

KUKA VIKA KYHKYS', JÄÄ

3. ja 4. LK:N OPPILAIKEN VÄLITUNTITOIMINTOJEN KARTOITUS
SEKÄ NIIDEN SOSIAALINEN JA FYYSINEN MERKITYS

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos/
Hämeenlinna
Kasvatustiede
Pro gradu-tutkielma
Laurell Hanna
Maaliskuu 2006

Laurell Hanna

KUKA VIKA KYKYKYS', JÄÄ,

3. ja 4. Lk:n oppilaiden välituntitoimintojen kartoitus sekä niiden sosiaalinen ja fyysinen merkitys

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos/ Hämeenlinna

Kasvatustieteiden Pro gradu-tutkielma

Kevätlukukausi 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin Hollolan kunnan kolmen koulun, Miekkion, Nostavan ja Herralan koulujen kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden välituntitoimintoja. Painopiste rajattiin koskemaan vain kyselylomakkeessa olevia leikki- ja ei-leikinomaisia toimintoja sekä toimintojen sosiaalista ja fyysistä merkitystä. Lisäksi kartoitettiin välituntitoimintojen ja merkitysten eroavaisuutta sukupuolten välillä. Tutkimus toteutettiin triangulaatiotutkimuksena, jossa yhdistyivät kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen menetelmä. Aineistoa kerättiin kyselylomakkeella ja teemahaastattelulla.

Teoreettisessa osuudessa tarkasteltiin leikin olemusta ja sen kehittymistä ikävaiheittain. Tarkastelu pohjautui Piaget'n teorian mukaiseen leikkien kehittymiseen symbolileikeistä harjoittelu- ja roolileikkien kautta sääntö- ja rakenteluleikkeihin. Leikistä puhuttaessa tarkoitettiin juuri kyselylomakkeessa olevia välituntitoimintoja, lukuun ottamatta ei-leikinomaisia toimintoja. Teoriassa käsiteltiin myös lasten sosiaalisia ja fyysisiä taitoja sekä leikin sosiaalisia ja fyysisiä merkityksiä. Leikin sosiaalisessa merkityksessä tarkasteltiin niitä seikkoja, jotka todentavat liikunnan eli lasten leikin sosiaalistavan vaikutuksen. Fyysisessä merkityksessä käsiteltiin teorian tasolla niitä asioita, joita tutkimuksen toteutuessa nousi esille, lähinnä virkistävyyttä ja jaksamista. Teoreettisen osan lopuksi keskityttiin myös sukupuolten välisiin eroavaisuuksiin merkitysten osalta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikkia kyselylomakkeen toimintoja esiintyi oppilailla. Leikit ryhmiteltiin Piaget'n jaottelun mukaisesti harjoittelu-, sääntö-, rooli- ja rakenteluleikkeihin. Ryhmistä harjoitteluleikit olivat suosituimpia ja rakenteluleikit vähiten suosittuja leikkiryhmiä. Harjoitteluleikeistä suosituin toiminto oli keinuminen. Muista ryhmistä suosituimmat toiminnot olivat sääntöleikeissä hippasilla olo, roolileikeissä kirkonrotta ja rakenteluleikeissä lumirakennelmat muiden kanssa. Muut toiminnot muodostivat ryhmän ei-leikinomaiset toiminnot. Niissä suosituimmat toiminnot olivat odotetusti juttelu ja kävely. Testattaessa sukupuolten välisiä eroja ryhmissä, eroja ei löytynyt. Yksittäisiä toimintoja testattaessa eroja löytyi sääntöleikeissä keinupallosta ja jalkapallosta. Jalkapallo ja keinupallo olivat poikien suosiossa tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p=0,000$). Harjoitteluleikeissä eroja löytyi hyppynaruhyppelyssä. Tytöt harrastivat sitä poikia enemmän tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p=0,000$). Oppilaat valitsivat pääsääntöisesti juttelun ja leikkimisen välitunnin merkitykseksi, jotka olivat tutkimuksen sosiaalisen merkityksen mittareita. Tuloksia tulkittaessa on otettu huomioon leikin fyysinen olemus. Vähemmän oppilaita kiinnostivat fyysisen merkityksen mittarit pelaamisesta, energian purkamisesta tai virkistysmahdollisuudesta, joita pojat valitsivat tyttöjä hieman enemmän. Pelaaminen muiden kanssa tuotti tilastollisesti erittäin merkittävän eron ($p=0,000$). Muuten sukupuolten väliset erot eivät olleet kovinkaan suuria.

Avainsanat: Leikki, välituntitoiminnot, leikin sosiaalisuus, leikin fyysisuus, fenomenologia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	3
2.1 Tutkimuksen tarkoitus	3
2.2 Tutkimusongelmat	3
3 AIHETTA JÄSENTÄVÄT TEORIAT	4
3.1 Leikin määritelmä	4
3.2 Lasten sosiaaliset taidot ja leikin sosiaalinen merkitys	9
3.3 Lasten fyysiset taidot ja leikin fyysinen merkitys	13
3.4 Sosiaalinen merkitys sukupuoliäkökilmasta	15
3.5 Fyysinen merkitys sukupuoliäkökilmasta	18
4 AIEMMAT TUTKIMUKSET	20
5 TUTKIMUSKOHTTEEN KUVAUS	22
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
6.1 Aineistonkeruumenetelmät	24
6.2 Aineiston analyysitavat	26
6.3 Triangulaatiotutkimus ja fenomenologinen tutkimusote	27
7 LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN ARVIOINTI	30
7.1 Luotettavuus ja pätevyys kvantitatiivisessa tutkimuksessa	30
7.2 Luotettavuus ja pätevyys kvalitatiivisessa tutkimuksessa	31
8 TULOKSET	33
8.1 Kolmannen luokan oppilaiden välituntitoiminnot ja niiden eroavaisuudet sukupuolten välillä	35
8.2 Välitunnin sosiaalinen ja fyysinen merkitys ja niiden eroavaisuudet sukupuolten välillä	45

9 JOHTOPÄÄTÖKSET	53
10 POHDINTA	56
LÄHTEET	60
LIITTEET	
Liite 1. Kyselylomake	66
Liite 2. Avoimet haastattelukysymykset oppilaille	69
Liite 3. Tutkimuslupa	70
Liite 4. Muuttujaluettelo	71
Liite 5. Kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden välituntitoiminnot	72
Liite 6. Kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden välituntitoiminnot sukupuolittain	76

1 JOHDANTO

Nykypäivänä tietokone, televisio ja muut tiedotusvälineet ovat vallanneet tilaa lasten liikkumiselta. Lasten liikuntaleikit ovat jääneet hyvin pitkälti häviölle tietokonepelien ja television saadessa vallan lasten vapaa-aikana. Siten lapset viettävät suuren osan vapaa-ajastaan sisällä, jolloin he jäävät vaille tarvitsemaansa raitista ilmaa. Tämän päivän lapset elävät yhteiskunnassa, jolla menee taloudellisesti hyvin. Hyvinvointi mahdollistaa lasten moninaiset harrastusmahdollisuudet. Koskaan aiemmin lapsilla ei ole ollut yhtä paljon tavaraa leikeissään kuin nykyisin, eikä yhtä runsaasti erilaisia tahoja, jotka huolehtivat lasten vapaa-ajasta, heidän taiteellisista ja urheilullisista harrastuksistaan.

Nykyään lasten luonnolliset leikki- ja liikuntapaikat ovat kaupungistumisen myötä hävinneet tai korvaantuneet keinotekoisilla leikkipaikoilla. Ennen lapsilla oli suuremmat mahdollisuudet leikkiä esim. metsissä, jolloin lasten oma mielikuvitus ja luovuus saivat runsaasti tilaa kehityä. Lasten luonnollinen leikki on vähentynyt harrastusten ollessa hyvinkin ohjattuja. Vapaa-muotoisen hyötyliikunnan suosion vähetessä vanhemmat kuljettavat lasta erinäisiin harrastuksiin ja kavereiden luo, jolloin lapsi ei koe arkeaan vapaana tilana, josta hän voi itse määrätä ja tutustua elinympäristöönsä itsenäisesti. Piagetin perusajatuksen mukaan spontaani, omaehtoinen toiminta on lapsen kehityksen peruspilareita. Leikki ja liikunta antavat mahdollisuuden omatoimisuuteen ja aktiiviseen tekemiseen. (Zimmer 2001, 36–37.)

Lisäksi hyvinvointi on saanut aikaan sen, että lapset saavat hyvin paljon haluamaansa, mikä osaltaan vaikuttaa lasten minäkeskeisyyden kehittymiseen ja kyvyttömyyteen ottaa toiset huomioon. Siksi haluan tutkimuksella kartoittaa lasten välituntileikkejä ja niiden merkitystä sosiaalisiin taitoihin. Toiseksi tarkoituksena on kiinnittää huomioita välitunnin liikunnallisuutta ja vapaamuotoista leikkiä edistävään merkitykseen.

Uskon, että 3.lk:n oppilailla esiintyy monenlaisia välituntitoimintoja. Toiminnoissa esiintyy sekä liikunnallisia että ei-liikunnallisia muotoja. Välituntitoiminnot eroavat sukupuolten välillä poikien leikkiessä tyttöjä enemmän liikunnallisia leikkejä. Välituntitoiminnot edistävät terveyttä ja lisäävät lasten liikuntamahdollisuutta. Lisäksi ne kehittävät oppilaiden sosiaalisia suhteita. Välitunneilla on oppilaille suuri merkitys jaksamisen ja yhdessäolon kannalta.

Haluan lausua kiitoksen kaikille tutkimukseeni osallistuneille. Kolmannen ja neljännen luokan oppilaita kaikilla kolmella koululla kiitän asiallisesta ja innostuneesta suhtautumisesta aihettani kohtaan. Koulujen rehtorit ansaitsevat tunnustukset ja kiitokset tutkimuksen käytännön toteutumisesta. Lisäksi haluan kiittää työni ohjaajia asiantuntevasta otteesta tutkimuksen eri vaiheissa Tuki, kannustus ja neuvot ovat omalla osallaan saattaneet työni päätökseen.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kyselylomakkeella ja haastattelun avulla Hollolan kolmen koulun, Miekkion, Nostavan ja Herralan kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden välituntitoimintoja. Kartoitin oppilaiden välituntitoimintoja erityisesti leikkinäkökulmasta käsin. Lisäksi pohdin välituntitoimintojen sosiaalista ja fyysistä merkitystä sekä niiden eroavaisuutta sukupuolten välillä. Tutkimukseni oli triangulaatio, jossa yhdistyi sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusote. Kvantitatiivisessa osassa kartoitin kyselylomakkeen avulla välituntitoimintoja ja niiden merkityksiä oppilaille. Laadullisessa osassa käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Valitsin sattumanvaraisesti kuusi oppilasta haastattelua varten. Haastattelun tarkoituksena oli saada lisää ja syvällisempää tietoa välitunnin merkityksistä oppilaille.

2.2 Tutkimusongelmat:

1. Mitä välituntitoimintoja esiintyy 3. ja 4. lk:n oppilailla?
2. Mikä sosiaalinen ja fyysinen merkitys välituntitoiminnoilla on oppilaille?
3. Miten välituntitoiminnot sekä sosiaalinen ja fyysinen merkitys eroavat sukupuolten välillä?

3 AIHETTA JÄSENTÄVÄT TEORIAT

3.1 Leikin määritelmä

Huizinga (1984) toteaa leikin olevan sellaista toimintaa, jota ei voida tyhjentävästi määrittellä. Vaikka monet eri alojen asiantuntijat ovatkin pyrkineet määrittelemään leikkiä, ovat kaikki määritelmät puutteellisia. Huizinga pitää leikkiä niin rikkaana ja monimutkaisena käsitteenä, että hän pyrkii tyhjentävän määritelmän sijasta pohtimaan vain leikille tunnusomaisia piirteitä. Leikin ehdottomasti tärkein tunnusmerkki on sen vapaus. Pakonomainen toiminta ei siten ole enää leikkiä. Lisäksi leikki on kaukana tavallisesta arjesta. Leikkihän tapahtuu aina tietystä paikasta, jolle on luonteenomaista omat sääntönsä. Ajallisesti leikki saattaa alkaa ja loppua milloin vain ja sitä voidaan toistaa missä vain. Huizingan mukaan leikki tuo lasten elämään järjestystä. Leikkiessään epätäydellisessä maailmassa lapset saavat leikin avulla kokea täydellisyyttä. Leikki onkin sekä lasten että aikuisten oma maailmansa, johon ei päde tavallisen elämän tavat ja rutiinit. Kaikilla leikeillä on omat sääntönsä, jotka sitovat kaikkia leikkiin osallistuvia. Sääntöjen avulla lapset kilpailevat sillä, kuka osaa parhaiten esittää jotakin. (Huizinga 1984, 16–24.)

Klingberg (1977) määrittelee leikin toiminnaksi, joka tuottaa mielihyvää. Leikin avulla lapsen persoonallisuudesta nousee esiin rakenteita, joita ei muuten ilmaantuisi. Siten leikki on tarpeellista, jotta lapsi voisi harjoitella myös kielteisiä tunteitaan. Klingbergin mukaan leikki on perinteellisen käyttäytymisen laji, jolla on kiinteät säännöt ja jotka opitaan muilta lapsilta ja joskus myös aikuisilta. Koululaisten leikit ovat olleet jo kauan tunnettuja ja kuuluvat myös aikuisten maailmaan. (Klingberg 1977, 238.) Myös Kauppinen (1996) painottaa leikkejä lasten tapana käsitellä maailmaa. Hän toteaa leikkien olevan lapsen tapa tutkia, hankkia tietoa ja hallita ympäristöään. Leikkien avulla lapsi pystyy käsittelemään myös sellaisia persoonallisuuden syviä tasoja, joita hän ei muuten osaisi tai uskaltaisi ilmaista. Leikeissä lapsi kokeilee pelottavia ja uhkaavia tilanteita sekä saa mahdollisuuden ilmaista tunteita, joita aikuiset eivät aina hyväksy. (Kauppinen 1996, 29.)

Leikin kehittyminen Bühlerin näkemyksen mukaan alkaa jo heti syntymän jälkeen, jolloin vauvan spontaani, varhainen aktiivisuus alkaa muotoutua nopeasti leikiksi. Lapsuuden en-

simmäiset leikit ovat funktioleikkejä, jotka syntyvät vauvan oman ruumiin spontaaneista liikkeistä tuottaen iloa ja huvitusta lapselle. Toisen vaiheen leikit ovat mielikuvitusleikkejä, joissa lapsi jäljittelee aikuisia sanoin ja toiminnoin. Kolmannessa vaiheessa rakenteluleikkien avulla lapsi pyrkii saamaan aikaan jotain toisille esiteltävää. Kasvun myötä lapset ryhtyvät asettamaan päämääriä leikeilleen ja aktiviteeteilleen. Tällöin leikki alkaa edustaa lapsen työtä. (Ojala 1987, 40–41.)

Samankaltaisen ikävaiheittain etenevän leikin kehittymisen teorian on esittänyt Piaget. Hänen käsityksensä perustana oli, että leikin avulla lapsi sulautuu todellisuuteen. Leikissä yhdistyy lapsen elämään liittyvät tunteet, motiivit, ihmissuhdekokemukset, tiedot ja taidot. Leikin kautta lapsi toteuttaa myös itseään ja hänen on mahdollista kokea asioita, joita hän ei ehkä todellisuudessa uskaltaisi vielä kohdata. Leikin alkeellisin muoto on vauvaiän harjoitteluleikki, jossa lapsi toistaa jo oppimiaan toimintoja huvin vuoksi. Lapsen minätietoisuus ja kehon kaava alkavat muodostumaan ja vahvistumaan tämän leikin myötä. Harjoitteluleikit ovat usein varhaislapsuudessa lapsen ja aikuisen välisiä kurkistelu-, hypyttely-, laulu- ja loruleikkejä. Tässä iässä harjoitteluleikki ei sisällä esittävää symbolista toimintaa eikä leikkimisen tekniikkaa. (Ojala 1987,75.)

Vähitellen leikki muuntuu symbolileikiksi, joka on tärkeä lapsen henkiselle kehitykselle. Symbolista leikkiä lapsi leikkii yleensä 2-3 vuoden ikäisenä. Symbolileikkejä lapsi leikkii yleensä itsekseen, mutta symbolileikki voi olla myös rinnakkais-leikkiä leikkikavereiden läsnä ollessa, jolloin jokaisella leikkijällä on omat leikkinsä ja välineensä. Lapsi oppii ymmärtämään, että sanoilla ja tavaroilla on omat merkityksensä. Lapsi luo oman mielensä mukaisia symboleja ilmaisemaan sitä, mitä hän ei kielen keinoin ja käsittein pysty muotoilemaan ja sulattamaan. Leikissä lapsi voi käsitellä turvallisesti ristiriitoja, pelkoja ja vihamielisiä tunteita. (Ojala 1987, 75.) Lapsi oppii paljolti mallista ja hän jäljittelee leikeissään vanhempiensa toimia. Jäljittely on Piagetin mukaan lapsen mukautumista todellisuuteen ja leikkiessään symbolileikkejä lapsi sulauttaa todellisuutta minään, itselleen sopivaksi. (Piaget 1997, 61.)

Roolileikit kuuluvat keskeisesti leikki-ikään (3-6v). Roolileikeissä lapsi matkii aikuisten tai tietyn hahmon toimintaa. Tässä vaiheessa lapsen roolinottokyky, oma minäkäsitys ja sukupuolen pysyvyyden ymmärtäminen kehittyvät. Yleisiä tyttöjen roolileikkejä ovat erilaiset hoivaleikit, kuten koti- ja lääkärileikit. Pojat innostuvat seikkailuleikeistä; merirosvo- ja dino-

saarusleikeistä. Roolileikkejä leikitään yhteisleikkeinä tai itsekseen ja leikeissä on keskeisellä sijalla asiaankuuluvat roolivaatteet ja varusteet. (Helenius 1993, 36–38.) Lapsi harjoittelee vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä tutustuu sosiaalisten toimintojen merkityksiin erilaisten roolileikkien myötä. (Christensen & Launer 1989, 25–32)

Sääntöleikit ovat suosittuja kouluikäisen leikkejä. Niiden avulla lapsi jäsentää oppimaansa ja harjoittelee ongelmanratkaisutaitoja. Keskeisellä sijalla eivät ole enää roolit vaan säännöt, koska leikkiä leikitään sääntöjen mukaan ja niiden noudattamisessa ollaan tarkkoja. Lapset oppivat huomaamaan, ettei leikeistä tule mitään, elleivät kaikki noudata yhdessä sovittuja sääntöjä. Tämän sisäistäessään lapsi on ottanut askeleen eteenpäin sosiaalistumisen tiellään. Leikki toimii luonnollisena harjoitteluna ja valmentautumisena yhteiskuntaan ja aikuisten maailmaan. Harjaantuneet leikkijät pystyvät neuvottelemaan ja sopimaan erimielisyydet paremmin kuin ne lapset, jotka ovat tottumattomimpia sääntöleikkeihin tai leikkimiseen yleensä. Sääntöleikkeihin voidaan katsoa kuuluvan pihaleikit, kuten polttopallo ja mustamies. Tähän kehitysvaiheeseen kuuluvat myös erilaiset rakenteluleikit; legot, meganot, pikkueläimet ja sotilaat. Näissä leikeissä on aluksi mukana leikin symboliikkaa ja ne liittyvät läheisesti lapsen tiedollisiin prosesseihin. Niiden avulla lapsi sulauttaa ja mukauttaa henkisiä perusrakennelmia. (Ojala 1987, 75.)

Leikkejä voidaan ryhmitellä myös lasten kulttuuriperinteestä käsin. Liikuntaleikkejä ovat kiinniottoleikit mm. hippa, mustamies, merenahti ja sudenkuoppa. Piiloleikkejä ovat erilaiset kätkeytymisleikit, yleisimpiä kirkonrotta ja vinkki. Leikkisodat ja -taistelut ovat yleensä yksilö vastaan yksilö- tai joukkue vastaan joukkue-leikkejä, joita käydään sovittujen sääntöjen mukaisesti. (Rintanen, Liekas & Turunen 1976, 86.)

Leikin merkitystä oppimisen kannalta korostetaan paljon. Leikkipedagogiikan mukaan lasten spontaani leikki luo perustan myöhemmälle ”varsinaiselle” oppimiselle. Lapsi oppii oppimisen taidot leikkimällä. Oppimista tapahtuu ikään kuin itsestään ja huomaamatta. (Strandell 1996, 107.)

Sekä työmoraali että tieto lapsen kehityksestä ohjailevat käsityksiämme leikistä. Verrattaessa vanhempien ja erityisesti äitien sekä eri opettajien asenteita leikkiin, huomataan selkeitä eroja. Koulun opettajat suhtautuvat varautuneimmin leikkiin, kun taas lastentarhanopettajat pitävät leikkiä merkittävänä lapsen kehitykselle. Osa vanhemmista näkee lapsen ”projektina” eli

aloittavat jo varhain lapsen valmentamisen kouluun ja aikuisuuteen. Toiset vanhemmat toteavat puolestaan, että ”tosi elämä alkaa ajallaan”. He ovat sitä mieltä, että lasten on saatava leikkiä niin pitkään kuin mahdollista. Lapsuus aikaa arvostetaan huolettomana elämänvaiheena. (Kauppinen 1996, 27.)

Leikki itsessään on pitkälti teollistunut. Aikuisten luomat leikki- ja fantasiamaailmat ovat ottaneet valtaa lapsen omaehtoiselta ja luovalta leikiltä. Nykylapsen leikki todentuu leikkiteollisuuden tuottaman runsaan leikkikalumaailman avulla. Viime vuosien lapsitutkimus on kohdentunut tähän aikuisten rakentamaan lapsi- ja leikkikulttuuriin. Leikkiteoriat ja -tutkimukset ovat käsitelleet leikin vaikutusta lapsen kehitykseen ja sosiaalisiin taitoihin sekä leikkikalujen ja ohjelmoidun leikin merkitystä lapselle. Leikkikulttuuria on pyritty teoretisoimaan ja tieteellistämään aikuisten näkökulmasta käsin, mutta ajatus leikin syvimmästä olemuksesta lapsuuteen liittyvänä tärkeänä ajanvietetapana on yhä säilynyt. (Lönnqvist 1996, 53–54.)

Lasten leikkiin käyttämä aika varhaislapsuudessa ja leikki-ikäisenä on suuri. Koskenniemi (1982) on arvioinut ”alle kouluikäisten lasten leikkivän jopa kolmanneksen valveilla viettämästään ajastaan” (Koskenniemi 1982, 82). Kouluikään saavuttaessa leikkiaika vähenee ja lapsen vapaa-aikaa rikastuttavat koulutehtävien lisäksi monenlaiset harrastustoimet. Kumminkin koulun välitunti tarjoaa päivittäin tuokioita luovaan leikkiin, vapaaseen yhdessäoloon, lepoon ja virkistäytymiseen sekä liikkumiseen että energian purkamiseen koulutyön lomassa.

Opetusministeriön 21.8.1998 säätämän perusopetuslain (628/1998) mukaan opetukseen käytetty aika tuntia kohden tulisi olla vähintään 45 minuuttia (Opetustoimen lainsäädäntö 2002). Perusopetuslaki vuodelta 1991 määrittäi välitunnin pituudeksi vähintään kymmenen minuuttia. Opetukseen ja välituntiin käytettävä aika voidaan järjestää myös toisin, jos se on tarkoituksenmukaista oppilaiden iän, kehitystason, opetettavan aineen tai opetustapojen vuoksi. (Toivonen 1991, 109.) Käytännössä tämä tarkoittaa useissa kouluissa 45 minuutin pituista oppituntia ja 15 minuutin välituntia.

Oppilaat siis käyttävät koulupäivästään yhteensä noin tunnin verran välitunneilla olemiseen ja peruskoulun aikana välitunteja kertyykin keskimäärin 2000 tuntia oppilasta kohti (Nupponen 1997, 65). Välitunneilla lapsilla on säännöllisesti mahdollisuus vapaaseen ja luovaan leikkiin

sekä monenlaisten ystävyysuhteiden solmimiseen. Välituntileikit ovat luonteeltaan sosiaalisvoittoisia ja liikuntapainotteisia leikkejä (Koskenniemi 1982, 83).

Tutkimuksessani tarkastelen välituntitoimintoja leikkinäkökulmasta käsin. Sisällytän leikkikäsitteen alla kaikki kyselylomakkeessa esiintyvät välituntitoiminnot, lukuun ottamatta ei-leikinomaista toimintaa. Uskon Karvisen (2001) tavoin, että lapset liikkuvat luonnostaan liikunnan ollessa heille leikkiä (Karvinen 2001, 22). Olen luokitellut kyselylomakkeen leikki-toiminnot Piaget'n jaottelun mukaisesti.

Taulukko 1. Leikkijaottelu

Harjoitteluleikit	Roolileikit	Sääntöleikit	Rakenteluleikit	Ei-leikinomainen toiminta
<ul style="list-style-type: none"> - juossut kilpaa - hyppinyt hyp-pynarulla - hyppinyt vistiä - hyppinyt ruu-tua - keinunut - kiipeillyt - laskenut liu-kumäkeä 	<ul style="list-style-type: none"> - Kirkonrotta - Vinkki - Poliisi ja rosvo 	<ul style="list-style-type: none"> - Jalkapallo - Polttopallo - Keinupallo - Superpallolla leikkiminen - 10 tikkua lau-dalla - Tervapata - Mustamies - Hippa - Väri - Peili 	<ul style="list-style-type: none"> - Rakennellut hiekasta yksin - Rakennellut hiekasta muiden kanssa - Rakennellut lumesta yksin - Rakennellut lumesta muiden kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - Kävellyt väli-tuntivalvojan kanssa - Vaihdellut keräilyesineitä - Tehnyt koulu-tehtäviä - Jutellut - Kävellyt - Istuskellut - Tapellut

3.2 Lasten sosiaaliset taidot ja leikin sosiaalinen merkitys

Liikunnallisten pelien ja leikkien sekä urheiluseurojen toiminnan on yleisesti katsottu edistävän lapsen sosiaalisuutta ja kehittävän moraalista ajattelua. Koska urheillessa suositaan erilaisia joukkuepelejä ja parityöskentelyä, toiminta vaatii reilun pelin sääntöjä. Silloin kaikki noudattavat yhteisiä pelisääntöjä, johon kuuluvat rehellisyys ja toisten kunnioittaminen. (Telama & Laakso 1998, 275.) Jotta leikki ja liikunta edistäisi sosiaalista oppimista, tulee sen tarjota paljon tilanteita, joissa on mahdollisuus vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön muiden kanssa. Silloin oppilaiden auttamiskäyttäytyminenkin edistyy. Edellytyksenä on, että oppilaat työskentelevät mahdollisimman monen parin kanssa, eikä vain yhden ja saman kanssa. Moraalinen ajattelu kehittyy, mikäli peleissä tulee eteen ristiriitilanteita, joita on pakko ratkoa keskustelemalla. (Telama & Laakso 1998, 285–286.)

Kun lapset alkavat leikkiä sääntöleikkejä, he vähitellen ymmärtävät, että säännöt koskevat kaikkia leikkilanteissa ja että heidän oma tahtonsa ei hallitsekaan. Tällöin kehittyvät tärkeät sosiaaliset käsitteet oikeudenmukaisuus ja solidaarisuus. (Kauppinen 1996, 28.) Myös rooli- leikkejä leikittäessä minäkeskeisyys vähenee, mikä näkyy taitona ottaa toisten tunteet huomioon. (Bee 2000, 173.)

Joukkuepeleihin kuuluu kolme tärkeää ominaisuutta, toisista riippuvaisuus, *interdependence*, tehtävien jako ja kilpailu. Toisista riippuvaisuus aiheuttaa sen, että kaikkien tulee tehdä yhteistyötä ja luottaa ja tukea toisia, jotta peli kulkisi. Toiseksi jokaisella on pelissä tietty alue, joka tulee hoitaa hyvin, jotta koko joukkue menestyisi. Se vaatii kuitenkin yhteistyötä; jotta koko joukkue voisi tehdä parhaansa, jokaisen pelaajan tulee auttaa toisia tekemään oma osuutensa hyvin. Joukkuepelit opettavat lasta kunnioittamaan sääntöjä, voittamaan ja häviämään sekä toimimaan ryhmässä pelin reilun hengen mukaan. (Newman & Newman 1995, 382.)

Myös Shaffer (1999) pitää leikkiä tärkeänä lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Hänen mukaansa leikki luo mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta, suunnitelmallisuutta ja ongelmanratkaisutapoja sekä kieltä kommunikoimiseen. Siten ei voida sanoa, että leikki olisi hyödytöntä. Leikin avulla lapset edistävät sosiaalista, emotionaalista ja älyllistä kehitystä. (Shaffer 1999, 242.)

Sosiaaliset taidot ymmärretään yksilön kyvyksi selviytyä ihmisten välisessä kanssakäymisessä arkielämässä ja saada tästä myönteisiä kokemuksia. Lasten kohdalla tällaisia kokemuksia ovat mm. leikkiin mukaan pääseminen ja niissä onnistuminen. Vuorovaikutustilanteissa onnistuminen edellyttää sosiokognitiivisia taitoja, toisin sanoen tietoisuutta omasta käyttäytymisestä ja sen vaikutuksesta muihin sekä toisten ihmisten toimintojen tarkkailua ja niiden tulkintaa. Sosiaaliset taidot ja niiden kehittyminen ovat aina yhteydessä ihmisen aikaisempiin vuorovaikutuskokemuksiin ja kognitiivisen kehitykseen. Näitä yksilön henkilökohtaisia ja ympäristöstä ammennettavia sosiaalisuuteen vaikuttavia tekijöitä kuvataan sosiaalisen kompetenssin käsitteellä. Ihmisen sosiaalinen kompetenssi, kyky toimia yhteistyössä toisten kanssa, rakentuu sosiaalisuuden eri ulottuvuuksista; sosiokognitiivisista taidoista, positiivisista vuorovaikutuskokemuksista, minäkuvasta ja motivaatiosta käsin. Kompetenssin määrittely on vaikeaa ja sen arvioimista onkin kritisoitu yksilön persoonallisuuteen takertuvaksi ja myös tilannesidonaiseksi. Kompetenssia voidaan mitata erilaisten sosiogrammien kuten Morenon sosiometrin avulla, jotka ilmentävät lasten kokemuksia luokkatovereittensa käyttäytymisestä. (Poikkeus 1998, 126–128.) Kukkonen ja Pölkki (1996) ovat kiinnittäneet huomioita sosiometrien puutteellisuuteen mitata lasten sosiaalisuutta. Heidän mielestään toverisuhteiden määrä kertoo vain sen onko lapsi suosittu tai ei, mutta ei tuo esiin, mitkä ovat ne merkittävät sosiaaliset taidot, jotka vaikuttavat lapsen suosittuun asemaan. (Kukkonen & Pölkki 1996, 357.)

Vuorovaikutus muihin ihmisiin alkaa lapsen elämän ensihetkistä lähtien ja vauva seuraa katseellaan ihmisiä sekä osoittaa kasvavaa kiinnostusta toisiin ihmisiin. Jo 3-4 kuukauden ikäisenä lapsi hymyilee ja jokeltelee vuorovaikutuksessa läheistensä kanssa, erottaen tutut ihmiset vieraista. (Poikkeus 1998, 124.) Perustarpeisiin vastaaminen tässä kehityksen varhaisessa vaiheessa luo vahvan kiintymyssuhteen lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välille. Bolbyn kiintymysteorian mukaan tämä kiintymyssuhde herättää turvallisuuden tunnetta lapsessa ja heijastuu jatkossa lapsen elämässä luottamuksena toisiin ihmisiin sekä häneen itseensä. Nämä itsensä turvalliseksi tuntevat lapset on todettu sosiaalisesti aktiivisiksi ja nauttivan toisten lasten arvostusta. Tutkimusten mukaan turvattomaksi itsensä kokeneilla lapsilla on ollut taipumusta vetäytymiseen ja epäröintiin sosiaalisissa tilanteissa. (Atkison, Atkison, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema 2000, 92–95.)

Lapsen kehityksen varhaisvaihe määritellään kognitiivisen teorian näkökulmasta sensomotoriseksi kaudeksi, jonka alkuvaiheessa vastasyntynyt toimii vain imemis- ja näkemisrefleksiensä ohjaamana. Vähitellen lapsi oppii yhdistämään aisti- ja liiketoiminnot toisiinsa ja

tekemään siitä päätelmiä. Sensomotorisen vaiheen loppupuolella lapsi on oppinut rakentamaan alkeellisia skeemoja, eri tilanteisiin sopivia toimintakaavioita, jotka ohjaavat lapsen päättelyä ja käyttäytymistä. (Atkison ym. 2000, 77.) Leikin kehittyminen alkaa nimenomaan näiden vauvaiän tutkivien liiketoimintojen myötä, kun lapsi oppii huomaamaan oman toimintansa seurauksia sekä eriyttämään toimintansa ja toiminnan kohteet toisistaan (Helenius 1993, 17).

Toisella ikävuodella lapsen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vastavuoroisuus lisääntyy, mikä näkyy myös leikkimisessä. Piiloutumis- ja etsimisleikit edellyttävät leikkijöiden vastavuoroisuutta, samoin karkuun juoksemis- ja kiinniottamisleikit. Leikki-ikäisenä 3-4 vuoden vanhana lapsen sosiaalisten taitojen kehitys on huimaa. Puheen ja kielen kehittymisen myötä lapsi voi ilmasta itseään paremmin ja kasvattaa kanssakäymistään yhä laajemmalle. (Poikkeus 1998, 125.) Kognitiivisen teorian mukaan leikki-ikäisenä, esioperationaalisessa vaiheessa, lapsen sosiaalinen minä herää ja yhteisleikit lisääntyvät. Kuitenkin lapsen ajattelu on vielä egosentristä ja lapsen päättelyä ohjaavat konkreettiset havainnot sekä tunteet. (Atkison ym. 2000, 77–78.)

Kouluikäinen lapsi pystyy jo omatoimisiin kaverisuhteisiin. Hän kykenee muodostamaan itsenäisesti ystävyysuhteita, jotka eivät koulun aloittamisen vaiheessa ole vielä kovinkaan pysyviä tai pitkäaikaisia. Piaget katsoo lasten omatoimisen yhteistyön edistävän moraalisen ajattelun kehittymistä. (Helenius 1993, 44–45.) Kolmasneljäluokkalaisella on vahva itsenäistymisen halu sekä omanarvon tunne ja hän odottaa kunnioittavaa suhtautumista ympäristöltään. 9-10-vuotias on hyvin kiinnostunut vertaisryhmästä ja samaistuminen omaan ryhmään on voimakasta. Toisaalta vastakkainen sukupuoli koetaan vastenmielisenä, eikä tyttöjen ja poikien välillä ole juurikaan yhteisleikkejä. (Aho 1993, 71–72.)

Kiintymyssuhteella lapsen ja vanhemman välillä on osoitettu olevan merkitystä lapsen sosiaalisuuteen myös kouluikässä. Vanhemman ja lapsen tapa olla yhdessä heijastuu lapsen toverisuhteissakin. Vanhempien reagointi lapsensa käyttäytymiseen esim. vahvistamalla tai rangaistamalla tai keinot keskustella tunteista ja sosiaalista tilanteista voivat näkyä lasten keskinäisessä kanssakäymisessä. Turvallisessa lapsi-vanhempi suhteessa kasvanut lapsi luo helposti uusia ystävyysuhteita ja kykenee ylläpitämään niitä. (Hartup 1982, 179; Yliluoma 1996)

Kognitiivisen kehitysteorian mukaan 7-11 vuoden iässä, konkreettis-operationaalisen ajattelun vaiheessa lapsi tulee yhä sosiaalisemmaksi. Hänellä saattaa vielä esiintyä minäkeskeistä ajattelua, mutta yleisesti hän osaa jo asettua toisen asemaan ja ottaa toisetkin leikeissä huomioon. (Shaffer 1999, 249.) Myös Korkiakangas (1998) artikkelissaan tuo esille alle kouluikäisen lapsen minäkeskeisyyden, joka alkaa kouluun tulon myötä heikentyä. Lapsen egosentrinen ajattelu vähenee ja hän kykenee erottamaan omat tunteensa ja tahtonsa toisten tunteista sekä vertailemaan ja rinnastamaan niitä toisiinsa. (Korkiakangas 1998, 190.) Myös leikeissä sosiaalisuuden aste kasvaa lapsen kehityksen myötä, varhaislapsuuden yksinleikeistä, rinnakkaisleikkien kautta yhteistoimintaan ja vastavuoroisuuteen (Helenius 1993, 62).

Vanhemmat vaikuttavat lapsiinsa sekä tietoisesti että tahtomattaan. Lapset omaksuvat ihmisten välisen vuorovaikutuksen, sukupuoliroolien ja parisuhteen mallit hyvin pitkälti omilta vanhemmiltaan. Elämänasenteen, työnteon, rahankäytön ja vapaa-ajan toimimisen mallit, kuin myös samankaltaisten arvojen omaksumisen on osoitettu siirtyvän sukupolvelta toiselle. (Hurme 1998, 149.) Tämän sosiaalisen periytymisen taustalla on lapsen sosiaalinen oppiminen; omaan kulttuuriin sosiaalistuminen oppimisen kautta. Sosiaalinen oppiminen tapahtuu havainnoimalla ja jäljittelemällä toisia ihmisiä, heidän käyttäytymistään ja niiden seurauksia. Bandura (1963) on tutkinut havainnoimisen kautta tapahtuvaa oppimista ja on löytänyt kolme tapaa, jolla käyttäytymismalleille altistuminen vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Lapsi voi toisia lapsia seuraamalla ensinnäkin oppia uudenlaista käyttäytymistä, toiseksi hänen jo aiemmin opittu käytösmalli voi nousta esiin tai kolmanneksi malleille altistuminen voi hillitä tai vapauttaa jo opittuja käyttäytymistapoja. (Gage & Berliner 1998, 234–235.)

Lapsen tullessa kouluikään kavereiden merkitys malleina vanhempien ohella kasvaa ja luonnollista irtaantumista omista vanhemmista alkaa vähitellen tapahtua. Kavereiden mielipiteillä ja suhtautumisella on vaikutusta lapsen itsearvostuksen ja hyväksynnän tunteeseen sekä lapsen voimakas samaistumisen halu vertaisryhmään luo painetta samankaltaiseen käyttäytymiseen. (Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 95.)

Banduran (1963) mukaan lapsi oppii myös sijaiskokemusten kautta, jolloin lapsi näkee toisen lapsen palkitsemista ja tämä saa hänet jäljittelemään palkitun lapsen käyttäytymistä tai seuraamalla toisen lapsen rankaisua hän oppii välttämään tekoja, jotka johtivat rangaistukseen toisen lapsen kohdalla. (Gage & Berliner 1998, 236.)

Käyttäytymismallit vaihtelevat myös koulukohtaisesti. Tarja Tolosen (2001) näkemyksessä nuorten kulttuureissa koulussa havaittiin eroja mm. ”kovis- ja nörttipoikien” käyttäytymisessä kahden koulun välillä. Se käytös, mikä oli ”nörttitoimintaa” toisessa koulussa, ei ollut sitä toisessa. (Tolonen 2001, 159.)

Poikkeus (1998) ottaa esille ”hyljeksittyjen” tyttöjen ja poikien erilaiset käyttäytymistavat välitunnilla. Hänen mukaansa ”hyljeksityt” pojat nahistelevat ja painivat muita enemmän ja tytöille puolestaan on ominaista runsas rinnakkaisleikki. Lisäksi pojat, jotka jäävät usein vaille huomiota, hakeutuvat omasta halustaan yksinäisyyteen tehden esim. rakenteluleikkejä. (Poikkeus 1998, 130.) En kuitenkaan paneudu tähän lapsen sosiaalisen aseman osa-alueeseen omassa tutkimuksessani.

3.3 Lasten fyysiset taidot ja leikin fyysinen merkitys

Lapset liikkuvat ja leikkivät luonnostaan. Heille liikunta ei ole kunnon kohottamista tai terveyden ylläpitämistä, kuten aikuisille, vaan heille liikunta on leikkiä. Lapsen liike syntyy kehityksen ja kasvun tarpeista. Liikkumalla lapset oppivat hallitsemaan oman kehonsa. Kiipeily, roikkuminen, tasapainoilu, juoksu, hyppääminen ym. lasten jokapäiväiset rutiinit ovat kaikki lasten oman kehon mahdollisuuksien tutkimista. (Karvinen 2001, 22.)

Liikuntaleikkien avulla lapsi oppii paitsi edellä mainittuja sosiaalisia taitoja, myös suuntia, etäisyyksiä, käsitteitä, rajoja, sijaintia, kokoja, määriä, muotoja ja värejä. Liikunnalla voidaan myös harjoittaa kehon eri osa-alueiden toimintoja, mm. oikean ja vasemman puoliskon välistä työskentelyä ja yhteistyötä. (Huisman 2001, 65.)

Erilaiset rakenteluleikit esim. hiekasta tai lumesta tuottavat lapselle kosketus-, lihas- ja nivelaistiärsyksiä. Pallonheitto- ja kiinniottoleikit harjaannuttavat silmän ja käden yhteistoimintaa ja etäisyyksien arvioimista. Ruutu- ja naruhyppelyleikkien kautta lapsen tasapainoreaktiot ja kehon motorinen ohjailu kehittyvät. Piiloleikkien myötä lapsen oman kehon ja tilan hahmottaminen vahvistuvat. (Ayres 1987, 132–133.)

Liikkuminen on edullista ja jopa välttämätöntä lapsen kehitykselle, hyvinvoinnille ja terveydelle. Koska tutkimusten mukaan suomalaisista lapsista 13 % on ylipainoisia tullessaan kou-

luun, lihavuuden ehkäisyn ja hoidon kannalta olisi tärkeää, että lapsi liikkuisi paljon ja kuluttaisi siten paljon energiaa. On kuitenkin muistettava, että lapsi jaksaa liikkua vain, jos se on hänelle mielekästä. Siksi liikkumistapoja tulee vaihdella usein niin, että sekä verenkiertoelimistöä että lihaksia rasitetaan vuorotellen. (Laukkanen 2001, 72.)

Lapsen kasvukaudet saattavat joskus vaikuttaa siihen, että lapsesta tuleekin yhtäkkiä uudestaan kömpelö tai kykenemätön jo opittuihin taitoihin. Koska lapsen jalkaterät ja sääret kasvavat ensin, saattaa hän usein kompastua omiin jalkoihinsa tai juosta päin ovea. Siksi kasvukaudet tulisi ottaa huomioon lasten liikuntatilanteissa sisällyttäen niihin aina myös perusliikkeiden harjaannuttamista. (Huisman 2001, 65.)

Varhaislapsuudessa 1-3- vuoden ikäisen perusliikkeisiin kuuluvat kävely, kieriminen, kuperkeikka, kiipeäminen, työntäminen, vetäminen, riippuminen, keinuminen, heiluminen, astuminen; tasa- ja vuoroaskelin, heittäminen, kiinniotto, tasapainoilu, hyppääminen ja juokseminen sekä juoksemisessa pysähtyminen, suunnanvaihto ja mutkittelu. Liikekoordinaatio on vielä kehittymässä ja siksi liikkeet ovat epätäydellisiä tässä vaiheessa, mutta mm. leikeissä tapahtuvan harjoittelun kautta taidot hioutuvat täsmällisemmiksi. (Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 72–77.)

Leikki-ikäisenä, 4-6 – vuotiaana, perusliikkeiden suorittaminen on kehittyneempää ja liikeyhdistelmien oppimista alkaa tapahtua. Yleisesti liikkeet tulevat tarkoituksen- mukaisemmaksi ja nopeimmiksi. Kielen ja ajattelun kehittyminen näkyy myös liikunnassa, jolloin lapsi pystyy löytämään kielen merkityssisältöjä liikunnastakin. Hän oivaltaa perusliikkeiden olevan liikemalleja ja pystyy yhdistelemään mielessään sanallisesti annettuja ohjeita omiin mielikuviinsa liikkeistä. Liikekoordinaatio paranee, mitä lähemmäksi lapsi tulee kouluikää ja 6-vuotias hallitsee jo yleisimmät perusliikkeet sekä niiden yhdistelmiä. (Karvinen ym. 1991, 84–89.)

Kouluiässä liikunnallisen kehityksen peruspiirteitä ovat yleinen liikehallinnan parantuminen, liikemuotojen ja -tarkkuuden automatisoituminen sekä niiden vahvistumisen liikemalleiksi. Koululainen on yleensä saavuttanut perusliikkeiden perusvaiheen, vaikka vaikeuksia voi olla tytöillä pallonheitossa ja kiinniottossa. Tässä vaiheessa myös spesifien liikemuoto lisääntyy ja liikkeiden yhdistelmät opitaan; juoksu, ponnistus, hyppy, alastulo ja jousto nivoutuvat yhteen ja näin pituushypyn harjoittelu on helpompaa. Juoksussa lapsi kykenee vaihtamaan suuntaa, pysähtymään ja säätelemään nopeutta tarvittaessa. Lisäksi lapsen kuntokyvyyt mm.

nopeus, voima ja kestävyys paranevat. (Karvinen ym. 1991, 99–104.; Nupponen 1997, 42–47.)

Leikin fyysiseen merkitykseen kuuluu myös energian purkautuminen. Liikkuessaan leikeissä lapset laittavat koko energiavarastonsa käyttöön. Leikissä vuorottelevat lepo ja ponnistus, jolloin toiminta on rytmillistä ja ”virtaavaa”, kuten Anttila (2001, 83.) toteaa. Ylijäämäenergian teorian mukaan leikki toimii maailmanlaajuisesti ylimääräisen energia purkautumisen muotona, vaikka leikit ovat erilaisia eri puolella maailmaa. Jaksakseen opiskella, lapsi tarvitsee lepoa ja virkistystä. Virkistäytymisnäkökulmasta katsottuna lapsi latautuu nimenomaan leikkimällä ja liikkumalla. (Rintanen ym. 1976, 82–83.)

3.4 Sosiaalinen merkitys sukupuolinäkökulmasta

Sukupuoli määrittää henkilön nimeämisenä naiseksi tai mieheksi biologisin perustein. Lapsi syntymänsä hetkellä todetaan joko tytöksi tai pojaksi ja kehittyessään aina tietoisuuden varhaisvaiheista lähtien lapsi alkaa rakentaa sukupuoli-identiteettiään ja psykologisesti samastumaan omaan sukupuoleensa. Sukupuoli-identiteetin kehittyminen edellyttää ensinnäkin tietoisuutta siitä, että on olemassa kaksi eri sukupuolta, toiseksi itsensä ymmärtäminen ja tunteminen joko tytöksi tai pojaksi sekä omalle sukupuolelle ominaisen käyttäytymisen ilmaantumista. (Hutt 1982, 231–233.) Sukupuolta tarkastellaan usein tyttöjen ja poikien välisten erojen kuvaamisena. Sukupuolen muotoutuminen voidaan havaita myös toiminnan kautta, jolloin se nähdään arkisena käytäntönä, ajatuksina sekä kielen muotoina. (Tolonen 2001, 32–33.)

On olemassa useita teorioita sosiaalisen sukupuolen kehittymisestä. Sukupuoliskeemateorian mukaan sosiaalisen sukupuolen kehittymisen perustana on sosiaalinen ja kognitiivinen oppiminen (Keskinen 1996, 107). Sukupuolirooli omaksutaan ympäristön, perheen ja koulutuksen välityksellä mallioppimisen myötä (Lahelma 1992, 29). Sukupuolirooli on yhteiskunnan normien ja odotusten luoma käyttäytymismalli miehille ja naisille sukupuolen mukaan. Mischellin (1966) mukaan käyttäytymismuotojen kehittyminen on prosessi, jossa havainnoinnin, jäljittelyn ja samaistumisen kautta omaksutaan omalle sukupuolelle tyypillinen käyttäytymismalli. Mischell (1966) määrittää sukupuolille tyypillisen käyttäytymismuodon käyttäytymiseksi, josta palkitaan eri tavoin eri sukupuolen edustajat. Tämän ulkoisen vahvistamisen teho

laskee lapsen kasvaessa isommaksi ja merkityksellisemmäksi nousevat lapsen itsearviointi sekä oma hyväksyntä sukupuoliikäytymisestään. Lapsen käyttäytyminen rakentuu enemmin hänen sosiaalisen oppimisen historian myötä kuin sukupuoli-identiteetin kautta. (Hutt 1982, 212).

Sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta kouluikäisillä on havaittu olevan joitakin eroja sukupuolten välillä. Pohjoismaisiin 10-vuotiaisiin lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa todettiin alhaisemman kompetenssin omaavien lasten joukossa olevan enemmän poikia (37 %) kuin tyttöjä (14 %). (Pölkki, Kukkonen, Forssén & Kähkönen 1996, 129.) Tämän tuloksen pohjalta voitane ajatella pohjoismaisten tyttöjen olevan sosiaalisilta taidoiltaan poikia vahvempia ja jossain määrin kehityksessään poikia edellä. Myös Aho (1993) tuo esiin tyttöjen nopeamman sosiaalisen kehityksen verrattuna poikiin. Eroa Aho on todennut tyttöjen mm. empaattisuudessa ja auttavaisuudessa. Yleisesti ajatellaan tyttöjen olevan myös kielellisesti kyvykkäämpiä ja vuorovaikutustaidoissaan lahjakkaampia kuin poikien, tyttöjen varhaisemman puheenoppimisen seurauksena, mutta tämä ero sukupuolten välillä kuitenkin tasaantuu jonkin verran lasten kasvaessa vanhemmiksi (Gage & Berliner 1998, 170–171).

Tyttöjen ja poikien puhekulttuureja vertailtaessa onkin havaittu tyttöjen kommunikaatiotaidot kehittyneemmiksi kuin poikien. Tytöt ovat mukautuvaisempia keskustelusääntöjen noudattamisessa ja heidän käyttäytymisensä kontrollointi oli vahvempaa kuin poikien. (Baxter 2002, 15.)

Opettajien käsityksiä tytöistä tutkinut Tarmo (1992) tuo esiin käyttäytymiseroja tyttöjen ja poikien välillä. Tarmo syvähaastatteli yläasteen opettajia etsien eroja oppilaiden kiltteudessa, hyvissä tavoissa ja häiriökäyttäytymisessä. Tytöt koettiin opettajien keskuudessa kiltteemmiksi ja ahkerammiksi kuin pojat. Poikien riitely ja häiriökäyttäytyminen nähtiin myös osittain myönteisenä, avoimempana ja reilumpana kuin tyttöjen vastaava käyttäytyminen. Tyttöjen kiltteys voitiin tulkita myös negatiivissävytteiseksi miellyttämishaluksi tai silmäpalvonnaksi, kun taas poikien kiltteys salli ajoittain myös ”tuhmuuksia”, muuttumatta silti huonoksi käyttäytymiseksi. Aineiston pienen koon perusteella (8 opettajaa) ei voida tehdä määrällisiä yleistyksiä mutta tutkimuksen tulokset tukevat yleisiä arkikäsitteitä tyttöjen ja poikien käyttäytymiseroista. (Tarmo 1992, 286–288.)

Samanlaisia näkemyksiä on esittänyt Jackson (2002), jonka mukaan poikien jätkämäinen käytös koetaan opettajien keskuudessa haasteelliseksi ja poikien kulttuuriin kuuluvaksi. Pojat voivat verhoilla käyttäytymisensä jätkämäisyyden taakse, mikä tarkoittaa rehentelyä, riehakasta ilonpitoa, maskuliinisuuden korostamista ja häiriökäyttäytymistä. Jätkämäisellä käyttäytymisellä pojat hakevat itselleen tärkeää statusta vertaisryhmän silmissä. (Jackson 2002, 38–47.)

Käyttäytymisessä sukupuolten väliset erot korostuvat lasten kasvaessa ja sukupuoli-identiteetin ja -roolin omaksumisen kehittymisen myötä. Aapola (1992) esittää sosialisointi- ja roolin omaksumisen kehityksen myötä etenevän identiteetin kehitysprosessin olevan erilainen tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen tavoitteena on hyvin läheisten ja intiimien ystävyysuhteiden rakentaminen, joiden kautta he vahvistavat identiteettiään ja minäkuvaansa. Tytöille on tärkeää jakaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan samanikäisten ja samaa sukupuolta olevien kanssa. Tätä Aapola (1992) selittää läheisellä tytär-äitisuhteella. Riippuvuussuhde äitiin voi näkyä myös ystävyysuhteissa miellyttämishaluna ja hyväksynnän etsimisellä. Poikien identiteettiä ja toverisuhteita rakennetaan pitkälle suoriutumisen ja siihen kohdistuvan arvostuksen kautta. (Aapola 1992, 83–84.) Myös Gordon ja Lahelma (1992) kuvailevat tyttöjen olevan huomaavaisempia ja yhteistyöhaluisempia kuin pojat, syytä tähän on selitetty tyttöjen erilaisella kokemuksella ihmissuhteiden tärkeydestä (Gordon & Lahelma 1992, 315.) Tyttöjen ystävyysuhteita tutkimalla on havaittu mm. vaihtuvia pariystävyyksiä, kiinteitä pariystävyyksiä ja ryhmäystävyyksiä. Vaihtuvilla pariystävyyksillä tarkoitetaan kahdenkeskeisiä ystävyysuhteita, mutta vaihdellen eri ystävien kanssa. (Aapola 1992, 86.)

Tyttöjen muuttuminen yhä enemmän poikien kaltaisiksi käyttäytymiseltään on herättänyt keskustelua viime vuosikymmenen aikana. Huolestuneita ollaan oltu tyttöjen roolimallin hämärtymisestä. Aaltonen ja Honkatukia (2002) ovat analysoineet tyttöyttä useista näkökulmista käsin ja tuoneet julki median luomaa kuvaa tyttöjen pahatapaisuuden lisääntymisestä. (Aaltonen & Honkatukia 2002, 207–208).

Sosiaalinen sukupuoli ja kulttuuri liittyvät kiinteästi yhteen. Sosiaaliset sukupuolimallit ja niiden merkitykset voivat vaihdella kulttuureittain. Lapsi kasvaessaan sosiaalistuu elinympäristöönsä ja oppii kokemuksiaan jäsentämällä nimenomaan oman kulttuurinsa sukupuolisia käyttäytymismalleja. (Keskinen 1996, 107.)

Sukupuolta merkittävämpiäkin vaikuttajia lapsen sosiaaliseen kompetenssiin ovat yksilöiden väliset erot. Tytöt ja pojat sisäisinä ryhminä ovat hyvin heterogeenisiä, joihin vaikuttavat yhteiskuntaluokka, kulttuurisen, etnisen ja sosiaalisen kontekstin lisäksi lapsen sosiokognitiiviset taidot ja minäkuva. Tästä syystä kovin yksinkertaistavaa ja jyrkkää tyttöjen ja poikien vastakkainasettelua ei kannattaisi tehdä. (Gordon & Lahelma 1992, 314.)

Koulumaailmaan kohdistuneet tutkimukset ovat tuoneet esiin sukupuolineutraalisuuden koulussa. Peruskoulu nähdään ”sukupuolivapaana” instituutiona. Opettajille tytöt ja pojat ovat ensisijaisesti oppilaita, ei niinkään eri sukupuolten edustajia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käsitellään vain oppilaita, eikä eroa tehdä oppiaineissa sukupuolten välille. Kuitenkin käytännön tasolla voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta; sekä opettajien että oppilaiden asennoituminen ja toiminta paljastavat sukupuolille ominaisia käyttäytymistapoja ja arvoja. (Tarmo 1992, 285.) Näitä oppiaineisiin ja opetukseen liittyviä sukupuolieroja ja arvoituksia en kuitenkaan lähde tarkemmin käsittelemään oman tutkimukseni puitteissa.

3.5 Fyysinen merkitys sukupuolinäkökulmasta

Leikin fyysinen merkitys korostuu 9- 10- vuotiaiden leikeissä. Tässä iässä lapset ovat hyvin kiinnostuneita monenlaisista harrastuksista ja he haluavat kehittää sekä harjoitella fyysisiä taitojaan. Erot tyttöjen poikien väillä eivät ole kovin suuret perusliikkeiden hallinnassa. Alaluokkien ikäiset pojat ovat keskimäärin tyttöjä parempia voimaa, kestävyyttä ja nopeutta vaativissa toiminnoissa; hyppyissä, pallonpotkimisessa ja –heitoissa sekä juoksemisessa. Tytöt onnistuvat poikia paremmin tasapainoon ja notkeuteen liittyvissä suorituksissa. Murrosikää lähestyessä perusliikkeiden erot suurenevat enemmän poikien hyväksi. (Nupponen 1997, 42–46; Mero & Numminen 1990, 56–61.) Pojille tyypillisten liikunnallisten leikkien suosio voi nee johtua osittain poikien paremmuudesta fyysisissä suorituksissa. Kun taas Helangon (1970) näkemyksen mukaan erilaiset tasapainoa vaativat naru-, ruutu ja vistihyppelyjen olevat pelkästään tyttöjen suosiossa (Kauppinen ja Nuottajärvi 1987, 24).

Lasten liittyminen toveriryhmiin ja leikkeihin edellyttävät hyviä vuorovaikutustaitoja. Liittyessään leikkiin lapset käyttävät usein epäsuoria, ei-kielellisiä keinoja; kiertelevät leikkijöiden ympärillä tehden havaintoja leikin säännöistä sekä siihen liittyvistä rooleista. Suotuisalla hetkellä leikkiin pyrkijät jäljittelevät leikkijöitä viestittäen olevansa perillä leikin luonteesta. Täl-

laisen havainnoiva lähestymisstrategia on lapselle turvallisempi vaihtoehto, kuin suora kysymys tai pyyntö leikkiin pääsemisestä, johon sisältyy riski tulla torjutuksi ja pelko sosiaalisten kasvojen menettämisestä. Kouluiässä sosiaalisen maineen merkitys on suurimmillaan ja toverisuosioon liittyy sosiaalinen taitavuus leikeissä. Yleisesti pienemmillä lapsilla korostuu fyysisten ja urheilullisten toimintojen taidot, kun taas myöhemmässä lapsuudessa painottuvat älykkyyden ja luovuuden merkitys kavereiden arvostuksessa. Samankaltainen ero on löydettävissä myös sukupuolten välillä. Tytöt johtaessaan leikkiä käyttävät kielellisiä keinoja, neuvottelevat ja ohjaavat muita leikkijöitä, sen sijaan pojat suosivat fyysisiä toimintoja viestittämiseen. (Poikkeus 1998, 133–134.)

Tyttöjen leikkejä ovat perinteiset roolinottoleikit, joissa harjoitellaan toisen asemaan asettumista sekä vuorovaikutustaitoja. Roolileikit tuovat esiin myös tasa-arvoon ja valtasuhteisiin liittyviä ilmiöitä. (Helenius 1993, 40.) Lasten kokemus tasa-arvosta todentuu vertaisryhmässä eri tavalla kuin ”korkeampi arvoisen” vanhemman kanssa. Tasa-arvoisessa ystävyysuhteessa opitaan demokratiaa sosiaalisissa rooleissa. (Aapola 1992, 94). Sosiaalisesti taitavat lapset kykenevät neuvottelemaan leikin säännöistä ja myös ehkäisemään leikkeihin liittyviä ristiriitatilanteita (Helenius 1993, 41).

Pojille tyypilliset leikit ovat luonteeltaan toiminnallisempia ja yksinkertaisempia kuin tyttöjen leikit. Pojille tärkeitä samaistumiskohteita ovat televisio- ja fantasiamaailman hahmot ja he leikeissään jäljittelevät näitä sankarihahmojen fyysisiä toimia. (Suoninen 1992, 229.) Poikien suosimia leikkejä ovat myös rakenteluleikit, joissa he pääsevät harjoittelemaan avaruudellisia suhteita sekä loogista päättelykykyä (Helenius 1993, 40).

Tyttöjen ja poikien yhteisleikit ovat 9-10-vuotiaille melko harvinaisia, koska yleensä vastakkainen sukupuoli koetaan vastenmielisenä, kuten jo aiemmin mainittiin. (Aho 1993, 72.) Tyttöjen on kuitenkin helpompi toimia sekä tyttömäisesti että poikamaisesti. Poikamainen tyttö, joka menee mukaan poikien leikkeihin, on vertaisryhmässä hyväksyttävämpää kuin tyttömäinen poika tyttöjen leikeissä. (Gordon & Lahelma 1992, 321.)

4 AIEMMAT TUTKIMUKSET

Välituntitoimintoja tarkastelevia tutkimuksia on useita. Etsin lähinnä internetin välityksellä aiheesta tehtyjä tutkimuksia, joita löytyi useita Oulun yliopistosta. Valitsin niistä omaa tutkimustani parhaiten palvelevat. Niistä kaksi olivat lähes samaa aihetta kuin omani, mutta ne olivat pelkästään kvantitatiivisia tutkimuksia. Siksi otin mukaan myös yhden kvalitatiivisen tutkimuksen, joka ei ole aivan samaa aihepiiriä kuin omani, mutta käsittelee kyllä välituntiaakin. Tutustuin huolellisesti kaikkiin tutkimuksiin ja sainkin paljon hyviä vinkkejä johtopäätös- ja pohdintaluvuista. Siten vältin monia jo aiemmin havaittuja kokemattomuudesta johtuvia harhapolkuja. Lisäksi sain jo valmiiksi luotuja kysymyksiä omiin kyselylomakkeisiin. Yhdistelinkin eri tutkimuksista minua parhaiten palvelevia kysymyksiä omien rinnalle.

Jani Polvisen ja Olli Vatasen (2001) Pro gradu-tutkielmassa ”Miten pihalla?” kartoitettiin Kajaanin koulujen neljäsluokkalaisten välituntitoimintoja. Välituntitoimintaan liittyvistä asioista keskityttiin pääasiassa liikunnallisuuden, vanhempien liikunnallisuuden, kouluympäristön ja sukupuolen merkityksiin. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Tutkimuksessa selvitettiin ensiksi, mikä oli suosituin tapa viettää välitunti. Tulokseksi saatiin, että suosituimpia välitunnin viettotapoja olivat liikunnalliset toiminnot. Toiseksi tutkimuksessa eroteltiin sukupuolittain suosituin välitunninviettotapa. Sukupuolten välillä havaittiin eroja tyttöjen suosissa sosiaalisia ja keveitä liikunta-aktiiviteettejä ja poikien fyysisesti raskaita leikkejä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko eri koulujen välituntiviettotavoissa eroja. Eroja ilmeni, joita selitettiin erilaisen fyysisen ympäristön aikaansaannoksiksi. Neljäs ongelma tutkimuksessa oli selvittää, onko vanhempien liikunta-aktiivisuudella yhteyttä lasten välituntiliikuntaan. Mainittavaa yhteyttä ei löytynyt. Välitunnin merkityksistä saatiin selville, että lapset pitivät välitunteja hyvin merkityksellisinä, tytöt lähinnä juttelun takia ja pojat ylimääräisen energian purkamiseen. Viimeiseksi oppilailta kysyttiin, minkälainen on unelmien koulupiha, jolloin vastauksiksi saatiin lähinnä toiminnallisia ja virikkeellisiä parannusehdotuksia.

Jaana Kauppisen ja Tiina Nuottajärvi (1987) tutkimus ”Välituntitoiminnot kolmella Kajaanin kaupungin koululla” on kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Tutkimuksessa tarkasteltiin Rinne-, Soidinsuon- ja Teppanan koulujen toisen ja neljännen luokan oppilaiden välituntitoimintoja sekä kyseessä olevien toimintojen eroamista eri kouluilla. Tutkimus oli kvantitatiivinen. Eri koulujen välituntitoiminnoissa havaittiin sekä laadullisia että määrällisiä eroja. Selvitettäessä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön yhteyttä välituntitoimintoihin havaittiin, että muilla oppilailta oli suurempi merkitys välitunteihin kuin opettajilla. Lisäksi kiinteillä pihavälineillä oli yhteyttä välituntitoimintojen laatuun, ei niinkään määrään. Välitunteja pidettiin sekä oppilaiden että opettajien keskuudessa merkityksellisinä, oppilaiden mielestä merkitys oli lähinnä sosiaalinen.

Irene Juntusen (1992) toimintatutkimus ”Leikkien tietoa saamme. Välituntileikit Kajaanin täydennyskoulutusyksikön järjestämässä tutkivan oppimisen koulutuksessa.” on kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma. Tutkimus toteutettiin tutkivan oppimisen – koulutusprojektiin kuuluneen välituntileikit – projektin yhteydessä. Tutkimukseen osallistivat ensimmäisen luokan, harjaantumislukon ja viidennen luokan oppilaat sekä oppilaiden vanhemmat ja kolmen opettajan työryhmä. Tutkimus oli kvalitatiivinen. Tutkimuksessa selvitettiin, mitä Kajaanin täydennyskoulutusyksikön järjestämä tutkivan oppimisen koulutus sai aikaan aiheesta välituntileikit ja millaisia kokemuksia se antoi. Lisäksi haluttiin selvittää, mikä yhteys projektilla oli yhteistyöhön ja leikkiaktiivisuuteen. Tutkimuksen mukaan projekti sai aikaan uudenlaista toimintaa koulussa. Opiskeluun tuli lisää toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta sekä kodin ja koulun ja opettajien välinen yhteistyö lisääntyi. Projektilla oli yhteyttä lähinnä ensimmäisen luokan leikkiaktiivisuuden lisääntymisen, ei niinkään viidesluokkalaisten osalta.

5 TUTKIMUSKOHTEIDEN KUVAUS

Tutkimuskohteinani on Hollolan kunnan kouluista Miekkion koulu, Nostavan koulu ja Herralan koulu. Koska Miekkion ja Herralan kouluissa luokat ovat yhdysluokkia, en erottele oppilaita kolmansiin ja neljänsiin luokkiin, vaan käsittelem kaikkia luokan oppilaita yhtenä luokkana.

Miekkion koulussa toimii kolme perusopetusryhmää, luokat 1-2, 3-4 ja 5-6, kolme luokanopettajaa, 1 sivutoiminen tuntiopettaja, englannin ja käsityöopettaja, kiertävä erityisopettaja, 1 koulunkäyntiavustaja, ravitsemuspäällikkö ja siistijä. Lisäksi koululla toimii esikoulu, jossa on yksi opettaja ja 9 oppilasta. Koulun oppilasmäärä on 60 (lv. 2005–2006).

Miekkion koulu sijaitsee maalaismaisemissa Hollolan eteläisimmässä osassa. Koulu on rakennettu 1904. Sitä on laajennettu, jolloin laajennuksen myötä koulu sai uudet teknisenkäsitön tilat. Koulussa ei ole erikseen ruokalaa eikä liikuntatiloja, vaan ruokailu tapahtuu luokissa ja sisäliikuntatunneilla käydään Nostavan koulussa. Koulurakennus on ulkoasultaan suorakaiteen muotoinen, osittain kaksikerroksinen keltainen puurakennus. Koulun piha on hiekkapintainen ja osittain laatoitettu, johon on maalattu ruutuhyppelyleikkirata. Pihaa reunustavat nurmikkoalueet. Hiekalla on kiipeilyteline köysiverkkoineen ja liukumäkineen sekä keinuja neljä kappaletta. Nurmikkoalueelle on istutettu puita ja pensaita, sekä sipulikukkapenkki, joka on oppilaiden istuttama. Nurmikkoalue ulottuu koulurakennuksen sivussa ja takana sijaitsevaan puutarhaan, jossa on marjapensaita ja omenapuita. Koulurakennuksen toisessa päässä on hiekkapintainen pelikenttä, jonka yhteydessä on pituushyppy- ja kuulantyyntöpaikka. Koulun pelikenttää sivuaa metsä, jossa on polkuja mahdollisia metsälenkkejä varten. Varsinaista välituntialuetta ovat koulun rajat. Oppilailla on välitunneilla käytössä pallot ja hyppynaru pihaleikkejä varten. Välituntivalvonta on jaettu eri opettajien kesken, niin että opettajilla on omat valvonta-ajat päivittäin. Lisäksi koulunkäyntiavustaja viettää välitunnit valvojan kanssa ulkona päivittäin antaen yhden lisäsilmäparin valvojan käyttöön.

Nostavan koulu sijaitsee aivan Nostavan kylän keskellä. Koulun ympäristö on kaunista metsää, tosin koulun viereinen metsä on hiljattain raivattu uuden asutusalueen rakentamista varten. Koulua on kymmenisen vuotta sitten laajennettu, joten rakennus on osaksi vanhaa ja osaksi uutta rakennusta. Uusi osa koulua pitää sisällään liikunta- ja käsityötilat sekä wc- ja suihkutiloja. Viime vuosien tilanahtauden korjaamiseksi koulun viereen on rakennettu lisära-

kennus, jossa sijaitsee osa luokkahuoneista. Tutkimuskohteeni Nostavalla olivat kolmannen ja neljännen luokan oppilaat, jotka olivat erillisiä luokkia.

Pihapiiri Nostavan koululla oli jakautunut koulurakennuksen kolmelle eri sivulle. Koulun päädyssä oli oppilaita ja välitunteja varten sijoitettu keinuja 6 kpl, riippukeinuja 4 kpl, kiipeilyteline ja penkkejä. Lisäksi pihassa oli paikallaan pyöriviä ”hyrriä” sekä penkkejä istumista varten. Leikkialue on hiekkaa, jossa mahdollistuvat erilaiset rakenteluleikit. Koulun takapiha käsittää urheilukentän, jonka sivussa on yleisurheiluun liittyviä alueita sekä koripalloteline.

Herralan koulu sijaitsee hieman sivussa Herralan kylästä. Koulu on punatiilinen rakennus, joka odottaa kipeästi tarvitsemaansa remonttia. Koulu tarvitsee muun muassa käsityön tilat niiden puuttuessa kokonaan. Koulun ympäristö on lähes täynnään asutusta, ja uusia asukkaita odotetaan innokkaasti uusille tonteille.

Herralan koulun piha on iso alue, joka ulottuu lähes joka puolelle koulua. Etupiha on lähes kokonaan pelkkää tilaa temmeltää, mutta koulun toisella sivulla on keinuja, koripalloteline, kiipeilyteline, liukumäki ja kiipeilytankoja. Lisäksi sivustalla on leikkimökki sekä urheilukenttä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Aineistonkeruumenetelmät

Pro gradun alkaessa syksyllä 2005 tiedustelin alustavasti Miekkioistä mahdollisuutta toteuttaa tutkimus oppilaiden välituntikokemuksiin liittyen. Koulun johtajan suhtauduttua myöntyvästi anoin marraskuussa 2005 tutkimusluvan Hollolan sivistyslautakunnalta suorittaa tutkimus kolmella Hollolan koululla. Saatua luvan tehdä tutkimusta Miekkion, Nostavan ja Herralan kouluilla, sovin yksityiskohtaisemmin tutkimuksen suorittamisesta koulunjohtajien kanssa.

Tutkimusaineiston keräsin kvantitatiivisesti kyselylomakkeen avulla. Lomakkeessa oli lueteltu erilaisia pelejä ja leikkejä, joita olen havainnut oppilaiden leikkivän välituntien aikana. Lisäksi kyselylomakkeeseen sisältyi muita liikunnallisia ja ei-leikinomaisia toimintoja. Oppilaat arvioivat toimintojensa määrää asteikolla usein, joskus ja en lainkaan. Toinen kohta lomakkeessa mittasi välitunnin merkittävyyttä sosiaalisen ja fyysisen merkittävyyden osalta. Fyysistä merkitystä mittasivat väittämät ”voin pelata muiden kanssa”, ”saan purkaa ylimääräistä energiaa” ja ”virkistäydyttyäni jaksan paremmin oppitunneilla”. Sosiaalista merkitystä mittasivat väittämät ”voin olla ja jutella kavereiden kanssa”, ”saan leikkiä ulkona”. Sosiaalisen merkityksen mittareita oli vaikea muotoilla. Kysymys ”voin leikkiä ulkona” voidaan tulkita sekä sosiaalisesti että fyysiseksi merkitykseksi. Sosiaalista merkitystä kuvastaa leikin sosiaalinen ulottuvuus, jolloin yleensä koulussa leikitään kavereiden kanssa, mutta sana ”leikki” viittaa fyysiseen toimintaan. Tämän huomioin myös tulosten tulkintavaiheessa.

Tutkimukseni kvalitatiivisessa osassa haastattelin kuusi oppilasta, 4 tyttöä ja 2 poikaa välitunnin sosiaalisen ja fyysisen merkityksen tiimoilta. Toteutin haastattelun teemahaastatteluna, jota voidaan kuvailla lomake- ja avoimen haastattelun välimuotona. Teemahaastattelua voidaan nimittää myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi, koska haastattelun teema-alueet ovat kaikille samat. Tämä haastattelumuoto katsotaankin toimivan myös kvantitatiivispainotteisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Teemahaastattelun kautta pystyin sekä selventämään että syventämään välitunteihin liittyviä merkityksiä, koska haastattelutilanteessa tutkittavilla oli mahdollisuus kertoa aktiivisesti ja yksityiskohtaisemmin hänelle tärkeistä asioista sekä ilmiöistä.

Haastattelutilanne on aina myös vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 192–193.) Näin haastattelijana minulla oli mahdollista tarvittaessa selventää oppilaille tutkimukseeni liittyviä käsitteitä. Tämä haastatteluun liittyvä etunäkökulma verrattuna esim. strukturoituun postikyselyyn oli erityisen tärkeä, koska tutkimuksessani haastateltavat olivat kaikki lapsia. Osa tutkimukseni haastattelukysymyksistä mittasi sosiaalista merkitystä ja osa fyysistä merkitystä. Haastattelu suoritettiin erillisessä luokahuoneessa yksilöhaastatteluna. Kukin oppilaista vastasi kysymyksiini omalla vuorollaan toisten odottaessa vuoroaan eri tilassa. Yksilöhaastattelu on tavallisimpia temahaastattelussa käytettyjä haastattelumuotoja. Valitsin yksilöhaastattelun ryhmähaastattelun sijaan, koska oppilaat todennäköisemmin kertovat vapautuneemmin välitunneistaan ollessaan kahden kesken haastattelijan kanssa. Ryhmätilanteessa olisi mahdollista, että joku oppilaista ottaa johtavamman aseman toisiin oppilaisiin nähden ja joidenkin haasteltavien kokemukset jäisivät kokomaan kuulematta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61).

Suoritin kyselyn ja haastattelun Miekkion, Nostavan ja Herralan kouluilla tammikuun toisella viikolla koulupäivän aikana itse paikan päällä ollen. Näin kykenin kertomaan oppilaille tutkimuksestani ja tarvittaessa annoin lisäohjeita kyselylomakkeen täyttämiseen. Tutkimukseeni oli varattu aikaa kullakin koululla kaksi oppituntia. Koska Miekkiossa ja Herralassa kolmannen ja neljännen luokan oppilaat olivat yhdysluokka, sain sekä kyselylomakkeen, että haastattelut teetettyä ensimmäisen tunnin aikana. Nostavalla aikaa kului kaksi oppituntia, koska kolmannen ja neljännen luokan oppilaat olivat erikseen. Muutamissa kohdissa oppilaat tekivät lisäkysymyksiä, tarkensivat menettelyään rastituksen suhteen ja tiedustelivat, mitä tehdä, kun eivät tunnistanee ”vinkkileikkiä” lainkaan.

Haastateltavat valitsin arpomalla kaksi oppilasta luokaltaan oppilaiden nähden mahdollisten valintaa koskevien väärinkäsitysten välttämiseksi. Aiemmin keskustellessamme luokanopettajien kanssa tutkimukseni toteutuksesta esille nousi harkinnanvaraisen näytteen luonne haastateltavien valintaa tehdessä. Luokanopettajien näkemyksen mukaan harkinnanvarainen näyte saattaa herättää negatiivisia ajatuksia ja ristiriitoja oppilaiden keskuudessa. Näin päätin muuttaa otokseni sattumanvaraiseksi näytteeksi.

6.2 Aineiston analyysitavat

Kvantitatiivisen osan tutkimuksessani analysoin SPSS for windows- ohjelman avulla. Ohjelman avulla tein muuttujista ja sukupuolten välisistä eroista ristiintaulukot ja khiin neliötestit. Niistä toiminnoista, joissa testiehdot eivät täytyneet, esitin prosenttijakaumat havainnollistamalla ne pylväsdiagrammien avulla. Siten sain kustakin välituntitoiminnosta oman taulukon, josta näkyy toiminnon esiintyvyys asteikolla ”usein, joskus ja en lainkaan”. Lisäksi taulukosta näkyy kyseisen toiminnon sukupuolinen jakauma. Myös kyselylomakkeessa olevista välitunnin sosiaalisesta ja fyysisestä merkityksistä tein vastaavanlaiset taulukot.

Teemahaastattelut kirjoitin sanatarkasti ylös haastattelun aikana. Aluksi mietin haastatteluiden nauhoittamista, mutta kyselylomakkeen testausvaiheessa havaitsin oppilaiden jännittävän haastattelua niin paljon, että vastaukset olivat todella supistettuja. Siten valitsin pikakirjoituksen parhaimmaksi vaihtoehdoksi tietojen taltioimiseksi. Haastattelukysymyksissä sosiaalisen merkityksen teema-alueita olivat oppilaiden kokemukset välitunneista, leikkeihin osallistuminen ja niissä toimiminen, leikkiverit sekä tyttöjen ja poikien leikit. (Kysymykset 4-14) Fyysisen merkityksen teemoja olivat välitunnin vaikutus koulupäivään ja jaksamiseen. (Kysymykset 15–17) Aineiston kuvailussa nousi esiin oppilaiden myönteisiä kokemuksia välitunneista, leikkeihin mukaan pääsemisen helppous, tyttöjen ja poikien erikseen leikkiminen sekä melko pysyvät kaverisuhteet. Lisäksi muita tärkeäksi koettuja asioita olivat omien asioiden jakaminen ja juttelu kavereiden kanssa sekä välituntien virkistävä ja opiskelutehoa parantava vaikutus. Aineiston tarkastelu perustui tutkimusongelmien sekä osittain teoreettisen viitekehksen mukaiseen luokitteluun. Aineistoa jäsentäessä sosiaalisiksi merkityksiksi muotoutuivat mm. kaverin kanssa juttelu ja leikkiminen yhdessä muiden kanssa. Fyysisiä merkityksiä olivat jaksaminen paremmin ja ulkoilu sekä energian purkaminen. Analysoin myös eroja tyttöjen ja poikien vastausten välillä sosiaalisen ja fyysisen merkitysten osalta. Tulosten tulkinta tapahtui teoreettiseen viitekehykseen nojautuen.

6.3 Triangulaatiotutkimus ja fenomenologinen tutkimusote

Tutkimusaiheeni on tuttu kaikille koulunsa käyneille. Meillä kaikilla on suomalaisen peruskoulun ja jo aiemmin kansa- ja oppikoulun käyneilläkin omia kokemuksia ja muistoja koulun välitunneilta. Itse tämän tutkimuksen tekijänä suoritin tutkimusaiheevalintaa ja rakensin esiyymmärrystäni myös omien kokemusteni siivittämänä. Koululaiskokemukseni lisäksi olen koulumaailmassa työskennellessäni lähellä lasten välituntileikkejä, sekä valvomassa että ohjaamassa niitä. Tämä on tuonut toisenlaista perspektiiviä välituntileikkeihin ja lasten sosiaalisten suhteiden näkemiseen. Ihmisten käyttäytyminen ja kokemukset ovat aina sidoksissa ympäristöönsä ja todellisuus rakentuu yksilön omista tulkinnoista.

Hirsjärvi & Hurme (2001) puhuvat sosiaalisesti konstruoituneesta todellisuudesta. Ihmistieteissä ei ole mahdollisuutta saavuttaa ehdotonta totuutta vaan tutkijan tulee tiedostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutus ja totuuden ajassa muuttuva olemus. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 16–18.) Toimintaamme ja ajatteluamme niin tutkimuksen tekemisessä kuin työssämme ohjaavat käsityksemme ympäröivästä maailmasta, ihmisestä, lapsesta sekä leikkimisestä ja välituntitoiminnoista että tiedonhankkimisesta. Nämä tutkimuksen filosofiseen viitekehukseen liittyvät ontologiset kysymykset eli se, miten me ymmärrämme tutkittavan kohteen vaikuttavat sekä aiheen valintaan ja tutkimusongelmien asetteluun että myös tulkintojen ja johtopäätösten muodostamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 118–119).

Tutkimustyöni perustui esikäsitykseen, että tutkittavilla oppilaille esiintyy monenlaisia välituntitoimintoja, osa liikunnallisia, osa ei- liikunnallisia toimintoja. Näkemykseni mukaan välitunneilla on merkitystä niin sosiaalisesti kuin fyysisestikin. Oppilaat kokevat välitunnit pääasiassa positiivisena ja iloisena asiana. Näen leikin lapsen omaan maailmaan kuuluvana, lapselle tulisi antaa vapaus leikkiä omalla tavallaan ja pakottamatta. Leikki on myös lapsen tapa tutkia maailmaa sekä kasvaa ja kehittyä lempeällä ja turvallisella tavalla. Lapsi muodostaa sosiaalisia suhteita ja ylläpitää niitä leikkimällä. Välituntileikkien merkitykset eivät aina ole läsnä tai lainkaan nouse esiin tietoisuuden tasolle arjessa lasten leikkejä seurattaessa. Tämän tutkimuksen myötä onkin ollut mielenkiintoisaa päästä hiukan syvemmälle välituntitoimintoihin ja tuoda tietoisuuden valoon eri leikkien esiintymisiä ja niiden merkityksiä.

Ihmistieteissä tutkitaan asioita ja ilmiöitä suhteessa ihmisiin. Kasvatustieteellisen tiedon taustalla ovat yleiset tiedon alkuperää koskevat kysymykset. Rationalistinen suhtautuminen tie-

toon painottaa järjen merkitystä, kun taas empiirinen ajattelu korostaa aistien kautta saatua kokemusta. Tämä vastakkain asettelu näkyy myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Pitkään vallalla ollut kvantitatiivinen tutkimus perustuu rationalistiseen ajatteluun, positivismiin ja behaviorismin suuntauksiin, kun taas kvalitatiivinen tutkimustapa, joka yhä enenevässä määrin on lisännyt suosiotaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, pohjautuu empiiriselle tiedonmuodostumisen periaatteelle ja fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. (Hirsjärvi 1985, 60–68.)

Kvantitatiivinen tutkimus on luonteeltaan teoriaa koetteleva, faktojen saamiseen ja syy-seuraussuhteiden osoittamiseen tähtäävä tutkimustapa. Kvantitatiivista aineistonkeruumenetelmiä ovat mm. lomakekyselyt, kokeelliset tutkimukset, strukturoidut haastattelut ja tilastot. Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus edellyttää suurta ja edustavaa otosta, joka edustaa perusjoukkoa. Tietoa käsitellään numeerisesti, muuttujina, mittareina ja testien muodossa. Kvantitatiivisen tutkimuksen olemukseen kuuluu tarkka etukäteissuunnitelma, kysymysten huolellinen asettelu ja hypoteesien muotoileminen. (Heikkilä 2001, 13–17.)

Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään asioiden ja ilmiöiden merkityksiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistokeruutapoja ovat avoimet tai puoli-strukturoidut haastattelut, havainnointi ja osallistuva havainnointi. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen aineisto on pieni, epäedustava siivu yhteiskunnasta. Tiedot ovat kuvailevia, henkilökohtaisia dokumentteja, kenttämuistiinpanoja, valokuvia tai tutkittavien kerrontaa. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan aikaa vievä, jatkuvasti kehittyvä ja joustava prosessi. (Pyörälä 1995, 12–20.) Kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään erilaisia tutkimusstrategioita, kuten diskurssi-analyysin, elämänkertatutkimuksen, fenomenologian ja –grafian, toimintatutkimuksen, etnografian sekä ankkuroidun menetelmän (grounded theory) (Hirsjärvi ym. 2003, 178). Tutkimusmenetelmä oman tutkimukseni kvalitatiivisessa osuudessa on lähinnä fenomenologista tutkimusotetta.

Fenomenologia on metodologinen suuntaus, joka pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään ihmisten kokemuksia, sitä, mikä on olemassa ja olennaista (Gröhn & Jussila 1992, 11). Fenomenologian keskeinen käsite on intentionaalisuus, oletus ihmisen tarkoituksenmukaisesta tavasta toimia. Toimimista leimaa kohdistuminen aina johonkin ”kun me aistimme, aistimme jotakin; kun me tiedämme, me tiedämme aina jostakin”. (Hirsjärvi 1985, 70.) Fenomenologista tutkimusta ohjaa hermeneuttinen tiedonintressi, jonka tavoitteena on tutkittavien ilmiöiden ym-

märtäminen (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2001, 43). Ihmisellä on tarve ymmärtää ja kokea merkityksellisenä arkitodellisuuteensa liittyvät ilmiöt ja fenomenologia pyrkii tulkitsemaan näitä ilmiöitä sellaisina kuin ne esiintyvät (Kiviranta 1995, 92). Fenomenologian ero fenomenografiseen menetelmään on siinä, että fenomenografiassa on kyse enemmänkin kokemusten ja käsitteiden sisällöistä ja niiden ymmärtämisen eroista. (Gröhn & Jussila 1992, 12.)

Tutkimukseni on kokonaisuudessaan triangulaatio, monistrateginen tutkimus, jossa yhdistyy sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Tutkimusta voidaan trianguloida neljällä eri tavalla. Aineistotriangulaatiossa yhdistellään erilaisia aineistoja keskenään, tutkijatriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkii useampi tutkija samanaikaisesti, teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan eri teorioiden kautta ja menetelmätriangulaatiossa kohdetta tutkitaan eri menetelmien avulla. (Eskola & Suoranta 1999, 69–70.) Tutkimukseni on menetelmätriangulaatiotyyppinen. Tutkimusongelmaani välituntitoimintojen esiintyvyydestä vastaan määrällisen tutkimusmenetelmän keinoin, kun taas välituntitoimintojen merkityksiä etsin laadullisia tapoja käyttäen. Sukupuolikysymystä tarkastelen molempien tutkimusotteiden valossa. Tutkimuksessani fenomenologinen ote heijastuu nimenomaan kysymyksessäni, mitä sosiaalisia ja fyysisiä merkityksiä on löydettävissä oppilaiden välituntitoiminnoissa.

7 LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN ARVIOINTI

7.1 Luotettavuus ja pätevyys kvantitatiivisessa tutkimuksessa

Tutkijan tulee huolehtia siitä, että tutkimus on mahdollisimman luotettava ja pätevä. Reliabiliteetti-käsite kuuluu vain kvantitatiiviseen tutkimukseen ja se tarkoittaa sitä, että tutkimuksella saavutetaan ei-sattumanvaraisia tuloksia. Sillä tarkoitetaan myös mittaustulosten pysyvyyttä mittaustilanteesta toiseen. Reliabiliteettia voidaan mitata useilla eri tavoilla. Yksi keino on ns. rinnakkaismittaus, jolloin samoille tutkittaville suoritetaan useita samaa asiaa mittaavia testejä. Toinen tapa on suorittaa uusintamittaus. Siinä sama testi tehdään tietyn ajan kuluttua uudelleen samoille tutkittaville, jolloin tuloksen tulisi olla sama. (Lehtinen 2003; Hirsjärvi ym. 2003, 213.)

Tutkimuksessani kartoitin välituntitoimintoja kuluneen syksyn ja talven ajalta. Tein kyselyn talvella, joten oppilaat eivät välttämättä kykene luotettavasti muistelemaan, mitä olivat tehneet edellisen syksyn aikana. Siten tulokseni saattavat joidenkin toimintojen kohdalla antaa hieman vääristyneen kuvan todellisuudesta. Tutkimukseni tulokset olisivat olleet reliabelimpia, jos välituntitoimintojen kartoitus olisi tehty lyhyemmältä ajalta.

Validiteetti eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sillä on tarkoituskin mitata. Validiteetti on täydellinen silloin, kun teoreettinen ja operationaalinen määrittelyt ovat yhtäpitävät. Validiteettia on monta eri tyyppiä. Sisäinen validiteetti viittaa kausaaliseen johtopäätökseen, eli onko jokin tapahtuma jonkin toisen tapahtuman syy. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa saatujen tulosten yleistettävyyttä ja vastaavuutta niiden tilanteiden kanssa, johon se halutaan yleistää. Sisältövalidius on käytetyn mittarin pätevyyttä. (Lehtinen 2003.) Myös Metsämuuronen puhuu sisällön validiteetista. Hänen mukaansa tutkimuksen käsitteet tulee olla teorian mukaisia ja oikein operationalisoitu. Käsitevaliditeetti puolestaan tarkastelee yksittäistä käsitettä ja sen operationalisointia. (Metsämuuronen 2002, 55–56.)

Halusin kartoittaa kyselylomakkeella oppilaiden välituntitoimintoja. Kyselylomakkeen leikki-toimintoinen muodostin teorian pohjalta. Luettelini lomakkeessa erilaisia leikkejä luokitellen ne Piaget'n jaottelun mukaisesti harjoitteluleikkeihin, sääntöleikkeihin, roolileikkeihin ja rakenteluleikkeihin. Lisäksi lomakkeessa oli lueteltu muutamia ei-leikinomaisia toimintoja.

Lopuksi oppilaat saivat itse luetella erilaisia toimintoja, joita ei ollut erikseen mainittu. Siten lomakkeeni antoi juuri niitä tietoja, joita olin halunnutkin. Toiseksi halusin tietää, minkälaisia sosiaalisia ja fyysisiä merkityksiä oppilaille on välitunnille. Olin antanut sekä sosiaalisesta että fyysisestä merkityksestä yhteensä viisi eri vaihtoehtoa, joten oppilaiden piti valita viidestä vaihtoehdosta kaksi itselleen sopivinta kohtaa. Näin sain selville, onko oppilaiden mielestä välitunnilla sosiaalinen, fyysinen vai kenties sekä sosiaalinen että fyysinen merkitys. Merkityksistä tiedustelin lisää haastattelun muodossa, jolloin sain lisäksi selville, mitä erilaisia sosiaalisia ja fyysisiä merkityksiä löytyi. Tutkimuksessani koin vaikeutena operationalisoida kyselylomakkeemme sosiaalinen merkitys. Hankaluuksia tuotti muodostaa pelkästään sosiaalisuutta mittaava mittari. Tutkimukseni sosiaalisuutta mittaava kysymys ”voin leikkiä ulkona” sisältää sekä sosiaalisen että fyysisen ulottuvuuden. Leikki muiden kanssa viittaa sosiaalisuuteen mutta leikki itsessään on useimmiten fyysisistä toimintaa.

7.2 Luotettavuus ja pätevyys kvalitatiivisessa tutkimuksessa

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti ovat hieman erilaiset. Tärkeää on analysointivaiheessa tuoda julki omat tulkintasäännöt. Yksiselitteisten luokittelu- ja tulkintasääntöjen avulla toinen tutkija kykenee toistamaan tutkimuksen samoilla tuloksilla. Kvalitatiivisen tutkimuksen on oltava sekä ulkoisesti että sisäisesti validi. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien yhtenevyyttä. Korkea sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan oman tieteenalansa ja tieteellisen otteen tuntemusta. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkijan mahdollisimman tarkkaa kohteen kuvausta, juuri sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta 1999, 217–220.) Kvalitatiivisen tutkimuksen tekee luotettavaksi tutkijan tarkka selostus tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi ym. 2003, 214). Olen tutkimuksessani pyrkinyt selostamaan aineiston keruuta, analyysiä ja tulkintaa mahdollisimman tarkasti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa painottuu tutkijan toiminta. Tutkijan tekemä tarkka litterointi, analyysi ja tulosten tulkinta vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.)

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olin itse paikan päällä kyselyä ja haastattelua tehtäessä. Siten kykenin antamaan lisäselvitystä kyselylomakkeesta mahdollisesti nousevista

kysymyksistä, joita oppilaat esittivätkin. Heille ei esim. ollut selvää, mikä leikki vinkki oli. Lisäksi eräs oppilas tiedusteli, voiko jonkun kohdan jättää tyhjäksi, jos ei oikein ole varma, mitä vastata. Näin tyhjiä vastausten määrä väheni selvästi. Lisäksi katsoin jokaisen paperin palautusvaiheessa läpi ja pyysin täyttämään tyhjiä huomaamatta jääneitä kohtia. Siten sain jokaiseen paperiin kaikki tarvittavat rastit, mikä helpotti tulosten luotettavuuden arviointia.

Haastattelua tehtäessä kirjoitin kokonaisuudessaan sen, mitä lapset sanoivat. Haastattelun nauhoitus olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta, mutta koska tilanne oli rauhallinen ja olin varannut riittävästi aikaa vastausten kirjoittamiseen, sain kaiken tarkalleen ylös. Varmuuden vuoksi vielä luin ylös kirjoittamani vastauksen oppilaalle ääneen ja siten varmistin, että hän oli tarkoittanut juuri sitä, mitä olin kirjoittanut. Siksi tutkimus on mielestäni luotettava tämänkin asian tiimoilta.

Luotettavuus paranee huomattavasti myös käyttämällä tutkimuksessa monia eri menetelmiä. Tutkimukseni olikin menetelmätriangulaatio, jossa yhdistyi sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen tutkimusote. Kysyin sosiaalista ja fyysistä merkitystä sekä kyselylomakkeessa että haastatteluissa.

Aiheen luotettavuuden kannalta olen poiminut runsaasti lähteitä erilaisista teoksista. Lähdeuuteloissa on sekä alan uusimpia oppikirjoja niin suomeksi kuin englanniksi, että tieteellisiä artikkeleita. Näin olen varmistanut sen, että aihe on ajankohtainen ja sille löytyy tukea.

Lisäksi olen tutustunut aiheesta jo aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Niiden avulla olen saanut vinkkejä, miten ja mitä kannattaisi tutkia. Siten olen saanut tukea moniin tutkimukseni tuloksiin. Lisäksi olen kriittisesti lukemalla voinut välttyä monilta virheiltä, joita olisi ehkä tullut tehtyä.

8 TULOKSET

Piaget'n teorian mukaisesti luokittelin kolmannen ja neljännen luokan oppilailla (n=73) esiintyvät välituntitoiminnot harjoitteluleikkeihin, roolileikkeihin, sääntöleikkeihin ja rakenteluleikkeihin (Taulukko 1. s. 8). Viidennen ryhmän nimesin ei-leikinomaisiksi toiminnoiksi. Harjoitteluleikeillä tarkoitan tässä sellaisia toimintoja, joissa selvästi harjoitellaan jotain tiettyä motorista asiaa, kuten tasapainoa, ketteryyttä, nopeutta tms. Harjoitteluleikkejä kyselylomakkeellani olivat kilpajuoksu, hyppynarulla hyppely, vistin ja ruudun hyppely, keinuminen, kiipeily ja liukumäen laskeminen. Vaikka Piaget määritteleekin harjoitteluleikit pienten lasten motoristen taitojen harjoitteluvaiheeksi, kulkevat ne kuitenkin mukana myöhemmissäkin vaiheissa, kuten jo teoreettisessa osassa mainitsin.

Roolileikkien luokittelu oli todella vaikeaa, koska ero sääntöleikkeihin oli monessa tapauksessa niin olematon. Nimesin kuitenkin kirkonrotan, vinkin sekä poliisin ja rosvon roolileikeiksi. Mielestäni niissä on enemmän kuin muissa leikeissä olennaista tietyn roolin omaksuminen. Lisäksi niissä on enemmän rooleja kuin esim. mustassa miehessä, jossa on vain yksi mustamies eli hippa ja muut ovat kiinniotettavia, jolloin se muistuttaa perinteistä hippaa.

Sääntöleikit olivat suurin ryhmäni. Niihin luokittelin pelit ja leikit, joissa oli selvästi omat sääntönsä. Kyselylomakkeessa olevat sääntöleikit olivat jalkapallo, polttopallo, keinupallo, superpallo, kymmenen tikkua laudalla, tervapata, mustamies, hippa, väri ja peili.

Rakenteluleikit muodostivat pienimmän ryhmän, johon kuuluivat ainoastaan lumesta tai hiekasta rakentelu yksin tai yhdessä muiden kanssa.

Viimeiseen ryhmään, ei-leikinomaiseen toimintaan jäivät loput, ne, jotka eivät kuuluneet mihinkään leikkiryhmään. Niitä olivat kävely välituntivalvojan kanssa, keräilyesineiden vaihtelu, koulutehtävien teko, juttelu, kävely, istuskelu ja tappelu.

Lisäksi ryhmittelin leikit sosiaalisiin ja fyysisiin leikkeihin. Luokittelukriteerinäni sosiaalisissa leikeissä olivat ne seikat, jotka selvästi antoivat viitteitä leikin sosiaalisuudesta. Sosiaalisia leikkejä kyselylomakkeellani olivat väri, peili, hiekasta rakentelu muiden kanssa, lumesta rakentelu muiden kanssa, kävely välituntivalvojan kanssa, keräilyesineiden vaihtelu ja juttelu. Väriin ja peilin luokittelin sosiaalisiksi leikeiksi, koska mielestäni ne eivät olleet fyysisiksi

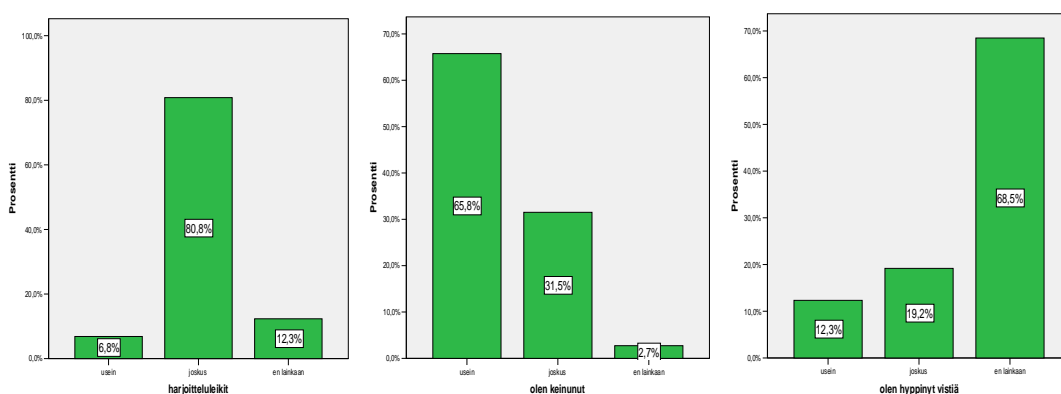
leikeiksi luokiteltavia leikkejä, vaan niissä leikitään yhdessä vaatiessa sosiaalisia taitoja. Fyysisiin leikkeihin luokittelin leikit, joissa harjoitellaan perusliikkeiden kaltaisia toimintoja. Fyysisiin leikkeihin kuuluivat loput eli jalkapallo, polttopallo, keinupallo, superpallolla leikkiminen, kymmenen tikkua laudalla, kirkonrotta, vinkki, poliisi ja rosvo, tervapata, mustamies, hippa, kilpajuoksu, hyppynarulla hyppiminen, vistin ja ruudun hyppely, keinuminen, kiipeily, liukumäen laskeminen, hiekasta rakentelu yksin, lumesta rakentelu yksin, kävely ja tappelu.

Leikkiryhmiä käsitellessäni esitän muutamia taulukoita. Jokaisessa kuviossa näytän ensiksi koko ryhmää koskevan taulukon, josta ilmenee kyseisen ryhmän esiintyvyys oppilaiden vastauksissa. Lisäksi kuvio sisältää muutamista kyseiseen ryhmään kuuluvasta toiminnosta erikseen oman taulukonsa. Siten lukija saa heti aluksi selvän kuvan, miten suosittua/epäsuosittua kyseinen ryhmä kokonaisuudessaan on. Koska en nosta tekstissä tulosten esittämisen yhteydessä esille kuin suosituimman ja vähiten suositun toiminnon, näytän taulukkoina kaikista oman kuvionsa liitteissä 5 ja 6 (s. 72–79). Siten lukija saa käsityksen myös muista kyseisen ryhmän toiminnoista.

Vaikka tutkimusongelmani oli jaettu kolmeen eri kohtaan viimeisen kohdan käsitellessä välituntitoimintojen sekä sosiaalisen ja fyysisen merkityksen eroavaisuutta sukupuolten välillä, sisällytän tulosten esittämisen yhteydessä sukupuolten vertailun välituntitoimintojen sekä sosiaalisen ja fyysisen merkityksen yhteyteen. Siten saan tulokset esitettyä selkeästi lukijan eduksi.

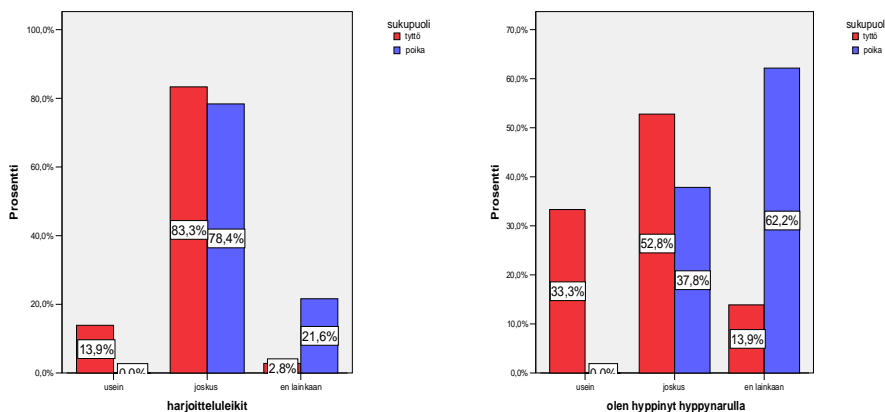
8.1 Kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden välituntitoiminnot ja niiden eroavaisuudet sukupuoli- välillä

Harjoitteluleikit ryhmänä olivat suosittuja oppilaiden keskuudessa. Lähes kaikki olivat tehneet ryhmän toimintoja välituntien aikana. Harjoitteluleikeistä suosituinta oli keinuminen, jota lähes kaikki olivat tehneet välituntien aikana. Vistin hyppely näytti olevan vähiten suosittua, koska 70 % oppilaista ei ollut lainkaan harrastanut vistin hyppimistä välituntien aikana. (Toimintoja lisää liitteessä 5, s. 72–75)



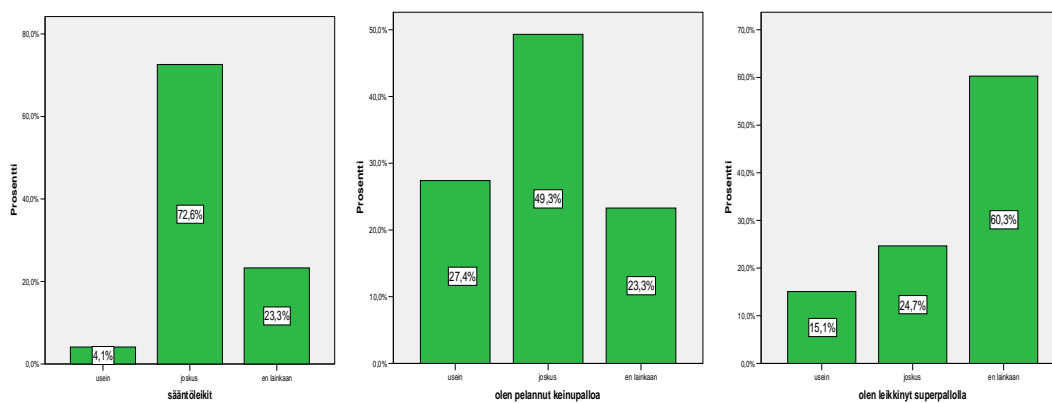
KUVIO 1. Harjoitteluleikit

Tulosten mukaan tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja siinä, kummat harrastivat harjoitteluleikkejä enemmän välitunneilla. Lähes kaikki tytöt olivat tehneet kyseisen ryhmän toimintoja välitunneilla, ja pojista lähes 80 % oli leikkinyt harjoitteluleikkejä välituntien aikana. Harjoitteluleikkiryhmään kuuluvissa toiminnoissa puolestaan havaittiin eroja sukupuolten välillä. Eniten sukupuolten välisiä eroja havaittiin hyppynarulla hyppimisessä, koska tytöistä yli 30 % oli hyppinyt usein hyppynarulla välituntien aikana, kun taas pojista yli 60 % ei ollut lainkaan hyppinyt hyppynaruilla. Haastattelun yhteydessäkin toinen pojista oli sitä mieltä, että hyppynarulla hyppely oli tyttöjen laji. Sukupuolten väliset erot ovat kyseisen toiminnon kohdalla tilastollisesti erittäin merkitseviä p-arvon ollessa 0.000. (Toimintoja lisää liitteessä 6 s. 76–79).



KUVIO 2. Harjoitteluleikit sukupuolittain

Sääntöleikit olivat todella yleisiä oppilaiden keskuudessa. Oppilaista lähes 80 % oli leikkinyt sääntöleikkejä välituntien aikana. Keinupallo oli sääntöleikeistä suosituinta. Lähes 80 % oppilaista oli leikkinyt keinupalloa välitunneilla ja heistä lähes 30 % usein. Kaikkein vähiten sääntöleikeistä kiinnosti superpallolla leikkiminen, koska 60 % oppilaista ei ollut leikkinyt sitä lainkaan. (Toimintoja lisää liitteessä 5 s. 72–75)



KUVIO 3. Sääntöleikit

Sääntöleikkejä esiintyi tyttöjen keskuudessa hieman enemmän kuin poikien. Tytöistä 85 % oli leikkinyt sääntöleikkejä välituntien aikana. Pojista vastaavasti 67 % oli leikkinyt sääntöleikki-ryhmän leikkejä. Erot ovat kuitenkin vain suuntaa antavia, koska khiin ehdot eivät täyttyneet. (Toimintoja lisää liitteessä 6 s. 76–79)

Yksittäiset sääntöleikkiryhmän leikit erosivat sukupuolten välillä aika paljon. Eroja testattaessa jalkapallo ja keinupallo olivat selvästi poikien lajeja. Pojista yli puolet oli pelannut ”jalista” usein, mutta tytöistä kukaan ei ollut pelannut jalkapalloa usein. Keinupallossa eroja syntyi siten, että pojista keinistä pelasi yli 40 % usein, tytöistä ainoastaan 11 % pelasi usein keinupalloa. P-arvon ollessa molemmissa peleissä 0.000 erot ovat tilastollisesti erittäin merkittäviä.

			olen pelannut jalkapalloa			Yhteensä
			usein	joskus	en lainkaan	
sukupuoli	tyttö	lukumäärä	0	15	21	36
		prosentti	,0%	41,7%	58,3%	100,0%
	poika	lukumäärä	20	16	1	37
		prosentti	54,1%	43,2%	2,7%	100,0%
Yhteensä		lukumäärä	20	31	22	73
		prosentti	27,4%	42,5%	30,1%	100,0%

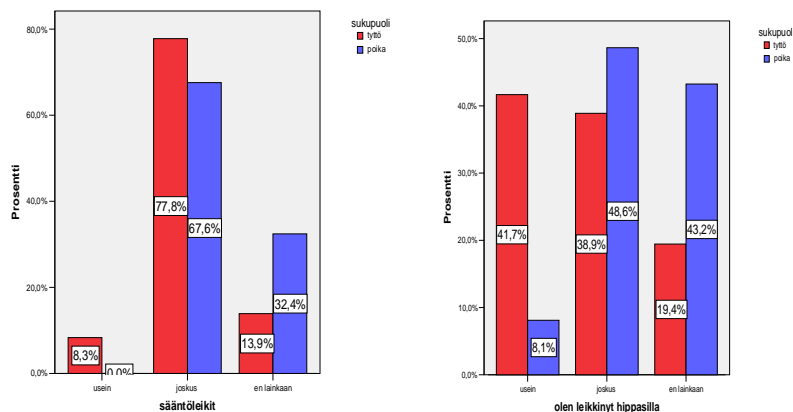
P-arvo 0.000

			olen pelannut keinupalloa			yhteensä
			usein	joskus	en lainkaan	
sukupuoli	tyttö	lukumäärä	4	19	13	36
		prosentti	11,1%	52,8%	36,1%	100,0%
	poika	lukumäärä	16	17	4	37
		prosentti	43,2%	45,9%	10,8%	100,0%
yhteensä		lukumäärä	20	36	17	73
		prosentti	27,4%	49,3%	23,3%	100,0%

p-arvo 0.000

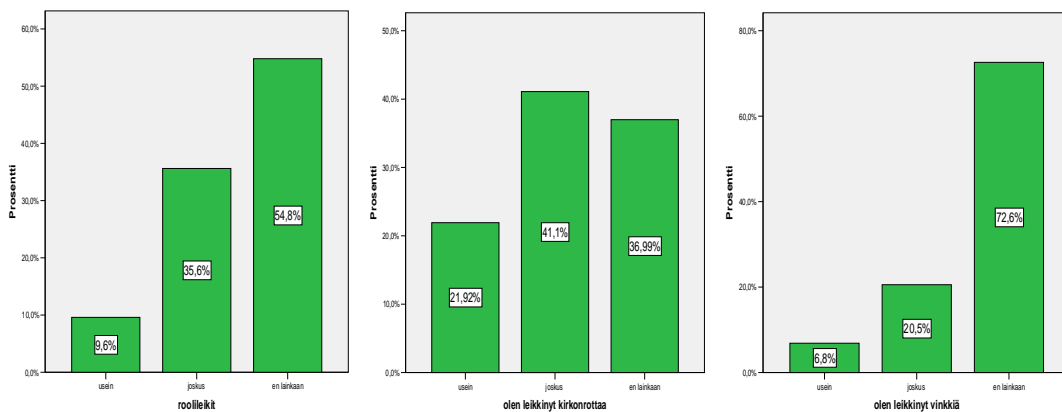
KUVIO 4. Ristiintaulukot ”olen pelannut jalkapalloa” ja ”olen pelannut keinupalloa”.

Myös hippasilla olo sääntöleikeistä tuotti tilastollisesti merkittävän eron tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen keskuudessa hippaa leikittiin usein. Yli 40 % tytöistä ilmoitti leikkivänsä hippaa usein välitunneilla, kun taas pojista vain 8 % ilmoitti usein olevansa hippaa välitunneilla ja yli 40 % pojista ei lainkaan ollut leikkinyt kyseistä leikkiä välituntien aikana.



KUVIO 5. Säätöleikit sukupuolittain

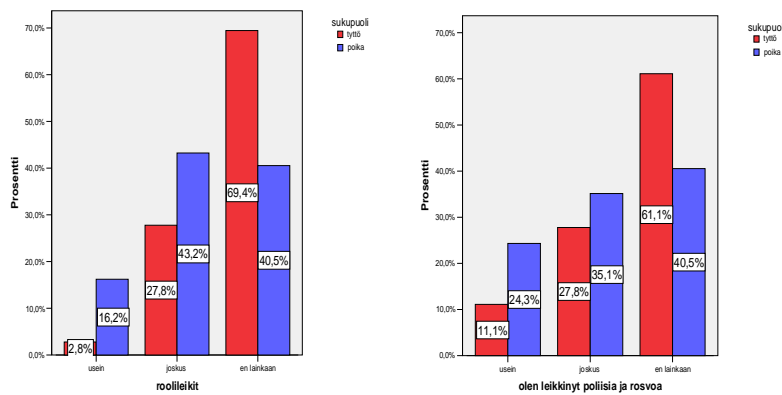
Roolileikeistä ryhmänä oppilaat jakautuivat aika tasaisesti siten, että puolet oli leikkinyt roolileikkejä ja puolet ei välituntien aikana. Kovinkaan suosittuja ne eivät olleet, koska vain 10 % oppilaista vastasi, että oli leikkinyt roolileikkejä usein. Tosin ryhmässä oli vain kolme leikitä toimintoa, mikä saattaa vaikuttaa tulokseen. Roolileikkejä kyselylomakkeessa olivat vain vinkki, kirkonrotta sekä poliisi ja rosvo. Lähes 70 % oppilaista oli leikkinyt kirkonrottaa välitunneilla, heistä reilu 20 % usein. Poliisi ja rosvo oli lähes yhtä suosittua, sillä 50% oli leikkinyt kyseistä leikkiä välitunneilla, heistä vajaa 20% usein. Vinkki oli harvinaista leikkiä kouluilla, sillä yli 70 % ei ollut lainkaan leikkinyt sitä välitunneilla.



KUVIO 6. Roolileikit

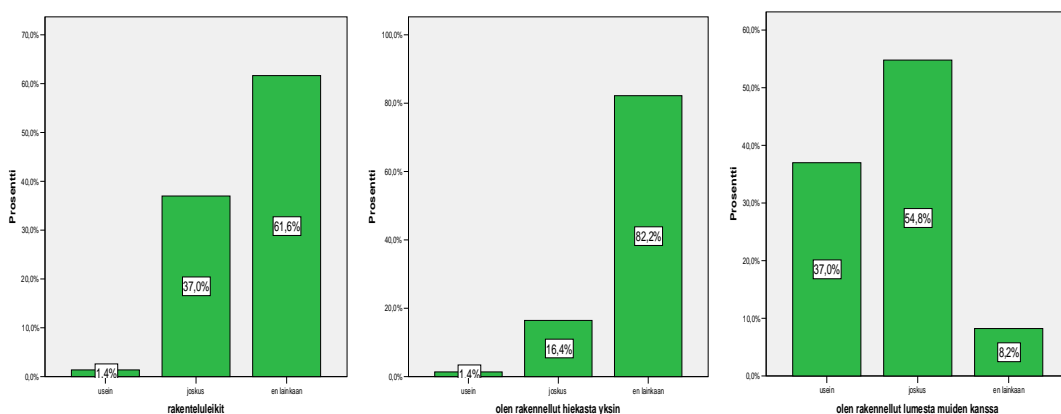
Tulosten mukaan sukupuolten välisiä eroja roolileikeissä ei juurikaan ollut. Pojat leikkivät tyttöjä hiukan enemmän roolileikkejä. Taulukoissa näkyvät erot ovat vain suuntaa antavia,

koska testiehdot täyttyivät ainoastaan poliisin ja rosvon kohdalla. P-arvo tosin oli 0.163, joten tulos on vain tilastollisesti suuntaa antava.



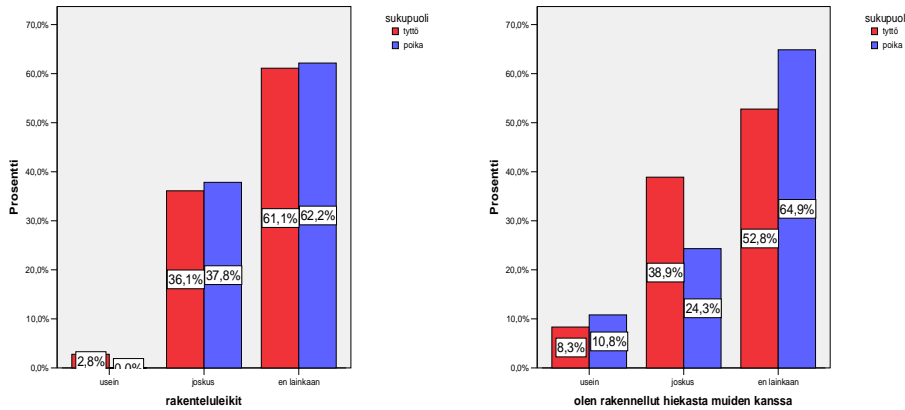
KUVIO 7. Roolileikit sukupuolittain

Rakenteluleikit olivat yllättävän harvojen oppilaiden kiinnostuksen kohteena. Vain vajaa 40 % oppilaista oli rakennellut välituntien aikana, heistä suuri osa joskus, koska vain reilu 1 % sanoi rakennelleensa usein. Rakenteluleikeistä suosituimpaa oli yhdessä muiden kanssa rakentelu kuin yksin. Hiekkarakentelut yksin olivat kaikkein harvinaisempia rakenteluleikeistä, koska yli 80 % ei ollut lainkaan tehnyt sitä välituntien aikana. Kaikkein suosituinta oli lumesta rakentelu yhdessä muiden kanssa, 37 % sanoi tehneensä sitä usein ja 55 % joskus välituntien aikana. Tosin tulokseen saattaa vaikuttaa se, että kysely tehtiin talvella, jolloin lumileikit olivat hyvin muistissa. (Toimintoja lisää liitteessä 5 s. 72–75)



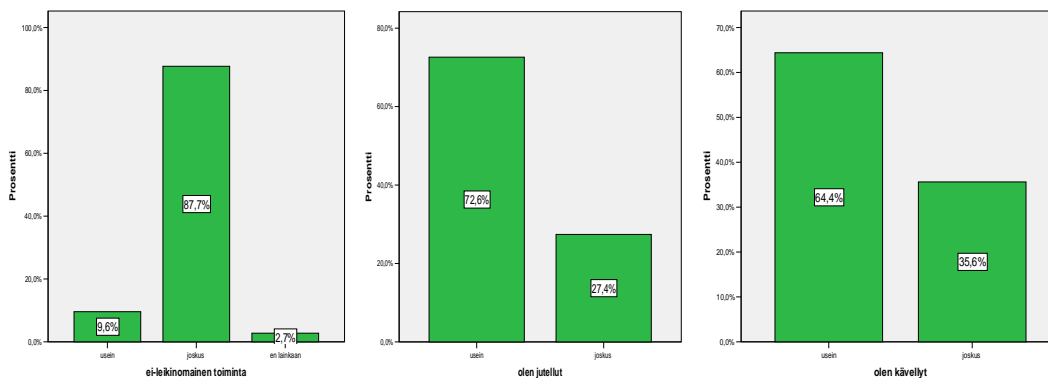
KUVIO 8. Rakenteluleikit

Tytöt ja pojat eivät eronneet toisistaan kovinkaan paljon rakenteluleikkien osalta. Ainoastaan rakentelu hiekasta muiden kanssa osoitti tyttöjen suosivan kyseistä kohtaa hieman enemmän. Sukupuolten väliset erot ovatkin vain suuntaa antavia, koska testiehdot eivät täyttyneet. (Toimintoja lisää liitteessä 6 s. 76–79)



KUVIO 9. Rakenteluleikit sukupuolittain

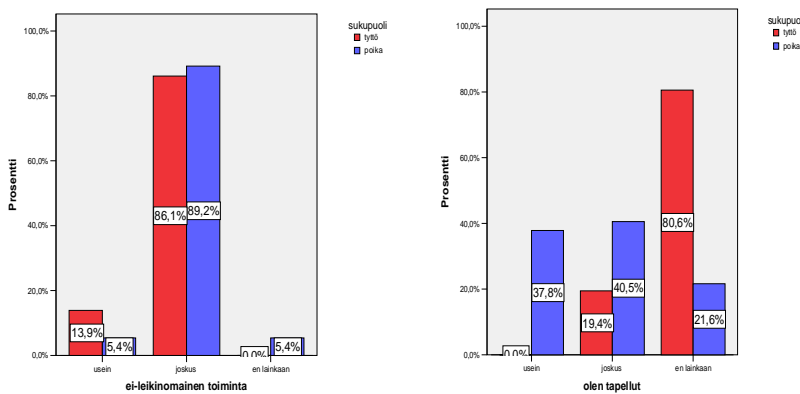
Ei-leikinomainen toiminta yhtenä ryhmänä ei ollut niin suosittua kuin olisi ajatellut olevan. Lähes kaikki olivat kyllä tehneet ei-leikinomaisia toimintoja, mutta vain 10% sanoi harrastavansa toimintoja usein välituntien aikana. Lähes kaikki sanoivat toimineensa ei-leikinomaisesti välituntien aikana, 90 % ilmoitti tekevänsä kyseisiä toimintoja joskus välituntien aikana. Yksittäisinä toimintoina ei-leikinomaisissa toiminnoissa suosituinta oli juttelu ja kävely. Lähes kaikki (73 %) sanoivat jutelleensa välituntien aikana ja yli puolet (64 %) olivat kävelleen kuluttaneet välitunteja. (Toimintoja lisää liitteessä 5 s. 72–75)



KUVIO 10. Ei-leikinomainen toiminta

Myös Kauppinen & Nuottajärvi (1987) pääsivät omassa tutkimuksessaan samoihin tuloksiin kävelemisen ja juttelun osalta. Heidän tutkimuksessa lapset suosivat kuitenkin enemmän ei-leikinomaisia toimintoja kuin leikkitoimintoja.

Ei-leikinomainen toiminta ryhmänä ei eronnut tyttöjen ja poikien osalta kovinkaan paljon. Kaikki tytöt olivat tehneet ei-leikinomaisia toimintoja välituntien aikana, pojista hieman yli 5 % kielsi kokonaan tehneensä niitä välitunneilla. Ei-leikinomainen toiminta tappelun osalta tuotti testattaessa tilastollisesti erittäin merkittävän eron tyttöjen ja poikien välille ($p=0.000$). Tytöistä yli 80 % ei ollut tapellut välitunneilla, kun taas vain 21 % pojista ei ollut tapellut lainkaan välituntien aikana ja melkein 40 % pojista tappeli usein välituntien aikana..



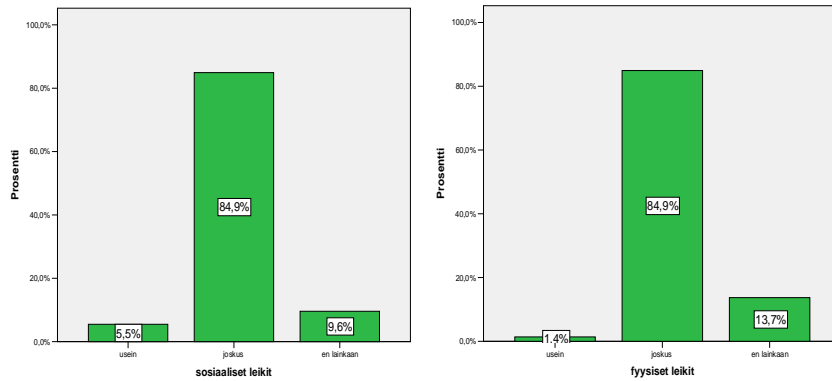
KUVIO 11. ”ei-leikinomainen toiminta” sukupuolittain

			olen tapellut			yhteensä
			usein	joskus	en lainkaan	
sukupuoli	tyttö	lukumäärä	0	7	29	36
		prosentti	,0%	19,4%	80,6%	100,0%
	poika	lukumäärä	14	15	8	37
		prosentti	37,8%	40,5%	21,6%	100,0%
yhteensä		lukumäärä	14	22	37	73
		prosentti	19,2%	30,1%	50,7%	100,0%

P= 0.000

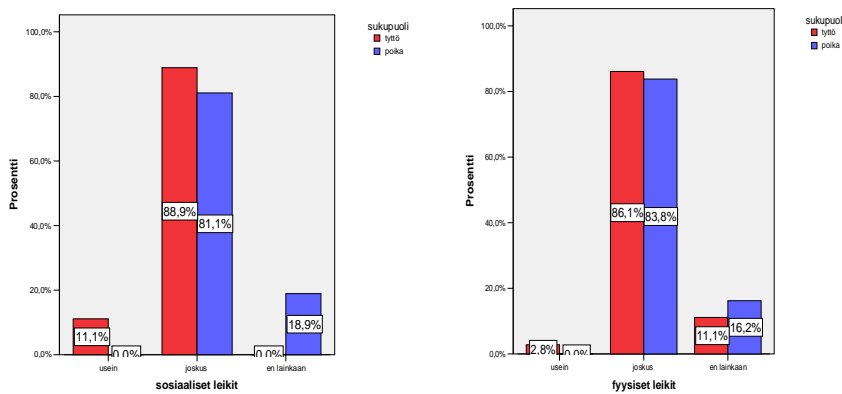
KUVIO 12. Ristiintaulukko ”olen tapellut”

Kuten jo luvun alussa mainitsin, jaottelin leikkitoiminnot fyysisiin ja sosiaalisiin leikkeihin. Sosiaaliset leikit olivat hieman suositumpia kuin fyysiset leikit, mutta testiehdot eivät täyttyneet, joten tulos antaa vain suuntaa antavan eron. Reilu 5 % ilmoitti leikkineensä sosiaalisia leikkejä usein, suurin osa (85 %) ilmoitti leikkineensä joskus ja vajaa 10 % ei lainkaan leikkinyt sosiaalisia leikkejä välituntien aikana. Fyysisten leikkien osalta luvut ovat hyvin samansuuruiset, tosin vain 1 % leikki usein fyysisiä leikkejä ja lähes 14 % ei lainkaan.



KUVIO 13. Sosiaaliset ja fyysiset leikit

Sosiaalisissa ja fyysisissä leikeissä eroja tyttöjen ja poikien välillä ei juurikaan ollut. Tytöt leikkivät molempien ryhmien leikkejä hieman enemmän kuin pojat, mutta koska testiehdot eivät täyttyneet, erot eivät ole merkittäviä. Suurin osa oppilaista oli leikkinyt joskus sekä fyysisiä että sosiaalisia leikkejä. Vain osa tytöistä, vajaa 3 % fyysisten leikkien ja reilu 11 % sosiaalisten leikkien osalta, ilmoitti leikkivänsä usein kyseisiä toimintoja. Pojista kukaan ei ollut leikkinyt usein fyysisiä tai sosiaalisia leikkejä.



KUVIO 14. Sosiaaliset ja fyysiset leikit sukupuolittain

Edellisten lisäksi kyselylomakkeellamme oli kysymys ”muuta, mitä?” Siihen oppilaat vastasivat seuraavaa:

”paininut”

”ilopainia ja kukkulankunkkua (2 kpl)”

”jääkeikkaa”

”kiinan peiliä”

”heppatallia ja koiraa (3 kpl)”

”leikkinyt tamacotsilla”

”piirtänyt”

”ollut askelta”

”seinäpalloa”

”sählännyt”

”vakoillut (2 kpl)”

”ollut kirppua”

”pelleillyt ja hölmöillyt”

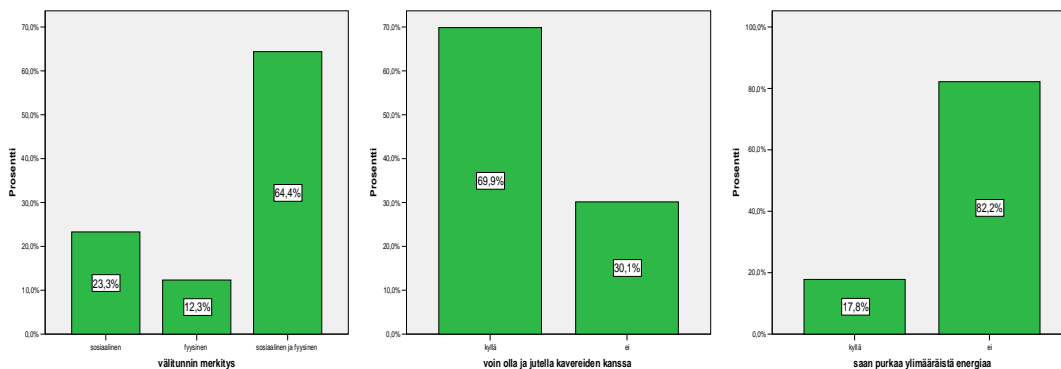
Tutkimukseni osoitti, että kaikkia kyselylomakkeen välituntitoimintoja esiintyi. Jaottelemistani leikkiryhmistä, harjoittelu-, rooli-, sääntö- ja rakenteluleikeistä, suosituimpia olivat harjoitteluleikit. Suosituin harjoitteluleikki oli keinuminen. Muita harjoitteluleikkejä olivat mm. kiipeily, hyppynarulla hyppely ja liukumäen lasku. Vähiten suosituin leikkiryhmä oli rakenteluleikit, joita olivat rakentelu hiekasta ja lumesta yksin ja muiden kanssa. Leikkiryhmien sisällä sukupuolten välisiä eroja esiintyi harjoitteluleikeissä hyppynarulla hyppelyssä. Tytöistä kolmannes hyppi narua usein, kun pojista kukaan ei hyppinyt usein hyppynarulla. Ero oli tilastollisesti erittäin merkittävä, koska p-arvo oli 0.000. Sääntöleikeissä eroja ilmaantui jalkapallossa ja keinupallossa. Jalkapallossa yli puolet pojista pelasi peliä usein, tytöistä kukaan ei tehnyt sitä usein. Keinupallon osalta tilanne oli lähes sama, 40 % pojista pelasi keinistä usein ja tytöistä vain 11 %. Tytöt leikkivät harjoitteluleikkejä selvästi enemmän kuin pojat. Pojista yli 20 % ei ollut lainkaan leikkinyt harjoitteluleikkejä välituntisin, tytöistä puolestaan lähes kaikki olivat leikkineet harjoitteluleikkejä, heistä 14 % usein. Tulokset ovat kuitenkin vain suuntaa antavia, koska testiehdot eivät täyttyneet. Tytöillä esiintyi ei-leikinomaisia toimintoja enemmän kuin pojilla. Tytöistä kaikki olivat tehneet ei-leikinomaisia toimintoja, 14 % tytöistä teki toimintoja usein. Pojista reilu 5 % ei tehnyt lainkaan ei-leikinomaisia toimintoja ja saman

verran teki toimintoja usein. Sukupuolten väliset erot ei-leikinomaisissa toiminnoissa olivat tilastollisesti vain suuntaa antavia, koska testiehdot eivät täytyneet. Jaoteltuani leikit sosiaaliin ja fyysisiin leikkeihin, eroja löytyi vain sosiaalisissa leikeissä, joita kaikki tytöt suosivat. Tytöistä 11 % leikki sosiaalisia leikkejä usein ja loput 90 % joskus. Poikia sosiaaliset leikit kiinnostivat hieman vähemmän, heistä 20 % ei ollut lainkaan leikkinyt sosiaalisia leikkejä ja kukaan pojista ei ollut leikkinyt niitä usein. Eroja testattaessa p-arvoksi tuli 0.004 eli merkitsevä, mutta koska jokaiseen asteikon sarakkeisiin ei tullut tarpeeksi tapauksia, testiehdot eivät täytyneet ja siten tulos oli vain tilastollisesti suuntaa antava.

8.2 Välituntitoimintojen sosiaalinen ja fyysinen merkitys ja niiden eroavaisuudet sukupuolten välillä

Kyselylomakkeellani oli kysymys, mitä välitunti sinulle merkitsee? Vastaus vaihtoehtoja olin antanut viisi, josta oppilas sai valita kaksi parhaiten sopivaa kohtaa. Kaksi vaihtoehtoista käsittelee välitunnin sosiaalista merkitystä ja kolme fyysistä merkitystä. Sosiaalista merkitystä mittaavat vaihtoehdot olivat ”voin olla ja jutella kavereiden kanssa” ja ”saan leikkiä ulkona”. Fyysistä merkitystä mittasivat kohdat ”voin pelata muiden kanssa”, ”saan purkaa ylimääräistä energiaa” ja ”virkistäytyttyäni jaksan paremmin oppitunnilla”. Haastattelussa fyysistä merkitystä mittasivat haastattelukysymykset 15–17. Oppilailta tiedusteltiin, millä tavoin välitunnit vaikuttavat heidän mielestään koulupäivään, tunsivatko he virkistäytyneensä välitunnin jälkeen ja jaksoivatko he paremmin keskittyä oppitunneilla käytyään välitunneilla. Haastattelussa sosiaalista merkitystä mittasivat kysymykset 4-14. Kysyin oppilailta, pääsevätkö he / muut oppilaat halutessaan leikkeihin mukaan, erottuiko välitunneilla selvästi tyttöjen tai poikien leikkejä, leikkivätkö tytöt ja pojat yhdessä ja leikittiinkö yleensä samojen oppilaiden kanssa. Lisäksi tiedustelin leikkien säännöistä, niiden sopimisesta ja leikeissä eteen tulevista riidoista.

Kyselylomakkeella olevaan välitunnin merkitystä mittaavaan kohtaan valtaosa oppilaista vastasi, että välitunnilla on sekä sosiaalinen että fyysinen merkitys. Yli 60 % oppilaista vastasi molempien puolesta, hieman yli 23 % ilmoitti välitunnille vain sosiaalisen merkityksen ja 12 % oli sitä mieltä, että välitunnilla on vain fyysinen merkitys. 70 % vastasi välitunnin tärkeimmäksi merkitykseksi kohdan ”voin olla ja jutella kavereiden kanssa”. Vähiten kiinnosti kohta ”saan purkaa ylimääräistä energiaa”. Vain reilu 17 % oppilaista valitsi edellisen kohdan välitunnin merkitykseksi.



KUVIO 15. Välitunnin merkitys

Kyselylomakkeessa valtaosa oppilaista, tytöistä yli 80 % ja pojista lähes 60 %, valitsi sosiaalista merkitystä mittaavan kohdan ”voin olla ja jutella kavereiden kanssa”. Pojista yli puolet oli sitä mieltä, että välitunnin tärkein merkitys oli pelaaminen muiden kanssa. Eroja testattaessa p-arvoksi tuli 0.000, eli ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä.

			voin pelata muiden kanssa		yhteensä
			kyllä	ei	
sukupuoli	tyttö	lukumäärä	6	30	36
		prosentti	16,7%	83,3%	100,0%
	poika	lukumäärä	21	16	37
		prosentti	56,8%	43,2%	100,0%
yhteensä		lukumäärä	27	46	73
		prosentti	37,0%	63,0%	100,0%

p-arvo 0.000

KUVIO 16. Ristiintaulukko ”voin pelata muiden kanssa”

Haastatteluissa lähes kaikki olivat sitä mieltä, että pääsevät halutessaan leikkeihin mukaan. Haastateltavista molemmat tytöt ja toinen pojista uskoivat, että yleensäkin kaikki oppilaat pääsevät leikkeihin mukaan aina kun niin haluavat. Tosin muutamien mielestä jo aloitettuun leikkiin kesken ei enää niin helposti pääse. Yksi poika totesi, että tyttöjä ei päästetä poikien leikkeihin mukaan. Tästä voimme päätellä, että leikkiin pääseminen on pääasiassa oppilaiden mielestä helppoa, mikä tarkoittanee heidän sosiaalisten taitojen kehittyneisyyttä. Leikkiin pääseminen sekä niissä onnistuminen edellyttävät vuorovaikutustaitoja ja yhteistyökykyjä. Leikkijällä tulee olla tietoisuutta omasta käyttäytymisestään ja sen vaikutuksesta muihin. Leikkijän on myös osattava tulkita toisten leikkijöiden toimintaa. (Poikkeus 1998, 126–128.) Leikkiin liittymisessä on tärkeää tulla hyväksytyksi mukaan sekä sosiaalisten kasvojen että oman arvoaseman säilyttäminen vertaisryhmässä (Poikkeus 1998, 133–134).

Haastatteluissa yksi tyttö ja yksi poika kokivat, etteivät tytöt ja pojat leiki yhdessä, kun taas yksi tytöistä vastasi tyttöjen ja poikien leikkivän välillä yhdessä lähinnä kesäisin purkkista ja kirkkistä. Kukaan oppilaista ei ollut sitä mieltä, että pojat ja tytöt leikkivät aina yhdessä vaan satunnaisesti. Vastauksista ilmenee tämän ikäisille tavanomainen, varauksellinen suhtautuminen vastakkaiseen sukupuoleen (Aho 1993, 72). Seuraavassa suora lainaus tyttöjen (T1, T2, T3 ja T4) ja poikien (P1 ja P2) leikkimisestä yhdessä:

”No, joskus, kirkkistä ja purkkista.” (T1)

”kesällä ollaan kaikki yhdessä, etenkin kiipeilytelineellä.” (T2)

”Joskus ja joskus ei, valliherraa ollaan usein yhdessä ja joskus kirppua .” (T3)

”joskus leikkivät yhdessä, vähän mitä sattuu.” (P1)

”Ei mitään.” (P2 ja T4)

Selvästi vain tyttöjen leikkejä oli muutamia. Haastatelluista pojat ja tytöt olivat sitä mieltä, että heppatalli, kirppu, väri ja peili ovat vain tyttöjen leikkejä ja poikien leikkejä puolestaan olivat jalkapallo, valliherra ja sotaleikit. Vaikka toinen pojista mainitsi kukkulankuningasleikin poikien leikiksi, kyselylomakkeella tehdystä kartoituksesta ilmeni tyttöjen myös leikkivän kyseistä leikkiä (T3). Tästä voin vetää johtopäätöksen, että tytöt kokevat myös ns. poikien leikit mahdollisina leikkitoimintoina. Tyttöjen on hyväksyttävämpää toimia vertaisryhmässään poikamaisesti kuin poikien tyttömäisesti (Gordon & Lahelma 1992, 321).

Kaikki haastateltavat leikkivät pääasiassa samojen oppilaiden kanssa välituntisin, enimmäkseen oman luokan oppilaiden kanssa, tytöt leikkivät myös muiden luokkien tyttöjen kanssa välillä. Samojen oppilaiden kanssa leikkiminen tarkoittaa melko pysyviä ystävyysuhteita. Kuitenkin tyttöjen leikit muidenkin kanssa osoittavat leikkijöiden väliset ystävyysuhteet monimuotoisiksi ja kyseisten ryhmien välillä vaihteleviksi. Aapolan mukaan (1992) tytöt tavoittelevat tässä iässä läheisiä ystävyysuhteita, joissa voidaan jakaa omia ajatuksia ja kokemuksia samanikäisten kanssa. Työille yleensä tyypillisiä ystävyysuhteita ovat vaihtuvat pariystävyydet, kiinteät pariystävyydet ja ryhmäystävyydet. (Aapola 1992, 86.)

Haastatteluissa kysyin, millä tavoin leikeistä ja niihin liittyvistä säännöistä sovitaan. Seuraavassa suorat lainaukset haastateltavien tyttöjen (T1, T2, T3 ja T4) ja poikien (P1 ja P2) vastauksista:

”ei niist tarvi sopii, kun kaikki tietää ne” (T1)

”Sovitaan joskus, joskus tulee kinaa, poliisista ja rosvosta kaikki tuntee säännöt ja sit joku tarkentaa, jos joku ei muista.” (P1)

”eka joku aloittaa selittää ja toinen jatkaa, jos joku ei muista” (T2)

”No, me vaan keksitään sääntöjä, sit katotaan käykö se kaikille.” (P2)

” Yleensä se, joka ekana haluaa leikkiä, sit niin se myös päättää mitä leikitään seuraavaksi.”
(T3)

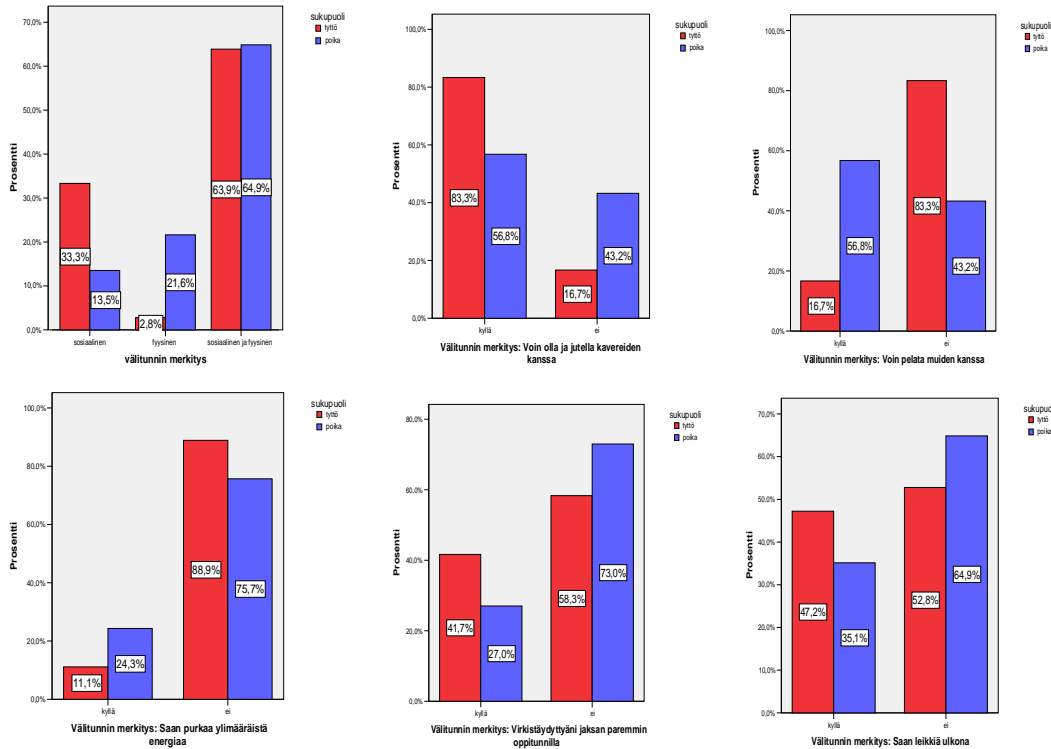
” Kaikkien yhteinen päätös, joku ensin ehdottaa ja sit yhdessä päätetään” (T4)

Haastatteluissa tyttöjen mukaan leikeistä päätetään yhdessä, kun taas pojat olivat sitä mieltä, että joku oppilas alkaa vain leikkiä jotain leikkiä ja muut seuraavat. Tämä ilmentää tyttöjen kielellisiä ja neuvotteluun tähtääviä toimintatapoja. Pojat sen sijaan turvautuvat suoraan fyysiseen toimintaan. Tytöt ja toinen pojista kertoivat olevansa sitä mieltä, että leikkien säännöt tehdään ja sovitaan yhdessä ja jos erimielisyyksiä ilmenee, sääntö poistetaan tai siitä neuvotellaan. Yksi pojista, ja yksi tytöistä koki, ettei mitään erityisiä sääntöjä ollut, muuta kuin ettei toisia oppilaita saa vahingoittaa. Säännöissä tai leikeissä ilmeneviä erimielisyyksiä sovitaan ”vaan” tai jättämällä erimielisyyttä aiheuttava sääntö kokonaan pois. Joskus sovitteluun tarvittiin myös opettajaa. Tytöt ja toinen pojista olivat sitä mieltä, ettei erimielisyyksiä ole ollut. Säännöistä yhdessä sopiminen antaa kuvan hyvistä yhteistyötaidoista ja toisten huomioimisesta.

Jo aiemmin teoriaosuudessa mainitsin sääntöleikkien olevan suosittuja kouluikäisen leikkejä. Niiden avulla lapsi jäsentää oppimaansa ja harjoittelee ongelmanratkaisutaitoja. Keskeisellä sijalla eivät ole enää roolit vaan säännöt, koska leikkiä leikitään sääntöjen mukaan ja niiden noudattamisessa ollaan tarkkoja. Lapset oppivat huomaamaan, ettei leikeistä tule mitään, elleivät kaikki noudata yhdessä sovittuja sääntöjä. Tämän sisäistäessään lapsi on ottanut askeleen eteenpäin sosiaalistumisen tiellään. Leikki toimii luonnollisena harjoitteluna ja valmentautumisena yhteiskuntaan ja aikuisten maailmaan. Harjaantuneet leikkijät pystyvät neuvottelemaan ja sopimaan erimielisyydet paremmin kuin ne lapset, jotka ovat tottumattomia sääntöleikkeihin tai leikkimiseen yleensä. Sääntöleikkeihin voidaan katsoa kuuluvan piha-leikit, kuten polttopallo ja mustamies, juuri niitä leikkejä, joita lapset tässäkin tutkimusjoukossa paljon leikkivät. (Ojala 1987, 75.) Moraalinen ajattelu kehittyy, mikäli peleissä tulee eteen ristiriitatilanteita, joita on pakko ratkoa keskustelemalla. (Telama & Laakso 1998, 286).

Fyysisen merkityksen osalta tilanne on hieman erilainen. Kyselylomakkeessa vain 18 % piti välituntia merkityksellisenä energian purkamiseen. Kuitenkin jo kolmasosa oppilaista valitsivat kohdan ”virkistäytyttyäni jaksan paremmin oppitunneilla”. Tämä tarkoittanee oppilaiden tarvitsevan virkistäytymiseensä enimmäkseen juttelua, leikkiä ja yhdessäoloa muiden kanssa. Tulosten tarkasteluissa tulee ottaa kuitenkin huomioon se, että sosiaalisen merkityksen mittari

”voin leikkiä ulkona” pitää sisällään sekä sosiaalisen että fyysisen merkityksen. Kavereiden kanssa leikkiminen on kyllä sosiaalista toimintaa, mutta leikkiminen itsessään on aika vahvasti fyysistä toimintaa. Siten taulukko antaa hieman vääristävän kuvan todellisuudesta.



KUVIO 17. Välitunnin sosiaalinen ja fyysinen merkitys sukupuolittain

Haastatteluissa ilmeni kuitenkin, että lähes kaikki oppilaat kokivat välitunnit tarpeellisiksi oman jaksamisen ja viihtyvyyden kannalta. Ylijäämäenergian teorian mukaan leikki toimii maailmanlaajuisesti ylimääräisen energia purkautumisen muotona, vaikka leikit ovat erilaisia eri puolella maailmaa. Jaksakseen opiskella, lapsi tarvitsee lepoa ja virkistystä. Virkistytymisnäkökulmasta katsottuna lapsi latautuu nimenomaan leikkimällä ja liikkumalla. (Rintanen ym. 1976, 82–83.) Oppilaat vastasivat, että on kiva, kun saa energiaa, pysyy rauhallisena ja muuten tulisi hulluksi. Kolmen haastatellun mielestä välitunnilla ei ole juurikaan merkitystä koulupäivään. Kuitenkin samat oppilaat vastasivat virkistyneensä välitunnin jälkeen. Välitunnille lähdetään mielellään ja sieltä myös palataan sisälle hyvillä mielin. Seuraavassa on suorat lainaukset haastateltavien vastauksista kysymykseeni välitunnin vaikutuksesta koulupäivään.

” Oon virkee ku tuun sisälle” (T1)

” Siit saa sillai niiku energiaa tai pääsee ulkona leikkimään ja pysyy rauhallisena” (T3)

” Silloin mä oon virkistynyt, mutta joskus väsyneempi ku siel aina juoksentelee.” (T4)

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että välitunnilla on positiivinen vaikutus koulupäivään. Tämä luo kuvan, että oppilaat kokevat välitunnit pääasiassa myönteisenä asiana. Kaksi tyttöä koki virkistyneensä välitunnilla, yksi tyttö koki virkistyneensä jonkin verran, mutta joskus myös väsähtäneensä välitunnin aikana, jos oikein kovasti juoksee välitunnilla. Kaikki haastateltavat jaksoivat mielestään keskittyä paremmin oppitunnilla, kun välillä saa käydä välitunnilla. Haastattelujen perusteella välitunneilla on oppilaille virkistymisen ja energianpurkamisen sekä koulussa jaksamisen kannalta merkitystä.

Kauppisen & Nuottajärven (1987) tutkimuksessa välitunnin merkityksistä oppilaille tulokset ovat samanlaisia. 53 % kyselyyn vastanneista valitsivat kohdan ”saan olla kavereiden kanssa”. 45 % oli sitä mieltä, että välitunnit tuovat vaihtelua ja virkistävät ja 40 % sanoo jaksavansa paremmin kuunnella opettajaa seuraavalla tunnilla. Leikkiminen ei ollut heidän tutkimuksessaan kovinkaan yleistä, koska vain 21 % oppilaista vastaa myönteisesti kohtaan ”voin leikkiä”.

Kyselylomakkeellamme pojat ja tytöt erosivat hieman sosiaalista ja fyysistä merkitystä mittaavan kysymyksen kohdalla. Tytöistä 60 % valitsivat välitunnin sosiaalista merkitystä mittaavan kohdan ”voin olla ja jutella kavereiden kanssa”, kun puolestaan 57 % pojista valitsi kyseisen kohdan. Myös toinen sosiaalista merkitystä mittaava kohta oli aika suosiossa, tytöistä vajaa puolet ja pojista reilu kolmannes oli sitä mieltä, että välitunnilla on suuri merkitys leikkimiseen. Välitunnilla ei oppilaiden mielestä ole kovinkaan suurta fyysistä merkitystä, koska vain 11 % tytöistä ja 24 % pojista rastitti kohdan ”saan purkaa ylimääräistä energiaa”. Kuitenkin yli 40 % tytöistä oli sitä mieltä, että jaksavat paremmin oppitunneilla, kun käyvät ulkona. Vain 27 % pojista oli valinnut kyseisen kohdan. Yhteenvetona voimme todeta, että vain 13 % pojista pitää välituntia vain sosiaalisesti merkittävänä ja 21 % vain fyysisesti merkittävänä seikkana. Siten suurimman poikajoukon mielestä (65 %) välitunnilla on sekä sosiaalinen että fyysinen merkitys. Tyttöjen osalta tulokset olivat odotetustikin enemmän sosiaalisella puolella, koska 33 % tytöistä pitää välitunnin merkitystä sosiaalisena ja vain vajaa 3 % on sitä mieltä, että välitunnin merkitys on fyysinen. Siten tytöistäkin suurin osa (64 %) pitää välitunnin merkitystä sekä sosiaalisena että fyysisenä.

Myös Polvinen & Vatanen saivat tutkimuksessaan (2001) samantyyllisiä tuloksia. Heidän kyselynsä vastanneista tytöistä lähes 90 % ja pojista yli 70 % oli sitä mieltä, että välitunnit on merkityksellistä kuluttaa jutteluun. Fyysisen merkityksen osalta tuloksemme poikkeaa hieman heidän tutkimukseensa verrattuna. Polvisen ja Vatasen tuloksissa 50 % tytöistä valitsi kohdan ”voin kuluttaa ylimääräistä energiaa liikkumalla”. Vastaavasti pojista lähes 40 % rastitti kyseisen kohdan.

Haastatteluissa sosiaalista merkitystä koskevissa kysymyksissä ei muodostunut selvää eroa sukupuolten välillä poikien leikkejä ja oppilaiden leikkikavereita koskevassa kysymyksessä. Tytöt kokivat, että on olemassa pelkästään poikien leikkimiä leikkejä, esimerkiksi jalkapallo, kun taas pojat olivat sitä mieltä, että selvästi poikien leikkejä olivat sotaleikit ja kukkulankuningas, eikä niitä tytöt poikien kertoman mukaan leikkineet. Kysymys ”leikitkö koulun muiden luokkalaisten kanssa” tuotti myös erilaiset vastaukset tyttöjen ja poikien välillä. Pojat leikkivät vain oman luokkalaistensa kanssa, välillä toinen pojista leikki myös muiden kanssa, kun tytöt puolestaan leikkivät oman luokkalaistensa lisäksi ylempään luokan tyttöjen kanssa. Kysymyksessä ”kuka päättää mitä leikitään” tytöt kertoivat päätösten tapahtuvan yhteisesti vastaavasti toinen pojista kuvasi leikin lähtevän alkuun ”vain jonkun” alkaessa leikkiä ja muiden seurattessa ilman, että asiasta tehdään erityisiä päätöksiä ja toinen pojista kertoi käytännön olevan vaihtelevaa, mutta yleensä ensimmäisenä leikin aloittanut päättää mitä tehdään seuraavaksi. Sääntöjen sopimisen tytöt kokivat tapahtuvan yhdessä, kaikkien osallistuvan sääntöjen sopimiseen. Pojista toinen vastasi tyttöjen tavoin, että säännöt sovitaan yhteisesti ja toinen haastatelluista pojista koki, ettei pojilla ollut erityisiä sääntöjä leikeissään, paitsi koskien toisten oppilaiden satuttamista. Muissa sosiaalista merkitystä mittaavissa kysymyksissä ei löytynyt eroavaisuutta sukupuolten välillä.

Haastatteluiden fyysistä merkitystä koskevissa kysymyksissä ei ollut juurikaan eroja sukupuolten välillä. Kysymys välituntien pituudesta jakoi mielipiteet erilleen tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt olivat sitä mieltä, että välitunnit ovat sopivan pituisia kun taas poikien mielestä ne voisivat olla pidempiäkin.

Tutkimustulokseni osoittavat, että tärkeimmät välitunnin sosiaaliset merkitykset olivat kavereiden kanssa juttelu ja leikkiminen yhdessä muiden kanssa. Tätä tulkittaessa tulee kuitenkin huomioda, että leikkiminen ei ole pelkästään sosiaalista toimintaa, vaan siihen sisältyy myös fyysinen ulottuvuus. Tulkinta voi siten antaa hieman harhaan johtavan kuvan välitunnin sosi-

aalisesta merkityksestä. Tärkeimmät fyysiset merkitykset olivat jaksaminen paremmin koulussa ja ulkoilu sekä energian purkaminen. Tuloksissa ei ollut yllättävää se, että tytöt valitsivat välitunnin sosiaalisen merkityksen poikia useammin. Tämä selittyy toisaalta sillä, että sosiaalisen merkityksemme mittari ”voin leikkiä ulkona” sisältää myös fyysisen merkityksen. Haastatteluissa sukupuolten välisiä eroja merkitysten osalta ei juurikaan löytynyt.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ennen tutkimukseni toteutusta esiymmärrykseni tutkimustuloksista oli, että pojat leikkivät tyttöjä enemmän liikunnallisia leikkejä tyttöjen suosiessa sosiaalisia leikkejä. Tutkimuksestani selviää, että kyseisten luokkien tytöt ja pojat eroavat hieman, tosin ei kovinkaan paljon välitunninviettotavoissa. Tuloksista näkyy, että tytöt kyllä leikkivät poikia enemmän sosiaalisia leikkejä, tytöistä kaikki sanoivat leikkineensä sosiaalisia leikkejä, pojista vastaavasti 80 % leikki kyseisiä leikkejä, mutta fyysisiä leikkejä sekä pojat että tytöt leikkivät suunnilleen yhtä paljon.

Tutkimusongelmissa halusin saada selville kolmas- ja neljäsluokkalaisten välituntitoimintoja ja niiden eroavaisuutta sukupuolten välillä. Tutkimukseni tuloksista kyselylomakkeen ja haastattelun avulla voidaan todeta, että oppilaat leikkivät kaikkia kyselylomakkeen leikkejä. Ryhmiteltyäni leikit Piaget'n ryhmittelyn mukaan harjoittelu-, sääntö-, rooli- ja rakenteluleikeiksi, voidaan kuitenkin nähdä, että ainoastaan harjoitteluleikit ja sääntöleikit olivat ryhmiä, joita harrastettiin paljon ja tytöt molempia leikkiryhmiä poikia hieman enemmän. Ryhmien sisäisiä eroja löytyi enemmän. Harjoitteluleikeissä eniten eroja näkyi hyppynarulla hyppimisessä muiden kanssa, jota lähes kaikki tytöt olivat tehneet mutta vajaa 40 % pojista. Myös vistiä harrastettiin vain tyttöjen kesken, koska vain 10 % pojista oli vistannut joskus välitunnilla. Sääntöleikkien sisällä eroja sukupuolten välille syntyi jalkapallossa ja keinupallossa. Jalkapalloa ja keinupalloa pelattiin poikien keskuudessa lähes poikkeuksetta. Tytöt puolestaan harrastivat poikia enemmän sääntöleikeistä hippaa. Roolileikit eivät juuri eronneet sukupuolten välillä. Ainoastaan kirkonrottaa pojat pelasivat tyttöjä hiukan enemmän. Rakenteluleikit lumen osalta näytti suosivan tyttöjä enemmän, muuten rakennelmia tehtiin yhtä harvoin. Eileikinomainen toiminta erosi tyttöjen ja poikien osalta hieman. Tappelu oli paljon yleisempää poikien keskuudessa kuin tyttöjen. Keräilyesineiden vaihtelu ja välituntivalvojan kanssa kävely oli yleisempää tyttöjen keskuudessa kuin poikien.

Rakenteluleikkien epäsuosio yllätti. Etenkin poikien kohdalla olisi olettanut heidän tekevän enemmän rakennelmia. Ainoastaan lumirakentelu kiinnosti hieman enemmän. Tulokseen saattaa kuitenkin vaikuttaa se, että kysely tehtiin talvella, eivätkä oppilaat muista syksyn aikana tekemiään asioita.

Tutkimusongelmissa halusin selvittää myös välitunnin sosiaalista ja fyysistä merkittävyyttä ja niiden eroamista sukupuolten välillä. Välitunnin merkityksistä oppilaille ajattelin etukäteen poikien suosivan enemmän fyysistä merkittävyyttä ja tyttöjen sosiaalista. Tuloksista kuitenkin näkyy, että tytöt suosivat kyllä sosiaalista merkittävyyttä enemmän kuin pojat, mutta kuitenkin valtaosan mielestä välitunnilla on sekä sosiaalisia että fyysisiä merkityksiä. Tulosten mukaan välitunnin merkitys pojille on tyttöjä useammin fyysinen, mutta heillekin välitunnilla on sekä sosiaalinen että fyysinen merkitys. 13 % pojista vastasi, että välitunnilla on pelkästään sosiaalinen merkitys ja 22 % oli pelkän fyysisen merkityksen kannalla. Valtaosa heistäkin oli sekä sosiaalisen että fyysisen merkityksen kannalla. Toisaalta tulkinnoissa tulee jälleen huomioda leikin sekä sosiaalinen että fyysinen luonne.

Vaikka välitunnin merkityksistä oppilaille saimme tulokseksi tyttöjen suosivan poikia enemmän sosiaalista merkittävyyttä, asia oli tarkasteltaessa fyysisiä ja sosiaalisia leikkejä samansuuntainen. Tytöt suosivat niin sosiaalisia kuin fyysisiäkin leikkejä poikia enemmän. Varovaisen johtopäätöksen siten voin tuoda esille, että tytöt leikkivät poikia enemmän.

Sosiaalisia ja fyysisiä merkityksiä nousi esille sekä kyselylomakkeesta että haastatteluissa. Kyselylomakkeessa sosiaalisen merkityksen mittareita olivat juttelu ja leikkiminen kavereiden kanssa. Fyysistä merkittävyyttä mittasivat kohdat energian purkamisesta, pelaamisesta ja jaksamisesta. Sosiaalisen merkityksen tiimoilla oppilaat olivat sitä mieltä, että välitunnin suurin merkitys on oleminen ja jutteleminen kavereiden kanssa. Myös leikkiminen oli suosittu merkittävyys. Lähes kaikki olivat rastittaneet kyseiset kohdat. Mutta kuten jo olen aiemmin maininnut, leikki on sekä sosiaalista että fyysistä toimintaa. Mikäli tätä ei oteta huomioon tuloksia tarkasteltaessa, voi tulkinnat johtaa hieman harhaan. Fyysisen merkityksen mittareista tärkeämpänä pidettiin välitunnin merkitystä jaksamiseen seuraavilla oppitunneilla kuin energian purkamista. Haastattelun osalta oppilaat pitivät välitunnin merkitystä enemmänkin fyysisenä. Heidän mielestään välitunnilla on virkistymisen ja energian purkamisen merkitys.

Haastattelun perusteella voidaan todeta, että oppilaat pitivät välitunteja todella merkityksellisinä. Lähes kaikki olivat sitä mieltä, että olivat paljon virkeämpiä seuraavalla tunnilla. Kuitenkin yksi tyttö totesi, että joskus välitunnin jälkeen oli paljon väsyneempi olo, jos oli tullut paljon juostua. Siten välitunti saattaa myös liiaksi väsyttää ja kuluttaa liikaa energiaa.

Haastattelussa olevaan kysymykseen ”mikä on kaikkein parasta välitunnilla ja miksi?”, oppilaat olivat vastanneet pääsääntöisesti ”leikkiminen kavereiden kanssa”. Lähes kaikissa vastauksissa tuli esille leikki jossain muodossa. Kuitenkin suurimmassa osassa vastauksia oppilaat olivat merkinneet leikin kohdalle ”joskus”. Olenkin pohtinut, onko laatimani kysymyslomake sisältänyt liikaa sellaisia leikkejä, joita oppilaat eivät kyseisillä kouluilla leiki. Toimin itse opettajana yhdellä tutkimuskoululla, ja olen ollut hyvinkin paljon välitunneilla mukana, joten leikit pyrin valitsemaan sen mukaan, mitä oli havaittu. Voihan asia olla niinkin, että oppilaat mieltävät leikki-käsitteen hieman erilailla. He voivat olla sitä mieltä, että jokin tietty toiminto ei ole heidän mittapuun mukaan leikkimistä, esim. ”hippa ei ole leikkiä, koska se on hippaa”.

10 POHDINTA

Aihetta valitessa mietin pitkään, mikä aihe voisi olla kiinnostava. Toisaalta työskentely yleisopetukseen integroitujen erityislasten kanssa olisi tarjonnut mielenkiintoisen ja haastavan aiheen. Luovuin kuitenkin ajatuksesta, koska silloin oppilaat perheineen olisivat tulleet liian paljon esille, jolloin ongelmia olisi voinut syntyä puolin ja toisin. Siten kiinnostava aihe liittyen liikuntaan päättyi työni aiheeksi. Huoli lasten vapaamuotoisen leikin vähenemisestä media-yhteiskunnassa antoi viitteitä välitunnin hyödyntämisestä leikkimiseen. Siten sain sekä huvinn että hyödyn yhdistettyä samaan aiheeseen.

Seuraavaksi pohdin sitä, mikä voisi olla sopiva kohderyhmä ja koulu, jossa tutkimuksen suorittaisin. Koska tutkimushetkellä työskentelin Miekkion koulussa tuntiopettajana, oli kyseisen koulun valinta itsestään selvyys. Nostavan koulun osalta valintaan vaikutti oma fyysinen kosketus kouluun. Olen itse käynyt lapsuudessa ala-asteen kyseisellä koululla ja positiiviset tunteet puolsivat valintaa. Herralan koulusta ja etenkin johtajaopettajasta kuulemani positiiviset asiat ja koulun ”henki” sekä Nostavan koulun läheisyys johtivat koulun valitsemisen tutkimuskohteeksi. Mielestäni koulujen sijainti maalaismaaisissa tuntui houkuttelevalta tutkimuskohteelta idyllisine ympäristöineen ja leikkivine lapsineen. Lisäksi omasta työskentelystä ja välituntivalvonnasta kyseisellä Miekkion koululla saattoi olla hyötyä käytännön järjestelyissä.

Myös luokka-asteen valinta tuotti pohdintoja. Halusin valita sellaisen luokka-asteen, jossa vielä leikkimistä tapahtuu, mutta joka olisi jo jäsentyneempää. Siten päätin valita kolmannen ja neljännen luokan tutkimukseni kohteeksi. Mielestäni kolmas- ja neljäsluokkalaiset leikkivät vielä paljon, jolloin ikä ei ole vielä vähentänyt leikin määrää. Lisäksi he ovat jo sen verran isoja, että heidän leikkinsä ovat jo järjestäytyneempiä ja jäsentyneitä, joita ei ensimmäisen ja toisen luokan oppilailla välttämättä vielä ole. Jos olisin valinnut tutkimukseni kohteeksi kaikki koulujen oppilaat, mikä olisi kyllä kokonsa puolesta ollut mahdollinen, tulokset olisivat vääristyneet leikin määrän suhteen isompien oppilaiden vuoksi. Eiväthän viides- ja kuudesluokkalaiset enää leiki niin paljon kuin pienemmät oppilaat.

Haastattelua varten pohdin sopivan ryhmän valitsemista. Halusin saada mahdollisimman rikkasta aineistoa, joten päädyin sattumanvaraiseen näytteeseen, jota puolsi myös oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa ajattelin valita luokanopettajien

kanssa sopivat, reippaan oloiset haastateltavat. Siten otokseni olisi ollut harkinnanvarainen näyte. Kuitenkin esiin nousivat moraaliset kysymykset. Olin sitä mieltä, että sattumanvarainen näyte olisi ehkä turvallisempi. Oppilaissa saattaa herätä ihmetystä, miksi toiset valitaan ja toiset eivät. Siten päädyin arpomaan oppilaiden nähdessä kaksi haastatteluun osallistuvaa. Arpaonni suosi myös itseäni, sain sekä tyttöjä että poikia haastateltavaksi. Näin kukaan ei voinut ajatella opettajan tai minun suosineen tiettyjä oppilaita. Lisäksi sekä tyttöjen että poikien valintaa haastattelua varten puolsi sukupuolten välisten erojen tarkastelu. Päädyin yksilöhaastatteluun ryhmä- tai parihaastattelun sijaan, koska mielestäni haastateltavat kertovat mielipiteensä välituntitoiminnoista vapaammin kahden kesken haastattelijan kanssa. Toisaalta toinen varteen otettava vaihtoehto olisi ollut parihaastattelu. Silloin olisi ollut mahdollista haastatella sekä tyttöjä että poikia omina pareina. Todennäköisesti haastattelutilanteessa olisi voinut syntyä keskustelua, joka olisi rikastuttanut aineistoani enemmän.

Teoriaosuutta rakennellessa ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen perehdyttäessä päätin valita Piagetin teorian leikin kehityksestä työni tueksi, koska mielestäni se on lapsen leikkimistä monipuolisesti käsittelevä teoria. Piagetin leikkijaottelu tuntui sopivan tutkimukseeni. Leikkikäsitettä lähestyin Huizingan määritelmästä käsin. Aiempiin tutkimuksiin ja alan kirjallisuuden tutustuessani havaitsin Huizingan määritelmän riittävän laajaksi.

Aluksi esitetasin kyselylomakkeen ja haastattelukysymykset mahdollisten virheiden vuoksi. Siten pystyin tekemään hieman muutoksia esim. merkityksiä esille tuoviin kohtiin.

Kyselylomakkeessa olevat leikit jaottelin sosiaalisiin ja fyysisiin leikkeihin. Eräs sosiaalisen toimintoryhmän toiminto jäi askarruttamaan. Olin nimittäin luokitellut ”kävely välituntivalvojan kanssa” sosiaalisiin toimintoihin. Ajattelin luokitteluvaiheessa, että silloin harrastetaan valvojan kanssa sosiaalista kanssakäymistä. Asiaa myöhemmin ajatellessa toiminto ei kuitenkaan aina ole sosiaalista toimintaa. Moni ujo ja hiljainen oppilas saattaa hakeutua välituntivalvojan seuraan, koska ei halua olla kenenkään oppilaan kanssa. Silloinhan se ei ole sosiaalista toimintaa oppilaiden keskuudessa. Jätin sen kuitenkin sosiaalisiin toimintoihin, koska en voinut sijoittaa sitä fyysisiin leikkeihin.

Tutkimusaiheeni oli lähellä lasten arkipäivää ja siten heidän ”oma juttunsa”. Tämä näkyi myös heidän suhtautumisessaan tutkimukseeni. Etukäteen oppilaat odottivat innolla haastattelupäivää. Haastatelllessani lapsia heidän käytös oli miltei juhlavaa ja he suhtautuivat kysy-

myksiini ja vastauksiinsa vakavuudella. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001) kehottaa ottamaan muutamia seikkoja huomioon lasten ollessa tutkimuksen kohteena. Ensinnäkin tulee huomioida lasten oma näkökulma asiasta. Tutkijoiden tulee ottaa selvää, mitä tutkimuksen käsitteitä lapset eivät tunnista ja käyttää mieluummin lasten ”omaa kieltä” kuin tieteellistä tekstiä. Myös lisäkysymykset samasta aiheesta on usein paikallaan, koska varsinkin pienemmät lapset eivät jaksakaan kovin kauan keskittyä asiaan ja siten saattavat liiankin helposti vastata ”en tiedä”. Tämä toteutui myös omassa tutkimuksessani, missä yksi tytöistä vastasi aika usein ”en tiedä”. Siten jouduin asettamaan lähes joka kysymyksen yhteydessä uuden samaa asiaa mittaavan kysymyksen. Näin yleensä sain vastauksen kyseiseen kohtaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 131.)

Tutkimuksen eri vaiheissa on noussut paljon erilaisia jatkotutkimusaiheita, joita olisi mielenkiintoista tutkia. Koulujen väliset erot välituntitoiminnoissa olisi varmasti kiinnostava aihe tutkia. Toiseksi olisi mielenkiintoista tutkia, millainen merkitys välitunneilla on opettajille. Myös lasten väliset toverisuhteet olisi kiinnostava aihe tutkia.

Tutkimukseni tuo esiin lapsen leikkivän luonteen. Piagetin perusajatuksenkin mukaan spontaani, omaehtoinen toiminta on lapsen kehityksen peruspilareita. Välitunnit leikkeineen tarjoavat tilaisuuden harjoittaa sosiaalisia ja fyysisiä taitoja. Leikki ja liikunta antavat mahdollisuuden omatoimisuuteen ja aktiiviseen tekemiseen. Haluan tutkimukseni myötä korostaa välitunnin merkitystä lasten luovana leikkihetkenä ja vapaana yhdessäolotuokiona. Mielestäni opettajilla olisi oiva tilaisuus vaikuttaa positiivisesti lasten leikin määrään. Opettajien esimerkiksi ja kannustuksesta tai mukanaolosta välituntileikeissä ja toiminnoissa usein myötävaikuttaa lasten leikin ja liikkumisen lisääntymiseen. Nykypäivän huolenaihe lihavuus, joka on räjähdysmäisesti kasvanut etenkin lasten keskuudessa, voitaisiin saada kuriin oikeiden liikuntalajien ja liikkumisen määrän kasvattamisella. Monista tutkimuksista ja sanomalehdistä olemme saaneet hiljattain lukea, miten aikuisiän, ”kakkostyyppin” diabetes on yleistynyt lastenkin keskuudessa. Tähän on johtanut lasten lisääntynyt keskivartalolihavuus, joka on seurausta liikunnan vähydestä ja vääränlaisesta ruokavaliosta. Koska välitunteja on yleensä useita viidentoista minuutin jaksoja päivässä, on lapsilla oiva mahdollisuus kasvattaa tärkeitä ja tarpeellisia liikuntapisteitä päivittäin. Terveysliikuntasuosituksethan suosittelevat päivittäistä hyötyliikuntaa vähintään puolituntia päivässä ja sen lisäksi kuntoliikuntaa kolme tuntia viikossa. Mukaan luettuna lasten liikuntatunnit välitunneista kertyy reippaasti ylikin tavoitteen.

Tutkimukseni kyselylomakkeen esitestaukoululla tutkimuksesta innostuneina opettajat järjestivät lapsille välitunteileikkeihin liittyen teemaviikkoja, jolloin opettajat vuorollaan leikkivät lapsia välitunneilla. Yhteiset leikit opettajien kanssa olivat todella suosittuja ja lisäksi oppilaat oppivat uusia leikkejä, joita ei ollut aiemmin leikitty. Tämä kannusti oppilaita liikkumaan entistä enemmän. Tämä on vain yksi esimerkki siitä, miten asiaa voitaisiin siirtää paremmin käytäntöön.

LÄHTEET

Aaltonen, S. & Honkatukia, P. 2002. Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (toim.) Tulkintoja tytöistä. Tampere: Tammerpaino, 207–223.

Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino, 83–102.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:167.

Anttila, E. 2001. Tanssi: kehon leikkiä. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen I. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 76–78.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen –Hoeksema, S. 2001 Hilgard's Introduction to Psychology. Thirteenth edition. Florida: Harcourt Brace College Publishers.

Ayres, A. J. 1987. Kun lapsi ei opi leikkimään. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Baxter, J. 2002. A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, Vol 14, No 1, 5-19.

Bee, H. 2000. *The Developing Child*. Ninth edition. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Christensen, N. & Launer, I. 1985/ 1989 2. painos. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag. SN-KIRJAT

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

Gage, N. L. & Berliner, D. C. 1998. *Educational psychology*. Sixth edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino, 314–325.

Gröhn, T. & Jussila, J. 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hartup, W. W. 1982. Sukupuoliroolin erilaistuminen osana sosiaalista kehitystä. Teoksessa McGurk, H. (toim) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weilin + Göös, 158–203.

Heikkilä, T. 2001. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilafilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Kirjayhtymä.

Huisman, T. 2001. Lapsuusajan liikunta ja sen yhteys lapsen terveyteen. Liikuttava lapsuus. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen I. *Taiteen ja leikin lumous*. Helsinki: Finn Lectura, 62–70.

Huizinga, J. 1984. *Leikkivä ihminen*. Juva: WSOY.

Hurme, H. 1998. Perhe kehityksen kontekstina. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 139–156.

Hutt, C. 1982. Sukupuoliroolin erilaistuminen osana sosiaalista kehitystä. Teoksessa McGurk, H. (toim) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Weilin + Göös, 204–241.

Jackson, C. 2002. 'Laddishness' as a Self-worth Protection Strategy. *Gender and Education*, Vol. 14, No 1, 37–51.

Juntunen, I. 1992. Leikkien tietoa saamme. Välituntileikit Kajaanin täydennyskoulutusyhtiön järjestämässä tutkivan oppimisen koulutuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

Karvinen, J., Hiltunen, P. & Jääskeläinen, L. 1991. Lapsi ja urheilu. Perustietoa liikunnasta ja urheilusta ohjaajille, opettajille ja lasten vanhemmille. Keuruu: Otava.

Karvinen, J. 2001. Lapsen leikki ja liike haaste ympäristölle. Teoksessa *Leikkivä ihminen. Lapsen oikeuksien päivä 2000*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 21-24

Kauppinen, J. & Nuottajärvi, T. 1987. Välituntitoiminnot kolmella Kajaanin kaupungin koululla. Rinne-, Soidinsuon- ja Teppanan koulujen välituntitoimintojen kartoitus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.

Kauppinen, R. 1996. ”Juuret ovat puun aivot” – Leikin kasvattava voima. Teoksessa Riihelä, M. & Kauppinen, R. (toim.) *Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja leikkiin*. Jyväskylä: Gummerus, 27–36.

Keskinen, S. 1996. Tytöt ja pojat päivähoitossa – tutkimusprojekti tytöksi ja pojaksi kehittyminen kulttuurien välisenä vertailuna. Teoksessa Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 107- 118.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja B: N:o 13, 91–106.

Klingberg, G. 1977. *Kouluiän kehityspsykologia*. Keuruu: Otava.

Korkiakangas, M. 1998. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 188–201.

Koskenniemi, M. 1982. Sosiaalinen kasvatusta koulussa. Neljäs painos. Keuruu: Otava.

Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. Kasvatus 27, 356-365.

Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.

Laukkanen, A. 2001. Lapsuusajan liikunta ja sen yhteys lapsen terveyteen. Liikunnan yhteydet lapsen terveyteen. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen I. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 71–75.

Lehtinen, T. 2003. Kasvatustieteen aineopinnot. Kvantitatiivisen aineiston keruu ja analyysi. 9.1.2003 Lahti. Luentomateriaali.

Lönnqvist, B. 1996. Kohti tulevaisuuden lapsitutkimusta etnologian / kulttuuriantropologian näkökulma. Teoksessa Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 51–56.

Mero, A. & Numminen, P. 1990. Perusteet lasten ja nuorten harjoittelussa. Taito ja sen harjoittaminen. Teoksessa Mero, A., Vuorimaa, T. & Häkkinen, K. (toim.) Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: Gummerus, 49–70.

Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Sri Lanka: International Methelp.

Newman, B.M. & Newman, P.R. 1995. Development Through Life. A Psychosocial Approach. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. LIKES- tutkimuskeskus.

Ojala, M. 1987. Varhaiskasvatuksen perusteita. Rauma: Kirjayhtymä.

Opetustoimen lainsäädäntö 2002. Ranta, H. (toim.) Kauppakaari/Talentum Media. Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Poikkeus, A-M. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Kor-kiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstis-
saan. Porvoo: WSOY, 122–138.

Polvinen, J. & Vatanen, O. 2001. Miten pihalla? Neljäsluokkalaisten välituntitoimintojen kar-
toitus. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu-tutkielma.

Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.)
Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino, 11-25.

Pölkki, P., Kukkonen, P., Forssén, K. & Kähkönen, P. 1996. Pohjoismaisten koululaisten so-
siaalinen toimintakykyisyys ja itsearvostus. Teoksessa Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.)
Lapsi ja tutkimus. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus,
127–132.

Rinne, R. , Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2001. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.

Rintanen, R. Liekas, E. & Turunen, L. 1976. Liikuntatieto. Keuruu: Otava.

Shaffer, D.R., 1999. Developmental Psychology. Childhood & Adolescence. 9th edition. Cali-
fornia: Brooks/Cole publishing company.

Strandell, H. 1996. Lasten toiminnan sosiaalisuus – ja mitä siitä voi oppia. Teoksessa Riihelä,
M. & Kauppinen, R. (toim.) Esiopetus linnunradalla. Näkökulmia varhaiseen oppimiseen ja
leikkiin. Jyväskylä: Gummerus, 103–113.

Suoninen, A. 1992. Pikkutyttöjen televisionkatselu. Pikkukakkosta ja pitsiprinsessoja. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino, 223–235.

Tarmo, M. 1992. Tytöt ne mutisee mekkoonsa. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino, 284–300.

Telama, R. & Laakso, L. 1998. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 275-288.

Toivonen, E. 1991. Koululait –91. Juva: WSOY.

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistopainokustannus University Press Finland. Tampere: Tammer-paino.

Yliluoma, P. 1996. Kasvatustieteen perusopinnot. Kasvatuspsykologia. 18.–19.6.1996. Lahti. Luentomateriaali.

Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: LK-Kirjat

LIITE 1.

KYSELYLOMAKE

Sukupuoli: tyttö _____ poika _____

Muistele, mitä olet tehnyt viime syksyn ja talven aikana välitunneilla. Alla on luettelo leikeistä. Valitse jokaisen kohdalta se vaihtoehto, joka parhaiten sopii sinulle rastittamalla kyseinen ruutu. HUOM. Vain yksi rasti riviä kohti.

Olen	USEIN	JOSKUS	EN LAINKAAN
1.pelannut jalkapalloa			
2.pelannut polttopalloa			
3.pelannut keinupalloa			
4.leikkinyt superpallolla			
5.Leikkinyt 10 tikkua laudalla			
6.Leikkinyt kirkonrottaa			
7.leikkinyt vinkkiä			
8.leikkinyt poliisia ja rosvoa			
9.leikkinyt tervapataa			
10.leikkinyt mustaamiestä			
11.leikkinyt hippasilla			
12.juossut kilpaa			
13.hyppinyt hyppynarulla			
14.hyppinyt vistiä			
15.hyppinyt ruutua			
16.Keinunut			
17.Kiipeillyt			

LIITE 1. jatkuu

Olen	USEIN	JOSKUS	EN LAINKAAN
18.laskenut liukumäkeä			
19.leikkinyt väriä			
20.leikkinyt peiliä			
21.rakennellut hiekasta yksin			
22.rakennellut hiekasta muiden kanssa			
23.Rakennellut lumesta yksin			
24.Rakennellut lumesta muiden kanssa			
25.Kävellyt välituntivalvojan kanssa			
26.Vaihdellut keräilyesineitä			
27.tehnyt koulutehtäviä			
28.Jutellut			
29.Kävellyt			
30.Istuskellut			
31.Tapellut			
32.Muuta, mitä			

Harjoitteluleikit: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Roolileikit: 8, 10

Sääntöleikit: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 19, 20

Rakenteluleikit: 21, 23

Ei-leikinomainen toiminta: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

Fyysinen merkitys: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 29

Sosiaalinen merkitys: 22, 24, 25, 26, 28

Muut: 4, 27, 30, 31

LIITE 1. jatkuu

Mieti tarkkaan mitä välitunti sinulle merkitsee.

Valitse alla olevista vaihtoehdoista rastittamalla sinulle 2 parhaiten sopivaa vaihtoehtoa.

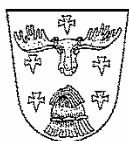
Välitunnilla	Valitse 2 sopivaa vaihtoehtoa (x)
Voin olla ja jutella kavereiden kanssa	
Voin pelata muiden kanssa	
Saan purkaa ylimääräistä energiaa	
Virkistäytyttyäni jaksan paremmin oppitunneilla	
Saan leikkiä ulkona	

LIITE 2.

AVOIMET HAASTATTELUKYSYMYKSET OPPILAILLE

1. Lähdetkö mielelläsi välitunnille?
2. Mikä on parasta välitunnissa, miksi?
3. Mikä on ikävintä välitunnissa, miksi?
4. Pääsetkö itse halutessasi leikkeihin mukaan?
5. Pääsevätkö yleensä kaikki halukkaat leikkeihin mukaan?
6. Leikkivätkö tytöt ja pojat yhdessä, mitä?
7. Onko välituntileikeissä selvästi leikkejä/ toimintoja, joita vain tytöt leikkivät, mitä?
8. Onko välituntileikeissä selvästi leikkejä/ toimintoja, joita vain pojat leikkivät, mitä?
9. Leikitkö usein samojen oppilaiden kanssa välituntisin?
10. Leikitkö pelkästään oman luokan oppilaiden kanssa?
11. Leikitkö koulun muiden luokkien oppilaiden kanssa?
12. Kuka päättää, mitä välitunnilla tehdään/ leikitään?
13. Sovitteko yhteisesti leikkien säännöistä, miten?
14. Onko leikeissä tullut eteen riitoja, miten ne on sovittu?
15. Millä tavoin mielestäsi välituntileikit vaikuttavat koulupäivään?
16. Tunnetko virkistyneesi välitunnin jälkeen?
17. Jaksatko opiskella paremmin oppitunnilla käytyäsi välitunnilla?
18. Millä mielellä yleensä lähdet välitunnilta kellon soidessa?
19. Ovatko välitunnit mielestäsi sopivan pituisia?

LIITE 3. Tutkimuslupa Hollolan sivistystoimelta



HOLLOLAN KUNTA

Sivistysosasto

8.12.2005

**TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN/
Hanna Laurell****Sivistystoimenjohtajan päätös § 26**

Päätän myöntää Hanna Laurellille luvan tehdä tutkimusta Miekkiön, Nostavan ja Herralan koulujen kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden välituntileikeistä niiden sosiaalisen ja fyysisen merkityksen näkökulmasta. Tutkimus on Pro Gradu- tutkielma. Tutkimuslupa-anomus on **liitteenä**.

Tutkimuksen valmistuttua pyydän saada yhden kopiokappaleen koulutoimeen.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Riitta Niittyvaara'.

Riitta Niittyvaara
sivistystoimenjohtaja

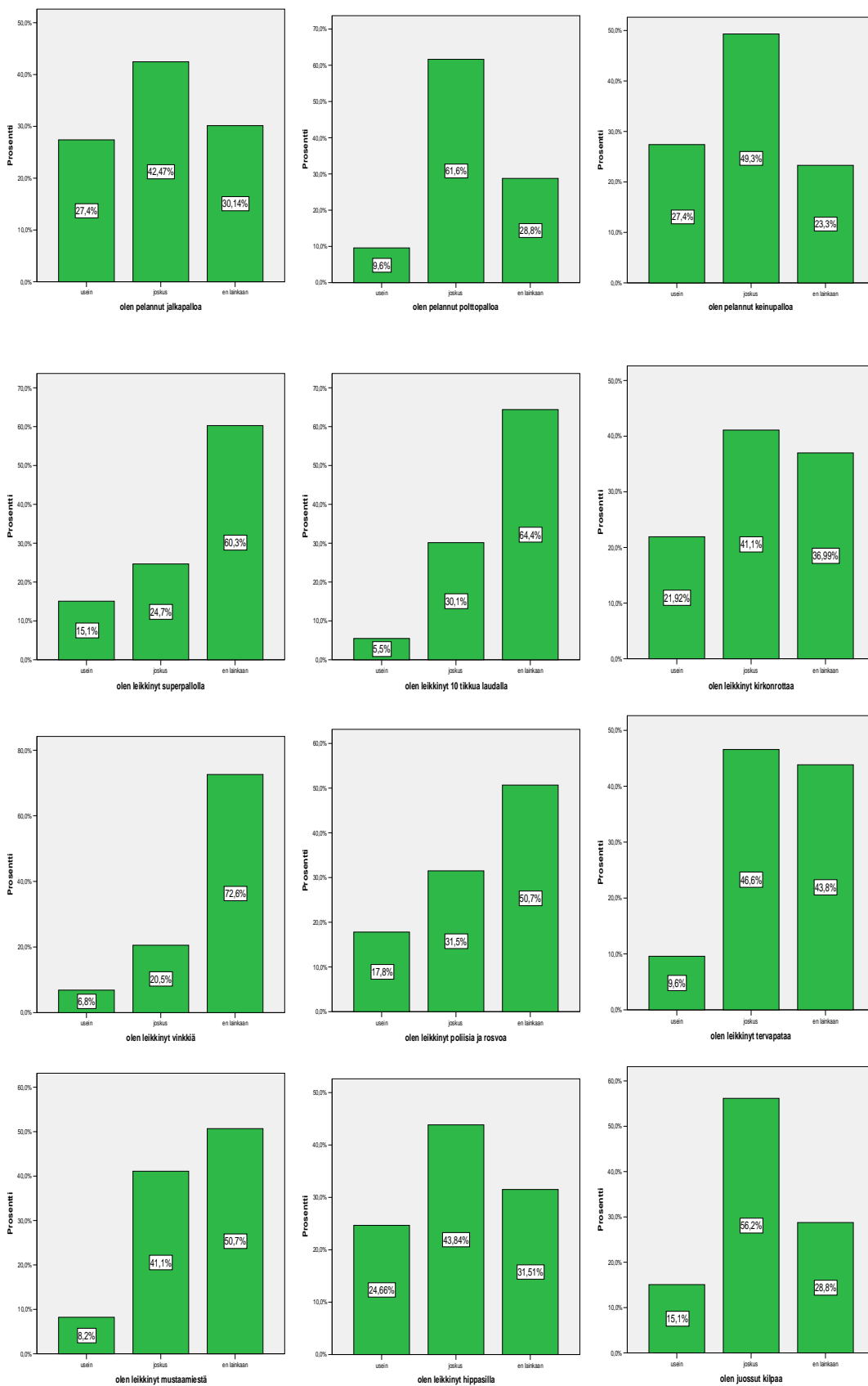
Tiedoksi:

- Hanna Laurell
- Miekkiön koulu
- Nostavan koulu
- Herralan koulu

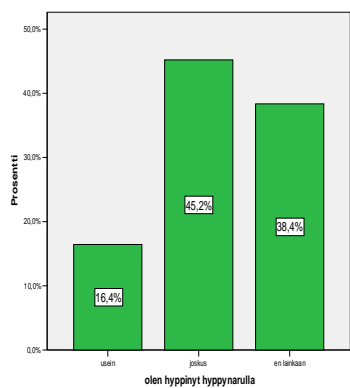
LIITE 4 Muuttujaluettelo

1. Havaintotunnus
2. Sukupuoli
3. Pelannut jalkapalloa
4. Pelannut polttopalloa
5. Pelannut keinupalloa
6. Leikkinyt superpallolla
7. Leikkinyt 10 tikkua laudalla
8. Leikkinyt kirkonrottaa
9. Leikkinyt vinkkiä
10. Leikkinyt poliisia ja rosvoa
11. Leikkinyt tervapataa
12. Leikkinyt mustaamiestä
13. Leikkinyt hippasilla
14. Juossut kilpaa
15. Hyppinyt hyppynarulla
16. Hyppinyt vистиä
17. Hyppinyt ruutua
18. Keinunut
19. Kiipeillyt
20. Laskenut liukumäkeä
21. Leikkinyt väriä
22. Leikkinyt peiliä
23. Rakennellut hiekasta yksin
24. Rakennellut hiekasta muiden kanssa
25. Rakennellut lumesta yksin
26. Rakennellut lumesta muiden kanssa
27. Kävellyt välituntivalvojan kanssa
28. Vaihdellut keräilyesineitä
29. Tehnyt koulutehtäviä
30. Jutellut
31. Kävellyt
32. Istuskellut
33. Tapellut

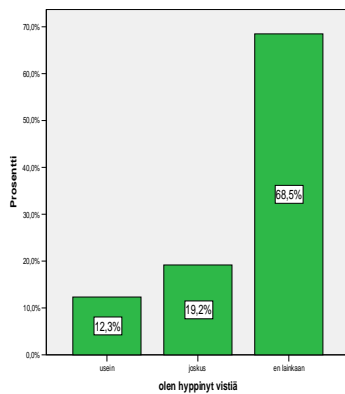
LIITE 5. Kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden välituntitoiminnot ja merkitykset



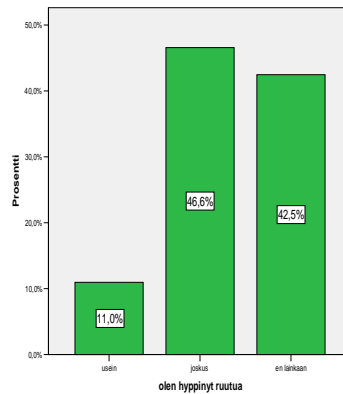
Liite 5 jatkuu



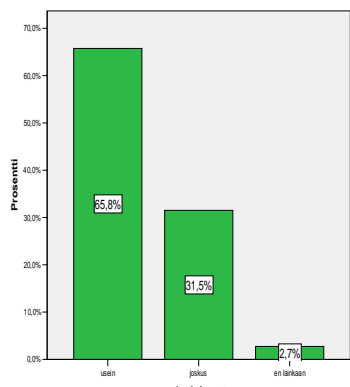
olen hypynyt hyppynarulla



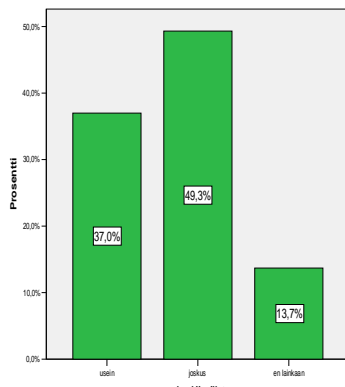
olen hypynyt vistä



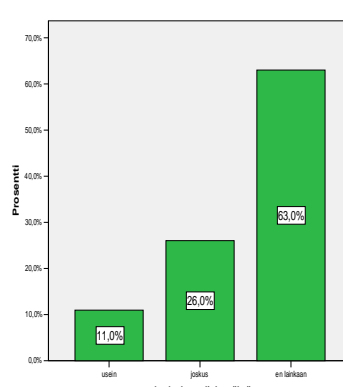
olen hypynyt ruutua



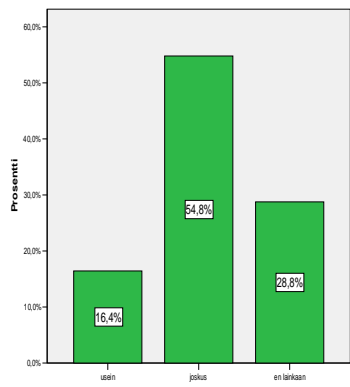
olen keinunut



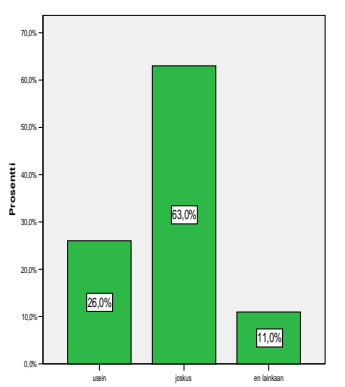
olen kilpellyt



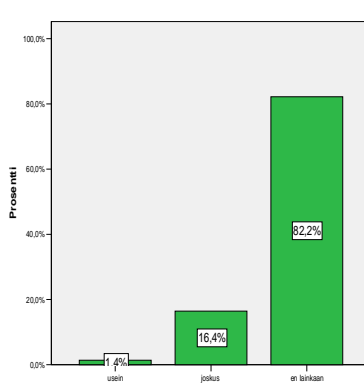
olen laskenut liukumäkeä



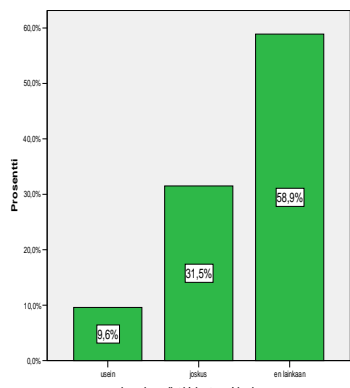
olen leikkinyt värä



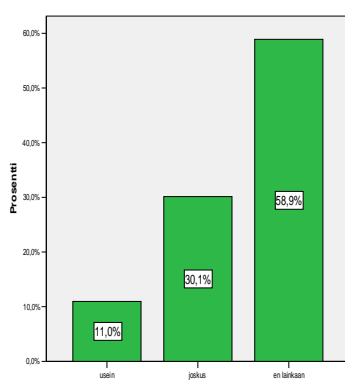
olen leikkinyt peliä



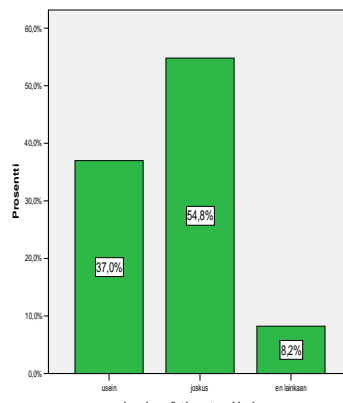
olen rakennellut hiekasta yksin



olen rakennellut hiekasta muiden kanssa

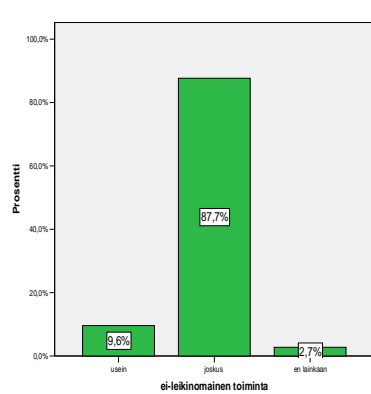
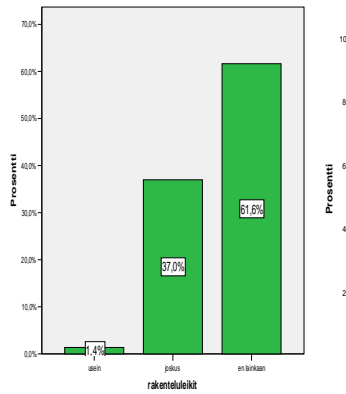
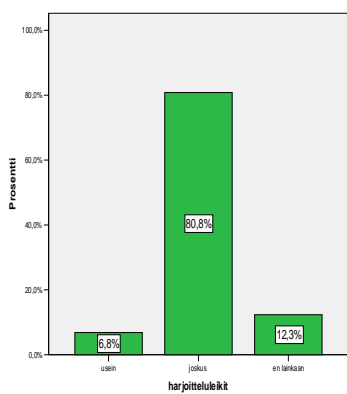
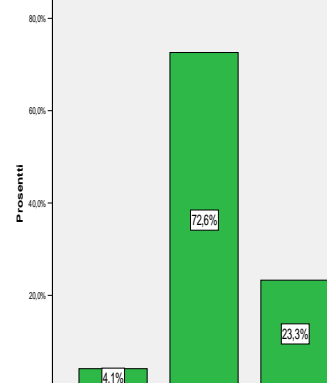
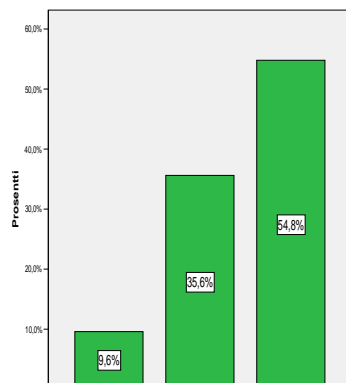
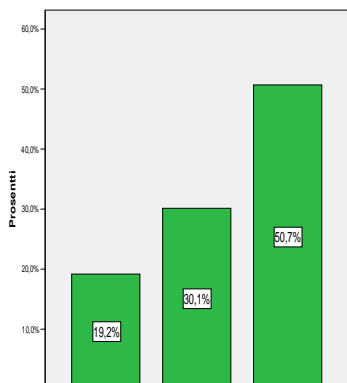
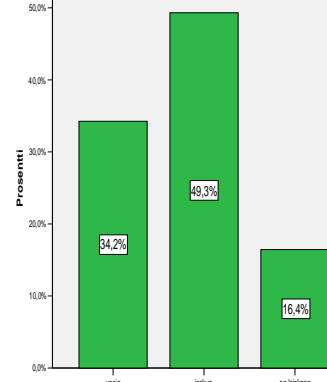
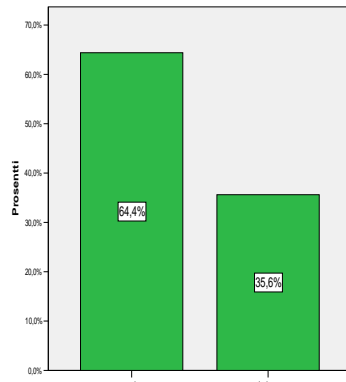
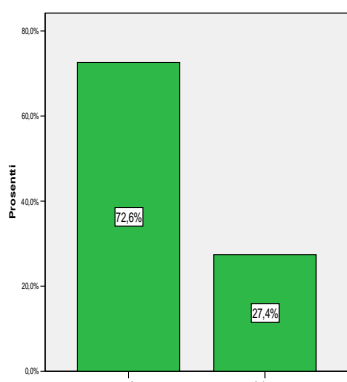
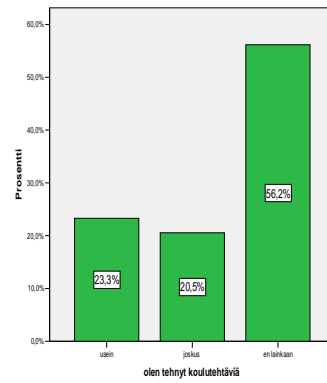
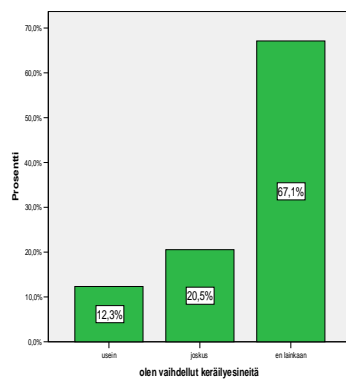
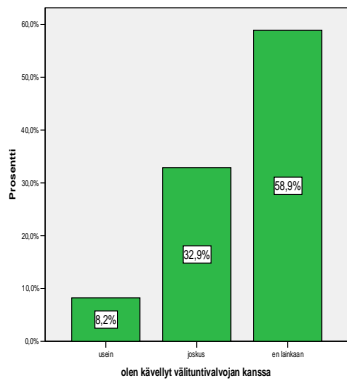


olen rakennellut lumesta yksin

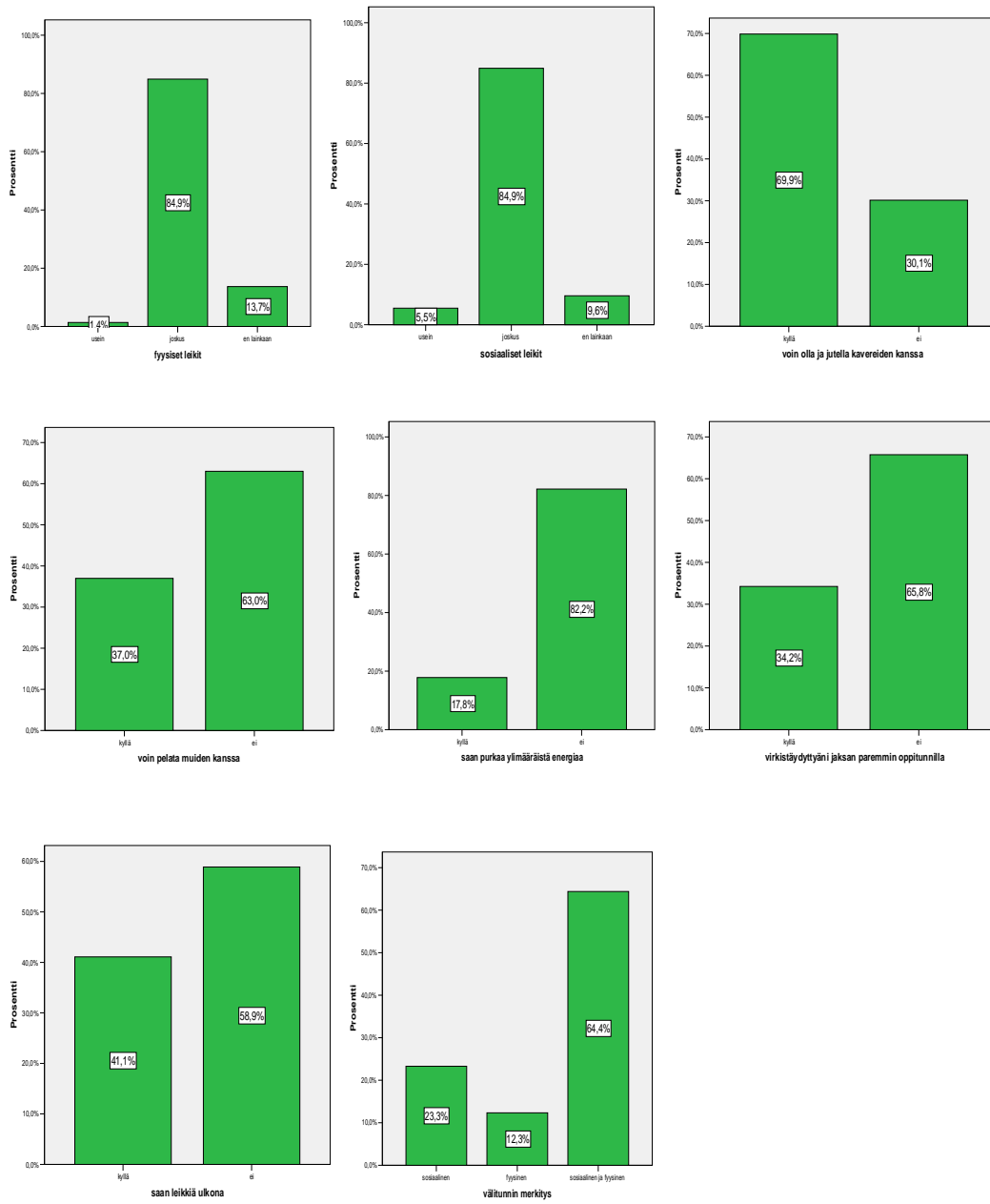


olen rakennellut lumesta muiden kanssa

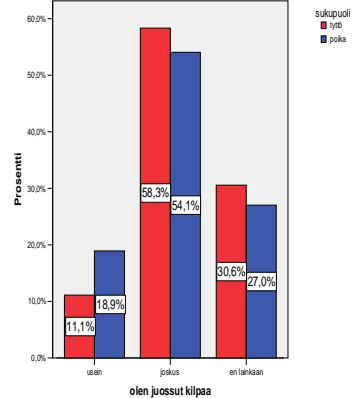
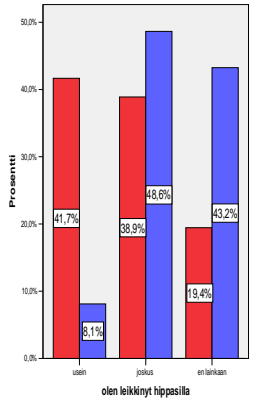
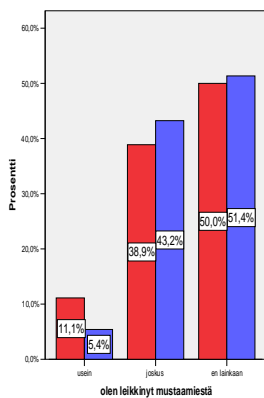
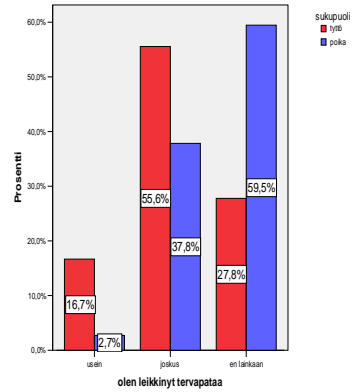
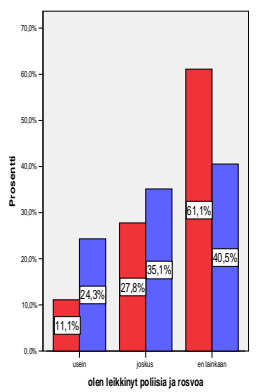
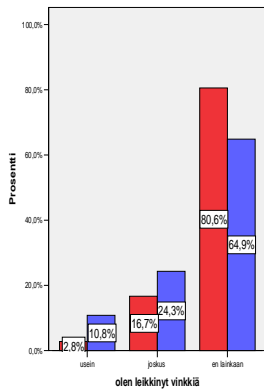
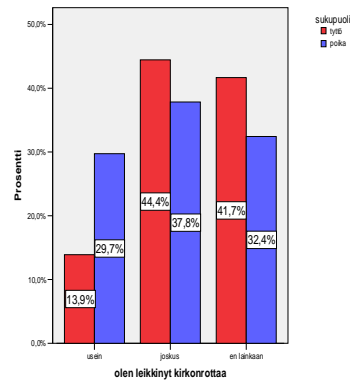
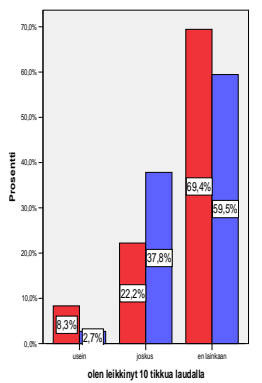
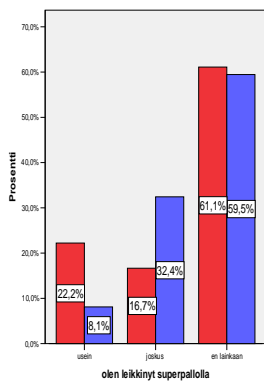
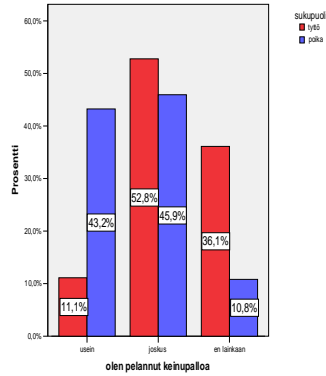
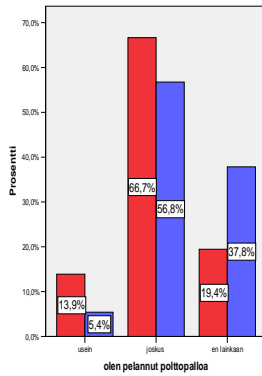
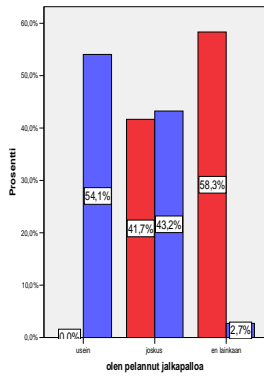
Liite 5 jatkuu



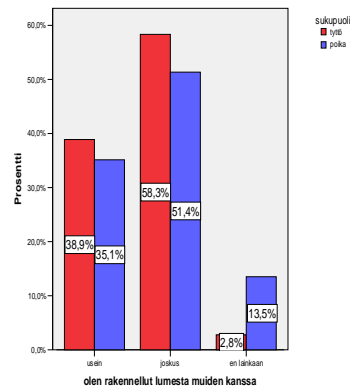
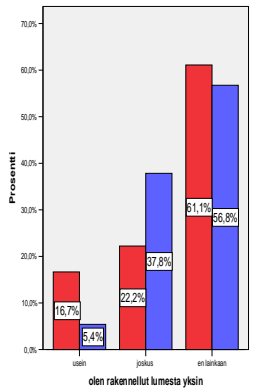
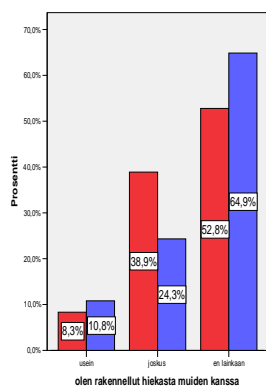
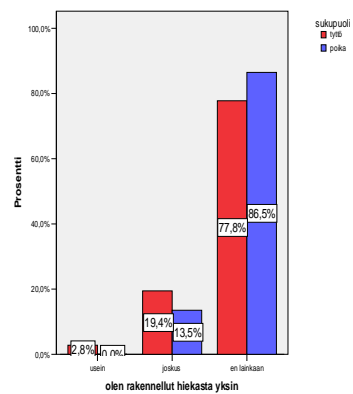
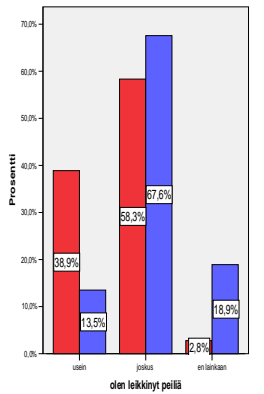
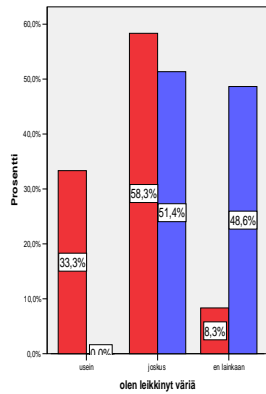
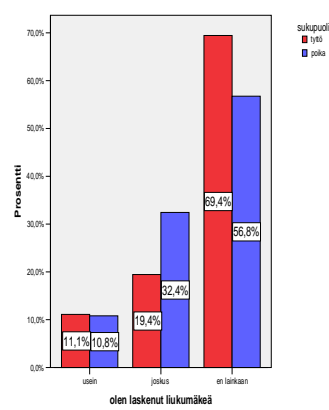
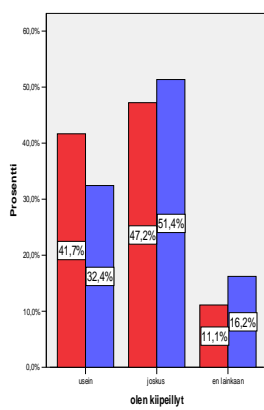
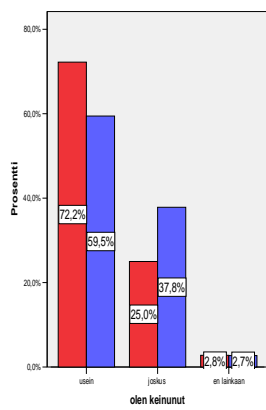
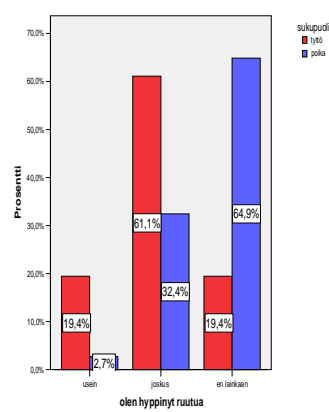
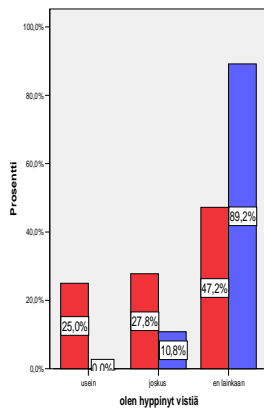
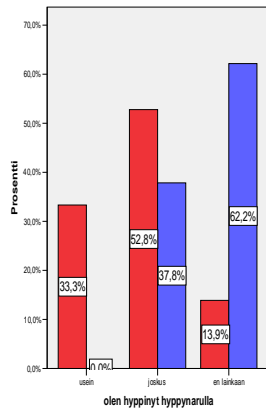
Liite 5 jatkuu



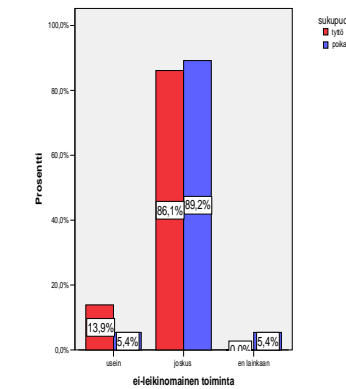
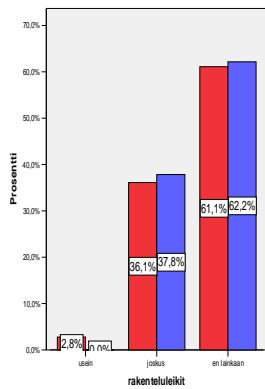
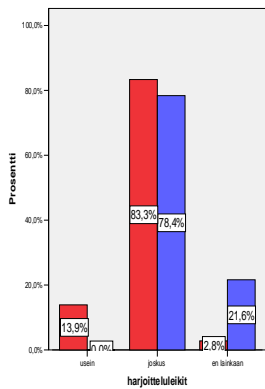
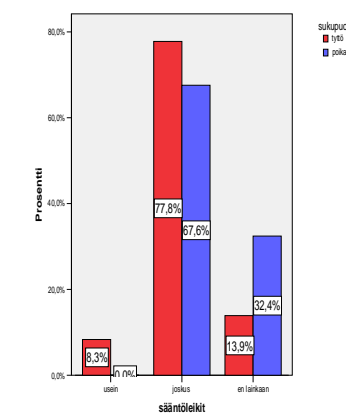
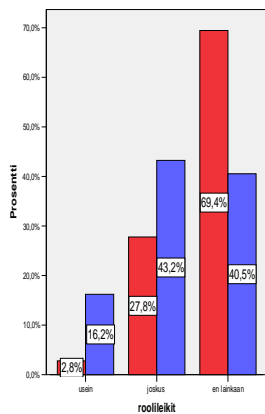
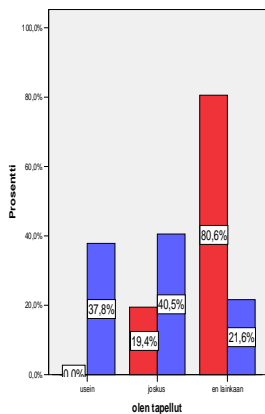
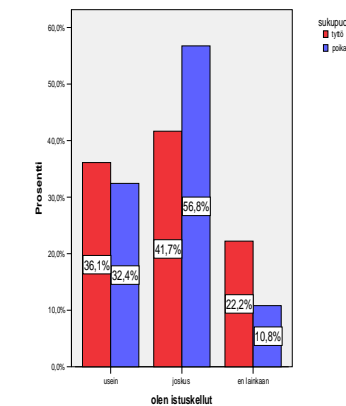
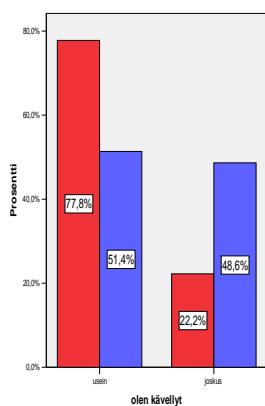
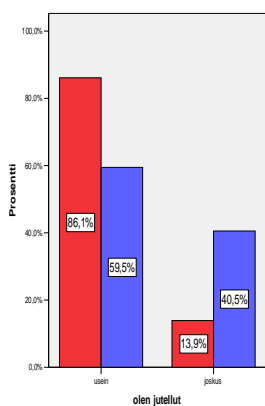
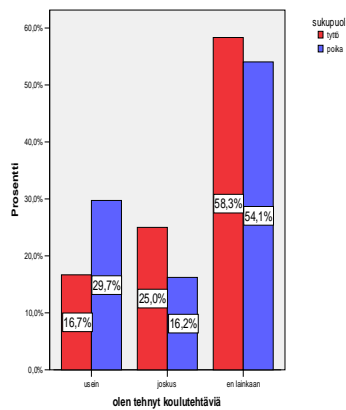
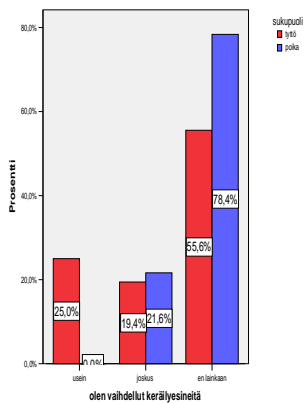
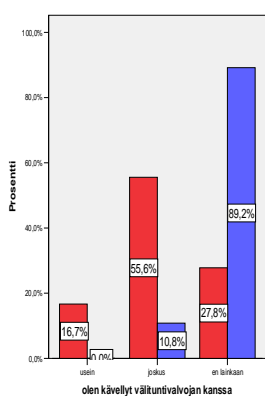
LIITE 6. Kolmas- ja neljäsluokkalaisten välituntitoiminnot ja merkitykset sukupuolittain



Liite 6 jatkuu



Liite 6 jatkuu



Liite 6 jatkuu

