

Julia Kaapro ja Satu Siekkinen

SOMEBODY® -MENETELMÄN SOVELTAMINEN ALAKOULUN
LUOKKAYMPÄRISTÖÖN

Fysioterapian koulutusohjelma
2016



Satakunnan ammattikorkeakoulu
Satakunta University of Applied Sciences

SOMEBODY® -MENETELMÄN SOVELTAMINEN ALAKOULUN LUOKKAYMPÄRISTÖÖN

Kaapro, Julia
Siekkinen, Satu
Satakunnan ammattikorkeakoulu
Fysioterapian koulutusohjelma
Marraskuu 2016
Ohjaaja: Keckman, Marjo
Sivumäärä: 38
Liitteitä: 5

Asiasanat: hyvinvointi, lapsen kehitys, sosiaaliset taidot, temperamentti, kehotietoisuus, keskittyminen

Opinnäytetyö on tehty osana Somebody®-hanketta. Somebody® -menetelmässä on yhdistetty psykofyysinen fysioterapia sekä psykososiaalinen sosiaalityö. Menetelmässä tarkastellaan kehotietoisuutta ja tietoisuustaitoja teoreettisesta näkökulmasta. Vuorovaikutus- ja tunnetaitoja kehitetään liikettä hyväksi käyttäen. Ideana on tarkastella kehon ja mielen yhteyttä. Menetelmä on luotu kokonaisvaltaiseksi työvälineeksi, jota voi soveltaa sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteen työympäristöissä kuntouttavasta ja ennaltaehkäisevästä näkökulmasta.

Tarkoituksena on selvittää, miten Somebody® -menetelmä soveltuu toteutettavaksi alakoulun luokkaympäristöön, sillä aiemmin toimintaa on toteutettu ainoastaan pienryhmissä. Pilotin kohderyhmänä toimi yhden 2.-luokan oppilaat. Luokalle valittiin kohdekoulu kuraattorin ehdotuksen perusteella. Luokalle järjestettiin Somebody® -toimintaa kaksi kertaa viikossa kolmen viikon aikana. Tuokioiden teemoina oli vuorovaikutus, rentoutuminen, keskittyminen, kosketus ja reviiiri. Lisäksi kaikissa tuokioidissa harjoiteltiin tunteiden käsittelyä ja ilmaisua dialogisessa vuorovaikutuksessa. Suurissa luokissa vuorovaikutuksellisuus ja luokan ilmapiiri eivät välttämättä ole yhtä hyvät kuin pienemmissä luokissa. Siksi opinnäytetyössä arvioidaan menetelmän soveltuvuutta ja vaikuttavuutta luokan yhteishengen ja ilmapiirin parantamisessa.

Toiminnan aikana selvää kehitystä näkyi etenkin niiden lasten kohdalla, jotka olivat aikaisemmin jääneet ryhmän ulkopuolelle. Toiminta purki muureja joidenkin yksilöiden välillä, joka tiivistä luokan ryhmähenkeä. Saavutettujen tulosten perusteella on selvää, että Somebody® -toiminnasta on hyötyä alakoulun luokkaympäristössä. Toimituksen perusteella toimintaa voidaan suositella etenkin ryhmille, joissa esiintyy käyttäytymis- ja keskittymishäiriöitä.

Alakouluiässä on tärkeää osata käyttäytymis- ja toimintamalleja. Myös tunnetaitojen harjoittelu on tärkeää oman hyvinvoinnin, mutta myös sosiaalisten suhteiden kannalta. Näin lapsen on helpompi selviytyä tulevaisuuden haasteista. Somebody®-toiminnassa harjoitettavista asioista olisi hyvä saada kouluympäristöön jatkuva ja kehittyvä prosessi. Tämä olisi mahdollista liittämällä toimintaa enemmän luokkaympäristöön oppituntien sekaan. Sen vuoksi opettajat tulisi saada tietoiseksi toiminnasta ja mahdollisesti kouluttaa ja perehdyttää kyseiseen toimintaan.

ADAPTING SOMEBODY® -METHOD TO CLASSROOM ENVIRONMENT AT PRIMARY SCHOOL

Kaapro, Julia

Siekkinen, Satu

Satakunnan ammattikorkeakoulu, Satakunta University of Applied Sciences

Degree Programme in physiotherapy

November 2016

Supervisor: Keckman, Marjo

Number of pages: 38

Appendices: 5

Key words: welfare, child development, social skills, temperament, body awareness, concentration

The thesis has been made as a part of development project of the SomeBody® -method. Psychophysical physiotherapy and psychosocial social work are combined in SomeBody® -method. In this method body awareness and awareness skills are observed from theoretical view. Social- and emotional skills are developed by using movement. The idea is to examine the relation of body and mind. The method has been made to a holistic tool that you can adapt to social and health care and education in working environment from rehabilitative and preventive view.

The meaning was to adapt the method to classroom environment because earlier the activity has been carried out in small groups. The target group was a class from second grade. The class was chosen by suggestion of the school curator. The activity was carried out six times in a three-week period. The themes of the activity were interaction, relaxation, concentration, contact and territory. In addition, emotional skills were practiced in dialogic interaction.

In large groups interaction and atmosphere are not always as good as in small groups. Therefore, the meaning of the activity was to improve team spirit of the class. During the activity there was seen clear improvement in those pupils who usually left out of the group. The activity shut down walls between some pupils which improved the team spirit. According to the results it is clear that SomeBody® -method is useful in classroom environment at primary school.

According to the implementation, activity can be recommended especially for groups including pupils with behavioural- and concentration problems. It is important for children to learn correct behavioural models and especially how to practise them in different ways. In welfare and social contacts of children it is also important to practise how to deal with feelings and even more important how to express them. It can help children to manage through the challenges of future. It would be important that SomeBody® -method becomes permanent and developing process. This would be possible by adapting activity more to the lessons in school environment. Therefore, SomeBody® -method should be advertised especially among teachers and possibly familiarize them to the activity.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE	7
3 ALAKOULUIKÄINEN LAPSI.....	7
3.1 Lapsen psyykkinen kehitys	7
3.2 Lapsen kognitiivinen kehitys	8
3.3 Lapsen motorinen kehitys	10
3.4 Kehotietoisuus.....	12
3.5 Lapsen vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot.....	13
4 LASTEN HYVINVOINNIN JA TERVEYDEN EDISTÄMINEN.....	14
4.1 Itsetunto.....	15
4.2 Temperamentti	16
5 SOMEBODY® -MENETELMÄ.....	18
6 MENETELMÄT	19
6.1 Kohderyhmä ja toimintaympäristö.....	19
6.2 Arviointimenetelmät	20
6.2.1 Opettajan alku- ja loppuhaastattelu.....	20
6.2.2 Fiilispassi	20
6.2.3 Havainnointi.....	20
6.2.4 Lasten loppupalaute	21
6.3 SomeBody® -tuokioiden sisältö	21
6.4 Eettisyys	24
7 TULOKSET	24
7.1 Fiilispassi	25
7.2 Havainnointi.....	25
7.3 Lasten loppupalaute	27
7.4 Opettajan ja kuraattorin loppuhaastattelu.....	27
8 POHDINTA	28
LÄHTEET.....	32
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Viime vuosien aikana on keskusteltu paljon koulujen ja luokkien suurista oppilasmääristä. Aiheeseen liittyen on tehty useita tutkimuksia, joiden mukaan opintomenestys näyttäisi olevan parempi suuremmissa koulu- ja luokkaympäristöissä. Toiset tutkimukset taas osoittavat suurilla koulu- ja luokkaympäristöillä olevan negatiivinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon. Itsetunto vaikuttaa siihen, miten oppilas reagoi ympäristöön. Suurissa luokissa vuorovaikutussellisuus ja luokan ilmapiiri eivät välttämättä ole yhtä hyvät kuin pienemmissä luokissa. Tutkimusten mukaan luokan keskeisellä vuorovaikutuksella ja yhteisöllisyydellä on suuri merkitys koulumenestykseen ja kouluviihtyvyyteen. Siksi luokkien ilmapiiriin ja ryhmähenkeen on kiinnitettävä huomioita mahdollisimman monin erilaisin keinoin. (Keltikangas-Järvinen & Mullola 2014, 125-130.)

Oppimisympäristön ulottuvuuksia ovat fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Ulottuvuudet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään vaikuttaen merkittävästi toisiinsa. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, Särkkä 2007, 35-37.) Perinteisessä kouluoppimisessa on havaittu haasteita, sillä opittu tieto on usein sellaista, mitä ei pysty soveltamaan tai käyttämään todellisten elämänongelmien ratkaisussa (Manninen ym. 2007, 53). Siksi lapselle tulisikin suoda mahdollisuus oppimiseen tarkastelun ja kokeilun kautta, eri näkökulmista ja oman elämänsä lähtökohdista (Piispanen 2008, 164). Opettajien on hyvä tehdä yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, sillä kun omalle toiminnalle ei saa tukea koulu-yhteisön sisältä, voi tukeutua ulkopuolisiin toimijoihin oman työn helpottamiseksi (Kiilakoski 2014, 66). Etenkin ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla luodaan perusta laaja-alaiselle osaamiselle. Siksi kouluympäristössä on tärkeää, että oppilaan osaaminen kehittyy itsensä tuntemisen ja arvostamisen kautta. Tämän vuoksi koulun on tarjottava kannustava ja vuorovaikutteinen yhteisö vahvistamaan itseluottamusta. Oppimisen ja ajattelun kehittämisen kannalta monipuolinen liikunta ja motoriset harjoituk-

set ovat merkittävässä roolissa. (Opetushallitus 2014, 98-99.) Kuitenkin lasten fyysinen aktiivisuus ja omatoiminen liikkuminen ovat vähentyneet, joka näkyy tarkkaamattomuuden ja väsyvyyden lisääntymisenä (Sajaniemi ym. 2015, 69). Liike voidaankin määritellä yhdeksi oppimisen perusedellytykseksi (Sajaniemi ym. 2015, 15).

Valitsimme opinnäytetyömme aiheen liittyen Satakunnan Ammattikorkeakoulussa kehitettyyn SomeBody® -menetelmään. SomeBody® on työväline, jossa tarkastellaan kehotietoisuutta ja tietoisuustaitoja teoreettisista näkökulmista. SomeBodyssa on yhdistetty psykofyysinen fysioterapia sekä psykososiaalinen sosiaalityö. Lisäksi tärkeässä roolissa on dialogisen vuorovaikutuksellisen ohjaustyön keinot. SomeBody® -toiminnan ideana on tarkastella kehon ja mielen yhteyttä. Vuorovaikutus- ja tunnetaitoja kehitetään liikettä hyväksi käyttäen. Päädyimme aiheeseen, sillä meitä molempia kiinnosti psykofyysinen fysioterapia. Psykofyysisen fysioterapian kurssilla käytiin pintapuolisesti läpi SomeBody® -menetelmää, johon saimme opinnäytetyötä varten myöhemmin erillisen koulutuksen. Menetelmää on tarkoitus käyttää kuntouttavassa ja ennaltaehkäisevässä työssä ja sitä voidaan hyödyntää sosiaali-, terveys- ja kasvatustalouden työympäristöissä. (Vaininen & Keckman 2016, 7.)

Kohderyhmänä toimi alakoulun 2.-luokka, joille opinnäytetyö pilotoitiin. Yhteistyössä toimittiin koulun kuraattorin sekä luokan opettajan kanssa. Koulu on yhteistyökumppanina SomeBody® -hankkeessa, jonka vuoksi menetelmä on koulussa jo entuudestaan tuttu. Kohdekoulun kuraattori oli huomannut kyseisellä luokalla olevan tarvetta SomeBody® -toiminnalle, sillä luokassa on muutamia oppilaita, joilla on diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriöitä. Luokkaympäristössä toteutettu toiminta eroaa normaalisti Somebody® -toiminnasta suuren osallistujamäärän vuoksi. Lisäksi harjoitteiden tulee olla sellaisia, että ne on mahdollista suorittaa luokkatilassa. Opinnäytetyön tarkoituksena on soveltaa Somebody® -toimintaa luokkaympäristöön. Tarkoituksena on pilotoida ja testata Somebodyn toimivuutta kouluympäristössä ja etenkin näin suuren ryhmän kanssa. SomeBody® -toiminnan tutkimuskysymykset ja samalla toiminnan päätavoitteet pohdittiin luokan opettajalle tehdyn haastattelun perusteella. Tarkoituksena on selvittää, miten SomeBody®-tuokiot vaikuttavat luokan ryhmäytymisen paranemiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen luokan keskuudessa.

2 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE

Tarkoituksena on selvittää, miten Somebody® -menetelmä soveltuu toteutettavaksi alakoulun luokkaympäristöön, sillä aiemmin toimintaa on toteutettu ainoastaan pienryhmissä. Lisäksi toimintaympäristö on normaalista poikkeava luokkaympäristön vuoksi, sillä tavallisesti tuokiot toteutetaan rauhallisissa ja tilavissa ympäristöissä. Opinnäytetyössä selvitetään Somebody® -tuokioiden vaikuttavuutta luokan ryhmitymisen paranemiseen sekä erilaisuuden hyväksymiseen luokan keskuudessa.

3 ALAKOULUIKÄINEN LAPSI

3.1 Lapsen psyykkinen kehitys

Mieli, minkä kaikki kokevat itsellään olevan, on kehittynyt ihmiselle aivojen, hermoston ja ihmissuhteiden ansiosta. Mieli voi muuttua, se voi häiriintyä, mutta siihen voidaan myös vaikuttaa. Kasvatuksessa, opetuksessa sekä terveydenhuollossa pidetään tärkeänä tavoitteena mielen hyvinvoinnin vahvistamista. Tiedetään, että pahoilla mielin on vaikea oppia ja että hyvä mieli innostaa uuteen. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä 2015, 77.) Älylliselle kehitykselle tärkeä perusta on varhainen kiintymyssuhde. Kiintymyssuhde tarjoaa turvallisen perustan ja näin hän kehittyy myös älyllisesti ja kykenee kehittämään ihmissuhteita. Lapsen persoonallisuuden kehitys kärsii, jos hän jää varhaiskehityksessään vaille kiintymystä. Kiintymyksen ja henkilökohtaisen huomion puutteessa äärimmäisissä tapauksissa lapsen elämänhalu ja kiinnostus voivat kadota. (Puolimatka 2004, 49-50.) Tärkeimpiä asioita, jotka vaikuttavat ja tukevat lapsen psyykkistä kehitystä ovat muuan muassa perusturvallisuus, itseluottamuksen sekä itsetunnon perusta, empatia, turvalliset rajat, oikean ja väärän oppiminen, oman identiteetin löytäminen sekä itsenäistyminen (Arajärvi 1988, 34).

Monipuolinen tunne-elämä ei vaadi älyä, akateemista ymmärrystä eikä tieteellisiä perusteita. Meidän on tunnistettava tunteet ja kyettävä kestämään niitä, jotta saamme oikean kuvan, mitä kehossamme ja mielessämme tapahtuu. On myös ymmärrettävä,

mistä muiden ihmisten käyttäytyminen johtuu ja kuinka heihin tulisi suhtautua. (Furman 1999, 321.) Pysyvä kiintymyssuhde vähintään yhteen aikuiseen on perustana lapsen tunne-elämälle. Kyseisen kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa ratkaisevasti tunne-elämän kehitykseen. (Puolimatka 2004, 46.) Ensimmäisten elinvuosien aikana ja etenevästi ennen kouluikää lapsi saa käyttöönsä enemmän tunteita, jotka ovat perustunteita tarkempia. Lapsi kehittyy eri tunteiden tunnistamisessa ja sietämisessä. Hän ilmaisee tunteita sanoin ja ajattelee niitä toiminnan sijasta sekä oppii käyttämään niitä toisten ja itsensä ymmärtämiseksi. (Furman 1999, 250.) Kun lasta autetaan tuntemaan ja ilmaisemaan tunteensa sanoin, tällöin hänen kehonsa vapautuu tunteiden vallasta. Myös aikuiset, joiden henkiset ilmaisun kanavat eivät ole kehittyneet, kokevat ruumiillisia oireita tunteiden sijasta. Tällaisia oireita voivat olla esimerkiksi mahakipu tai päänsärky. Se, kuinka paljon lapsi pystyy tuntemaan ja sietämään tunteitaan riippuu siitä, ottavatko hänen vanhempansa lapsen tunteet huomioon. Empaattista kuuntelijaa kaivataan usein lievemmissäkin tunteissa. (Furman 1999, 323-324.)

3.2 Lapsen kognitiivinen kehitys

Mielemme työkalut kehittyvät rinnakkain ja ovat monessa suhteessa toisistaan riippuvaisia. Havainnointi ja kieli ovat läheisessä yhteydessä ajattelukykyymme. Ajattelua pidetään keskeisenä merkinä itsenäisestä ja täysin toimivasta persoonallisuudesta ja sillä on oma erillinen asemansa. (Furman 1999, 161.) Esikouluikässä ja varhaisessa kouluikässä tavoitteinen oppimistoiminta alkaa kehittyä aikuisten antamien tehtävien ja ohjaamisen seurauksena. Kyseinen oppimistoiminta ei tarkoita pelkästään koulumaisia tai tiedollisia suorituksia, vaan myös arkielämän toimintoja. Tämän kehittymiseen vaikuttaa keskeisesti onnistumisen kokemus. Erilaiset tekemisen kokemukset ja etenkin onnistumiset muodostuvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja muokkaavat lapsen suhtautumista oppimiseen. (Takala & Takala 1992, 224-225.) Lapsen tapaan oppia vaikuttaa hänen aktiivisuutensa. Jos lapsi on aktiivinen, hän oppii tekemällä, ei lukemalla tai katselemalla. Hän haluaa aktiivisesti kokeilla kaikkea ja tehdä asiat itse. (Keltikangas-Järvinen 2010, 81.) Lapsen motivaatio on pitkällisen kehityksen tulos eikä koskaan synny itsestään. Sisäisen motivaation merkityksestä puhutaan paljon koulumaa-

ilmassa ja sen puutteen on huomattu liittyvän oppimisen ongelmiin. Sisäisen motivaation syntymiseen tarvitaan myönteisiä kokemuksia. On kuitenkin luotettava siihen, että jokaisella lapsella on halu oppia. Oppimisympäristöllä on merkitystä lapsen oppihaltuuteen eikä syy ole koskaan lapsessa itsessään. (Sajaniemi ym. 2015, 19-20.)

Loogisen ajattelun kyky kasvaa yleensä voimakkaasti 7-12-ikävuoden välillä. Kyky ajatella loogisesti antaa käsityksen siitä, missä mielikuvituksen ja todellisuuden väliset rajat menevät. (Rödström 1992, 38.) Tämän seurauksena 7-12 vuotiaiden lasten itsekeskeisyys vähenee oleellisesti. Tähän vaikuttaa myös kielellinen kehittyminen sekä suhteiden kehittyminen kanssaihmiin ja ympäristöön. (Rödström 1992, 44-45.) Lisääntyvän loogisen ajattelun myötä lapset saattavat alkaa kyseenalaistaa muotoiltuja sääntöjä. He oppivat ymmärtämään, että säännöt ovat vain ihmisten laatumia eivätkä ole niin absoluuttisia kuin ovat luulleet. Lapset oppivat, että asioita voi tehdä useammalla kuin vain yhdellä tavalla. (Rödström 1992, 50.) Esikoulu- ja ala-astevaihetta eli latenssi-ikä on pidetty kasvatuksen kannalta helppona vaiheena ennen murrosikää. Tässä vaiheessa aikuisen auktoriteetti on yleensä lapselle vahva. Lapset ovat riippuvaisia aikuisten ohjauksesta ja haluavatkin uskoa aikuista. Latenssivaiheen aikana lapsen tulisi oppia koulunkäyntiin liittyvät perusasiat. Lapsen tulisi oppia yhteistyötä, keskittymistä, vuorovaikutustaitoja sekä itsenäistymistä tiedollisten taitojen lisäksi. Lapsen olisi myös hyvä oppia noudattamaan annettuja ohjeita. (Kemppinen 2000, 140.) Hieman latenssivaiheen jälkeen, noin kahdeksan-yhdeksän vuoden iässä, lapsen ymmärrys itsestään ja ympäristöstään kehittyy ja hän kykenee yhä paremmin kuvailemaan asioita. Lapsi oppii tarkentamaan kieltään ja käyttämään sanojaan mahdollisimman kuvailevasti. Hän tykkää puhua itsestään, mutta varsinaiset persoonallisuuden piirteet vielä puuttuvat kuvauksista. Hän kuvailee muita ihmisiä sekä itseään ulkonäön, tapahtumien ja mielenkiinnonkohteiden pohjalta. (Keltikangas-Järvinen 1994, 108.)

Joitakin temperamenttipiirteitä sotketaan helposti kognitiivisiin kykyihin, kuten oppimiskykyyn. Tämä johtuu siitä, että temperamenttipiirteet vaikuttavat siihen tyyliin, miten ihminen opiskelee tai työskentelee, eivätkä ne kerro sitä miten älykäs ihminen on. Tällaiset temperamenttipiirteet ovat riippumattomia kognitiivisista kyvyistä, niin kuin kaikki muutkin temperamenttipiirteet. Osa olennaisimmista kognitiivisista kyvyistä oppimisen kannalta ovat häirittevyys ja sinnikkyys. Häirittevyydellä tarkoitetaan sitä, että kuinka hyvin ihminen pystyy sietämään ulkopuolisia ärsykeitä ilman

huomion herpaantumista tehdessään jotain. (Keltikangas-Järvinen 2008, 139.) Sinnikkyydellä taas tarkoitetaan sitä, miten kauan ihminen jaksaa tehdä tiettyä asiaa tarkkaavaisesti (Keltikangas-Järvinen 2008, 141).

Lapsen odotetaan olevan kykenevä keskittymään, istumaan paikallaan ja olemaan tarkkaavainen, kun hän saavuttaa peruskouluiän. Lasta voidaan pitää kypsymättömänä, mikäli hän on impulsiivinen ja hänen tarkkaavuuden taso on matala. Lapsien väliset tarkkaavuuden tason erot ovat huomattavia ja toisilla lapsilla kontrollin saavuttaminen kestääkin muita kauemmin. Matala sinnikkyys ja sopeutuvuus, sekä korkea häirittevyys ja aktiivisuus ovat sellaisia synnynnäisiä temperamenttipiirteitä, jotka selittävät tarkkaavuuden yksilöllisiä eroja. Juuri näitä piirteitä pidetään ADHD:n oireina. (Keltikangas-Järvinen 2010, 172.) ADHD-syndrooma eli tarkkaavaisuus-hyperaktiivisuus syndrooma on merkittävin temperamentin tuottamista oppimisen esteistä. Tällä tarkoitetaan ihmistä, joka on keskittymiskyvytön, ylivilkas ja impulsiivinen. Oireisto ei häiritse pelkästään koulumenestystä, vaan myös koko elämää. Kliinisessä diagnoosinnissa suurimpia haasteita on ollut varsinaisen syndrooman ja äärimmäisen temperamentin erottaminen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 171.) ADHD:n ja temperamenttipiirteiden välinen ero riippuu siitä, kuinka paljon jotain tiettyä piirrettä esiintyy. Lapsen on ilmaistava sellaista äärimmäistä käytöstä, joka menee pitkälle ohi kyseisen temperamenttipiirteen, jotta ADHD-diagnoosi voidaan asettaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 173.)

3.3 Lapsen motorinen kehitys

Liike voidaan määritellä yhdeksi elämän perusominaisuudeksi ja se on myös oppimisen perusedellytys (Sajaniemi ym. 2015, 15). Liike voi olla reaktio johonkin. Esimerkiksi ympäristön ärsykemuutokset voivat aiheuttaa reaktion ja tätä myötä käynnistää liikkeen. Informaatio näistä ärsykemuutoksista tulee kehon aistijärjestelmistä. Ärsykemuutoksia voivat olla esimerkiksi väsymys tai ravinnon puute. (Sajaniemi ym. 2015, 18.) Tiivistettynä siis aivot ohjaavat liikettä vastaanotettujen ärsykkeiden perusteella (Sajaniemi ym. 2015, 20). Opitut liikuntataidot tulevat motorisen kehityksen myötä eivätkä nämä taidot katoa ikääntymisen mukana. Opittu taito on kehittynyt kokemusten ja harjoittelun kautta muodostuneella toiminnan hallinnalla. Motorisesti taitava

kykenee kontrolloimaan ja koordinoimaan liikkeitään niin, että ne sujuvat automaattisesti ja virheettömästi. Vaikka motorisia taitoja hankitaankin harjoittelun avulla, tiedetään kuitenkin, että motorisia taitoja voi oppia myös havainnoimalla, jäljittelemällä sekä mielikuvien avulla. Motorinen oppiminen voidaan kaiken kaikkiaan kuvata prosessina, jossa täydennetään, hankitaan ja käytetään motorisia kokemuksia, tietoja sekä ohjelmia. (Herrala, Kahrola & Sandström 2011, 128-129.) Lapsi, joka on motoriikaltaan heikko, joutuu helposti kiusatuksi ja syrjityksi kaveripiirissä. Tämä saattaa johtua siitä, että hän vetäytyy sivuun eikä uskalla mennä toisten joukkoon. Tämän seurauksena lapsen motoriset taidot eivät kehity, jolloin myös fyysinen kunto, toimintakyky ja terveys heikkenevät. (Zimmer 2011, 252.) On tärkeää huolehtia siitä, että lapsella on mahdollisuus toimia aktiivisesti ja monipuolisesti kasvuympäristössään, jotta turvataan suotuisa kehitys. Aivojen hyvinvoinnille ja oppimiselle liikkuva elämäntapa on välttämätöntä. Passiivisella elämäntavalla sekä oppimisvaikeuksilla ja tarkkaavaisuushäiriöillä on havaittu selkeä yhteys. Siksi onkin huolestuttavaa, että lasten fyysinen aktiivisuus sekä omatoiminen liikkuminen ovat vähentyneet. Samanaikaisesti myös tarkkaamattomuus ja väsyvyys ovat lisääntyneet. On selvää, että fyysisen aktiivisuuden puute aiheuttaa myös muita terveyshaittoja. Esimerkiksi keskimääräinen ylipaino on lisääntynyt sekä lasten luut ovat haurastuneet. Myös oppimisvaikeuksia voidaan ehkäistä tehokkaasti huolehtimalla riittävästä päivittäisestä liikunnasta. (Sajaniemi ym. 2015, 69-70).

Nykyaikana liikunnan toteuttaminen psykomotoriikan näkökulmasta on erityisen merkityksellistä. Koska etenkin psyykkiset ongelmat ja oppimisvaikeudet ovat lisääntyneet, tarvitaan ennaltaehkäiseviä ja kuntouttavia tukimenetelmiä. Aikaisempien kokemusten perusteella on huomattu, että liikunta, joka on toteutettu psykomotoriikan lähtökohdista, tukee lapsen toimintakykyä, kehitystä sekä terveyttä. (Zimmer 2011, 250-251.) Psykomotoriikka voidaan määritellä psyykkisenä, fyysismotorisena sekä kehollisena prosessina. Jokaista ihmistä voidaan pitää näiden muodostamana kokonaisuutena. Tämä voidaan perustella siten, että fyysistä toimintaa ei ole ilman emotionaalisia ja psyykkisiä prosesseja. Siksi lapsen kehitys onkin aina myös psykomotorista kehitystä. Tärkeimpänä tavoitteena psykomotorisessa tukemisessa on liikuntakokemusten avulla vakauttaa persoonallisuutta. Lisäksi yksilön luottamuksen vahvistaminen omiin kykyihinsä on tärkeä tavoite. Psykomotorisella tukemisella voidaan edistää lapsen

omatoimisuutta etenkin ryhmäkokemusten avulla. Tämä antaa valmiuksia myös kommunikointiin muiden kanssa. Lääketieteeseen perustuvissa terapioiden, kuten fysioterapiassa, ensisijaisesti keskitytään tuki- ja liikuntaelämisen ongelmiin. Psykoterapeuttisissa menetelmissä taas keskitytään enemmän psyykkiseen ja emootioon. (Zimmer 2011, 19-20.)

3.4 Kehotietoisuus

Ruumiillisuuden välityksellä saadaan ensimmäiset olemassaolon kokemukset. Ruumiinkuvan kehittyessä ihminen alkaa hahmottaa itsensä ja persoonallisuutensa piirteitä. Monenlaisten kokemusten kautta syntyvät erot itsen ja muiden ihmisten välillä. Ruumiin tunteminen ja ruumiinkuva kehittyvät osin rinnakkain. Silti kuitenkin ruumiin tunteminen vaatii ruumiinkuvan muotoutumista. Ruumiinkuvan muotoutumisen kautta ihminen oppii hahmottamaan kehonsa ikään kuin kotinaan, missä asutaan ja eletään. Lapsi varastoi jatkuvasti ruumiillisia kokemuksia. Näin hän löytää mahdollisuudet ja tavat, joilla muovata elämän varrella muuttuvaa kotia. (Herrala ym. 2011, 26-27.) Ruumis ja keho eroavat toisistaan siten, että ruumis on biologinen ja fysiologinen kokonaisuus, kun taas kehon kautta ihminen kokee ja tuntee ruumiinsa (Herrala ym. 2011, 32). Eletty keho on kehotietoisuutta, joka liittyy oman kehon välittömään subjektiiviseen kokemukseen. Se on kokonaisvaltaisempaa kuin kehonosien tunnistaminen. Kun kehoa harjoitetaan eri tavoin, kehon tuntemukset pystytään kokemaan yhä tarkemmin. (Kortelainen, Saari & Väänänen 2014, 127.) Kehotietoisuus on syvää itsensä hahmottamista, tiedostamista, ymmärrystä ja hallintaa, johon vaikuttavat yksilön elämäkokemukset ja selviytymisstrategiat. Myös erilaisten elinjärjestelmien avulla voidaan tarkastella kehotietoisuutta. Näitä järjestelmiä ovat motorinen, psyykinen, autonominen immunologinen sekä endokriininen järjestelmä. Järjestelmät vaikuttavat toisiinsa, mutta reagoivat kuitenkin ärsykkeisiin kukin omalla tavallaan. (Herrala ym. 2011, 32.)

Kehonkuvalla tarkoitetaan niitä asenteita, uskomuksia ja havaintoja, joita ihminen liittää omaan kehoonsa. Lisäksi siihen liitetään sisäisiä kokemuksia ja mielikuvia, joiden kohteena toimii oma keho. Kehonkuvalla ominaisia elementtejä ovat muun muassa käsitteellinen ymmärrys omasta kehosta ja tunne-asette kehoa kohtaan. (Herrala ym.

2011, 31.) Perusta oman persoonan tietoisuudelle muodostuu kehominän kautta. Pikulapsenkin on jo mahdollista erottaa ympäristö ja minä toisistaan kehon tuntemuksien kautta. (Herrala ym. 2011, 127.) Monet tekijät vaikuttavat kehonkuvan kehittymiseen. Ihminen tutkii ja arvioi jatkuvasti kehonsa kautta saatuja kokemuksia. 6-9 vuoden ikään mennessä kaikki kehonkuvaan vaikuttavat tekijät ja aistinelimet ovat kehittyneet. Kehonkuva muuntuu elinkaaren aikana ja se on jatkuva prosessi. Luodakseen tuen ja pohjan olemassaololle elämän eri tilanteisiin, kehonkuvan on oltava eheä ja selkeä. (Herrala ym. 2011, 29-30.)

Kehotietoisuuteen liittyy vahvasti fyysinen minäkuva. Esimerkiksi tapa, jolla ihminen kannattelee raajojaan ja ilmaisee itseään, perustuvat hänen fyysiseen minäkuvaansa. Tämä kuva voi olla liioiteltu tai kutistettu, jotta se sopisi siihen tapaan jolla halutaan muiden ihmisten näkevän itsemme. Täydellinen fyysinen minäkuva on harvinainen tila. Se sisältäisi täyden tietoisuuden koko kehon osista, luustosta, nivelistä sekä koko kehon pinnasta. Mikäli omaa minäkuvaansa haluaa kehittää, tulee oppia arvostamaan itseään yksilönä puutteistaan huolimatta. Minäkuva vaikuttaa toimintatapoihin ja jos niitä haluaa muuttaa, täytyy myös muuttaa kuvaa, jolla näemme itsemme. (Feldenkrais 2015, 28-29.) Esimerkiksi liikkeiden parantaminen on hyvä keino kehittää itseä. Tällöin liikkeen laadun erottaminen on helpompaa sekä liikkeestä saadaan rikkaampi kokemus. Myös ihmisen kyky liikkua ja hänen fyysinen rakenteensa ovat tärkeässä roolissa minäkuvassa. On muistettava, että kaikki lihastoiminta on liikettä, esimerkiksi pelkkä lihaksen jännitys tai jännityksen ajattelu. Myös hengitys on liikettä, sillä se heijastaa jokaista fyysistä tai emotionaalista ponnistusta ja erilaisia häiriöitä. Yleisesti voidaan todeta, että liike on tietoisuuden perusta. (Feldenkrais 2015, 38-41.)

3.5 Lapsen vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot

Tarvitsemme kasvaaksemme ja kehittyäksemme vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Hellsten 2008, 122). Se miten mielenkiintoisena koemme toiset ihmiset ja miten palkitsevaa heidän seuransa meille on, tarkoittaa sosiaalisuutta. Tälle temperamentti- ja persoonallisuudelle seurallisuus olisikin parempi nimitys kuin sosiaalisuus, sillä hakeudumme toisten seuraan koska emme pidä yksinolosta. Tämä ominaisuus ei kuitenkaan

kerro totuutta sosiaalisista taidoistamme. (Keltikangas-Järvinen 2010, 51.) Persoonallisuuteen kuuluvat sosiaaliset taidot ja toimintamallit ovat eri asia kuin sosiaalisuus temperamenttipiirteenä. Temperamenttipiirteenä sosiaalisuus on tarve ottaa kontaktia ja synnynnäinen halu lähestyä ihmisiä, kun taas sosiaaliset taidot kehittyvät kasvatuksen ja kokemuksen myötä. Sosiaalisia taitoja on helpompi omaksua, kun on kiinnostunut ihmisistä, on aktiivinen ottamaan kontaktia ja saa tästä positiivista palautetta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 43.) Lapset muodostavat ystävyysuhteita keskenään. Parhaimmillaan nämä suhteet voivat tukea lapsen sosiaalista kehitystä ja hänen itsetuntoaan. Tätä puolta ei usein oteta huomioon uusien ryhmien muodostamisessa. Toisaalta lapselle hieman haasteelliset tilanteet auttavat lasta käyttämään uusia voimavaroja, mikä edistää lapsen kehitystä. (Sinkkonen & Kalland 2011, 152-153.)

Jotta lapsen minäkuva ja itseluottamus kehittyisi, tarvitsee lapsi paljon palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. Lapsilla odotetaan olevan sellaisia olennaisia taitoja, jotka monelta kuitenkin puuttuvat. Tälle voi olla monia eri syitä, eivätkä sosiaaliset taidot kehity ilman opettamista. (Kauppila 2005, 143.) Puute sosiaalisissa taidoissa voi johtaa syrjäytymiseen ja ongelmiin sosiaalisissa tilanteissa. Monet puutteellisten sosiaalisten taitojen omaavat lapset leimataankin usein helposti ”hankaliksi”. (Kauppila 2005, 134-135.) Osa lapsista ei löydä itselleen ystävää ja jää toistuvasti ryhmän leikkien ulkopuolelle. On tutkittu, että jää täysin aikuisen varaan, pääseekö yksittäinen lapsi ryhmän jäseneksi. (Sinkkonen & Kalland 2011, 166.)

4 LASTEN HYVINVOINNIN JA TERVEYDEN EDISTÄMINEN

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu muun muassa vahvistaa oppimisen ja kasvun jatkumoa ottaen huomioon oppijan kehitysvaiheet. Jotta pystytään takaamaan oppilaiden monipuolinen kasvu, tulee hänen identiteettiään vahvistaa sekä edistää vuorovaikutteisia toimintatapoja toisia kunnioittavassa ilmapiiressä. Oppiminen tulisi tapahtua monipuolisessa, yhteisöllisessä ja oppilaan tarpeet huomioon ottavassa ympäristössä, jossa vahvistetaan edellytyksiä luovaan tietoon. (Opetushallitus 2014, 20.)

Ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla luodaan laaja-alaisen osaamisen perusta. Siksi onkin tärkeää, että oppilaan osaaminen kehittyy itsensä tuntemisen ja arvostamisen kautta ja johtaa näin kestävään elämäntapaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että koulu tarjoaa kannustavan ja vuorovaikutteisen yhteisön jokaiselle oppilaalle niin, että oppilas tuntee kuuluvansa osaksi yhteisöä. Tämä vahvistaa oppilaan itseluottamusta koululaisena. Tässä iässä on tärkeää oppia itsenäisen ja ryhmässä työskentelyn taitoja. Lisäksi monipuolinen liikkuminen ja etenkin motoriset harjoitukset ovat merkittävässä roolissa, sillä ne tukevat oppimisen ja ajattelun kehittymistä. (Opetushallitus 2014, 98-99.)

4.1 Itsetunto

Oppilaan itsetunnon kehittäminen on asetettu koulukasvatuksen yhdeksi keskeisimmäksi tavoitteeksi (Keltikangas-Järvinen 1994, 187). Itsetunnolla tarkoitetaan sitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Kun ihmisen minäkäsityksessä ovat voitolla positiiviset ominaisuudet, itsetunto on hyvä. Kun taas negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten, itsetunto on huono. Minäkuvan on oltava kuitenkin totuudenmukainen hyvän itsetunnon omaavalla. Tämä tarkoittaa, että hän havaitsee hyvien ominaisuuksien lisäksi myös heikkoutensa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17.) Itsetunto määritellään itsensä arvostamiseksi ja itseluottamukseksi. Siihen kuuluu myös kyky arvostaa muita ihmisiä. Hyvän itsetunnon omaava kykenee näkemään toisen ihmisen menestyksen sekä antamaan arvoa hänen mielipiteille. Huonon itsetunnon omaava taas kokee jokaisen menestyvän ihmisen uhkana. Tämän vuoksi toista ihmistä on kritisoidava ja vähäteltävä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 19.) Itsetunto ei ole kuitenkaan sama asia kuin itsevarma käytös. Itsevarmalta vaikuttava käytös saattaa vaikuttaa hyvältä itsetunnolta, mutta voi olla yhtä hyvin merkinä epävarmuuden ja vähäisen itseluottamuksen kätkemisestä. Tämä siis tarkoittaa, että ihmisen persoonallisuus ei ole sama asia kuin hänen käyttäytymisensä. Eli ihmisen ulkoisesta käytöksestä ei voi päätellä, mitä hän tavoittelee kyseisellä toimintatavallaan ja miksi hän toimii näin. Vaikka ihmiset käyttäytyisivät samalla tavalla, voi heillä olla käyttäytymisensä perustana erilaiset syyt. Esimerkiksi ihminen voi käyttäytyä aggressiivisesti, koska on vihainen, mutta toisella aggressiivisuuden takana saattaakin olla pelko. (Keltikangas-Järvinen 1994, 75.)

Itsetunnon kehitys vaatii kuulumista johonkin. Ilman vertaistukea jää sosiaalinen hyväksyntä lapselta saamatta. Paras yhteisö, joka pystyy täyttämään tämän tehtävän lapsen kasvuvuosina, on hänen oma luokkansa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 59.) Koulumenestyksen ja itsetunnon välillä onkin erittäin voimakas yhteys. Itsetunto on yksi koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Koulumenestykseen vaikuttavat enemmän luottamus itseän ja käsitys siitä, miten hyvä on ja mitä kykenee oppimaan kuin esimerkiksi älykkyyden. Alan kirjallisuudessa onkin osoitettu, että itsetunnon merkitys koulumenestykseen kasvaa, mitä ylemmille luokka-asteille tullaan. On myös osoitettu, että näiden välinen yhteys on tytöillä voimakkaampi kuin pojilla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 40.)

4.2 Temperamentti

Psykologiassa on useita temperamenttiteorioita, jotka määrittelevät hieman eri tavalla temperamentin. Kaikilla teorioilla on kuitenkin yhteinen peruskäsitys, koska teorioiden erot eivät ole niin suuria. Näiden kaikkien teorioiden mukaan temperamentti on kokoelma synnynnäisistä valmiuksista tai taipumuksista, jotka määräävät ihmisen yksilöllisen reagoimis- tai käyttäytymistyylin. Temperamentti ei siis kerro ihmisen motiivisia toimia tietyllä tavalla vaan viittaa tapaan, jolla ihminen toimii. (Keltikangas-Järvinen 2010, 22-23.) Aktiivisuus, emotionaalisuus ja sosiaalisuus kuuluvat temperamenttiin. Se voima ja nopeus, jolla ihminen tekee sen, mitä tekee, tarkoittaa aktiivisuutta. Aktiivisuus ei siis tarkoita aikaansaamista ja tehokkuutta vaan sitä, miten nopeasti ihminen toimii. (Keltikangas-Järvinen 2010, 51.) Temperamentilla tarkoitetaan eri asiaa kuin persoonallisuudella. Temperamentti sisältää joukon yksilöllisiä valmiuksia ja taipumuksia, joista persoonallisuus kehittyy kasvatuksen myötä. Persoonallisuuteen kuuluvat muun muassa itsetunto, minäkuva, motiivit, arvot, eettiset tavoitteet ja sosiaaliset taidot. (Keltikangas-Järvinen 2010, 42.) Kouluiässä lapsen minäkuvaa muokkaa temperamentin ja ympäristön vuorovaikutus. Tämä määrittelee sen, miten positiivisena tai negatiivisena lapsi näkee itsensä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 43.)

Temperamentti ei voi koskaan olla häiriö, sillä temperamenttiin kuuluu aina normaali vaihteluvälissä pysyvät ominaisuudet. Nykyajan psykologian haaste on kyetä

erottamaan normaalin temperamentin äärimuodot varsinaisista häiriöistä. Toisinaan neutraaleja temperamentti-aihteita luokitellaan häiriöiksi, koska yhteiskunta ei siedä tai kestä niitä tietyllä hetkellä. Esimerkiksi aktiivisuus ei aiheuta ongelmia, kun ihmisellä on vapaus liikkua niin kuin haluaa ja tilaa ympärillään. Aktiivisuus on kuitenkin suuri lapsen ongelmien aiheuttaja, kun ihmiset asuvat ahtaasti, lasten kasvatus tapahtuu suurissa ryhmissä ja kun heidän henkilökohtainen reviiirinsä on liian pieni. Tällaisissa tilanteissa aktiivisuus johtaa jatkuviin turhautumisiin ja näin lisää aggressiivisuuden todennäköisyyttä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 44-45.) Tietynlaiset arvostukset ovat toinen temperamentin aiheuttamien ”ongelmien” selittäjä. Yhteiskunta asettaa tietynlaisia odotuksia mielikuviin pohjautuen, jotka eivät oikeasti perustu mihinkään. Tässä hyvänä esimerkkinä toimivat ujouden ja hitauden kammoksuminen. Niihin kumpaankaan ei sinänsä liity ongelmaa, jos ympäristö ei tee siitä sellaista. Nopeutta pidetään usein itseisarvona ja sitä arvostetaan sellaisissa tilanteissa, joissa esimerkiksi hitaus ja harkinta voisivat olla ennemminkin paikallaan. Temperamentti voi myös haudata alleen varsinaisen häiriön. Esimerkiksi jos lapsi on aina ollut hyvin hiljainen, pelokas tai alakuloisuuteen taipuvainen, saattaa depression tai ahdistuksen puhkeaminen myöhemmin jäädä huomaamatta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 46-47.) Tiedetään, että jotkut psyykkiset häiriöt ovat yhteydessä temperamentti-aihteisiin. Siitä ei kuitenkaan olla varmoja, onko loppujen lopuksi kysymys ollenkaan temperamentti-aihteista vai sairauden varhaisista oireista. Sairauden varhaiset oireet voivat aluksi näyttää hyvin samantlaisilta kuin temperamentin äärimuodot. (Keltikangas-Järvinen 2010, 46.)

Yleensä negatiivisen temperamentin omaava oppilas tarvitsee opettajien mielestä enemmän ohjausta kuin positiivisen temperamentin kantaja. Esimerkiksi sellaiset oppilaat, joilla on hankaluuksia tarkkaavuudessa ja ovat helposti häiritävissä, saavat enemmän negatiivista huomiota ja kritiikkiä opettajalta. Ne oppilaat joilla on korkea aktiivisuus ja matala sinnikkyys saavat opettajilta enemmän määräyksiä, ohjeita ja rajoituksia. Ei ole kuitenkaan osoitettu positiivisen temperamentin omaavan lapsen tarvitsevan vähemmän ohjausta kuin negatiivisen temperamentin omaava lapsi. (Keltikangas-Järvinen 2010, 151.) Temperamentilla on vaikutus kaikkeen ihmisen elämässä, mutta se ei sotke suorituksia muualla samoin kuin koulussa. Kouluun liittyen temperamentilla on kauaskantoisia vaikutuksia ihmisen elämässä, sillä lapsi viettää yleensä

koulussa enemmän aikaa kuin omien vanhempiensa kanssa kotona. Näin koulun vaikutus näkyy pitkälle myös emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 56.)

5 SOMEBODY® -MENETELMÄ

Opinnäytetyömme tilaajana toimi SomeBody® -hanke, joka on kehitetty Satakunnan Ammattikorkeakoulussa. SomeBody® -menetelmä on THL:n rahoittama hanke. Menetelmässä on yhdistetty psykofyysinen fysioterapia sekä psykososiaalinen sosiaalityö. Menetelmässä tarkastellaan kehotietoisuutta ja tietoisuustaitoja teoreettisesta näkökulmasta. Vuorovaikutus- ja tunnetaitoja kehitetään liikettä hyväksi käyttäen. Ideana on siis tarkastella kehon ja mielen yhteyttä. Toiminta toteutetaan pääsääntöisesti pienryhmässä. Tärkeässä roolissa on purkaa tuokioissa tehdyt harjoitteet dialogisessa vuorovaikutuksessa. Tuokiot pyritään toteuttamaan hyväksyvässä ilmapiirissä. Menetelmää voi hyödyntää sosiaali-, terveys- ja kasvatustieteiden työpäristöissä kuntouttavasta ja ennaltaehkäisevästä näkökulmasta. (Vaininen & Keckman 2016, 9.)

Tavoitteena SomeBody® -menetelmässä on auttaa tunnistamaan, mitä vaikutuksia ajatuksilla, tunteilla ja esimerkiksi kivulla on omaan kehoon sekä sen liikkeisiin. Lisäksi tarkastellaan miten oma keho reagoi erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Tarkoituksena SomeBody® -menetelmässä on auttaa ihmisiä löytämään suhde omaan kehoonsa sekä sen yhteys muihin ihmisiin, yhteisöihin ja yhteiskuntaan. Esille nostetaan sosiaalinen toimintakyky ja sosiaaliset roolit, joihin liitetään tietoisuustaitojen tarkastelu. SomeBody® -menetelmässä on yhdistetty psykofyysisen fysioterapian työvälineitä kuten hengitys, rentoutus, liikkuminen sekä kehonkuvaharjoitukset psykososiaalisen sosiaalityön ohjausmenetelmiin. Lähtökohtana on yhdistää uudella tavalla nämä eri näkökulmat. Tätä myötä on muodostunut menetelmän seitsemän pääteemaa. Näihin kuuluvat kehonkuva ja kehotietoisuus, hengitys, tunteet, kosketus, rentoutus, vuorovaikutus sekä minäkäsityksen eri osa-alueet, jotka ovat sosiaalinen, emotionaalinen, akateeminen ja fyysinen minäkäsitys. (Vaininen & Keckman 2016, 9.)

SomeBody® -toiminta toteutetaan 4-8 hengen pienryhmässä, joka kokoontuu 8-10 kertaa ryhmänvetäjän/-vetäjien ohjauksessa. Ryhmäytyminen pyritään toteuttamaan turvallisesti ja etenkin luottamuksen edistämiseen kiinnitetään huomiota. Keskustelun lisäksi jokaisessa tuokiossa tehdään konkreettisia kehollisia harjoituksia. Ryhmätoiminnan alussa selvitetään ryhmäläisten lähtötilanne kehotietoisuuden osalta SomeBody® -mittarin avulla, jonka pohjalta laaditaan ryhmän tavoitteet. Jokaisella tapauksella on yleensä yksi tai kaksi pääteemaa, joiden ympärille tuokion harjoitteet ja toiminta on rakennettu. Pääsääntöisesti kuitenkin kaikilla kerroilla käsitellään jollakin tavalla myös tunteita, hengitystä sekä rentoutumista. Harjoitteet sovelletaan teemojen mukaan kohderyhmälle sopivaksi. (Vaininen & Keckman 2016, 9.)

6 MENETELMÄT

6.1 Kohderyhmä ja toimintaympäristö

Opinnäytetyön kohderyhmänä toimi alakoulun 2.luokka. Luokan opettaja oli keskustellut koulun kuraattorin kanssa luokassa ilmenevästä levottomuudesta ja ryhmähengen kehittämisen tarpeesta. Lisäksi luokassa oli joitakin oppilaita, joilla on diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriöitä. Kohdekoulu on yksi SomeBody® -toiminnan yhteistyökumppaneista, jossa koulun kuraattori toimii yhtenä yhteyshenkilöistä. Kuraattori oli ehdottanut luokan opettajalle SomeBody® -toimintaa. Luokassa oli yhteensä 18 oppilasta. Luokalle oli jo entuudestaan tuttuja SomeBody® -menetelmän tyyliiset harjoitteet, mutta kyseistä toimintaa ei luokassa oltu kuitenkaan ennen harjoitettu. Kohderyhmä eroaa tavallisesta SomeBody® -menetelmän osallistujamäärästä suuren luokkakoon vuoksi, sillä kohderyhmässä oli lähes kolminkertaisesti enemmän osallistujia.

Opinnäytetyössä sovellettiin SomeBody® -menetelmää luokkaympäristöön, sillä normaalisti toimintaa on toteutettu erilaisessa ympäristössä, kuten esimerkiksi tilavissa liikuntasaleissa. Toimintaympäristönä toimi koulun kerhotila, jossa luokka on tottunut työskentelemään paljon. Tuokioita pidettiin kaksi kertaa viikossa kolmen viikon ajan, yhteensä siis kuusi kertaa. Jokaiseen tuokioon oli varattu aikaa yhden oppitunnin verran eli 45 minuuttia.

6.2 Arviointimenetelmät

6.2.1 Opettajan alku- ja loppuhaastattelu

Noin kaksi viikkoa ennen toteutuksen alkamista haastatellaan luokan opettajaa Somebody® -hankkeen teemojen mukaisilla kysymyksillä (Liite 2). Kysymyksissä selvitetään oppilaiden keskittymis- ja rauhoittumiskykyä, vuorovaikutustaitoja, tunnetaitoja sekä kuinka hyvin lapset pystyvät olemaan fyysisessä kontaktissa. Haastattelu on tärkeä, jotta saadaan toiminnalle tavoitteet. Viikko tuokioiden loppumisen jälkeen haastatellaan opettajaa uudelleen samoista asioista kuin alkuhaastattelussa, mutta tällöin kysymykset keskittyvät enemmän luokalle toteutetun Somebody® -toiminnan vaikuttavuuteen (Liite 3). Loppuhaastattelu tehdään myös kuraattorille, koska hän on myös mukana tuokioissa. Loppuhaastattelussa selvitetään, miten lasten käytös on muuttunut toiminnan aikana. Kysymykset laaditaan pääteemoja koskeviksi.

6.2.2 Fiilispassi

Yhdeksi arviointimenetelmäksi kehitetään jokaiselle luokan oppilaalle henkilökohtainen fiilispassi (Liite 4). Fiilispassissa on jokaiselle kuudelle kerralle oma lokero. Fiilispassiin merkataan oma fiilis tuokion alussa ja lopussa, joka on mahdollista valita viidestä erilaisesta hymynaamasta. Fiilispassien tarkoituksena on selvittää tuokioiden toimivuutta ja mieluisuutta lasten näkökulmasta. Fiilispassit kerätään joka kerran jälkeen talteen, jotta pystytään arvioimaan myös kertojen välissä harjoitteiden toimivuutta. Tämän takia jokainen lapsi kirjoittaa omaan fiilispassiin etunimensä.

6.2.3 Havainnointi

Vastuualueet ohjaamisessa ja havainnoinnissa jaetaan niin, että viikon ensimmäisellä kerralla toinen ohjaa ja toinen havainnoi. Viikon toisella kerralla tehdään päinvastoin. Tällöin jokaisella teemalla on aina sama ohjaaja ja havainnoitsija kaikissa tuokioissa. Havainnoinnissa seurataan lapsen toimintaa ja kerätään tietoa lapsesta kyseisessä tilanteessa. Tuokioiden havainnointi on strukturoitua eli suunniteltua, sillä havainnointi tehdään harjoitteille ennalta asetettujen tavoitteiden pohjalta. (LukiMatin www-sivut

2016.) Aina jokaisen tuokion jälkeen havainnoitsijan roolissa ollut äänittää raportin tuokion sisällöstä ja sen kulusta harjoitteiden tavoitteiden näkökulmasta. Lisäksi kuraattori ja luokan opettaja toimivat havainnoitsijan rooleissa. Kuraattorin kanssa keskustellaan hänen havainnoistaan aina tuokioiden jälkeen.

6.2.4 Lasten loppupalaute

Lopuksi jaetaan kirjallinen tiivistetty ”loppupalaute” oppilaille, johon he antavat mielipiteensä koko kolmen viikon aikana tehdystä SomeBody® -toiminnasta (Liite 5). Loppupalautteessa on kolme selkeää kysymystä liittyen järjestettyihin tuokioihin. Lapsen toimintaa arvioitaessa on otettava huomioon lapsen osallisuus ja siten selvittää hänen mielipiteet ja toivomukset (Opetushallituksen www-sivut 2016).

6.3 SomeBody® -tuokioiden sisältö

Luokan opettajalle tehdyn alkuhaastattelun perusteella valittiin pääteemat, jotka ovat vuorovaikutus, rentoutuminen, keskittyminen sekä kosketus ja reviiiri. Näiden lisäksi yksi pääteema on tunteiden käsittely ja niiden ilmaiseminen. Pääteemojen perusteella asetettiin tuokioiden harjoitteiden tavoitteet. Pääteemat pysyvät joka viikko samoina. Joka tuokion alussa ja lopussa oppilaat täyttävät fiilispassin. Tuokiot sisältävät kaksi harjoitetta, yhden kummastakin pääteemasta. Viikon ensimmäisessä tuokiossa pääteemoina on aina vuorovaikutus ja rentoutuminen. Vuorovaikutusta harjoitellaan ryhmissä, pareittain, kosketuksen sekä sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta. Vuorovaikutuksen voimakkain muoto on koskettaminen (Svennevig 2005, 46). Ryhmän vuorovaikutuksen mallina voidaan pitää kahden ihmisen vuorovaikutusta. Ryhmässä siis kaikki ihmiset tulisi kohdata yksi kerrallaan. Ryhmädynamiikka toimii ryhmän vuorovaikutuksen kautta. Hyvässä vuorovaikutuksessa yhdistyvät sanalliset ja sanattomat viestit, sekä kunnioitus ryhmän muita jäseniä kohtaan. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 31-32.) Myös kuuntelemisen taito kuuluu merkittävästi dialogiseen vuorovaikutukseen. Se vaatii keskittymistä, kunnioittamista sekä odottamista. On tärkeää, että osataan kuunnella niin itseä kuin toisiakin. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 38.) Rentoutumisessa käytetään pääosin jännitys-rentoutusharjoitusta. Perusideana jännitys-rentou-

tusharjoituksessa on rentoutumisen opettelu lihasten jännityksen kautta. Tällöin lihaksessa olevat tunto- ja aistireseptorit oppivat rennon ja jännittyneen lihaksen eron. (Kataja 2003, 72-73). Tällöin samanaikaisesti opitaan huomaamaan, miten lihakset rentoutuvat systemaattisesti lihasryhmittäin (Kataja 2003, 73).

Viikon toisessa tuokiossa pääteemoina on taas keskittyminen sekä kosketus ja reviiiri. Keskittymisharjoitukset sisältävät yleensä motoristen taitojen ja kehonhahmotuksen harjoittelua. Tietoinen kehon tuntemusten vastaanottaminen auttaa aivoja muodostamaan lisää hermosyitä. Nämä vahvistavat etuotsalohkon toimintoja, kuten tahdonalaista tarkkaavaisuutta. (Sajaniemi ym. 2015, 163.) Kosketusta ja reviiiriä harjoitellaan pareittain ja ryhmissä. Henkilökohtaisella tilalla tarkoitetaan yksilöä ympäröivää aluetta, joka muodostuu yksilön ja hänen ympäristönsä välille. Tämä alue on eri kokoinen eri ihmisillä. Sosiaaliset suhteet ja se mitä ollaan tekemässä, vaikuttavat mukavuusetäisyyteen. (Herrala ym. 2011, 121.) Yhtenä kosketus- ja reviiiri harjoitteena on pallorentoutus. Tässä harjoituksessa mukana on myös luonnollisesti rentoutumisen harjoittelu. Rauhallinen kosketus saa elimistön erittämään oksitosiinia eli kehon tärkeintä rauhoittumishormonia. Tämä edistää rentoutumiskokemusta. (Martin 2016, 99.)

Lopuksi harjoitteet puretaan pienryhmissä dialogisessa vuorovaikutuksessa Pesäpuu ry:n nallekortteja apuna käyttäen. Dialogi eli vuoropuhelu kuuluu olennaisesti ryhmän dynamiikkaan ja vuorovaikutukseen. Dialogi on luova prosessi, jossa kyseenalaistetaan omia ajatusmalleja ja se onkin enemmän kuin pelkkä keskustelu. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 37). Jokaisessa pienryhmässä on mukana aikuinen, jonka tehtävänä on ohjata ja koordinoida ryhmän keskustelua, sekä huolehtia siitä, että ryhmä noudatti perustehtäväänsä. (Kaukkila & Lehtonen 2008, 69). Loppupurussa ideana on oppia käsittelemään ja ilmaisemaan omia tunteita. Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä tunnistaa tunteita niin itsessä kuin muissakin, sekä kykyä nimetä tunteita ja ymmärtää niiden alkuperä (Jalovaara 2006, 95-96). Lisäksi viimeisessä tuokiossa teemana on tunnetaitojen kehittäminen. Harjoitteissa käsitellään neljää päätunnetta. Nämä päätunteet ovat ilo, suru, viha ja pelko, joita tämän ikäiset lapset tuntevat eniten kehossaan. (Hietanen, Glerean, Hari & Nummenmaa 2016, 4.) Tutkimusten mukaan tunteita pystytään tuottamaan tai laukaisemaan teeskentelemällä kehon ja kasvojen liikkeitä (Svennevig 2005, 22).

Vastuualueet ohjaamisessa jaetaan niin, että aina viikon ensimmäisellä kerralla toinen ohjasi ja viikon toisella kerralla taas toinen. Tällöin jokaisella teemalla on aina sama ohjaaja kaikissa tuokioissa. Ohjaamisen helpottamiseksi käytetään apuna liikennevaloja. Keltaisella liikennevalolla ohjaajat antavat ohjeita ja lasten tulee kuunnella hiljaa. Vihreällä liikennevalolla lapsilla on lupa alkaa suorittaa annettua tehtävää. Punaisella liikennevalolla lapsien tulee pysähtyä. Myös opettaja ja koulukuraattori toimivat tarvittaessa apukätenä ohjauksessa.

Harjoitteet suunniteltiin ohjaajien SomeBody® -koulutuksen perusteella. Ideoita harjoitteisiin saatiin myös aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta. Taulukossa 1 on esitetty tuokioiden suunnitelmat harjoitteineen ja tavoitteineen.

Taulukko 1. SomeBody® -tuokioiden sisältö

TEEMA	HARJOITTEET	TAVOITTEET	ARVIOINTI
1. Vuorovaikutus ja rentoutuminen	Info	Tutustuminen tulevaan toimintaan	
	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi
	Tutustumisleikki	Vuorovaikutustaitojen kehittyminen, motoristen taitojen ja kehonkuvan parantuminen, fyysisen kontaktin ottaminen muihin lapsiin, ryhmäytyminen	Havainnointi
	Jännitys-rentoutusharjoitus	Rentoutuminen, keskittyminen, kehonhahmotuksen parantuminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi
2. Keskittyminen, kosketus ja reviiiri	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi
	Keskittymisharjoitus	Keskittyminen, orientoituminen tilanteeseen, kehonhahmotuksen ja koordinaation kehittyminen	Havainnointi
	Reviiriharjoitus	Oman tilan sekä kontaktin hakeminen, kosketus, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi
3. Vuorovaikutus ja rentoutuminen	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi
	Keskusteluharjoitus	Vuorovaikutustaitojen kehittäminen, kuuntelemisen harjoittaminen, keskittymistaidon kehittyminen	Havainnointi
	Jännitys-rentoutusharjoitus	Rentoutuminen, keskittyminen, kehonhahmotuksen parantuminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi
4. Keskittyminen, kosketus ja reviiiri	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi
	Kehon osa edellä – harjoitus	Oman tilan sekä kontaktin hakeminen, kosketus, vuorovaikutustaitojen kehittyminen, keskittyminen, kehon osien hahmotus ja tunnistaminen	Havainnointi
	Pallorentoutus	Kosketuksen antamisen ja vastaanottamisen harjoittaminen, rentoutuminen, oman reviiirin tunnistaminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi
5. Vuorovaikutus ja rentoutuminen	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi

	Köysiharjoitus	Ryhmäytyminen, vuorovaikutustaitojen kehittyminen, keskittyminen, sanatomian viestinnän kehittyminen	Havainnointi
	Jännitys-rentoutusharjoitus	Rentoutuminen, keskittyminen, kehonhahmotuksen parantuminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi
6. Keskittyminen, kosketus ja reiviiri	Fiilispassin täyttö	Orientoituminen hetkeen ja omiin tunteisiin	Fiilispassi
	Tunnekävely, tunteiden väritys kehon kuvaan	Keskittyminen, tunteiden käsittelyn ja ilmaisemisen harjoittelu	Havainnointi
	Pallorentoutus	Kosketuksen antamisen ja vastaanottamisen harjoittaminen, rentoutuminen, oman reiviirin tunnistaminen	Havainnointi
	Loppupurku (nallekortit) ja fiilispassin täyttö	Oppia ilmaisemaan ja pukemaan omia tunteita sanoiksi, vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Havainnointi ja fiilispassi

6.4 Eettisyys

SomeBody® -hankkeella on eettisen toimikunnan lupa. Ennen SomeBody® -toiminnan aloittamista jokaiselle luokan oppilaalle jaetaan suostumuslomake kotiin huoltajan allekirjoitettavaksi (Liite 1), sillä tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista. Lomakkeessa kerrotaan mitä SomeBody® -toiminta on ja mitä tuokiot tulevat sisältämään, sillä tutkittavalla tulee olla riittävä tieto tulevasta toiminnasta. Tutkimuseettisesti tärkeä periaate on yksityisyyden suoja, joka kuuluu perustuslailla suojattuihin oikeuksiin. Tietosuoja on yksityisyyden suojan tärkein osa-alue aineistojen keruun, käsittelyn ja tulosten julkaisemisen kannalta. Tämän vuoksi lomakkeessa on mainittu, että kyseessä on opinnäytetyön toteutus ja että ohjaajilla on vaitiolovelvollisuus, eikä kenenkään nimiä tai muita tunnistettavia piirteitä tule esille lopullisessa työssä. Lisäksi kaikki toiminnan aikana kerätty materiaali hävitetään tulosten analysoinnin jälkeen. (Satakorkean www-sivut 2016.) Tuloksia tullaan hyödyntämään SomeBody® -hankkeessa.

7 TULOKSET

Toteutus sujui kokonaisuudessaan niin kuin alun perin oli suunniteltu. Suunnitelmaa ei jouduttu muuttamaan tuokioiden kuluessa. Tähän vaikutti se, että tuokiot suunniteltiin aina edellisen kerran jälkeen. Ainoastaan kerran kaikki luokan 18 oppilasta olivat

paikalla. Opettaja ja kuraattori eivät olleet myöskään yhdellä kerralla. He olivat kuitenkin järjestäneet paikalle sijaisen.

7.1 Fiilispassi

Taulukko 2. Tuokioiden vaikutus mielialaan fiilispassija tarkastelemalla

	Positiivinen muutos	Negatiivinen muutos	Ei muutosta	Lapsia paikalla
1. kerta	6	5	5	16
2. kerta	9	1	7	17
3. kerta	7	3	7	17
4. kerta	5	2	10	17
5. kerta	3	7	8	18
6. kerta	7	2	6	15

Taulukkoa 2 tarkastellessa voidaan huomata ero parittomien eli ensimmäisen, kolmannen ja viidennen kerran, sekä parillisten eli toisen, neljännen ja kuudennen kerran välillä. Parittomilla kerroilla teemoina oli aina vuorovaikutus ja rentoutuminen, kun taas parillisilla kerroilla teemoina oli keskittyminen, kosketus ja reviiiri. Parittomilla kerroilla negatiivisia muutoksia lasten mielialassa tuokioiden alun ja lopun välillä oli yhteensä 15, kun taas parillisilla kerroilla negatiivisia muutoksia oli vain viisi eli kolme kertaa vähemmän. Selvästi eniten negatiivisia muutoksia oli ensimmäisellä ja viidennellä kerralla

7.2 Havainnointi

Aluksi vuorovaikutusharjoitteet olivat selvästi lapsille haastavia. Ryhmytymistä vahvistavissa vuorovaikutusharjoituksissa, lasten tuli hakeutua aina ohjaajan määräämästä merkistä lähimmän luokkakaverin luo. Aluksi lapset hakeutuivat vain parhaimman kaverinsa luo, mutta harjoitusten toistuessa lapset uskaltautuivat mennä oikeasti lähimmän luokkakaverin luo. Toisenlaisissa vuorovaikutusharjoituksissa, joissa pääpainona oli enemmän keskustelun ja kuuntelemisen harjoittaminen, suurin osa lapsista ei kyennyt keskittymään. Tämä näkyi levottomuutena ja turhautumisena. Jotkut lapsista taas pystyivät orientoitumaan kyseisiin harjoitteisiin. Keskittymisharjoitteissa lapsilla

oli usein aluksi vaikeuksia keskittyä annettuun harjoitteeseen ja he saattoivatkin toimia vasten annettuja sääntöjä. Lapset kuitenkin pystyivät parantamaan käyttäytymistään ohjaajan kehotuksesta. Selvästi eniten lapsilla oli vaikeuksia keskittyä sellaisiin harjoituksiin, jotka he kokivat haastavimmiksi. Osa lapsista lähti selvästi riehumiseen mukaan niin sanotusti ryhmäpaineen eikä niinkään keskittymisen puutteen vuoksi. Joukosta kuitenkin erottuivat tietyt lapset, jotka jatkuvasti aiheuttivat häiriötä käytöksellään eivätkä pystyneet keskittymään tehtäviin edes huomautuksesta.

Tärkeimpänä rentoutusharjoituksena toimi jännitys-rentoutusharjoitus, jota toistettiin useamman kerran. Ensimmäisen ja viimeisen harjoituskerran välillä oli huomattavissa merkittävä kehitys. Aluksi lapset eivät kyenneet rentoutumaan tai orientoitumaan tilanteeseen, heidän oli vaikea pitää ohjeiden mukaisesti silmiä kiinni ja olla hiljaa. Kun harjoitusta toistettiin useamman kerran, lapset pystyivät alkua paremmin rentoutumaan harjoitteessa. Myös lapset itse kertoivat viimeisillä kerroilla rentoutuneensa harjoitteessa. Toisena rentoutusharjoituksena käytettiin pallorentoutusta, jossa tavoitteena oli myös kosketuksen ja oman reviirin harjoittaminen. Harjoitus toistettiin kaksi kertaa. Jo ensimmäisellä kerralla lapset selvästi pitivät harjoituksesta ja kykenivät rentoutumaan tilanteessa muutamaa lasta lukuun ottamatta. Nämä lapset olivat samoja, jotka eivät myöskään muissa harjoituksissa olleet pystyneet täysin keskittymään. Muissa harjoitteissa, joissa teemana oli kosketus ja reviiri, ryhmä pystyi kokonaisuudessaan hyvin olemaan läheisessä kontaktissa toistensa kanssa.

Kaikissa tuokioissa harjoitteet purettiin dialogisessa vuorovaikutuksessa pienryhmissä nallekortteja apuna käyttäen. Tavoitteena tässä oli tunteiden käsittelyn ja ilmaisemisen harjoittelu. Aluksi lapsilla oli suuria vaikeuksia perustella miksi olivat valinneet juuri kyseisen kortin. Tähän vaadittiinkin jokaisen ryhmän ohjaavan aikuisen johdattavia kysymyksiä. Tuokioiden edetessä lapset selvästi ymmärsivät loppupurkujen idean ja vähitellen oppivat perustelemaan sen hetkisen tunnetilansa kortin avulla omaloitteisesti ilman aikuisen apua. Viimeisessä tuokiossa tunteita käsiteltiin hieman syvemmin itse harjoitteissa. Yhdessä harjoituksessa lasten tuli värittää paperille eri tunteita kehonkuvaan, siihen kohtaan missä he tämän tunteen kokevat. Lapset suoriutuivat yllättävän hyvin tehtävän haastavuuteen verrattuna. Useimmat lapset tiesivät välittömästi missä kohdassa heidän kehoaan nämä tunteet tuntuvat. Joillekin lapsille tehtävä

oli kuitenkin todella haastava. Lapsien värittämistä kehon kuvista tuli hyvinkin erilaisia. Osalla kehon kuvissa tunteet oli väritetty voimakkaasti ja lähelle kehon keskiviivaa. Toisilla taas värit olivat hentoja ja sijoittuivat vain kehon distaaliosiin. Väritettävät tunteet olivat ilo, suru, viha ja pelko.

7.3 Lasten loppupalaute

Koko kolmen viikon mittaisen toiminnan jälkeen lapsille jaettiin loppupalaute niin sanotusti yhteenvedona kaikista tuokioista. Vastauksia saatiin yhteensä 15. Selvästi suosituin harjoitus oli pallorentoutus. Tämän lapset olivat perustelleet sillä, että harjoitus oli heidän mielestään rentouttava. Joku oli myös pitänyt kuunteluharjoituksesta ja siitä, että koko luokka teki yhdessä. Vähiten mieluisaksi harjoitukseksi osa lapsista oli maininnut köysiharjoituksen ja kertoi sen olleen vaikea.

7.4 Opettajan ja kuraattorin loppuhaastattelu

Haastattelujen myötä kävi ilmi, että haastateltavien mielestä luokka oli hyvin motivoitunut Somebody® -toimintaan ja tuokioissa oli yleisesti hyvä ilmapiiri. Myös harjoitteet tukivat heidän mielestään toiminnalle ja ryhmälle asetettuja tavoitteita. Tavoitteet harjoitteissa tulivat salaa leikin kautta, vaikka tavoitteena olikin muu kuin itse leikki. Kun harjoitteita toistettiin tuokioissa useamman kerran, lapset selvästi kehittyivät niissä, esimerkiksi rentoutumisessa ja keskittymisessä. Tämä johti positiivisiin muutoksiin lapsissa. Luokan opettaja koki myös positiiviseksi muutokseksi sen, että lapset pystyivät tuokioiden edetessä toimimaan myös ei niin mieluisan kaverin kanssa yhteistyössä paremmin kuin alussa. Tätä myötä yksittäiset lapset, jotka ovat aiemmin jääneet ryhmän ulkopuolelle, pääsivät paremmin ryhmään sisälle. Myös yksilön kehitys oli tärkeä saavutus ryhmäytymisen kannalta.

Koulukuraattori huomasi lapsien kehittyneen tunteiden käsittelyssä ja ilmaisussa tuokioiden edetessä. Nallekortit auttoivat lapsia kuvaamaan omia tunteitaan. Nallekortit olivat lapsille entuudestaan tuttuja, joten tämä saattoi vaikuttaa asiaan. Luokan opettaja kertoi ryhmän tehneen myös aikaisemmin paljon vastaavanlaisia harjoitteita, joten toiminnalla ei ollut luultavasti niin paljon vaikutusta juuri tälle ryhmälle. Toiminta

kesti yhteensä ainoastaan kolme viikkoa, jonka opettaja ja kuraattori kokivat melko lyhyeksi ajaksi selvästi näkyvälle muutokselle. Pidemmällä aikavälillä tulokset olisivat saattaneet olla huomattavampia.

8 POHDINTA

Tuokioiden pääteemoina toimivat vuorovaikutus, rentoutuminen, keskittyminen sekä kosketus ja reviiiri. Lisäksi kaikissa tuokioissa käsiteltiin ja harjoiteltiin tunteiden ilmaisua. Teemat valittiin kohderyhmälle luokan opettajalle tehdyn alkuhaastattelun pohjalta. Haastattelussa nousi esille, että lapsilla oli juuri kyseisissä asioissa haasteita. Monet harjoitteet olivat osalle lapsista selvästi haastavia ja tämä todistaakin sen, että teemat oli valittu hyvin vastaamaan kohderyhmän niin sanottuja ongelmakohtia. Tuokioiden edetessä harjoitteet sujuivat paremmin, kun niitä toistettiin useamman kerran. Tästä hyvänä esimerkkinä voidaan mainita jännitys-rentoutusharjoitus, joka oli aluksi lapsille hyvin hankala, mutta toistettaessa se sujui joka kerta paremmin. Tuloksia tarkastelemalla voidaan päätellä, että keskittyminen, kosketus ja reviiiri teemoina olivat suositumpia lasten keskuudessa kuin vuorovaikutus ja rentoutuminen. Tämä voi johtua siitä, että rentoutuminen oli monelle lapselle selvästi hankalaa, eivätkä he pystyneet sen vuoksi keskittymään harjoitukseen. Myös keskittymisharjoitukset olivat yleensä sellaisia, että niihin oli yhdistetty lapsille mielekäs musiikki. Tämä vaikutti selvästi positiivisesti mielialan muutoksiin. Myös pallorentoutukset, jotka kuuluivat kosketus ja reviiiri teemaan, olivat monelle mieluisia. Selvästi eniten negatiivisia muutoksia oli ensimmäisessä ja viidennessä tuokiossa. Ensimmäisessä tuokiossa lapset eivät ehkä tienneet mitä odottaa ja heidän käsitykset tulevasta toiminnasta saattoivat olla erilaiset. Viidennessä tuokiossa taas eräänä harjoituksena oli köysiharjoitus, jonka moni lapsi oli kokenut haastavaksi. Tämä aiheutti selvää turhautumista harjoituksen aikana, jolloin keskittyminen herpaantui ja monet alkoivat riehua. Jo opettajan alkuhaastattelua tehdessä tuli ilmi, että luokan yhteishenki ei ole kovin hyvä. Siksi parit ja ryhmät arvottiin harjoituksiin. Tämä on voinut vaikuttaa siihen, että vuorovaikutusharjoitukset eivät olleet niin suosittuja, kun lapsi ei saanut tehdä niitä mieluisan kaverin kanssa.

Tuokioiden suunnitelmat tehtiin aina yksi kerrallaan edellisen tuokion jälkeen. Tämän avulla pystyttiin suunnittelemaan seuraavan tuokion harjoitteet niin, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin kohderyhmän sen hetkisiä tarpeita. Tarpeiden arviointiin käytettiin hyödyksi fiilispasseja sekä yleistä havainnointia. Jokaiselle harjoitteelle suunniteltiin tavoitteet, joiden avulla havainnointi suoritettiin. Havainnoinnissa siis tarkasteltiin harjoitusta juuri sille asetettujen tavoitteiden pohjalta. Havainnointia helpotti se, että ohjaajia oli kaksi. Lisäksi myös kuraattori ja opettaja toimivat apuna havainnoinnissa. Molemmilla ohjaajilla oli vastuualueet ohjaamisessa pääteemojen mukaan. Toisen ohjatessa tuokiota, toinen ohjaaja havainnoi harjoitteita tavoitteiden pohjalta. Näin havainnoitsijalla oli koko toiminnan ajan samat pääteemat havainnoitavana. Tällöin havainnoitsijan oli helpompi arvioida lasten kehitystä samojen pääteemojen kohdalta koko prosessin alusta loppuun. Jokaisella ihmisellä on oma tyyliinsä havainnoida ja arvioida asioita, joten havainnoimalla samoja teemoja, saatiin havainnoinnin tuloksista mahdollisimman yhtenäiset ja näin ollen myös luotettavat. Kahdesta ohjaajasta oli hyötyä myös siinä, että jos lapsia oli paikalla pariton määrä, pystyi toinen ohjaajista täydentämään paritonta osallistujamäärää mahdollisissa paritehtävissä.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli pilotoida Somebody® -menetelmää luokkaympäristöön, jossa luonnollisesti ryhmäkoot ovat suuria. Tämä ei ole aikaisemmin toteutetulle Somebody® -toiminnalle tyypillistä, sillä ryhmäkoot ovat olleet suurimmillaan 10 hengen ryhmiä. Kyseisessä kohderyhmässä lapsia oli lähes kaksinkertainen määrä. Tätä ei kuitenkaan koettu ongelmaksi, sillä harjoitteet ja ohjaus oli suunniteltu ottaen tarkasti huomioon suuri ryhmäkoko. Ohjauksessa apuna käytetyistä liikennevaloista olikin suuri apu. Suurien ryhmien kanssa on asetettava selkeät pelisäännöt, jotta vältetään suurimmilta ongelmilta ja epäselvyyksiltä. Ilman kaikille selviä pelisääntöjä näin suuren lapsiryhmän ohjaaminen olisikin ollut haastavampaa. Toiminnan suunnitteluvaiheessa oli alun perin tarkoituksena pitää ainoastaan 15 minuutin Somebody® -tuokio oppitunnin alussa. Lopulta kuitenkin päädyttiin koko oppitunnin eli 45 minuutin mittaiseen tuokioon. Näin suuren ryhmän kanssa olisi ollut lähes mahdotonta toteuttaa harjoitteita niin lyhyessä ajassa ja tuokiot olisivat jääneet hyvin irrallisiksi, eikä Somebody® -menetelmän ajatus olisi tullut niin selväksi kokonaisuudeksi. Oppitunnin mittainen tuokio koettiin juuri sopivan mittaiseksi, sillä harjoitteille sekä niiden loppupurulle oli tarpeeksi aikaa. Myös suurin osa lapsista pystyi keskittymään koko

tuokioiden ajan. Tilana toimi koulun kerhotila, joka koettiin sopivan kokoiseksi ja toimivaksi ratkaisuksi. Myös sellaiset harjoitukset, joissa liikuttiin paljon, pystyttiin tekemään tilassa. Normaalisissa luokkahuoneissa, kaikkia harjoitteita ei mahtuisi tehdä, ellei pulpetteja ja tuoleja siirrettäisi sivuun tai harjoitteita sovellettaisi istuen tehtäviksi.

SomeBody® -menetelmälle oleellista on harjoitteiden purkaminen yhdessä dialogisessa vuorovaikutuksessa. Näin suuren ryhmän kanssa päädyttiin siihen, että luokka jaettiin pienempiin 4-5 hengen ryhmiin loppupurkua varten. Tähän päädyttiin siksi, että loppupurku ei veisi niin paljon aikaa. Lisäksi lasten on helpompi kertoa ajatuksistaan ja tuntemuksistaan pienemmissä ryhmissä kuin koko luokan edessä. Myös lasten keskittymiskyvyn kannalta pienemmät ryhmät olivat ideaalisempia etenkin ajankäytön vuoksi. Jokaisen ryhmän keskustelua loppupurussa ohjasi yksi aikuinen, jonka vuoksi oli välttämätöntä, että opettaja ja kuraattori seurasivat tuokioita pystyäkseen liittymään pienryhmäkeskusteluihin. Pienryhmissä aikuiset ohjaajat pyrkivät olemaan mahdollisimman tasavertaisessa vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja ikään kuin luopumaan ohjaajan roolista. Tämän ikäisten lasten kanssa kuitenkin vaadittiin aikuinen, joka näytti esimerkkiä tunteiden ilmaisemista.

Tuokioita oli yhteensä kuusi kertaa kolmen viikon aikana. Aika oli rajallinen, sillä toteutus suoritettiin keväällä 2016 juuri ennen kesäloman alkua. Kaikki suunnitelmien mukaiset harjoitteet ehdittiin toteuttamaan toiminnan aikana, mutta monet harjoitteet olisivat vaatineet yhä enemmän toistoja, jotta tavoitteiden saavuttamisessa olisi päästy vielä syvemmälle tasolle. Yleisesti ottaen luokan yhteinen toiminta yhdisti luokkaa. Pääasiassa kuitenkin selvää kehitystä nähtiin yksittäisten lasten kohdalla, sillä viimeisten tuokioiden ryhmätehtävissä he pääsivät paremmin osaksi luokkaa kuin ensimmäisissä tuokioissa. Opettajan loppuhaastattelussa kävi myös ilmi, että toiminta mahdollisesti purki niin sanottuja muureja joidenkin yksilöiden välillä. Asetettujen tavoitteiden saavuttaminen onkin erittäin tärkeä kehitys luokan hyvinvoinnin kannalta.

Jatkossa vastaavanlaisessa toiminnassa tulisi huomioida se, että kaikki vastuussa olevat henkilöt tietävät tehtävänsä etukäteen. Emme olleet informoineet opettajaa tarpeeksi hyvin hänen osallisuudestaan ryhmään ja etenkin siitä, että hän on myös tärkeässä havainnoitsijan roolissa. Informoimalla opettajaa kyseisistä asioista, pystyttäisiin

takaamaan mahdollisimman kattava toiminnan lopullinen analysointi ihmiseltä, joka tuntee luokan entuudestaan ja näkee kehityksen eri tavalla myös toiminnan ulkopuolella, esimerkiksi oppitunneilla. Luokalle vastaavanlainen toiminta oli entuudestaan tuttua, josta oli varmasti hyötyä tuokioiden sujuvuuden kannalta. Lapset myös saattoivat tässä tilanteessa saada enemmän irti harjoitteista, kun aikaa ei kulunut täysin uuden asian ymmärtämiseen.

Mikäli luokkaan tulisi uusi oppilas, toiminta voisi olla tarpeellista uudelleen ryhmittymisen vuoksi, jotta uuden oppilaan olisi helpompi päästä osaksi ryhmää. Toteutuksen perusteella toimintaa voidaan suositella etenkin ryhmille, joissa esiintyy käyttäytymis- ja keskittymishäiriöitä, sillä tuokioissa harjoitellaan keskittymistä ja rentoutumista leikin varjolla. Alakouluiässä on tärkeää oppia oikeat käyttäytymis- ja toimintamallit ja etenkin se, miten niitä voidaan harjoittaa eri tavoilla. Lisäksi myös motoristen taitojen harjoittelu ja kehonhahmotuksen kehittyminen tukevat oppimista ja kehittävät lasten tarkkaavaisuutta. (Opetushallitus 2014, 98-99.) SomeBody®-toiminnassa harjoitettavista asioista olisi hyvä saada jatkuva ja kehittyvä prosessi. Tämä olisi mahdollista liittämällä toimintaa enemmän luokkaympäristöön oppituntien sekaan. Sen vuoksi toimintaa tulisi levittää etenkin opettajien tietoisuuteen ja mahdollisesti kouluttaa ja perehdyttää kyseiseen toimintaan. Tällä tavoin mahdollistettaisiin toiminnan jatkuvuus pidemmälle aikavälille ja mahdollisesti jopa koko lukuvuodelle. Lapsi tulee huomioida SomeBody® -menetelmän kaltaisesti kokonaisuutena, sillä oppimisympäristön ulottuvuuksia ovat fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus. Ulottuvuudet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään vaikuttaen merkittävästi toisiinsa. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, Särkkä 2007, 35-37.) Myös tunteiden käsittely ja etenkin niiden ilmaisemisen harjoittelu on tärkeää oman hyvinvoinnin, mutta myös sosiaalisten suhteiden kannalta. Uskomme, että kyseisen asian ymmärtäminen auttaa kohtaamaan tulevaisuudessa fysioterapian asiakkaat kokonaisvaltaisemmin, sekä huomioimaan mielen ja kehon yhteyden.

LÄHTEET

- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva: WSOY
- Feldenkrais, M. 2015. Tietoisuutta liikkeen avulla. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 45. Helsinki: Edita Prima Oy
- Furman, E. 1999. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Helsinki University Press
- Hellsten, T. 2004. Elämän lapsi. Helsinki: Kirjapaja Oy
- Herrala, H., Kahrola, T. & Sandström, M. 2011. Psykofyysinen ihminen. Helsinki: WSOY
- Hietanen, J., Glerean, E., Hari, R. & Nummenmaa, L. 2016. Bodily maps of emotions across child development. *Developmental Science*. Viitattu 15.10.2016. 10.1111/desc.12389
- Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Helsinki: Pilot-kustannus Oy
- Kataja, J. 2003. Rentoutuminen ja voimavarat. Helsinki: Edita Prima Oy
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2008. Ryhmästä enemmän. Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Helsinki: Hansaprint Oy
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: Otava
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämäntilanne. Juva: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu?. Helsinki: WSOY
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K. Oy
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Tampere: Juvenes Print
- Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. 2014. Mindfulness ja tieteen. Tietoisuustaidot ja kehoitietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print
- LukiMatin www-sivut. Viitattu 21.11.2016. <http://www.lukimat.fi/etusivu>

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Martin, M. 2016. Hengitys virtaa. Kohti kehon ja mielen tasapainoa. Helsinki: Kirjapaja Oy

Opetushallituksen www-sivut. Viitattu 21.11.2016. <http://www.oph.fi/>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 23.10.2016. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi

Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. 2005. Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy

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

Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. 2015. Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin. Juva: PS-Kustannus

Satakorkean www-sivut 2016. Viitattu 15.10.2016. http://www.satakorkea.fi/eettiset_periaatteet

Sinkkonen, J. & Kalland, M. 2011. Varhaislapsuuden tunnesiteet. Porvoo: WSOY

Svennevig, H. 2005. Kehon mieli. Kehontuntemuksesta itsetuntemukseen. Porvoo: WSOY

Takala, A. & Takala, M. 1992. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY

Vaininen, S. & Keckman, M. 2016. SomeBody® lukkojen avaajana. Satakunnan Ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.6.2016. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/106488/2016_B_2_SAMK_SomeBody_lukkojen_avaajana.pdf?sequence=2

Zimmer, R. 2011. Psykomotoriikan käsikirja. Lahti: VK-Kustannus Oy



Suostumuslomake

SomeBody-toiminta Friitalan koulun 2.luokkalaisilla

Hei!

Olemme 3. vuoden fysioterapiaopiskelijoita Satakunnan Ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyötämme SomeBody-hankkeessa. Yhteistyökumppanimme on Friitalan koulu ja Anni Ohvon luokan oppilaat.

SomeBody-toiminnassa keskitymme muun muassa seuraaviin asioihin:

- tunteiden käsittelyyn: lapsi tunnistaa paremmin, miten ajatukset ja tunteet vaikuttavat kehossa
- taitoon ymmärtää, miten keho toimii suhteessa muihin ihmisiin
- taitoon rentoutua ja rauhoittua haastavissa tilanteissa
- taitoon kehittää omaa toimintaa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tulemme seuraavan kolmen viikon ajan (viikot 18-20) kaksi kertaa viikossa pitämään luokan oppilaille yhden oppitunnin mittaisen SomeBody-tuokion. Pääteemoinamme ovat vuorovaikutus, rentoutuminen, keskittyminen, reviiiri ja kosketus sekä tunteiden käsittely. Tuokioissa on myös mukana luokan opettaja Anni Ohvo sekä koulukuraattori Minna Puskala.

Lopulliseen opinnäytetyöhön ei kenenkään etunimiä tule esille, vaan tarkastelemme saatuja tuloksia nimettömänä ryhmänä. Kuitenkin luotettavan arviointimateriaalin keräämiseksi lapset täyttävät joka kerta ”fiilispassin”, jossa näkyy ainoastaan lapsen etunimi. Tämä tulee kuitenkin vain ja ainoastaan meidän tietoomme. Meillä on myös luonnollisesti vaitiolovelvollisuus ja kaikki materiaali tullaan hävittämään tulosten analysoinnin jälkeen.

Tarvitsemmekin nyt teiltä huoltajilta kirjallisen luvan, saako lapsi osallistua järjestämäämme toimintaan.

LAPSEN NIMI:

HUOLTAJAN ALLEKIRJOITUS

Lisätietoa toiminnasta saat osoitteesta:

<http://somebody.samk.fi/>

Terveisin,
Satu Siekkinen ja Julia Kaapro



Opinnäytetyö: SomeBody® -hankkeen soveltaminen luokkaympäristöön, 2. luokan oppilaat, Friitalan koulu

SomeBody-toimintamenetelmään kuuluu aina osana toiminnan arviointi. Arvioinnin tekeminen on erityisen tärkeää, jotta **SomeBody® toiminnan vaikuttavuutta voidaan seurata ja mallia kehitellä edelleen sopivammaksi alakouluikäisille lapsille luokkaympäristöön**. Arvioinnissa saatavat tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja keskustelusta syntyneitä materiaaleja käytetään vain opinnäytetyötä varten sekä SomeBody® toiminnan kehittämiseen. Kiitos jo etukäteen, kun osallistut opinnäytetyömme ja SomeBody® toiminnan vaikuttavuuden arviointiin ☺

Haastattelulomake

- 1) Oletteko huomanneet haasteita oppilaiden taidossa rauhoittua ja keskittyä vaadittaviin asioihin? Millaisissa tilanteissa nämä ilmenevät?
- 2) Oletteko huomanneet haasteita oppilaiden kyvyssä olla fyysisessä kontaktissa muihin lapsiin ja aikuisiin (lähellä oleminen, kosketus)? Mistä asioista tai toiminnasta päätätte, että kyseisessä asiassa on haasteita?
- 3) Oletteko huomanneet haasteita oppilaiden taidoissa olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden luokan oppilaiden tai aikuisten kanssa (esim. omien ajatusten, toiveiden ilmaiseminen, keskustelun aloittaminen, ja siihen osallistuminen)? Millaisissa tilanteissa olette huomanneet kyseiset haasteet?
- 4) Oletteko huomanneet haasteita oppilaiden taidoissa antaa vuoroa ja tilaa muille oppilaille? Miten tämä on ilmennyt?
- 5) Oletteko huomanneet haasteita oppilaiden taidoissa pitää omat rajansa suhteessa muihin oppilaisiin?
- 6) Kuinka hyvin oppilaat osaavat sanoittaa ja käsitellä omia tunteitaan?
- 7) Millaiset odotukset teillä on SomeBody® ryhmätoiminnan vaikuttavuudelle luokassanne?

Suuri kiitos vaivannäöstäsi ☺

Keväisin terveisin fysioterapiaopiskelijat
Julia Kaapro
Satu Siekkinen



Opinnäytetyö: SomeBody® -hankkeen soveltaminen luokkaympäristöön, 2. luokan oppilaat, Friitalan koulu

SomeBody-toimintamenetelmään kuuluu aina osana toiminnan arviointi. Arvioinnin tekeminen on erityisen tärkeää, jotta **SomeBody® toiminnan vaikuttavuutta voidaan seurata ja mallia kehitellä edelleen sopivammaksi alakouluikäisille lapsille luokkaympäristöön**. Arvioinnissa saatavat tiedot käsitellään luottamuksellisesti ja keskustelusta syntyneitä materiaaleja käytetään vain opinnäytetyötä varten sekä SomeBody® toiminnan kehittämiseen. Kiitos jo etukäteen, kun osallistut opinnäytetyömme ja SomeBody® toiminnan vaikuttavuuden arviointiin 😊

Haastattelulomake

- 1) Ovatko oppilaat mielestäsi pystyneet keskittymään tuokioiden harjoitteisiin? Miten tämä on mielestäsi ilmennyt?
- 2) Oletteko huomanneet kehitystä oppilaiden taidoissa rauhoittua ja rentoutua tuokioissa?
- 3) Oletteko huomanneet muutosta oppilaiden kyvyssä olla fyysisessä kontaktissa muihin lapsiin ja aikuisiin (lähellä oleminen, kosketus) tuokioissa ja tuokioiden ulkopuolella? Jos olette, niin millaisissa harjoituksissa/tilanteissa?
- 4) Oletteko huomanneet tuokioissa sekä tuokioiden ulkopuolella kehitystä oppilaiden taidoissa olla rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden luokan oppilaiden tai aikuisten kanssa (esim. omien ajatusten, toiveiden ilmaiseminen, keskustelun aloittaminen ja siihen osallistuminen)? Millaisissa tilanteissa olette huomanneet mahdolliset muutokset?
- 5) Kuinka hyvin mielestäsi oppilaat ovat pystyneet sanoittamaan ja ilmaisemaan tunteitaan nallekorttien avulla?
- 6) Oletteko huomanneet kehitystä oppilaiden taidoissa sanoittaa ja käsitellä omia tunteitaan (esim. ilon, surun, vihan ja pelon tunteita) tuokioissa ja niiden ulkopuolella?
- 7) Oletteko huomanneet, että SomeBody® -toiminta olisi vaikuttanut luokan ryhmähenkeen jollain tavalla? Miten olette huomanneet mahdolliset muutokset?
- 8) Miten SomeBody® -tuokiot ovat vastanneet odotuksiasi?

Suuri kiitos vaivannäöstäsi 😊

Keväisin terveisin fysioterapiaopiskelijat
Julia Kaapro
Satu Siekkinen

FIILISPASSI

NIMI: _____



1. KERTA

Ennen:



Jälkeen:



3. KERTA

Ennen:



Jälkeen:



5. KERTA

Ennen:



Jälkeen:



2. KERTA

Ennen:



Jälkeen:



4. KERTA

Ennen:



Jälkeen:



6. KERTA

Ennen:



Jälkeen:





LOPPUPALAUTE SOMEBODY -TUOKIOISTA

1. MIKÄ OLI KIVAA? MIKSI?

2. MISTÄ ET PITÄNYT? MIKSI?

3. ONKO SINULLA JOTAIN MUUTA SANOTTAVAA? JOS ON, NIIN MITÄ?

HAUSKAA KESÄÄ KAIKILLE! ☺ TOIVOTTAAN, SATU JA JULIA

