanteita.

Sain aineiston litteroitua syyskuuhun 2005 mennessä. Kirjaamisessa käytin fonttina Times New Romania fonttikoolla 12. Riviväli oli 1.5. Sivun marginaalit olivat ylä- ja alareunassa 2,5 cm, sivuilla 2 cm. Aineistoa kertyi yhteensä 222 sivua. Tarkemmin sivumäärät ovat nähtävissä taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Tutkimusaineisto: haastattelut, kyselyt ja videoidut liikuntatunnit

Haastattelun aihe tai tunnin numero	Pvm	Tunnin aihe	Tunnin tapahtumat s.	Tutkijan päiväkirja s.	Opettajan haastattelu tunnin jälkeen s.	Opettajakysely x Oppilaskysely y (lukumäärä)
Opettajan haastattelu	3.12.04	Tutkimuksesta sopiminen ja opettajan haastattelu		1-3		
Opettajan Haastattelu	18.1.05	Alkuhaastattelu			4-24	
1	20.1.05	Luistelu	25-29	30-31		
2	27.1.05	Luistelu	32-35		36-37	
3	17.2.05	Hiihdon kuivaharjoittelu	38-39	40-41	42	x
4	18.2.05	Hiihto	43-48		49-50	x
5	22.2.05	Hiihto	51-54			x
6	23.2.05	Hiihto	55-57		58-60	y (9)
7	24.2.05	Hiihto	61-64	65-69		
7	8.3.05	Uinti	70-72	73-76		x
8	10.3.05	Hiihto	77-85	86-89	90-98	x
9	11.3.05	Hiihto	99-111	112-114	115-121	x, y (10)
10	13.4.05	Ulkoliikunta	122-126	127-130		

11	15.4.05	Sisäliikunta	131-136	137-141		y (9)
12	28.4.05	Ulkoliikunta	142-150	151-154		x
13	29.4.05	Nassikkapaini	155-182	183-186		x, y (12)
14	4.5.05	Ulkoliikunta	187-200	201-203		x
Opettajan haastattelu	19.5.05	Loppuhaastattelu			204-222	

**Aineiston analysointi.** Aineiston analysoinnin tein kirjaamisen ja raportoinnin aikana, mihin kului reilu vuosi, joka on Hirsjärven ym. (2004, 212) mukaan sopiva aika johtopäätösten kypsymiseen. Aineiston analysointi eteni induktiivisesti yksittäisistä tapauksista yleiseen pohdintaan. Analysointi oli aineistolähtöistä. Pysin yksittäisistä tapauksista, oppituntien tilanteista, teoreettiseen kokonaisuuteen. Opettajan työn monimuotoisuuden vuoksi tavoitteenani ei ollut löytää yhtä kaiken kattavaa teoriaa, vaan tutkimuksessa on monia kasvatuksellisia teorioita. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004, 95–97, 115).

Pysin tutkimusaineiston analysoinnissa systemaattisuuteen (Ghesquière ym. 2004, 174). Analysoin aineistoa jo sen keräämisen ja litteroinnin aikana hahmottaen kokonaisuutta. Jatkoin analysointia lukemalla litteroidun aineiston useaan kertaan läpi. Käytin analysointimenetelmänä laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmää, sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93). Analyysi eteni yksittäisten tapausten analysoimisesta ja tutkimuksen kannalta olennaisen aineiston erottamisesta tapausten teemoitteluun. Teemoittelin aineiston pää- ja alateemoihin, jotka muovautuivat tutkimuksen edetessä teemojen yhdistyessä, mutta myös intuitiivisesti, kuten Merriam (1998, 156) mainitsee laadullisessa tapaustutkimuksessa usein käyvän. Pysin löytämään opettajan toiminnasta merkittävimpiä ja usein toistuvia toimintatapoja sekä havaitsemaan opettajan toiminnan taustalla olevia suurempia kokonaisuuksia, joita olen käsitellyt Löytöjen tarkastelussa luvussa 3. (Ks. Ghesquière ym. 2004, 176). Täydensin havainnoitua tutkimusaineistoa haastattelujen ja kyselyjen aineistolla. Peilasin tutkimusaineistoa kirjallisuuteen koko tutkimusaineiston keräämisestä raportoinnin loppuvaiheeseen saakka kestäneen analysointiprosessin ajan.

## Liite 2 Kirje vanhemmille

Jyväskylässä 30.11.2004

Talvinen tervehdys, eskarilaisten vanhemmat!

Lähestymme teitä pyytääksemme lupaa tehdä tutkimusta lapsenne esiopetusryhmässä. Aikomuksemme on tutkia liikunnan opetusta, ja erityisesti sitä, mitä opettaja tekee liikuntatunneilla saadakseen kaikki lapset osallistumaan ja oppimaan.

Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston ”Hyvinvointia koululiikunnalla” – tutkimusprojektia, jota johtaa professori Pilvikki Heikinaro-Johansson. Projektissa työskentelee useita pro gradu- ja väitöskirjatutkijoita. Allekirjoittaneista Terhi Huovinen tekee väitöskirjaa, Outi Rajala pro gradututkimusta.

Tutkimuksemme kohteena eivät ole yksittäiset oppilaat, vaan opettajan toiminta. Tarkoituksena on seurata ja videoida 12 liikuntatuntia, 4 tuntia tammi-helmikuussa ja 8 tuntia maaliskuussa. Toivomme, että antaisitte luvan tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksesta on nimittäin hyötyä opettajalle ja esikoululaisillekin: Opettaja pääsee kuvausjaksojen välillä koulutukseen, jonka tavoitteena on antaa opettajalle lisää eväitä kaikkien oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen liikunnanopetuksessa. Tutkimusten mukaan liikunnalla on monenlaisia terveyttä ja hyvinvointia edistäviä vaikutuksia: liikunta muun muassa edistää oppimisvalmiuksien kehittymistä

Kuvausten lisäksi haastattelemme opettajaa ja muutamia oppilaita. Oppilaiden tehtävänä on piirtää kuva mukavasta liikuntatunnista. Mikäli jotkut vanhemmista haluavat, kyselemme myös heidän näkemyksiään lastensa liikkumisesta. Tutkimusta helpottamaan pyydämme lupaa tutustua myös lasten henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin. Yksittäisten oppilaiden tietoja ei kuitenkaan tule tutkimuksessa

näkyviin. Kaikkea tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä lasten nimiä tai muita tietoja, josta lapset voisi tunnistaa, julkaista.

Mikäli joku asia jäi mietityttämään, annamme mielellämme lisätietoja.

Ystävällisin terveisin ja mukavaa joulunajalusaikaa toivottaen

Terhi Huovinen  
Liikuntapedagogiikan lehtori  
Liikuntakasvatuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

Outi Rajala  
Erityisopettajaopiskelija  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto.



Esikoululaisen nimi: \_\_\_\_\_

1.  Annan luvan tutkimuksen tekemiseen lapseni esiopetusryhmässä.
2.  Annan luvan tutustua lapseni henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan.
3.  Lapseni voi osallistua haastatteluun.
4.  Voin itse osallistua vanhemmille tehtävään haastatteluun.

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Huoltajan puhelinnumero: \_\_\_\_\_

Palautetaan Jaanalle 15.12.2004 mennessä.

## Liite 3 Alkuhaastattelun kysymysrunko

### **Opettajuus**

- Minkälainen opettaja olet omasta mielestäsi?
- Mitä asiat ovat tärkeitä opetuksessa?
- Miten kommunikoit oppilaiden kanssa?
- Missä asioissa olet onnistunut opettajana?

### **Liikunnan opettaminen**

- Mitä koulutusta ja kokemusta sinulla on liikunnan opettamisesta?

### **Hyvinvointi koululiikunnassa**

- Mistä esiopetusikäisen lapsen hyvinvointi koostuu?
- Mikä on liikunnan rooli hyvinvoinnin edistämiseksi?
- Mitkä ovat esiopetuksen liikunnan mahdollisuudet edistää kokonaisvaltaista hyvinvointia?

### **Esiopetus ja liikunta**

- Mitä asioita pidät tärkeinä esiopetuksessa?
- Mitä sisältöjä esiopetuksen liikunnassa on?
- Mikä on liikunnan rooli ja tarkoitus esiopetuksessa?

### **Liikunnanopetuksen tavoitteet**

- Mitä tavoitteita esiopetuksen liikunnanopetuksessa on?
- Millaisia yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita liikunnalla voidaan edistää?
- Vertaile luokkatilannetta ja liikuntatilannetta. Mitkä asiat tulevat eri tavalla? Onko jotain, mikä jäisi pois, jos koko liikunta jäisi pois?

### **Tutkimusryhmä ja osallistuminen**

- Kuvaile omaa ryhmääsi!
- Miten oppilaat osallistuvat? Valikoivatko he osallistumisestaan?
- Oletko huomannut jotain tekemistä, mihin lapset osallistuvat mielellään tai eivät osallistu?

- Oletko huomannut jotakin osallistumisen esteitä ryhmätasolla?

### **Pedagogiikka**

- Mitä asioita oppilaat ovat oppineet liikunnanopetuksessa ja liikunnan avulla, eli mitä liikuntataitoja sekä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja?
- Onko sinulla kevään ajaksi omalle ryhmällesi joitakin tavoitteita, joihin tähdätään?
- Mitä opetusmenetelmiä käytät? Onko jotain, mitä käytät erityisesti liikunnassa, ettei niinkään muussa opetuksessa? Kuinka paljon lapset tekevät liikunnassa suorituksia yksin, parin kanssa ja ryhmässä?
- Millainen on onnistunut ja epäonnistunut liikuntatunti?
- Osaisitko sanoa, miten pyrit siihen, että kaikki oppilaat osallistuvat?
- Mikä on sinulle opettajana helppoa liikuntatunnin suunnittelussa ja liikuntatunnilla?
- Onko sinulla tiettyjä liikuntamuotoja, joita on vaikea opettaa

## Liite 4 Tutkimuspäiväkirjan sisältörunko

- Tunnin aihe
- Läsnäolijat
- Olosuhteet
- Aineistonkeruu
- Tunnin kulku
- Tunnin tavoitteet ja sisällöt
- Opetusmenetelmät ja opettajan toiminta:
- Järjestelyt ja organisointi
- Tehtävän selitykset ja havainnollistaminen
- Ohjaaminen ja tarkkailu
- Miten opettaja motivoi?
- Opettajan antama palaute (taito/toiminta, yksilö/ryhmä, yleinen/spesifi)
- Tunnin työtavat
- Haasteelliset tilanteet ja niiden ratkaisut
- Ilmapiiiri ja opettajan suhde oppilaisiin (vuorovaikutusta parantavat ja huonontavat asiat)
- Miten tunnilla vaikutetaan myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin?
- Miten opettaja huomioi erilaisia oppilaita tunnilla (ryhmä-/yksilötasolla, eriyttäminen, manuaalinen & kognitiivinen ohjaus)?
- Millaisia hyvinvoinnin esteitä opetuksessa esiintyy?
- Milloin oppilaitten osallistuminen estyy tai vaikeutuu?
- Esiintyykö tunneilla syrjäyttäviä toimintakäytäntöjä?
- Millaiset tilanteet aiheuttavat sosiaalisia konflikteja tai muuten pahaa mieltä?
- Oppilaat (fyysinen aktiivisuus, taito, toiminta, osallistuminen)
- Kärsivätkö hyvät heikoista tai heikot hyvistä?
- Oppilaiden omia touhuja
- Oppilaiden kommentteja
- Opettajan kommentit tunnista
- Tutkijan kommentit
- Kommentit havainnoinnin onnistumisesta

## Liite 5 Opettajakysely tunnin päätyttyä

Opettajakysely tunnin päätyttyä

Opettaja: \_\_\_\_\_

Pvä \_\_\_\_/\_\_\_\_/2005

Tunnin aihe: \_\_\_\_\_

### 1. Mitkä olivat tämän tunnin tärkeimmät tavoitteet?

---



---

### 2. Kuinka hyvin tavoitteet saavutettiin?

- ( ) Hyvin  
 ( ) Melko hyvin  
 ( ) Kesinkertaisesti  
 ( ) Melko huonosti  
 ( ) Huonosti

Kommentti:

### 3. Ympyröi kaikki ne asiat, joita opetit tällä tunnilla

leikkiä	kunnon kehittämistä	silmän ja käden yhteistyötä	puhtautta
aloitteellisuutta	motorisia perustaitoja	oppimaan oppimista	itsehillintää
terveydestä huolehtimista	ajattelutaitoja	hienomotoriikkaa	keskittymistä
kielellisiä taitoja	liikunnan lajitaitoja	tietoa ympäristöstä	yrittämistä
oikean ja väärän erottamista	yhdessä toimimista	toisten arvostamista	
omatoimisuutta	vastuullisuutta	avaruudellista hahmottamista	
myönteistä minäkuvaa	liikunnan merkitystä ihmiselle	liikuntavälinetietoa	
kehon hahmottamista	sääntöjen noudattamista	matemaattisia taitoja	
Muu, mikä _____		Muu, mikä _____	
Muu, mikä _____		Muu, mikä _____	

### 4. Minkälaiseksi koit ryhmän opettamisen tällä tunnilla?

- ( ) Normaalia helpommaksi  
 ( ) Normaaliksi  
 ( ) Normaalia vaikeammaksi

Perustele vastauksesi \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5. Kuinka paljon aikaa käytit tunnin suunnitteluun?**

- a) opetuksen suunnitteluun \_\_\_\_\_ min  
 b) muihin ennakkovalmisteluihin \_\_\_\_\_ min



**6. Muutitko ennakkosuunnitelmaasi tunnin aikana?**

- ( ) En  
 ( ) Kyllä, miten \_\_\_\_\_

**7. Kuinka tyytyväinen olet tunnin eri osatekijöihin (ympyröi)?**

	Tyytymätön					Tyytyväinen				
a) omaan toimintaasi										
järjestelyt	1	2	3	4	5					
tehtävän selitys	1	2	3	4	5					
palautteen anto ja ohjaaminen	1	2	3	4	5					
tarkkailu	1	2	3	4	5					
ajankäyttö	1	2	3	4	5					
b) opetussisältöjen valintaan	1	2	3	4	5					
c) työtapojen toimivuuteen	1	2	3	4	5					
d) opettajan ja lasten välisiin suhteisiin	1	2	3	4	5					
e) lasten keskinäisiin suhteisiin	1	2	3	4	5					
f) lasten osallistumismotivaatioon	1	2	3	4	5					
g) lasten fyysiseen aktiivisuuteen	1	2	3	4	5					

**8. Kuinka rasittava tunti oli fyysisesti oppilaitten kannalta (ympyröi numero)**

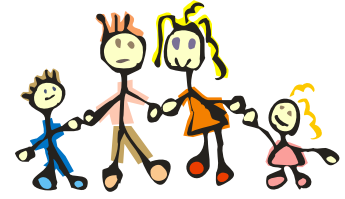
Lepo	Kevyt					Rasittava				Hyvin rasittava				Kaikki pelissä
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

**9. Minkälainen oli mielestäsi tunnin ilmapiiri?**

- ( ) Hyvä  
 ( ) Melko hyvä  
 ( ) Tavanomainen  
 ( ) Melko huono  
 ( ) Huono



**10. Muita yleisiä kommentteja tunnin kulusta**

**11. Havaintojani lasten oppimisesta ja osallistumisesta tällä tunnilla****11. Millaista muuta fyysistä aktiivisuutta lasten päivään tänään kuuluu?****KIITOS!**



## Liite 6 Oppilaskysely

Päivä: \_\_\_/\_\_\_2005

Nimi: \_\_\_\_\_

Tunti oli minusta

Mikä tunnilla oli mukavinta?

---

Oliko tunnilla jotakin, mikä ei ollut mukavaa?

---

