

TAMPEREEN YLIOPISTO

# Ihan pihalla?

Oppilaat mukaan koulun välituntiympäristöjen  
kehittämiseen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma

Kaleva Taneli & Kareinen Tomi

Marraskuu 2016

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Kasvatustieteiden yksikkö

KALEVA, T. & KAREINEN, T: Ihan pihalla? Oppilaat mukaan koulun välituntiympäristöjen kehittämiseen.

Pro gradu -tutkielma, 76 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2016

---

Alakoulun oppilaat viettävät viikoittain välitunneilla enemmän aikaa kuin minkään yksittäisen aineen oppitunnilla. Tästä huolimatta välitunteja on tutkittu melko vähän ja tutkimuksissa on keskitytty lähinnä niiden liikunnalliseen ulottuvuuteen. Tutkimuksessamme haluamme antaa äänen oppilaille ja kysymme heiltä, välituntien pääkäyttäjiltä, mihin suuntaan niitä pitäisi kehittää. Koemme tärkeäksi, että lasten oma ääni saadaan kuuluviin heitä koskevissa asioissa. Tämä itsestäänselvyys meinaa monesti unohtua, vaikka se on kirjattu YK:n Yleissopimukseen lapsen oikeuksista. Tutkimuksessa selvitimme, mitä oppilaat tekevät välitunneilla, ja mitä he haluaisivat tehdä, jos kaikki kouluympäristön paikat ja välineet olisivat heidän hyödynnettävissään. Lähestyimme aihetta paikan käsitteen kautta. Tutkimme myös kuinka välituntiympäristön eri ulottuvuudet: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja kognitiivinen ympäristö näkyivät kirjoitelmissa.

Aineisto on kerätty eräessä Pirkanmaalaisessa koulussa 5–6-luokkalaisilta oppilailta keväällä 2016. Oppilaita oli kolmelta eri luokalta. Aineistonkeruumetodina hyödynsimme eläytymismenetelmää. Tutkittavat kirjoittivat ohjeiden perusteella lyhyen kertomuksen, joko tavallisesta välitunnistaan tai kuvitteellisesta tilanteesta, jossa koko kouluympäristö olisi käytössä. Analysoimme aineiston fenomenografista aineiston analyysiä hyödyntäen. Etsimme kirjoitelmista merkitysyksiköitä. Nämä jaoimme merkitysjoukkoihin, jotka vielä abstrahoiimme laajemmiksi kuvauskategorioiksi. Vertailimme kuvauskategorioita horisontaalisesti ja tutkimme eri kehyskertomuksien tuottamia vastauksia kuvauskategorioiden sisällä.

Oppilaat käyttivät liikuntaan ja leikkiin tarkoitettuja paikkoja ja välineitä pääasiassa niille suunnitellun käyttötarkoituksen mukaisesti. Näille paikoille ei ole luotu uusia merkityksiä. He olivat kuitenkin löytäneet koulupihaan kuuluvalla, ei leikkimistä varten rakennetulle infrastruktuurille uusia, niille varsinaisesti kuulumattomia käyttötarkoituksia. Suurin ero kahden eri kehyskertomuksen vastausten välillä oli se, että kuvitteellisessa tilanteessa, jossa koko kouluympäristö välineineen olisi käytössä, oppilaat viettäisivät välitunteja myös sisätiloissa. Sisällä toiminta jakautuisi eri aineopetusluokkiin niiden käyttötarkoitusta mukailen. Kirjoitelmista oli löydettävissä erityisesti fyysinen ja sosiaalinen välituntiympäristö, mutta myös psyykinen ja kognitiivinen ympäristö olivat havaittavissa. Tämä oli oletettavissa, koska fyysinen ympäristö luo puitteet kolmelle muulle.

Oppilaat kokevat tärkeäksi sen, että he pääsevät pelaamaan pelejä niille suunnitelluilla paikoilla, ja että heillä on riittävästi tilaa erilaisten leikkien leikkimiselle. Vaikka toinen kehyskertomus ei tuonut juurikaan uusia käyttötarkoituksia eri paikoille koulussa, kävi kirjoitelmista ilmi, että monille paikoille, joita ei ole suunniteltu leikkipaikoiksi, oli löydetty uusia merkityksiä. Miksei näin voisi siis tapahtua jatkossakin, jos välituntiympäristö laajennettaisiin kattamaan esimerkiksi koulun sisätilat.

Avainsanat: Eläytymismenetelmä, fenomenografia, lapsilähtöisyys, oppimisympäristö, paikka, välitunti, välituntiympäristö

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	4
2. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY .....	7
2.1 Välitunti.....	7
2.1.1 Lainsäädäntö välituntien raamien asettajana .....	8
2.1.2 Välituntien sosiaaliset hyödyt.....	8
2.1.3 Välitunti liikunnan mahdollistajana.....	9
2.1.4. Välitunnit leikkien .....	11
2.2 Välituntiympäristö.....	12
2.2.1 Neljä erityyppistä välituntiympäristöä.....	12
2.2.2 Kouluympäristö vaatimusten kohteena.....	14
2.2.3 Suomalaisen koulurakentamisen kulttuuri.....	16
2.2.4 Tilojen funktionaalisuus ja monipuolisuus.....	17
2.2.5 Koulupiha välituntien näyttämönä.....	19
2.3 Lapset ja paikan käsite .....	21
3. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....	23
3.1 Kvalitatiivinen tutkimus .....	23
3.2 Fenomenografia.....	25
3.3 Lapsinäkökulma tässä tutkimuksessa.....	26
3.4 Tutkimuskysymykset.....	29
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	31
4.1 Tutkimusmenetelmän valinta .....	31
4.2 Eläytymismenetelmä tutkimuksissa .....	33
4.2.1 Eläytymismenetelmän perusteet .....	34
4.2.2 Haastateltavien määrä .....	35
4.2.3 Eläytymismenetelmän käytön haasteet.....	36
4.3 Kehyskertomus tässä tutkimuksessa .....	37
4.3.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruutilanne.....	39
4.4 Aineiston analyysi .....	40
5. TUTKIMUSTULOKSET .....	44
5.1 Mitä lapset tekevät normaalisti välituntisin tavallisena koulupäivänä? .....	45
5.1.1 Ulos rakennetut liikuntapaikat.....	45
5.1.2 Ulos rakennetut leikkipaikat.....	46

5.1.3 Muu koulupihan infrastruktuuri.....	47
5.1.4 Sisätiloissa tapahtuva toiminta .....	48
5.1.5 Löyhästi paikkasidonnaiset aktiviteetit.....	50
5.2 Mitä lapset tekisivät välitunneilla, jos koko kouluympäristö välineineen olisi käytössä? ..	51
5.2.1 Ulos rakennetut liikuntapaikat .....	51
5.2.2 Ulos rakennetut leikkipaikat .....	52
5.2.3 Muu koulupihan infrastruktuuri.....	53
5.2.4 Sisätiloissa tapahtuva toiminta .....	54
5.2.5 Löyhästi paikkasidonnaiset aktiviteetit.....	55
5.3 Fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja kognitiivinen välituntiympäristö oppilaiden kirjoitelmissa .....	57
6. POHDINTA JA LUOTETTAVUUS .....	61
6.1 Tutkimustulosten pohdinta .....	61
6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	64
6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	67
LÄHTEET .....	69
LIITEET	

# 1 JOHDANTO

Ei ole tavatonta, että kotimainen kouluympäristö herättää puhetta. Eri medioissa on viime vuosina uutisoitu säännöllisesti esimerkiksi koulujen homeongelmista (Yle-uutiset, 2015, 2016; MTV-uutiset 2014.), yhtenäiskoulujen vaikutuksista oppimiseen (Yle-uutiset 2015) ja kouluympäristön vaikutuksista lasten elintapoihin (Yle-uutiset 2014). Yle uutisoi myös Päivi Vesalan tuoreesta väitöstutkimuksesta (2016), joka kiinnittää huomion koulupihan paikkoihin ja niiden merkityksiin lapsille. Vesalan tutkimuksen mukaan monet koulun paikat voivat muodostua lapsille tärkeiksi ja erittäin monimerkityksellisiksi. Tässä tutkimuksessa haluamme Vesalan tavoin tuoda lasten ääntä kuuluviin ja tarkastella kouluympäristön mahdollisuuksia välituntien aikana. Haluamme laajentaa katsantokantaa pois pelkästä pihasta. Perinteisen mallin mukaan välitunnit on aina kuulunut viettää ulkona, ja sielläkin osa paikoista ja mahdollisuuksista saattaa olla lapsilta kiellettyjä. Selvitämme tutkimuksessa, missä ja miten oppilaat viettävät välituntinsa ja mitä lapset haluaisivat tehdä, jos koko kouluympäristö välineineen olisi käytössä. Mielestämme lapsilla on sanansa sanottavana välituntien kehittämisessä miellyttäviksi, motivoiviksi ja oppimista tukeviksi kokonaisuuksiksi.

Tutkimuksessa emme pyri löytämään yleistettävää tietoa, vaan haemme ymmärrystä siitä, mikä lapsia kiehtoo kouluympäristössään. Yleistettävän tutkimuksen toteuttaminen olisi hyvin haastavaa ja vaatisi suuret resurssit, sillä jokainen maamme kouluympäristö on uniikki. Kouluympäristöjä meillä on yhtä paljon kuin kouluja. Osa näistä on lähes sata vuotta vanhoja, upeita arkkitehtonisia luomuksia, toiset taas 70-luvun tasakattoisia homekouluja ja kolmannet moderneja oppimisympäristöjä teemapihoineen. Suomesta löytyy hieman yli 3000 alakoulun koulupihaa (Norra, Ruokonen & Karvinen 2003, 35). Koulurakennusten järkevyyteen ja monipuoliseen käyttöön on alettu kiinnittää tosissaan huomiota vasta 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä. Tuolloin alettiin rakentaa ns. hallikouluja, joiden rakennustapa salli tilojen ja rakenteiden joustavan muunneltavuuden. Viime vuosina huomio on kiinnitetty siihen, että koulurakentaminen tukee opetuksen kehittämistä ja erilaisia didaktisia ratkaisuja. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 61.) Kotiympäristön ohella koulun piha on kouluikäisten lasten tärkein liikuntapaikka ja hyvin suunniteltuna myös asuinyhteisön vapaa-ajanviettopaikka. Jo alakouluikäisillä lapsilla kehittyä luontainen kiinnostus paikkoja kohtaan ja kyky antaa niille merkityksiä (Tuan 2001, 30–31). Pihat pyritään suunnittelemaan niin, että niissä ei ole katvealueita tai eristettyjä alueita. Näin vältytään näkymättömältä kiusaamiselta ja epäsosiaaliselta käytökseltä.

Pihan tehtävänä on tukea positiivista arkiliikuntaa. (Nuikkinen 2005, 107.) Kouluympäristöä on tutkittu vuosien saatossa paljon, mutta harvoin välituntien näkökulmasta. Huomattavasti yleisemmin tutkimuksen kohteena on ollut esimerkiksi kouluympäristön vaikutus oppimistuloksiin tai oppimiseen. Tuoreen poikkeuksen tähän sääntöön tekee Päivi Vesalan väitöskirja (2016) Itä-Suomen yliopistosta, jossa hän tutkii lasten suhdetta koulupihan paikkoihin nimenomaan välitunneilla.

Oli kouluympäristö minkälainen tahansa, ovat oppilaat sen pääkäyttäjiä ja tärkein kohderyhmä. Pro gradu -tutkielmassamme haluamme selvittää lasten käsityksiä kouluympäristöstä ja sen käyttömahdollisuuksista välituntien aikana. Mitä mieltä he ovat sen tarjoamista leikki-, liikunta- ja virikemahdollisuuksista? Onko koulun alueella paikkoja, joita oppilaat haluaisivat hyödyntää, mutta minne ei syystä tai toisesta saa välituntisin mennä? Entä voisiko kouluympäristöä mahdollisesti muokata lapsiystävällisempään suuntaan? Aikuisten voi olla välillä hankala nähdä, mitkä ympäristöt lapsia kiinnostavat. Miten he käyttäisivät erilaisia, jo olemassa olevia, tiloja ja välineitä? Lapsinäkökulman tuomista aiheeseen on helppo perustella muun muassa YK:n lastenoikeuksien julistuksella (1989), jonka kahdennessatoista artiklassa taataan lapsille oikeus ilmaista näkemyksiään itseään koskevista asioista.

Kouluja rakennettaessa tehdään paljon töitä sen eteen, että koulu olisi mieluisa myös lapsille, mutta kuunnellaanko heitä todella kouluja suunniteltaessa tarpeeksi usein? Haapaniemi ja Jantunen (2013, 168) toteavat, että edelleen osa kouluista rakennetaan käytäväkouluperiaatteella, vaikka useimmista kouluista haluttaisiin tehdä oppimiskeskustoja. Uudenkarheat kiipeilytelineet ja leikkivälineet saattavat vaikuttaa aikuisista hyviltä hankinnoilta, mutta lasten mielenkiinto saattaa olla esimerkiksi viereisessä metsässä. Jotkin kouluympäristön paikat saattavat olla oppilailta kiellettyjä alueita. Voisiko näitä paikkoja hyödyntää välituntien vietossa? Ovatko koulun liikuntavälineet oppilaiden käytössä välituntien aikana? Koulurakennuksia suunniteltaessa päästään usein parempaan lopputulokseen, kun mukaan otetaan pedagoginen toiminta-ajatus. Koulurakennus voi olla turvallisuutta herättävä, mutta samalla leikkisä. Lapset olisi syytä ottaa suunnitteluun mukaan, koska liian usein aikuiset rakentavat kouluja aikuisille. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 170.)

Tutkimukselle runsaasti haasteita luo sen lapsinäkökulma. Se sisältää moraalisia ja eettisiä vaatimuksia tutkimuksen tekijöiltä. Lapset ovat toimijoita, joilla on runsaasti sanottavaa ja heillä on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa. (James & James 2008, 19.) Lapsilla on myös paljon tietoa, jota meillä aikuisilla ei ole. Karlsson (2011, 81) toteaa, että lapsilla on kokemuksia ja näkökulmia nykypäivän lapsuudesta. Meillä aikuisilla on ensikäden kokemuksia vain oman ikäluokkamme lapsuudesta. Eri tieteenalat tuovat omia tulokulmiaan siihen, miten lapsia ja lapsuutta

tutkitaan. Tieteenalasta riippumatta vaikuttaa tutkimukseen oleellisesti se, millaisia ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia sen taustalla on. (Karlsson 2011, 81.) Tässä tutkimuksessa tulokulma on vahvasti kasvatustieteellinen. Tutkimuksen teko ja aineiston kerääminen voi olla hyvin vaikeaa, jos tutkija ei ole valppaana joka käännteessä. Karlssonin mukaan lapset ovat tottuneet vastaamaan aikuisten esittämiin kysymyksiin siten, että heiltä odotetaan jotain tiettyä vastausta. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsi ei vastaa totuudenmukaisesti vaan pohtii, miten aikuinen haluaisi hänen vastaavan. (Karlsson 2011, 86.) Siinä tutkittavat vastaavat kysymyksiin anonyymeillä kirjoitelmilla, jossa he eläytyvät kuvitteelliseen tilanteeseen. Yksi ongelma voi myös olla se, että lapsi toimii ikänsä puolesta eri tavoin kuin aikuinen. Aikuinen pystyy esittämään kysymyksen laajasti ja vastaamaan siihen siten, kun taas lapsi keskittyy tarkasti siihen, mitä on kirjaimellisesti kysytty (Karlsson 2011, 86). Pyrimme vastaamaan näihin haasteisiin valitsemalla tutkimusmenetelmäksi eläytymismenetelmän, joka on sekä erittäin eettinen tutkimustapa tutkittavan kannalta, että vähentää vastaajan painetta myötäillä tutkijaa.

## 2. KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

Tässä luvussa määrittelemme tutkimuksemme kannalta olennaisia käsitteitä ja niiden teoriaa. Käymme ensin läpi välituntia ja siihen liittyviä moninaisia rajoituksia, sekä sen hyötyjä ja haittoja. Tutkimuksemme pohjautuu vahvasti nelijakoiseen käsitykseen välituntiympäristöstä. Avaamme myös sitä ja välituntiympäristöön liittyviä turvallisuusvaatimuksia ja kotimaisen koulurakentamisen käytänteitä. Myös luvun lopussa selkeytetty paikan käsitteen määrittely ja sen liittäminen lapsuuden kokemusmaailmaan on oleellista tutkimuksemme ymmärtämisen kannalta.

### 2.1 Välitunti

Eri maissa välitunnin käsite vaihtelee hieman, mutta yhteisenä piirteenä voidaan pitää sitä, että se on yleensä ulkona vietettävä koulutyön katkaiseva tauko (Pellegrini 1995, 2). Saman toteavat myös Ramstetter, Murray ja Gardner (2010, 518). Englanninkielessä sanalle välitunti voidaan löytää kaksi eri käännettä. Iso-Britanniassa ensimmäisen asteen oppilaiden (4–11-vuotiaiden) välitunneista käytetään yleensä termiä ‘playtime’ - vapaasti suomennettuna leikkiaika. Toisen asteen (11–16-vuotiaat) kohdalla puhutaan jo ‘breaktimestä’ eli tauosta. (Blatchford 2012, 2.) Tässä on huomattavissa, että välitunnin merkitys nähdään hyvin erilaisena eri-ikäisille oppilaille. Suomessa neutraali sana ‘välitunti’ viittaa vain aikaan kahden oppitunnin välissä.

Välitunti on yhtä vanha kuin koulujärjestelmä ja yleisin perustelu sille on aina ollut, että tauot tukevat koulutyötä. Tauon jälkeen ihminen on pirteämpi ja keskittyneempi. (Pellegrini 2005, 2.) Välitunti tukee myös kognitiivista ajattelua ja välitunnin jälkeen oppilaat ovat osallistuvampia oppitunneilla (Ramstetter ym. 2010, 519). Suomalaisessa koulujärjestelmässä välituntina on totuttu pitämään taukoa kahden oppitunnin välissä. Meillä oppilaat viettävät välitunnit yleensä pihalla ja opettajat opettajanhuoneessa niitä muutamia lukuun ottamatta, joilla on välituntivalvonta. Suomessa varsinkin alakoulujen normiksi on vakiintunut 15 minuuttia kestävä ajanjakso. Pidempiäkin taukoja on alettu suosimaan, etenkin ruokailujen tai yhteen pidettyjen oppituntien yhteydessä.



## 2.1.1 Lainsäädäntö välituntien raamien asettajana

Suomen laissa ei määritellä välituntia pakolliseksi osaksi koulupäivää. Ainut tähän viittaava asetus kertoo, että opetukseen tulee käyttää yhtä oppituntia kohden vähintään 45 minuuttia eli oppitunti voi kestää mitä tahansa 45:n ja 60:n minuutin väliltä. Koulut saavat itse käyttää harkintaansa siinä, miten järjestävät oppitunnit tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi. (Perusopetusasetus 852/1998, 3§.) Käytännössä tämä on kouluissa toteutettu jakamalla opetus 45 - 90 minuutin mittaisiin opetusjaksoihin. Tästä johtuen alakoulun oppilas viettää viikoittain noin viisi tuntia välitunnilla (Asanti 2013, 630). Se on enemmän kuin minkään yksittäisen aineen viikkotuntimäärä. Tästä huolimatta uusimmassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa välitunneille ei anneta tarkkoja kriteereitä, vaan niiden suunnittelu jätetään vahvasti paikallistasolle ja yksittäisten koulujen oman harkinnan varaan. Muun muassa koulupäivän jaksottaminen opetus- ja välitunteihin päätetään täysin koulukohtaisesti (OPS 2014, 43). Muutamia yleisiä käsitteitä ja ohjenuoria annetaan, mutta niitä ei tarkemmin avata. OPS:n (2014, 41) mukaan välituntien tulisi vahvistaa oppilaiden kokemusta turvallisuudesta ja hyvästä koulupäivästä, niiden tulisi myös vaikuttaa positiivisesti oppilaiden viireystilaan ja tuoda vaihtelua. Välituntien tärkeyttä kuitenkin painotetaan toteamalla niiden positiivinen vaikutus koulun yhteisöllisyyteen ja oppilaiden terveeseen kehitykseen, sosiaalisiin suhteisiin ja opiskelussa jaksamiseen (OPS 2014, 43). Oppilaiden tulisi myös päästä osallistumaan välituntien suunnitteluun (OPS 2014, 101). Tässäkin se, kuinka paljon ja millä lailla lapsia osallistetaan, jää koulujen omalle vastuulle. Väitämme, että harvassa maamme koulussa ei käytetä juurikaan resursseja välituntien suunnitteluun niiden jaksottamisen lisäksi. On varsin ristiriitaista, että välitunteja pidetään tärkeänä osana koulupäivää ja oppilaan kehityksen kannalta suotuisina, mutta niille ei silti ole määritelty vähimmäismäärää tai -pituutta. Mikäli yksittäinen koulu niin haluaisi, voisi se pitää koulupäivänsä tauottomina ruokailua lukuun ottamatta. Suomen ulkopuolella välituntien pitäminen ei ole mikään itsestäänselvyys.

## 2.1.2 Välituntien sosiaaliset hyödyt

Vaikka monet tutkimukset (Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines 2002, 1009–1010; Pellegrini 2005, 38–39; Haapala, Hirvensalo, Laine, Laakso, Hakonen, Kankaanpää, Lintunen & Tammelin 2014, 4) tukevat välituntien hyödyllisyyttä, löytyy varsinkin kansainväliseltä kentältä

paljon lausuntoja niitä vastaan. Yleisimmät argumentit ovat, että välituntiajan voisi hyödyntää paremmin ohjeistamalla esimerkiksi seuraavaa oppituntia ja se, että suurin osa kiusaamistapauksista ja aggressioista tapahtuu juurikin välituntien aikana. (Pellegrini 2005, 3.) Voidaan kuitenkin todeta, että kiusaamista tapahtuu myös käytävillä, ruokalassa, pukuhuoneissa ja muualla, missä on vähän tai ei ollenkaan aikuisten valvontaa (Pellegrini 2005, 4). Välitunnit ovat kuitenkin valvottuja tilanteita, joissa kiusaaminen on helpompi havainnoida ja siihen voidaan puuttua.

Useat tutkimukset (Blatchford 2012, 161; Pellegrini 2005, 38) viittaavat siihen, että välitunneista on hyötyä oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta. Pellegrinin (2005, 38) mukaan oppilaat oppivat välitunneilla toisiltaan tärkeitä sosiaalisen kanssakäymisen malleja. Neuvottelutaidot, kompromissien tekeminen ja pelkästään sanallinen kommunikointi muiden kanssa tarttuvat mukaan koulun pihan leikeistä. Myös Ramstetter ym. (2010, 519) toteavat, että välitunti tarjoaa oppilaille mahdollisuuden pelata, levätä, haaveilla ja olla yhdessä muiden oppilaiden kanssa. Samoin välitunnit auttavat oppilaita kehittämään sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka eivät välttämättä kehity tiukemmin strukturoiduilla oppitunneilla (Ramstetter ym. 2010, 519). Välitunnit siis mahdollistavat monipuolisia aktiviteetteja ja uuden oppimista.

### 2.1.3 Välitunti liikunnan mahdollistajana

Välitunneilla on tutkitusti terveydellisiä hyötyjä (Haapala ym. 2014, 4; Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen ja Tammelin 2010). Välituntien funktio on viime vuosina noussut yhä keskeisempään rooliin. Peltonen (1994, 68) toteaa, että terveyden edistäminen on kokonaisvaltaista toimintaa, joka koostuu monesta osa-alueesta. Näitä ovat mm. terveydellisten, yhteiskunnallisten, ympäristöön liittyvien ja kasvatuksellisten edellytysten luominen. Välitunnit voidaan laskea yhdeksi osa-alueeksi terveyttä edistävässä toiminnassa, koska kuten aiemmin todettua, niin lapset viettävät viikoittain enemmän aikaa välitunneilla kuin minkään yksittäisen aineen tunneilla yhteensä. Keskiöön on noussut nimenomaan se, että oppilaat istuvat päivittäin liikaa, sekä viettävät turhan paljon aikaa ruudun ääressä. Erityisesti istumisen terveysvaikutuksista on huolestuttu ja istumista kehoitetaan karsimaan, koska sen välttäminen on terveydelle hyödyllistä. (Helajärvi, Pahkala, Raitakari, Tammelin, Viikari & Heinonen, 2013, 54.) Ramstetter ym. (2010, 518) toteavat, että välitunneilla voi hyvässä tapauksessa olla positiivinen vaikutus akateemisiin, kognitiivisiin, fyysisiin ja sosiaalisiin taitoihin.

Suomessa oppilaiden liikkumista välitunneilla ovat tutkineet muun muassa Haapala ym. (2014), jotka tarkastelevat aihetta välituntien fyysisen aktiivisuuden ja kouluun liittyvien sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa mukaan pojat olivat välitunneilla fyysisesti tyttöjä aktiivisempia niin ala- kuin yläkoulussa. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että välituntien liikuntaaktiivisuus laskee siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle. (Haapala ym. 2014, 4.) Tutkimuksen mukaan nimenomaan liikunnallinen välituntiaktiivisuus ala-asteen tyttöjen kohdalla korreloi positiivisesti koulun ilmapiiriin. Poikien kohdalla tämä yhteys ei kuitenkaan ollut merkittävä. (Haapala ym. 2014, 6.) Liikunnalla siis havaittiin olevan fyysisen terveyden lisäksi myös psyykkisiä hyötyjä parantuneen ilmapiiriin myötä.

Nupponen ym. (2010) puolestaan tutkivat 3–8-vuotiaiden ja 9–12-vuotiaiden vuosittaista liikunta-aktiivisuutta ja liikuntalajeja. Yhtenä osa-alueena heillä oli myös välituntiliikunta. Tutkittavia heidän tutkimuksessaan oli 5553 (Nupponen ym. 2010, 5). Heidän tutkimuksensa mukaan yleisimmät välituntitoiminnot olivat juttelu kavereiden kanssa, liikuntaleikit, kävely ja pallon pelaaminen. Pallon pelaamista lukuun ottamatta tytöt osallistuivat välituntitoimintoihin poikia useammin. Iän myötä leikkiminen väheni ja sen tilalle tulivat juttelu, kävely ja seisoskelu. (Nupponen ym. 2010, 163.) Tässä kohden on syytä mainita myös tutkimuksen tulos päivittäisestä kokonaisliikuntamäärästä. 9–12-vuotiaat liikkuvat päivittäin 2 tuntia 27 minuuttia. Pojat liikkuvat päivittäin 33 minuuttia enemmän kuin tytöt. Eroja havaittiin myös asuinpaikkojen mukaan. (Nupponen ym. 2010, 5.) Tämän tutkimustuloksen mukaan 9–12-vuotiaat liikkuvat suositusten mukaisen 2h päivässä. 7–18-vuotiaiden tulisi liikuntasuosituksen mukaan liikkua 1-2 tuntia päivässä. Liikuntatarve vähenee siirryttäessä kohti aikuisuutta. (Heinonen, Kantomaa, Karvinen, Laakso, Lähdesmäki, Pekkarinen, Stigman, Sääkslahti, Tammelin, Vasankari & Mäenpää 2008, 17.)

Liikunta liitetään voimakkaasti välitunteihin. On kuitenkin hyvä muistaa myös se, että lapsia tulee kannustaa olemaan välitunnilla fyysisesti aktiivisia, mutta siihen ei saa pakottaa. Välitunnilla ei myöskään saa korvata fyysistä aktiivisuutta eri oppiaineiden tunneilla. (Ramstetter ym. 2010, 518.) Tämä seikka on onneksi ymmärretty myös suomalaisissa kouluissa, joissa liikuntaa pyritään lisäämään tunneille ja ylipäätään koko koulupäivään. Oppilaita kannustetaan kulkemaan esim. koulumatkat jalan, oppitunneilla pidetään jumppataukoja ja monissa kouluissa välitunneilla osa oppilaista järjestää pelejä ja leikkejä toisille oppilaille. Joissakin kouluissa on myös sallittu jumppapallot, satulatuolit ja muut vaihtoehtoiset istuimet tavallisten tuolien sijaan.

Norra ym. (2003, 25) toteavat, että koulupihojen tyypillinen perusliikuntavarustus on isohko hiekkakenttä, pieni palloseinä ja koripalloteline, muutama keinu sekä jonkinlainen kiipeilyteline.

Tutkimuskoulustamme löytyivät palloseinää lukuun ottamatta nämä kaikki. Lisäksi sen pihalla on peliareena ja liukumäki. Peliareena mahdollistaa kesällä jalkapallon pelaamisen, sekä talvella luistelun ja jääkiekon. Monissa kouluissa välituntien ongelmaksi voidaan lukea liikuntapaikkojen vähyys ja leikkikenttävälineistön puuttuminen. (Norra ym. 2003, 35.) Tutkimuskoulussamme oli havaittavissa näitä samoja ongelmia.

#### 2.1.4. Välitunnit leikkien

Tutkimuksemme kannalta olennaista on sivuta myös leikkien merkitystä. Lapset oppivat yhdessä leikkimällä paljon. Siksi onkin ristiriitaista, että usein kouluissa leikkimistä rajoitetaan. Tietysti on olemassa paljon sellaistaakin leikkiä, joka ei välittömästi palvele uuden oppimista. Tästä syystä kouluissa leikkiminen saa puheessa usein negatiivisen sävyn. Olisi tärkeää muistaa, että leikkiminen on pohjimmiltaan hyvä asia. (Haapaniemi & Jantunen 2013, 235.) Kieltämättä leikkimisen luonne tietyllä tavalla muuttuu siirryttäessä päiväkodista alakouluun. Päiväkodeissa leikkimiselle varataan aikaa päivän ohjelmasta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsella on oikeus oppia leikkien ja iloita oppimastaan. Tämän lisäksi leikki on vahvasti läsnä esiopetuksen toiminnassa. (EOPS 2014, 14–15.) Esiopetuksessa korostetaan myös lasten omaehtoista ja spontaania leikkimistä (EOPS 2014, 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa leikki työskentelyn tapana on edelleen mukana vuosiluokilla 1-2 (OPS 2014, 101). Vuosiluokilla 3-6 pelien ja leikkien, sekä yhteisten tehtävien yhteydessä opitaan ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitys (OPS 2014, 156). Koulussa vuosiluokilla ylöspäin siirryttäessä leikkien merkitys näyttää kuitenkin opetussuunnitelmassa vähenevän. Siihen on tietysti olemassa luonnollisia, oppilaiden kasvuun liittyviä syitä, mutta siitä huolimatta leikkimisen avulla oppimista ja leikkiä ylipäätään ei saisi unohtaa. Haapaniemi ja Jantunen (2013, 235) kysyvätkin aiheesta, että onko koulujen harjoittama toimintamalli osasyynä siihen, että nykyään lapset ja nuoret ovat passiivisia sisällä viihtyjiä, ja että yhteiset pihaleikit ovat katoamassa tai kadonneet.

Välitunnin merkityksen voisikin summata niin, että se on ennen kaikkea oppilaan omaa aikaa, jolloin hänen ei ole välttämättä pakko tehdä mitään. Välituntia ei tulisi evätä akateemisista tai rangaistuksellisista syistä. Optimaalinen välitunti on hyvin valvottu, turvallinen, oppilaita tekemiseen motivoiva ja leikkivälineistöltään riittävä. (Ramstetter ym. 2010, 524.) Tällöin oppilaan päätettäväksi jää, mitä hän haluaa välitunnillaan tehdä.

## 2.2 Välituntiympäristö

Puhumme tässä tutkimuksessa kolmesta erilaisesta ympäristöstä. Tutkimuksen kannalta oleellisin on välituntiympäristö. Pohjaamme sen käsitteen vahvasti oppimisympäristöjä käsittelevään teoriaan. Emme kuitenkaan puhu välituntiympäristöstä pelkästään oppimisympäristönä, vaan tilana, jossa oppilaat viettävät välituntinsa. Perustelemme näkökulmaa sillä, että välitunnit ovat kouluajalla kouluympäristössä tapahtuvaa toimintaa, johon pätevät paljolti samat lainalaisuudet, kuin muulloinkin koulupäivän aikana. Termiä kouluympäristö käytämme taas kuvaamaan laajasti koko koulun aluetta pihoineen ja rakennuksineen. Tämä termi on oleellinen etenkin laeista ja määräyksistä puhuttaessa.

### 2.2.1 Neljä erityyppistä välituntiympäristöä

Oppimisympäristö ei muodostu pelkästä fyysisestä ympäristöstä, vaan se voidaan jakaa neljään eri kategoriaan. Fyysisen ympäristön lisäksi täytyy huomioida myös koulun sosiaalinen, psyykinen ja kognitiivinen ympäristö. (Ikonen & Virtanen 2007, 241; Nuikkinen 2009, 78–79.) Fyysiseen ympäristöön on helpoin tarttua sen konkreettisuuden takia, mutta myös kolme muuta täytyy huomioida, jotta saamme täydellisen kuvan tutkimuksemme aiheesta. Fyysinen välituntiympäristö rajautuu tässä tutkimuksessa koulun alueen rajoihin. Koulun pihaa fyysisenä ympäristönä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa oppimisen kannalta (Grönholm 2004, 330). Pihan lisäksi fyysinen ympäristö pitää sisällään rakennukset huoneineen ja käytävineen. Tutkimuksemme yhtenä mielenkiinnon kohteena on, voisivatko nämä tilat olla myös osana välituntiympäristöä. Nuikkinen (2005, 15) toteaa, että lainsäädännöstä ja normeista puuttuu fyysisen opiskeluympäristön psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevien ominaisuuksien kuvaus. Miten arvioidaan sitä, miten ympäristö tukee oppimista ja hyvinvointia? Ahvenaisen, Ikonen ja Koron (2001, 193) mukaan fyysinen ympäristö luo puitteet, joihin sosiaalinen ympäristö voi rakentua.

Sosiaalisella ympäristöllä viitataan lähinnä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatuun. Ikonen ja Virtanen (2007, 244) toteavat, että oppimisympäristöt ja koulun ilmapiiri ovat tärkeitä sosiaalisia ympäristöjä, joissa oppilaat ovat kanssakäymisissä toistensa ja aikuisten kanssa. Oppilaat

saavat sosiaalisen käyttäytymisen malleja omasta kulttuurista ja tavoista koulussa. Opettaja voi omalta osaltaan kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja käyttämällä sellaisia työmuotoja, jotka tukevat ja ohjaavat sosiaaliseen kanssakäymiseen. Sosiaaliin oppimisympäristöihin liittyvät myös visuaaliset tekijät. Näitä ovat oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden piirteet ja käyttäytyminen, eri ympäristössä käytettävät esineet ja erilaiset syy-yhteydet, kuten katsekontakti kommunikaatiotilanteessa. Ahvenaisen ym. (2001, 199) mielestä hyvä sosiaalinen ympäristö antaa tukea oppilaiden yhteistyöhön ja vuorovaikutustilanteisiin, mutta mahdollistaa myös vetäytymisen ja yksin olemisen. Samojen piirteiden tulisi toteutua myös välitunneilla.

Psyykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan Ikosen ja Virtasen (2007, 242) mukaan kokemuksellista tilaa, jossa yksilö kokee joko kuuluvansa yhteisöön tai olevansa epätasa-arvoisessa asemassa muihin nähden. Ahvenainen ym. (2001, 193–195) taas toteavat, että psyykkinen oppimisympäristö nivoutuu läheisesti sosiaaliseen ympäristöön. Se pitää sisällään oppilaiden yksilölliset kyvyt, toimintatavat ja arvomaailmat ja voidaan määritellä heidän subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi. Nuikkinen (2009, 267) tiivistää omassa tutkimuksessaan psyykkisen ympäristön imagosta ja identiteetistä, vaikutusmahdollisuuksista, tasa-arvon tunteesta, yksilöllisyydestä, turvallisuuden tunteesta, esteettisyydestä ja ajan kulun kokemuksesta koostuvaksi kokonaisuudeksi. Nuikkisen (2009, 268–269) näkemys turvallisuuden tunnetta edistävästä koulurakennuksesta on tutkimuksemme kannalta erittäin mielenkiintoinen. Hänen mukaansa tällaisessa koulurakennuksessa on mahdollisuus positiiviseen valvontaan. Siellä ei ole kiellettyjä tiloja, mutta ei myöskään tiloja, jotka aiheuttaisivat vaaraa ja vaatisivat välitöntä valvontaa. Ympäristöstä tulisi myös löytyä yksilöllisyyttä tukevia paikkoja, joissa voi oleskella vapaasti ilman aktiivista osallistumista tapahtumiin. Voidaan siis todeta, että hyvin suunniteltu fyysinen oppimisympäristö luo puitteet myös hyvälle psyykkiselle oppimisympäristölle.

Ikosen ja Virtasen (2007, 244) mukaan oppimisympäristöjen kognitiivinen ulottuvuus liittyy oppilaiden tiedollisen kehitysprosessin tukemiseen. Eritasoisille ja erityyppisille oppijoille täytyy löytyä erilaisia oppimisen keinoja, jotta kaikkien kehitystä pystytään tukemaan. Ahvenainen ym. (2001, 200) toteavat laadukkaan fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön takaavan myös hyvän kognitiivisen oppimisympäristön. Erilaiset oppimisen keinot voivat liittyä opetusteknillisiin asioihin tai itse oppimisympäristön muokkaamiseen. Ireson (2008, 115) toteaa, että oppimisen kannalta on olennaista oppilaiden tukeminen. Opettajan tulee antaa tukea, kun oppilas kohtaa vaikeuksia, mutta yhtäläillä vähentää tuen määrää, kun oppilas edistyy. Iso osa tuntien ja oppimisympäristöjen varioinnista tapahtuu jo ennen kuin opettaja kohtaa oppilaat kasvotusten. Näkemyksemme mukaan

välituntien kognitiivinen oppimisympäristö nivoutuu enemmänkin lasten toisilleen antamaan tukeen, kuin aikuisten kanssa koettuun interaktioon. Leikeissä lapset oppivat toisiltaan muun muassa sääntöjä, tapoja ja motorisia taitoja. Vaikka välituntiaika ei ole Suomessa opettajajohtoista, eivät kouluympäristön psyykkinen, sosiaalinen, ja kognitiivinen puoli mielestämme katoa minnekään. Välitunti voi jopa olla tila, jossa nämä puolet vahvistuvat, kun opettajan pedagogiset keinot eivät ole vaikuttamassa niihin.

Oppimisympäristön laaja käsite on otettu huomioon myös uudessa, vuonna 2016 käyttöön otetussa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Sen mukaan oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön voidaan lukea ja liittää myös yhteisöjä, toimintakäytäntöjä, välineitä, palveluja ja materiaaleja. (OPS 2014, 31) Voidaan ajatella, että oppilas on koko koulupäivän jatkuvassa kosketuksessa erilaisten oppimisympäristöjen kanssa. Oli hän sitten sisällä luokassa, kirjastossa, käytävällä tai ulkona välitunnilla. Opetussuunnitelman (OPS 2014, 29–31) mukaan kaikki oppimisyhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan ympäristöönsä. Oppimisympäristöjen tulisi tukea yksilön ja yhteisön kasvua, vuorovaikutusta, yhteisöllistä tiedon rakentamista ja oppimista. Huomaamme siis, että vaikka opetussuunnitelmassa ei erikseen mainita nimeltä jaottelua neljään eri oppimisympäristöön, on sieltä löydettävissä kaikkien niiden tunnuspiirteitä.

## 2.2.2 Kouluympäristö vaatimusten kohteena

Moni tekijä vaikuttaa kouluympäristön lopulliseen muodostumiseen, mutta yhtä ei voi Suomessa jättää huomioimatta. Laki kohdentaa koulurakentamiseen paljon laatuvaatimuksia, jotka jokaisen koulun tulee täyttää. Turvallisuusnäkökulma tulee esiin monissa kohdissa, niin rakentamisessa kuin koulun säännöissä. Perusopetuslain ja tuoreimman valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan jokaisella oppilaalla tulee olla oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön - niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseenkin (Perusopetuslaki 1267/2013, 29§). Saman lain mukaan koulun järjestyssäännöillä tulee edistää muun muassa koulun sisäistä järjestystä, turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Tämän takaamiseksi koulujen järjestyssäännöissä voidaan antaa tarkempia määräyksiä koulun alueella oleskelemisesta ja liikkumisesta, sekä koulun esineiden ja omaisuuden käytöstä. (Perusopetuslaki 1267/2013, 29§.) Koulujen arjessa laki näkyy siinä, että järjestyssäännöillä voidaan kieltää esimerkiksi välitunneilla sisällä oleskelu, riskialttiiksi paikaksi koulupihalla koetulla paikalla

oleskelu tai vaikkapa koulun musiikkiluokan hyödyntäminen musiikin tuntien ulkopuolella. Joskus nämä vaatimukset voivat olla ristiriidassa sen kanssa, mitä oppilaat haluaisivat tehdä. Monissa kouluissa on esimerkiksi talvisin kielletty vuorensalvoitus, jossa oppilaat tönivät toisiaan alas lumikasan päältä. Oppilaiden mielestä toiminnassa ei useinkaan nähdä riskejä, mutta opettajat rehtorin johdolla hahmottavat riskit paremmin, tai ainakin eri tavoin.

Kouluympäristöstä on opetusministeriön johdolla tehty myös erilaisia arviointeja. Yksi tällainen on terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten 27:2002. Opetusministeriön asettama työryhmä sai tehtäväkseen määrittellä terveellisen ja turvallisen kouluympäristön laatuvaatimukset. Työryhmän tuli ottaa huomioon koulutilat ja niihin liittyvä rakentaminen, sekä opiskeluvälineet ja oppimateriaalit. (Opetusministeriö 2002, 4.) Työryhmän mukaan oppimisympäristö on laajempi asia kuin pelkkä koulurakennus. Hyvän oppimisympäristön tulee olla samanaikaisesti joustava ja turvallinen. Koulurakennus ja opiskeluun tarkoitettut tilat tulee toteuttaa siten, että ne johdattelevat ja tukevat opettajat käyttämään mahdollisimman monipuolisia opiskelumenetelmiä ja työtapoja. (Opetusministeriö 2002, 53.) Tämä nimenomainen ajatus on nykyisin yksi opetuksen suunnittelun kulmakivistä. Asia on huomioitu myös uudessa opetussuunnitelmassa. Ympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä, sekä edistää oppilaiden ikäkauden mukaista tervettä kasvua ja kehitystä. Oppilaita ohjataan kaikissa oppimisympäristöissä turvalliseen ja vastuulliseen toimintaan. (OPS 2014, 32.)

Arkkitehtuuripoliittinen ohjelma (Vnp 17.12.1998) nostaa esille sen, että julkisilla toimijoilla on velvollisuus edistää elinkaariajattelua ja hyvää laatua. Ohjelmassa edellytetään, että julkisia varoja käyttävässä rakentamistoiminnassa pitää kiinnittää huomiota arkkitehtuuriin ja ympäristön laatuun vaikuttaviin tekijöihin. (Nuikkinen 2005, 23.) Nykyisin erityisesti laatuun liittyvät tekijät ovat olennaisessa osassa. Rakennuksista halutaan kestäviä ja mahdollisimman hyvin kohdeyleisöä palvelevia. Nuikkinen (2005, 23) toteaa, että rakentamisen vaikutukset ovat pitkäkestoisia. Arkkitehtuuriin sisältyy hänen mukaansa myös vahvoja merkityssisältöjä, jotka osaltaan muodostavat paikallista identiteettiä. Koulurakennukset edustavat siis ympäristöään ja siinä asuvia ihmisiä. Rakennuksista halutaan ennen kaikkea pitkäkestoisia. Nuikkisen (2005, 24) mukaan nimenomaan julkisen rakentamisen pitää toimia tällä sektorilla esikuvana.

Rakennusperintöstrategian (Vnp 13.6.2001) mukaan tavoitteena on rakennusperinnön säilyminen ja hyvä hoito. Vastuu tästä katsotaan kuuluvaksi kaikille valtiotasolta yksittäiseen kuntalaiseen. Rakennusperintöstrategiassa huomio kohdistetaan niihin rakennuksiin, jotka katsotaan olevan merkityksellisiä historiansa, arkkitehtuurinsa tai taajamakuvansa ansiosta (Nuikkinen 2005,



24). Jokaisella kansalaisella on velvollisuus pitää huolta rakennusten kunnosta omalla toiminnallaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esim. koulussa oppilailta on velvollisuus kohdella koulun tiloja ja omaisuutta asiallisesti.

### 2.2.3 Suomalaisen koulurakentamisen kulttuuri

Suomessa on kouluja ollut jo ennen keskiaikaa. Turun tuomiokirkon yhteydessä lienee ollut koulu jo 1200-luvulta lähtien (Lilius 1982, 8). Suomessa toteutettiin kauan suunniteltu koulu-uudistus 1841–1834, jossa koululaitos jaettiin kolmiportaiseksi. Ala- ja yläalkeiskoulua seurasi lukio. Vanhimmat käytössä olevat peruskoulut on rakennettu pääasiassa 1900-luvulla. Yleinen oppivelvollisuus alkoi koko maassa 1921, jolloin maaseudulle ruvettiin rakentamaan lisää kouluja (Grönholm 2004, 328). Tutkimuksemme kannalta oleellisimpia ovat 1900-luvulla rakennetut koulut, jotka osassa Suomea ovat edelleen päivittäisessä käytössä. Koulu jossa toteutimme tutkimuksemme, on nimenomaan perinteinen 1900-luvun koulu korkeine kattoineen ja pitkinä käytävineen.

Koulutalo on aina edustanut aikansa pedagogiikkaa, sekä oppimis- ja ihmiskäsitystä. 1900-luvun alussa koulusuunnittelussa korostui taiteellinen merkitys. Rakentamiselle haettiin yhteisiä normatiivisia ohjeita ja vaikutteita rakentamiseen haettiin mm. Ruotsista. Rakennusten tuli olla arvokkuutta huokuvia ja koristeellisia. (Veijola 2000, 15.) Vaikka tutkimuskoulumme on rakennettu vasta 1900-luvun puolivälin jälkeen, on siitä aistittavissa näitä arvoja. Korkea kivinen rakennus nousee esille matalamman rakennuskannan keskeltä.

Koulurakentamiseen on paneuduttu myös kansainvälisellä tasolla. OECD:n koulurakennusohjelma, The OECD Programme on Educational Building, pyrkii edistämään kansainvälistä vaihtoa ja koulurakennuksiin liittyvien toimintatapojen, tutkimuksen ja kokemusten analysointia. Tavoitteena on, että jäsenmaat käyttäisivät koulurakennusten resursseja mahdollisimman tehokkaasti. Tämä tarkoittaa mm. tilojen käyttökelpoisuutta ja koulurakennusten laatua. (Nuikkinen 2005, 26.) Ohjelmalle on tilausta, koska nykypäivänä koulutukseen suunnatut rahat ovat varsinkin nykyisen Sipilän hallituksena aikana leikkausten kourissa. Pinnalla on vahvasti myös elinikäinen oppiminen. Oppilaitosten tulee tukea tätä tavoitetta ja se pitää ottaa rakentaessa huomioon.

## 2.2.4 Tilojen funktionaalisuus ja monipuolisuus

Koulurakennuksen tulisi palvella erilaisia oppijoita. Oppilaat voivat oppia monin eri tavoin; liikkumalla, tutkimalla, kokeilemalla, pohtimalla, havainnoimalla ja arvioimalla. Rakentaessa tulisi ottaa kaikki nämä eri oppimistyyli huomioon. (Nuikkinen 2005, 50.) Tila itsessään on vain työkalu, joka opettajan on valjastettava oppilaiden oppimisen tukemiseen. Käytännössä tämä vaatii opettajalta suunnittelua ja innovatiivisuutta. Nuikkisen (2005, 50) mukaan olennaista on tiedostaa myös se, että oppimista tapahtuu kaikissa koulun tiloissa, ei ainoastaan luokissa. Tästä nimenomaan lähtee ajatus oppimisympäristöstä.

Nuikkinen (2005, 52) toteaa, että tilojen suunnittelussa tulee lähteä liikkeelle niiden pääkäyttötarkoituksesta. Esimerkiksi liikuntasalin on hyvä olla sellainen, että sen voi jakaa kahteen osaan, jolloin kaksi ryhmää kerrallaan mahtuu liikkumaan samanaikaisesti. Tärkeää on myös se, että tiloja voi käyttää joustavasti kuvalliseen, kielelliseen ja musiikilliseen ilmaisuun (Nuikkinen 2005, 52). Tilojen käytön monipuolisuus on avainasemassa. Tämä on nykyisin tärkeää myös siksi, että useat opettajat käyttävät mm. monimuoto-opetusta tai opettajaparia, jolloin kaksi luokkaa saattaa työskennellä samassa tilassa. Nuikkisen (2005, 53) mukaan joustavuuteen kuuluu myös tulevaisuuden tarpeiden ennakointi. Joustavuutta saavutetaan, jos koulutilat suunnitellaan niin, että niitä voidaan käyttää myös koulun ulkopuoliseen toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 43) mukaan tilaratkaisuissa tulee ottaa huomioon ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys, viihtyisyys ja järjestys. Koulun tilaratkaisuilla pyritään tukemaan opetuksen pedagogista kehittämistä.

Uusia koulurakennuksia suunniteltaessa joustavuus otetaan huomioon mm. siten, että mahdollisimman monen oppimistilan seinä on avattavissa. Oppimistilojen tulisi olla yhdisteltävissä, jotta voidaan tarvittaessa muodostaa tilat isolle oppilasryhmälle. Pisimmälle vietyinä koulurakennusten paras joustavuus saavutetaan sillä, että rakennetaan vain aineopetustilat muiden oppimistilojen muodostaessa avotilan. (Opetusministeriö 2002, 53.) Nuikkinen (2009, 265) toteaa, että rakennuksen struktuuri jäsentää toimintaa. Tilojen monipuolisuus, avoimuus ja muunneltavuus tukevat toiminnan järjestelyjä. Toiminta-ajatukseen pohjautuva tilojen suunnittelu edistää toimintaa kouluissa. Käytännön tasolla nämä ajatukset usein vielä ontuvat. Uusissa kouluissa jatkuvasti kasvavat ryhmäkoot tulisi erityisesti ottaa huomioon. Muuten tilojen joustavuus jää ajatuksen tasolle. Tuula Gordonin (2003, 73) mukaan nuorten aktiivisuutta ja vastuunottoa korostetaan kouluissa.

Tiukasti rajatut toimijuuden mahdollisuudet suhteessa omaan ruumiiseen ja ympäröivään tilaan ovat ristiriidassa vaaditun aktiivisuuden kanssa. Siksi tilojen tulisi olla joustavia.

Koulurakennuksen joustavuuteen liittyy olennaisesti tilojen mielikuvituksellinen ja monipuolinen käyttö. Opiskelua ei tulisi rajoittaa erillisiin tiloihin, vaan koko koulu tulisi ottaa tiloineen käyttöön. (Nuikkinen 2005, 57.) Tähän kehoitetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, jonka mukaan koulutyössä tulee suunnitelmallisesti hyödyntää eri oppimisympäristöjä ja työskentelyä tulisi viedä ulos luokkahuoneesta. (OPS 2014, 39.) Monipuolinen käyttö on kuitenkin aina aikuisten kontrollin ja sääntöjen takana. Tässä tutkimuksessa haluamme nostaa esille sitä, että myös oppilailla olisi varmasti ideoita rakennusten monipuolisempaan käyttöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 44) mukaan oppilailla on oikeus osallistua oppimisympäristöjen kehittämiseen. OPS:ssa ei kuitenkaan erikseen eritellä sitä, miten tämän oikeuden toteutuminen mahdollistetaan.

Horellin (1992, 5) mukaan lapset ja nuoret pitäisi ehdottomasti ottaa mukaan oman kouluympäristönsä suunnitteluun. Heidän pitäisi päästä tuomaan julki omat tavoitteensa ja halunsa, koska ainoastaan heillä on siihen tarvittava tieto. Lasten osallistaminen heitä ympäröivän todellisuuden suunnitteluun on haaste. Horelli (1992, 6) toteaa myös, että aikuisen tehtävä on nimenomaan raivata tilaa lapsen toiminnalle ja auttaa tätä kokemusten ja kehittämishankkeiden kriittisessä arvioinnissa. Lapsen ei siis välttämättä tarvitse olla arkkitehti osallistuakseen esimerkiksi uuden koulun suunnitteluprosessiin. Tärkeintä on se, että lapset jollakin tavalla otetaan mukaan toimintaan, koska juuri koulurakennus on nimenomaan lapsia varten - ei päinvastoin. Valitettavasti rakennettu ympäristö ei ole koskaan neutraali, vaan se heijastelee valtaapitävien, siis aikuisten, tavoitteita ja arvoja (Horelli 1992, 4).

Lasten mukaan ottamisella voidaan nähdä myös tulevaisuuden kannalta hyödyllisiä seurauksia. Horelli (1992,13) toteaa, että suotuisan kehityksen kannalta olisi tärkeää, että varhaiskouluiäkiset ja nuoret otettaisiin mukaan oman elinpiirinsä suunnitteluun ja parantamiseen. Tämä tarjoaisi heille oivan tilaisuuden harjoitella merkityksellisiä aikuisen rooleja, ristiriitojen sovittelua, tilallisten suhteiden käsittelyä, sekä maailman järjestymistä fyysisen ympäristön avulla. Samoja taitoja harjoitellaan koulussa monesti fiktiivisissä tehtävissä, joten miksei niitä voisi kehittää oikeassa tilanteessa. Jälleen kerran tämä kuitenkin vaatii aikuisilta lasten huomioimista.

Lasten osallistamisen lisäksi olennaista on myös lasten vastuu koulurakennuksesta ja koulun pihapiiristä. Räsänen (1989, 124–125) toteaa, että oppilaat on opetettava tuntemaan vastuunsa kouluympäristöstä, koulurakennuksista ja opetusvälineistä. Mikäli koulussa on pidettävä kaikki

välinevarastot lukossa, on koulu ymmärtänyt kasvatustehtävänsä väärin. Tämä ajatus koskee erityisesti välitunnille tarkoitettuja liikuntavälineitä, jotka ikävä kyllä ovat usein lukkojen takana. Siellä ne myös pysyvät, jos välituntivalvoja ei ehdi kiireiltään niitä varastosta oppilaille antamaan. Nuikkinen (2009, 266) toteaa myös, että koulurakennuksen ominaisuuksien hyödyntäminen edellyttää henkilökunnalta aktiivista tilojen käytön opiskelua ja uusien vaihtoehtoisten käyttötapojen etsimistä. Henkilökunnalla on siis myös vastuu siitä, että oppilailla on mahdollisuus päästä tiloihin ja välineisiin käsiksi. Nuikkinen jatkaa, että koulussa ei tulisi olla kiellettyjä tiloja tai sellaisia paikkoja, joissa on mahdollisuus joutua kiusatuksi. Aikuisia tulisi olla aina näkyvillä. (Nuikkinen 2009, 269.) Käytännössä tämä vaatimus ei aina toteudu, koska ulkona välituntivalvojalla on vastuullaan kymmeniä oppilaita.

## 2.2.5 Koulupiha välituntien näyttämönä

Välituntiympäristöstä puhuttaessa esiin nousee automaattisesti koulun piha-alue. Suomessa lähes jokaisessa koulussa iso osa välitunneista vietetään ulkona. Esimerkiksi tutkimuskoulumme järjestysäännöissä mainitaan, että välitunnit täytyy viettää ulkona, jos pakkasraja ei ylity. Tästä syystä koulujen piha-alueille on myös asetettu erilaisia vaatimuksia, jotta oleskelu ulkona olisi turvallista ja toisaalta oppilaita aktivoivaa. Vaatimukset koskevat pääasiassa erilaisia pihalle sijoitettuja telineitä, maaleja, istutuksia ja mm. kulkureittejä. Tavoitteena on taata oppilaille ja koulun henkilökunnalle turvallinen ympäristö virkistymiseen ja tauon pitämiseen (OPS 2014, 41).

Oppilaiden virkistykseen ja opiskeluun varattu alue tulee olla valoisa ja kooltaan oppilasmäärälle riittävä. Koulupihan on oltava virikkeitä tarjoava. Tämä tarkoittaa sitä, että pihalta löytyy leikkeihin, peleihin, seurusteluun ja opiskeluun tarkoitettuja monipuolisia toiminta-alueita. Pihalle sijoitettujen kalusteiden ja varusteiden tulee olla turvamääräysten mukaisia. Pihalla tulisi olla myös erilaisia viheralueita pensaineen, puineen ja istutuksineen. Lisäksi suunnittelussa tulee ottaa huomioon kouluajan ulkopuolinen alueen käyttö. (Opetusministeriö 2002, 75.) Nuikkinen (2009, 265) toteaa, että monipuoliset ilkeväällä kestävät varusteet, luonnonmaastot ja sateensuoja aktivoivat oppilaita ulkotoimintaan. Kaiken koulupihan rakentamisen keskiössä tulee siis olla monipuolisuus ja mukautuvuus. Toisaalta tulee ottaa huomioon myös oppilaiden erilaiset tarpeet. Kuten tutkimuksemme tuloksista myöhemmin käy ilmi, oppilaat asettavat koulupihalle erilaisia vaatimuksia. Toisille se on vain paikka olla ja rauhoittua, toisille se tarjoaa tilan purkaa energiaa

erilaisten pelien ja leikkien parissa. Molempiin aktiviteetteihin pihan tulee tarjota mahdollisuus. Tätä samaa ajatusta esittää myös Kantola (1989, 112–113). Hänen mukaansa koulun pihalla tulisi voida riehaantua, mutta myös oleskella rauhassa.

Koulupihojen varustelu vaihtelee suuresti. Rajala, Inkinen ja Haapala (2012) tutkivat liikkuva koulu pilottivaiheen aikana vuosina 2010–2012 pilottivaiheessa mukana olleita 36 koulua ja niiden koulupihoja. Heidän mukaansa koulupihoilla oli vaihtelevasti erilaisia välineitä. Koripallotelineet, kiipeilytelineet, keinut ja maalit olivat erityisesti oppilaiden suosiossa. Kiipeilytelineet ja keinut löytyivät kaikista tutkittavista kouluista, maalit ja korit vain osasta. Yläkouluissa puitteet olivat vielä suppeammat. (Rajala ym. 2012, 8.) Tutkimuskoulumme piha on ulkoreunoilta aidattu, enimmäkseen tasainen alue. Sieltä löytyy useita paikkoja urheiluun ja leikkimiseen. Penkkejä ja muuta oleskeluun liittyvää infrastruktuuria on hyvin vähän. Kiellettyjä alueita pihalla ovat muun muassa parkkipaikka ja roskakatos.

Koulun piha, liikuntasali ja koulun sisätilat olivat Rajalan ym. tutkimuskouluissa yleisimpiä oppilaiden käytössä olleita tiloja. Koulupiha oli oppilaiden käytössä välituntisin kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa. Liikuntasali oli välituntisin käytössä osassa kouluista sopimuksen mukaan. (Rajala ym. 2012, 9.) Tämä kuvaa hyvin sitä, että suomalaisissa kouluissa välitunnit vietetään pääasiassa ulkona. Toinen vaihtoehto on liikkuminen liikuntasalissa, mutta tämä on usein mahdollista vain tiettyinä aikoina viikosta. Tässäkin ongelmassa esiin nousee jälleen valvonnan järjestäminen.

Oppilailta on tutkimusten mukaan myös selkeitä toiveita siihen, mihin suuntaan oppimisympäristöjä, erityisesti koulupihoja tulisi heidän mielestään kehittää. Hyvönen, Kangas ja Latva tutkivat vuonna 2007 oppilaiden toiveiden oppimisympäristöön liittyviä ajatuksia. Kirjoitelmia kerättiin 10–12-vuotiailta koululaisilta kolmesta rovaniemeläisestä koulusta. Lasten kirjoitelmissa nousivat esiin utopistiset ja realistiset toiveet. Realistiset olivat sellaisia, jotka jollakin tavalla muuttaisivat joko koulun oppimisympäristöä tai sen opiskelukulttuuria. Esiin nousivat koulun fyysiseen ympäristöön liittyvät toiveet, sekä fyysisiin paikkoihin liittyvät tunteet. Koulun pihaan liittyvät toiveet koskivat pääasiassa erilaisia liikuntapaikkoja ja leikkivälineitä. Pihalle toivottiin jalkapallokenttää, kiipeilytelineitä ja trampoliineja. Tutkimuksen mukaan 88% oppilaista toivoi koulun pihalle urheilemiseen tai liikuntaan liittyviä paikkoja. (Hyvönen, Kangas & Latva 2007, 74.) Koulun piha mielletään siis hyvin voimakkaasti liikunnalliseksi paikaksi. Samoin välitunnit, koska silloin piha on oppilaiden käytössä.

Koulupihojen yhteydessä on syytä mainita myös lähiliikuntapaikkojen rakentaminen, koska se liittyy olennaisesti uusien koulupihojen suunnitteluun. 2000-luvulla uusia lähiliikuntapaikkoja on eniten rakennettu alakoulujen pihoille, joka puolestaan on lisännyt niiden käyttöastetta. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2014, 28.) Lähiliikuntapaikkojen suunnittelussa pitäisi jälleen muistaa ottaa huomioon eri käyttäjäryhmät, mutta erityisesti koulujen oppilaat. He ovat kuitenkin liikuntapaikkojen pääasiallisia käyttäjiä. Nuikkinen (2005, 106) toteaa, että lähiliikuntapaikat ovat myös tärkeitä vapaa-ajanviettopaikkoja. Siksi suunnittelussa pitää huomioida kouluajan ulkopuolella tapahtuva toiminta. Niin koulupihat kuin lähiliikunta-alueetkin tulee rakentaa sillä ajatuksella, että siellä ei ole katvealueita, jotka mahdollistaisivat kiusaamisen tai muun epäsosiaalisen toiminnan. Nuikkinen (2005, 23) toteaa, että kaiken rakentamisen keskiössä tulee olla hyvä laatu ja elinkaariajattelu. Tätä korostaa myös arkkitehtuuripoliittinen ohjelma (Vnp 17.12.1998).

## 2.3 Lapset ja paikan käsite

Välituntiympäristöistä puhuttaessa on syytä hieman avata myös paikan käsitettä. Helposti paikka mielletään vain alueeksi, jossa ihminen tekee jotakin. Esimerkiksi luokassa opiskellaan ja liikuntasalissa liikutaan ja vietetään joulu- ja kevätjuhla. Paikkoihin liittyy kuitenkin olennaisesti myös kokemukset, tunteet, havainnot ja erilaiset merkitykset. Lapsista puhuttaessa on hyvä tiedostaa se, että lapsen tilataju alkaa saada projektiivisia piirteitä vasta 7–12-vuotiaana. Projektiivinen viittaa kolmiulotteisen maailman, kuten rakennusten esittämiseen kaksiulotteisella tasolla. Tämän kehityksen myötä lapsi pystyy irrottautumaan omasta itsekeskeisyydestään ja tarkkailemaan ympäristöään jonkun toisen näkökulmasta. (Kaivola & Rikkinen 2003, 41.) Lapsilla pitää olla omia merkityksellisiä paikkojaan, joissa he voivat olla yksin tai yhdessä. Tämä mahdollistaa sen, että he voivat ottaa osaa keskusteluun paikkojen merkityksistä heidän omasta perspektiivistään. (Nordström & Björklund 2004, 181.)

Yleisesti tiedetään se, että lapset oppivat asioita vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. Usein unohdetaan kuitenkin se, että kaikki ympäristöt eivät ole vuorovaikutuksen kannalta yhtä houkuttelevia. (Wilson 1997, 191.) Tämä on seikka, johon erityisesti kouluissa pitäisi pyrkiä puuttumaan. Samaa ajatusta myötäilee myös Pallasmaa (2006, 247–248), jonka mukaan aikamme arkkitehtuurin perustavanlaatuisen heikkous on sen yksipuolinen visuaalisuus. Rakennusten

herättämät aistiärsykkeet ovat usein yksiulotteisia, jolloin visuaalisestikin näyttävä rakennus saattaa muotojensa kovuudessa herättää negatiivisia tunteita. Haapaniemi ja Jantunen (2013, 170) toteavat, että rakennuksilla on oma luonteensa ja ne herättävät tunteita. Näillä tunteilla on suuri merkitys, kun kyse on lapsista. Koulurakennus ja koulupiha tulisi rakentaa sellaisiksi, että ne houkuttelevat lapsia vuorovaikutukseen tilan, mutta myös toistensa kanssa. Tila voi tarjota näille vuorovaikutuksen muodoille puitteet ja ympäristön.. Wilson (1997, 193) jatkaa, että oppilaille pitäisi antaa mahdollisuus luoda ja muuttaa heille tarkoitettuja tiloja, jotta he paremmin kokisivat ne omakseen. Lapset usein kysyvät, että mitä voin tehdä täällä, kun taas aikuiset pohtivat enemmän tilojen visuaalisuutta (Wilson 1997, 193). Usein koululuokat ja -pihat ovat oivia esimerkkejä tästä.

Kaivola ja Rikkinen (2003, 25) toteavat, että lapsuuden aikaiset paikkakokemukset kantavat pitkälle aikuisuuteen ja ne ovat usein myös huomattavasti merkittävämpiä kuin myöhemmin aikuisuudessa syntyvät kokemukset. Vieraasta ympäristöstä tulee tutun tuntuinen ja oma, kun yksilö alkaa kokea kuuluvansa paikkaan. Tämä puolestaan Kaivolan ja Rikkisen (2003, 32) mukaan johtuu siitä, että tiettyyn ympäristöön kuuluvat usein tietyt rutiinit. Nämä liittyvät toimintaan ja paikkoihin. Yksilö havahtuu vasta, kun ympäristössä tapahtuu jokin muutos. Koulumaailmassa rutiinit ovat usein selvät. Siksi olisi hyvä myös rikkoa rajoja. Esimerkiksi luokasta voi tehdä pelipaikan tai pihasta matematiikan oppimisympäristön. Tällöin tiloille syntyisi myös uusia merkityksiä.

## 3. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Luku käsittelee tämän tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia, sekä tutkimuskysymysten asettelua. Päädyimme tekemään kasvatustieteellisen tutkimuksen, koska aihe on meille molemmille tulevaisuuden työn kannalta läheinen ja koulutuksemme antaa siihen hyvät eväät. Kvalitatiivinen tutkimusote tukee parhaiten aihettamme ja koimme sen mielekkäimmäksi vaihtoehdoksi lisätä ymmärrystämme tutkittavasta aiheesta. Tutkimuskysymyksiä valikoitui lopulta kolme. Avaamme tässä luvussa niiden syntyä ja pohdimme tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia.

### 3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksemme on kasvatustieteellinen tutkimus, jolloin sillä on tietyt perustehtävät. Rinteen (2015, 15) mukaan kasvatuksen tutkimuksen perustehtävänä on hankkia tieteellisin menetelmin tietoa, jonka varassa paremmin ymmärretään kasvatusta, koulutusta ja oppimista ilmiöinä. Samalla tutkimuksen avulla hankitaan myös tietoa kasvatusta- ja koulutustoiminnan kehittämiseksi. Oikein ymmärrettyinä kasvatustieteellisen tutkimuksen perustehtävä ei sulje pois sitä, etteikö tutkimus voisi olla samaan aikaan soveltava ja käytäntöä palveleva. Tämän saman ajatuksen esittävät myös Hämäläinen ja Nivala (2008, 25). Heidän mukaansa kasvatustiede on syntynyt käytännön tarpeista ja näin ollen tutkimus palvelee käytäntöä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö teorianmuodostuksellakin olisi sijaa kasvatustieteessä. Juuri teorianmuodostuksen kautta kasvatustiede toteuttaa tehtävänsä käytännöllisenä tieteenä. (Hämäläinen & Nivala 2008, 25.)

Tutkimuksen tulee täyttää tieteelliselle tutkimukselle asetetut kriteerit. Tähän ei riitä pelkästään se, että tieto on täsmällisesti muotoiltu ja kirjoitettu virallisiin dokumentteihin. Tieto voidaan määritellä tieteelliseksi vasta, kun se täyttää tiedon muotoilua ja julkistamista koskevat kriteerit. Vielä olennaisempaa ovat tiedon hankinnassa käytetyt menetelmät. (Rinne 2015, 27.) Palaamme näihin tarkemmin tutkimuksen toteutuksen yhteydessä.

Valitsimme tutkimukseemme laadullisen eli kvalitatiivisen lähestymistavan, koska koimme sen mielekkääksi vaihtoehdoksi tutkimuksen luonteen kannalta. Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on moninaisen, todellisen elämän kuvaaminen. Tiedonhankinta on luonteeltaan



mahdollisimman kokonaisvaltaista ja aineiston hankinta tapahtuu luonnollisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija luottaa omiin havaintoihinsa, mittausvälineillä hankitun tiedon sijaan. Hänen pyrkimyksensä on paljastaa odottamattomia seikkoja, eikä tutkimuksen lähtökohtana voi täten olla hypoteesien tai teorioiden testaaminen, vaan aineiston monitahoinen tarkastelu. Tästä johtuen tutkimus voi edetä joustavasti ja poukkoillen, ja yleensä tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Aineiston hankinnassa pyritään suosimaan metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee mahdollisimman hyvin esille. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko voidaan valita tarkoituksenmukaisesti. Tutkijat käsittelevät tapauksia ainutlaatuisina ja tulkitsevat aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155.) Rinne ym. (2015, 32) puolestaan toteavat, että kvalitatiivinen tutkimus liitetään yleensä fenomenologis-hermeneuttiseen filosofiseen perinteeseen, sekä humanistiseen ihmistieteelliseen traditioon. Kvalitatiivisen metodologian tavoitteena on ilmiöiden merkitysten kokonaisvaltainen kuvaaminen ja ymmärtäminen.

Alasuutari (2001, 84) selventää, että kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista olla monitasoista, ilmaisurikasta ja kompleksista. Hänen mukaansa se, että tarkoitus on kuvata todellista elämää, ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että aineisto koostuisi autenttisista tilanteista tai dokumenteista, eli asioista, jotka olisivat olemassa ilman tutkimuksen tekemistä. Käsillä olevaa tutkimusta varten keräsimme uuden aineiston.

Metsämuurosen (2008, 14) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu erityisen hyvin muun muassa silloin, kun tutkijat ovat kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. Omassa tutkimuksessamme halusimme nimenomaan tuoda esille ja ymmärtää alakouluikäisten lasten käsityksiä mielekkästä välitunnista ja aktivoivasta ympäristöstä. Emme pyrkineet löytämään yleistettävissä olevaa, mitattavaa tietoa.

Kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyy tässä tutkimuksessa olennaisesti myös hermeneuttinen paradigma. Sen mukaan kasvatustieteellistä tutkimusta määrittää käytännöllinen orientaatio; tutkimuksen lähtökohtana on kasvatuksen käytäntö ja tutkimuksen tehtävänä on palvella kasvatustoiminnan kehittämistä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita erityisesti erilaisten kasvatustekniikoiden kehittämistä. Ennemmin tutkimuksen tehtävänä on tuottaa tietoa, jonka avulla paremmin ymmärretään kasvatustoiminnan osapuolten todellisuutta ja toimijoiden toiminnan taustalla olevia tiedostamattomia vaikuttimia. Tämä lisääntynyt ymmärrys puolestaan mahdollistaa kasvatuskäytäntöjen kehittämisen. (Hämäläinen & Nivala 2008, 106.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ei ole varsinaisesti kasvatuskäytäntöjen muuttaminen, vaan oppilaiden välituntiaktiiviteettien tutkiminen. Hämäläinen ja Nivala (2008, 106) jatkavat, että hermeneuttinen

tutkimus itsessään ei ole kasvatustoiminnan kehittämistä, vaan tutkimuksen tehtävänä on sellaisen tiedon tuottaminen, jota kasvattaja voi hyödyntää toiminnassaan. Tutkimuksen merkitys kasvatustoiminnan kehittämisessä perustuu siis siihen, että siitä saatu hyöty mahdollisesti auttaa kasvattajaa ymmärtämään paremmin toimintaansa ja oppilaiden toimintaa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 106.) Pyrimme tutkimuksessa tiedon lisäämiseen tutkittavasta ilmiöstä.

Hermeneuttisen paradigman mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on erityisesti tuottaa tietoa tässä tapauksessa jonkin ilmiön merkityksestä kasvatustieteeseen osallistuvilla. Tutkimuksessa ei pyritä yleispätevän tai yleistettävän tiedon tuottamiseen, vaan korostetaan kasvatuksen ja siihen liittyvien merkitysten kulttuurisuutta ja historiallisuutta. Tavoitteena on siis kasvatustieteellisten teoreettisten ja käytännössä hyödynnettävissä olevan ymmärryksen lisääminen. (Hämäläinen & Nivala 2008, 106.) Mielestämme välitunnit ovat hyvin konkreettinen osa kasvatustieteellistä prosessia, vaikka ne eivät olekaan strukturoituja oppimistilanteita. Haluamme tutkimuksellamme luoda lisää ymmärrystä aiheesta, jotta välitunteja voitaisiin jatkossa kehittää laadukkaammiksi kasvatustieteellisestä näkökulmasta.

## 3.2 Fenomenografia

Tutkimuksemme pohjautuu vahvasti fenomenografiseen tutkimusperinteeseen. Tutkimussuuntausta on käytetty paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa se on lähes tuntematon (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 108). Se on kvalitatiivinen tutkimussuuntaus, joka keskittyy ihmisten kokemuksista muodostettuihin käsityksiin ja niiden eroavaisuuksien tutkimiseen (Mathison 2005, 314; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Huomio kiinnitetään erityisesti käsitysten vaihtelevuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstialisuuteen (Huusko & Paloniemi 2006, 171). Rissanen (2006) kirjoittaa, että fenomenografian taustalla on ajatus siitä, että ihmisillä on paljon keskenään erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä kulloinkin tutkittavana olevasta asiasta. Fenomenografisen tutkimuksen aineisto on tuotettu usein juuri kyseessä olevaa tutkimusta varten. Aineisto on yleensä kirjallista, mutta myös kuvia ja havainnointia voidaan käyttää (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkimuksessa oleellista on tutkimuksen kontekstin tunnistaminen, koska juuri se kiinnittää erilaiset käsitykset tutkittavana olevaan ilmiöön. Jotta välttyttäisiin puhumasta asioista liian yleisellä tasolla, tutkija ei

saisi käsitellä aineistoaan irrallisena kontekstista eli ”taustamaailmasta”. Fenomenografisen ajattelun taustalla on näkemys siitä, että ihmisten kokemukset ovat yhteydessä siihen, missä ympäristössä ne tapahtuvat. Huusko & Paloniemi (2006, 165–169) painottavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään löytämään jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Pyritään siis siihen, ettei tuoteta vain yksilötason kuvauksia, vaan saataisiin selville käsitysten eroja ryhmien sisällä. Tämä pitää ottaa huomioon myös analyysivaiheessa ja käsitellä aineistoa niin, että siitä muodostetaan kokonaisuuksia yksittäisten huomioiden sijaan. Tuloksista tulee muodostaa kuvauskategorioita, joita viedään yhä abstraktimmalle tasolle. Kategorioiden välillä tulee olla selkeät erot ja kriteerit. Tutkimuksen analyysi voi jäädä ohueksi, mikäli kategorioiden abstrahointia ei viedä tarpeeksi pitkälle.

Metsämuuronen (2008, 35–36) toteaa, että ihmisten käsitykset voivat muuttua, ja että fenomenografiaa on kritisoitu juuri tästä aiheesta. Mielestämme käsitysten muuttuminen on yksi oleellisimmista syistä tehdä fenomenografista tutkimusta. Tutkimuksessamme pyrimme tuomaan esille juuri tällä hetkellä alakoulussa olevien oppilaiden käsityksiä. Tutkimuksen avulla saamme tietoa nykyajan lasten käsityksistä, emmekä vain tyydy niihin käsityksiin, joita olemme oman elämämme aikana muodostaneet. Kritiikkiä on esitetty myös siitä, etteivät tutkimustulokset ole yleistettävissä (Metsämuuronen 2006, 109). Tämä ei ole tutkimuksessamme ongelma, sillä emme pyrikään yleistettävissä olevaan tietoon, vaan lisäämään ymmärrystä oppilaiden käsityksistä tutkittavasta aiheesta. Niikko (2003, 31) toteaa, että fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkitystä ja rakennetta.

### 3.3 Lapsinäkökulma tässä tutkimuksessa

Lapset eivät ole vain opetuksen kohteita, vaan toimijoita, joilla on jotain sanottavaa. Heillä on näkökulmia, joita he kykenevät tuomaan esiin tutkimuksessa. (James & James 2008, 19.) Lapsilla on myös paljon tietoa, jota meillä aikuisilla ei ole. Karlsson (2011, 81) toteaa, että lapsilla on kokemuksia ja näkökulmia nykypäivän lapsuudesta. Meillä aikuisilla on ensikäden kokemuksia vain oman ikäluokkamme lapsuudesta. Haluamme myös saada tietoa siitä, millaista opetusta lapset haluaisivat saada. Flutter ja Rudduck (2004, 3) ihmettelevät usein, miten koulutuksen tutkimuksessa katsotaan ulkoa sisälle päin sen sijaan, että kysyttäisiin oppilaiden mielipidettä asiasta. Lapsilla on myös oikeus

tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa heidän oman ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti (Unicef 1989, §12).

Eri tieteenaloilla on omia näkökulmia siihen, miten lapsia ja lapsuutta tutkitaan. Tieteenalasta riippumatta vaikuttaa tutkimukseen oleellisesti se, millaisia ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia sen taustalla on. (Karlsson, 2011, 81.) Tässä tutkimuksessa ne ovat vahvasti kasvatustieteellisiä.

Lapsinäkökulmainen tutkimus ei ole vailla haasteita - päinvastoin. Tutkimuksen teko ja aineiston kerääminen voi olla hyvin vaikeaa, jos tutkija ei ole valppaana joka käänneessä. Karlssonin mukaan lapset ovat tottuneet vastaamaan aikuisten esittämiin kysymyksiin siten, että heiltä odotetaan jotain tiettyä vastausta. Tämä saattaa johtaa siihen, että lapsi ei vastaa totuudenmukaisesti vaan pohtii, miten aikuinen haluaisi hänen vastaavan. (Karlsson, 2011, 86.) Lapsi myös toimii ikänsä puolesta eri tavoin kuin aikuinen. Aikuinen pystyy esittämään kysymyksen laajasti ja vastaamaan siihen siten, kun taas lapsi keskittyy tarkasti siihen, mitä on kirjaimellisesti kysytty (Karlsson, 2011, 86).

Tutkimuksen tekemiseen vaaditaan aina lupa tutkittavilta tai heidän huoltajiltaan. Luvan saaminen voi kuitenkin kestää ja vaatia ison määrän paperitöitä. Eskolan ja Suorannan (2008, 53) mukaan tutkimusluvan saaminen voi joskus olla kovankin työn takana. Tätä tutkimusta tehdessä tutkimusluvan saaminen ei ollut mikään ongelma, sillä teimme sen koulussa, johon oli valmiiksi hankittu kattavat tutkimusluvut. Tutkimukseemme suhtauduttiin hyvin ja mielenkiinnolla.

Lapsia tutkittaessa eettiset kysymykset ovat jopa vieläkin tärkeämmässä asemassa kuin aikuisten kanssa toimittaessa. Tutkijan on oltava hyvin tarkka siitä, että tutkimuksen teosta ei aiheudu tutkittaville vaaraa tai minkäänlaista haittaa. Eskola ja Suoranta (2008, 52) toteavat, että tutkimuksen eettisiin kysymyksiin ei ole olemassa mitään oikean ja väärän koodistoa, vaan tutkija joutuu itse tekemään päätöksiä ja valintoja. Heidän mukaansa tutkija on kuitenkin oikealla tiellä, jos hän tunnistaa eettisten kysymysten ongelmallisuuden. Tutkimuksen teko on jatkuvaa ongelmien ja eettisyyden pohdintaa. Toisaalta hyvään tutkimusentekoon kuuluu se, että eettisiäkin asioita joutuu oikeasti pohtimaan. Eskola ja Suoranta (2008, 55) toteavat kuitenkin, että erilaiset eettiset ohjeet ovat vain suosituksia, koska niiden rikkomisesta ei ketään rangaista. Tutkijan on itse tiedostettava ja mietittävä oman toimintansa vaikutuksia eettisestä näkökulmasta. Tiedostimme tutkijoina tämän ja pyrimme pitämään sen mielessä koko tutkimuksen ajan. Mielestämme eettisyys on yksi kasvatustieteellisen tutkimuksen perustavanlaatuisista kulmakivistä.

Kuten myöhemmin tutkimuksen toteutuksen yhteydessä käy ilmi, on lasten kanssa tutkimusta tehtäessä oltava hyvin tarkkana vastauksiin johdattelun kanssa. Lapset saattavat helposti

ymmärtää asiat väärin, varsinkin jos tutkija selittää asiat vaikeasti tai liian pitkästi. Tutkijan on otettava huomioon lasten ikä ja kehitys. Mielestämme pitäisi aina lähteä liikkeelle siitä, että asiat esitetään niin selkeästi, että tutkimusryhmän huonoimmin keskittyvätkin ymmärtävät asian. Tämä siis silloin, kun asia esitetään koko ryhmälle samaan aikaan. Haasteita voi aiheuttaa myös ryhmän suuri heterogeenisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmästä löytyy esimerkiksi useampi muuta kuin suomea kotikielensä puhuva oppilas. Tällöin tutkijan on pohdittava, miten hän asiansa esittää. Kysymys on Eskolan ja Suorannan (2008, 57) mukaan aina lopulta siitä, että tutkijan ja tutkittavan välillä vallitsee vuorovaikutus. Tutkija ei heidän mukaansa voi eristäytyä tutkimuskohteensa ulkopuolelle, vaan hän on osa tutkittavaa maailmaa (Eskola & Suoranta 2008, 57).

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy tiiviisti se, miten tutkimusaineisto analysoidaan ja mitä tuloksilla tehdään. Tietojen käsittelyssä ylitse muiden nousevat käsitteet anonymiteetti ja luottamuksellisuus (Eskola & Suoranta 2008, 56). Samat termit ovat olennaisessa osassa tietoja julkaistaessa. Tutkijan on pidettävä huolta siitä, että tutkittavien identiteetti ei paljastu. Tämä ei koske pelkästään tutkittavien nimiä, vaan myös esimerkiksi paikkaa, jossa tutkimus on kerätty. Ideana on se, että tutkija ei saa paljastaa mitään sellaista tietoa tutkimuksessaan, jonka perusteella tutkittavien anonymiteetti joutuu vaaraan. Eskolan ja Suorannan (2008, 57) mukaan pääperiaatteena on oltava se, että tutkija tekee tutkittavien henkilöllisyyden paljastumisen mahdollisimman vaikeaksi. Tämä seikka liittyy tiiviisti sekä aikuis- että lapsitutkimukseen. Tässä tutkimuksessa emme keränneet tutkittavilta mitään tunnistetietoja, joten oppilaiden anonymiteetti säilyi täydellisesti.

Varsinkin lapsille on tehtävä selväksi se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Aina tämä ei kuitenkaan toteudu, koska tutkimus voidaan tehdä luokassa tunnin aikana ja tutkimukseen osallistuminen koskee kaikkia. Asia on ongelmallinen, koska toisaalta oppilaiden tulisi toimia niin kuin opettaja heitä kehottaa. Tässä kohden tutkijan on hyvä käyttää tervettä maalaisjärkeä ja perustella lapsille hyvin se, miksi tutkimukseen osallistuminen on arvokasta ja tärkeää.

Aiheesta voikin kysyä, että mikä kasvatustieteellisen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tarkoitus lopulta on. Mitä sillä halutaan saavuttaa? Rinne ym. (2015, 32) toteavat, että kasvatustieteen tehtävä suhteessa kasvatustietoon on kaksisuuntainen. Toisaalta sen tehtävä on erilaisin tieteellisin menetelmin tuottaa uutta kasvatustietoa, joka auttaa opettajia, rehtoreita ja kouluhallintoa arvioimaan ja kehittämään toimintaansa. Toisaalta kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävänä on lisätä ymmärrystämme siitä osin piilossa olevasta tieto- ja uskomusperustasta, joka ohjaa kasvatuskäytäntöjä ja koulutus päätöksiä. Tältä näkökantilta kasvatustieteellisen lapsitutkimuksen merkitys on nimenomaan koulutus päätöksiin vaikuttaminen, sekä lasten mielipiteiden esiin

tuominen. Tässä tutkimuksessa painopiste on jälkimmäisessä tehtävässä. Rinne ym. (2015, 32) toteavat, että kasvatustieteiden perustutkimuksen tärkeyttä oikeuttavan kannanoton voisi heidän mukaansa idealistisesti muotoilla siten, että parhaimmillaan kasvatustieteellisiä tutkimuksia lukeneet henkilöt sivistävät itseään ja lisäävät kriittistä ymmärrystään kasvatuksen olemuksesta ja asemasta yhteisössä.

### 3.4 Tutkimuskysymykset

Mietimme pitkään tutkimuskysymysten asettelua. Meillä oli aluksi useampia kysymyksiä, joista monet olisivat mielestämme tuoneet mielenkiintoisia näkökulmia tutkimukseemme. Jouduimme lisäksi keskustelemaan omista näkemyksistämme, koska kummallakin meistä oli hieman erilainen esikäsitys tutkittavasta asiasta. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä muodostavat tutkimukset perustan: mitä välitunneille tapahtuu nyt ja mitä voisi tapahtua pienin muutoksin. Näiden kahden keskeisen kysymyksen lisäksi halusimme myös pohtia tutkimuksen teorian kannalta tärkeää aihetta - erityyppisiä välituntiympäristöjä. Lopulta päädyimme kolmeen varsinaiseen tutkimuskysymykseen.

#### **- Miten ja missä oppilaat viettävät välituntinsa tavallisena koulupäivänä?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, miten ja missä paikoissa lapset tavallisesti viettävät välitunnit. Näin saamme vertailukohtaa siihen, miten oppilaiden vastaukset varioivat toisen tutkimuskysymyksen myötä. Lisäksi meille muodostuu kokonaiskuva lapsille merkityksellisistä paikoista ja välituntiaktiiviteeteista. Haluamme ymmärtää paremmin, millaiset paikat oppilaiden nykyisessä välituntiympäristössä vetävät heitä puoleensa ja mikä tekee niistä heille tärkeitä. Tämä kysymys luo hyvän pohjan toiselle tutkimuskysymykselle, jossa pohditaan enemmän sitä, mitä välitunneilla voisi tehdä, jos koko kouluympäristö olisi oppilaiden käytössä. Oleellista on, että tutkittavien ääni saadaan nostettua esiin tutkimuksen tuloksia pohdittaessa. Ennakkokäsityksemme on, että nykyään välitunnit vietetään lähinnä ulkona leikkien, pelaten ja koulukavereiden kanssa oleskellen. Käsityksemme pohjautuu vahvasti omiin kouluaikoihimme, opetusharjoitteluihin ja työkokemukseen. Haluammekin päivittää ymmärrystämme aiheesta tuoreella tiedolla suoraan nykyisiltä toimijoilta.

**- Miten ja missä oppilaat viettäisivät välituntinsa, jos koko kouluympäristö välineineen olisi käytössä?**

Toinen tutkimuskysymyksemme pyrkii selvittämään miten oppilaat viettäisivät välituntinsa, jos koko kouluympäristö välineineen olisi heidän käytettävissään. Kysymys on tutkimuksen kannalta keskeinen. Muuttaisiko erilainen ympäristö ja välineiden saatavuus oppilaiden toimintaa ja millä tavalla? Millaisia uusia paikkoja lapset valjastaisivat leikkimiseen ja pelaamiseen? Ennakkoletuksemme on se, että hyvin pienillä opettajien tekemillä järjestelyillä olisi postiviinen merkitys oppilaiden välituntiaktiivisuuteen. Koulujen välituntiympäristöistä on rajattu pois erilaisia alueita, kuten sisätilat ja aikuisten riskialttiiksi luokittelemat paikat. Mailat, pallot ja muut liikuntavälineet on jemmattu liikuntasalin varastoon, eikä niihin välttämättä ole välituntisin mahdollista päästä käsiksi. Samoin luokkien välineet voivat vaihdella suuresti. Joistakin luokista löytyy varmasti pallo, joistakin hyppynaru, mutta siihen välineiden saatavuus jää. Koulun järjestyssäännöt patistavat oppilaat välituntisin ulos, mutta pienillä järjestelyillä esimerkiksi liikuntasalin saisi muokattua oppilaita fyysisesti aktivoivaksi ympäristöksi. Tällöin myös erilaiset välineet olisivat heti saatavilla. Mitä sisätiloja oppilaat haluaisivat käyttää ja mihin? Kiinnostaisiko musisointi tai kuvataiteilu heitä? Emme usko, että välituntien vietto sisällä olisi pelkkää toimintaa vailla päämäärää, vaan oppilaat suuntaisivat energiansa heitä kiinnostaviin aktiviteetteihin.

**- Miten fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja kognitiivinen välituntiympäristö näkyvät lasten vastauksissa?**

Välituntiympäristöä pohdittaessa tulee helposti paneuduttua vain sen fyysiseen ulottuvuuteen, joka on konkreettinen ja helposti lähestyttävä aihe. Välituntiympäristöt koostuvat kuitenkin neljästä eri tekijästä. Sosiaaliset, kognitiiviset ja psyykkiset osatekijät ovat yhtä olennaisia, vaikka ne rakentuvatkin fyysisen ympäristön luomiin puitteisiin ja niiden tunnistaminen voi olla huomattavasti vaikeampaa. Kouluhyvinvoinnin kannalta on oleellista, että kaikki neljä erityyppistä välituntiympäristöä ovat kunnossa. Onkin mielenkiintoista nähdä kuinka erityyppiset oppimisympäristöt esiintyvät oppilaiden kirjoitelmissa.

## 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa avaamme tutkimusmenetelmän valintaa ja paneudumme tarkemmin eläytymismenetelmän käyttöön erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Lisäksi kerromme aineistonkeruun toteutuksesta, tutkimukseen osallistujista ja keräämämme aineiston analyysistä. Päädyimme fenomenografiseen aineiston analyysiin, koska se tukee parhaiten tekemäämme tutkimusta.

### 4.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tiedon klassinen määrittely, jonka mukaan tieto on hyvin perusteltu uskomus, on ollut yhtenä lähtökohtana tieteellisten menetelmien kehittämiseksi. Se on osaltaan luonut pohjaa myös tieteelliselle metodologialle, eli opille tiedonhankinnan oikeista menetelmistä. Metodologisten pohdintojen keskeisiä kohteita ovat olleet kysymykset tutkimustiedon hankinnan ja rakentamisen yleisistä järjestelyistä. Näihin kuuluvat tieteelliset asetelmat, mittaustekniikat ja aineistonkeruumenetelmät. (Rinne ym. 2015, 33.)

Hakalan (2015, 14) mielestä on olemassa hyvää aineistoa ja kelvotonta aineistoa. Hyvää tutkimusta ei saada aikaan ilman hyvää aineistoa ja tässä nimenomaan tutkimusmenetelmän valinnalla on keskeinen rooli. Myös Rinne, Kivirauma ja Lehtonen (2015, 30) toteavat tutkimusmenetelmän valinnalla olevan oleellinen osa tieteellisen tiedon määrittelyssä. Menetelmä antaa suuntaa sille, millaista aineistoa tutkittavilta saadaan. Tästä huolimatta tutkija ei voi koskaan olla täysin varma lopullisen aineiston laadusta ja hyödynnettävyydestä. Ei vaikka hän kokeilisi etukäteen tutkimusmetodiaan, sillä tutkittavien kokemukset aiheesta voivat olla hyvin erilaisia. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme aineistonkeruussa eläytymismenetelmää.

Tieteellisen tiedon hankinnan yksi peruskriteeri on kontrolli. Valtaosa erilaisista tutkimusmenetelmistä pyrkii hyödyntämään kontrollin ideaa. Eläytymismenetelmässä kontrollin idea tulee esiin tutkittavien kirjoittamien kahden tai useamman erilaisen kirjoitelmaversioiden myötä. Tieteellisen kontrollin idea sisältää ajatuksen, että tutkijan on pyrittävä selvittämään kaikki tutkimustuloksiin vaikuttavat tekijät ja eliminoimaan nimenomaan sellaiset sattumanvaraiset tekijät,



jotka tuottavat harhaisia tuloksia (Rinne ym. 2015, 31). Tämä on nimenomaan se seikka, joka erottaa tieteellisen tiedonhankinnan ja arkikokemuksiin perustuvan päättelyn (Rinne ym. 2015, 31). Tässä kohtaa täytyy myös muistaa, että eläytymismenetelmä on nimenomaan tutkimuksen tiedonkeruumetodi, ei varsinainen tutkimusmetodi. Tutkimuksemme aineisto on kirjallista, osittain kokemuspohjaista ja osittain spekuloiavaa, vaihtoehtoista mallia pohtivaa. Tutkittavat eläytyivät kirjoitelmissaan joko vallitsevaan tai vaihtoehtoiseen välituntimalliin.

Tutkimusaineiston hankinta perustuu lähtökohtaisesti tutkimusongelmaan ja tutkimustehtäviin. Niiden perusteella valitaan sopiva aineistonkeruumenetelmä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tähän nojautuen mekin lähdimme liikkeelle nimenomaan tutkimusongelman määrittämisestä. Aineistoa voi joissakin tapauksissa olla olemassa jo valmiiksi, mutta tutkimuksessamme halusimme itse kerätä aineiston. Tutkimme alakouluikäisten oppilaiden välituntiaktiiviteettejä ja välituntiympäristöä. Haluamme erityisesti ymmärtää oppilaiden näkökulmia siihen, kuinka jo olemassa olevaa ympäristöä ja välineistöä voisi hyödyntää paremmin. Haluamme nimenomaan ajankohtaista ja validia tietoa oppilaiden käsityksistä, näkemyksistä ja kokemuksista. Konstruktivistinen tutkimusote on vahvasti läsnä tutkimuksessamme, sillä lähdemme olettamuksesta, ettei ole olemassa vain yhtä totuutta tietynlaisesta hyvästä ja aktiivisesta välitunnista, vaan oppilaat tuovat kertomuksissaan esille monia eri näkökulmia aiheeseen. Heikkisen (2010, 146) mukaan konstruktivismi pohjautuu siihen, että ihminen rakentaa tietonsa aikaisempien kokemustensa varaan ja näkemykset voivat muuttua uuden tiedon myötä. Tutkimuksemme kohteilla on päivittäistä kokemusta välitunneista. Haluamme kuulla heidän tarinansa ja käsityksiä siitä, millaisia välitunnit voisivat parhaimmillaan olla, jos kouluympäristöä hyödynnettäisiin nykyistä laajemmin.

Kokemuksellisuuteen liittyy olennaisesti intentionaalisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Ihminen suhtautuu uusiin asioihin oman kiinnostuksensa, pyrkimyksensä ja uskomustensa valossa. (Laine 2010, 29.) Ihminen peilaa jo oppimaansa ja kokemaansa uusiin asioihin ja kokemuksiin. Tutkimuksemme kannalta olennaista on se, miten oppilaat avaavat meille kokemuksiaan välituntitoiminnasta. Toisaalta meidän tehtävänä on löytää heidän kirjoitelmistaan kokemuksia ja uskomuksia. Tämä ei aina ole mitenkään helppoa, koska kirjoitelmat rajaavat kerrontaa. Laineen (2010, 29) mukaan kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Ihmisen toiminta on merkityksellisesti latautunutta. Laine (2010, 30) toteaa myös, että yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tämä seikka korostuu tutkimuksessamme, koska tutkimme saman koulun oppilaita. Heille koulurakennus ja välitunnit näyttävät ainakin jossakin määrin samankaltaisina. Tilojen perusfunktio on heille todennäköisesti

samanlainen. Esimerkiksi liikuntasali on paikka, jossa pidetään liikuntatunti ja koulun yhteisiä tilaisuuksia. Näihin liittyy omanlaisiaan kokemuksia. Toisaalta Laine (2010, 30) kirjoittaa myös, että jokainen yksilö on erilainen. Esimerkiksi välitunnit voivat toiselle näyttäytyä paikkana rentoutua, toinen saattaa kokea ne ahdistaviksi vaikkapa kokemansa kiusaamisen takia. Tutkijan on erityisen tärkeää tiedostaa tutkittavien yksilöllisyys, jotta hän osaa etsiä tutkimusaineistosta erilaisia merkityksiä.

Tutkimuksen paradigma ohjaa ongelman muotoilua ja tutkimusmetodin valintaa. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella valittua ilmiötä määrätietoisten toimijoiden kautta, jotka pyrkivät toteuttamaan omia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tavoitteitaan tietyssä kontekstissa. (Rinne ym. 2015, 57.) Tutkimuksessamme kontekstina toimii välitunti ja välituntiympäristö.

## 4.2 Eläytymismenetelmä tutkimuksissa

Eläytymismenetelmä juontaa juurensa 1960-luvun sosiaalipsykologiassa virinneestä huolesta tutkimuksen eettisistä kysymyksistä. Tuolloin haluttiin löytää tutkimusmenetelmä, joka olisi eettinen, mutta mahdollistaisi nimenomaan variaation ja tätä kautta tutkittavien näkemysten esiintuomisen. Eläytymismenetelmän tavoitteena oli tutkijan ja tutkittavien aseman parantaminen. Eläytymismenetelmä toi uudenlaisen ja eettisemmän vaihtoehdon tutkittavien “manipulointiin”. Suomessa eläytymismenetelmää kokeiltiin ensimmäisen kerran vuonna 1982. Eniten menetelmää on käytetty juuri kasvatus- ja sosiaalitieteissä. (Eskola & Wallin 2015, 58.)

Eläytymismenetelmä on viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana vakiinnuttanut asemansa vakavasti otettavien tutkimusmenetelmien joukossa. Tietynlainen outolintu se silti on, sillä yhdysvaltalaisista juuristaan huolimatta se on käytössä lähinnä vain suomalaisen tutkimuksen piirissä. Harvat tuoreet kansainväliset tutkimukset ovat nekin suomalaisten tieteentekijöiden tekemiä. (Eskola ym. 2015, 252.) Menetelmä kehitettiin aikoinaan mahdollisimman eettiseksi tutkimusmenetelmäksi, jossa ihmisiä ei olisi tarve huijata tulosten saamiseksi. Tämä pohja on vieläkin tallella, mutta nykyään se liitetään erityisesti narratiivisuuteen ja narratiiviseen tutkimukseen. (Eskola ym. 2015, 248.) Vaikka menetelmän juuret ovatkin aikuiskasvatustieteiden parissa, on sitä käytetty eniten luokanopettajaopiskelijoiden ja yleisen kasvatustieteen opiskelijoiden toimesta. Käsiteltäviä aiheita ovat olleet muun muassa koulu, opettajuus, oppiminen, lapsuus ja vanhemmuus. (Eskola ym.

2015, 250.) Kasvatustieteiden ohella menetelmää on käytetty paljon yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden puolella. Muilla aloilla se ei ole saanut vielä vakiintunutta jalansijaa, mutta yksittäistapauksia on esimerkiksi kauppa- ja hallintotieteiden puolelta (Koistinen & Tuorila, 2010, 10). Menetelmän runsas käyttö nimenomaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa osoittaa sen, että se sopii hyvin kyseisen tieteenalan tarpeisiin. Menetelmän eettisyys tekee siitä oivallisen välineen lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa.

Eskolan (2015, 252) mukaan eläytymismenetelmä sopii hyvin ihmisten ajattelun logiikan, käsitysten, toiveiden tutkimiseen. Sitä onkin myös käytetty tulevaisuuteen orientoitumisen tutkimiseen (Kujala 2013; Eskola, A. 1997). Tässä tutkimuksessa esiin nostetaan nimenomaan oppilaiden toiveet välitunteihin liittyen.

#### 4.2.1 Eläytymismenetelmän perusteet

Eläytymismenetelmä on aineistonkeruumenetelmä, jossa kohderyhmä saa erilaisia kehyskertomuksia. Näiden orientaatiotekstien pohjalta he kirjoittavat lyhyehkön tarinan tai esseän, joka joko jatkaa kehyskertomusta, tai kuvailee siihen johtanutta tilannetta. Tarinoiden avulla pyritään saamaan vastaajilta esille niin sanottua hiljaista tietoa, joka voisi heijastaa aikaan ja paikkaan sidottua todellisuutta. Oleellista menetelmän kannalta on variointi: orientaatiotekstissä muutetaan yhtä asiaa tai ilmiötä ja vertaillaan, kuinka se vaikuttaa tarinoihin. Erilaisia kehyskertomuksia voi olla jopa neljä, mutta aina vähintään kaksi ja niin, että jokaisessa kertomuksessa vain yksi asia muuttuu. Keskeistä menetelmän käytössä on juuri muuttujan vaikutusten tutkiminen. (Eskola ym. 2015, 248–249; Eskola & Wallin. 2015, 56–57.) Omassa tutkimuksessamme variaatioita on kaksi: tavallinen välitunti ja välitunti, jossa koko kouluympäristö välineineen olisi oppilaiden käytössä.

Tarinallisuus ja narratiivisuus ovat menetelmän hienouksia. Tutkittavat pääsevät anonymisti purkamaan suhdettaan käsiteltävään asiaan ilman kysymyslomakkeen rajoituksia tai haastattelutilanteen hermostuneisuutta. (Eskola ym. 2015, 248.) Juuri tämän takia menetelmä sopii mielestämme hyvin lasten tutkimiseen. Anonyymeissa teksteissä pyrkimys miellyttää vertaisia (ryhmähaastattelutilanne) tai tutkimusta tekevää aikuista eli antaa ns. haluttuja vastauksia on vähäisempi. Tutkittavan teksti ei ole lähtökohtaisesti rajoitettu mihinkään tiettyyn formaattiin, vaan hänellä on vapaat kädet kirjoittaa sitä haluamaansa muotoon. Yleensä tutkijan pöydälle kuitenkin päätyy kertomuksia. Tutkittava voi kuitenkin tehdä tekstinsä vaikka ranskalaisilla viivoilla

listamaisesti, jos kerronnallinen kulma tuntuu liian haastavalta. Tärkeintä on se, että asiat saa paperille, ei se miten ne esittää. (Tuorila & Koistinen 2010, 10.) Tämä voi olla asia johon meidänkin täytyy tutkimuksessamme varautua, sillä vaikka tutkittavamme ovatkin alakoulun ylemmiltä luokilta, ei kaikkien tutkittavien tekstintuottamistaito ole välttämättä kovin hyvä. Tutkimustilanne on monesti järjestetty niin, että tutkittava ei edes tiedä tutkijan tutkimusongelmaa, vaan ainoastaan tutkimusaiheen.

Kehyskertomuksiin ei yleensä sisällytetä konkreettisia kysymyksiä, sillä niissä pyritään välttämään tutkittavien johdattelua. Monesti kehyskertomus on erittäin pelkistetty. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Eskola ym. 2015, 249; Tuorila & Koistinen, 2010, 10.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme ymmärtämään oppilaiden mielipiteitä ja näkemyksiä asioihin. Tähän käyttötarkoitukseen eläytymismenetelmä toimii hyvin, varsinkin kun tavoitteena on tuoda esiin lasten oma ääni.

Eläytymismenetelmä soveltuu nimenomaan henkilöiden ideoiden, sekä hypoteesien löytämisen välineeksi (Eskola 1998, 46). Lisäksi sen avulla ns. perinteinen koehenkilöiden manipulointi on helpompaa ja eettisempää. Tällä tarkoitetaan eläytymismenetelmässä käytettäviä erilaisia variaatioita. Tutkittavat eivät tiedä, mihin kysymyksiin viereinen tutkittava vastaa, tai millainen hänen saamansa ohjeistus on. (Eskola 1998, 44.) Menetelmän vahvuus tulee siis nimenomaan vastausten variaatiosta ja mahdollisuudesta niiden vertailuun. Samasta asiasta saadaan 1-3 erilaista näkökulmaa. Monet muut menetelmät ohjaavat tutkittavien vastauksia tiukasti yhteen suuntaan. Tutkimuksessamme koemme saavamme tällä suurta hyötyä verrattuna esimerkiksi ryhmähaastatteluun, jossa yksittäisen henkilön oma ääni saattaa jäädä aktiivisempien puhujien jalkoihin. Heikkoutena näemme sen, että muilta tulleiden ideoiden ja ajatusten jatkojalostusta ei myöskään tapahdu. Eskolan, Heleniuksen, Saaranen-Kauppinen ja Wallinin (2015, 248) mukaan eläytymismenetelmällä pyritään tuomaan esiin kulttuurisidonnaista hiljaista tietoa, joka voi heijastaa paikallista ja ajallista todellisuutta. Menetelmä kytkeytyy konstruktionistiseen näkemykseen, jossa sosiaalisen todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

#### 4.2.2 Aineiston määrä

Laadullista tutkimusta tehdessä olennainen tutkijaa askarruttava kysymys on se, että paljonko kvalitatiivista aineistoa tulee kerätä, jotta tutkimus olisi tieteellistä ja edustavaa (Eskola 1997, 24).

Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tätä kutsutaan saturaatioksi. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Eläytymismenetelmää käytettäessä on huomattu, että jo 10–15 kertomusta kustakin kehyskertomuksen variantista riittää. Ohjeeksi on vakiintunut 15 vastausta yhtä kehyskertomusta kohden. (Eskola 1997, 24.) Tällä varmistetaan se, että tutkimusongelmaan saadaan vastauksia, mutta vastaukset eivät ala liiaksi toistamaan itseään. Toisaalta vastauksia tarvitaan juuri niin paljon kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. Siksi tiukkojen lukumäärien määrittäminen on aina hieman ongelmallista. Voi käydä myös niin, että joku tutkittava ymmärtää tehtävänannon väärin ja hänen tuottamansa aineisto ei vastaa tutkimuskysymykseen. Siksi on parempi kerätä kerralla riittävän suuri aineisto.

Aineisto kannattaa keräämisen jälkeen heti järjestää. Varsinkin silloin, kun aineisto on kerätty useammasta paikasta tai useammasta ryhmästä. Keräyspaikan ja ajan merkitseminen ei vie paljon aikaa, mutta todennäköisesti helpottaa suuresti myöhempää aineiston analysointia. Merkitsemisen jälkeen aineisto on syytä jakaa kehyskertomuksen mukaisiin pinoihin ja mahdollisesti myös kirjoittaa puhtaaksi. (Eskola 1997, 85–86.) Varsinkin aineiston analyysin kannalta on järkevää puhtaaksikirjoittaa kerätty aineisto.

#### 4.2.3 Eläytymismenetelmän käytön haasteet

Vaikka eläytymismenetelmä onkin varsin yksinkertainen tutkimusmetodi, ei sen käyttö suju aina ongelmitta. Ehkä suurin yksittäinen kompastuskivi tutkijalle on kehyskertomuksen laadinta. Eskolan (2015, 61) mukaan menetelmä toimii juuri niin hyvin, kuin kehyskertomuksilla onnistutaan tavoittamaan tutkimusongelma. Yleensä tutkija haluaa pitää kehyskertomuksen lyhyenä ja ytimekkäänä, jotta vastaajat kiinnittäisivät huomionsa samaan asiaan - kehyskertomuksen ytimeen. Pitkää kertomusta käytettäessä variaatiota saattaa tulla paljon, mutta aivan muista asioista kuin mitkä ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Eskola (2010, 77) toteaa, että pitkissä kehyskertomuksissa vastaajat kiinnittävät huomiota eri asioihin. Pitkät kehyskertomukset antavat moninaisia vihjeitä ja näin kehyskertomuksiin upotettu variaatio saattaa hukkaa. Myös liian lyhyt tai avonainen kehyskertomus voi johtaa odottamattomiin ongelmiin. Vastaajat eivät tällöin saa kiinni kertomuksen punaisesta langasta ja kirjoitelmat saattavat mennä täysin ohi aiheen. Eskola (1997, 19) toteaa, että kehyskertomusta kannattaa testata etukäteen. Samalla kannalla ovat Tuorila ja Koistinen (2010, 10), joiden mukaan kehyskertomuksen testaus osoittaa sen, ymmärtävätkö tutkittavat kehyskertomuksen,

vai onko kirjoitelmien tuloksena jotakin muuta. Yleensä kehyskertomus laadintaprosessin aikana myös lyhenee, selkiytyy ja siitä jää pois kaikki turha. Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksia testattiin yhdellä testiryhmällä ennen varsinaista aineistonkeruuta. Testiryhmänä toimi erään Pirkanmaalaisen koulun viides luokka. Testaaminen osoittautui tarpeelliseksi, sillä tarkensimme vielä lopullisia kehyskertomuksia sen perusteella. Eskolan (2001, 77) mukaan parhaan kehyskertomuksen varmistamiseksi olisi myös hyvä haastatella muutamaa testivastaajaa siitä, mihin he kiinnittävät kertomuksessa huomiota ja tuntuuko kertomus pätevältä. Mikäli kehyskertomuksia muutetaan radikaalisti testaamisen jälkeen, on uudet kertomukset myös tarpeen testata.

Ongelmakohtana voidaan pitää myös aineiston analyysiä ja oman äänen esiin tuomista. Kuten aiemmin todettu, niin vaarana on se, että esim. sitaatit jäävät kovin irrallisiksi katkelmiksi tekstin sekaan. Tutkijan olisikin syytä tarkkaan miettiä, mitä hän sitaateilla haluaa tuoda esiin ja onko kunkin sitaatin käyttö merkityksellistä tutkimuksen kokonaisuuden kannalta. Toisaalta aineiston analyysi on haastavaa kaikissa tutkimuksissa. Eläytymismenetelmää käytettäessä ongelmat ovat kuitenkin usein hyvin samankaltaisia.

Mikäli tutkimusluvut ovat kunnossa ja kehyskertomukset osoittautuvat jo testatessa toimiviksi, voi tutkija käyttää jo testimateriaalia aineistona. Oman tutkimuksemme kehyskertomusta testatessamme huomasimme, että varioitavaa osuutta ohjeistuksessa kannattaa painottaa niin, että se todella nousee tekstistä esiin. Osa kirjoittajista oli lukenut vain ohjeen alun, joka oli molemmissa kertomuksissa identtinen, ja näin kirjoittanut tarinansa ilman variaatiota - menetelmän tärkeintä osaa.

Se, kuinka hyvin tutkittavien kertomuksista saadaan käsityksiä tai merkityksiä irti, jää luonnollisesti tutkijoiden harteille. Aluksi yksinkertaiselta vaikuttavassa metodissa on omat sudenkuoppansa ja ainahan voi myös käydä niin, että hyvilläkään kehyskertomuksilla ei saada aikaan aineistoa, jonka avulla tutkijat pääsevät tutkimusongelmansa äärelle. Toisin sanoen aineisto ei ole kelvollista. Huolellisella valmistautumisella ja riittävän suurella otannalla saimme kuitenkin tarpeeksi narratiiveja, joiden avulla pääsemme kiinni oppilaiden välituntimaailmaan.

### 4.3 Kehyskertomus tässä tutkimuksessa

Karlssonin (2011, 86) mukaan kehyskertomus tulisi laatia niin, ettei se ohjaile tutkittavien vastauksia, joten pidimme sen mahdollisimman yksinkertaisena ja avoimena. Eskola (1997, 18) toteaa, että

yksiselitteiseen tulkintaan pyrittäessä on hyvä pitää kehyskertomus tiiviinä. Siitä on syytä karsia pois kaikki epäolennainen ja keskittyä ainoastaan kaikista tärkeimpiin seikkoihin. Toisaalta kehyskertomuksen pitäminen lyhyenä helpottaa myös vastaajia, koska lyhyt ja ytimekäs kehyskertomus on helppo muistaa ja pitää mielessä muutaman lukukerran jälkeen. Lasten kanssa toimiessa riskinä kuitenkin on, että lyhyt ja avoin ohjeistus aiheuttaa niin sanottua tyhjän paperin kammoa ja vastaukset jäävät lyhyiksi, eikä aineistoa voi hyödyntää täyteen potentiaaliin. Tuorila ja Koistinen (2010, 10) toteavat samaan asiaan liittyen, että vastaajat saattavat kirjoittaessaan varioida myös sellaisia asioita, joita ei tutkijalle tullut mieleen kehyskertomusta laadittaessa. Siksi lyhyt kehyskertomus on toimiva, jotta eri tavoin tulkittavia asioita olisi mahdollisimman vähän.

Tutkimuksemme päämääränä oli saada mahdollisimman aitoja kertomuksia, joiden avulla ymmärtäisimme paremmin lasten välituntienviettotapoja ja heidän suhdettaan välituntiympäristöön. Harkitsimme alunperin jopa neljää eri kertomusvarianttia, mutta pitkällisen pohdinnan tuloksena päädyimme lopulta kahteen. Ensimmäinen näistä kuvaa nykytilannetta. Lapset kertovat siinä, mitä he tekevät tavallisesti välituntisin (Liite 1).

*”Kuvittele tavallinen koulupäiväsi. Tunti on juuri loppunut ja luokallasi alkaa välitunti. Kuvaile välituntiasi tavallisessa kouluympäristössäsi tavallisena koulupäivänäsi. Mitä teet? Missä?”*

Tästä kehyskertomuksesta käytämme jatkossa termiä *kehyskertomus A*. Tähän nykytilankuvaukseen vertaamme toista kehyskertomusta varten kirjoitettuja tarinoita, joissa oppilaat saivat kuvitella välitunnin, jonka he voisivat viettää missä tahansa kouluympäristön piirissä (Liite 2). Korostimme tässä kehyskertomuksessa lihavoitua käyttäen nimenomaan välituntiympäristön ja -välineistön rajoittamatonta käyttövapautta.

*”Kuvittele tavallinen koulupäiväsi. Tunti on juuri loppunut ja luokallasi alkaa välitunti. Kuvaile millainen välituntisi olisi, jos kaikki kouluympäristön välineet ja tilat olisivat luvallisesti käytössäsi. Mitä teet? Missä?”*

Tästä kehyskertomuksesta käytämme jatkossa termiä *kehyskertomus B*. Myös tulokappaleessa käytetyt, oppilaiden kirjoitelmista haetut suorat lainaukset, on koodattua käyttäen tätä samaa järjestelmää.

#### 4.3.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineistonkeruutilanne

Keräsimme aineiston keväällä 2016 erään tamperelaisen kolmilinjaisen koulun viides- ja kuudesluokkalaisilta oppilailta. Oppilaat olivat kolmelta eri luokalta. Halusimme teettää tutkimuksen alakoulun vanhimmilla oppilailla, sillä eläytymismenetelmä vaatii pitkäjänteistä kirjoitustaitoa, jota alempiluokkalaisilla ei välttämättä vielä ole. Lisäksi Tuanin (2001, 30–31) mukaan kuudesluokkalaisille on jo kehittynyt kyky selittää paikan toimintoja. Tällaista kehittyneempää ajattelua tarvitsimme, jotta aineisto on hyödynnettävissä tutkimuksessamme. Alakoulun ensimmäisillä luokkien oppilaat eivät myöskään ole vielä luontaisesti niin innostuneita ja kiinnostuneita paikoista kuin vanhemmat lapset (Tuan 2001, 31).

Itse tutkimus tapahtui kahtena huhtikuun koulupäivänä oppilaiden tuntien aikana. Emme olleet informoineet oppilaita etukäteen siitä, mistä aiheesta olimme tulossa tekemään tutkimusta, joten heillä ei ollut mahdollisuutta valmistautua vastaamiseen ennakkoon. Oppilaiden suhtautuminen tutkimustilanteeseen oli neutraali, vaikka Eskolan (1997, 22) mukaan vastaajien motivoinnin ei pitäisi olla ongelma, mikäli tutkimusongelma on heitä koskettava. Eskola (1997, 19) toteaa, että paras tilanne vastaamiselle on jonkin ryhmän kokoontuminen, jolloin kaikkien on oltava paikalla, kuten tässä tutkimuksessa käyttämämme peruskoulun oppitunti. Tutkimustilanteissa olivat paikalla molemmat tutkijat, luokkien opettajat ja oppilaat. Oppitunnin aluksi esittelimme itsemme ja kerroimme lyhyesti miksi olimme paikalla. Tämän jälkeen jaoimme kaikille oppilaille vastauslomakkeet.

Eskola (1997, 21) toteaa, että ohjeistuksessa on hyvä kertoa miksi tutkimusta tehdään, mitä varten ja mitä hyötyä siitä on. Samoin hän mainitsee, että itse ohjeistus on syytä pitää lyhyenä. Ennen kirjoittamisen aloittamista painotimme, että kyseessä ei ole koetilanne ja että tutkimuksen kannalta ei olisi suotavaa kopioida vieruskaverin vastauksesta. Ohjeistimme oppilaat kirjoitelman tekoon ja kävimme läpi, mitä tarkoitamme kehyskertomuksissa mainitulla termillä kouluympäristö. Tämän jälkeen oppilaat saivat aloittaa kirjoittamisen. Ensimmäiset oppilaat palauttivat kirjoitelmansa noin 15 minuutin kuluttua. Ohjeistuksessa kehoitettiin kirjoittamaan vähintään sivun verran, jotta jokainen oppilas paneutuisi kirjoitelmaansa. Tästä huolimatta kaikki eivät kuitenkaan kirjoittaneet edes puolen



sivun mittaista kirjoitelmaa. Viimeiset tekstit palautettiin noin 40 minuutin kirjoittamisen jälkeen. Kirjoitelmaan varattu 45 minuuttia oli juuri sopiva aika, eikä kenenkään tarvinnut kiirehtiä tekstinsä kanssa.

## 4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analysointitapa riippuu täysin siitä, mitä aineistolta haluaa ja mihin sillä etsii vastausta (Eskola 1997, 89). Niikko (2003, 33) toteaa, että fenomenografisen lähestymistavan mukaan aineiston analyysi aloitetaan sillä, että se luetaan läpi useaan kertaan. Vasta sitten, kun aineisto on tutkijoille tuttu, voidaan sieltä löytää merkitysyksiköitä. Eri lähteet käyttävät näistä myös termejä tulkintayksikkö ja analyysiyksikkö. Selvyuden vuoksi pitäydymme jatkossa termissä merkitysyksikkö. Tärkeä ilmaisu voi olla sana, lause tai vaikka kokonainen tekstikappale. Huomio kohdistetaan jo alkuvaiheessa ilmauksiin ja niistä nouseviin merkityksiin tutkittavien sijaan. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1994, 143) toteavat, että tulkinta kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa ajatukselliseen kokonaisuuteen, eikä ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltävään yksikköön. Vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voi tutkija perustellusti tulkita jonkin merkityksen. Rajat tutkittavien vastausten välillä hämärtyvät, eikä tutkimuksen kannalta ole oleellista tulevatko ilmaukset samalta henkilöltä (Niikko 2003, 33).

Tässä tutkimuksessa käytämme fenomenografista analyysiä. Se ei ole tiukasti strukturoitu malli, mutta siihen liittyvät tietyt yleiset piirteet. Näitä ovat analyysitoiminnan reflektiivisyys, aineiston jakaminen merkityksellisiin osiin, erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu ja tulosten kuvaus. (Niikko 2003, 33.) Fenomenografinen aineiston analyysi etenee pääpiirteittäin neljän erilaisen vaiheen kautta. Analyysitapa riippuu tietysti aina hieman aineistosta, mutta tässä tapauksessa eläytymismenetelmällä tuotetut kirjoitukset toimivat hyvin perinteisenä aineistolähteenä.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineisto luetaan läpi huolellisesti ja riittävän monta kertaa. Analyysissä keskitytään ilmauksiin tutkittavien sijaan. Analyysin kannalta ei ole väliä, kuka kirjoitti mitä. Näin ollen pyritään keskittymään tiukasti aineistosta nouseviin merkityksiin. (Niikko 2003, 33.) Syrjälä ym. (1994, 143) toteavat, että tutkija määrittelee merkitysyksikön lukemalla ilmaisut ja tarkkailemalla, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat. Kirjoitelmien lukeminen tutkimuksen teoriaa ja tutkimuskysymyksiä vasten paljastaa vähitellen, missä merkitysyksikköjen

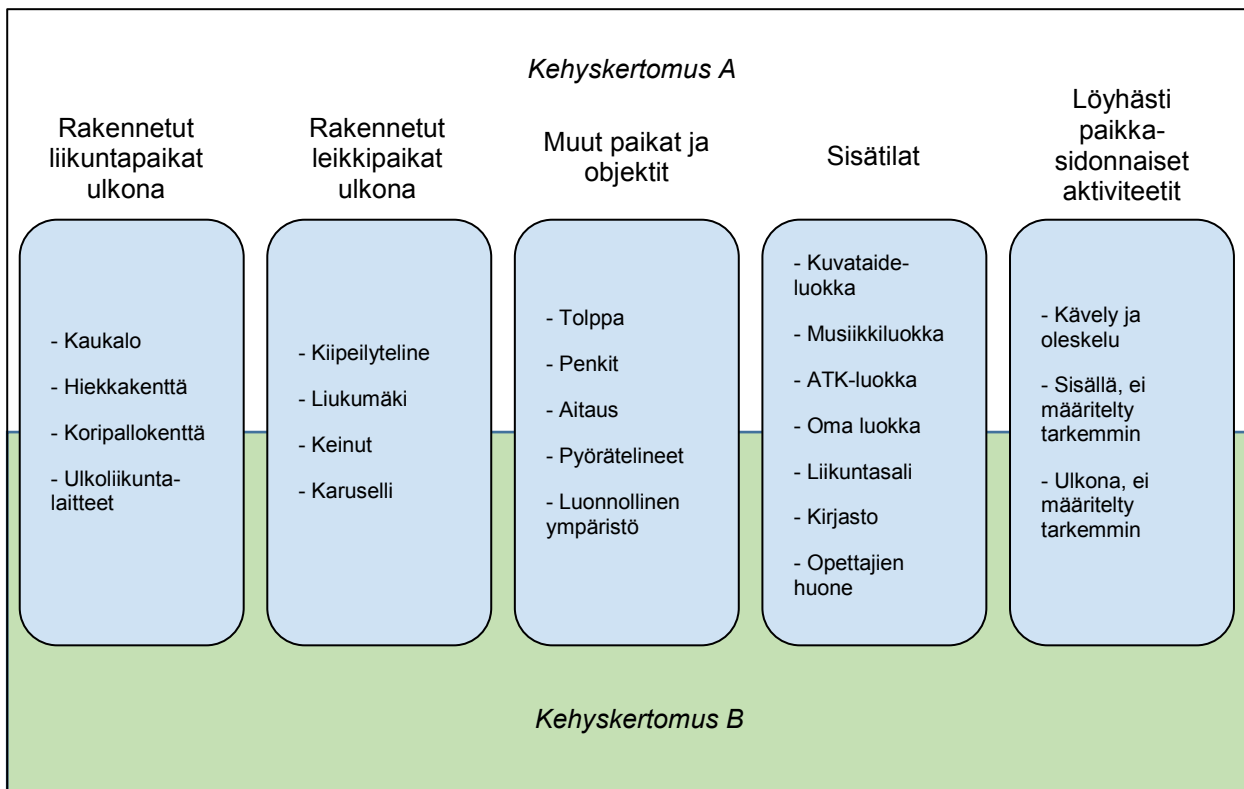
rajat kulkevat. Merkitysyksikköjä ei siis voi määritellä etukäteen ulkoisin perustein, vaan vasta tulkinnan aikana ja sen ehdoin.

Luimme eri vastaajien kirjoitelmat läpi useaan otteeseen. Sitten purimme ja litteroimme aineiston aluksi jokaisen kirjoittajan kohdalla erikseen, jotta saimme strukturoidumman kuvan koko aineistosta. Hyödynsimme parityöskentelyä niin, että jaoimme saamamme aineiston kehyskertomusten perusteella kahteen kasaan ja kävimme molemmat eri aineistojen kimppuun. Käytimme aineistojen litteroinnissa kahta eri värikoodia, jolla selvensimme, kummasta aineistosta merkitysyksikkö oli peräisin. Värikoodauksen avulla pystyimme myöhemmin tarkastelemaan yksittäisiä merkitysyksiköitä eri tutkimuskysymysten valossa. Se, että tutkijoita oli kaksi, nopeutti tutkimuksen tekoa ja toi varmuutta päätöksentekoon. Huomasimme käytännössä, että aineisto pitää lukea läpi monta kertaa. Se edesauttoi huomattavasti aineiston analysointia myöhemmissä vaiheissa. Lisäksi jouduimme keskustelemaan paljon siitä, miten lähdemme toteuttamaan fenomenografista aineiston analyysiä ja miten löytäisimme toimivat litterointitavat. Vaihdoimme vastauspapereita, kun molemmista aineistoista oli saatu merkitysyksiköt kirjattua. Usean lukukerran jälkeen täydensimme merkitysyksikköjoukkoja, joita tutkijapari oli aloittanut.

Fenomenografisen aineiston analyysin toisessa vaiheessa aletaan lukemisen jälkeen aineistosta etsiä, lajitella ja ryhmitellä esiin nousseita merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittely tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. Tärkeintä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Olennaista on peilata ilmauksia tutkimusongelman suunnassa. (Niikko 2003, 34.) Tutkijan tulee muistaa myös se, ettei tulkittavan merkityksen ajatuksellisia yhteyksiä katkaista. Ilmaisuuksia otetaan aina kokonaisuutena. (Syrjälä ym. 1994, 143.) Tässä tutkimuksessa pyrimme löytämään ilmauksia erilaisissa paikoissa tapahtuviin toimintoihin liittyen. Millaista välituntitoimintaa esiintyy ja missä. Tämä johtoajatus täytyi pitää jatkuvasti mielessä, jotta muistimme haravoida vastauksia kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan. Huomasimme jo varhaisessa vaiheessa aineistoa läpikäydessämme, että tutkittavat liittivät kirjoitelmissaan erilaisia liikuntapaikkoja, koulun rakennettuja ympäristöjä, luonnollisia ympäristöjä, koulun tiloja sekä alueita välituntitoimintaansa. Pystyimme aloittamaan toisen vaiheen ryhmittelyä jo ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköitä kirjatessa, mikä nopeutti työskentelyä huomattavasti. Näitä alkuperäisiä toisen vaiheen ryhmiä jouduimme kuitenkin jälkeempään muokkaamaan, jotta saimme niistä yhtenäiset ja johdonmukaiset. Lasten toiminta välitunneilla oli erittäin paikkasidonnaista ja tietyt paikat profiloituivat aina vahvasti yhteen tai kahteen välituntiaktiiviteettiin.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen vertailemalla yksittäisiä merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysityön tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. (Niikko 2003, 36.) Yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa. Kategorioiden sisällä puolestaan ilmauksia tulisi vertailla muihin samaan kategoriaan kuuluviin ilmauksiin, sekä muiden kategorioiden ilmausten kanssa. Kunkin kategorian tulisi kertoa tutkittavasta ilmiöstä tietystä näkökulmasta tai kokemuksesta. (Niikko 2003, 36.) Syrjälän ym. (1994, 145) mukaan merkitysten yhdistäminen perustuu siihen, että tutkija havaitsee niissä yhteisiä ajatuselementtejä. Oman tutkimuksemme abstrahoinnissa lähdimme liikkeelle paikoille annetuista merkityksistä. Kategorioiksi muodostui erilaisiin toimintoihin suunniteltuja paikkoja, kuten kouluympäristön liikunta- ja leikkipaikat. Oppilaat viettivät välitunteja myös paikoissa, joita ei ole suunniteltu leikkimiseen. Sisätilat muodostivat oman kategoriansa sisältäen erilaiset luokkahuoneet, kirjaston, liikuntasalin ja oppilaiden oman luokkahuoneen. Osa toiminnasta ei sijoittunut tiettyyn paikkaan tai paikka vaihtui usein. Nämä merkitysyksiköt saivat oman kategoriansa.

Neljännessä analyysivaiheessa eri kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita ja sisältävät kokemusten ominaispiirteet ja niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. (Niikko 2003, 36–37.) Tässä vaiheessa on jälleen olennaista miettiä kategorioiden muodostamista tutkimuskysymyksen suuntaisesti. Keräämissämme kirjoitelmissa oli runsaasti kuvauksia erilaisesta toiminnasta, mutta tutkimuskysymyksemme keskittyy nimenomaan paikkoihin ja välineisiin. Kuviossa 1 havainnollistamme, missä paikoissa oppilaat viettävät tai haluaisivat viettää välituntinsa. Samat kuvauskategoriat pätevät molemmista kehyskertomuksista tuotettuihin kirjoitelmiin.



KUVIO 1. Aineiston perusteella muodostetut kuvauskategoriat ja niiden sisällöt.

Kuten kuviosta 1 näkyy, tiivistimme alemman tason kategoriamme viiteen kuvauskategoriaan, joista saimme rakennettua Niikon (2003, 38) kuvaileman horisontaalisen kuvauskategorijärjestelmän. Siinä eri luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia. Niiden väliset erot ovat luonteeltaan sisällöllisiä. Pohdimme eri kuvauskategorioiden sisältämien paikkojen merkityksiä lapsille ja eroja eri kategorioiden välillä. Tutkimuskysymysten kannalta oleellista oli huomioida jokaisessa luokassa myös kahden eri kehyskertomuksen vertailu. Kuinka oppilaiden nykyinen todellisuus eroaa siitä, miten he haluaisivat kouluympäristöä välituntisin käyttää.

## 5. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käymme tutkimusaineistoa läpi eri merkitysjoukoista muodostettuja kuvauskategorioita mukaillen. Teemme samalla vertailua kahden eri aineiston, eli kahdesta eri kehyskertomuksesta tuotettujen kirjoitelmien välillä. Tällä pyrimme tuomaan esille minkälaisia merkityksiä oppilaat antavat paikoille, joissa välituntinsa viettävät, ja miten kouluympäristön muita paikkoja ja koulun välineistöä voisi hyödyntää välituntisin. Avaamme aineistoa myös kolmannen tutkimuskysymyksemme kannalta ja kerromme, kuinka neljä erityyppistä välituntiympäristöä ovat havaittavissa oppilaiden vastauksissa.

Aiemmin mainitsemassamme Hyvösen ym. tutkimuksessa (2007, 74) jaoteltiin lasten toiveet oppimisympäristöistä realistisiin ja utopistisiin. Aineistossamme utopistisia vastauksia tuli vain yksi, jossa oppilas halusi ajaa nelikerroksisen koulun katolla polkupyörällä ja laskeutua sieltä köydellä alas. Muutoin ajatukset ja näkemykset olivat realistisesti pohdittuja. Hyvösen ym. (2007, 74) tutkimukseen osallistuneet lapset halusivat opiskella sellaisessa oppimisympäristössä, joka sisältää monipuolisesti erilaisia liikuntaharrastuspaikkoja, jossa on hyvä valikoima leikkikenttävälineitä ja joka on viihtyisä sekä koulun sisältä, että ulkoa. Fyysiseen ympäristöön liittyvistä lasten toiveista suurin osa kohdistui ulkona olevaan ympäristöön, eli koulun pihaan ja sinne rakennettuun infrastruktuuriin. Meidänkin tutkimuksessamme oppilaiden vastauksissa korostuivat ulkona sijaitsevaan fyysiseen ympäristöön liittyvät mahdollisuudet ja toiveet.

## 5.1 Mitä lapset tekevät normaalisti välituntisin tavallisena koulupäivänä?

### 5.1.1 Ulos rakennetut liikuntapaikat

Ulos rakennetut liikuntapaikat muodostavat ensimmäisen kuvauskategorian. Se pitää sisällään tiettyihin urheilu- ja liikuntasuorituksiin suunnitellut paikat kouluympäristössä. Tutkittavien vastauksista huomasimme, että näiden paikkojen käyttö vastaa hyvin usein niiden suunniteltua tarkoitusta, joskin joitain harvoja poikkeuksiakin löytyi. Suunnittelulla käyttötarkoituksella viittaamme aikuisten ja rakentajien visioon paikan käytöstä. Koripallokori on tarkoitettu koripallon peluuseen, jalkapalloareena jalkapallon pelaamiseen ja niin edelleen. Oppilaiden vastauksissa kaukalo ja hiekkakenttä toimivat usein jalkapallopelien näyttämönä. Koripallokentällä pelattiin kirjoitelmien mukaan vain koripalloa. Ulkoliikuntalaitteiden käytöstä mainittiin niissä oleminen ilman, että suunniteltu käyttötarkoitus olisi toteutunut.

*“Usein pelaamme jalkapalloa. Perjantaisin pelaamme kaukalossa, koska silloin on meidän pelivuoro.” (A12)*

Kuten teoriaosuudessa mainitsimme, ei oppilaita tule välitunneillakaan pakottaa fyysiseen aktiivisuuteen (Ramstetter ym. 2010, 518). Pakottamisesta ei selvästikään ole vastaajajoukon kohdalla ollut kyse, sillä useat oppilaat mainitsevat juoksevansa innokkaasti pelipaikoille heti, kun välitunti alkaa. Välituntien pihapeleillä on selvä liikunnallistava merkitys, koska monet mainitsevat pelaavansa jalkapalloa lähes joka välitunti. Tästä kertyy viikon aikana huomattava määrä hyötyliikuntaa oppilaille. Vastauksista emme voi kuitenkaan päätellä, että liikkuvatko nämä oppilaat muutenkin paljon, tai harrastavatko he jalkapalloa esimerkiksi urheiluseurassa.

*“Juoksen maalille pelaamaan jalkapalloa kavereiden kanssa. Pihalla on neljä maalia ja kaukalo. Luokallani on keskiviikkoisin vuoro mennä kaukaloon.” (A4)*

Urheilulajeja halutaan selvästi pelata niille tarkoitetuilla paikoilla. Tutkittavien kirjoitelmista käy ilmi, että jalkapalloareenalle on jaettu luokkakohtaiset viikoittaiset vuorot ja hiekkakentän maaliakin ovat kilpailun kohteena. Niillä saavat pelata ne, jotka kerkeävät ensimmäisenä paikalle. Koripalloa puolestaan pelattiin vastausten mukaan aina koripallokentällä. Kuten teoriaosassa mainitsimme, pelipaikkojen ja leikkikenttävälineistön vähyys oli myös tutkimuskoulussammekin ongelma.

Liikuntapaikat ovat suosittuja välitunneilla ja pelejä pelataan tasoltaan varsin heterogeenisissä joukoissa. Mukana voi olla lajin harrastajia, jotka harjoittelevat monta kertaa viikossa ja heitä, joilla ei ole pihapelejä kummoisempaa pelikokemusta. Tämä voi osaltaan auttaa oppilaita oppimaan ja omaksumaan pelissä tarvittavia taitoja, mutta myös aiheuttaa ulkopuolisuuden ja osaamattomuuden tunnetta.

*“Jalkapalloa pelataan isolla joukolla kaukalossa. Peliin voi olla vaikea päästä mukaan, koska pelaajat ovat niin hyviä, että ei pysy mukana.” (A24)*

Liikuntatunneilta tuttu tilanne, jossa parhaimmat pelaajat pitävät palloa ja muilla on lähinnä sivustakatsojan rooli, on varmasti realiteetti myös välitunneilla. Etenkin kun opettajan pedagogiset taidot eivät ole vaikuttamassa oppilaiden toimintaan. Siitä huolimatta peleihin löytyy osallistujia ja ne ovat tutkittavien keskuudessa suosittu tapa viettää välitunteja.

### 5.1.2 Ulos rakennetut leikkipaikat

Ulos rakennetut leikkipaikat toimivat vastaajien kirjoitelmissa pelien ja leikkien näyttämöinä. Ne vastaavat pitkälti aikuisten suunnittelemaa käyttötarkoitusta. Oppilaiden teksteissä toistuivat paljon sekä klassiset, että uudemmat kiipeilytelineessä ja liukumäessä leikittävät pihaleikit, kuten *Sokko*, *Kroko* ja *Vesihirviö*. Näilläkin paikoilla leikittävät leikit olivat pelkästään sääntöleikkejä, eikä

mainintoja vapaamuotoisesta leikkimisestä tai mielikuviutusleikeistä tullut. Keinut toimivat leikkien ja keinumisen ohella myös oleskelupaikkana, jossa tekemisenä on enemmän kavereiden kanssa hengailu ja sosiaalinen kanssakäyminen, kuin mikään sääntöperustainen peli tai leikki. Paikoille annetut merkitykset johtuvat ainakin osittain vastaajien iästä. Aiemmin teoriaosuudessa mainitsimme Haapasen ja Jantusen (2013, 235) pelon pihaleikkien kulttuurin katoamisesta. Tutkimustulosten perusteella pihaleikkien kulttuuri on elossa ja voi ainakin tutkimuskoulussamme hyvin.

*“Aika usein juoksemme täysiä kiipeilytelineelle, sillä viimeinen siellä on sokko ja pistää pipon silmille.” (A27)*

Edellä mainituissa leikeissä korostui yhteisten sääntöjen ja tapojen omaksuminen. Oppilaille oli selvää, kuka saa esimerkiksi *Pisteessä* aloittajan roolin. Vastauksissa ei ollut mainintoja siitä, mitä tapahtuu, jos joku jättää noudattamatta yhteisiä leikin sääntöjä. Tämä on varmasti tiukasti koulusidonnainen seikka. Tässä koulussa tutkimukseen osallistujat leikkivät myös yli luokkarajojen rinnakkaisluokkalaistensa kanssa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tiettyjen leikkien säännöt ovat isomman porukan hallussa, koska pelejä pystytään pelaamaan suurella joukolla ja joidenkin leikkien ja pelien kiinnostavuus kasvaa, kun osallistujia on enemmän.

*“...tai menen penkkimattia rinnakkaisluokkalaisteni kanssa.” (A16)*

### 5.1.3 Muu koulupihan infrastruktuuri

Monessa välituntiaktiviteetissa hyödynnettiin paljon sellaista rakennettua ympäristöä, jota ei ole varsinaisesti suunniteltu alkuperäisesti peleihin ja leikkeihin. Pihan keskellä olevaa tolppaa käytetään *Pisteen* (*Kirkonrottaa* vastaava leikki) aloituspaikkana, aitoja hyödynnetään *Poliisissa ja rosvossa* ja korkeampia reunakiveyksiä *Penkkimatissa*. Penkeillä oppilaat istuvat ja katselevat muiden toimintaa. Tämän kaltaiset tilat ja objektit jäävät aikuiselta helposti huomaamatta etenkin uutta suunnitellessa, mutta ne ovat tärkeä osa välituntiympäristöjen kokonaisuutta. Lapset ovat ottaneet kouluympäristön



tilan kokonaisvaltaisesti haltuun ja keksineet uusia käyttötarkoituksia ja merkityksiä kouluympäristön infrastruktuurille.

*“Lähellä koulun katosta on puita, jotka on aidattu matalalla ja leveällä jutulla (en tiedä mikä se on). Siinä me yleensä menemme Penkkistä.” (A16)*

Tällaisten tilojen ja objektien käytössä piilee omat riskinsä, sillä niitä ei ole suunniteltu leikkejä varten ja siksi ne eivät välttämättä täytä leikkipaikoilta vaadittuja turvallisuuskriteerejä. Tämä voi osaltaan luoda jännitteitä koulun välituntitoimintaan, jos aikuiset päättävät kieltää jonkin lapsille mieluisan paikan käytön sen vaarallisuuden vuoksi.

*“Rosvona on tyhmää, koska ei saa mennä esimerkiksi parkkipaikalle tai kukkulalle, koska opettajat kieltävät sen.” (A2)*

Vaikka haluaisimme ottaa koko kouluympäristön potentiaalin käyttöön, täytyy kuitenkin muistaa, että opettajien työtä ohjaa opetussuunnitelma ja se määrittää sen, että jokaisella on oltava oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (OPS 2014, 79). Joskus tämä johtaa siihen, että osa oppilaille mieluisista paikoista on jätettävä välituntialueen ulkopuolelle. Samalla tämä rajaa myös tekemistä. Esimerkiksi monessa koulussa oppilaiden suosima perinteinen vuorenvalloitus kielletään, jotta tapaturmilta vältyttäisiin.

#### 5.1.4 Sisätiloissa tapahtuva toiminta

Tutkimuskoulussa sisällä saa oleskella välituntien aikana vain luvanvaraisesti ja silloinkin perustellusta syystä. Näitä syitä ovat vastausten perusteella muun muassa keskeneräiset työt, kokeisiin lukeminen tai sairastapaukset. Näin todetaan myös koulun järjestyssäännöissä. Yleisin vastaväite sille, että oppilaat saisivat viettää välitunnit sisällä, on valvonnan puute. Opettajat ovat kuitenkin vastuussa oppilaiden turvallisuudesta ja ulos on helpompi järjestää valvonta kaikille

yhteisesti. OPS:n (2014, 41) mukaan välituntien tulisi vahvistaa oppilaiden kokemusta turvallisesta ja hyvästä koulupäivästä.

*“Joskus jos meillä on kesken koulujuttuja, esimerkiksi esitelmiä, kirjoitelmia, kuvataidetoita tai muuta vastaavaa, saatamme jäädä tekemään niitä.” (A14)*

Tutkimuskoulussamme oppilaat saavat poikkeusluvalla jäädä tekemään opettajan hyödylliseksi katsomia aktiviteetteja. Kirjoitelmissa ei käynyt ilmi, millä lailla valvonta on järjestetty vai luotetaanko oppilaisiin niin paljon, että sitä ei ole katsottu tarpeelliseksi erikseen järjestää. Vastauksissa ei myöskään selvinnyt onko luokissa käytössä järjestäjät, joilla on lupa viettää välitunnit sisätiloissa. Järjestäjä-systeemi on muutenkin mielenkiintoinen poikkeus sääntöön, kun sitä tarkastelee edellä mainitun vastuuperustelun näkökulmasta.

Sisällä oleilu on kuitenkin muutakin, kuin pelkkää hiljaista koulutyötä. Vastauksista on huomattavissa, että sosiaalinen kanssakäyminen luokkakavereiden kanssa on tärkeä osa sisätiloissa tapahtuvaa välituntien viettoa. Rauhallinen luokkatila antaa tähän varmasti paremmat edellytykset kuin hektinen leikki- tai peliympäristö.

*“Joskus saamme olla sisällä. Silloin yleensä vain keskustelemme, piirrämme, luemme tai olemme puhelimilla.” (A32)*

Puhelimiin viitattiin oppilaiden vastauksissa hyvin vähän. Koulun järjestyssääntöjen mukaan matkapuhelinten käyttö on kielletty koulupäivän aikana ilman perusteltua syytä. Tässäkin tapauksessa opettaja päättää, mikä on luvanvaraista toimintaa ja mikä ei. Puhelimiin liittyvien viittausten vähyys oli aika yllättävää, koska nykyisin lähes jokaisella alakoululaisella on matkapuhelin. Toisaalta positiivista on se, että oppilaat eivät käytä välituntiaan päämäärättömään puhelimen näpräämiseen.

### 5.1.5 Löyhästi paikkasidonnaiset aktiviteetit

Useissa oppilaiden kirjoitelmissa mainittiin kävely ja oleskelu välituntisin. Nämä toiminnot eivät ole varsinaisesti sidottuja tiukasti yhteen tiettyyn paikkaan koulun rajojen sisäpuolella. Osa vastaajista kertoi rutiininomaisesta reitistä, joka toistuu ehkä usein heidän välitunneillaan. Toiset oppilaista määrittelivät kävelyn laiveammin vain koulun alueella tapahtuvaksi päämäärättömäksi vaelteluksi.

*“Seisoskelemme koulun edustalla olevalla kivetyksellä tai kävelemme ympäri koulun pihaa. Jos kävelemme koulun pihaa ympäri, kuljemme aina laatoitetulta alueelta kukkulan taakse, ja sieltä jatkamme aidan vierustaa toiselle kukkulalle, jonka vieressä on pyöriä pursuavia pyörätelineitä sekä irrallisia pyöriä. Jatkamme kävelyä jalkapallokaukalolle, jossa joskus pelaamme. Lopuksi pääsemme taas kivetetylle alueelle ja mietimme mitä teemme seuraavaksi.” (A30)*

Kävely liittyi miltei kaikissa vastauksissa sosiaaliseen kanssakäymiseen yhden tai useamman kaverin kanssa. Pellegrinin (2005, 38) mukaan oppilaat oppivat välitunneilla toisiltaan tärkeitä sosiaalisen kanssakäymisen malleja. Myös muiden oppilaiden tekemisten tarkkailu mainittiin vastauksissa. Joskus oleskelu oli vain hengailua yhdessä paikassa kiertelyn sijaan. Omalla tavallaan on myös huojentavaa huomata, että vastauksissa ei mainittu esimerkiksi kiusaamista tai tarkoituksellista eristämistä muista. Tietysti tulkinnan varaan jää aina se, onko yksin istuskelu tarkoituksellista, vai liittyykö siihen negatiivisia merkityksiä.

*“Pihalla yleensä joko seisomme tai kävelemme... saatan olla välillä myös yksin tai kaksin jonkun kaverini kanssa. Saatamme myös vain keskustella.” (A32)*

Kaikki vastaajat eivät myöskään kokeneet tarpeelliseksi liittää toimintaansa paikkaa. Jalkapalloa saatettiin pelata kavereiden kanssa, mutta ehkä kirjoittajat kokivat siihen liitetyt paikat niin vakiintuneiksi, etteivät kokeneet tarpeelliseksi mainita niitä. Pitää ottaa huomioon myös se, että tässä tutkimuksessa tarkastelemme vastauksia paikkojen näkökulmasta. Oppilaalle tekeminen voi olla

olennaisempi asia, kuin siihen liitetty paikka. Tällöin esimerkiksi jalkapalloa voi oppilaan näkökulmasta pelata missä tahansa siihen soveltuvassa vapaassa paikassa.

*“Otamme yleensä mukaan jalkapallon...syöttelemme kaveriporukassa tai pelaamme niin, että kaksi toimii maaleina ja kaksi pelaa. Vuorot vaihtuvat.” (A9)*

Vastausten perusteella paikkoja suosituimpien pelien pelaamiseen on rajoitetusti. Tästä johtuen oppilaat ovat joutuneet mukautumaan vallitsevaan tilanteeseen ja keksineet uusia omia pelimuotojaan. Tähän voi liittyä myös jo edellä mainittu hankaluus päästä toisten peleihin mukaan.

## 5.2 Mitä lapset tekisivät välitunneilla, jos koko kouluympäristö

välineineen olisi käytössä?

### 5.2.1 Ulos rakennetut liikuntapaikat

Kehyskertomus B:n vastauksissa ei löytynyt moniakaan eroja liikuntapaikkojen suhteen tavalliseen välituntiin verrattuna. Edelleen haluttiin pelata pelejä niille tarkoitetuilla paikoilla. Eroja ilmeni liikuntavälineiden käytössä. Vastauksista käy ilmi, ettei kaikkien välineiden käyttöön ole lupaa, vaikka niitä haluttaisiin käyttää. Välineiden kieltäminen voi johtua niiden aiheuttamista riskitekijöistä tai siitä, että niiden pelätään käytön yhteydessä katoavan tai hajoavan.

*“Heittelisin frisbeetä... potkisin palloa...” (B13)*

Muita erilaisia havaintoja olivat muun muassa koulun hiekkakentän käyttö erilaisten temppu- ja parkour-ratojen suorituspaikkana. Oppilaat kykenivät keksimään perinteiselle hiekkakentälle uusia

käyttötarkoituksia usein esiintyneen jalkapallon ja erilaisten leikkien leikkimisen sijaan. Toki yksinkertaistettuja versioita vastaavista rakenteista on ollut suomalaisten koulujen pihilla pitkään. Esimerkkinä mainittakoon pukkitappelupölkkyt ja muut erilaiset tasapainoiluvälineet.

*“Minä tekisin ainakin parkour-radan. Käyttäisin siihen melkein kaikki esteet ja patjoja ja yhden trampoliinin. Sen parkour-radan tekisin keskelle koulun hiekkakenttää. (B19)*

Puitteet näihin ratoihin tarjoisivat koulun liikuntavälinevarastot. Maininnan arvoisen tästä tekee myös oppilaan kiinnostus vaikuttaa omaan ympäristöönsä, joka toteutuessaan on Nuikkisen (2009, 268–269) mukaan merkki hyvästä psyykkisestä ympäristöstä.

## 5.2.2 Ulos rakennetut leikkipaikat

Lapsille rakennettujen leikkipaikkojen merkitys on selkeästi vakiintunut ja siksi toinen kehyskertomus ei tuonut niiden osalta juurikaan uusia merkityksiä. Oppilaat halusivat edelleen leikkiä heille tuttuja sääntöleikkejä. Niiden merkitykset ovat kiinnittyneet niin vahvasti tiettyihin koulupihan rakenteisiin ja ympäristöihin, että näille paikoille ei osata miettiä uusia käyttötarkoituksia. Vastausten perusteella nämä rakennetut leikkipaikat ovat varsin suosittuja ja siksi varsin onnistuneita laitehankintoja.

*“Menisimme varmaan juosten kiipeilytelineeseen, maaliin tai tietylle tolपालle koska leikimme kesällä Sokkoa, Persusta tai Pistettä, joissa kaikissa vika on se. (B27)*

Pitää muistaa myös se, että näille leikkipaikoille on käyttöä koulun ulkopuolisellakin ajalla. Ne toimivat lähiliikuntapaikkoina alueen asukkaille, erityisesti lapsiperheille. Toisaalta koulupihojen varustelu vaihtelee suuresti (Rajala ym. 2012, 8). Suurin osa peruskoululaisista viettää alakouluaikinsa samalla koulupihalla. Tämä on varmasti yksi syy sille, miksi uusia leikkejä ei tullut esiin. Oppilaat ovat uriutuneet ja tekemisestä on tullut rutiininomaista. Tämä asia on hyvä tiedostaa

ja välillä siihen olisi opettajien toimesta myös mahdollista puuttua - esimerkiksi opettamalla koulutyön ohessa oppilaille jokin uusi leikki. Kuten aiemmin teoriassa kirjoitimme, niin leikkiminen ja leikkimällä oppiminen pitäisi olla edelleen voimissaan myös alakoulussa.

### 5.2.3 Muu koulupihan infrastruktuuri

Oppilaiden vaihtoehtoisissa kirjoitelmissa ei juurikaan mainittu uusia merkityksiä tai käyttötarkoituksia näille ympäristöille ja objekteille. Tämä johtunee siitä, että kaikki ilmeisimmät paikat ovat jo käytössä, ja uusien käyttötarkoitusten keksiminen vaatisi enemmän pohtimista. Tiedetyt paikat koulussa ovat selkeästi kiellettyjä. Siksi kukaan ei välttämättä edes uskalla tai rohkaistu keksimään niille uusia käyttötarkoituksia. Harvat erot toiminnassa kohdistuivat lähinnä tällä hetkellä kiellettyjen tilojen haltuunottoon, kuten esimerkiksi puissa kiipeilyyn.

*“Välituntini olisi varmaan semmoinen että juoksentelisin kaikkialla ja kiipeilisin puissa.”*  
(B7)

Toisaalta tutkittavat selvästi pitävät nykyisistä peleistä ja leikeistään, jolloin he ehkä kokevat vähemmän tarvetta keksiä uusia. Kasvatuksellisesta näkökulmasta olisi tietysti hyvä, että lapset omaksuisivat mahdollisimman paljon erilaisia pelejä ja leikkejä, ja tätä kautta oppisivat lisää erilaisia sosiaalisia taitoja ja yhteistyötä. Kuten aiemmin totesimme, on uusien pelien ja leikkien opettelu aina omanlaisensa prosessi, joka vaatii isomman porukan sitoutumista. Peltonen (1994, 68) toteaa, että kouluissa ja yksilötasolla on näkyvissä myös tietynlainen koulukoodi, joka viittaa siihen, miten tietty ryhmä toteuttaa yksilön ja ympäristön terveellisyttä ja turvallisuutta. Tässä tapauksessa koulukoodiin kuuluu se, että tietyt paikat ovat selkeästi vakiintuneita tietynlaiselle terveyttä edistävälle toiminnalle.

## 5.2.4 Sisätiloissa tapahtuva toiminta

Sisätiloissa oleskelu on monen vastaajan suuri toive. Tutkittavien vastauksista kävi ilmi, että koulussa olisi monta eri sisätilaa, jotka olisivat heille mieluisia paikkoja viettää välituntiaikaa. Kuvataide-, musiikki-, ATK-luokat, liikuntasali, kirjasto ja oma luokka olivat kaikki oppilaiden toiveissa.

*Välitunnin viettäisin sisällä kirjastossa ja luen kirjoja. Tai sitten kävelisin vain koulun sisäpuolella tai vaan olisin niissä ulko-ovien välissä ja kävisin opettajien huoneessa. (B10)*

Sisätiloissa haluttaisiin viettää aikaa monipuolisesti joko oleskellen vapaasti tai luokkien käyttötarkoituksen mukaisesta: musiikkiluokassa musisoiden, liikuntasalissa pelaten, kirjastossa lukien ja niin edelleen. Vastauksissa korostuivat oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet. Tehtäisiin ja harjoiteltaisiin niitä asioita, joista ollaan kiinnostuneita. Myös sosiaalinen puoli nousi vahvasti esiin. Harva halusi jäädä sisälle yksin. Tekeminen oli usein ryhmässä tai kaverin kanssa tapahtuvaa toimintaa.

*“Voisin myös harjoitella rinnakkaisluokkalaiseni kanssa meidän tanssидуoa. Voisimme harjoitella sitä koulun salissa, koska ulkona on vähän paha harjoitella.” (B30)*

Haluamme myös korostaa sitä, että välituntikäytöllä aineopetustilat olisivat maksimaalisessa käytössä. Oppilaiden vastauksista oli luettavissa, että esimerkiksi musiikki- ja ATK-luokkaan ei kovin usein pääse, vaikka sinne olisi halu mennä. Oppilaiden etua ajatellen aineopetustilojen vapauttaminen välituntikäyttöön ruokkisi oppilaiden luontaista kiinnostusta. Pisimmälle vietyinä koulurakennusten paras joustavuus saavutetaan sillä, että rakennetaan vain aineopetustilat muiden oppimistilojen muodostaessa avotilan (Opetusministeriö 2002, 53). Samoilla linjoilla on myös OPS (2014, 31), jonka mukaan koulun tilaratkaisuilla kalusteineen, varusteineen ja välineineen on mahdollista tukea oppilaiden aktiivista osallistumista. Koulujen tulee pyrkiä järjestämään tilat, materiaalit ja välineet, sekä kirjastopalvelut oppilaiden käyttöön niin, että ne mahdollistavat myös itsenäisen opiskelun.

*“Menisin musiikkiluokkaan soittamaan soittimia”(B2)*

### 5.2.5 Löyhästi paikkasidonnaiset aktiviteetit

Toisen kehyskertomuksen vastauksissa mainittiin sellaisia pelejä, välineitä ja lajeja, joita ei normaalisti välitunnilla pelata. Lajit olivat kaikki kesälajeja, joka johtuu varmastikin aineistonkeruuajankohdasta. Teetimme kirjoitelmat huhtikuussa. Oppilaat halusivat pelata esimerkiksi pesäpalloa ja frisbeetä.

*“Luultavasti löisin pesäpalloa, koska harrastan sitä.” (B15)*

Näihin lajeihin liittyy vahvasti sekä välineiden saatavuus, että koulupihan turvallisuus. Jos liikuntavälinevarastoon ei ole pääsyä, jäävät pelit varmasti pelaamatta. Toisaalta nämä lajit liittyvät myös oppilaiden vapaa-ajan harrastuksiin, mutta ovat sellaisia, joita ei koulun liikuntatunteja lukuun ottamatta kauheasti välituntisin pelata.

*“...tai menen ulos, otan pallon tai muita liikuntavaraston välineitä.” (B20)*

Joka tapauksessa lajit vaativat paljon tilaa, jotta muut välitunnin viettäjät eivät joudu vaaratilanteisiin. Kuten aiemmin mainitsimme, on jokaisella oppilaalla oikeus turvalliseen koulupäivään ja siksi tiettyjen pelien kohdalla on opettajien harkinnan varassa, missä niitä voi pelata välituntisin, vai onko koululla sellaista paikkaa ollenkaan. Oppilaiden toiveet eivät välttämättä kohtaa koulun tiukkojen sääntöjen ja rajoitusten kanssa, mutta tässäkin asiassa olisi hyvä, jos oppilaat voisivat avoimesti keskustella opettajien kanssa paikkaratkaisuista. Näin myös harvinaisemmille lajeille voisi löytyä pelipaikat ja -ajat. Tätä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 41), jonka mukaan välituntien tulisi vahvistaa oppilaiden kokemusta turvallisesta ja hyvästä koulupäivästä. Niiden tulisi



myös vaikuttaa positiivisesti oppilaiden vireystilaan ja tuoda vaihtelua. Uusien ja harvinaisempien lajien pelaaminen toimisi nimenomaan vaihteluna.

Oppilaat ovat myös selvästi sisäistäneet koulun rutiinit. Tämä ilmeni muun muassa eräissä oppilaiden käyttämässä vanhoissa sanonnoissa. Välituntien viettämistä ulkona on vuosikymmeniä perusteltu vanhalla fraasilla, jonka mukaan on välillä hyvä päästä haukkaamaan happea. Juuri tähän tyyliin monet tutkittavista perustelivat tarvetta viettää välituntinsa ulkona.

*“...ehdotan että menisimme ainakin hetkeksi ulos haukkaamaan happea. Kävelemme ympäri koulun pihaa ja juttelemme niitä näitä.” (B24)*

Tässä kohden on hyvä pohtia sitä, että ymmärtävätkö oppilaat oikeasti välitunnin fyysisesti ja psyykkisesti virkistävän merkityksen, vai onko toteamus vain jäänyt mieleen opettajien kehotuksista ja ovatko vastaukset pyrkimyksiä miellyttää aikuista. Toisaalta oppilaiden vastauksista heijastuu myös se, että he kaipaavat välillä taukoa ja haluavat päästä ulos. Tässä tapauksessa tutkimustieto tukee lasten oppimia käyttäytymismalleja. Pellegrini (2005, 2) toteaa, että tauon jälkeen ihminen on pirteämpi ja keskittyneempi.

*“...en menisi sisälle vaikka saisi, koska ihminen tarvitsee ulkoilmaa. Ja muutenkin ollaan kaikki tunnit sisällä, paitsi jotkin liikketunnit.” (B1)*

Oppilaat toisintavat koulukulttuurista opittuja fraaseja ja toimintamalleja. Tämä voi omalta osaltaan yksipuolistaa välitunteja. Oppilaat tekevät välituntisin vanhoja totuttuja toimintoja, eivätkä juuri mieti, mitä muita aktiviteetteja ympäristö mahdollistaisi. Tämä oli mielestämme havaittavissa vastauksissakin. Kehyskertomus B:n kirjoitelmista monet olisivat hyvin sopineet vastauksiksi myös Kehyskertomus A:han.

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan todeta, että oppilaiden kirjoitelmista löytyi uusia näkökulmia välituntiympäristön hyödyntämiseen, mutta ei niin paljon, kuin me tutkijoina olisimme odottaneet. Tähän on löydettävissä varmasti muutamia erilaisia syitä, kuten vuodenaika, vain yhden kouluympäristön tutkiminen ja tutkittavien vireystila ja keskittyminen. Mielestämme oppilaita pitää silti kuunnella välituntiympäristöjä kehitettäessä, sillä heiltä löytyy

ajatuksia ja ideoita, kun olosuhteet ovat otolliset, pohjatyö on tehty huolella ja opettajat ovat valmiita kuuntelemaan. Toisaalta oppilaille on myös lain suoma oikeus tulla kuulluksi heitä koskevilla asioilla. Välitunnit ovat oppilaita varten, joten heidät tulee ottaa mukaan niiden kehittämiseen.

## 5.3 Fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja kognitiivinen välituntiympäristö oppilaiden kirjoitelmissa

Erityyppiset oppimisympäristöt ovat löydettävissä oppilaiden kirjoitelmista. Fyysinen oppimisympäristö on helpoiten havaittavissa. Oppilaat ovat toimijoina fyysisissä paikoissa ja kertovat, mitä missäkin tekevät. Tiedyt toiminnot, kuten esimerkiksi jalkapallon pelaaminen, liittyvät usein samaan paikkaan. Koulun fyysinen ympäristö mahdollistaa tiedyt pelit ja leikit paremmin kuin toiset. Jalkapallolle ja koripallolle on pelipaikat, *Pisteelle* tolppa ja *Krokoon* liukumäki.

*“No olen jalkapallokentällä ja pelaan kavereiden kanssa jalkapalloa ja yritämme saada hienoja maaleja.” (A20)*

Fyysinen ympäristö sulkee myös joitakin lajeja pois, sillä niille ei ole rakennettu suorituspaikkoja. Esimerkiksi lentopalloa ei välituntisin pelata, sillä verkkoa ja kenttää ei ole. Samoin jo aiemmin mainitsemaamme pesäpalloa ei välituntisin pelata.

Kirjoitelmat on kerätty keväällä, joten vuodenaika näkyy oppilaiden vastauksista. Talvisin esimerkiksi koulun kaukalo on jäädytetty, jolloin siellä ei voi pelata oppilaiden suosimaa jalkapalloa. Samoin koripallon pelaaminen on talvisin huomattavasti hankalampaa ulkona. Vastauksista päätellen tutkimuskoulun fyysinen ympäristö tukee etenkin liikunnallisia aktiviteetteja, sillä ne olivat erittäin laajasti edustettuina oppilaiden kirjoitelmissa.

Koulun alueen rajat säätelevät oppilaiden liikkumista. Rajojen ulkopuolelle ei saa mennä ja niiden sisäpuolellakin voi olla kiellettyjä alueita, kuten roskakatos ja parkkipaikka. Näitä rajoituksia voidaan perustella oppilaiden turvallisuudella. Suurin yksittäinen rajaava tekijä koulun alueella on

koulurakennus itse. Koulun järjestyssäännöt kieltävät välituntien vieton sisällä ilman erillistä lupaa. Koulurakennus ja sisätilat ovat kyllä aiheina joissakin kirjoitelmissa, mutta niissäkin lähinnä toiveina, että niitä voitaisiin hyödyntää enemmän. Toisaalta koulurakennus mahdollistaa vain puitteet. Rakennuksen käyttäjät itse määrittelevät sen käyttötarkoituksen. Tässäkin asiassa olisi syytä ottaa oppilaiden ääni huomioon ja sopia asioista yhdessä opettajien kanssa. Koulujen järjestyssäännöissä voidaan antaa tarkempia määräyksiä koulun alueella oleskelemisesta ja liikkumisesta, sekä koulun esineiden ja omaisuuden käytöstä (Perusopetuslaki 1267/2013, 29§). Tästä syystä oppilaiden ottaminen mukaan myös järjestyssääntöjen laatimiseen on olennaista.

Ahvenaisen ym. (2001, 193) mukaan fyysinen ympäristö luo puitteet, joihin sosiaalinen ympäristö voi rakentua. Oppilaiden kirjoitelmissa sosiaalinen ympäristö näyttäytyy sääntöinä ja sopimuksina. Jalkapallossa mainittiin kapteeneiden valitsevan joukkueet ja pisteessä viimeiseksi tolalle saapuva toimii aloittajana. Vastauksista oli havaittavissa myös epäsuotuisia sosiaalisia toimintatapoja. Joskus pojat eivät ottaneet tyttöjä mukaan jalkapallopeleihin. Tällöin opettajan piti puuttua asiaan.

*“Meidän luokkalaiset tykkäävät tosi paljon pelata jalkapalloa, mutta välillä pojat ei päästä mukaan, mutta sovimme opettajan kanssa, että tytötkin saavat pelata.” (A12)*

Ikonen ja Virtanen (2007, 244) toteavat, että oppimisympäristöt ja koulun ilmapiiri ovat tärkeitä sosiaalisia ympäristöjä, joissa oppilaat ovat kanssakäymisissä toistensa ja aikuisten kanssa. Aikuisten tehtävänä on ohjata sosiaaliseen kanssakäymiseen. Norra (2003, 9) puolestaan mainitsee, että liikunnan avulla lapsi kehittää liikunnallisten perustaitojen ja ominaisuuksien ohella myös havaintomotorikkaansa, suhdetta itseensä ja ympäristöönsä sekä sosiaalisia kykyjään. Lapsilla fyysinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys kulkevat käsi kädessä. Liikkumisella lapsi luo perustaa kaikelle muulle oppimiselle.

Myös psyykinen ympäristö on kovin riippuvainen koulun fyysisen ympäristön luomista puitteista. On tärkeää, että kouluympäristöstä löytyy myös paikkoja, joissa voi olla yksin ja seurata tapahtumia sivusta (Nuikkinen 2009, 268–269). Kaikki oppilaat eivät koe kouluympäristön keskeisiä paikkoja omakseen ja seuraavat vilkkaita tapahtumia mieluummin sivusta. Pihan reuna-alueet, kulmaukset ja seinämät saatetaan kokea turvallisemmiksi ja kotoisemmiksi paikoiksi.

*“Mulla ei ole oikein sellaista paikkaa, missä olisin välkillä. Välillä olen koulun ovien edessä ja joskus ihan koulun takana. Kyllä mä joskus keskellä pihaakin olen, mutta harvoin. Itse tykkään enemmän olla koulun pihan reunoilla ja seinien läheisyydessä, kuin keskellä pihaa.”*  
(A28)

Nuikkinen (2009, 268–269) mainitsee hyvästä psyykkisestä ympäristöstä puhuessaan, että oppilaiden kannalta olisi tärkeää kokea, että heillä on vaikutusmahdollisuuksia omaa ympäristöään koskien. Tällaisia viitteitä oli havaittavissa myös vastauksissa. Kirjoitelmissa kävi ilmi, että oppilaat halusivat vaikuttaa välituntiympäristöönsä, jotta heidän hyvinvointinsa ja mielialansa kohenisi.

*“...olisin joskus sisällä, jos on esim. huono sää. Välitunneilla olisi kiva, jos saisi käyttää puhelinta, joten olisin varmaan puhelimella... eli saisi jäädä sisälle jos haluaisi, paitsi kaikki varmaan jäisi sitten sisälle, mutta kumminkin. Mutta se olisi kyllä kiva, että ulos voisi mennä vain silloin, kun huvittaa... niin silloin olisi kaikilla hyvä mieli, jos saisi päättää meneekö vai ei.”* (B30)

Kognitiivinen oppimisympäristö on selvästi hankalimmin havaittavissa oppilaiden vastauksista. Oppilaat viettävät välituntisin paljon aikaa pelien ja leikkien parissa, jolloin he oppivat toisiltaan sääntöjä, tapoja ja sosiaalisen kanssakäymisen taitoja. Oppilaat eivät kuitenkaan suoraan ottaneet kantaa esimerkiksi sääntöjen oppimiseen, vaan ennemminkin kertoivat eri pelien säännöistä. On kuitenkin selvää, että jostakin vähintään yksi oppilas on oppinut pelin säännöt ja sen jälkeen opettanut ne toisille. Seuraavassa esimerkkilainauksessa viittaus lampputolpalle juoksemisesta kuvastaa sitä, että oppilaat ovat yhdessä sopineet viimeisen jäävän etsijäksi. Lasten leikit ja pelit ovat täynnä tällaisia kirjoittamattomia sääntöjä, joita ulkopuolisen voi olla vaikea havaita, jos niitä ei hänelle erikseen avata. Jossakin toisessa ryhmässä säännöt voivat olla erilaiset. Kuten teoriaosiossa kirjoitimme, niin Ahvenainen ym. (2001, 200) toteavat laadukkaana fyysisen ja sosiaalisen oppimisympäristön takaavan myös hyvän kognitiivisen oppimisympäristön.

*“Juoksen lampputolpalle ja odotan, että muut tulevat. Kun kaikki ovat paikalla viimeisenä tullut laskee tolpalla, kun muut menevät piiloon ja yrittävät päästä piilosta tolpalle ilman, että laskija huomaa.” (B17)*

Tietyt tilat kouluympäristössä ruokkivat oppilaiden luontaista kiinnostusta oppia eri asioita. Aineopetustilat, kuten musiikki- ja kuvataideluokka, ovat hyviä esimerkkejä näistä. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että heillä olisi kiinnostus mennä näihin luokkiin, jolloin omaehtoista oppimista voisi tapahtua.

*“Kun välkkä alkaa menen kavereiden kanssa bändikellariin, sillä välitunnilla sinne ei yleensä saisi mennä. Soitan pianolla jotain kappaleita...” (B24)*

Kysymys lieneekin vastuun antamisesta ja sen kantamisesta. Pystyvätkö opettajat luottamaan, että oppilaiden toiminta tiloissa on asianmukaista ja osaavatko oppilaat kantaa vastuunsa, jos sitä heille annetaan. Tätä asiaa pitäisi harjoitella portaittain, jotta oppilailla on mahdollisuus omaksua vastuunottamisen periaatteet. Portaittaisen säätelyn etuna on myös se, että opettaja voi aina palata edelliseen vaiheeseen, jos kokee, etteivät oppilaat pysty toimimaan annettujen rajojen puitteissa.

Kaikki neljä erityyppistä välituntiympäristöä olivat havainnoitavissa vastauksista. Ennakkoletusten mukaisesti fyysinen ympäristö oli hallitsevin ja helpoimmin löydettävissä kirjoitelmista. Se on konkreettisesti yhdistettävissä moniin välituntiaktiviteetteihin. Lisäksi muut välituntiympäristöt rakentuvat vahvasti sen ympärille. Sosiaalinen ympäristö liittyi kirjoitelmissa usein kaverisuhteisiin ja yhdessä tekemiseen. Psykykinen ympäristö tuli esiin yllättävän monissa kirjoituksissa ja monimuotoisina vastauksina. Psykykiseen ja kognitiiviseen ympäristöön liittyviä asioita ei ollut aina ilmaistu suoraan ja niiden näkyväksi tekeminen vaati meiltä enemmän tulkintaa, kuin fyysiseen tai sosiaaliseen ympäristöön liittyvien kirjoitusten kohdalla. Molempiin ympäristöjä oli kuitenkin löydettävissä teksteistä.

## 6. POHDINTA JA LUOTETTAVUUS

Tutkimusaineisto herätti paljonkin ajatuksia erityisesti siksi, että meitä oli kaksi tekemässä tutkimusta. Sitä kautta jouduimme pakostakin keskustelemaan ja jakamaan mielipiteitä. Tältä pohjalta heräsi paljon pohdintoja, joita aineisto ruokki. Tässä luvussa avaamme hieman niitä. Kerromme myös tutkimuksen luotettavuudesta. Pyrimme etenemään tutkimuksen taustaoletuksista aineiston keräämisen ja analysoinnin kautta tutkimustuloksiin. Sen jälkeen pohdimme vielä sitä, kuinka tutkimusta voisi mielestämme jatkossa hyödyntää.

### 6.1 Tutkimustulosten pohdinta

Jaoimme tutkimuksessa oppilaiden kirjoitelmista nostamamme merkitysjoukot viiteen eri kuvauskategoriaan. Näitä olivat *rakennetut liikuntapaikat*, *ulos rakennetut leikkipaikat*, *muut paikat ja objektit ulkona*, *sisätilat ja löyhästi paikkasidonnaiset aktiviteetit*. Tutkittavien kirjoitelmista oli siis havainnoitavissa toiminnan merkitysten liittäminen tiettyihin paikkoihin. Kun tarkastelimme kategorioita, huomasimme, että osaan niistä tuli huomattavasti enemmän merkitysyksiköitä kehyskertomus A:sta kuin kehyskertomus B:stä, tai päinvastoin. Esimerkiksi sisätiloja koskevat merkitysyksiköt olivat pääsääntöisesti Kehyskertomus B:n kirjoitelmista. Havaitimme myös eroja erityyppisten ympäristöjen esiintymisessä eri kuvauskategorioissa. *Löyhästi paikkasidonnaisten aktiviteettien* kuvauskategorian sisältämät merkitysyksiköt liittyivät usein sosiaaliseen ympäristöön kun taas *rakennetuissa liikunta- ja leikkipaikoissa* fyysinen ympäristö nousi välituntitoiminnan keskiöön. Jokaisessa kuvauskategoriassa suurin osa kirjoittajista liitti paikat ja paikkatyypit niiden suunniteltuun toimintatarkoitukseen. Näin tapahtui sekä kehyskertomus A:n, että kehyskertomus B:n kohdalla. Odotimme tässä näkyvän enemmän variaatioita. Mielestämme huomioitavaa tutkimustuloksissa oli, että kehyskertomus A:han vastanneet lapset ovat luoneet merkityksiä paikoille, joita ei ole alun perin tarkoitettu leikkimiseen tai pelaamiseen. Yhtenä ennako-oletuksena meillä oli, että kehyskertomus B:hen tulisi myös tämän kaltaisia vastauksia, joissa oppilaat loisivat uusia merkityksiä esimerkiksi koulun sisätiloille. Näin ei kuitenkaan käynyt. Miksi sitten Kehyskertomus-A:sta näitä kuitenkin löytyi? Tulkintamme mukaan koulun sisätiloissa leikkiminen

on lapsille lähtökohtaisesti vieras ajatus ja uusien merkitysten luominen nyt kielletyille paikoille ottaisi aikansa. Pihan paikoille oppilailta on ollut vuosikautia aikaa keksiä käyttötarkoituksia ja mallia on saatu aiemmilta vuosiluokilta. Jos heille nyt annettaisiin lupa olla välituntisin sisällä, alkaisivat eri paikat varmasti ajan myötä vakiintua tietyille leikeille ja peleille.

Oppilaiden vaihtoehtoisissa kirjoitelmissa ei noussut esiin uusia merkityksiä koulun leikki- ja liikuntapaikoille. Tämä johtuu varmasti osittain tutkimuskysymyksemme asettelusta, sekä siitä, että oppilaat todennäköisesti joka tapauksessa käyttäisivät leikki- ja liikuntapaikkoja. Erityisesti siksi, että niihin liittyy monia heidän yhdessä leikkimään leikkejä. Toisaalta voidaan pohtia sitä, kuinka helppoa oppilaiden on omaksua uusia yhteisiä leikkejä ja pelejä. Kerran opittujen yhteisten asioiden tekeminen uudelleen ja uudelleen on helppoa, koska kaikki tietävät säännöt ja osaavat leikit. Uusien juttujen oppimiseen liittyy paljon erilaisia sosiaalisia аспекteja. Kuka lopulta päättää säännöt, miten esimerkiksi joukkueet jaetaan ja kuinka mahdolliset kiistatilanteet hoidetaan. Oman kokemuksemme mukaan tämä sama ilmiö on havaittavissa myös aikuisten keskuudessa. Työpaikalla saatetaan tauoilla usein pelata esimerkiksi aina samaa korttipeliä, koska jokainen osaa säännöt ja kaikki pystyvät kertaamaan säännöt uudelle tulokkaalle. Uuden oppiminen varsinkin isossa porukassa vaatii aina aikaa ja usein konflikteilta on vaikea välttyä. Lisäksi toiminta usein liitetään tiettyyn samaan paikkaan. Samaan on päätyneet myös Laine (2010, 30), jonka mukaan saman yhteisön jäsenillä muodostuu paikoille yhteisiä merkityksiä.

Monissa kirjoitelmissa oli mainittu välituntien aikana oppilailta kiellettyjä paikkoja. Näitä olivat muun muassa parkkipaikka, jotkin sisätilat ja polkupyörätelineet. Jäimme pohtimaan sitä, että houkuttelevatko kielletyt paikat oppilaita. Kieltoihin liittyy aina jokin perusteltu syy ja monesti eräänlainen vaaran tunne. Se ei välttämättä synny itse paikasta, vaan siitä, että oppilas tietää rikkovansa yhteisiä sääntöjä. Tämä ilmeni myös Kehyskertomus B:n vastauksista, joissa oppilaat olisivat halunneet mennä mm. koulun katolle, opettajanhuoneeseen tai kävellä pitkin koulun sisätiloja. Paikkojen kiehtovuus on opettajienkin hyvä tiedostaa. Tällöin he voivat selventää oppilaille, miksi tietyt paikat ovat kiellettyjä.

Pohdimme, että tekevätkö lajikohtaiset tilat paikoista merkityksellisempiä oppilaille. Useissa kirjoitelmissa mainittiin esimerkiksi jalkapallon pelaaminen nimenomaan hiekkakentällä tai kaukalossa, tai koripallon pelaaminen koripallokentällä. Tämä on omalla tavallaan hyvin loogista, mutta yhtäläillä jalkapalloa voisi pelata lähes missä tahansa omatekoisiin maaleihin. Useista aiheeseen liittyvistä kirjoitelmista tällaista vaihtoehtoista pelitapaa kuvaili vain yksi oppilas.

Oppilaille vaikuttaa olevan myös tärkeää se, että hienoja maaleja pääsee tekemään oikeisiin maaleihin. Se tekee koko pelaamisesta mielekkäämpää.

Areenassa tuntuivat olevan jatkuvasti käynnissä samat pelit. Johtaako tämä siihen, että siellä ei mahdu tekemään muuta ja ympäristöön ei liitetä jalkapallon lisäksi muita merkityksiä. Vastakkaisena esimerkkinä voidaan esittää ulkoliikuntalaitteet, jotka taas eivät olleet niiden varsinaisessa käytössä. Tällöin ne ovat vapaata riistaa oppilaille käytettäväksi kuten he kulloinkin haluavat - ilman valmiiksi vakiintuneita merkityksiä. Niihin liittyi paljon sosiaalista kanssakäymistä ja oleskelua. Osalle paikoista on siis selvästi muodostunut suurempia toimintaan liittyviä merkityksiä kuin toisille. Tolppaa, jota oppilaat käyttävät *Pisteen* keskustana, jopa kutsutaan pistetolpaksi. Se on vakiintunut juuri tähän käyttöön ja merkityksen muuttaminen ja muun toiminnan harjoittaminen sen yhteydessä voi olla vaikeaa sen suosion tähden.

Oppilaiden kirjoitelmien perusteella erityisesti kuvaamataidon työt ovat sellaisia, joita usein jäädään tekemään välituntisin sisälle. Tämä on ymmärrettävää, mutta toisaalta välitunteja ei pitäisi uhrata kouluajalla tehtäviin töihin. Keskeneräisille töille olisi hyvä löytää aikaa muualta oppituntien sisältä. Tämä siksi, että välitunnilla on tutkitusti terveydellisiä hyötyjä (Haapala ym 2014, 4). Nimenomaan silloin, kun se vietetään aktiivisesti. Lisäksi oppilaat viettävät usein pitkiä jaksoja sisällä ja istuvat paljon, jolloin pieni ulkoilu on paikallaan. Tämän he ovat itsekin sisäistäneet, kuten osassa vastauksista kävi ilmi. Välitunnille haluttiin mm. siksi, että päästäisiin purkamaan energiaa. Meidän tutkimuksessamme korostui fyysinen oppimisympäristö. Tämä siksi, että oppilaiden vastaukset sisälsivät runsaasti erilaisten fyysisten toimintojen kuvauksia. Toisaalta oppilaiden liikuttamiseen on valtakunnan tasolla myös herätty, eli siinä mielessä tutkimuksemme on relevantti.

Olimme positiivisesti yllättyneitä siitä, että ennako-odotustemme mukaisen fyysisen välituntiympäristön lisäksi oppilaat toivat esiin myös välituntiympäristöjen sosiaaliseen puoleen liittyviä seikkoja. Monet mainitsivat pelien ja leikkien yhteydessä erilaisia sääntöihin ja joukkueen kokoamiseen liittyviä rutiineja. Samoin välitunnilla oleilu kavereiden kanssa oli suosittua. Muutama oppilas kirjoitti, että viettää välituntinsa mieluiten yksin. Hyvä välituntiympäristö mahdollistaa myös tämän ratkaisun. Kuten aiemmin jo totesimme, ainakin tässä koulussa vaikuttaa olevan myönteinen ja toisia tukeva ilmapiiri. Tutkimukseen osallistuneilla oppilailla on välitunneilla kavereita, joiden kanssa he voivat tehdä heitä kiinnostavia asioita. Olivat ne sitten liikkumiseen tai sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä.

Koulun rajat on tiukasti määritelty, mutta olisi silti tärkeää, että oppilaat saisivat rajojen ja paikkojen määrittelyssä äänensä kuuluviin. Rajoituksista tulisi sopia yhdessä oppilaiden kanssa,



jolloin heille jää tunne siitä, että sopimukseen on päästy yhteistuumin. Näin toimien rajojenkin noudattaminen on todennäköisesti helpompaa. Monissa kouluissa käytössä oleva välkkäri-toiminta on hyvä esimerkki siitä, miten oppilaat saadaan osallistettua välituntien suunnitteluun ja jopa valvomiseen. Koulun oppilaista koostuvat välkkäri-ryhmät suunnittelevat vastuuopettajan ohjauksessa vapaaehtoisia aktiviteetteja välitunneille. Yhdessä tehden myös muuten kielletyillä paikoilla oleskelu voisi olla väliaikaisesti mahdollista ja kouluympäristön koko potentiaali saataisiin hyödynnettyä.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on olemassa tietynlaista vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta esimerkiksi uusien menetelmällisten ratkaisujen kokeilemisessä. Tutkijan on tietysti kerrottava ratkaisuisistaan lukijalle, jotta tutkimus on ylipäättään arvioitavissa. (Eskola & Suoranta 2007, 20.) Tässä tutkimuksessa jouduimme alusta alkaen keskustelemaan paljon siitä, miten lähdemme tutkimusta toteuttamaan. Päädyimme tekemään laadullisen kasvatustieteellisen fenomenografisen tutkimuksen, koska halusimme saada tutkimuksessamme oppilaiden äänen ja käsitykset esiin. Kaivola ja Rikkinen (2003, 26) toteavat, että erityisesti lasten ja nuorten maailman ymmärtämisen kannalta vaaditaan kvalitatiivista tutkimusotetta kvantitatiivisen rinnalla. Eläytymismenetelmä valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen eettisyyden takia ja koska koimme saavamme sen avulla tutkittavien äänen todella esiin. Meillä on menetelmästä aiempaa kokemusta ja halusimme myös syventää osaamistamme sen käytöstä. Eskola ja Suoranta (1998, 209) toteavat myös, että laadullisessa tutkimuksessa ei voi erottaa aineiston analyysivaihetta ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia samalla tavoin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijat joutuvat jatkuvasti ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen, että työn kokonaisvaltaiseen luotettavuuteen. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus on muuttuvainen ja se on lopulta vain tieteellisen yhteisön sosiaalinen sopimus siitä, mitä kulloinkin pidetään tieteellisesti validina tutkimuksena.

Tutkimuksessa hyödynsimme fenomenografista aineiston analyysiä. Syrjälän ym. (1994, 154) mukaan fenomenografisen tutkimuksen merkityskategoriat ovat valideja, jos ne ovat aitoja, eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkija ei saa sortua aineiston ylitulkittamiseen, eikä innostua löytämään merkityksiä, jotka eivät

kuulu tutkittavan ongelman ja sen taustana olevien teoreettisen lähtökohtien piiriin. Pyrimme tämän tutkimuksen eri vaiheissa jatkuvasti painottamaan ja muistuttamaan itsellemme, että analysoimme aineistoa tutkimuskysymystemme suuntaisesti. Aineistossa esiintyi runsaasti erilaisia tekemiseen liittyviä ilmauksia, mutta meidän tuli pitää fokus paikoissa ja erilaisissa välituntiympäristöissä. Myös Eskola ja Suoranta (2005, 215) toteavat, että analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta.

Syrjälän ym. (1994, 154) mukaan tutkijan tulee litteroitujen aineistoesimerkkien avulla osoittaa kategorioinnin aitous eli se, että tutkittavien ilmaisuissa todella oli riittäviä aineksia hänen rakentamiinsa merkityskategorioihin. Kun lukijalle tarjotaan haastattelulainaukset kokonaisina tulkintayksikköinä, tämä voi vakuuttua siitä, että tutkija ei ole repinyt ilmaisuja irti yhteyksistään omien tulkintaodotustensa tueksi tai eksynyt ylitulkintoihin. Tutkijan on myös hyvä avata merkitysten tulkintaan liittyneitä vaikeuksia. Me rakensimme tässä tutkimuksessa merkityskategoriat yhdessä. Se pakotti meidät lukemaan ja analysoimaan aineistoa yhdessä keskustellen, jolloin mahdollinen ylitulkinnan vaara pieneni. Tulkinnessa pieniä ongelmia aiheuttivat oppilaiden käyttämien leikkien nimet, joista kaikki eivät olleet meille entuudestaan tuttuja ja joidenkin vastausten laveus – asioita ei aina selitetty kovin yksityiskohtaisesti. Olemme molemmat kuitenkin viettäneet erilaisissa kouluympäristöissä sen verran aikaa, että kykenimme kokemuksemme pohjalta päättämään leikeistä tutkimuksen kannalta oleelliset sisällöt.

Kategoriointinsa relevanssista eli teoreettisesta merkityksellisyydestä tutkija vakuuttaa lukijansa selittämällä kategoriat johdonmukaisesti siten, että kytkee ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmiinsa. Tutkijan pitää osoittaa lukijalleen, mistä teoreettisista lähtökohdista käsin tietty ilmaisu luokitellaan tietyllä tavalla. (Syrjälä ym. 1994, 155.) Olemme avanneet tutkimuksessa sen kannalta tärkeimmät teoreettiset käsitteet ja teemat. Niitä on kuljetettu mukana läpi koko tutkimuksen aina tuloksia ja pohdintaa myöten.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen tutkimustulosten tarkastelussa on tärkeää olla kriittinen. Kriittisyys on oikeastaan olennaista säilyttää koko tutkimusprosessin ajan, mutta erityisesti tulosten tarkastelussa ja pohdinnassa. Kriittisyys on yksi tieteen perusarvoista, mutta sen toteutuminen käytännössä on monesti ongelmallista. Varsinkin kasvatustieteen kaltaisella tieteenalalla, jossa tutkimustuloksilta usein odotetaan välitöntä hyödynnettävyyttä. Käytäntöä palvelevien tieteellisten tulosten tuottaminen on yhteiskunnallista vaikuttamista. (Rinne ym. 2015, 32.) Rinne ym. (2015, 29) toteavat myös, että pelkkä tutkimustulosten julkaiseminen jollakin foorumilla ei riitä. Olennaista on julkaisun muotoileminen siten, että se on asiantuntevan lukijan ymmärrettävissä. Yleensä

tutkimusjulkaisuissa käytetään yleisesti hyväksytyjä sääntöjä sen suhteen, mitä tehdystä tutkimuksesta on kerrottava. Perinteisen empiirisen tutkimuksen kohdalla julkaisulle on asetettu tutkimuksen toistettavuuden vaatimus. Toisin sanoen lukijan on periaatteessa pystyttävä toistamaan tehty tutkimus samankaltaisena sen informaation varassa, mitä tutkimusjulkaisussa kerrotaan. (Rinne ym. 2015, 29.) Rinne ja kumppanit jatkavat toteamalla, että tutkimusmenetelmien monipuolistuminen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa heijastuu myös toistettavuuden kriteeriin. Melko yleisesti hyväksytty ajatus on se, että osassa tutkimuksia koejärjestelyt, tapahtumat ja tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus ovat niin ainutkertaisia, että tutkimuksen toistaminen täysin samankaltaisena on käytännössä mahdotonta. (Rinne ym. 2015, 29.) Myös Eskola ym. (1998, 212) toteavat, että siirrettävyys on mahdollista kvalitatiivisessa tutkimuksessa vain tietyin ehdoin. Eskola ym. (2005, 213) painottavat myös, että tutkimustekstissä on tärkeää kertoa mahdollisimman tarkasti aineistonkeräystilanteesta ja mitä tutkimuksessa on sen jälkeen tehty. Nämä seikat pyrimme esittämään ja dokumentoimaan mahdollisimman selkeästi ja havainnollisesti, jotta toistettavuuden kriteeri täytyisi. Liitteistä löytyvät käyttämämme kaksi erilaista kehyskertomusta sellaisena, kuin me niitä hyödynsimme. Niiden käyttäminen jossakin toisessa tutkimuksessa on näin ollen mahdollista. Tämä ei tietenkään tarkoita, että uusi, toisessa tutkimuskoulussa teetetty tutkimus tuottaisi vastaavia tuloksia, kuin nyt käsillä oleva tutkimus, sillä kuten olemme aiemmin maininneet, ovat maamme välituntiympäristöt keskenään hyvin erilaisia. Lisäksi jokainen koulu ja luokka on ainutlaatuinen yhteisö, jolla on oma välituntikulttuurinsa.

Rinne ym. (2015, 27) kirjoittavat, että perusteltavuus on keskeisin niistä tiedon muotoilua koskevista kriteereistä, joita tieteelliselle tiedolle asetetaan. Tässä mielessä yksittäinen tieteellisen tutkimuksen tuottama tulos irrallaan esitettynä ei täytä tieteellisen tiedon kriteerejä. Tieto on tieteellistä vasta silloin, kun siihen liittyy perustelu. (Rinne ym. 2015, 27.) Olemme pyrkineet tässä tutkimuksessa peilaamaan saamiamme tutkimustuloksia aiheesta aiemmin kirjoitettuun teoriaan. Näin pystymme perustelemaan tutkimuksen aineistosta nostamiimme havaintoja.

Eskola ym. (1998, 213) painottavat, että tutkimuksen varmuutta lisää, mikäli tutkijat pyrkivät parhaimmalla mahdollisella tavalla huomioimaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Oman tutkimuksemme kohdalla tähän kategoriaan osuu esimerkiksi tutkimuskoulun rakennettu ympäristö, jossa oppilaat viettävät välituntinsa. Se mahdollistaa koulun oppilaille tietynlaiset välitunnit ja sulkee joitain vaihtoehtoja pois. Emme voineet kuitenkaan ennakkoon tietää, millaisia välitunteja oppilaille tavallisesti on. Samoin on huomioitava koulun järjestyssäännöt ja muut, luokan sisäiset, välituntijärjestelyjä koskevat säännöt.

Tutkimuksen eettisyys on olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta. Erityisesti silloin, kun tutkittavina toimivat lapset. Pidimme tarkasti huolen siitä, että oppilaiden identiteetti tai tutkimuskoulu eivät paljastu. Lukijan ei ole välttämätöntä tietää tutkimuskoulua, koska emme pyri tässä tutkimuksessa yleistettävään tietoon, vaan tutkimus toteutettiin tietyssä paikassa ja tarkoituksena oli oppilaiden elämys- ja kokemusmaailman lähempi tarkastelu.

## 6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Mielestämme tutkimuksemme on pienillä muutoksilla hyödynnettävissä ja jalostettavissa uusiin käyttötarkoituksiin. Tutkimuksesta oikeastaan tuli huomaamattamme hyvin käytännönläheinen. Tutkimme yhden koulun välituntiympäristöjä, mutta samoja piirteitä löytyy kaikista Suomen alakouluista. Tämän tutkimuksen pohjalta olisi helppo lähteä kehittämään nimenomaan tämän kyseisen tutkimuskoulun oppimisympäristöjä ja käytäntöjä esimerkiksi koulussa suoritettavan projektin pohjalta. Oppilaiden ääni on nyt saatu kuuluviin, mutta se yksistään ei riitä, ellei oppilaille anneta todellisia vaikutusmahdollisuuksia oman välituntiympäristönsä muokkaamiseen. Eläytymismenetelmätyyppistä aineistonkeruuta voisi käyttää kouluissa välituntiympäristöjen kehittämiseen. Kirjoitelmista saatuja ideoita voisi lähteä työstämään esimerkiksi oppilaskunnan kanssa yhteistyössä. Välituntien kehittäminen ei aina vaadi suuria investointeja, vaan myös pienillä muutoksilla koulun järjestyssääntöihin voidaan saada aikaan vaihtelua ja mielekkyyttä välitunteihin.

Olisi myös todella mielenkiintoista kuulla, millaisia toivomuksia koulun pienemmillä oppilaille on välitunteihin liittyen. Kyseisessä tutkimuskoulussa sijaitsee myös päiväkotia, joten koulupiha ulkoilee iso määrä eri-ikäisiä oppilaita. Eläytymismenetelmää voisi soveltaa pienimpien oppilaiden osalta vaikkapa keräämällä heiltä piirroksia tai haastattelemalla heitä. Näillä keinoin voitaisiin ohittaa heikon kirjoitustaidon tuomat haasteet. Oman kokemuksemme pohjalta pienempien oppilaiden toivomukset saattavat olla osittain epärealistisia, mutta siitä huolimatta myös heillä on oikeus tulla kuulluksi. Toisaalta tämä asettaa koulun puitteista vastaaville ihmisille omat haasteensa, koska kaikkien oppilaiden tarpeet tulisi ottaa huomioon. Tässä koulussa ei ole esimerkiksi erityisluokkia, mutta joissakin kouluissa on. Tällöin myös liikuntarajoitteiset oppilaat tulisi ottaa huomioon paikkojen suunnittelussa. Jokainen oppilas ansaitsee viihtyisän ja virikkeitä tarjoavan ympäristön.

Sivusimme tutkimuksessa jonkin verran lähiliikuntapaikkojen rakentamista. Tutkimusta voisi varmasti hyödyntää myös niitä suunniteltaessa. Usein koulun oppilaat asuvat koulun lähistöllä, jolloin koulupihat ovat lasten käytössä myös kouluajan ulkopuolella. Tämä seikka korostaa erityisesti sitä, että lasten ääni tulisi ottaa kaikessa suunnittelussa huomioon. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten lähiliikuntapaikoista vastaavat ihmiset ovat ottaneet lapset mukaan suunnitteluun.

Mikäli jokin koulu päätyy tämän tutkimuksen innoittamana kehittämään omaa välituntiympäristöään, suosittelimme pitkän aikavälin projektia, jossa kertomuksia kerättäisiin useampaan eri vuodenaikaan ja monilta eri luokka-asteilta. Näin saataisiin kokonaisvaltaisempi kuva koulun välituntiympäristöstä ja sen mahdollisista kehittämiskohteista. Lisäksi oppilaiden haastattelu toisi varmasti lisäarvoa aineistonkeruun yhteyteen. Näin toimien tutkija voisi vielä erikseen haastatella sellaisia oppilaita, joiden kirjoitelmista nousi esiin mielenkiintoisia pointteja.

# LÄHTEET

Ahvenainen, O. Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY. Helsinki.

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 620 – 636.

Blatchford, P. 2012. Social Life in School: Pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16. Lontoo (USA): Routledge.

Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Lahelma, E. & Gordon, T. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki, 59 – 73.

Eskola, J. Helenius, J. Saaranen-Kauppinen, A. Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. Kasvatus 46 (3), 247 – 259.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

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

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 56 – 69.

Flutter, J. & Rudduck, J. 2004. Consulting pupils - what's in it for schools?. Lontoo: RoudledgeFalmer.

Grönholm, I. 2004. Koulun piha leikin ja oppimisen paikkana. Teoksessa Piironen L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 328 – 339.

Haapaniemi, R. & Jantunen, T. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2014. Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. BMC Public Health 14 (1114). <http://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-1114>

Helajärvi, H., Pahkala, K., Raitakari, O., Tammelin, T., Viikari, J. & Heinonen, O. 2013. Istu ja pala! - Onko istuminen uusi terveysuhka? Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim 129 (1), 51 – 56.

Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lähdesmäki, L., Pekkarinen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäenpää, P. 2008. Suositukset. Teoksessa Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry. 16 – 27.

[http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen\\_aktiivisuuden\\_suositus\\_kouluikäisille.pdf](http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikäisille.pdf)

Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Menetelmäopas kasvattajille. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus - Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (3), 162 – 173.

Hyvönen, P., Kangas, M. & Latva, S. 2007. Let's play! tutkimuksia leikillisistä oppimisympäristöistä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 2.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIpress.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. ja Virtanen, P. (toim.) *Eriäinen oppija - yhteiseen kouluun*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 241 – 256.

Ireson, J. 2008. *Learners, learning and educational activity. Foundations and futures of education*. New York: Routledge.

James, Adrian. & James, Allison. 2008. *Key concepts in childhood studies*. Thousand Oaks: Sage publications, Inc.

Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. *Nuoret ympäristössään - Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. Tampere: Nuorisotutkimusseura.

Kantola, P. 1989. Koulu fyysisenä ympäristönä. Teoksessa Keinonen, M. & Lahti, P. (toim.) *Minne koulu on menossa?* Helsinki: Tammi, 110 – 115.



Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Rähä, P. & Steiner, T. (toim.) Samalta viivalta 5 - Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus 2011, 73 – 106.

Lilius, H. 1982. Suomalaisen koulutalon arkkitehtuurihistoriaa. Kehityslinjojen tarkastelua keskiajalta itsenäisyyden ajan alkuun. Suomen muinaismuistoyhdistyksen aikakauskirja. Vammala: Suomen muinaismuistoyhdistys.

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

Mathison, S. 2005. Encyclopedia of evaluation. Thousand Oaks: Sage publications, Inc.

Metsämuuronen, J. (toim.). 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: International Methelp.

Metsämuuronen, Jari. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: International Methelp.

MTV-uutiset. 2014. Saatavilla [www-muodossa \[http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/homekouluille-miljoona-avustus/4371174\]](http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/homekouluille-miljoona-avustus/4371174) (Viitattu 22.09.2016)

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nordström, M. & Björklund, P. 2004. Future challenges and collaboration on environmental child-friendliness. Teoksessa Horelli, L. & Prezsa, M. (toim.) Child-friendly environments - approaches and lessons. Espoo: Helsinki University of Technology, 178 – 182.

Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2004. Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja 2004:1. Helsinki: Nuori Suomi ry.

Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Tampere: Tampere University Press.

Opetushallitus. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

(Viitattu 2.11.2016)

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

(Viitattu 13.10.2016)

Opetusministeriö. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio. 27:2002.

[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen\\_ja\\_turvallisen\\_opiskeluympariston\\_laadun\\_arvioinnin?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/terveellisen_ja_turvallisen_opiskeluympariston_laadun_arvioinnin?lang=fi) (Viitattu 20.9.2016)

Pallasmaa, J. 2006. Ihmisen paikka. Aika, muisti ja hiljaisuus arkkitehtuurikokemuksessa. Teoksessa Haapala, A., Honkanen, M. & Rantala, V. (toim.) Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. 2006. Helsinki: Helsinki University Press, 247 – 248.

Pellegrini, A. 1995. School Recess and Playground Behavior: Educational and Developmental Roles. Albany: State University of New York Press.

Pellegrini, A., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. 2002. A Short-Term Longitudinal Study of Children's Playground Games across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School. American Educational Research Journal 39 (4), 991 – 1015.

Pellegrini, A. 2005. Recess - Its role in education and development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Peltonen, H. 1994. Terveyttä ja turvallisuutta edistävä koulu. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Opetushallitus, 66 – 83.

Perusopetusasetus 852/1998. Helsinki: Opetusministeriö. 20.11.1998.

Perusopetuslaki. 1267/2013. Helsinki: Opetusministeriö. 30.12.2013.

Rajala, K., Inkinen, V. & Haapala, H. 2012. Puolapuut, kiipeilytelineet, sähkömailat, skeittirampit, tanssipelit...Koulujen liikuntavarustus ja -puitteet Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluissa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 268. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. <http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/706-Liikuntavalineraportti.pdf> (Viitattu 27.9.2016)

Ramstetter, C., Murray, R. & Garner, A. 2010. The Crucial Role of Recess in Schools. Journal of School Health 80 (11), 517 – 526.

Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 20.10.2016.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Räsänen, O. 1989. Viidakko vai asfalttipiha. Teoksessa Keinonen, M. & Lahti, P. (toim.) Minne koulu on menossa? Helsinki: Tammi, 123 – 125.

Syrjälä, T., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Tuan, Y. 2001. Space and Place - The perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota press.

Tuorila, H. & Koistinen, K. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimisessa. Yhdyskuntasuunnittelu 48 (2), 8 – 23.

Valtioneuvoston päätös 13.6.2001. Helsinki: Ympäristöministeriö.  
<http://www.ym.fi/download/noname/%7BDB33EB7B-9A4F-48D7-9A71-7C79807E776A%7D/32867> (Viitattu: 17.10.2016)

Valtion liikuntaneuvosto. 2014. Liikuntapaikkarakentamisen suunta. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja. 2014:4.

[http://www.liikuntaneuvosto.fi/julkaisut/suunta-asiakirjat/liikuntapaikkarakentamisen\\_suunta-asiakirja.615.news](http://www.liikuntaneuvosto.fi/julkaisut/suunta-asiakirjat/liikuntapaikkarakentamisen_suunta-asiakirja.615.news)

Veijola, H. 2000. Oppimisen tila. Tutkimus koulurakennuksen ja sen tilojen yhteydestä pedagogiseen toimintaan. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Wilson, R. 1997. "A Sense of Place." Early Childhood Education Journal 24 (3), 191 – 194 Education Research Complete. <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F0253278.pdf> (Viitattu 9.3.2016)

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.

[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf) (Viitattu 1.11.2016)

Yle-uutiset 2014. Saatavilla www-muodossa [<http://yle.fi/uutiset/3-7651686>] (Viitattu 22.09.2016)

Yle-uutiset. 2015. Saatavilla www-muodossa [<http://yle.fi/uutiset/3-8500647>] (Viitattu 22.9.2016)

Yle-uutiset. 2015. Saatavilla www-muodossa [<http://yle.fi/uutiset/3-7895050>] (Viitattu 22.09.2016)

Yle-uutiset. 2016. Saatavilla www-muodossa [<http://yle.fi/uutiset/3-7736553>] (Viitattu 22.09.2016)



