



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Junttila Maija ja Korpela Satu

HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS VÄLITUNNEILLA

Lasten näkemyksiä hyvinvointia tukevasta ja turvallisesta koulupihasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutus

2015



| | | | |
|---|--|---|--------------------------------|
| Luokanopettajankoulutus | | Tekijä/Author Junttila Maija ja Korpela Satu | |
| Työn nimi/Title of thesis HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS VÄLITUNNEILLA – Lasten näkemyksiä hyvinvointia tukevasta ja turvallisesta koulupihasta | | | |
| Pääaine/Major subject Kasvatustiede | Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma | Aika/Year Maaliskuu 2015 | Sivumäärä/No. of pages 73+5 |
| Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lasten näkemyksiä turvallisesta koulupihasta sekä sitä, millaisilla tekijöillä on merkitystä heidän hyvinvointiinsa koulupihalla välituntisin. Tutkimus liittyy Tyrnävän kunnassa suunnitteilla olevan uuden 3.-6. luokkalaisille suunnatun koulun ja sen pihan suunnitteluun. Tutkimuksemme pohjana on Anu Kirstinän pro gradu -tutkielma, jossa selvitettiin lasten piirtämien kuvien avulla millainen on liikkumiseen kannustava koulupiha sekä tutkittiin lasten osallisuutta päätöksenteossa.</p> <p>Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, fenomenografinen tapaustutkimus, jossa tutkimuskohteena on yksi koulu, siinä toimivat lapset ja heidän näkemyksensä omasta koulupihastaan. Tutkimuksemme keskitymme tarkastelemaan hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä näkökohtia koulukontekstissa lasten näkökulmasta käsin. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme haastatteluja, jotka toteutimme Tyrnävän Kirkkomännikön koululla. Haastateltavina oli kahdeksan neljännen luokan oppilasta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen koulupihalla vaikuttavat useat tekijät. Tulokset osoittavat, että hyvinvointiin ja turvallisuuteen positiivisesti vaikuttavat kaverisuhteet, pelit, leikit ja vapaa oleminen sekä aikuisten läsnäolo. Myös lasten osallisuus ja luonto nähdään myönteisesti vaikuttavina tekijöinä. Hyvinvointia ja turvallisuutta välituntisin koulupihalla taas heikentävät erityisesti henkinen ja fyysinen kiusaaminen. Lisäksi turvattomat välineet ja paikat, erilaiset tapaturmat, vuodenajat sekä tekemisen ja ajan puute vaikuttavat negatiivisesti lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen koulupihalla.</p> <p>Tämä tutkimus kohdistuu yhteen kouluun, eivätkä tulokset näin ollen ole täysin yleistettävissä. Tutkimuksemme kuitenkin tukee aikaisempia lasten hyvinvointia ja turvallisuutta koskevia tutkimuksia. Lisäksi tutkimus antaa arvokasta tietoa tutkimukseen osallistuneelle koululle siitä, miten koulun arkea ja välitunteja voidaan rakentaa lasten hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaksi.</p> | | | |
| Asiasanat/Keywords: Hyvinvointi, koulupiha, toimintaympäristö, turvallisuus, välitunti | | | |

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS KOULUSSA | 3 |
| 2.1 | Hyvinvoinnin määrittelyä | 3 |
| 2.2 | Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi | 7 |
| 2.3 | Oppilaan turvallisuus ja hyvinvointi koulussa | 10 |
| 3 | KOULUPIHA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ | 15 |
| 3.1 | Hyvän koulupihan kriteerit | 16 |
| 3.2 | Välitunnit osana koulupäivää | 20 |
| 3.3 | Oppilaiden välitunti liikuminen | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 25 |
| 4.1 | Tutkimuskysymykset | 25 |
| 4.2 | Tutkimuksen kohdejoukko | 26 |
| 4.3 | Laadullinen tapaustutkimus | 27 |
| 4.4 | Fenomenografia tutkimusotteena | 30 |
| 4.5 | Haastattelu aineistokeruumenetelmänä | 31 |
| 4.6 | Aineiston analyysi | 35 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TULOKSET JA POHDINTA | 42 |
| 5.1 | Lasten hyvinvointiin koulupihalla vaikuttavia tekijöitä | 42 |
| 5.2 | Lasten näkemys turvallisesta koulupihasta | 47 |
| 5.3 | Yhteenveto | 51 |
| 6 | TUTKIMUKSEN ARVIOINTI | 55 |
| 6.1 | Luotettavuus ja eettisyys | 55 |
| 6.2 | Kriittinen tarkastelu ja jatkotutkimusehdotukset | 59 |
| | LÄHTEET | 61 |
| | LIITTEET | |

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Tyrnävän Kirkkomännikön koulun 4. luokan oppilaiden näkemyksiä turvallisesta koulupihasta ja sitä millaisilla tekijöillä on merkitystä heidän hyvinvointiinsa koulupihalla. Tutkimus liittyy Tyrnävän kunnassa suunnitteilla olevaan uuteen Matintien koulun pihan suunnitteluun. Syksyllä 2017 käyttöön otettavan 3.-6. luokille suunnatun koulun pihan suunnittelussa on tarkoitus hyödyntää lasten asiantuntijuutta koulupihan pääasiallisina käyttäjinä ja näin tehdä koulupihasta liikuttavampi. Toteutamme tutkimusta Kirstinän pro gradu -tutkielman (2015) rinnalla, jonka tarkoituksena on selvittää lasten kokemuksia liikuttavasta koulupihasta piirustusten avulla sekä lasten osallisuutta osana koulupihan suunnitteluun ja kunnalliseen päätöksentekoon.

Aiheemme on hyvin ajankohtainen, sillä oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä ja hyvinvointi tullaankin huomioimaan entistä enemmän vuonna 2016 voimaan astuvassa uudessa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Välitunnit ovat merkittävä osa lasten koulupäivää, sillä lapsi viettää peruskoulun aikana välitunneilla noin 2000 tuntia, mikä on enemmän kuin yhdenkään yksittäisen oppiaineen tunnilla vietetty aika (Norra, Ruokonen & Karvonen 2004, 9). Välitunneilla on tärkeä rooli koulupäivän aikana ja tämän vuoksi välitunnit tulisi rakentaa sellaisiksi, että ne tukevat opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita koskien lasten hyvinvointia.

Haluamme tutkimuksellamme lisätä ymmärrystä niistä asioista, jotka oleellisesti liittyvät koulupihan turvallisuuteen, ja joilla on mahdollista vaikuttaa lasten hyvinvointiin välitunneilla. Juuri kyseisen koulun oppilaiden näkemysten selvittäminen on tärkeää, sillä lasten näkemysten pohjalta saadaan tärkeää informaatioita suunniteltaessa uuden Matintien koulun pihaa. Tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda ilmi tietoa kyseisessä kouluyhteisössä toimiville aikuisille siitä, miten koulun toimintakulttuuria on mahdollista kehittää koulupihan ja välituntien osalta.

Tutkimuksemme taustalla on huoli suomalaisten lasten ja nuorten huonosta kouluviihtyvyydestä, jonka myös kansainväliset vertailutulokset ovat osoittaneet (WHO 2012, 46). Koemme viihtyvyyden koulussa olevan vahvasti yhteydessä hyvinvointiin myös koulupi-

halla, ja siksi pohdimmekin millä keinoin koulun arki ja välitunnit saataisiin sellaisiksi, joissa lapset viihtyisivät. Tätä kautta myös lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia olisi mahdollista tukea.

Koulupihaan liittyviä tutkimuksia ja opinnäytetöitä on tehty jonkin verran. Suurin osa tehdyistä tutkimuksista käsittelee koulupihojen kuntoa ja liikuntaolosuhteista sekä niiden suunnittelua ja fyysisiä puitteita kuten välineitä ja telineitä, joilla pyritään mahdollistamaan lasten liikkuminen. (Nuori Suomi 2000 & 2007; Norra, Ruokonen & Karvinen 2004; Alho & Martikainen 2013; Järvinen 2013, ym.) Olemassa on siis kohtalaisen paljon tietoa siitä, mitä konkreettista lapset toivoisivat koulupihalla olevan, jotta he liikkuisivat. Omassa tutkimuksessamme haluamme kartoittaa lasten näkemyksiä muistakin kuin koulupihan fyysisistä ominaisuuksista, joten olemme ottaneet tarkasteluun lasten hyvinvoinnin sekä turvallisuuden koulupihalla. Oppilaiden hyvinvointia koulussa on tutkittu ja tutkitaan jatkuvasti (Luopa ym. 2014; Konu 2002), mutta tutkimusta kohdistuen juuri koulupihaan ja hyvinvointiin on olemassa vain vähän (Heiska & Honkanen 2008; Eskelinen 2013).

Tutkielmamme rakentuu niin, että johdannon jälkeen käsittelemme omissa teorialuvuissaan hyvinvointia ja turvallisuutta koulussa sekä koulupihaa lasten toimintaympäristönä. Teoriaosuutta seuraa luku 4, jossa käsitellään tutkimuksen toteutusta ja esitetään tutkimuskysymykset. Tutkielmamme rakentuu kahdesta tutkimuskysymyksestä, joista ensimmäinen etsii vastauksia siihen, millaisilla tekijöillä on lasten näkemysten mukaan merkitystä heidän hyvinvointiinsa koulupihalla. Toinen tutkimuskysymys taas käsittelee lasten näkemyksiä turvallisesta koulupihasta. Tutkimuksen tulokset ja pohdinta esitetään luvussa 5, jonka jälkeen luvussa 6 arvioidaan tutkimusprosessin toteutumista.

2 HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS KOULUSSA

Koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on huolehtia lasten kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (Ojanen & Liukkonen 2013, 245). Kokonaisvaltainen hyvinvointi koostuu psyykkisestä, sosiaalisesta ja fyysisestä hyvinvoinnista. Omassa tutkimuksessamme painotamme erityisesti psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, jotka ovat myös tämän luvun keskiössä.

Kouluyhteisön hyvinvointi muodostuu useista tekijöistä. Lasten hyvinvointia tukevat muun muassa viihtyisä ja turvallinen oppimisympäristö, läheiset ihmiset ja hyvät kaverisuhteet. (Oulun kaupungin opetussuunnitelma 2010.) Perusopetusopetuslaissa (29 §) on määrätty, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Näin ollen myös tämän tutkimuksen keskiössä olevan koulupiikan ja siellä tapahtuvan toiminnan tulee olla turvallista. Omassa tutkimuksessamme olemme rinnastaneet viihtymisen hyvinvointi käsitteeseen, sillä näemme lasten viihtymisen välitunneilla kuvaavan myös osittain hyvinvointia.

Mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnat ja liikkuminen ovat luonteva osa jokaista koulupäivää (Opetushallitus 2014, 25). Liikunnalla on vahva yhteys hyvinvointiin ja useat tutkimustulokset ovatkin osoittaneet, että liikunta edistää hyvinvointia (Ojanen 2009, 154). Alakouluikäiset lapset ovat yleensä aktiivisia välituntitoimijoita ja liikkuminen onkin heille hyvin luontaista ja tärkeää. Tutkimusten mukaan suomalaiset lapset ovat aktiivisimpia liikkuja 11–12 -vuotiaina, mutta tämän jälkeen liikkuminen alkaa merkittävästi vähentyä. (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 13). Liikkuminen näyttäytyy vahvasti tässä tutkimuksessa juuri siksi, että välitunneilla lapset liikkuvat paljon ja liikunnan ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä on mahdotonta kiistää.

2.1 Hyvinvoinnin määrittelyä

Hyvinvoinnille on vaikea antaa yhtä tiettyä määritelmää. Hyvinvoinnin käsitettä käytetään hyvinkin erilaisissa merkityksissä eikä käsitteen rajaaminen näin ole yksiselitteistä. Konun (2002, 21) mukaan hyvinvoinnille läheisiä käsitteitä ovat elämänlaatu ja terveys ja näille kolmelle käsitteelle yhteistä on puhuminen hyvästä ja positiivisesta tai huonoon ja negatiiv-

viseen puuttuminen. Hyvinvoinnin voidaan nähdä koostuvan erilaisista ulottuvuuksista tai tekijöistä, joilla kaikilla on merkitystä ihmisten jokapäiväisen elämän kannalta. Näitä hyvinvoinnin tekijöitä ei ole mahdollista asettaa absoluuttiseen tärkeysjärjestykseen vaan niiden merkitys vaihtelee ihmisen elinkaareen aikana. (Kautto 2007, 33.) Läheisten ihmisten merkitystä hyvinvoinnille on korostettu aina, sillä vastavuoroiset ihmissuhteet ovat erittäin tärkeitä ihmisen selviytymisen kannalta. Lisäksi ihmisen täytyy nähdä elämä mielekkäänä ja katsoa tulevaisuutta toiveikkaasti. Tämän takia elämä on koettava jokseenkin järkeväksi ja tasa-arvoiseksi, jotta nämä voisivat mahdollistua. Myös itsensä hyväksyminen ja autonomia ovat erittäin tärkeitä hyvinvoinnin kannalta. (Ojanen 2009, 20.)

Perinteisesti hyvinvointi on jaettu kolmeen erilaiseen tekijään, jotka ovat terveys, kokemus hyvinvoinnista ja materialistinen hyvinvointi. Nykyään hyvinvoinnista puhuttaessa korostetaan kuitenkin vain kokemiseen ja terveyteen liittyviä puolia, esimerkiksi ihmissuhteita ja merkityksellistä tekemistä. (Vaarama, Moisio & Karvonen 2010, 11-12.) WHO:n mukaan fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät yhdessä vaikuttavat hyvinvointiin ja terveyteen. Hyvinvointia ja elämänlaatua voidaan taas pitää yhdessä hyvän elämän tekijöinä. Hyvinvointi on ihmisen omaa kokemusta, kun taas elämänlaatua voi arvioida jokin ulkopuolinenkin taho. (Ojanen 2001, 42–43.)

Sosiologi Erik Allardtin mukaan hyvinvointi on tila, jossa on mahdollisuus tyydyttää tarpeet. Allardt on jaotellut hyvinvoinnin kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat omistaminen (*having*), rakastaminen (*loving*) ja oleminen (*being*). Tämä jaottelu on yksilökeskeinen ja lähtökohtana onkin yksilöiden omien tarpeiden tyydyttäminen. Omistamiseen (*having*) kuuluvat ihmisen resurssit kuten terveys, sosiaalinen turvallisuus, vapaudet ja oikeudet sekä koulutus. Nämä ihmisen elintason liittyvät resurssit ovat asioita, joita jokainen ihminen tarvitsee voidakseen hyvin. Osaa niistä voidaan myös mitata erilaisten mittareiden avulla. Rakastamisen (*loving*) ulottuvuuteen kuuluvat esimerkiksi läheiset ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja sosiaaliset verkostot. Ihmisellä on luontainen rakkauden ja hellyyden tarve ja niiden antamisen ja saamisen tulisi olla vastavuoroista. Viimeiseen eli olemisen (*being*) ulottuvuuteen kuuluu itsensä toteuttaminen, joka on hyvinvoinnin rakentamisen kannalta erittäin olennainen asia. (Allardt 1976, 37–46.)

Hyvinvointia on mahdollista tarkastella myös ihmisten perustarpeiden mukaan, jotka psykologi Abraham Maslow on jakanut kuuteen eri luokkaan. Tämän tarvehierarkiaksi nimetyn luokituksen mukaan hyvinvointi koostuu perustarpeiden, turvallisuuden, liittymisen,

arvostuksen, itsensä toteuttamisen ja tietämisen riittävästä tyydyttämisestä. (Ojanen 2009, 18–19.) Mallin mukaan tarpeiden tyydyttäminen tapahtuu hierarkkisesti, jolloin ensin täyttyy tyydyttää perustarpeet ennen kuin voi siirtyä seuraavaan tasoon (Ojanen 2001, 44). Perustarpeisiin kuuluvat muun muassa elannon hankkimiseen ja terveyteen liittyvät asiat. Toiselle eli turvallisuuden tasolle kuuluvat esimerkiksi kysymykset tulevaisuudesta. Liittymiseen taas kuuluvat rakkaus, ryhmään kuuluminen ja vastuullisuus. Arvostukseen liittyy vahvasti itsensä arvostaminen ja itsensä toteuttamiseen tietoisuus itsestä. Viimeisellä eli korkeimmalla tasolla Maslow näkee tietämiseen kuuluvan kysymykset elämäntarkoituksesta ja kuolemasta. (Maslow 2007, 57–65.)

Professori Eero Ropon mukaan hyvinvointi koostuu suhteesta toisiin ihmisiin ja itseen sekä turvallisuuden tunteesta ja toivosta tulevaisuuteen. Hyvinvointi voi liittyä onnellisuuteen ja turvallisuuden tunteeseen, kuten myös negatiivisen ja turvattoman tunteen puuttumiseen. Niin hyvinvointi kuin myös turvallisuuden tunne on mahdollista jakaa fyysiseen, psyykkiseen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin ja turvallisuuteen. (Ropo 2011, 11–12.) Ojasen (2001) mukaan ihminen voi kokea hyvinvoinnin elämässään kolmella tavalla, jotka ovat osaksi vastakkaisia toisilleen. Nämä kolme tapaa ovat tyytyväisyys elämään, elämän mielekkyyden kokeminen sekä mielenterveyden ongelmat. Ojanen viittaa myös Headeyn ja Wearingiin (1989), joiden mukaan hyvinvointiin kuuluvat tyytyväisyys, onnellisuus ja myönteinen tunnetila. Pahoinvointiin taas kuuluvat ahdistuneisuus ja masennus. (Ojanen 2001, 46, 75–78.)

Elinympäristöllä on myös suuri vaikutus hyvinvointiin. Turvalliseksi koetussa ympäristössä myönteiset tunteet edistävät hyvinvointia ja onnellisuutta. Turvattomat ympäristöt taas heikentävät niitä. Hyvinvointiin vaikuttavat negatiivisesti merkittävät ja kielteiset elämänmuutokset, jotka puolestaan vaikuttavat usein negatiivisesti ihmisen aktiivisuuteen. Tutkimuksissa on osoitettu, että kasautuvat arkiset huolet, epäoikeudenmukaisuus ja eriarvoisuus, elämänhallinnan ja luottamuksen puute sekä vieraantuminen ja syrjäytyminen heikentävät myös hyvinvointia ja tuottavat samalla pahoinvointia. Lisäksi lapsuudessa koetut kielteiset ja vaikeat asiat ovat yhteydessä hyvinvointiin ja voivat lisätä onnettomuuden tunnetta aikuisiällä. (Ojanen 2009, 28, 206–207.)

Hyvinvointia on mahdollista tarkastella joko subjektiivisesti tai objektiivisesti. Subjektiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta ja arviota omasta hyvinvoinnistaan. Hyvinvoinnin voi kokea tyytyväisyytenä, turvallisuutena ja onnellisuutena. Kyky

ymmärtää asioiden pysyvyys ja jatkuvuus auttaa muutosten keskellä ja parantaa subjektiivista hyvinvointia. Objektiivinen hyvinvointi taas koostuu ulkoisista ehdoista, joita on mahdollista määrittää ja arvioida erilaisten mittareiden avulla. (Vornanen 2010, 52, 58.) Kautto (2007, 33) muistuttaa, että hyvinvoinnin objektiivinen mittaaminen vaatii rinnalle ihmisten omia subjektiivisia näkemyksiä. Tässä tutkimuksessa lähestymme hyvinvointia subjektiivisesta näkökulmasta, sillä olemme kiinnostuneita nimenomaan lasten omista näkemyksistä liittyen hyvinvointia edistävään koulupihaan.

Yleisesti ottaen hyvinvointi on lisääntynyt Suomessa viimeisten vuosien aikana (Vaarama, Moisio & Karvonen 2010, 5). Myös Ojasen useissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia. Suomalaisten hyvinvointi -raportti (2008) osoittaa, että suomalaiset ovat melko tyytyväisiä elämiinsä. Haavio-Mannilan vuonna 1966 tekemässä tutkimuksessa tulokset olivat täysin samat. Tämän takia onkin mielenkiintoista huomata, että suomalaisten kokema tyytyväisyys elämää kohtaan on pysynyt samanlaisena yli 40 vuoden ajan. (Ojanen 2009, 26–27.) Suomalaisten hyvinvointi -raportista (2008) selviää, että useilla mittareilla mitattuna myös suomalaisten lasten hyvinvointi on kohentunut (Moisio, Karvonen, Simpura & Heikkilä 2008, 21). Oulun seudulla toteutetulla TUKEVA -hankkeella taas on selvitetty 11–17 -vuotiaiden nuorten kokemaa hyvinvointia. Tulosten mukaan Oulun seudulla asuvat nuoret ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä omaan elämäntilanteeseensa. (TUKEVA -hanke 2010, 90.) Laaksonen (2012, 47) kuitenkin nostaa esiin huolen siitä, että alakouluikäiset 10–12 -vuotiaat lapset arvioivat henkisen hyvinvointinsa olevan heikompaa kuin fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Huolestuttavaa mielestämme on, että nimenomaan lapset itse kokevat henkisen hyvinvointinsa olevan heikkoa. Tämän vuoksi hyvinvoinnin kokemuksen jatkuva seuranta on tärkeää.

Hyvinvoinnista kuitenkin huolehditaan suomalaisessa yhteiskunnassa monin eri tavoin. Etenkin lasten hyvinvointia pidetään erittäin tärkeänä asiana. (Ojanen 2001, 92.) YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista määrää, että lasten hyvinvointi on turvattava monin eri keinoin. Lasten tulee saada elää rakastavassa, ymmärtävässä ja onnellisessa ilmapiirissä, jotka tukevat lapsen kehittymistä itsenäiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989.)

Viime vuosina tutkimuksissa on kiinnitetty enemmän huomiota lasten itsensä tuottaman hyvinvointitiedon keräämisen tärkeyteen (Marjanen & Poikolainen 2012, 5). Tutkimuksen kohdistuessa lapsiin, on tärkeää kuunnella lasten näkemyksiä ja kokemuksia, sillä heillä on

paljon oleellista tietoa heitä koskevista asioista. Esimerkiksi Lasten Ikihyvä -hankkeen tavoitteena on pyrkiä kehittämään lapsilähtöistä tutkimusmetodologiaa sekä keräämään lapsilta tietoa heidän hyvinvointiinsa liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Lasten Ikihyvä -hankkeen yhteydessä tehdyn tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten hyvinvointi rakentuu positiivisesta kokemusmaailmasta koulussa, kotona ja vapaa-ajan ympäristöissä. Lasten näkemysten ja kokemusten mukaan hyvinvointiin vaikuttivat positiivisesti kodin positiivinen ilmapiiri ja vanhempien kasvatustyyli, koulun hyvä ilmapiiri, positiiviset kaverisuhteet ja kokemus mielekkästä vapaa-ajasta. Lapsia ympäröivien ihmisten suhtautuminen kyseisissä konteksteissa nousi vahvasti esille lasten puheissa. (Marjanen & Poikolainen 2012, 3.)

Hyvinvoinnin tutkimuksessa puhutaan joko yleisesti hyvinvoinnista tai tiettyyn hyvinvoinnin ulottuvuuteen tarvittavista resursseista tai voimavaroista, joiden avulla ihminen pystyy tekemään tietoisia, omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Ihmiset pyrkivät valinnoillaan hyvinvointiin ja voivat painottaa eri tavoin eri resurssien merkityksiä omalle hyvinvoinnilleen. (Kautto 2007, 33.) Lasten ja nuorten hyvinvointiin liittyvien tutkimusten tarkastelu on viime vuosiin asti usein perustunut terveyteen liittyvien negatiivisten indikaattoreiden ja tulosten kuvaukseen. Tutkimukset ovat kohdistuneet lähinnä psyykkiseen pahoinvointiin kuten ahdistukseen, masennukseen ja heikkoon itsearvostukseen. Lasten ja nuorten hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavien tekijöiden poisjättäminen antaa rajoittuneen kuvan hyvinvoinnista. Nykyisin tutkimuksissa kiinnostuksen kohteeksi onkin noussut psyykkinen hyvinvointi ja siihen liittyvät tekijät. (Marjanen & Poikolainen 2012, 5; Ojanen & Liukkonen 2013.)

2.2 Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi

Psyykkinen eli henkinen hyvinvointi on vaikeasti määriteltävä käsite. Usein arkiset kuvaukset ovat riittäviä kuvaamaan psyykkistä hyvinvointia. Kun ihminen kokee voivansa hyvin, on hän pääsääntöisesti positiivisella mielellä sekä sovussa itsensä ja toisten ihmisten kanssa. Psyykkisen hyvinvoinnin voi määritellä joko ihminen itse tai jokin ulkopuolinen taho kuten psykologi, opettaja tai läheinen ihminen. (Ojanen & Liukkonen 2013, 237.)

Sosiaalinen hyvinvoinnin määrittely on myös haastavaa. Sosiaalista hyvinvointia voidaan lähestyä erilaisten tekijöiden kautta. Koulu on lapsille merkittävä arkiympäristö ja siksi heidän sosiaalinen hyvinvointinsa korostuu koulussa ja erityisesti välitunneilla. Koulussa oppilas on jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muun kouluyhteisön jäsenten kanssa. Välitunneilla tapahtuu paljon sellaista, missä lapselta vaaditaan muun muassa kommunikaatiokykyä, sosiaalisia taitoja ja muiden huomioonottamista, jotka ovat vahvasti yhteydessä sosiaaliseen hyvinvointiin.

Lapsen sosiaalinen maailma kasvaa kouluiässä ja kaverisuhteiden merkitys korostuu. Tyttöjen ja poikien väliset kaverisuhteet alkavat muuttua lapsen ollessa noin 10-vuotias. Pojille tärkeää kaverisuhteissa on suurempi ryhmä, kun taas tyttöjen kaverisuhteissa merkityksellisempiä ovat läheiset ystävyysuhteet. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 152–155.) Aapola (1992, 84–85) kuitenkin toteaa, että 11–12 -vuotiaille tytöille tärkeää ovat useat läheiset ystävyysuhteet, eikä vain yksi paras ystävä. Blatchfordin (1998, 15–16) mukaan välitunnit ovat ennen kaikkea sosiaalinen tapahtuma, koska siellä on mahdollisuus tavata kavereita sekä leikkiä ja jutella heidän kansaan vapaammin kuin muuten koulupäivän aikana. Välitunneilla lapset itse ratkaisevat erilaisia eteen tulevia ongelmia kuten sen kuka ja miten leikkeihin pääsee mukaan. Samalla lapset oppivat sosiaalisia taitoja (Mulryan-Kyne 2014, 389). Sosiaaliset taidot korostuvat kouluiässä, ja puutteelliset taidot voivatkin pahimmillaan johtaa syrjäytymiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 152–155). Liikkumiseen ja leikkeihin mukaan pääsemiseen välituntisin vaikuttavatkin paljon lapsen sosiaaliset taidot. Välituntisin pojille isossa ryhmässä pelaaminen ja leikkiminen ovat luontaisempia tapoja toimia, kun taas tytöt viihtyvät enemmän pienemmissä porukoissa.

Salmivallin (2005) mukaan sosiaaliset taidot ovat opittuja ja ne liittyvät vuorovaikutukseen. Sosiaalisia taitoja ovat muun muassa toverisuhteisiin, itsesäätelyyn sekä yhteistyöhön liittyvät taidot. (Salmivalli 2005, 79, 82.) Sosiaaliset taidot vaativat empatiakykyä eli taitoa pystyä havaitsemaan toisten tunteet ja ajatukset. Sosiaalisille taidoille tärkeää on myös omien tunteiden ymmärtäminen ja ilmaiseminen. (Nurmi ym. 2006, 54.)

Psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi edellyttävät sosiaalisia taitoja. Ihmisen tulisi omaksumaan itsenäisesti ja kasvatuksen tukemina ihmissuhteisiin ja tunne-elämään liittyviä taitoja, jotka vahvasti tukevat psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta merkittävimpinä tunnetaitoina voidaan nähdä tunteiden avoin ja selkeä ilmaiseminen, omien tunteiden tunnistaminen ja tiedostaminen sekä tunnekokemusten sääte-

leminen. Liikunta esimerkiksi välitunneilla voi parhaimmillaan edistää edellä mainittuja taitoja. (Kokkonen & Klemola 2013, 204–208.) Liikuntaympäristössä kuten koulupihalla lapsi voi kehittyä psyykkisesti. Liikunta mahdollistaa sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä uusiin ihmisiin tutustumisen. Liikunnan sosiaalisessa ympäristössä on mahdollista opetella toisten ihmisten huomioonottoa, yhteistyötaitoja sekä solmia uusia ystävyysuhteita. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 22, 42.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että liikunta edistää hyvinvointia. Liikunnalla on merkittävä rooli psyykkisen hyvinvoinnin kohottamisessa. Kun lapsi liikkuu välitunneilla, voi hän kokea kuuluvansa johonkin ryhmään, purkaa paineita, kohentaa myönteistä suhtautumista omaan kehoonsa ja minäkuvaan. Lisäksi liikunnan avulla voi saada mielen tyhjäksi, sillä liikunnan kautta mielen tuntemukset jäävät usein kehon tuntemuksien varjoon. Nämä tekijät yhdessä voivat tuottaa mieleen positiivisia ja pitkäkestoisia muutoksia. (Ojanen & Liukkonen 2013, 247–249.)

Psyykkinen hyvinvointi ei yleensä kohoa, jos liikkuminen ei ole omasta tahdosta lähtevää, siitä ei saa mielihyvää eikä sitä koeta mielekkäänä (Ojanen 2009, 156). Koulupihalla lasten liikkuminen perustuu yleensä omaan tahtoon ja lapset liikkuvat, koska he pitävät siitä. Tämän takia voidaan ajatella, että myös välituntiliikkuminen tukee muun muassa lasten psyykkistä hyvinvointia. Psyykkisen hyvinvoinnin kohottamisen kannalta on tärkeää, että liikuntaa kohtaan on myönteisiä odotuksia ja siihen panostetaan. Liikunnan lisääminen ei myöskään edistä psyykkistä hyvinvointia, jos liikuntaa harrastetaan jo tarvittava määrä. (Ojanen 2009, 156.) Hyvinvoinnin ja liikunnan tutkimuksissa usein oletetaan, että liikunta vaikuttaa vain positiivisesti psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimuksissa olisikin hyvä ottaa huomioon myös se, että liikunnalla voi olla myös negatiivisia vaikutuksia hyvinvoinnille (Ojanen & Liukkonen 2013, 241).

Ihminen rakentaa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia koko elämänsä ajan. Näiden molempien hyvinvoinnin osa-alueiden tukipilareiksi kuuluvat muun muassa toimeen tuleminen ympäristön, muiden ihmisten ja oman itsensä kanssa. Ympäristöllä on suuri vaikutus henkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Hyvän ympäristön rakennusaineina voidaan pitää turvallisuutta, huolenpitoa, toisten ihmisten kunnioittamista, yksilöllisyyden hyväksymistä, asioiden pysyvyyttä ja kunnioitettavaa sekä avointa vuorovaikutusta. Nämä kaikki vaikuttavat positiivisella tavalla hyvinvointiin. (Opetushallitus 2013.) Hyvinvoinnin kokemukseen vaikuttaa siis vahvasti ympäristö, jossa elämme. Ympäristön täytyy olla turvallinen, jotta hyvinvointi voitaisiin mahdollistaa. Tämä pätee myös koulupihaan, joka on tutkimuksem-

me keskiössä. Koulupihan tulisi olla turvallinen niin psyykkisesti, sosiaalisesti kuin fyysisesti, jotta lapsen hyvinvointia voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla.

2.3 Oppilaan turvallisuus ja hyvinvointi koulussa

Vuonna 2016 astuu voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma. Siinä oppilaiden kokonaisvaltainen hyvinvointi tullaan ottamaan entistä enemmän huomioon (Opetushallitus 2014). Oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen on huomioitu jo perusopetuksen opetussuunnitelman muutosten ja täydennysten (2010) myötä muun muassa täydentämällä opetussuunnitelmaan oppilashuoltoon ja turvallisuuteen liittyviä kohtia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (2012) kerrotaan, kuinka hyvinvointi tulisi huomioida koulun arjessa ja toiminnassa. Koulun tavoitteena on jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, joka voidaan mahdollistaa välittävällä ja kunnioittavalla vuorovaikutuksella sekä tukemisella ja ohjauksella. Lisäksi jokainen oppilas tulee kohdata aidosti. Kuunteleminen, avoimuus, luottamus, hyvät tavat ja yhteisöllisyys tulee korostua koulun jokapäiväisessä arjessa. Koulu huolehtii oppilaiden hyvinvoinnista yhdessä kodin kanssa sekä kehittää tapoja toimia hyvinvoinnin edistämiseksi. Koulussa oppilaita ohjataan arjenhallintaan ja terveyttä edistäviin elämäntapoihin. Oppilaiden hyvinvointia tulee myös seurata ja arvioida. (Opetushallitus 2012, 19.) Hyvinvointiin liittyviä näkökohtia on tuotu selkeämmin esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluluonnoksissa (Opetushallitus 2014) esimerkiksi luvussa 5: Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyönjärjestäminen sekä luvussa 8: Oppilashuolto.

Lasten ja nuorten hyvinvointi ja turvallisuus pyritään takaamaan koulussa monin eri keinoin. Lapset tarvitsevat yhteiskunnassa aikuisten kautta tulevia resursseja ja he eivät ole kykeneväisiä tekemään merkittäviä valintoja koskien heidän omaa turvallisuuttaan. Tällaisia valintoja ovat esimerkiksi ihmissuhteisiin ja asuinpaikkoihin liittyvät valinnat. (Vornanen 2010, 56.) Turvallisuuden ajatellaan olevan hyvien asioiden jatkumista. Hyvät asiat täytyy luoda ja tässä jokainen ihminen on vastuussa. Hyvien asioiden jatkumiseen voi vaikuttaa yksilötasolla, mutta usein saatetaan tarvita myös yhteisiä sääntöjä ja ohjeita. Lapset saattavat kokea turvallisuuteen liittyvät asiat usein kielteisinä, mikä johtuu rajoituksista ja kielloista, joita aikuiset määräävät lapsille ajatellen näin heidän parastaan. (Opetushallitus 2013.)

Turvallisuuden yhteyttä hyvinvointiin on tarkasteltu suhteellisen vähän. Tämä selviää hyvinvoinnin tutkimuksissa ja hyvinvointiin liittyvästä kirjallisuudesta. Vornasen (2010) mukaan hyvinvointi ilmenee turvallisuutena, onnellisuutena ja tyytyväisyytenä. Turvallisuuden voidaan ajatella olevan joko ulkoista tai sisäistä. Ulkoisen turvallisuuden voi mahdollistaa esimerkiksi perheen kautta tulevat elinolosuhteet. Sisäisen turvallisuuden taas voidaan ajatella olevan koettua turvallisuudentunnetta, joka rakentuu ulkoisen turvallisuuden ja yhteisöön kuulumisen kautta. Turvalliset olosuhteet ja paikat sekä toiset ihmiset voivat lisätä turvallisuutta. Ihmisen kokema turvattomuus ja pelot lisäävät taas pahoinvointia ja samalla heikentävät hyvinvointia. (Vornanen 2010, 51, 57–58.) Elinympäristön koettu turvattomuus on yksi keskeinen lasten liikkumista esimerkiksi välitunneilla haittaava tekijä (Kyttä, Broberg & Kahila 2009, 10).

Konu (2002, 6) on laatinut Allardtin sosiologiseen teoriaan pohjautuen koulun hyvinvointimallin, jossa yhdistyvät hyvinvointi, kasvatus ja opetus sekä oppiminen. Konun mukaan oppilaiden kodit ja muu ympäröivä yhteisö vaikuttavat myös hyvinvointiin koulussa. Konu käyttää käsitettä kouluhyvinvointi ja jakaa sen neljään osa-alueeseen: koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja terveydentila (*health*). Koulun olosuhteisiin kuuluvat fyysiset olot koulussa sekä opetuksen organisointi ja oppilaille tarjottavat palvelut. Sosiaaliset suhteet kattavat kaverisuhteet koulussa, opettaja-oppilassuhteet sekä kiusaamisen. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla Konu tarkoittaa oppilaan mahdollisuuksia opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan saaden kannustusta, palautetta ja rohkaisua. Terveystilaa tarkastellaan lähinnä psykosomaattisina oireina ja flunssina, joiden nähdään kuvaavan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta.

Suomessa lasten ja nuorten hyvinvointia kartoitetaan jatkuvasti. Hyvänä esimerkkinä hyvinvoinnin seuraamisesta on Suomen terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) suorittama kouluterveyskysely kahden vuoden välein. Kysely on suunnattu 14–20 -vuotiaille nuorille ja siinä suomalaisten nuorten hyvinvointia kartoitetaan terveyteen, elinoloihin, elintapoihin, kouluoloihin ja opiskeluhoillon tukeen liittyvillä kysymyksillä. Kouluterveyskyselyn pohjalta laadittu Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000–2013 -raportti kertoo, kuinka jo peruskoulussa nuorten hyvinvoinnin eriarvoistumisen ehkäisemiseen on panostettava paljon. Eriarvoistuminen alkaa jo varhaisessa vaiheessa lapsen elämää ja siksi koulun ja perheen tuki on erityisen tärkeää lapsen ja nuoren hyvinvoinnin saavuttamisen kannalta.

Perheen ja koulun tulee kasvattaa lapsia omaksumaan hyvät terveystottumukset ja elintavat sekä opettaa saavuttamaan mielen hyvinvoinnin. Lasten tulee saada helposti apua ja tukea erilaisiin ongelmatilanteisiin. (Luopa ym. 2014, 9, 17, 78.)

Hyvä, paha koulu -tutkimuksessa (2012) on koottu yhteen ja analysoitu tutkimustietoa liittyen suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Tutkimuksessa käytettyjen aineistojen pohjalta on todettu kouluhyvinvoinnin kokemusten syntyvän monen tekijän ja suhteiden kasaantuvana hyvien asioiden kierteenä. Kouluhyvinvointia luovat rakenteelliset olosuhteet ja jaot, koulupäivän vuorovaikutussuhteet sekä laajemmin käsitettynä se fyysinen ympäristö, jossa koulua käydään. Koulupäivän turvallisuuden kokemusta vaikeuttavat niin ulkokohtaiset haitat kuin omakohtaiset harmit kuten pelon tunteet ja kiusaaminen. (Harinen & Halme 2012, 4, 65.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittelee koulunkäynnin järjestettävän niin, että se turvaa oppilaan hyvinvoinnille, kehitykselle ja oppimiselle mahdollisimman suotuisat edellytykset (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 6). Oppilaan näkökulmasta on tärkeää, että muun muassa kouluympäristö, koulun ilmapiiri ja välitunnit tukevat hänen ja muiden oppilaiden hyvinvointia. Aikuisten tehtävänä on päättää, mitä oppilaan hyvinvointiin koulussa tulee sisällyttää ja mitä hyvinvointiin kuuluvia oikeuksia heillä on. Perustuslaki ja lapsen oikeuksien sopimus kuitenkin velvoittavat, että oppilaiden hyvinvointiin liittyviä ratkaisuja tehtäessä on aina selvitettävä oppilaiden näkemykset kyseessä olevista asioista ja otettava ne huomioon päätöksenteossa. (Hakalehto-Wainio 2012, 211–212.)

Hyvinvoinnin edistäminen koulussa on koko kouluyhteisön tehtävä ja se vaatii kokonaisvaltaista, pitkäjänteistä ja suunnitelmallista toimintaa. Jokainen kouluyhteisön jäsen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa positiivisesti omaan ja muiden hyvinvointiin. (Savola 2005, 11.) Koulun toimintakulttuuri, johon kuuluvat toiminta- ja käyttäytymismallit, viralliset ja epäviralliset säännöt sekä arvot ja periaatteet, vaikuttavat oleellisesti koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Kaikkien koulun käytäntöjen tulisi tukea koulun kasvatus- ja opetustyölle asetettuja tavoitteita. Perusopetuksessa tavoitteena on avoin, vuorovaikutteinen ja yhteistyötä edistävä toimintakulttuuri. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Koulussa yksi oppilaan hyvinvointia edistävä taho on oppilashuolto. Oppilashuolto määrittää hyvän oppimisen, hyvän fyysisen ja psyykkisen terveyden sekä sosiaalisen hyvin-

voinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi sekä niiden edellytyksiä lisääväksi toiminnaksi. Koulussa tapahtuvan oppilashuollon tavoitteena on tukea lapsen ja nuoren oppimista sekä tasapainoista ja tervettä kasvua ja kehitystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 43–44.) Koulun oppilashuolto voidaan nähdä kaksiosaisena. Toinen osa käsittää perusopetuksessa mainitun oppilashuollon, johon lukeutuu koulun turvallisuuden ja terveellisyyden varmistaminen. Toiseen osaan taas lukeutuvat oppilashuollon erityispalvelut kuten kouluterveydenhuolto, koulukuraattorin ja -psykologin toiminta ja lastensuojelu. (Hakalehto-Wainio 2012, 215.)

Turvallisuus ja hyvinvointi kouluissa halutaan taata myös yksikkökohtaisilla suunnitelmilla ja järjestyssäännöillä. Näillä edistetään muun muassa viihtyvyyttä ja turvallisuutta sekä ehkäistään kiusaamista, väkivaltaa ja häirintää. (Perusopetuslaki 29 §.) Yksi tärkeä turvallisuuden edistämisen tekijöistä on myönteiset vuorovaikutussuhteet kuten toisten tukeminen vaikeuksien keskellä ja onnistumisista iloitseminen. Järjestys ja hyvä käytös voidaan nähdä turvallisuuden keskeisimpinä lähtökohtina koulun arjessa. Koulun tulisi olla sellainen toimintaympäristö, jossa jokainen voi tuntea olonsa turvalliseksi ja jossa jokainen voi toimia ikätasonsa mukaisesti. (Oulun kaupungin opetussuunnitelma 2010.)

Turvalliseen oppimisympäristöön kuin myös välituntiympäristöön kuuluvat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Fyysisesti turvallinen ympäristö edellyttää, että rakennettu ympäristö kuten koulurakennukset, koulupiha välineineen ja opetustilat sekä ympäröivä luonto ovat turvallisia. Koulun fyysisesti turvallista ympäristöä pohdittaessa lapsinäkökulman huomioiminen on suunnittelun lähtökohta. Oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät taas muodostavat psyykkisen oppimisympäristön. Psykkisesti turvallinen ympäristö syntyy hyväksyvistä, kannustavasta ja stressittömästä ilmapiiristä. Koulussa yksi psyykkisen turvallisuuden suurimmista haittatekijöistä on kiusaaminen. Psykkisen turvallisuuden kanssa rinnakkain kulkee sosiaalinen turvallisuus, mikä tarkoittaa kouluympäristössä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja kommunikointia. Esimerkiksi erilaiset hierarkiat, kilpailu, ja keskinäinen vertailu luovat haasteita sosiaaliselle turvallisuudelle. Niin psyykkistä kuin sosiaalista turvallisuutta edistävät muun muassa hyvä ryhmähenki ja hyvät kaverisuhteet. Hakalehto-Wainio (2012) muistuttaa, että lapsi voi hyvin ja viihtyy koulussa, jossa toteutetaan tehokkaasti oppilaan oikeutta fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseen ympäristöön. (Hakalehto-Wainio 2012, 214, 223–225.)

Vuonna 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan hyvinvointia, osallisuutta, oppimista ja kestäväää elämäntapaa edistäväää toimintakulttuuria. Hyvinvointia ja turvallisuutta edistävien käytäntöjen tulee näkyä kaikessa koulun toiminnassa, jossa myös yksilöllisyyden, tasa-arvoisuuden ja yhteisön tarpeiden huomioiminen ovat selkeänä lähtökohtana toimintakulttuurille. Liikkumista ja mielen hyvinvointia edistäviä yhteisiä toimintoja pidetään tärkeänä osana jokaista koulupäivää ja koulun toimintakulttuuria. (Opetushallitus 2014, 21.) Tulevaisuuden suuntana on antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia osallistua kouluyhteisön hyvinvoinnin kehittämiseen. Esimerkkinä oppilaiden osallisuuden lisäämisestä on kouluterveyskyselyjen pohjalta syntynyt kouluyhteisön hyvinvointia ja oppilaiden osallisuutta tukeva toimintamalli, jossa kouluterveyskyselyjen tulosten pohjalta oppilaat ideoivat ehdotuksia kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2008, 2). Oppilaiden osallisuuden lisääminen ja demokraattinen toimintakulttuuri painottuvat myös uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluluonnoksissa (Opetushallitus 2014, 22).

3 KOULUPIHA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Tässä luvussa käsittelemme koulupihaa toimintaympäristönä, jossa lapset viettävät merkittävän osan koulupäivästään. Näemme koulupihaan olevan myös eräänlainen oppimis- ja liikuntaympäristö, joita käytämmeikin toimintaympäristön rinnakkaisina termeinä. Koulupiha on lapsen arkiympäristönä hyvin merkittävä, sillä siellä tapahtuu välituntien aikana vapaan toiminnan eli leikkien ja pelien kautta paljon oppimista, kasvua ja kehitystä. Lapsen henkisen hyvinvoinnin kannalta leikki ja luovuus ovat erittäin tärkeitä asioita. Zimmerin (2002) mukaan lapselle perustapoja toimia ovat leikkiminen ja liikkuminen. Niiden kautta lapsi saa kokemuksia ympäristöstään ja ilmaisee itseään. (Zimmer 2002, 14.) Leikki on lapsen tapa elää ja kehittyä. Leikin kautta lapsi jäsentää omia tunteitaan, kokemuksiaan ja ajatusmaailmaansa sekä oppii ilmaisemaan niitä. Leikkiessä lapsi on mukana kokonaisvaltaisesti, jolloin keho, tunteet, aistit, mielikuvitus, ajattelu, muistot, pettymykset, pelot ja toiveet ovat kaikki samanaikaisesti mukana toiminnassa. Leikin kautta lapsen persoonallisuus kehittyy ja myös monenlaista oppimista tapahtuu. (Kahri 2003, 40–41.)

Tarkastelun kohteena tässä luvussa on myös välituntiliikkuminen. Koulupiha toimii oppilaiden koulupäivän vapaahetkien viettopaikkana, jonka tarkoituksena on tarjota mahdollisuus virkistymiseen, liikuntaan, leikkiin, koulukavereiden tapaamiseen ja rauhoittumiseen (Koskinen 2003, 44). Koulussa välitunnit vietetään pääsääntöisesti koulupihalla, jonka merkitys lasten liikuttajana on parin viimeisen vuosikymmenen aikana noussut yhä tärkeämpään asemaan. Päivittäisen liikunnan kannalta koulupiha tarjoamat liikuntamahdollisuudet ovat tärkeitä lapsille. (Ruokonen 2012, 40).

Näkemyksemme mukaan koulupihaan ollessa kauttaaltaan turvallinen, voi lapsi myös kokea voivansa hyvin. Välitunneilla tapahtuvan toiminnan kautta lapsi voi kokea niin positiivisia kuin negatiivisia asioita, joilla on yhteys lapsen kokemaan hyvinvoinnin tunteeseen koulupihalla ja laajemmin ajateltuna myös yleiseen hyvinvoinnin kokemukseen. Darmody, Smyth & Doherty (2010, 76) ovat tutkimuksessaan osoittaneet koulupihaan olevan koulussa merkittävä ja mieluisa paikka lapsille. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista kuvasi mieluisimmaksi paikaksi koulussa koulun piha-alueen. Tutkimuksessa oppilaat olivat useimmin piirtäneet kuvia koulun piha-alueista, urheilukentästä tai muusta koulupihalla olevasta leikkialueesta. Myös Kirstinän (2015) tutkimuksessa oppilaat kuvasivat piirtämäl-

lä liikuttavia koulupihoja, joissa korostuivat erilaiset pelaamisen ja leikkimisen mahdollisuudet.

3.1 Hyvän koulupihan kriteerit

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) mukaan koulupiha, joka on virikkeellinen ja turvallinen aktivoi lapsia liikkumaan ja leikkimään oman ikätason mukaisesti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014). Hyvän koulupihan perusominaisuuksina voidaan Reitin (2003) mukaan nähdä olevan turvallisuus, toiminnallisuus ja viihtyisyys. Huolellinen suunnittelu ja varotoimenpiteet, kuten leikkivälineiden turvallisuusvaatimukset ja liikennejärjestelyt sekä valvonta koulupäivän aikana luovat turvallisuutta koulupihalle. Toiminnallisuutta voidaan lisätä tarjoamalla mahdollisuudet monimuotoiseen liikuntaan, huomioiden eri ikä- ja taitotasot. Myös riittävät tilat ja tilojen vaihtelevuus lisäävät monimuotoisuutta. Koulupihan viihtyvyyttä voidaan lisätä muun muassa kiinnittämällä huomiota esteettisyyteen. Erilaisilla välineillä, materiaalivalinnoilla, korkeuseroilla ja mukautuvuudella koulupihasta voidaan rakentaa mahdollisimman monimuotoinen ja viihtyisä. (Reitti 2003, 33.)

Kyttä (2003) puhuu lapsiystävällisestä ympäristöstä ja kiteyttää sen keskeisimmiksi tekijöiksi lasten itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet omassa lähiympäristössä sekä lasten ympäristöstä löytämät toimintamahdollisuudet. Hän on luonut oman mallinsa elinympäristöjen lapsiystävällisyyden arvioimiseksi. Mallista voidaan erottaa neljä eri ympäristötyyppiä: aavikko, melukylä, selli ja akvaario, joista melukylä edustaa Kytän mukaan lapsiystävällistä ympäristöä. Melukylätyyppisessä ympäristössä riittävän suuret itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet auttavat lapsia löytämään itseään kiehtovia toiminnanmahdollisuuksia. Muissa ympäristötyypeissä monipuolisten tarjoumien puute tai liikkumisen rajoitukset vaikeuttavat lapsen omaehtoisen ympäristösuhteen rakentamista. Sellin ympäristönä on melukylän vastakohta; siellä sekä liikkumisen- ja toiminnanmahdollisuudet ovat hyvin rajalliset. Aavikko taas on ympäristönä yksipuolinen. Se tarjoaa suuret liikkumisen mahdollisuudet, mutta siellä ei ole toiminnanmahdollisuuksia. Akvaariota voidaan kuvata ympäristöksi, jossa lapsi on ikään kuin lasiseinien takana ja toisella puolella on runsaasti mahdollisuuksia, joihin lapsi ei kuitenkaan pääse käsiksi. (Kyttä 2003, 13, 93–94.)

Lapsiasiavaltuutettu (2009) on koonnut lapsilta heidän näkemyksiään viihtyisästä koulu- ympäristöstä. Lasten näkemyksissä viihtyisästä kouluympäristöstä esille nousivat muun muassa sellaiset teemat kuten ystävien tärkeys, urheileva ja leikkivä koulu, turvallinen koulu, värikäs ja vihertävä kouluympäristö sekä lasten paremmat vaikutusmahdollisuudet (Myllylä & Rantala 2009, 22–46). Myös vuoden 2007 ja 2008 tutkimukset liittyen lasten näkemyksiin viihtyisästä kouluympäristöstä ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia. Näissä tutkimuksissa lapset toivovat fyysisesti viihtyisää ja kaunista kouluympäristöä, riittäviä hengähdyshetkiä kuten välitunteja koulupäivään, koulun hyvää ilmapiiriä ja kiusaamisen vähentymistä sekä lasten mielipiteiden kuuntelua ja mahdollisuutta vaikuttaa heitä koske- vissa asioissa. Nämä lasten esiin nostamat näkökulmat ovat oleellisessa asemassa kehitet- täessä koulua lasten hyvinvointia vielä paremmin tukevaksi. (Arponen 2007; Tuononen 2008.)

Lähtökohtana hyvälle koulupihalle on turvallisuuden takaaminen. Koulupiha tulisi olla turvallinen, mutta samalla sen tulisi tarjota myös tarpeeksi lapsen kasvua ja kehitystä tuke- via haasteita ja toimintamahdollisuuksia. Turvallisuuteen liitetään vahvasti riskittömyys, mutta koulupiha turvallisuudesta puhuttaessa turvallinen ympäristö ei voi tarkoittaa täysin riskitöntä ympäristöä, sillä riskeihin liittyy positiivisesti ajateltuna myös haasteet. Täysin riskitön eli liian turvallinen ympäristö voi lapsen näkökulmasta olla tylsä ja haasteeton, sillä sieltä puuttuu monipuoliset tarjoumat. Aikuisten näkökulmasta riskitön ympäristö olisi helppo ratkaisu, mutta lapsen kehittymisen näkökulmasta oleellisempaa on, että aikuiset ovat paikalla silloin, kun riskit ylittävät lapsen kyvyt ja tilanteesta aiheutuu vaaratilanteita. Turvallisuuden ja haasteellisuuden yhteensovittaminen on haasteellista ja sen vuoksi oleel- lista on vaaratekijöiden tunnistaminen ja sitä kautta turhien riskien välttäminen. (Kaaja 2002, 36.)

Välitunneilla vietetään merkittävästi aikaa koulupäivän aikana ja näin ollen siellä tapahtuu paljon oppimista, kasvua ja kehitystä. Tämänkin vuoksi koulupihaa voidaan mielestämme pitää yhdenlaisena oppimisympäristönä. Perusopetussuunnitelman perusteissa (2004) op- pimisympäristö määritellään fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuudeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Fyysiseen oppimisympäristöön lukeutuvat koulun rakennukset ja tilat, oppimisvälineet ja oppimismateriaalit, mutta myös muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto, johon koulupiha kuuluu olen- naisena osana. Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön rakentumiseen vaikuttavat yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, mutta myös vuorovaikutukseen

ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua, oppimista ja terveyttä sekä sen tulee olla niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti turvallinen. Hyvä oppimisympäristö tukee oppilaan uteliaisuutta ja tarjoaa kiinnostavia haasteita ja ongelmia, jotka edistävät oppilaan aktiivisuutta ja luovuutta. Oppimisympäristön tulee tukea vuorovaikutusta niin oppilaiden kesken kuin opettajien ja oppilaiden välillä sekä ohjata oppilaita ryhmän jäsenenä toimimiseen. Tavoitteena on luoda ilmapiiri, joka on myönteinen, avoin ja rohkaiseva. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Piispasen (2008) tutkimus tuo esille turvallisuuden hyvän oppimisympäristön keskeisenä määrittäjänä. Tutkimuksessa koottiin yhteen niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä. Oppilaiden vastauksissa korostuivat oppimisympäristön fyysiset puitteet. Vanhemmat korostivat käsityksissään psyykkisiä ja sosiaalisia elementtejä ja opettajat taas tarkastelivat oppimisympäristöä pedagogisista näkökulmista. Yhteistä kaikkien vastaajaryhmien näkemyksille oli turvallisuus, johon viitattiin fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa ja pedagogisessa merkityksessä. Fyysinen turvallisuus käsittää muun muassa turvalliset tilat ja välineet sekä oppimisympäristön vaaratilanteiden ennaltaehkäisyn. Sosiaalisessa ja psykologisessa oppimisympäristössä turvallisuus kiteytyy henkiseen hyvään oloon, turvallisuuden tunteeseen ja kokemiseen välittämisestä. Pedagogiseen turvallisuuteen liittyy muun muassa huoli oppilaiden oppimisesta ja riittävästä oppimisen tukemisesta sekä koulun henkilökunnan jaksaminen ja pysyvyys. (Piispanen 2008, 174–176.)

Koulupiha on lapsille myös keskeinen liikuntaympäristö. Tästä kertoo muun muassa Missä lapsi liikkuu -tutkimus (2000), jonka mukaan alakouluikäisten lasten käytetyin yksittäinen liikuntapaikka oli nimenomaan koulun piha. Tutkimuksen mukaan yli kolmannes liikuntakerroista tapahtui koulun pihalla. Lapset käyttivät koulupihaa pääsääntöisesti koulupäivän aikana, mutta kouluajan ulkopuolella koulupihan liikuntakäyttö oli varsin vähäistä. Kodin lähiympäristöt olivat myös merkittäviä liikuntapaikkoja, sillä $\frac{3}{4}$ lasten kaikista liikuntakerroista tapahtui joko koulun pihalla tai kodin lähiympäristössä. (Virta 2000, 8-9.)

Lapset poikkeavat liikuntapaikkojen käyttäjäryhmänä aikuisista monin tavoin kuten fyysisiltä ominaisuuksiltaan ja aistitoiminnoltaan. Lasten liikkumisympäristöjä kuten koulupihaa suunniteltaessa, tulee suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana olla lapsen kehitys ja

tarpeet. Hyvä liikuntapaikka on lapsille tehty, se on lapsen kokoinen, näköinen ja kuuloinen. Monipuolisuus ja vaihtelevuus ovat tärkeä osa lasten liikuntapaikkoja kuten myös muunneltavuus lasten tarpeiden mukaan sekä lasten mahdollisuus itse muokata ympäristöä. Luonto ja erilaiset luonnon elementit tekevät liikuntapaikasta lapsille mielekkään. Liikuntapaikkojen sijainti vaikuttaa niiden käyttöön. Lapsille suunnattujen liikuntapaikkojen tulisikin sijoittua lähelle lasta, lapsen arkiympäristöihin ja arkireittien varrelle. Hyvän liikuntapaikan ominaisuuksiin kuuluu myös mahdollisuus hyödyntää sitä ympäri vuoden. (Karvinen & Norra 2002, 33–35, 39.)

Hyvä koulupiha on rakennettu niin, että oppilas tuntee siellä olonsa turvalliseksi välituntisin ja sitä kautta voi myös tuntea voivansa hyvin. Uskallamme väittää, että suurin osa oppilaisista suomalaisissa alakouluissa pitävät välitunteja mieluisina. On kuitenkin muistettava, että kaikille oppilaille välitunnit eivät ole mielekkäitä ja odotettuja hetkiä koulupäivän aikana. Tämän on myös Blatchford (1998, 33) tutkimuksessaan todennut. 11 -vuotiaat lapset mainitsivat välitunteja haittaaviksi tekijöiksi välitunneilla tapahtuvan ongelmakäyttäytymisen kuten kiusaamisen ja tappelut, kavereiden ja tekemisen puutteen sekä säähän liittyvät tekijät kuten kylmyyden ja kuumuuden. Suomessa on kehitetty KiVa Koulu -ohjelma, jonka tarkoituksena on ehkäistä kiusaamista. Ohjelman on huomattu toimivan ja sen avulla myös välitunneista on pyritty tekemään lapsille mielekkäämpiä ja parempia paikkoja olla. (Sainio 2014, 3.)

Koulupäivän aikana koulupihalta saadut kokemukset ovat todella tärkeitä alakouluikäisille lapsille. Koulupiha välituntiympäristönä mahdollistaa niin positiivisen kuin negatiivisen vuorovaikutuksen oppilaiden kesken. (Mulryan-Kyne 2014, 389.) Välitunnit tarjoavat oppilaille vapaampaa aikaa koulupäivän aikana, mutta samalla välitunneilla tapahtuu paljon sellaista, mitä ei välttämättä välituntivalvoja tai muu aikuinen näe tai kuule. Tämänkin vuoksi välitunneilla tapahtuu oppilaiden keskuudessa myös paljon negatiivisia asioita kuten konflikteja sekä monenlaista kiusaamista, syrjintää tai poissulkemista. Kiusaamistilanteet välituntisin koulupihalla saattavat pahimmassa tapauksessa vaikuttaa siihen, että oppilas alkaa pitämään välitunteja epämiellyttävänä tai jopa ahdistavana (Mulryan-Kyne 2014, 389).

3.2 Välitunnit osana koulupäivää

Peruskouluasetuksessa on määritelty seuraavasti: ”Oppitunti kestää 60 minuuttia, josta vähintään 45 minuuttia käytetään työjärjestyksen mukaiseen opetukseen ja vähintään 10 minuuttia välituntiin”. Opetukseen käytettävä aika ja välitunnit voidaan kuitenkin kouluhallituksen ohjeiden mukaan tarkoituksenmukaisin perustein kuten opetettavan aineen tai oppiaineeseen käytettyyn työtapoihin tai oppilaan ikä ja kehitystasoon vedoten järjestää toisin kuin edellä on säädetty. (Peruskouluasetus 1984/718, 23 §.) Peruskouluasetus antaa siis kouluille mahdollisuuden muokata välituntijärjestelyjä koulukohtaiseksi. Nykyisin koulujen oppituntien pituudet vaihtelevatkin 45 minuutista 75 minuuttiin ja välitunnit taas 5 minuutista 30 minuuttiin. Alakouluikäisen lapsen koulupäivään kuuluu keskimäärin 4-6 oppituntia ja yhteen opetustuntiin sisältyy yleisimmin 15 minuutin välitunti. Tämä siis tarkoittaa, että oppilas viettää välitunneilla keskimäärin 30–60 minuuttia koulupäivän aikana. (Norra, Ruokonen & Karvinen 2004, 9.)

Kouluympäristö on osa oppilaan kasvualustaa, jossa oppilas oppii yhteisön jäsenenä toimimista (Jääskeläinen, Kivimäki & Pekkala 1985, 6). Välitunnit ovat tarkoitettu oppilaiden virkistäytymistä varten (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2014). Oppilaat ovat koulutuntien aikana paljon sidoksissa pulpettiinsa, liikkumattomaan olotilaan ja välituntien tarkoituksena on tuoda vastapainoksi virkistystä ja vaihtelua tuova tauko. Liikunnallinen työtauco eli välitunti virkistää parhaiten niin fyysisesti kuin henkisesti. (Jääskeläinen ym. 1985, 6-7.)

Blatchfordin (1998, 30–32) välitunteja käsittelevässä tutkimuksessa ilmeni, että suurin osa oppilaista pitää välitunneista siksi, että ne tauottavat koulupäivää ja katkaisevat opetuksen hetkeksi. Välitunteja pidettiin mielekkäinä myös siksi, että siellä on mahdollisuus jutella kavereiden kanssa ilman opettajan läsnäoloa. Lisäksi välitunneista mielekkäitä tekivät tarjolla olevat pelimahdollisuudet. Välitunti on lapsille tärkeä paikka sosiaaliselle elämälle ja sosiaalisten taitojen oppimiselle; välitunti tarjoaa mahdollisuuden vapaaseen leikkiin, millä taas on vaikutusta oppilaan sosiaaliseen kehitykseen (Ramstetter, Murray, Garner 2010, 522). Liikuntatilanteet mahdollistavat Baileyn (2006, 397) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, ystävien tapaamisen, yhteistoiminnan ja ongelmanratkaisun.

Välituntivalvonta on merkittävä ja tärkeä osa välitunteja. Vaikka nykyisessä perusopetuksessa ei varsinaisesti määritellä opettajien valvontavastuuta, on opettajilla oppilaisiin nähden erityinen valvonta- ja ohjausvelvollisuus. Koulutuksen järjestäjällä on oppilaiden valvontavelvollisuus ja oppilaat ovat koulupäivien aikana koulun valvonnassa. Välitunnit ovat

osa oppilaiden koulupäivää ja valvontavelvollisuus koskee näin oppituntien ja opetustilanteiden lisäksi välitunteja. Asianmukaisen valvonnan järjestely on koulun rehtorin tai johtajan vastuulla, kun taas opettajien on huolehdittava siitä, että heille määrätty valvonta tulee hoidettua asianmukaisella tavalla. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 23.) Valvonnan tulee olla määrällisesti riittävää, jotta mahdolliset vahingot saadaan minimoitua (Suopohja & Liusvaara 2009).

Viime vuosina on herätty pohtimaan enemmän koulun välituntien sääntöjä ja rajoituksia. Koulun sääntöjä tulisi päivittää riittävän usein ja karsia pois sellaiset säännöt, joita ei tarvita. Eerola (2010) muistuttaa, että eri tilanteissa syntyneistä säännöistä saattaa vuosien mittaan kasautua kieltojen viidakko, jossa lapset eivät enää löydä mielekästä toimintaa. Kieltojen ja sääntöjen kohdalla olisi mielekkäämpää puhua mahdollisuuksista tehdä jotakin. Välituntisääntöjen koskiessa nimenomaan lasten toimintaa, heidän näkemysten huomioiminen sääntöjä laatiessa on oleellista. (Eerola 2010, 4.) Oppilaiden on usein helpompi noudattaa sääntöjä, joita he itse ovat olleet kehittämässä, sillä kuuluuksi tuleminen sekä mahdollisuus vaikuttaa itseä koskeviin päätöksiin edistää oppilaiden motivaatiota noudattaa sääntöjä.

3.3 Oppilaiden välituntiliikkuminen

Välitunneilla on merkittävä asema lasten koulupäivän rakentumisessa liikunnallisemmaksi. Välituntiliikkumisella on mahdollisuus varmistaa suuri osa lasten riittävästä päivittäisestä liikkumisesta, sillä lapsi viettää välitunnilla päivisin aikaa puolesta tunnista tuntiin. Liikkumisen avulla voidaan tukea lapsen kehitystä ja hyvinvointia, joten välituntiliikkumisella on siksikin tärkeä tehtävä. (Eerola 2010, 2.)

Viime vuosina on tehty paljon työtä sen eteen, että koulun välitunneista saataisiin rakennettua liikunnallisempia. Yksi suurimmista hankkeista liittyen koulupäivän rakentamisesta liikunnallisemmaksi on Liikkuva koulu -hanke, jossa yhtenä tärkeänä kehityksen kohteena ovat välitunnit. Liikkuva koulu hankkeessa mukana olevissa kouluissa pyritään lisäämään liikettä koulupäiviin. Tavoitteena on tukea lasten hyvinvointia koulussa ja tehdä koulupäivistä aktiivisempia. Oppilaiden mukaan ottaminen suunnitteluun on myös olennainen osa liikkuvien koulujen toimintatapoja. (Liikkuva koulu 2012.)

Latonen ja Pajunoja ovat tutkineet Liikkuva koulu -hankkeessa mukana olleiden 4.-9. luokkalaisten (n=1648) välituntiliikkumista ja välituntien viettopaikkoja. Tutkimuksen mukaan 99 % alakouluikäisistä vietti välitunnit ulkona, kun yläkouluikäisillä vastaava luku oli vain 23 %. Tutkimustulokset osoittivat, että pojat liikkuvat välitunneilla aktiivisemmin kuin tytöt. He pelasivat aktiivisemmin pallopelejä ja leikkivät liikuntaleikkejä, kun taas tyttöjen välitunnit keskittyivät enemmän istuskeluun, seisoskeluun ja kävelyyn. Luokkatasoja vertailtaessa voidaan todeta, että välituntiaktiivisuus väheni ylemmille luokkasteille siirryttäessä. (Latonen & Pajunoja 2012, 62–65.)

Latosen ja Pajunojan (2012) kanssa samansuuntaisia tuloksia on saatu myös Laps Suomen -tutkimuksessa, joka osoitti, että 9-12 -vuotiaiden lasten yleisimmät välituntitoiminnot olivat kavereiden kanssa juttelu, kävely, liikuntaleikit ja pallon pelaaminen. Leikkiminen välituntisin väheni iän myötä, samalla, kun juttelu kavereiden kanssa, kävely, seisoskelu ja toisten lasten tarkkailu lisääntyivät. Niin ikään pojat olivat tutkimuksen mukaan innokkaampia pallon pelaajia, mutta toisaalta taas tytöt osallistuivat välituntitoimintoihin poikia yleisemmin. (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 163.) Myös Beighle, Morgan, Le Masurier & Pangrazi (2006, 516, 519) ovat saaneet tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Tutkimuksessa tutkittiin 3.-5. luokkalaisten fyysistä aktiivisuutta välitunneilla ja tulosten mukaan pojat olivat tyttöjä aktiivisempia välituntien aikana.

Nuori Suomi ry:n teettämän, alakoulun rehtoreille suunnatun välituntiliikkumisen kyselyn mukaan alakoulujen rehtoreista 66 % arvioi koulupihansa liikuntamahdollisuuksien vastaavan välituntiliikunnan tarpeita. Lisäksi 30 % vastanneista rehtoreista oli sitä mieltä, että koulupiha on lisännyt paljon lasten liikkumista. Yleisimmät välituntiliikkumisen toteutustavat olivat kyselyn mukaan välituntivälineet (96 %), pitkät välitunnit (49 %), vertaisohjaajat (27 %) ja liikunnalliset sisävälitunnit (15 %). (Eerola & Kullberg 2010, 19–20, 29.) Vuonna 2003 tehdyn valtakunnallisen koulupihojen liikuntaolosuhteita kartoittavan tutkimuksen mukaan noin kolmasosa Suomen alakoulujen pihoista vaatii välitöntä kunnostusta. Myös kolmasosa koulupihoista on liikuntaolosuhteiltaan vain tyydyttävässä kunnossa. Tutkimustulosten mukaan suurimmat ongelmat ja puutteet koulupihojen liikuntaolosuhteissa liittyvät liikuntapaikkojen vähäiseen määrään. (Norra, Ruokonen & Karvinen 2004, 32.) Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta voisi todeta, että Suomessa alakoulujen koulupihojen liikuntaolosuhteet ovat kehittyneet positiiviseen suuntaan, vaikka parannettavaa löytyy edelleen.

Erilaisille kielloille ja säännöille kouluissa on monenlaisia perusteluja, joista yleisin on turvallisuus. Turvallisuuden huomioiminen on tärkeää, mutta saattaa usein johtaa liian yksioikoisiin kieltöihin. (Eerola 2010, 4.) Tämänkaltaiset kiellot taas voivat heikentää lasten innokkuutta liikkua välituntisin. Välituntiliikkumiseen liittyvään kyselyyn vastanneista alakoulun rehtoreista 46 % oli sitä mieltä, että koulussa on välituntiliikkumista edistäviä sääntöjä. Liikkumista edistäviä sääntöjä olivat rehtoreiden mukaan muun muassa seuraaviin kategorioihin liittyvät säännöt: ”välitunneilla mennään aina ulos”, ”kaikki otetaan mukaan peleihin ja ketään ei kiusata”, ”koulun piha, kenttä, alue tai välineet on jaettu oppilaiden kesken” sekä ”leikkeihin ja peleihin on säännöt sekä ohjeet siitä mitä pelataan missäkin”. 17 % vastanneista rehtoreista oli taas sitä mieltä, että heidän kouluissaan oli välituntiliikkumista estäviä sääntöjä. Yleisimmin rehtorit nostivat välituntiliikkumista estäviksi säännöiksi vaaralliseksi katsottujen leikkien kieltämisen tai niihin liittyvät rajoitukset, piha alueeseen liittyvät rajoitukset, pallopeleihin liittyvät rajoitukset sekä tiettyihin välineisiin liittyvät rajoitukset. (Eerola & Kullberg 2010, 26–28.)

Välituntiliikkuminen on tehokas tapa lisätä lasten fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana, mikä taas tukee lapsen vireyttä ja oppimista koulussa. Välituntiliikkumista voidaan lisätä monin eri tavoin. Pitkillä välitunneilla voidaan mahdollistaa pidempi leikkiaika välitunneille. Pidemmät välitunnit myös lisäävät oppilaiden vireyttä muilla tunneilla siinä tapauksessa, että välitunneilla on mielekästä tekemistä. Välituntiliikkumiseen voidaan helposti vaikuttaa myös erilaisilla liikuntavälineillä. Oleellista on, että hankittuja liikuntavälineitä on riittävästi ja ne innostavat lapsia sekä ovat helposti käytettävissä. Liikkumaan innostavan koulupihan lisäksi liikettä välitunneille voidaan saada lisää vertaisohjaajilla, erilaisilla välituntitapahtumilla sekä sisävälitunneilla. Vertaisohjaajina voivat toimia oppilaat, jotka opettajien tuella ja ohjauksella järjestävät välituntitoimintaa. Opettajan aktiivisuudella ja kannustamisella on mahdollista innostaa lapsia liikkumaan enemmän välitunneilla. Vaihtelua välitunneilla saadaan järjestämällä esimerkiksi erilaisia teemapäiviä tai kisoja. Liikunnalliset sisävälitunnit motivoivat usein oppilaita liikkumaan. Liikuntasaliin voidaan esimerkiksi rakentaa tehtävärata, joka on vuorollaan jokaisen luokan käytössä. (Eerola 2010, 2-10.)

Safe and Active Schoolday (SAS) -hankkeen avulla on kehitetty keinoja koulussa koetun turvallisuuden ja peruskoululaisten aktiivisen elämäntavan edistämiseksi. Kyselytutkimukseen vastasi 820 peruskoululaista koskien muun muassa hyvinvointia, sosiaalisia suhteita ja päivittäistä aktiivisuutta. Tutkimustulokset osoittivat, että välitunnit voivat parhaimmil-

laan tarjota koulutyöskentelyn lomassa liikunnallisen ja sosiaalisen virkistäytymishetken. Tutkimuksen kautta on saatu kehittämisideoita välituntiturvallisuuden ja -aktiivisuuden lisäämiseksi. Oppilaiden välituntiturvallisuutta koulussa voidaan lisätä järjestämällä riittävän paljon välituntivalvojia välituntien ajaksi, havainnoida aktiivisesti lasten käyttäytymistä ja erottaa kiusaaminen ja leikki toisistaan sekä rohkaista lapsia huolehtimaan ja välittämään toisistaan. Lisäksi koulujen olisi hyvä tarjota mahdollisimman paljon erilaisia välitunninviettopaikkoja, joissa olisi mahdollisuus olla myös yksin. Välituntiaktiivisuuden edistämiseksi koulujen olisi hyvä hankkia riittävä määrä välineitä liikkumista varten, tarjota ohjattua välituntitoimintaa, tarkkailla lasten vertaisryhmien sosiaalista vuorovaikutusta ja lasten erilaisia rooleja ryhmässä sekä tunnistaa vähänliikkuvat sekä yksin välitunteja viettävät lapset ja pohtia syitä siihen miksi näin on. (Virta ym. 2012, 16–17.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme sai alkunsa syyskuussa 2014, jolloin graduseminaarissa kuulumme Anu Kirstinän aineistonkeruuvaiheessa olleesta pro gradu -tutkielmasta, joka oli kohdennettu Tyrnävän kunnalle. Kirstinän teettämien piirustusten ohella oli tarkoituksena myös haastatella Tyrnävän kunnan koulujen oppilaita koulupihaan liittyvillä kysymyksillä. Yhteistuumin päädyimme yhdistämään voimavaramme ja näin lähdimme mukaan Kirstinän keväällä 2014 aloittamaan projektiin.

Tarkoituksenamme oli tutkia koulupihaa ja välituntitoimintaa sekä toteuttaa aineistonkeruu haastattelujen avulla. Ensimmäisen kuukauden aikana työn tarkempi aihe alkoikin jalostua ja sitä kautta työn teoreettinen viitekehys ja tutkimustehtävä muodostua. Työn teoreettisen osuuden kirjoitimme heti alkuvaiheessa, joka selkeytti työn tarkoitusta enemmän. Tutkimuksemme kohderyhmän valintaan päädyimme marraskuussa 2014 ja aineistonkeruu toteutettiin joulukuussa 2014. Haastatteluista saadun aineiston litteroimme joulukuun 2014 lopulla ja heti tammikuun alussa 2015, pääsimme analysoimaan aineistoamme. Väliesitimme tutkimuksemme tammikuussa 2015, jolloin tulosten kirjaaminen oli alkuvaiheissa. Pro gradu -tutkielmamme esittelimme valmiina 27.2.2015.

Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia, aineistonkeruuta sekä aineiston analyysia. Lasten osallistuminen tutkimukseen asettaa omat haasteensa tutkimuksen metodologialle, mitä olemme myös pohtineet tarkemmin tässä luvussa. Alaluvussa 4.1 on esitelty työmme tutkimuskysymykset.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millainen on hyvinvointia edistävä koulupiha. Tarkoituksenamme on tutkia lasten näkemyksiä siitä, millaisilla tekijöillä on merkitystä lasten hyvinvointiin välituntisin koulupihalla. Lisäksi haluamme selvittää lasten näkemyksiä turvallisesta koulupihasta. Lapset ovat koulupihaan pääasiallisia käyttäjiä ja heidän näkemysten huomioiminen on merkittävää suunniteltaessa uuden koulun pihaa turvallisiksi toimintaympäristöksi, mikä tukee lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisilla tekijöillä on merkitystä lasten hyvinvointiin koulupihalla?
2. Millainen näkemys lapsilla on turvallisesta koulupihasta?

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksemme kohdejoukkona on Tyrnävän Kirkkomännikön koulun eräs 4. luokka. Kirkkomännikön koulu on valikoitunut tutkimukseemme Kirstinän pro gradu -tutkielman (2015) pohjalta, joka on omassa tutkimuksessaan teettänyt Tyrnävän Kirkkomännikön koulun 1.-4. luokkalaisilla ja Kuulammen koulun 5.-6. luokkalaisilla piirustuksia siitä, millainen on heidän mielestään liikkumiseen kannustava koulupiha. Jatkamme omaa tutkimustamme kyseisen työn pohjalta ja syvennämme aihetta hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmista käsin. Kirstinän tutkimusta varten teetettyjä 4. luokkalaisten oppilaiden piirustuksia oli yhteensä 20 kappaletta. Näistä kahdenkymmenen piirustuksen tekijöistä 17:llä oli lupa osallistua meidän teettämiin haastatteluihin.

Rajasimme kohdejoukoksi neljäsluokkalaiset, sillä kyseinen luokka-aste on yksi uuden Matintien koulun tulevista käyttäjäikäluokista. Uusi koulu on suunnattu 3.-6. luokille, ja koska neljäsluokkalaiset asettuvat keskelle tätä ikäjakaumaa oli mielekästä päästä haastattelemaan juuri tätä ikäryhmää. Valitsimme haastateltaviksi yhteensä kahdeksan oppilasta tästä kyseisestä Kirkkomännikön koulun 4. luokasta. Arvoimme piirustusten avulla haastateltaviksi kahdeksan lasta, joilla oli haastattelulupa. Otimme huomioon lapsen oman halun osallistua haastatteluun vielä tässäkin vaiheessa kysymällä jokaiselta arvonnassa valituksi tulleelta, onko kyseinen lapsi halukas osallistumaan tekemäämme haastatteluun.

Tutkimuksessa käytetyt haastateltavien oppilaiden piirustukset toimivat haastattelussa keskustelun virittäjinä ja tukena. Emme käyttäneet piirustuksia haastattelun pohjana vaan johdattelimme niiden avulla oppilaita kohti tutkimuksemme aihepiiriä ja tavoitetta. Lasten ollessa haastateltavina, piirustusten hyödyntäminen keskustelussa helpotti lapsia pääsemään asian ytimeen. Eri aistikanavien huomioiminen on tärkeää työskennellessä lasten kanssa ja siksi halusimme tuoda haastatteluihin mukaan myös oppilaiden piirustukset.

Ennen kuin aloimme etsiä varsinaisiin tutkimuskysymyksiimme vastauksia, oli mielestämme relevanttia selvittää, mitä juuri nämä lapset tekevät välituntisin heidän omalla koulupihallaan. Nämä esitiedot toimivat pohjana tuleville tutkimuskysymyksillemme, joiden avulla selvitimme, miten kyseiset lapset näkevät hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvät asiat omalla koulupihallaan. Haastatteluissa selvisi, että lasten välituntoiminnoissa korostuvat erilaiset pelit ja leikit. Lapset mainitsivat useimmin pelaavansa jalkapalloa, leikkivänsä erilaisia leikkejä kuten hippaa ja pallo paikalla sekä kiikkuvan. Lisäksi tärkeäksi osaksi välitunteja nousivat kavereiden kanssa jutteleminen ja käveleminen. Lapset myös kertoivat mieluummin liikkuvansa välitunneilla kuin olevansa paikoillaan. Tekemisen puute koettiin turhauttavana.

Omien kokemustemme perusteella neljäsluokkalaiset lapset ovat aktiivisia toimijoita välitunneilla. Kokemustamme vahvistavat myös tutkimustulokset, joiden mukaan luokka-asteella on todettu olevan merkitystä välituntiliikuntaan, sillä alakouluikäiset 1.-5. luokkalaiset ovat vielä aktiivisia välituntiliikkuja verrattuna ylempiin luokka-asteisiin (Koski ym. 2008, 13–19). Neljäsluokkalaiset ovat yleisesti ottaen hyvin innokkaita liikkumaan pelkäästä liikunnan tuomasta ilosta ja mielihyvästä. He eivät tarvitse juuri ulkoa tulevaa motivointia liikkumiseen. Lisäksi tämän ikäiset lapset leikkivät vielä vapaasti, joka on tärkeää liikunnan kannalta, sillä syvimmältä olemukseltaan liikunta on leikkiä. (Sääkslahti 2012, 16.)

4.3 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ihmiset asettavat kysymyksiä ja tulkitsevat asioita valitsemastaan näkökulmasta, sillä ymmärryksellä, joka heillä on. Tämä tarkoittaa sitä, että samaa asiaa voidaan kuvata monella tapaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160.) Kvalitatiivinen tutkimus on yksinkertaisesti aineiston muodon kuvaamista ja sen parina pidetään määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusta. Molemmilla suuntauksilla on mahdollista selittää tutkimuskohdetta eri tavoin ja niitä voi käyttää myös yhdessä samassa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1999, 13.)

Kvalitatiivisella tutkimuksella on mahdollista hankkia tietoa tutkittavasta asiasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kootaan yleensä luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tarkoituksena on tarkastella aineistoa mahdollisimman yksi-

tyiskohtaisesti, jolloin aineistosta voidaan paljastaa odottamattomiakin asioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164.) Lisäksi laadullista tutkimusta käytetään, kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei kokeiden avulla voida tutkia (Syrjälä 1994, 13). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista tapausten käsitteleminen ainutlaatuisina ja aineiston tulkitseminen sen mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkimuksemme aineistonkeruun suoritimme lapsille tutussa ja turvallisessa ympäristössä, jolloin tilanne oli lapsille luonnollinen. Tutkimuksemme kohdistuessa yksilöihin, näemme jokaisen lapsen ainutlaatuisena, eikä halutun tiedon kerääminen kokeiden avulla tässä tapauksessa ollut mahdollista

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä rooli. Tutkijalla on toiminnassaan vapautta, joka mahdollistaa tutkimuksen joustavan suunnittelun ja toteutuksen. Laadullisen tutkimuksen tekijältä vaaditaan myös mielikuvitusta ja kykyä kokeilla uusia menetelmällisiä ratkaisuja. (Eskola & Suoranta 2005, 20.) Tutkijan tekemä tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja suunnitelmat voivat muuttua olosuhteiden mukaan (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Oma tutkimussuunnitelmamme muokkautui useaan otteeseen tutkimusta tehdessä, mutta silti sen tekeminen oli tärkeä ja olennainen osa tutkimusprosessia. Tutkimussuunnitelman tekeminen auttoi pääsemään kohti päämääräämme eli tutkimuksen valmistumista.

Laadullisen tutkimuksen tekijä ei voi irtisanoutua arvolähtökohdista, sillä arvot muokkaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Objektiiivisuuden saavuttaminen tutkimuksessa on mahdotonta, koska tutkija ja se, mitä tiedetään, ovat saumattomasti kietoutuneet toisiinsa. Tulokseksi saadaan tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuneita ehdollisia selityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin löytää tai paljastaa tosiasioita, eikä todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Havaintomme ovat aina jollakin tavalla sidoksissa aikaisempiin kokemuksiimme, mikä tulee huomioida myös laadullisen tutkimuksen tekemisessä. Aiemmat kokemukset eivät kuitenkaan saisi vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen niin, että ne rajaavat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Oleellista on, että tutkittavasta kohteesta muodostuneet ennako-oletukset tiedostetaan ja näin myös huomioidaan tutkimuksen esioletuksena. Tässä yhteydessä voidaan puhua tutkimuksen hypoteesittomuudesta eli siitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai sen tuloksista. (Eskola & Suoranta 2005, 19–20.)

Tutkimuksemme voidaan ajatella olevan myös tapaustutkimus, jonka lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja näin muodostaa merkityksiä maailmasta, joissa he elävät. Olemme tutkijoina kiinnostuneita niistä merkitysrakenteista, joita tutkittava antaa omassa ympäristössään toiminnalleen. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista, monitieteistä, luonnollista, vuorovaikutteista, joustavaa, arvosidonnaista ja yksilöllistä. Tulosten kautta ja niiden avulla voi oppia uutta ja pohtia omia kokemuksiaan. (Syrjälä 1994, 13.) Tapaustutkimuksen ei ajatella olevan tutkimusmenetelmä, vaan enemmänkin lähestymistapa tai näkökulma (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168).

Tapaustutkimuksella pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta. Päämääränä on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tapaustutkimuksen vahvuutena pidetäänkin sen kokonaisvaltaisuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–160.) Tapauksella tarkoitetaan tutkimuksen objektia eli tutkimuskohdetta. Tutkimuskohdeena eli tapauksena omassa tutkimuksessamme on yksi neljäs luokka Tyrnävän Kirkkomännikön koulusta. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohde on määriteltävä perusteellisesti, sillä tämä auttaa rajaamaan tutkittavan tapauksen muusta maailmasta. Määriteltäessä tutkimuskohdetta on vastattava kysymykseen ”Mikä on tutkittava tapaus?” ja perustella miksi tutkittava tapaus on valittu tutkimuskohteeksi. Määrittely on tärkeää, jotta tutkimusraportin lukija pystyy saamaan tiedon siitä, keihin tutkimustulokset ovat yleistettävissä ja sovellettavissa. (Laitinen 1998, 33, 36.)

Tapaustutkimuksissa tutkittava kohde voidaan valita monin eri perustein esimerkiksi tutkijan oman kiinnostuksen pohjalta (Syrjälä 1994, 22–23). Lisäksi se voi olla käytännöllisen tai teoreettisen intressin ohjaama (Laitinen 1998, 36). Tutkimuksemme kohde valikoitui käytännöllisten syiden kautta, sillä lähdimme tuottamaan lisää informaatiota Kirstinän 2014 aloittamaan tutkimukseen. Tapaustutkimukset voivat pyrkiä olemaan tyypillisiä, jolloin tulokset voidaan yhdistää toisiin samanlaisiin tilanteisiin. Lisäksi ne voivat olla tutkimusotteeltaan kriittisiä, ainutkertaisia tai uutta tietoa paljastavia. (Syrjälä 1994, 22–23.) Oma tutkimuksemme on tyypillistä tapaustutkimusta, jolloin tarkoituksena on verrata sen tuloksia muihin samankaltaisiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin.

Tapaustutkimus vaatii luottamuksen tutkittavien ja tutkijan välille ja usein tähän tarvitaan jonkinlaista sopimusta. Tutkimuksen aikana tutkija ja tutkittavat ovat vahvasti vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on erittäin olennaista tutkimusaineiston keräämisestä. Vuorovaikutus on demokraattista, joka ymmärretään niin, että jokainen ihminen omis-

taa itseään koskevan tiedon itse ja tämän takia jokaisella on oikeus päättää antaako tietoa eteenpäin toisille ihmisille. Tutkijan ja tutkittavien roolit ovat vahvasti yhteyksissä toisiinsa, eikä niitä ole selkeä erottaa toisistaan. Tutkittavaa pidetään tutkimusta tehtäessä osallistuvana, tuntevana ja toimivana henkilönä. Tutkija taas on mukana tutkimuksessa aina omine subjektiivisine kokemuksineen, jotka eivät saisi vaikuttaa tutkimuksen tekoon. (Syrjälä 1994, 14.)

4.4 Fenomenografia tutkimusotteena

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, joka on tutkimusotteeltaan fenomenografinen, sillä haluamme tutkimuksellamme selvittää lasten käsityksiä tutkittavasta asiasta eli hyvinvoinnista ja turvallisuudesta koulupihalla. Fenomenografia tutkimusotteena pyrkii painottamaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä, kokemuksia ja ymmärrystä siitä maailmasta, jossa he elävät (Niikko 2003, 30–31).

Fenomenografisen tutkimuksen ihmiskäsityksen taustalla on ajatus siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka omalla kielellään osaa tietoisesti ilmaista käsityksiään sekä rakentaa niitä. Tämän takia fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavia henkilöitä tutkitaan vuorovaikutteisesti, eikä ulkoisen tarkkailun avulla. Ihmisen toiminnan ja ajattelun ajatellaan olevan kokonaisvaltaista, johon vaikuttaa ihmisen oma tietoisuus. (Ahonen 1994, 121–122.) Tutkija nähdään oppijana, joka etsii tutkittavan ilmiön merkityksiä ja rakenteita (Niikko 2003, 31).

Fenomenografiassa sanat käsitys ja kokemus ovat keskeisessä asemassa. Käsityksien rakentumiseen vaikuttavat aina vahvasti kokemukset ja kokemus heijastuu aina käsitysten kautta. Kokemuksen voidaan ajatella olevan prosessi, joka tähtää käsitysten muodostamiseen. (Niikko 2003, 25.) Fenomenografia tutkii laadullisesti ihmisen tietoisuudessa ilmenviä maailmaa koskevia käsityksiä. Samat käsitykset voivat erota henkilöistä riippuen, sillä ihmisten kokemusmaailmat voivat poiketa hyvinkin toisistaan. (Ahonen 1994, 114–115.) Tutkimuksemme osallistuvien lasten näkemykset pohjautuvat heidän aiemmin kokemaansa, jonka vuoksi jokaisen lapsen näkemykset voivat olla erilaisia, mutta silti kaikki tärkeitä ja ainutlaatuisia. Kokemuksien lisäksi ihmisten käsityksiin voivat vaikuttaa muun muassa ikä, sukupuoli ja koulutustausta (Metsämuuronen 2006, 108). Nämä tekijät ovat

saattaneet vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden lasten näkemyksiin, mutta niitä emme ole tutkimuksessamme huomioineet, sillä näiden tekijöiden yhteyttä käsityksiin olisi pitänyt tutkia toisenlaisilla menetelmillä.

Fenomenografia on kiinnostunut käsitysten sisällöllisistä eroista ja tämän kautta se eroaa kin muista käsitetutkimuksista (Ahonen 1994, 114-115). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan toisten ihmisten kokemuksia ja sen tavoitteena onkin kuvata tietyn ilmiön kokemista ja sitä, minkä laatuista kokemukset ovat. Pääpainona ovat tutkittavien kokemusten variaatiot eli muunnelmat. (Niikko 2003, 20, 24.) Fenomenografiseen tutkimusotteessa etsitään käsityksistä merkityksiä, jotka tutkija pyrkii muokkaamaan ymmärrettäviksi (Ahonen 1994, 125–126). Omassa tutkimuksessamme selvitimme lasten käsityksiä hyvinvointia tukevasta ja turvallisesta koulupihasta. Esiin nousseista käsityksistä poimimme merkityksellisiä asioita ja pyrimme tekemään niistä ymmärrettäviä ja selkeitä lukijoille. Käsitysten ymmärrettäväksi tekemisen jälkeen muodostetaan johtopäätökset, joissa tuodaan esiin tutkittavien käsitysten eroavaisuuksia niin, että niiden ainutlaatuisuus ja alkuperäisyys säilyy. (Ahonen 1994, 126).

4.5 Haastattelu aineistokeruumenetelmänä

Aineistokeruumenetelmän valintaa ohjaa se, minkälaista tietoa etsitään ja keneltä tai mistä tietoa etsitään (Hirsjärvi ym. 2009, 184). Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä toimii haastattelu. Haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä on luontevaa silloin, kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Haastattelevan tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, näkemyksistä ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti tässä tutkimuksessa haastattelun fokuksena ovat haastateltavien näkemykset tutkittavasta aiheesta.

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on paljon käytetty menetelmä. Haastattelussa ihminen on nähtävä subjektina. Haastateltava on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, jolle tulee antaa mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Laadullisen tutkimushaastattelun lähtökohtana on ajatus siitä, että haastattelu voi onnistua vain jos tutkijan ja tutkittavan välille löytyy yhteisymmärrys, jol-

loin kumpikin osapuoli ymmärtää toisiaan (Rastas 2005, 79). Tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa yksilöllistä tietoa tutkittavasta aiheesta ja haastattelu menetelmänä tukee tätä. Käyttäessämme haastattelua aineistokeruumenetelmänä, on tutkimuksen kohdejoukko kvantitatiivisia eli määrällisiä menetelmiä pienempi. Määrälliset menetelmät voivat mahdollistaa tulosten yleistettävyyden, kun taas laadulliset menetelmät kuten haastattelut tuottavat enemmän yksilöllisempää ja syvällisempää tietoa.

Haastattelun käyttäminen tässä tutkimuksessa on perusteltua myös sen joustavuuden vuoksi. Haastattelu on menetelmänä joustava, sillä haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, mikä taas mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Haastateltaessa on siis mahdollista ohjata haastateltavaa haluttuun suuntaan tai pyytää haastateltavaa tarkentamaan näkemyksiään ja näin löytää vastauksia tutkimuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin.

Haastattelu on aikaa vievä aineistonkeruumenetelmä, mutta sen etuna on kuitenkin haastateltavien tavoitettavuus. Haastattelun etuna on yleensä se, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt on helpompi saada tutkimukseen mukaan. Lisäksi haastateltavien tavoittaminen myöhemmin on helpompaa, jos tutkijalla herää tutkimuksen edetessä lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Omalla kohdallamme haastattelun käyttöä puoltavat nimenomaan kyseiset seikat. Lasten saaminen haastateltaviksi on usein helpompaa esimerkiksi koulun kautta, jolloin tutkijat voivat mennä koululle lasten luo. Kaikkien haastateltavien ollessa valmiiksi samassa paikassa, ei tutkijoiden tarvitse järjestää jokaiselle haastateltavalle omaa paikkaa ja aikaa, mikä helpottaa tutkittavien tavoitettavuutta.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keräämiseen. Heidän mukaansa haastattelulle on tyypillistä, että se on ennalta suunniteltu sekä haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastattelija tuntee oman roolinsa ja joutuu usein motivoimaan haastateltavaa. Haastattelulle tyypillistä on myös se, että haastateltava oppii roolinsa haastattelun kuluessa ja lisäksi hänen on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42–43.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu on toteutettu puolistrukturoidulla eli teemahaastattelulla, joka on myös kasvatustieteissä paljon käytetty haastattelumuoto (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Puolistrukturoidussa haastattelumuodossa esitettävien kysymysten muoto on

kaikille haastateltaville sama, mutta tutkijan on mahdollista muuttaa kysymysten järjestystä tilanteen mukaan. Lisäksi puolistrukturoitu haastattelumuoto antaa mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole. Käyttämäämme haastattelumuotoa kutsutaan myös teemahaastatteluksi, sillä tutkimuksessa ja haastattelutilanteessa on ennalta määrätty teema, jonka ympärille haastattelu rakentuu. Teemahaastattelu kohdentuu nimensä mukaisesti tiettyihin teemoihin ja haastattelu etenee näiden valittujen teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48). Teemahaastattelun avulla on mahdollista varmistaa, että etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, eikä keskustelu karkaa tutkimuksen kannalta epäolennaiseen (Eskola & Suoranta 1999, 87).

Koska tutkimuksemme tarkoituksena on tuottaa yksilöllistä tietoa, olemme pois sulkeneet strukturoidut menetelmät. Emme tahdo sitoa haastattelua vuorovaikutustilanteena täysin ennalta määrättyyn muotiin, sillä mielestämme se rajoittaa yksilöllisten näkemysten esiin nousemista. Toisaalta olemme taas rajanneet pois avoimen haastattelun, sillä se on meille aloitteleville tutkijoille haastava, ja kiinteän keskustelurungon puuttumisen vuoksi haastattelu ei välttämättä tuota haluttuun aihepiiriin liittyvää tietoa.

Lasten haastattelun käyttäminen tutkimuksessa on yleistynyt viime vuosina (Alasuutari 2005, 145). Syitä kiinnostuksen kasvamiseen lienee useita. Yhtenä suurimpana syynä on, että länsimaissa lapsiin suhtaudutaan tasa-arvoisemmin kuin ennen. Lapset nähdään yksilöinä, joilla on omat arvonsa ja tämän vuoksi heitä halutaan kuulla ja heidän sanomaansa suhtaudutaan vakavammin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 128.) Lasten mielipiteiden kuunteleminen on nykyisin hyvin tärkeää ja lapsia halutaan ottaa mukaan erilaiseen toimintaan kuten heitä koskevaan päätöksentekoon ja suunnitteluun. Olemme omassa tutkimuksesamme halunneet haastatella nimenomaan lapsia, sillä haluamme kuulla heidän mielipiteitään ja näkemyksiään heidän itsensä ilmaiseminaan.

Ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä tutkijan olisi hyvä tehdä esihaastatteluja. Esihaastattelujen avulla tutkija voi testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoilua. Näiden koehaastattelujen pohjalta muotoutuu lopullinen haastattelurunko. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72.) Omalla kohdallamme suoritimme yhden koehaastattelun erällä kohderyhmän oppilaalla. Koehaastattelun kautta saimme lisäinformaatioita muun muassa ajankäytöstä ja kysymysten toimivuudesta. Koehaastattelun jälkeen totesimme haastattelurungon olevan toimiva, joten muutoksia ei muutamaa kohtaa lukuun ottamatta tarvinnut tehdä.

Tutkimukseemme tehdyt haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja haastattelupaikaksi valikoitui haastateltavien lasten koulu Tyrnävällä. Haastattelupaikan valinta on yksi olennaisimmista asioista haastattelun onnistumisen kannalta (Eskola & Vastamäki 2001, 27). Teemahaastattelussa hyvän kontaktin saaminen haastateltavaan on tärkeää. Tämän vuoksi rauhallinen ja turvallinen paikka haastateltavalle on yksi haastattelun edellytyksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74, 127.) Lasten haastatteluissa haastattelupaikan tärkeys korostuu entisestään ja Kirmanen muistuttaakin, että haastatteluympäristön tulisi olla lapselle tuttu (Kirmanen 1999, 203–204). Suoritimme tutkimukseemme haastattelut rauhallisessa erillisessä tilassa, jossa ei ollut ulkoisia häiriötekijöitä kuten muita henkilöitä tai kovaa melua.

Haastattelulle ei ole olemassa määrällistä kestoja, mutta lasten ollessa haastateltavina on tutkijan kiinnitettävä huomiota siihen, etteivät haastattelut ole liian pitkiä. Hirsjärvi ja Hurme (2001) ovat listanneet asioita, joita tulisi huomioida lasten haastatteluja tehtäessä. Haastattelijan tulee olla haastattelutilanteessa tutkijan roolissa ja lisäksi hänen tulee olla kiinnostunut kaikesta, mitä lapsi kertoo sekä muistaa mitä lapsi on sanonut. Haastattelija ei myöskään saa painostaa lasta vastauksissaan. Lisäksi on tärkeää, että haastattelija huomioi sen, ettei lapsi välttämättä tunne kaikkia käsitteitä, joita haastattelija käyttää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 74, 130.) Haastatteluja suunniteltaessa pyrimme laatimaan kysymykset mahdollisimman yksinkertaisiksi ja selkeiksi lapsille. Käytimme haastatteluissa lapsille sopivaa sanastoa ja välttelimme hankalia kysymysmuotoja. Lasten empiessä vastauksessaan, pyrimme muotoilemaan kysymyksen uudelleen ja rohkaisemaan heitä kertomaan omat ajatuksensa, kuitenkin painostamatta heitä liikaa. Yhden haastattelun kesto oli keksimääriin noin 20 minuuttia, mikä mielestämme osoittautui kyseisen ikäryhmän kohdalla sopivaksi haastattelun pituudeksi. Haastattelujen keston keskiarvo oli 18 minuuttia ja 40 sekuntia.

Haastattelun tallentaminen jollakin tapaa on erittäin olennaista haastattelujen yhteydessä (Kirmanen 1999, 206–207). Omassa tutkimuksessamme tallensimme haastattelut ääninauhurille. Haastattelujen nauhoittaminen mahdollistaa nopeasti sujuvat ja ilman katkoja toteutettavat haastattelut. Nauhoittamisen etuna on muun muassa se, että se mahdollistaa olennaisten asioiden säilyttämisen ja lisäksi myös muun kuin sanallisen viestinnän kuten taukojen ja äänen käytön huomioimisen. Luontevan ja vapautuneen keskustelun saavuttamiseksi olisi hyvä suorittaa haastattelut ilman kynää ja paperia. Haastattelurunkoon paneutuminen ennen haastattelua luo myös vapautuneemman tunnelman. Ennen haastattelun tekemistä tulee tallentamisesta kertoa haastateltavalle. Tallentamisesta ei kuitenkaan tulisi

tehdä liian isoa numeroa, ettei se vie liikaa huomiota itse haastattelusta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 75, 92.)

Lapset voivat olla haastateltavina hyvinkin vähäsanaisia tai toisaalta puhe voi lähteä rön-syilemään, jonka vuoksi haastattelujen nauhoittaminen on tärkeää oman tutkimuksemme toteuttamisen kannalta. Nauhoittamisen kautta voimme paneutua lasten vastauksiin jälkikäteen ja tätä kautta analysoida heidän sanomisiaan huolellisemmin. Tiittula ja Ruusuvuori (2005, 15) muistuttavat, että haastattelujen nauhoittaminen ja niiden kuunteleminen jälkikäteen voivat tuoda esiin uusia ulottuvuuksia, joita haastattelun aikana ei ole välttämättä huomannut. Myös tutkimuksen raportointi voidaan tehdä tarkemmin nauhoituksen ansiosta.

Kerroimme aina haastattelun alussa lapsille, että nauhoitamme haastattelut siksi, että voimme palata keskusteluun myöhemmin, sillä emme voi muistaa kaikkea, mistä olemme keskustelleet. Lapsille nauhoitus sopi hyvin, eikä oman kokemuksemme mukaan aiheuttanut sen suurempia jännitteitä haastattelutilanteeseen. Olimme valmistautuneet haastatteluihin huolella, mutta haastatteluissa meillä oli kuitenkin mukana haastattelurunko, jota käytimme välillä tukena keskustelussa. Siirtyminen seuraavaan kysymykseen tapahtui lasten kanssa melko mutkattomasti, mikä helpotti haastattelun etenemistä luontevasti.

4.6 Aineiston analyysi

Tutkijan valinnat tutkimusprosessin alkuvaiheessa vaikuttavat osittain siihen, miten aineistoa käsitellään ja tulkitaan. Parhaimmillaan tutkijan valinnat tutkimusprosessin eri vaiheissa muodostavat kiinteän ja johdonmukaisen rakennelman. Tutkimuksen aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko on tutkimuksen ydinasia, tärkeä vaihe, johon tähdätään heti tutkimuksen alusta alkaen. Tutkijalle selviää tutkimuksen analyysivaiheessa se, millaisia vastauksia hän saa asetettuihin tutkimusongelmiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 221.)

Tutkimuksen aineistoa voidaan analysoida eri tavoin, mutta pääperiaatteena on kuitenkin valita aineiston analyysitavaksi sellainen analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksen tutkimustehtävään ja asetettuun tutkimusongelmaan (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota käytetään usein kaikissa laadullisissa tutkimuksissa (Tuomi & Sarajarvi 2009, 91). Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jota on mahdollista käyttää sekä kvalitatiivisessa, että kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysissa tutkimusaineisto on yleensä kielellistä, tekstipohjaista aineistoa, jonka tutkija luokittelee erilaisiin sisältöluokkiin ja pyrkii sitä kautta saamaan itselleen oleellista tietoa tutkimuksestaan ja analysoimaan tutkimuskohdettaan. Keskeisimmässä osassa analyysia yleensä kuvataan aineiston sisältöä, mutta myös muotoa ja rakennetta voidaan tutkia. (Seitamaa-Hakkarainen 1999.) Tässä tutkimuksessa analysoinnin kohteena on nimenomaan aineiston eli haastattelujen sisältö, ei sen muoto tai rakenne.

Toteutimme molemmille tutkimuskysymyksillemme erikseen oman sisällönanalyysin, sillä koimme sen sopivan työhömmehin parhaiten. Seuraavaksi kuvaammekin aineiston analyysin vaiheet sisällönanalyysin kautta ja annamme esimerkkejä liittyen tutkimuskysymykseen yksi, joka käsittelee sitä, millaisilla tekijöillä on merkitystä lasten hyvinvointiin koulupihalla. Tutkimuskysymyksen yksi sisällönanalyysin ensimmäiset vaiheet löytyvät kokonaisuudessaan liitteistä 3 ja 4.

Lähtiessämme analysoimaan aineistoa haastattelujen tallentamisen jälkeen, ensimmäisenä vuorossa oli litterointi eli tallennetun aineiston puhtaaksi kirjoittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Kuuntelimme haastattelut nauhalta ja kirjoitimme ne auki sanatarkasti. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 52,5 sivua. Taulukossa 1 on nähtävillä haastattelujen ajankäyttö kokonaisuudessaan.

TAULUKKO 1. Haastattelujen aikataulu ja ajankäyttö

| Haastateltavat | Päivämäärä | Haastattelun kesto (min) | Litteroitu sivumäärä |
|----------------|------------|--------------------------|----------------------|
| Tyttö 1 | 2.12.2014 | 17.40 | 7 |
| Tyttö 2 | 11.2.2014 | 17.42 | 4 |
| Tyttö 3 | 11.2.2014 | 22.25 | 6 |
| Tyttö 4 | 11.2.2014 | 14.06 | 6,5 |
| Poika 1 | 11.2.2014 | 19.46 | 7,5 |
| Poika 2 | 11.2.2014 | 22.01 | 7,5 |
| Poika 3 | 11.2.2014 | 15.47 | 8 |
| Poika 4 | 11.2.2014 | 19.02 | 6 |

Litteroinnin jälkeen luimme litteroidut haastattelut useaan kertaan ja perehdyimme niiden sisältöihin tarkemmin. Tämän jälkeen kokosimme kysymys kysymykseltä kaikkien haastattelujen vastaukset erilliseen tiedostoon, jonka tulostimme seuraavaa vaihetta varten. Luimme haastatteluaineistoa läpi useaan otteeseen ja alleviivasimme sieltä erivärisillä kynillä tutkimuskysymyksiimme olennaisesti liittyviä asioita. Näitä aineistosta etsittäviä olennaisia asioita kutsutaan analyysiyksiköiksi. Analyysiyksiköitä ei ole harkittu tai päätetty etukäteen vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Analyysiyksiköksi omalla kohdallamme valikoituivat merkittävät ilmaukset, jotka olivat niin sanoja ja lauseita kuin pidempiä pätkiä lasten kertomaa. Tämän kautta aineiston tarkempi sisältö tuli tutummaksi ja sen analysoiminen selkiintyi. Tätä vaihetta Tuomi ja Sarajärvi kutsuvat pelkistettyjen ilmausten etsimiseksi ja alleviivaamiseksi. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimuskysymys, jonka kautta aineistoa pelkistetään kirjoittamalla ylös tutkimuskysymykseen liittyvät olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Alleviivaamisen jälkeen listasimme tutkimuskysymysten kannalta tärkeät alkuperäisilmaukset allekkain ja aloimme yksi kerrallaan pelkistämään eli *redusoimaan* niitä. Tiivistimme alkuperäisilmaukset tutkijan kielelle sopiviksi lauseiksi ja sanoiksi (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki alkuperäisilmausten muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|--|
| ”...siellä ei ois kavereita” | Yksin jääminen |
| ”...ja sit et ois hyvä yhteishenki ja kaikki sais tulla aina sammaan pelliin ja yhdessä tehtäis jotaki luokanki kanssa” | Hyvä yhteishenki ja yhteinen tekeminen |
| ”...nyt on vaan aika kylmä, niin ei hirveenä aina huvittais mennä ulos...” | Kylmä ilma |
| ”...en tykkää siitä että on liukasta, kesällä ku on hippaa niin tulee helpommin hiki” | Liukas piha ja liian lämmin ilma |

Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen oli vuorossa aineiston ryhmittely eli *klusterointi*. Aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka pohjalta samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin omiin alaluokkiinsa (Taulukko 3). Alaluokat

nimettiin omilla käsitteillä, jotka me tutkijoina valitsimme itse. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alaluokkien muodostaminen oli aikaa vievä prosessi ja lopulliset alaluokkien nimet eivät muodostuneetkaan heti ensimmäisellä kerralla. Alaluokkien työstäminen oli hyödyllistä, sillä se avasi meille aineistoamme entisestään ja selvensi analyysia kokonaisuudessaan.

TAULUKKO 3. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokiksi

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--------------------|--|
| Yksin jääminen | Kaverisuhteiden ja yhteishengen merkitys välitunneilla |
| Hyvä yhteishenki | |
| Yhteinen tekeminen | |
| Kylmä ilma | Sääolosuhteiden vaikutus viihtymiseen |
| Liukas piha | |
| Liian lämmin ilma | |

Aineiston ryhmittelyä seurasi aineiston *abstrahointi*. Abstrahoinnissa alaluokkia yhdistellään ja näistä muodostetaan yläluokkia, jotka nimetään aineistoon sopivalla tavalla. Abstrahointia tehdään niin kauan, että se on aineiston sisällön kannalta järkevää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alaluokista muodostamamme yläluokat nimesimme seuraavasti: mahdollisuus vapaaseen toimintaan, sosiaaliset suhteet ja -taidot, kiusaaminen, tapaturmat, vuodenaikojen vaikutus, luonto, tekemisen ja ajan puute sekä lasten osallisuus (Taulukko 4). Omassa työssämme ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pääsimme muodostamaan aineistosta yläluokkia, mutta toisen tutkimuskysymyksen kohdalla riittäväksi muodostuivat jo alaluokat.

TAULUKKO 4. Alaluokista muodostuneet yläluokat

| Alaluokka | Yläluokka |
|--|-----------------------------------|
| Mahdollisuus liikkua | Mahdollisuus vapaaseen toimintaan |
| Vapaa oleminen | |
| Kaverisuhteiden ja yhteishengen merkitys välitunneilla | Sosiaaliset suhteet ja -taidot |
| Asioiden ja tunteiden ilmaisu ja selvittäminen yhdessä | |
| Henkinen ja fyysinen kiusaaminen sekä ristiriidat | Kiusaaminen |
| Tapaturmat | Tapaturmat |
| Sääolosuhteiden vaikutus viihtymiseen | Vuodenaikojen vaikutus |
| Luonnon tarjoamat välituntipaikat | Luonto |
| Välituntiviihtyvyyttä rajoittavat tekijät | Tekemisen ja ajan puute |
| Konkreettiset muutosehdotukset | Lasten osallisuus |

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla oli mahdollista jatkaa abstrahointia ja näin muodostaa yläluokista vielä pääluokkia. Abstrahoinnin jälkeen muodostui kolme pääluokkaa, jotka kuvaavat hyvin tutkimusongelmaamme. Kiusaaminen, tekemisen ja ajan puute sekä lasten osallisuus muodostavat psyykkisten tekijöiden kokonaisuuden. Sosiaalisten tekijöiden kokonaisuuden muodostavat sosiaalisiin suhteisiin ja -taitoihin liittyvät ilmaisut. Kolmannen pääluokan, jonka nimesimme fyysisten tekijöiden kokonaisuudeksi, muodostavat seuraavat tekijät: mahdollisuus vapaaseen toimintaan, tapaturmat, vuodenaikojen vaikutus ja luonto. (Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Yläluokista muodostuneet pääluokat

| Yläluokka | Pääluokka |
|-----------------------------------|---------------------|
| Kiusaaminen | Psyykkiset tekijät |
| Tekemisen ja ajan puute | |
| Lasten osallisuus | |
| Sosiaaliset suhteet ja -taidot | Sosiaaliset tekijät |
| Mahdollisuus vapaaseen toimintaan | Fyysiset tekijät |
| Tapaturmat | |
| Vuodenaikojen vaikutus | |
| Luonto | |

Olemme analysoineet tutkimuskysymyksen kaksi samalla tavalla, sisällönanalyysin avulla. Tutkimuskysymyksessä kaksi selvennämme lasten näkemyksiä turvallisesta koulupihasta, ja sen analyysin vaiheet löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 5.

Vastaukset tutkimuskysymykseen turvallisesta koulupihasta löytyivät haastattelukysymyksistä 17–20 (Liite 2), jotka myös analysoimme sisällönanalyysin avulla. Kysymysten kautta rakentuneista alkuperäisilmauksista muodostui 12 pelkistettyä ilmausta, jotka nimesimme seuraavasti: kiusaaminen, fyysinen väkivalta, konfliktit, kavereiden kanssa oleminen, kaikki mukaan leikkeihin, kaverin auttaminen, vaaralliset paikat, turvalliset välineet, vahinkojen ennaltaehkäisy, tekemisen puute, aikuisten läsnäolo ja muiden ihmisten läsnäolo. (Liite 5.) Tämän jälkeen etsimme pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja tätä kautta yhdistimme ilmaukset neljäksi eri luokaksi. (Taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet alaluokat

| Pelkistetyt ilmaukset | Alaluokka |
|------------------------------|----------------------------------|
| Kiusaaminen | Henkinen ja fyysinen kiusaaminen |
| Fyysinen väkivalta | |
| Konfliktit | |
| Kavereiden kanssa oleminen | Vertaissuhteiden merkitys |
| Kaikki mukaan leikkeihin | |
| Kaverin auttaminen | |
| Vaaralliset paikat | Fyysisen ympäristön puitteet |
| Turvalliset välineet | |
| Vahinkojen ennaltaehkäisy | |
| Tekemisen puute | |
| Aikuisten läsnäolo | Aikuisten läsnäolo |
| Muiden ihmisten läsnäolo | |

Tutkimuskysymystä kaksi täydensimme lisäksi haastattelukysymyksillä 24–27 (Liite 2) liittyen sääntöihin ja rajoituksiin koulupihalla välituntisin. Perehdyimme oppilaiden vastauksiin lukemalla ne huolella läpi ja lisäksi alleviivasimme vastauksista tutkimuskysymystämme tukevat olennaiset asiat koskien turvallisuutta.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa esittelemme aineiston analyysin kautta muodostuneita tutkimustuloksia, jotka ovat syntyneet haastattelujen kautta, kahdeksan neljäsluokkalaisen lapsen näkemyksistä. Käsittelemme molempia tutkimuskysymyksiä ja niiden tuloksia omissa alaluvuissaan. Olemme nostaneet lasten haastatteluista esille tutkimustulosten kannalta merkittäviä vastauksia, jotka näkyvät tekstissä *kursivoituina*. Tutkimustulosten esittämisen ohella pohdimme tutkimustuloksiamme suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

5.1 Lasten hyvinvointiin koulupihalla vaikuttavia tekijöitä

Tämän kappaleen tarkoituksena on vastata tutkimuskysymykseen siitä, millaisilla tekijöillä lasten näkemysten mukaan on merkitystä heidän hyvinvointiinsa koulupihalla. Tähän tutkimuskysymykseen olemme etsineet vastauksia jokaisesta haastattelukysymyksestä (Liite 2). Aineiston analyysissa muodostui kolme pääluokkaa, jotka olemme nimenneet psyykkiseksi tekijöiksi, sosiaalisiksi tekijöiksi ja fyysisiksi tekijöiksi (Taulukko 5). Nämä kolme pääluokkaa sisältävät niitä tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä lasten hyvinvoinnin kannalta koulupihalla.

Psyykkisillä tekijöillä on tutkimuksemme mukaan merkittävä asema lasten hyvinvoinnin kannalta. Lasten hyvinvointiin vaikuttavia psyykkisiä tekijöitä ovat kiusaamiseen, lasten osallisuuteen sekä tekemiseen ja ajan puutteeseen liittyvät tekijät (Taulukko 5). Vastauksista kävi ilmi, että lapset näkivät kiusaamisen hyvinvointia merkittävästi heikentävänä tekijänä. Heidän mukaan erityisen inhottavaa välitunneilla olisi, jos joutuisi kiusaamisen kohteeksi. Kiusaamisen kohteeksi joutumisen lisäksi lasten puheista välittyi se, että kiusaaminen on inhottavaa ihan kenen tahansa oppilaan kohdalla.

”Semmonen, että kiusattas kokoajan...että se ei loppus ikinä”

Kiusaaminen ilmeni vahvasti jokaisen lapsen puheissa. Janhusen väitöstutkimuksesta (2013, 59–62) selviääkin, että kiusaamisella on merkittäviä negatiivisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnin kokemukseen. Tutkimuksessamme selvisi myös, että lapset eivät ha-

lua viettää aikaa yksin välitunneilla. Lapset kertoivat, että välitunneilla ollaan mieluiten kavereiden kanssa, eikä yksin oleminen ole kivaa. Janhusen tutkimuksen mukaan oppilaat taas kokivat, että yksin jääminen voi altistaa kiusaamisen kohteeksi joutumiselle. Lisäksi yksin jäämisen ajateltiin vaikuttavan koulunkäyntiin ja koulussa viihtymiseen sekä estävän vuorovaikutusmahdollisuuksia toisten ihmisten kanssa. (Janhunen 2013, 60.) Oman tutkimuksemme mukaan yksin oleminen välitunneilla ei lasten mielestä ole kivaa, sillä silloin ei ole mitään tekemistä.

Kiusaamisen lisäksi tutkimukseemme osallistuneet lapset nostivat puheissaan esille konkreettisia muutosehdotuksia välitunneille ja nimesimme nämä lapsen osallisuuden liittyviksi asioiksi. Näkemyksemme mukaan toiveilla ja parannusehdotuksilla lapset ilmaisevat sellaisia asioita, joilla olisi mahdollisuus lisätä hyvää oloa ja viihtyvyyttä välitunneilla. Lasten kuuleminen heitä koskevissa asioissa on avainasemassa silloin, kun tavoitteena on juuri lasten hyvinvoinnin lisääminen (McAuley, Morgan, & Rose, 2010, 502–503).

Esimerkkejä lasten toiveista ja parannusehdotuksista:

”No tuo pieni rimpuiluteline ois semmonen iso...sitte tulis semmosia hämähäkikkeitä tai tuommosia rengaskiikkuja”

”Noo, että kaikille luokille ois oma maali...”

Lasten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksiin on kiinnitetty viime vuosina entistä enemmän huomiota ja esimerkiksi uusimman kouluterveyskyselyn (2014) mukaan oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet koulussa ovat kehittyneet positiiviseen suuntaan (Luopa ym. 2014, 73). Myös tutkimukset lasten osallisuudesta ovat lisääntyneet. Esimerkiksi Kirsitinän (2015) koulupihaa ja osallisuutta käsittelevästä tutkimuksesta selviää, että lapsille on tärkeää päästä vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin. Heille täytyy vain antaa mahdollisuus vaikuttaa. Kempainen (2014) taas toteaa omassa lasten osallisuutta tutkivassa gradu -tutkielmassaan, että osallisuutta pidetään tärkeänä osana koulutyötä ja lasten käsitykset osallisuudesta ovat positiivisia.

Tutkimuksessamme selvisi, että yksi psyykkisen hyvinvointiin vaikuttava tekijä oli lasten kokemus siitä, että välitunneilla ei ole mielekäästä tekemistä tai välitunneille ei haluta mennä mielekkään oppitunnin jälkeen. Lasten kertomasta ilmeni, että he odottavat välitunneilta nimenomaan vapaa-aikaa, sillä silloin ei tarvitse tehdä koulutehtäviä vaan voi vapaasti olla kavereiden kanssa. Lisäksi osa lapsista mainitsi välituntien olevan liian lyhyitä. Suurin osa

oli sitä mieltä, että välituntien pituus on sopiva, vaikka osa kaipasi yhtä pidempää välituntia. Tekemisen puutteen vaikutus hyvinvointiin on käynyt ilmi myös Janhusen (2013, 67–68) väitöstutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan tekemisen puutteella oli yhteyksiä hyvinvointiin koulussa. Oppilaiden mukaan tärkeää on, että välitunneilla olisi jotakin tekemistä.

Toiseksi pääluokaksi muodostuneet sosiaaliset tekijät (Taulukko 5) nousivat vahvasti esille aineistosta. Jokainen lapsi mainitsi haastattelussaan sosiaalisiin suhteisiin ja -taitoihin liittyviä tekijöitä. Nämä tekijät nähtiin hyvinvointiin positiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Sosiaalisten tekijöiden pääluokka pitää sisällään kaverisuhteet ja yhteishengen sekä omien ajatusten ja tunteiden ilmaisun sekä konfliktien selvittämisen. Lapset kokivat, että kaverisuhteilla ja yhteishengellä oli suuri vaikutus siihen, millaisina välitunnit nähtiin. Usean lapsen mukaan välitunneista kivan tekevät nimenomaan kaverit ja heidän kanssaan leikkiminen ja pelaaminen. Pelien ja leikkien kautta syntynyt hyvä yhteishenki oli lapsille tärkeää ja osa oppilaista kertoikin, että koko luokan kesken olisi kiva pelata ja leikkiä useammin.

”Ku saa olla kavereitten kanssa niin se on parasta”

”...sit et ois hyvä yhteishenki ja kaikki sais tulla aina sammaan pelliin ja yhdessä tehtäis jotaki luokanki kanssa”

Sosiaaliset taidot ja kaverisuhteiden merkitys nähdään korostuvan etenkin kouluiässä ja näiden taitojen puuttuminen voi johtaa kiusaamiseen tai pahimmillaan syrjäytymiseen (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 152–155). Helavirran (2011, 74–75) väitöstutkimuksen mukaan sosiaalisilla suhteilla on erittäin merkittävä asema lasten hyvinvoinnin kannalta. Eri-tyisesti kaverisuhteet nähdään sosiaalisia taitoja kehittävinä asioina ja lisäksi kavereilta saatu emotionaalinen tuki luo hyvinvointia. TUKEVA -hankeen tuloksissa korostui myös kavereiden merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnille (TUKEVA -hanke 2010, 90). Lisäksi muissa tutkimuksissa on ilmennyt samanlaisia tuloksia liittyen sosiaalisten suhteiden ja hyvinvoinnin välisiin yhteyksiin (Puroila, Estola & Syrjäjä 2012; Aula 2008). Lapset kokevat olonsa viihtyisäksi koulupihalla silloin, kun he saavat olla ja leikkiä kavereiden kanssa (Karjalainen & Käyrä 2007, 59). Haapala ym. (2014) ovat tutkimuksessaan selvittäneet sitä, onko oppilaiden välituntiliikkumisella yhteyttä heidän koulussa kokemiinsa sosiaalisiin tekijöihin. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheessa syksyllä 2010 kerätyn

aineiston perusteella voidaan todeta, että välituntiliikkuminen on positiivisesti yhteydessä vertaissuhteisiin, yhteenkuuluvuuteen ja kouluilmapiiriin. Tutkimus osoitti, että mitä enemmän oppilaat osallistuivat välituntiliikuntaan, sitä paremmaksi nämä kyseiset sosiaaliset tekijät koettiin. Haapalan (2015) mukaan osallistuminen välituntiliikuntaan antaa mahdollisuuden edistää myönteisiä sosiaalisia suhteita ja kouluilmapiiriä. Hyvät sosiaaliset suhteet ja positiivinen ilmapiiri koulussa taas saattavat tukea muun muassa viihtyvyyttä koulussa.

Tutkimuksemme osoitti, että lapset kokivat tärkeäksi, että välitunneilla syntyneet riidat ja kiistatilanteet selvitetään. Lapset toivoivat voivansa leikkiä koulupihalla sovussa ilman, että tulisi riitoja. Kun riitoja tulee, on lapsille tärkeää, että ne selvitetään, etteivät ne jää vaivaamaan. Pienemmät riidat kuten erimielisyydet peleissä selvitetään yleensä lasten kesken, kun taas isommat riidat selvitetään yleensä jonkun aikuisen kanssa.

”...joskus on tullu joku pieni, mutta on se sitte ainaki sovittu aina ja silleen korjattu, että ei sitä oo koskaan jätetty...mää ainaki kertonu sen jolleki, jos on tullu jottain”

Hyvinvointiin vaikuttavaksi kolmanneksi pääluokaksi muodostui fyysisten tekijöiden kokonaisuus. Mahdollisuus vapaaseen toimintaan, tapaturmat, vuodenaikojen vaihtelu ja luonto muodostivat yhdessä fyysisten tekijöiden kokonaisuuden. Mahdollisuus vapaaseen toimintaan pitää sisällään kaiken omaehtoisen tekemisen kuten leikkimisen, pelaamisen ja liikkumisen sekä välituntivälineisiin ja -telineisiin liittyvät tekijät. Kaikelle vapaalle toiminnalle yhteistä oli hauskanpito. Vapaatoiminta ja leikit koulussa ovat korostuneet myös Eskelisen (2013), Holmikarin (2012), Kuokkasen (2012) ja Paanasen (2006) tutkimuksissa. Kirstinän (2015, 48) tutkimuksessa selvisi, että lapsille tärkeitä asioita välitunneilla olivat välituntivälineiden ja -telineiden runsas tarjouma sekä pelaamisen mahdollisuus. Myös omassa tutkimuksessamme pelit, pelikentät ja pelaamisen mahdollisuudet korostuivat. Kirstinän (2015) tutkimustuloksissa nämä näkyivät alakoulun vanhimmilla luokilla. Lapin ja Ojalan tutkimuksen (2014, 48) mukaan välitunneilla viihtymiseen vaikuttivat voimakkaimmin pelit ja leikit. Omassa tutkimuksessamme lapset toivoivat voivansa pelata mahdollisimman paljon välitunneilla ja harmia aiheuttivat erityisesti ne välitunnit, jolloin pelikentällä ei ollut oman luokan pelivuoroa.

Mielenkiintoista oli huomata, että lasten puheissa ei kertaakaan noussut esiin älypuhelimien käyttö. Kukaan lapsista ei nostanut esille, että haluaisi välitunneilla pelata puhelimella, vaan tärkeää olivat todelliset pelit ja leikit omien kavereiden kanssa. Emme tosin tiedä onko kyseisessä koulussa kielletty puhelimien käyttö välitunneilla, jonka vuoksi lapset eivät edes ottaneet asiaa esille. Joka tapauksessa tulevana kasvatusalan ammattilaisina meitä ilahduttaa se, että lapsille riittävät aivan ”tavalliset” pelit ja leikit kavereiden kanssa.

Tapaturmat ja erilaiset välitunneilla sattuneet vahingot vaikuttivat negatiivisesti lasten välitunneilla viihtymiseen. Osa lapsista mainitsi, että inhottavaa välitunneilla olisi se, jos itselle sattuisi jokin vahinko. Lapsia harmittivat välitunneilla tilanteet, joissa lapsi itse tai joku toinen lapsi oli loukkaantunut leikin tai pelin tiimellyksessä. Yleisimpiä tapaturmia olivat kaatumiset, liukastumiset ja telineistä tippumiset.

”...sen pikkuveli liukastu jäällä ja sen pää osu siihen jäähän”

”No oon määh nähny ku joku on tippunu tuosta tai sellasesta rimpuilutelineestä...”

Vuodenajat ja sää vaikuttivat usealla lapsella siihen, koettiinkö välitunnit mielekkäiksi. Kylmällä tai sateisella ilmalla oppilaat eivät halunneet mennä ulos ja esimerkiksi liukas piha aiheutti epämiellyttäviä vaaratilanteita.

”...en tykkää siitä että on liukasta...kesällä ku on hippaa niin tulee helpommin hiki”

”...nyt on vaan aika kylmä, niin ei hirveenä aina huvittais mennä ulos...”

Haastattelujen ajankohta sijoittui talveen, mikä varmasti vaikutti osaltaan lasten vastauksiin. Vastauksissa korostui talveen ja kylmään ilmaan liittyvät seikat, jotka vaikuttivat negatiivisesti lasten suhtautumiseen välitunteja kohtaan. Jos olisimme suorittaneet tutkimuksen esimerkiksi loppukeväästä, ei sää olisi välttämättä korostunut vastauksissa, ainakaan yhtä voimakkaasti kuin nyt. Oma tulostamme tukee muun muassa Blatchfordin (1998, 33) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan säähän liittyvillä tekijöillä on vaikutusta lasten viihtymiseen välitunneilla.

Ympäristöllä on osoitettu olevan merkitystä lasten viihtymiseen koulussa ja sitä kautta myös lasten hyvinvointiin. Viihtyisillä koulurakennuksilla ja piha-alueella on positiivinen vaikutus lasten mieleen ja olemukseen. (Janhunen 2013, 67–68.) Omissa haastatteluisamme osa lapsista mainitsi luonnon tärkeäksi osaksi koulupihaa. Puut olivat tärkeitä luonnonelementtejä, joiden ympärille moni leikki oli rakennettu. Erästäkin puuta oli käytetty lasten leikeissä jo useamman vuoden ajan. Koulupihan luonnonläheisyyden merkitys korostui myös Kirstinän (2015, 47) tutkimuksessa, jossa lasten piirustuksissa luonnonläheisyyttä kuvattiin muun muassa puiden, pensaiden, purojen ja ruohikon avulla. Karjalainen ja Käyrä (2007, 71) toteavat myös omassa tutkimuksessaan, että luonnonmateriaalien puuttuminen koulupihalta vaikuttaa olennaisesti lasten viihtyvyyteen koulupihalla. Tekemisämme haastatteluissa ilmeni, että luonto tarjoaa paljon leikin mahdollisuuksia. Lapset keksivät luonnon ympärille leikkejä, mutta niihin liittyy myös rajoituksia kuten se, että puihin ei saa kiivetä. Luonto osana koulupihaa on siis lapsille tärkeä asia, mutta sen tarjoamia mahdollisuuksia ei aina voi hyödyntää leikeissä.

Vaikka kansainvälisissä vertailututkimuksissa (esim. WHO 2012, 46) on todettu, että suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Omat tutkimustuloksemme kuitenkin osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet lapset viihtyvät välitunneilla ja heillä on hyvä olla siellä. Välitunnit ovat tärkeitä hetkiä lasten koulupäivän aikana ja ne koetaan mielekkäinä. Tutkimuksemme osoittaa, että välitunnit voivat hyvin luotuina ja järjestettyinä lisätä lasten hyvinvointia.

5.2 Lasten näkemys turvallisesta koulupihasta

Tässä kappaleessa pyrimme selventämään lasten näkemyksiä turvallisesta koulupihasta. Piispasen (2008) mukaan turvallisuus koulussa ilmenee niin fyysisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti sekä pedagogisesti. Näillä kaikilla osa-alueilla koettu turvallisuus on ensiarvoisen tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. (Piispanen 2008, 175–177.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan suomalaisissa kouluissa oppilaille pyritään järjestämään turvallinen arki. Kouluissa edistetään oppilaiden hyvinvointia ja turvallisuutta, jotka myös samalla ohjaavat kaikkia koulun käytänteitä. (Opetushallitus 2014, 24–25.)

Analysoinnin tuloksena muodostui neljä turvallista koulupihaa kuvaavaa alaluokkaa. Nimesimme nämä alaluokat seuraavasti: henkinen ja fyysinen kiusaaminen, vertaissuhteiden merkitys, fyysisen ympäristön puitteet sekä aikuisten läsnäolo. Seuraavaksi syvennymme esiinnoisseisiin alaluokkiin ja niiden sisältöihin.

Yhdeksi turvallisuuden kannalta oleelliseksi alaluokaksi muodostui lasten näkemysten pohjalta henkinen ja fyysinen kiusaaminen. Lasten näkemysten mukaan koulupihan turvallisuutta rajoittavat kiusaaminen, fyysinen väkivalta ja erilaiset konfliktitilanteet (Taulukko 6). Lapset kertoivat haastatteluissa, että turvallisuutta koulupihalla luo se, ettei siellä kiusata. Kiusaamista he kuvasivat muun muassa seuraavasti:

”No ettei siellä kiusata ja kaikki otetaan leikkiin mukaan”

”...ei mua itteä oo oikeestaan kukkaan kiusannu...kyllä on ainaki omalta osalta ollu aina ihan turvallinen olla ulkona”

Erilaiset konfliktit tulivat esille riitatilanteina lasten välillä. Lapset kokivat riitojen tuovan turvattomuutta välitunneille. Myös fyysinen väkivalta nähtiin uhkana turvallisuudelle koulupihalla välituntisin. Lapset kertoivat, että välitunneilla sattuu välillä tilanteita, joissa joku lapsista joutuu fyysisen väkivallan kohteeksi. Lasten mukaan turvallisella koulupihalla ei fyysistä väkivaltaa ilmene.

”Ei saa tapella”

”No ku ei siellä ollu kovin mittää riehumista tai tämmöstä”

Turvattomuutta koulussa aiheuttaa erityisesti koulukiusaaminen. Kiusaaminen aiheuttaa lapsille pahaa mieltä ja pelkoa. (Ylinen 2011, 95, 99.) Myös omassa tutkimuksessamme nousi esiin, että kiusaaminen aiheuttaa lapsille pelkoa, vaikka lapset eivät maininneetkaan joutuneensa kiusaaminen kohteeksi. Janhusen (2013, 69) väitöstutkimuksessa käy ilmi, että turvallisuus on keskeinen tekijä koulun ilmapiiriin ja yhteishenkeen liittyen. Kyseisessä tutkimuksessa oppilaat toivat ilmi, että turvallisuuden tunnetta luo muun muassa se, ettei koulussa tarvitse pelätä kiusaamista tai väkivaltaa. Kalalahti (2007, 427) taas on esittänyt, että henkisellä tuttuudella ja turvallisuudella on yhteys koulussa viihtymiseen ja koulu-myönteisyyteen.

Lasten kertomasta ilmeni selkeästi, että niin henkinen kuin fyysinen kiusaaminenkin koetaan uhkana välitunneilla ja se heikentää turvallisuutta koulupihalla. Lämsän (2009, 62, 70)

mukaan suuri osa koulukiusaamisesta tapahtuu tilanteissa, joissa opettaja ei ole paikalla kuten juuri välitunneilla. Tämä on uhka lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Kaikenlaista kiusaamista on mahdollista minimoida muun muassa takaamalla lapsille henkisesti ja fyysisesti turvallinen välituntiympäristö. Kyseisessä koulussa kiusaamisen ehkäisyyn on kiinnitetty huomiota muun muassa ottamalla käyttöön KiVa Koulu -ohjelma. Lapset kertoivat, että heille on tärkeää, että kiusaamisesta ja pahaa mieltä aiheuttaneista tilanteista kerrotaan aikuisille ja ne selvitetään. Eräs oppilas tiesi kertoa, että koulussa on käytössä kyseinen KiVa Koulu -ohjelma, mikä kertoo myös siitä, että oppilaille on puhuttu aiheesta.

Yhdeksi merkittäväksi turvallisuutta luovaksi tekijäksi nousivat vertaissuhteet. Lapset pitivät tärkeinä kavereiden kanssa olemista ja leikkimistä sekä kaverin auttamista ja puolustamista tarpeen tulleen.

”Ku siinä on kaikki kaverit ympärillä ja saa leikkiä niitten kaa...”

”Turvallisen olon tekkee kaverit”

”...ja sitte siellä niinku ollaan kaikkien kavereita ja sitte otetaan kaikki mukaan aina...”

”...sitte pittää olla kavereita...kaveri voi vaikka puolustaa”

Janhusen (2013, 60–61) tutkimuksesta selviää, että oppilaat kokevat kavereiden luovan turvallisuuden tunnetta. Joutuessaan esimerkiksi kiusaamisen kohteeksi, oppilaat kokevat putoavansa kavereilta saadun turvan ulkopuolelle, mikä taas vähentää koettua turvallisuutta. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet lapset kertoivat viettävänsä välitunnit yhden tai useamman kaverin kanssa. Lasten vastauksista välittyi myös se, että he kokivat oman nykyisen koulupihansa turvalliseksi. Kaverisuhteilla on suuri vaikutus turvallisen olon luomisessa, joka omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että myös koulupiha nähdään turvallisenä paikkana olla ja toimia.

Fyysisen ympäristön puitteista koulupihalla muodostui yksi alaluokka kuvaamaan turvallisuutta. Lapset kertoivat puheissaan vaarallisista ja turvattomista paikoista koulunsa pihalla. Turvattomuutta aiheuttivat esimerkiksi liian korkeat tai suuret telineet sekä säästä johtuvat huonot olosuhteet kuten liukas piha. Turvallisuuden taas takasivat turvalliset välineet kuten rauhalliset laitteet ja aidat koulun pihalla. Erään lapsen puheissa nousi esiin myös se, että jos välitunnilla ei tee mitään, ei silloin voi myöskään sattua mitään. Vahinkojen ennaltaeh-

käisyllä oli lasten mielestä merkitystä siihen, että koulupiha on fyysisenä ympäristönä turvallinen.

”Siellä ei oo hirveen liukasta ja kaikkia teräviä oksia ja tämmösiä, niin aiat on niissä eessä”

”...ei oo mittää härveleitä, että voi loukkaantua tai jotenki kaatua...”

”Noo semmosia rauhallisia laitteita...ettei voi jäähä toisten alle”

Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän kouluterveyskyselyn mukaan koulutapa-
turmia peruskouluissa tapahtuu eniten välitunneilla sekä liikuntatunneilla. Välituntitapa-
turmat ovat aiemmin korostuneet erityisesti alakoulussa. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos
2015.) Koulupiha tulisi rakentaa sillä ajatuksella, että se olisi mahdollisimman turvallinen
fyysisiltä puitteiltaan. Tällä ei kuitenkaan voida pois sulkea tai estää täysin tapaturmien
sattumista. Fyysisesti täysin turvallista ympäristöä on mahdotonta rakentaa, sillä silloin se
poistaisi samalla kaiken mielenkiintoisen ja haastavan tekemisen lasten näkökulmasta aja-
teltuna.

Tutkimuksemme mukaan muiden ihmisten ja erityisesti aikuisten läsnäolo välitunneilla luo
turvallisuutta. Lapset kokivat, että välituntivalvoja luo läsnäolollaan turvallisen ilmapiirin
koulupihalle. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta turvalliset aikuiset ovat avainase-
massa (Näyhä 2006). Ylisen (2011, 96) tutkimuksen mukaan koulun aikuiset ovat hyvin
keskeisiä turvallisuuden luojia koulussa. Oppilaiden kokemusten mukaan on tärkeää, että
he voivat luottaa siihen, että aikuiset ovat helposti saatavilla silloin, kun he kokevat tarvit-
sevansa heitä. Aho (1996, 59) ja Nuikkinen (2009, 269) toteavat myös, että lasten turvalli-
suuden tunnetta lisää se, että aikuinen on lasten näköetäisyydellä tai lapsi tietää, mistä hän
löytää aikuisen tarvittaessa. KiVa Koulu -ohjelman yhtenä tavoitteena on ollut saada väli-
tuntivalvojat näkyvimmiksi koulupihalla huomioliivien avulla. Liivien tarkoituksena on
luoda turvallisuutta ja tätä kautta myös estää kiusaamista välituntisin. (KiVa Koulu 2014.)

Tutkimuskysymystämme siitä, millainen käsitys lapsilla on turvallisesta koulupihasta,
olemme täydentäneet haastattelukysymyksillä 24–27 (Liite 2) liittyen sääntöihin ja rajoi-
tuksiin koulupihalla välituntisin. Säännöillä ja rajoituksilla on merkittävä rooli turvallisuu-
den takaamisessa. Lasten vastauksissa oli havaittavissa yhteinen käsitys siitä, että säännöt
ovat tärkeitä myös heidän mielestään. Suurin osa lapsista oli sitä mieltä, että sääntöjä tarvi-
taan siksi, että kaikilla olisi turvallinen ja hyvä olla. Sääntöjä perusteltiin myös vahinkojen

ennaltaehkäisemisen keinona. Lasten mielestä koulupihalla olevia sääntöjä on helppo noudattaa ja lisäksi puheissa kävi ilmi, että lapsilla oli selkeä käsitys siitä, mitä seuraa jos sääntöjä ei noudateta.

” Jos tekkee sitä niin tarpeeksi paljon niin siitä tulee jälki-istuntoa tai tulee reksin puhuttelua ”

” No..aina jos heittää lumipallon, niin voi joutua jäläkkään..niin sitte opettaja vaan puhuttellee tai jottain ”

Kysyttäessä lapsilta millaisia sääntöjä välitunneilla on, luettelivat lapset pääsääntöisesti erilaisiin välineisiin ja välitunti tekemiseen liittyviä sääntöjä.

”Öö no ei saa heittää toisia kävyillä, ei saa huitoa kepillä ”

”Noo ei saa tietenkään potkia tai lyyä tai mittään..että pittää olla varovainen, että ei satu kenellekään mittään...ja sitte ei saa heittää lumipalloja talvella...”

”...pittää kattoo kuitenkin ettei ku juostaan ettei vaan sattuis mittää ja sitte jalkapallokentällä on aina vuorot ku meillä on ollu riitoja monesti monien luokkien kans...öö niin että kenen vuoro on pelata niin meille on tehty sellaiset vuorot...”

”Ei saa kiivetä kauheen ylös puihin ”

Lapset mainitsivat kertomassaan, että jotkut säännöt ovat sellaisia, joista he eivät pidä, mutta toisaalta ymmärsivät, miksi näitäkin sääntöjä on. Esimerkiksi erään lapsen mukaan olisi kiva saada liukua jäällä, vaikka se on kiellettyä koulupihalla. Toisaalta hän ei kuitenkaan haluaisi poistaa tätä sääntöä, koska sillä voidaan välttää vahinkoja. Sääntöjen ja rajojen merkitys koulussa on tärkeää, sillä ne luovat turvallisuuden tunnetta (Tilus 2004, 49).

5.3 Yhteenveto

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää millaisilla tekijöillä on merkitystä lasten hyvinvointiin koulupihalla. Lisäksi selvitimme millainen näkemys lapsilla on turvallisesta koulupihasta. Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin muodostuminen on monen eri teki-

jän summa. Aikuisten on hyvä olla tietoisia siihen vaikuttavista tekijöistä, jotta hyvinvointia voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Kuten olemme aiemmin todenneet, turvallisuus on osa hyvinvointia, eikä lasten hyvinvointia koulupihalla voida käsitellä ilman turvallisuuden huomioimista. Turvalliseksi koettu koulu on oppilaan viihtymisen edellytys koulussa (Kämppe ym. 2008, 8). Kun oppilas kokee olonsa turvalliseksi koulussa, on hänellä silloin yleensä myös hyvä olla.

Seuraavaksi olemme koonneet yhteen hyvinvointiin ja turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Olemme jaotelleet tutkimuksessa esille nousseet asiat positiivisiin ja negatiivisiin tekijöihin.

Hyvinvointiin ja turvallisuuteen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä:

- Kaverisuhteet
- Pelit, leikit ja vapaa oleminen
- Aikuisten läsnäolo
- Lasten osallisuus
- Luonto

Hyvinvointiin ja turvallisuuteen negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä:

- Henkinen ja fyysinen kiusaaminen
- Turvattomat välineet ja paikat
- Tapaturmat
- Vuodenaikojen vaikutus
- Tekemisen ja ajan puute

Koko kouluyhteisön aikuisilla on merkittävä rooli lasten hyvinvoinnin tukemisessa. Yksittäinen opettaja voi tukea vain rajallisesti lasten hyvinvointia ja loppujen lopuksi tarvitaan aina koko koulun panostusta lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Tutkimuksellamme oli tarkoitus tuoda tietoa tutkimukseen osallistuneelle koululle siitä, millaisten tekijöiden kautta heillä on mahdollisuus vaikuttaa lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Lapsilta saatujen tietojen kautta kouluyhteisössä toimivien aikuisten on mahdollista kiinnittää huomiota juuri lasten esiin nostamiin asioihin ja sitä kautta tukea heidän hyvinvointiaan kokonaisvaltaisesti.

Osa tutkimuksessamme esiin nousseista hyvinvointiin ja turvallisuuteen vaikuttavista tekijöistä saattavat usein näyttäytyä aikuisille itsestään selvinä asioina. Tämän vuoksi saatamme arjen keskellä tahtomatta laiminlyödä lasten hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviä velvollisuuksiamme. Opettajilla on valtava vastuu jo pelkästään opetuksen järjestämisessä ja tämän vuoksi resurssit eivät välttämättä riitä kaikkeen koulun arjessa. Välitunnit ovat opettajille usein ”tauon” paikka, jonka vuoksi välitunneilla tapahtuvat asiat saattavat jäädä vähemmälle huomiolle, mikä taas on väärin lasten näkökulmasta ajateltuna. Kuten teorialuvussa 3.1. todettiin, lapset viettävät merkittävän osan koulupäivästään välitunneilla ja siksi myös niiden huomioiminen on tärkeää lasten hyvinvoinnin turvaamisen kannalta. Aikuisilla on mahdollisuus luoda hyvinvointia ja turvallisuutta koulupihalla jo pienillä tekijöillä ja pelkästään näistä asioista tietoiseksi tuleminen on askel eteenpäin.

Lapsilla on myös oma roolinsa hyvinvoinnin ja turvallisuuden saavuttamisessa. Aikuiset luovat puitteet ja mahdollisuudet hyvinvoinnille ja turvallisuudelle, mutta lapsilla on aikuisten ohella vastuu sen rakentumisessa. Lapsilla on mahdollisuus vaikuttaa muun muassa omaan asenteeseensa ja toimintatapoihinsa. Niiden kautta taas on mahdollista vaikuttaa niin omaan kuin toisten lasten hyvinvointiin ja viihtyvyyteen koulupihalla. Esimerkiksi tutkimuksessamme esiin noussut henkinen ja fyysinen kiusaaminen ovat asioita, joihin lapset voivat suurilta osin itse vaikuttaa. Noudattamalla sovittuja välituntisääntöjä, lapset pystyvät vaikuttamaan myös omaan turvallisuuteensa.

Lasten kuuleminen heitä koskevissa asioissa on tärkeää. Tutkimuksemme vahvisti tätä käsitystä, sillä lapset kertoivat, että heidän hyvinvointinsa kannalta tärkeää on saada ilmaista omia mielipiteitään. Aikuisten ja lasten välillä tulisi olla kuunteleva, avoin ja turvallinen ilmapiiri, jossa lapset pystyisivät jakamaan omia ajatuksiaan ja näkemyksiään. Aikuisilla on merkittävä rooli ilmapiirin synnyttämisessä ja heidän tehtävänä onkin luoda yhdessä lasten kanssa välitunneille sellaiset pelisäännöt, joita kaikilla on mahdollisuus noudattaa.

Kunnan asettama budjetti määrittelee vahvasti sen, millaiseksi ympäristöksi koulupiha rakentuu. Esimerkiksi uusien turvallisten välineiden hankkiminen välitunneille on kallista ja siksi kouluilla on harvoin varaa niihin. Kuitenkin panostamalla uusiin ja turvallisiin välineisiin, voidaan vaikuttaa viihtyvyyteen ja turvallisuuteen koulupihalla. Turvallisemmilla välituntivälineillä voidaan estää välitunneilla sattuvia vahinkoja ja tapaturmia. Uudet, motivoivat välituntivälineet lisäävät taas pelien ja leikkien mahdollisuuksia ja näin vähentävät lasten kokemaa tekemisen puutetta. Mielekkäät välituntivälineet motivoivat pelaamaan ja

leikkimään ja yhteinen tekeminen auttaa kaverisuhteiden muodostumista ja syventymistä. Sosiaalisten suhteiden merkitys korostuukin juuri peleissä ja leikeissä, joiden tärkeyttä myös tutkimukseemme osallistuneet lapset painottivat.

Tutkijoina ja tulevina kasvatustieteen ammattilaisina meitä ilahduttaa tieto siitä, että tutkimukseemme osallistuneet lapset kokevat viihtyvänsä omalla koulupihallaan. Pienen otannan vuoksi tätä ei voida yleistää koko kouluyhteisöä koskevaksi, mutta silti se antaa suuntaa tämän koulun lasten näkemyksistä. Hyvinvointiin ja turvallisuuteen välituntisin on silti kiinnitettävä jatkuvasti huomiota ja etsittävä keinoja, joiden avulla lapsi voi kokea voivansa hyvin välitunneilla ja koulun arjessa.

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimustamme kriittisesti sen eettisyyden ja luotettavuuden kautta. Lisäksi pohdimme tulosten hyödynnettävyyttä sekä tutkimuksen varrella tekemiämme ratkaisuja ja niiden toimivuutta jälkikäteen ajateltuna. Lopussa esitämme omia ajatuksiamme mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

6.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen uskottavuus on vahvasti sidoksissa siihen, noudattaako tutkija tutkimusta tehdessään hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaessaan tutkija toimii tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen mukaisesti, joihin lukeutuvat muun muassa rehellisyys, huolellisuus sekä tarkkuus tutkimusta tehdessä ja siitä raportoidessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Omassa tutkimuksessa olemme pyrkineet toimimaan näiden toimintatapojen mukaisesti niin, että tutkimuksestamme välittyy uskottava ja eettisyydeltään rehellinen kuva.

Luotettavuuden arviointi on asia, jota täytyy tehdä koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2005, 208). Arvioimme tutkimuksen luotettavuutta raportin loppuvaiheessa, mutta olemme perehtyneet tutkimuksen luotettavuuden arviointiin jo tutkimuksen alkuvaiheessa. Olemme pyrkineet raportissamme selostamaan mahdollisimman tarkasti mitä on tapahtunut, missä vaiheessa ja miten tuloksiin on päädytty, jotta lukijalle muodostuisi mahdollisimman selkeä kuva tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista.

Tutkimusta tehdessämme jouduimme jatkuvasti kiinnittämään huomiota siihen, ettemme tulkitsisi liikaa lasten vastauksia. Aikuisina meillä on paljon sellaista tietoa, mitä lapsilla ei välttämättä ole. Syrjälä (1994, 14) muistuttaa, että tutkimukseen vaikuttaa aina tutkijan ennako-oletukset aiheesta, jotka tutkijan on tärkeä tunnistaa. Täydellinen objektiivisuus on kuitenkin mahdotonta, sillä tutkija ja aiempi tieto ovat vahvasti kietoutuneita toisiinsa (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Olemme pyrkineet tunnistamaan omat ennakkokäsityksemme aiheesta ja pitämään ne erillään tutkimuksen tuomasta informaatiosta. Tutkijoina meidän täytyi välttää sitä, ettei aikaisempi tietomme ohjaa tulkintaamme. Tutkimuksessamme

olemme pyrkineet pois sulkemaan omat mielipiteemme ja kokemuksemme, ja keskittymään vain lasten näkemyksiin tutkittavasta aiheesta. Koimme onnistuvamme tässä tavoitteessa hyvin, vaikka se tutkimuksen alkuvaiheessa tuntui haasteelliselta.

Oman tutkimuksemme kannalta huomioitavaa on, että Kirstinän (2015) teettämät piirustukset liikkumaan kannustavasta koulupihasta ovat kuitenkin saattaneet vaikuttaa siihen, että osa lapsista saattoi ymmärtää, että tutkimuksemme liittyy juuri näiden piirustusten sisältöihin. Emme itse olleet ohjeistamassa lasten piirtämistä, jonka vuoksi emme voi tarkalleen tietää, millainen kuva lapsille on syntynyt Kirstinän ja meidän projekteistamme. Ohjeistimme lapsia aina haastattelujen alussa tulevasta, mutta piirustusten tekeminen on silti saattanut alitajuisesti ohjailla lasten vastauksia.

Tutkijoina meitä kiinnosti erityisesti se, miten olimme lasten mielestä onnistuneet turvallisen ja rennon ilmapiirin luomisessa haastattelutilanteessa. Kysyimme jokaisen haastattelun jälkeen lapsilta mielipiteitä tutkimukseen osallistumisesta. Kaikki lapset olivat tutkimuksen jälkeen sitä mieltä, että osallistuminen tutkimukseen oli mukavaa. Pääsääntöisesti lapset kokivat kysymyksiin vastaamisen helppona ja mielekkäänä. Tutkimustilanteesta jäi meille tutkijoina positiivinen mieli ja koimme, että lapset eivät jännittäneet tai arkailleet meitä liikaa.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää mielestämme myös se, että kyseinen koulu ja koulupiha sekä luokka ja sen oppilaat olivat meille täysin tuntemattomia. Näin olemme voineet rakentaa omaa tutkimustamme tältä osin ilman ennakkokäsityksiä ja olettamuksia aiheesta ja kohderyhmästä. Lasten tunteminen etukäteen olisi voinut vaikuttaa esimerkiksi haastateltavien lasten valintaan ja haastattelukysymysten rakentumiseen. Toisaalta, jos lapset olisivat olleet tuttuja meille, olisivat he voineet kertoa näkemyksiään vielä syvällisemmin ja tarkemmin, jolloin esiin olisi voinut nousta erilaisia näkökulmia.

Tutkimuksemme koskiessa hyvin pientä kohdejoukkoa, ei yleistettävyyttä tutkimusaiheesta voi tehdä. Jo tutkimustamme aloittaessa tavoitteena ei ollut saada tutkimustuloksista yleistettäviä tuloksia, vaan halusimme ennemminkin keskittyä juuri kyseisen kohdejoukon ajatuksiin ja näkemyksiin. Eskola ja Suoranta (1999, 62) painottavat, että arvioidessa aineiston riittävyyttä eli sitä onko valitusta kohdejoukosta saatu riittävästi tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa, on pohdittava olisivatko uudet tapaukset tuoneet lisää informaatiota vai alkaako aineisto kylläntyä. Vaikka haastatteluissa nousi esiin monenlaisia näkemyksiä, tietyt tekijät kuten kavereiden merkitys näyttäytyivät vahvasti usean lapsen puheessa, joten

uskaltaisimme olettaa, että samalla tavalla toteutettuna emme olisi saaneet merkittävästi uutta tietoa aiheesta.

Yhtenä tärkeänä luotettavuuden mittarina voidaan ajatella olevan lähdeaineiston valinta. Olemme tutkimuksessamme käyttäneet alkuperäisiä lähteitä ja vältelleet toisen käden sekundaarilähteitä. Omaan aiheeseemme läheisesti liittyen on tehty jonkin verran pro gradu - tutkielmia ja opinnäytetöitä, joiden tuloksia olemme myös tarkastelleet suhteessa omaan tutkimukseemme. Niiden käyttäminen on perusteltua erityisesti tulosten käsittelyvaiheessa, jossa pohdimme omaa tutkimustamme suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa on syytä huomioida vastaajien vilpittömyys. Hirsjärven ja Huttusen (1997, 199) mukaan tutkittavat saattavat vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, jopa niin, että totuus vääristyy. Omassa tutkimuksessamme saimme huomata erään haastateltavan vastaavan sen, minkä hän ajatteli meidän haluavan kuulla. Lisäksi eräs oppilas kertoi keskustelleensa muiden haastateltavien kanssa haastattelukysymyksistä ennen omaa haastatteluaan. Tämä on saattanut vaikuttaa yksittäisen lapsen vastauksiin. Voimme samalla kuitenkin todeta, että lasten ajatukset tutkittavista asioista olivat hyvin samankaltaisia, joten meillä ei ole syytä epäillä, etteivätkö lapset olisi olleet rehellisiä vastauksissaan.

Tutkimuksemme kohdistuu lasten näkemyksiin hyvinvoinnista ja turvallisuudesta koulupi-halla välituntien aikana. Hankkiessamme tietoa lapsihaastatteluiden avulla, sisältää tutkimuksemme lapsitutkimusta. Lasten ollessa tutkimuksen kohderyhmänä on erittäin tärkeää huolehtia tutkimuksen lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta (Aarnos 2001, 145). Ruoppila (1999) painottaakin, että eettiset kysymykset koskevat koko lapsitutkimuksen tutkimusprosessia ja tutkijan tulee ymmärtää ja kunnioittaa tutkimuskohdettaan. Tutkimuk-sen tekijä käyttää valtaa koko tutkimuksen teon ajan, minkä vuoksi eettisyyden huomioi-minen on välttämätöntä. (Ruoppila 1999, 26.) Kappaleessa 4.5 Haastattelu aineistonke-ruumenetelmänä olemme pohtineet tutkimuksemme eettistä puolta tarkemmin lapsihaastat-telujen osalta.

Tutkimuksemme tutkimuslupa on hankittu Kirstinän (2015) toimesta jokaiselta lapselta ja heidän vanhemmiltaan syksyllä 2014 (Liite 1). Lisäksi olemme kysyneet lisäluvan Kirk-komännikön ja Kuulammen koulun rehtoreilta, joissa varmistettiin, että tutkimuslupa kat-taa myös meidän tutkimuksemme. Lapsen osallistuminen tutkimukseen edellyttää lapsen omaa, mutta myös vanhempien suostumusta lapsen osallistumiselle (Aarnos 2001, 145).

Tehtäessä haastatteluja lasten kanssa, on eettisyyden kannalta erityisen tärkeää, että tutkija kertoo tutkittavalle mahdollisimman ymmärrettävästi mihin ja miten hänen antamiaan tietojaan käytetään ja mikä on tutkijan rooli suhteessa tutkimuksen muihin osapuoliin (Alasuutari 2005, 148). Tutkijan täytyy siis varmistaa, että lapsella on ymmärrys siitä, mihin hän osallistuu.

Haastateltavilla on myös oikeus olla suostumatta haastatteluun tai keskeyttää se milloin vain siltä tuntuu. Lapsen mahdollista kieltäytymistä tulee kunnioittaa. (Ruoppila 1999, 38–39.) Tutkijoina meidän tulikin varautua tähän ja valita haastateltaviksi myös varahenkilöt, joita haastattelemme siinä tapauksessa, että joku aiemmin valittu henkilö kieltäytyy. Varahenkilöiden käyttäminen omassa tutkimuksessamme ei ollut tarpeellista, sillä kaikki lapset olivat halukkaita osallistumaan haastatteluihin.

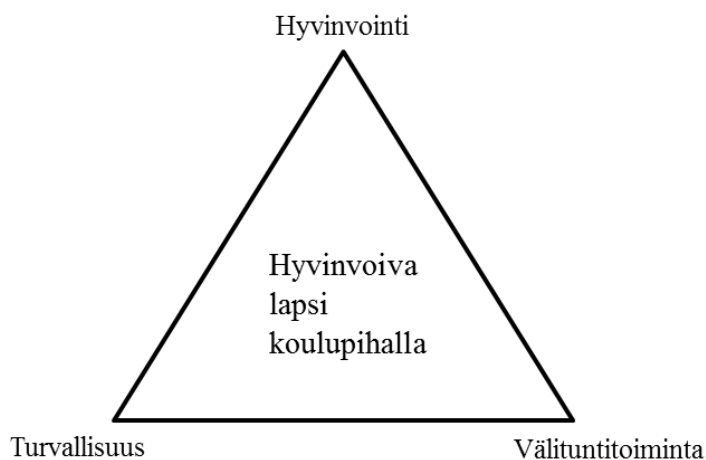
Tutkimuksen tekemiseen ja eettisyyteen liittyy oleellisesti tutkittavien anonymiteetin säilyminen. Tutkijoina meidän tulee varmistaa, että tutkittavien henkilöllisyys ei tule ilmi missään vaiheessa tutkimusta. (Mäkinen 2006, 114–115.) Oman tutkimuksemme kohdalla haasteita anonymiteetin säilyttämiselle asettaa se, että tutkimus kohdentuu tapaustutkimuksena yhteen kouluun ja luokka-asteeseen. Tutkimuksen raportoinnissa on oltava erityisen huolellinen, että ei kerro jotakin, mikä paljastaisi lasten henkilöllisyyden. Esimerkiksi tutkimuksen tuloksissa olemme nostaneet esille lasten kertomasta suoria lainauksia. Vaikka suorat lainaukset lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja kertovat lukijalle, kuinka lasten ilmaisuista on päädytty tutkijoiden tulkintaan, on niistä pitänyt poistaa kaikki, mistä voisi tunnistaa lapsen henkilöllisyyden. Osa lasten sanomasta on jouduttu karsimaan pois juuri tämän takia.

Tutkittavien anonymiteetin salaamisen lisäksi tutkijan vastuulla on luottamuksellisuus tutkimusaineiston käsittelyssä. Luottamuksellisuus on yhteydessä yksityisyyden käsitteeseen, mikä tarkoittaa, että tutkittavien antamia tietoja ei voi kertoa ulkopuolisille. Tutkijoiden velvollisuutena on säilyttää hankkimaansa aineistoa niin, että siihen ei pääse käsiksi muut kuin tutkija itse. Tutkittavien tuleekin olla erittäin tietoisia siitä, miten luottamuksellisuus taataan. (Mäkinen 2006, 115–116.) Olemme säilyttäneet omaa tutkimusaineistoamme muiden ulottumattomissa vain sellaisissa paikoissa, missä tiedämme niiden olevan turvassa. Lisäksi kerroimme lapsille, että vain me tutkijat käsittelemme heidän kertomaansa.

6.2 Kriittinen tarkastelu ja jatkotutkimus ehdotukset

Tutkimuksemme aihe kumpuKirstinän helmikuussa 2014 vireille panema~~pro~~ gradu-
tutkielmassa. Kyseinen tutkielmapainottuu alakouluikäisten lasten~~hikkumiseen~~ koulup-
halla ja heidän osallisuuteensa koulupihan suunnitteluss~~Ennen~~ työn aloittamista pe-
dimme useaan otteeseen oman työme aihe~~kont~~ta kontekstia niin, että ~~sek~~si
myös Kirstinän työtä. Alkuperäisenä suunnitelmana oli keskittyä haastattelemaan lapsia ja
tarkentamaan lasten näkemyksiä liikkumiseen kannustavasta koulupihasta. Kuitenkin jo
alkuvaiheissa päädyimme siihen, että~~uhamme~~ lähesty~~ty~~ötä em~~mem~~minkin hyvinvoinnin
ja turvallisuuden näkökulmista käsi~~in~~tutkimuksen edetessä aihe muutti muotoaan useaan
otteeseen, kunnes lopulta päädyimme rajaamaan tutkimuksen aiheen nykyiseen muotoons

Alun pitäen tutkimuksemme koostui kolmesta tutkimuskysymykse~~stä~~stä, jotka käsittelivät
hyvinvointia, turvallisuutta ja välituntiliikkumista koulupihalla. Analyysin jälke~~en~~hu-
masimme, ette~~ä~~aineistosta saanut tarpeeksi relevanttia ja tarkoituksenmukaista tietoa liitt-
en välituntiliikkumiseen, joten päädyimme rajaamaan sen pois tutkimuskys~~ymyk~~stä.
Olemme kuitenkin sitä mieltä, että välituntiliikkuminen on tärkeä osa koulupäivää~~ja~~ ko-
lupihalla tapahtuvaa toimintaa, jonka vuoksi oli aiheellista sisällyttää~~hän~~ tutkimuk-
seen. Lapsille liikkuminen välitunneilla on hyvin luontainen~~at~~oja toimia koulupihalla.
Välitunneilla tapahtuva~~toiminta~~, joka useimmiten alakouluikäisillä lapsilla onliikun-
nallista toiminta~~at~~ulee olla rakennettu turvallisek~~si~~turvallisuuskoulupihallataasvaikut-
taa oleellisestilasten kokonaisvaltaise~~en~~hyvinvointiin. Tästä muodostimme~~kehäm~~äisen
kuvion, jossa kaikkikolme tekijää hyvinvointi, turvallisuus ja välituntitoiminta~~ai~~kutta-
vat toisiinsa (Kuvio 1).



KUVIO 1. Hyvinvoiva lapsi koulupihalla

Vaikka rajasimme välituntiliikkumiseen liittyvän tutkimuskysymyksen pois, koimme ettei välituntiliikkumista voi kokonaan pois sulkea työstä. Siksi olemme päätyneet hyödyntämään haastatteluista saatua informaatiota lasten välituntitoiminnasta tutkimusta tukevana taustietona. Otimme liikunnallisen toiminnan välitunneilla käsittelyyn myös teoriaosuudessa.

Aineiston analyysistä voimme todeta, että sisällönanalyysi toimi hyvin tutkimuksessamme, sillä se sopii hyvin juuri haastattelujen analysoimiseen. Sisällönanalyysin avulla saimme hyvin poimittua aineistosta tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat, jotka lopulta muodostivat erilaisia sisältöluokkia. Toisaalta, koska analysoitavana olivat lasten haastattelut, jotka usein sisältävät lyhyitä vastauksia, ei analyysitavaksi olisi mielestämme sopinut esimerkiksi syvällisempi diskurssianalyysi.

Tutkimustamme on tarkoitus hyödyntää uuden koulun toimintakulttuurin suunnittelussa ja kehittämisessä. Tutkimuksellamme saimme tärkeää tietoa siitä, mitä asioita lapset pitävät tärkeinä omalla koulupihallaan välituntisin hyvinvoinnin ja turvallisuuden näkökulmista katsottuina. Tuloksista hyödynnettäviä tekee se, että tulokset on saatu suoraan lapsilta, jotka tulevat olemaan uuden koulun oppilaita. Tutkimuksemme tukee Kirstinän (2015) tutkimusta, jotka yhdessä tuovat lisäinformaatiota Tyrnävän kunnalle.

Tutkimusaiheestamme olisi mielenkiintoista tehdä niin vertailevaa kuin myös laajempaa jatkotutkimusta. Tutkimukseen osallistunut koulu sijaitsee maaseudulla ja koulun sijainnilla saattaa olla vaikutusta siihen, mitkä asiat lapset kokevat tärkeiksi koulupihalla oman hyvinvointinsa kannalta. Olisi mielenkiintoista tietää, korostuvatko samat tekijät esimerkiksi kaupunkikoulujen oppilailla ja näin vertailla tuloksia keskenään. Oma tutkimuksemme kohdistui hyvin pieneen joukkoon lapsia, jolloin saadut tulokset kertovat tarkempaa tietoa vain kyseisistä lapsista. Tämän vuoksi suuremmalla kohdejoukolla ja kvantitatiivisillä menetelmillä olisi mahdollisuus saada tuloksia, joita voitaisiin myös yleistää.

LÄHTEET

- Aapola, S. (1992). Helsinkiläistytöjen ystävyysuhteet: ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa *Letit liehumaan: Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Aarnos, E. (2001). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L, Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. (2013). Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Valtion liikunta-neuvoston julkaisuja 2013:3. Viitattu 3.3.2015 osoitteessa:
<http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/252/murrosika.pdf>
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alho, K. & Martikainen, T. (2013). *Liikuttava koulupiha*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Viitattu 20.11.2014 osoitteessa: <http://herkules.oulu.fi/thesis/nbnfioulu-201310111781.pdf>
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiön laakapaino.
- Arponen, A-L. (2007). ”Miten nuo pienet ossaa ajatella nuin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007. Viitattu 11.11.2014 osoitteessa:

http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf

Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*: 76 (8), p. 397-401. Viitattu 6.2.2105 osoitteessa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x/pdf>

Beighle, A., Morgan, C., Le Masurier, G. & Pangrazi, R. (2006). Children's Physical Activity During Recess and Outside of School. *Journal of School Health* 76 (10), p. 516-520. Viitattu 4.12.2014 osoitteessa: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2006.00151.x/pdf>

Blatchford, P. (1998). *Social life in schools: pupils experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer.

Darmody, M., Smyth, E. & Doherty, C. (2010). *Designing Primary Schools for the Future*. Dublin: ESRI.

Eerola, R. (2010). *Välituntiliikkumisen opas*. Opetus ja kulttuuriministeriö: Nuori Suomi. Viitattu 17.11.2014 osoitteessa: http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTEvMTUvMTVfNDIlfMzhfMTA1X1ZhbGl0dW50aWxpaWtrdW1pc2VuX2lkZWVvcGFzLnBkZiJdXQ/Valituntiliikkumisen_ideaopas.pdf

Eerola, R. & Kullberg, L. (2010). *Välituntiliikkumisen kysely alakoulun rehtoreille*. Nuori Suomi ry. Viitattu 17.11.2014 osoitteessa: <http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTQvMDQvMjIvMTBfNTVfMjJfO-TA4X3ZfbGl0dW50aWxpaWtrdW1pc2VuX2t5c2VseS5wZGYiXV0/v%C3%A4lituntiliikkumisen%20kysely.pdf>

Eskelinen R. (2013). *Leikkiä, turvaa ja kavereita – lasten näkökulma koulupiikan hyvinvointiin*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Ikkunoi-
ta tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle
tutkijalle. (toim.) Aaltola, J. & Valli, R. (2001). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapala, H. (2015). Välitunnilla liikkuvilla paremmat sosiaaliset suhteet. Viitattu 6.2.2015
osoitteessa: [http://www.likes.fi/tutkimus/liikkuva-koulu-seuranta-ja-tutkimus/liikunta-
ja-sosiaaliset-tekijat-koulussa/valitunnilla-liikkuvilla-paremmat-sosiaaliset-suhteet](http://www.likes.fi/tutkimus/liikkuva-koulu-seuranta-ja-tutkimus/liikunta-
ja-sosiaaliset-tekijat-koulussa/valitunnilla-liikkuvilla-paremmat-sosiaaliset-suhteet)
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintu-
nen, T. & Tammelin, T. (2014). Recess physical activity and school-related social fac-
tors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations.
BMC Public Health 2014, 14:1114. Viitattu 6.2.2015 osoitteessa:
<http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1471-2458-14-1114.pdf>
- Hakalehto-Wainio, S. (2012). Oppilaan oikeudet opetustoimessa. Lakimiesliiton kustan-
nus. Hämeenlinna: Karistan Kirjapaino Oy
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen
UNICEF. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisu 56. Viitattu 19.11.2014
osoitteessa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Heiska, H. & Honkanen, J. (2008). Koulupiha oppilaan sosiaalisen hyvinvoinnin ympäris-
tönä. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto
- Helavirta, S. (2011). Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Väitöstutkimus. Tampereen yli-
opisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hä-
meenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käy-
täntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1997). Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.
- Holmikari, J. (2012). Valokuvat ja tarinat kertovat - päiväkotiympäristö lasten näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Janhunen, K-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöstutkimus. Kuopio.
- Järvinen, T. (2013). Koulupihojen lähiliikuntapaikat opettajien kokemana. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 201.11.2014 osoitteessa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42454/URN%3aNBN%3afi%3aju-201311132575.pdf?sequence=1>
- Jääskeläinen, L., Kivimäki, A-M. & Pekkala, A. (1985). Koulu kivemmaksi – lapsi liikkuvaksi. Välituntioapas kouluille. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kaaja, M. (2002). Turvallinen, muttei tylsä. Teoksessa Karvinen, J. & Norra, J. (toim.) Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu. Opetusministeriön Liikuntapaikkajulkaisuja 83.
- Kahri, M. (2003). Lapsen arki on leikkiä II. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.
- Kalaja, S. (2013). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalalahti, M. (2007). Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus 38 (5), p. 417–431.
- Karjalainen, S. & Käyrä, M. (2007). Koulupiha liikunnan mahdollistajana. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- Karvinen, J. & Norra, J. (2002). Hyvän lasten liikuntapaikan ominaisuuksia. Teoksessa Karvinen, J. & Norra, J. (toim.) Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu. Opetusministeriön Liikuntapaikkajulkaisuja 83.
- Kautto, M. (2007). Suomalaisten hyvinvointi uuden kyselytutkimuksen valossa. Teoksessa Kautto, M. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Kemppainen, J. (2014). Osallisuus koulussa – Osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (s. 194–217). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kirstinä, A. (2015). Lasten osallistaminen ympäristön suunnitteluun - Alakouluikäisten lasten kokemuksia liikkumiseen kannustavasta koulupihosta. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto.
- KiVa Koulu. (2014). Väkivallan vähentäminen: Rikoksantorjuntaneuvosto. Viitattu 3.3.2015 osoitteessa:
<http://www.vakivalta.rikoksantorjunta.fi/fi/index/hyviakaytantoja/koulukiusaaminenja-vakivalta/kivakoulu.html>
- Kokkonen, M., & Klemola U. (2013). Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konu, A. (2002). Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Koski, P., Asanti, R., Koivusilta, L., Heinonen, O-J., Salanterä, S., Aromaa, M., Suominen, S. & Oittinen, A. (2008). Koulut liikkeelle -hanke: Lisää liikuntaa koulupäivää yhdessä tekemällä. Liikunta & Tiede 45 (6), p. 13-19.
- Koskinen, S (2003). Koulun piha oppilaiden osallistumisen areenana. Teoksessa Sassi, P. (toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Kronqvist, E. & Pulkkinen, M. (2007). Kehityopsykologia: Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Kuokkanen, P. (2012). Onnellisena loppuun asti – lapset kertovat hyvinvoinnista saduteuissa saduissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

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. Viitattu 17.11.2014 osoitteessa: <http://lib.tkk.fi/Diss/2003/isbn9512268736/isbn9512268736.pdf>

Kyttä, M., Broberg, A. & Kahila, M. (2009). Lasten terveyttä ja liikkumista edistävä urbaani ympäristö. Yhdyskuntasuunnittelu 47 (2). Viitattu 17.11.2014 osoitteessa: http://www.yss.fi/yks2009-2_kyttayms.pdf

Kämpö, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2008). Peruskoulun 5., 7., ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trenejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus.

Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. (2007). Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. (2. uud. p. ed.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Laaksonen, C. (2012). Health-related quality of life in school children. –Validation of Instrument, Child Self Assessment, Parent-Proxy Assessment and School Nursing Documentation of Health Check-ups. Väitöskirja. Turun yliopisto.

Laitinen, H. (1998). Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio.

Lappi, M. & Ojala, J. (2014). Välituntien vaikutus 4.-6.-luokkalaisten kokemaan kouluviihtyvyyteen maaseutu- ja kaupunkikoulussa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Latonen, E. & Pajunoja, T. (2012). Liikkuvatko oppilaat välitunneilla? Liikkuva koulu -hankkeessa mukana olleiden 4.-9. luokkalaisten oppilaiden välituntiaktiivisuus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Liikkuva koulu. (2012). Viitattu 18.11.2014 osoitteessa: <http://www.liikkuvakoulu.fi/liikkuva-koulu/vanhemmille>

Luopa P., Kivimäki, H., Matikka A., Vilkki S., Jokela J., Laukkarinen E. & Paananen R. (2014). Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Viitattu 7.1.2015 osoitteessa: <http://www.julkari.fi/handle/10024/116692>

- Lämsä, A-L. (2009). *Mun on paha olla: näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Marjanen, K. & Poikolainen, J. (2012). *Lasten Ikihyvä - hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa. loppuraportti*. Helsingin yliopisto: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Viitattu 13.11.2014 osoitteessa: http://jaana-poikolainen.sivustot.fi/files/jaana-poikolainen/Lasten_Ikihyva__Raportti_2012.pdf
- Maslow, A. (2007). *Motivation and Personality*. 3 rd. Edition. New Delhi: Pearson.
- McAuley, C., Morgan, R. & Rose, W. (2010). Children's Views on Child Well-being. Teoksessa McAuley, C. & Rose, W. *Child Well-being. Understanding Children's Lives*. *Child and Family Social Work* (17), p. 497–503.
- Metsämuuronen J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. (2008). Johdanto. Teoksessa Moisio, P., Karvonen, S., Simpura, J. & Heikkilä, M. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Mulryan-Kyne, C. (2014). The school playground experience: opportunities and challenges for children and school staff. *Educational Studies* 40 (4), p. 377–395. Viitattu 8.12.2014 osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930337>
- Myllyllä, S. & Rantala, T. (2009). *Kohti ilon koulua – Lasten näkökulmia viihtyisään kouluympäristöön*. Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, Kehittämishanke 8VE-2009. Viitattu 11.11.2014 osoitteessa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8012/Myllyla.Susanna_Rantala.Teija.pdf?sequence=2
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

- Norra, J., Ruokonen, R. & Karvonen J. (2004). Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja 2004:1.
- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Nuori Suomi ry. (2008). Fyysisen aktiivisuuden suositus 7-18-vuotiaille. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
- Nuori Suomi. (2007). Liikuntapaikkojen arviointitutkimus. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja. Viitattu 10.11.2014 osoitteessa:
http://www.lahiliikuntapaikat.fi/files/ns2/Olosuhteet_PDF/Lhiliikuntap_raportti_2007.pdf
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. (2010). LAPS SUOMEN -tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001–2003 menetelmistä ja tuloksista. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239. Jyväskylä: LIKES.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2006). Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Näyhä, A. (2006). Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen Kempeleessä. Lisensiaattitutkimus. Oulun yliopisto.
- Ojanen M. (2009). Hyvinvoinnin käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, M. (2001). Liiku oikein – voi hyvin. Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Liikuntatieteellinen Seura ry. Helsinki: Tammer-Paino Oy.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2013). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 4.2.2015 osoitteessa:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2013). Kouluikäisen terveyden polku. Viitattu 19.11.2014 osoitteessa:
http://www.edu.fi/kouluikaisen_terveyden_polku/henkinen_ja_sosiaalinen_hyvinvointi

Opetushallitus. (2012). Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Viitattu 26.11.2014 osoitteessa:
http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf

Oulun kaupunki (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelma. Turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen. Viitattu 17.11.2014 osoitteessa:
http://www.ouka.fi/c/document_library/get_file?uuid=7d3752fa-d8d2-44d3-a69b-6e7284465a67&groupId=1257266

Paananen, S. (2006). Lapsen hyvinvointia edistävä arki päivähoitossa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Peruskouluasetus 12.10.1984/718, 23§.

Perusopetuslaki 1998/628. 29 §. Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010). Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.

Piispanen, M. (2008). Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Viitattu 3.12.2014 osoitteessa:
https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequence=1#page=12

Ramstetter, CL., Murray, R. & Garner, AS. (2010). The crucial role of recess in schools. *Journal of School Health*: 80 (11), p. 517-526. Viitattu 2.3.2015 osoitteessa:

https://catherinelramstetter.files.wordpress.com/2009/09/10-1111_j-1746-1561-2010-00537-x.pdf

- Rastas, A. (2005). Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Reitti, M. (2003). Koulupihan mahdollisuudet. Teoksessa Sassi, P. (toim.) Koulupihan mahdollisuudet -opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Ropo, E. (2011). Turvallisuus, identiteetti ja hyvinvointi. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Viitattu 18.11.2014 osoitteessa:
<http://narratiivinenopetus.files.wordpress.com/2011/02/turvallisuus-identiteetti-ja-hyvinvointi.pdf>
- Ruokonen, R. (2012). Koulupiha lähiliikuntapaikkana – ajattomasti. Teoksessa Lohtander, L., Saressalo, L. & Högström, H. (2012). Liikuttavat ympäristöt. Euroopan rakennusperintöpäivät 2012. Vantaa: Suomen Kotiseutuliitto ja Liikuntatieteellinen Seura.
<http://www.nba.fi/fi/File/2156/liikuttavat-ymparistot.pdf>
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Ruoppila, I, Hujala, E., Kinos, J, Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. (s. 26-51). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sainio, M. (2014). KiVa Koulu -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan ja miksi sitä ei käytetä? Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama selvitys. Viitattu 3.3.2015 osoitteessa: <http://www.kivakoulu.fi/assets/files/KiVa-tutkimusraportti.pdf>
- Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Seitamaa-Hakkarainen, P. (1999). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Viitattu 5.11.2014 osoitteessa:
http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/seitamaa_kvallitatiivinen_sisallon_analyysi/?tree:D=168373&tree:selres=168595&hrpDelimChar=%3B&parentCount=1
- Suopohja, H. & Liusvaara, L. (2009). Oikeudellinen vastuu opetustoimessa. Viides uudistettu painos. Helsinki: Mediator Legis Oy.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Sääkslahti, A. (2012). Liikunnanopetuksen perusteet 3-4-luokille. Teoksessa: Kirja liikunnasta. Luokkien 3-4 liikunnanopetus. (toim.) Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen S., Paukku, S. & Puttonen, J. Helsinki: Sanoma Pro.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2015). Koululaisten ja opiskelijoiden tapaturmat lukui-
na. Viitattu 4.2.2015 osoitteessa: <http://www.thl.fi/fi/web/tapaturmat/lapset-ja-nuoret/koulu-ja-oppilaitos/koululaisten-ja-opiskelijoiden-tapaturmat-lukuina>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2014). Turvallinen ja virikkeellinen koulupiha. Viitattu 18.11.2014 osoitteessa: http://www.thl.fi/fi_FI/web/pistetapaturmille-fi/lapset/koulu/opiskeluympariston/turvallinen-koulupiha
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2008). Kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen on yhteistyötä. Kouluterveyskyselystä toimintaan – kehittämishanke 2005–2007. Hankkeen loppuraportti 17/2008. Stakes. Viitattu 27.11.2014 osoitteessa:
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/271518d1-e691-4dbd-af3b-ee95621c0519>
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005.) Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tilus, P. (2004). Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-Kustannus.

TUKEVA –hanke. (2010). Lasten ja nuorten hyvinvointi Oulun seudulla. Esitutkimus 11-17 -vuotiaiden kokemasta hyvinvoinnista. Viitattu 10.3.2015 osoitteessa:
<http://www.oulu.ouka.fi/seutu/tukeva/loppurapsan%20liitteet/Tutkimusraportti%20%208valmis%29%20Esitutkimus%20lasten%20ja%20nuorten%20kokema%20hyvinvoinnista%20Oulun%20seudulla.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009) vai onko 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Tammi.

Tuononen, P. (2008). Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Viitattu 11.11.2014 osoitteessa:
http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=101063&name=DLFE-8154.pdf

Turvatyöryhmän muistio. (2000). Helsinki: Opetusministeriö. Viitattu 26.11.2014 osoitteessa:
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20_2000.pdf

Vaarama, M., Moiso, P., & Karvonen, S. (2010). Saatteeksi. Teoksessa Vaarama, M., Moiso, P., & Karvonen, S. (toim.) Suomalaisten hyvinvointi. Viitattu 12.11.2014 osoitteessa: <http://www.thl.fi/documents/10531/103429/Teema%202010%202011.pdf>

Virta, K. (2000). Missä lapsi liikkuu? Ala-asteikäisten lasten liikkumisympäristö ja liikunnan sisältö. Nuori Suomi ry.

Virta, M., Asanti, R., Juntila, N., Koivusilta, L., Koski P. & Virta A. (2012). SAS (Safe and Active Schoolday) -hankkeen loppuraportti. Viitattu 18.11.2014 osoitteessa:
http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fsafeandactiveschoolday.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FConclusions%2BTurku%2Bpart.doc&ei=c_xqVNG6I4HpywPJ5YDYAQ&usg=AFQjCNHFHQCzaE8RqJiHfaK4cWTNJ4eWxg&bvm=bv.79908130,d.bGQ

- Vornanen, R. (2010). Nuorten hyvinvointiin turvallisuuden näkökulma. Teoksessa Leinonen, M. (toim.) Puheenvuoroja nuorten hyvinvoinnin tilasta Itä-Suomessa. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu – Juvenia osaamiskeskittymä, s. 51–61. Viitattu 19.11.2014 osoitteessa:
https://www.mamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/mamk/embeds/mamkwww/structure/21790_Puheenvuorojanuortenhyvinvoinnistajulkaisu.pdf
- WHO. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (hsbc) study: International report from the 2009/2010 survey. Viitattu 2.2.2015 osoitteessa:
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). Viitattu 13.11.2014 osoitteessa:
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Ylinen, I. (2011). Hyvä ja turvallinen koulu. Kouluviihtyvyys ja koulun turvallisuus oppilaiden käsityksissä ja kokemuksissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1: Anu Kirstinän tutkimuslupakysely oppilaiden vanhemmille

Tyrnävän kirkonkylälle suunnitellaan parhaillaan uutta alakoulua, joka otetaan käyttöön syksyllä 2017. Teen tulevan koulun pihaan liittyen kandidaatin ja pro gradu -tutkimukset, mitkä sisältyvät opintoihini Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, missä opiskelen taide- ja taitopainotteiseksi luokanopettajaksi.



Tutkimukseni aiheena on koulupiha ja sen suunnittelu lasten näkökulma huomioon ottaen. Tähän liittyen pyydän oppilaita piirtämään aiheesta ”millainen on liikuttava koulupiha”. Tutkimukseni taustalla on pyrkimys hyödyntää lasten asiantuntijuutta heitä koskevissa asioissa. Tutkimustulokset tulevat koulun hanketyöryhmän käyttöön ja niitä hyödynnetään koulupihan suunnitelmassa.

Tutkimukseen osallistuu Kirkonkylän ja Kuulammen koulun kultakin 1.-6-luokka-asteelta yksi luokka. Lisäksi haastattelen muutamaa eri-ikäistä piirtäjää, jotka valikoituvat tehtyjen piirustusten pohjalta. Piirroset tehdään koulussa kuvaamataidon töinä lähiviikkojen aikana. Tutkimusmateriaalit tulevat vain tutkimuskäyttöön. Tutkimuksessa ei mainita piirtäjien eikä haastateltavien nimiä.

Lapsesi luokka on valikoitunut mukaan tutkimukseen. Pyydän tutkimuslupaa oppilaan vanhemmalta. Merkitse rasti mikäli

lapseni piirustusta saa käyttää pro gradu tutkimukseen

lastani saa haastatella, mikäli hän valikoituu yhdeksi haastateltavaksi

Oppilaan nimi

luokka

huoltajan allekirjoitus

Kiitos yhteistyöstä! Jos sinulla tulee kysyttävää, kerron mielelläni lisää. Voit tarvittaessa olla yhteydessä myös graduohjaajani Jani Kukkolaan. Yhteystietomme ovat:

Anu Kirstinä
luokanopettajaopiskelija
anu.kirstina(at)student.oulu.fi
p. 044***

Jani Kukkola, KT, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden tiedekunta
PL2000, 90014 Oulun yliopisto
jani.kukkola(at)oulu.fi
p. 050***

LIITE 2: Haastattelurunko

Haastattelurunko 11.12.2014

1. Kerro meille mitä olet piirtänyt, mitä piirustuksesta löytyy...
2. Mitä teet yleensä koulun pihalla välituntisin?
3. Mikä piirtämistäsi paikoista olisi mieluisin paikka olla/toimia? Mitä teet mieluiten?
4. Mitä teit viime välitunnilla? Oliko se tavallinen välitunti?
5. Olet piirtänyt asioita, mitkä saisivat sinut liikkumaan, niin mitä sinun mielestäsi liikunta on?
6. Liikutko yleensä välituntisin? miten/miksi?
7. Odotatko välitunteja? Viihdytkö välitunneilla?
8. Oliko viime välitunti kiva? Mikä tekee välitunneista kivan?
9. Mistä et tykkää välitunneilla? Millainen on inhottava välitunti? (esimerkki)
10. Onko välitunneilla jotakin mitä haluaisin tehdä, mutta et tee? Mitä se on? Miksi et tee?
11. Kuinka pitkiä välitunnit ovat? (Onko välitunnit samanpituisia? Onko välitunnit sopivan pituisia? Miksi eivät?) Ehtiikö välitunneilla liikkua ja leikkiä?
12. Mikä on tärkeintä välitunneilla? Mitkä asiat ovat niitä joista tykkäät? (Välineet, kaverit, ohjatut leikit...)
13. Kenen kanssa olet välitunneilla? Vai oletko mieluiten yksin?
14. Oletko välitunneilla oman luokkalaistesi kanssa? (Miksi et ole?) Oletko muiden luokkalaisten kanssa?
15. Pääsevätkö kaikki halukkaat mukaan leikkeihin ja peleihin välitunneilla? Mitkä jutut ovat sellaisia, mihin kaikki eivät pääse mukaan? Mistä tämä johtuu sinun mielestäsi?
16. Onko välitunneilla yhteistä ohjelmaa? Kuka sitä järjestää?
17. Mitä sinun mielestäsi tarkoittaa turvallinen koulupiha? Mitä turvallisella koulupihalla täytyy olla?
18. Oliko sinulla turvallinen olo viime välitunnilla? Miksi?
19. Koetko oman koulupihasi turvalliseksi? Miksi/miksi et?
20. Miten muuttaisit pihan turvallisemmaksi?
21. Onko koulun pihalla sattunut jotain josta on tullut paha mieli tai se on harmittanut sinua? Mitä? Kerro esimerkki.
22. Onko toisille sattunut jotain? Mitä?
23. Miten tilanteet on ratkaistu?
24. Onko välitunneilla sääntöjä/rajoituksia? Millaisia?
25. Onko jokin sääntö/rajoitus mistä et pidä? Miksi?
26. Miksi sinun mielestä sääntöjä on?
27. Onko sääntöjä helppo noudattaa? Noudatatko sinä? Seuraako siitä jotain, jos ei noudata?
28. Vaikuttavatko säännöt ja rajoitukset liikkumistasi välitunneilla? Miten?
29. Muuttaisitko välitunneilta jotain, että ne olisivat mukavampia?

LIITE 3: Aineiston analyysin alkuperäisilmauksista muodostuneet pelkistetyt ilmaukset tutkimuskysymykseen yksi

Alkuperäisilmauksen perässä on suluisissa haastattelukysymyksen numero, josta vastaus on poimittu

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|--|---|
| Poika 1: | |
| ”Kaverit” (8) | Kaverit |
| ”No joskus siellä on turhan kylmä” (9) | Kylmä ilma |
| ”Jalkapallokenttä” (12) | Liikuntapaikka |
| ”Puu” (12) | Luonnon elementit |
| ”...mulla osu korvaan jonku jalka ku se oli kiikkumassa” (21) | Välitunnilla sattunut vahinko |
| ”No yhen kaverin isoveli oli niin lyöny jotaki turpaan” (22) | Fyysinen väkivalta |
| ”Välituntivalvoja tuli paikalle sinne” (22) | Välituntivalvojat asioiden selvittäjinä |
| ”...sen pikkuveli liukastu jäällä ja sen pää osu siihen jäähän” (22) | Välitunnilla sattunut vahinko |
| ”Ei tarvis jonottaa ulkona ja saisi olla käypysottaa” (29) | Toiveita sääntöihin |
| Poika 2: | |
| ”...ei tartte tehdä niitä koulutehtäviä” (7) | Vapaa-aika |
| ”...saa olla kavereitten kanssa” (7) | Kaverit |
| ”...saa olla kavereitten kanssa...” (8) | Kaverit |
| ”...saa leikkiä” (8) | Leikkiminen |
| ”No ku ne loppuu” (9) | Liian lyhyet välitunnit |
| ”...siellä ei ois kavereita” (9) | Yksin jääminen |
| ”Kaverit” (12) | Kaverit |
| ”No että siellä on maalit ja kaikki ne rim- | Välituntivälineet |

| | |
|---|---|
| <p>puilutelineet...” (12)</p> <p>”...että siellä voi liikkua” (12)</p> <p>”No yks väläkkäki joku kaatu tuolla ja se löi pään tohon jäähän niin se aikuinen tuli...” (22)</p> <p>”...rimpuiluteline paremmaksi, ku se on aika pieni ja huono...” (29)</p> <p>”Sais olla lumisottaa” (29)</p> | <p>Liikuntamahdollisuudet</p> <p>Välitunnilla sattunut vahinko</p> <p>Parannusehdotuksia välituntitelineisiin</p> <p>Toiveita sääntöihin</p> |
| <p>Poika 3:</p> <p>”Sillon ku on hyvä tunti en oota...” (7)</p> <p>”...se ku hipassa ei kukkaan saa kiinni” (8)</p> <p>”...en tykkää siitä että on liukasta, kesällä ku on hippaa niin tulee helpommin hiki” (9)</p> <p>”...ois inhottava jos mää kaatuisin rapakoon” (9)</p> <p>”...se että on kavereita” (12)</p> <p>”...kiipeilypuu” (29)</p> <p>”...varasto mistä sais hakkee leluja...ainaki sählymailoja ja maalit ja koripallo ja jalkapallo...ja sitte ois nuo hyp-pynarut...pulkkiaki pitäis olla” (29)</p> | <p>Mielekkäältä oppitunnilta ei haluta välitunnille</p> <p>Leikeissä onnistuminen</p> <p>Liukas piha, Liian lämmin ilma</p> <p>Välitunnilla sattunut vahinko</p> <p>Kaverit</p> <p>Luonnon elementit</p> <p>Välituntivälineet</p> |
| <p>Poika 4:</p> <p>”Sillo ko on tommonen märkä keli niin en oota” (7)</p> <p>”Voi leikkiä...” (8)</p> <p>”...ja juosta...” (8)</p> <p>”Semmoset riidat ja tämmöset” (9)</p> <p>”Semmonen että kiusattas kokoajan...että se ei loppus ikinä” (9)</p> <p>”Niin ku sovussa leikkiä ja tämmöstä” (12)</p> <p>”...semmonen on ärsyttäny ko mää oon sanonu vaikka että pittää laskea viiteen hi-</p> | <p>Huono ilma</p> <p>Leikkiminen</p> <p>Liikuntamahdollisuudet</p> <p>Konfliktit</p> <p>Kiusaaminen</p> <p>Sovussa leikkiminen</p> <p>Oppilaiden ristiriitaiset näkemykset sään-</p> |

| | |
|--|--|
| <p>passa niin mää sanon et kymmeneen ku siinä ehtii paremmin piiloon niin se on ärsyttäny” (21)</p> <p>”Noo mun kaverin pikkuveljeä on kiusattu niin mää kävin sannon välkkävalvojalle niin se selvitti asian” (22)</p> <p>”Sais heitellä lumipalloja” (29)</p> <p>”...ainaki tuo rimpuiluteline...ku se on nuin pieni...” (29)</p> | <p>nöistä</p> <p>Kiusaaminen</p> <p>Toiveita sääntöihin</p> <p>Parannusehdotuksia välituntitelineisiin</p> |
| <p>Tyttö 1:</p> <p>”...nyt on vaan aika kylmä, niin ei hirveenä aina huvittais mennä ulos...” (7)</p> <p>”Noo olla keinussa...” (12)</p> <p>”...hyppiä hyppyskää...” (12)</p> <p>”...olla kaikkia nuita puuropattaa ja nuita” (12)</p> <p>”...joskus on tullu joku pieni mutta on se sitte ainaki sovittu aina ja silleen korjattu, että ei sitä oo koskaan jätetty...mää ainaki kertonu sen jolleki jos on tullu jottain” (21)</p> <p>”...ei se ois varmaan kiva jos jotaki tulis päähän lumipallo jos se sais heittää niin ei se ois omalle kohalle kovin mukava niin ei siellä varmaan ois mittään muutettavaa” (29)</p> <p>”...sais aina olla kavereitten kans jalkapallomaalissa...mutta ei sitä voi, koska sitte pittää olla kaikille se sama” (29)</p> | <p>Kylmä ilma</p> <p>Välituntivälineet</p> <p>Liikuntamahdollisuudet</p> <p>Leikkiminen</p> <p>Harmittavien asioiden selvittäminen</p> <p>Välitunnilla sattunut vahinko</p> <p>Kaverit</p> |
| <p>Tyttö 2:</p> <p>”...talvisin siellä on kylmä...” (7)</p> <p>”Ku saa olla kavereitten kanssa niin se on parasta” (8)</p> <p>”Jos kiusataan” (9)</p> | <p>Kylmä ilma</p> <p>Kaverit</p> <p>Kiusaaminen</p> |
| <p>Tyttö 3:</p> <p>”...jos on joskus liian kauan sisällä niin</p> | |

| | |
|--|---|
| saattaa tulla pää kippeeks” (7) | Raikkaan ilman tarve |
| ”Noo leikit...” (8) | Leikkiminen |
| ”No jos seisoo vaan kokoajan paikoillaan ja silleen...siinä tulee kylmä” (9) | Kylmä ilma |
| ”...ei ois mittään tekemistä...” (9) | Tekemisen puute |
| ”Liikunta...” (12) | Liikuntamahdollisuudet |
| ”...hauskuus tai semmonen että on mukavaa” (12) | Hauskanpito |
| ”...eikä tuu riitoja” (12) | Konfliktit |
| ”...noo oikeestaan mulleki on sattunu ku meillä on semmonen aika huono henki tyttöjen kesken nii sitte tulee aina joskus riitoja ja sitte niitä ei kukkaan oikee ossaa selvittää mutta sitte mejän äiti yrittää sanoa mulle että sun ei kannata kokoajan olla niitten kaa et mee vaikka jonneki muualle tekkeen jotaki muuta” (21) | Huono yhteishenki Konfliktit Vanhemmat asioiden selvittäjinä |
| ”...ylleensä me ollaan otettu aikuinen mutta joskus me ollaan niin ku tota iteksemme sovittu” (21) | Välituntivalvojat asioiden selvittäjinä Lapset asioiden selvittäjinä |
| ”...jos on kaatunu jossain jalkapallokentällä niin sitte on saattanu vähä käyä” (22) | Välitunnilla sattunut vahinko |
| ”Noo että kaikille luokille ois oma maali...” (29) | Parannusehdotuksia välituntivälineisiin |
| ”...ettei tulis niin ku riitoja ja sit et ois hyvä yhteishenki ja kaikki sais tulla aina samaan pelliin ja yhdessä tehtäis jotaki luokanki kanssa” (29) | Konfliktit Hyvä yhteishenki Yhteinen tekeminen |
| Tyttö 4: | |
| ”No en hirveenä oota, ku on niin kylmä” (7) | Kylmä ilma |
| ”...ku ei tarvi olla tunneilla...” (8) | Vapaa-aika |
| ”...juostaan ja tehään kaikkea välitunneilla” (8) | Liikuntamahdollisuudet |

| | |
|---|---|
| ”Sillon ku sattaa vettä...” (9) | Huono ilma |
| ”...ei oo mittään tekemistä...” (9) | Tekemisen puute |
| ”...kaverit on järjestäjävuorossa ja määh yksin...” (9) | Yksin jääminen |
| ”...kaverit...” (12) | Kaverit |
| ”...jalkapallon pelaaminen” (12) | Liikuntamahdollisuudet |
| ”No oon määh nähny ku joku on tippunu tuosta tai sellasesta rimpuilutelineestä...” (22) | Välitunnilla sattunut vahinko |
| ”... ja sitte niin määh oon nähny ku joku o tullu vaan jotenki haukkumaan” (22) | Kiusaaminen |
| ”Sanottu välituntivalvojalle yleensä” (22) | Välituntivalvojat asioiden selvittäjinä |
| ”No tuo pieni rimpuiluteline ois semmonen iso...sitte tulis semmosia hämähäkkikenuja tai tuommosia rengaskiikkuja” (29) | Parannusehdotuksia välituntivälineisiin |

LIITE 4: Aineiston analyysin pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet alaluokat tutkimuskysymykseen yksi

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|--|--|
| Kaverit | Kaverisuhteiden ja yhteishengen merkitys välitunneilla |
| Yksin jääminen | |
| Hyvä yhteishenki | |
| Huono yhteishenki | |
| Yhteinen tekeminen | |
| Sovussa leikkiminen | |
| Liukas piha | Säaolosuhteiden vaikutus viihtymiseen |
| Liian lämmin ilma | |
| Huono ilma | |
| Raikkaan ilman tarve | |
| Kylmä ilma | |
| Konfliktit | Henkinen ja fyysinen kiusaaminen sekä ristiriidat |
| Kiusaaminen | |
| Fyysinen väkivalta | |
| Oppilaiden ristiriitaiset näkemykset säännöistä | |
| Leikeissä onnistuminen | Vapaa oleminen |
| Leikkiminen | |
| Vapaa-aika | |
| Hauskanpito | |
| Vanhemmat asioiden selvittäjinä | Asioiden ja tunteiden ilmaisu ja selvittäminen yhdessä |
| Välituntivalvojat asioiden selvittäjinä | |
| Lapset asioiden selvittäjinä | |
| Harmittavien asioiden selvittäminen | |
| Liian lyhyet välitunnit | Välituntiviihtyvyyttä rajoittavat tekijät |
| Mielekkäältä oppitunnilta ei haluta välitunnille | |
| Tekemisen puute | |
| Liikuntapaikka | Mahdollisuus liikkua |
| Välituntivälineet | |

| | |
|---|-----------------------------------|
| Liikuntamahdollisuudet | |
| Parannusehdotuksia välituntitelineisiin | Konkreettiset muutosehdotukset |
| Toiveita sääntöihin | |
| Luonnon elementit | Luonnon tarjoamat välituntipaikat |
| Välitunnilla sattunut vahinko | Tapaturmat |

LIITE 5: Aineiston analyysissä alkuperäisilmauksista muodostuneet pelkistetyt ilmaukset tutkimuskysymykseen kaksi liittyen

Seuraavaan taulukkoon on koottu vastaukset kysymyksestä 17, joka etsi vastauksia siihen millaisia käsityksiä lapsilla on turvallisesta koulupihasta.

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|---|
| ”Ettei siellä kiusata” | Kiusaaminen |
| ”Ei saa tapella” | Fyysinen väkivalta |
| ”Noo että siellä ei kettään kiusata, ja sitte siellä niinku ollaan kaikkien kavereita ja sitte otetaan kaikki mukkaan aina ja sitte jos on niinko näissä piirrustuksissa niin ei oo liian vaarallisia semmosia, ei oo liian korkeita ja silleen...” | Kiusaaminen Kavereiden kanssa oleminen Kaikki mukaan leikkeihin Vaaralliset paikat |
| ”...luistelemassa sitte pittää olla kypärä jos kaatuu” | Turvalliset välineet |
| ”Noo välituntivalvoja ja sitte pittää olla kavereita...kaveri voi vaikka puolustaa” | Aikuisten läsnäolo Kaverin auttaminen |
| ”Siellä ei oo hirveen liukasta ja kaikkia teräviä oksia ja tämmösiä, niin aiat on niissä eessä” | Vaaralliset paikat |
| ”No ettei siellä kiusata ja kaikki otetaan leikkiin mukaan” | Kiusaaminen Kaikki mukaan leikkeihin |
| ”...ettei yleensä käy vahinkoja ja siellä on turvallista” | Vahinkojen ennaltaehkäisy |
| ”...ei oo mittää härveleitä että voi loukkaantua tai jotenki kaatua...” | Vaaralliset paikat |
| ”...jos on semmonen liian iso laite...siitä saattaa vaikka tippua ja loukkaantua sitte” | Turvalliset välineet |
| ”Noo semmosia rauhallisia laitteita...ettei voi jäähä toisten alle” | Turvalliset välineet |

| | |
|--|---|
| ”Että siellä ois niinku rauhallista ja ei tapa- hu kovin vahinkoja ja tulis riitoja...” | Vahinkojen ennaltaehkäisy Konfliktit |
| ”Ei oo vaikka mittään vaarallisia vaikka semmosia isoja juttuja mistä vois vaikka tippua...” | Turvalliset välineet |
| ”...pittää siellä kait olla jottain aitoja ettei vaikka tipu jostain rimpuilutelineestä” | Turvalliset välineet |

Seuraavassa taulukossa alkuperäisilmaukset perustuvat oppilaiden kokemuksiin omasta koulupihasta ja välitunneista ja niihin liittyvästä turvallisuudesta. (Kysymykset 18-20)

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|---|----------------------------|
| ”Turvallisen olon tekkee kaverit” | Kavereiden kanssa oleminen |
| ”...olin omien kavereitten kanssa” | Kavereiden kanssa oleminen |
| ”...ei mua itteä oo oikeestaan kukkaan kiu- sannu...kyllä on ainaki omalta osalta ollu aina ihan turvallinen olla ulkona” | Kiusaaminen |
| ”Ku siinä on kaikki kaverit ympärillä ja saa leikkiä niitten kaa...” | Kavereiden kanssa oleminen |
| ”...tällä hetkellä se ei oo sillai ku on aika liukas sillai, mutta yleensä se on aika tur- vallinen” | Vaaralliset paikat |
| ”Ku siellä on niin paljon ihmisiä” | Muiden ihmisten läsnäolo |
| ”Ko ei niin sattunu mittää ja ku kenellekkää ei tapahtunu mittää...” | Vahinkojen ennaltaehkäisy |
| ”...et joku valvoja siellä kattois...” | Aikuisten läsnäolo |
| ”No ku ei siellä ollu kovin mittää riehumis- ta tai tämmöstä” | Fyysinen väkivalta |
| ”...ku me vaan oltiin...ei tehty mittään” | Tekemisen puute |