

Tuula Iivanainen  
Sirpa Puska  
Minna Sillanpää

## Toiminnanohjaus oppilaan koulutyössä – suunnitellusti kohti tavoitetta

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Erikoistumisopinnot

Psykomotoriikka toimintakyvyn tukena

Kehittämistyö

10.12.2013

Tekijä(t) Otsikko  Sivumäärä Aika	Tuula Iivanainen, Sirpa Puska ja Minna Sillanpää Toiminnanohjaus oppilaan koulutyössä – suunnitellusti kohti tavoitetta 35 sivua + 3 liitettä 10.12.2013
Tutkinto	Erikoistumisopinnot
Koulutusohjelma	Hyvinvointi ja toimintakyky
Suuntautumisvaihtoehto	Psykomotoriikka toimintakyvyn tukena
Ohjaaja(t)	Lehtori Marja Kannelsuo Lehtori Anita Ahlstrand
<p>Lapsen toiminnanohjaukselliset taidot kehittyvät hitaasti. Toiminnanohjauksen arvioiminen on myös vaikeaa, sillä taustalla vaikuttavat useat tekijät kuten lapsen kokemuksen rajoittuneisuus, tilannetekijät ja tehtävätilanteen ohjaus. Psykomotoriikan vaikuttavuudesta on toistaiseksi melko vähän kattavia tutkimuksia. (Koljonen 2000: 30).</p> <p>Kehittämistyön tarkoituksena oli lisätä tietoisuuttamme ja taitojamme sekä psykomotoriikan saralla että toiminnanohjauksellisen osa-alueiden problematiikassa. Tavoitteena oli tukea erityisopetuksen piiriin kuuluvien oppilaiden koulunkäyntiä harjaannuttamalla heidän tarkkaavuutta ja keskittymistä sekä tarjoamalla heille onnistumisen kokemuksia.</p> <p>Kehittämistyö toteutettiin pitämällä psykomotorisia toimintatuokioita eräällä pääkaupunkiseudun yhtenäiskoululla. Kaikilla oppilailta oli jonkinasteisia toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ongelmia ja oppimisen vaikeuksia. Työmme perustui oletukseen, että psykomotorisilla (toiminnallisilla ja liikunnallisilla) menetelmillä pystytään vaikuttamaan oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen kehittymiseen ja tarkkaavuuden suuntaamiseen.</p> <p>Koska kyseessä oli näin lyhyt jakso, emme pysty arvioimaan, miten oppilaan toiminnanohjaukselliset taidot mahdollisesti kehittyivät näiden tuokioiden myötä. Kokemuksemme perusteella voimme kuitenkin todeta, että psykomotoriset tuokiot tarjosivat oppilaille liikunnan ja ryhmässä toimimisen iloa ja mahdollisesti toiminnanohjauksen taitoja kehittäviä kokemuksia.</p>	
Avainsanat	psykomotoriikka, toiminnanohjaus, tarkkaavuus

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Toiminnanohjaus ja tarkkaavuus	3
2.1	Toiminnanohjauksen osa-alueet	4
2.2	Toiminnanohjauksen haasteista	5
2.3	Toiminnanohjauksen tukeminen ja haasteiden huomioiminen opetuksessa	6
3	Psykomotorinen harjaannuttaminen toiminnanohjauksen vahvistamisen keinona koulutyössä	8
3.1	Psykomotorinen toiminta osana koulutyötä	9
3.2	Opettajan tehtävät oppilaan kehityksen tukemisessa	11
3.3	Psykomotoriset menetelmät opetuksessa	12
3.4	Psykomotorisen toiminnan vaikuttavuudesta	13
4	Toimintatuokioiden prosessina	15
4.1	Toteutimme ja toimimme	15
4.2	Havainnoimme toimintatuokioita	21
4.3	Reflektoimme toisiamme	21
4.4	Kokemuksiamme tuokioista	23
4.4.1	Missä onnistuimme ja miten se näkyi toimintatuokioissa?	23
4.4.2	Mikä ei onnistunut suunnitellusti ja miten se ilmeni toiminnassa?	26
4.4.3	Suunnittelussa huomioitavia asioita	27
4.4.4	Muita huomioita	28
5	Prosessin pohdintaa	30

## Liitteet

Liite 1. Oppilaan arviointilomake

Liite 2. Toimintatuntien arviointi ja haastattelulomake reflektointiin

Liite 3. Kuvauslupapyyntö

## 1 Johdanto

Toiminnanohjausta voidaan tarkastella yhtenä oppimaan oppimisen taidoista. Keskeisenä käsitteenä opetussuunnitelman näkökulmasta ovat itsenäiseen opiskeluun kasvu sekä oppimisprosessiin ohjaaminen. Opiskelun kannalta oleellisia käsitteitä ovat oppimaan oppiminen, vuorovaikutus, yhteistoiminnallisuus ja itsenäisyys, kun taas oppimisessa korostetaan yksilöllisyyttä, prosessia ja elinikäisyyttä sekä tukevaa ja kannustavaa oppimisympäristöä. Pedagogisesti selkeä oppimisympäristö edesauttaa oppijoiden opiskelunvalmiuksien ja itseohjautuvan oppimisen kehittymistä (Mäkinen 1998: 225).

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan tavoitteellista toimintaa ja taitoa toimia päämäärätietoisesti, jäsennellysti ja suunnitellusti kohti tavoitetta (Rintala – Ahonen – Cantell – Nissinen 2000: 7 – 8). Toiminnanohjauksen ongelmat ovat yleisiä ja muodostavat pulonkaulan monien uusien taitojen oppimiselle. Oppilaan toiminnanohjauksellisten taitojen puute näyttäytyy harmillisen usein arjen työssämme.

Oppilaan osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet itseään koskevissa asioissa on kirjattu Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (2005). Opettajan tulisi tuntea oppilaan tapa ajatella, hänen kiinnostuksen kohteensa sekä tapa toimia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jotta oppilaalle tarjoutuisi mahdollisuus saada hänen kannaltaan merkityksellistä ja sopivan haastavaa toimintaa. Oppilaan mielipiteiden kuunteleminen ja mukaan ottaminen yhteisten asioiden suunnitteluun sekä päätöksentekoon tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden harjoitella tärkeitä vuorovaikutustaitoja. Oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta on hyvä, että oppilas saa kokea muiden ihmisten taholta arvostusta ajatuksistaan ja kokemuksistaan ja näin huomaa voivansa itse vaikuttaa ympäristöönsä. (Turja 2007: 170 – 171.) Muutokset yhteiskunnassa ovat tällä hetkellä nopeita ja oppiminen asettaa kasvavia haasteita nykyhetkestä selviytymiseen. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, miten oppilas kykenee ottamaan muutokset vastaan ja reagoimaan niihin tarkoituksenmukaisella tavalla. (Mäkinen 1998: 3 – 4.)

Tämän kehittämistyön tarkoituksena on syventyä oppilaan toiminnanohjauksen osatekijöihin ja siihen, miten toiminnanohjauksen haasteita voi jäsentää opetuksessa ja oppitunneilla psykomotoriikan avulla. Tavoitteena on saada oppilas säätelemään ja mu-

kauttamaan omaa toimintaansa suhteessa tilanteeseen ja tehtävään sekä arvioimaan omaa toimintaansa. Lisäksi tarkastelemme jo olemassa olevia oppilaan vahvuuksia, jotta oppilas osaisi ne itse tiedostaa ja vahvuuksiensa kautta pyrki löytämään väylän toiminnanohjauksellisten vaikeuksiensa voittamiseen.

## 2 Toiminnanohjaus ja tarkkaavuus

Toiminnanohjauksella tarkoitetaan lapsen kykyä työskennellä mielekkäällä tavalla tehtävä- ja oppimistilanteissa ja toisaalta lapsen kykyä käyttäytyä tilanteen vaatimusten mukaisesti (Aro – Närhi 2011: 35). Se on yläkäsite tavoitteellisen käyttäytymisen säätelylle (Ahonen – Aro 2003: 409). Toiminnanohjauksella tarkoitetaan siis sellaisia tiedollisia prosesseja, jotka mahdollistavat toiminnan suunnittelun, kognitiivisen joustavuuden, itsesäätelyn ja toiminnan toteutuksen. Edellä mainittujen taitojen kehittyminen on riippuvainen sekä keskushermoston kypsymisestä että oppimisesta. Toiminnanohjauksen taitojen puutteellisuus on yhteydessä moniin kehityksellisiin häiriöihin, kuten tarkkaavuushäiriöön, autismin kirjoon ja Touretten oireyhtymään (Närhi – Korhonen 2006: 261.)

Tarkkaavuutta voidaan pitää toiminnanohjauksen osatoimintona tai sen päällekkäisenä käsitteenä. Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan tiivistetysti kykyä itse ohjata havainnointiaan tilanteen kannalta olennaisiin asioihin sekä valita tilanteeseen sopivat toimintatavat. Tarkkaavaisuuden säilyttäminen on keskittymistä. Se voidaan jakaa joko passiiviseen (automaattiseen) tai aktiiviseen (tahdonalaiseen) tarkkaavuuteen. Passiivinen tarkkaavuus herää ulkoisen ärsyksen seurauksena, esimerkiksi äänen, kun taas tahdonalaiseen tarkkaavuuden säätelyyn vaikuttavat lapsen sisäiset tekijät, kuten motivaatio. (Mäkelä 2012: 2.)

Tarkkaavaisuushäiriö on yksi yleisimmistä neurologisista ongelmista. Se ilmenee huomiointikyvyn puutteena (lyhytjännitteisyytenä, häiriöherkkyytenä, keskittymisongelmina) ja impulsiivisuutena (oman toiminnan suunnittelun ja ohjaamisen vaikeutena) sekä näistä johtuvina erilaisina oppimisen ongelmoina. (Kalliomaa n.d.; Michelsson – Saresma – Valkama – Virtanen 2001: 33 – 34.)

Tarkkaavaisuutta on pyritty analysoimaan monella eri tavalla ja se on näkökulmasta riippuen jaettu erilaisiin osatekijöihin. Isomäki (2011: 19) määrittelee tarkkaavaisuuden osatekijöiksi kohdentamisen, ylläpitämisen, jakamisen, siirtämisen ja joustavan vaihtamisen sekä impulssien hallinnan. Tarkkaavaisuuden kehitystä on vaikea määritellä ikätasoisesti. Kouluiässä tarkkaavaisuuden kehityksessä voidaan kuitenkin löytää selviä eroja. Näillä eroavaisuuksilla on vaikutus oppilaiden käyttäytymiselle kouluympäristössä. (Isomäki 2011: 19).

## 2.1 Toiminnanohjauksen osa-alueet

Närhi ja Korhonen (2006: 261) toteavat, että useissa tarkkaavaisuustutkimuksissa on päädytty kolmeen erilliseen keskushermoston verkostoon: vireystilasta vastaavaan, tarkkaavuuden suuntaamisesta tiettyyn kohteeseen vastaavaan ja toiminnanohjauksesta vastaavaan verkostoon. Toiminnanohjaus sisältää tietoisien tarkkailun, tehtävään liittymättömien ärsykkeiden havaitsemisen ja epäolennaisen käyttäytymisen ehkäisyn sekä ristiriitojen ratkaisun. Toiminnanohjaus voidaan jaotella myös esimerkiksi toiminnan suunnittelun ja suoritustavan valitsemiseen, toiminnan aloittamiseen sekä joustavuuteen ja palautteen hyödyntämiseen toiminnan korjaamisessa ja arvioinnissa (HUS 2013).

Toiminnanohjauksen määritelmä on tutkimuskirjallisuudessa vielä vakiintumaton ja sen piiriin on sisällytetty vaihtelevasti erilaisia toimintoja (Närhi – Korhonen 2006: 261). Lähestymme seuraavia meidän työmme kannalta keskeisiä osa-alueita Isomäen jaotteen kautta. (Isomäki 2011: 20; HUS 2013).

1. Aloitteellisuus:  
kyky käynnistää toiminta, tuottaa ideoita tai toimintasuunnitelma.
2. Impulssienhallinta eli inhibitio:  
kyky vastustaa ja säädellä häiritseviä sisäisiä impulsseja tai ulkoisia yllättäviä ärsykejä sekä kyky ehkäistä automaattiset eli yliopitut toimintatavat.
3. Joustavuus/ vaihtaminen:  
kyky muunnella tai vaihtaa toimintaa joustavasti ympäristön ja tilanteen vaatimusten mukaisesti.
4. Suunnittelu:  
Tavoitteen ja suunnitelman muodostaminen. Kyky ennakoida, asettaa päämääriä ja välitavoitteita.
5. Kyky toimia ja tehdä tehtäviä järjestelmällisesti. Kyky jäsentää tehtäviä ja tilanteita.
6. Tunteiden säätely:  
Kyky säädellä omia tunnereaktioita suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja ärsykkeeseen. Ylireagoimista, äkkipikaisuutta ja mieliajan vaihtelua.
7. Kyky arvioida omaa toimintaa suhteessa tilanteen vaatimuksiin ja ärsykkeeseen.
8. Työmuisti:  
Kyky pitää tehtävän kannalta olennaiset asiat mielessä.

(Isomäki 2011: 20; HUS 2013)

## 2.2 Toiminnanohjauksen haasteista

Toiminnanohjauksen taitojen kehittyminen katsotaan jatkuvan aina murrosikään asti ja taitojen kehittyminen on osin riippuvainen keskushermoston kypsymisestä (Närhi – Korhonen 2006: 265). Oman toiminnan, käyttäytymisen ja tunteiden säätely on vaikeaa tarkkaavaisuushäiriöiselle lapselle. Oppimisen kannalta keskeisin tarkkaavaisuushäiriöön liittyvä vaikeus on työskentely- ja oppimistilanteissa vaadittava toiminnan suunnittelu ja säätely. (Aro – Närhi 2011: 9.)

Toiminnanohjauksen vaikeutta pidetään tarkkaavaisuushäiriön keskeisenä ilmenemis- muotona. Hyvät toiminnanohjauksen taidot näkyvät muiden toimintojen tehostumisena ja vastaavasti puutteelliset taidot heikentävät tai häiritsevät muita suorituksia. (Aro – Närhi 2011: 15.)

Toiminnanohjauksen vaikeudet haittaavat varsinkin koulutyötä, mutta haasteet voivat heijastua myöhemmin myös työelämään. Vaikeus työskentelyn alkuun pääsemisessä ja ylipäänsä vaikeus toiminnan suunnittelemisessa ja sen riittävän järjestäytyneessä toteuttamisessa, voivat johtaa alisuoriutumiseen ja sitä kautta turhautumiseen. Toiminnanohjauksen vaikeudet voivat näkyä myös vapaa-ajan toiminnan jäsentymättömyytenä ja johtaa esimerkiksi erilaisiin pulmatilanteisiin. Näissä tilanteissa voi kaveriporukka vaikuttaa nuoren toimintaan keskimääräistä enemmän. (Korhonen 2010: 117.)

Aivojen viimeisenä kehittyviä, sääteleviä järjestelmiä kutsutaan toiminnanohjauksjärjestelmäksi. Nämä kyseiset prosessit ikään kuin johtavat kaikkea muuta kognitiivista toimintaa, kuten muistia, ajattelua ja oppimista. Kun tämä kehitys on kesken, saattaa olla, että oman tekemisen suunnittelu, arviointi tai suunnitelmien joustava muuttaminen ei aina tunnu helpolta. Myös keskittyminen voi olla ajoittain hankalaa, samoin kuin monimutkaisten ongelmien jäsentäminen ja pohtiminen. Turhautumisen sietokyky on yleensä heikompi kuin aikuisella, mikä voi näkyä lyhytjänteisyytenä ja ärtyneisyytenä. Ylipäänsä tunteiden säätely on vielä vaikeaa, joten tunnekuohut voivat syntyä näennäisesti pienistäkin syistä ja yllättää voimakkuudellaan. Lapsen tai nuoren reaktiot ja ratkaisut saattavatkin aikuisista tuntua impulsiivisilta tai hallitsemattomilta. Kyseessä on kuitenkin kehitykseen liittyvä ilmiö, joka useimmiten menee ohi, kun aivojen säätelyjärjestelmät alkavat toimia tehokkaammin. (Kalliomaa n.d.)



Närhen ja Korhosen (2006: 264) tutkimukset osoittavat myös, että oppilaan toiminnanohjaukselliset taidot kehittyvä hitaasti. Lisäksi useat tekijät tekevät oppilaan toiminnanohjauksen arvioimisen vaikeaksi. Lapsen kokemuksen rajoittuneisuus vaikuttaa korostuneesti hänen suorituksiinsa toiminnanohjauksen taitoja vaativissa tehtävissä. ”Koska toiminnanohjaus on ylemmän tason prosessi, tarvitaan esimerkiksi visuaalisia taitoja, joiden kehitysnopeus lapsilla vaihtelee”. Lisäksi lasten kohdalla tilannetekijöillä ja tehtävätilanteessa olevalla ohjauksella on suuri merkitys toiminnanohjauksen tehtävissä onnistumisella. Näiden tekijöiden luonteen vuoksi kontrollointi on hankalaa, mikä osaltaan vaikeuttaa myös toiminnanohjauksen taitojen arviointia. (Närhi – Korhonen 2011: 264). Nähdäksemme psykomotoriikka tarjoaa lapsille toiminnanohjauksen taitoja kehittäviä kokemuksia.

### 2.3 Toiminnanohjauksen tukeminen ja haasteiden huomioiminen opetuksessa

Tukitoimien suunnittelussa lähtökohtana on oppilaan ja tilanteen hyvä tuntemus. Toiminnanohjaukseen liittyvät vaikeudet juontuvat eri syistä. Esimerkiksi jonkun lapsen näkyvin vaikeus voi liittyä heikkoon kykyyn jäsentää tehtävätilannetta riittävän hyvin. Toisella lapsella se voi liittyä kykyyn seurata suunnitelmaa, jolloin itsenäinen eteneminen tai tehtävän loppuun saattaminen eivät onnistu. Yleisiä toiminnanohjauksen tukitoimia ei voi olla olemassa, vaan ne on aina suunniteltava yksilöllisesti erittelemällä lapsen vaikeuksia ja tilanteita, joissa ongelmat ilmenevät. (Aro – Närhi 2011: 45.) Psykomotorisessa harjaannuttamisessa kaikille lapsille taataan tasapuoliset osallistumismahdollisuudet toimintoihin. Huomiota ei kiinnitetä suoritusten laatuun ja lasten taitavuuteen, vaan kaikille pyritään turvaamaan onnistumisia ja hyviä kokemuksia. (Zimmer 2001: 150 – 152.)

Toiminnanohjaus voi alkaa motivoitumisesta, tehtävän määrittelemisestä ja toiminnan suunnittelusta. Tavoitekeskusteluun ja tavoitteen tarkkaan määrittelyyn on hyvä varata runsaasti aikaa, kuten myös mielikuvien rakenteluun. Tavoitteen näkyväksi tekeminen auttaa lasta muistamaan tavoitteen ja yhtä lailla konkretisoimaan sen merkityksen (tänään opin kolmen kertotaulun). Toiminnanohjauksen toinen vaihe sisältää toimintasuunnitelman, jonka kaikki vaiheet kuvataan kielellisesti. Opettaja esimerkiksi kirjaa työvaiheet näkyväälle paikalle, josta oppilaat voivat niitä seurata. Vaiheiden kielellistä-

minen tukee oppilasta käyttämään toimintaansa jäsentäviä käsitteitä ja työvaiheiden näkyminen tukee tarkkaavaisuuden pysymistä olennaisessa. Vaiheet on oleellista käsitellä kielellisesti, jotta oppilas oppii käyttämään toimintaansa jäsentäviä käsitteitä. Lopuksi arvioidaan toiminnan tulosta ja toimintatapaa. (Aro – Närhi 2011: 43.)

Tilanteet, jotka sisältävät tarkkaavaisuusvaatimuksia, vaihtelevat lapsen elämässä suuresti. Tarkkaavaisuuden puutteet aiheuttavat harvemmin ongelmia vapaissa leikeissä. Lapsen vaikeudet saattavat aiheuttaa suuriakin pulmia, jos ympäristöllä on selvät odotukset käyttäytymisestä ja tarkkaavuuden taidoista. Tyypillisimmillään ongelmat esiintyvät suurimpina opetus- ja opiskelutilanteissa, jolloin lapsen oletetaan istuvan paikallaan. Vastaavasti tilanteissa, joissa paikallaan pysymisen vaatimukset eivät ole suuret, lapsen ylivilkkaus ei aiheuta ongelmia. (Aro – Närhi 2011: 13.)

Psykomotorisessa harjaannuttamisessa luodaan tilanteita, joissa lapsi itse voi olla aktiivinen. Keskeistä on lapsen itsenäisyys, kyky tehdä erilaisia ratkaisuja sekä oman käyttäytymisen suunnittelu. (Koljonen 2000: 29.)

### **3 Psykomotorinen harjaannuttaminen toiminnanohjauksen vahvistamisen keinona koulutyössä**

Psykomotoriikassa on kysymys psyykkisten ja motoristen tapahtumien toiminnallisesta yhteydestä liittyen havainnointiin, liikkumiseen ja ympäristössä toimimiseen. Psykomotoriikan teorian mukaan havainto, liike ja liikunta muodostavat kokonaisuuden, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Koljonen 2005: 74 – 75.) Psykomotorinen harjaannuttaminen on kehityksen edistämistä ja tukemista havainnoimalla. Lapsen kehitys on aina myös psykomotorista kehitystä. Psykomotoriset kokemukset ovat kokemuksia, joita lapsi hankkii koko persoonallaan. (Zimmer 2001: 148 – 149.)

Psykomotoriikan harjaannuttaminen tukee lasten ja nuorten toimintakykyä, koska se edistää ja kannustaa itsenäiseen toimintaan, itseohjautuvuuteen. Psykomotoriikan näkökulma on holistinen, ihmisen kokonaisvaltaisuutta korostava. Keho ja mieli sekä tunne ja järki ovat osallisena kaikessa toiminnassa. Motoriikan ja havainnoinnin alueen ongelmia ei näin ollen voi käsitellä irrallisina toisistaan ja ympäristöstään. (Koljonen 2005: 74 – 75.)

Psykomotoriikka -termi sisältää kaksi käsitettä: psyyke (mieli, sielu, tunne, ymmärrys) ja motorikka (liike, kehollisuus). Keholla on suunnaton vaikutus psyykeen ja päinvaltoihin. Psykomotoriikka painottaa havaitsemisen, elämyksellisyyden, liikunnan ja toiminnan välistä yhteyttä. Oppimalla, havainnoimalla ja liikunnalla hankitaan kyky suhtautua kriittisesti itseensä sekä esineelliseen ja sosiaaliseen ympäristöön. (Koljonen – Rintala 2002: 24; Pietilä 2000: 37.) Zimmerin (2011) mukaan psykomotoriikan avulla pystytään edistämään erityisesti havainnointia, fyysistä kokemista ja sosiaalista oppimista.

Lapsen motorisessa kehityksessä on kolme keskeistä periaatetta. Kehitys etenee kokonaisvaltaisista reaktioista eriytyneisiin suorituksiin kefalokaudaalisesti eli päästä jalkoihin, jolloin ensimmäiseksi eriytyvät pään liikkeet, sen jälkeen hartiat, rintakehä, lantio ja alaraajat sekä proksimodaalisesti eli keskeltä äärialueille, jolloin muun muassa yläraajojen hienomotoriikka kehittyy. Motorinen oppiminen on kuitenkin enemmän kuin motoristen tapahtumasarjojen oppimista. Se sisältää myös uuden aistimisen ja liikkumiseen liittyvien toimintatapojen oppimista. (Lyytinen – Eklund – Laakso 1995: 42; Takala – Takala 1988: 96 – 104.) Psykomotoriikan lähtökohtana on ajatus siitä, että

monipuoliset liikunta- ja havaintokokemukset luovat perustan koko persoonallisuuden kehitykselle. Tavoitteena psykomotoriikassa on liikunnallisten elämysten kautta auttaa vakauttamaan persoonallisuutta ja tasoitta erilaisia kehityksen heikkouksia ja häiriöitä. (Zimmer 2001: 149.)

### 3.1 Psykomotorinen toiminta osana koulutyötä

Psykomotoriikka kehittyi Keski-Euroopassa 1950- ja 1960-luvulla myös kasvatukselliseksi suuntaukseksi. Sen avulla halutaan mahdollistaa liikunta kaikille lapsille ja nuorille heidän taitotasostaan riippumatta. Psykomotorinen toiminta toimii myös koulussa ennaltaehkäisevänä kuntoutuksen välineenä tasoittaen lasten ja nuorten toimintakykyyn liittyviä ongelmia. (Koljonen 2000: 75.)

Psykomotorisessa toiminnassa tuetaan ja edistetään yksilön koko persoonallisuutta, jossa liikunta toimii ikään kuin apuvälineenä. Näin ollen liikuntakokemuksen kautta voidaan vaikuttaa lapsen persoonallisuuden lujittumiseen, mikä ilmenee itsearvostuksen paranemisena ja itsetunnon vahvistumisena. Liikunnan avulla yksilö saa monipuolisia kokemuksia itsestään, omasta ruumiistaan sekä sosiaalisesta ja materiaalisesta ympäristöstään. Motoristen tavoitteiden lisäksi yhtä tärkeäksi nousee sosiaaliset, kognitiiviset ja emotionaaliset oppimiskokemukset. (Koljonen 2000: 27.)

Sensomotorisilla harjoitteilla on keskeinen osuus psykomotoriikassa, sillä hyvin kehittynyt havaintokyky on motorisen oppimisen ja suorituskyvyn perusta. Liikuntakokemukset ovat aina aistikokemuksia ja niiden välityksellä lapsi saa tietoa omasta ruumiistaan, ympäröivästä tilasta, esineistä sekä sosiaalisesta ympäristöstään. Nämä tekijät ilmenevät psykomotoriikan sisällössä tärkeinä painopistealueina. (Koljonen 2000: 23 > Zimmer – Cicurs 1990: 38.)

Molempien aivopuoliskojen aktivoiminen ja hyödyntäminen oppimisessa on tärkeää samoin kuin kaikkien aistikanavien käyttö (visuaalinen, kinesteettis-taktiilinen ja auditii-vinen). Kaikkien aistikanavien mukaan ottaminen oppimiseen mahdollisimman tehokkaasti on tärkeää, jotta ne olisivat oppilaalla mahdollisimman tehokkaana apuna hahmottamisessa, tiedon vastaanottamisessa, jäsentämisessä ja muistamisessa. Näitä keinoja käyttämällä opettaja pyrkii integroimaan oppilaan oikean aivopuoliskon prosesseja

mukaan oppimistapahtumaan. Opetuksen olennaisia elementtejä ovat luovuus, mielikuvitus, huumori, rytmi, erilaiset emotionaaliset sävyt, samoin kuin äänne- ja sanavaihtelma. (Moilanen 2002:26.)

Psykomotorista toimintaa voidaan käyttää kouluissa useilla eri tavoilla. Liikunnassa sen keinoilla voidaan rikastuttaa ja täydentää tunteja niin, että jokaisella lapsella on mahdollisuus osallistua toimintaan omia kykyjään vastaavalla tavalla. Kaikkiin oppimisprosesseihin liitettävä havainnointi ja liikunta korostavat kokonaisvaltaisuutta sekä vuorovaikutusta muiden oppilaiden ja opettajan välillä. Näin saavat erityisesti tukea ja kokemuksia lapset, joilla on oppimisvaikeuksia tai kehitysviivästymää. Kaikkien aineiden oppimisessa voidaan käyttää mukana psykomotoriikkaa toimintapainotteisena opetusmenetelmänä, joka tukee keho- ja aistikokemuksia tarjoavana myös abstraktien oppisältöjen ymmärtämistä. (Zimmer 2011: 167 – 170.)

Psykomotorinen pedagogiikka pohjautuu Zimmerin mukaan Montessori -pedagogiikkaan, jossa painotetaan lapsen itsenäisyyttä ja itseoppimista. Psykomotoriikassa lapsi ymmärretään toimivaksi subjektiksi, joka osaa ratkaista ja säädellä itse omia toimintojaan. Toiminta perustuu aina lapsen omaan aktiivisuuteen ja itsenäinen tehtävistä päättäminen ja omavastuullinen toiminta on sekä päämäärä että menetelmä. Motiivina on itse toiminta, ei tulos tai toimintaan sidottu palkkio. (Koljonen 2000: 29> Zimmer 1996b.) Liikunnallisilla kokemuksilla on vaikutus siihen, miten lapsi kokee itsensä. Psykomotoriikan avulla voidaankin tukea lapsen positiivisen minäkäsityksen ja itseluottamuksen kehittymistä. Onnistumisen kokemukset lisäävät luottamusta omiin kykyihin ja rohkaisevat yrittämään ja osallistumaan myös erilaisiin toimintoihin. (Koljonen 2000: 21.)

Psykomotorisen toiminnan ohjaamiseen ei ole olemassa yhtä ainoaa mallia, vaan jokainen kasvattaja painottaa työssään omaa näkemystään. Erilaisten suuntausten tuntemus antaa teoriataustaa omalle työlle. Tämä on oleellista oman työn tarkastelun ja pohdinnan kannalta. Tärkeää on pohtia, kuinka kasvattaja hyväksyy lasten erilaiset ilmaisutavat ja miten etsiä tarvittavia ratkaisumahdollisuuksia. Vakiintuneista ajatusmalleista poikkeaminen edellyttää avoimuutta suhtautumisessa lapsen toimintoihin ja ilmaisuun. Lapsen käyttäytymisen ymmärtäminen antaa kasvattajalle myös tilaisuuden

oman käyttäytymisensä tarkasteluun suhteessa lapsen erityistarpeisiin. (Zimmer 2011: 44.)

### 3.2 Opettajan tehtävät oppilaan kehityksen tukemisessa

Psykomotorisessa toiminnassa opettajan rooli saa uusia vaatimuksia, kun hänen roolinsa muuttuu enemmän auttajaksi, huolehtijaksi ja tukijaksi oppilaan koko persoonallisuuden kehittymisen edistäjänä. Oppilaan on tärkeää saada itsenäisiä kokemuksia rakentaakseen ja vahvistaakseen niiden kautta omaa toimintaansa. Tämä ei opettajan roolin kannalta kuitenkaan tarkoita suoranaisesti sitä, että oppilaat laitetaan toimimaan pelkästään itse ilman tarkkoja ohjeita ja neuvoja. (Koljonen 2000: 77.)

Koulun tehtävänä on myös omalla toiminnallaan varmistaa, etteivät lasten liikuntakokemukset jää puutteellisiksi ja rajallisiksi (Koljonen 2000: 79). Psykomotorisesti suuntautunut liikunnanopetus antaa tilaa oppilaiden omalle oivaltamiselle ja kokemukselle liikunnallisen toiminnan merkityksestä. Oppilailla on tällöin mahdollisuus osallistua ja edetä omia kykyjään vastaavalla tavalla ja saavuttaa omat yksilölliset tavoitteensa, olipa hän liikunnallisesti taitava, heikko tai arka. (Zimmer 2011: 168.) Opettajan on tärkeä huomata ryhmässään sekä alisuoriutujat että uhkarohkeuteen pyrkivät. Osa oppilaista tarvitsee toimintaansa rohkaisua, jotkut oppilaat taas toiminnan hillitsemistä turvallisuuden vuoksi. Opettajan antamia tarkkojakin ohjeita ja neuvoja tarvitaan oppilaiden aktiivisen toiminnan toteuttamisen mahdollistamiseksi. (Koljonen 2000: 85.)

Oppilaiden henkilökohtaisten kuntoutuksellisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden toteutumisen tueksi eri ammattiryhmien välinen verkostoituminen ja yhteistyö ovat tärkeitä, koska samat harjoitteet tukevat molempia tavoitteita. Harjoitteiden hyödyn siirtyminen oppilaan arkipäivän toimintaan edellyttää yhteistyötä kodin kanssa. Tämän vuoksi opettajan on erityisesti tiedettävä ja ymmärrettävä merkitysyhteys, joka liittyy siihen käytettäviin harjoitteisiin, niiden toteutukseen ja oppilaan kokemukseen niistä. Tämä varmistaa sen, ettei toiminta jää pelkiksi hauskoiksi, irrallisiksi harjoitteiksi. (Koljonen 2000: 81.)

Psykomotorisessa toiminnassa painotetaan osallistujakeskeisiä menetelmiä. Toimitaan ei pakoteta tai painosteta osallistumaan, oppilas voi seurata sivusta kunnes on valmis tulemaan toimintaan mukaan. Kasvattajan menetelmävalinnalla edistetään lapsen ja nuoren luovuutta, ongelmanratkaisukykyä, oma-aloitteellisuutta ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Näin annetaan oppilaalle mahdollisuus olla aktiivinen, omien ratkaisujensa tekijä ja samalla annetaan mahdollisuus kunnioittaa toisten oppilaiden työskentelyä. Opettajan tehtävänä on toiminnassa kieltojen sijasta ennakoida mahdolliset ongelmatilanteet niin, että hän pyrkii löytämään vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja ja etukäteen. Opettaja siis tarvitsee sekä mielikuvitusta että asioiden soveltamistaitoa. Oppilaille annettava palaute on tärkeä antaa erilaisin keinoin, sanallisen palautteen lisäksi myös ohjaajan eleillä on tärkeä merkitys oppilaalle. Kannustus annetaan myös yrittämisestä, pientenkin edistysaskelten huomioiminen on merkityksellistä. Oppilaan oma sisäinen palaute, se, mitä hän kokee ja tuntee oman toimintansa ja kehonsa kautta, kertoo hänelle kaikkein tärkeimmän: positiiviset kokemukset auttavat itsetunnon vahvistumisen lisäksi yrittämään myös jatkossa. (Koljonen 2000: 85 – 86.)

### 3.3 Psykomotoriset menetelmät opetuksessa

Psykomotoriikka painottaa elämyksellisyyttä, ei niinkään harjoituskeskeisyyttä, joka sisältää irrallisten toimintojen harjoittelua. Harjaannuttamistilanne pyritään tekemään lapselle mielekkääksi, jotta lapsi löytäisi siitä merkityksen. Lapsen omille ideoille ja tilanteiden tulkinnoille annetaan tilaa ja tarjotaan näihin mahdollisuus. Tällöin lapsi kokee leikki- ja harjaannuttamistilanteet elämyksellisenä kokonaisuutena. (Koljonen 2000: 29.)

Psykomotoriset harjoitteet sopivat koulussa liikunnan opetuksen lisäksi muiden oppiaineiden opetukseen. Opetusta voidaan toteuttaa myös muissa toimintaympäristöissä kuin luokkatiloissa istuen. Psykomotorinen toiminta ei vaadi aina pienryhmää, vaan harjoitteita voidaan toteuttaa myös yleisopetuksen isoissa ryhmissä. (Koljonen 2000: 82, Zimmer 2011: 167.)

Psykomotorinen toiminta ei sisällä keskinäistä kilpailua, suoritusten vertailua eikä osallistumispakkoa ja kilpailukäyttäytymistä provosoivia harjoituksia vältetään. Lapsiryhmän sosiaalisiin suhteisiin voidaan positiivisesti vaikuttaa leikkien ja pelien oikealla valinnalla ja harjoitusjärjestelyihin liittyvillä toimenpiteillä. (Koljonen 2000: 30 > Zimmer – Cicurs

1990: 39.) Koljosen (2000, 13) mukaan tutkimuksissa on yleisesti todettu, että liikuntaharrastuksen avulla ei suoraan pystytä edistämään lapsen kognitiivisia taitoja, mutta liikunnan välittävällä vaikutuksella on merkittävä rooli näiden taitojen kehittämiseksi (Koljonen 2000: 13; Pulli 2001: 25.) Liikunta voi toimia ajattelun kehityksen konkreettisenä välineenä. Oikein toteutettuna ohjattu liikunta tukee ajattelun kehityksen ohella myös käsitteiden oppimista. Liikkuessaan lapsi saa konkreettisen kokemuksen käsitteen merkityksestä. (Numminen 1996: 12 – 13; Pulli 2001: 111 – 112.)

### 3.4 Psykomotorisen toiminnan vaikuttavuudesta

Psykomotoriikan vaikuttavuudesta on toistaiseksi melko vähän kattavia tutkimuksia. Vaikuttavuuden arviointi on vaikeaa, koska psykomotorisen harjaannuttamisen odotetut vaikutukset ja muutokset ilmenevät hyvin monella eri taholla. Vaikuttavuuden taustalla olevia tekijöitä ei pystytä yksiselitteisesti osoittamaan. Eniten vaikuttavuutta on tutkittu psykomotoriikassa käytettävän pääasiallisen välineen, motoriiikan alueella. Tutkimuksissa on todettu psykomotorisen harjaannuttamisen parantaneen motoriiikkaa, mutta vaikuttaneen myös positiivisesti sosiaalisella ja emotionaalisella alueella. Pitempiaikaisia vaikuttavuus ja seurantatutkimuksia on varsin vähän. (Koljonen 2000: 30 – 31.)

Psykomotorisen harjaannuttamisen vaikutusten tutkimus on keskittynyt suurelta osin erityislapsiin, kuten esimerkiksi lapsiin, joilla on kehitysviivästymää tai oppimisvaikeuksia. Psykomotorisen harjaannuttamisohjelman on todettu vaikuttaneen positiivisesti edellä mainittujen lasten kokonaiskehitykseen. Tutkimuksessa todettiin positiivista muutosta sekä motorisen että kognitiivisen suorituskyvyn alueella. Sosiaalisessa käyttäytymisessä vaikutus näkyi myös koulun ulkopuolella niin, että lapset osallistuivat aikaisempaa enemmän vapaa-ajan harrastustoimintaan. (Koljonen 2000: 31 > Beudelsin 1996: 26 – 36) Motoriikkaan perustuvien harjaannuttamisohjelmien vaikutukset ilmenevät pääasiassa itsetunnon ja motivaation positiivisina muutoksina, persoonallisuuden lujittumisena ja sosiaalisten suhteiden kehittymisenä, kuten myös oman aktiivisuuden ja oman vastuun lisääntymisenä. (Koljonen 2000: 32 > Eggert 1994b: 62 – 63.)



Edellä mainitut tutkimukset näyttävät osoittavan, että mitä aikaisemmin psykomotorinen harjaannuttaminen aloitetaan, sitä paremmat ovat sen vaikutusmahdollisuudet varsinkin motoriseen kehitykseen. Vielä kouluikässä psykomotorinen harjaannuttaminen vaikuttaa erityisesti positiivisen minäkuvaan ja itseluottamukseen, aktivoi lasta osallistumaan erilaisiin toimintoihin sekä edistää ja tukee sosiaalisia taitoja ja yhteistoiminnallisuutta. (Koljonen 2000: 34.)

Suomessa psykomotoriikan alueelta on vähän tutkimuksia ja ne ovat painottuneet lähinnä alle kouluikäisiin lapsiin. Tutkimusten vertailua vaikeuttaa oppimisvaikeus- ja psykomotoriikka käsitteen erilainen tulkinta ja käyttö eri yhteyksissä. (Koljonen 2000: 30 – 32.) Ammattikorkeakoulu Metropoliasa psykomotoriikan käyttöä kouluikäisten lasten kanssa on tarkasteltu esikoulun ja ensimmäisten luokkien toiminnassa mm. opinnäyte- ja kehittämistöissä: Laatikainen – Mäkinen – Rusanen 2008: Liikkuen ja leikkien koulun alkuun, Lius 2008: Liikettä laskuihin, Jaakkola – Leimola 2008: Leikitkö mun kaa?. Muita kouluikäisiä koskevia opinnäytetöitä ovat laatineet Kuukasjärvi – Saarela 2010: Keho, mieli ja vuorovaikutus ja Ahlstrand 2011: Tsemppiä liikunnasta.

## 4 Toimintatuokiot prosessina

Miellämme tämän kehittämistyön eteneväksi prosessiksi, jonka perustavana tarkoituksena on lisätä tietoisuuttamme ja taitojamme sekä psykomotoriikan saralla että toiminnanohjauksellisen osa-alueiden problematiikassa. Prosessin myötä toivomme löytävämme oppilaan fyysistä aktiivisuutta kehittäviä menetelmiä ja tätä kautta kehittää opetustamme. Haluamme nostaa oppilaan toiminnanohjauksellisten taitojen kehittämisen punaiseksi langaksi ja jatkumoksi niin psykomotorisiin tuokioihin kuin oppilaan arkeen koulussa.

Tavoitteena oli tukea oppilaiden koulunkäyntiä harjaannuttamalla tarkkaavuutta ja keskittymistä sekä tarjoamalla heille onnistumisen kokemuksia. Kehityksellisiin erityisvaikeuksiin liittyy negatiivinen minäkäsitys ja heikko itsetunto. Tämän vuoksi realistisen ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen on lapsen kehityksessä tärkeää. (Ristimäki - Rantanen 2013: 50.)

### 4.1 Toteutimme ja toimimme

Toteutimme kehittämistyömme eräällä pääkaupunkiseudun yhtenäiskoululla pitämällä toimintatuokioita aluksi yhdellä alakoulun ja yhdellä yläkoulun luokalla. Yksi ryhmämme jäsenistä opetti liikuntaa myös toisille koulumme luokille, joten opinnäytetyön prosessin edetessä psykomotoriikan tunteja lisättiin myös ryhmille, jotka eivät aluksi kuuluneet varsinaiseen suunnitelmaamme. Kaikilla oppilailla on jonkinasteisia tarkkaavuuden ongelmia ja oppimisen vaikeuksia, lisäksi he kuuluvat erityisen tuen piiriin. Työmme perustui oletukseen, että toiminnallisilla ja liikunnallisilla menetelmillä pystyttäisiin vaikuttamaan oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen kehittymiseen ja tarkkaavuuden suuntaamiseen.

Oppilaiden toiminnanohjauksellisten taitojen vahvistaminen oli punaisena lankana toimintatunneilla ja tuokioissa. Toiminnanohjauksellisuutta tuotiin esille keskusteluissa tuokioiden ja toimintatuntien alussa ja toisinaan myös loppukeskusteluissa. Käytimme keskusteluissa runkoa, jossa käsitellään toiminnanohjauksellisten taitojen kehittämistä.

1. **Kuuntelen** tehtävän ja ryhdyn työskentelemään sen mukaisesti.
2. **Suunnittelen**, mitä teen alusta loppuun.
3. **Keskityn** asiaan, en häiritse muita.
4. Jos saan työni valmiiksi, **osaan jatkaa eteenpäin**.
5. **Teen työni loppuun** ja siirryn sitten vasta eteenpäin.
6. **En hermostu**, jos kaikki ei mene mieleni mukaan
7. Lopuksi mietin, **missä onnistuin** ja miten kannattaisi toimia jatkossa.

Psykomotorista toimintaa toteutettiin kahdella eri lähestymistavalla. Toisessa lähestymistavassa käytimme psykomotoriikkatunnin mallia (Zimmer 2011) ja toisessa halusimme opetella myös psykomotorisen toiminnan hyödyntämistä akateemisten taitojen oppimisessa.

Psykomotorisen tuntimallin kokeilussa toiminta toteutettiin pääsääntöisesti kerran viikossa syys-marraskuussa koulupäivän aikana. Paikkana oli koulun terapiatila, liikuntasali tai luokkahuone. Psykomotorisessa toiminnassa voidaan hyödyntää monenlaisia tiloja, kun vahvistetaan oppilaan toiminnanohjauksellisia taitoja. Liikuntasali avarine tiloineen ja välineineen mahdollistaa toimintoja valmiilla materiaaleilla, kuten köysillä, penkeillä ja patjoilla. Tämä välineistö on usein jo valmiina ja vaivattomasti saatavilla. Psykomotoriikka tarjoaa uudenlaisen näkökulman tuttujen välineiden hyödyntämiseen perinteisten tapojen lisäksi. Näin oppilaat saavat itseohjautuvasti kokeilla ja harjoitella tutuilla välineillä, mutta uudenlaisella tavalla. Suuri tila mahdollistaa esteettömän toiminnan ja antaa lapsille tarvittaessa mahdollisuuden väistää toisia. Liikuntasalissa voidaan myös helposti käyttää suurempia välineitä, joiden käyttö antaa lapsille uusia kokemuksia. (Zimmer 2011: 130 – 132). Pienemmissä tiloissa toimittaessa, kuten terapiatilassa, luokissa ja käytävillä, lasten kontaktit muihin ja yhteinen toiminta mahdollistuvat eri tavalla (Zimmer 2011: 131).

Opetustuokioissa oppilasryhmän koko vaihteli parista oppilaasta kymmeneen oppilaaseen. Useimmilla kerroilla mukana oli myös oppilaan avustajia, terapeutti tai opiskelija. Osalle ryhmistä pidettiin psykomotorisia tuokioita liikuntatuntien puitteissa. Ajankohta osui perjantai-iltapäivien viimeiselle tunnille tai tiistaiamuille. Viikon viimeinen tunti

asetti tiukan aikataulurajoitteen, sillä osa oppilaista kulki koulumatkansa taksilla ja tunti oli päätettävä ajallaan.

Tuokiot noudattivat pääpiirteissään samaa etenemiskaavaa. Toiminta aloitettiin alkupiirillä, jossa käytiin läpi kunkin kerran sisältö. Samalla myös palauteltiin oppilaille mieleen mitä taitoja toiminnanohjaukseen kuului. Alkupiirin jälkeen leikittiin hippaa tai jotakin muuta energianpurkuleikkiä. Hipan jälkeen vuorossa oli harjoituksia, leikkejä ja pelejä joitain välineitä käyttäen. Tässä osassa oppilaat toimivat itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä. Tuokio päättyi joko rentoutukseen ja rauhoittumiseen tai loppukeskusteluun. Näiden järjestys vaihteli toiminnan sisällön ja aikataulun mukaan. Rentoutuksessa oppilaat toimivat pareittain tai yhtenä ryhmänä. Esimerkiksi pallorentoutuksessa oppilaat makasivat selällään piirissä lepuuttaen jalkojaan isoa jumppapalloa vasten tai oppilaat pareittain rentoutuivat toisiaan sivellen paria pölyhuiskalla.



Kuva 1. Pölyhuiskarentous parin kanssa.

Yhteen tuokioon sisällytettiin vain vähän leikkejä tai osioita, jolla vältettiin kiireen tuntu. Näin oppilaat saivat rauhassa keksittyä varsinaiseen tekemiseen. Toiminta oli rakentelupainotteista, sillä rakenteluleikkien katsottiin tukevan parhaiten toiminnanohjaustaitoja.

Tuokioiden kesto, joilla käytettiin psykomotorista lähestymistapaa, vaihteli yhdestä oppitunnista kahteen tuntiin tai alle oppitunnin mittaiseksi. Oppituntien määrä voi vaihdella toteutumispaiikasta ja ryhmästä riippuen. Sama seikka pätee myös tuntien kokonaismäärään sekä siihen, kuinka usein tällaisia tunteja pidetään. Myös tuntien pituus voi vaihdella. (Zimmer 2011:134.)

Oppitunteihin sisällytettiin akateemisia taitoja psykomotorisin keinoin. Zimmerin (2001: 151) mukaan oppitunnin alussa oppilaiden mielenkiinto herätellään kysymyksillä ja välineillä, seuraavaksi toimitaan ja kokeillaan itse ja lopuksi saadut tulokset kootaan yhteen. Oppilaita rohkaistaan pohtimaan myös ääneen ja esittämään kysymyksiä muilta. Alla oleva kuva esittää tilannetta, jossa oppilaan omat ideat otettiin käyttöön toiminnassa. Tässä oppilas toimi itsenäisesti, mutta oppimista voisi tukea myös parityöskentely. Psykomotoriikassa oppilaille annetaan mahdollisuus osallistua päätökseen toiminnan sisällöistä (Zimmer 2001: 151). Akateemisten taitojen kehittämisen ollessa kyseessä, kysymysten esittäminen muille vaatii oppilaalta paljon harjaantumista.



Kuva 2. Kellotaulun ja lukujen harjoittelua arkipäivän materiaaleilla.

Erityisesti psykomotoriseen terapiaan kehitetyt välineet - kuten pedalat - eivät ole psykomotorisessa toiminnassa välttämättömiä. (Zimmer 2011: 132). Toimintatuokioihimme on kuulunut myös harjoituksia, joissa kokeilemme erilaisia arkipäivän materiaaleja ja mietimme sitä, mitä osa-alueita niiden käyttö vahvistaa ja kehittää.

Toisessa, isompien oppilaiden ryhmässä psykomotorinen toiminta haluttiin sisällyttää eri oppiaineiden opiskeluun ja harjoitella sen avulla omien havaintojen, kokemusten ja tekemisen kautta yhteyksiä eri oppiaineiden varsin teoreettisten sisältöjen ymmärtämiseen. Tavoitteena oli rikastuttaa oppitunteja siirtymällä pois yksin tehtävästä, pulpetti-keskeisestä työskentelystä. Tämä tukisi myös opiskeltavien asioiden muistamista ja ymmärtämistä. Siirtyminen pois omalta, tutulta paikalta ja liikkuminen muiden kanssa tutussa tilassa, mahdollisti oppilaille erilaisen tavan kohdata toisiaan ja keskustella muidenkin kun vain sen yhden tutun kaverin kanssa.

Koska peruskoulun jälkeinen maailma jatko-opintovaihtoehtoiseen ja mahdollisuuksineen on jo lähellä oppilaita, heidän toiminnanohjaustaitojensa ohjaaminen entistä itsenäisempään suuntaan on tärkeää. Tässä korostuvat myös taidot ja oma uskallus selvitä erilaisista tilanteista, eri ihmisten kanssa, erilaisissa ympäristöissä. Oppilaiden täytyy saada kokemuksia siitä, että he uskaltavat ja osaavat toimia vähän kerrallaan myös itsenäisemmin. Näiden asioiden kokeminen ja harjoittelu turvallisessa, tutussa ryhmässä vahvistavat oppilaiden itsetuntoa.

Toiminta rakennettiin usein siten, että alkukeskustelussa käytiin yhdessä läpi asia tai käsite, joka oli tarkoitus opiskella ja kokeilla. Kaikessa toiminnassa opettaja pyrki jo etukäteen mahdollistamaan sen, että osallistuminen olisi kaikille oppilaille mahdollista. Moniin harjoiteltaviin asioihin palattiin uudelleen oppilaiden ideoiden pohjalta. Oppilaiden kasvavan rohkeuden ja ideoinnin myötä myös uusia toteuttamistapoja nousi kokeiltaviksi. Niille pyrittiinkin raivaamaan tilaa koulutyössä. Rentouttamisharjoituksia ei juurikaan toteutettu samojen tuokioiden aikana, vaan niihin pyrittiin varaamaan aikaa erikseen koulun omaan rentoutustilaan.

Isojen oppilaiden ryhmässä kokeiltiin myös ratojen rakentamista. Oppilaat keksivät ratoihin erilaisia tunneleita, pujotteluja, vuoren kiertämisen, kiihdytyskaistan ja keilauspisteen. Ratojen reunat tehtiin sienistä, jotta ne olisivat helpot hahmottaa, mutta kuitenkin turvalliset eivätkä pelottavat. Kun kukin oppilas oli itsenäisesti (tai fysioterapeutin ja avustajan kanssa) kiertänyt radan siirryttiin parityöhön: rataa kiertävän oppilaan silmät peitettiin ja hän kulki joko vatsalaudalla tai kävellen radan uudelleen läpi, niin että toinen oppilas antoi hänelle neuvoja (vasemmalle, oikealle, peruuta jne.). Toiminta vaati molemmilta oppilailta keskittymistä ja toisen asemaan eläytymistä. Oppilaat kertoivatkin tämän osuuden olleen jännittävää, mutta ei kuitenkaan pelottavaa.

Maantiedon oppimisen keskeisenä sisältönä yläkoulun luokalla on Eurooppa, joka kuitenkin on omassa pienuudessaankin meidän maanosamme ja siten keskeinen keinoimme lähteä hahmottamaan myös muuta maailmaa oma tilanteemme lähtökohtana. Ensimmäisissä tuokioissa kerrattiin ilmansuuntia, jossa vähimmäistavoitteena oli pääilmansuuntien hahmottaminen. Yksi oppilaista oli vuorollaan kompassin keskellä ja muut ympärillä. Keskellä oleva oppilas kertoi, kuka oppilaista sijaitsee hänestä pohjoiseen, kuka etelään jne.

Euroopan kartan hahmottamista varten jokaisesta valtiosta oli lappu, jossa oli valtion nimi, lippu ja muita tietoja. Näiden lappujen avulla oppilaat sijoittivat valtiot taululle oikeille paikoille: mikä valtio on esimerkiksi Saksan itäpuolella, entä siitä etelään jne. Alussa aikuiset ohjasivat keskustelua työskentelyn suunnitteluun ja työnjakoon (mistä oppilaiden mielestä kannattaa aloittaa, ja mihin sen valtion lappu kannattaa sijoittaa, että Eurooppa mahtuisi taululle). Oppilaat saivat käyttää apuna kartastoja ja karttoja. Euroopan valtiot asettuivatkin oikeille paikoille yhteistyössä ja neuvottelujen avulla. Kukaan ei moittinut muita, vaikka erityisesti Keski-Euroopan kohdalla mietittiin tarkasti sijoitteluratkaisuja keskustellen ja perustellen mielipiteitä: voiko olla noin?



Kuva 3. Kartan kokoaminen ja hahmottaminen eri valtioiden lipuista.

Taululle tehtyä karttaa hyödynnettiin miettimällä ja laittamalla lappujen päälle termit Pohjois-Eurooppa, Itä-Eurooppa, Etelä-Eurooppa, Länsi-Eurooppa ja Keski-Eurooppa (eli aivan yleisesti esim. säätiedotuksissa käytössä olevat termit). Näin havainnollistui se, mitä valtioita kyseessä oleviin alueisiin kuuluu. Myöhemmin toiminta jatkui samoilla lapuilla, mutta tällä kertaa tarkasteltiin valtioista kertovia numeroita (asukasluku ja -tiheys, pinta-ala). Oppilaat valitsivat valtion ja asettuivat seisomaan oikeaan suuruusjärjestykseen vaikkapa asukasluvun suhteen. Koska luvut ovat suuria, toiminta vaati tarkkaa tutkimista sekä oman lapun suhteen että muilla olevien lappujen suhteen. Tavoitteena oli ennen kaikkea oman paikan hahmottaminen lukujen suuruusvertailussa. Tässä työssä tuli paljon keskustelua ja toimintaa lähekkäin. Yllättäviä havaintoja tuli niin valtioiden asukasmäärien kuin pinta-alojenkin suhteen. Suurten lukujen sisällöt ja vertailtavuus konkretisoituivat keskustelun avulla ja paikkoja vaihdettiin suoritettavan vertailutehtävän mukaan. Kokeilimme myös, pitivätkö omat mielikuvamme paikkaansa valtioiden suhteen ja onnistuimmeko ennustamaan etukä-

teen järjestystä. Keskustelu oli vilkasta ja erilaisia perusteluja kuultiin. Usein ravisteltiin myös ennakoasenteita.

#### 4.2 Havainnoimme toimintatuokioita

Saadaksemme tietoa oppilaiden osallisuudesta, teimme havainnointia ja haastatteluja. Aluksi kehitimme toiminnanohjauksen seuraamista varten arviointilomakkeen. Muutaman tuokion havainnoinnin jälkeen lomake osoittautui epätarkoituksenmukaiseksi, joten muokkasimme oman version uudeksi oppilaan arviointilomakkeeksi toiminnanohjauksen sisältöjen pohjalta.

Toimintatuokioiden jälkeen haastattelimme toinen toisiamme ja haastattelun pohjana hyödynsimme muokkaamamme reflektointilomakkeen jäsentelyä. Joillakin tuokioilla paikalla oli kaksi opettajaa. Tämä mahdollisti sen, että toisen pitäessä tuokioita, toinen pystyi kirjaamaan ja tekemään havaintoja oppilaiden toiminnasta muokkaamaamme havainnointilomakkeeseen. Pyrimme tekemään reflektoinnin saman koulupäivän päätteeksi, jotta havainnot säilyisivät tuoreessa muistissa ja näin kirjautuisivat tarkempina. Ajatuksen videoinnista hylkäsimme, koska videointi olisi voinut muuttaa oppilaiden toiminnan luonnetta ja lisäksi kuvauslupien saaminen olisi ollut ongelmallista. Havainnointien lisäksi tuokioita valokuvattiin, joten pyysimme oppilaiden vanhemmilta luvan kuvien julkaisuun (Liite 3).

#### 4.3 Reflektoimme toisiamme

Toimintatuntien arviointia teimme toimintatuntipäivinä haastatteleamalla toisiamme koulupäivän päätteeksi. Käytimme apuna kehittämäämme **reflektointilomaketta** (Liite 1), jotta pysyisimme asiassa ja saisimme jäsennellyn tavan käsitellä toimintatuntien tuomia mietteitä ja kokemuksia.

Reflektointikeskustelujen avulla saimme jakaa toistemme ajatuksia ja samalla hyödynittää saamiamme kokemuksia tuleviin suunnitelmiimme. Lomake auttoi meitä pitämään mielessä tekemämme havainnot, keskeiset ajatukset ja uudet huomiot, joita kokemuksemme toivat. Saimme uusia ajatuksia ja näkökulmia oppilaiden suoriutumisesta, sel-



viytymisestä, sen hetkistä taidoista ja esiin tulevista uusista vahvuuksista ja tuen tarpeista.

Halusimme kiinnittää huomiota omaan toimintaamme, jotta kehittämistyömme muodostuisi päämäärätietoiseksi prosessiksi. Tämä toimintatapa tarjosi uuden tavan arvioida omaa toimintaamme. Prosessiamme tuki vuorovaikutteiset keskustelumme, joissa pystyimme esittämään täydentäviä kysymyksiä ja täsmennyksiä. Tämä toimintatapamme tuki ajatusta, että toimintatuokioiden eivät jääneet pelkäksi puuhasteluksi ilman päämäärää. Huomasimme kuinka hyödyllistä oli puheita omat ajatuksemme sanoiksi. Oleellista oli löytää myös yhteinen nimittäjä käyttämilleme termeille.

Kuten aiemmin olemme jo todenneet, muutaman tuokion aikana meillä oli paikalla useampi aikuinen. Tämä mahdollisti sen, että yksi aikuinen voi keskittyä havainnoimaan ryhmän toimintaa. Nämä havainnot kirjattiin keskustelun pohjaksi.

Reflektointilomakkeessa pohdimme seuraavia kysymyksiä **opettajan näkökulmasta**: Missä onnistuin? Miten se näkyi toimintatuokioiden? Mikä ei onnistunut suunnitellusti? Miten se ilmeni toiminnassa? Yhteenvedon koottiin myös niitä ajatuksia, joita **oppilailta** oli mielessään tuokioiden päätteeksi. Lisäksi lopuksi kirjassimme jatkoa varten suunnittelussa huomioitavia asioita ja muita esiin tulleita huomioita. Reflektointilomakkeessa toisillemme esittämämme kysymykset olivat osittain päällekkäisiä, vaikkakin totesimme lomakkeen käytännössä hyvin toimivaksi ja kattavaksi.

Näin voimme todeta, että yksinkertaiseksi ja selkeäksi laadittu runko toimi käytännössä. Lomake toimi myös ajatustemme jäsentäjänä ja hyödynsimme siitä saatua tietoa jatkosuunnitelmissamme.

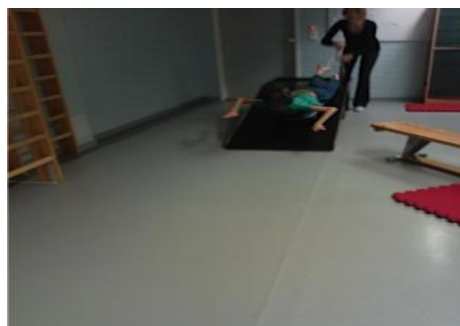
**Oppilaan havainnointilomakkeen** hyödyntäminen osoittautui käytännössä hankalaksi. Lomakkeen käyttö olisi vaatinut ulkopuolisen havainnoijan, sillä tuntien aikana opettajan on opetuksen ohessa itse vaikea keskittyä myös lomakkeeseen. Aiomme jatkossa kuitenkin hyödyntää lomaketta oppilaan itsearviointin pohjana.

#### 4.4 Kokemuksiamme tuokioista

Olemme koonneet reflektointien pohjalta seuraavia kokemuksiamme. Käytämme pohjana em. runkoa ja tuomme esiin keskeisimmät havaintomme. Tavoitteet ja sisällöt olivat kaikissa tuokioissa samansuuntaiset.

##### 4.4.1 Missä onnistuimme ja miten se näkyi toimintatuokioissa?

Kokemuksiemme mukaan käytössämme oli lapsilähtöinen toimintamuoto, jossa oppilaat saivat osallistua toteutuksen suunnitteluun itse. Oppilaiden omia ideoita tuli toimintaan mukaan. Rakenteluleikit olivat pääsääntöisesti lasten ideoimia. Aikuinen joutui rajoittamaan ainoastaan välineiden esillepanossa huomioiden turvallisuusnäkökulmat. Monet oppilaat saivat kokemuksia esimerkiksi vauhdin ja voiman säätelystä, pelon tunteen voittamisesta, ryhmän toiminnasta, tasapainosta, hahmottamisesta, tasojen vaihtelusta ja toiminnasta eri aistien varassa. Oppilaat pääsivät kokeilemaan toimintaa valitsemaallaan tavalla. Oppilaat saivat mahdollisuuden havaita ja kokeilla omia rajojaan ja he saivat ennen kaikkea onnistumisen kokemuksia.



Kuvat 4 Ja 5. Liukumäki ja rata.

Kaikissa ryhmissä oppilaat tarttuivat tekemiseen ja toimimiseen. Joillakin oppilailla oli joutilaita hetkiä ja ne sallittiin. Hetken levähdyksen tai miettimistauon jälkeen oppilaat tarttuivat tehtäviin uudelleen. Toisinaan tarvittiin aikuisen ohjausta. Ryhmien kokoonpanoon pyrittiin vaikuttamaan niin, että oppilaat saivat kokemuksia myös oman mukavuusrajansa ulkopuolelta, jolloin parina tai ryhmässä saattoi olla myös oppilaalle tuntemattomampi pari. Tuokioissa oli myös lapsia, jotka usein jäävät paitsi välituntileikeistä tai muutoin kokevat koulutyössä olevansa ryhmän ulkopuolella. Psykomotoriset har-

joitukset tarjosivat juuri näille lapsille luontevan kokemuksen kuulumisesta yhteiseen toimintaan.

Parityö toimi pääsääntöisesti hyvin. Otimme mukaan rohkeasti uusia työskentelytapoja, joita emme olleet aiemmin käyttäneet. Mukana oli esimerkiksi tehtävä, jossa oppilaat ohjasivat puhaltamalla palloa rakennettua rataa pitkin. Tämä tapa työskennellä oli oppilaille uusi. Sen innostavuus perustui osaltaan myös siihen, että kaikki oppilaat pääsivät tutustumaan tähän työskentelytapaan nyt ensimmäistä kertaa ja kokemus päästiin jakamaan yhdessä.

Toiminnanohjauksen näkökulmasta oli yllättävää, miten joidenkin tavallisilla oppitunneilla toimivien ”passiivisten” oppilaiden aktiivisuus ja omatoimisuus lisääntyi. Oppilaalle jäi myönteinen kuva omasta onnistumisestaan. Rakentelu saattoi viedä oppilaan mukanaan niin, että hän unohti parinsa olemassaolon ja keskittyi omaan tehtäväänsä. Tunti oli joillekin virkistävä kokemus ja tämä näkyi mm. niin, että tunnin päätteeksi oppilas saattoi useaan otteeseen toivottaa iloisena hyvää päivänjatkoa.

Oppilaiden välillä oli nähtävissä vuorovaikutusta ja ajatusten vaihtoa. Kuten esimerkkinä paperilakanapelin rakentaminen, jossa tavoitteena oli harjoittaa sosiaalisia taitoja ja toteuttaa yhteinen suunnitelma. Oppilaat saivat kokemuksia toimimisesta erilaisissa rooleissa, kuten liikuntavaikeudesta ja heikosta näöstä.



Oppilaiden kommentteja toiminnasta eri rooleissa:

*Oppilaalla laput silmillä:*

- En nähnyt mitään, kaikki oli mustaa.

*Oppilaalla toinen käsi selän takana, jotta vain yhdellä kädellä voi toimia:*

- Teippien laittamisessa pärjäsinkin hyvin yhdellä kädellä.

*Oppilas istui tuolilla ja antoi ohjeita muille:*

- Annoin teipin pätkiä muille.



Kuvat 6 ja 7. Paperilakanapelin rakentamista yhteistoiminnallisesti.

Yleisesti ajatellen rakentelupainotteiset leikit aktivoivat oppilaita toimintaan sekä itsenäisesti että yhdessä, riippuen leikin tavoitteesta. Leikkejä ohjatessa lähestymistapana oli lapsilähtöisyys, jolloin tarkkoja tai yksityiskohtaisia ohjeita ei yleensä annettu. Näin ollen lapsen luovuudelle annettiin tilaa. Lasten toimiessa opettaja pystyi kannustamaan ja olemaan läsnä tukea tarvitseville oppilaille. Opettaja pyrki ohjaamaan vain tarvittaessa ja lasten keskinäinen vuorovaikutus nousi keskiöön. Oppilaiden toiminnasta välittyi tekemisen iloa ja paikoitellen riemua, mikä näkyi siten, että oppilaat olivat intensiivisesti mukana tuokioissa. Alla oleva esimerkki on leikistä, jossa rakennettiin polkuja kylään pareittain. Tavoitteena olivat ongelmanratkaisu, hienomotoriikka, tilan hahmottaminen, yhteistoiminta ja päätöksen tekeminen suunnista ja polkujen rakentamisesta, toisen auttaminen, omista papereista luopuminen.



- *Mitäs kautta päästään kotipesään?*
- *Minä vien sut kotipesään!*
- *Mitä tehään?*
- *Ai tässä pitää tehdä joku reitti.*
- *Ai nyt minä ymmärsin!*
- *Mitä ope nyt pitää tehdä?*
- *Siinä on sulle!*

Kuva 8. Polkujen rakentaminen kylään.

Syksyn psykomotoriikkajakson aikana oli nähtävissä, että oppilaat osasivat odottaa näitä tunteja ja tuokioita. Ketään ei tarvinnut erikseen houkuttaa tunneille. Jo muutama kerran jälkeen oppilaille alkoi muodostua toiminnan idea ja he ikään kuin osasivat jo odottaa esimerkiksi perjantain viimeistä tuntia. Mainittakoon vielä, että koulussamme on toteutettu psykomotoriikka aiemminkin ja joillekin lapsille toiminta on entuudestaan tuttua.

Ajan käyttö vaati opettajan valppautta. Toimiminen imaisee oppilaan herkästi mukaan ja ajan taju katoaa. Vaikka opettaja luonnollisesti joutui antamaan ajan käytöstä ohjeita, tunnit pysyivät ruodussa ja ehyenä kokonaisuutena. Joissakin osioissa voitiin joustaa niin, että sallittiin rakentelun jatkua ja jätettiin loppurentous vaan pois ja siirrettiin se seuraavaan kertaan. Oppilaat olivat ehdollistuneet tunnin selkeään aloitukseen ja rauhalliseen päätöksen yhdessä. Lapset saivat myös vaikuttaa tuntien sisältöön mm. esittämällä toivetunnin tai toiveleikin.

Yhdeksi suosikkileikiksi muodostui kaupunkivalloitus. Tämän leikin myötä lapsia kannustettiin omatoimisuutteen ja ennen kaikkea ongelmanratkaisuun.



Kuva 9. Kaupunkivalloitus-leikki.

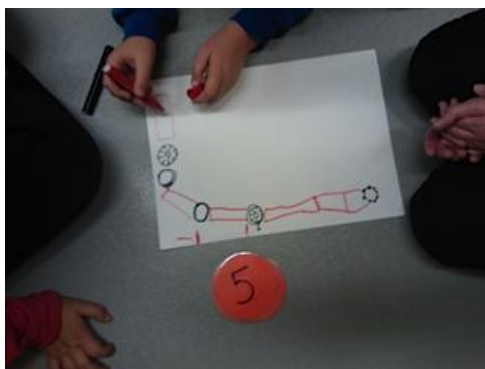
#### 4.4.2 Mikä ei onnistunut suunnitellusti ja miten se ilmeni toiminnassa?

Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa toimiessa on ohjeiden antaminen mieltävä tarkkaan etukäteen. Tämä on haastava tehtävä. Opettaja antaa helposti liian monta ohjetta samanaikaisesti, vaikka tuntisikin oppilaat hyvin. Ohjeita on oppilaalle liikaa kerralla muistettavaksi. Näihin tilanteisiin vaikuttaa myös oppilaan viireystila viikkorytmissä: perjantain viimeisellä tunnilla se ei ole parhaimmillaan.

Varsinkin toimintatuokioiden toteuttamisen alkuvaiheessa oli ajankäyttöä vaikea suunnitella etukäteen ja kiireen tunne yllätti viimeistään loppusiivouksen aikana. Yhteiseen keskusteluun toiminnasta ja rentoutumiseen jäi tällöin liian vähän aikaa. Koulupäivän viimeisen tunnin jälkeen täytyi varmistaa, että oppilaat ehtivät koulukyyteihin.

Joillakin tunneilla käytettiin uutta toimintatapaa, joka yhdistettiin tuttujen taitojen keräykseen. Näillä tunneilla ilmeni, että oppilaiden oli vaikea keskittyä molempiin asioihin samanaikaisesti. Nämä tilanteet vaativat paljon opettajan ohjausta, mikä mahdollistui vain riittävän pienen ryhmän myötä.

Oppilaiden työskentely yhteisen päämäärän eteen vaati yllättävän paljon ohjausta sekä parityöskentelyssä että ryhmätyössä. Oppilaat tekivät sujuvasti samaa asiaa rinnakkain ja toiminnan yhdessä suunnittelu oli usein vaikeaa. Oppilaiden yhteiseen suunnitteluun harjaantumattomuus näkyi välillä oppilaiden sooloiluna ja yksin tekemisenä.



Kuvat 10 ja 11. Oppilaat ratasuunnittelijoina.

Toiminnassa kävi välillä niin, että opettajalla oli ollut eri visio esim. radan rakentamisesta, mutta psykomotoriikan luonteen mukaan opettaja antoi tilaa oppilaiden omien näkemysten toteuttamiseen. Tulos oli uudenlainen ja toimiva. Vaikka ratojen kohdalla oppilaat tekevät aluksi suunnitelman paperille, toteutettu rata oli jokseenkin erilainen kuin yhdessä suunniteltu rata.

Molemmissa luokissa työskentelee myös oppilaiden henkilökohtaisia avustajia. On tärkeää, että myös heidän kanssaan ehditään suunnitella toimintaa ja sopia tavoitteista. Usein meillä aikuisilla on taipumus suunnitella ja tehdä asiat nopeammin kuin oppilailla. Tämä ei ollut toiminnan tavoite. Aikuisella on taipumusta mennä tälläkin saralla turhan helposti apuun.

#### 4.4.3 Suunnittelussa huomioitavia asioita

Ryhmissämme olevilla oppilailla on erilaisia haasteita, jotka heijastuvat myös arkipäivän toimintaan. Nämä seikat liittyvät esim. liikkumiseen, näkemiseen, kuulemiseen ja hahmottamiseen. Kasvamisen ja kehittymisen tavoitteina toiminnanohjauksellisten taitojen kehittymisen lisäksi oppilaan tavoitteena voi olla vaikkapa samassa tilassa toisten kanssa oleminen, kommunikointi aikuisten ja muiden oppilaiden kanssa, oman ilmaisun löytäminen ja rohkaistuminen tunteiden ilmaisuun ja omien mielipiteiden kertomiseen.

Opettajan työssä on tärkeää suunnitella toiminta niin, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua yhteiseen toimintaan, saada uusia kokemuksia, rohkaistua toimimaan ja osallistumaan. Hyvä oppilaantuntemus mahdollistaa sen, että opettajalla on herk-

kyyttä kannustaa, rohkaista, neuvoa ja ohjata myös yhtä oppilasta eri tilanteissa hänen tarpeittensa mukaisesti, vaikka opettaja olisikin muuten ohjaavana sivustaseuraajana. Oppilaille annettavien ohjeiden selkeys ja lyhyys ovat tärkeitä toiminnan sujumiseksi. On myös hyväksyttävä se tosiseikka, että osa oppilaista tarvitsee kannustusta, ohjausta ja rajoja myös yhteisen toiminnan aikana. Joskus aikuisen mallintaminen ja kuvien käyttö on tarpeen.

Koulussa toimintaa on toteutettu monissa eri tiloissa. Jos työskentelyssä on tarkoitus käyttää eri materiaaleja tai välineitä, kannattaa aina miettiä etukäteen, mitä tarvitaan ja ovatko tarvittavat välineet käytettävissä.

Kaikessa toiminnassa on hyvä varata jo suunnitteluvaiheessa riittävästi aikaa välineiden kokoamiseen paikoilleen, sillä samoja tiloja käyttävät koulun muut ryhmät. Loppukeskustelu ja mahdollinen rentoutus toiminnan päätteeksi vaativat myös oman rauhallisen ja keskittyneen hetkensä. Käytännön kokemustemme mukaan yksi oppitunti on usein liian lyhyt ja kiireiseksi muodostuva kokonaisuus. Kaksoistunti toimii hyvin monissa tilanteissa.



Kuva 12. Loppurentoutus.

#### 4.4.4 Muita huomioita

Ryhmien yhteisten kokemusten myötä monet asiat alkoivat sujua joustavammin ja tutummin. Tämän huomasi käytännössä esim. rentoutustuokioissa, joissa oppilaille toiminnan toteutus oli jo tuttua. Kiireettömyys heijastui myös aikuisten oloon ja antoi heille mahdollisuuden luovaan toimintaan ja kokeiluun oppilasryhmien kanssa.

Tilanteet, joissa oppilaat liikkuvat ja toimivat omaehtoisesti, tarjosivat opettajalle tilaisuuden tehdä rauhassa huomioita yksittäisen lapsen liikkumisesta ja toiminnasta. Tätä

kautta mahdollistui aikuisen sensitiivinen ja hienovarainen läsnäolo lapsen toiminnassa, kunnioittaen lapsen yksilöllisyyttä ja tukien häntä ryhmän jäsenenä. Opettajalle tarjoutui mahdollisuus sanallisten ohjeiden antamiseen maltillisesti, samalla kun opettaja intensiivisesti seurasi sekä oppilasta että ryhmän toimintaa. Näin voimme kehittää opettajina taitoamme antaa oppilaille tilaa omiin kokemuksiin ja turvallisuuden siitä, että aikuiselta saa tarvittaessa ohjausta. Toiminnassa palautteen antaminen oppilaalle on välitöntä ja yksittäisen oppilaan kanssa kommunikointi voi tapahtua sopivissa tilanteissa.

Osa tässä työssä toteutuneista työskentelymuodoista ei tue oppilaiden välistä dialogia, mutta niissäkin toiminta on oppilaan itsetuntoa ja kehokokemusta tukevaa. Nämäkin toimintamuodot tuovat lisäarvoa oppilaan ja koulun toimintaan.

Oppimisessa tarvittavien mielikuvien luomisen ja harjoittelun tärkeys korostui. Mielikuvien käyttöä tulisi saada mukaan kaikkeen luokkatyöskentelyyn niin ala- kuin yläkoulusakin.

Toinen opettajista otti toimintatuokioihin mukaan rohkeasti myös muiden luokkien oppilaita ja laajensi kokemustaan ohjaajana rohkeasti oman luokan ulkopuolelle. Oli mielenkiintoista toteuttaa sama psykomotoriikan aihe lyhyen ajan sisälle toiselle luokalle ja havaita luokkien ja oppilaiden väliset erot. Luonnollisesti tunti muodostui erilaiseksi, vaikka sisällöt olivat samat molemmilla luokilla.

Koulussamme aika ajoin vierailevat oppilaiden terapeutit tuovat moniammatillisen näkökulman opetukseen. Pidämme tärkeänä sitä, että oppilaan terapeutit voivat osallistua oppilaan koulupäivään aina sopivana ajankohtana. Terapeutin ollessa tuttu hän sopivasti solahtaa opetukseen mukaan. Terapeutti tuo oman alansa tavoitteet oppilaan koulupäivään ja tämä on luonteva tapa edesauttaa opittujen asioiden linkittymistä toisiinsa.



## 5 Prosessin pohdintaa

Kehittämistyö eteni prosessinomaisesti pala palalta jäsenyten. Kolmen eri opettajan yhteisen työn suunnittelu lähti liikkeelle toivein ja odotuksin. Idean taustalla oli löytää yhteinen, meidän kaikkien päivittäisessä opetustyössä esiintyvä kehittämisen kohde ja samalla saada psykomotorinen näkökulma limittymään päivittäiseen koulutyöhön. Työn idea vei mukanaan, mutta työn etenemisen kannalta haasteena oli ajan löytäminen kehittämistyön työstämiselle lähes koko prosessin ajan. Koulutyö on kiivastahtista ja oppituntien lisäksi perustyötä on vielä paljon, joten meille kolmelle kehittämistyön työstäminen ja yhteisen ajan löytäminen muodostui haasteeksi.

Lisähaasteita ja muutoksia koimme heti alkusyksystä: yhdelle meistä tuli yllättävä työpaikan vaihdos, kahdella sairastelua ja kolmannella kotona meneillään oleva remontti. Kuitenkin kolmen eri opettajan näkemykset kohtasivat. Saimme tukea toinen toisiltamme ja kursimme työtä kasaan pala palalta. Työn edistymisen myötä saimme itsellemme aikaa pohtia sekä psykomotoriikkaa että oppilaan toiminnanohjauksellisten taitojen kehittämistä. Arkisessa aherruksessamme maltamme harvoin irrottautua ja ottaa aikaa vastaavanlaiseseen pohdintaan. Meille tämä kehittämistyö toimi myös eräänlaisena pedagogisena kahvilana, jossa saamme reflektoida ja sanoittaa arkista aherrustamme.

Tuokioiden sisällyttäminen opetuksen lomaan sujui melko vaivattomasti. Liikuntatunneille oli lukujärjestyksessä oma paikkansa, joten päivän rakenteeseen emme joutuneet tekemään muutoksia. Tiistai-aamujen kaksoistunnit toimivat yhdelle ryhmälle. Perjantai-iltapäivä ei liiemmin tuottanut ongelmaa yhden ryhmän jaksamisen suhteen, sillä psykomotoriikka tarjosi toiminnallisen ja virkistävän päätöksen viikon aherrukselle. Psykomotorinen toiminta eri oppiaineiden tukena onnistui hyvin myös luokkatiloissa tai käytävillä. Erityisluokanopettaja opettaa melkein kaikkia luokkansa oppiaineita, joten päivien aikatauluissa oli usein helppo joustaa ja jatkaa toimintaa samassa tilassa.

Koulun tilat olivat sopivat tuokioihin, materiaalit helposti saatavilla ja liikuntaan liittyvää välineistöä ja tiloja yleisesti voidaan kuvailla keskitasoa paremmaksi. Koulun ilmapiiri oli myönteissävyinen psykomotoriikalle ja tämä osittain jo siitä syystä, että koulullamme on jo usean vuoden ajan toteutettu psykomotorista toimintaa osana koulun arkea.

Koulussamme liikuntatunnit ovat palkitettu lukujärjestykseen luokkatasoille, ja näin ollen yhteiset liikuntatilat tavallisesti jaetaan kolmen opetusryhmän kesken. Tilanteista riippuen tilat psykomotoriikkatuntien pitämiseen järjestyivät usein vaivatta ja kollegat olivat joustavia ja myötämielisiä myös päivän ohjelman muutoksille. Myös esimiesten kannustava asenne innosti kokeilemaan uutta.

Vaikka ulkona tapahtuvaan psykomotoriseen toimintaan on luonnossa ja koulun ympäristössä paljon paikkoja tarjoten erilaisia liikuntaelämyksiä (Zimmer 2013: 132), liikuumme tässä jaksossa koulun sisätiloissa. Koulun lähiluonto metsineen ja luonnonsuojelualueineen on osittain jo tuttu oppilaille. Lähiympäristö houkuttelee meitä kevätlukukaudella liikkumaan luonnossa.

Suunnitelmat muuttuivat työn edetessä ja saivat uusia muotoja. Alkujaan tuokiot suunniteltiin koskettamaan vain kahden luokan oppilaita. Tartuimme kuitenkin mahdollisuu-teen eriyttää opetusta psykomotoriseksi myös niillä liikunnan tunneilla, joissa opetusryhmiä oli yhdistetty. Psykomotoriikka toimi eriyttämiskeinona niille lapsille, jotka kaipasivat rauhallisempaa ja yksilöä huomioivaa toimintaa.

Renate Zimmerin teoksessa Psykomotoriikan käsikirja (2011) on psykomotoriikan käyttöalueena esitelty myös sen käyttämistä eri oppiaineiden opetukseen. Hyviä vinkkejä eri oppiaineissa toteutettavasta psykomotoriikan keinoin sovellettavista tuokioista, löytyy myös mm. Lasten Keskuksen kirjasarjassa (2004) Leikkejä kouluun ja lapsiryhmille (Bartl: Leikitään englanniksi!, Dannenecker: Vahvoja leikkejä vahvoille lapsille, Lex – Tonte: Piirustus- ja maalausleikkejä ja Webersberger: Leikin laskua), Taito-sarjassa kirjat Ryhmä toimimaan! (Leskinen 2010) ja Ryhmä liikkeelle! (Kataja – Jaakkola – Liukkonen 2011). Saimme näistä kirjoista ajatuksia omaan toimintaamme.

Toiminnanohjauksen käsite jäi valitettavan ohueksi oppilaille, vaikka lähes jokaisella pidetyllä tuokiolla termi ja sen osatekijät tulivat esille yleisesti yhteisissä keskusteluissa tai opettajan ohjatessa oppilasta henkilökohtaisesti. Yhtenä tavoitteena tässä työssä oli lisätä oppilaan tietoisuutta omatoiminnanohjauksesta. Koska kyseessä oli näin lyhyt jakso, emme pysty arvioimaan, miten oppilaan toiminnanohjaukselliset taidot kehittyivät näiden tuokioiden aikana. Kuten olemme aiemmin todenneet, toiminnanohjaus kuuluu psyykkisistä toiminnoista pisimpään kehittyvien joukkoon (Ristimäki – Rantanen

2013: 48.) Lisäksi toiminannaohjauksen mittaaminen on haastavaa käsitteen monimutkaisuuden vuoksi ja kognitiivisten prosessien kokonaisvaltaisuus vaikeuttaa mittareiden valintaa, jos esimerkiksi henkilöllä testissä tarvittavat perustaidot ovat puutteelliset (Vasalampi 2006: 1 – 5).

Närhen ja Korhosen (2011: 264) tutkimukset siis osoittavat, että oppilaan toiminnanohjaukselliset taidot kehittyvä hitaasti. Lisäksi useat tekijät tekevät oppilaan toiminnanohjauksen arvioimisen vaikeaksi. Lapsen kokemuksen rajoittuneisuus vaikuttaa korostuneesti hänen suorituksiinsa toiminnanohjauksen taitoja vaativissa tehtävissä. Toiminnanohjauksen kehitysnopeus vaihtelee lapsilla ja eri lasten kohdalla tilannetekijöillä ja tehtävätilanteessa olevalla ohjauksella on suuri merkitys toiminnanohjauksen tehtävissä onnistumisella. Näiden tekijöiden luonteen vuoksi kontrollointi on hankalaa, mikä osaltaan vaikeuttaa myös toiminnanohjauksen taitojen arviointia. (Närhi – Korhonen 2011: 264). Nähdäksemme psykomotoriikka tarjoaa lapsille kuitenkin toiminnanohjauksen taitoja kehittäviä kokemuksia.

Mediassa on viime aikoina rummutettu lasten ja nuorten liikkumisen lisäämisen puolesta. Organisoitu liikunta ei tavoita kaikkia ja arkiliikunta on dramaattisesti vähentynyt. Olosuhteet arkiliikunnan lisäämiseksi tulisi tehdä suotuisaksi ja koulu on yksi luonteva paikka, jossa arjen käytänteitä voidaan muuttaa liikuntamyönteisemmäksi. Oleellisinta on vaikuttaa kouluikäisiin lapsiin, jolloin he saavat luontevan elinikäisen liikunnan kipinän. (Vapaavuori – Japisson 2013.)

Koulutyö on tiivistähtistä ja sisällöt painavat päälle tiukan aikataulun sanelemana. Psykomotoriikka tarjosi meille oivallisen tarttumapinnan siihen, miten oppilaan toiminnanohjausta voidaan edistää arjen opetustyössä ja samalla lisätä oppilaan fyysistä aktiivisuutta Saimme myös ajatuksen siitä, miten voisimme keskittyä kiireettömämpään toimintaan. Psykomotoriikka viitoittaa opetuksen järjestämisen toiminnallisempaan suuntaan niin, että oppilas saa liikunnallisia kokemuksia ja voi harjoitella toiminnanohjausta pitkin kouluviikkoa. Psykomotoriikka ei tarjoa meille pelkästään toimintamallia oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen, vaan se tuo meille uudenlaisen, entistä lapsilähtöisemmän ajattelutavan opettajuuteemme.

*Sano minulle ja minä unohdan.  
Näytä minulle ja minä saatan muistaa.  
Anna minun tehdä itse ja minä ymmärrän.*

*Kiinalainen sananparsa*

## Lähteet

- Aro, T. Närhi, V. 2011. Tarkkavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Arviointi, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Kummi 2. Niilo Mäki Instituutti. (7. Painos): Eura, 35.
- HUS n.d. Toiminnanohjaus. Verkkodokumentti.  
<[http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen\\_neuropsykologinen\\_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx](http://www.hus.fi/sairaanhoito/sairaanhoitopalvelut/foniatria/lapsen_neuropsykologinen_arvio/toiminnanohjaus/Sivut/default.aspx)>Luettu 10.7.2013.
- Isomäki, H. 2011. Kun hahmottaminen ja keskittyminen on vaikeaa ja käytös häiriöksi, mikä avuksi? Verkkodokumentti. <<http://www.lukiksero.net/pdf/heli-isomaki-ksero-22-11-2011.pdf> > Luettu 10.7.2013
- Kalliomaa n.d. Toiminnanohjauksen vaikeudet. Verkkodokumentti  
<<http://www.kalliomaa.net/toiminnanohjauksen-vaikeudet.htm>>  
Luettu 20.4.2013.
- Koljonen, M. 2000. "Uskallan ja osaankin" – Psykomotorinen harjaannuttaminen itse tunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsilla on oppimisvaikeuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 129. Jyväskylä: LIKES – tutkimuskeskus.
- Koljonen, M. 2005. Psykomotorisen harjaannuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa Rintala, Pauli – Ahonen, Timo – Cantell, Marja – Nissinen, Anu. Liiku ja Opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin 2005. Keuruu: Otavan kirjapaino
- Koljonen, M. 2011. Miksi psykomotoriikan lähestymistapaa tarvitaan? Teoksessa Zimmer, R. Psykomotoriikan käsikirja. Keuruu: VK-Kustannus Oy
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Psykomotoriikka kokonaiskehityksen tukena, kun lapsella on oppimisvaikeuksia. Liikunta ja tiede 1, 22 – 29.
- Luotoniemi, A. 2003. Tarkkaavaisuushäiriön ja toiminnanohjauksen kognitiivinen kuntoutus. Teoksessa Ahonen, Timo – Aro, Tuija. (toim. ) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Kolmas painos. Juva: PS-kustannus. 154 - 155.
- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden, oppimisvaikeudet vieraisa kielissä. Vammala: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Mäkelä, L. 2012. Toiminnanohjaustaidot ja TOTAKU- ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus tarkkaavuushäiriöisillä lapsilla. Seurantatutkimus. Psykologian pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Verkkodokumentti. <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05537.pdf> > Luettu 14.7.2013.

- Mäkinen L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 46.
- Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa Ahonen, T. Aro, T. (toim.) Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena.
- Närhi, V. – Korhonen, T. 2006. Toiminnanohjauksen kehitys. Teoksessa Hämäläinen, Heikki – Laine, Matti – Aaltonen, Olli – Revonsuo, Antti (toim.) Mieli ja aivot, kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus: Turun yliopisto.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Lasten Keskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2005. Verkkodokumentti <[www.edu.fi](http://www.edu.fi)>
- Pietilä, M. 2000. Psykomotorinen ryhmäkuntoutus osaksi päiväkotitoimintaa. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 128.
- Pulli, E. 2001. Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen. Helsinki: Tammi.
- Ristimäki, E. – Rantanen, K. 2013. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden ryhmäkuntoutus nuorille – Kokemuksia pilottiryhmästä. NMI- bulletin, 2013: Vol.23, No 3. Niilo Mäki –säätö.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa: Ikonen, O – Virtanen, P. 2007. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy.
- Jan Vapaavuori ja Jan Japison Ylen aamutv:n lähetys 10.10.2013. klo 9.20.
- Vasalampi, K. 2006. Kontrollitehtävien käyttö toiminnanohjauksen arvioinnissa. Psykologian Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja. didaktismetodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: LK- kirjat.
- Zimmer, R. 2011. Psykomotoriikan käsikirja – Teoriaa ja käytäntöä lasten psykomotoriseen tukemiseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

**OPPILAAN ARVIOINTILOMAKE**

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Pvm: \_\_\_\_\_

Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat oppilaan käyttäytymistä

		usein	joskus	harvoin
1. Aloitteellisuus	Ryhtyy toiminaan ja ideoimaan annetun ohjeen mukaan.			
2. Impulssien hallinta	Pystyy keskittymään omaan tehtäväänsä riippumatta siitä mitä muut tekevät.			
3. Joustavuus/ vaihtaminen	Osa muuttaa toiminataansa joustavasti tai vaihtaa sujuvasti työtapaa.			
4. Suunnittelu	Suunnittelee mitä tekee ennen toiminnan aloittamista.			
5. Organisoitokyky	Jäsentää tehtäviään ja toimii järjestelmällisesti ja noudattaen suunnitelmaa.			
6. Tunteiden säätely	Pieni ärsyke aiheuttaa suhteettoman suuren reaktion.			
7. Itsetarkkailu	Osa arvioida toimintansa seurauksia ja korjata toimintaansa.			
8. Työmuisti	Muistaa tehtävään liittyvät oleelliset asiat.			

## **TOIMINTATUNTIEN ARVIOINTI JA HAASTATTELULOMAKE REFLEKTOINTIIN**

Tavoitteena on vahvistaa oppilaan toiminnanohjauksellisia taitoja psykomotoriikan keinoin

Tunnin aihe ja tavoitteet:

Yhteenveto loppukeskustelusta

1. Missä onnistuin?
2. Miten se näkyi toimintatuokiossa?
3. Mikä ei onnistunut suunnitellusti?
4. Miten se ilmeni toiminnassa?
5. Suunnittelussa huomioitavia asioita:
6. Muita huomioita:



## KUVAUSLUPAPYYNTÖ

Hyvät xxx vanhemmat!

Olemme xxx erityisluokanopettajia ja opetamme lapsillenne liikuntaa. Opiskelemme työn ohessa Metropolia Ammattikorkeakoulussa psykomotoriikka toimintakyvyn tukena erikoistumisopintoja. Opiskelumme kuuluu kehittämistyön tekeminen. Työn tavoitteena on saada uusia näkökulmia opetukseemme ja oppilaan koulutyöhön. Psykomotorisella toiminnalla on koulussamme pitkät perinteet ja toiminta nivoutuu koulumme arkeen ja koulupäivien sisältöihin. Oppilaiden kanssa toimimisessa emme käytä termiä psykomotoriikka, vaikkakin se näyttäytyy koulumme arjessa hieman erilaisena asioiden toteuttamistapana.

Kehittämistyössä kerromme siitä, miten olemme toteuttaneet psykomotoriikkaa eri oppiaineissa ja eri oppilasryhmien kanssa. Kehittämistyötä elävöittämään sisällytämme mieluusti valokuvia toiminnasta tunneilla. Kehittämistyössä kuvaillaan esimerkein tunneilla toteutettua psykomotorista toimintaa. Kuvista ja työstä ei tule ilmi oppilaiden nimiä. Koulu esitellään ”eräänä pääkaupunkiseudun kouluna”. Koulumme rehtori xxx on antanut luvan kehittämistyön toteuttamiseen.

Valmis kehittämistyömme julkaistaan Suomen Psykomotoriikkayhdistys ry:n sivuilla kokonaisuudessaan kuvat mukaan lukien, mikäli saamme teiltä luvan kuvien julkaisuun. Voitte halutessanne käydä tutustumassa vastaaviin opinnäytetöihin. [www.psykomotoriikka.org](http://www.psykomotoriikka.org)

Pyydämme teitä ystävällisesti palauttamaan liitteen 27.11.2013 mennessä. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

xxx 19.11.2013

Tuula Iivanainen

erityisluokanopettaja

xxx

**s-posti**

Sirpa Puska

erityisluokanopettaja

xxx

**s-posti**

### Huoltajan suostumus kuvien käyttöön kehittämistyössä

Annamme suostumuksemme siihen, että lapsemme kuvia saa käyttää edellä mainitussa kehittämistyössä (ks. saatekirje).

Oppilaan nimi ja luokka: \_\_\_\_\_

xxx \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 2013

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys:

\_\_\_\_\_

Palautetaan kouluun 25.11.2013 mennessä

Kiitos yhteistyöstänne!