

Marita Pulkkinen

**LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
MOTORISEN OPPIMISEN VAIKEUKSIEN
TUNNISTAMISESTA JA TUKEMISESTA
VUOSILUOKILLA 1–2**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2022

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MOTORISET TAIDOT LAPSUUDESSA	7
2.1	Motorinen kehitys	9
2.2	Motoriset perustaidot	11
2.3	Oppimisvaikeudet ja motorisen oppimisen vaikeudet.....	13
2.3.1	<i>Motorinen kömpelyys ja kehityksellinen koordinaatiohäiriö</i>	15
2.3.2	<i>Oppimishäiriöiden suhde motorisen oppimisen vaikeuteen</i>	17
3	MOTORISEN OPPIMISEN VAIKEUKSIEN TUKEMINEN LIIKUNNAN OPETUKSESSA 20	
3.1	Liikuntakasvatuksen lähtökohdat vuosiluokilla 1–2	20
3.1.1	<i>Oppilaille tarjottavat tukitoimet</i>	22
3.2	Liikuntatunti oppimisympäristönä	24
3.3	Motoriikan tukeminen ja arviointi liikuntatunneilla	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
4.1	Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset.....	30
4.2	Tutkimuksen metodologia	30
4.3	Avoin haastattelu.....	33
4.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	34
5	AINEISTO JA ANALYYSI	39
5.1	Tutkimushaastattelujen toteutuminen	39
5.2	Fenomenologia analyysimenetelmänä	42
5.2.1	<i>Fenomenologisen analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa</i>	43
6	TULOKSET	50
6.1	Luokanopettajan kokonaisvaltainen rooli motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana.....	51
6.1.1	<i>Arjen moninaiset tilanteet</i>	51
6.2	Opettajan pedagogiset taidot	53
6.2.1	<i>Oppilaslähtöinen opetuksen suunnittelu ja toteutus</i>	53
6.3	Luottamussuhteet ryhmässä.....	56
6.3.1	<i>Liikkuminen turvallisessa ryhmässä</i>	56
6.3.2	<i>Opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde</i>	58
6.4	Resurssit motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelyssä.....	60
6.4.1	<i>Ulkoiset resurssit</i>	60
6.4.2	<i>Sisäiset resurssit</i>	62
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	65
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	83

KUVIOT

KUVIO 1. EMPIIRINEN FENOMENOLOGINEN METODI PERTTULAN (2000) MUKAAN. 43

TIIVISTELMÄ

Marita Pulkkinen: Luokanopettajien kokemuksia motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta vuosiluokilla 1–2

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Tammikuu 2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia liikuntaa työssään opettavien luokanopettajien kokemuksia motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta vuosiluokilla 1–2. Tavoitteena oli kokemusten lisäksi selvittää, millaiseksi opettajat kokevat roolinsa motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistajana ja tukijana. Tutkimuksessa päädyttiin tutkimaan kokemuksia juuri kyseisen ikäluokan opettajilta opetussuunnitelman määritelmän mukaan, jolloin motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistaminen nähdään tärkeänä.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelemalla yhteensä seitsemää luokanopettajaa. Haastattelut kerättiin lokakuun 2021 aikana. Fenomenologisen tutkimusasetteen perusteella aineisto analysoitiin fenomenologista analyysikeinoa apuna käyttäen. Haastatteluista muodostettiin yksi yleinen merkitysverkosto. Yhteen yleiseen merkitysverkostoon päädyttiin sen perusteella, että haastattelut jakoivat samat ydinajatuksat, joiden kautta ilmiön kuvaaminen yhden yleisen merkitysverkoston avulla oli mahdollista.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat muodostavat lapsen oppimisesta ja tilanteesta kokonaisnäkemyksiä, jonka perusteella motorisen oppimisen vaikeuksissa tuetaan liikuntatuntien lisäksi muissa koulupäivien tilanteissa. Liikuntatuntien oppilaslähtöinen suunnittelu ja toteutus ovat merkittäviä siten, että ne mahdollistavat osaltaan tukitoimien toteuttamisen. Tukitoimien toteuttamista haastavat ryhmässä esiintyvät käyttäytymisen haasteet. Tutkimuksen mukaan opettajien on tärkeää panostaa luokan sisäisten luottamussuhteiden rakentamiseen alkuopetuksessa, jotta motorisista vaikeuksista kärsivät lapset saavat turvallisen tilan liikkua omien taitotasojensa ääri rajoilla. Opetusta määrittävät ulkoiset resurssit, kuten opettajien välinen yhteistyö ja osaamisen tunnustaminen, jotka ovat tärkeitä ennen kaikkea oppilaiden oppimisen turvaamisen kannalta. Positiivinen näkemys itsestä liikkujana vahvistaa itseluottamusta motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja sitä kautta oman tietopohjan ja opettamisen kehittäminen ovat arvokkaita motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa.

Pääasiallisena johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen ovat monitasoisia kokonaisuuksia peruskoulussa ja onnistuneiden tukitoimien taustalla on lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten sujuva yhteistyö. Kouluille pitää taata riittävät resurssit opetuksen toteutukseen, jotta soveltavan liikuntakasvatuksen toteuttaminen on mahdollista perusopetuksen kontekstissa. Lisäksi motorisen oppimisen vaikeuksien arviointi- ja havainnointityökaluja tulee jalkauttaa vieläkin voimakkaammin opettajien käyttöön, jotta opettajat voivat varmistua näkemyksestään oppilaan tilanteesta suhteessa tutkittuun tietoon. Motorisia taitoja ja liikunnan positiivisia vaikutuksia lasten oppimiseen ja hyvinvointiin liittyen tulee edelleen vahvistaa tutkimusten avulla ja siten tehdä ilmiötä edelleen tunnetummaksi.

Avainsanat: motorisen oppimisen vaikeus, motoriset taidot, liikunnan opetuksen oppimisympäristö, kokemukset

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Marita Pulkkinen: Experiences of class teachers in identifying and supporting motor learning difficulties in grades 1–2

Master's Thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

January 2022

The purpose of this study was to examine the experiences of classroom teachers who teach physical activity in identifying and supporting motor learning difficulties in grades 1–2. In addition to the experiences, the aim was to find out how teachers perceive their role as recognizers and supporters of motor learning difficulties. The study ended up examining the experiences of teachers in the specific age group according to the definition of the curriculum, in which case the identification of motor learning difficulties is seen as important.

The material for this qualitative study was obtained by interviewing a total of seven classroom teachers. Based on the phenomenological research attitude, the material was analyzed using a phenomenological analysis tool. One general network of meanings was formed from the interviews. The general network of significance was formulated from the core ideas of the interviews, which enabled the description of the phenomenon through this network.

According to the results of the study, classroom teachers form an overall view of a child's learning and situation, based on which assistance for motor learning difficulties is supported in other school day situations in addition to physical education lessons. The physical education lessons planned and executed with a student-oriented approach are significant as they enable the implementation of support measures. Behavioral issues in groups challenge the implementation of support measures. According to the study, it is important for teachers in primary education to invest in building trust within the classroom so that children with motor difficulties can move safely to the extremes of their own skill levels. Teaching is determined by external resources, such as cooperation between teachers and the recognition of competences, which are important above all in securing students' learning. A positive view of oneself as a physical actor strengthens self-confidence in the support of motor learning difficulties. A critical examination of one's own activities and thereby the development of one's own knowledge base and teaching are valuable in identifying and supporting motor learning difficulties.

The main conclusion is that the identification and support of motor learning difficulties are multi-level entities in primary school and that successful support measures are based on the smooth co-operation of professionals working with children. Schools must be guaranteed sufficient resources to execute teaching so that the implementation of applied physical education is possible in the context of basic education. In addition, assessment and observation tools for motor learning difficulties need to be implemented even more vigorously for teachers to ensure that they can ascertain their views on the student's situation in relation to the information being studied. Motor skills and the positive effects of exercise on children's learning and well-being need to be further strengthened through research and thus made more widely known.

Keywords: difficulty of motor learning, motor development, basic motor skills, learning environment for physical education, experiences

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service

1 JOHDANTO

Perttula (2005, s.155) kirjoittaa, että tutkijat monesti ajautuvat tutkimaan sellaista asiaa tai ilmiötä, joka on tutkijalle jollain tavalla tuttu omakohtaisesti, sillä näihin ihmisiin kiinnittää monesti huomiota ja näistä hänellä on halu oppia lisää. Liikunta on aina ollut suuressa roolissa omassa elämässäni, ja opintojen myötä olen päässyt käsittelemään ja pohtimaan liikunnan moninaista roolia kasvatuksen ja koulutuksen saralla. Tämän vuoksi oma kiinnostus motorisen oppimisen vaikeuksista sekä halu oppia asiasta lisää opettajan kokemusten kautta ajoivat minua tutkimaan kyseistä ilmiötä. Lisäksi soveltavan liikuntakasvatuksen teemoissa elää vahvasti oma tapani katsoa liikuntakasvatusta; jokaisella on oikeus laadukkaaseen ja yksilöt huomioon ottavaan liikunnan opetukseen suomalaisessa peruskoulussa.

Tämä menetelmällisesti laadullinen tutkimus on kiinnostunut motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta vuosiluokilla 1–2. Tutkimuksessa tutkitaan, millaisia kokemuksia opettajilla on motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta sekä sitä millaisena he kokevat oman roolinsa motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana ja vahvistajana. Näiden kokemusten saavuttamiseksi aineistoa hankitaan avointen haastattelujen avulla, jotta haastateltavilla olisi mahdollisimman hyvät mahdollisuudet kertoa kokemuksistaan. Lopullisesti kokemuksia tavoitellaan fenomenologisen tutkimusmenetelmän avulla, jossa tarkastellaan valittua tutkimuksen ilmiötä haastateltavien kokemustodellisuuden kautta (Huhtinen & Tuominen 2020, kpl 19).

Tarpeen tutkimusprosessin käynnistymiselle on luonut ymmärrys motoriikan kehityshäiriöiden yleisyydestä sekä perusopetuksen opetussuunnitelma. American Psychiatric Association (APA 2013) mukaan motoriikan vaikeuksista kärsii noin 5–6% lapsista. Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, s. 149) taas nostaa esille, että opettajan on tärkeää vuosiluokilla 1–2 tunnistaa sellaisia motorisen oppimisen vaikeuksia, joilla on

mahdollisesti yhteyttä toisiin oppimisen ongelmiin. Tätä näkökulmaa ei erikseen enää huomioida vuosiluokilla 3–6 tai 7–9, joten voidaan ajatella olevan tärkeää, että liikuntaa opettavilla opettajilla vuosiluokilla 1–2 on riittävät kyvyt havaita motorisen kehittymisen poikkeamat ja tukea kyseisiä oppilaita motoristen taitojen kehittämisessä. Lisäksi opettajalla on hyvä olla kokonaisvaltainen ymmärrys motorisen oppimisen vaikeuksien mahdollisista vaikutuksista muuhun oppimiseen.

Suomalaisessa peruskoulussa tärkeänä arvona on tänä päivänä lähikouluperiaate, jonka perusteella lapsen tulisi saada käydä koulua omassa lähikoulussaan. Tämä tekee oppilasryhmistä heterogeenisiä ja moninaisia. On siis enemmänkin todennäköistä kuin epätodennäköistä, että jokainen opettaja joutuu työelämässä pohtimaan, miten tukea motorisesti heikompaa lasta liikuntatunnilla siten, että hänenkin on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia kehollisesta toiminnastaan ja kehittyä motorisissa perustaidoissaan. Lähikouluperiaatteen lisäksi inklusio on perustavanlaatuinen lähtökohta suomalaiselle peruskoululle (Opetushallitus 2014, s. 18). Tämän perusteella Suomessa huolehditaan siitä, että koulutus on jokaisen saavutettavissa, se on esteetöntä ja, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oman osaamisensa kehittämiseen. Inklusion näkökulma on oleellinen tämän tutkimuksen kannalta. Jokaisella lapsella tulee olla hyväksytyt olo liikuntatunneilla juuri sellaisena liikkujana kuin hän on ja hänellä tulee olla mahdollisuudet kehittää itseään ja omia motorisia taitojaan omista lähtökohdistaan.

Tutkimuksessa tavoitettavien opettajien kokemusten avulla pyritään ymmärtämään kasvatuksen arjessa tapahtuvia tilanteita kokonaisvaltaisemmin tehden ilmiötä samanaikaisesti näkyväksi ja tiedostetuksi. Tutkimuksen toivotaan pystyvän osallistumaan tieteelliseen keskusteluun opettajan laaja-alaisesta roolista moninaisten haasteiden kohtaajana ja oppilaiden oppimisen edistäjänä. Tutkimuksen tuloksien ja siitä tehdyillä johtopäätöksien ja pohdintojen toivotaan antavan tietopohjaa ja perusteluita koulujen esihenkilöille opetuksen järjestämisen suunnittelussa ja koulun toimijoiden välisen yhteistyön edistämiseksi.

2 MOTORISET TAIDOT LAPSUUDESSA

Knichtin ja Holtin (2011, kpl 1) mukaan kaksi viimeistä vuosikymmentä ovat teknologisen kehityksen vuoksi muuttaneet lasten ja nuorten tapaa viettää vapaa-aikaansa, mikä on lisännyt tutkijoiden huolta koskien heidän fyysistä toimintakykyään. Moni lapsi ja nuori valitsee viettävänsä vapaa-aikaansa mieluummin teknologisen välineen kuin urheilun ja liikunnan parissa. On mahdollista, että aikaisemmin liikunnasta ja urheilusta saadut onnistumisen kokemukset sekä erilaiset tunteet voi tänä päivänä saada helpommin kotisohvalta käsin itseään liikuttamatta esimerkiksi erilaisia tietokonepelejä pelaten. Tässä luvussa on tarkoituksena avata lukijalle lapsen motorista kehitystä, mistä motoriset taidot koostuvat ja miksi ne ovat oleellisia kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kasvun kannalta sekä millaisia ovat motorisen oppimisen vaikeudet lapsilla.

Motorinen taito koostuu kimpusta liikkeitä, jotka yhdessä muodostavat motorisen taidon (Jaakkola 2010, kpl 3). Iivonen ym. (2016, s. 32) määrittelevät motoristen taitojen olevan sellaisia prosesseja, jossa yhdellä tai useammalla osalla toistetaan opittu, tavoitteen mukainen ja tahdonalainen liike. Kaurasen (2011, s. 13) mukaan motorinen taito pitää sisällään erityisesti liikkeen taloudellisuuden sekä korkean onnistumisprosentin liikettä tehdessä. Jaakkola (2010, kpl 2) painottaa motorisen taidon määritelmässä nimenomaisesti oppimista, joka kehittyy harjoittellessa. Motoriset taidot ovat jokapäiväisen toimintamme taustalla, joten niiden merkitystä yksilön hyvinvoinnille ei voi liikaa korostaa.

Ympäristön vaikutus motoristen taitojen kehittymisen kannalta on ollut laajasti tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Lisäksi on tutkittu minkälaista kuormitusta lapset tarvitsevat motoristen taitojen kehittymiseksi. Erityisesti Pierce ym. (2018, s. 2024) korostavat reippaan ja rasittavan liikunnan merkitystä lasten

ja nuorten kehitykselle. Finnin ym. (2003, s.47) tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia millainen sisäliikunta ja sisäliikunnan intensiteetti kehittää lasten motorisia taitoja. Tutkimuksen mukaan motoristen taitojen kehityksen kannalta tarkasteltuna eräiden liikkumismuotojen kehittymiseksi liikunta voi olla rasittavuudeltaan erittäin kevyttä (Finni ym. 2003, s. 51). Myös Laukkasen ym. (2013, s.51) tutkimus tukee näkemystä siitä, että motoristen taitojen kehittämiseksi lapsille tulee tarjota raskaustasoltaan vaihtelevia liikuntamuotoja korkeasykkeisistä harjoitteista matalasykkeisiin tehtäviin. Nämä tutkimukset vahvistavat sen, että lapset tarvitsevat motoristen taitojen kehittymisen kannalta monipuolista ja intensiteetiltään vaihtelevaa liikuntaa.

Sääkslahden (2015, s. 88) tekemän tutkimuksen mukaan 3–4-vuotiaiden lasten fyysisellä aktiivisuudella näyttää olevan vaikutusta havaintomotorisiin ja motorisiin taitoihin. Fjørtoftin (2001, s. 115) tutkimus taas painottaa ulkoilun ja luonnossa liikkumisen merkitystä lasten motoristen taitojen kannalta, sillä mitä enemmän he leikkivät ja toteuttavat itseään luonnossa, sitä motorisesti lahjakkaampia he ovat. Myös Niemistö ym. (2019, s. 14–15) osoittavat tutkimuksellaan ympäristöllä olevan vaikutusta lasten motoriseen kehittymiseen ja motorisiin taitoihin. Ympäristön rooli ja sen vaihtelu onkin huomioitu opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, s. 148), jonka mukaan opetusta tulee tarjota monipuolisissa ympäristöissä vuodenaikojen vaihtelujen mukaisesti.

Goulardins ym. (2018, s. 796, 799 & 802) olivat tutkimuksessaan kiinnostuneita motoristen taitojen, sosiaalisten ongelmien ja ADHD-oireiden välisistä suhteista ja siitä, vaihtelivatko nämä vanhempien ja opettajien raportoiman tiedon perusteella. Tutkimus antoi vahvistusta sille, että sosiaaliset ongelmat ennustavat heikompia motorisia taitoja ja haasteita keskittymiskyvyssä sekä lisäksi näillä lapsilla, joilla on sosiaalisia ongelmia, havaittiin myös yliaktiivisuuden piirteitä. Tutkimus nimenomaisesti korostaa löydöstä motorisen suorituskyvyn ja sosiaalisten taitojen välillä lasten hyvinvoinnin ja kasvun tukijana. Tämä viittaa siihen, että liikunnan opetuksessa tunne- ja ihmissuhdetaitojen huomioiminen tukee motoristen taitojen oppimista ja siten lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Perusopetuksessa nämä tunne- ja ihmissuhdetaidot on huomioitu ennen kaikkea laaja-alaisen osaamisen taidoissa, joiden perusteella oppilaita ohjataan myönteiseen vuorovaikutukseen ja

yhteistyöhön muiden oppilaiden sekä koulun henkilökunnan kanssa (Opetushallitus 2014, s. 100).

Kokonaisvaltainen fyysisen aktiivisuuden edistäminen on tärkeää kaikissa ikä- ja väestöryhmissä, sillä fyysisesti passiivinen elämäntapa tuottaa yhteiskunnalle valtavasti kuluja esimerkiksi sairaanhoidon piirissä (Lehmuskallio ym. 2015, s. 70). Opetushenkilöstölle tärkeitä arjen työkaluja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi ovat tutkimusten perusteella Opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamat lasten liikkumissuositukset, joita laatii moniammatillinen asiantuntijayhteisö. Nyt voimassa olevat liikkumissuositukset ovat hyvin ajankohtaiset, sillä uusimmat on julkaistu huhtikuussa 2021. Liikkumissuositukset kertovat, mikä on riittävä määrä fyysistä aktiivisuutta kullekin ikäryhmälle terveyden ja hyvinvoinnin kannalta (Lehmuskoski ym. 2015, s. 70). Liikkumissuositusten mukaan 7–17-vuotaiden lasten ja nuorten tulisi liikkua terveytensä ja motorisen kehityksensä kannalta suosituksen mukaan seuraavasti: ”Kaikille 7–17-vuotiaille suositellaan monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikkomista vähintään 60 minuuttia päivässä yksilölle sopivalla tavalla, ikä huomioiden. Runsasta ja pitkäkestoista paikallaanoloa tulisi välttää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, s. 11)

Suosituksissa nostetaan lisäksi esille, että lapsia kannattaa kannustaa liikkumaan ja kehua liikkumisesta, vaikka lapsen liikkumismäärä ei vielä täyttäisikään suosituksia, sillä kaikesta liikunnasta on hyötyä hyvinvoinnille (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, s. 13). Liikuntasuorituksista opettaja voi antaa positiivista ja kannustavaa palautetta yrittämisestä, omasta kehittymisestä, tehdystä suorituksesta tai yhteistyöstä, jota oppilas on liikuntasuorituksen aikana toteuttanut (Jaakkola & Mononen 2017, kpl 18). Näillä keinoilla voidaan edistää lapsen positiivisia kokemuksia liikunnasta, sisäisen motivaation kasvamista ja motivoida häntä liikkumaan jatkossakin (Jaakkola & Mononen 2017, kpl 18).

2.1 Motorinen kehitys

Getchell ja Haywood (2020, s. 5) määrittelevät motorisen kehityksen olevan jatkuva, ikään liittyvä prosessi, jossa kehityksen myötä opitaan motorisia taitoja. Myös Jaakkola (2010, kpl 2) näkee motorisen kehityksen olevan ikään liittyvä sarja tietyssä järjestyksessä tapahtuvia muutoksia liikuntataitojen tuottamisessa.

Kauranen (2011, s. 355) tiivistää motorisen kehittymisen olevan motorisen kehittymisen, hermostollisen kypsymisen ja motorisen oppimisen yhteisvaikutuksen tulosta. On luonnollista, että lapset kehittyvät omaa tahtiaan, sillä kehittymiseen vaikuttavat geenit, perimä, biologinen ikä sekä yksilölliset erot fyysisessä ja psyykkisessä kehittämisessä (Jaakkola 2010, kpl 5). Ahosen ja Viholaisen (2006, s. 268) mukaan tieteessä motorinen kehitys ymmärretään tänä päivänä tapahtumana, jossa yksilö, tehtävä ja ympäristö ovat välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään. Juuri eroavaisuudet kehityksen vaiheissa asettavat opettajan asemaan, jossa jokaisen lapsen tilannetta tulisi pystyä arvioimaan ja tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti sekä tarjoamaan häntä palvelevia tukitoimia. Jaakkola (2010, kpl 5) jakaa motorisen kehittymisen viiteen eri vaiheeseen, jotka ovat refleksitoimintojen vaihe, alkeellisten taitojen omaksumisen vaihe, motoristen perustaitojen oppimisen vaihe, erikoistuneiden liikkeiden vaihe sekä omaksuttujen taitojen hyödyntämisen vaihe. Vaiheiden tunnistaminen ja tiedostaminen on tärkeä liikunnan opettajan työkalu arvioidessaan lapsen kehitystä koulukontekstissa.

Refleksitoimintojen kehittymisen vaihe käsittää ajanjakson syntymästä ensimmäisen ikävuoden loppuun, jolloin pieni lapsi kykenee liikuttamaan itseään ja raajojaan refleksien toimesta, joiden avulla (esim. imemisrefleksi) yksilö pysyy hengissä ensimmäisinä elinkuukausinaan (Jaakkola 2010, kpl 5). Näiden jälkeen siirrytään motorisen kehityksen vaiheissa alkeellisten taitojen omaksumisen vaiheeseen, joka ajanjaksollisesti sijoittuu ensimmäisen ja toisen ikävuoden välille, jolloin yksilö oppii liikuttamaan vartalonsa tahdonalaisesti kuitenkin liikkeiden ollessa vielä erittäin koordinoimattomia (Jaakkola 2010, kpl 5). Motorisen kehityksen vaiheessa (3–7-vuotiaat lapset) lapset oppivat valtaosan motorisista perustaidoista, jotka näyttelevät merkittävää osaa myöhemmin opittaville erikoistuneille erilaisille lajitaidoille (Jaakkola 2010, kpl 5). Näihin motorisiin perustaitoihin luetaan tasapaino- liikkumis- ja välineenkäsittelytaidot (Jaakkola 2010, kpl 5). 7-vuotiaana lapsi pystyy muun muassa saumattomasti yhdistämään juoksemisen, ponnistamisen ja tästä alastulon (Kauranen 2011, s. 354).

Neljännessä eli erikoistuneiden liikkeiden vaiheessa (alkaen 7–8-vuotiaat lapset) ylläpidetään ja kehitetään motorisia perustaitoja, mutta myös hyödynnetään jo omaksuttuja taitoja, joiden avulla on mahdollista kokeilla ja

harjoitella myös haastavampia liikuntamuotoja (Jaakkola 2010, kpl 5). On nostettu esiin, että motorinen kehittyminen saa juuri seitsemännen ikävuoden kohdalla ja sen jälkeen uusia haasteita. Nämä muutoksen sijoittuvat juuri koulun alkamisen ikään Suomessa, jolloin lapsi alkaa välistämättä toimia monessa arjen toiminnassa omatoimisemmin kuin aikaisemmin. Sudgen & Wade (2013, s. 147) nostavat esille kaksi seikkaa, joilla on käytännön vaikutusta juuri erikoistuneiden liikkeiden vaiheessa olevien lasten motoriseen kehitykseen. Ensimmäisen perustelun mukaan lapsen ja hänen motorisen kehityksensä pitää sopeutua alati muuttuvan ympäristön tilallisiin ja ajallisiin vaikutuksiin. Toiseksi lasten keskuudessa alkaa voimakkaampi suoritusten vertailu erilaisissa peleissä ja leikeissä.

Viimeinen motorisen kehittymisen vaihe on omaksuttujen taitojen hyödyntämisen vaihe, joka kestää elämän loppuun saakka ja jossa hyödynnämme lapsuudessa opittuja liikuntataitoja erilaisissa olosuhteissa (Jaakkola 2010, kpl 5).

2.2 Motoriset perustaidot

Motorisia perustaitoja ovat tasapaino-, liikkumis ja välineenkäsittelytaidot. Motoriset perustaidot ovat vahvasti esillä perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jossa motoriset perustaidot huomioidaan oppiaineen tehtävässä, tavoitteissa sekä arvioinnissa (Opetushallitus 2014, s. 148–150). Opettajan onkin tavoiteltava liikunnan oppitunneilla toimintaa, jossa vahvistetaan motorisia perustaitoja sekä niiden oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä, eri tilanteissa sekä eri vuodenaikoina (Opetushallitus 2014, s. 158). Sääkslahden (2015, s. 94) mukaan vuodenaikojen vaihteluilla on nimenomaan vaikutusta välineenkäsittelytaitojen kehittymiseen, sillä kesäkuukausien aikana ulkona on enemmän tilaa ja mahdollisuuksia kehittää näitä ominaisuuksia.

Rintalan ym. (2016, s. 54) mukaan aikuisilla ja erityisesti opettajilla on merkittävä rooli lasten motoristen perustaitojen kehittämisessä. Heidän tutkimuksensa, jossa he tutkivat suomalaisten 3–10-vuotiaiden lasten motorisia perustaitoja, perusteella opettajilla on mahdollisuus suunnitella, huomioida ja toteuttaa opetusta siten, että se huomioi oppilaat yksilöinä. Lasten motoristen taitojen kehittäminen kouluympäristössä vaatii siis muun muassa opettajalta

ymmärrystä opetuksen suunnittelusta eri oppimisympäristöt huomioiden ja tietoa siitä millaiset harjoitteet tukevat motoristen perustaitojen vahvistamista. Jo näiden hallitseminen vaatii paljon pedagogista tietotaitoa, mutta ennen kaikkea nämä kyvyt tulevat haastetuiksi silloin kun ryhmässä olevalla lapsella on motorisen kehittymisen haasteita tai viivästyksiä, jotka vaativat yksilöllistä tukea ja huomiointia.

Sääklähden (2005, s. 94) väitöskirjatutkimuksen perusteella käsittelytaidot kehittyvät iän lisääntyessä ja poikien välineenkäsittelytaidot ovat keskimäärin tyttöjä paremmat. Hänen mukaansa tyttöjen ja poikien välisissä liikkumistaidoissa ei kuitenkaan ollut merkittäviä eroja, joka on poikkeuksellinen aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Palmerin ym. (2019, s. 573–577) tutkimuksen tulokset antavat samanlaisia viitteitä ja heidän tutkimuksensa tarkoituksena oli löytää mahdollisia sukupuoleen liittyviä motorisiin taitoon liittyviä eroja intervention avulla. Tarkoituksena oli myös tutkia, kehittyivätkö taidot toisistaan poiketen sukupuolten välillä. Testin alussa tai lopussa ei ollut havaittavissa merkittäviä eroja motorisissa taidoissa (liikkumistaidot ja välineenkäsittelytaidot). Tämä oli vastoin aikaisempia tutkimuksia, mutta on huomioitava kyseisen tutkimuksen pieni kohdejoukko, joka saattaa vääristää tutkimustuloksia. Tehty tutkimus kuitenkin laajentaa havaintoa siitä, että muutokset välineenkäsittelytaidoissa olivat interventiossa samanlaiset tytöillä ja pojilla ja vahvistaa ajatusta siitä, että jos lapsella on korkea autonomian tunne harjoitellessa liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja, niin nämä ovat tehokkaita keinoja kehittää lasten motorisia taitoja.

Reinikka ym. (2014, s. 43–44) on tutkinut liikuntainterventioiden pidempiaikaisia vaikutuksia, jossa osalle tutkimukseen osallistuvista lapsista tarjottiin motoristen taitojen vahvistamiseen MOTO-kerhoa. Lapset kerhoon valittiin yhteistyössä koulun henkilökunnan sekä vanhempien kanssa ja he osallistuivat kerhoon ensimmäisenä kouluvuoteenaan. Tarkoituksena oli verrata MOTO-kerhon osallistujien 6. luokalla saamia liikuntanumeroita muiden oppilaiden liikuntanumeroihin. Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että MOTO-kerhossa olleet lapset suoriutuivat liikunnasta arvosanojen perusteella keskimääräisen tason mukaisesti. Liikuntainterventioiden ja erityisesti motoriikan interventioiden vaikutuksista tehtyjen tutkimusten systemaattisessa arvioinnissa on havaittu, että suurimmassa osassa tehtyjä tutkimuksia vaikutukset ovat olleet

suotuisia motorisen toiminnan kannalta (Eddy ym. 2019, s. 773). Arvioinnissa huomioitiin tutkimukset, joissa tutkimuskohteilla ei ollut diagnosoituja neurologisia sairauksia taustalla. Tehdyt tutkimukset antavat ehdottomasti perustelun sille, että erilaisten liikuntainterventioiden järjestäminen ja opetushenkilöstön osaamisen varmistaminen näiden toteuttamiselle on kannattavaa lapsen tulevaisuuden kannalta.

Liikunnalla ja motorisilla taidoilla on todettu olevan yhteys kognitiiviseen kyvykkyyteen ja yhteys perustuu todennäköisesti aivojen hermorakenteiden kehittymiseen fyysisen aktiivisuuden johdosta, jotka kehittyvät myös motoristen taitojen harjoittelun ja oppimisen seurauksena (Syväoja & Jaakkola 2017, kpl. 13). Lisäksi liikunnan sivutuotteena lapset hankkivat ympäristöstään uusia kokemuksia, joilla on positiivisia vaikutuksia heidän kognitiiviseen kapasiteettiinsa (Syväoja & Jaakkola 2017, kpl. 13).

Motoristen taitojen ja kognitiivisen suorituskyvyn väliltä on löydetty yhteyksiä, joissa korostuivat ennen kaikkea kognitiivisen suorituskyvyn ja ns. näppäryyden väliset yhteydet. (Martzog ym. 2019, s. 447, 453–454). Lisäksi tutkimusten mukaan hyvä hengitys- ja verenkiertoelimistön kunto sekä hyvät motoriset taidot ennustavat parempaa akateemista suorituskykyä (Haapala 2013, s. 64). Motoriikan ja kognitiivisen kehittymisen väliset yhteydet ovatkin esimerkiksi erinomainen perustelu sille, miksi liikunnalla tulee olla kokonaisvaltainen rooli peruskoulussa ja miksi liikuntakasvatuksen tulee olla ikätasolle sopivaa toimintaa.

2.3 Oppimisvaikeudet ja motorisen oppimisen vaikeudet

Oppimisvaikeudet ovat keskushermoston toiminnasta johtuvia häiriöitä ja yleisesti havaitsemme oppimisvaikeuden esiintyvän vaikeuksina kuunnella, puhua, kirjoittaa, päätellä tai hankkia ja käyttää matemaattisia taitoja. (Ahonen ym. 2005, s. 9). Motoriikan oppimisvaikeus voi ilmetä lapsessa monin tavoin. Lapsi voi kaatuilla herkästi, vältellä osallistumista välitunneilla ruutuhyppeleyn, vetoketjun kiinni vetäminen ja pukeminen kestävät aina kaveria pidempään tai langan pujottaminen isoon neulan silmään turhauttaa. Motoriikan oppimisvaikeuden lisäksi lapsella saattaa olla vaikeus oppia lukemaan, jonka vuoksi oppimisvaikeudet eivät ole yksiselitteisiä vaan samalla lapsella saattaa

esiintyä useampia vaikeuksia päällekkäin. Viholaisen ym. (2013, s. 10) mukaan motorisen oppimisen ongelmat esiintyvätkin yleisesti yhdessä muiden kehityksellisten ongelmien kanssa. Opetushenkilön huoli lapsen oppimisesta ja sen häiriöistä voi herätä hyvin moninaisissa tilanteissa koulun arjessa, jolloin opettajien ja muun henkilökunnan välinen yhteistyö korostuu, jotta lapsi saa mahdollisimman tehokasta apua omaan oppimiseensa.

Tehtyjen tutkimusten perusteella ei voi vielä tyhjentävästi selittää, mistä motorisen oppimisen vaikeudet johtuvat, sillä toistaiseksi motoristen taitojen oppimisen vaikeuksien määrittely tapahtuu käyttäytymisen havaintojen perusteella, vaikkakin viitteitä aivojen rakenteellisista poikkeuksista on ehdotettu (Viholainen ym. 2011, s. 10). On kuitenkin tiedossa, että motoriseen oppimiseen ja motoriseen säätelyyn liittyy voimakkaasti pikkuaivojen toiminta ja niiden toiminta on voimakkainta juuri uusien motoristen taitojen opetteluvaiheessa (Ahonen ym. 2005, s. 22–23).

Uusien asioiden oppiminen on moniulotteinen prosessi, johon vaikuttavat esimerkiksi lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet (motoriset, kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt ja taidot), motivaatio oppia uutta ja lapsen näkemys itsestään oppijana, johon vaikuttavat vahvasti vanhemmilta ja opettajilta saamat palautteet (Ahonen ym. 2005, s. 7–9). Kun lapsia motivoidaan liikkumaan ja siten tavoitteena on edistää motorisia taitoja, on toivottavaa, että ohjaajalla tai opettajalla on kyky huomioida psykologiset seikat toiminnan taustalla (Niemistö ym. 2014, s. 14–15). Näin ohjaaja kohtaa oppilaan kokonaisvaltaisesti ja ymmärtää liikkumiseen liittyvän monia minäkäsitykseen ja itsetuntoon liittyviä asioita, joilla kaikilla on vaikutus siihen, miten motivoitunut lapsi on esimerkiksi yrittämään uudelleen liikunnallista suoritusta epäonnistuneen suorituksen jälkeen.

Kasvattajien tavoitteena on saada oppimisvaikeuksista tai motorisista vaikeuksista kärsivä lapsi liikkumaan oman osaamisensa ylärajoilla, mikä monesti auttaa kehittymään tavoitetta kohti. Kasvattajien ja aikuisten on kuitenkin ymmärrettävä näiden lasten kohdalla, että heillä ei usein ole sisäistä paloa ympäristön laajaan kokemiseen tai itsensä kehittämiseen (Kurtz 2008, s. 51). Tämä saattaa olla yksi syy siihen, miksi kyseiset lapset ovat liikunnallisesti passiivisia välttellessään haastavia ympäristöjä (Kurtz 2008, s. 51).

Puhuttaessamme motoriikan kehityshäiriöstä kouluympäristössä, on tapana käyttää termejä motorisen oppimisen vaikeus tai motoriikan oppimisvaikeus (Asunta ym. 2014, s. 5). Opetussuunnitelmassa käytettävä termi on motorisen oppimisen vaikeus, jonka vuoksi tämän käyttäminen on luonnollista. Tutkimukseni kannalta olennaista on määritellä mitä käytettävä termi motorisen oppimisen vaikeus voi pitää sisällään ja millaisia erilaisia sairauksia voi olla motorisen oppimisen vaikeuden taustalla.

2.3.1 Motorinen kömpelyys ja kehityksellinen koordinaatiohäiriö

Toisinaan motorisen oppimisen vaikeuden taustalla ei ole mitään diagnosoitua sairautta, jolloin puhutaan usein kansankielisesti motorisesta kömpelyydestä (Ahonen ym. 2005, s. 12). Motorisen kömpelyyden taustalla voidaan päätellä olevan esimerkiksi vähäiset liikunnalliset kokemukset, joiden vuoksi motoriikka ei ole päässyt kehittymään ikätason mukaisesti.

Mikäli lapsella diagnosoidaan motoriseen kömpelyyteen liittyvä sairaus on kyseessä todennäköisesti kehityksellinen koordinaatiohäiriö. Kehityksellinen koordinaatiohäiriö (DCD) määritellään olevan itsenäinen neurobiologinen häiriö, jossa yleistä ovat erilaiset liitännäisoireet, joka tekee kyseistä oireyhtymää sairastavien henkilöiden ryhmästä erittäin heterogeenisen ja moniulotteisen (Lano 2018). Lanon (2018) mukaan kehityksellistä koordinaatiohäiriötä esiintyy 5–6%:lla väestöstä ja on tärkeää huomata, että kyseisestä määrästä noin puolella häiriöstä johtuvat toiminnan haasteet jatkuvat aikuisikään saakka. Asunta (2018, s. 32–33) nostaa esille motorisen oppimisen vaikeuden taustalla vaikuttavien syiden ymmärtämisen olevan rajallista, joka vaatii edelleen lisää tutkimuksia, vaikka tiedämmekin perinnöllisyyden olevan yksi altistava tekijä.

Yleisimmin kehityksellisen koordinaatiohäiriön ongelmat ovat motoristen toimintojen sisäisten mallien puuttuminen sekä tähän liittyvät haasteet rytmisten liikesarjojen koordinaatiossa ja ajoituksessa (Lano 2018). Ahosen ym. (2000, s. 12) mukaan myös suoritusten toistettavuus on haastavaa kehityksellistä koordinaatiohäiriötä sairastavalle, johon liittyy olennaisesti lihasvoiman säätelyn vaikeudet. Uusien taitojen oppiminen ja yhdistäminen jo opittuihin taitoihin kestävät kauemmin kuin motorisesti normaalisti kehittyvällä lapsella (Lano 2018). Aiemmin motorisen kehityksen kohdalla nostin esiin lapsen kyvyn yhdistää

juoksu, ponnistus ja alastulo sulavasti yhteen. Kehityksellistä koordinaatiohäiriötä sairastavalla lapsella poikkeamat koordinaatiossa on mahdollista havaita esimerkiksi vaikeuksissa oikeanlaisen voimantuoton käytössä tai tasapainon säilyttämisessä.

Kehityksellistä koordinaatiota ja motoriikan kehityshäiriötä on tutkittu viime vuosina laajasti maailmalla ja myös Suomessa tutkimukset ja tieto aiheesta on lisääntynyt. Seelaender ym. (2012, s. 44–45) tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida heikentyneen motorisen koordinaation esiintyvyyden muutoksia 6-vuotiaiden lasten keskuudessa Saksassa vuosien 1990 ja 2007 välillä. Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella heikentyneen motorisen koordinaation esiintyvyys nousi pojilla 2,5:stä prosentista 8,9:ään prosenttiin ja tytöillä 0,8:sta prosentista 3,6:een prosenttiin. Heikentynyt motorinen koordinaatio esiintyi tämän tutkimuksen mukaan kolme kertaa useammin pojilla kuin tytöillä ja lisäksi pojilla heikentyneen koordinaation kasvu oli voimakkaampaa kuin tytöillä.

Männistön ym. (2006, 273–275) tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia liikuntaintervention tehokkuutta ja vaikutusta lapsiin, joilla on motoriikan oppimisvaikeuksia. Tutkimus osoitti, että motoriikan oppimisvaikeuksista kärsineet lapset kehittyivät välineenkäsittelytaidoissa. Tärkeänä havaintona tutkijat pitivät myös sitä, että tutkimuksen vaikutukset ulottuivat intervention ulkopuolelle, jonka vuoksi koulussa järjestettävillä liikuntainterventioilla voidaan tehokkaasti vaikuttaa lapsen hyvinvointiin.

Ahosen (1990, s. 9) tutkimuksen päämääränä oli nostaa esille motorista kömpelyyttä ja sen oirekuvaa. Lisäksi hän oli kiinnostunut niistä kehityksellisistä muutoksista, jotka tapahtuvat ikävuosien 5–11 välillä. Ahonen (1990, s. 119–120) teki tutkimuksessaan havaintoja, joiden mukaan kehityksellinen koordinaatiohäiriö on mahdollistaa tunnistaa 5-vuotiaana laadukkaan seulontatutkimuksen avulla, kehityksellinen koordinaatiohäiriö ei ollut yhteydessä perheen sosioekonomiseen taustaan ja kyseisessä tutkimuksessa kehityksellisestä koordinaatiohäiriöstä kärsivällä lapsilla ei liittynyt käyttäytymisen haasteita ryhmässä toimiessaan.

Kehityksellisen koordinaation vaikutukset yksilöön ovat moniulotteisia, jonka vuoksi saatavilla on myös tutkimusta siitä, millaisia vaikutuksia heikolla motorisella osaamisella voi olla minäkäsitykseen ja itsetuntoon. On osoitettu

kehityksellistä koordinaatiota sairastavilla lapsilla ja teini-ikäisillä on alhaisempi itsetunto kuin muilla ikätovereillaan ja heidän minäkäsityksensä itsestään liikkujina oli odotetusti alhaisempi kuin muilla ikätovereillaan (Skinner & Piek 2001, s. 87–88).

2.3.2 Oppimishäiriöiden suhde motorisen oppimisen vaikeuteen

Tässä luvussa tarkastelen yleisimpien oppimishäiriöiden suhdetta motoriseen oppimiseen. Olen rajannut tarkasteluni sellaisiin yleisiin oppimishäiriöihin, joita esiintyy tutkimusten mukaan yleisimmin alakouluikäisillä lapsilla, jotka pääsääntöisesti opiskelevat yleisopetuksen parissa. Tärkeä syventymisen aihe on nimenomaisesti se, millaisia yhteyksiä valituilla oppimishäiriöillä on lapsen motoriikkaan sekä sen kehitykseen, oppimiseen ja millaisia ovat mahdollisesti tehtyjen liikuntainterventioiden vaikutukset motorisiin taitoihin. Olen valikoinut tarkastelun alle ADHD:n sekä erilaiset puhe-, luki- ja kirjoitushäiriöt, sillä nämä ovat tapauksia, joiden parissa jokainen opettaja vuosiluokilla 1–2 työskentelee.

AHDH eli tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö on aivoperäinen neuropsykologinen sairaus, jolla on paljon vaikutuksia sekä yksilön, että yhteiskunnan terveyteen (McGough 2014, s. 1). ADHD:tä esiintyy arviolta 3–5 %:lla lapsista ja pojilla sen ilmaantuminen on 3–6 kertaa yleisempää kuin tytöillä (Ahonen ym. 2005, s. 13). AHDH ilmenee muun muassa ylivilkkautena, impulsiivisuutena ja lapsen on ennen kaikkea haastavaa suunnata omaa toimintaansa silloin kun hänen motivaationsa tilanteessa on alhainen (Ahonen ym. 2005 s. 13–14). Vaikka ADHD:sta liikkuu hyvin paljon virheellistä tietoa, niin se on silti tieteellisimmin tunnustettu psykiatrinen sairaus (McGough 2014, s. 2). Motorisen oppimisen vaikeuksien ja ADHD:n väliltä on saatavilla tutkimustuloksia siten, että asioiden välillä on yhteys ja Ahosen ym. (2000, s. 14) mukaan jopa puolella ADHD:ta sairastavista on kehityksellisen koordinaation suuntaisia motorisia haasteita. Bünger ym. (2021, s. 596) tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kuinka ADHD diagnosoitujen lasten toiminnanohjaus, keskittymiskyky sekä motoriset taidot eroavat niihin lapsiin verrattuna, joilla ei ole ADHD:ta. Tutkimuksen yhteenvedona voidaan todeta, että ADHD-lapsilla on enemmän haasteita keskittymiskyvyssä ja toiminnanohjauksessa sekä heillä on useimmin heikentyneet motoriset taidot.

Puheen ja kielen kehitykseen liittyviä häiriöitä tunnistetaan tavallisesti neuvolaseurannassa ja puhehäiriöiset lapset ohjataan mahdollisimman varhain tuen piiriin, sillä pienetkin kielelliset erityisvaikeudet johtavat lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksiin (Rintala 1995). Puhehäiriöihin luetaan äännevirheet, puheen ja kielen kehityksen viivästymiset, dysfasia eli kielen kehityksen erityisvaikeus, CP-vammaan liittyvät puhehäiriöt, kuulovammaan liittyvä kielellinen viivästymä, kehitysvammaisuuteen liittyvä puhehäiriö, suulakihalkiot ja änkytys (Rintala 1995). Kun tutkitaan puhehäiriöistä lasta, on hänet kohdattava kokonaisvaltaisesti ja tutkimuksissa on otettava huomioon myös kognitiivinen ja motorinen kehitys, jotta voidaan laatia lasta tukeva suunnitelma oireiden helpottamiseksi (Rintala 1995). Lasten oppimisvaikeuksista yleisimpiä ovatkin siten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät vaikeudet (Takala & Kontu 2016, s. 74). Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on erilaisia, joista osa liittyy tekstin foneettiseen lukemiseen ja toisaalta taas tekstin ymmärtämiseen (Takala & Kontu 2016, s. 74–75).

Myös puheen ja kielen kehitykseen ja motorisen oppimisen väliltä on löydettävissä yhteys, joka on ollut mielenkiinnon kohteena tutkimuksissa. Viholainen ym. (2006, s. 367) pitävät kuitenkin huolestuttavana sitä, että Euroopassa tehtävissä tutkimuksissa koskien lukemista ja ääntämistä ei ole otettu huomioon motorisia taitoja niin vahvasti kuin yleisesti tutkimukset osoittavat niiden olevan vaikuttava tekijä liittyen lukemiseen ja ääntämiseen.

Viholaisen ym. (2006, s. 371) tutkimuksen tärkeänä löydöksenä voidaan pitää sitä, että mikäli lapsella on perinnöllinen riski lukihäiriölle ja hänen motoriikkaansa kehittyä hitaasti, niin hänellä on 3,5-vuotiaana, 5-vuotiaana sekä 5,5-vuotiaana pienempi sanavarasto sekä heikompi sanojen taivutusosaaminen kuin muilla lapsilla. Lisäksi tutkimuksen mukaaan lapset, joilla on perinnöllinen dyslexian riski, saavuttavat motorisen kehityksen virstanpylväitä myöhemmin kuin ikätoverinsa ja lisäksi heillä lukemisnopeus ensimmäisellä luokalla on hitaampaa kuin ikätovereillaan. Viholainen ym. (2006, s. 367) korostavatkin heidän tutkimuksensa nostavan esille kaksi tärkeää keskustelun aihetta; varhaisen motorisen kehityksen ja kielen kehityksen väliset yhteydet sekä varhaisen motorisen kehityksen ja lukunopeuksien väliset yhteydet. He nostavatkin esille, että varhainen motorinen interventio nimenomaan lapsille, joilla on perinnöllinen riski lukihäiriöille, voisi olla tehokas tapa vaikuttaa

positiivisesti lapsen kielelliseen kehitykseen ja siten tulevaisuuden hyvinvointiin
(Viholainen ym. 2006, s. 372).

3 MOTORISEN OPPIMISEN VAIKEUKSIEN TUKEMINEN LIIKUNNAN OPETUKSESSA

Motorisen oppimisen vaikeuksien tukeminen lähtee tässä tutkimuksessa liikkeelle oppimisympäristön määrittelemisestä eli siitä, missä tuki pääsääntöisesti oppilaalle annetaan. Tarkoitukseni on kuvailla kirjallisuuteen ja tutkimuksiin pohjautuen, mitkä asiat vaikuttavat motorisen oppimisen vaikeuksien tukemiseen kouluympäristössä. Pyrkimykseni on avata lukijalle millä tavoin oppilaan oppimista tuetaan peruskoulussa ja etenen lopulta siihen, miten tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olevia motorisen oppimisen vaikeuksia voidaan havainnoida, suunnitella, toteuttaa sekä arvioida.

3.1 Liikuntakasvatuksen lähtökohdat vuosiluokilla 1–2

Suomalainen peruskoulu on koko ikäluokan läpileikkaava oppimisympäristö, joka näin ollen antaa kasvatus- ja opetushenkilöstölle erinomaisen mahdollisuuden myös vaikuttaa positiivisesti lasten ja nuorten liikuntasuhteeseen ja -aktiivisuuteen. Tammelin (2008, s. 13) tunnustaa koulun liikuntatuntien tärkeyden ennen kaikkea liikuntaan kasvamisen ja liikunnan avulla kasvamisen kannalta, mutta muistuttaa, että itsessään koulun tarjoama liikuntakasvatuksen määrä ei riitä kouluikäisen liikunnaksi terveyden ylläpitämiseksi. Lapsuus ja murrosikä ovat erittäin tärkeitä vaiheita liikkumistaitojen kehittymisen sekä terveellisten elämäntapojen kehittymiselle, sillä kyseisenä ajanjaksona voi olla mahdollista luoda vankka perusta elinikäiselle terveydelle ja hyvinvoinnille (Pierce ym. 2018, s.2024). Karvosen ym. (2016, s. 68) tekemän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että juuri lapsuudessa koetut positiiviset liikuntakokemukset ovat tärkeitä varhaisen liikuntasuhteen muodostumiselle ja siten liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle.

Esiopetuksen ja alkuopetuksen henkilöstön välinen yhteistyö on avainasemassa lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetuksen piiriin, jotta kaikki tarvittavat tiedot siirtyvät perusopetukseen (Opetushallitus 2014, s. 98). Liikunnan opetuksen kannalta tärkeitä tarvittavia tietoja ovat esimerkiksi toiminnan ohjaukseen liittyvät tiedot, ryhmässä toimimisen taidot, motoriset kehityksen viivästymät/poikkeamat ja esimerkiksi mahdolliset sairaudet. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, s. 98) mukaan vuosiluokilla 1–2 huomioidaan erityisen tarkasti kielellisten, sosiaalisten sekä motoristen taitojen ja muistin kehittymiseen liittyviä asioita ja lisäksi nostetaan esille, miten erilaiset motoriset harjoitukset ja monipuolinen liikkuminen ovat tärkeitä oppimisen ja ajattelun kehittymisen kannalta.

Liikunnan opetuksen arvioinnin tarkoituksena on tukea oppilaiden kasvamista liikuntaan ja liikunnan avulla (Opetushallitus 2014, s. 150). Opettajan on tärkeätä antaa vahvistavaa palautetta oppilaille tuntien aikana ja näin tukea oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehitystä (Opetushallitus 2014, s. 150). Oppilaan toimintaa vahvistavan palautteen antaminen on tehtävä ikätasolle sopivin tavoin. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, s. 150) nostetaan esille neljä tärkeää arviointia ohjaavaa teemaa, jotka ovat: turvallinen toiminta, sopivien ratkaisujen tekeminen liikuntatilanteissa, yhdessä ja itsenäisesti työskentely sekä motorisissa perustaidoissa eteneminen sekä harjoittelu. Liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat kokonaisvaltaisia ja ne heijastavat ajatusta, jonka mukaan liikunnan avulla on mahdollista kasvaa kokonaisvaltaisesti.

Käsityksiä toimivasta ja hyvästä liikuntatunnista on tutkittu jo opiskeluvaiheessa olevilta opettajaopiskelijoilta. Valtosen ja Ruismäen (2012, s. 25) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat pitävät myönteisyyttä, motivoivuutta ja monipuolisuutta tärkeimpinä elementteinä onnistuneen liikuntatunnin järjestämisessä. Virkkunen (2011, s. 97–104) pyrkii tutkimustuloksillaan kuvailemaan opettajien opetuskäsityksen ja oppilaiden kasvattamista toisen huomioimisen lisäksi pedagogisen ilmapiirin rakentumista. Tutkimuksessa pedagogisten ratkaisujen tärkeiksi liikuntatuntien elementeiksi nousivat muun muassa liikunnan sosiaalistava vaikutus, oppilaiden osallistaminen toiminnan toteutukseen, läheinen vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä sekä toiminnan järjestelmällisyys. Hyvän liikuntatunnin ja sen oppimisympäristön aukoton kuvailu ja vastausten löytäminen tutkimusten kautta ei varmasti ole

mahdollista, eikä sellaisena tavoitekaan, mutta on tärkeää osata löytää yhtymäkohtia tutkimusten väliltä, jotta opettajat voivat perustaa opetuksensa tutkimukselle ja siten toteuttaa liikunnanopetukselle annettua tehtävää. Liikunnanopetuksen tehtävässä vuosiluokilla 1–2 korostuvat fyysinen, sosiaalinen ja psyykkinen toimintakyky, positiiviset kokemukset, liikunnallisen elämäntavan tukeminen ja havaintomotoriset taidot sekä motoriset perustaidot (Opetushallitus 2014, s. 148).

3.1.1 Oppilaille tarjottavat tukitoimet

Jokaisella oppilaalla on koulussa oikeus saada tukea oppimiseensa, jonka vuoksi suomalaisessa peruskoulussa on kolmiportaisen tuen järjestelmä edesauttamassa jokaisen lapsen oppimista. Kolmiportaisuudella tarkoitetaan sitä, että tukea annetaan kolmessa eri tasossa ja nämä tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki sekä erityinen tuki (Opetushallitus 2014, s. 61). Kolmiportaisen tuen järjestelmän tavoitteet ovat pitkäjänteisiä ja niiden on muun muassa tarkoitus kehittää oppilaan kykyä suunnitella omaa tulevaisuuttaan ja oppimisen sekä itsearviointin taitoja (Opetushallitus 2014, s. 62). Tällä hetkellä meneillään olevassa hallituksen johtamassa ”Oikeus oppia”-kehittämishjelmassa (2020–2022) tarkoituksena on etsiä yhdenvertaisuutta vahvistavia käytänteitä ja toimintatapoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 7). Asetetun työryhmän päämääränä on selvittää tehostetun ja erityisen tuen rajapintaa, mitkä ovat niitä käytännön tukitoimia, joita sisältyy tehostettuun ja erityiseen tukeen ja millaisiin tarpeisiin oppilaille tarjotaan tehostettua ja erityistä tukea (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, s. 19). Tavoitteena on lisäksi arvioida resurssien riittävyttä kolmiportaisen tuen toteutumiseksi sekä yhdenmukaistaa tukitoimien käytäntöjä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019, s.4). Nämä ovat tärkeitä kysymyksiä myös tämän tutkimuksen kannalta, sillä tarkoituksena on saada tietoon näitä käytännön tukitoimia juuri liikunnan opetuksen kontekstista.

Yleinen tuki on tarkoitettu jokaiselle oppilaalle ja se onkin ensisijainen keino vastata oppilaan tarvitsemaan tukeen, sillä yleisen tuen toimet perustuvat opettajan pedagogisiin ratkaisuihin oppituntien aikana (Opetushallitus 2014, s. 62–63). Näitä ovat muun muassa henkilökohtainen opastaminen, opetuksen eriyttäminen ja opetusryhmien joustava muuntelu (Opetushallitus 2014, s. 63).

Oppilaalle voidaan yleisessä tuessa laatia oppimissuunnitelma ja oppilaan etenemisen varmistamiseksi voidaan oppilaalle teettä testejä yhteistyössä erityisopettajan kanssa (Takala 2016, s. 22–23). Yleisen tuen avulla jokainen oppilas saa palautetta ja tukea toiminnalleen liikunnan opetuksessa.

Tehostettu tuki on suunniteltu niitä oppilaita varten, jotka tarvitsevat oppimisessaan toistuvasti useammin tuen erilaisia muotoja ja yleisen tuen antama apu ei tuota toivottuja oppimistuloksia (Opetushallitus 2014, s. 63). Tehostetun tuen oppilaalle laaditaan yhteistyössä muiden koulunkäyntiin vaikuttavien ammattilaisten kanssa pedagoginen arvio, johon kirjataan oppilaan oppimisen kannalta tärkeitä asioita, kuten se millaisin tukitoimin oppilasta on tarkoitus tukea koulupäivien aikana (Opetushallitus 2014, s. 64). Oppilaan etenemistä on tehostetun tuen piirissä tarkoitus seurata tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti (Takala 2016, s. 23). Lisäksi tehostetussa tuessa pohditaan, saavuttaako oppilas yleisesti oppimisesta asetut tavoitteet vai onko hänen tapauksessaan oppimistavoitteita tarpeellista yksilöllistä (Takala 2016, s. 24). Mikäli tehostettu tuki ei mahdollista oppilaalle riittävää tukea, tehdään pedagoginen selvitys, jossa tuodaan esille ne seikat, jonka perusteella oppilaalle olisi hyödyllisempi erityinen tuki (Takala 2016, s. 27). Erityinen tuki eli kolmas tuen porras perustuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan eli HOJKS:iin, joka tehdään jokaiselle erityisen tuen oppilaalle (Takala 2016, s. 24). Erityistä tukea oppilaalle voidaan peruskoulussa tarjota erityisluokalla tai -koulussa, mutta myös perusopetuksessa inklusion periaatteiden mukaisesti (Takala 2016, s. 24).

Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden määriä seuraa Opetushallinnon tilastopalvelu, joiden kokoaminen tilastojen perusteella voimme seurata tuen tarvitsijoiden määrällistä kehitystä. Vuonna 2020 Suomen kunnissa tukiopetusta annettiin 39 963:lle tehostetun tuen oppilaalle ja osa-aikaista erityisopetusta 53 727:lle tehostetun tuen oppilaalle (Opetushallinnon tilastopalvelu). Avustajapalveluita käytti 25 866 tehostetun tuen oppilasta (Opetushallinnon tilastopalvelu). Vuonna 2019 samoista seikoista tehdyt tilastot olivat: tukiopetus 35 211, osa-aikainen erityisopetus 47 817 sekä avustajapalvelut (sisältää kyseisenä vuonna myös tulkitsemispalvelut) 24 744 (avustajapalveluiden lukemassa mukana myös tulkitsemispalvelut) (Opetushallinnon tilastopalvelu).

Vuonna 2020 tukiovetusta annettiin 21 447:lle erityisen tuen oppilaalle ja osa-aikaista erityisopetusta 28 959:lle erityisen tuen oppilaalle (Opetushallinnon tilastopalvelu). Avustajapalveluita käytti 28 959 erityisen tuen oppilasta (Opetushallinnon tilastopalvelu). Vuonna 2019 samoista seikoista tehdyt tilastot olivat: tukiovetus 17 259, osa-aikainen erityisopetus 19 755 sekä avustajapalvelut (sisältää kyseisenä vuonna myös tulkitsemispalvelut) 28 221 (Opetushallinnon tilastopalvelu).

Yleisesti Opetushallinnon tilastopalvelun tarjoaman tutkimustiedon perusteella tehostetun tuen oppilaiden määrä on noussut tasaisesti vuodesta 2011 vuoteen 2020 saakka. Vuonna 2011 tehostetun tuen oppilaiden määrä on ollut noin 18 000 ja vuonna 2020 vajaa 70 000 oppilasta (Opetushallinnon tilastopalvelu). Tämä tilastotieto antaa viitteitä siitä, että luokanopettajilla tulee työssään olla erityisesti hyvät pedagogiset taidot opetuksen eriyttämistä varten, jotta jokainen voi saavuttaa oppimiselle asetettuja tavoitteita. Lisäksi aikaisemmin esiin nostettujen oppimisvaikeuksien päällekkäisyyksien perusteella tukitoimien tulee olla kokonaisvaltaista.

3.2 Liikuntatunti oppimisympäristönä

Koulun oppitunneilla on aina jokin tavoite, joka ohjaa toiminnan suunnittelua ja valitsemista. Se miten valittu toiminta, voidaan toteuttaa, riippuu aina ympäristöstä, sillä ympäristö määrittelee millaiselle toiminnalle se antaa mahdollisuuksia (Piispanen 2008, s. 15). Opettajalla aina valtava rooli oppimista tukevan ympäristön luomisessa (Manninen ym. 2007, s. 108). Piispanen (2008, s. 14) tutkimuksen lähtöajatuksena oli tutkia oppimisympäristöä eri näkökulmista lähtien (oppilaan, vanhemmat ja opettajat), sillä jokaisella heillä on osuutensa siihen kokonaisuuteen, jossa oppiminen tapahtuu. Hyvässä ja oppimista tukevassa oppimisympäristössä yhdistyvät luovuus, käytettävissä olevien resurssien hyödyntäminen sekä opettajan tekemät didaktiset valinnat (Manninen ym. 2007, s. 108). Opettajan tulee siis esimerkiksi liikuntatuntien oppimisympäristöä luodessa käyttää monipuolisesti hyödyksi olemassa olevaa tietotaitoaan motivoivaa ympäristöä luodessaan.

Piispanen (2008, 22–23) mukaan oppimisympäristössä sulautuvat yhteen fyysiset, pedagogiset sekä psykologiset elementit. Vaikka oppimisympäristö on

mahdollista teoreettisesti jakaa eri osa-alueisiin, niin oppimisympäristöön kuuluvalla se on yksi kokonaisuus (Piispanen 2008, s. 111). Jalkanen ym. (2012, s. 2) ajattelevat oppimisympäristön syntyvän vasta kun konkreettisen tilaan yhdistyvät opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut, jotka mahdollistavat tilassa tapahtuvan oppimisen. Jalkanen ym. (2012, s. 6–7) liittävät onnistuneeseen oppimisympäristöön tavoitteiden, toiminnan ja arvioinnin tasapainon. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, s. 29) oppimisympäristö määritellään olevan tilan, ihmisten ja toimintakäytäntöjen tulos, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat yksilön ja yhteisön kasvua tukien. Vuorovaikutus, osallistuminen ja tiedon jakaminen nähdään olevan merkkejä onnistuneesta oppimisympäristön muodostumisesta (Opetushallitus 2014, s. 29). Tehtyjen tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella voidaan päätellä, että oppimisympäristöä määritellään ja tutkitaan pitkälti sen kautta, tapahtuuko oppimisympäristössä oppimista.

Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä fyysistä tilaa, jossa oppiminen tapahtuu unohtamatta turvallisuuden, viihtyisyyden, mukavuuden ja terveellisuuden näkökulmia (Manninen ym. 2007, s. 38). Liikunta on oppiaine, jossa turvallisuuden huomioiminen on erittäin tärkeää esimerkiksi välineistä ja liikuntatiloista huolta pitäen.

Sosiaalinen ja psykologinen oppimisympäristö korostaa oppimisympäristön henkistä ilmapiiriä ja pitää sisällään kaiken sen vuorovaikutuksen, joka tapahtuu oppimisympäristössä (Manninen ym. 2007, 38–39). Opettajan on onnistuneen liikuntatunnin järjestämiseksi tunnettava oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja otettava nämä huomioon tuntia suunnitellessa (Rantalainen & Kaski 2017, kpl. 19). Psykkinen ja sosiaalinen turvallisuus liikuntatunneilla tarkoittaa sitä, että opettaja puuttuu välittömästi erilaisiin kiusaamistapauksiin osoittaakseen oppilailleen, että hän käytöksellään edistää jokaisen oppilaan viihtymistä ja kasvamista liikuntatunnilla (Rantalainen & Kaski 2017, kpl. 19).

Pedagoginen oppimisympäristö pitää sisällään opettajan didaktiset valinnat, kuten esimerkiksi soveltuvien ja oppimista edistävien oppimateriaalien valitseminen (Manninen ym. 2007, s. 41). Liikunnan opetuksessa on tärkeä osata valita esimerkiksi ikätasolle sopivia harjoitteita, jotta harjoitteet toimivat käytännössä ja voivat muun muassa näin kehittää oppilaiden motorisia valmiuksia ja vahvistaa oppilaiden minäkäsitystä liikkujina. Liikunnan

opetuksessa merkityksellisiä tunnin toimivuuden kannalta ovat esimerkiksi laaditut toimintaohjeet, niiden toteuttaminen ja toteutuneen toiminnan arviointi (Rantalainen & Kaski 2017, kpl. 19).

Liikuntaa opettava luokanopettajilla on taustalla hyvin erilainen määrä liikunnan opintoja yliopistossa, joka tekee joukosta hyvin heterogeenisen ryhmän. Tällä hetkellä luokanopettajan koulutuksessa liikuntaa sisältyy kasvatustieteen kandidaatin tutkinnossa perusopetuksen monialaisiin opintoihin viiden opintopisteen verran. Lisäksi liikuntaa voi luokanopettajaksi opiskelevat valita vapaasti valittaviin opintoihin ja näin suorittaa liikunnan perusopinnot (25 op) sekä mahdollisesti liikunnan aineopinnot (35 op). Luokanopettajaksi opiskelevien on erittäin tärkeä saada koulutuksessa tietoa liikuntakasvatuksen kannalta olennaista tietoa liikunnan opetuksen tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin teemoihin liittyen (Kari 2016, s. 111). Valtonen (2016, s. 22) kuvaa väitöskirjassaan opettajien omien koululiikuntakokemusten merkitystä käytännön liikuntatunteihin. Hänen mukaansa koululiikuntakokemuksilla on vaikutusta siihen, haluaako opettaja opettaa liikuntaa työssään, miten hän sitä käytännössä opettaa ja millaisia ennakkokäsityksiä hänellä on kyseisen aineen opettamisesta. Liikuntamyönteisyys ja hyvät taidot liikunnan opettamisessa ovat tänä päivänä merkityksellisiä jokaisena koulupäivänä, sillä oppituntien liikunnallistaminen on yksi väylä passiivisuuden vähentämiseen ja siten terveyden edistämiseen.

3.3 Motoriikan tukeminen ja arviointi liikuntatunneilla

Osallistuminen, onnistuminen ja toimintakyvyn turvaaminen luovat suuntaviivoja liikunnan opetukseen vuosiluokilla 1–2 (Opetushallitus 2014, s. 149). Jotta edellä mainitut päämäärät voivat toteutua, on huolehdittava jokaisen yksilöllisestä huomioimisesta, turvallisesta työskentelyilmapiiristä, organisoinnista ja opetusviestinnän selkeydestä (Opetushallitus 2014, s. 149). Yksilöllinen huomioimista ja oppilaan avustamista tunneilla voidaan pitää vuosiluokilla 1–2 erityisen tärkeänä, sillä lapset tarvitsevat usein ohjaajan tai aikuisen apua, kun hän siirtyy harjoittelemaan erikoisempia ja haastavampia liikeratoja perusliikkeiden jälkeen (Gallahue ym. 2012, s. 179).

Asuntan ym. (2014, s. 14) mukaan motorisen kehityksen vaikeuksien vaikutukset lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehitykseen tiedetään,

mutta silti kyseisiin haasteisiin tartutaan ja puututaan kouluympäristössä vähän. Syitä voivat olla muun muassa motoriikan vaikeuksien jääminen muiden oppimisvaikeuksien varjoon, arviointivälineiden puute tai vähäisyys sekä opetushenkilöstön tiedonpuute (Asunta ym. 2014, s. 14). Motorisen oppimisen vaikeuden tukeminen alkaa tarpeen tunnistamisesta ja tiedonkeruusta, jonka jälkeen tukitoimet suunnitellaan ja toteutetaan ja lopuksi arvioidaan tukitoimien toimivuutta ja mahdollisesti muokataan tehtyjä suunnitelmia ja tukitoimia lapsen tarpeiden mukaisesti (Asunta ym. 2014, s. 7).

Ennen motoriikan tukitoimien suunnittelua ja toteutusta on opettajan havaittava tuen tarve ja oppilaan haasteet motorista koordinaatiota vaativissa tehtävissä. On tärkeätä, että motorisen oppimisen vaikeuden haasteet havainnoidaan ja tukitoimet käynnistetään mahdollisimman varhain, sillä näin lapsella on mahdollisuus harjoittaa taitojaan osana normaalia arkeaan (Laasonen 2005, s. 198). Motorisen oppimisen vaikeuksien havainnointia opettaja voi toteuttaa systemaattisesti (erilaiset tarkistuslistat yms.) tai epäsystemaattisesti tarkkailemalla ja näin tunnistaa tukitoimien tarpeellisuus (Asunta ym. 2014, s. 7). Havainnoinnissa tulisi havainnoida liikkeen olennaisimpia ydinkohtia (Viholainen ym. 2011, s. 40). Havainnointia on mahdollista suorittaa niin liikunnan opetuksen yhteydessä, mutta myös esimerkiksi muiden oppiaineiden tunneilla sekä välitunneilla.

Havainnoinnin jälkeen on arvioitava, kuinka vaikeasta motorisen oppimisen vaikeudesta on kyse, jotta voidaan suunnitella tarvittavat tukitoimet motorisen oppimisen edistämiseksi. Motoristen taitojen arviointimenetelmään vaikuttavat erilaiset resurssitekijät, kuten henkilökunnan ammattitaitoisuus, saatavilla olevat testit ja välineistö sekä muut mahdolliset olosuhteisiin vaikuttavat tekijät (Laasonen 2005, s. 204). Arviointia voidaan tehdä joko määrällisesti tai laadullisesti (Asunta ym. 2014, s. 7). Määrällisellä arvioinnilla tarkoitetaan standardoituja testejä, joita lapsi voi suorittaa ja näin motorisen oppimisen vaikeudesta saadaan tietoa tutkimusten perusteella luotujen mittaristojen avulla (Asunta ym. 2014, s. 7). Suuri osa standardoiduista testeistä on sellaisia, että motorisesti ikätasolleen tyypillisesti kehittyneet lapset suoriutuvat niistä helposti (Laasonen 2005, s. 204). Laadullisella arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että lapsen suorittaessa motorisia liikkeitä liikkeiden laadullisia piirteitä arvioidaan sanallisesti (Asunta ym. 2014, s. 7). Laadullisen arvioinnin toteuttamiseksi on opettajan

edelleen pystyttävä pilkkomaan motoriset suoritukset pienemmiksi kokonaisuuksiksi eli pohdittava mitkä ovat kyseisen motorisen suorituksen ydinkohdat, joista hänen tulee antaa sanallista palautetta. Myös lapsen vanhempien näkemys motoriikasta monesti täydentää hyvin arviointeja ja ovat usein todenmukaisia, jonka perusteella niitä tulisi aktiivisesti käyttää lapsen tukemiseksi (Laasonen 2005, s. 200). Hyvänä lähtökohtana tukitoimien suunnittelulle on huomata sellaiset motoriset suoritukset, jotka lapsi jo osaa eikä ainoastaan painottaa virheitä ja puutteita, sillä näiden jo omaksuttujen ominaisuuksien ympärille on mahdollista luoda lasta motivoivia tukitoimia motorisen oppimisen edistämiseksi (Viholainen ym. 2011, s. 41).

Asunta ym. (2014, s. 13) nostavat esille muun muassa Blankin (2012) laatimia toimintaehdotuksia opettajille, joiden avulla he voivat tukea motorisen oppimisen vaikeudesta kärsivää lasta kouluympäristössä. Annetussa toimintaehdotuksissa tukemisen muodot on jaettu neljään kategoriaan; joustava työskentelypiste, välineiden ja materiaalien hyödyntäminen, tehtävänannon muokkaaminen sekä verbaalinen ohjeistus. Vaikka nämä kategoriat on annettu yleisesti koko koulupäivän ajalle, on tutkimuksen kannalta tärkeä miettiä, miten nämä kategoriat ohjaavat tukemaan motorisen oppimisen vaikeuksia liikuntatunneilla. Joustava työskentelypiste ja välineiden ja materiaalien hyödyntäminen ohjaavat yksilöllistämään erilaisten apuvalmentajien (välineiden) avulla työskentelypisteen sellaiseksi, jossa lapsi voi harjoitella hänelle tärkeitä ominaisuuksia sopivalla taitotasolla. Tehtävänannon muokkaamiseen liittyy riittävä suoritus aika tehtävän harjoittamiseen ja riittävä tehtävän muuntelu tavoitetta, liiketekijöitä tai ympäristötekijöitä muokkaamalla. Verbaalinen ohjeistus on vinkkien antamista, monikanavaista ohjeistamista, tehtävän vaatimuksista keskustelemista, palautteen antamista, motivoimista sekä itsearviointiin ohjaamista.

Viholainen ym. (2011, s. 14) nostavat esille kolme merkittävää toimintamallia, joilla on ollut positiivisia vaikutuksia motoristen taitojen kehittämisen kannalta. Ensimmäisenä kohtana nostetaan esille se, että lapsi ohjaajan tai opettajan avustuksella pystyy tunnistamaan liikkeen ydinkohdat. Toisena elementtinä korostuu liikkeiden kielellistäminen ja sanallistaminen, joka helpottaa motorisen suorituksen toistamista ja kolmantena merkittävänä tekijänä

motoristen taitojen oppimisessa nostetaan esille lapsen oma osallistuminen motorisen ongelman ratkaisemiseksi.

Motorisen oppimisen tukemisessa merkityksellistä näyttää olevan se, että lapsi opettelee juuri niitä taitoja, joiden oppiminen on hänelle hankalaa (Niilo Mäki Instituutti). Luonnollista on lähteä liikkeelle helpommista taidoista ja edetä kohti haastavampia kokonaisuuksia (Niilo Mäki Instituutti). Lapsille tarjotuissa kuntoutuksissa haasteeksi on noussut se, että lapsi ei opi käyttämään oppimaansa motorista taitojaan muuttuvissa ympäristöissä, jolloin apua on saatu oppimisstrategioiden opettelusta (Viholainen ym. 2011, s. 14). Näissä tilanteissa apua pyritään löytämään myös siitä, että lapsi osaisi itse analysoida ja pohtia taitoja sekä niiden osia (Niilo Mäki Instituutti).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat liikuntaa luokilla 1–2 opettavien opettajien kokemukset. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajien yksilöllisiä kokemuksia motorisen kehittymisen häiriöiden tukemisesta ja tunnistamisesta liikunnan opetuksen oppimisympäristössä sekä sitä millaiset mahdollisuudet opettajille on edesauttaa motoristen taitojen kehittymistä lapsilla, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia.

Lähestyn tutkimuksen tehtävää seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta vuosiluokilla 1–2?
2. Millaiseksi opettajat kokevat oman roolinsa motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessä?

4.2 Tutkimuksen metodologia

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa perustavanlaatuisista on tunnustaa ihminen uskottavana tutkimuskohteena ja tämä vaatiikin tutkijalta ihmisten välisen toiminnan sekä ihmisenä olemisen problematiikkaan perehtymistä (Kaikkonen 1999, s. 428). Tutkimukseni on fenomenologinen, jossa tärkeää on se, miten tiedon ymmärretään rakentuvan. Laine (2018) liittyy ymmärtämisen tärkeyden fenomenologiaan ja hänen mukaansa fenomenologiselle tutkimukselle tärkeää on se, että tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää universaaleja yleistyksiä, vaan sen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavan joukon merkitysmaailmaa. Vaikka fenomenologiassa korostuu yksilöllisyys, ei se sulje pois tai väheksy

yhteiskunnallista ja yhteisöllistä näkökulmaa, johon tutkimuksella otetaan kantaa (Laine 2018). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkona toimivat liikuntaa vuosiluokilla 1–2 opettavat luokanopettajat, jonka tuottamia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä halutaan ymmärtää. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita luokanopettajien kokemuksista lasten motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistajana ja tukijana heidän näkökulmastaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, kpl 1.3.1) määrittelevät ymmärtämisen olevan sellaista, jossa tutkija heittäytyy tietyllä tavalla tutkittavien asemaan, kuten heidän kokemiinsa ajatuksiin ja tunteisiin.

Tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea ollut antaa ääni opettajien kokemuksille ja tämän perusteella metodologinen lähtökohta on fenomenologia. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkittavien kokemuksellisuus on kantava teema, ja fenomenologit ymmärtävätkin jokaisen ihmisyyksilön rakentuvan suhteessa ympärillä olevaan maailmaan (Laine 2018). Tämän vuoksi kaikki kokemamme asiat merkitsevät jotain omassa maailmassamme (Laine 2018). Fenomenologian nähdään syntyneen vastaamaan tarvetta, jonka mukaan luonnontieteillä ei pystytä huomioimaan muun muassa ihmisen yksilöllisyyttä, kehollisuutta tai persoonallisuutta (Huhtinen & Tuominen 2020, kpl 19). Kokemuksellisuus, yksilöllisyys ja persoonallisuus ovat tärkeitä elementtejä tutkimuksessani, sillä jokaisen opettajan kokemus esimerkiksi oppilaan kohtaamisesta, liikuntatunneista ja niiden opettamisesta on yksilöllinen. Fenomenologisuuden avulla yksilön kokemukset ja ääni pääsevät esille ja näiden avulla kasvatuksen käytäntöjä voidaan tehdä näkyväksi suhteessa sitä ohjaaviin asiakirjoihin ja opetussuunnitelmiin, josta tämän tutkimuksen tarve on alun perin lähtöisin.

Haastateltavien kokemukset muodostuvat merkityksistä. Perttulan (2005, s. 116–117) mukaan kokemusta on luonnollista kutsua merkityssuhteeksi, sillä kokemus itsessään yhdistää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Merkityksillä on omat rakenteensa ja yhteytensä ja näiden merkitysten avulla tutkijan tavoitteena on ilmaista lukijalle mistä tutkimuksessa on kyse suhteessa tutkimusongelmaan nähden (Varto 1992, s. 55). Lisäksi kokemus on moniulotteinen, sillä siinä yhdistyvät ainutkertaisuus, subjektiivisuus ja tunnistettava ilmiö (Toikkanen & Virtanen 2018, s.9). Kokemus on sellaisenaan merkityksellinen jokaiselle yksilölle, mutta myös tieteelle, sillä se osallistuu yleisesti hyväksytyyn tietoon (Toikkanen & Virtanen 2018, s. 9). Tökkäri (2018,

s. 66) nostaa esille ajatuksen, että fenomenologiassa kokemukset nähdään ainutlaatuisina, mutta myös jatkuvasti muuntuvina, jolloin on ymmärrettävää, että kokemuksiin kietoutuva tieto on alati muuttuvaa. Muuttuvista ja ainutlaatuisista kokemuksista voidaan kuitenkin tehdä kokoavia johtopäätöksiä, jos tutkimusjoukkoa yhdistäviä asioita on riittävästi, mutta on muistettava, että kokemusten avulla ei voida luoda täysin yleistä tietoa (Tökkäri 2018, s. 66). Objektiivisuus on perinteisesti ollut yksin tutkimuksen tavoitteista, mutta nykyään subjektiivisuus ja inhimillisyys ovat tunnustettuja monissa laadullisissa tutkimuksissa (Perttula 2005, s. 156), kuten myös tässä. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemukset itsestään motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana luovat muun muassa mahdollisuuden opettajien moniulotteisen vastuualueiden keskustelulle, jonka näen arvokkaana.

Olen valinnut aineiston analyysimetodiksi fenomenologisen analyysin, jota avaan paremmin luvussa 5.2 ja sen lopullista toteutumista luvussa 5.2.1. Fenomenologinen analyysi on luonteva valinta tutkimuksen kokemuksellisuuden, tehtävän, tutkimuskysymysten sekä tutkimuksen metodologisten valintojen perusteella. Ennen fenomenologisen analyysin toteuttamista tutkijan on kuitenkin tehtävä itselleen selväksi se mitä hän tutkii, kun hän on tutkimassa kokemuksia valitsemastaan ilmiöstä. Perttula (2005, s. 149) sanoo näin: *”Kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa.”* Lisäksi Perttula (2005, s. 149) tiivistää näiden todellisuuden muodostavan elämäntilanteen, jonka perusteella kokemus on sitä, mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ymmärretään tutkijan vaikutus tutkimuskohteeseen, sillä onhan hän vuorovaikutuksessa tutkimuskohteensa kanssa esimerkiksi haastattelutilanteessa ja siten vaikutus ulottuu tutkimustuloksiin saakka (Huhtinen & Tuominen 2020, kpl 19). Tökkäriin (2018, s. 65) mukaan fenomenologinen tutkimus nimenomaisesti korostaa tutkijan roolia osana tutkittavan ja tutkijan yhteistä elämismailmaa. On hyväksyttävä se, että tutkijalla on vaikutusta siihen, millaisia havaintoja hän tekee juuri kyseisenä päivänä tutkimuskohteestaan (Huhtinen & Tuominen 2020, kpl 19). Tutkittavien kokemuksia voidaan kuvailla sanovan niiden olevan heidän suhdetodellisuuttaan ja tutkijan on hyväksyttävä heidän kokemuksensa sellaisina kuin ne ovat, sillä kokemukset ovat tutkittavilla sellaisinaan todellisia (Perttula 2005, s. 135).

Tavoitteeni tässä tutkimuksessa on ollut tuoda näkyväksi kaikenlaiset kokemukset liikunnanopetuksesta; onnistumiset ja epäonnistumiset, ylpeys omasta toiminnasta, mahdolliset pettymykset tai voimattomuuden tunteet. Fenomenologian lähtökohtien perusteella ymmärrän, että nämä kokemukset ovat alkuperäisessä muodossaan, joilla on yhteys alkuperäiseen kokemukseen ja näitä annettuja kertomuksia minun on lähestyttävä tutkimustehtävä kirkkaasti mielessä pitäen (vrt. Tenhu 2019, s. 28).

4.3 Avoin haastattelu

Tutkimukseen osallistujien tulee täyttää tietyt ehdot, jotta tutkimuksen aineiston avulla on mahdollista lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tässä tutkimuksessa haastatteluihin osallistuvilla tulee olla kokemusta liikunnan opetuksesta vuosiluokilla 1–2. Tutkimuksen tavoitteen ja tarkoituksen mukaisesti tutkimuksessa päädyttiin haastattelemaan tutkimusjoukkoa, jotta voidaan saada tutkimuskysymyksiin mahdollisimman hyvin vastaavaa aineistoa. Pohdin myös muita aineistonkeruumenetelmiä vaihtoehtona (esimerkiksi lomakehaastattelu), mutta päädyin haastatteluun, sillä niissä haastateltavat voivat vapaammin kuvailla omia kokemuksiaan alkuopetuksen liikuntatuntien opettamisesta ja motorisen oppimisen vaikeuksista kärsivän lapsen tukemisesta.

Tutkimuksen aineisto on hankittu avoimien ja keskustelunomaisien haastattelujen avulla, jonka tavoitteena on huomioida haastateltavan kokemukset sellaisenaan eikä ohjata haastateltavaa tarkoin kysymyksin. Vaikka kyseessä onkin avoin haastattelu (englanniksi open-ended interview), niin se ei tyyliltään voi olla täysin strukturoimaton, sillä tutkijan tulee olla tietoinen mistä aihealueesta hän on kiinnostunut ja siten väistämättä ohjailee keskustelujen suuntaa (Hyvärinen 2017, kpl 1). Tämä tuli mielestäni automaattisesti keskusteluihin, sillä olinhan kirjoittanut ja tutustunut aiheita koskevaan teoriaan laajasti ennen haastattelujen toteutumista. Haastattelua voidaankin siis kutsua avoimeksi teemahaastatteluksi (Hyvärinen 2017, kpl 1). Tässä tutkimuksessa haastatteluihin ennakkoon mietityt teemat olivat motoristen taitojen havainnointi vuosiluokilla 1–2, motorisen oppimisen tukeminen liikunnan opetuksessa sekä opettajan oma kokema kompetenssi motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa ja tunnistamisessa. Hyvärinen (2017, kpl 1) nostaa esiin huolen

siitä, että tutkimuksissa esitetään harvemmin kritiikkiä nostettuja teemoja kohtaan. Tässä tutkimuksessa tiedostan, että olen itse nostanut nämä teemat teoriaan pohjautuen, mutta haastattelutilanteessa annoin nimenomaisesti haastateltavan edetä omien kokemuksiansa kautta ja kaikki teemat eivät jokaisessa haastattelussa saaneet yhtä suurta painoarvoa. Haastattelujen toteutumiseen syvennyn paremmin luvussa 5.1.

Tämän tutkimuksen haastattelujen tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajan roolista motoristen taitojen tukijana heidän omien kokemustensa kautta. Haastattelutilanteeseen ja sen onnistumiseen vaikuttavat molemmat osapuolet haastattelussa ja onkin tunnustettu, että haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus on merkittävässä roolissa tiedon tuottamisen prosessissa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, kpl 1). Haastattelijan tulee osoittaa olevansa läsnä haastattelutilanteessa ja kuuntelevansa tarkkaan haastateltavan kertomuksia esimerkiksi nyökkäilemällä ja lyhyitä keskustelua ylläpitäviä kommentteja antamalla (Hyvärinen 2017, kpl. 1). Hyvärinen 2017, kpl 1.1) on tiivistänyt hyvän haastattelijan asenteen välittyvän seuraavilla elementeillä: kiinnostuksen osoittaminen, tietämättömyyden tunnustaminen, kunnioituksen osoittaminen, vapaa tuomitsemisesta sekä arvioimisesta, haastateltavalle tilan antaminen, keskustelun ylläpitäminen haastateltavan kertomuksiin viittaamalla sekä hiljaisuuden sietäminen ja hiljaa oleminen. Lueteltuja toimia toistamalla voi haastattelija lisätä luottamusta haastattelutilanteessa. Luotettavuus onkin yksi onnistuneen haastattelun kulmakivistä, jota haastattelija voi osoittaa haastateltavalle asiantuntemuksen avulla ja siten luoda tilanteesta sellaisen, jolla on mahdollista saavuttaa tutkimukselle ja haastateluille asetettuja tavoitteita (Hirsijärvi & Hurme 2015, s. 94).

4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Aloittelevana tutkijana tutkimuseettiset ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyvien asioiden pohtiminen oli tehtävä huolella tutkimuksen aikana, jotta tutkimus noudatteli tieteellisen käytännön periaatteita ja eettiset seikat tulivat huomioiduiksi tutkimuksen alkuhetkistä alkaen. Puusa ja Juuti (2020, kpl 5) kiteyttävät tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun olevan mahdollista kolmen eri

käsitteen avulla, jotka ovat uskottavuus, luotettavuus sekä eettisyys. Näiden käsitteiden tyhjentävä määrittely on haastavaa, mutta jokaisen tutkijan on nämä kolme suuntausta huomioitava oman tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa (Puusa & Juuti 2020, kpl 5). Seuraavaksi peilaan näitä käsitteitä omaan tutkimukseeni ja siihen mitä ne ovat pitäneet sisällään projektin aikana tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen tutustuvat lukijat voivat uskoa saadut tulokset todeksi ja näiden tulosten olevan linjassa asianmukaisesti valittujen aineiston hankintamenetelmien sekä analyysimenetelmien kanssa (Puusa & Juuti 2020, kpl 5). Tieteellinen tutkimus ei voi milloinkaan saavuttaa täydellistä totuutta tai varmuutta, mutta on kuitenkin tärkeää toteuttaa analyysi siten, että se antaa mahdollisimman paljon näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä ja näin tuloksiin voi luottaa sekä tutkija sekä tutkimukseen tutustuja (Alasuutari 2011, kpl 2.4). Tässä tutkimuksessa metodologiset valinnat sekä aineistonhankinta- ja analyysimenetelmät on pyritty valitsemaan mahdollisimman harkiten, jotta voidaan mahdollisimman uskottavasti vastata asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuuden Puusa ja Juuti (2020, kpl 5) määrittelevät näkyvän tutkimuksesta siten, että hän on tutkimuksen aikana esimerkiksi vertaillut erilaisia menetelmävalintoja ja näin tehnyt omat valintansa perustellusti. Vertailu ja perusteluiden tuottaminen ovatkin vaatineet kärsivällisyyttä. Tutkimusprosessin aikana metodologiset valinnat muuttuivat muutamaan otteeseen, kun tutkimuskysymykset tarkentuivat ja kävi tutkijana minulle selvästi se, millaista tietoa haluan tutkimuksellani saavuttaa.

Tutkimuksen eettisyys on laajasti tutkittu ja pohdittu tutkimuksen osa-alue. Puusa ja Juuti (2020, kpl 5) kiteyttävät eettisyyden tutkimuksessa tarkoittavan sitä, että tutkija huomioi tutkimuseettiset asiat jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Puusa ja Juuti (2020, kpl 5) nostavat myös esille sen, että tutkimukseen osallistujille ei saa aiheutua minkäänlaista haittaa tutkimukseen osallistumisesta.

Kuulan (2011, kpl 2) mukaan tutkijan on huomioitava tutkimuksessa velvollisuuseettinen normi, joka juontaa juurensa ihmisen autonomian kunnioittamiseen. Tämän mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on missä vaiheessa tahansa oikeus vetäytyä tutkimuksesta ja tutkijan on näin poistettava kyseistä henkilöä koskevat tiedot, kuten esimerkiksi litteroidut tutkimushaastattelut (Kuula 2011, kpl 2). On huomattava, että tutkittavalla on

myös oikeus peruuttaa osallistumisensa, ennen tutkimuksen alkamista ja tämän tulee olla yhtä helposti saavutettavissa kuin tutkimukseen suostuminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, s. 8). Toin haastatelluille haastattelujen alussa ilmi, että he voivat ennen haastattelua sen aikana tai vielä sen jälkeen peruuttaa osallistumisensa tutkimukseen. Nämä asiat tuotiin ilmi suostumuslomakkeessa tutkimukseen osallistumisessa sekä tutkimuksen tietosuojailmoituksessa. Koin, että tämän ilmi tuominen lisäsi luottamusta minun ja haastateltavien välille.

Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, toteutuksesta sekä tutkimuksen tavoitteista ja tarkoituksesta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, s. 8–9). Ennen haastattelun suorittamista oli mietittävä tarkkaan, miten tutkimuksen tavoitteet ja tarkoitus voidaan tuoda esille saatekirjeessä kuitenkin tutkittavien vastauksiin ja siten tuloksiin vaikuttamatta. Valmistelin saatekirjeen siten, että siinä tulivat esille tutkimuksen aihe ja tarkoitus, sillä on tärkeää, että tutkimukseen osallistujilla on käsitys ennakkoon siitä, mitä haastattelut tulevat käsittelemään ja voivat jo hieman ennakkoon miettiä omia kokemuksiaan kyseiseen aiheeseen liittyen. Kävin tutkimuksen tarkoituksen vielä läpi ennen jokaista haastattelua.

Tärkeä tutkimuseettinen seikka on huomioida henkilötietojen käsittely koko tutkimuksen kaaren ajan. Tutkimuksessa on huolehdittava siitä, että siinä kerätään vain tarpeellisia tietoja tutkittavilta henkilöiltä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, s. 12). Tarpeellisia henkilötietoja tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta tässä tutkimuksessa olivat valmistumisvuosi, opetuskokemus vuosina sekä tieto siitä, kuinka paljon tutkittava on opiskellut liikuntakasvatukseen liittyviä opintoja. Muita henkilötietoja ei osallistujilta kerätty.

Toisekseen tutkittaville on kerrottava heidän henkilötietojensa käsittelystä selkeästi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, s. 12). Haastatteluaineisto luonnollisesti sisältää henkilötietoja, jonka vuoksi haastatteluaineistojen säilyttäminen on ensisijaisesti ratkaistava hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa haastattelujen tallentaminen tapahtui puhelimen ääninauhuri sovellusta käyttäen sekä Zoom-kokousten nauhoittamisen avulla, joista sitten litteroitiin varsinaiset tutkimusaineistot. Nauhoituksia säilytettiin vaadittu aika salasanoilla suojattujen tiedostojen takana, joihin vain tutkijalla on ollut pääsy prosessin aikana. Haastattelujen

nauhoittamiseen saatiin lupa samalla kuin tutkittavilta pyydettiin tutkimuslupa. Mäkinen (2006, s. 94) muistuttaakin, että haastattelun nauhoittamiseen pitää aina saada lupa haastateltavilta ja lisäksi on tärkeää tuoda haastateltavalle tiedoksi se, miksi nauhoitus on eduksi tutkimukselle ja siten välttämätöntä (Mäkinen 2006, s. 94).

Henkilötietojen huolellinen käsittely ei pidä vielä sisällään yksityisyyden suojaa, joka on merkittävä tutkimuseettinen näkökulma. Yksityisyyden suoja tarkoittaa yksinkertaisuudessaan tutkijan vastuuta suojella tutkittavia koko prosessin aikana, joka näkyy muun muassa tutkimuksen raportoinnissa anonymisointina (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). Tämä tutkimusraportissa toteutettava anonymisointi on tärkeä toteuttaa onnistuen erityisesti silloin kuin kysymys on pienestä tutkittavien ryhmästä, jolloin tunnistaminen on herkempää. Tutkijana yksityisyyden varmistamiseksi on tärkeä olla kertomatta osallistujille muista tutkimukseen osallistuvista henkilöistä. Koska käsittelen henkilötietoja, on minun myös tehtävä tietosuojailmoitus. Tietosuojailmoitukset lähetin tutkittaville ennen haastatteluja sähköpostitse.

Haastatteluteemoja ja -kysymyksiä laadittaessa on mietittävä, että kysymykset eivät ohjaa vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla tai eivät ole niin yksiselitteisiä, että niihin on mahdollista antaa vain tietty vastaus (Mäkinen 2006, s. 93). Näin voidaan edesauttaa tutkimuksen luotettavuutta, jotta osallistujat voivat kertoa ilmiöistä mahdollisimman moniulotteisesti kokemuksiansa mukaisesti. Tämä seikka tuli huomioida erityisen tarkasti valitessani tutkimuksen kohteeksi opettajien kokemukset, sillä kokemuksista on saatava puhua mahdollisimman vapaasti liikaa ohjailematta. Lisäksi on tärkeää, että tutkittava saa itse omalla tavallaan pukea kokemuksensa sanoiksi. Haastattelujen luotettavuudesta ja toteutumisesta kerrotaan lisää luvussa 5.1.

Viimeiseksi pohdittavaksi asiaksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta haluan nostaa esille tutkijan oman aseman ja esiymmärryksen tunnistaminen. Lasten oikeus jokaista yksilöä huomioivaan liikuntakasvatukseen on lähellä sydäntäni ja olen erittäin kiinnostunut tulevana opettajana siitä, miten voin omalla toiminnallaan edesauttaa sitä, että lapsi saa perusopetuksesta paljon tukea positiivisen liikuntasuhteen rakentumiselle. Oli mahdotonta vapautua omista ennakoajatuksista aiheesta täysin ennen haastatteluja, mutta tavoitteeni oli olla mahdollisimman neutraali ja keskusteleva haastattelija, joka antaa tilan

tutkittavalle kertoa omia kokemuksiaan. Minulla itselläni ei ole kovin paljoa kokemusta alkuopetuksen liikunnan opetuksesta, joka sai aikaan sen, että olin erittäin kiinnostunut kaikenlaisista kokemuksista motorisen oppimisen vaikeuksiin liittyen, joita opettajat ovat työuriensa aikana kokeneet. Lisää tutkimuksen luotettavuutta olen käsitellyt kappaleessa kahdeksan.

5 AINEISTO JA ANALYYSI

Tässä tutkimusraportin osassa on tarkoitus kertoa tarkempaa tietoa haastattelujen toteutumisesta sekä analyysin etenemisestä. Varsinaisiin aineistosta tehtyihin päätelmiin eli tuloksiin syvennyttään luvussa 6. Lisäksi avaan tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen mihin valitsemani fenomenologinen analyysi perustuu ja miten kyseinen analyysitapa ohjasi analyysin tekemistä.

5.1 Tutkimushaastattelujen toteutuminen

Haastattelujen toteuttaminen oli suoraan sanoen jännittävää ja valmistauduinkin haastattelujen pitämiseen haastattelukirjallisuuteen tutustumalla ja omaa ennakkokäsitystä aiheesta pohtimalla. Oman ennakkokäsityksen pohtiminen asiasta oli tarpeen, jotta pystyin tunnistamaan haastatteluissa tätä käsitystä vahvistavia elementtejä ja näin pyrin olemaan avoin kaikille haastateltavan kokemuksille ja näkemyksille. Varsinaisiin haastattelutilanteisiin pyrin lähtemään hyvin avoimin mielin ilman odotuksia, vaan pyrin kunnioittamaan haastateltavaa ja etenemään keskustelussa hänen mukaansa.

Tutkimuksessa ei suoraan päädytty avoimeen haastatteluun vaan projektin aikana olin ehtinyt miettimään teemahaastattelun teemoja tutkimuskysymyksiin pohjaten ja myös valmistelemaan tukun haastattelukysymyksiä. Kun projektissa nimenomaisesti haluttiin löytää fenomenologialle tyypilliseen tapaan opettajien kokemuksia, niin päädyttiin avoimeen haastatteluun. Näihin avoimiin haastatteluihin lähdin valmistautumaan nostamani teemat ja tutkimuskysymyksen mielessä pitäen ja pohdin sitä, millaisilla keinoilla voin nimenomaisesti saada haastateltavat puhumaan omista kokemuksistaan. Mietin itselleni valmiiksi erilaisia keskustelunavauksia, mikäli haastateltava ei niin monisanaisesti kerro kokemuksistaan. Pyysin haastateltavia esimerkiksi haastatteluissa muistelemaan kokemuksiaan oppilaan kanssa, jolla on mahdollisesti ollut haastavia motorisen oppimisen ongelmia tai muistelemaan

omia onnistumisia oppilaan motoriikan tukemisessa. Näiden miettiminen ennakkoon helpotti keskustelun avaamista ja etenemistä.

Aloitin haastateltavien etsiminen lähettämällä sähköpostiviestin sekä saatekirjeen monien lähikuntien koulujen rehtoreille, sillä alkuperäisen suunnitelman perusteella halusin, että haastateltavat eivät olisi minulle tuttuja, jonka perusteella minulla ei olisi mitään ennakkotietoja haastateltavista. Lisäksi pyrin saamaan haastateltavia erilaisten sosiaalisen median ryhmien kautta. Nämä osoittautuivat kuitenkin erittäin haastaviksi reiteiksi tavoittaa haastateltavia tutkimukselle, sillä sain vain yhden haastateltavan, joten aloin etsiä haastateltavia myös omien kontaktieni kautta. Omien kontaktieni kautta löysin neljä haastateltavaa. Päätin heidän kauttansa hyödyntää myös lumipalloefektiä ja näin sain loput kaksi haastateltavaa. Toteutin haastatteluja siis yhteensä seitsemän kappaletta lokakuun 2021 aikana. Haastattelut olivat kestoltaan 30–60 minuuttia. Kaikki osallistujat saivat ennen haastattelua sähköpostin välityksellä itselleen tutkimuksen virallisen saatekirjeen, lomakkeen tutkimukseen osallistumisen suostumuksesta sekä tietosuojailmoituksen. Kuusi haastatteluista pidettiin Zoom-yhteyden välityksellä ja yksi perinteisesti kasvokkain kotonani. Suostumukset tutkimukseen osallistumisesta sekä tietosuojailmoitus käytiin läpi ennen jokaista haastattelua. Lisäksi jokaisen haastattelun alussa kerroin vielä tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen sekä mistä tutkimuksen tarve on lähtenyt liikkeelle. Toin esille, että haastatteluissa arvostan kaikenlaisia kokemuksia liikunnanopetuksesta ja motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelemisestä. Lisäksi kerroin, että haastateltava voi haastattelun aikana kertoa vapaasti omista kokemuksistaan ja aiheiden välillä epäloogiset siirtymät eivät haittaa.

Haastatteluiden jälkeen pyrin melko nopeasti litteroimaan nauhoitetut aineistot kirjalliseen muotoon. Olen opintojeni aikana huomannut omat oppimisen tapani paremmin ja päätin poistaa nauhoitetut aineistot vasta sen jälkeen, kun olen jokaisen haastattelun kuunnellut vielä uudelleen aineiston tutuksi tulemiseksi. Haastattelujen kuunteleminen ilman häiriötekijöitä päästi minut vielä lähemmäksi aineistoa. Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta en kirjannut esiin erilaisia tunnereaktioita, mikäli niiden kirjaaminen ei ollut välttämätöntä sisällön ymmärtämisen kannalta, esimerkiksi sarkasmi, itkeminen ja nauraminen. En nähnyt tunteiden merkkausta suurimmaksi osaksi tärkeänä, sillä kirjoitetun

tekstin kautta on mahdollisuus päästä kiinni nimenomaan kokemuksiin, joissa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 66 sivua. Pohdin seitsemännen ja viimeisen haastattelun jälkeen sitä, että tulisiko minun vielä hankkia lisää haastateltavia ja toisiko se lisäarvoa tutkimukselleni. Päädyin kuitenkin siihen, että tehtyjen haastattelujen määrä on tutkimukselleni riittävä, sillä melko nopeassa aikataulussa tehdyissä haastatteluissa alkoi myös oman tuntemukseni mukaisesti toistua yhtäläisyyksiä ja ymmärsin, että minulla on todennäköisesti mahdollisuus näiden haastattelujen perusteella aikaansaada vuoropuhelua haastattelujen välille sekä haastattelujen ja luomani teoreettisen viitekehyksen välille.

Aloittelevana haastattelijana koin haastattelut erittäin haastaviksi, mutta myös paljon antaviksi tilanteiksi. Haastateltavat olivat pääsääntöisesti melko puheliaita ja oli erittäin arvokasta päästä kuuntelemaan ja oppimaan haastateltavilta niistä arjen käytännön tilanteista, joita he ovat työvuosinaan kokeneet. Osoitin myös jokaiselle haastateltavalle kiitollisuutta siitä, että he minun tutkimukseni vuoksi jäsentelivät ajatuksiaan kokemuksiksi. Haasteellista haastatteluissa oli miettiä sitä, että keskustelu pysyi tutkimuskysymyksille oleellisissa teemoissa. Päätin haastatteluissa keskustelun antaa virrata haastateltavien mukaisesti ja koin tärkeänä keskinäisen luottamuksemme saavuttamiseksi sen, että annoin haastateltavan jäsentää kokemuksiaan myös aiheista, jotka eivät suoranaisesti liittyneet liikunnan opetukseen tai motorisen oppimisen ongelmien käsittelyyn. Perttula (2005, s. 138) kirjoittaa fenomenologisesta erityistieteestä ja nostaa esille ajatuksen siitä, että tutkijan ei tulisi asettaa tutkimuksen päämääräkseen tutkia kokemuksia ainoastaan tutkimukselle asetetussa tutkimustilanteessa. Tässä tutkimuksessa koin tämän toteutuvan niin, että haastateltavat saivat vapaasti kertoa kokemuksiaan opettamisesta ja oppilaan kohtaamisesta sekä tukemisesta. Vaikka kiinnostuksen kohteena oli liikunnan opetus ja tuossa ympäristössä motorisen oppimisen tukeminen, niin oli tärkeää, että tutkittavat pääsivät haastattelutilanteissa laajasti kertomaan omia kokemuksiaan opettajan työssä.

Haastattelujen ja litterointien jälkeen olen pohtinut, olisiko ollut mahdollista lähestyä aihetta vieläkin kokonaisvaltaisemmin sekä edelleen irrallisempaan ennakkokäsityksistä aiheesta. Huomasin, että johdattelin monesti melko samanlaisilla tavoilla keskustelua eri haastatteluissa ja tämän näen

kokemattoman haastattelijan toimintatapana. Tästä huolimatta haastattelijat saivat kuitenkin haastatteluissa tilaa edetä oman ajatuksen virran mukaisesti ja kertoa monenlaisia kokemuksiaan opettajan työn arjesta.

5.2 Fenomenologia analyysimenetelmänä

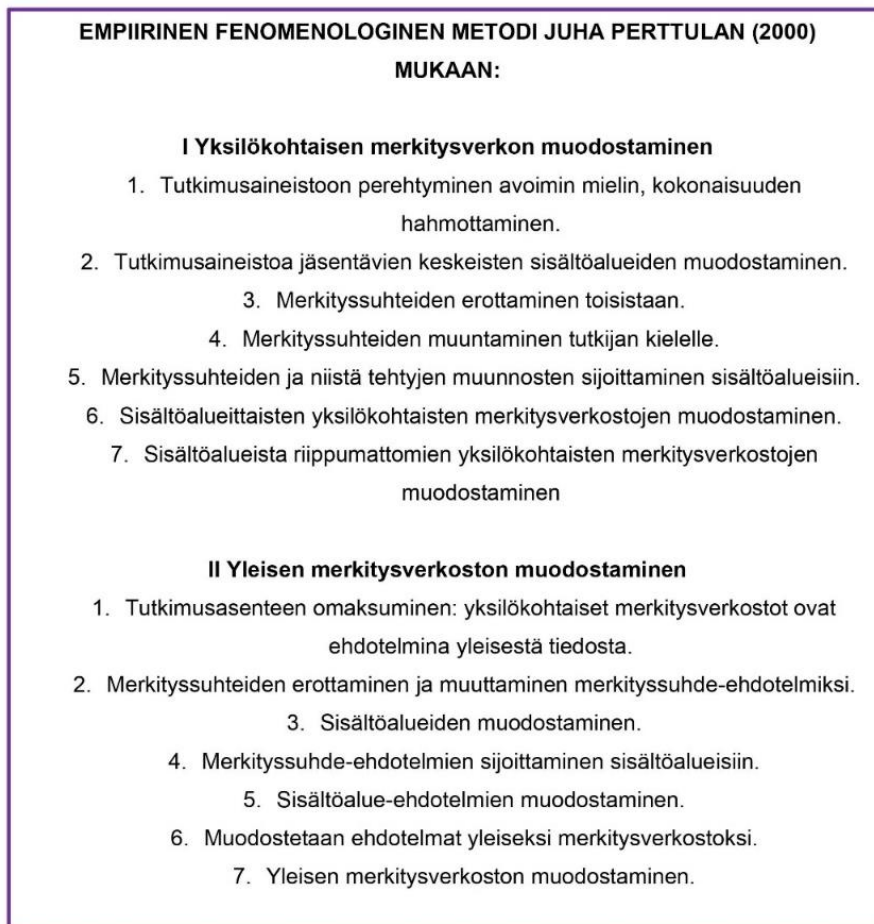
Alasuutarin (2011, kpl 2.2) perusteella laadullista aineistoa, esimerkiksi litteroituja haastatteluja, käsitellään ja lähestytään kokonaisuutena, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta teemasta siten, että kyseistä teemaa voi ymmärtää loogisena kokonaisuutena. Loogisen kokonaisuuden ymmärtämiseksi aineisto tässä tutkimuksessa aineisto on analysoitu fenomenologista metodia hyödyntäen. Tämän metodin perimmäisenä tarkoituksena voidaan nähdä sen pyrkimys muuntaa yksityiskohtaiset kokemukset yleiseksi tieteelliseksi tiedoksi (Alasuutari 2000, s. 428).

Analyysia tehdessä tutkijan on tärkeä pystyä tunnistamaan ne merkityssuhteet, joilla hänellä itsellään on tutkimuksen aiheesta, jotta hän voi analyysia tehdessään pohtia ovatko hänen kokemuksensa peräisin nimenomaisesti tutkimuksen aineistosta vai ovatko nuo kokemukset osa tutkijan oman todellisuuden ja esiymmärryksen kautta rakentuvia kokemuksia (Perttula 2005, s. 145). Tätä omien merkityssuhteiden tiedostamista ja tämän työstämistä kutsutaan analyysissa sulkeistamiseksi ja sen avulla on tarkoitus saavuttaa fenomenologiselle tutkimukselle olennaista objektiivisuutta (Perttula 2005, s. 145–146). Tästä huolimatta fenomenologiassa ja fenomenologista analyysia tehdessä ymmärretään, että tutkija on subjekti, joten hänellä ja hänen tavallaan ymmärtää aineistoa on vaikutusta aineistosta nousseisiin merkityssuhteisiin (Perttula 2005, s. 146).

Fenomenologiassa ja fenomenologisen analyysin avulla pyritään ymmärtämään tutkittavien arkielämää (Perttula 2000, s. 429). Toisten ihmisten kokemusten ja siten arkielämän ymmärtäminen vaatii kurinalaista fenomenologista analyysia (Perttula 2000, s. 149). Esittelen seuraavassa alaluvussa fenomenologisen analyysin vaiheet, mutta vaikka fenomenologinen tutkimussuuntaus sisältääkin ajatuksen kurinalaisesta metodin seuraamisesta, on jokaisen tutkijan tehtävä muokata analyysiprosessista juuri hänen tutkimukselleen sopiva (Lehtomaa 2005, s. 181).

5.2.1 Fenomenologisen analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa

Seuraavaksi on esitetty fenomenologisen analyysin vaiheet (kuvio 1), jonka perusteella analyysia lähdettiin tässä tutkimuksessa tekemään. Fenomenologinen metodi on jaettu kahteen osaan, joista ensimmäinen liikkuu yksilökohtaisella tasolla, jonka jälkeen kuljetaan toiselle tasolle, jossa muodostetaan kokonaisnäkemystä ilmiöstä. Aikaisemmin nostamani löydös analyysiprosessin muokkaamisesta tutkimukselle ja tutkijalle sopivaksi rohkaisi minuaikin tekemään perusteltuja valintoja analyysiprosessissa. Näin analyysista muokkautui minulle ja tutkimukselleni sopiva.



KUVIO 1. Empiirinen fenomenologinen metodi Perttulan (2000) mukaan.

Aloitin analyysin metodin mukaisesti yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisesta, jossa ensimmäisenä kohtana nostetaan esiin

tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin sekä kokonaisuuden hahmottaminen. Sukelsin litteroitujen aineistojen ja analyysin kimppuun nopealla aikataululla haastattelujen toteutumisen jälkeen marraskuussa 2021. Litterointien loppuun saattamisen jälkeen palasin kuitenkin muutamaksi päiväksi lukemaan uudelleen sitä, millaista keskustelua minun tulee toteuttaa ennako-oletuksieni kanssa ja vastata itselleni kysymykseen; mitä kokemus itse asiassa tässä tutkimuksessa tarkoittaa? Pelkistettynä ja yksinkertaistettuna vastauksena kysymykseen on se, että kokemus ymmärretään tutkimuksessa ainutkertaisesti ja tilannesidonnaisesti syntyvänä, jonka yksilö on sanallistanut haastattelutilanteessa. Kokemus voi lisäksi olla haastateltavalle eräänlainen monien kokemusten summa, jotka hän haastattelutilanteessa yhdistää kokonaisnäkemykseksi.

Kokemuksiin liittyvien pohdintojen jälkeen lähdin syventymään aineistoon haastattelu kerrallaan. Luin ensin valitsemani haastattelun muutaman kerran läpi sekä kuuntelin haastattelun. En missään vaiheessa yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen aikana käsitellyt kahta tai useampaa haastattelua samanaikaisesti, sillä analyysin tarkoituksena on nimenomaisesti muodostaa jokaisesta haastattelusta oma yksilökohtainen merkitysverkosto. Mikäli siirryin uuteen haastatteluun liian nopeasti edellisen yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostamisen jälkeen, niin huomasin, että minun tuli todella käydä keskustelua siitä, nousiko tämä nostamani kokemus nimenomaisesti esillä olevasta aineistosta vai olenko ajatuksissa vielä edellisessä aineistossa ja teen mielessäni jotain näitä aineistoja yhdistäviä päätelmiä ja ratkaisuja. Haastattelun lukemisen ja kuuntelemisen jälkeen lähdin nostamaan jokaisesta haastattelusta erikseen esille sisältöalue-ehdotelmia, jotka kuvasivat tutkimusongelmaa. Näiden sisältöalue-ehdotelmien alle kuvasin, miten tämä sisältöalue-ehdotelma tuli esiin aineistossa haastateltavan puheena. Lähdin siis heti muokkaamaan analyysimetodia itselleni ja tutkimukselleni sopivaksi. Kutsun tätä vaihetta itselleni ensimmäisten sisältöalue-ehdotusten muodostamiseksi.

Esimerkki sisältöalue-ehdotelmien muodostamisesta:

Sisältöalue-ehdotus: Oppilaiden tasoerot ja yksilöllisyydet:

”Sitten kun koko luokallinen haluaa tehdä nopeesti, niin eihän ne motorisesti heikommalla pysy mukana taputuksissa semmosissa sun muissa ja sitte tukiopetuksessa helppoja ja hitaasti ja paljon toistaen ni sitten hekin pääsi tavallaan siihen mukaan.”

”Se on surullista, että on niitä jotka tekee ihan kaikkee ja osaa kaikkee ja sit on niitä jotka ei oo saanut ees mahdollisuutta ja useimmiten siihen liittyy sitten myös ylipainoa. Tietää, että se ei tule tulevana vuosinakaan tuu ole ainakaan helpompaa.”

Sisältöalue-ehdotusten muodostamisen jälkeen luin jälleen muutama kertaan nämä ehdotelmät ja sitaatit läpi tutkimuskysymykset mielessä pitäen ja lähdin näin muodostamaan tekemistäni sisältöalue-ehdotelmista varsinaisia yksilökohtaisen merkitysverkoston keskeisiä sisältöalueita, joka on Perttulan (2000) metodissa kohtana kaksi. Tässä vaiheessa siis yhdistelin ja pohdin laajemmin niitä merkityksiä, joita haastattelija oli puheessaan tuottanut. Keskeisten sisältöalueiden määrät vaihtelivat haastattelujen välillä.

Esimerkki keskeisistä sisältöalueista haastattelussa:

1. Ensimmäisten kouluvuosien opettaja
2. Oppilaiden edun tunnustaminen
3. Opettajan monet tunteet
4. Leikin merkitys alkuopetuksessa
5. Liikunta ja ryhmähenki
6. Valinnat keskiössä
7. Motoriikan merkityksen laaja ymmärtäminen
8. Etukäteissuunnittelu
9. Oppilaantuntemus

Tämän jälkeen etenin yksityiskohtaisen merkitysverkoston muodostamisessa Perttulan (2000, kuvio 1) mukaisesti kohdat 3–7. Olin jo ensimmäisessä vaiheessa nostanut esiin merkityssuhteita sisältöalue-ehdotelmien ilmenemisestä, mutta palasin merkityssuhteiden erottamisen vaiheessa vielä uudelleen haastatteluaineistoon tällä kertaa pitäen mielessä edelleen tutkimuskysymykset, mutta myös keskeiset sisältöalueet. Merkityssuhteiden erottamisen jälkeen aloin muuttaa merkityssuhteita tutkijan kielelle. Tämän jälkeen sijoitin merkityssuhteet eli kokemukset sekä näiden muunnokset muodostamieni keskeisten sisältöalueiden alle. Näiden jälkeen muodostin eli kirjoitin yksilökohtaiset ja sisältöalueittaiset merkitysverkostot ja

lopulta sisältöalueista riippumattomat yksilökohtaiset merkitysverkostot, joka omalle kielelleni käännettynä tarkoittaa sitä, miten haastateltava kertoo omien kokemustensa perusteella suhteessa tutkimuskysymyksiin. Yksityiskohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen oli intensiivinen ja aikaa vievä projekti.

Esimerkkiote yksilökohtaisesta merkitysverkostosta:

”Hän on huomannut, että motorisesti heikommat lapset ovat passiivisia välitunneilla. He pitävät hänen kokemuksensa mukaan siitä, kun aikuinen tulee leikkiin mukaan, koska aikuinen osaa huomioida heidän tasonsa välitunteileikissä. Hän antaa motorisesti heikomman ottaa hänet kiinni, koska muut lapset pääsevät aina karkuun. Ne lapset, joita ei ole viety liikkumaan ja ovat motorisesti heikompia, joutuvat pettymään vanhempien lupauksiin liikkumaan menemisestä. Se tekee hänet surulliseksi lasten puolesta. Tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän tukeminensa painuvat hänen mieleensä. Hän kokee ne merkityksellisiksi.”

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen jälkeen analyysi jatkui yleisen merkitysverkoston muodostamisella. Myös tämä vaihe sisälsi Perttulan (2000, kuvio 1) mukaan seitsemän vaihetta, joista ensimmäisenä oli tutkimusasenteen omaksuminen. Tämä tutkimusasenteen omaksuminen vaatii ymmärrystä siitä, että muodostetut yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat jokainen ehdotelmia yleisestä tiedosta. Tutkijana koin tärkeäksi asennoitua yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin siten, että jokainen niistä sisältää yhtä arvokasta tietoa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Seuraavana vaiheena oli merkityssuhteiden erottaminen merkitysverkostoista ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi. Käytännössä tämä tarkoittaa Perttulan (2000, s. 434) mukaan sitä, että merkityssuhteiden yleistämisellä hankkiudutaan eroon niiden yksilöperustaisuudesta. Yksilökohtaisista merkitysverkostoista ei jätetty mitään pois eli niitä ei tässä vaiheessa rajattu mitenkään, vaan jokainen merkityssuhde huomioitiin tässä analyysin vaiheessa. Seuraavassa on esitetty esimerkki merkityssuhteen erottamisesta ja siitä muodostetusta merkityssuhde-ehdotelmasta (merkityssuhde-ehdotelma sulkeiden sisällä):

- Hänellä on kokemusta siitä, että opettajat löytävät erilaisia vahvuuksia oppilaista, koska alussa muodostunut kuva oppilaasta voi juurtua syvälle.

(Opettajat löytävät erilaisia vahvuuksia, sillä alussa muodostunut kuva oppilaasta voi juurtua syvälle.)

Merkityssuhde-ehdotelmien muodostamisen jälkeen oli aika muodostaa sisältöalueet. Sisältöalueiden muodostamiseksi ja asioiden järjestyksessä pysymiseksi päätin tässä vaiheessa tehdä jokaisesta merkityssuhde-ehdotelmasta tiiviin ilmaisen, jotta sisältöalueiden muodostaminen oli helpompaa. Tiivistyksiä oli siis yhtä monta kuin erotettuja merkityssuhteita yleisen merkitysverkoston muodostamisen vaiheessa kaksi. Tässä kohtaa siis jälleen muokkasin analyysimenetelmästä itselleni sopivan, jotta analyysi pysyi hallinnassani. Esimerkki tiivistetyistä merkityssuhde-ehdotelmista:

1. selkeä ohjeistus ja ripeä käynnistäminen
2. leikki ja perusliikunta
3. luokkakoko ja suunnittelu
4. opetuksen arki
5. toisto, ryhmän tuki, taitotasojen huomiointi
6. henkilökohtainen kehittyminen, kannustava ilmapiiri
7. avustajien tärkeys
8. eriyttäminen
9. tunteiden tulkinta
10. uran alussa vertailupohjan puuttuminen
11. kokemuksen tuoma etu
12. uran alussa oman toiminnan kyseenalaistaminen
13. kokemuksella itsevarmuutta ja ammattimaisuutta
14. koulutuksessa motorisen oppimisen vaikeuksien huomiointi
15. opettajan vaatimukset haasteiden hallinnassa
16. työn määrän ja ajan kohtaamattomuus

Tämän jälkeen muodostettiin sisältöalueet ja tehtyjen tiivistysten avulla merkityssuhde-ehdotelmat olivat loogista sijoittaa muodostettujen sisältöalueisiin. Edellä esitetyistä tiivistetyistä merkityssuhde-ehdotelmista muodostui seuraavat sisältöalueet: pedagogiset valinnat liikuntatunneilla, resurssit opetuksen arjessa, opettaja oppimisen vaikeuksien moniosaajana sekä kokemuksen puute ja sen karttuminen. Tämän jälkeen muodostettiin

sisältöalueittaiset ehdotelmat merkitysverkostoksi ja viimeiseksi lopulliset ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi. Ehdotelmien pituudet vaihtelivat, mutta ne pyrittiin tiivistämään mahdollisimman informatiivisiksi esityksiksi tutkimuskysymyksiin nojaten. Alla on esitetty esimerkki ehdotelmasta yleiseksi merkitysverkostoksi, joka on jatkoa merkityssuhde-ehdotelmista muodostetuille tiivistyksille sekä sisältöalueille, jotka esitettiin edellä. Ehdotelmia yleiseksi merkitysverkostoksi muodostettiin siis yhtä monta kuin haastatteluja toteutettiin eli seitsemän kappaletta. Yksilökohtaisiin merkitysverkostoihin verrattuna ehdotelmat yleiseksi merkitysverkostoksi tiivistivät asiaa suhteessa tutkimuskysymyksiin edelleen.

”Toiminta liikuntatunnilla tulee käynnistää ripeästi selkeillä ohjeilla. Leikkiin ja perusliikuntaan luotetaan motorisen oppimisen vaikeuksien havainnoinnissa, jossa hyödytään toistosta, kiusaamisvapaasta ryhmästä ja sen tuesta, taitotasojen mukaisesta sekä eriytetystä opetuksesta. Oppilaille sanallistetaan henkilökohtaista kehittymistä ja vertailua vältetään. Avustajan läsnäolo ja maltillinen luokkakoko tarkoituksenmukaisen opetuksen saavuttamiseksi ja tuen antamisessa ovat tärkeitä, sillä toisinaan motorisen oppimisen vaikeuksista kärsivä lapsi haluaa itse tehdä eri asioita kuin muut. Suurien luokkien opettamisessa suunnitelmallisuus korostuu. Arjessa ratkaisut tuntien sisällöstä on tehtävä nopeasti, jota haastavat työn määrä ja ajan riittämättömyys. Opettajien on toisinaan haastavaa tunnistaa, mistä oppilaan osallistumattomuus liikuntatunnilla johtuu, sillä tunteiden ilmaisutavat vaihtelevat. Opettajien odotetaan hallitsevan motorisen oppimisen vaikeuksien tukeminen sekä muut moninaiset oppimisen haasteet, joten asia tulisi huomioida jo koulutuksessa. Osaamattomuuden tunteen uran alkuvaiheessa voi luoda kykenemättömyys tukea motorisen oppimisen vaikeuksissa vertailupohjan puuttumisen vuoksi, jolloin omia toteutettuja tukitoimia kyseenalaistetaan. Kokemuksen myötä itsevarmuus ja ammattimaisuus lisääntyvät ja motorisen oppimisen vaikeuksien tukeminen helpottuu.”

Ehdotelmien muodostamisen jälkeen analyysissa siirryttiin viimeiseen vaiheeseen eli yleisen merkitysverkoston tai yleisten merkitysverkostojen muodostamiseen. Perttulan (2000, s. 439) mukaan yleisen merkitysverkoston

muodostaminen on ikään kuin analyysin maali, sillä se sisältää aineiston perusteella löydettyä yleistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Mikäli tutkimukseen osallistujat kokevat ilmiön samanlaisesti, voi tuloksena olla vain yksi yleinen merkitysverkosto, mutta myös jokainen ehdotelma yleiseksi merkitysverkostoksi voi lopuksi olla yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa sitä, että jokaisella tutkimukseen osallistujalla on hyvin erilainen kokemus kuvatusta ilmiöstä. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen oli selkeästi haastavin osuus koko tutkimuksen toteuttamisessa. Merkitysverkoston muodostaminen vaati pohtimaan ilmiötä laaja-alaisesti, jotta aineistosta olisi havaittavissa merkitysverkostoehdotelmista niitä yhdistävät ydinmerkitykset suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Lehtomaa 2005, s. 185). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti aineiston tutkimista siten, että sen avulla voisi ymmärtää paremmin luokanopettajan arkea motorisen oppimisen tunnistajana ja tukijana. Tutkijana ymmärrän asian siten, että ehdotelmissa yleiseksi merkitysverkostoksi saattoi olla eroavaisuuksia haastateltavien kokemuksissa, mutta mikäli merkitysverkostot jakoivat samat ydinajatuksia, oli niiden kuvaaminen yhteisen yleisen merkitysverkoston avulla mahdollista. Näiden ajatusten ja pitkien pohdintojen jälkeen tulokset kuvataan tässä tutkimuksessa yhtenä yhteisenä yleisenä merkitysverkostona. Yleinen merkitysverkosto jakautuu neljään sitä kuvaavaan sisältöalueeseen, joita käsitellään niitä avaavien teemojen kautta. Näiden sisältöalueiden ja teemojen kautta tulokset esitetään seuraavassa luvussa. Teemoiksi muodostuivat:

1. Luokanopettajan kokonaisvaltainen rooli
 - arjen moninaiset tilanteet
2. Opettajan pedagogiset taidot
 - oppilaslähtöinen opetuksen suunnittelu ja toteutus
3. Ryhmän väliset luottamussuhteet
 - turvallinen ryhmä
 - opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde
4. Resurssit motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelyssä
 - ulkoiset resurssit
 - sisäiset resurssit

6 TULOKSET

Tässä luvussa tuodaan esille tutkimuksen tulokset käyttäen apuna muodostettua yleistä merkitysverkostoa sekä litteroituja haastatteluaineistoja ja niistä eroteltuja merkityssuhteita. Aineistosta muodostettiin fenomenologisen analyysin perusteella aineistoa kuvaava yksi yleinen merkitysverkosto, jota selitetään muodostettujen sisältöalueiden sekä sisältöaluetta kuvaavien teemojen avulla. Sisältöalueista ja teemoista muodostui otsikointi tälle tutkimuksen tulos -luvulle. Ensimmäiseksi kuvataan luokanopettajan kokonaisvaltaista ja laajaa toimintaroolia motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistajana ja tukijana. Tämän jälkeen syvennyttään opettajan pedagogisiin taitoihin suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Kolmanneksi keskitytään luottamukselliseen ryhmään ja sen välisiin luottamussuhteisiin. Lopuksi huomioidaan millä tavalla opettajan työssä olevat resurssit ilmenivät kokemusten kautta haastatteluaineistossa.

Fenomenologisessa analyysissä tavanomaista on analyysin kerrostuksellisuus, joka syntyy tavasta kuvata ilmiötä tutkijan muodostavan merkitysverkoston sekä haastatteluaineistojen avulla. Kerrostuksellisuus syntyy tässä tutkimuksessa ja tulosluvussa myös siitä, että muodostettuja ydinmerkityksiä lähestytään eri näkökulmista eri haastatteluissa, joita avataan luvun aikana. Ymmärtämisen ja lukemisen selkeyttämiseksi sitaatit haastatteluista on kirjoitettu tässä luvussa *kursivoidulla tekstillä* ja sitaatit tutkijan muodostamasta yleisestä merkitysverkostosta on kirjoitettu *kursivoidulla ja lihavoidulla tekstillä*. Tulokset esitetään tässä luvussa ainoastaan aineistolähtöisesti.

Jokaisella haastatellulla opettajalla oli kokemusta motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelemisestä. Haastatteluissa diagnosoitujen motorisen oppimisen vaikeuksien ja harjaantumattomuuden vuoksi motoristen haasteiden välille ei tehty tarkoituksellisesti eroa, sillä nämä sekä niihin liittyvät kokemukset nähtiin yhtä arvokkaina haastatteluissa ja tutkimuksessa. Motorisen oppimisen vaikeudet kohdattiin tässä tutkimuksessa siis laajana kirjona oppilaita,

joita tarvitsevat tukea oppimisensa edistämiseen liikuntatunneilla. Tähän päädyttiin sen vuoksi, että haastateltavilta ei tiedusteltu ennakoon motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelystä. Vaatimuksena haastattelulle olivat ainoastaan kokemus liikunnan opettamisesta alkuopetuksessa sekä luokanopettajan koulutus.

6.1 Luokanopettajan kokonaisvaltainen rooli motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana

Tässä tutkimuksessa ja tulososiossa keskitytään pääosin motorisen oppimisen vaikeuksien tukemiseen ja tunnistamiseen liikunnan opetuksen näkökulmasta, koska motorisen oppimisen vaikeudet on huomioitu nimenomaisesti opetussuunnitelmassa liikunnan alaluvussa, kuten teoreettisessa viitekehyksessä on tuotu esille. Haastatteluissa merkityksellistyi kuitenkin vahvasti luokanopettajan kokonaisvaltainen rooli motorisen oppimisen tunnistajana ja tukijana, jonka perusteella tätä näkökulmaa ei voi jättää huomiotta. Luokanopettajan kokonaisvaltainen rooli oppilaan oppimisen polulla nousi kokemusten perusteella esille etenkin motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa, mutta myös tukitoimien tarjoamisessa. Haasteiden tunnistaminen voi tapahtua liikuntatunneilla, mutta haasteita tunnistetaan myös muissa tilanteissa koulupäivien aikana. Luvussa nostetaankin esille näitä arjen moninaisia tilanteita ja kokemuksia, joita opettajilla on motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa ja tunnistamisessa.

6.1.1 Arjen moninaiset tilanteet

”Luokanopettajat kohtaavat motorisen oppimisen vaikeudet sekä niiden tukemisen ja tunnistamisen työssään kokonaisvaltaisesti.”

Haastattelujen kokemusten mukaisesti opettajat tunnistavat motorisen oppimisen vaikeuksia liikuntatuntien lisäksi luokahuonetyöskentelyssä, välitunneilla, mutta myös muissa koulupäivän aikaisissa toimissa. Opettajan rooli koettiin kokonaisvaltaisena liikuntaan innostajana, joka heijastelee päivän aikana erilaisissa tilanteissa.

”Enemmänkin sellanen luokanopettajan kokonaisnäkemys, että kattoo sitä lasta, että miten se toimii ja liikkuu. Miten se pukee vaikka niin se jo kertoo aika paljon että mikä se on se motorinen taitotasoo.”

Haastatteluissa esiintyi voimakkaasti opettajien kyky, tahto ja ymmärrys lapsen kokonaisvaltaisesta kohtaamisesta koulussa. Kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen kuuluu haastattelujen perusteella jokaisen lapsen huomiointi häntä kuunnellen. Kun jokainen lapsi huomioidaan ja opettajalla on tieto mahdollisesti monitasoisista haasteista, saa opettaja haastattelujen mukaisesti kuvan siitä, millaiset kyvyt oppilaalla on suoriutua päivän tehtävistä eri aineiden välillä, joihin hänen on siten mahdollisuus valmistautua. Tukemisen taustalla voidaan haastattelujen perusteella nähdä olevan huoli. Huoli lapsen pärjäämisestä tulevaisuudessa, jossa esimerkiksi lasten keskuudessa motoristen taitojen rooli ja liikunnallisuus korostuu sosiaalisissa suhteissa. Opettajat kuvasivat haastatteluissa haasteiden monitasoisuutta ja sitä millaisia tuntemuksia nämä ovat heissä opettajina herättäneet. Haasteiden monitasoisuuden vuoksi opettajien kokemuksista heijastui moniosaamisen vaade, joka on korostunut inklusion myötä. Tuntemukset monitasoisten haasteiden kanssa työskentelemisestä sisälsivät tyytyväisyyttä omasta onnistumisesta, mutta myös yksinäisyyden tunteita niissä selviämisestä. Kokemusten kautta pohdittiin sitä, millaisiin motorisen oppimisen haasteisiin opettajalla tulee olla työkalut ja minkä tasoisiin haasteisiin oppilaan tulisi jo saada moniammatillisen yhteistyön kautta apua.

”Se on ehkä ollut sellainen niinku vaikein, koska siinä oli niin monta muutaki haastetta, jotka oli sen motorisen haasteen ympärillä. Se kielellinen niinku, että ymmärsikö hän ohjeet ja sit se sosiaalinen puoli, että pystyykö se toimimaan siinä pelissä ja leikissä toisten ja kanssa ja pystyykö se sanomaan, että nyt sä jäit ja kommunikoimaan muitten kanssa. Siinä oli niinku niin monta haastetta niitten ihan perus motoristen taitojen lisäksi.”

”Me hallitaan sitä niinku isoa ryhmää. Et sit jos on isot ne haasteet ni ne oppilaat tarvis niinku ihan toisenlaista tavallaan apua mihin meillä on osaamista edes.” SITAATTI

”Motorisen oppimisen vaikeuksia tuetaan liikuntatuntien lisäksi arjen moninaisissa tilanteissa.”

Motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja tukeminen ovat haastattelujen perusteella osa opettajan koulupäivää. Opettajien kokemusten mukaan koulut tekevät paljon töitä koulupäivien liikunnallistamiseksi ja siten motoristen

perustaitojen vahvistamiseksi. Koulun liikunnallistamistoimien lisäksi opettajien kokemuksien kautta nousi esille monia koulupäivän aikana toteutettavia toimia, jolla halutaan tukea kaikkien lasten motoristen taitojen kehittymistä. Näistä esimerkkejä ovat lukuaineiden oppitunteihin liikunnallisten ja motorisia taitoja vahvistavien osuuksien lisääminen, jotka nähtiin merkityksellisenä myös keskittymisen edistäjänä taitojen kehittämisen lisäksi. Toisekseen opettajat käynnistävät aktiivisesti kouluissa kokemusten perusteella välituntitoimintaa, jossa lapset pääsevät liikkumaan oppituntien välillä. Tukiopetuksessa liikunnallisuuden huomiointi on vähäistä, mutta myös tästä opettajilla oli onnistumisen kokemuksia.

6.2 Opettajan pedagogiset taidot

6.2.1 Oppilaslähtöinen opetuksen suunnittelu ja toteutus

”Opettajan pedagogiset taidot tuntien suunnittelussa sekä oppilaiden taitotasojen huomioimisessa ovat olennaisia työkaluja motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa.”

Opettajan pedagogiset taidot sekä oppilaslähtöinen opetuksen suunnittelu ja toteutus ilmenivät kokonaisvaltaisesti haastateltavien kokemuksissa. Oppilaslähtöinen suunnittelu ja opetuksen toteutus oppilaiden taitotasot huomioon ottaen mahdollistavat kokemusten perusteella motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisen sekä tunnistamisen, jota varten opetusta tulee usein eriyttää ja, jotta onnistumisten tuottamisen jokaiselle oppilaalle liikuntatunnin aikana. Positiivisten liikuntakokemusten tuottaminen oppilaille tulevaisuuden liikunnallisuuden edistämistä ajatellen koettiin haastatteluissa merkitykselliseksi ja vahvasti toimintaa ohjaavaksi elementiksi.

”Että yritän iteki niinku sanallistaa vähän sitäkin, että nää on semmosia taitoja mitä voi harjoitella ja harjoittelemalla niitä oppii. Että tää on ihan samanlainen taito ku vaikka lukeminen.”

Liikuntatunnilla annetut käytännön tukitoimet motorisen oppimisen vaikeuksissa nähtiin tärkeinä ja haastatteluissa opettajat toivat esille erilaisia kokemuksiaan konkreettisista avustamisen tavoista ja tilanteista. Nämä kokemukset ja niiden sanoittaminen oli arvokasta tutkimuksessa. Tukea annetaan oppilaalle haastattelujen kokemusten perusteella siten, että toiminta on sellaista, johon

jokainen pystyy osallistumaan ja siten, että opettaja avustaa ja ohjaa palautteen avulla oppilasta henkilökohtaisesti. Lisäksi oppilaiden oppimista edistetään liikunnassa jo alkuopetuksessa liikkeiden tiedollisten puolien huomioimisella sekä sanoittamalla oppilaalle hänen oppimistaan; mistä tähän pisteeseen on tultu. Oppilaiden lisäksi opettajat heidän kokemuksiensa mukaan sanoittavat oppilaan oppimista myös itselleen, jotta myös he voivat havainnoida oppilaan kehityskaarta motorisissa taidoissa ja siten saada uskoa myös omalle toiminnalleen. Kaiken kaikkiaan opettajien kokemuksissa ilmeni opettajien halu auttaa liikuntatunneilla motorisesti heikompia oppilaita ja he pyrkivät toiminnallaan olla edistämättä tasoerojen ilmenemistä oppitunneilla.

”Jotenki jännästi tulee noissa taito- ja taideaineissa jotenki korostuu, että jos joku on kuviksessa taitava ni se jotenki ehkä ku se tulee jotenki näkyväks ku vaikka matikassa. Ni sitä kyllä pitäis jotenki varoa, että ei liikaa korosta sitä. Et on sit nimenomaan ja jotenki se tavallaan sit liikassakin että hei sä jaksoit tehdä tätä näin pitkään ja jaksoit keskittyä. Et jotenki viedä se huomio pois siitä osaamisesta ku eihän sitä edes arvioida.”

Liikuntatuntien suunnittelussa haastateltavat lähestyvät kohderyhmää monitasoisesti. Opetuksessa painottuvat ikätasolle tärkeät motoriset perustaidot ja niiden vahvistaminen, sillä ne luovat pohjaa myöhemmille erikoistuneemmille liikuntataidoille ja antavat motorisesti heikommille oppilaille mahdollisuuden keskittyä taitoihin riittävästi ja riittävän usein. Ikäryhmän liikunnan opetuksessa korostuu myös leikin rooli, joka luo hauskuutta ja iloa liikuntatunteihin ja siten kohderyhmää motivoivia liikuntakokemuksia. Leikkien avulla harjoitetaan motorisia perustaitoja, jonka vuoksi myös oppilaita ja heidän motorisia taitojaan on mahdollista havainnoida leikkien lomassa. Lisäksi kokemuksissa nousi esille leikkien mielekkyys oppilaille, sillä näissä he huomaamattaan harjoittavat motorisia taitojaan heitä motivoivalla tavalla. Opettajien kokemusten mukaan leikit myös häivyttävät oppilaiden liikunnallisia taitotasoeroja ja siten jokaisella on mahdollisuus saada tunnilla vahvistusta omalle fyysiselle minäkäsitykselleen. Tasoerojen korostuminen tapahtuu haastateltavien kokemusten mukaan enemmän välineitä vaativissa liikuntalajeissa.

”Se oli pakko vaan todeta, että se oli kyl vaan ainut mahdollinen tapa toteuttaa niitä tunteja että mahdollisimman paljon vaan leikkejä ja hauskaa ja mukavaa tekemistä. Sitä kautta sai sit sitä liikunnan iloa siihen toimintaan.”

Ikäryhmän lisäksi suunnittelussa huomioidaan ryhmä sen yksilöiden mukaan, jolla on vaikutusta siihen, minkälaisia toimintamalleja tunneilla hyödynnetään. Tämä tarkoitti opettajien kokemuksen perusteella sitä, että opettaja on tietoinen niistä oppimisen haasteista ja vahvuuksista, joita ryhmän jäsenillä on ja siten tunnin suunnittelemista näiden olemassa olevien tietojen pohjalta. Ryhmän jäsenien ominaispiirteiden huomioon ottaminen suunnitteluvaiheessa edesauttaa opettajaa tukemaan motorisen oppimisen vaikeuksia käytännössä. Tämä heijastui opettajien kokemuksissa tuoda esiin onnistumisia liikuntatunneilta niistä toimintamalleista, jotka mahdollistavat oppilaan henkilökohtaisen tukemisen. Näistä toimintamalleista hyötyivät oppilaiden lisäksi opettajat, jotka kokivat onnistumisen kokemuksia oppilaiden henkilökohtaisten taitojen kehittäjänä. Ilo liikuntatunneilla on jaettava, mutta ilon saavuttamisen takana voidaan nähdä opettajan pedagoginen osaaminen varsinkin silloin kun iloa halutaan tuottaa liikunnan avulla jokaiselle ryhmän jäsenelle.

"Ni tietää sitten siellä pistetyöskentelyssä ku se oppilas on tietyllä pisteellä ni tietää, että pystyy itte liikkumaan sinne."

Vastaajien kokemusten perusteella liikuntatuntien suunnittelu on myös yksi tekijä onnistuneen organisoinnin takana liikuntatunnilla. Hyvin suunniteltu tunti ja organisointi vapauttavat opettajan huomion oppilaiden havainnointiin ja tukitoimien tarjoamiseen oppilaille. Lisäksi organisoinnin tarpeellisuus alkuopetuksessa nousi esiin vastaajien kokemuksissa, jolloin oppilaiden koululaistaidot vielä kehittyvät ja toiminnan kannalta on oleellista saada toiminta käynnistymään sujuvasti tunnin alussa selkeällä ohjeistuksella ja organisoinnilla. Ohjeiden annossa etsitään erilaisia tapoja vastata oppilaiden tarpeisiin ja siten sujuvoittaa toimintaa tunnilla. Suunnittelua on luonnollisesti myös se, millaisia liikuntalajeja opetuksessa painotetaan ja toisaalta tarjotaan oppilaille. Kokemuksissa nousi esille havainto siitä, että monipuolisesti erilaisten liikuntalajien teettäminen ja tarjoaminen lapsille edesauttaa sitä, että motorisesti heikomman oppilaat saavat varmemmin onnistumisia ja siten vahvistusta omalle toiminnalleen.

"Koen, että mulla on mahdollisuus auttaa heikompia tunneilla. Ja mä oon huomannut, että se on ihan vaan siitä, miten organisoit sen tilanteen. Jos on itse vaikka vetänyt sen tunnin joskus aikaisemmin niin tietää mitä toimii ja mikä ei. Niin silloinhan se on tosi helppoo ja huomaa, että on yhtäkkiä ihan

kauheesti sitä aikaa antaa palautetta ja tukea oppilaita, koska on osannu antaa tosi selkeet ohjeet ja organisoida vaikka pistetyöskentely tosi selkeesti.”

6.3 Luottamussuhteet ryhmässä

6.3.1 Liikkuminen turvallisessa ryhmässä

Alkuopetuksessa ja erityisesti perusopetuksen ensimmäisellä luokalla korostuu haastattelujen perusteella tarve nitoa ryhmää yhteen syksyllä koulun alkaessa turvallisen ryhmädynamiikan saavuttamiseksi. Liikunta koettiin erinomaiseksi oppiaineeksi edistää oppilaiden ryhmäytymistä. Opettajien kokemuksista paistoi usko ryhmän voiman mahdollisuuksiin oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen edistäjänä. Tällä nähdään kokemusten perusteella olevan hyötyä yleisen koulutyön sujumisen helpottamiseksi sekä tämän tutkimuksen kontekstissa eli motorisen taitojen vahvistamisessa. Tässä kappaleessa käydään läpi miten turvallinen ryhmä sekä myöhemmin opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde linkittyvät tutkimuksen ilmiöön eli motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen.

”Ryhmän välisten luottamussuhteiden tiedostaminen ja edistäminen turvaa jokaisen tunnetta liikkua ryhmässä omine kykyineen.”

Opettajat pyrkivät haastatteluissa nousseiden kokemusten perusteella edistämään omilla valinnoillaan koulun arjessa oppilaiden suvaitsevaisuuden prosessia. Turvallisen ryhmän muodostamisessa tuli haastattelujen perusteella esiin sen tärkeys koko ryhmänhallinnan, mutta myös yksilöiden hyvinvoinnin kannalta. Turvallista ryhmää kuvattiin lähtökohtana toimivalle liikuntatunnille. Opettajat pohtivat kokemuksiaan oppilaiden kautta esimerkiksi siten, miten jo oppilaat alkuopetuksessa pohtivat omaa suhtautumistaan ryhmän muihin jäseniin. Pohdinnat lapsilla voivat olla suoritukseen tai omaan kehoon liittyviä ja tunne siitä, että olen erilainen kuin muut ryhmän jäsenet. Toisaalta opettajien kokemuksissa merkityksellistyi oppilaiden egosentrisyys, jossa itse toiminnan aikana oppilaiden huomio kiinnittyy vahvasti omaan toimintaan, eivätkä lapset pysty suhteuttamaan omaa toimintaansa muihin tai kykene seuraamaan toiminnan aikana juurikaan toisia oppilaita. Koska turvallinen ryhmä edesauttaa

jokaisen liikkumista omilla kyvyillään rohkeasti liikuntatunnilla, nousi tämä opettajien kokemuksessa tärkeäksi tukipilariksi motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa. Näin tehtävien eriyttäminen oppilaille on luonnollinen osa tunteja, eikä erityinen, vain harvoin tapahtuva toimenpide.

Fyysisesti ja psyykkisesti turvallisen ryhmän muodostaminen vaatii opettajalta pitkäjänteistä työskentelyä. Tämä tuli ilmi opettajien kokemuksissa siten, että ryhmäyttämiseen käytetään paljon aikaa vuosiluokan aloittaessa koulutyön. Ryhmäyttämistä tapahtuu luonnollisesti muillakin tunneilla kuin liikuntatunneilla, joten kokemusten perusteella opettajan on liikuntatunnin sujumuuden vuoksi tiedostettava myös liikuntatunnin ulkopuoliset ja toimintaan vaikuttavat sosiaaliset suhteet. Näiden suhteiden tiedostaminen piti haastatteluissa sisällään sen, että opettajan on tunnettava miten oppilaat käyttäytyvät keskenään, sillä hän määrittelee alkuopetuksessa sen, millaisissa ryhmissä liikuntatunnilla toimitaan. Sosiaalisten suhteiden tiedostamisen lisäksi kokemuksissa korostui laaja-alaisesti oppilaantuntemus ja näihin luottamussuhteisiin keskitytään seuraavassa alaluvussa 6.2.2.

”Sitten yritti vielä katsoa parit sillä tavalla, että luokan motorisesti heikoin ei osuis sen taitavimman kanssa vaan vähän niin kuin jonkun tsemppaavan yksilön tai sitten jonkun ehkä vähän saman tapaisen.”

Liikuntatunneilla ennakointi on yksi sen sujumuuteen vaikuttavista tekijöistä ja haastatteluissa olikin läsnä tunteet liikuntatunnin epäonnistuneesta opettamisesta, mikäli opettaja ei tiedosta ryhmän jäsenten välisiä luottamussuhteita tai tunne ryhmäläisiään, jolloin haastavat tilanteet tulevat opettajalle yllättäen ja toisaalta tilanteet ovat sellaisia, joihin opettajalta ei löydy omasta mielestään tilanteeseen riittävän hyviä ratkaisukeinoja liikuntatunnin etenemisen kannalta.

”No haastavia tilanteita on sellaset tilanteet, että jos ei oo oma ryhmä ja oma luokka mitä opettaa. Silloin sulla ei niinku oo sellasta ennakkokuvaa tai oppilaantuntemusta ni sit joutuu välillä olea sillee ihmetyksissä, että miks tää ei suju ja miks toi oppilas käyttäytyy noin ennen ku sit vähitelle tajuu, että tää on sille joko jännittävää tai haastavaa.”

Turvallisen ryhmän ja onnistuneen ryhmäyttämisen vaikutukset ilmenivät opettajien kokemuksissa monin eri tavoin. Turvallista ryhmää kuvattiin paikkana, jossa lapsi heikommilla motorisilla taidoilla sai tilan liikkua oman kehonsa

äärirajoilla. Oppilaat eivät arvostelleet toistensa suorituksia, vaan liikunnan ilo välittyi opettajalle toisten kannustamisena ja tukemisena. Oppilailla oli mahdollisuus tuoda esiin omat liikunnalliset vahvuutensa monin eri tavoin ja näin jokainen sai onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla. Oppilaat oppivat huomioimaan omat onnistumisensa, epäonnistumisten sijaan ja ymmärsivät, että asioita voidaan yhdessä harjoitella ryhmässä. Seuraava haastattelun sitaatti tiivistää turvallisen ryhmän merkityksen niin oppilaan kuin opettajankin näkökulmasta.

”Kaiken kaikkiaan on tärkeää ni sen oman opetusryhmän ryhmäyttäminen niinku semmoseks, että sä voit olla vapaasti sellanen ku sä oot omine vahvuuksineen ja omine heikkouksineen. Et kyl tää ryhmäyttäminen on niinku ykkösjuuttu. Että ennen ihan minkä tahansa asian oppimista olkoon sitten liikuntaa, matematiikkaa tai lukemista tai käsiä, että omalla tavallaan enemmänkin sä saat sen ryhmän hyväksymisen ja tuen ku hyväksytään se erilaisuus siinä ryhmässä. Eikä niin, että mä jään tuijottamaan sitä mitä en osaa.”

6.3.2 Opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde

Motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa haastattelujen tuloksena merkityksellistyi oppilaan ja opettajan välinen luottamussuhde, johon liittyy olennaisena sen rakentaminen ja rakentuminen sekä sen positiiviset vaikutukset motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa. Luottamussuhteeseen liittyi olennaisesti haastatteluissa vahva oppilaantuntemus. Opettajat kuvailivat itseään kokemusten kautta eräänlaisiksi oppilaiden turvasatamiksi ja henkilöiksi, jolta ei lopu usko oppilaan oppimiseen.

”Opettaja tukee oppilasta motorisen oppimisen vaikeuksissa konkreettisten toimien lisäksi henkisesti ja motivoi häntä tekemään parhaansa.”

”Se, että oppilaatki oppii luottamaan ja arvostamaan sitä opettajaa ja sitä aikuista, että se on mun turva. Että olkoon mikä asia hyvänsä ni mä voin sen sille koulussa jakaa, että tota se on minusta ehkä parasta mitä opettajana voi saada, että sä saat sen lapsen luottamuksen, että se luottaa siihen, että tää asia niinku hoituu.”

Oppilaantuntemus sekä opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde rakentuu moninaisissa koulupäivän tilanteissa. Liikuntatunnit ovat vain pieni osa oppilaan kouluviikkoa, mutta opettajien kokemusten perusteella luottamussuhde korostuu liikuntatunneilla varsinkin niissä tilanteissa, jossa oppilaan heikko näkemys

omista motorista taidoistaan estää häntä yrittämästä tai kokeilemasta annettua tehtävää. Näissä tilanteissa merkityksellistyi opettajan rooli uskon luojana ja opettaja tarvitseekin työkaluja, joilla hän voi tunnistaa ja sanoittaa oppilaalle hänen vahvuuksiaan ja siten luoda toivoa onnistumiselle ja yrittämiselle. Kokemuksien perusteella opettaja osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen olemalla tukena ja antamalla oppilaalle riittävästi tilanteessa tilaa sekä aikaa. Haasteena opettajat kokivat taitonsa oppilaiden tunteiden tulkitsijoina, sillä lapsilla on hyvin erilaiset tavat osoittaa tunteitaan. Tilanteet etenevät nopeasti ja opettajalla ei aina ole mahdollista nähdä kaikkia tilanteita liikuntatunnilla. Lapsi ei välttämättä ole kykeneväinen ilmaisemaan, että tehtävä oli hänelle liian vaikea, vaan pukee tunteensa toisin sanoin. Näissä tilanteissa oppilaantuntemus ja opettajan rooli luotettavana aikuisena ovat tärkeitä ja opettaja voi tarjota oppilaalle keinoja tehtävän toteuttamiseen esimerkiksi tehtävää eriyttämällä.

”Ja sitte heitä oon tukenut ihan sillee, että oon tavallaan semmosen oppilaan lähellä ja sitten yrittäny antaa hänelle tilaa ja sit rohkaisua, että uskaltais kokeilla.”

Oppilaan tunteiden ymmärtäminen ja oppilaan empaattinen kohtaaminen voidaan kokemusten perusteella liittää olennaisina seikkoina opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen muodostumisessa. Opettajat näkevät tunnilla sivuun ajautuneen oppilaan olevan epävarmuuksien äärellä, jonka vuoksi heidät on kohdattava kannustavasti. Haastatteluissa ilmeni, että motorisesti heikommat lapset kokevat muihin verrattuna useammin heikkomuuden tunnetta liikuntatunneilla ja ajautuvat siten sivuun toiminnasta, jonka vuoksi oppilasta ja hänen tilannettaan on ymmärrettävä.

Oppilaan ja opettajan luottamussuhteen muodostamiseksi opettajan on haastattelujen kokemusten perusteella voitettava oppilaan luottamus puolelleen. Kuten jo aikaisemmin nousi ilmi, ovat ilon hetket liikuntatunneilla jaettuina, sillä motorisiin taitoihin liittyviä pelkotiloja voitetaan yhdessä liikuntatuntien aikana. Opettajien kokemuksissa nousi esille myös epäonnistumisia ja voimattomuuden tunteita, joita liikuntatunneilla koetaan. Motorisen oppimisen vaikeudet nostavat ja motorinen kömpelyys voivat esimerkiksi tehdä oppilaasta hyvin aran ja siten, opettaja ei välttämättä voita oppilaan luottamusta puolelleen. Onnistumisten ja tuen antamisen takaa taas löytyy myös opettajan itsevarmuus tukitoimien

toteuttamisessa. Opettajan itsevarmuus heijastuu oppilaille ja heillä on mahdollisuus hyötyä tästä itsevarmuudesta myös itse liikkujina, sillä oppilaat tulkitsevat ja lukevat paljon opettajien tunteita oppituntien aikana.

”Sitte no semmosia oppilaita ehkä on että ne on omasta mielestään niin huonoja että vaikee saada niihin ja niille motivaatiota sellasta että yrittää että ku sitä sitä taitoo. Että miten sais sen, että sitä taitoo tulis jos vaan yrittäis, mutta ku ei saa yrittämään, koska on jo päättänyt että on niin huono.”

”Omalla varmuudella sellasta varmuutta sille oppilaalleki, että mä just uskallan tän henkilön kanssa tehdä näitä asioita.”

Oppilaantuntemuksen sekä opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen ja näiden kautta motorisen oppimisen vaikeuksissa oppilaan tukeminen ovat haastattelujen perusteella opettajille mieleenpainuvia kokemuksia. Nämä kokemukset herättävät opettajissa itsereflektion tarpeen; onnistuinko hyvin ja toisaalta, miten olisin voinut auttaa oppilasta vieläkin paremmin. Kokemukset paljastavat, että mitä paremmin opettaja tuntee oppilaan, niin sitä herkemmin hän voi reagoida eteen tuleviin haasteisiin ja tunnistaa tuen tarpeita.

6.4 Resurssit motorisen oppimisen vaikeuksien kanssa työskentelyssä

”Käytössä olevat sisäiset ja ulkoiset resurssit määrittävät konkreettisen liikuntatunnin etenemisen ja toteutumisen lisäksi opettajan työssä jaksamista sekä henkilökohtaista näkemystä itsestään motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana.”

6.4.1 Ulkoiset resurssit

Motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen liittyvissä opettajien kokemuksissa oli läsnä yhteisöllisyys ja yhteisöllinen toiminta oppilaiden hyväksi. Opettaja on yksi tärkeä aikuinen lapselle, mutta tukitoimien mahdollistamisessa korostui haastattelujen perusteella ympäristön lisäksi myös muut lapsen koulunkäyntiin vaikuttavat aikuiset, kuten varhaiskasvatuksen henkilökunta, opettajakollegat, avustajat, moniammatillisen yhteistyön toimijat sekä muun muassa oppilaan vanhemmat. Nämä nähdään tässä tutkimuksessa ulkoisina resursseina, sillä kokemusten perusteella näillä nähdään olevan

vaikutusta siihen, millaiset mahdollisuudet opettajalla on tuottaa oppilaan tarpeisiin vastaavaa opetusta.

”Opettajien välinen sekä moniammatillinen yhteistyö nähdään tärkeänä sekä itsen että oppilaiden kannalta.”

Opettajien kokemuksissa heijastui odotukset siitä, että motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistaminen tulisi olla opettajalle itsestäänselvyys. Tämä esiintyi poikkeavissa kokemuksissa siitä, millä tavalla yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa toimii, sillä oppimisen edistymistä seuraavissa asiakirjoissa liikunnan ja motoristen taitojen rooli vaihteli haastateltavien kesken hyvin vähäisestä informaatiosta muutamalla lauseella esille tuotuihin seikkoihin. Opettajien kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen kanssa kuitenkin yhdisti halu vastaanottaa tietoa lapsen motorisesta kyvykkyydestä ja oppimisesta.

Opettajien välinen yhteistyö koettiin haastatteluissa voimavarana opettajille, mutta ennen kaikkea lasten edun mukaisena toimintatapana. Osaamisen tunnustaminen tiimeissä koettiin väylänä kohti laadukkaampaa opetusta, jolloin liikunnan opetuksesta merkityksellisyyttä kokevat ja siitä motivoituvat opettajat voivat hyödyntää ja edelleen kehittää olemassa olevaa ammattitaitoaan. Haastatteluissa nousi esille myös positiiviset kokemukset yhteissuunnittelusta, vaikka opettajat itsenäisesti vastaisivatkin oman luokkansa opettamisesta. Haasteena yhteissuunnittelussa esiin nousi koulun jäykät toimintastrukturit. Opettajien välisessä yhteistyössä heijastui vastavuoroisuuden periaate, jonka perusteella opettajat ovat valmiita antamaan ja vastaanottamaan henkistä ja vahvistavaa tukea opettajatyön arjessa.

”Johdon pitää niinku koota sellanen ja yhdessä pohtia mikä on oppilaiden paras siinä tiimissä. Tietysti tiimiä pyritään rakentamaan sillä tavalla, että niitä vahvuuksia olisi ristiin.”

Avustajien tärkeää roolia motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa tunnustettiin ja heidän merkityksensä korostui jokaisen opettajan kokemuksissa. Avustajien läsnäolon myötä kokemuksissa välittyi tyytyväisyys, että opetuksen eriyttäminen sekä oppilaiden henkilökohtainen tukeminen tunneilla helpottuu ja mahdollistuu. Toisaalta kokemukset avustajien puuttumisesta nostivat esiin liikuntatunnin sujumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ryhmänhallinnalliset

haasteet, jotka yhdistyivät kokemuksiin riittämättömyyden tunteisiin itsestä opettajana.

”Niin tavallaan ne avustajat on meille ihan kullan arvoisia.”

Yhtenä ulkoisena resurssina merkityksellistyi koulun fyysiset liikunnalliset oppimisympäristöt, joita opettajan on mahdollista hyödyntää ja siten tuottaa onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla mahdollisimman monille ja erilaisille liikkujille. Opettajien halu valmistella fyysisestä oppimisympäristöstä esimerkiksi sisäliikuntatiloissa sellainen, jossa jokainen voi nauttia ja onnistua, välittyi haastatteluissa. Järjestelyn esteenä tulivat kuitenkin vastaan opettajien monet velvollisuudet koulupäivien aikana, kuten esimerkiksi välituntivalvonnat, joiden vuoksi tilojen järjestely ennen tuntia voi olla mahdotonta. Koska liikuntatuntia kuvailtiin nopeasti ohikiitävänä ja aktiivista toimintaa pidettiin haastatteluissa erittäin tärkeänä, eivät opettajat halua myöskään uhrata lyhyestä liikuntatunnista liikaa aikaa konkreettisten järjestelyjen tekemiseen, mikäli se vähentää oppilaan liikkumisaikaa tunnilla huomattavasti. Motorisen oppimisen vaikeuksissa tärkeäksi koettu toistoja ja liikunta-aktiivisuuden määrää pyritään suojelemaan ja ympäristön organisointi tulisikin siten olla mahdollisimman helposti opettajien saavutettavissa.

”Meillä on kyllä todella hyvät liikuntatilat niin sisällä kuin ulkonakin. Että meiltä löytyy hirveesti välineitä, tukivälineitä yms. Että se on sitten vaan mielikuvitus rajana, että mitä kaikkea vois järjestää.”

6.4.2 Sisäiset resurssit

Luokanopettajat kuvasivat oman liikunnan opettamisen taustalla olevan positiivinen käsitys itsestään liikkujana ja edelleen liikuntatuntien opettajana. Positiivinen näkemys itsestä ilmeni esimerkiksi aikaisemman urheilu-uran muistelemisena, aikuiselämän liikunnallisen elämäntavan esiin nostamisella ja lapsuuden positiivisia liikuntamuistoja kuvaamalla. Monet haastateltavat ovat myös saaneet työpaikoillaan vastuulleen liikuntatuntien opettamisen oman ryhmän ulkopuolella. Itsensä näkeminen positiivisessa valossa toi itsevarmuutta myös motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa, tukemisessa ja siten oppilaan oppimisen edistämässä. Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa haastateltavat pystyivät ilmaisemaan kokemuksiaan itsestään

liikuntakasvattajina luottavaisesti, sillä he ovat käytännön työssä saaneet vahvistusta omalle toiminnalleen.

”On tällainen polku ollu liikunnan opetuksessa, että oon ehkä jonkun verran ite ollu sillee liikunnallinen ja liikun ja oon suostunu opettamaan liikuntaa, joka ei oo sit taas ollu kaikkien opettajien suosikki. Ni sit mä oon päätynyt opettamaan aika paljon liikuntaa.”

Haastatteluissa oli vahvasti läsnä käytännön kokemuksen arvostus motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Opettajat kuvasivat kokemuksen puuttumiseen liittyviä haasteita ja toisaalta sitä, millaisia mahdollisuuksia kokemuksen karttuminen on tuonut työn tekemiseen. Kokemuksen puuttuminen yhdistyi ajatukseen pakonomaisesta suunnitelman toteuttamisesta ja tavoitteiden saavuttamisesta, mutta myös motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa vertailupohjan puuttumisesta. Näihin ajatuksiin yhdistyi itselle asetetut paineet opettajana onnistumisesta. Opettajaauran alun paineisiin liittyi haastatelluilla epäily omasta kyvykkyydestä hallita liikunnanopetuksen kokonaisvaltainen paletti, jossa oppiaineen luonteen vuoksi ryhmänhallinta korostuu varsinkin, jos opettaja haluaa tukea oppilaita tunneilla henkilökohtaisella tasolla. Kokemuksen karttumisen myötä opettajien kokemuksissa heijastui itsevarmuuden ja ammattimaisuuden lisääntyminen motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa vaikkakin opettajat tunnustivat koululiikunnan rajalliset mahdollisuudet vähäisen liikuntatuntien määrän vuoksi. Positiiviset kokemukset motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa olivat eräänlainen kyvykkyyden osoitus opettajalle hänen taidoistaan jokaista huomioivana liikuntakasvattajana.

”Mut ainakin se musta tuntuu, että on tullu että varsinki aluks sitä on niin epävarma siitä omasta opettajuudesta, että vaikka vähän väkisinkin tuli ”että me tehdään nyt näin ku me on suunniteltu näin”. Vedetään tää juttu kaikki yhdessä näin. Nyt sit taas osaa kattoo sitä, että okei tää ei osaa tai sillä on joku syy siihen.. Harvemmin lapsetkaan ihan tahalleen jättää tekemättä. Kyl siellä yleensä joku epävarmuus oli. Oli se sit siinä liikkumisessa ja motoriikassa tai jossain muussa.”

Vaikka positiiviset kokemukset motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana nähtiin luottamuslauseena omaa toimintaa kohtaan, paistoi opettajien kokemuksissa edelleen kriittisyys omaa toimintaa kohtaan. Kykeneväisyys oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun nähtiin työkaluna oman opetuksen ja toiminnan

kehittämiselle. Sen avulla haastateltavat tekivät itselleen näkyväksi epäonnistumiset ja pohtivat miten selviäisivät tilanteista tässä hetkessä, tämän hetken kokemuksella, tiedoilla ja taidoilla. Kasvatuksen arki kuvattiin nopeasti etenevänä ja ohikiitävänä, jonka vuoksi ymmärrys itseä kohtaan korostui, sillä täydellisyyden tavoittelua ei pidetty oleellisena. Ulkoisista resursseista kollegoilta saatu tuki yhdistyi itsensä ja oman työpanoksensa hyväksymiseen ja riittämiseen.

”Yritin parhaani ja sen täytyy niinku riittää. Siitä ei sit seuraa myöskään mitään hyvää semmosesta liiallisesta itsensä ruoskimisesta, koska aina voi tehdä paremmin ja aina voi ennakoida ja valmistella paremmin, mutta se on se resurssi mikä meillä on.”

Sisäiseksi resurssiksi motorisen oppimisen tunnistamisessa ja tukemisessa muodostui myös liikunnan opettamisen merkityksellisyys opettajalle ja sitä kautta hänen omaavansa tiedot ja taidot tutkittavasta ilmiöstä. Se miten merkitykselliseksi haastateltava koki liikuntatuntien opettamisen ja oppilaiden motoriikan tukemisen, heijastui hänen halukkuuteensa kehittää itseään ammatillisesti. Ammatilliseen itsensä kehittämiseen yhdistyi kokemuksissa myös oma jaksaminen arjessa. Mitä enemmän opettajalla on voimavaroja työn toteuttamiseen, sitä enemmän hänellä on resursseja elinikäisen oppimisen edistämiseen. Itsensä kehittäminen esiintyi muun muassa toiveena toteuttaa motorisen oppimisen vaikeuksista kärsiville lapsille motoriikkakerhoa, mutta omat voimavarat eivät muun työkuorman ohella ole riittäneet kerhon käynnistämiseen ja organisoimiseen.

”Mä koen, että mun oma ammattitaito on sillä tasolla, että mä pystyn tekee oppilaan motoriikkaan muutoksen tai viemään sitä eteenpäin. Mut mä myös koen, että kun oma mielenkiinto on liikunnassa niin se myös laittanut itsensä ottaa enemmän tietoa siitä, että miten vaikka palotella kuperkeikka jos otetaan vaikka esimerkki liikkeenä. Niin että tietää ne vaiheet ja osaa.”

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa on tavoiteltu fenomenologisen tutkimusnäkökulman- ja asenteen avulla opettajien kokemuksia motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta perusopetuksessa vuosiluokilla 1–2, jolloin näiden havaitseminen nähdään tärkeänä myös muiden oppimisen haasteiden havaitsemisen kannalta. Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella tuloksia sekä tehdä johtopäätöksiä suhteessa luotuun teoreettiseen viitekehykseen sekä muihin aihetta koskeviin tutkimuksiin sekä asiakirjoihin. Tarkoituksena on myös pohtia sitä, miten tutkimuksen toteuttaminen on mahdollisesti muuttanut tapaa katsella ja tulkita ilmiötä.

Opetusta ja kasvatusta, joka huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti oppimisvalmiuksista lähtien, kutsutaan soveltavaksi liikuntakasvatukseksi (Huovinen & Rintala 2017, kpl. 23). Soveltavan liikuntakasvatuksen termiä käytetään silloin kun opetusta sovelletaan, jos ryhmän jäsenellä on jokin liikkumista rajoittava vamma, mutta myös silloin, jos oppilaalla on vaikeuksia oppia motorisia taitoja ja liikunta on siten hänelle haastavaa (Huovinen & Rintala 2017, kpl. 23). Tässä tutkimuksessa päälöydöksenä voidaan pitää sitä, että onnistuneen soveltavan liikuntakasvatuksen toteuttaminen ja siten motorisen oppimisen vaikeuksien tukeminen yksilötasolla vaatii opettajien kokemusten perusteella onnistuakseen sujuvaa yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Toimijoiden välinen yhteistyö mahdollistaa osaltaan opettajan ammattimaisen työskentelyn liikuntatunneilla ja edesauttaa myös opettajien ammatillista kehittymistä sitä ruokkien. Voidaan siis sanoa, että motorisen oppimisen vaikeuksien tukeminen ja tukitoimien järjestäminen liikuntatunnilla on monien tekijöiden summa ja ennen käytännön tukitoimien toteuttamisen taustalla tehdään huomattava määrä yhteistyötä. Tätä löydöstä voidaan pitää silmiä avaavana ja se antaa mahdollisuuden katsoa ilmiötä kokonaisvaltaisesti eikä motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisen vastuu laskeudu ainoastaan

liikuntaa opettavan opettajan harteille, vaan sen voi nähdä lasten kanssa työskentelevien opettajien ja muun henkilökunnan yhteisenä projektina.

Move!-mittausten uusimmat testitulokset kertovat huolestuttavasti 5. ja 8. luokan oppilaiden heikosta fyysisestä toimintakyvystä (Opetushallitus 2021). Fyysinen toimintakyky on huolestuttavalla tasolla noin 40%:lla testeihin osallistuneilla lapsilla. Vaikka alkuopetusikäiset koululaiset eivät osallistu Move!-mittauksiin, voidaan alkuopetuksessa toteutettavan liikuntakasvatuksen nähdä olevan merkittävää liikuntaan innostavana tekijänä. Tutkimuksen tuloksissa nousi esiin koko tutkimusjoukolla kokemuksia siitä, että motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa leikkien ja sitä kautta hauskuuden ja ilon tavoittaminen opetuksen avulla ovat olennainen osa toimivia tukitoimia. Ilon ja hauskuuden kautta jokainen voi tuntea olonsa hyväksytyksi liikuntatunnilla ja sitä kautta liikunnalla on mahdollisuus lisätä merkityksellisyyttä lapsen elämässä. Hauskuuden ja ilon tunteiden tuominen oppitunneille kertoo myös opettajan tietoisesta tavasta rakentaa liikuntatunneille tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita kannustetaan uudelleen yrittämiseen, omien taitojen kehittämiseen ilman, että virheisiin ei kiinnitetään huomiota (Liukkonen & Jaakkola 2017, kpl. 16.2). Lisäksi tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettajalle on merkitystä oppilaiden autonomia sekä se, että koko toiminta on sellaista, jossa koko ryhmä voi työskennellä yhdessä (Jaakkola & Liukkonen 2017, kpl 16.2). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston rakennuselementeillä voi nähdä vahvan yhteyden tämän tutkimuksen opettajan pedagogisten valintojen välillä, joilla turvataan motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisen perusteet, sillä oppilaalle merkityksellisiä tukitoimia ovat ne, joita hänelle liikuntatunnilla tarjotaan. Pieni oppilas ei näe koulun henkilökunnan välistä yhteistyötä tai ymmärrä sen merkitystä, vaan hänelle on merkityksellistä se mitä liikuntatunnilla käytännössä tapahtuu.

Kokemuksissa nousi useaan otteeseen esille moniammatillisen yhteistyön tarve oppilaiden tarpeisiin vastaamisessa. Tarpeen lisäksi merkityksen sai moniammatillisen yhteistyön haastavuus koulun jäykkien struktuurien ja toimintamallien vuoksi. Siparin (2018, s. 118) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä, jossa kuntouttava toiminta sekä kasvatusta yhdistyvät, tulisi jokainen lapsi nähdä yksilönä hänen toimintakykynsä vaikuttavien tekijöiden kautta ja

siten suunnitella ja toteuttaa moniammatillinen yhteistyö. Tämän voi nähdä olevan haaste kouluinstituutiolle, jossa toiminta on hyvin säädeltyä. Kokemuksissa toivottiin esimerkiksi moniammatillisen yhteistyön seurauksena esimerkiksi sitä, että eri alan ammattilaiset voisivat toimia yhdessä koulussa ja tässä kontekstissa liikuntatunnilla yhdessä ja samanaikaisesti. Motorisen oppimisen vaikeuksissa tämä voisi tarkoittaa toimintaterapeutin tai fysioterapeutin läsnäoloa koulussa, jonka tuloksena myös opettaja voisi löytää toiminnalleen uudenlaisia toimintamalleja oppilaiden tarpeisiin vastatessa. Toimivan moniammatillisen yhteistyön avulla voitaisiin tukea oppilaiden oikeutta heidän lähtökohdistaan kumpuavalle kasvatukselle.

Tutkimuksessa nousi esille monipuolisesti erilaisia kokemuksia motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisesta liikuntatunneilla, mutta myös koulupäivän muissa tilanteissa. Opettajien kokemuksista heijastui heidän kokemansa rooli kokonaisvaltaisena motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana ja lisäksi heillä tulee paljon tietoa opetuksen eriyttämisestä erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia. Näitä opettamisen eriyttämisen työkaluja opettajat tarvitsevat, jotta jokainen oppilas voi saavuttaa liikunnan opetukselle asetetut tavoitteet. Liikuntakasvatus, jossa huomioidaan oppilaiden yksilölliset tarpeet ja harjoitetaan monipuolisesti motorisia taitoja tukevat tutkimusten perusteella monipuolisesti myös muuta oppimista. Esimerkkinä tästä voidaan nostaa uusi suomalaistutkimus, jossa Syväoan (ym. 2021, s. 2316) tutkimustulokset luovat lisää ymmärrystä fyysisen kunnon sekä motoristen taitojen yhteydestä kognitiivisiin taitoihin, tässä tapauksessa matemaattiseen osaamiseen. Kyseisen tutkimuksen perusteella motoristen taitojen ja kognitiivisen toiminnan sekä matematiikan oppimistulosten väliltä on löydettävissä yhteys erityisesti työmuistin kautta. Syväoan ym. (2021, s. 2316) mukaan liikunnassa hyödynnetään työmuistia erilaisten liikesarjojen toteuttamisessa ja tätä työmuistin ominaisuutta hyödynnetään myös matemaattisten tehtävien ratkaisuisissa. Vaikka liikuntakasvatuksen soveltaminen on tärkeää erityisesti heille, joilla on haasteita oppimisessa, voidaan sen todeta ja päätellä hyvin toteutettuna olevan hyödyllinen ja oppimista vahvistavaa monelle lapselle, ei vain heille, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia ja tämä luo tutkimusperustaista pohjaa liikuntakasvatuksen tärkeydelle.

Teoreettisessa viitekehyksessä luvussa 2.2 aikaisemmin esiin nostetut Syväojan & Jaakkolan (2017, kpl. 13) kirjaamat ajatukset liikunnan ja motoristen taitojen positiivisesta yhteydestä kognitiiviseen kehitykseen sekä Reinikan ym. (2014, s. 43–44) löydökset MOTO-kerhon hyödyistä motorisesti heikommille lapsille antavat vahvoja perusteita sille, miksi motorisen oppimisen vaikeuksiin on puututtava koulussa. Yksi keino motoristen taitojen vahvistamiseksi on liikunnallisen tukiopetuksen järjestäminen liikuntatuntien ja muun opetuksen ulkopuolella. Liikunnallinen tukiopetus nousi esiin myös opettajien kokemuksissa, mutta kokemukset sen järjestämisestä olivat vähäisiä, johon tulee suhtautua huolestuneena, sillä esiin nostetut tutkimustulosten voidaan nähdä antavan perusteita sen järjestämiselle. Vähäiset kokemukset liikunnallisen tukiopetuksen järjestämisestä kielivät siitä, että tutkimustuloksia liikunnan ja motoristen taitojen positiivisista vaikutuksista lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen liittyen tarvitaan vieläkin enemmän käytännön toimintamallien muuttamiseksi. Tämän tutkimuksen kokemusten perusteella eniten tukiopetusta alkuopetuksessa annetaan lukemisessa, kirjoittamisessa sekä matematiikassa. Muutokset opetuksen järjestämisessä ovat hitaita, joten tavoitteen, eli motorikan ja liikunnan roolin kasvaminen tukiopetuksessa, saavuttamiseksi on olennaista miettiä, miten liikuntaa ja motorisia harjoitteita sisältäviä harjoituksia voisi lisätä niihin tukiopetushetkiin, joita oppilaalle annetaan muun muassa matematiikassa, lukemisessa tai kirjoittamisessa. Tähän tutkimukseen sekä aikaisempiin tutkimuksiin vedoten näen tämän huomioon tärkeänä oppilaille, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia, mutta myös heille, joilla näitä haasteita ei ole. Opettajat tarvitsevat tavoitteen toteutumiseksi vieläkin vahvempaa tietoa liikunnan ja motorikan hyödyistä, rohkeutta ja avoimuutta omien toimintatapojen muuttamiseksi sekä onnistumisen kokemuksia uusien toimintatapojen toteuttamisesta niiden jatkamiseksi. Tukiopetuksen liikunnallistamisen lisäksi koulut tarvitsevat liikunnallista toimintakulttuuria, jonka luominen vaatii toimia koko koulun henkilökunnalta oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi (Moilanen ym. 2017, kpl. 35.2).

Moniosaamisen vaade ja opettajan kokonaisvaltainen toimijuus motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistajana ja tukijana pitää sisällään ajatuksen siitä, että opettajalla tulee olla alkuopetuksessa työskennellessään laaja kuva ja näkemys siitä, milloin oppilas tarvitsee tukea motorisille taidoilleen. Hänen tulee tunnistaa

milloin oppiminen ja kehittyminen poikkeaa normaalista. Tässä tutkimuksessa tulosten perusteella tämä nousi haasteeksi ennen kaikkea opettajauran alussa oleville opettajille, joilta puuttuu vuosien aikana kertyvä vertailupohja siitä, milloin ja millä intensiteetillä tukitoimiin tulisi ryhtyä. Opettajien kokemusten perusteella he havaitsevat motorisen oppimisen vaikeuksia monipuolisesti erilaisissa tilanteissa koulupäivien aikana liikuntatuntien lisäksi. On kuitenkin todettava, että kukaan haastatelluista ei nostanut esille kokemuksia erilaisten arviointilomakkeiden tai menetelmien käytöstä. Asunta (2018, s. 87) ihmettelee väitöskirjassaan sitä, miten suurelta osalta kouluikäisten lasten kanssa toimivilta puuttuu käytöstään motoriikan arviointivälineitä, joita voivat olla esimerkiksi standardoidut testit viitearvoineen. Asunta (2018, s. 22) käänsi väitöskirjassaan opettajien motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamista ja havainnointia varten helppokäyttöisen havainnointityökalun, jonka täyttäminen ja siten tulosten lukeminen helpottaa opettajan pohdintaa siitä, onko oppilaalla mahdollisesti motorisen oppimisen vaikeuksia. Esimerkiksi tämän havainnointityökalun näkyväksi ja tunnetuksi tekeminen voisi olla yksi helpottava tekijä ensimmäisten opettajavuosien arkuuteen omasta ammattitaidosta motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja siten tukitoimien suunnittelussa. Näin opettaja saisi vertailupohjaa lapsen tilanteeseen ja voisi tutkimuksiin perustuvaan tietoon pohjaten nostaa esille huolen lapsen motoriikasta. Asunnan väitöskirjan tekemisestä on kulunut nyt kaksi vuotta ja tämän tutkimuksen hyvin pienen otannan ja kokemusten perusteella on tehtävä paljon töitä sen eteen, että havainnointityökaluja käytettäisiin aktiivisesti kouluikäisten lasten kanssa työskennellessä.

Arviointi- ja havainnointityökalujen tarpeen lisäksi voidaan tämän tutkimuksen perusteella tehdä johtopäätös siitä, että opettajien työtä helpottaisi myös motorisen oppimisen vaikeuksien selkeä kirjaus oppilaiden oppimista seuraavissa asiakirjoissa. Kokemuksissa yhdistyi näiden havaintojen merkityksellisyys asiakirjoissa, mutta sen toteuttamisen tavat vaihtelivat. Näin opettajalla olisi jo lapsen siirtyessä kouluun tiedossa varhaiskasvattajien näkemys lapsen liikunnallisuudesta ja motorisista taidoista sekä erityisesti niissä ilmenevistä haasteista. Uran alussa olevalla opettajalla olisi siten mahdollisuus verrata omia havaintojaan lapsen tilanteesta jo kirjattuihin havaintoihin ja lapsella olisi mahdollisuus saada nopeammin apua ja tukea motoriseen oppimiseensa.

Systemaattinen kirjaus motorisista haasteista loisi selkeän yhteisen toimintamallin varhaiskasvattajille sekä luokanopettajille.

Luokanopettajan toimenkuvaan kuuluu monen oppiaineen opettaminen ja tutkimuksessa esiintyneiden kokemusten perusteella luottamussuhdetta oppilaan kanssa rakennetaan koko koulupäivän ajan. Luottamussuhteen rakentaminen motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisen kannalta koettiin erityisen tärkeäksi juuri alkuopetuksessa pienten lasten kanssa työskennellessä. Suomessa opetusta annetaan hyvin erilaisissa peruskouluissa. Yhtenäiskoululla tarkoitetaan koulua, jossa voi opiskella koko peruskoulun ajan eli vuosiluokilla 1–9. Tilastokeskuksen (2020) tuottaman raportin mukaan Suomessa oli vuonna 2019 471 yhtenäiskoulua, kun vuonna 2010 niiden määrä oli 323. Voidaan siis huomata yhtenäiskoulujen määrän lisääntyvän kunnissa. Yhtenäiskouluissa toimii luokanopettajien lisäksi enemmän aineenopettajia, joilla on taustalla suurempi määrä opintoja valitussa oppiaineissa, kuten liikunnassa. Tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen pohjaten voidaan liikuntakasvatuksella ja liikuntataidoilla nähdä olevan hyvin merkittävä rooli lasten ja nuorten oppimisessa. Tämän perusteella voidaan miettiä sitä, tulisiko liikuntakasvatuksen taso oppilaitoksissa varmistaa siten, että liikuntaa yhtenäiskouluissa opettaisi resurssien mahdollistamalla tavalla mahdollisimman usein henkilö, joka on erikoistunut liikunnan opettamiseen. On tärkeää pohtia sitä, olisiko aineenopettajalla samanlainen mahdollisuus muodostaa oppilaan kanssa luottamussuhdetta oppimisen tukemiseksi, vaikka häneltä koulutuksen kautta löytyisikin monipuolisemmat toimintamallit ja tietopohja käytännön tukitoimista, joita hän voi oppilaalle toteuttaa. Tämä asia on huomioitava myös niissä tilanteissa, joissa luokan oma opettaja ei opeta luokalleen liikuntaa, sillä tutkimuksessa nousseiden kokemusten mukaisesti oppilaan on erittäin tärkeä luottaa opettajaan, jotta hän voi liikkua oman osaamisensa ylärajoilla ja siten kehittää motorisia taitojaan omalla tasollaan.

Opettaja elää oppilaan rinnalla koulussa, joten on tärkeää, miten hän päivittäin kohtaa luokkansa kokonaisuutena ja oppilaat erikseen. Opetuksessa opettajan tavoitteena on kohdata oppilas ja tähän kohtaamiseen kouluympäristössä liittyä aina kasvatustehtävä sekä henkilökohtaisen identiteetin kehittymisen tukeminen (Hovila 2004, 46). Oppilaan kohtaamiseen lukeutuu oppilaan mielipiteiden ja ajatusten kuuleminen, joita pienet oppilaat harjoittelevat

ilmaisemaan ja jäsentelemään. Tutkimuksen kokemuksissa merkityksellistyi oppilaantuntemus ja se, miten opettaja pyrkii tulkitsemaan oppilaan tilannetta, mikäli oppilas ei itse osaa tai pysty sanoittamaan tuntemuksiaan liikuntatunnin aikana. Oppilaan kuuntelemisen voidaankin nähdä olevan yksi opettajan merkittävä työkalu motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisessa. Jo alkuopetuksessakin olevilla oppilailla on ajatus siitä, mihin hän kykenee ja mihin ei. Tämän kuunteleminen ja huomioiminen lisää opettajan mahdollisuutta tuottaa oppilaalle positiivisia kokemuksia liikuntatunneilla. Opettajan vastuulla on järjestää liikuntatunnilla opetusta siten, että oppilaalla on mahdollisuus kertoa omia ajatuksiaan liittyen tehtäviin harjoitteisiin.

Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa yliopiston yhtenä tehtävänä voidaan nähdä sen antavan valmiuksia alalle tärkeille yhteistyötaidoille sekä synnyttävän halua elinikäiselle oppimiselle ja itsensä kehittämiselle. Nämä teemat ilmenivät myös opettajien kokemuksissa motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa. Kun tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää millaisia kokemuksia opettajilla on motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisesta ja tunnistamisesta, niin on tarkoituksenmukaista pohtia myös sitä, millainen on opettajankoulutuksen rooli opettajien liikuntapedagogisessa osaamisessa ja miten opettajankoulutus pystyy valmistamaan opettajaa kohtaamaan näitä haasteita käytännön työelämässä. On itsestään selvää, että opettajankoulutuksen on tärkeä tuottaa tuleville opettajille liikunnanopetuksen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja, jotta opettaja voi lähestyä oppiainetta riittävällä ainekohtaisella osaamisella. Riittävä ainekohtainen osaaminen näkyy käytännön opetustyössä tutkimuksen kokemusten perusteella siten, että opettaja pystyy esimerkiksi pilkkomaan taidon oppimista pienempiin osiin ja saavuttamaan tavoitteita monien eri toimintatapojen avulla erilaisille oppijoille. Se, miten opettajankoulutus pystyy valmistamaan opiskelijoita kohtaamaan oppilaiden moninaisia vaikeuksia, voidaan nähdä suurempana haasteena, johon opettajankoulutuksen pitäisi pystyä vastaamaan. Erityisesti oppilaiden vaikeuksien kasautuminen eli komorbiditeetti haastaa opettajien ammattitaitoa. Motoristen haasteiden lisäksi oppilaalla voi olla tunne-elämän ja tarkkaavaisuuden ongelmia, ylipainoa ja kun tiedämme, että myös mielenterveyden häiriöt ovat yleisiä (THL 2020), niin voidaan päätellä, että opettajalla tulee olla voimavaroja kehittää itseään työelämässä erilaisiin

oppimisen haasteisiin ja vaikeuksiin liittyen, jotta hän voi selvitä työstään riittävin voimavaroin.

Työelämässä lisäkouluttautuminen on yksi keino lisätä ammattitaitoa uran aikana, jossa opettajalla on lisäksi mahdollisuus verkostoitua kollegojen kanssa ja saada myös heiltä uusia virikkeitä oman työnsä toteuttamiseen. Opetushallitus on vastannut muun muassa opetushenkilöstöä puhuttaneeseen tarkkaavuuden ja käyttäytymisen pulmiin liikunnan opetuksessa ja järjestää täydennyskoulutusta opetushenkilöstölle nimellä ”Koululiikuntaa kaikille” (Jyväskylän yliopisto). Koulutuksen tavoitteena on tarjota soveltavan liikunnan vinkkejä opetushenkilöstölle arviointiin ja heterogeenisiin ryhmiin liittyen. Kouluttautuminen asettaa aina oppijan reflektoimaan omaa toimintaa, joka esiintyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa, jonka perusteella opettajat pohtivat oman toimintansa ja opetuksensa kestävyyttä. Myös tutkimuksessa nousseet epävarmuuden tunteet oman toiminnan tarkoituksenmukaisuudesta ja siten moniammatillisen yhteistyön kaipuusta ovat hyviä esimerkkejä sille, että opettajien ammattitaidon lisääminen liikuntatunneilla moninaisten haasteiden kohtaajana tulee lisätä.

Opettajan jaksamiseen arjen työssä ja työhyvinvointiin tulee aina suhtautua tarvittavalla vakavuudella. Tässä tutkimuksessa nämä sisältyivät ilmiön kannalta oleellisesti koettuihin ulkoisiin ja sisäisiin resursseihin. Työssä jaksaminen linkittyi muun muassa avustajien määrään, kollegoilta saatavaan tukeen ja turvalliseen toimintaryhmään. Ilmiön kannalta oleellisena voidaan ehdottomasti pitää sitä, millainen kulttuuri työyhteisössä on omien epävarmuuksien esiin tuomiselle ja siten avun pyytämiseksi. Omien epävarmuuksien kertomisessa ja avun pyytämisessä korostuu turvallinen ryhmä, jossa opettajat voivat toisiin luottaen tuoda todenmukaisesti esille omia tarpeitaan ja näin edistää oppilaiden etua. Avustajien määrän kuvailtiin suoranaisesti vaikuttavan siihen, millaiset mahdollisuudet opettajalla on auttaa ja tukea motorisen oppimisen vaikeuksissa. Mitä useammin opettajalla on käytössään avustaja, sitä systemaattisemmin ja paremmin hän voi antaa huomiota yksilöille liikuntatunnin aikana tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Avustajien roolin voi nähdä tulevaisuudessakin oleellisena tiedostaessamme sen, että opettajien mukaan yksi suurimmista haasteista liikunnan opetuksessa peruskoulussa on oppilasryhmien

heterogeenisyys eli jäsenten väliset tasoerot liikunnallisissa taidoissa (Mähönen 2018, s. 5).

Tutkimuksen tuloksissa esiintyi myös kokemus itsestä liikkujana, jota haastateltavat pohtivat sen kautta, miten olivat ajautuneet tilanteeseen, jossa suurella osalla heistä oli opetettavanaan myös muiden opetusryhmien liikuntatunteja oman ryhmänsä lisäksi. Haastateltavia yhdisti positiivinen näkemys itsestään liikkujina. Otannan pieneen määrään sekä liikunnan merkitykselliseen roolin haastateltavien elämässä tulee suhtautua kriittisesti. Haastatteluissa nousi useasti esille kokemukset siitä, että liikunta ei ole suurelle osalle opettajista mieluisin aine opettaa, jota sen voidaan nähdä olevan tämän tutkimuksen tutkimusjoukolle. Tämän perusteella tutkimuksen tuloksiin tulee suhtautua varauksella ja ymmärtää, että tässä tutkimuksessa muodostetut tutkimustulokset muodostuvat nimenomaisesti haastateltavien kokemusten kautta. Jatkotutkimusaiheena voisi nähdä sen, millä tavalla kokemukset omasta liikunnallisuudesta vaikuttavat suhteessa motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamiseen ja tukemiseen perusopetuksen oppimisympäristössä.

Jokainen opettaja on kulkenut omanlaisensa matkan opettajaksi ja jokaisen liikuntasuhde on rakentunut omanlaisekseen. Vaikka liikunnan merkitys opettajan elämässä ei olisi merkittävä, on jokaisella kuitenkin henkilökohtainen liikuntasuhde. Se, miten kukin omassa arjessaan suhtautuu ja asettuu liikunnan sosiaaliseen maailmaan, kutsutaan liikuntasuhteeksi (Koski 2017, kpl. 6). Jokainen määrittelee itse kussakin elämänvaiheessa sen, miten paljon ja vahvasti on liikunnan ja urheilun maailmassa mukana. Mitä enemmän ja voimakkaampia merkityksiä yksilöllä on liikuntaan, sitä syvemmällä hän on liikunnan sosiaalisessa maailmassa (Koski 2017, kpl. 6.2). Koski (2017, kpl 6.2) esittelee vuodelta 1979 David Unruhin nelitasoisen tyypittelyn liikunnan sosiaaliseen maailmaan kiinnittymisen kannalta, jotka ovat muukalainen, turisti, regulaari sekä insaideri. Muukalaisille liikunnan sosiaalinen maailma on hyvin vieras, kun taas insaidereille liikunnan sosiaalinen maailma on erittäin merkityksellinen koko elämän kannalta. Karin (2016, s. 65) väitöskirjatutkimuksen perusteella ihmiset voidaan jakaa seitsemään liikkujatyyppiin ja jokaisella heillä on erilainen lähtökohta liikuntakasvatukseen toteuttamiseen. Nämä tyypit ovat kilpailija, uurastaja, elämysliikkuja, tuottaja, liikunnan kolhima, terveyden korostaja sekä liikunnan suurkuluttaja.

Kasvatustyössä ja liikuntaa peruskoulussa opettaa hyvin moninainen joukko erilaisia opettajia ja sama pätee oppilaita tarkastellessa. Yksi mikä säilyy, on positiivisten liikuntakokemusten merkitys elämän läpi (Kari 2016, s. 185). Positiivisten kokemusten rooli itsetunnon vahvistamiseksi ja edelleen liikunnan nauttimiseksi ovat tärkeitä liikunnan sosiaalisen maailmaan kiinnittymiseksi. Tämä korostaa onnistumisen kokemusten tuottamisen tärkeyttä opettajan työssä liikuntatunneilla ja ennen kaikkea niiden lasten kohdalla, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia. Jotta he voivat tuottaa positiivisia kokemuksia lapsille, saanen päätellä oman liikuntasuhteen ja liikkujatyypin pohtimisen olevan merkittävä askel liikuntatuntien opettamisen reflektioimisessa ja siten omien vahvuuksien ja heikkouksien löytämisessä. Oman liikuntasuhteen ja liikkujatyypin tiedostamisella voidaan nähdä olevan merkitystä siihen, millä tavalla opettaja liikuntakasvatusta toteuttaa.

Vaikka haastateltujen opettajien määrä tässä tutkimuksessa on pieni, tulee opettajien kokemuksista luotu yleinen tieto huomioida siinä keskustelussa, jota käydään opettajien roolista motorisen oppimisen vaikeuksien tukijana ja tunnistajana. Opettajilla tulee olla riittävät resurssit laadukkaan liikunnan opetuksen toteuttamiseksi. Riittävä resurssien määrä tulee nähdä satsauksena lasten ja nuorten tulevaisuuden hyvinvoinnille ja asia tulee huomioida yhteiskunnallisessa päätöksenteossa, jossa päätetään muun muassa siitä, miten paljon kunnilla on mahdollisuutta palkata henkilökuntaa kouluihin.

LÄHTEET

- Ahonen, T. (1990) Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, T. & Viholainen, H. (2006) Motorinen kehitys. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) Mieli ja aivot: Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, Turun yliopisto. 268–274.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. (2005) Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. PS-Kustannus. 7–24.
- Alasuutari, P. (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino. E-kirja. ISBN 978-951-768-503-0
- American Psychiatric Association (APA). (2013) Diagnostic and Statistical Manua of Mental Disorders, 5th edition. American Psychiatric Association. Wahshington, DC., USA.
- Asunta, P. (2018) Motorisen oppimisen vaikeuden tunnistaminen ja tukeminen kouluympäristössä. Väistökirja, Jyväskylän yliopisto.
- Asunta, P., Mälkönen, I., Viholainen, H., Ahonen, T. & Rintala, P. (2014) Miten voimme tunnistaa lapset, joilla on motorisen oppimisen vaikeuksia, ja tukea heitä kouluympäristössä? NMI-bulletin, 2014 vol 24.
- Bünger, A., Urfer-Maurer, N. & Grob, A. (2021) Multimethod Assessment of Attention Executive Functions, and Motor Skills in Children With and Without ADHD: Children's Performance and Parents' Perceptions. Journal of Attention Disorders 2021, Vol. 25(4). 596–606.
- Eddy, L., Wood, M., Shire, K., Bingham, D., Bonnicksen, E., Creaser, A., Mon-Williams, M. & Hill, L. (2019) A Systematic review of randomized and case-controlled trials investigating the effectiveness of school-based motor

skill interventions in 3- to 12-years old children. *Child Care Health Dev.* 2019;45: 773–790.

- Finni, T., Laukkanen, A., Pesola, A. & Sääkslahti, A. (2003) Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan! *Liikunta & Tiede* 50 (6) 47–52.
- Gallahue, DL., Ozmun, JC. & Goodway, JD. (2012) *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. International Edition, Seventh edition.*
- Getchell, N. & Haywood, K. (2020) *Life span motor development, seventh edition. Human kinetics.*
- Goulardins, J., Rigoli, D., Loh, P., Kane, R., Licari, M., Hands, B., Oliveira, J. & Piek, J. (2018) The Relationship Between Motor Skills, Social Problems, and ADHD Symptomatology: Does It Vary According to Parent and Teacher Report? *Journal of Attention Disorders* 2018, Vol. 22(8), 796–805.
- Haapala, E. (2013) Cardiorespiratory Fitness and Motor Skills in Relation to Cognition and Academic Performance in Children – A Review. *Journal of Human Kinetics* 2013, Mar; 36: 55–68.
- Heikkinen, H. (2018) *Kerronnallinen Tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.*
- Hirsijärvi, S. & Hurme, S. (2015) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus, Helsinki University Press.*
- Hovila, H. (2004) *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.*
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020) Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.*
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017) Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.*

- Hyvärinen, M. (2017) Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino.
- Iivonen, S., Laukkanen, A., Haapala, E. & Reunamo, J. (2016) Motoristen taitojen kehitys teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja (22) Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 32–37.
- Jaakkola, T. (2010) Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. PS-Kustannus.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. (2017) Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.
- Jalkanen, J., Järvenoja, M. & Litola, K. (2012) Muuttuva maailma, erilaisia oppijoita – millainen oppimisympäristö? Jyväskylän Yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41519/jalkanenjarvenojalitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Noudettu: 10.4.2021.
- Jyväskylän yliopisto (2021) Koululiikuntaa kaikille.
<https://www.jyu.fi/sport/fi/opiskelu/taydennyskoulutus/koululiikuntaa-kaikille>
Noudettu: 21.12.2021.
- Kaikkonen, P. (1999) Ladullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 5/1999. 427–435.
- Kari, J. (2016) Hyvä opettaja – Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylän Yliopisto.
- Karvonen, L., Nikander, R. & Piirainen, A. Fyysisen aktiivisuuden merkitys elämänculussa. Liikunta & Tiede 53(1). 68–74.
- Kauranen, K. (2011) Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Liikuntatieteellinen Seura ry, julkaisu nro 167.
- Knight, C.J. & Holt, N.L. (2011) Sport participation during childhood and adolescence. teoksessa Holt, N.L. & Tabet, M. (toim.) Participation and Performance Across the Lifespan. Taylor & Francis group. ProQuest Ebook Central.
- Koski, P. (2017) Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.
- Kurtz, L. (2008) Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism and Other Learning Disabilities. Jessica Kingsley Publishers.

- Kuula, A. (2011) Tutkimusetiikka. Vastapaino, Tampere. E-kirja.
- Laasonen, K. (2005) Lasten motoristen taitojen arviointi. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja Opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. PS-Kustannus. 197–216.
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus. E-kirja.
- Lano, A. (2018) Motoriikan kehityshäiriöt. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) Lastenneurologia. Duodecim.
- Laukkanen, A., Finni, T., Pesola, A. & Sääkslahti, A. (2013) Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan! Liikunta & Tiede (6), 47–52.
- Lehmuskallio, M., Konkari Koski, L. & Tiistola, T-M. (2015) Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille – tunnettuus, toteutumisarvio, ja huoli alakoululaisten vanhempien keskuudessa. Liikunta & Tiede 53 (6), 70–77.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. 163–194.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017) Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007) Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Martzog, P., Stoeger, H. & Suggate, S. (2019) Relations between Preschool Children’s Fine Motor Skills and General Cognitive Abilities. Journal of Cognition and Development 2019, vol 20, no 4, 443–465.
- McGough, J. (2014) ADHD. Oxford university Press.
- Moilanen, N., Kämppe, K., Laine, K. & Blom, A. (2017) Liikkuva koulu – liikunnallista toimintakulttuuria luomassa. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.

- Mähönen, S. (2018) Liikunnan opettamisen haasteet peruskoulussa opettajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Mäkinen, O. (2006) Tutkimusetiikan ABC. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Männistö, J-M., Cantell, M., Huovinen, T., Kooistra, L. & Larkin, D. (2006) A school-based movement programme for children with motor learning difficulty. *European physical education review*. Volume 12(3), 173–287.
- Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E., Cantell, M., Korhonen, E. & Sääkilahti, A. (2019) Environmental Correlates of Motor Competence in Children – The Skilled Kids Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Niilo Mäki Instituutti. Motoriikka. Noudettu 28.9.2021: <https://www.nmi.fi/niilo-maki-instituutti/tietoa-oppimisesta-ja-oppimisvaikeuksista/motoriikka/>
- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. 148–150.
- Opetushallitus (2021) Lasten ja nuorten fyysinen toimintakyky huolestuttavalla tasolla. Noudettu 29.12.2021: <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2021/lasten-ja-nuorten-fyysinen-toimintakyky-huolestuttavalla-tasolla>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019) Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19.
- Palmer, KK., Harkavy, D., Rock, SM. & Robinson, LE. (2019) Boys and Girls Have Similar Gains in Fundamental Motor Skills Across a Preschool Motor Skill Intervention. *Journal of Motor Learning and Development*, 2020, 8, 569–579.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.)

- Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Dialogia Oy. 115–162.
- Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö – Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän Yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piercy, K.L., Troiano, R.P., Ballard, R.M., Carlson S.A., Fulton J.E., Galuska, D.A., George, S.M. & Olson, R.D. (2018) The physical activity guidelines for Americans. JAMA 320(19): 2020–2028.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.
- Rantala, S.-L. (1995) Lasten puhehäiriöt. Aikakauskirja Duodecim. Noudettu 20.9.2021: <https://www.duodecimlehti.fi/duo50146>
- Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017) Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.
- Reinikka, O., Sääkslahti, A. & Luukkonen, E. (2014) Ensimmäisellä luokalla motorista lisätukea saaneiden oppilaiden menestys koululiikunnassa sekä kokemuksia oppimisesta ja liikunnasta. Liikunta & Tiede 51, 6/2014, 41–48.
- Rintala, P., Sääkslahti A. & Iivonen, S. (2016) 3–10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. Liikunta & Tiede 53(6). 49–55.
- Seelander, J., Filder, V. & Hadders-Algra, M. (2012) Increase in impaired motor coordination in six-year-old German children between 1990 and 2007. Foundation Acta Paediatrica 2013, 102, e44–e48.
- Sipari, S. (2008) Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Skinner, R. & Piek, J. (2001) Psychosocial implications of poor motor coordination in children and adolescents, Human Movement Science 20 (2001), 73–94.
- Sudgen, D. & Wade, M. (2013) Typical and Atypical Motor Development. Mac Keith Press.

- Syväoja, H. & Jaakkola, T. (2017) Liikunta, kognitiivinen toiminta ja koulumenestys. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus.
- Syväoja, H., Kankaanpää, A., Hakonen, H., Inkinen, V., Kulmala, J., Joensuu, L., Räsänen, P., Hillman, C.H. & Tammelin, T. (2021) How physical activity, fitness, and motor skills contribute to match performance: Working memory as a mediating factor. *Scand J Med Sci Sports*. 2021:31: 2310–2321.
- Sääkslahti, A. (2005) Liikuntaintervention vaikutus 3–7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Tammelin, T. (2008) Johdatus kouluikäisten fyysiseen aktiivisuuteen. Teoksessa Opetusministeriö (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. 12–16.
- Takala, M. (2016) Tuen muodot perusopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus Helsinki University Press. 22–33.
- Tenhu, T. (2019) Taide mielessä - Mieli taiteessa. Opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020) Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. Noudettu 21.12.2021: <https://thl.fi/fi/web/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielenterveyden-hairiot>
- Tiittula, L. & Ruusuvuosi, J. (2005) Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino. ISBN 978-951-768-501-6
- Tilastokeskus (2020) Peruskoulujen määrä jatkoilaskuaan, oppilaitokset aiempaa suurempia. Noudettu 28.12.2021: https://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html
- Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (2018) Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI

– Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University press, Rovaniemi. 7–24.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. 2., uudistettu painos.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, E-kirja.

Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI – Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University press, Rovaniemi. 64–84.

Valtonen, J. (2016) Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosiaalisuutyoympäristöt, koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto.

Valtonen, J. & Ruismäki, H. (2012) Liikuntaa opettavaksi opettajaksi sosiaalistuminen – luokanopettajaopiskelijoiden koulutus- ja työkokemustaustojen yhteydet käsityksiin hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Liikunta & Tiede 49 (6), 23–28.

Viholainen, H., Ahonen, T., Lyytinen, P., Cantell, M., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. (2006) Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia. *Developmental Medicine & Child Neurology* 2006, 48: 367–373.

Viholainen, H., Hemmola, P-M., Suvikas, J. & Purtsi, J. (2011) Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja, Loikkiksella ketteräksi. Niilo Mäki Instituutti & Suomen CP-liitto ry.

Virkkunen, A. (2011) Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana. Helsingin yliopisto.

Weiss, K. (2019) Survey Research. Asking questions for assessing social problems. Teoksessa Marvasti, A. & Trevino, A. (toim.) *Researching social problems*. 30–46.

LIITTEET

LIITE 1: Saatekirje

Hyvä lukija,

Opiskelen Tampereen yliopistossa luokanopettajaksi ja olen opinnoissani siinä vaiheessa, että teen pro gradu –tutkielmaa. Tutkielmani aiheena on luokanopettajien kokemukset motorisen oppimisen vaikeuksien tunnistamisesta ja tukemisesta vuosiluokilla 1–2.

Tutkielmani tarkoitus on lisätä ymmärrystä opettajan kokonaisvaltaisesta roolista lapsen kasvun tukijana sekä erityisesti tuoda esiin opettajien kokemuksia motorisen oppimisen vaikeuksien tukemisesta ja tunnistamisesta perusopetuksen oppimisympäristössä. Tutkimukseen osallistuminen antaa sinulle mahdollisuuden käsitellä omia kokemuksiasi motorisen oppimisen tukijana omassa työssäsi ja pohtia, miten voisit tulevaisuudessa huomioida motorisen oppimisen vaikeuksista kärsiviä lapsia paremmin.

Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla luokanopettajia, jotka opettavat liikuntaa vuosiluokilla 1–2. Haastattelut nauhoitetaan ja muutetaan kirjalliseen muotoon tutkimuksen analyysia varten. Olen tutkimuksessani sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä pitää sisällään esimerkiksi sen, että tutkimukseen käytettävä data (nauhoitetut ja litteroidut haastatteluaineistot) tuhotaan asianmukaisesti työn valmistuttua ja, että tutkimukseen osallistujat eivät ole tunnistettavissa lopullisessa tutkimusraportissa. Lisäksi lupaan käsitellä henkilötietoja erittäin huolellisesti.

Mikäli tahdot auttaa tutkielmani toteutumista ja suostut tutkimushaastatteluun, niin otathan minuun pikaisesti yhteyttä puhelimitse tai sähköpostin välityksellä.

Olen siitä erittäin kiitollinen. Haastattelut kestävät noin 30-60 minuuttia ja voimme yhdessä sopia paikan haastattelulle. Myös etäyhteyden avulla toteutetut haastattelut ovat mahdollisia. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa loka-marraskuun aikana.

Tutkimuksen on tavoitteena valmistua siten, että lopullinen tutkimusraportti on avoimesti luettavissa Tampereen yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa kevään 2021 aikana.

Ystävällisin terveisin,

Marita Pulkkinen

marita.pulkkinen@tuni.fi

Tampereen yliopisto/Luokanopettajakoulutus

4. vuosikurssi