



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

ALHO, KATI & MARTIKAINEN, TARU

LIIKUTTAVA KOULUPIHA

Lasta osallistava tapaustutkimus koulupihan kehittämisestä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2013



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Alho, Kati & Martikainen, Taru	
Työn nimi LIIKUTTAVA KOULUPIHA Lasta osallistava tapaustutkimus koulupihan kehittämiseksi			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu-tutkielma	Aika Toukokuu 2013	Sivumäärä 56 + 6 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Tutkimuksessa kuvataan välituntisin vähän liikkuvien lasten näkemyksiä liikkumaan houkuttelevasta koulupihasta. Tutkimuksen tehtävänä oli lasta osallistavia menetelmiä käyttäen selvittää, mitä Oulun normaalikoulun 0-6-luokkien oppilaat toivoisivat koulupihallaan olevan, jotta se houkuttelisi heidät liikkumaan välituntisin ja millainen on heidän onnelmapihansa. Tutkimus on osa projektia, jossa Oulun normaalikoulun pihaa ja lähialueen liikuntaympäristöjä on tarkoitettu uudistaa paikaksi, jossa lapset viihtyvät ja liikkuvat mielellään. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä tarkastellaan koulupihaa lasten liikunta- ja elinympäristönä, sekä lasten osallisuutta oman elinympäristönsä suunnitteluun.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, ja aineisto kerättiin Oulun normaalikoulussa huhtikuussa 2012. Tutkimukseen osallistui 13 oppilasta kolmelta eri luokalta ja aineistonkeruussa hyödynnettiin useita menetelmiä. 1-luokkalaiset tutkittavat tuottivat aineiston piirtämällä ja 4- ja 5-luokkalaiset kuvailivat kahden erilaisen kehyskertomuksen pohjalta hyvää ja huonoa koulupihaa. Lisäksi aineistonkeruuseen kuului lyhyt johdatus koulun pihalla, sekä kunkin tutkittavan kanssa käyty purkukeskustelu. Tutkimusaineistoksi kertyivät 13 vastausta sekä tutkijoiden muistiinpanot. Vastauksista kolme oli piirroksia, viisi kirjoitelmia ja viisi kappaletta sisälsi sekä piirustusta että kirjoitusta.</p> <p>Aineistomme perusteella oppilaat toivoivat pihalle ehjiä ja tavallisia, leikkipuistoista tuttuja välineitä ja telineitä. Nuoremmilla oppilailta toiveet keskittyivät erilaisiin keinuihin ja muihin telineisiin, kun taas vanhemmilla oppilailta korostuivat urheiluvälineet ja –paikat. Tulokset siis tukevat käsitystä alkuopetusluokkien ja alakoulun ylempien luokkien toisistaan erille sijoitetuista pihoista, sillä eri-ikäisten oppilaiden toiveet poikkesivat toisistaan. Lisäksi esiin nousi pihan pinnoite, oppilaat mainitsivat huonoiksi materiaaleiksi soran ja asfaltin. Tutkimuksemme tuloksien mukaan lapsille tärkeää on virikkeellinen ympäristö, jossa myös erilaiset aktiviteetit, kuten pyöräily ja rullalautailu, on sallittu ja mahdollistettu. Keskeiseksi nousi myös yhdessä tekeminen. Yleisesti ottaen liikuttava koulupiha näyttäisi sisältävän paljon tekemisen mahdollisuuksia, ehjiä laitteita ja välineitä, sekä lisää vapautta tehdä.</p> <p>Tutkimuksemme mukaan lapset osaavat ja kykenevät tuottamaan tarvittavaa tietoa, etenkin omaan kokemusmaailmaansa liittyvää. Oppilailta oli paljon realistisia toiveita koulupihansa suhteen ja he kokivat tutkimukseen osallistumisen mukavaksi. Lapset ja nuoret kannattaa ottaa mukaan oman elinympäristönsä suunnitteluun, sillä juuri heillä on siihen tarvittavaa asiantuntijuutta.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli vaikuttaa positiivisesti Oulun Normaalikoulun alakoulun oppilaiden arkeen ja toimintaan, ja tulokset sai käyttöönsä pihan uudistuksesta vastaava suunnittelija. Tutkimuksen tulokset tukivat aiheesta aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia, joten keskeisimmiksi nostettuja tuloksia voidaan myös yleistää muihin yhteisöihin ja lasten elinympäristöihin.</p>			
Asiasanat Koulupiha, liikuntaympäristö, elinympäristö, osallisuus			

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
2 KOULUPIHA LASTEN LIIKUNTA- JA ELINYMPÄRISTÖNÄ	3
3 LASTEN OSALLISUUS	8
3.1 OSALLISUUDEN LÄHTÖKOHDAT	8
3.2 LASTEN OSALLISUUS ELINYMPÄRISTÖNSÄ SUUNNITTELUSSA.....	11
4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	16
4.1 KVALITATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	16
4.2 AINEISTONKERUUMENETELMÄT	18
4.2.1 Eläytymismenetelmä.....	20
4.2.2 Piirtäminen.....	21
4.2.3 Haastattelu.....	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
5.1 KOHDERYHMÄ JA OTANTA	24
5.2 AINEISTON HANKINTA.....	28
5.2.1 Piirtäminen.....	28
5.2.2 Kirjoittaminen	29
6 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET	31
6.1 TULOSTEN ANALYSOINTI	32
6.2 UNELMIEN LIIKUTTAVA KOULUPIHA	37
7 POHDINTA	39
7.1 TUTKIMUKSEN ETIIKKA JA LUOTETTAVUUS.....	39
7.2 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	44
LÄHTEET	50
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Lapsen toimintakyvyn ja kehityksen kannalta tärkeitä ovat ympäristöt, joissa lapsi toimii. Piha on lapselle tärkein leikin paikka, joka parhaimmillaan tarjoaa monipuolisesti tekemistä, tiloja ja kavereita. (Horelli, 1992.) Koulupihan leikkivälineet ja – telineet voivat myös kasvattaa lasten päivittäistä aktiivisuutta, joka kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010) mukaan on vähentynyt. Tutkimuksen mukaan lasten liikunta on muuttunut määrätyn ajoin tapahtuvaksi lajien harjoittelemiseksi päivittäisen pihalla sekä lähialueilla leikkimisen ja pelaamisen sijaan. Samanaikaisesti lasten ja nuorten kunto on huonontunut. (Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010, 6.) Tutkimuksessa perehdymme lasten koulupihaan tärkeänä toiminta- ja liikuntaympäristönä, ja etenkin välituntiliikunnan kannalta. Keskeiset käsitteet tutkimuksessa ovat elinympäristö, koulupiha, lasten osallisuus ja liikuttaminen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä Oulun normaalikoulun 0-6-luokkien oppilaat toivoisivat koulupihallaan olevan, jotta se houkuttelisi heidät liikkumaan välituntisin ja millainen on heidän unelmapihansa. Tutkimus on osa projektia, jossa normaalikoulun pihaa ja lähialueen liikuntaympäristöjä uudistetaan. Projekti toteutetaan yhteistyössä Pohjois-Pohjanmaan Liikunta Ry:n ja Oulun normaalikoulun kanssa. Projektin tavoitteena on suunnitella ja toteuttaa koulupiha, jossa lapset viihtyvät ja liikkuvat mielellään. Tutkimuksen aineiston ja tulokset saavat käyttöönsä myös Oulun normaalikoulun pihauudistuksesta vastaava työryhmä ja pihan suunnitelmasta vastaava arkkitehti. Lasten näkökulma aiheeseen on tärkeä, sillä juuri he käyttävät pihaa tulevaisuudessakin. Tutkimuksen avulla lapset pääsevät siis itse vaikuttamaan koulupihansa suunnitteluun. Kandidaatin tutkielmassamme perehdyimme laajasti elinympäristöihin ja osallisuuteen, sekä esittelimme alan keskeisimpiä tutkijoita. Olemmekin hyödyntäneet aikaisempaa työtämme sekä teoreettisessa osuudessa, että tutkimuksen toteutuksessa.

Tämän tutkimuksen alussa selvitämme, millainen on lasta liikuttava elinympäristö. Tanskalaisessa tutkimuksessa (Nielsen, Bygge, Hermansen, Svensson & Ander-

sen, 2012) osoitettiin, että koulupihalla olleiden laitteiden määrä oli positiivisesti yhteydessä kaikkiin lasten aktiivisuuden mittareihin. Merkittävää tuloksissa oli etenkin se, että koulupihan telineet ja välineet kasvattivat myös fyysisesti passiivisimpien lasten päivittäistä aktiivisuutta. Nykyisellään vähän liikkuvien lasten aktivoiminen on tärkeää, joten olisi myös tarpeen kysyä, mitä he pihalle haluavat? Avaamme myös osallisuuden käsitettä sekä perehdymme siihen, miten lasten omat vaikuttamismahdollisuudet ovat yhteydessä ympäristön liikuttavuuteen. Useissa hankkeissa on osoitettu, että lapset ja nuoret voivat olla kyvykkäitä ja luovia ympäristönsä kehittäjiä (Koskinen, 2007).

Alan keskeisimpien tutkijoiden avulla vastaamme myös kysymykseen; millaisin menetelmin lasten osallisuus ja ympäristön suunnittelu saadaan parhaiten yhdistettyä tutkimuksessa. Lasten toiveita on vastaavissa tutkimuksissa kartoittanut muun muassa Kyttä, joka on ryhmänsä kanssa kehittänyt vuorovaikutukseen perustuvia metodeja, joissa lastenkin toiveet ympäristöstään tulevat huomioiduksi. Metodipaketissa esitellään 18 erilaista menetelmää. (Kyttä, & Kaaja, 2000.) Myös Horelli (1992) on perehtynyt erilaisiin lapsille sopiviin ympäristön tutkimusmenetelmiin, ja kirjoittanut niiden pohjalta menetelmäoppaan.

2 KOULUPIHA LASTEN LIIKUNTA- JA ELINYMPÄRISTÖNÄ

Hyvän elämän edellytyksiä ovat hyvä fyysinen ympäristö sekä kuuluminen johonkin yhteisöön. Huono elinympäristö lisää välinpitämättömyyttä, syrjäytymistä ja pahoinvointia. (Kauppinen, Kivinen & Tapaninen, 2002.) Useimmille ihmisille tärkein elinympäristö on koti, mutta myös lähiympäristön kuten koulun ja työpaikkojen toimivuus on välttämätöntä. Ympäristö on jatkuvasti muuttuva ja sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten sosiaalisena ympäristönä, luontoympäristönä tai rakennettuna ympäristönä. Oivaltavalla monialaisella yhteistyöllä ympäristöä voidaan parantaa ja siten lisätä ihmisten hyvinvointia. (Kauppinen, Kivinen & Tapaninen, 2002.) Lasten elinympäristöä voidaan kuvata myös kasvuympäristönä ja sen monimuotoisuus on osa lapsen persoonan muodostumista. Elinympäristössä vaikuttavat fysiologiset, sosiaaliset, psykologiset sekä ekonomiset tekijät. Laadukkaana kasvuympäristön merkitystä voi tuskin koskaan korostaa riittävästi. (Lahti, 2001, 14.) Lasten elinympäristöistä keskitymme tässä luvussa koulupihaan, sillä sen merkitys jokapäiväisenä toiminnallisena ympäristönä on suuri. Pelkästään välitunneilla lasten on arvioitu viettävän koko peruskoulu-uransa aikana 2000 tuntia, mikä on enemmän kuin minkään oppiaineen parissa vietetty aika (Norra, Ruokonen, & Karvonen, 2004, 9).

Mannerheimin lastensuojeluliiton julkaisema Koulupihan mahdollisuudet -opas (2003) esittelee eri artikkeleissa koulupihaa toiminnallisena ympäristönä ja siihen liittyviä näkökulmia. Parhaimmillaan piha toimii turvallisena ja viihtyisenä kasvu-ympäristönä, jossa liikutaan, leikitään ja luodaan sosiaalisia suhteita, sekä monipuolisena oppimisympäristönä. Lasten toiveet huomioimalla pihalla on käyttöä myös kouluajan jälkeen ja siitä voi muodostua ympärivuotisesti toiminnassa oleva lähiliikuntapaikka. Hyvää koulupihaa voidaan määritellä muun muassa lasten huomioimisen, monipuolisuuden, sosiaalisten mahdollisuuksien, luontoelämysten ja turvallisuuden kautta. (Kuuskoski, 2003.)

Anderssonin (1976) mukaan rikkaan ja monipuolisen koulupihan suunnittelu on lähtöisin lasten erilaisista tarpeista. Hyvä koulupiha antaa oppilaille mahdollisuu-

den kehittää sosiaalisten kontaktien lisäksi älykkyyttään ja luovuuttaan sekä kuntoaan ja motorisia kykyjään. Myös Tapaninen (2003) toteaa, että kaikilla oppilailta on mielipide hyvästä koulupihasta. Hyvä ympäristö tarjoaa tilaa yhdessä toimimiseen ja mielikuvitukselle. Tutut piirteet elinympäristössä myös vahvistavat identiteettiä, yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta. Tapaninen puhuu koulupihasta välitilana kodin ja koulurakennuksen välissä. Sitä suunniteltaessa on huomioitava lähtökohdina turvallisuus, terveellisyys, viihtyisyys ja kasvatuksen vaatimukset. Koulurakennus ja alueen liikenne vaativat oman tilansa ja järjestelynsä. Sen lisäksi oppilaat tarvitsevat tilaa virkistystä, juosta, istuskella ja kokoontua yhdessä. Sekä liikunnalle että oppimiselle on tärkeää varata paikkoja ja tilaa on oltava tarpeeksi. Toiminnan tueksi tarvitaan monipuolisesti erilaisia välineitä ja kalusteita. Luonnonmukainen ympäristö tarjoaa parhaan opetusmahdollisuuden luonnon tutkimiseen ja luonnossa toimimiseen. (Tapaninen, 2003.)

Kyttä (2003) on tutkinut lasten omaehtoista liikkumista ja erilaisia ympäristöjä. Ympäristön käyttökelpoisuus määrittyy lapsen liikkumisvapauden sekä ympäristön tarjoamien liikkumismahdollisuuksien yhteisvaikutuksesta. Hyvä ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia vapaaseen liikkumiseen ja houkuttaa lasta liikkumaan. Näiden perusteiden pohjalta Kyttä on määritellyt neljä erilaista ympäristötyyppiä. Melukylä, selli, aavikko ja akvaario tarjoavat erilaisia ympäristökokemuksia. Melukylässä lapsi saa liikkua vapaasti ja erilaisia virikkeitä on paljon. Aavikolla lapsella on kyllä tilaa, mutta virikkeet puuttuvat. Akvaariossa lapsi taas näkee paljon houkuttavia virikkeitä, muttei pääse niihin käsiksi ja sellistä taas puuttuvat sekä vapaus että mahdollisuudet toimintaan. (Kyttä, 2003.)

Toiminnallisessa vuorovaikutuksessa lapsesta ja elinympäristöstä muotoutuu erottamaton kokonaisuus. Avainasemassa ovat lapsen liikkumismahdollisuudet, jotka ovat tutkimusten mukaan selkeästi vähentyneet sekä Suomessa että etenkin muualla Euroopassa, Yhdysvalloissa ja Australiassa. Kytän ympäristötyypeistä ainoastaan melukylä edustaa selkeästi ihanteellista ympäristöä lapselle, sillä siinä lapsi itsenäisen liikkumisen kautta löytää mielenkiintoisia toimintamahdollisuuksia ja hänelle rakentuu omaehtoinen suhde ympäristöön. Tutkimus suomalaisten ja valkovenäläisten paikkakuntien lapsiystävällisyydestä osoittaa, että tutkituista suomalaislapsista suurin osa eli ihanteellisessa melukylää muistuttavassa ympä-

ristössä, toisin kuin tutkimukseen osallistuneet valkovenäläiset lapset, joista ainoastaan kahdeksan prosenttia eli lapsiystävällisessä ympäristössä. Molemmissa maissa ilmeni selkeästi, että lisääntyvä kaupungistuminen vaikutti lasten liikkumisen vapauteen ja mahdollisuuksiin, sillä maaseudulla ja pikkukaupungeissa elävien ympäristöt olivat huomattavasti lapsiystävällisempiä. (Kytä, 2008, 117 – 118.)

Kytän (2008) mukaan on erityisen huolestuttavaa, että akvaariotyypin ympäristöt näyttäisivät olevan nykyään yleistymässä. Akvaario kuvaa ympäristöä, jossa on paljon lasta houkuttavia mahdollisuuksia mutta lapsen liikkuminen on rajoitettua. Tällöin omaehtoinen kosketus ympäristöön jää puuttumaan ja sitä tarkkaillaan pelkästään esimerkiksi television tai tietokoneen kautta. On todettu, että lasten vähentyneillä liikkumismahdollisuuksilla on ollut kielteisiä vaikutuksia heidän fyysiseen kuntoonsa sekä motoriseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Ympäristöä on arvioitava siis myös lasten terveyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Vaikka järjestetty urheiluseuroissa liikkuminen on lisääntynyt viime vuosina, lasten arkiliikunnan määrä tuntuu vähentyvän jatkuvasti. Tähän vaikuttavat toisaalta elämäntapojen muutokset mutta myös muutokset fyysisessä ympäristössä. Vähäinen arkiliikunta voi johtaa vakaviin terveysriskeihin ja -haittoihin. Tutkimuksissa todettu suomalaisten elinympäristöjen lapsiystävällisyys on tärkeää säilyttää ja kehittää eteenpäin, jotta tulevaisuudessakin meillä on monenlaisia melukyliä, jotka tukevat lasten hyvinvointia. (Kytä, 2008, 121 – 123.)

Reitti tarkastelee artikkelissaan Koulupihaan liikuntamahdollisuudet (2003) koulupihaa ensisijaisesti lasten liikkumisen näkökulmasta. Vuosituhannen vaihteessa koulupiha ja siellä tapahtuvan liikunnan kehittäminen on saanut paljon huomiota, ja ensisijaisesti sitä on kohdistettu välituntitoiminnan monipuolisuuteen ja koulu-viihtyvyyteen. Toiveena on ollut lasten omatoimisen liikunta-aktiivisuuden lisääntyminen sekä koulupäivän aikana että vapaa-ajalla. Ympäristön tarjoamat liikuntamahdollisuudet auttavat lasta oppimaan oman kehonsa tuntemusta, tiedostamaan omia kykyjään ja arvostamaan liikunnallisia taitoja, mikä johtaa innostukseen ja harrastuneisuuteen. Reitin saamien tutkimustulosten mukaan koulupiha on koulupäivän aikana tehokkaasti käytössä, mutta vapaa-aikana hyvin pieni ryhmä kokee sen mieluisana liikuntapaikkana. Tutkimuksessa koulupiha ei myöskään saavuta niitä oppilaita, jotka kokevat fyysisen pätevyytensä heikoksi, eli liikuntaa

harrastamattomat oppilaat eivät innostu vapaa-ajalla liikkumaan koulupihalle, vaan jäävät kotiin. Oppilaiden oma-aloitteisuuden todettiin vähentyneen, jolloin toiminnan tulisi olla ohjattua sisältäen kuitenkin omaehtoista ja vapaata liikkumista. Kaiken kaikkiaan ympäristön pitäisi tukea oppilaiden harrastuneisuutta mahdollisimman laajasti, ja siinä mielessä koulupiha onkin hyvä kehittämissympäristö, koska sen on mahdollista palvella sekä huippu-urheilua että harrastustoimintaa. (Reitti, 2003.)

Tanskalaisessa tutkimuksessa (Nielsen ym. 2012) tutkittiin tanskalaisen peruskoulun oppilaita ja selvitettiin koulupihan telineiden vaikutusta lasten päivittäiseen aktiivisuuteen. Tutkittavina oli 594 koululaista, jotka osallistuivat tutkimukseen 6-7-vuotiaina ja uudelleen 9-10-vuotiaina. Lapset olivat 18 eri koulusta kahden tanskalaisen esikaupunkialueen kunnan alueelta. Fyysisestä aktiivisuudesta hankittiin tietoa käyttämällä akselometrejä eli kiihtyvyyssmittareita. Nämä tiedot yhdistettiin pysyviin leikkivälineisiin koulun alueella sekä koulupihan kokoon. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulupihalla olleiden laitteiden ja välineiden määrä oli positiivisesti yhteydessä kaikkiin lasten aktiivisuuden mittareihin. Johtopäätöksinä tutkijat totesivat, että ala-asteen koulupihalla olevien leikkivälineiden ja -telineiden määrä voi kasvattaa lasten päivittäistä aktiivisuutta. Tutkimuksen mukaan koulupihan telineiden määrä vaikutti merkittävästi kaikkiin aktiivisuuden mittareihin kouluaikana riippumatta ajankohdasta, sukupuolesta tai lasten sosioekonomisesta asemasta. Koulupihan koolla ei havaittu olevan merkittävää yhteyttä lasten päivittäiseen aktiivisuuteen. (Nielsen ym. 2012, 104–114.)

Kolmasluokkalaisilla kymmenen lisälaitetta koulupihalla kasvattivat suositeltavan päivittäisen aktiivisuustason saavuttamisen todennäköisyyttä 73 prosenttiin. Myös todennäköisyys saavuttaa hengästyttävää aktiivisuutta enemmän kuin 1,5h viikossa kasvoi 66 prosenttiin. Esikoululaisilla (6-7 v), joilla oli kymmenen ylimääräistä leikkilaitetta, joita lapsilla oli mahdollisuus käyttää, kasvoivat akselometrin lukemat keskimäärin 14 prosenttia kouluaikana ja 6,9 prosenttia kaiken kaikkiaan. Kolmasluokkalaisilla (9-10v) kymmenen lisälaitetta yhdistyi kouluajan aktiivisuuden kasvuun 26 prosentilla sekä kaiken kaikkiaan aktiivisuuden kasvu oli 9,4 prosenttia. Koulupihan "lisätelineet" siis kasvattivat päivittäistä aktiivisuutta sekä esikoulu- että kouluikäisillä lapsilla ja lisäsivät selvästi kolmasluokkalaisten todennäköisyyttä

saavuttaa liikuntasuosituksen mukainen aktiivisuustaso. Huolestuttavaa tuloksissa oli se, että 20,3 % tutkimukseen osallistuneista esikoululaisista ei saavuttanut suositeltua 1 tunnin aktiivisuutta päivässä. Kolmasluokkalaista tutkittaessa määrä kasvoi jo 23,2 prosenttiin tutkituista. Tutkimuksessa selvitettiin myös onko koulupihan telineillä ja välineillä vaikutusta näihin lapsiin, joilla on suurempi riski passiivisuuden ja liikkumattomuuteen. Tulokset osoittivat, että telineiden määrä oli yhteydessä todennäköisyyteen saavuttaa suositeltu aktiivisuustaso. Koulupihan telineet ja välineet eivät siis aktivoi ainoastaan valmiiksi liikunnallisia lapsia, vaan niillä on selkeästi vaikutusta myös muuten liikunnallisesti passiivisten oppilaiden toimintaan. (Nielsen ym. 2012, 104–114.)

Norjalaisessa tutkimuksessa (Limstrand & Rehrer, 2008) 662 6-16-vuotiaasta lasta saivat tutustua erilaisiin urheiluvälineisiin ja -mahdollisuuksiin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että urheiluvälineitä käyttivät enemmän pojat, 6-13-vuotiaat ja koulun ulkopuolella aktiiviset oppilaat. Huomioitavaa on, että tutkimuksen mukaan lapset käyttivät enemmän yleisiä ja monikäyttöisiä välineitä, kuin tiettyyn asiaan erikoistuneita välineitä. Keskeistä on, että tämä huomio tehtiin etenkin vähemmän aktiivisten oppilaiden kohdalla. (Limstrand & Rehrer, 2008, 452–459.)

Jos lasten liikunnallisuutta halutaan edistää, pitäisi heille luoda olosuhteet ja sosiaalinen ympäristö, joka kannustaa liikkumaan ilman tulostavoitteita. Motivaatioksi tulisi riittää, että liikkuminen on mukavaa ja yhdistää sosiaalisesti. Hyvä ja motivoiva ympäristö voi olla rakennettu tai luonnollinen. Tärkeää on, että se sisältää mahdollisuuksia toimintaan. (Lasten ympäristö ja terveys. 2006, 170–172.) Koulupihan laadulla on siis suuri merkitys lasten fyysisen aktiivisuuden ja terveyden kannalta. Lapsiystävällisen elinympäristön kehittäminen edellyttää kuitenkin moniäänistä suunnitteluprosessia, jossa myös lapset ja nuoret ovat mukana (Horelli, 1995, 133).

3 LASTEN OSALLISUUS

Edellä on kerrottu millainen on lapsille hyvä ja liikuttava elinympäristö. Ympäristöä suunniteltaessa tulisi kuitenkin huomioida myös lasten näkökulma, sillä ulkoympäristöjen suurkuluttajina he ovat myös näiden tilojen asiantuntijoita (Horelli & Kyttä, 2001, 30). Lasten ja nuorten mielipiteistä tulisi olla kiinnostunut myös sillä perusteella, että he ovat kuntalaisia siinä missä muutkin (Kiilakoski, 2007, 10). Lähiympäristöön vaikuttaminen voi olla kaikille osapuolille kokonaisvaltainen oppimisprosessi ja osallistumisen kautta ympäristösuhde kehittyy vahvemmaksi (Koskinen, 2007, 134). Kun ihminen saa kokemuksia ja valmiuksia ympäristön parantamisen vaikutuksista hyvinvointiin, lisääntyy uskallus ja halu vaikuttaa (Kauppinen, Kivinen & Tapaninen, 2002.) Vaikka lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuksia on viime vuosina pyritty lisäämään ja lasten aktiivisuutta on painotettu esimerkiksi alan koulutuksissa, nuorten mielestä vaikuttamisen kanavat ovat vieläkin vähissä (Karlsson, 2000, 34). Lasten ja nuorten osallistumista hidastavat esimerkiksi pulmat osallistumisen käytännöissä ja arjen toimintatavoissa (Aula, 2008, 68). Tässä luvussa avaamme osallisuuden käsitettä yleisesti, sekä perehdymme osallisuuden elinympäristön suunnittelun näkökulmasta.

3.1 Osallisuuden lähtökohdat

Vaikka lasten osallisuus ja vaikuttaminen ovat käsitteinä suhteellisen uusia, ovat lasten asema, aktivoivat menetelmät sekä yhteistoiminta puhuttaneet jo pitkään (Karlsson, 2008, 74). Jean-Jacques Rousseau kirjoitti 1700-luvulla tunnetun Emile-kirjansa, jossa lapsuus kuvattiin erityisenä elämänvaiheena. Hänen vaikutuksestaan vapaus ja tasa-arvo omaksuttiin opetuksen peruseriaateiksi (Karlsson, 2000, 41). Nämä vaatimukset alkoivat näkyä myös lapsista puhuttaessa ja ovat muokanneet nykyeurooppalaista maailmankuvaa ja elämäntapaa. Aktiivisesti toimiva lapsi ja nuori on nostettu esiin 1800-luvulta lähtien esimerkiksi montessoripedagogiikassa. Pohjoismaissa on korostettu tasa-arvoa muun muassa päivähoitojärjestelmässä, joka perustuu lapsen subjektiiviseen osallistumisoikeuteen. Myös

peruskoulu järjestelmänä on ainutlaatuinen, sillä mikään lapsen tai nuoren koulunvalinta ei katkaise jatkokoulutusmahdollisuutta. (Karlsson, 2008, 74.)

Kunnollista keskustelua lapsikeskeisyydestä ja lapsilähtöisyydestä on käyty 1980-luvulta lähtien, jolloin lapsi alettiin ymmärtää osaavana, taitavana ja sosiaalisena aktiivisena toimijana (Karlsson, 2000, 41; 2008, 74–75). Tämä näkyy esimerkiksi YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (1989), jonka Suomi on vuonna 1991 allekirjoittanut. Sen periaatteet kiteytetään usein kolmeen kohtaan; oikeus tulla suojeluksi, oikeus riittäviin voimavaroihin ja oikeus osallistumiseen. Sopimuksen mukaan lapsella on siis oikeus ilmaista näkemyksensä itseään koskevista asioista, ja nämä näkemykset on myös otettava huomioon iän ja kehitystason mukaisesti. Juuri tämä kohta sopimuksesta on useimmille tuntematon. (Aula, 2008, 65.) Kiili (1998, 19) kirjoittaa, että kyseisessä sopimuksessa lapsille ja nuorille annetaan samat oikeudet kuin aikuisille äänestämisoikeus pois lukien, lapset ja nuoret ovat siis oman elämänsä subjekteja. Myös Lansdown (2010) on avannut artiklaa tarkemmin. Lasten oikeudet tulisi nähdä synonyymina osallisuudelle, eikä osallisuudelle tulisi olla ikärajaa, vaan omia näkemyksiään pitäisi pystyä ilmaisemaan muutenkin kuin ”aikuisten kielellä”. Artikla 12 siis tarkoittaa lasten oikeuksia osallistua ja tulla vakavasti otetuiksi päätöksenteossa. (Lansdown, 2010, 11–13.)

Nämä veloitteet näkyvät myös Suomen vuosituhannen vaihteessa hyväksytyssä perustuslaissa, jonka kuudennen pykälän mukaan lapsilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystaso huomioiden (Aula, 2008, 65). Lainsäädäntö antaa siis jokaiselle mahdollisuuden olla aktiivinen kansalainen iästä tai yhteiskunnallisesta asemasta riippumatta. Se luo yleiset puitteet, joissa nuoretkin kansalaiset voivat vaikuttaa ympäristöönsä, kunnan tehtäväksi jää toimintamallien tarkempi yksilöinti. (Kiilakoski, 2009, 10.) Perustuslaki velvoittaa päättäjiä ja kasvatus- ja hoitoalalla työskenteleviä perehtymään lapsen kehitykseen ja sovitamaan osallistumisen tapoja sen mukaisesti, sillä laki ei määrää osallisuudelle ikärajaa (Aula, 2008, 65).

Osallisuus on sanana tullut hyväksytyksi käsitteeksi. Sitä on tutkittu monelta suunnalta, mutta täsmällistä määritelmää ei ole onnistuttu laatimaan. (Kiilakoski, 2009, 10.) Kiilakoski (2009) määrittelee osallisuuden kahdella tavalla. Ensimmäisen

määritelmän mukaan osallisuus tarkoittaa oikeutta omaan identiteettiin osana perhettä, ryhmää, yhteisöä, yhteiskuntaa tai ekosysteemiä. Yhteisön tulisi mahdollistaa yksilöiden vapaa oleminen ja näkemyksien esiin tuominen. Yhteiskunnan osallisuutta rakentavaan työhön kuuluu eri ryhmien huomiointi ja vallan jakaminen. Toisessa määritelmässä korostetaan osallisuutta yksilön vastuunkantamisena ja –saamisena. Osallisuus ei voi olla loiselämistä, vaan myös osallisen ihmisen tulee kantaa vastuu toiminnasta. Osallisuus on siis kaikkien sitoutumista toimintaan yhteisten asioiden parantamiseksi. Yksilön ja yhteiskunnan suhde on tärkeä, sillä yksin ei voi olla osallinen. (Kiilakoski, 2009, 12–14.)

Aula (2008) kirjoittaa osallisuudesta lasten näkökulmasta ja korostaa, että osallistuminen on muutakin kuin asioista päättämistä. Osallisuus alkaa valinnasta, lapsella tulee olla mahdollisuus valita osallistumisen tapansa, tai olla kokonaan osallistumatta. Myös itseilmaisu, tarpeenmukainen tuki ja mahdollisuus vaikuttaa prosessiin ovat olennainen osa osallistumista. Lasten erilaiset tarpeet ja toiveet tulee huomioida, ja muistaa että osallistuminen ei tarkoita vastuun antamista lapselle silloin kun se ei vastaa hänen kehitystasoaan. Täytyy myös muistaa, että lapset ovat keskenään erilaisia, eikä kaikkia kiinnosta samanlainen vaikuttaminen. (Aula, 2008, 68–69.)

Osallisuuden määritelmän sijaan toisinaan voi olla hyödyllisempää kysyä, milloin ja millaisissa tilanteissa osallisuutta koetaan, jolloin ymmärretään, että osallisuutta voidaan kokea useissa tilanteissa (Kiilakoski, 2009, 14–16). Lapset ja nuoret voivat olla osallisina eri elämänpiireissään, kuten harrastusyhteisöissä tai kotona (Kiili, 1998, 21). Osallisuus ei siis aina tarkoita kunnallisella tasolla vaikuttamista. Yksi tärkeistä osallistumisen kentistä on kuitenkin lasten ja nuorten oma toiminta, sekä muu toiminta kansalaisyhteiskunnassa. Järjestön toiminnassa mukana oleminen, nuorisotalot ja lasten mediankäyttö ovat kaikki omaehtoista toimintaa, joiden kautta osallisuutta voi päästä kokemaan. Osallisuuden tunne ei kuitenkaan synny itsestään, vaan siihen kasvetaan ja kasvatetaan. (Kiilakoski, 2009, 15–16.) Aikuiset ovat siis merkittävässä asemassa osallisuuden tunteen aikaansaamisessa.

Osallisuuskeskusteluissa esiintyy usein käsite aktiivinen kansalaisuus, joka toisinaan on myös korvannut osallisuuden käsitteen. Ihminen voi olla aktiivinen kansa-

lainen esimerkiksi politiikan tai kulttuurin saralla (Kiilakoski, 2009, 18). Saloniemi (2011) määrittelee aktiivisen kansalaisuuden asenteeksi ja haluiksi toimia itsensä ja toisten ihmisten parhaaksi. Aktiivinen kansalainen osaa tuoda mielipiteensä esille ja tietää vapautensa ja vastuunsa. (Saloniemi, 2011, 12.) Aktiivisuus opitaan arkipäivän toiminnassa ja siihen on pyrittävä kasvattamaan monissa eri tilanteissa (Kiilakoski, 2009, 18). Käytämme seuraavissa luvuissa myös käsitettä asiantuntijuus puhuessamme lasten osaamisesta ja tiedoista.

Vaikka säännökset Suomessa eivät estä lasten osallisuutta, käytännöstä löytyy parannettavaa. Esimerkiksi kuntien kesken löytyy suuria eroja lasten vaikutusmahdollisuudesta. (Aula, 2008, 68.) Suurimmat esteet osallistumiselle ovat aikuisten ajan puute, puutteelliset vuorovaikutustaidot sekä asenteet. Aikuiset voivat ajatella, että he tietävät paremmin, mitä lapsi tarvitsee. Usein myös epäillään, että lapsen osallistumisen korostaminen ikään kuin siirtää vallan väriin käsiin, vaikka lapsen oikeus osallistua ei tarkoita kasvattajan ja päättäjän vastuun sivuuttamista. Aikuisilla on aina vastuu päätöksistä, mutta lasten tärkeysjärjestystä ja kokemuksia ei saada selville muuten kuin kysymällä heiltä itseltään. Aikuisten tulisi oppia näkemään lapsi aktiivisena toimijana, jonka mielipidettä kunnioitetaan ja arvostetaan. (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja, 2009.)

3.2 Lasten osallisuus elinympäristönsä suunnittelussa

Lasten osallisuudelle on monia perusteluja. Päästessään osallistumaan ympäristönsä suunnitteluun, lapset saavat valmiuksia ja välineitä vaikuttaa jatkossakin elinympäristöönsä (Ojanen, 2001, 25). Osallistuminen suunnitteluprosessiin antaa lapselle tunteen siitä, että hän on osallisena jossain tärkeässä ja merkityksellisessä, mitä voidaan pitää ehkäisevänä sosiaalipolitiikkana (Horelli, 1995, 133). Suunnitteluun osallistumisen on huomattu vähentävän vandalismia ympäristössä ja lisäävän vastuuntunnetta (Horelli & Kytä, 2001, 31). Ojansen (2001, 25) mukaan kuulluksi tuleminen kasvattaa myös kykyä kuulla ja ymmärtää muita, jonka kautta tuetaan lapsen kasvua itseään, yhteisöään ja ympäristöään arvostavaksi yksilöksi. Aula (2008, 69) toteaa, että lasten ja nuorten osallistuminen on hyödyllistä myös

kunnalle, sillä lapsilta ja nuorilta saatu tieto esimerkiksi koulun arjesta tuottaa parempia päätöksiä.

Lasten osallistuminen elinympäristönsä suunnitteluun on siis laaja kokonaisuus, jonka positiiviset vaikutukset näkyvät monella tavalla. Horelli, Kyttä ja Kaaja (1998) kuvailevatkin tutkimuksessaan lasten ja nuorten osallistumista elinympäristönsä kehittämiseen monelle tasolle ulottuvana, tieteidenvälisenä tutkimusongelmana. Heidän tutkimuksensa viitekehys muodostuu ympäristöpsykologian, yhteistoiminnallisen suunnittelun sekä ympäristökasvatuksen näkökulmista. Yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää arvioivaa kehittämistutkimusta. (Horelli, Kyttä & Kaaja, 1998, 2.) Seuraavissa luvuissa perehdymme perusteluihin tarkemmin näistä näkökulmista käsin.

Ympäristöpsykologian näkökulmasta osallisuus lisää uskoa siihen, että vaikuttaminen on mahdollista ja kannattaa. Ympäristösuhde on tärkeä henkisen hyvinvoinnin kannalta, ja aktiivisuus ympäristöasioissa edesauttaa vastuullisen ympäristöasenteen kehittymistä. Omien kykyjen ohella myös ympäristölliset mahdollisuudet ovat avainasemassa minuuden rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Lapsi oppii suuntaamaan havaintojaan ja tulkitsemaan ympäristöönsä liittyviä kokemuksia itselleen mielekkäällä tavalla, jolloin tavoitteena on eheän minäkokemuksen rakentumisen lisäksi ympäristössä selviytyminen. Ympäristöpsykologian kannalta keskeinen keino harjoittaa tätä psyykkistä itsesäätelyä on toiminta rakennetussa ympäristössä tai luonnossa. Kun lapsi saa itse osallistua omaa lähiympäristöään koskevaan suunnittelutyöhön, voidaan olettaa syntyvän minuutta tukevia kokemuksia ja taitoja. Riittävät ympäristön tarjoamat toiminnalliset aktiviteetit tukevat siis ympäristöön kiinnittymistä. (Horelli, Kyttä & Kaaja, 1998, 3-8.)

Lasten osallisuutta voidaan tarkastella myös ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Sen sisältö on muuttunut viime vuosikymmeninä ja nykyään se painottaa eettisyyttä ja osallistujien voimaantumista. (Horelli, Kyttä & Kaaja, 1998, 9.) Koskisen (2004, 65) osallistuvan ympäristökasvatuksen mallissa painotetaan osallisuutta ja yhteiskunnallista ulottuvuutta, joiden avulla ympäristöasioiden oppiminen helposti tapahtuu. Arvoihin, jotka koskettavat omia tunteita ja kokemuksia, on helpompi sitoutua, joten osallisuuden kautta lapsista on helpompi kasvattaa ympäristövas-

tuullisia kansalaisia. (Cantell & Koskinen, 2004, 65–67.) Ympäristökasvatus voi olla myös osa koulun tai sen ympäristön kehittämistä. Koulun piha on yksi siirtymävyöhykkeistä koulun ja muun maailman välillä ja se vaikuttaa omalta osaltaan lapsen ympäristösuhteen muodostumiseen. Suunnitteluprosessiin osallistuminen voi lisätä vastuuta ja sitoutumista kouluympäristöön ja ympäristöön laajemminkin (Horelli, Kyttä & Kaaja, 1998,11).

Lasten osallistuminen suunnitteluprojektiin voi olla osa yhteistoiminnallista suunnittelua, jonka tavoitteena on luoda paikallisiin yhdyskuntiin erilaisten ihmisten osallistumisen kautta syntyvää sosiokulttuurista rakennetta. Tämän vuorovaikutuksellisen toiminnan tuloksena syntyy ympäristö, joka vastaa paremmin eri käyttäjäryhmien arvoja, ja ottaa huomioon myös lasten ympäristöön liittämät merkitykset. Näin nuoremmillakin olisi mahdollisuus antaa panoksensa paikallisten verkostojen ja kulttuurin rakentamiseen. (Horelli, Kyttä & Kaaja, 1998, 8.) Yhteistoiminnallinen suunnittelu antaa mahdollisuuden aikuisten ja lasten kumppanuuteen sekä perhevälisissä päätöksissä että kouluun liittyvissä asioissa. Lasten ei tarvitse osallistua projektin jokaiseen vaiheeseen, mikä tahansa jaettu päätöksenteko antaa heille päätösvaltaa. (Lansdown, 2010, 20.) Lasten osallistuminen koulupihansa suunnitteluun tukee siis myös yhteistoiminnallisen suunnittelun ajatusta.

Lasten osallistuminen elinympäristöjen suunnitteluun ei ole ongelmaton. Osallistumishankkeiden haaste liittyy suunnitelmien toteutukseen, sillä lapsilta puuttuvat vaikuttamiskanavat (Horelli & Kyttä, 2001, 31). Koskinen (2007) kirjoittaa, että lasten ja nuorten mielipiteitä saatetaan kysyä, mutta he eivät itse aina saa tietoa siitä, onko heidän näkemyksensä otettu huomioon. Koulupihan suunnittelun näkökulmasta ongelmana on myös kaupunkisuunnitteluprosessien luonne, ne ovat aina laajoja, pitkäkestoisia ja moniammatillisia prosesseja. Lasten ja nuorten kuuleminen on sitä hankalampaa, mitä useampia osapuolia hankkeessa on mukana. Onnistuneet projektit edellyttävät innostusta, sitoutumista ja aikaa, jonka lisäksi lasten ja nuorten osallisuushankkeissa keskeistä on konkreettisuus, osallistumisella tulisi olla edes joitakin lyhyen aikavälin vaikutuksia. Lasten sanoma ja mielipiteet täytyy myös tulkita ja välittää suunnitelmiin, muuten vaikuttamista ei ole. (Koskinen, 2007, 136.)

Esimerkiksi Keravalla on hyödynnetty lasten osallisuus lähiliikuntapaikkojen suunnittelussa. Keravan lähiliikuntaprojekti käynnistettiin vuonna 2002 ja sen tavoitteena oli ensisijaisesti kohentaa ala-asteiden pihoja liikuntaan innostaviksi, sekä välitunneilla että koulun jälkeen. Liikuntapaikkojen suunnittelussa haluttiin hyödyntää erilaisten käyttäjäryhmien elämis- tai elämysmaailmasta nousevaa elämystietoa. Keravan koululaitoksen 3- ja 5-luokkalaiset (N=614) saivat ilmoittautua mukaan projektiin antamalla kodissaan toimivan sähköpostiosoitteen, lisäksi mukaan tuli opettajia ja tutkijoita. Ryhmätyöjärjestelmään mukaantulo oli siis täysin vapaaehtoista ja käytännössä mukaan otettiin kaikki halukkaat. Osallistujat perehdytettiin Optima-ympäristöön, jossa suunnittelutieto käytännössä kerättiin. Järjestelmän jäseniä pyydettiin kuvien ja kysymysten avulla kommentoimaan suunnittelukohtetta ja alueen varsinaiset suunnittelijat saivat kommentit käyttöönsä. Lisäksi järjestettiin perinteisiä keskustelutilaisuuksia. Lopputulokseen oltiin pääosin tyytyväisiä, uudet monipuoliset liikuntavälineet innostivat liikuntaan ja tilaa oli myös rauhalliseen oleskeluun. Keravalla lasten välitunti-liikunta ei kuitenkaan merkittävästi lisääntynyt, ja tutkimuksessa mainittiinkin keskeiseksi jatkopohdinnan aiheeksi se, miksi pelkästään koulupihan muuttaminen liikunnallisesti houkuttelevammaksi ei riitä vähemmän liikkuville. (Keravan lähiliikuntapaikkaprojektin loppuraportti, 2008.)

Myös Mikkelin KITE-projektissa (Kids in Town Environment) on osoitettu lasten osallistumisen hyödyllisyys. Projekti toteutettiin vuosina 1998–2002 ja sen lähtökohtana oli paitsi osallistuminen suunnitteluun, myös hankkeen toteutukseen ja alueen ylläpitoon. Yhdessä lasten ja nuorten kanssa katsottiin ja sovittiin kohteet joiden toteuttaminen lähitulevaisuudessa oli realistista. Toteutettavat hankkeet myös sovitettiin osaksi luokkien opetusohjelmaa. Projektin tulokset olivat positiivisia ja osoittivat, että hyvä lopputulos edellyttää aitoa yhteistyötä. Yhteistyö oli myös vähentänyt alueelle kohdistuvaa ilkivaltaa ja roskaamista. Yhdessä tekeminen antoi tietoa siitä, mitä eri käyttäjät alueilta haluavat ja miten niiden käyttöä voidaan yhdessä edistää. (Muuronen, 2007, 143.)

Horellin (1992) mukaan lasten osallistuminen suunnitteluun on suuri yhteiskunnallinen haaste ja kuntien lisäksi Horelli (1995, 133) ehdottaa muutoksen avaimeksi koulua. Lapset ja nuoret tarvitsevat tuekseen lapsista välittävää aikuista, joka mahdollistaa heidän toimintansa (Horelli, 1992, 6). Aikuisten tulee oivaltaa, että

lapset osaavat ajatella järkevästi ja että heidän tärkeysjärjestyksensä on usein erilainen kuin aikuisten (Aula, 2008, 69). Ojanen (2001, 23) esittää, että lapsen elämyksellisen ja tunnepohjaisen tiedon esille saamiseksi tarvitsemme tapoja ja menetelmiä, jotka kiinnostavat lasta ja hahmottuvat hänelle. Aikuisille sopivat menetelmät eivät välttämättä käy juuri sellaisenaan lasten toiveiden kartoitukseen. Luvussa 4.2 esittelemmekin tarkemmin erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Hyvän menetelmän avulla on mahdollista kuunnella lasta herkästi ja elävästi (Ojanen, 2001, 23).

4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Metodologisen lähestymistavan eli tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttavat useat eri tekijät. Menetelmä on pystyttävä perustelemaan hyvin ja sen on vastattava tutkimuksen tarkoitusta. Tutkimusprosessin eri vaiheet, asetetut tutkimuskysymykset, tutkimuksen kohde, teoreettinen lähestymistapa ja tutkittava aineisto vaikuttavat menetelmän valintaan merkittävästi. (Metsämuuronen, 2003, 7- 22.) Tutkimusmenetelmien valintaa tehdessä on huomioitava tutkimuksen kohderyhmä sekä otanta. Kohderyhmän suuruus ja tutkimuksen luonne asettavat rajoituksia tutkimusmenetelmälle sekä aineistonkeruutavoille. (Mäkinen, 2006, 64.) Lasten osallistuminen tutkimukseen asettaa myös omat haasteensa metodologialle. Seuraavissa luvuissa esittelemme tarkemmin metodologisia lähestymistapoja ja aineistonkeruumenetelmiä lasten osallistuvan ympäristönsuunnittelun ja oman tutkimuksemme pohjalta.

4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sen tutkimusmenetelmät ovat usein laadullisia ja kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 161.) Tutkimusmenetelmien valinnassa olennaista on, että tutkijalla on mahdollisimman paljon tietoa erilaisista menetelmistä, ja hän tuntee niiden edut sekä rajoitukset. Mahdollisimman kattavan kuvan saamiseksi tutkittavasta kohteesta on useiden eri menetelmien hyödyntäminen kannattavaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 182–184.) Esimerkiksi koulussa toteutettava tutkimus vaatii monenlaisia lupamennettelyjä sekä erityishuomion kiinnittämistä lapsiin kohderyhmänä (Mäkinen, 2006, 64).

Karlsson (2008) esittelee käsitteen lapsinäkökulmainen tutkimus. Sillä tarkoitetaan tutkimusta, jossa haetaan esimerkiksi lasten kokemuksia ja syvennyttään heidän tapaansa toimia ja luoda kulttuuria. Tarkoituksena ei ole unohtaa aikuisten näkö-

kulmia, vaan se perustuu yhteisönäkökulmaan, eli siihen, että kaikilla osapuolilla on mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan. Lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ei riitä, että se käsittelee lapsia jollain tapaa, vaan se vaikuttaa koko tutkimusprosessiin. Lapsinäkökulma tulee ottaa huomioon tutkimuskysymysten muotoilussa, aineiston keruussa, tutkimusmenetelmän valinnassa sekä analyysin ja johtopäätösten tekemisessä. (Karlsson, 2008, 72.)

Koulupihan tai muun vastaavan ympäristön kehittämistutkimukset ovat usein tapaustutkimuksia. Tapaustutkimus ei ole varsinainen menetelmä, vaan enemmänkin lähestymistapa tai näkökulma (Eskola & Saarela-Kinnunen, 2001). Keskeistä tapaustutkimuksen laadun ja onnistumisen kannalta ovat alkuperäinen idea, tutkimuskohteen valinta, perusteellinen asiayhteyksien huomioiminen, sopivat menetelmät aineiston analyysiin sekä johtopäätökset ja niiden perustelut. (Thomas, 2011.) Tapaustutkimuksessa tutkija syventyy yhteen tai useampaan tapaukseen huolellisesti. Tapaus voi olla esimerkiksi tietty ohjelma, tapahtuma, aktiviteetti tai yksilö. (Creswell, 1998, 61–65.) Tässä tutkimuksessa tapauksena on yksi koulu ja sen oppilaiden toiveet koulupihan suhteen.

Tapauksen, eli tutkimuskohteen, valinta perustuu teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin ja olennainen osa tutkimusprosessia on kohteen synnyn selvittäminen. Tapaustutkimuksessa on myös tärkeää tehdä koko tutkimusprosessi näkyväksi. (Eskola & Saarela-Kinnunen, 2001.) Tämän tutkimuksen aihe syntyi sekä omasta mielenkiinnostamme liikuntaa kohtaan, sekä valmiiksi esitetystä aiheesta ja tarpeesta kyseiselle tutkimukselle. Tapaustutkimuksessa tutkijoiden täytyy myös selkeästi rajata aihe ja tutkittava ilmiö (Creswell, 1998, 63). Tutkimuksen aihe oli jo osin valmiiksi rajattu, mutta lisäksi rajasimme teoreettisen viitekehyksen käsittelemään koulupihaa ja lasten osallisuutta.

Tapaustutkimus antaa tutkijalle mahdollisuuden perehtyä tutkittavaan ilmiöön syvemmin ja useista näkökulmista, sekä mahdollisesti useilla eri menetelmillä. (Thomas, 2011.) Tapaustutkimuksessa aineisto kerätäänkin usein useita eri menetelmiä, kuten havainnointia, haastatteluja ja dokumentteja, käyttäen (Creswell, 1998, 61–65). Tässäkin tutkimuksessa päädyimme keräämään aineiston useilla erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä, jolloin voidaan puhua triangulaatiosta. Seu-

raavassa luvussa esittelemme menetelmiä, jotka soveltuvat lasten toiveiden kartoitukseen ja joita käytimme soveltaen myös omassa tutkimuksessamme.

4.2 Aineistonkeruumenetelmät

Vaikka lasten mielipidettä kysytään yhä useammin, hyvä tarkoitus ei riitä. Karlssonin (2008, 71) mukaan tutkimuksissa ei aina haluta selvittää, mitä lapsi todellisuudessa ajattelee, vaan häneltä odotetaan aikuisen toivomaa vastausta. Lasten osallistumiseen eivät myöskään sovellu normaalit viranomaiskäytännöt, vaan suunnittelijoiden on etsittävä menetelmiä, jotka kiinnostavat lasta ja hahmottuvat hänelle parhaiten (Ojanen, 2001, 23). Useat suomalaiset tutkijat ovat esitelleet ja testanneet menetelmiä, jotka sopivat lasten osallistumiseen ympäristönsä suunnitteluun. Seuraavaksi esittelemme asioita, jotka tulee ottaa huomioon menetelmän valinnassa, sekä kuvaamme tarkemmin muutamia jo toimiviksi todettuja menetelmiä.

Aineistonkeruumenetelmää valittaessa on otettava huomioon, kuinka suuri vaikuttamisen aste lasten toiveilla on. Kytän ja Kaajan metodipaketissa (2000) menetelmät on jaettu osallistumisen laajuuden mukaan eri ryhmiin. Tarpeen on siis miettiä, onko kyseessä täysivaltainen osallistuminen, kumppanuus, kuuleminen vai tiedottaminen. Varsinaisesta osallistumisesta voidaan puhua, kun suunnittelu tapahtuu vähintään kumppanuustasolla, eli käyttäjät ja suunnittelijat yhdessä analysoivat muutosta. Vaativimpia osallistumismenetelmiä, esimerkiksi useamman päivän kestäviä suunnittelutyöpajoja, voidaan käyttää korkeammilla osallistumisasteilla, mutta jos kyseessä on vain kuuleminen tai tiedottaminen, lapsia ei pidä houkutella sitoutumaan suunnitteluun liian vaativin menetelmin. (Kyttä & Kaaja, 2000.)

Osallistumisen asteen lisäksi on tarpeellista miettiä, aiotaanko ympäristö rakentaa kokonaan uudestaan, vai kehittää jo olemassa olevaa, sillä myös tämä näkökulma rajaa mahdollisia aineistonkeruumenetelmiä. Kytän ja Kaajan (2000) metodipaketin aineistonkeruumenetelmistä esimerkiksi Gätur-kävelykierros soveltuu hyvin nykytilanteen parantamiseen. Kävelykierroksella päästään paikan päälle keskustelemaan systemaattisesti lasten toiveista ja näkökulmista. Käveltävä reitti suunnitellaan kartalle, ja sen varrelle merkitään tutkimuksen kannalta kiinnostavat pysäh-

dyspaikat. Retken aikana osallistujat merkitsevät muistiin havaintojaan paikoista, ja kävelyn jälkeen ne puretaan yhteisessä keskustelussa. (Kyttä & Kaaja, 2000.) Horelli (1992, 15–18) puolestaan esittelee samantyyllisen aistikävelyretken, joka ei ole varsinainen tutkimusmenetelmä, vaan tekniikka jonka avulla tutkittavalle paikalle voidaan herkistyä.

Osallistavassa tutkimuksessa on huomioitava myös erot lasten iässä, sekä erilaiset kehitystasot ja sukupuolierot. Samat aineistonkeruumenetelmät eivät toimi sekä esikouluikäisillä että vanhemmilla koululaisilla. Jos esimerkiksi tarkoituksena on haastattelun avulla selvittää lasten toiveita, kysymystenasettelu on mietittävä tarkkaan. Vaikka nuoremmat lapset ovatkin yleensä nuoria avoimempia keskustellessaan aikuisten kanssa, heidän on vaikea erottaa, mitä on sanottu ja tarkoitettu. Pienimpien lasten kanssa visuaalisuus auttaa haastattelun konkretisoinnissa. (Scott, 2000, 101.) Vastaavissa hankkeissa turvaudutaankin yleensä useisiin erilaisiin menetelmiin ja tiedontuottamistekniikoihin tilanteen ja osallistujien kykyjen mukaan (Horelli, 1992, 75).

Sopivan aineistonkeruumenetelmän valinnassa on otettava huomioon monia asioita. Tärkeintä menetelmästä riippumatta on kuitenkin avoimuus, aito vuoropuhelu ja kohtaaminen, jolloin voidaan taata laadukas osallistuminen (Koskinen, 2007, 136). Tutkittavaa asiaa täytyy katsoa myös lasten näkökulmasta, sillä kysymykset, joita tutkijat pitävät mukaansatempaavina, eivät aina ole lasten ja nuorten kiinnostuksen mukaisia. Aikuisen ja lapsen suhteessa sekä käytännön kysymyksissä on aina näkökohtia, jotka vaikeuttavat osallistumista. (Roberts, 2000, 238.) Aikuisten tulee olla todella kiinnostuneita lasten maailmasta ja tietää, mitä ovat tekemässä. Roberts (2000) kirjoittaaakin, että olemme velvollisia tekemään tutkimukseen osallistumisesta kokemuksen, joka parhaimmillaan on hauskaa, mutta ei pahimmassakaan tapauksessa aiheuta harmia lapsille. Sopivan menetelmän löytymiseen kannattaa panostaa, sillä lasten tutkiminen on antoisaa ja kasvattavaa. Hyvä ja avoin asenne sekä aineistonkeruu antavat usein todella arvokasta ajateltavaa. (Aarnos, 2001, 156- 157.)

Tässä tutkimuksessa halusimme hyödyntää lasten asiantuntijuuden parhaalla mahdollisella tavalla ja saada selville juuri lasten toiveita tulevan koulupihan suh-

teen. Heidän toiveensa tulevat varmasti huomioiduiksi, mutta varsinaista yhteissuunnittelua ei tapahdu, mikä jo rajaa menetelmien valintaa. Tarkoituksena oli myös saada selville mahdollisimman realistisia ideoita nykytilanteen parantamiseksi, eikä antaa lapsille täysin vapaita käsiä unelmiensa koulupihan suunnitteluun. Osallistuvat lapset olivat luokka-asteilta 1-6, joten myös ikä- ja kehitystasojen erot oli otettava huomioon, kuten myös rajallinen aika. Menetelmän tulee antaa lapsille mahdollisuus ilmaista itseään vapaammin, sillä kuten aikaisemmin kirjoitimme, lapsen ja aikuisen välinen vuoropuhelu voi olla haastavaa, eikä sen avulla päästä hyvin selville ympäristön suunnitteluun liittyvistä asioista. Seuraavaksi esiteltävät aineistonkeruumenetelmät on valittu juuri näiden kriteereiden pohjalta, ja niitä käytettiin soveltaen tutkimusta toteuttaessa.

4.2.1 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä on suomalaisille melko uusi, ja vähän käytetty tiedonhankintamenetelmä. Suomessa menetelmän kokeilut käynnistyivät Antti Eskolan johdolla vuonna 1982. Tarkoituksena oli löytää menetelmä, jossa ihmisiä kohdeltaisiin ihmisinä manipuloitavien kohteiden sijaan, mutta kokeen peruslogiikka säilyisi samana. Eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan orientaatio eli kehyskertomus, jonka antamien mielikuvien pohjalta heidän tulee kirjoittaa lyhyt tarina. Keskeistä tässä menetelmässä on variointi, sillä kehyskertomuksesta on vähintään kaksi versiota, jotka poikkeavat toisistaan jonkun keskeisen asian suhteen. Osa vastaajista siis vastaa hieman erilaiseen kehyskertomukseen kuin toiset, jolloin on helppo etsiä, mikä tarinoissa muuttuu. Menetelmän avulla saadaan tietoa siitä, miten asiat voisivat olla, eli ajatukseltaan se sopii hyvin lasten toiveiden kartoitukseen. Kehyskertomusten tulee olla suhteellisen lyhyitä ja selkeitä. Keräystilanteessa voi lyhyesti kertoa mistä on kysymys, sekä korostaa, että jokainen voi vastata omalla tavallaan, oikeaa vastausta ei ole. Vastausaikaa annetaan yleensä noin 20 minuuttia, joten itse aineistonkeruu ei vie paljoakaan aikaa. Lopuksi on myös hyvä kertoa, että tarinoita oli erilaisia ja, millaiselta kirjoittaminen tuntui. (Eskola, 1997.)

Eläytymismenetelmän etuina ovat sen joustavuus ja edullisuus. Aineiston kerääminen ei välttämättä vaadi paljon materiaalia tai vaivaa. Tosin aineiston analysoi-

minen on usein vaivalloisempaa kuin sen hankkiminen. Eläytymismenetelmää on myös kritisoitu, ja sen käyttöön liittyy tiettyjä haasteita. Kehyskertomus voi olla liian hankala tai hieno, eikä tutkija voi koskaan olla varma, mitä hän tuloksista saa. Vastaajat voivat kokea tilanteen ahdistavana tai tuottavat samanlaisia, stereotyyppisiä vastauksia. Menetelmä vaatii paljon tutkijalta, sillä se ei anna valmiita ratkaisuja vaan vaatii työtä ja kiinnostusta asiaan. Tarinoiden kirjoittamisen soveltuvuutta pienimmille koululaisille on syytä pohtia, vaikka tiedettävästi myös peruskoulun toisluokkalaiset ovat niitä kirjoittaneet. Eskolan mukaan eläytymismenetelmää voi varioida, eikä mikään estä kokeilemasta jotain uutta. Pienet muutokset saattavat tehdä vastaamisesta helpompaa, kuten esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen varsinaisen kertomuksen sijaan. Eläytymismenetelmä tarjoaa mahdollisuuden tehdä eettisesti korkeatasoista tutkimusta, sillä se ei pakota vastaajia ilmaisemaan näkemyksiään rastina ruudussa, eikä vastauksistaan joudu tilille kuten haastattelutilanteessa. Pienellä vaivannäöllä tutkijan on mahdollista löytää vastauksista merkityksiä ja vihjeitä faktojen sijaan. (Eskola, 1991, 15–16; 1997.)

4.2.2 Piirtäminen

Horelli (1992, 29) esittää, että ympäristöön liittyviä kokemuksia voi olla vaikea ilmaista sanoin, mutta ilmaisullisten menetelmien avulla voidaan tuoda esille tunnepitoisia merkityksiä. Kuvien ja piirrosten käyttö, etenkin haastattelun tukena, on hyvä menetelmä lasten kanssa käytettäväksi. Lasten omat piirrokset, esimerkiksi juuri toiveiden koulupihasta, auttavat haastattelun syventämisessä sekä sen liittämässä lapsen omaan kokemus- ja elämysmaailmaan (Aarnos, 2001, 149). Useimmat lapset piirtävät mielellään ja osaavat siten ilmaista myös näkemyksiään siitä, miten heidän elinympäristöään voisi parantaa (Horelli, 1992, 29). Myös valmiiden kuvien käyttö virikkeinä voi johdattaa lasta tuomaan ajatuksiaan laajemmin esille. Kuvien katselu ja niistä kertominen kertoo lapsen sisäisestä maailmastaan, joka on hänen kokemusmaailmansa tulkintaa (Aarnos, 2001, 150).

Piirustuksia voi tehdä joko tyhjälle paperille tai valmiille pohjalle, kuten esimerkiksi karttapohjalle (Kytä & Kaaja, 2000). Horelli (1992) esittelee yhdeksi piirtämisen menetelmäksi ”kognitiivisen kartan”. Ihmiset hahmottavat ympäristöään mielikuvi-

en avulla, jotka tutussa ympäristössä muodostuvat yksinkertaistetuksi, mutta tarkoituksenmukaiseksi näkemykseksi ympäröivästä todellisuudesta, eli eräänlaiseksi kognitiiviseksi kartaksi. Esi- ja alkuopetusikäisillä kartta on edestäpäin katsottu, mutta piirrokset kehittyvät iän mukana. (Horelli, 1992, 41–42.) Lasta voi siis pyytää piirtämään liikuttavan koulupihan karttana, tai tavallisena piirustuksena. Luovuutta suunnitteluun-osallisuutta toteutukseen -työkirjassa (1999) esitellään laajempia työpajoja ympäristön yhteistä suunnittelua varten. Pajat vaativat mahdollisesti useamman päivän työskentelyä ja paljon resursseja, joten ne eivät välttämättä sovi aineistonkeruuseen pienemmissä tutkimuksissa. Kuitenkin myös niissä on käytetty piirtämistä yhtenä suunnittelukeinona. Kirjassa ehdotetaan, että ympäristöstä voisi myös tehdä kollaasin, jossa maastosuunnitelman/kuvan päälle voidaan liimailla esimerkiksi piirroksia ja valokuvia. (Luovuutta suunnittelun-osallisuutta toteutukseen, 1999, 87.)

Piirtämiseen liittyy myös haasteita. Lasten piirustuksia voi olla hankala tulkita, ja niiden yhteys suunnitteluongelmaan voi puuttua. On myös muistettava, että piirtäminen ei ole kaikille luonteva tapa ilmaista itseään. (Kytä & Kaaja, 2000.) Tehtävänanto on siis mietittävä tarkkaan. Joillekin tilan hahmottaminen voi olla vaikeaa, jonka lisäksi piirustusten ja karttojen lukutaito vaihtelee (Kytä & Kaaja, 2000). Esimerkiksi lintuperspektiivissä oleva kartta ei hahmotu kaikkein pienimmille lapsille (Horelli, 1992, 42). Lapset voivat myös matkia toisiaan, vaikka he jäsentäisivät ja hoitaisivat tehtävän nopeasti (Christensen & James, 2000, 169–171). Aineistonkeruuta suunniteltaessa ja toteuttaessa nämä kohdat onkin syytä ottaa huomioon. Voidaan esimerkiksi miettiä valmiiksi, miten lapset pääsevät itse kertomaan piirustuksistaan, jotta niiden tulkinta olisi helpompaa. Parhaimmillaan piirtäminen voikin olla hyvä menetelmä välittää juuri ympäristöön liittyvää tietoa (Horelli, 1992, 29).

4.2.3 Haastattelu

Myös haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopii lasten toiveiden kartoitukseen. Haastattelu on tutkijan ohjaama keskustelu, johon liittyy ajatus vapaista vastauksista, toisin kuin kyselytutkimuksessa. Haastattelun avulla pieneltä määrältä ihmisiä saadaan monipuolista ja syvää informaatiota. (Kytä & Kaaja, 2000.) Viimeisen

parin vuoden aikana kiinnostus lasten kvalitatiiviseen haastatteluun on lisääntynyt, vaikka sitä onkin menetelmänä tarkasteltu melko vähän (Alasuutari, 2005, 145). Haastattelu on haastava, mutta mielenkiintoinen menetelmä, jonka tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmansa, sen tapahtumia ja toimintaansa (Alasuutari, 2005, 162). Vaikka haastattelun avulla voidaan saada tarkkaa tietoa lapsen maailmasta, se ei kuitenkaan sellaisenaan ole paras mahdollinen menetelmä ympäristön suunnitteluun liittyvien kysymysten selvittämiseen. Ympäristön merkityksiä tutkittaessa haastatteluun olisikin hyvä ottaa tueksi havainnollisia apuvälineitä, kuten kartta tai valokuvia (Kyttä & Kaaja, 2000).

Haastattelu on joustava, mutta aikaa vievä menetelmä, joka vaatii haastattelijalta täydellistä keskittymistä. Tästä syystä tutkimukseen ei voida ottaa mukaan suurta vastaajien joukkoa. (Kyttä & Kaaja, 2000.) Keskeistä lapsen haastattelussa on vuorovaikutus. Sekä haastattelija että lapsi tuottavat keskustelun sisällön, mutta ei voida olettaa, että haastattelu tuo esiin lapsen äänen sellaisenaan. Tutkimustilanne muovaa lapsen ääntä ja kokemukset, jotka haastattelussa tulevat esille ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaan todellisuutta. Tärkeää on lapsen kielellä toimiminen, sekä keskustelun rakentuminen lapsen elämänpiiristä lähtien. Haastattelijan on oltava herkkä refleksiivinen vuorovaikutuksen tilanteille. (Alasuutari, 2005, 162.) Luottamuksellisen ilmapiirin synnyttäminen on tärkeää, jonka lisäksi tilannetta ja esimerkiksi sen tallentamista on syytä pohtia etukäteen (Kyttä & Kaaja, 2000).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutimme tutkimuksen tapaustutkimuksena, sillä siten pystyimme tutkimaan pientä kohderyhmää, ja saimme tarkempia ja syvällisempiä vastauksia. Tutkimus ei pyri laajoihin yleistyksiin, vaan vaikuttamaan positiivisesti tämän yhteisön arkeen ja toimintaan. Tutkimuksen tarkoituksena on saada ideoita ja parannusta Oulun normaalikoulun nykyiseen koulupihaan, jotta se innostaisi lapset toimimaan ja liikkumaan. Keskityimme vähän liikkuvien lasten toiveisiin, sillä juuri heidän aktivoimisensa on tärkeää. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin huhtikuussa 2012 ja aineistoksi kertyivät 13 vastausta, sekä tutkijoiden muistiinpanot. Vastauksista kolme oli piirroksia, viisi kirjoitelmia ja viisi kappaletta sisälsi sekä piirustusta että kirjoitusta. Tässä luvussa esittelemme tarkemmin kohderyhmää ja sen valintaa sekä tutkimusaineiston keruuta.

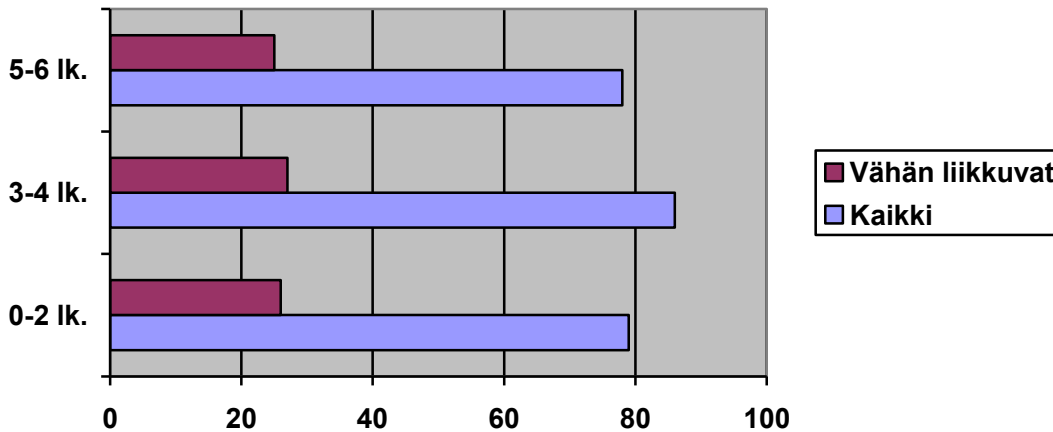
5.1 Kohderyhmä ja otanta

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat välituntisin vähän liikkuvat Oulun normaalikoulun 0-6 luokkien oppilaat. Tavoitteena oli poimia 12 kohderyhmää edustavaa tutkittavaa. Tämä poiminta tehtiin toisen tutkijaparin lomakemuotoisen tutkimusaineiston pohjalta, johon oli vastannut 81 % Oulun Normaalikoulun oppilaista. Lomaketutkimus toteutettiin Oulun Normaalikoulussa joulukuussa 2011, ja oppilaat vastasivat siihen kodeissaan. Kiinnitimme lomakkeissa huomiota välituntiaktiivisuutta selvittävään kysymykseen numero 9 (Kuva1). (Metsävirta & Mäntykenttä, 2013.)

9. Mitä teet yleensä koulupäivinä välituntisin?				
	kaikilla välitunneilla	useimmilla välitunneilla	harvoilla välitunneilla	en yhdelläkään välitunnilla
Leikin liikuntaleikkejä	4	3	2	1
Pelaan pallopelejä, esim. jalkapallo	4	3	2	1
Leikin leikkejä, joissa ei liikuta	4	3	2	1
Kävelen	4	3	2	1
Juttelen ja olen kavereiden kanssa	4	3	2	1
Seison ja katselen muita	4	3	2	1
Jotain muuta, mitä?	4	3	2	1

Kuva 1.

Kysymyksessä oppilasta pyydettiin arvioimaan, minkä verran hän tekee mitään asioita välituntisin. Vaihtoehtoina olivat 4=kaikilla välitunneilla, 3=useimmilla välitunneilla, 2=harvoilla välitunneilla tai 1=ei yhdelläkään välitunnilla. Kriteerinä vähän liikkuvalla oppilaalle käytimme kohtia *leikin liikuntaleikkejä* ja *pelaan pallopelejä*. Jos oppilas oli valinnut vaihtoehdon yksi tai kaksi molempiin kohtiin, eikä hän ollut lisännyt *jotain muuta* - kohtaan mitään liikunnallista, luokittelimme hänet välituntisin vähän liikkuvaksi. Useassa lomakkeessa oppilaat olivat vastanneet vain osaan kohdista. Esimerkiksi oppilas oli voinut merkitä vain *Juttelen ja olen kavereiden kanssa*-kohdalla vaihtoehdon 4 (kaikilla välitunneilla), vastaamatta muihin kohtiin ollenkaan. Näissä tapauksissa oletimme että oppilas oli merkinnyt vain asiat joita hän tekee välituntisin ja noudatimme samoja kriteereitä kuin edellä mainitsimme. Neljä oppilasta oli jättänyt kysymyksen kokonaan tyhjäksi ja nämä lomakkeet jätimme huomioimatta. Näin ollen kokonaismäärä, josta otanta tehtiin, oli 243 oppilasta.



KUVIO 1. Vähän liikkuvien oppilaiden osuus kaikista lomakkeeseen vastanneista oppilaista.

Kyseisten kriteereiden avulla löysimme 76 välituntisin vähän liikkuvaa lasta. Lomakkeiden perusteella välituntisin vähän liikkuvia lapsia oli tasaisesti kaikilla luokka-asteilla. Kuviossa 1 olemmekin jakaneet oppilaat kolmeen ryhmään siten, että yksi edustaa nuorimpia oppilaita (0-2), yksi keskivälin (3-4) ja yksi vanhimpia (5-6) ala-asteen oppilaita. Nuorimpia oppilaita oli yhteensä 79, joista 26 vähän liikkuvia. 3-4-luokkien 86 oppilaasta 27 liikkui välituntisin liian vähän, ja 5-6-luokan 78 oppilaasta 25.

Jotta tutkittavien otos edustaisi mahdollisimman laajasti koko koulua, tavoitteenamme oli saada mukaan oppilaita useammasta ikäryhmästä. Päädyimme poimimaan tutkimukseemme kolme luokkaa siten, että yksi edustaa nuorimpia oppilaita (0-2), yksi keskivälin (3-4) ja yksi vanhimpia (5-6) ala-asteen oppilaita. Kustakin ikäryhmästä valitsimme luokan, jossa oli eniten vähän liikkuvia oppilaita muihin saman ryhmän luokkiin verrattuna. Tutkimuksen toteutuksen kannalta oli perusteltua valita tutkittavat samoilta luokilta. Useamman vaiheen sisältävä aineistonkeruu oli helpompi toteuttaa, kun aikataulut voitiin sopia yhden luokanopettajan kanssa kerralla.

Pyrkimyksenämme oli saada jokaiselta tutkittavalta luokalta neljä oppilasta tutkimukseemme. Poimimme luokilta kaikki ne, jotka täyttivät edellä mainitut kriteerit.

Ensimmäisellä luokalla vähän liikkuvia oppilaita oli yhdeksän, neljännellä kahdeksan ja viidennellä kuusi. Koska lomakemuotoisen kyselyn vastaukset voivat olla vääriä tai epätarkkoja (Valli, 2001, 102), pyysimme vielä kyseisten luokkien opettajilta mielipidettä siitä, ketkä neljä nimeämistämme oppilaista ovat heidän näkemyksensä mukaan välituntisin vähän liikkuvia. Opettajien mielipiteet olivat enimmäkseen samansuuntaisia meidän poimintojemme kanssa, ja saimme karsittua tutkittavien määrää. Yhden luokan opettaja kuitenkin ehdotti muutoksia, jotka huomioimme tutkittavien valinnassa. Näin saimme poimittua kultakin luokalta tarvittavan määrän tutkittavia. Oppilaat saivat vielä pohtia vanhempiensa kanssa haluavatko he osallistua tutkimukseen, sillä halusimme korostaa tutkimukseen osallistuvien lasten vapaaehtoisuutta ja omaa halua vaikuttaa. Tutkimukseen valikoituneet oppilaat ja heidän vanhempansa allekirjoittivat lupalapun, jossa kerroimme hieman tutkimuksen taustasta ja ajatuksesta.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 13 oppilasta. Kolme oppilaista oli ensimmäiseltä luokalta, neljä neljänneltä luokalta ja kuusi viidenneltä luokalta. Ensimmäiseltä luokalta yksi tutkimukseen valituista ei halunnut osallistua, joten tutkittavia oli tästä ikäryhmästä ainoastaan kolme. Koska olemme painottaneet lasten osallisuutta ja ennen kaikkea aitoa halua vaikuttaa, pidimme erityisen tärkeänä, että kenenkään oppilaista ei tarvitse osallistua tutkimukseen vasten tahtoaan. Tämän tietoisien valinnan seurauksena meillä oli suunniteltua kapeampi otos tästä ikäryhmästä. Viidenneltä luokalta halukkaita ja sopivia tutkittavia löytyi sen sijaan kuusi, emmekä nähneet mitään estettä heidän kaikkien osallistumiselleen.

Emme huomioineet tutkittavien valinnassa oppilaiden sukupuolta, sillä se ei ollut tutkimuksemme kannalta olennaisinta. Tutkittavat kuitenkin valikoituvat siten, että seitsemän heistä oli tyttöjä ja kuusi poikia. Jos tutkittaviksi olisi tullut selkeästi enemmän toisen sukupuolen edustajia, olisimme joutuneet harkitsemaan tutkittavien uudelleevalintaa. On olennaista, että toiveet koulupihan suhteen edustavat koko kohderyhmää mahdollisimman kattavasti.

5.2 Aineiston hankinta

Aineistonkeruumenetelmät olivat jokaiselle ryhmälle hieman erilaiset, ja yhdistyivät eri menetelmistä. Jokaiseen menetelmäyhdistelmään kuului johdatus, aineiston tuottaminen ja purku. Johdatus kesti noin 10 minuuttia, ja sen tarkoituksena oli herätellä tutkittavien ajatuksia ja saada heitä jo valmiiksi pohtimaan asioita ennen varsinaista aineiston tuottamista. Jokaisen ryhmän kanssa keskustelimme ennen aineiston keräämistä koulun pihalla. Esittelimme itsemme ja kerroimme tutkimuksesta lyhyesti. Korostimme heidän osallistumisensa tärkeyttä ja mahdollisuutta vaikuttaa koulupihaan. Pyrimme myös luomaan kontaktia ja tutustumaan oppilaisiin, jotta tutkimustilanne tuntuisi mukavalta ja luontevalta. Tutkittavat saivat myös esitellä paikkoja, joissa viettävät aikaa välituntisin ja miettiä, mitä pihalla voisi olla lisää. Oppilaat kertoivat ajatuksiaan reippaasti ja vaikuttivat innokkailta osallistumaan tutkimukseen. Johdatuksen jälkeen siirryimme sisätiloihin, jossa varsinainen aineisto tuotettiin heti johdattelun jälkeen.

5.2.1 Piirtäminen

1-2-luokkalaiset tuottivat aineistonsa piirtämällä. Saimme käyttöömme koulun neuvotteluhuoneen, joka oli tilana tutkimuksellemme ihanteellinen. Saman pöydän ympärillä istuminen teki tilanteesta mukavamman, mutta kaikilla oli kuitenkin tilaa ja rauhaa keskittyä tekemiseen. Oppilaille kerrottiin aiheeseen johdettava tarina (Liite 1), jonka jälkeen he saivat piirtää paperille toiveidensa koulupihaan. Näytimme oppilaille kaksi erilaista mallia (Liite 2) mutta korostimme, että oppilaat saavat tehdä vapaasti omanlaisensa piirroksen. Mallien tarkoituksena oli auttaa oppilaat alkuun. Piirtämisen aikana emme antaneet mitään ohjeita oppilaille, vaan annoimme heidän keskittyä ja pyrimme olemaan vaikuttamatta heidän tuotoksiinsa. Piirtämiselle oli varattu aikaa 30 minuuttia, ja oppilas sai lopettaa kun tunsivat olevansa valmis. Kaikki oppilaat käyttivät koko annetun ajan piirroksen työstämiseen. Numeroimme piirustukset kun oppilaat palauttivat ne, jotta pystyimme jälkeenkäin yhdistämään piirustuksen ja keskustelun.

Seuraava vaihe, purkaminen, toteutettiin henkilökohtaisesti kunkin tutkittavan kanssa. Purkukeskustelut kestivät noin viisi minuuttia, ja ne toteutettiin välittömästi piirtämisen jälkeen. Vapaamuotoisessa keskustelussa tutkijoiden kanssa oppilas sai avata piirrostaan ja kokemuksiaan pihasta. Lapsia pyydettiin kertomaan piirtämästään kuvasta vapaasti, jonka lisäksi he saivat kertoa jos jotain jäi puuttumaan. Kysyimme myös tuntemuksia tutkimukseen osallistumisesta. Toinen tutkijoista teki keskustelun kulusta muistiinpanoja, joihin kirjoitettiin kaikki oppilaan vastaukset mahdollisimman tarkasti ja muotoilematta. Tutkijoilla oli apunaan runko kysymyksistä (Liite 3), joiden avulla keskustelua vietiin eteenpäin. Emme tallentaneet keskusteluita, sillä halusimme pitää keskustelutilanteen mahdollisimman luontevana ja helppona. Uskomme myös, että pystyimme keräämään tutkimuksen kannalta tarvittavan informaation muistiinpanoihin, sillä keskustelu oli tarpeeksi lyhyt ja tiesimme tarkkaan, mitä tietoa tarvitsemme.

5.2.2 Kirjoittaminen

Vanhemmille oppilaille tuottamisprosessi toteutettiin eläytymismenetelmän kaltaisella kirjoitelmalla, jossa oppilaat piirsivät ja kirjoittivat unelmien koulupihasta kahden erilaisen kehyskertomuksen (Liite 4) pohjalta. Oppilaille annettiin myös lupa halutessaan käyttää ranskalaisia viivoja ja koota siten mieleen tulevia asioita. Toisessa kehyskertomuksessa oppilasta pyydetään kuvailemaan innostavaa ja liikuttavaa koulupihaa, ja toisessa kertomuksessa taas ankeaa ja tylsää koulupihaa. Johdatuksessa koulun pihalla oppilaat kertoivat välituntipihastaan ja kuvailivat heille mieluisaa välituntitoimintaa. Oppilaat saivat myös pohtia, mitä pihalta puuttuu. Oppilaat osasivat kertoa hyvin koulupihastaan ja heillä oli selkeästi jo valmiina ideoita siitä, mitä he haluaisivat koulupihallaan olevan. Ennen aineiston tuottamista kerroimme oppilaille hieman eläytymismenetelmästä ja korostimme oppilaita lukemaan huolella saamansa tarinan. Tästä huolimatta useampikin tutkittavista kirjoitti ohi annetun tarinan. Pystyimme kuitenkin purkukeskustelussa kysymään kaikilta tutkittavilta sekä mieluisasta, että epämieluisasta koulupihasta.

4-luokkalaiset tuottivat aineistonsa tyhjässä luokkatilassa, joka toimi tilana hyvin, sillä kaikilla oli oma paikkansa ja rauha vastata tutkimukseen. Vastaamiseen oli

varattu aikaa puoli tuntia, ja kaikkia tutkittavat käyttivät annetun ajan. Jäljellä olevasta ajasta muistutettiin välillä. Purkukeskustelut toteutettiin jokaisen oppilaan kanssa yksitellen, välittömästi aineiston tuottamisen jälkeen. Keskusteluissa oppilaat saivat kertoa tuotoksistaan ja tarvittaessa lisätä asioita. Oppilaat saivat myös kertoa tuntemuksiaan tutkimukseen osallistumisesta. Nämä keskustelut kestivät noin viisi minuuttia.

5-luokkalaiset joutuivat työskentelemään käytävässä, mikä ei ollut paras mahdollinen ympäristö toteuttaa tutkimusta. Käytävä oli paikkana turhan rauhaton ja oppilaat työskentelivät saman pöydän ääressä lähellä toisiaan. Joillakin oppilailla oli hankaluuksia keskittyä vain omaan tuotokseensa, ja tämä oli ainoa tutkittavien ryhmä, joiden työskentelyyn jouduimme puuttumaan kesken tuottamisen. Aikaa oli varattu puoli tuntia ja kaikki tutkittavat käyttivät annetun ajan. Ajan loputtua keräsimme työt ja annoimme ohjeet purkukeskustelusta, joka luokan lukujärjestyksen takia pidettiin seuraavana päivänä. Purkukeskustelut toteutettiin jälleen jokaisen oppilaan kanssa yksitellen. Yksi kuudesta kyseisen luokan tutkittavista ei päässyt osallistumaan keskusteluun. Hänen kirjoitelmansa oli kuitenkin kattava ja saimme siitä tarpeellisen informaation, joten emme kokeneet tarpeelliseksi uuden keskusteluajan järjestämistä.

Keskusteluista saimme hyvin lisätietoa, ja vanhempien oppilaiden kohdalla keskustelu toimi paremmin kuin 1-2-luokkalaisten kanssa. Oppilaiden mielestä tutkimukseen osallistuminen oli mukavaa, mutta vastaaminen joidenkin mielestä vähän hankalaa. Etenkin huonon koulupihan kuvaaminen koettiin vaikeaksi. Koska viidennen luokan aineistonkeruutilanne oli välillä rauhaton, jäi osa tutkittavien vastauksista puutteellisiksi. Keskustelun avulla saimme kuitenkin täytettyä puuttuvat vastaukset.

6 AINEISTON ANALYSOINTI JA TULOKSET

Tutkimusaineistoksi kertyivät 13 vastausta sekä tutkijoiden muistiinpanot. Vastauksista kolme oli piirroksia, viisi kirjoitelmia ja viisi kappaletta sisälsi sekä piirustusta että kirjoitusta. Näistä pyrimme nostamaan esiin lasten erilaiset ajatukset ja toiveet. Aineiston analysointiin tapaustutkimus ei anna omaa menetelmää, sillä kyseisessä lähestymistavassa käytetään erilaisia tiedonhankintamenetelmiä (Eskola & Saarela-Kinnunen, 2001). Koska aineistona on myös piirustuksia, valmista analysointimenetelmää ei ole. Aineistosta pyrimme löytämään sekä oppilaiden yhteisiä että omia toiveita, jotta koulupihasta saataisiin kaikille mieluinen. Kuvat ja piirroukset ovat projektiivisiä menetelmiä, eli ne heijastavat tekijää itseään (Aarnos, 2001). Tuloksia tulkittaessa on siis hyvä selvittää, mikä on lapsille yhteistä ja mikä liittyy heidän yksilöllisyyteensä (Aarnos, 2001, 154).

Analysoimme kaikkien kolmen ikäluokan aineistot erikseen ja etsimme niistä ominaispiirteitä sekä yhteisiä teemoja. Vertasimme eri ikäluokkien tuottamia aineistoja myös varovasti keskenään. Analyysitavaksi valitsimme teemoittelun. Eskola ja Suoranta (1991, 64) esittävät, että teemoittelu on hyvä analysointitapa käytännöllisten ongelmien ratkaisuun. Tuotoksista pyritään poimimaan olennaiset tiedot kyseisen tutkimusongelman kannalta. Omaa aineistoamme analysoidessa olemme rajanneet selkeästi epärealistiset kohteet pois. Esimerkiksi huvipuistoa tai elokuva-teatteria ei ole mahdollista koulun pihalle toteuttaa. Kaikki realistiset ehdotukset, joita aineistosta ja keskusteluista nousi esiin, kirjasimme ylös erillisiksi kohteiksi. Nämä kohteet luokittelimme erilaisten teemojen alle, sekä tutkimme niiden esiintymistä oppilaiden vastauksissa. Lisäksi teimme aineistosta ja keskusteluista erityisiä havaintoja, jotka nousivat selvästi esiin. Tulosten analysoinnin pohjalta olemme myös kuvailleet normaalikoulun oppilaiden unelmien liikuttavaa koulupihaa.

6.1 Tulosten analysointi

1-2-luokkalaisten tutkittavien aineistosta löytyi kaiken kaikkiaan 26 asiaa, joita he toivoivat koulupihalle. Näihin on laskettu kaikkien tutkittavien vastaukset, jotka olivat osittain samoja. Olemme luoneet kuusi teemaa, joihin kaikki kohteet voidaan sisällyttää, siten, että yksi kohde kuuluu vain yhteen teemaan. Teemat ovat keinut, kiipeilyvälineet, liukumäet, pyörivät laitteet, monitoimitelineet ja muut.

TAULUKKO 1. 1-2-luokkalaisten toiveet teemoittain.

vastaaja	keinut	kiipeily	liukumäet	pyörivät	Monitoimil.	muut
1.	2	1	1	-	1	-
2.	3	-	2	2	1	4
3.	4	1	1	1	1	1
yhteensä	9	2	4	3	3	5

Olemme eritelleet tutkittavien toiveet taulukkoon 1. Erilaisia keinoja mainittiin yhdeksän kertaa, liukumäkiä neljä kertaa, kiipeilyvälineitä kaksi kertaa, pyöriviä laitteita kolme kertaa, monitoimitelineitä kolme kertaa ja muita kohteita viisi kertaa. Selkeästi eniten toivottiin siis keinoja ja etenkin usealle hengelle tarkoitettua kori-keinua toivoivat kaikki tutkittavat. Lisäksi keinoista mainittiin muun muassa keinu-lauta ja A-keinu. Kaikki tutkittavat toivoivat jonkinlaista erillistä liukumäkeä sekä monitoimilaitetta, johon yhdistyi liukumäki. Kiipeilyvälineinä mainittiin kiipeilyverkko ja kiipeilyseinä. Kiipeilymahdollisuutta toivottiin myös monitoimilaitteilta. Pyörivinä laitteina mainittiin muun muassa karuselli. Muita laitteita, joita koulupihalle toivottiin, olivat vaijerirata, muumitalo, puumaja ja mahdollisuus hipalle.

Tutkittavien vastaukset olivat kaiken kaikkiaan hyvin samankaltaisia ja realistisia. Vastauksista kävi ilmi, että tutkittaville keskeistä koulupihalla oli leikin mahdollisuus ja yhdessä tekeminen. Johdatuksen ja aineiston pohjalta esiin nousi myös

oppilaiden tarve luovalle toiminnalle. Oppilaat esimerkiksi kertoivat tekemästään lumimajasta, jonka kokivat hyvin tärkeäksi. Piirustuksista ilmeni, että värit olivat tutkittaville merkittävä asia ja tuotokset olivat erittäin värikkäitä (Liite 5). Tutkittavien piirustuksissa oli värien lisäksi paljon ihmisiä, ja niistä nousi esiin yhdessä tekeminen ja välituntien aktiivinen luonne. Keskusteluissa kyselimme myös tutkittavien tuntemuksia tutkimukseen osallistumisesta. Kaikki oppilaat kokivat suunnittelamisen mukavaksi.

4-luokkalaiset tutkittavat vastasivat kahden eri kehyskertomuksen pohjalta. Osa vastaajista eläytyi tilanteeseen, jossa koulupiha ei houkuta liikkumaan ja osa määritteli hyvää ja innostavaa koulupihaa. Näin saimme tutkittavien vastauksista (Liite 6) sekä huonon koulupihan että hyvän koulupihan tunnusmerkkejä. Purkukeskusteluissa kysyimme vielä kaikilta tutkittavilta myös vastauksia toisen kehyskertomuksen pohjalta. Eli jos tutkittava oli vastauksessaan kuvaillut hyvän koulupihan, kysyimme vielä millainen olisi hänen mielestään huono koulupiha ja toisinpäin. Näin ollen saimme mahdollisimman kattavan määrän vastauksia tältä tutkittavien ryhmältä.

Huonon koulupihan määritelmät olivat selvästi yhtenäiset, sillä kaikkien tutkittavien mielestä huono koulupiha on tyhjä tai siellä on vähän välineitä. Tutkittavien mielipiteet tylsistä välineistä eivät olleet yhtenäisiä, sillä niistä mainittiin esimerkiksi keinut, koripalloteline ja kuntoilulaitteet. Kaksi tutkittavista myös mainitsi huonon alustan, eli esimerkiksi kivisen kentän, merkiksi huonosta koulupihasta. Oppilaiden mielestä huono koulupiha oli vaikeampi kuvailla ja keksiä kuin hyvä koulupiha. Huonon koulupihan määritelmät olivat niin yksinkertaiset ja vähäiset ettemme käsitelleet niitä teemoina lainkaan. Hyvän koulupihan toiveita löytyi 19, jotka jaoin viiteen teemaan; kiipeilytelineet, urheiluvälineet, laitteet, alustat ja muut.

TAULUKKO 2. 3-4-luokkalaisten toiveet teemoittain.

vastaaja	kiipeily	urheiluvälineet	laitteet	alustat	muut
1	1	6	-	1	1
2	1	-	2	-	-
3	-	-	-	1	-
4	1	3	-	1	2
yhteensä	3	9	2	3	3

Kiipeilytelineet mainittiin vastauksissa kolme kertaa. Urheiluvälineitä toivottiin selkeästi eniten, sillä niitä mainittiin vastauksissa seitsemän kertaa. Erilaisia urheiluvälineitä, joita toivottiin, olivat erilaiset maalit, pallot, varusteet ja välineet. Lajeista esiin nostettiin jalkapallo, jääkiekko ja salibandy. Erilaiset laitteet mainittiin kaksi kertaa ja tutkittavat toivoivat korikeinua sekä trampoliinia. Vastauksissa ilmeni kolme kertaa toivomus alustasta ja kaikki vastaajat toivoivat tekonurmea tai nurmikenttää koulun pihalle. Kolme kertaa mainittiin myös muita asioita, jotka eivät liity liikkumiseen koulunpihalla, kuten pyöräkatokset ja vessat. 4-luokkalaisten vastauksista yhteisinä piirteinä olivat selvästi urheiluvälineet sekä laitteiden ehjyys. Vastauksissa toistui sana ”uusi”, esimerkiksi uusia kiipeilytelineitä ja uusia jalkapallomaaleja toivottiin.

Myös 5-luokkalaiset tutkittavat vastasivat kahden erilaisen kehyskertomuksen pohjalta. Kehyskertomukset ohjasivat eläytymään hyvään tai huonoon koulupihaan kuten 4-luokan oppilailla ja kaikki saivat purkukeskusteluissa mahdollisuuden ilmaista näkemyksiään molemmista piha-tyypeistä. Huonon pihan kuvaukset vastasivat 4-luokkalaisten kuvauksia. Huonolla koulupihalla on tyhjää eikä siellä ole tekemistä, telineitä tai laitteita. Tutkittavien mielestä huono koulupiha on asfalttia tai soraa. Tutkittavat eivät toivoneet koulupihalle myöskään ohjattua toimintaa.

TAULUKKO 3. 5-6-luokkalaisten toiveet teemoittain.

vastaaja	luvut	paikat/kentät	laitteet	välineet	muut
1	1	-	2	2	1
2	-	1	3	1	1
3	1	3	1	1	-
4	1	1	-	-	-
5	-	5	-	-	-
6	1	2	1	-	-
yhteensä	4	12	7	4	2

5-luokkalaisten vastaukset hyvästä koulupihasta sisälsivät 29 asiaa, jotka jaoimme viiteen teemaan. Heidän kohdallaan teemoiksi muodostuivat luvat, paikat, laitteet, välineet ja muut. Taulukossa 3 olemme jakaneet vastaajien toiveet näihin teemoihin. Luvat mainittiin vastauksissa neljä kertaa ja muun muassa lupaa pyöräilyyn ja skeittaamiseen kaivattiin. Erilaiset paikat mainittiin vastauksissa 12 kertaa ja toivepaikkoja olivat skeittiparkki, pyöräilyrata, frisbeegolf-rata, jääkiekkokaukalo, yleisurheilukenttä, jalkapallokenttä ja koripallokenttä. Laitteita toivottiin koulupihalle seitsemän kertaa ja muun muassa liukumäkeä, trampoliinia, erilaisia keinoja sekä telineitä. Vastauksissa mainittiin neljä kertaa erilaiset urheiluvälineet kuten koripallo, hyppynaru ja erilaiset maalit. Muita asioita mainittiin kaksi kertaa ja toiveina olivat katokset ja penkit. Yhteistä 5-luokkalaisten vastauksissa olivat luvat ja mahdollisuudet tehdä monipuolisesti sekä pelaaminen ja eri urheilulajit. Kaiken kaikkiaan oppilaat toivoivat todella monipuolisesti erilaisia asioita.

Kuviossa 2 on kirjattu kaikkien luokkien toiveet omissa sarakkeissaan. Lisäksi olemme laskeneet kaikkien toiveet yhteen ja korostaneet vähintään neljä mainintaa saaneet kohteet. Näillä perusteilla toiveista esiin nousevat korikeinu, liukumäki, monikäyttöiset telineet, kiipeilytelineet, tekonurmi, maalit ja skeittiparkki. Lisäksi luvat mainittiin neljä kertaa, mutta taulukossa ne on eritelty luvan kohteen mukaan. Muut kohteet joita tutkittavat mainitsivat, eivät olleet tehtävänannon mukaisesti liikuttavia. Halusimme kuitenkin tuoda nekin esille, jotta tutkimustulokset pysyisivät mahdollisimman luotettavina ja totuudenmukaisina.

1-2 lk.	3-4 lk.	5-6 lk.	Yhteensä
Korikeinu (3)	korikeinu	Korikeinu (2)	Korikeinu (6)
Keinulauta (2)			Keinulauta (2)
Keinuva laiva			Keinuva laiva
A-keinu			A-keinu
rengaskeinut		keinuja	Keinuja (2)
Liukumäki (3)		liukumäki	Liukumäki (4)
Talvella lu- mi/jäämäki			Talvella lu- mi/jäämäki
Monikäyttöinen te- line (3)		telineitä	Telineitä (4)
Karuselli (2)			Karuselli (2)
Ympäri pyörivä laite		Ympärimenevä keinu	Ympäri pyörivä laite (2)
Kiipeilyverkko/seinä (2)	Kiipeilyteline (4)		Kiipeilyteline (6)
Vaijerirata (2)			Vaijerirata (2)
muumitalo			muumitalo
puumaja			puumaja
Mahdollisuus hipal- le		Tilaa ja lupa tehdä	Tilaa ja lupa tehdä (2)
	trampoliini	Trampoliini (2)	Trampoliini (3)
	Tekonurmi (3)	Tekonurmi	Tekonurmi (4)
	Jääkiekkokaukalo	Jääkiekkokaukalo (2)	Jääkiekkokaukalo (3)
	Maalit (5)	Maalit (2)	Maalit (7)
	Liikuntavälineitä (2)	Hyppynaru	Liikuntavälineitä (3)
	Jalkapallot	Koripallo	Palloja (2)
	Pyöräkatokset (2)	Katokset	Katokset (3)
		Frisbeegolf-rata	Frisbeegolf-rata
		Pyöräilyrata	Pyöräilyrata
		yleisurheilukenttä	yleisurheilukenttä
		koripallokenttä	koripallokenttä
		jalkapallokenttä	jalkapallokenttä
		Skeittiparkki (4)	Skeittiparkki (4)
		Lupa skeitata	Lupa skeitata
		Pyöräilylupa (2)	Pyöräilylupa (2)
	Pulpetit, vessat	Penkkejä, pöytiä	Muita (4)

KUVIO 2. Kaikkien luokkien toiveet.

6.2 Unelmien liikuttava koulupiha

Tutkittavien toiveet olivat yleisesti ottaen realistisia ja mahdollisia toteuttaa. Vaikka vastauksista löytyi paljon samoja asioita, oli vastaajien välisissä kuvailuissa myös eroja, etenkin nuorempien ja vanhempien oppilaiden välillä. Pelkän toiveiden listauksen perusteella uutta pihaa on kuitenkin vaikea suunnitella, joten tässä luvussa olemme tulosten analysoinnin pohjalta kuvailleet Oulun normaalikoulun oppilaiden unelmien liikuttavaa koulupihaa.

Oulun normaalikoululla on nykyisin kaksi pihaa, joista vanhempien oppilaiden (3-6lk.) puoli on paljon suurempi. Kummallakin pihalla on telineitä ja keinuja, mutta tutkittavien vastausten perusteella voidaan päätellä, ettei niitä ole tarpeeksi ja päivitys voisi olla ajankohtainen. Suurella pihalla on myös urheilukenttä, jonka pinnoite vielä huhtikuussa 2012 oli hiilimurska. Aineistonkeruun jälkeen kenttä on muutettu tekonurmeksi. Pienemmällä pihalla kenttää ei ole ollenkaan. Isolla pihalla on hyvin tilaa myös omaehtoiselle toiminnalle, mutta esimerkiksi rullalautailu on kielletty.

Nykyisen koulupihan tavoin erilliset puolet pienille ja isoille oppilaille olisi hyvä säilyttää. Pienten oppilaiden puolella painopiste olisi erilaisilla laitteilla ja telineillä. Omalla alueellaan sijaitsisivat keinut, liukumäki ja iso kiipeilyteline. Tavallisen kei-
nunun lisäksi alueella voisi olla korikeinu, johon mahtuu useampi lapsi samanaikaisesti. Yhdessä lapset pääsisivät liikkumaan ja leikkimään myös keinulaudalla. Lisäksi pihalla tulisi olla tilaa hipalle ja muulle omaehtoiselle toiminnalle. Myös luonnon läheisyys, esimerkiksi metsän liittäminen osaksi sallittua aluetta, lisäisivät pienempien lasten liikkumista. Pihalla olisi myös hyvä olla mäki, esimerkiksi hiihtoa ja pulkkamäkeä varten.

Isojen oppilaiden puolella painopiste olisi pelaamisessa ja urheiluvälineissä, telineitä kuitenkin unohtamatta. Unelmien koulupihalla olisi iso nurmikenttä ja ehjät maalit, jotta jalkapallon pelaaminen onnistuisi. Vaihtoehtoisesti nurmella voisi olla useampia pieniä maaleja pienpelejä varten. Talvisin kenttä toimisi alueena luiste-

lua ja jääpelejä varten. Lisäksi pihalla tulisi olla paikka pyöräilyä ja rullalautailua varten. Oppilaat toivoivat ”skeittiparkkeja”, mutta jo lupa ja kyseiselle aktiviteetille varattu alue riittäisi. Pienelle alueelle voitaisiin sijoittaa keinut ja kiipeilyteline. Urheiluvälineiden lisäksi pihalle toivottiin esimerkiksi hyppynaruja, joten hyvä vaihtoehto voisi olla lukollinen liikuntaväline-varasto, joka olisi käytössä välituntisin. Oppilaat oppisivat myös itse olemaan vastuussa tavaroista ja niiden ehjänä säilymisestä.

Koska urheilulajeista mainittiin myös koripallo, pihojen välissä voisi olla yhteiskäytössä oleva monikäyttöinen, laidallinen areena. Siellä voisi pelata esimerkiksi koripalloa, sählyä ja talvisin jääpelejä. Käyttövuorot jaettaisiin luokka-asteittain tai isompien ja pienempien välille siten, että kaikilla olisi tasapuolisesti mahdollisuuksia sen käyttöön. Liikuntapaikoista mainittiin myös yleisurheilukenttä ja frisbeegolf-rata, joiden toteuttaminen palvelisi hyvin myös koulun liikuntatunteja.

Yleisesti ottaen liikuttava koulupiha näyttäisi sisältävän paljon tekemisen mahdollisuuksia, ehjiä laitteita ja välineitä, sekä lisää vapautta tehdä. Huonoina pinnoitteina mainittiin sora ja asfaltti, joten vartenotettava materiaali voisi olla esimerkiksi kumista tehty pinnoite. Edellä kuvailtu piha ei sisällä kaikkia oppilaiden toiveita, vaihtoehtoja olisi paljon. Olemme kuitenkin pyrkineet kokemaan toiveiden pohjalta pihan, joka palvelisi mahdollisimman hyvin jokaista oppilasta, sekä sulkisi pois huonon koulupihan ominaisuudet.

7 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme etiikkaa ja luotettavuutta sekä esittelemme johtopäätöksiä tutkimuksesta. Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan tekemät eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhdessä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 129). Lasta osallistava tutkimus asettaa tutkimukselle useita eettisiä valintoja, joita olemme seuraavassa luvussa eritelleet. Olemme myös pyrkineet tarkastelemaan omaa tutkimustamme kriittisesti, jotta lukijalle syntyisi kuva tutkimuksen luotettavuudesta. Johtopäätöksissä nostamme esiin keskeisiä tutkimuksen tuloksia, ja vertaamme omia tuloksiamme aikaisemmin esiteltyihin tutkimuksiin. Arvioimme myös kirjallisuuden ja lähteiden merkittävyyttä.

7.1 Tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Tutkimuksen etiikkaa on tärkeää pohtia ja etenkin kun tutkimuksen kohderyhmänä ovat lapset. Grönfors (1982) toteaa, että tutkijalla on eettinen vastuu niin tieteelle, kanssaihmisille kuin tutkimuskohteilleenkin. Vastuu tieteelle tarkoittaa tutkimusaineiston ja – tulosten asettamista tieteen käytettäväksi ja sellaisten toimenpiteiden välttämistä, jotka vaikeuttavat tieteen kehitystä. Vastuu kanssaihmisille velvoittaa tutkijaa olemaan käyttämättä väärin tutkijan asemaansa, tutkimuksen tuloksia tai muita seikkoja. Eettinen vastuu tutkimuskohteille merkitsee vapaaehtoisuuden ja ihmisarvon kunnioittamista. Tutkijan on myös pohdittava tutkimusongelmansa mahdollisia eettisiä ristiriitoja ja arveluttavuutta. (Grönfors, 1982, 189 – 192.)

Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon omia erityiskysymyksiä tutkimusten ongelmanasettelusta, tutkimusmetodiikasta ja havaintojen tulkinnasta (Ruoppila, 1999, 26). Alderson (1995) on esittänyt kymmenen kysymyksen listan yksittäisen tutkimuksen eettisyyden analysoimiseksi, kun tutkimus suuntautuu lapsiin (Ruoppila, 1999, 28). Näiden kysymysten mukaan on syytä pohtia mm. tutkimuksen syytä, mahdollisia haittoja ja hyötyjä, sekä sitä miten lapset valitaan tutkimukseen (Ruoppila, 1999, 28). Hyvän tieteellisen käytännön ja lainsäädännön li-

säksi tieteellisiin käytäntöihin liittyä eri ammattikuntia koskevia ammattieettisiä säännöstöjä (Hirvonen, 2006, 33). Normit ja lakitekstit eivät anna paljon varaa tulkinnalle, mutta useissa tilanteissa joudumme ajattelemaan ja tekemään eettisiä päätöksiä yksin (Mäkinen, 2006, 6). Tutkimusta tehdessämme, ja jo menetelmää valitessamme, kohtaamme siis useita eettisiä valintoja.

Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat, että eettisesti hyvässä tutkimuksessa tutkittavien suojaan kuuluvat osallistujien tieto tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja riskeistä sekä osallistujien vapaaehtoinen suostumus. Tutkijan on turvattava osallistujien oikeudet ja hyvinvointi, ja tutkimustietojen on oltava luottamuksellisia ja nimettömiä, ellei toisin ole sovittu. Tutkijan on myös oltava vastuuntuntoinen ja noudatettava tutkittaville antamia lupauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 128–129.) Tutkimuksemme noudattaa näitä eettisen tutkimuksen lähtökohtia ja pystyimme turvaamaan tutkittaviemme hyvinvoinnin.

Tässä tutkimuksessa eettisestä näkökulmasta erityisen tärkeää oli tutkittavien lasten kohtaaminen. Koska otanta on tehty tietoisesti siten, että välituntisin vähän liikkuvat lapset on valittu tutkittaviksi, oli tämän ilmoittamisen suhteen oltava varovainen ja sitä harkittava, sillä emme tiedä syitä, miksi he olivat vastanneet aineistossa näin. Tutkittaville lapsille ei missään vaiheessa selvinnyt, että heidät oli valittu tähän tutkimukseen aiemman tutkimuksen perusteella. Mielestämme tieto ei ollut tutkittavien kannalta merkittävä vaan sen esiintuomisesta olisi ollut oletettavasti enemmän haittaa kuin hyötyä. Tutkimusaineistot jäivät nimellisinä vain tutkijoiden tietoon, eivätkä suunnitteluryhmä, arkkitehti, tai muut aineistoa hyödyntävät tahot pysty tunnistamaan tutkittavia niistä. Myöskään tutkimuksen raportoinnista ei tutkittavia ole tunnistettavissa.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa merkittävää on sen sisäinen johdonmukaisuus. Tutkimusraportista tulisi ilmetä tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Näiden tulisi olla johdonmukaisessa suhteessa toisiinsa sekä riittävän tarkasti kuvailtuna. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 135–138.) Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa luonnollisesti sen tutkimuksen luo-

tettavuus, jonka pohjalta tutkittavat ovat valittu. Sillä jos sen tutkimuksen luotettavuus on puutteellinen, ei tämän tutkimuksen otanta välttämättä tavoitakaan niitä lapsia, jotka välituntisin liikkuvat vähiten. Tämän pyrimme huomioimaan ja siksi annoimmekin luokkien opettajille, jotka tuntevat oppilaat hyvin, mahdollisuuden vaikuttaa kohderyhmään. Huomioitavaa on tietysti se, onko opettajienkaan kuva lasten välituntiliikunnasta täysin realistinen. Oletimme kuitenkin, että näiden kahden tietolähteen perusteella pystyimme kohdentamaan valintamme välituntisin vähän liikkuviin lapsiin.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kannalta keskeistä on myös aineiston koko; kuinka paljon aineistoa täytyy kerätä, jotta tutkimus olisi tieteellistä ja graduksi kelpaava (Eskola & Suoranta, 1998, 60). Koska kyseessä on tapaustutkimus, jonka kohteena on tietyn koulun piha, on kaikki tutkittavat valittu tämän tietyn koulun oppilaista. Halusimme myös mahdollisimman syvällistä ja tarkkaa tietoa tutkittavien ajatuksista, jolloin tutkittavien määrä jäi melko vähäiseksi. Arvioidessamme aineistomme riittävyttä on ensin mietittävä, olisivatko uudet tapaukset tuoneet tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, vai alkaako aineisto kylläntyä (Eskola & Suoranta, 1998, 62). Huomasimme tuloksia analysoidessamme, että mitä enemmän tutkittavia oli, sitä monipuolisempia vastauksia saimme. Vanhimpien oppilaiden ryhmästä saimme eniten erilaisia vastauksia, mutta ryhmässä oli enemmän vastaajia kuin kahdessa muussa ryhmässä. Oletamme kuitenkin, että kasvattamalla tutkittavien määrää, emme olisi saaneet merkittävästi uutta tietoa, sillä tiesimme tarkasti mitä aineistolta haimme. Myös tutkimuksen tekemiseen käytettävä aika olisi kasvanut ja se olisi voinut vaikuttaa tutkimuksen toteutuksen laatuun.

Vastausten monipuolisuuteen vaikutti myös tutkittavien ikä. Saimme eri-ikäisiltä vastaajilta erilaisia vastauksia, joten oli perusteltua osallistaa lapsia usealta eri luokkatasolta. Pienten ja isojen oppilaiden omat puolet onkin hyvä säilyttää. Myös Allas, Horelli, Kalliokoski ja Vepsä (1992, 11) kirjoittavat, että pihassa tulisi olla erilaisia toimintamahdollisuuksia kaikenikäisille. Pienemmillä lapsilla korostuvat hiekka-, vesi-, lumi- liikuntaleikit, kun taas vähän vanhemmilla mukaan tulevat myös sääntö- ja seikkailuleikit (Allas ym. 1992, 11).

Tutkijoina meidän täytyi myös kiinnittää huomiota siihen, ettemme millään toiminnallamme johdatelleet lapsia vastaamaan tietyllä tavalla, vaan lasten omat ajatukset pääsivät oikeasti esille. Tuotoksen purkamisen tavoitteena oli, että tutkijat ymmärtäisivät tutkittavan näkökulman ja ajatukset, eivätkä tekisi omia tulkintojaan piirroksista tai kirjoitelmista. Tiedostimme, että etukäteisolettamukset eivät saisi vaikuttaa aineiston analysointiin. Tästä näkökulmasta on erittäin hyvä, että tutkijoina meitä oli kaksi, jolloin yksittäisen tutkijan omia tulkintoja ei pääse helposti syntymään aineiston käsittelyssä.

Tutkimuksen aineistonkeruun onnistumiseen ja luotettavuuteen vaikuttavat monet tekijät. Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen ja aineiston monipuolisuuteen vaikuttaa myös triangulaatio. Monivaiheinen aineistonkeruu lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä esimerkiksi visuaalisen aineiston pohjalta käyty purkukeskustelu vahvisti ja tarkensi oppilaiden vastauksia. Lisäksi oli perusteltua muokata aineistonkeruumenetelmää eri ikäryhmille, sillä nuorempien oppilaiden oli selkeästi helpompi tuottaa aineisto piirtämällä. Koska aineistonkeruumenetelmämme koostui kolmesta osasta, arvioimme niiden kaikkien onnistumista ja luotettavuutta erikseen.

Alun johdatus ja tutkimuksen esittely oli samankaltainen kaikille tutkittaville. Uskomme, että se oli tutkimuksen onnistumisen kannalta tärkeä elementti, sillä se herätti tutkittavia miettimään asioita jo valmiiksi. Toisaalta voidaan pohtia olisiko johdatus kannattanut tehdä jo aikaisemmin, jolloin tutkittaville olisi jäänyt enemmän aikaa pohtia koulupihaan liittyviä asioita. Tällöin pidempi miettimisaika olisi voinut tarjota parempia vastauksia tai ainakin tuoda esiin vastauksia, jotka oppilailta eivät tulleet heti ensimmäisinä mieleen. Toisena vaiheena aineistonkeruussa oli aineiston tuottaminen, jonka oppilaat toteuttivat piirtäen tai kirjoittaen. Nuorimmalle oppilasryhmälle näytettiin kaksi mallipiirrosta, jotta heidän olisi helpompaa lähteä tuottamaan omaa piirrostaan. Emme havainneet, että mallit olisivat selkeästi vaikuttaneet oppilaiden piirroksiin, mutta jotain taustavaikutuksia niillä saattoi olla.

Kahdelle muulle oppilasryhmälle emme antaneet minkäänlaisia malleja, vaan he tuottivat aineistonsa pelkästään kehyskertomuksien pohjalta. Kehyskertomuksia oli kaksi erilaista, ja havaitsimme että toiseen niistä oli selkeästi helpompi vastata. Kehyskertomukseen, jossa oppilaita pyydettiin kuvailemaan hyvää koulupihaa, tuli

selvästi laajempia vastauksia kuin kehyskertomukseen, jossa kuvailtiin huonoa koulupihaa. Useat oppilaat, joiden tehtävänä oli kuvailla huonoa koulupihaa, kuvailivat vastauksessaan myös hyvää koulupihaa. Pohdimme jo ennen tutkimuksen toteuttamista sitä, tarjoaako huonoa koulupihaa kuvaava kehyskertomus liian kapean lähtökohdan aiheeseen. Saimme kuitenkin kaikilta tutkittavilta melko saman määrän vastauksia, ja esimerkiksi pihan pinnoite ei olisi selvinnyt ilman huonoa koulupihan kuvausta. On myös syytä pohtia, tuottivatko oppilaat todella omia ajatuksiaan vai koettivatko he listata yleisiä käsityksiä tai asioita, joita oletettiin tutkijan haluavan kuulla. Pyrimme korostamaan oppilaille useaan otteeseen, että haluamme tietää heidän omat ajatuksensa eikä vääriä vastauksia ole. Uskomme, että oppilaiden tuotokset kuvaavat heidän mielipiteitään, sillä koulupiha on heille tuttu paikka ja heillä on sen käytöstä paljon kokemusta, sekä he vaikuttivat erittäin innostuneilta saadessaan oikeasti vaikuttaa tulevan koulupihan sisältöön.

Aineiston tuottaminen tapahtui jokaisella ryhmällä erilaisessa tilassa ja onkin tärkeää pohtia, vaikuttiko tila tutkittavien vastauksiin. 1-2-luokkalaisilla ja neljäsluokkalaisilla emme usko tilan vaikuttaneen tuotoksiin, sillä kaikki tekivät tuotoksensa yksin ja häiriintymättä muista. Viidesluokkalaisten ryhmä joutui kuitenkin työskentelemään ahtaammin kuin muut ja jotkut oppilaat eivät malttaneet olla kertomatta muille tuotoksensa sisällöstä. Voi olla mahdollista, että tämän ryhmän kohdalla muiden tutkittavien mielipiteet saattoivat vaikuttaa joidenkin tutkittavien vastauksiin. Kaikki oppilaat olivat kuitenkin purkukeskusteluissa yksin, eikä kenelläkään ollut mahdollista kuulla, mitä he keskusteluissa puhuivat. Keskusteluissa kävimme läpi kaikki tutkittavien piirtämät asiat, jotta ymmärrämme tutkijoina ne samoin kuin aineiston tuottaja on ne tarkoittanut. Kysyimme myös joitakin suunniteltuja lisäkysymyksiä, jos niille oli tarvetta. Näin pyrimme saamaan mahdollisimman syvällisen ja kattavan vastauksen jokaiselta tutkittavalta.

Keskustelu oli haastattelun kaltainen tilanne, jota ei nauhoitettu, vaan toinen tutkijoista teki muistiinpanoja kaikesta, mistä keskustelussa puhuttiin. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) esittävät, että haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus, sillä siinä on mahdollista toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää asioita ja käydä keskustelua. Tämän vuoksi uskomme vahvasti purkukeskustelujen lisänneen tutkimuksemme luotettavuutta ja aineiston monipuolisuutta. Emme

tallentaneet keskusteluja tilanteen luontevuuden ja helppouden säilyttämisen vuoksi. Tiesimme myös tarkasti, millaista tietoa pyrimme tutkimuksella saamaan, joten koimme muistiinpanot tarpeeksi luotettavaksi tavaksi tallentaa keskustelujen sisältö. Keskustelut olivat noin viiden minuutin mittaisia, eli sen verran lyhyitä, että muistiinpanojen kerääminen oli helppoa. Keskustelujen nauhoitus olisi kuitenkin lisännyt tutkimuksen luotettavuutta myös lukijalle.

Kysyimme purkukeskusteluissa tutkittavilta myös mielipiteitä tutkimukseen osallistumisesta ja kaikki tutkittavat olivat sitä mieltä, että tutkimukseen osallistuminen oli mukavaa. Joidenkin mielestä vastaaminen oli helppoa ja jotkut taas pitivät sitä hieman hankalana. Emme kuitenkaan havainneet, että tutkimustilanne olisi ollut kenenkään mielestä ikävä kokemus. Erityisesti oppilaat pitivät siitä, että heidän ajatuksillaan oli konkreettista merkitystä, sillä ne menivät suoraan pihan suunnittelejoille. Koimme myös, että oppilaat luottivat meihin eivätkä jännittäneet turhaan. Olimme siis tutkijoina onnistuneet hyvän ja rennon ilmapiirin luomisessa. Kokonaisuutena aineistonkeruumenetelmän luotettavuutta olisi voinut parantaa esitutkimuksella, mikä ajanpuutteen vuoksi ei valitettavasti ollut mahdollista.

Analyysivaiheessa pohdimme erilaisia vaihtoehtoja, miten lähteä esittämään aineistoa. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli esittää lasten toiveet koulupihan suhteen, päädyimme menetelmänä teemoitteluun. Sen avulla pystyimme luokittelemaan lasten erilaiset toiveet ryhmiin, joista käy ilmi, minkälaisia asioita koulupihal- le toivotaan. Teemoja pohdimme tarkkaan, ja päädyimme kaikkien kolmen vastaa- jaryhmän kohdilla erilaisiin teemoihin, sillä vastaukset poikkesivat toisistaan. Valitsemamme teemat kuvasivat mielestämme kunkin ryhmän vastauksia parhaiten.

7.2 Johtopäätökset

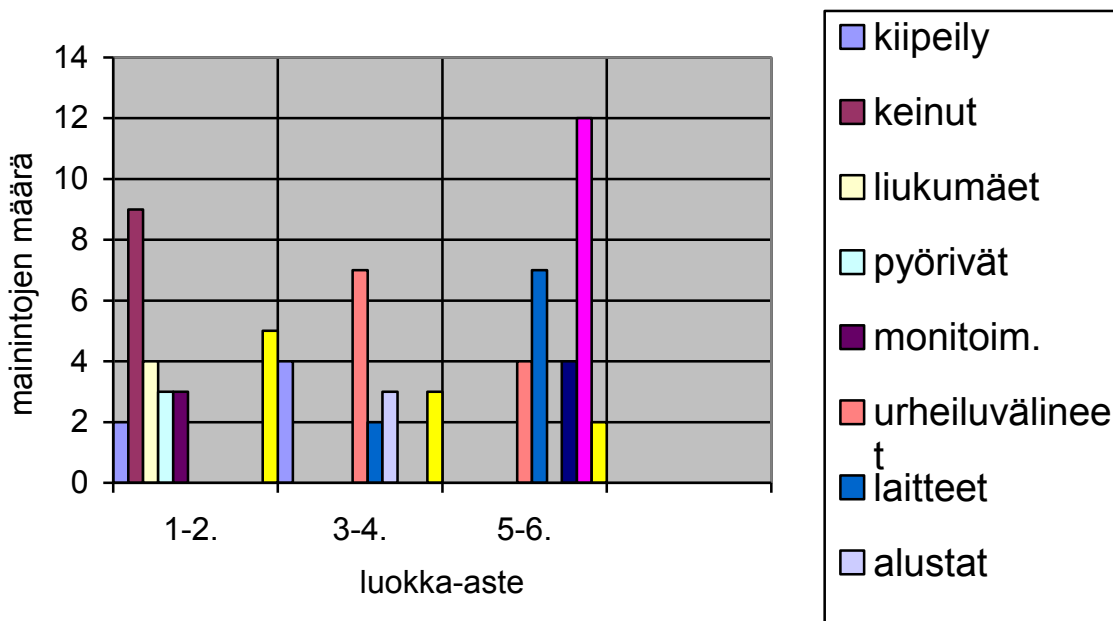
Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen koulupiha houkuttelisi Oulun normaalikoulun 0-6-luokkien oppilaat liikkumaan välitunneilla. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, joten sen tarkoituksena ei ollut yleistää vaan saada merkittävää tietoa juuri tämän koulun oppilaiden toiveista. Kerätyn aineiston avulla vahvistimme kuitenkin aikaisempia tutkimustuloksia, joten uskallamme puhua

myös yleistettävistä johtopäätöksistä. Tässä luvussa vertaammekin tuloksia aikaisemmin esittelemiimme tutkimuksiin, ja tuomme esille keskeisimpiä tuloksia.

Kirjallisuuden avulla pyrimme myös selvittämään, millainen on lasta liikuttava elinympäristö sekä miten lasten omat vaikutusmahdollisuudet ovat yhteydessä ympäristön liikuttavuuteen. Perehdyimme myös erilaisiin aineistonkeruumenetelmiin, jotta löytäisimme parhaan tavan yhdistää lasten osallisuus ja ympäristön suunnittelu juuri tässä tutkimuksessa. Koska tieteellisessä tutkimuksessa myös lähteisiin on suhtauduttava kriittisesti, pyrimme käyttämään tarkoituksenmukaisia, tuoreita ja alkuperäisiä lähteitä. Olemme käyttäneet myös kansainvälistä kirjallisuutta ja tutkimustuloksia, ja perehtyneet alan keskeisimpien suomalaisten tutkijoiden työhön. Tästä huolimatta mukana on myös suhteellisen vanhoja teoksia, joiden suhteen on oltava kriittinen. Olemme kuitenkin pyrkineet siihen, että kyseisistä teoksista lainaamamme tieto on aina ajankohtaista. Esimerkiksi lasten elinympäristöön liittyvä tieto ei juuri vanhene.

Tämän kirjallisuuskatsauksen avulla olemme onnistuneet vastaamaan asetettuihin kysymyksiin. Uskomme myös, että siitä on hyötyä vastaavanlaisille tutkimuksille. Laaja ja monipuolinen lähteiden käyttö on mahdollistanut keskeisimmän tiedon löytymisen. Esimerkiksi muihin lasta osallistaviin tutkimuksiin tutkielmamme antaa paljon hyödyllistä tietoa. Olemme lähestyneet myös oman tutkimuksemme toteutusta kriittisesti, joten vastaavanlaista tutkimusta toteuttava tutkija voi kiinnittää näihin asioihin huomiota, ja välttää ongelmakohtat.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmin tehtyjä tutkimustuloksia, ja antoivat tärkeää tietoa Oulun normaalikoulun koulun pihan kehittämiseen. Tulokset ovat myös lohdullisia, sillä lapset eivät näytä kaipaavan erikoisia ja ihmeellisiä laitteita, vaan tavallisia, ehjiä ja monipuolisia välineitä. Myös pihan materiaalit ja luvat mainittiin usein, eikä näiden toiveiden uskoisi olevan mahdottomia toteuttaa.



KUVIO 3. Kaikki toiveet teemoittain ja luokka-asteittain.

Kuviossa 3 olemme esitelleet toiveet luokittain omien teemojensa mukaisesti. Tarkemmin tulokset on esitelty luvussa 6., mutta yllä olevasta taulukosta luokkien keskeisimmät toiveet nousevat hyvin esille. Nuorimpien vastaajien yleisin toive oli keinu, joka eri muodoissaan mainittiin yhteensä yhdeksän kertaa. 4-luokkalaisten vastauksissa korostuivat urheiluvälineet, jotka neljä tutkittavaa mainitsi seitsemän kertaa. Vanhimpien tutkittavien aineistossa taas erilaiset paikat, kuten urheilukentät ja skeittiramppi, mainittiin 12 kertaa. Yleisimmät toiveet ovat siis varsin realistisia ja toteuttamiskelpoisia.

Kyttä (2008) on tutkinut lasten liikkumista sekä erilaisia ympäristöjä, ja määritellyt tutkimustensa pohjalta neljä erilaista ympäristötyyppiä; Melukylän, sellin, aavikon ja akvaarion. Kytän mukaan melukylä edustaa ihanteellista, itsenäiseen liikkumiseen mahdollistavaa toimintaympäristöä (Kyttä, 2008). Myös oman tutkimuksemme tulosten mukaan lapsille mieluisin välituntiympäristö on melukylä, jossa lapsi saa liikkua vapaasti ja erilaisia virikkeitä on paljon. Lapset toivoivat pihalle paljon erilaisia laitteita ja välineitä, mutta myös mahdollisuutta pelailuun ja vapaa-

seen toimintaan. Melukylän kaltainen ympäristö näyttäisi siis kannustavan lapsia omaehtoiseen liikuntaan.

Kytän (2008) mukaan huolestuttavaa on, että akvaariotyypin ympäristötyypit ovat yleistymässä. Akvaariossa mahdollisuuksia on paljon, mutta niiden käyttäminen on rajoitettua (Kytä, 2008). Myös omassa tutkimuksessamme, etenkin vanhempien oppilaiden kohdalla, kiellot ja rajoitukset nousivat keskeisinä esiin. *"Pitäisi saada tehdä enemmän"* ilmentää hyvin kyseistä ympäristötyyppiä, jossa lapsi kyllä näkee paljon houkuttavia virikkeitä, muttei pääse niihin käsiksi. Tutkimukseemme osallistuneet lapset esimerkiksi olivat innostuneita skeittaamisesta ja olisivat nähneet pihan hyvänä ympäristönä sen harrastamiseen, mutta lupa puuttui.

Kytän (2008) ympäristötyypeistä myös aavikko kuvastaa hyvin oppilaiden käsitystä huonosta koulupihasta. *"Sellainen, jossa ei ole telineitä eikä laitteita"* kuvastaa hyvin aavikkoa, jossa lapsella on kyllä tilaa, mutta virikkeet puuttuvat. Vastauksissa toistuivat myös sanat *"uusi"* ja *"ehjä"*, mikä myös viittaa virikkeiden puutteeseen tai käyttökelvottomuuteen. Myös kokonaan asfalttia tai soraa oleva piha kuului huonon koulupihan kriteereihin, eli myös pihan päällyste vaikuttaa virikkeellisyteen. Huonon koulupihan ääripää on selli, josta puuttuvat sekä vapaus että mahdollisuus toimintaan (Kytä, 2008).

Myös tanskalaisen tutkimuksen (Nielsen ym. 2012) mukaan koulupihan telineiden määrä vaikutti merkittävästi kaikkiin aktiivisuuden mittareihin, ja vaikutti liikunnallisesti passiivisten oppilaiden toimintaan. Myös omat tuloksemme tukevat kyseistä tutkimusta. Pihalle toivottiin paljon erilaisia välineitä ja telineitä, joista suurin osa oli tavallisia keinoja, kiipeilytelineitä ja liukumäkiä. Laitteiden ja telineiden ei siis tarvitse olla ihmeellisiä ja hienoja, vaan ratkaisevaa on niiden määrä ja laatu. Myös norjalaisessa tutkimuksessa (Limstrand & Rehrer, 2008) selvitettiin lasten kiinnostusta erilaisiin välineisiin ja mahdollisuuksiin. Tutkimuksen mukaan etenkin vähemmän aktiiviset lapset käyttivät enemmän yleisiä ja monikäyttöisempiä välineitä, kuin tiettyyn asiaan erikoistuneita (Limstrand, & Rehrer, 2008). Tutkimukseemme osallistuneet lapset, etenkin 1-luokkalaiset, mainitsivat toiveissaan juuri monitoimilaitteet tai erilaiset kiipeilytelineet.

Tutkimuksemme keskeisimmiksi nousseet tulokset siis tukivat aikaisempia tutkimustuloksia. Lapset ja nuoret kyllä liikkuvat, jos heille tarjotaan siihen mahdollisuuksia. Erilaiset ehjät välineet ja telineet, sekä virikkeellinen ympäristö houkuttelevat lapset liikkumaan heille luonnollisella tavalla. Olisi syytä pohtia myös kieltojen tarpeellisuutta. Omaehtoinen liikunta on helpompaa ja luonnollisempaa, jos siihen on lupa. Oppilaiden kanssa voisi keskustella esimerkiksi juuri rullalautailusta. Jos kieltoon on ollut hyvä syy, voitaisiin sopia selkeät säännöt, jotka mahdollistaisivat kyseisen aktiviteetin sallimisen välituntisin. Lisäksi toiveissa korostui yhdessä tekeminen ja välituntien sosiaalinen luonne. Oppilaat toivoivat pihalle lähinnä laitteita ja välineitä, joiden käyttö on mahdollista kaverin kanssa.

Osallisuudelle ja lasten toiveiden mukaan ottamiselle on monia hyviä perusteluja. Esimerkiksi Horelli (1995, 133) kirjoittaa, että suunnitteluprosessiin osallistuminen antaa lapselle tunteet siitä, että hän on osallisena jossain tärkeässä. Ojasen (2001, 25) mukaan kuulluksi tulemisen kokemuksen kautta tuetaan lapsen kasvua itseään, yhteisöään ja ympäristöään arvostavaksi yksilöksi. Myös oma tutkimuksemme osoitti, että lapset osaavat ja kykenevät tuottamaan tarvittavaa tietoa, etenkin omaan kokemusmaailmaansa liittyvää. Vastaukset olivat pääosin tehtävänannon mukaisia ja mahdollisia toteuttaa. Vaikka korostimme liikuttavan pihan suunnittelua, löytyi vastauksista myös toive uusista vessoista ja uusista pulpeteista. Lapsilla voisi siis olla halu ja tarve vaikuttaa omaan ympäristöönsä laajemmin kuin pelkän koulupihan kohdalla.

Koskisen (2007, 136) mukaan osallisuudessa keskeistä on kuitenkin konkreettisuus, lasten osallistumisella tulisi olla edes joitakin lyhyen aikavälin vaikutuksia. Jotta lapset kokevat osallistumisensa mielekkääksi, tulisi heidän nähdä, että toiveet on otettu huomioon. Siltä osin emme voi arvioida osallistumisen ja suunnittelun onnistumista, sillä pihan uudistuksia ei ole vielä aloitettu.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa aihetta koskevia laajempia tutkimuksia esimerkiksi teemoittelun kautta. Olemme jakaneet lasten toiveita erilaisiin ryhmiin ja esimerkiksi kyselylomaketutkimusta toteuttaessa voidaan näitä ryhmiä ja mainittuja kohteita hyödyntää. Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa selvittämällä, lisääntyikö etenkin entuudestaan vähän liikkuvien lasten liikkuminen

pihan uudistusten myötä. Lisäksi laajempi, yleistettävämpi tutkimus aiheesta olisi hyödyllinen. Lasten toiveita elinympäristönsä suhteen voisi selvittää myös laadullisen, pitkäkestoisemman projektin avulla. Lasta osallistavaa ympäristösuunnittelua varten on kehitelty useita toimivia aineistonkeruumenetelmiä, jotka eivät kuitenkaan soveltuneet omaan tutkimukseemme. Näiden hyödyntäminen laajemmassa tutkimuksessa antaisi varmasti uutta ja syvällisempää tietoa. Laajassa ja pitkäkestoisemmassa tutkimuksessa olisi myös mahdollista selvittää osallistumisesta seuranneet hyödyt.

LÄHTEET

Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle (144–156). Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, M. (2005). Miten rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus (145–162). Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Alasuutari, P. (1999). Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Allas, A., Horelli, L., Kalliokoski, R. & Vepsä, K. (1992). Lapsiystävälliseen elinympäristöön. Opas kansalaisille, päättäjille ja suunnittelijoille. Ympäristöministeriö. Kaavoitus- ja rakennusosasto.

Andersson, M. (1976). Koulupiikan suunnittelu. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Koskinen, P. (Toim.) Koulun liikuntapaikat (76–86). Suomen liikunnanopettajain liitto RY. Porvoo.

Aula, M. (2008). Lapsiasiavaltuutetun katsaus lasten osallistumisen tilaan Suomessa. Teoksessa Hakala, K. (Toim.) Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008 (64–69). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. (Toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja (60–79). Jyväskylä: PS-kustannus.

Christensen, P. & James, A. (2000). Childhood diversity and commonality. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (Toim.) Research with children. Perspectives and practices (161–178). RoutledgeFalmer.

Creswell, J. (1998) Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. SAGE publications.

Eskola, J. (1991) Eläytymismenetelmän käyttö sosiaalitutkimuksessa – tekninen opas aloittelijoille. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:33/1991.

Eskola, J. (1997). Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto.

Eskola, J. & Saarela-Kinnunen, M. (2001) Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola & Valli (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle (158–168). Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. (1982). Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä OY

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, I. & Sorvali, I. (Toim.) Etiikkaa ihmistieteille (31–49). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Horelli, L. (1992). Lapset ympäristön tutkijoina. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Helsinki.

Horelli, L. (1995). Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (Toim.) Opettaja ympäristökasvattajana (126–138). Helsinki:WSOY.

Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. (1998). Lapset ympäristön egoagentteina. Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto.

Horelli, L. & Kyttä, M. (2001). Ympäristö lapsen kehityksen näyttämönä. Teoksessa Ivars, M. (Toim.) Lapsuuden rakennettu ympäristö (28–33). Euroopan rakennusperintöpäivät. Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010. SLU:n julkaisusarja 2010:7.

Karlsson, L. (2000). Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karlsson, L. (2003). Leikitään yhdessä! Teoksessa Sassi, P. (Toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. (36–37). Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Karlsson, L. (2008). Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa Hakala, K. (Toim.) Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008 (70–76). Sosiaali- ja terveysministeriö.

Kauppinen, T., Kivinen, K. & Tapaninen, A. (2002). Mitä yhteistä ympäristöllä on hyvinvoinnin kanssa. Teoksessa Tapaninen, A. (Toim.) Ympäristö ja hyvinvointi (19–53). Porvoo: WSOY.

Keravan lähiliikuntapaikkaprojektin loppuraportti (2008). Fogelholm, M. (Toim.) UKK-instituutti & Nuori Suomi.

Kiilakoski, T. (2007). Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. Lasten ja nuorten kunta (8-19). Nuorisotutkimusverkosto.

Kiili, J. (1998). Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Jyväskylän yliopisto.

Korpela, K., Kyttä, M. & Hartig, T. (2002). Restorative experience, self-regulation, and children's place preferences. *Journal of Environmental Psychology* 22, number 4, (387–398).

Koskinen, S. (2007). Lähiympäristöön vaikuttavaa ympäristökasvatusta. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (Toim.) *Lasten ja Nuorten kunta* (131–141). Nuorisotutkimusverkosto.

Kuuskoski, E. (2003). Koulupihan mahdollisuudet. Teoksessa Sassi, P. (Toim.) *Koulupihan mahdollisuudet -opas* (3). Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Kyttä, M. (2003). Children in outdoor contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Helsinki University of Technology Centre for Urban and Regional Studies.

Kyttä, Marketta & Mirkka Kaaja, toim. (2001).

Vuorovaikutteisen suunnittelun ja ympäristön tutkimuksen metodipaketti.

Yhdyskuntasuunnittelun

tutkimus- ja kehittämiskeskus YTK. Saatavilla internetissä osoitteessa:

<http://hut.fi/Yksikot/YTK/koulutus/metodikortti/Metodit.html>

Kyttä, M. (2008). Lapsille paras fyysinen ympäristö. Teoksessa Hakala, K. (Toim.) *Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008* (117–123). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Lahti, P. (2001). Lapsen kasvu ympäristö. Teoksessa Ivars, M. (Toim.) *Lapsuuden rakennettu ympäristö. Euroopan rakennusperintöpäivät*. Helsinki: Suomen kotiseutuliitto.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Teoksessa Percy-Smith, B. & Thomas, N. (Toim.) *A handbook of children and*

young people`s participation. Perspectives from theory and practice. 2010 (11-23). Routledge.

Lasten ympäristö ja terveys. Kansallinen CEHAP-selvitys Kansanterveyslaitos Ympäristöterveyden osasto KTL-National Public Health Institute, Finland Department of Environmental Health Kuopio 2007

Leskinen, P. (2003). Vihreä, toimiva ja viihtyisä koulun piha. Teoksessa Sassi, P. (Toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. (12–13). Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Limstrand, T. & Rehrer, N.J. (2008) Young people's use of sports facilities: a Norwegian study on physical activity. Bodø University College, School of Professional Studies. Scand J Public Health. 2008 Jul;36(5):452-9

Luovuutta suunnitteluun-osallisuutta toteutukseen. Työkirja lasten ja nuorten tulevaisuustyöpajoihin ja suunnittelupiireihin. (1999). Viherympäristöliitto ry.

Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä, Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY.

Metsävirta, M. & Mäntykenttä, K. (2013). Oulun normaalikoulun alakoululaisten fyysinen kokonaisaktiivisuus. Oulun yliopisto.

Muuronen, V. (2002). Lapset ja nuoret oman lähiympäristönsä suunnittelijoina, rakentajina ja ylläpitäjinä - Mikkelin KITE-projekti suunnannäyttäjänä. Teoksessa Gretscher, A. & Kiilakoski, T. Lasten ja nuorten kunta (143). Nuorisotutkimusverkosto.

Mäkinen, O. (2006). Tutkimusetiikan ABC. Helsinki:Tammi.

Newby, P. (2010). Research methods for education. Pearson Education Limited.

Nielsen, G., Bygge, A., Hermansen, B., Svensson, J. & Andersen, L. (2012) School playground facilities as a determinant of children's daily activity: a cross-sectional study of Danish primary school children. *Journal of Physical Activity & Health* 9(1), 104–114.

Norra, J., Ruokonen, R. & Karvonen, J. (2004) Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi RY:n julkaisusarja 2004:1.

Ojanen, K. (2001). Lapsella on oikeus hyvään ympäristöön. Teoksessa Ivars, M. (Toim.) *Lapsuuden rakennettu ympäristö*. (21–25). Euroopan rakennusperintöpäivät.

Reitti, M. (2003). Koulupihan liikuntamahdollisuudet. Teoksessa Sassi, P. (Toim.) *Koulupihan mahdollisuudet -opas*. (33–35). Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Roberts, H. (2000). Listening to children: and hearing them. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (Toim.) *Research with children. Perspectives and practices* (225-240). RoutledgeFalmer.

Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (26–41). Atena kustannus.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (22–56). Tampere:Vastapaino.

Saloniemi, K. (2011). Aktiivinen kansalaisuus ja avoimet oppimisympäristöt tulevaisuudessa. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu.

Scott, J. (2000). Children as respondents. The challenge for quantitative methods. Teoksessa Christensen, P. & James, A. (Toim.) *Research with children. Perspectives and practices* (98-119). RoutledgeFalmer.

Tapaninen, R. (2003). Koulupihan suunnittelu ja rakentaminen. Teoksessa Sassi, P. (Toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. (9-11). Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Thomas, G. (2011). How to do Your Case Study: A Guide for Students and Researchers. Thousand Oaks, CA: Sage

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Valli, R. (2001). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Vinkkejä aloittelevalle tutkijalle (100–112). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilhunen, O. & Koskinen, P. (1976). Koulujen liikuntatilat liikunnanopettajan näkökulmasta. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Koskinen, P. (Toim.) Koulun liikuntapaikat. Suomen liikunnanopettajain liitto RY. Porvoo.

YK:n lasten oikeuksien sopimus. (1989). [online] [viitattu 12.12.2011], saatavilla html-muodossa: http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf

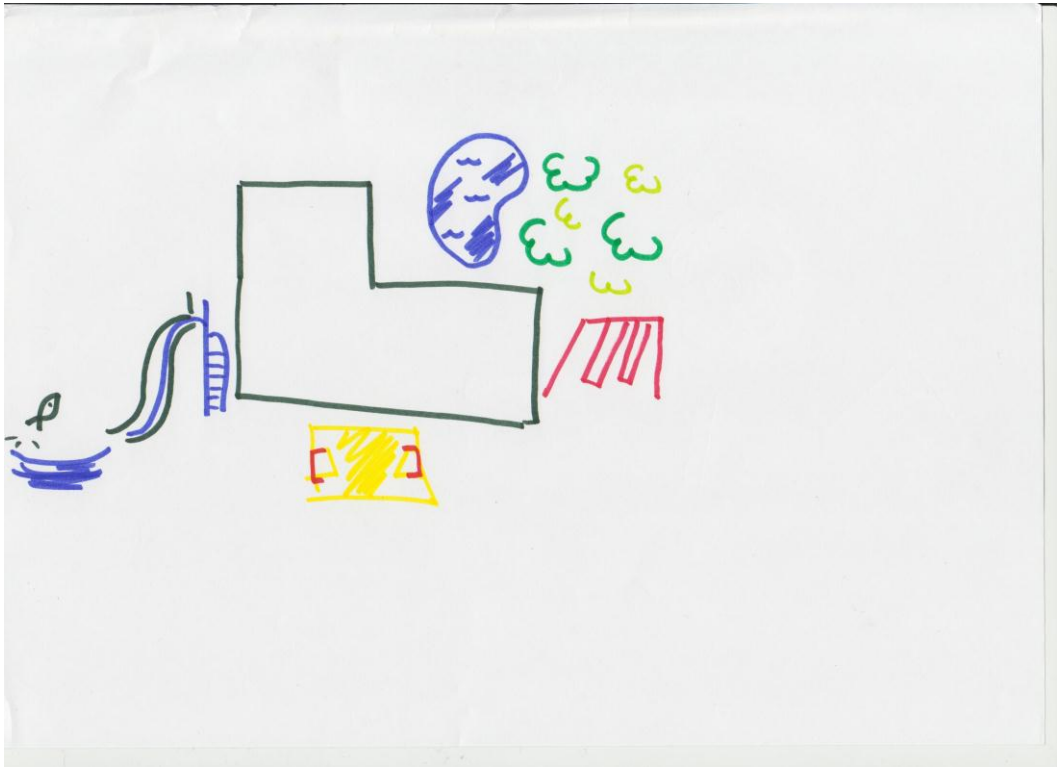
LIITE 1: Piirtämisen alustus

Sulje silmäsi ja kuuntele tarkasti:

Olet menossa välitunnille. Astut ovesta ulos ja huomaat, että pihalla on tapahtunut suuri muutos. Näet paljon uutta ja kivaa. Et malta jäädä paikoillesi, sillä piha houkuttelee sinua liikkumaan ja leikkimään. Välituntikellon soidessa poskesi ovat punaiset kaikesta juoksemisesta, etkä haluaisi palata ollenkaan sisälle. Odotat jo innoissasi seuraavaa välituntia.

Voit avata silmät, mutta pysy edellisessä tilanteessa. Nyt voit piirtää kaiken, mitä äsken mielessäsi näit ja teit.

LIITE 2: Mallikuvat.



LIITE 3: Purkukeskustelun runko.

1. Voit kertoa vapaasti kuvastasi/vastauksestasi.
 - Mitä esittää?
 - Mikä on tärkein toiveesi?
 - Jäikö kuvasta puuttumaan jotain mikä tulee nyt mieleen?
2. Miltä vastaaminen tuntui, oliko helppoa/ vaikeaa?
3. Mikä innostaisi liikkumaan pihalla?
4. Kiitokset
5. Seuraava keskustelija

LIITE 4: Eläytymismenetelmän kehyskertomus.

Kertomus 1.

Kuvittele mielessäsi seuraava tilanne:

Olet menossa välitunnille. Astut ovesta ulos ja huomaat, että pihalla on tapahtunut suuri muutos. Näet paljon uutta ja kivaa. Et malta jäädä paikoillesi, sillä piha houkuttelee liikkumaan. Välituntikellon soidessa et haluaisi palata ollenkaan sisälle. Odotat jo innoissasi seuraavaa välituntia.

Mitä voit nähdä tai tehdä uudella koulupihalla? Voit kirjoittaa vapaasti tai ranskalaisin viivoin. Voit myös piirtää paperin toiselle puolelle.

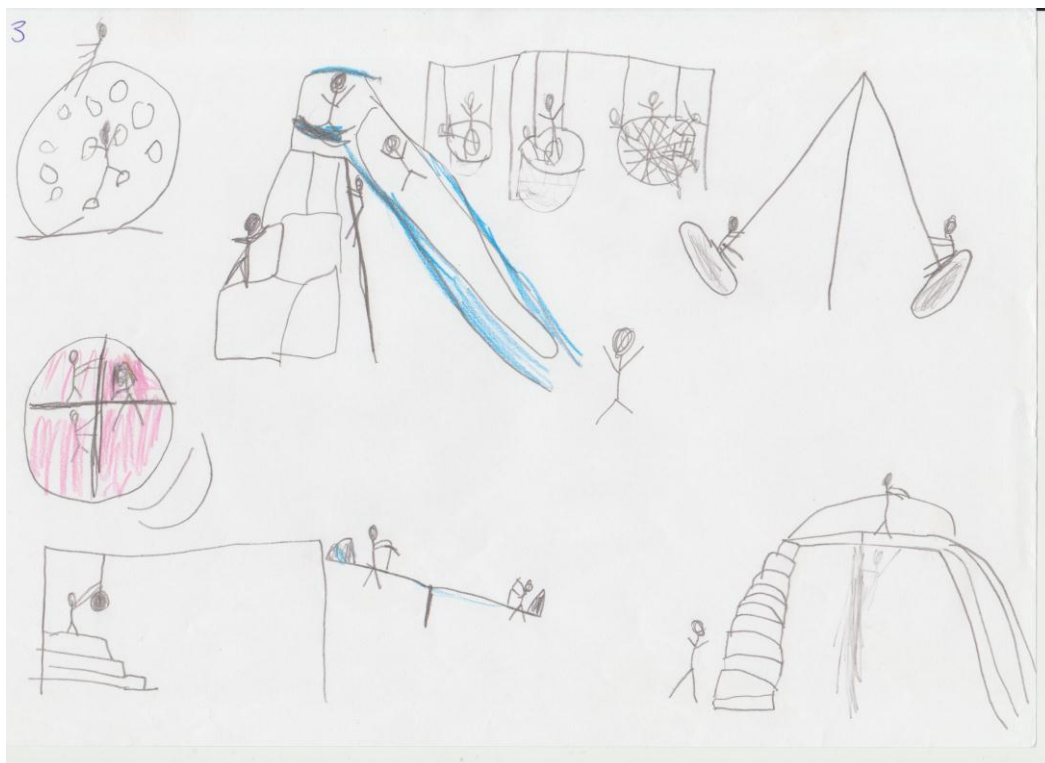
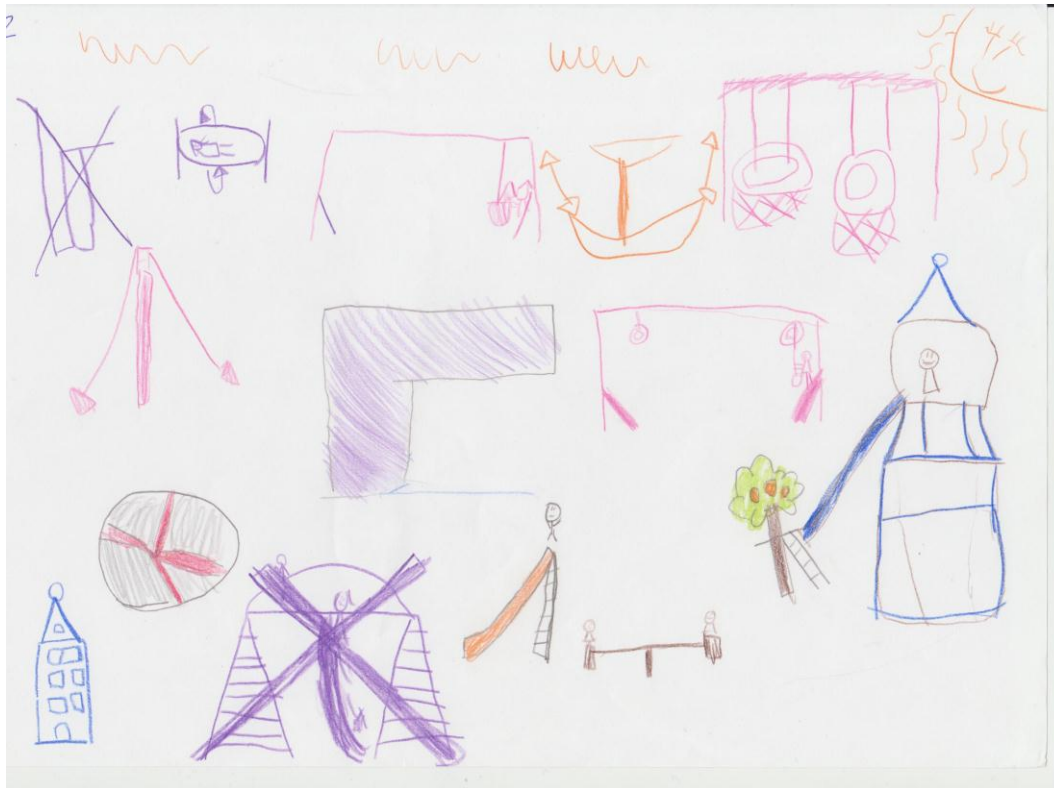
Kertomus 2.

Kuvittele mielessäsi seuraava tilanne:

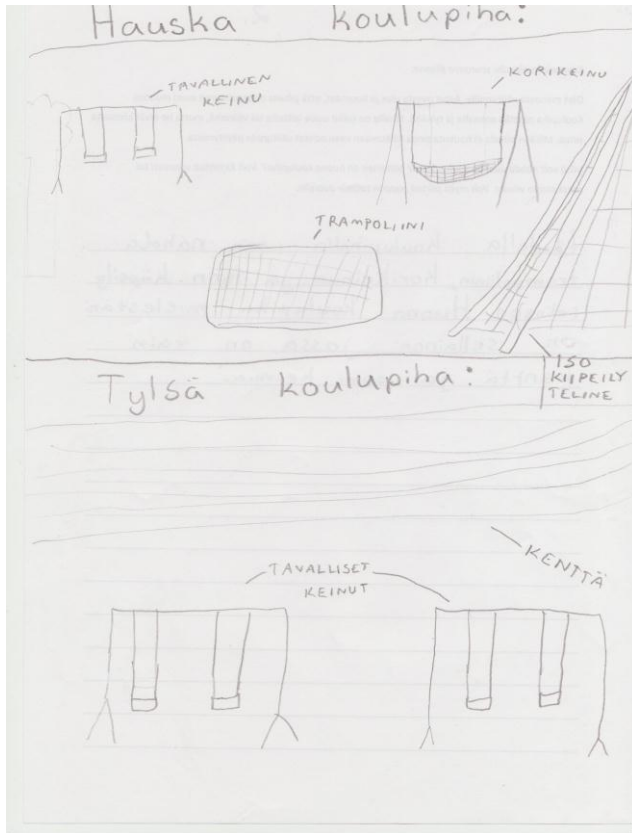
Olet menossa välitunnille. Astut ovesta ulos ja huomaat, että pihalla on tapahtunut suuri muutos. Koulupiha näyttää ankealta ja tylsältä. Pihalle on tullut uusia laitteita tai välineitä, mutta ne eivät kiinnosta sinua. Mikään pihalla ei houkuta sinua liikkumaan vaan odotat välitunnin päättymistä.

Mitä voit nähdä uudella koulupihalla? Millainen on huono koulupiha? Voit kirjoittaa vapaasti tai ranskalaisin viivoin. Voit myös piirtää paperin toiselle puolelle.

LIITE 5: Püüstukset.



LIITE 6: Eläytymismenetelmän vastauksia.



Olet menossa välitunnille. Astut ovesta ulos ja huomaat, että pihalla on tapahtunut suuri muutos. Näet paljon uutta ja kivaa. Et malta jäädä paikoillesi, sillä piha houkuttelee liikkumaan. Välituntikellon soivessa et haluaisi palata ollenkaan sisälle. Odotat jo innoissasi seuraavaa välituntia.

Mitä voit nähdä tai tehdä uudella koulupihalla? Voit kirjoittaa vapaasti tai ranskalaisin viivoin. Voit myös piirtää paperin toiselle puolelle.

Pihalla on hurmekeittä, talvella uudet jääkiekko
maalit. Pihalla on uusia kiipeilytelinettä, salibandy maalit
ja vatsat. Pihalle prökökatokset ja uudet jalkapallo maalit
jossa on vehkot. Jääkiekko kaukalo.