



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SAARNI ANU

“ETTEI TARTTIS KOKO AJAN ISTUA” TAPAUSTUTKIMUS PITKIEN OPPI-
TUNTIEN LIIKUNNALLISTAMISESTA LINTULAMMEN KOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2014



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Saarni, Anu	
Työn nimi/Title of thesis "Ettei tarttis koko ajan istua" Tapaustutkimus pitkien oppituntien liikunnallistamisesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu-tutkielma	Aika/Year Helmikuu 2014	Sivumäärä/No. of pages 78 + 4 liitettä
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia pitkien oppituntien liikunnallistamista. Tutkimus on osa Virpinie- men liikuntaopiston kanssa tehtävää työelämän projektia. Tutkimuksen aineisto kerättiin lukuvuo- den 2012–2013 aikana ja kohderyhmänä olivat Lintulammen koulun kaksi 4.luokkaa (n=38). Käyte- tyt aineistonkeruumenetelmät olivat havainnointi ja videointi, lasten ja opettajien haastattelut sekä lasten tuottamat fyysisen aktiivisuuden aikajanapäiväkirjat. Pääongelmat, joihin tutkimuksessa etsit- tiin vastauksia, olivat: Millainen on lasten fyysinen aktiivisuus koulupäivän aikana?, Miten pitkän oppitunnin rakenne tulee järjestää, jotta liikunta oppitunnilla mahdollistuisi?., Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan? ja Miten oppilaat kokevat osal- listumisensa luokkatilassa?</p> <p>Tutkimuksen aikana pitkillä 90 minuutin oppitunneilla kokeiltiin liikuntanurkkaa, jumppapalloja tuo- lien sijaan sekä erilaisia liikuntavälipaloja. Fyysisen aktiivisuuden aikajanapäiväkirjat täytettiin tutki- muksen alussa sekä aivan sen lopussa. Lapset saivat osallistua oppituntien liikunnallistamiseen. Tutkimuksessa ilmeni, että lasten koulupäivän aikainen liikunta lisääntyi lukuvuoden 2012–2013 aikana. Tärkeintä oli kuitenkin se, että istumisen laatu muuttui eli istumisjaksot lyhenivät. Opettajat kokivat, että käytetyt liikunnallistamiskeinot olivat hyvä lisä heidän omaan työhönsä. Liikuntaneu- vojat rikastivat tavallisia oppitunteja kehittämällä erilaisia jumppaohjeita muun muassa liikuntanurk- kausta ja jumppapalloja varten. Oppilaat kokivat, että varsinkin pimeänä aikana liikuntavälipalat aut- toivat jaksamisessa. Tutkimus ei tuonut tiettyä kaavaa, jolla pitkät oppitunnit olisi paras järjestää, vaan opettajan tulee oma luokkansa ja omat toimintatapansa tuntien rakentaa itselleen sopivin mal- li. Tässä tutkimuksessa käytetyt liikunnallistamiskeinot ovat yksinkertaiset, joten ne on helppo ottaa sellaisinaan tai itse sovellettuna käyttöön päivittäiseen koulutyöhön.</p>			
Asiasanat/Keywords Fyysinen aktiivisuus, istumisen vähentäminen, lasten osallisuus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	4
3	LIIKUNTA JA ISTUMISEN VÄHENTÄMINEN – KOULUPÄIVÄN FYYSINEN AKTIIVISUUS LIIKUNTAPÄIVÄKIRJASSA.....	10
3.1	Aikajanpäiväkirjat lasten aktiivisuuden mittaajana.....	14
3.2	Koulupäivän fyysinen aktiivisuus.....	16
4	LIIKUNTA OPPIMISEN TUKENA – PITKÄ OPPITUNTI HAVAINNOIJAN SILMIN.....	21
4.1	Oppiminen ja erilaisten oppimistapojen huomioiminen oppitunneilla.....	21
4.2	Pitkän oppitunnin toiminnallisuus.....	27
4.3	Liikuntavälipalat tutkimuskokeiluna.....	35
5	OPPILAAT OPPITUNTIEN TOIMIJOINA – HAASTATTELUT LASTEN OSALLISUUDEN LISÄÄJÄNÄ.....	42
5.1	Osallistaminen.....	42
5.2	Lasten haastattelut tutkimusmenetelmänä.....	45
5.3	Oppilaiden kokemukset pitkän oppitunnin liikunnallisuudesta sekä osallistumisestaan.....	54
6	POHDINTA.....	58
6.1	Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia.....	58
6.2	Tutkimuksen johtopäätökset.....	62
7	LÄHTEET.....	69
	LIITE 1: Kirje kotiin.....	78
	LIITE 2: Haastattelukysymykset oppilaille.....	79
	LIITE 3: Haastattelukysymykset opettajille.....	80
	LIITE 4. Aktiivisuusjanapäiväkirja.....	81

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoitus on tutkia pitkien oppituntien liikunnallistamista Oulussa Lintulammen koulussa. Tutkimus kiteytyy vanhan kiinalaisen sananlaskun ”Kuuntelen ja unohdan – näen ja muistan – teen ja ymmärrän” (Laakso 1991, 41) ympärille. Liikunta on tärkeää ihmiselle ja yhteiskunnalle ja sillä on merkityksensä oppimiselle ja koulumenestykselle. Kouluilla on keskeinen asema liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa ja vähän liikkuvien oppilaiden tavoittamisessa. (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tamme- lin 2012, 7). Parhaimmillaan koulun liikunta sisältää paljon muutakin kuin varsinaisen liikunnanopetuksen liikuntatunneilla, sillä koulun liikunta käsittää liikuntatuntien lisäksi väli- tunnit, koulumatkat, kerho- ja iltapäivätoiminnot sekä liikunnalliset tapahtumat ja teema- päivät. Siksi lasten harjoittama liikunnan kokonaismäärää koulupäivän aikana voi olla hankala arvioida tarkasti. (Tammelin 2008, 13.) Koulun liikuntakasvatuksen tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin takaaminen. Liikuntakasvatus jakaantuu kahteen osa-alueeseen: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Ihanteena olisi, että oppi- laat saisivat koulun liikuntatunneilta kimmokkeen läpi elämän kestäväälle liikunnan harras- tamiselle. (Laakso 2003, 16–22; Telama & Kahila 1994, 149.) Kuten opetusministeri Hen- na Virkkunen on maininnut: ”Koululiikunta on parhaimmillaan enemmän kuin yksittäinen oppiaine --- liikkumista on edistettävä myös varsinaisten liikuntatuntien ulkopuolella”.

Liikkuva koulu – hankkeen taustalla on huoli lasten vähäisestä liikkumisesta. Hankkeen tavoitteena on parantaa kouluikäisten fyysistä aktiivisuutta ja vakiinnuttaa kaikkiin perus- kouluihin kouluikäisten liikuntasuosituksia (ks. luku 3). Hankkeen pilottivaihe, johon osal- listui 48 koulua tavoittaen yhteensä 10 000 oppilasta, sai alkunsa Matti Vanhasen II halli- tuksen aikana. Tuolloin hallituksen tarkoituksena oli lisätä koulujen liikuntakulttuuria ja saada liikunta luonnolliseksi osaksi koulupäivää. Tavoite oli jalkauttaa kouluikäisten lii- kuntasuositukset kouluihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus & LIKES 2011, 11.) Liikkuva koulu-hanke toteutetaan yhteistyönä monien eri tahojen kesken. Mukana ovat Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM), Sosiaali- ja terveysministeriö sekä puolustus- hallinto. Rahoitus tulee veikkausvoittorahoista. Muita mukana olevia yhteistyökumppaneita ovat Opetushallitus (OPH), Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö (LIKES) ja

useita muita liikunnan kansalaisjärjestöjä. Hankkeen koordinoinnista ja toteutuksesta huolehtii LIKES. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus & LIKES 2011, 11.)

Liikkuva koulu-hankkeen pilottivaiheen tavoitteena oli liikunnan kokonaisvaltainen lisääminen koulupäivään. Monet koulut keskittyivät välituntiliikunnan kehittämiseen ja liikunnan integroimiseen muihinkin oppiaineisiin. Tästä keskeisenä esimerkkinä nousivat retkipäivät ja yhdistetyt oppitunnit sekä pitkät välitunnit. Tämä hankkeen ensimmäinen vaihe kesti kaksi lukuvuotta ja sen tuomia vaikutuksia tutkittiin laajasti ja kattavasti. Pilottivaiheen tulokset olivat osin odotettuja, osin yllättäviä. Koulumatkojen aktiivinen kulkeminen varsinkin alakoulussa lisääntyi ja kokemukset olivat pääosin myönteisiä. Kuitenkin muutokset oppilaiden fyysisessä aktiivisuudessa olivat vielä melko vähäisiä ja työryhmä kirjasi, että kehittämistyön tulee olla pitkäjänteistä ja järjestelmällistä, jotta liikkumista saadaan lisättyä koulupäivään. (Tammelin, Laine & Turpeinen 2012, 70)

Syksyllä 2012 alkoi kaksivuotinen liikuntaneuvojien oppisopimuskoulutus Haukiputaan Virpiniemen liikuntaopistossa. Koulutuksesta valmistuu kouluihin liikuntaneuvojia ja koulutuksen yksi yhteistyökumppani on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Liikuntaneuvojien tutkinto on toisen asteen liikunnanohjauksen perustutkinto ja tutkinto nimike on liikuntaneuvoja. Tämän tutkinnon suorittanut henkilö osaa suunnitella ja ohjata liikuntaa sekä antaa liikuntaneuvontaa eri-ikäisille ja eri tavoittein liikkuville ihmisille. Neuvonnassa kiinnitetään erityistä huomiota liikkumisen turvallisuuteen ja terveyden edistämiseen. Liikuntaneuvojien opinnot ovat oppisopimuskoulutuksen mukaisia. Valmistavasta koulutuksesta vastaa Virpiniemi ja näyttöjen vastaanotosta Lapin urheiluopisto. Tällainen koulutus on ainutlaatuinen Suomessa. Oulun kaupungilla on tässä projektissa suuri panostus, koska he maksavat koulutukseen osallistuvien nuorten palkat. Nuoret viettävät jokaisesta kuukaudesta kolme viikkoa määrättyillä kouluilla ja yhden viikon Virpiniemessä. Koulujen tehtävänä on toimia kenttäkouluina ja Virpiniemessä nuoret saavat teoriaan pohjautuvaa opetusta. Ensimmäinen valmistumiseen tähtäävä liikuntaneuvojien koulutus alkoi elokuussa 2012 ja tällöin koulutukseen osallistuneiden on määrä valmistua toukokuussa 2014. (<http://www.virpiniemi.fi/koulutus/liikunnanohjauksen-perustutkinto/>). Käsillä oleva Pro Gradu – tutkimus kuuluu osaksi tätä yhteistyötä ja sen tavoitteena on saada ajankohtaista tutkimustietoa siitä, miten liikuntaa on mahdollista sisällyttää koulupäivän sisälle ja

mikä liikuntaneuvojan rooli on koulupäivän liikunnallistamisessa. Liikuntaneuvojat työskentelevät yhteensä 11 eri koululla, joissa Liikkuva koulu- toimintaan kuuluvia kouluja on kuusi.

Tutkimusotteeni on monimenetelmällinen, koska tavoitteeni oli saada mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa Lintulammen kahden 4. luokan tavallisista pitkistä oppitunneista. Tämän tutkimuksen rakenne poikkeaa niin sanotusta perinteisestä mallista, sillä tutkimuksen toteuttamisesta kertovan luvun jälkeen jokaiseen tutkimuskysymykseen vastataan omassa pääluvussaan. Tämän jälkeen esitän käyttämäni aineistonkeruumenetelmän, analyysitavan ja tulokset. Aineistonkeruumenetelmät, joita tässä tutkimuksessa olen käyttänyt, ovat lasten tuottamat fyysisen aktiivisuuden aikajanapäiväkirjat, havainnointi ja videointi sekä haastattelut.

Luku kaksi rakentuu tutkimuksen toteutuksen kuvaukseen. Tässä luvussa esitän myös tutkimuksen taustatekijät, Liikkuva koulu-hankkeen sekä Virpiniemen liikuntaopiston liikuntaneuvojakoulutuksen. Luvussa kolme hain fyysisen aktiivisuuden aikajanapäiväkirjojen avulla vastausta kysymykseen: Millainen on lasten fyysinen aktiivisuus koulupäivän aikana? Tämän luvun teoreettinen viitekehys muodostuu fyysisen aktiivisuuden tarkastelusta. Luku neljä vastaa kysymykseen: Miten pitkän oppitunnin rakenne tulee järjestää, jotta liikunta oppitunnilla mahdollistuisi? Neljännen luvun teoreettisen viitekehysten muodostaa oppimisen tarkastelu ja erilaisten aistikanavien hyödyntäminen oppituntien aikana. Tässä luvussa esittelen, mitä liikuntaa lisääviä välineitä 90 minuutin oppitunneilla on helppo hyödyntää ja miten pitkän oppitunnin rakenne voi tukea liikunnallisuutta. Samassa luvussa esittelen ne liikuntaa lisäävät välineet, jotka tässä tutkimuksessa otettiin käyttöön. Viimeinen tutkimusluku, viides luku, tarkastelee osallistuvuuden käsitettä ja vastaa kysymyksiin: Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan? ja Miten oppilaat kokevat osallistumisensa luokkatilassa? Tämän luvun tutkimusmenetelmä oli lasten haastattelut, joita toteutin teemahaastattelun keinoin. Viimeisessä pohdintaluvussa kokoan tutkimuksen teon haasteet ja rikkaudet yhteen sekä tarkastelen kriittisesti tekemääni tutkimusta reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Opettajien haastattelut toimivat niin ikään kokoavina mietteinä viimeisessä luvussa.

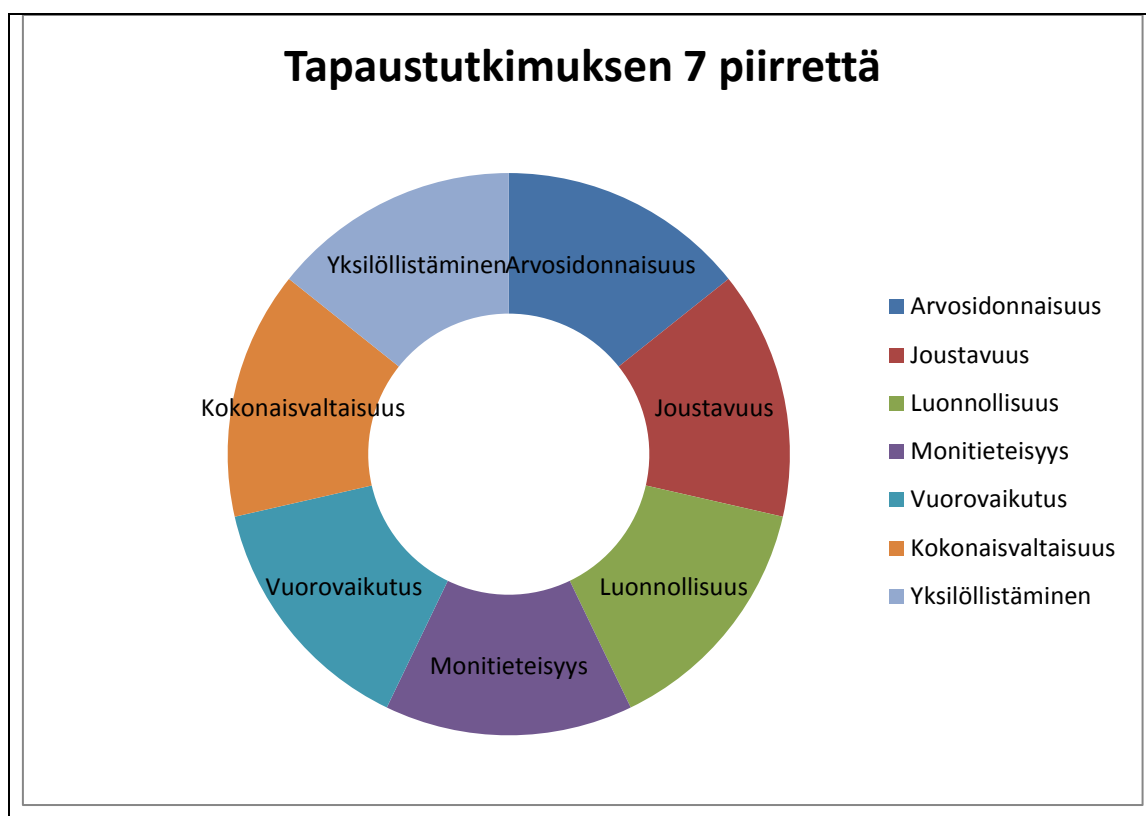
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, miten pitkiä 90 minuutin mittaisia oppitunteja on mahdollista liikunnallistaa. Tutkimukseni keskeinen lähtökohta oli oppilaiden osallistaminen sekä liikuntaneuvojien läsnäolon merkitys tapahtumien kululle. Toteutin tutkimuksen lukuvuoden 2012–2013 aikana Lintulammen koulussa Oulun kaupungissa. Tutkimukseeni osallistui kaksi 4-luokkaa ja oppilaita näissä luokissa oli yhteensä 27. Tutkimukseni on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusote on monimenetelmällinen. Aineisto koostuu erilaisten tutkimusaineistojen yhdistelemisestä: videoinnista ja observoinnista, haastatteluista ja lasten täyttämistä liikuntaa arvioivista päiväkirjoista. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa on myös joitakin etnografisen ja toiminnallisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet ja muotoutuneet alkuperäisistä tutkimukseni aikana, kuten tapaustutkimukselle on ominaista (Yin 1994, 33). Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen on lasten fyysinen aktiivisuus koulupäivän aikana?
2. Miten pitkän oppitunnin rakenne tulee järjestää, jotta liikunta oppitunnilla mahdollistuisi?
3. Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan?
4. Miten oppilaat kokevat osallistumisensa luokkatilassa?

Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen. Sen tyypillinen piirre on kokonaisvaltainen tiedonhankinta ja sen aineisto kerätään luonnollisessa tilanteessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen on tiedon keruun instrumentti ja siksi aineiston hankinnassa suositaan laadullisia metodeja kuten osallistuva havainnointi, teemahaastattelu ja dokumenttien diskursiiviset analyysit. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 151–157.)

Tutkimukseni lähestymistapana on toisaalta tapaustutkimus, toisaalta toimintatutkimus. Määritän tutkimukseni tapaustutkimukseksi siitä syystä, että pyrin muodostamaan kahdesta yksittäisestä (vaikkakin toisiinsa suhteessa olevassa) tapauksesta mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa. Tutkimukseni tapaus on Liikkuva koulu- hankkeessa mukana olevan Lintulammen koulun kaksi 4. luokkaa yhdessä luokanopettajiensa sekä koulun liikunta-neuvojien kanssa. Tapaustutkimuksen tutkimusmetodi ei sido itseään tiettyyn menetelmään, mutta oleellista on tutkia tiettyä tapausta todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus on siis empiiristä tutkimusta, jossa tapausta tarkastellaan sen omassa ympäristössään (kuvio 1.) (Räsänen, Anttila & Melin 2005, 294; Syrjälä & Numminen 1988, 5-7; Yin 1994, 1.)

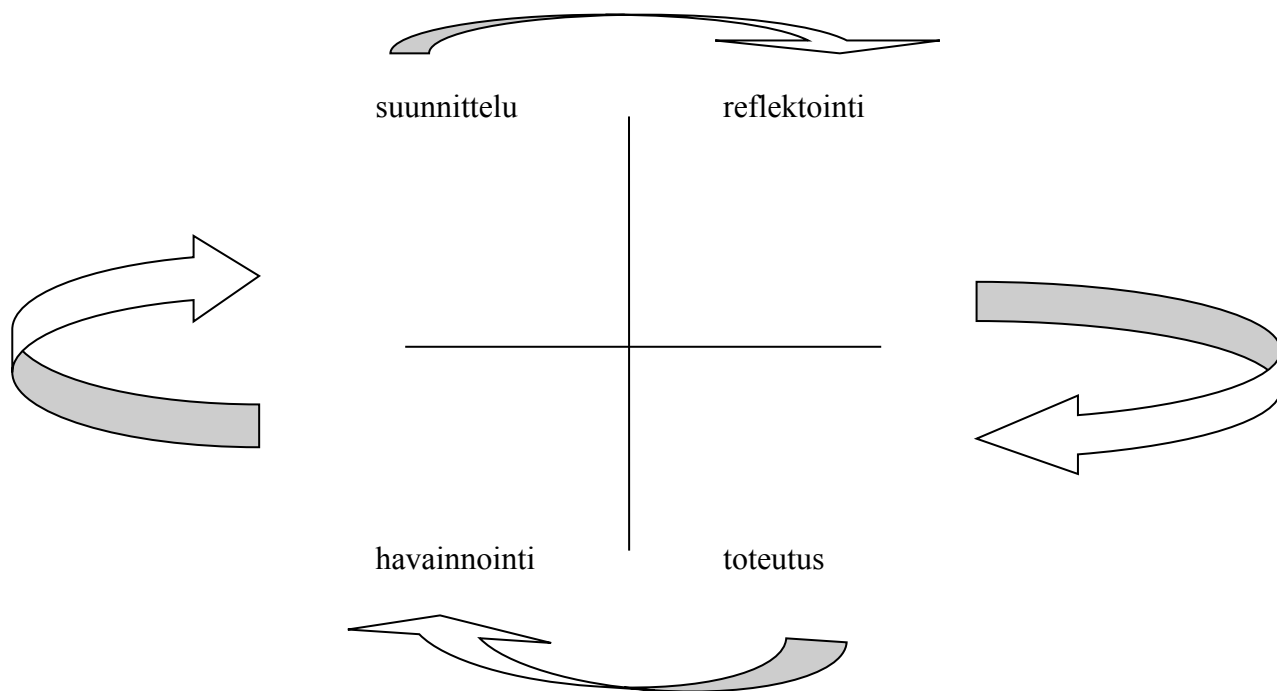


Kuvio 1. Tapaustutkimuksen seitsemän piirrettä. (Mukailtu: Syrjälä 1994.)

Syrjälän (1994) mukaan tapaustutkimus on kokonaisvaltaista todellisen elämän kuvausta, jossa tutkittavien ihmisten tai ilmiöiden ääni ja toiminta kuuluu esitetyissä suorissa lainauksissa. Tapaustutkimuksen kokonaisvaltaisuus muotoutuu siinä, kun osallistujat toimivat omassa luonnollisessa ympäristössään. Saarela-Kinnunen & Eskola (2007, 160–161) painottavatkin, että kokonaisvaltaisuus on tapaustutkimuksen yksi selkeä vahvuus. Syrjälä

(1994, 13–15) jatkaa tapaustutkimuksen yhdeksi erityispiirteeksi myös sen yhdistelevyyden: menetelmät ja taustateoriat valitaan eri yhteyksistä. Yin (1994) määrittelee, että tapaustutkimusta käytetään menetelmänä silloin, kun halutaan saada vastaus ”kuinka” ja ”miksi” – kysymyksiin. Syrjälä ja Numminen (1988) taas nostavat esille luottamuksen ja vuorovaikutuksen tutkijan ja tutkittavan välillä. Tapaustutkimus on arvosidonnaista tutkimuksen tekemistä, johon tutkijan oma persoona vaikuttaa (ks. kuvio 1.) (Syrjälä & Numminen 1988, 9-12; Yin 1994, 20–22.)

Määritän tutkimukseni myös toimintatutkimukseksi, koska sen päämääränä oli luoda sellaisia toimintatapoja ja työkaluja luokkatilanteeseen, mitkä mahdollistaisivat liikunnallisuuden lisääntymisen 90 minuuttia kestäviin oppitunteihin. Toimintatutkimuksella tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan toiminnan kehittämistä ja tämän prosessin tutkimista. Yleisesti sillä tarkoitetaan niitä lähestymistapoja, joilla pyritään vaikuttamaan tutkimuskohteeseen. (Eskola & Suoranta 2005, 126–128.) Toimintatutkimus poikkeaa tavanomaisesta tutkimusprosessista, sillä sen lähtökohtana voi olla arkisessa toiminnassa havaittu ongelma, jota ryhdytään kehittämään. Toimintatutkimus alkaa jonkin yksityiskohdan ihmettelystä ja toiminnan reflektioivasta ajattelusta, mikä sitten johtaa yhä laajempiin ja yleisempiin kysymyksiin. Esimerkki koulussa tapahtuvasta tapaustutkimuksesta voi olla, että suunnitellaan uusi tapa toteuttaa opetusta ja kokeillaan sitä käytännössä. Kokeilun aikana opetustapaa havainnoidaan ja kerätään havaintoaineistoa. Toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan ja uudet ideat ovat uuden kokeilun pohjana. Syntyy siis toimintatutkimuksen kehä, jossa syklin vaiheet vuorottelevat (kuvio 2). (Heikkinen 2007, 35; Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, 78–79.)



Kuvio 2. Toimintatutkimuksen sykli: Hannu L. T. Heikkinen (2007, 35).

Heikkisen (2007) mukaan toimintatutkimus on prosessi, jossa ymmärrys ja tulkinta lisääntyvät vähittäin kuten kuvio 2 osoittaa. Tapaustutkimuksessa kiinnitetään huomio siihen, miten asiat ovat, kun taas toimintatutkimuksessa pohditaan, miten asiat ovat olleet ja mihin suuntaan ne ovat menossa. Toimintatutkimus on usein laadullisen- ja määrällisen tutkimuksen välitilassa, sillä se luokitellaan usein laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi. Tämä luokittelu on kuitenkin virheellinen, koska toimintatutkimuksessa voidaan käyttää määrällisiä tiedonhankintamenetelmiä. Toimintatutkimus ei olekaan lähinnä menetelmä vaan lähestymistapa tai asenna, jossa tutkimus kiinnittyy toiminnan kehittämiseen. (Heikkinen 2007, 36–37.)

Syrjälä (1988, 52) määrittelee, että toimintatutkimuksen tavoitteena on aina muutos ja osallistuminen (to improve and to involve). Tutkimuksen tavoitteena on kehittää yhteisön toimintaa, joten tutkijalta edellytetään kiinnostusta havainnoida, analysoida ja ymmärtää muutoksia. Tutkija joko ryhtyy kehittämään omaa työtään tutkivalla otteella tai hän etsii itselleen tutkimuskohteen, jota tutkia ja kehittää. Omaa työtään kehittävää tutkijaa kutsutaan toimija-tutkijaksi ja kentälle päätyvää ulkopuolista tutkijaa tutkija-toimijaksi. Tutkija-

toimija tuntee tutkimusaiheensa aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta ja kiinnostuksen synnyttää jokin käytännön ongelma. Tutkija alkaa etsiä tietoa asiaan vaikuttavista tekijöistä ja rakentaa taustatietonsa pohjalta toimintamallin, jolla asiaan voidaan vaikuttaa. Tutkija-toimija puolestaan haluaa kokeilla, toimiiko malli käytännössä ja siksi tutkimusongelmat muuttuvat ja täsmentyvät prosessin aikana. Tutkijan tuleekin kirjata ennakkokäsityksensä ja pohtia rehellisesti niiden vaikutusta tutkimukseen. Toimintatutkimuksen tekijää voidaan kutsua myös toimintatutkijaksi. Toimintatutkijan tärkeimpiä tiedonkeruun menetelmiä ovat osallistuva havainnointi, havainnoinnin pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja ja haastattelut. Toimintatutkija voi hyödyntää myös muuta toiminnan aikana tuotettua kirjallista materiaalia: sähköposteja, kirjoitelmia ja raportteja. Toimintatutkija työskentelee suhteellisen pitkiä aikoja tutkimuskohteensa parissa. (Huovinen & Rovio 2007, 94 -109.)

Kandidaatin tutkielman otsikkoni oli ”Liikunnan merkitys 5-6-vuotiaan lapsen oppimiselle ja tarkkaavaisuudelle”. Pro Gradu – tutkielmaa aloittaessa kuulin Virpiniemessä alkavasta uudesta koulutuksesta. Tutkimukseni aihepiiri tarkentui, kun otin yhteyttä Lintulammen kouluun, jossa oli lukuvuonna 2012–2013 kolme liikuntaneuvojaa oppisopimiskoulutuksessa. Tutkimukseni kohderyhmäksi valikoitui siis sellaisen koulun kaksi rinnakkaisluokkaa, jossa oli käynnissä samana lukuvuonna sekä Liikkuva koulu-ohjelma (ks. luku 2.3) että liikuntaneuvojien oppisopimuskoulutukset. Tutkimusintressini rakentui koulussa aloitetun pitkän, 90 minuutin, oppitunnin ympärille. Tutkijana minua kiinnosti, miten pitkä oppitunti oli järjestetty ja mitä liikuntaa lisääviä muutoksia siihen oli mahdollista tuoda. Samalla tavoitteeni oli osallistaa luokkien lapset tutkimukseeni.

Tutkimusaineistoni kokosin lukuvuoden 2012–2013 välisenä aikana. Syksyllä 2012 vierailin osallistuvalla koululla useamman kerran, jolloin havainnoin 90 minuuttia kestävästä tunti yhden viikon ajan. Tästä ajasta videoin yhteensä kolme 90 minuutin aikajaksoa. Havainnoinnin lomassa juttelin niin opettajien kuin oppilaiden kanssa ja tavoitteenani oli luoda rento ja luottamuksellinen ilmapiiri osallistujien ja minun, tutkijan, välille. Kevään aikana jatkoin vierailuja, joiden aikana laadimme oppilaiden mielipiteet muistaen erilaisia liikuntaa lisääviä tapoja luokkatilanteeseen. Molempiin 4. luokkiin otettiin alkukeväästä käyttöön jumppanurkkaus. Liikuntaneuvojat tekivät nurkkaukseen viikoittain vaihtuvia A4-kokoisia jumppakortteja, joista lapset saivat valita haluamansa liikkeet. Koululle han-

kittiin myös jumppapallot, jotka kiersivät koko kevään ajan luokka-asteittain. Jumppapallot olivat aina yhdessä luokassa viikon kerrallaan ja ne siirrettiin tämän jälkeen seuraavalle luokka-asteelle. Maalis-huhtikuun aikana kehitelin liikuntavälipaloja, jotka ohjeistin molemmille luokalle. Kevään päätteeksi havainnoin ja videoin viikon aikana aamun 90 minuutin oppitunteja ja haastattelin samalla oppilaita. Taulukossa 1 esittelen yksinkertaistettuna tutkimuksen etenemisen vaiheet.

Taulukko 1. Tutkimuksen eteneminen

Syyskuu 2012	Teoria ja kirjallisuus. Aiheen rajaaminen.
Lokakuu 2012	Yhteydenotot tutkimukseen osallistuviin luokkien opettajiin ja liikunta-koordinaattoriin. Alustavat aikataulut.
Marras- joulukuu 2012	Observoinnit luokissa. Videomateriaalia. Alkuhaastattelut oppilaille ja opettajille.
Tammi- helmikuu 2013	Menetelmien kehittelyä. Palaverit: Mitä otetaan käyttöön? Palavereissa: minä, liikuntakoordinaattori, liikuntaneuvojat, luokanopettajat.
Maaliskuu 2013	Jumppanurkkaus, jumppapallot ja muut liikuntaa lisäävät välineet koulupäivän pitkillä oppitunneilla.
Huhtikuu 2013	Liikuntavälipalat käyttöön. Opettajien haastattelut, liikuntaneuvojan haastattelu.
Toukokuu 2013	Loppuobservointi ja videointi sekä loppuhaastattelut.
Elokuu 2013- Helmikuu 2014	Aineiston analysointi ja tutkimuksen loppuun saattaminen.

3 LIIKUNTA JA ISTUMISEN VÄHENTÄMINEN – KOULUPÄIVÄN FYYSSINEN AKTIIVISUUS LIIKUNTAPÄIVÄKIRJASSA

Lisääntynyt liikkumattomuus ja istuminen ovat saaneet huomiota erityisesti niiden kansanterveydellisten haittavaikutusten takia (Vuori & Laukkanen 2009, 7). Liikunnan harrastamista ja intensiivisen liikunnan terveysvaikutuksia on tutkittu paljon ja niiden terveysvaikutukset ovat yleisesti tunnettuja. Viimeaikoina tutkijat ovat kuitenkin heränneet siihen, että suurin osa ihmisistä istuu liikkumisestaan huolimatta liikaa. Tämän myötä on luotu liikkumattomuusteoria, jonka mukaan pienetkin lihasaktiivisuudet tuottavat tärkeitä signaaleja terveyden ylläpitämiseen. (Juutinen-Finni 2010, 27 Hamilton et al. 2004, 161–166 mukaan.) Suomessa vuosina 2009–2010 tehty tutkimus osoittaa, että käytämme keskimäärin yli 80 % vuorokaudenajastamme alle viisi prosenttia lihaksen maksimaalisesta kapasiteetista. Eli lihaksemme ovat pääosan päivästä lepotilassa. Tutkimustuloksissa oli vain vähän muutosta niinä päivinä, jolloin koehenkilöt harrastivat 90 minuuttia intensiivistä liikuntaa. (Juutinen-Finni 2010, 27.) Vuori & Laukkanen (2009, 7) huomauttaakin, että pitkien istumisjaksojen tauottaminen on terveyden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Aihe ei ole kuitenkaan uusi. Jo lähes 70 vuotta sitten Salokannel ja Savonen (1940) kirjoittivat: *”Ihminen istuu itselleen sairautta ja juoksee itselleen terveyttä.”*

”Liikunta on lasten normaalin kasvun ja kehityksen perusedellytyksiä” (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 12). Lapsen hyvinvoinnin ja kasvun perustana on päivittäinen, riittävä liikkuminen. Se on edellytys lapsen normaalille fyysiselle kasvulle ja kehitykselle. Liikkuessaan lapsi ajattelee, kokee iloa, ilmaisee tunteitaan ja oppii uutta sekä saa elämyksellisyyden kokemuksia ja purkaa hyväksytyllä tavalla energiaansa. (Halme 2008, 19; Numminen 2005, 33; Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 10.) Siksi liikunta tulisi sisältyä jokaisen lapsen jokaiseen päivään. Heinonen ym. (2008, 21–22) jatkavat, että lapsen kehittyvä elimistö tarvitsee joka päivä monipuolista liikuntaa stimuloivaa kehitystä. Alakouluikäiset tarvitsevat paljon liikuntamahdollisuuksia päivittäin, jotta he voivat purkaa liikkumistarvettaan. Lisäksi alakouluikäisen lapsen fyysinen kasvu on jatkuvaa, joskin suhteellisen tasaista; näin he kehittyvät liikunnassa nopeasti ja oppivat helposti uusia taitoja. Liikunnallisen perustaitojen oppiminen on jokaisen lapsen perusoikeus. Lapsella päivittäinen fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärä kertyy melko

lyhyistä, yksittäisistä suorituksista eli pyrähdyksistä. Lapselle terveydenkannalta olisi hyötyä, jos vähintään puolet päivän aikana kertyvästä fyysisestä aktiivisuudesta kertyisi yli 10 minuuttia kestävästä reippaan liikunnan tuokioista tai liikuntajaksoista. (Heinonen, Kantomaa, Karvinen, Laakso, Lähdesmäki, Pekkarinen, Stigman, Sääkslahti, Tammelin, Vasankari & Mäenpää 2008, 19–20.)

Fyysistä aktiivisuutta voidaan määritellä usealla tavalla. Yhteistä eri määritelmille on, että fyysinen aktiivisuus nähdään kokonaisuutena, johon myös liikunta pienenä osiona kuuluu. (Vuori 1980). Englanninkielinen sana ”physical activity” on laaja ja yleinen, liikuntaan viittaava käsite. Sana ”exercise” on liikunnan harjoittamista ja siihen liittyvät sekä liikunnan harjoittamiseen kuuluvat vaikutukset että tulokset. ”Sport” – sana puolestaan sisältää urheilun sekä yksilö- että joukkueetasolla. Fyysistä aktiivisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi toiminnan tavan, intensiteetin, keston ja useuden kautta (Bouchard & Shephard 1994; Howley 2001). Yksi yleinen tapa on käsitellä fyysistä aktiivisuutta fyysisen toiminnan ja fysiologian kautta. Yhteistä näille eri tarkastelunäkökulmille on kuitenkin se, että fyysinen aktiivisuus on kaikkea tahdonalaista lihaksien aikaansaamaa energian kulutusta, siis liikettä, ja lepotilaan verrattuna energian kulutuksessa on selkeä ero (Bouchard & Shephard 1994). Toiminnan tapa viittaa liikkumisen muotoon, intensiteetti taas kuvaa liikunnan kuluttamaa energiaa, kesto tarkoittaa liikkumiseen käytettyä aikaa ja useudella tarkoitetaan liikkumiskertoja esimerkiksi viikkoa kohden. (Howley 2001.)

Suomessa liikunta-käsite määriteltiin 1960-luvulla. Telama (1972) erotti fyysisen aktiivisuuden liikuntaharrastuksesta ja vähitellen nämä käsitteet ymmärrettiin kuvaamaan ihmisen liikunnallisuutta ja sen eri asteita. Kuitenkin yllämainitut kolme käsitettä (physical activity, exercise ja sport) sisältyvät samanarvoisina suomenkielen liikunta-käsitteeseen, vaikka ne englanninkielessä on selkeästi erotettavissa toisistaan. (Telama, Vuolle & Laakso 1986.) Tästä syystä aivan viime vuosina on fyysisen aktiivisuuden rinnalla alettu käyttää käsitettä **liikunta-aktiivisuus**, sillä se vastaa paremmin englanninkielisen physical activity – käsitettä (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 14). Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin fyysisen aktiivisuuden käsitettä, koska suurimmassa osassa käyttämästäni lähteistä käsite on nimitetty näin.

Liikunnan määrittämiseen vaikuttavat sen tavoitteet. Liikunnan tavoitteet voivat tähdätä terveyden tai fyysisen kunnon parantamiseen, elämyksellisyyteen, kokemuksellisuuteen tai jopa pakonomaisten tehtävien suorittamiseen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi liikunnasta tulee toistuvaa toimintaa. Liikunnalla voi olla myös muita tarkoituksia, kuten tiettyjen osa-alueiden parantamiseen liittyvät tarkoitukset tai se voi itsessään olla jo tärkeää. Liikunta voi siis toimia itseisarvona. (Lintunen 2003; Telama 2000)

Liikunta ihmisen arjessa voidaan jakaa myös kolmeen toimintatyyppiin: spontaaniin, arkiaktiivisuuteen ja vapaa-ajan harrasteeseen. Spontaania liikettä tapahtuu huomaamatta, kun vaihdamme asentoa tai heiluttelemmme istuessa jalkoja. Tämä liikkumisen muoto ei kuluta energiaa juurikaan lepotasoa enempi. Arkiaktiivisuus on merkittävin osa fyysisen aktiivisuuden energian kulutuksesta, sillä se pitää sisällään niin työ- ja koulumatkat, koti-työt, kuin lasten kanssa leikkimisen. Vapaa-ajan harraste pitää sisällään kaiken luontoretkestä juoksemiseen. (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007.)

Nuoren Suomen asiantuntijaryhmä on yhdessä Opetusministeriön kanssa laatinut **fyysisen aktiivisuuden suositukset** peruskouluikäisille, 7-18 -vuotiaille nuorille. Termi fyysinen aktiivisuus on valittu tähän tarkoituksella, koska sen halutaan kattavan paitsi liikunnan harrastamiseen, myös liiallisen istumisen välttämisen (Tammelin, Karvinen & Laakso 2008, 6). Suositusten mukaan peruskouluikäisten lasten ja nuorten tulisi liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Lisäksi päivittäinen ruutuaika (television, tietokoneen ja videopelien parissa vietetty aika) tulisi rajoittaa korkeintaan 2 tuntiin ja pitkiä, yli kahden tunnin mittaisia istumisjaksoja tulisi välttää. (Heinonen, Kantomaa, Karvinen, Laakso, Lähdesmäki, Pekkarinen, Stigman, Sääkslahti, Tammelin, Vasankari & Mäenpää 2006, 18.)

Liikunta-aktiivisuuden mittaaminen ja arvioiminen on haasteellista (Aittasalo, Tammelin & Fogelholm 2010, 11). Kokonaiskuvan saamiseksi tulisi määrittää aktiivisuuden useus, kesto, rasittavuus ja tapa. Liikunta-aktiivisuutta voidaan mitata joko suoraan mittaamalla (objektiiviset menetelmät) tai epäsuorasti seuraamalla (subjektiiviset menetelmät). Objektiivisiä menetelmiä ovat esimerkiksi askelmittarin, kiihtyvyydsmittarin tai sykemittarin

käyttäminen ja epäsuoria, subjektiivisia menetelmiä, ovat kyselyt ja haastattelut, päiväkirjojen pito sekä havainnointi. Objektiiivisten menetelmien käyttö antaa tarkkaa tietoa joko sydämen sykkeen vaihteluista (energian kulutusta) tai fyysisen aktiivisuuden tehosta ja ajasta. Näihin menetelmiin ei myöskään liity inhimillisen virheen mahdollisuutta, koska tiedon tuottaminen ja jopa tallennus tapahtuvat mekaanisesti tai elektronisesti. Subjektiivisiin menetelmiin puolestaan liittyvät inhimilliseen virheeseen liittyvät ongelmat, kuten muistinvaraisuus tai yli- ja aliraportointi. On kuitenkin mahdotonta määrittää parasta liikunta-aktiivisuuden mittaamis- tai arvioimistapaa, koska menetelmät kuvaavat liikunta-aktiivisuuden eri puolia. Myös käyttötarkoitus ja resurssit vaikuttavat menetelmän valintaan. (Aittasalo ym. 2010, 12–16; Nupponen ym. 2010, 16.) Taulukossa 2 näkyy yhteenveto lasten liikunta-aktiivisuuden mittauksissa käytettyjä subjektiivista ja objektiiivisistä menetelmistä.

Taulukko 2. Lasten liikunta-aktiivisuuden mittauksessa käytettyjä tapoja. (Mukailtu: Aittasalo ym. 2010 ja Nupponen ym. 2010)

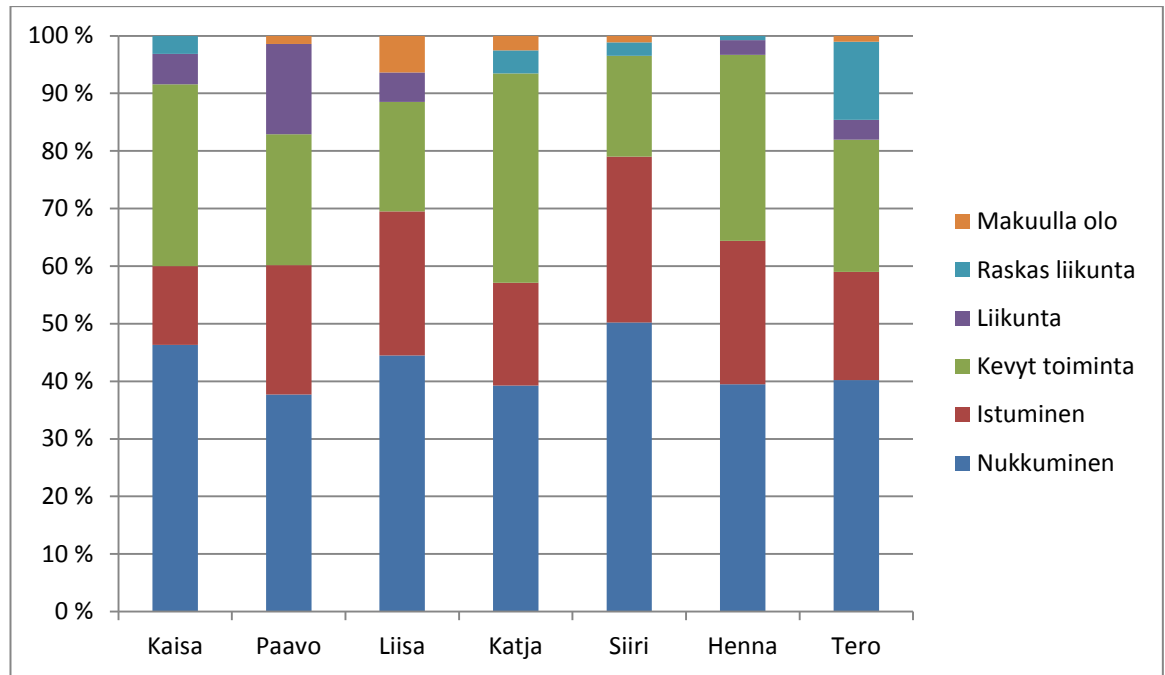
Subjektiiviset menetelmät:	Objektiiiviset menetelmät:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Toiminnan observointi ○ Videointi ○ Kyselylomakkeet ja päiväkirjat ○ Itseraportointi ○ Kyselyt ja haastattelut 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sykemittari ○ Askelmittarit ja aktometrit ○ Energiansaannin ja – kulutuksen seuraaminen ○ Kiihtyvyydsmittarit

Tässä tutkimuksessa käytetyt fyysisen aktiivisuuden mittausmenetelmät olivat kaikki subjektiivisia menetelmiä. Objektiiivisiä menetelmiä ei käytetty. Lasten fyysisestä aktiivisuudesta saatiin kuitenkin kattava kuva, koska näitä subjektiivisia menetelmiä käytettiin useita.

3.1 Aikajanpäiväkirjat lasten aktiivisuuden mittaajana

Tapaustutkimukselle on luonteenomaista käyttää useita aineistonkeruumenetelmiä ja siinä yhdistyvät monesti niin laadulliset kuin määrälliset aineistot. Tässä tutkimuksessa halusin syventää omaa havainnointiani lasten omilla kokemuksilla. Siksi päätin käyttää yhtenä aineistonkeruumuotona aktiivisuusjanapäiväkirjoja, joihin lapset saivat merkitä liikunta-aktiivisuutensa tason. Syksyllä 2012 tein esitutkimuksen, jolloin annoin kotitehtäväksi 18 (n=18) oppilaalle täyttää aktiivisuusjanapäiväkirjan. Tarkoitus oli kokeilla päiväkirjan täyttöä ja tehdä siihen tarvittavia parannuksia kevättä varten. Samalla sain kokonaiskäsityksen kyseisen luokan fyysisestä aktiivisuudesta tutkimuksen alussa. Puolet luokasta (n=9) sai tehtäväksi täyttää maanantain, keskiviikon ja lauantain, ja toinen puoli (n=9) tiistain, torstain ja sunnuntain. Vain perjantai jäi välistä siitä syystä, että sinä päivänä on lyhyt koulupäivä ja silloin on myös liikuntaa. Vaikka pidän tutkimukseni kannalta olennaisimpana tietoa tavallisten 90 minuutin oppituntien aikana tapahtuvasta fyysisestä aktiivisuudesta, oli tärkeä selvittää liikunta-aktiivisuutta myös koko koulupäivän ajalta.

Aikajanpäiväkirja jota tässä tutkimuksessa käytettiin, on Susanna Parkkisenniemen laatima (liite 4). Samaa päiväkirjaa käytettiin myös Laps Suomen – tutkimuksessa 3-12 -vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuudesta vuosina 2001–2003. (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010.) Päiväkirjaan lapset merkitsivät kymmenen minuutin tarkkuudella fyysisen aktiivisuutensa tason. Nämä tasot oli luokiteltu valmiiksi kuuteen eri luokkaan: *nukkumiseen, makuullaoloon* (kuten lukeminen ja TV:n katsominen), *istumiseen, kevyeen toimintaan* (esimerkiksi seisominen, käveleminen, pukeminen, leikkiminen), *liikuntaan* (kiipeäminen, pyöriäminen, voimisteleminen) ja *raskaaseen liikuntaan* (tarkoitetaan liikkumista joka hengästyttää ja hikoiluttaa, kuten pelaaminen, uiminen ja juokseminen). Ennen päiväkirjan aloittamista kävimme lasten kanssa yhdessä läpi nämä tasot, jotta kaikilla oli varmasti selvillä, mitä esimerkiksi kevyt toiminta tarkoitti. Sovimme, että koulumatkat kävellen tai pyöriäillen kuuluvat tähän luokkaan ja sellainen liikunta jossa hengästyy ja tulee kunnolla hiki, kuuluu raskaaseen liikuntaan. Lapset saivat valita, täyttivätkö he päiväkirjaa viivasymbolein vai värein. Alla olevissa kuvioissa (kuvio 3) näkyy sekä yksittäisten oppilaiden ajankäytön jakautuminen että heidän yhteinen keskiarvonsa.



Kuvio 3. Oppilasesimerkit vuorokauden fyysisestä aktiivisuudesta syksyllä 2012.

Marraskuussa 2012 pidetyn aktiivisuusjanapäiväkirjan merkintöjen perusteella tutkimukseen osallistuvien oppilaiden keskinäinen ajankäyttö vuorokauden ajanjaksolla vaihteli selvästi. Paikallaan oloa, johon sisältyi nukkuminen, makuulla olo ja istuminen, oli keskimäärin 63,11 % vuorokaudesta. Kuitenkin oppilaiden keskinäiset vaihtelut olivat suuret. Eniten syksyllä paikallaan aikaa vietti ”Siiri” (71,52 %) vuorokaudesta ja vähiten ”Tero” (59,99 %) vuorokaudesta. Kevyttä toimintaa oli keskimäärin 26,28 % ja liikuntaan käytetty kokonaismäärä 6,21 % vuorokaudesta. Eniten kevyttä toimintaa tuli päivän aikana ”Katjalalla” (34,72 %). Kevyttä toimintaa oli tässä tutkimuksessa seisominen, pukeminen, käveleminen ja leikkiminen. Liikuntaa harrasti eniten Tero, jonka kokonaismäärä vuorokaudesta oli 17,01 %. Vähiten liikkui Siiri (2,08 %) eli noin 30 minuuttia.

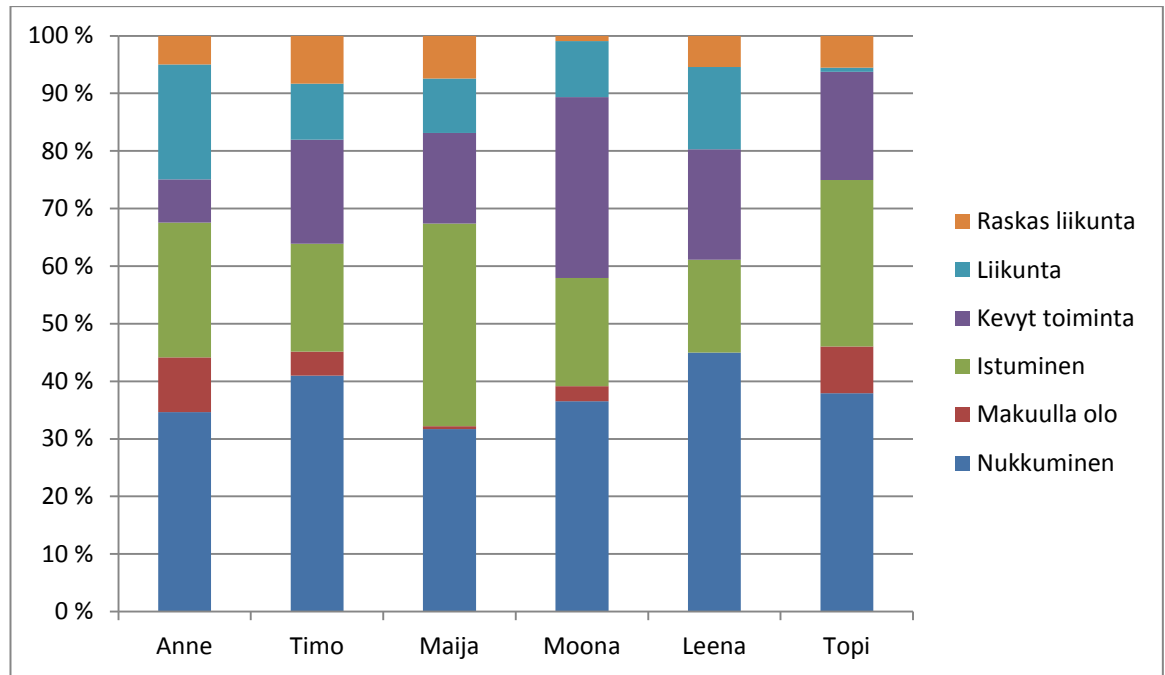
Esitutkimuksessa ilmeni, että päiväkirjan täytössä oli ollut hieman ongelmia. Vain kahdeksan oppilasta palautti lomakkeen, joista yksi lomake piti jättää analyysistä sivuun, koska siihen oli merkitty vain unen määrät. Lisäksi päätin olla huomioimatta viikonlopun aktiivisuustasoja, koska tämän tutkimuksen kannalta tärkein on koulupäivä ja siitä erityisesti aamun ensimmäinen 90 minuutin oppitunti. Varsinaista tutkimusta varten päätin ohjeistaa värisymbolit tarkasti (sovimme yhdessä tarkat värit mitä käytetään) ja sovimme, että päiväkirjat pidetään pulpetissa. Lisäksi kevään päiväkirjojen täytössä tulee huomioida, että

jokainen lapsi täyttää samat arkipäivät, ettei luokanopettaja kuormitu tämän tutkimuksen takia.

3.2 Koulupäivän fyysinen aktiivisuus

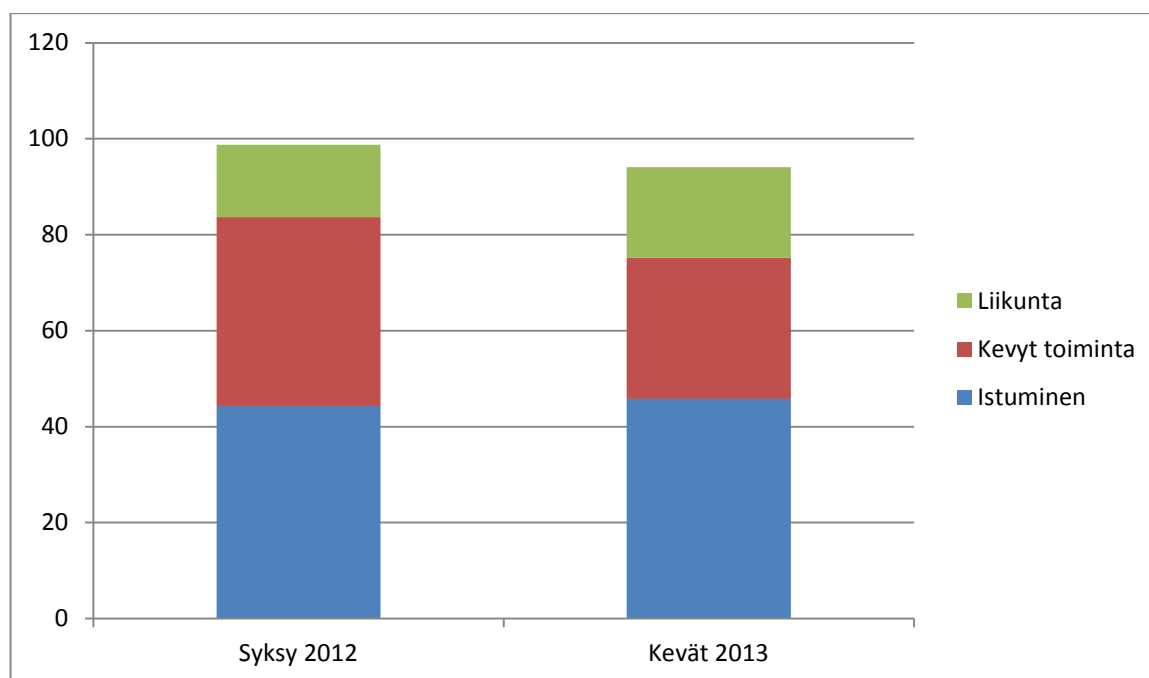
Kevätlukukaudella tavoitteeni oli kerätä tutkimuksen varsinainen aineisto oppilaiden ajankäytöstä. Yksi tavoite oli tarkastella, miten oppilaiden omat arviot poikkeavat tai vastaavat minun, tutkijan, havaintoja. Halusin selvittää, miten oppilaat kokevat oppituntien rakenteen. Tästä syystä jaoin uudet aktiivisuusjanapäiväkirjat oppilaille toukokuussa. Ohjeistin oppilaat käyttämään värejä aktiivisuustasojensa kuvaamiseen, jotta minulla olisi helpompi tulkita merkintöjä. Olin tehnyt valmiit värikoodit oppilaiden lomakkeiden ensimmäiselle sivulle. Tässä vaiheessa huomasin, kuinka hyvä oli ollut kokeilla päiväkirjan täyttöä esitutkimuksen avulla, koska oma ohjeistaminen oli huomattavasti parempi ja lisäksi suurin osa oppilaista muisti, että olimme kokeilleet samaa jo aiemmin, ja he osasivat tarkentaa kysymyksiään omista tekemisistään aivan eri tavalla. Aktiivisuusjanapäiväkirjojen seurantajakso toukokuussa ajoittui kaikilla lapsilla samoille päiville. Tämän ajattelin helpottavan opettajan työtä, koska hänen tarvitsi nyt vain muistuttaa oppilaita merkitsemään tekemisiään lomakkeisiin. Kaikki lapset arvioivat tekemistään viiden koulupäivän ajan. Nämä päivät olivat keskiviikko, perjantai, maanantai, tiistai ja keskiviikko. Tuolla viikolla torstai ja perjantai olivat vapaita päiviä koulusta, siksi seurantajakso oli pilkottuna.

Laskin ensin koko vuorokauden ajankäytön, koska halusin nähdä miten se sijoittuu syksyn tuloksiin sekä valtakunnalliseen Laps Suomen tutkimukseen nähden. Jatkoin analyysin tekemistä kuitenkin niin, että rajasin analysoitavan jakson 420 minuuttiin, eli seitsemään tuntiin kello 8-15 väliselle ajalle.



Kuvio 4. Fyysisen aktiivisuuden tasot vuorokauden aikana keväällä 2012.

Kevään 2013 päiväkirjamerkintöjen perusteella oppilaiden ajankäytön jakaantuminen oli hyvin samantyyppinen kuin esitutkimuksen tuloksissa. Kuvioon 4 poimin aineistosta mahdollisimman toisistaan poikkeavat tulokset, mutta alapuolella olevassa kuviossa (kuvio 5) olen tarkastellut koko luokalta tullutta aineistoa. Kevään aikana lasten unenmäärä vaihteli 7 tunnista ja 36 minuutista 10 tuntiin ja 48 minuuttiin. Istumista oli koko vuorokauden ajalle merkinnyt eniten ”Maija” (35,19 %) vuorokauden ajasta ja vähiten ”Leena” (16,11) prosentillaan. Kokonaisliikunnan määrä, johon tässä katson sekä raskaan liikunnan (pallopelit, juokseminen) että kevyemmän liikunnan (pyöräily, kiipeily, käveleminen) vaihteli noin 90 minuutista noin 359 minuuttiin. Kevyttä toimintaa tuli keskimäärin vuorokauden aikana vähiten ”Annella” ja eniten ”Moonalla”. Paikallaan oloa, johon tässä katson nukkumisen, makuulla olon ja istumisen, kertyi tämän tutkimuksen mukaan keskimäärin 65,47 % koko vuorokauden ajasta eli 15 tuntia 43 minuuttia.

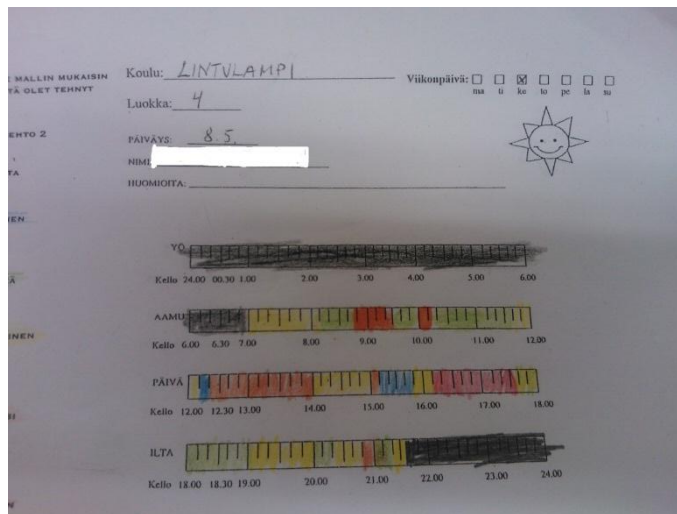


Kuvio 5. Lasten fyysisen aktiivisuuden tasojen jakautuminen koulupäivän (8-15) välisenä aikana.

Oppilaiden päiväkirjamerkinnot oli syytä rajata vielä koulupäivän ajalle erikseen. Siksi jatkoin analysointia ja laskin uudestaan lasten merkinnät koskien kello 8-15 välistä aikaa arkipäivien aikana. Koulupäivän aktiivisuustasot jakaantuivat sekä syksyllä että keväällä kolmeen eri aktiivisuustasoon (kuvio 6). Yhdistin molemmista aineistosta liikunta-otsikon alle sekä kohtalaisen että raskaan liikunnan. Koulupäivä tässä tutkimuksessa sisältää ajanjakson 8-15 välillä, siis seitsemän tuntia eli 420 minuuttia. Jotta suositusten mukainen liikuntamäärä täytyisi ja koulu ja opettajat olisivat osaltaan vastuussa lasten riittävästä liikkumisesta, tulisi lasten liikkua koulupäivän aikana 30–60 minuuttia. Tässä tutkimuksessa lasten liikuntamäärä oli koulupäivän aikana syksyllä keskimäärin 15,05 % eli 63,21 minuuttia. Kevään aineistossa liikkumiseen käytetty aika lisääntyi. Koulupäivän aikana lapset kokivat liikkuvansa 18,9 % koulupäivän pituudesta, eli 79,38 minuuttia. Tämän otannan mukaan lapset siis liikkuvansa suositellun määrän verran, jopa enemmänkin. Myös Huovisen (2012) tekemän tutkimuksen mukaan lasten liikuntamäärä koulussa on varsin kohtuullinen.

Vaikka istumismäärä on pysynyt syksystä kevääseen lähes samanlaisena (kuvio 6), on sen laatu muuttunut. Päiväkirjoista näki selvästi, miten pitkiä istumisjaksoja oli selkeästi merkitty vähemmän kuin syksyn päiväkirjoissa. Määrällisesti liikuntahetket jäivät oppituntien aikana pieniksi, mutta niitä ilmeni selvästi aiempaa enempi. Myös lasten haastatteluissa tämä kävi ilmi. Huovisen (2012) tutkimuksessa oppituntien aikainen aktiivisuus oli ollut hyvin vähäistä, mikä kävi ilmi sykekäyristä. Huovinen korostaakin, että halvin keino lisätä koulupäivään liikuntaa, on panostaa oppituntien aktiivisuuteen.

Lasten aktiivisuusjanapäiväkirjojen merkintöjen tulokset olivat osittain yllättäviä. Esimerkiksi perjantain liikuntatunnin lapset olivat merkinneet hyvin eri värein. Liikuntatunti koostuu useista erilaisista jaksoista, jolloin välillä istutaan kuunteleman ohjeita, välillä nostetaan sykettä esimerkiksi pallopelien aikana. Osassa päiväkirjoista tämä vaihtelu näkyy selvästi, sillä liikuntatuntiin on väritetty punaisella, oranssilla sekä vihreällä värillä eripituisia jaksoja (Kuva 1).



Kuva 1. Päiväkirja, ”Sirkka”.

Kuitenkin osa lapsista oli merkinnyt koko liikuntatunnin yhdellä värillä, kuten oranssilla tai punaisella. Näiden erojen päättelen johtuvan kahdesta syystä. Ensinnäkin lasten muistikapasiteetit ovat erilaisia sekä motivaatio täyttää päiväkirjaa tunnollisesti vaihtelee varmasti niin ikään suuresti. Toisekseen kokemukseen, mikä koetaan todella raskaaksi ja hengäs-

tyttäväksi liikunnaksi, vaikuttaa erityisesti lapsen liikunnallinen tausta. Toinen asia mihin kiinnitin päiväkirjoja uudelleen selatessa oli se päivä, josta rajasin episodin tarkempaa analysointia varten. Ne lapset, joiden olin nähnyt liikkuvan omaehtoisesti, merkitsivät myös päiväkirjoihin lyhyet väri vaihtelut.

Uskon sillä, että keväällä päiväkirjat säilytettiin omissa pulpeteissa, olleen merkitystä päiväkirjatulosten kannalta. Näin sain tarkempaa tietoa juuri siltä ajanjaksolta, miltä toivoinkin, ja tiettyjen asioiden, kuten nukkumaanmenoaikojen ja iltaharrastusten muisteleminen seuraavana aamuna kouluun tullessa on huomattavasti helpompaa, kuin kotona ollessa muistella kymmenen minuutin tarkkuudella koulupäivän tapahtumia. Päiväkirjoja analysoidessa käy nopeasti ilmi se, että lähes poikkeuksetta kaikilla lapsilla merkinnät ovat tarkimmat kahden ensimmäisen päiväkirja-päivän osalta, tämän jälkeen suurella osalla merkinnät epämääräistyvät ja usealla viimeisen päivän merkinnät oli hyvin ylimalkaisia, joten niitä en tulkinnut aineistoksi lainkaan.

4 LIIKUNTA OPPIMISEN TUKENA – PITKÄ OPPITUNTI HAVAINNOIJAN SILMIN

Kouluikäinen lapsi viettää suuren osan hereilläoloajastaan koulussa. Koulut ovat tästä syystä merkittävässä roolissa lapsen jaksamiseen ja elämäntapojen muotoutumiseen. Tässä luvussa tarkastelen oppimista sekä erilaisten oppijoiden huomioimista oppitunneilla. Tämän tutkimuksen kannalta oppimisen teoreettinen tarkastelu on perusteltua, koska koko lapsen koulupäivä pohjautuu oppimiseen. Syvennyn vielä koulupäivän perinteisen rakenteen tarkasteluun sekä esittelen Liikkuva koulu- hankkeen tuomia rakenteellisia muutoksia. Tämän luvun tutkimusmenetelmänä toteutin observointia. Esitän niitä liikunnallisia tilanteita, joita oppituntien aikana tutkimusta tehdessäni ilmeni. Lisäksi käsittelen niitä kouluikäisiin sopivia liikuntaa lisääviä harjoitteita, joita tämän tutkimuksen kautta tutkittiin.

4.1 Oppiminen ja erilaisten oppimistapojen huomioiminen oppitunneilla

Oppiminen on moni-ilmeinen kokonaisuus, jota voidaan tarkastella monesta eri teoriaviitekehuksesta. Oppimisen tarkkaa määritelmää on lähes mahdotonta tehdä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä nykyaikaisen oppimispsykologian näkökulmasta, jossa oppiminen määritellään suhteellisen pysyviksi, kokemukseen perustuviksi muutoksiksi yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden välityksellä itse toiminnassa. (Huisman & Nissinen 2005, 25; Ikonen 2001, 13–14.) Syväoja ym. (2012, 9) kuvaavat oppimista ihmisen kasvun ja kehittymisen ydinprosessiksi. Oppiminen mahdollistaa ihmisen toiminnan muutokset ja sitä tapahtuu kaiken aikaa: tietoisesti ja alitajuisesti. Oppiminen on myös eri aistihavaintojen kautta saadun tiedon työstämistä. Huisman ja Nissinen (2005, 25) korostavat, että jokainen lapsi oppii omalla tavallaan ja oppimistyylien lisäksi oppimisprosessiin vaikuttavat oppijan tunteet, itsetunto sekä vuorovaikutus sosiaalisessa ympäristössä.

Jokaisella lapsella on oma oppimistyylinsä, joka määräytyy biologisten valmiuksien sekä opittujen yksilöllisten ominaisuuksien mukaan. Oppimistyyli vaikuttaa siihen, miksi ope-

tuksessa käytetyt tavat ja mallit ovat tehokkaampia toisille. Oppimistyyli sisältää kaksi osaluetta: tiedon vastaanoton ja käsittelyn sekä olosuhteet, joissa tiedon vastaanotto ja tallennus sujuvat parhaiten. (Huisman & Nissinen 2005, 37.) Jaakkola (2010, 18) kirjoittaa Dunn ja Dunn (1992) viitaten, että oppimistyyleillä tarkoitetaan tapoja hankkia ja käsitellä tietoa ja eri oppimistyyliä ovat monen tekijän summa. Laajasti ajateltuna oppimistyylin pääelementtejä ovat ympäristöön liittyvät, emotionaaliset, sosiaaliset, fysiologiset ja psykologiset tekijät. Oppijat eroavat toisistaan sen mukaan, minkälaisia tekijöitä tai niiden summaa he suosivat harjoittelussaan. (Jaakkola 2010, 18.) Vahvaan aistikanavaan perustuva oppimistyyli perustuu siihen, että vahvimman aistikanavan kautta vastaanotettu tieto on helpointa ymmärtää ja muistaa (Huisman & Nissinen 2005, 41).

Aikaisemmin erilaisia oppijoita, oppimistapoja tai oppimistyyliä ei ole otettu huomioon länsimaalaisissa koulujärjestelmissä. Tänä päivänä on herätty erilaisten oppijoiden tarpeisiin, jotta oppiminen olisi palkitsevaa. Siksi opettajan on tärkeä tiedostaa oppilaiden erilaisuus ja heidän käyttämänsä oppimis- ja työskentelytyylit ja niiden huomioiminen tulisi näkyä opetusta suunniteltaessa. (Prashnig 1996, 41 ja 47.) 25 viime vuoden aikana tehtyjen tutkimuksien mukaan ihmisen oppimismahdollisuudet ovat rajattomat, kunhan käytetyt opetusmenetelmät vastaavat heidän yksilöllisiä oppimismieltyksiään. Prashnig (1996, 21 ja 25) jatkaa Dunnia ja Dunnia lainaten, että oppimistyylin löytäminen on paitsi oppimisen, myös koko elämän kannalta tärkeää, sillä oppimistyyli on tapa, ”jolla ihmiset alkavat keskittyä uuteen ja vaikeaan tietoon sekä omaksua, käsitellä ja säilyttää sitä muistissaan.”

Ihmisen neljä aistia, näköaisti, kuuloaisti, kosketusaisti ja liikeaisti, vaikuttavat voimakkaasti oppimiseen, tiedon omaksumiseen ja muistiin. Näitä aisteja voidaan kutsua myös visuaalisiksi, auditiivisiksi, taktiillisiksi ja kinesteettisiksi aistikanavoiksi. Lapsi käyttää aluksi vaikeiden asioiden muistamisessa ja oppimisessaan koko kehoaan eli hän on kinesteettinen oppija. Vähitellen lapsella kehittyy myös taktiilinen aistikanava tunnistelun ja esineiden ja ihmisten kanssa tehdyn yhteistyön kautta. (Prashnig 1996, 67–69.) Kinesteettiset ja taktiilliset aistikokemukset, eli havaintomotorinen yhteistyö, luo perustan kaikella oppimisella. (Pulli 2002, 21). Lapsi alkaa vähitellen käyttämään oppimisessaan hyödykseen myös muita aistikanavia. 8-vuotiailla voi jo ilmetä visuaalista mieltymystä, jolloin oppimista ja tiedon omaksumista tapahtuu myös havainnoimalla ja tarkkailemalla. Myöhemmin, noin 11 vuoden iässä, auditiivinen aistikanava vahvistuu ja vaikeidenkin asioiden oppiminen mahdollistuu kuuloaistiin tulevien ärsykkeiden avulla. (Jaakkola 2010, 19;

Kurvinen 2009, 11.) Kuitenkin koko alakoulun ajan kinesteettinen ja taktilinen aistikanava säilyvät vahvoina oppimistyyleinä, jopa paljon vahvempina kuin visuaalinen ja auditiivinen aistikanava (Prashnig 1996, 67–69).

Tästä huolimatta opetus luokkahuoneessa tapahtuu pitkälti opettajajohtoisesti, lasten istuessa paikoillaan ja kuunnellessa opetusta. Kuitenkin useat tutkimukset viittaavat siihen, että monet lapset oppivat paremmin vapaammassa oppimisympäristössä. (Prashnig 1996, 41 ja 45.) Zimmer (2001) jatkaa, että liikkuminen on elämän perustoiminto, josta ihminen on luonnostaan riippuvainen: liikkuminen alkaa jo äidin kohdussa ja loppuu vasta elämän päättyessä. Hänen mukaansa liikkuminen pitää sisällään useita muotoja, kuten kävelemisen, syömisen, kirjoittamisen, piirtämisen ja leikkimisen. Liikkumisella on siis iästä ja ympäristöstä ja tilanteista riippuen eri merkityksiä. Tästä syystä pitkään paikallaan istuminen voi tuntua jopa rangaistukselta. (Zimmer 2001, 14.) Prashnig (1996, 45) mainitsee lisäksi, että erityisesti poikaoppilaiden on havaittu tarvitsevan liikkumista oppimistilanteissa.

Liikunnan myönteinen merkitys oppimiselle on tämän päivän Suomessa melko tunnustettu asia, josta kertoo esimerkiksi Liikkuva koulu-hanke. Tämän hankkeen myötä koulupäivän sisäisiä rakenteita on pohdittu syvällisesti ja mietitty niitä mahdollisuuksia, joita se pitää sisällään. Yksi suurimpia muutoksia, joita Liikkuva koulu-hanke on tuonut koulun arkeen, on ollut tuntirakenteiden ja niiden pituuksien muuttaminen. Aikaisemman koulupäivän rakenteen määritteli perusopetuslaki. Vuonna 1998 asetettu perusasetuslain 852. asetuksen ensimmäinen luku määritteli sekä opetuksen määrän yhtä lukuvuotta kohden, että myös koulupäivän aikana tapahtuvan opetuksen. ”Opetukseen tulee käyttää tuntia kohti vähintään 45 minuuttia. Opetukseen käytettävä aika jaetaan tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi.” (Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Luku 1 § 3.) Tämä asetus johti siihen, että lähes kaikissa Suomen kouluissa yksi oppitunti säädettiin 45 minuutin mittaiseksi, ja näiden oppituntien väleissä oli aina 15 minuutin välitunti (Taulukko 3.)

Taulukko 3. Perinteisen koulupäivän lukujärjestys

8.00–8.45	1.oppitunti
8.45–9.00	välitunti
9.00–9.45	2. oppitunti
9.45–10.00	välitunti
10.00–10.45	3. oppitunti
10.45–11.15	Ruoka
11.15–12.00	4.oppitunti
12.00–12.15	välitunti
12.15–13.00	5. oppitunti
13.00–13.15	välitunti
13.15–14.00	6.oppitunti

Tämä edellä kuvatun mukainen koulupäivän rakenne, jossa koulupäivä rakentui tasaisiin sykleihin, on toiminut viime vuosin asti. Kuitenkin vuonna 2008 muun muassa Tammelin (2008, 13) ja Karvinen (2008, 36–37) kirjoittivat, että välitunnit voisivat tarjota hyvän liikuntamahdollisuuden ja tuona aikana tapahtuvalla liikunnalla voisi olla merkittävä rooli koululaisten päivittäisen liikunta-annoksen kerryttäjänä. Huoli koululaisten jaksamisesta koulupäivän aikana lisääntyi. Karvinen (2008, 37) ehdottikin, että jo yksi pidempi välitunti, 30 minuuttia, tarjoaisi koululaisille mahdollisuuden liikkumisen lisäämiseen. Tutkijat olivat yhtä mieltä siitä, että lisääntynyt fyysinen aktiivisuus parantaisi lasten keskittymiskykyä luokkatilan oppitunneilla.

Viimein, Liikkuva koulu- hankkeen myötä, koulupäivän rakennetta alettiin muuttaa. Oppitunteja yhdisteltiin sekä aamusta että iltapäivästä, että koulupäivän keskelle saatiin järjestettyä 30 minuutin, jopa 40 minuutin välitunteja. (Taulukko 4.)

Taulukko 4. Liikkuvan koulun lukujärjestys (LIKES 2012.)

8.00-9-15	Oppitunnit 1 ja 2
9.15-10.00	Välitunti 45min
10.00-11.45	Oppitunti 3 ja 4 Porrastettu ruokailu
11.45-12.00	Välitunti 15min
12.00-12.45	Oppitunti 5
12.45-13.00	Välitunti 15 min
13.00-13.45	Oppitunti 6
13.45-14.00	Välitunti 15min

Kokemukset pitkistä välitunneista ovat olleet hyviä. Useimmat koulut ovat kouluttaneet ”välkkäreitä”, eli liikuttajia välitunneille. Nämä välkkärit ovat olleet isompien luokkien oppilaita, jotka vuorollaan ovat keltainen liivi päällään, pareittain, toimineet koko välituntiporukan liikuntaleikkien vetäjänä. Näin on varmistettu, että välitunneilla liikutaan. Pitkien välituntien avulla koulupäivään on saatu liikettä, mutta yhdistetyt oppitunnit ovat raskaita sekä oppilaille että opettajalle. Pitkät oppitunnit, joko 75 minuutin tai 90 minuutin mittaiset, on oppimisen kannalta haaste. Miten saadaan tarkkaavaisuus ja mielenkiinto opittavaan aiheeseen pidettyä yllä? Miten vältetään siltä haasteelta, että istuminen lisääntyy kansamme keskuudessa koko ajan? Mitä tarkoittaa liikunnallisen elämäntavan omaksuminen?

Nummisen (1999, 11) mukaan ratkaisu on liikunnan integrointi lasten arkipäivään. Liikunnan avulla pyritään tukemaan lapsen motorista, emotionaalista, sosiaalista, fyysistä ja henkistä kokonaisuutta ja liikunta- ja aistikokemukset tulisi sisällyttää kaikkeen yleiseen toimintaan, ei vain liikuntatunteihin. Prashnig (1996) kirjoittaa, että pitkät istumisjaksot selkään suorana pulpetin tai pöydän ääressä aiheuttavat lapsille väsymystä, epämukavuuden tunnetta ja halua vaihtaa usein kehon asentoa. Tälle on selkeä perustelu. Oppilaan istuessa kovalla tuolilla noin neljän neliösenttimetrin alue hänen luustostaan kannattelee keskimäärin 75 % koko ruumiin painosta. Pakaroiden kudoksiin kohdistuva rasitus aiheuttaa edellä mainitsemiani oireita. Lisäksi on todettu, että lapset tarvitsevat liikkumista opiskellessaan, sillä ne oppilaat jotka osallistuvat opetukseen aktiivisesti, oppivat todennäköisesti muita enemmän ja keskittyvät paremmin, kun saavat käyttää liikkumista paikallaolon ja hiljaa kuuntelemisen sijaan. (Prashnig 1996, 41–42.)

Laakso (1991) on kirjoittanut Wernerin ja Burtonin (1979) lainaten liikunnan avulla kasvattamisesta. Heidän mukaansa fyysisen aktiivisuuden hyödyntäminen opetuksessa on tehokasta. Werner ja Burton määrittelevät viisi seikkaa, joiden takia liikkumisella on myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Ensimmäinen liittyy lasten toiminallisuuteen, sillä sen avulla omaksutaan monia asioita huomaamatta. Toinen asia käsittelee lasten tarvetta olla tekemisissä todellisuuden kanssa. Tämä toteutuu Wernerin ja Burtonin mukaan liikkeessä. Kolmas kohta liittyy toiminnallisuuden mukanaan tuomasta aistikanavien laajasta hyödyntämisestä. Neljäs seikka puolestaan nimeää liikkumisen tulossuuntautumisenä toiminta, joka näkyy yleensä siten, että liikunnasta annetaan välitön palaute. Viimeisessä kohdassa käsitellään liikkumisen integrointia ja sen vaikutusta lasten oma-aloitteisuuteen ja itsenäisyyteen. (Laakso 1991, 45.)

Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteet on 1900-luvun lopulta saakka nähty kaksijakoisina: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Tämä kaksijakoisuus merkitsee, että itse liikunnalla nähdään olevan sekä itseisarvo että voimakas välinearvo. Nyky-yhteiskunnassa erityisesti liikuntaan kasvattaminen nähdään hyvin tärkeänä, koska fyysisen toiminta- ja työkyvyn ylläpitämisestä on tullut todellinen haaste. (Laakso 2003, 17–18.) Tämä liikuntakasvatuksen kaksijakoinen tavoite sisältyi myös käsillä olevaan tutkimukseen, jossa liikuntaan kasvattaminen nähtiin ensisijaisesti arkisen koulupäivän rytmi-tyksen kautta. Annerstedtin (2008, 309) huomio siitä, että kouluvuosien aikana liikuntakasvatuksen määrä on varsin vähäinen erillisistä liikuntatunneista huolimatta, johti siihen, että tässä tutkimuksessa kokeiltiin, mitä välineitä pitkällä oppitunnilla voidaan ottaa käyttöön liikunnallisuuden lisäämiseksi.

4.2 Pitkän oppitunnin toiminnallisuus

Tutkimukseni yksi keskeisistä lähtökohdista oli saada mahdollisimman todellisuutta vastaava kuva siitä, miten tutkimukseeni osallistuvien luokkien 90 minuutin oppitunti on järjestetty. Tutkimuskysymys, johon hain vastausta observoinnin kautta, oli:

”Miten pitkän oppitunnin rakenne tulee järjestää, jotta liikunta oppitunnilla mahdollistuisi?”

Havainnointi on käyttämistäni tutkimusmenetelmistä keskeinen, sillä joka kerta kun vierailin koululla, kirjasin omiin kenttämuistiinpanoihini, mitä ympärilläni tapahtuu. Minulla ei ollut valmista havainnointikaavaketta, vaan tarkkailin luokkatilannetta ja oppilaiden ja opettajan käyttäytymistä. Havainnoinnin käyttö tutkimuksessa on tarkoituksenmukaista silloin kun halutaan saada kokonaisvaltaista tietoa tutkimukseen osallistuvien toiminnasta heidän omassa luonnollisessa ympäristössään. Uusitalo (1991, 89) lisää, että tieteellinen havainnoinnin ja tavallisen arkihavainnoinnin välillä on selkeä ero, sillä tieteellinen havainnointi on suunnitelmallisempaa ja tietoisempaa; se ei ole vain näkemistä, vaan tarkkailemista. Grönfors (1982, 124–126) puolestaan huomauttaa, että tutkijan tulee miettiä omaa rooliaan tutkimusympäristössään. Jotta luottamuksellinen suhde tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien kesken voi syntyä, tulee tutkijan toimia mahdollisimman luontevasti.

Valitsin havainnoinnin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä se on perusteltu menetelmä erityisesti lasten arkea tutkittaessa. Koulun arki on niin monisäikeinen, että syvällisen tiedon saaminen olisi voinut muulla tavoin olla vaikeaa. Päätin käyttää videointia havainnoinnin tukena, koska ajattelin siitä olevan apua analysointivaiheessa ja tukena omille muistiinpanoilleni (ks. Grönfors 2001, 128). Vienola (2004, 71–74) jatkaa, että videointi lisää havainnoinnin vakuutta ja lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Videointi helpottaa myös analyysivaihetta. Tässä tutkimuksessa havainnoin tutkimukseen osallistuvien luokkien toimintaa sekä siellä käytettyjä työtapoja ja opetusmenetelmiä yhden viikon ajan syksyllä 2012 ja toisen viikon keväällä 2013. Rajasin jo heti tutkimuksen alussa videoinnin koskemaan aamun ensimmäistä, 90 minuuttia kestävästä oppituntista kello 8.15 – 9.45 välillä.

Tähän oppituntiin oli sijoitettu niin sanotut perinteiset lukuaineet, kuten matematiikka, äidinkieli, ympäristöoppi ja englanti. Kirjasin kenttämuistiinpanoihini kaikki työrauhaan liittyvät asiat ja osallistuin luokkien tavallisiin toimintoihin. Menin aamulla luokkaan heidän opettajiensa kanssa, kun tunti oli alkamassa ja sijoitin itseni luokan takaosaan, josta pystyin tarkkailemaan kerralla koko luokkaa. Minulla oli mukana videokamera, jonka sijoitin kuvaamaan luokkatilannetta hieman eristä kuvakulmasta, kuin missä itse olin.

Eskolan & Suorannan (1996, 99–100) mukaan tutkijan rooli voi tutkimukseen osallistuvan yhteisön toiminnassa olla hyvin erilainen. Hän voi olla ulkopuolinen henkilö tai luonnollisissa kenttätilanteissa toimiva ja osallistuva yksilö. Havainnointi voidaan jakaa kahteen ääripäähän: systemaattiseen eli tarkasti jäseneltyyn tai vapaaseen luonnolliseen toimintaan. Tutkijan rooli on observoinnissa keskeinen. (Anttila 2006, 190; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201.) Siksi tutkijan tulee olla tietoinen, että hänen läsnäolonsa saattaa muuttaa tutkimukseen osallistuvien toimintaa normaalista poikkeavaksi (Hirsjärvi, ym. 2000, 199–200). Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tutkijan ja havainnoitavien henkilöiden välillä tapahtuu tutkimukseen osallistuvien ehdoilla. Tutkijan tulisi pyrkiä vaikuttaman mahdollisimman vähän tapahtumien kulkuun. (Grönfors 1982, 93.) Kun tutkija voittaa osallistuvien luottamuksen ja hän pääsee mukaan ryhmään, on hänen helpompi havainnoida ja myös haastatella samalla ryhmän jäseniä (Eskola & Suoranta 1996, 102). Tässä tutkimuksessa pyrin luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseen. Tavoitteenani oli saada observoida mahdollisimman luonnollisia tilanteita ja tästä syystä vierailin koululla useita kertoja ennen ensimmäistä videotointia. Luokkatilanteissa olin ulkopuolinen tarkkailija, mutta esimerkiksi aikajanapäiväkirjojen käyttöönotossa ohjeistin lapset alkuun. Osallistumiseni aste siis vaihteli tutkimukseni eri vaiheissa.

Havainnoinnin analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat tarkentuvat ja muokkaantuvat tutkimuksen aikana (Kiviniemi 2001, 68). Havainnointiaineistoa kertyi vuoden aikana runsaasti. Minulla ei ollut valmista havainnointikaavaketta eikä valmiita analyysimalleja, vaan tarkkailin kaikkea mitä ympärilläni tapahtuu. Tarkkaavaisuuteni kiinnittyi erityisesti luokan ilmapiiriin ja opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä siihen ne muuttuivat 90 minuutin oppitunnin aikana. Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on aineiston selkiyttäminen ja näin uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa toteu-

tin kenttämuistiinpanojen ja videotallenteiden analysoinnissa aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Mayringin (2000) mukaan tämä lähestymistapa auttaa kategorisoimaan aineistoa tiettyjen vaiheiden kautta. Rantala (2001, 92) jatkaa, että laadullisen aineiston analyysissa aineistoa ei tiivistetä numeromuotoon vaan tutkijan tavoitteena on ilmiön parempi ymmärtäminen ja sen tarkka ja mahdollisimman monipuolinen kuvaus. Vähitellen tutkijalle muodostuu erilaisia päätelmiä. Tutkijan tehtäväksi jääkin analyysivaiheiden läpinäkyvyyden osoittaminen. Sisällönanalyysi on myös yleinen perusmenetelmä ja se voidaan yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Tässä tutkimuksessa tätä tulkintaa ja analysointia on tapahtunut koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston analyysi ja tulkinta ovat olleet yhteydessä jo kerätessäni aineistoa. Videotallenteita katsoessa ja kenttämuistiinpanojani lukiessa olen kyennyt palauttamaan mieleeni eletyt tilanteet ja näin tapahtumat ovat tulleet uudelleen koettavaksi ja näin läheiseksi. (ks. Virkkunen 2011, 89.) Vähitellen oma ymmärrykseni aineistoa kohtaan kasvoi. Kuten Kiviniemi (2001) tiivistää, aineiston analyysi tarkoittaa käytännössä tekstin lukemista uudelleen ja uudelleen, sen luokittelua, vertailua, tulkitsemista ja näihin liittyvää teoriointia.

Aineistonrajaamistapana käytin samaa videoaineiston otoksista valittuja episodeja, mitä Kronqvist (2004, 55) käytti omassa väitöstutkimuksessaan. Katsoin kuvattua videomateriaalia useaan kertaan ja kirjoitin auki kaikki oppitunneilta kuvatut episodit. Tämä aineiston auki kirjoittaminen eli litterointi on oleellinen osa aineiston analyysia mikä auttaa tutkijaa tutustumaan aineistoonsa paremmin. (Corsaro 1985, 41.) Litterointeihin perehtymällä keskeisemmät teemat nousivat selkeästi aineistosta. Aineiston rajaaminen onkin tärkeä osa analyysiprosessissa, sillä laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineistoa kertyy runsaasti. Näin kävi myös tässä tutkimuksessa ja siksi oli tärkeää määrittää sen havainto- ja analyysiyksiköt. Jakkulan (2002, 55) mukaan havaintoyksikkö toimii tutkimuksen kohteena, joka kiinnittää tutkijan huomion tutkittavasta materiaalista. Tässä tutkimuksessa rajasin ne episodit, joissa liikunnalliset opetusmenetelmät näkyvät. Analysoinnissa tarkkaavaisuuteni kiinnittyi näiden kysymysten ympärille: ”Miten oppilaat ilmaisivat kiinnostuksensa?”, ”Miten oppilaiden tarkkaavaisuuden väheneminen luokkatilassa ilmenee?” ja ”Miten opettaja reagoi oppilaiden käytökseen?”. Havainnoidessani luokkien toimintaa, keskitin huomioni niin opettajaan kuin oppilaisiin. En valinnut ketään oppilasta erityisen huomion kohteeksi, vaan pyrin saamaan kokonaisvaltaisen kuvan koko luokan ilmapiiristä ja käytetyistä tehokeinoista.

Liikkuva koulu oli muuttanut koulun rakenteita jo ennen tämän tutkimuksen alkua. Liikkuva koulu näkyi koulun arjessa muun muassa pitkillä 30 minuutin välitunneilla, joissa oli aina isompien luokkien välkkäreitä eli välituntiliikuttajia liivit päällä. Lisäksi koulussa toimivat liikuntaneuvojat rikastivat omalta osaltaan näitä välitunteja. Erityisesti liikuntaneuvojat näkyivät sisävälkällä, jonne sai eri luokka-asteet vuorollaan mennä. Siellä liikuntaneuvojat järjestivät tanssia, pallopelejä, vapaata liikkumista tai yhteisleikkejä. Pitkin vuotta liikkuvan koulun ideat näkyivät luokkatilassakin. Yksi esimerkki tästä oli, kun luokkien oviaukkoihin asennettiin leuanvetotangot. Nämä saivat oppilaiden keskuudessa nopeasti suuren suosion.

Luokissa käytetyt opetusmenetelmät poikkesivat tietyiltä osin toisistaan erityisesti tutkimuksen alussa. Tähän vaikutti luokkien erilaiset oppijat. Molemmat opettajat käyttivät varsinaisissa opetustilanteissa varsin opettajajohtoisia menetelmiä, jolloin äänessä oli huomattavan suuren osan ajasta opettaja itse. Oppilaiden häiriökäyttäytymiseen opettajat puuttuivat siinä vaiheessa, kun se alkoi häiritä ympärillä olevia lapsia. Kuten toinen opettajista kuvasikin: *”en oo mikään meluherkkä, ei mua haittaa jos siellä vähän kahinaa on”*. Kuitenkin opettajan kanssa yhtä aikaa puhuminen, tai muiden oppilaiden kysymysten ja vastausten aikana kuuluva puhe oli asia, mihin molemmat opettajat puuttuivat kysyen usein: *”kuulikohan nyt kaikki, kun tuli tässä aika tärkeä kysymys?”*.

Opettajien tietoisuus liikunnan vaikutuksista muun muassa oppimisen edistäjänä lisääntyi lukuvuoden 2012–2013 aikana. Tähän vaikutti koulun osallistuminen Liikkuva koulu-hankkeeseen, mutta myös koulun liikuntakoordinaattorin työ koulun työyhteisössä. Opettajat olivat myös kiinnostuneita kokeilemaan erilaisia istumista vähentäviä tapoja, kun tiesivät kokemustensa säilyvän kirjallisena muotona tässä tutkimuksessa. Esitän seuraavaksi niitä episodeja, joissa liikunnallisuus näkyy pitkän oppitunnin aikana. Olen huomionut ne tilanteet, jotka johtavat liikuntatuokioon sekä tunnelman tuokion aikana ja sen jälkeen. Katkelmissa esiintyville oppilaille olen antanut fiktiiviset nimet.

Liikuntahetkiä eri oppiaineissa

Pitkien oppituntien liikunnallistamisessa tärkeintä on keskittyä istumisen tauottamiseen. Pitkä istumisjakso on fyysisesti raskasta varsinkin lapsille, joiden luontainen tapa ilmaista

asioita on liikkuminen. Liikuntatuokioiden ei tarvitse olla pitkiä eikä monimutkaisia ja jo pienillä huomioilla liikuntaa tulee huomattavasti lisää koulupäivään.

Animaatioprojekti

Molemmilla luokilla oli syys-lukukauden aikana animaatio-projekti, jonka lopullinen tavoite oli tuottaa videoesityksiä koulun joulujuhlaan. Sain seurata koko projektin etenemistä ja samalla jutella ja tutustua lapsiin tekemisen lomassa. Lapset jakautuivat mieleisiinsä, noin kolmen tai neljän hengen ryhmiin. Ryhmät keksivät itse tarinan, jonka kirjoittivat. Tämän jälkeen ryhmät alkoivat valmistaa tapahtumapaikkaa ja tarvittavia henkilöitä. Saatiin useana kertana paikalle, kun luokkatiloissa vallitsi iloinen tekemisen henki, kun ryhmät valmistivat eri tekniikoita ja materiaaleja käyttäen milloin pieniä nukkeja, milloin sohvaa taloon tai taustaseinää. Projektin tekoon oli varattu kokonaisia tunteja ja lisäksi ryhmät saivat ikään kuin palkintona työstää projekteja eteenpäin tuntien loppupuolella tai välituntien aikana. Kun kaikki materiaali oli valmiina, ryhmät kuvasivat animaation eli ottivat jalustalla olevalla digitaalikameralla valokuvia tarinoiden tärkeimmistä tapahtumahetkistä. Tämä projekti yhdisti useiden oppikokonaisuuksien oppimistavoitteet ja mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on se, että projektia tehdessä lapset olivat huomaamattaan fyysisesti aktiivisia.

Englannin verbejä hengästyen, episodi 1:

Tunnin aiheena on epäsäännöllisten verbien opetteleminen. Opettajan tullessa luokkaan opettaja juttelee hetken oppilaiden kanssa. Osa luokan oppilaista näyttää väsyneiltä ja vain harva osallistuu keskusteluun. Opettaja pyytää oppilaita ottamaan kirjan auki ja toistamaan nauhan perässä kuuluvaa runoa. Tämä toistetaan kaksi kertaa. Tämän jälkeen opettaja pyytää oppilaita nousemaan seisomaan ja toimimaan runon mukaisesti. Ensimmäisellä kerralla oppilaat osallistuvat melko hillitysti liikunnalliseen ilmaisuun, mutta opettaja kehottaa lapsia osallistumaan toisella kerralla eläytyvämmiin:

”No niin, ihan hyvä.. Tehdäänpä tämä vielä toiseen kertaan. Ja nyt voi ottaa sitä kehoa vielä enemmän mukaan. Just nuin, annetaan lanteen jo nyt heti alussa liikkua rytmin mukaan. Ja aina kun säkeistön lopussa tulee esimerkiksi tuo one, one , one, let’s go run, lähetään niinku oikiasti matkaan”. (englannin opettaja)

Opettaja näkee, miten osa oppilaista ”haluaisi irrotella” osan ollessa edelleen vähän nukuk-
sissa. Opettajan kehotuksen jälkeen seuraa selkeästi innostuneempi tuokio, jossa jokaisen
äänenkäyttö on voimakkaampaa ja liikkeet suurempia. Koko luokkatila on käytössä, kun
säkeistöjen lopussa käsketään milloin heittämään saapasta, milloin juoksemaan tai ratsas-
tamaan. Tilasta kuuluu naurua ja tunnelma on huomattavasti vapautuneempi. Tuntia jatke-
taan tämän jälkeen normaalisti tehtäviä tehden ja läksyjä kuulustellen, mutta jumppahet-
kestä noussut innostunut tunnelma säilyy eikä opettajan tarvitse puuttua oppilaiden häiriö-
käyttäytymiseen lainkaan.

Liikuntaa matematiikan keskellä, episodi 2:

Matematiikan tunnilla kerrataan kertotaululaskuja pienellä testillä. Oppilaat istuvat omilla
paikoillaan ja he merkitsevät vihkoihinsa vastaukset nauhalta kuuluvien kertotaulujen
päässä laskuihin. Tämän jälkeen oikeat vastaukset kuuluvat myös nauhalta ja oppilaat saa-
vat merkitä itselleen, montako vastausta meni oikein. Kun luvut on tarkistettu, alkaa luo-
kassa yleinen hälinä, kun oppilaat huutelevat: *”hei, montako sulla meni oikein? hähää,
mullapa meni kaikki!”*. Opettaja ei saa hälinää keskeytettyä, niinpä hän tulee luokan kes-
kelle sanoen: *” Näytä minulle, kuinka monta sulla meni oikein sillä tavalla, että teet yhtä
monta kyykkyä kuin sinulla oli”*.

Kysymyksiä oli ollut kaiken kaikkiaan 15, joten opettaja tekee 15 kyykkyä oppilaiden kes-
kellä ja oppilaat jumppaavat omien oikein menneiden laskujen verran mukana. Tämän jäl-
keen kaikki palaavat paikoilleen ja nauhalta tulee uusi 15 kertotaulukysymysten joukko.
Kun nämä on tarkistettu, opettaja kysyy oppilailta: *”no niin, millähän tavalla me nyt näy-
tettäisiin montako meni oikein?, johon Tero vastaa: ”hei, tehään punnerruksia!”*. Luokas-
ta kuuluu nurinaa valitusta liikkeestä ja opettajakin kysyy *”saanko tehdä naisten punnerruk-
sia?”* johon osa oppilaista naurahtaa vastaukseksi. Seuraa uusi liikuntahetki, jossa oppilaat
valitsevat tekevänsä joko miesten-, tai naistenpunnerruksia. Tuokion jälkeen palataan jäl-
leen omalle paikalle ja jatketaan tunnin kulkua seuraavaan aiheeseen edeten.

Liikutaan, kun ei kielletä

Tunteja seurattessani huomasin nopeasti, miten paljon oppilaat ottavat omaehtoisia liikuntahetkiä pitkin koulupäivää. Siren-Tiusanen (1996, 66) onkin todennut, että jos aikuinen ei estä, lapsi liikkuu luonnostaan riittävästi. Tarkkaavaisuuteni kohdistui usein siihen, että opettajan antaessa yleisiä ohjeita, osa oppilaista saattoi seistä paikkansa vieressä, osa hetken istua omalla pulpetillaan ja palata takaisin omalle paikalleen. Pieniä liikuntahetkiä syntyi myös silloin, kun käytiin luokan toisella puolella teroittamassa kynää tai juomassa käytävällä kesken oppitunnin. Toinen opettajista oli tehnyt myös selkeän ratkaisun, että itsenäisen työskentelyn aikana hän on pääosin oman pöytänsä ääressä, jolloin oppilaat, tarvittaessaan neuvoa, joutuivat kävelemään opettajan luokse.

Kevään aikana tämä omaehtoinen liikkuminen lisääntyi osittain ovensuissa olevien leuanvetotankojen myötä. Usea oppilas (useimmiten pojat) kävivät ohimennen roikkumassa tangoissa tai tekemässä muutaman leuanvedon. Samoin eräs pojista tekee yllättäen punnerruksia tehtävien teon lomassa. Toinen opettajista kuvasi tilanteen, kun oli tulossa luokkaan pitkän välitunnin jälkeen:

”Tulin luokkaan pitkän välkän jälkeen. Ihmettelin ovea avatessani, ettei se meinannut heti aueta. No, luokkaan päästyäni huomasin, että oven rippaan oli sidottu hyppynarun toinen pää ja toisessa päässä oli yksi oppilaista pyörittämässä. Hetken piti siinä miettiä, että miten sanani asetan, koska hyvähän se on että ite keksivät liikuntaa ja hyvää tekemistä, mutta turvallisuusasiat jää helposti lapsilla huomioimatta.”

Katkelmasta on huomattavissa se, miten helposti aikuisilla tulee kiellettyä jokin liikkumiseen liittyvä toiminta. Kyseinen opettaja kuvasi itse, että kuluneen lukuvuoden aikana on herännyt huomaamaan, kuinka hyvin oppilaat itse keksivät liikettä, kun antaa siihen mahdollisuuden. Edellä kuvattu katkelma tapahtui, kun oppilaat keräsivät 10 minuutin liikuntarasteja luokan seinälle.

Toukokuun tunnelmia, episodi 3.

Aamun ensimmäisen 90 minuutin oppitunti jakaantuu tänään matikan ja kuvaamataidon kesken. Opettajan tullessa luokkaan oppilaat istuutuvat paikoilleen kuuntelemaan yleisiä ohjeita. Luokan yleinen tunnelma on levoton ja pitkin oppituntia kuuluu huokauksia: ”eikö kesäloma vois jo alkaa?”. Liikuntahetkeen johtava tilanne syntyy, kun luokan meteli yltyy, eivätkä oppilaat jaksa pysyä enää paikoillaan. Opettaja katsoo luokkatilaa hetken, kunnes kehottaa:

”Nyt kaikki ylös! Kaikki ylös. Joo minä kohta tarkistan sen.” Oppilaat nousevat. ”Tämmöne häslinki ollu koko päivänä.. Nyt jokainen keksii yhen liikkeen, jota tehhään yhdessä kolme kertaa. Ota tilaa itselle samalla.”

Opettaja aloittaa itse syvähengityksillä niin, että sisään hengityksillä kädet nousevat ilmaan ja ulos hengitykselle laskeutuvat alas. Tämän jälkeen opettaja nimeää vuoron perään jokaisen oppilaan näyttämään edellä yhtä liikettä jonka kaikki toistavat. Osa oppilaista keksivät hyvin nopeasti liikkeet, osa miettii kauemmin. Muutama hakee tukea luokkatovereistaan. Toisten ratkaisua odottaessa oppilaat tanssahtelevat ja hyppelivät paikoillaan. Seuraavat liikkeet, joita oppilaat keksivät ovat: kyykkyhyppyt, haara-perus hyppyt, hyppelyt, punnerukset, askelkyykky, kyykyt yhdellä jalalla, kylkivenytykset, kyykky - ylös hyppyt, sormien venytykset, taputukset, hiihto-hyppyt, vartalon kierrot, vatsarutistukset, jalan nosto suorana ilmaan, pikajuoksua paikoillaan, kinkkaus, askel taakse ja samalla vastakäden pyöräytys sekä takareiden venytys. Jumppa vie kaiken kaikkiaan kuusi minuuttia. Videolta on nähtävissä, miten jumpan jälkeen ne, jotka olivat osallistuneet koko jumppaan, jaksoivat palata tehtäviensä pariin, kun taas muutama oppilas jotka eivät osallistuneet, eivät kykene edelleenkin kirjatehtävien tekoon.

Edellä kuvatun mukaisia tilanteita seurantaviikkojeni aikana kertyi useita ja siksi kaikkien kuvaamieni pitkien oppituntien episodeja ei ole tarpeen esittää. Yhteenvedona voin todeta, että melko pienillä huomioilla liikuntaa saadaan lisättyä oppituntien sisälle. Monet esittämani tilanteet sisälsivät sellaisia liikkeitä, joissa isot lihakset tekevät työtä. Näin verenkierto vilkastuu tehokkaasti jo lyhyenkin liikuntatuokion aikana ja aivot saavat enemmän happea. Seurantaviikkojen aikana ilmeni myös, että tiettyä kaavaa järjestää pitkä oppitunti on

mahdotonta esittää, sillä siihen vaikuttavat paitsi oppilasaines ja opettaja itse, mutta myös oppituntien ja koko koulupäivän tapahtumat.

4.3 Liikuntavälipalat tutkimuskokeiluna

Tutkimuksen tavoitteena oli kokeilla, minkälaisia liikunnallisia välipaloja on mahdollista toteuttaa koulupäivän sisällä, pitkän oppitunnin aikana. Syksyllä täytetyn päiväkirjan mukana olleiden kysymysten pohjalta tiesin, mitä lapset toivoivat luokkatilaan. Joulukuussa 2012 pidimme palaverin kahden luokanopettajan, liikuntakoordinaattorin, koulussa olevien liikuntaneuvojien ja minun kesken. Mietimme yhdessä, mitä asioita olisi mahdollista toteuttaa, kun kaikki turvallisuus – ja työrauha-asiat otetaan huomioon. Esimerkiksi lasten toivoma trampoliini: ” *jossa voi käydä aina pomppimassa, sillain vuoron perään.. Niin, vaikka aina puolen tunnin välein,*” ei voinut toteutua, koska kyseessä on vanha koulu ja alapuolella olevan luokan lamput olisivat helisseet häiritsevästi. Näitä ideoita pyöritellen päädyimme ottamaan käyttöön neljä erilaista asiaa, jotka kirjaisin tähän tutkimukseen.

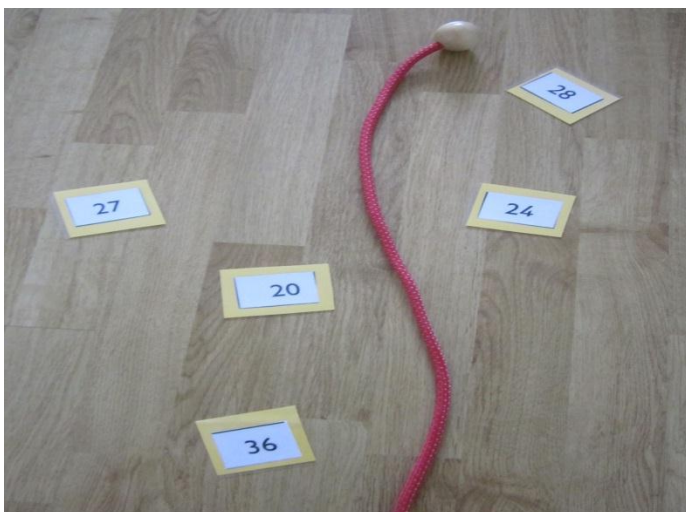
Liikuntanurkkaus

Luokkiin järjestettiin erilliset liikuntanurkkaukset, joita oppilaat kutsuivat jumppanurkiksi. Nurkkauksen vaatimat välineet olivat matto ja liikekortit. Mattona toimi joko liikuntasalista lainattava jumppamatto tai tavallinen pehmeä puuvillamatto. Liikekortit olivat A4-kokoisia kuvan havainnollistamia liikekuvia. Liikuntaneuvojat vaihtoivat liikekuvat luokista viikoittain. Liikekorteissa vaihtuivat erilaiset venytykset ja lihaskuntoliikkeet. Liikkeiden tuli olla hiljaisia, etteivät toiset lapset häiriintyneet nurkkauksen käytöstä ja ettei alakerran opetus saanut ikäviä keskeytyksiä. Liikuntanurkkauksen tavoite oli ohjata lasten omaehtoista liikkumista niin, että he tunnistaisivat itsessään liikkumistarpeensa ja osaisivat pyytää päästä purkamaan ylimääräistä energiaa. Myös opettajat saattoivat kehottaa lapsia siirtymään liikuntanurkkaukseen itsenäisen työskentelyn aikana.

Välipalat oppitunneille

Liikuntavälipaloiksi kutsuttiin oppituntien väliin tai itsenäisen työskentelyn ajaksi tarkoitettuja pieniä liikuntatehtäviä joissa yhdistyivät tasapainon harjoittaminen ja eri oppiainekokonaisuuksien kertaaminen. Liikuntavälipalojen vaatimat välineet olivat hyppynarut sekä laminoidut pienet kortit sekä säilytyskorit näitä varten. Valmistin nämä kortit itse. Kortit tuli ensin tulostaa fonttikoolla 48 ja tämän jälkeen leikata, asettaa kartongin päälle ja lopuksi laminoida. Molemmat luokat saivat omat korttinsa. Tein kortteja matematiikkaa ja ympäristöoppia varten. Matematiikkaan tein kertotauluvastaukset 2-9 kertotauluista sekä muunnostaulukkopareja. Ympäristöopin kortit olivat Pohjoismaiden ja Baltian maiden maat ja pääkaupungit. Päädyin valmistamaan juuri nämä kortit opettajien kanssa käytyjen keskustelujen jälkeen. Matematiikassa usealla oppilaalla oli edelleen kertotaulujen kanssa ongelmia ja monet muunnokset aiheuttivat vielä päänvaivaa. Ympäristöopissa luokilla oli menossa edellä mainittu kokonaisuus ja arvelimme välipalojen helpottavan yhdistämään maat ja pääkaupungit toisiinsa.

Välipalojen tehtävänanto oli seuraavanlainen. Hyppynaru tuli asettaa lattialle, jonka jälkeen lapsi ottaa kertotauluvastauksia ja asettaa esimerkiksi 4 ja 9 kertotaulujen vastaukset epämääräisessä järjestyksessä hyppynarun molemmin puolin sen alkupäästä loppupäähän saakka (Kuva 2).



Kuva 2. Välipalan asettelu

Tämän jälkeen lapsi asettuu seisomaan hyppynarun päälle ja kävellessään hyppynarun päästä päähän, hän päättää koskettaa kaikkia niitä lukuja, jotka kuuluvat 4 kertotauluun. Jokaisen lattialla olevan luvun kohdalla lapsi miettii, minkä kertotaulun vastaus kyseinen luku on ja jos se kuuluu 4 kertotauluun, koskettaa hän sitä kädellä (Kuva 3).



Kuva 3. Tehtävän suorittaminen

Maiden ja pääkaupunkien kohdalla niiden kortit tuli niin ikään asettaa lattialle ja säilyttää tasapaino samalla tavalla hyppynarun päällä. Nähdessään jonkun maan kortin, esimerkiksi Ruotsi-kortin, tulee lapsen muistella, mikä kaupungeista on Ruotsin pääkaupunki. Nähdessään Tukholma-kortin, lapsen tulee koskettaa sekä Ruotsi-korttia että Tukholma-korttia yhtä aikaa käsillään, pysyen yhä hyppynarun päällä.

Jumppapallot

Koululle tilattiin alkuvuonna 2013 jumppapallot. Palloja oli riittävästi yhdelle luokka-asteelle kerrallaan (2x4lk eli noin 40 palloa). Pallot muuttivat maanantaina luokkaan ja perjantaina siirtyivät seuraavalle luokka-asteelle. Jumppapallojen ollessa luokissa tavallisia tuoleja ei käytetty lainkaan. Tutkimusluokilla pallot olivat kevään 2013 aikana yhteensä

neljä viikkoa. Tavoitteena oli vähentää istumista saada aktivoitua lasten keskivartalon lihaksia ja auttaa heidän tarkkaavaisuuden säätelmissä. Liikuntaneuvojat kehittivät tavoitetta tekemällä erilaisia liikekortteja myös jumppapalloja varten. Nämä liikekortit olivat erilaisia pallon päällä tehtäviä venytys-, ja tasapainoliikkeitä.

Välipalajumppa

Välipalajumppa tarkoittaa oppitunnin aikana tehtävää, koko luokan yhteistä liikuntatuokiota, jonka pituus voi vaihdella 5-15 minuutin välillä. Tärkeintä on istumisen jaksottaminen ja keskittymisen parantaminen. Nämä jummat tarkoitettiin pidettäväksi silloin, kun opettaja huomaa luokkatilan ilmapiirin muutoksen ja oppilaiden keskittymisen herpaantumisen. Tavoite oli, että lapset omaksuisivat hiljalleen välipalajummat osaksi oppituntia ja oppisivat myös itse järjestämään niitä esimerkiksi järjestäjäpareittain. Välipalajummat eivät sisältäneet erillisiä ohjeita tai liikekortteja. Jummat tarkoitettiin toteutettaviksi malli-esimerkin avulla.

Liikuntanurkkaus otettiin aluksi hyvin vastaan. Aluksi opettajat sopivat oppilaiden kanssa säännöistä: nurkkaus oli liikkumista varten ja sinne sai mennä joko herättelemään itseään tarkkaavaisuuden herpaantuessa tai sitten purkamaan ylienergiaa hyväksytyllä tavalla. Kuitenkin opetustilanteen aikana nurkkaus piti jättää käyttämättä; sinne mentiin itsenäisen työskentelyn aikana, monesti kuin palkintona. Toiselle luokanopettajalle asia oli kuitenkin jäänyt vähän epäselväksi, niinpä sen aloittamiseen meni hiukan enemmän aikaa. Kokemus osoitti, että kun nurkkaus sijoitetaan fyysisesti rauhalliseen tilaan, esimerkiksi pianon tai sermin taakse, on se käyttäminen luonnollisempaa. Kuten eräs tyttö totesi: ”no inhottava mennä siihen, ja vaikka jotain vatsalihaksia tehdä, niin jos pojat näkkee”. Opettajien mielestä nurkkaus toimi hyvin energian purkamistilana. Kun he havaitsivat itsenäisen työskentelyn aikana jollain olevan hankalaa keskittymisen kanssa, he ohjasivat oppilaita nurkkaukseen ”herätykseen”. Lisäksi kevään mittaan oli havaittavissa itseohjautuvuutta. Oppilaat oppivat tunnistamaan tarpeen itsessään ja osasivat pyytää päästä liikuntanurkkaukseen. Toinen opettajista kuvasikin, että itsenäisten työskentelyjen aikaan alkoi yhä useammin kuulua pyyntö: ”Ope, saanko mennä jumppaamaan?” johon opettaja vastasi: ”Saat, valitse sieltä mieleisesi liikkeet ja palaa takaisin paikallesi”. Kun Lintulammen koulu oli sa-

mana lukuvuonna mukana myös liikkuva koulu- hankkeessa, oli oppilailla haasteena kerätä mahdollisimman paljon 10 minuuttia kestäviä liikuntahetkiä, jotka merkittiin rasteina luokan seinällä olevaan kalenteriin. Yhdestä 10 minuutin liikuntatuokiosta sai merkitä oman nimen kohdalle aina yhden rastin. Opettajat huomasivat, että tämä liikuntanurkkaus toimi hyvin myös rastien keräämisessä, sillä jokaisella oli helppo mahdollisuus tienata rasteja. Opettajat mainitsivat, että erityisesti pimeänä aikana liikuntanurkkauksen hyöty näkyi, kun pimeä piha ei samalla tavalla houkutellut lapsia liikkumaan.

Loppukevästä nurkkauksen merkitys väheni luokkien viettäessä enemmän aikaa ulkona. Nurkkauksen käyttö oli siis jaksottaista. Liikuntanurkkaus sai loppukevästä myös kehittämisohjeita lapsilta, opettajilta ja Virpiniemen henkilökunnalta. Lapset toivoivat nurkkaukseen enemmän tilaa ja näköesteitä, että se olisi rauhallinen paikka olla. Palaverissa Virpiniemen ammattilaisten kanssa muun muassa Hämäläisen Pekka ehdotti, että venytys- ja lihaskuntoliikkeiden rinnalle voisi seuraavana lukuvuonna tuoda erilaisia tasapainoilu- ja ketterystehtäviä. Yhden jalan kyykkyjen kanssa voisi kerrata englannin sanoja ja nurkkauksessa voisi harjoitella myös jonglöörausta ja oman henkilökohtaisen ennätyksen saavuttamista. Näin lapsille kehittyisi käsitys liikunnan laajuudesta, sillä kysymys ”mikä todella on liikuntaa?” ei aina ole välttämättä niin yksinkertainen.

Liikuntavälipalat saivat innostuneen vastaanoton. Kokosin kummassakin luokassa koko luokan ympärilleni esitellessäni tuomani liikuntatehtävät. Esitellessäni pyysin muutaman vapaaehtoisen lapsen toteuttamaan tehtävänannot. Ensin levitin hyppynarun molemmille puolille lukuja 6,7 ja 8 kertotauluista. Yhden lapsen pyysin koskettamaan korteista niitä, jotka kuuluivat 6 kertotauluun. Muu luokka sai auttaa ja samalla kertosimme, että minkä lukujen tulos on esimerkiksi 48. Kun kaikki 6 kertotaulun vastaukset olivat löytyneet, pyysin eri lapset etsimään 7 ja 8 kertotaulujen vastaukset. Keräsimme kortit pois ja teetin saman muunnoskorteilla. Lapsen piti etsiä pareja, esimerkiksi 500g ja 0,5kg olivat pari, samoin 1/10 ja 0,1. Löytyneitä pareja tuli koskettaa yhtä aikaa. Jälleen muu luokka sai auttaa tehtävää suorittavaa lasta. Maiden ja pääkaupunkien kanssa teimme vielä saman. Levitin lattialle tämän aihekokonaisuuden kortit ja useampi lapsi sai kokeilla muistiaan toisten auttaessa vieressä.

Tämä esittelykerta oli molemmissa luokissa luonnollinen ja sosiaalinen tilanne, jossa lapset olivat innoissaan mukana ja sain varmistuksen, että jokainen ymmärsi mitä liikuntavälipaloilla tehtäisiin. Ensimmäisen viikon aikana liikuntavälipalat olivat tiiviissä käytössä, sillä muun muassa *"Kirsikka"* totesi, ettei ollut ehtinyt niin paljon kokeilla liikuntavälipaloja *"ku niissä oli koko ajan tungosta"*. Opettajat kehittivät tehtäviä moniulotteisimmiksi ja muun muassa parityöskentelynä nämä tehtävät toimivat todella hyvin. Loppukeväästä välipalat jäivät kuitenkin monen muun tekemisen varjoon ja tulkitsen tämänkin niin, että pimeänä aikana välipalojen hyöty tulee paremmin esiin. Välipaloja on myös helppo kehittää eri oppiainekokonaisuuksia ajatellen ja lapset voivat myös itse valmistaa lisää kortteja.

Ajatus *jumppapallojen* kokeilusta jännitti opettajia. Haasteeksi muodostui pallojen tullessa ensimmäistä kertaa luokkiin työrauhan palauttaminen. Pallot herättivät oppilaissa hyvin suurta innostusta ja ensimmäisen viikon toimintaa kuvaa *"Riikan"* määritelmä: *"Meillä on ollu semmoset pomppupallot penkkien tilalta. Niissä on kiva pomppia.. Niistä vaan kuuluu ärsyttävä ääni, semmonen kroonks, kroonks."* johon *"Reetta"* jatkaa *"Mää pomppiin sillä pallolla ja yks meiän luokkalainen istu pulpetin päällä sillä pallolla, niin.."* Pikkuhiljaa käsite pomppupallo muuttui jumppapalloksi ja tehtävien teko onnistui ilman suurempia häiriöitä. Opettajat huomasivat, että nitinän ehkäisemiseksi pallojen alle laitettiin pienet maton palat. Näin ääni ei häirinnyt ketään. Kaiken kaikkiaan kokemus jumppapalloista oli vaihteleva. Opettajien mukaan joillekin pallot olivat yksi ärsyke lisää, toisia niiden päällä oleminen rauhoitti.

Välipalajumppia koskien palaverimme tavoitteena oli, että lapset oppisivat vuorollaan, esimerkiksi aina järjestäjät, pitämään välipalajumppia. Yksi ehdotus välipalan paikalle oli heti aamulla ennen ensimmäistä oppituntia ja toinen kahden 45 oppitunnin välissä. Toinen opettajista koki, että jumpan pito heti aamun alkuun jäi käytännön syistä toteutumatta. Toinen taas huomasi, että aamujumpasta tuli kevään mittaan jo rutiinia. Ainut huono puoli tässä hänen mukaansa oli, että: *"enemmän kylläkin open toimesta, kun en ole saanut vielä ohjeistettua oppilaita asiaan"*. Toiselle opettajalle oli luontevampaa järjestää pieni liikuntahetki kesken oppitunnin, kun luokan tarkkaavaisuus alkoi herpaantua. Kaiken kaikkiaan

tarkoitus kokeilla, miten taukojumpan tyylinen välipalajumppa on mahdollista toteuttaa koulupäivän aikana ja miten erilaiset opettajat kokevat sen. Toinen luokka oli tehnyt tämän tyyppistä jumppaa aiemminkin, mutta enemmän opettajajohtoisesti sekä pilates-, ja venytelypainotteisesti. Kevään 2013 aikana oppilaat kokivat, että nämä välipalajummat lisääntyivät selvästi ja heidän omat ideat otettiin huomioon jumpan rikastamiseksi.

5 OPPILAAT OPPITUNTIEN TOIMIJOINA – LASTEN KOKE- MUKSIA HAASTATELLEN

Edellä olen tarkastellut oppimista ja liikuntaa oppimisen tukena. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat kuitenkin alakouluikäiset lapset, joiden jokapäiväiseen kouluarkeen tämä tutkimus toi muutosta. Siksi on syytä tarkastella myös lapsuuteen ja lapsuuden tutkimukseen liittyviä käsitteitä tarkemmin. Nostan tässä esille osallisuuden käsitteen, sillä tutkimukseni tavoite oli, että kuulen lasten omia käsityksiä liittyen heidän koulupäiväänsä. Tavoitteeni oli kirjata lasten omia ajatuksiaan heidän omaa oppimista tukevista ja heikentävistä asioista. Siksi tämän tutkimuksen yksi lähtökohta oli osallisuus.

5.1 Osallistaminen

Lapsuus, lapsitutkimus, lapsuuden tutkimus, lapsilähtöisyys sekä lapsinäkökulmainen tutkimus ovat lähikäsitteitä ja niitä on pyritty selittämään eri tavoin. Sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) että Suomen lainsäädäntö määrittelevät lapseksi kaikki alle 18-vuotiaat. Gopnikin (2010, 10) sanoin lapsuus on ikäkausi, jolloin ihminen on ainutlaatuisella tavalla riippuvainen muista ihmisistä, aikuisista. Gopnik jatkaa, että lapsuudessa leikille, kuvittelemiselle ja oppimiselle riittää täysin eri tavoin aikaa kuin aikuisuudessa. James ja James (2008, 1) puolestaan määrittelevät lapsuuden sosiaalisesti konstruktiiviseksi ja näin lapsuus on aikaan ja paikkaan sidottu käsite. Lapsuuden määrittely pohjautuu siis aina käytettävissä olevan teoriapohjan mukaan. Kuten tämä tutkimus, lapsitutkimus keskittyy yleensä alakouluikäisiin ja sitä nuorempiin lapsiin.

Käsitteenä lapsinäkökulmainen tutkimus on uusi. Tällaisella tutkimuksella haetaan lasten kokemuksia, näkökulmia ja tapoja ilmaista asioita. Kuitenkin lasten asema, tasa-arvo ja yhteistoiminta ovat puhututtaneet jo pitkään. Jean-Jacques Rousseau kirjoitti 1700-luvulla kirjansa *Émile (kasvatuksesta)*, jonka kautta hän toi esiin lapsen ja lapsuuden ajan erityisyyden. Rousseau ajatukset vapaudesta, tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista omaksuttiin ope-

tuksen pohjaksi ja erityisesti tasa-arvon tavoite näkyy pohjoismaiden hyvinvointivaltioissa selkeästi. Suomessa luotiin 1970-luvulla päivähoitojärjestelmä ja peruskoulu, jotka perustuvat subjektiiviseen osallistumisoikeuteen. (Karlsson 2008, 71–72 ja 74.)

Keskustelu lapsikeskeisyydestä ja lapsilähtöisyydestä alkoi todellisena 1980-luvulta lähtien jonka tuloksena kirjattiin YK:n lapsen oikeuksien sopimus vuonna 1989. Suomessa sopimus ratifioitiin vuonna 1991. Sopimuksen periaatteita ovat syrjinnältä suojelu, lapsen edun ensisijaisuus ja lapsen oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen. Tätä sisältöä on pyritty konkretisoimaan kolmen eri ulottuvuuden avulla: lasten suojelu- ja hoitonäkökuuma, lasten oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen sekä lasten osuus yhteiskunnallisista voimavaroista. (Karlsson 2008, 75; Kiili 2006, 17–21; Kiili 1998, 7.) Näistä ulottuvuuksista ensimmäinen on kaikille tuttu. Lasta tulee suojella ja hoivata kaikissa tilanteissa. Kuitenkin kaksi seuraavaa, koskien lasten osallisuutta ja osallistumista, on jäänyt huomattavasti vähemmälle huomiolle. Vuonna 2008, kun lapsilähtöisyyden keskustelua oli käyty jo yli 20 vuotta, Suomen valtio raportoi YK: lapsen oikeuksien komitealle lapsen oikeuksien toteutumisesta. Tämä koski juuri lasten osallisuutta ja raportissa käy ilmi, että käytännön toiminnassa Suomessa on vielä paljon tekemistä. Lapsiasiavaltuutettu Marja-Kaisa Aula (2008, 64–66) huomauttaakin, että lasten osallistumisen tueksi tarvitaan lapsia arvostavia, kuuntelemaan ehtiviä ja keskustelemaan halukkaita aikuisia. Merkille pantavaa on myös se, että vaikka Suomen lainsäädännössä lasten osallistumisen oikeudet on selkeästi esitetty, lasten omakohtaiset kokemukset mielipiteidensä huomioimisessa ovat heikot.

”Lapsilähtöinen toiminta vaatii aikuisten aikaa ja pysähtymistä” (Kiilakoski 2007, 23). Kuitenkin osallistuminen ja vaikuttaminen eivät ole pelkästään asioista päättämistä, vaan osallisuus sisältää monen tasoisia asioita. Yksinkertaisimmillaan osallisuus on valinta, osallistuako vai ei. Osallisuuden tärkein ulottuvuus onkin mahdollisuus – mahdollisuus vaikuttaa prosessiin ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin. Mahdollisuus on myös olla osallistumatta. (Aula 2008, 68.) Tämä on tärkeää, koska lapset ovat keskenään erilaisia. Vaikuttaminen ja osallistuminen sanoina merkitsevät eri lapsille eri asioita. Kiili (2006, 131–134) nimesi väitöskirjaa tehdessään erilaiset lapsivaikuttajat muutoshaluisiin, kriittisiin, toiminnallisiin ja lapsikeskeisiin vaikuttajiin. Nämä erityyppiset vaikuttajat myös toimivat eri tavoin. Esimerkiksi lapsikeskeinen ”tyyppi” kokee, että aikuiset eivät usein jaksa

todella kuunnella lasta, vaan he jopa nauravat lasten ideoille. Muutoshaluinen ja kriittinen ”tyyppi” puolestaan kokee aikuisten kanssa tehtävän yhteistyön tarpeelliseksi ja hän saattaa kritisoida lähialueensa päätöksiin liittyviä asioita. Aula (2008, 69) muistuttaakin, että lasten erilaiset tarpeet ja toiveet tulisi huomioida osallistumisen edistämiseksi. Ensimmäinen askel tässä on aikuisten asenteiden muuttuminen, sillä lasten tärkeysjärjestys poikkeaa usein aikuisten tärkeysjärjestyksestä. Kuten Karlsson (2008, 71) hyvin kiteyttää: ”Jotta lapset voivat olla aidosti osallisia ja aktiivisia toimijoita, tarvitaan tietoa lasten näkökulmista ja ajatuksista. --- On siis käännyttävä asiantuntijoiden eli lasten puoleen.”

Lapsen osallistavalla tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa lasten kokemukset, näkökulmat ja tavat ilmaista asioita painottuvat. Lapsi saa siis itse olla mukana toteuttamassa ja arvioimassa häntä itseään koskevilla suunnitelmilla ja hänellä on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Osallistamisessa vastavuoroisuus on tärkeää, ettei lapsi vastaisi aikuisen tekemiin kysymyksiin vastauksilla, joita olettaa aikuisen odottavan. Lapsinäkökulma vaikuttaa koko tutkimusprosessin muotoutumiseen. Jo aineistonkeruuvaiheessa ja tutkimusmenetelmien valinnassa tämä erityisyys tulee huomioida. (Karlsson 2008, 70–72.) Karlssonin (2012, 19) mukaan lapsitutkimuksessa lapset voivat itse toimia tiedon tuottajina ja tätä tietoa voidaan hankkia monella eri tavalla. Reaaliajassa saatua tietoa voidaan tuottaa lasten toimintaa äänittämällä, videoimalla, havainnoimalla tai kirjaamalla tapahtumia ylös. Lapset voivat myös vastata haastatteluihin ja kyselyihin jälkeinpäin esimerkiksi aikajanoilla. Myös lasten tuotoksia voidaan hyödyntää. Tällaisia tuotoksia voivat olla esimerkiksi erilaiset päiväkirjat ja kirjoitelmat sekä valokuvat. Tuotokset voivat olla suoraan tutkimusta varten koottua aineistoa tai tavalliseen arkitoimintaan kuuluvia.

Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt lapsia itseään tiedon tuottajina: lapset ovat pitäneet päiväkirjaa (ks. luku 3.1) aktiivisuustasoistaan ja olen videoinut heidän toimiaan oppituntien aikana (ks. luku 4.3). Lisäksi olen haastatellut yhteensä 17 lasta tätä tutkimusta varten. Haastatteluissa lapset saivat sekä muistella kulunutta kouluvuotta että kertoa lisää omia kehittämisideoitaan.

5.2 Lasten haastattelut tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni tavoite oli päästä lähelle lapsen ajatusmaailmaa hänen luonnollisessa ympäristössään. Minua kiinnosti, miten lapset kokevat ympärillään olevan luokkatilan ja mitä mahdollisuuksia he näkevät siinä. Tarvitsin sellaisen aineistonkeruumenetelmän, joka vastaisi seuraaviin kysymyksiin: *”Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan?” ja ”Miten oppilaat kokevat osallistumisensa luokkatilassa?”*

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska olin kiinnostunut tutkimukseeni osallistuvien kokemuksista (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 42 ja 128) Teemahaastattelu on hyvin yleinen aineistonkeruumuoto kvalitatiivisen tutkimuksen maailmassa. Yksinkertaisimmillaan haastatteluilla tarkoitetaan tilannetta, jossa haastattelija esittää suullisesti kysymykset ja joihin haastateltava vastaa. Haastattelija merkitsee vastaukset muistiin. ”Jos emme tiedä vastausta johonkin ongelmaan, kysykäämme parhaalta asiantuntijalta” (Uusitalo 1995, 92). Eskolan & Vastamäen (2001, 24–27) mukaan haastattelun alku on erityisen tärkeä tutkijan kannalta, koska heti alusta lähtien tilanteen pitäisi tuntua luonnolliselta. Teemahaastattelu eroaa muista haastattelutavoista, koska siinä tutkijan ennalta määräämät teemat ohjaavat keskustelua. Tässä tutkimuksessa haastatteluita kertyi runsaasti.

Toteutin pääasiassa teemahaastattelua, mutta esitin myös kirjallisia avoimia kysymyksiä. Tällainen esimerkki oli marraskuun 2012 aikana, kun kysyin lapsilta (N= 18) kirjallisesti päiväkirjojen yhteydessä, mitä liikunnallisia asioita luokassa voisi tehdä. Lapset kirjoittivat aikajanapäiväkirjojen takasivulle laatimani neljä kysymystä: Mikä minua auttaa oppimaan? Mitä toivon liikuntaneuvojalta ja mitä liikuntaneuvoja voisi tehdä tavallisella oppitunnilla? Millaisia liikunnallisia harjoituksia tai tehtäviä voisi luokassa tehdä? Lempiharrastukseni? Näihin kysymyksiin lapset vastasivat omin sanoin. Edellä mainittuihin kysymyksiin lapsilla tuli realistisia ideoita luokkatilassa mahdollistuviin liikunnallisiin hetkiin, kuten jumppa ja venyttely. Eräs lapsista kuvasi osuvasti: *”jotkin liikkeet”*. Tähän kysymykseen esitettiin myös toisenlaisia ideoita. Muutama kirjoitti, että luokkatilassa voisi harrastaa ratsastusta tai hyppiä trampoliinilla. Oppimisen edistämiseksi moni koki tärkeäksi tekemisen, harjoitte-

lemisen ja kertaamisen, mutta usealla vastaus henkilöityi: ”*minun oppimisessa auttaa äiti*”.

Kevään aineistonkeruuvaiheessa halusin syventää käsitystäni lasten ajatuksista, joten haastattelin teemahaastattelun (Liite 2) keinoin yhteensä 17 lasta. Haastattelut toteutuivat kolmella eri tavalla, sillä osa heistä oli pareittain tai kolmen hengen ryhmissä, osa jutteli kanssani kahden kesken. Haastattelukertoja kertyi 11, joista kaikki kestivät keskimäärin 11 minuuttia. Haastateltavista kuusi oli poikia ja 11 tyttöjä. Kaikki pojat olivat haastatteluissa pareittain. Tyttöjen haastatteluissa oli kaksi kolmen hengen ryhmää ja loput olivat yksilöhaastatteluja. Ryhmähaastatteluiden, joihin myös parihaastattelu kuuluu, etuna on se, että osanottajat tuottavat niissä monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ennen kaikkea se antaa nopeasti tietoa usealta vastaajalta. Etenkin lapsille ryhmähaastattelu on usein helpompi ja luonnollisempi. (Grönfors 1982, 109; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61–63.)

Toteutin haastattelut toukokuun ensimmäisellä viikolla ja haastattelin molempien luokkien lapsia. En pyytänyt ketään erityisesti haastateltavaksi, vaan halusin mahdollisimman laajan aineiston nähdäkseni miten heidän vastauksensa joko eroavat tai ovat samankaltaisia. Haastattelut tapahtuivat tavallisten oppituntien aikana, kun luokilla oli hieman vapaampaa toimintaa. Istuin itse lattialla videokameran nauhoittaessa haastattelumme. Tällä tavoin toimien tavoitteeni oli luoda rento ja ”normaali” ilmapiiri, jossa lapsilla tulisi tunne, että olin todella kiinnostunut heistä (ks. Karlsson 2008). Tein nämä loppuhaastattelut näin myöhään keväällä myös siksi, koska pystyin luottamaan nyt siihen, että olisin lapsille tarpeeksi tuttu, jotta he juttelisivat minulle ilman jännittämistä. Haastattelut kestivät yhden viikon. Olin koululla haastatteluita varten yhteensä neljä koulupäivää. Varasin tarpeeksi aikaa, että jokainen lapsi joka halusi äänensä kuuluville, sai siihen mahdollisuuden. Haastattelun aikana tein muutamia muistiinpanoja, joihin merkitsin kuhunkin haastatteluun osallistuvien nimet ja kirjasin muutamia lausahduksia ylös, jotta minulla olisi analyysivaiheessa helpompi palauttaa keskustelumme mieleeni. Tärkeintä minulle kuitenkin oli saada kontakti jokaiseen lapseen. Siksi videokamera nauhoitti keskustelumme.

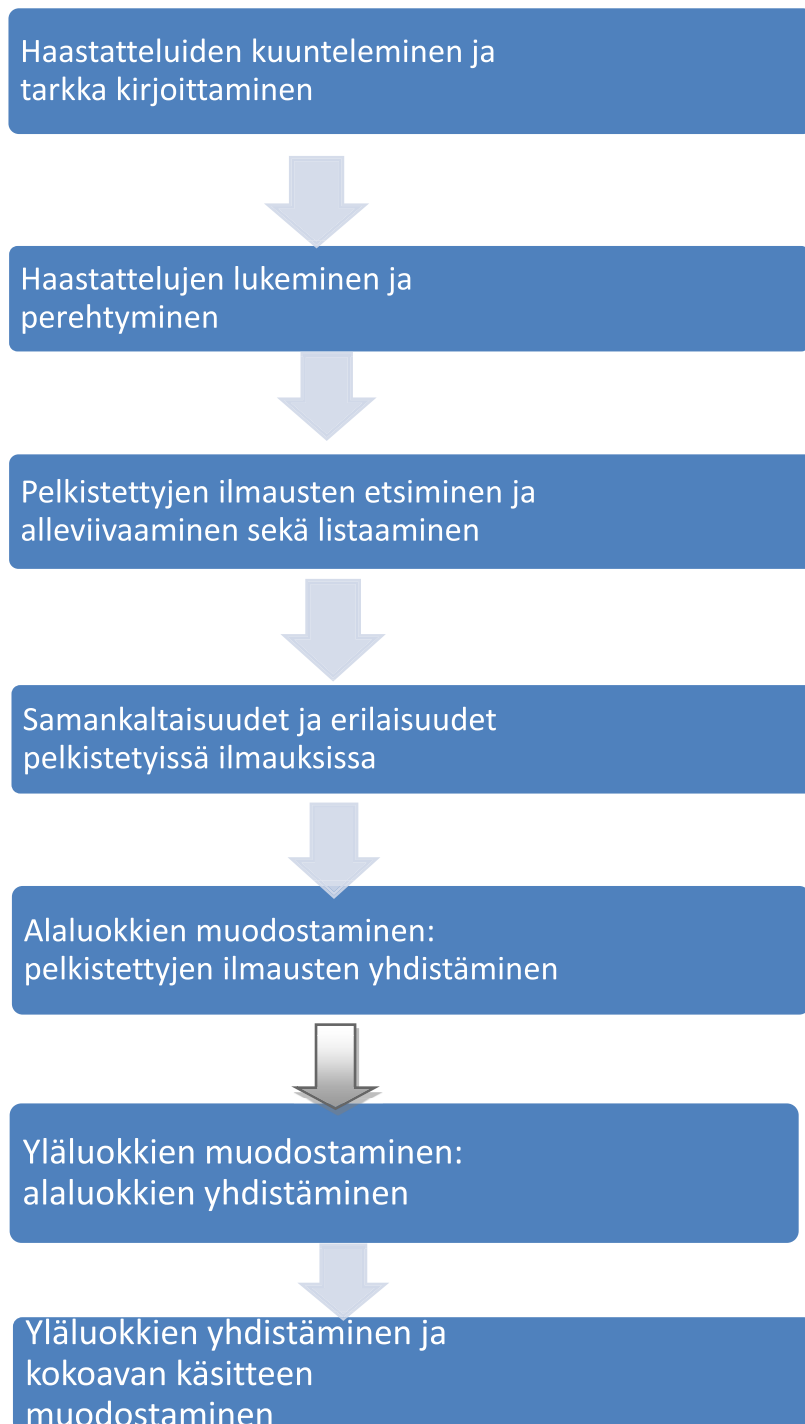
Haastattelun analyysi

Haastattelin molempien luokkien lapsia (n=17) toukokuussa 2013. Haastattelin lapsia heidän omilla luokissaan tai käsityön luokissa, missä oli normaali opetus meneillään. Valitsin ajankohdiksi sellaiset tunnit, joilla oli vähän vapaampaa tekemistä, etten häiritsisi opetusta ja luokanopettajien työtä. Haastattelutilanteesta pyrin luomaan rennon, siksi itse istuin lattialle ja annoin lasten valita paikkansa, missä haluavat puhua. Yritin olla mahdollisimman luonnollinen ja vapauttaa lapset kertomaan todellisista ajatuksistaan. Haastattelutilanteissa on oltava tästä tietoinen, etteivät lapset vastaisi tutkijan odottamin vastauksin (ks. Karlsson 2008). Osa halusi istua viereeni lattialle, osa halusi pienen pehmeän ”pallin” istumapaikakseen. Teknisen työn luokassa juttelin osan lapsista kanssa työpöytien äärellä, seisoen pöydän lähellä. Videokamera tallensi keskustelumme, mutta tein tietoisesti valinnan siitä, ettei kamera kuvannut lasten kasvoja. Yksi syy oli se, ettei heillä olisi vaivaantunut olo kameran edessä, ja toinen oli se, ettei minun ollut tarpeen tunnistaa lapsia jälkeinpäin. Lisäksi ajattelin videokameran vapauttavan minut muistiinpanojen merkitsemiseltä, jotta pystyisin itsekin keskittymään jokaiseen lapseen ja heidän sanomisiinsa (ks. Hirsjärvi & Hurme 92).

Tehdessäni tätä laadullista tutkimusta, tavoitteeni oli tutkimani asian syvempi ymmärtäminen ja sen mahdollisimman monipuolinen kuvaus (ks. Rantala 2001, 92). Laadullisen aineiston analysoinnissa on tarkoitus saada aineistoon selkeyttä tiivistämällä sitä, jolloin se käytännössä tarkoittaa aineiston lukemista yhä uudelleen, tekstien pohtimista, luokittelua, vertailua, tulkitsemista ja teoretisointia. Laadulliselle analyysille onkin tyypillistä, että aineisto ja tutkimusongelmat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään, sillä aineisto tarjoaa vain harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen ongelmaan. Tarvitaan tarkkoja, uusia, analyttisiä kysymyksiä eli teemoja ja alakysymyksiä. Tämä dialogi aineiston kanssa edellyttää sen tarkkaa tuntemista. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13.)

Sisällönanalyysi, jota tässäkin tutkimuksessa sovelsin, on laadullisen tutkimuksen kentässä perusanalyysimenetelmä, jota voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Aineiston sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmella tavalla: aineistolähtöisesti (induktiivinen), teoriaohjaavasti (abduktiivinen) tai teorialähtöisesti (deduktiivinen). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakaantuu karkeasti kolmevaiheiseen prosessiin, johon kuuluvat aineiston pel-

kistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93 ja 109.) Tutkimusaineiston analyysi etenee kuviossa 6 esitettyjen vaiheiden kautta.



Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin seitsemän vaihetta. Mukailtu: Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.

Heti haastatteluiden jälkeen tein niin sanotusti ”raaka-litteroinnin”, joissa kirjasin keskustelut niin hyvin ylös kuin muistin. Tämän jälkeen kuuntelin keskustelut kameralta ja tarkensin merkintöjäni. Tämän tein siksi, jotta minulla olisi tuoreena mahdollisimman tarkat merkinnöt jokaisesta haastattelusta, koska tiesin, että tutkimuksen analysoinnissa tulisi minulla muiden syiden takia tauko. Ajattelin tämän helpottavan aineistoon palaamista. Hirsjärvi & Hurme (2000, 135) toteavatkin, että aineiston käsittelyyn ja analysointiin tulisi ryhtyä mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen, jolloin aineisto on vielä tuore ja se inspiroi tutkijaa. Kuitenkin joskus tietyn aikaetäisyyden ottaminen voi olla jopa hyväksi. Elokuun 2013 aikana jatkoin analysoinnin tekemistä ja käytin apunani Tuomen & Sarajärven (2002, 111) esittämää etenemistapaa (kuvio 3). Kuuntelin ensin kaikki keskustelut samalla palauttaen ne mieleeni. Tämän jälkeen aloitin litteroinnin, jossa kirjasin sanatar-kasti jokaisen keskustelun ylös. Pyrin jäljittelemään kaikkea kuulemaani niin tarkasti kuin mahdollista. Keskusteluanalysissa litterointi on oleellinen osa tutkimusta, koska siinä tehdyt ratkaisut vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tuloksiin (Seppänen 1998, 19). Litteroinnin jälkeen kuuntelin keskustelut vielä kertaalleen läpi, lukien ja tarkastaen samalla litterointimerkintöjä. Näin minulle tuli varmuus siitä, että olin ollut huolellinen. En huomioinut haastatteluun kuulumattomia taustääniä enkä litteroinut niitä kohtia, kun haastattavat puhuivat ohi meneville kavereilleen. Keskitin siis huomioni tutkimusongelmieni sekä lähestymistapani kannalta olennaisiin asioihin (ks. Ruusuvoori, ym. 2010). Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 27 sivua kirjaisinkoolla 12 ja rivivälillä 1.5.

Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely

Litteroinnin jälkeen luin haastatteluita useampaan kertaan, joista ensimmäisellä kerralla pyrin saamaan kokonaiskuvan haastatteluista. Seuraavilla kerroilla haastatteluita lukiessa etsin tutkimusongelmieni kannalta oleellisia asioita ja alleviivasin ne. Aineiston pelkistäminen tarkoittaa, että aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokaksi ja nimetään se mahdollisimman luokan sisältöä vastaavalla käsitteellä. Näin aineisto tiivistyy. Taulukossa 5 esitän muutamia esimerkkejä aineiston alkuperäisilmausten pelkistämisestä, jotka liittyvät lasten koulupäivän kokemuksiin. Kaikkia esimerkkejä on kuitenkin mahdotonta esittää, koska lasten haastatteluaineisto oli kattava ja toistoa ilmeni todella paljon. Yritän sen sijaan antaa mahdollisimman selkeän kuvan siitä, miten olen analyysiä tehnyt ja aineistoa käsitellyt.

Taulukko 5. Esimerkkejä lasten koulupäivän kuvauksista

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”Voi niinku silleen ite valita että mitä tekee ja kaikenlaista”	Oman työn suunnittelu on tärkeää.
”Niissä saa ite niinku sillee päättää sen koko jutun, ei tarvi vaan open ohjeiden mukkaa tehdä.. niin, tuntuu ettei se olis edes kouluaine tai sillee”	Kokonaisen prosessin kokeminen on arvokasta.
”Emmää kyllä jaksaa tehdä niitä laskuja siihen kirjaankaan ko emmää ikinä ehi tehdä niitä ko se mennee niin nopeeta.”	Tunne siitä, ettei pysy mukana.
” No kavereitten kanssa jutteleminen..niin, että saa istua kaverin vieressä”	Koulussa sosiaalisuus on tärkeää.
”Sais käydä niin usein juomassa ku haluaa”	Pitkät istumisjaksot puuduttavat.
”Ei tarvi olla koko ajan paikallaan ja siinä sai niinku tehdä jottai”	Toiminnallisuuden korostaminen.

Seuraavan taulukon (taulukko 6) esimerkit liittyvät lasten unelmatuntien kuvauksiin. Kysyin lapsilta, millainen olisi heidän unelmatuntinsa. Tarkensin kysymystä niin, että tunnilla olisi joko matematiikkaa, äidinkieltä tai ympäristöoppia ja se järjestettäisiin omassa luokassa. Vastauksissa tuli selkeitä ehdotuksia tunnin järjestämiseen.

Taulukko 6. Esimerkkejä lasten unelmatunneista

ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
”No yltissä jos vaikka olis kappaleessa joku eläin, kotieläin. Niin tänne tuotais vaikka hevonen ja sitä vois harjata ja joku opettais mitä sille hevoselle pitää tehdä.”	Ympäristöopissa voisi hyödyntää lasten omia kiinnostuksen kohteita. Kokemuksellisuus opettaa lasta.
”No jos olis matikan.. ai semmonen että sais leipoa ku niissä on kaikki ne desilitrat ja muut.”	Matematiikkaa käsillä tehden ja leipoen.
”Mutta joku matikkatunti vois niistä tehtävistä siirtyä vaikka matikkapeliin, vaikka lautapeliin johon tulee sitä matikan harjoitusta. Niinku jos olis joku kertotaulu ja sitä vois samalla harjotella vaikka että pitää edetä että pitää sanoa se kertotaulu ja sillai..”	Kertotaulujen kertaamista erilaisin keinoin. Matematiikkapelin voisi itse valmistaa.
”No ei ainakkaa tarvis kirjottaa niin paljon vihkoon tai öö. ei tarvis koko ajan istua paikallaan ja kuunnella jottai ja sitten..”	Toiminnallisuutta kaivataan. Vihkotehtävät puuduttavat.

Aineiston pelkistämisen jälkeen yhdistin pelkistämiäni ilmauksia alaluokiksi. Tämän jälkeen nimesin alaluokat mahdollisimman tarkasti sisältöjä vastaaviksi. Tätä analyysivaihetta Tuomi & Sarajärvi (2002, 112–113) kutsuvat ryhmittelyksi eli klusteroinniksi. Esimerkiksi taulukosta 7 on erotettavissa kaksi alaluokkaa: oppimista motivoivat- , ja estävät tekijät. Haastateltavien ilmaukset ”Oman työn suunnittelu on tärkeää”, ”Koulussa sosiaalisuus on tärkeää” ja ”Kokonaisen prosessin tunteminen on arvokasta” muodostavat alaluokan ”Oppimista motivoivat tekijät”. Alaluokka ”Oppimista estävät tekijät” muodostuu ilmauksista ”Tunne siitä, ettei pysy mukana” ja ”Pitkät istumisjaksot puuduttavat”. Taulukon 7 pelkistetyt ilmaukset sopivat alaluokan ”Kokemuksellisuus oppimisen edistäjänä” alle. Luokittelun ominaispiirteeseen kuuluu, että osa pelkistetyistä ilmauksista sopii useampaan

alaluokkaan, ja puolestaan yhdestä alaluokasta voi syntyä myös useampi yläluokka. Taulukossa 7 esitän alaluokkien muodostamisen prosessin.

Taulukko 7. Alaluokkien muodostaminen.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Oman työn suunnittelu on tärkeää. Kokonaisen prosessin kokeminen on arvokasta. Käsityön prosessi on vapauttava	Oppimisen sisäisen motivaation lähteet.
Tunne siitä, ettei pysy mukana. Toiminnallisuutta kaivataan. Vihkotehtävät puuduttavat Tehtävät väsyttävät – istumistehtävät tekevät koulusta tylsän paikan	Oppimisen ulkoiset motivaation uhkatekijät
Ehdotus luokkatilan muuttamiseksi. Nurkkauksen fyysinen sijainti tulee tarkkaan miettiä. Muut eivät saisi nähdä. Pojat ottavat liikuntahetkiä automaattisesti. Tytöt toivoisivat enemmän ohjausta – tanssiminen.	Tilan kaipuu
Pitkät istumisjaksot puuduttavat. Liikunta auttaa jaksamisessa Liikettä on kaikkialla Ymmärrys välipalajumpan merkityksestä – luokan rauhoittaminen ja energian purku	Liikunta auttaa jaksamaan
Koulussa sosiaalisuus on tärkeää. Yhteistyön tekeminen auttaa oppimisessa.	Sosiaalisuuden positiiviset vaikutukset koulussa

Aineiston ryhmittelyn jälkeen tein aineiston abstrahointia, jossa erotin tutkimuksen kannalta olennaisimman tiedon. Näin sain muodostettua teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna, että yhdistin alaluokkia yläluokiksi ja nimesin ne mahdollisimman tarkasti (taulukko 8). Ai-

neiston abstrahointi on kaksivaiheinen, sillä yläluokat yhdistetään lopuksi vielä pääluokiksi. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on prosessi, jonka tarkoituksena on saada vastauksia tutkimusongelmiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

Taulukko 8. Alaluokista yläluokiksi

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Jumppanurkan positiiviset kokemukset. Tilan kaipuu. Liikunta osana koulupäivää.	Liikunta koulupäivän rakentajana.
Oppilaan oman toiminnan merkitys luokkatilanteessa. Oppilaat oppimateriaalien tuottajina. Oppimisen sisäisen motivaation lähteet.	Lapsen itseohjautuvuus.
Sosiaalisuuden positiiviset vaikutukset koulussa.	Sosiaalisuuden merkitys.
Oppimista estävät tekijät. Kokemuksellisuus oppimisen edistäjänä. Negatiiviset kokemukset.	Opettajan toiminta.

Näistä muodostuneista yläluokista muodostui vielä kaksi pääluokkaa: pitkän oppitunnin sisäiset tekijät ja pitkän oppitunnin ulkoiset tekijät. Yläluokat ”Lapsen itseohjautuvuus” ja ”Sosiaalisuuden merkitys” tiivistin pitkän oppitunnin sisäisiin tekijöihin ja ”Liikunta koulupäivän rakentajana” sekä ”Opettajan toiminta” ulkoisiin tekijöihin. Näillä sisäisillä ja ulkoisilla tekijöillä tarkoitan tässä niitä tekijöitä, joita olen tarkastellut lapsen näkökulmasta käsin.

5.3 Oppilaiden kokemukset pitkän oppitunnin liikunnallisuudesta sekä osallistumisestaan

Tutkin lasten osallisuutta ja osallisuuden merkitystä ja käytin tutkimusmenetelmänä lasten haastatteluja, kun halusin saada vastauksia kahteen tutkimuskysymykseeni:

”Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan?”
ja *”Miten oppilaat kokevat osallistumisensa luokkatilassa?”*

Olen jakanut lasten haastatteluista nousseet tutkimustulokset yläluokkien mukaan, jolloin haastattelut tiivistyivät neljään otsakkeeseen, jotka on esitelty taulukossa 9. Haastattelu-esimerkit, jotka näissä esitän, on katkelmia keskusteluistani lasten kanssa. Katkelmissa T tarkoittaa tutkijaa eli minua. Olen nimennyt katkelmissa esiintyvät lapset uudestaan Katjaksi, Siiriksi, Riikaksi, Reetaksi, Teroksi ja Hennaksi.

Haastattelutulosten mukaan lapset kaipaavat lisää liikuntaa sekä liikunnallisuutta koulupäivän sisälle. Lukuvuoden 2012–2013 aikana kokeillut liikuntavälipalat herättivät monenlaisia tuntemuksia. Suurin osa lapsista oli tykännyt liikuntanurkasta, johon liikuntaneuvojat vaihtoivat erilaisia liikekortteja viikoittain. Nurkkauksen fyysinen sijainti koettiin tärkeäksi. Toisella luokalla nurkkaus oli ollut avonaisempi ja toisella luokalla pianon ja seinän välissä. ”Katja” mainitsi tähän liittyviä tuntemuksiaan:

T: No saisko se jumppanurkkaus aina olla – onko siitä mitään hyötyä?

Katja: Noo, tai niin, vaikka sillee että kun on saanu tehtävät tehtyä ni vois aina sillo käyä siinä.

T: voisko se auttaa ..?

Katja: Joo vois, mutta mun mielestä on vähä outoa, että kaikki muut tekis sillee omia juttuja ja yks menis sinne vaikka venyttellee se on vähä niinku..

T: Pitäiskö siinä olla joku sermi tai piano tai..?

Katja: Joo, se olis hyvä. Ku tässä oli outoa ku kaikki katsoo. Ei se oo mukava jos vaan tekkee jotaki niin kaikki vaan siinä sitten näin. (tuijottaa)

Liikunnan merkitys itseisarvona oli usean lapsen ajatuksissa hyvin kirkkaana. Myös välipalajummat osattiin nimetä, että ”*noo, oltais sitte rauhallisempia*” ja ”*ko se (opettaja) meinaa hermostua, ko ollaan niin levottomia.*” Myös liikunnan vaikutukset koko elämään nähtiin selvästi. Tästä esimerkkinä ”*Siirin*” määritelmä:

T: No mitä sitten on se liikunta, onko se tärkeää?

Siiri: No on, jos vaikka on aikuinen ettei koko ajan oo tietokonen äärellä eikä tottuis siihen että sillai.. ettei jaksa enää sitte aikuisena enää mittää tehä ja silleen.

T: Tarkotaksää semmosta, että oppis jo näin aika nuorena, että pittää itestä huolta, että se on hyväksi omalle keholle, omille käsille ja jaloilla vähän liikkua?

Siiri: Joo ja sitte se on niinku sitte vanhempana se terveys on myös jos liikkuu ja sitte ku, tota. Ja sitte ptäs liikkua paljon jo lapsena, ettei totu siihen ettei tarvi yhtään liikkua, ja vaikka niin..

Myös muut lukuvuoden aikana kokeillut liikuntakokeilut koettiin positiivisesti. Jumppapalojen tuloa luokkaan odottaa jokainen ja liikuntaneuvojien läsnäoloa toivottiin jopa vielä enemmän. Kehittemäni liikuntavälipalat olisi voitu ottaa luokkiin jo aiemmin keväällä ja minun olisi itse pitänyt olla siinä enemmän ohjeistamassa, koska usean projektin osuessa yhtä aikaa samalle ajanjaksolle, saattaa joku jäädä vähemmälle huomiolle. Näin kävi nyt välipalojen kanssa. Kun esittelin ne luokille, oli usea innostunut ja he kysyivät tarkentavia kysymyksiä, miten niitä voisi kehittää. Mutta lapset olivat kokeneet, että niiden kokeilu oli jäänyt vain muutamaan kertaan. Osa jopa mainitsi, ettei edes tiennyt missä se kori tällä hetkellä oli. Kaiken kaikkiaan lasten kokemuksissa toistui, että liikuntaa oli tänä vuonna ollut selkeästi enemmän kuin edellisinä vuosina, ja jopa keväällä enemmän kuin syksyllä.

Lapsen itseohjautuvuuden alle yhdistin käsitteet ”Oppilaan oman toiminnan merkitys luokkatilanteessa”, ”Oppilaat oppimateriaalien tuottajina” ja ”Oppimisen sisäisen motivaation lähteet”. Kun keskustelin lasten kanssa koulupäivän tapahtumista, mielekkäimmiksi kouluaineiksi jokainen haastattelemani lapsi nimesi käsityön, kuvaamataidon ja liikunnan. Perusteluina lapset mainitsivat oman työn ja suunnittelun, siis kokonaisen prosessin, merkityksen. Kuvaamataidon moni perusteli valinnakseen, koska siitä ei tule läksyä ja siellä on mukava kokeilla uusia välineitä ja materiaaleja. Liikunnassa niin ikään yhdistyivät vastaa-

jien perustelut kotitehtävien puuttumisesta. Yksinkertaisimmillaan liikunta oli mieliaine siksi *”ku siinä saa liikkua, joo, urheilu on kivvaa”*. Tulkitsen nämä vastaukset niin, että lapsille prosessin tunteminen ja kokeminen on tärkeää. Näissä edellä mainituissa kouluai neissa lapsi saa keskittyä itse tekemiseen, ilmaan kiireen tuntua.

Unelmatuntien kuvauksissa yhdistyivät lapsen halu tehdä käsillä ja kokeilla uutta. Useassa keskustelussa kävimme läpi lasten harrastuksia, mikä varmasti osaltaan vaikutti lasten ky kyyn ajatella, mitä unelmatunti voisi pitää sisällään. Tästä esimerkkinä ”Hennan” ehdotus: *”No yltissä jos vaikka olis kappaleessa joku eläin, kotieläin. Niin tänne tuotais vaikka he vonen ja sitä vois harjata ja joku opettais mitä sille hevoselle pitää tehdä.”*

Haastatteluissa korostuivat yhteisöllisyyden ja sosiaalisuuden teemat. Vastauksissa toistui, että koulussa nähdään kavereita. Yksinkertaisin asia, mitä lapset toivoivat unelmatunnil leen, oli: *”ei ku että sais jutella”*. Erilaiset teema- ja retkipäivät koettiin mieluisiksi useas ta syystä, mutta erityisesti *”ku niissä on niin kivasti paljon ihmisiä”* toistui lasten ajatuk sissa. Retket, olivat ne talven laskettelureissuja, kevään kaupunkivierailuja tai ihan vain oppitunnin pitämistä ulkona, auttoivat lasten kokemuksen mukaan tutustumaan omiin luokkalaisiin eri tavoin. Myös luokkatilanteessa kavereiden merkitys koettiin tärkeäksi, sillä yhteistyön tekeminen auttoi useimpia. Toisella luokalla käytössä olevat matikkaryh mät olivatkin kokemusten mukaan toimivia. Tällöin aina tietty ryhmä sai mennä käytävään laskemaan yhdessä.

Opettajan toimintaan liittyivät alaluokat ”Oppimista estävät tekijät”, ”Kokemuksellisuus oppimisen edistäjänä” sekä ”Negatiiviset kokemukset”. Tällä en tarkoita, että opettajan toiminta estää oppimista tai opettaja omilla toimillaan olisi tuottanut oppilailleen negatiivi sia kokemuksia, vaan opetuksen ja luokkatilan yleisiä fyysisiä järjestelyitä. Ne negatiiviset kokemukset, jotka liittyivät liikuntanurkkaukseen, johtuivat pienistä käytännön asioista. Usea koki, ettei ollut ehtinyt kokeilla nurkkausta niin usein kuin olisi halunnut, sillä heillä ei ollut aikaa. Kysyessäni tarkennusta, moni koki, että tehtävät tulee tehdä mahdollisimman nopeasti, ettei kotitehtäviä kerry niin paljon. Kuitenkin ne asiat, mitkä oppilailta jäävät parhaiten mieleen, syntyvät tilanteista, joissa ei ole kiireen tuntua vaan itse prosessista saa

nauttia. ”Leena” muotoili sanansa näin: *”Emmää oo hirveesti käyny, hirveesti ehtiny periaatteesa ku yritän tehdä ne tehtävät nopeesti ettei tulis kotitehtäviä sillee.. Paitsi että koti-tehtäviä tietysti, mutta ettei tarvi aukeamaa loppuun asti tehdä”*

Tutkijana tavoitteeni oli olla lapsille niin tuttu, että haastattelutilanteet olisivat rentoja ja että lapset tuntisivat, että olin kiinnostunut heidän kokemuksistaan (Karlsson 2008). Lapset tulivat haastattelutilanteisiin oman itsenäisen työn keskeltä eikä minun tarvinut ketään niihin erikseen pyytää. Vaikka Grönfors (1982) ja Hirsjärvi ja Hurme (2000) kirjoittavat, että lapsille ryhmähaastattelut eri muodoissaan ovat lapsille usein luonnollisempia, en tässä tutkimuksessa tätä havainnut. Pitkä yhteistyömme vaikutti tähän varmasti paljon, koska olin koko lukuvuoden ajan vierailut heidän luokissaan ja luottamuksellinen ilmapiiri oli tätä kautta jo valmis (ks. Eskola & Vastamäki 2001, 24–27.)

Suomalaisten lasten on todettu viihtyvän melko huonosti koulussa (Leimu & Välijärvi 2004, 368) ja kouluviihtyvyys vaikuttaa tutkitusti oppimistuloksiin (Ahonen 2008, 195). Karin (1977, 62) mukaan kouluviihtyvyyttä on mahdollista parantaa opetustilanteiden ilmapiiriä parantamalla. Yksi mahdollisuus ilmapiirin parantamiseen on lasten osallistuvuuden huomioiminen luokkahuoneessa (Aula 2008). Kuten tämä tutkimus osoittaa, lapsilla on paljon hyviä kokemuksia ja toteuttamiskelpoisia ideoita opetustilanteisiin liittyen. Lasta täytyy vain pysähtyä kuuntelemaan (Kiilakoski 2007). Tässä tutkimuksessa useissa lasten vastauksissa oli selkeästi esillä lasten omat kiinnostuksen kohteet, mutta tulkitseen sen myös niin, että tätä lasten omaa ”maaperää” olisi hedelmällistä hyödyntää. Osa näistä ideoista on kuitenkin helppo toteuttaa. Esimerkiksi vetoisuuksien ja mittaamisten kanssa kirjan voisi jättää syrjään ja tutkia tekemisen kautta, mitä tarkoittaa desilitra, mitä litra ja niin edelleen. *Opettajan olisi palkitsevaa kuulla lasten sanovan kirjan aukaistessaan ”olemme ja opiskelleet tämän”* (ote kenttämuistiinpanoista).

6 POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten 90 minuutin oppitunteja on mahdollista liikunnallista sekä miten lasten osallistamista on mahdollista huomioida tällaisen tutkimuksen teossa. Lisäksi yksi tutkimuskysymykseni liittyi liikuntaneuvojiin. Minua kiinnosti, miten tällainen uusi ammattikunta näkyy koulun arjessa? Miten heidän läsnäolonsa vaikuttaa koulun käytäntöihin, vai vaikuttaako ollenkaan? Tutkimustehtäväni oli laaja ja monitahoinen ja koin haasteekseni sen, että miten saisin tutkimuksestani eheän ja selkeän kokonaisuuden. Pyrin ratkaisemaan tätä ongelmaa jakamalla tutkimustehtävät selkeästi omiin lukuihinsa, joihin pyrin vastamaan ensin erillisinä osiina omissa luvuissaan sekä vielä kokoavasti tässä pohdinnassa. Opetusmenetelmät ja liikunnan hyödyntäminen eri oppikokonaisuuksien eheyttämisessä on aiheena sekä mielenkiintoinen että ajankohtainen. Oma roolini tutkimuksen edetessä oli selkeä ja aineistoa kertyi hyvin paljon. Yhteistyö Lintulammen koulussa oli hedelmällistä ja koin tutkimuksen tekemisen mielekkääksi, mikä oli tutkimuksen edistymisen kannalta oleellista.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä yleisten määritelmien että tämän tutkimuksen toteutuksen, aineiston, analysoinnin ja tulosten valossa. Luotettavuutta käsitellessäni etenen samassa järjestyksessä kuin olen tutkimuksen toteuttanut. Tarkastelen lisäksi tutkimustani kriittisestä ja eettisestä näkökulmasta. Kokoan vielä yhteen tutkimukseni johtopäätökset tutkimuskysymyksittäin ja esitän lopuksi tutkimuksen kokemuksia opettajien haastatteluiden kautta yhteen ja esittelen jatkotutkimusaiheita.

6.1 Luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Yleinen tapa arvioida tutkimuksen luotettavuutta on tarkastella sitä käsitteiden reliabiliteettiä ja validiteettiä kautta. Tutkimuksen luotettavuutta käsiteltäessä Tuomi & Sarajärvi (2004, 136–137) käyttävät lisäksi käsitteitä aitous, uskottavuus, vastaavuus ja vahvistettavuus. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta, kun taas validiteetti mittaa käytet-

tyjen menetelmien sopivuutta ilmiön tutkimiseen eli onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu. Laadullisen tutkimuksen kentällä rehabiliteetti ja validiteetti – käsitteiden käyttöä on kritisoitu, koska ne ovat alun perin syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä ja näin vastaavat paremmin määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ei käytetä yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta tuleekin arvioida ennen kaikkea kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu.

Käsillä olevan tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan tarkastella sen aiheen ja tarpeellisuuden kautta. Lasten liikkumisesta on tehty useita tutkimuksia ja niiden tutkimustulokset tukevat toisiaan: lapset liikkuvat liian vähän. Samalla erilaisten oppijoiden erilaiset oppimistavat tiedostetaan nykyisin paremmin. Koulut kantavatkin suuren vastuun lasten liikuttajina, koska ne tarjoavat tasavertaisia oppimismahdollisuuksia kaikille oppijoille. Tutkimukset osoittavat myös, että liikkuminen vaikuttaa oppimiseen. Liikkuva koulu-hankkeen pohjalta on tehty useita pro Gradu-tason tutkimuksia, mutta niissä ei ole käsitelty oppituntien aikaista liikkumista. Tutkimuksissa on huomattu, että vaikka lapset liikkuisivatkin lähelle suositusmäärää, he edelleen istuvat liikaa. Edellä mainitut asiat riittänevät perusteluiksi tämän tutkimuksen tarpeellisuudelle.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella myös kokeiltuja liikuntaa lisääviä välineitä ja samalla tutkimuksen kohderyhmää. Kohderyhmän valinnassa käytin kriteereinä lasten ikää ja että tutkimuskoulussa tuli olla liikuntaneuvojien oppisopimuskoulutus meneillään. Lintulammen koulu valikoitui melko nopeasti tutkimuskoulukseksi ja sen 4.luokat varsinaiseksi kohderyhmäkseksi. Jos olisin valinnut tutkimukseksi verrokkiluokan sellaisesta koulusta, jossa ei olisi ollut meneillään Liikkuva koulu-hanketta eikä liikuntaneuvojien oppisopimuskoulutusta, olisi tutkimuksen tutkimustulokset poikenneet tämän tutkimuksen tuloksista. Tämän tyyppisen verrokkiryhmän käyttäminen olisi antanut erilaista syvyyttä saatuun tutkimustietoon.

Käsillä olevaa tutkimusta voi tarkastella kriittisesti myös käytettyjen menetelmien osalta. Tässä tutkimuksessa lasten fyysistä aktiivisuutta mitattiin ainoastaan subjektiivisilla menetelmillä. Jos päiväkirjojen lisäksi oppilaat olisivat käyttäneet esimerkiksi aktiivisuusmittareita, olisi se vapauttanut tutkijan huomion lasten fyysisen aktiivisuuden tarkkailusta muihin luokkatilassa tapahtuviin seikkoihin. Lisäksi erilaiset liikuntavälipalat olisivat saattaneet innostaa eri oppilaita eri tavoin ja tätä olisi tarpeellista tutkia jatkossa. Videomateriaalia kertyi lukuvuoden aikana paljon ja sen koko käyttäminen tutkimuksessa olisi ollut mahdollista. Päädyin valitsemaan episodeja Kronqvistin (2004) väitöskirjan mukaisesti ja pyrin lisäämään luotettavuutta episodien valinta ja litterointi on huolellisesti esitetty. Kuitenkin valituksi tulleet episodit ovat pieni osa kokonaisuudesta. Sen vuoksi tutkimustuloksia ei voida yleistää edes tämän tutkimuksen aineistoon ja erilaiset valinnat olisivat antaneet erilaiset tutkimustulokset. Luotettavuutta olisi lisännyt tässä verrokkiryhmän käyttäminen sellaisesta koulusta, jossa Liikkuva koulu-hanke ei olisi ollut tuttu, eikä henkilökunta niin liikuntamyönteisiä.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 138) mukaan tutkija on lukijoilleen velkaa uskottavan selityksen aineiston kokoamisessa. Koko tutkimuksen teon ajan olen ollut avoin tekemisistäni. Olen pitänyt alusta saakka tutkimuspäiväkirjaa, johon olen koonnut tutkimuksen teon aikana nousseita ajatuksiani, tunteitani sekä huomioitani. Tutkimuksen kohde ja tutkimukseni tarkoitus käy selväksi jo heti tutkimusraportin alussa. Oma sitoutumiseni tutkijana tässä tutkimuksessa on ollut vahva, mitä puoltaa tämän tutkimuksen teon vaatinut ajankäyttö. Aineistonkeruun olen selvittänyt jokaisessa luvussa tarkasti ja erikseen. Olen myös maininnut, miten aineistonkeruu on tapahtunut niin menetelmänä kuin tekniikkana. Kuvasin myös tutkimuksen tiedonantajat niin tarkasti kuin se oli mahdollista. Tutkimukseni kaikki vaiheet ovat siis johdonmukaisesti esillä ja olen pyrkinyt kuvaamaan ne tarkasti. Tämä auttaa lukijaa seuraamaan tutkimuksen etenemistä ja antaa näin tutkimukselle vahvistettavuutta mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 136–137). Hirsjärvi (2000) täsmentää, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta lukijan tulee pystyä tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia. Tästä syystä lisäsin analyysivaiheeseen suoria lainauksia esimerkiksi haastattelutilanteista ja videoepisodeista. Näin lukija näkee tulosten ja aineiston vastaavuuden eikä tutkijan tekemille ylitulkinnoille jää varaa. (ks. Niikko 2003, 37–39.)

Kohderyhmän suppeuden vuoksi pyrin saamaan mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkimuskohteestani, mikä lisäisi tutkimukseni luotettavuutta. Olen perustellut käyttämäni menetelmät. Luotettavuutta lisää myös se, että arvioin omaa toimintaani tutkijana koko tutkimusprosessin ajan. Pyysin sekä lapsia että opettajia olemaan rehellisiä minulle ja yhden kerran sain kritiikkiä omasta toiminnastani. Asia koski jumppanurkkauksen tuomista luokkiin. Jumppanurkan tarkoitus oli toiselle opettajalle jäänyt vähän epäselväksi ja siksi sen aloittaminen viivästyi toiseen luokkaan verrattuna. Siksi valmistin huolella myöhemmin keväällä tulleet liikuntavälipalat ja varmistin että molemmat luokat kaikkine jäsenineen olivat ymmärtäneet idean. Aineistoa analysoidessani en pyrkinyt miellyttäviin tutkimustuloksiin vaan kirjasin ylös juuri ne ihmisten kokemukset, jotka tämän tutkimusprosessin aikana ovat syntyneet.

Eettisyys oli tutkimukseni tärkeä näkökulma alusta saakka. Eskolan ja Suorannan (2001, 52) sanoin tutkija tekee eettisesti asiallista tutkimusta todennäköisesti silloin, kun hän tunnistaa eettisten kysymysten haasteet. Minulle oli tärkeää löytää sellainen luokanopettajapari, jotka lähtivät tutkimukseen mielellään ja joiden kanssa yhteistyö oli helppoa ja vaivatonta. Varmistin heti alussa, että luokilla on voimassaolevat kuvausluvut. Lisäksi laitoin koteihin kirjeet (Liite 1), joissa selitin tulevan tutkimuksen kulun ja pyysin ilmoittamaan, jos joku ei halua lastansa kuvattavan. Yhden lapsen osalta tällainen pyyntö tuli, joten pidin videoita ottaessa huolen, ettei hän näkynyt kameralla ollenkaan. Hän jopa vaihtoi paikkaa, ettei kamera vahingossa osuisi häneen. Jokaisen haastattelun aluksi kävin lasten kanssa läpi, ettei kenenkään nimi tule muuhun kuin omaan käyttööni. Lisäksi vakuutin, ettei kukaan muu tule näkemään videoimiani oppitunteja. Läpi lukuvuoden usea halusi vielä varmistaa, että missä video tulee näkymään ja vakuutin joka kerta, ettei kukaan muu näe mitä luokkatilanteissa tai haastatteluissa on tapahtunut kuin minä. Tästä olen myös pitänyt kiinni. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ovat lukeneet valmiin työn ja ovat antaneet siitä lausuntonsa. Heidän mukaansa käsillä oleva tutkimusraportti on asiallinen ja totuudenmukainen. Tutkimusraportti kannustaa heitä, heidän sanojensa mukaan, hyödyntämään jatkossakin toiminnallisuutta opetuksensa rikastajana ja oppilaiden osallisuuden lisääjänä.

6.2 Tutkimuksen johtopäätökset

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Lintulammen koulun kahden 4. luokan pitkiä oppitunteja. Tutkijana tein yhteistyötä luokkien opettajien sekä koulun liikuntaneuvojien kanssa ja kehitimme yhdessä erilaisia liikuntaa lisääviä välineitä pitkille, 90 minuutin mittaisille oppitunneille. Tutkimukset osoittavat, että lapset liikkuvat liian vähän, (Tammelin 2008; Fogelholm 2005) ja koulujen tehtävänä on huolehtia osaltaan riittävästä liikunnasta. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on lisäksi huomattu liikunnan aivotointoja aktivoiva vaikutus ja tällä on myös merkitystä oppimisen edistämässä (Ratey & Hagerman 2008). Liikunta ja fyysinen aktiivisuus tarjoavat mahdollisuuksia kognitiivisen oppimisen edistämiseen, sillä liikunta tehostaa aivojen aineenvaihduntaa. Säännöllisesti toteutettuna liikunta edistää aivojen verenkiertoa ja parantaa hapensaantia.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyi koulupäivän fyysiseen aktiivisuuteen. Kysymykseen: ” *Millainen on lasten fyysinen aktiivisuus koulupäivän aikana?* hain vastausta sekä lasten fyysistä aktiivisuutta kuvaavien päiväkirjojen avulla että lapsia ja opettajia haastatteleamalla ja kouluyhteisöä havainnoimalla. Lasten fyysinen aktiivisuus tässä tutkimuksessa koko vuorokauden ajalta oli hyvin paljon samanlainen kuin Laps Suomen tekemässä tutkimuksessa vuosina 2001–2003. Erittelin vielä tarkemmin vain koulupäivän aikana eli kello 8-15 välillä tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden. Lasten tulisi liikkua koulupäivän aikana 30–60 minuuttia, jotta koulu omalta osaltaan huolehtisi lasten fyysisen aktiivisuuden suositusten toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa lapsille kertyi liikettä syksyllä keskimäärin 63,21 minuuttia ja keväällä keskimäärin 79,38 minuuttia päiväkirjalla mitaten. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset liikkuvat siis suositeltavan määrän, jopa enemmänkin koulupäivän aikana. Tämän tutkimuksen kannalta varsin oleellinen tieto oli se, että syksystä kevääseen lasten istumisjaksojen pituudet muuttuivat. Keväällä yhtäjaksoisia pitkiä (vihreällä merkittyjä) istumisjaksoja oli selkeästi vähemmän kuin syksyn päiväkirjamerkinnoissa. Tähän vaikutti videomateriaalin perusteella sekä käyttöön otetut liikuntavälikalat, että lasten oman tietoisuuden kehittyminen tutkimuksen aikana.

Toiseen tutkimuskysymykseen, ” *Miten pitkän oppitunnin rakenne tulee järjestää, jotta liikunta oppitunnilla mahdollistuisi?* ” tämä tutkimus antoi runsaasti tietoa. Yhteenvedona voin todeta, että toiminnallisia tapoja opettaa ja oppia on monenlaisia. Tässä tutkimuksessa pystyin ottamaan mukaan niistä vain muutaman. Tutkimuksen tuomat liikuntavälipalat olivat onnistuneita, sillä sekä lapset että opettajat kokivat niiden olevan hyvä lisä pitkiin oppitunteihin. Tärkeintä on jaksottaa istumista ja huomata että pienetkin liikkeet lisäävät viikon liikekertymää huomattavasti kun toistoja tulee tarpeeksi. Tätä ajatusta tukee myös muun muassa Yhdysvalloissa tehty tutkimus, jossa tarkasteltiin välituntiliikunnan ja oppituntien aikana tapahtuvan liikunnan vaikutuksia koulumenestykseen (Donnelly 2009).

Donnelly (2009) lisäsi työryhmänsä kanssa kouluviikkoon 90 minuuttia reipasta liikuntaa. Tutkimus oli osallisena TAKE 10! ohjelmassa, jonka tarkoituksena oli järjestää kymmenen minuuttia kestäviä liikunnallisia tuokioita tavallisten oppituntien aikana. Tämä tutkimus kesti kolme vuotta ja sen selkeimmät vaikutukset olivat kontrolliryhmään verrattuna, että tutkimukseen osallistuvien lasten fyysinen aktiivisuus lisääntyi selkeästi myös koulupäivän ulkopuolella. Lisäksi tutkijaryhmä havaitsi, että liikunnalla oli myönteisiä vaikutuksia akateemisiin oppiaineisiin sekä parantuneeseen muistin ja luokkahuonekäyttäytymiseen. (Donnelly, Greene, Gipson, Smith, Washburn, Sullivan, DuBose, Mayo, Schmelzle, Ryan, Jacobsen, & Williams 2009, 336-341.) TAKE 10! ohjelma sai alkunsa, kun asiantuntijaryhmä ilmaisi huolensa lasten kasvaneeseen ylipainoon ja istumisen lisääntymiseen Yhdysvalloissa. Ohjelman idea kiteytyi Kolbin (1984) sanoihin: “Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand” ja sen parissa on työskennelty vuodesta 1999 vuoteen 2010. Yhteensä noin 40 000 amerikkalaista alakouluikäistä oppilasta on osallistunut ohjelmaan. TAKE 10! ohjelman tuloksista Kibbe työryhmineen korostaa työrauhan parantuneen ja monien oppiaineiden oppimistulosten sekä opiskelutaitojen nousseen. (Kibbe, Hackett, Hurley, McFarland, Godburn, Schubert, Schultz & Harris 2011, 43–50.)

Tässä tutkimuksessa käytettyjen liikuntavälipalojen ajattelen sopivan kaikkien opettajien työhön, vaikka liikuntaneuvojia ei omassa koulussa olisikaan saatavilla. Tässä tutkimusprosessia he auttoivat saamaan liikuntanurkkaukseen alulle, mutta siinä käytetyt välineet

ovat niin yksinkertaisia, että jokainen voi ne omaan luokkaansa tuoda. Samoin valmistamani välipalat on helppo valmistaa esimerkiksi koko luokan yhteistyönä. Mallit ovat myös sopivan yksinkertaistettuja, joten jokainen voi soveltaa niistä juuri omaan luokkaan sopivat ja innostavat asiat. Tutkimusprosessin aikana kävi hyvin selväksi, että lapset kaipaavat enemmän fyysistä aktiivisuutta ja toiminnallisuutta koulupäivään. Huomioni kiinnittyi siihen, että sellaisetkin, joita opettajat eivät ensimmäisenä kategorisoineet kinesteettisesti oppiviin lapsiin, mainitsivat useasti, että: ”*kunhan ei tarvi istua*”. Siksi opettajien olisi hyvä pysähtyä miettimään, miten saisivat tyydytettyä lasten havaintomotoriset tarpeet.

Opetustilanteet on helppo organisoida siten, että lapset istuvat ja kuuntelevat opettajaa. Tämän tutkimuksen kautta ymmärrän, että juuri toiminnallisuuden kautta avautuu tie lapsen oppimiseen ja tarkkaavaisuuden kohdistamiseen. Lapsi on paljon liikkeessä ja liikkuu mielellään, jos hänelle annetaan siihen mahdollisuus. Myös Bhattin ja Bartin (2013) tutkimus tukee tätä ajatusta. Heidän mukaansa opettajien tulisi olla tietoisia oppilaiden erilaisuudesta ja heidän tulisi työssään huomioida oppilaidensa erilaiset oppimis- ja työskentelytyylit. Bhattin & Bartin (2013) Minnesotassa tekemän tutkimuksen mukaan juuri fyysistä aktiivisuutta ja kokemuksia suosivat oppilaat usein alisuoriutuvat koulusta, koska opettajien käyttämät opetusmenetelmät eivät kohtaa opiskelijoiden tarpeita. Sen sijaan muita havaintokanavia suosivilla opiskelijoilla tätä ongelmaa ei ilmennyt. Liikunnan mahdollisuuksia toiminnallisena opetusmenetelmänä tulisi korostaa, koska liikunnan avulla lapsi oppii oman itsensä tuntemisen lisäksi suuntia, etäisyyksiä, käsitteitä, rajoja, sijaintia, kokoja, määriä, muotoja ja värejä (Huisman & Nissinen 2005).

Tutkimus ei antanut tiettyä kaavaa, jonka mukaan 90 minuutin mittainen pitkä oppitunti tulisi rakentaa. Kahden tutkimuksessa mukana olleen rinnakkaisluokan seuraaminen antoi kokemuksen ja näkemystä siitä, että toiminnallisuutta ja liikuntavälipaloja tarvitaan pitkän oppitunnin tauottamiseen. Rinnakkaisluokille sopivat erilaiset tavat rakentaa tunti ja opettajien tuleekin ratkaista sekä itselle että luokalleen tarkoituksenmukaisimmat tavat toimia eri vuodenaikoina, eri oppiaineissa ja erilaisiin ajankohtiin sijoittuvilla oppitunneilla.

Kolmas ja neljäs tutkimuskysymys: ” *Miten oppilaat ovat kokeneet liikuntaneuvojat ja liikuntaa lisäävät välineet luokissaan? Miten oppilaat kokevat osallistumisensa luokkatilassa?* avasi minulle tutkijana sen valtavan kokemusmaailman, kuinka lapset tulkitsevat luokkatilaansa. Ensimmäkin pitkä oppitunti koettiin lasten keskuudessa hyväksi siitä syystä, että tietty kiireen tuntu on jäänyt pois ja tunteja on ollut joustavampi järjestää. Kuitenkin lähes kaikissa vastauksissa toistui, että pitkä istumisjakso puuduttaa ja usein jo juomassa käynti auttaa jaksamaan tunnit loppuun. Kysyessäni lasten unelmatunteja, lasten kuvauksissa toistui toive, että tunnilla olisi mahdollisimman vähän istumista ja tehtävien tekoa paikallaan. Suurin osa lapsista osasi tuoda erittäin hyviä esimerkkejä pitkän oppitunnin ja koko koulupäivän liikunnallistamiseen, kuten jo aiemmin esittämissäni lasten haastatteluisa kävi ilmi. Lapset valaisivat uudella tavalla pitkän oppitunnin mahdollisuuksi muun muassa tämän kommentin kautta: ”*No jos olis matikan.. ai semmonen että sais leipoa ku niissä on kaikki ne desilitrat ja muut.*” Luokkakaveri jatkoi: ”*No yltissä jos vaikka olis kappaleessa joku eläin, kotieläin. Niin tänne tuotais vaikka hevonen ja sitä vois harjata ja joku opettais mitä sille hevoselle pitää tehdä.*”

Kaiken kaikkiaan huomionarvoista oli se, että lapset nauttivat, kun saavat hallita kokonaisen prosessin etenemistä. Syksyllä tehty animaatioprojekti oli mieluinen ja vielä keväälläkin lapset muistivat yksityiskohtia projektin etenemisestä. Tällaisia projekteja on mahdollista toteuttaa, mutta toki on muistettava myös se, ettei koulunkäynti ole pelkkää luovaa ja aktiivista toimintaa, vaan myös eri asioiden opettelulla ja oman työn tekemisen harjoittelulla on myös paikkansa. Kuitenkin pienilläkin liikkumishetkillä saadaan koko luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä parannettua. Lasten kokemusten mukaan opettaja tulee persoonana lasta lähemmäksi, kun hän jumppaa lasten seassa ja tehden myös lasten ehdottamia liikkeitä. Liikunta voi auttaa varsinkin monia kinesteettisesti oppivia lapsia, sillä se kasvattaa aivojen hiussuonten määrää ja synnyttää oppimisen ja muistin keskuksen eli hippokampuksen uusia hermosoluja. (Hillman, Castelli & Buck 2005; Trudeau & Shephard 2008.)

Tutkimuksen myötä kävi selväksi, että luokkatilan fyysiset järjestelyt vaikuttavat siihen, kuinka innostuneesti esimerkiksi jumppanurkkaus otetaan vastaan. Kysyessäni lapsilta jumppanurkan käytöstä, totesi eräs tyttö: ”*Kyllä mä sitä oisin ehkä enemmän käyttäny,*

mutta kun pojat näkee jos määhän vaan jotain vaikka vatsalihaksia siellä teen.. Niin ei sitten kehtaa.” Jos jumppanurkkaus sijaitsisi todella luokan nurkassa ja nurkkauksen ja pulpettien väliin sijoitettaisiin esimerkiksi piano tai sermi, olisi nurkkauksen käyttö monen lapsen mielestä luontevampaa. Yleisesti ottaen toiminnallisuus lisääntyi lukuvuoden aikana niin lasten kuin opettajienkin mielestä. Yksi hyväksi havaittu keino oli koko luokan yhteinen liikuntavälipala, joka alkoi opettajan kehotuksesta, mutta johon jokainen lapsi osallistui keksimällä vuorotellen liikkeitä. Jumppahetki ei vienyt paljon aikaa, mutta selkeästi näki, miten kirjatyöskentely onnistui paremmin tämän jälkeen. Opettaja kommentoikin, että on hyvä kun voi aina oppia uudenlaisia tapoja millä rikastuttaa omaa työtään. Itselle tutkijana tämä vuosi on ollut antoisa. Olen saanut seurata toisten koulutyöskentelyä vuoden ajan hyvin läheltä ja tämä tutkimusprosessi on saanut minut miettimään omia toimintatapoja ja koen olevani huomattavasti valmiimpi kohtaamaan kenttätyön.

Liikuntaneuvojien osalta tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että heidän rooli työyhteisössä vaikiintui lukuvuoden 2012–2013 aikana ja pääpaino heidän työtehtävissä oli erilaisten liikunnallisten teemapäivien suunnittelussa. Pitkien välituntien liikuttajina ja liikunnanopettajien työn tukemisena liikuntatunneilla heistä tuli vuoden aikana asiantuntijoita. Myös tavallisia, luokissa pidettäviä oppitunteja liikuntaneuvojat rikastivat tekemällä luokkiin liikuntanurkkaukset ja tuomalla luokkiin vaihtuvia liikekortteja niin nurkkausta varten kuin jumppapallojen päällä tehtäviin liikkeisiin. Kaiken kaikkiaan liikuntaneuvojien todettiin olevan hyvä ja tarpeellinen lisä koulun arjessa.

Opettajien haastattelut

Edellä esitettyjen aineistonkeruumuotojen lisäksi olen haastatellut useaan kertaan tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajia. Näitä hajanaisia pieniä keskusteluja on käyty niin sähköpostitse kuin kasvotusten ja olen kirjannut ne kaikki tutkimuspäiväkirjaani. Kevään lopuksi minun oli vielä tarkoitus haastatella opettajat viimeisen kerran kootaksemme lukuvuoden kokemukset yhteen, mutta sekä minun oma henkilökohtainen tilanteeni että opettajien tuntema kahden viimeisen viikon tuoma ajanpuute sai minut tekemään ratkaisun siitä, että lähetin viimeiset haastattelukysymykset opettajille sähköpostitse, joihin he vastasivat. Opettajien haastatteluilla pyrin ennen kaikkea saamaan lisäarvoa omille havainnoil-

leni ja kenttämuistiinpanoilleni. Erityisesti heidän kokemuksensa koko lukuvuoden kestävästä tutkimusprosessista oli minulle tutkijana hyvin tärkeä. Olen esittänyt lähettämäni kysymykset liitteessä 2.

Opettajien kokemusten mukaan siirtyminen lyhyiden 45 minuutin oppitunneista pitkien oppituntien rakenteeseen on ollut hyvä asia. Pidentetty opetushetki on auttanut syventymään johonkin aihealueeseen tarkemmin, kun sitä katkaisevaa taukoa ei ole ollut. Niinä päivinä, kun 90 minuutin tunti on jaettu kahteen 45 minuutin oppituntiin, on tämä nykyinen tuntimalli toiminut erityisen hyvin, kun ei ole tarvinnut odottaa välitunnilta palaavia oppilaita: *”Tuntuu, että varsinkin toisella tunnilla ehtii enemmän”*. Myös lapsen kannalta nykyinen rakenne on siirtymistilanteiden kannalta toimivampi, koska aiemmin osa lapsista ei ehtinyt varsinkaan talvella ollenkaan ulos. Kuitenkin osalle oppilaista koko 90 minuutin opetushetki on tuottanut vaikeuksia jaksaa ilman taukoja ja opettajat kokevat, että pikkuvälitunti puolivälissä on paikallaan. Opettajien mukaan tämän tutkimuksen tuomat liikuntavälipalat ovat olleet hyvä lisä heidän työhönsä. Erityisesti pimeänä aikana jumppanurkkaus toimi hyvin, vaikka se välillä jäi enemmän tiettyjen oppilaiden käytölle. Toinen opettajista mainitsi, miten jumppanurkkaus auttoi lapsia keskittymisen ollessa hankalaa. Toinen opettaja puolestaan huomautti, että kun Lintulammen koulu oli tutkimuksen tekemisen aikana myös Liikkuva koulu- hankkeessa mukana, nämä erilaiset liikuntavälipalat olivat hyvä lisä kymmenen minuutin rastien tienaamiseen. Parhaimmillaan jumppanurkkaus toimi niin, että lapset ohjautuivat itse jumppapaikalle, eli olivat itseohjautuvia sen suhteen. Oli kuitenkin niitäkin oppilaita, joita liikuntanurkkauksen käyttö häiritsi. Nurkkaus aiotaan silti molemmissa luokissa ottaa myös seuraavana lukuvuonna käyttöön. Kokemukset jumppapalloista vaihtelivat opettajien kesken. Hyvänä asiana pidettiin, kun liikuntaneuvojat olivat kehittäneet erilaisia lihaskunto- ja venyttelyliikkeitä, joita pallon kanssa voitiin tehdä. Toisia lapsia palloista johtuva nitinä oli häirinnyt ja toisille lapsille koko jumppapallojen tuominen luokkaan oli yksi ärsyke lisää. Tämän vähentämiseksi pallojen alle oli tehty maton palat, jotta jokainen lapsi voisi paremmin keskittyä palloista huolimatta koulutöihinsä.

Omissa luokissa rutinoituneet liikunnalliset asiat vaihtelivat osin luokkien kesken. Toisella luokalla aamujumppa oli löytänyt paikkansa, kun taas toisen luokan kokemus oli se, ettei kaikki ehtineet siihen heti aamulla mukaan. He olivat kehitelleet vaihtoehtoisia liikunta-

hetkiä: välipalajumppa pidetään useimpina päivinä ensimmäisen 45 minuutin jälkeen, mikä ei aiheuta hankaluutta myöskään vaihtotuntien suhteen. Tällöin toinen ryhmä jumppaa ensimmäisen tunnin lopussa ja toinen ryhmä toisen tunnin alussa. Muita liikunnallisia asioita opettajat mainitsivat muun muassa portaissa juoksun. Levottomuuden iskiessä osa oppilaisista saatetaan lähettää käskyllä ”*kipasepa portaat alas ja ylös*”. Luokat sijaitsevat kolmannessa kerroksessa, joten niillä, jotka käyvät kellarikerroksessa asti, kertyy monta porraskävelyä juostavaksi. Opettajat tunnistavat työssängsä useita erilaisia oppijoita, kuten he mainitsivatkin: ”*Kaikkia löytyy. Oppilaita on 19 ja oppimistapoja on saman verran. Siksi luokassa työtapa vaihdellaan. Jopa tunnin sisällä.*” Toisen opettajan kokemukset tukevat näitä ajatuksia: ”*Hyvin erilaisia lapsia löytyy. Hyötyä eri tavoin ja aistein annettavasta opetuksesta on kaikille.*”

Jatkotutkimusaiheita

Tutkimus antoi pintaraapaisun siitä, mitä kaikkea koulupäivän aikana tapahtuu ja minkälaista liikuntaa pitkien oppituntien lomaan on mahdollista sisällyttää. Tutkimukseni ei pysty vastamaan kaikkiin mielessäni oleviin kysymyksiin, siksi jatkotutkimusten tekeminen aiheesta olisi suotavaa. Tutkimusta voisi jatkaa niin, että keskittyisi vain johonkin oppiaineeseen, jossa kokeiltaisiin yksityiskohtaisempia liikuntavälipaloja ja oppimista tukevia liikunnallisia apuvälineitä. Kokeiltavan arvoista olisi myös se, että edes joitakin aihealueita opetettaisiin ensin liikuntavälipalojen kautta ja tämän jälkeen tehtäisiin kirjatehtävät. Kuten jo aiemmin totesin, eikö opettajan olisi palkitsevaa kuulla oppilaiden sanovan: ”*Hei, tämä asia on jo opittu!*”?

7 LÄHTEET

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H.L.T. & Penttilä, M. (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 195-211.
- Aittasalo, M., Tammelin, T. & Fogelholm, M. 2010. Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden arviointi – Menetelmät puntarissa. *Liikunta ja Tiede* 47: 1, 11-19.
- Annerstedt, C. 2008. Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13 (4), 303–318.
- Aula, M. (2008). Lapsiasiavaltuutetun katsaus lasten osallistumisen tilaan Suomessa. Teoksessa Hakala, K. (Toim.) Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008 (64–69). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Bhatti, R. & Bart, W. M. 2013. On the Effect of Learning Style on Scholastic Achievement. *Current Issues in Education* 16 (2), 1-12.
- Bouchard, C. & Shephard, R. 1994. Physical activity, fitness, and health: The model and key concepts. Teoksessa Bouchard, C., Shephard, R. & Stephens, T. (toim.) Physical activity, fitness, and health. International proceedings and consensus statement. Champaign, IL: Human Kinetics, 77–97.
- Donnelly, J., Greene, J., Gipson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., DuBose, K., Mayo, M., Schmelzle, K., Ryan, J., Jacobsen, D. & Williams, S. 2009. Physical activity across the curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine* 49 (4), 336-341.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus Gummerus Kirjapaino Oy, 24–42.
- Fogelholm, M. 2005. Lihavuus ja kehonkoostumus. Teoksessa Fogelholm, M. & Vuori, I. (toim.) Terveysliikunta. Jyväskylä: Duodecim. 82-92.
- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. 2007. Liikunta hyvinvointipoliittinen mahdollisuus-raportti. Terveysliikuntaan panostaminen kannattaa. Liikunta ja Tiede 1/2007. 4-10.
- Gallahue, D. 1990. Moving and Learning: Linkages that Last. In Stinson, W.J. & al. Moving and Learning for the Young Child. Washington, D.C.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Gopnik, A. 2010. Filosofinen vauva. Mitä lasten mieli kertoo totuudesta, rakkaudesta ja elämän tarkoituksesta (suom. Kimmo Pietiläinen) Helsinki: Terra Cognita.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Halme, T. 2008. Fyysismotorinen suorituskyky ja sitä selittävät tekijät 3-8 –vuotiailla lapsilla. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 207, LIKES.
- Haskell, W. L., Lee I. M., Pate R. R; Powell K. E., Blair S. N., Franklin B. A., Macera C. A., Heath, G. W., Thompson, P. D. & Bauman, A. 2007. Physical activity and public health updated recommendation for adults from the American college of sports medicine and the American heart association. Circulation journal of the american heart associaton 116, 1081-1093.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Tutkiva ote toimintaan. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2007. Toimintatutkimuksen käytäntö. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy.

- Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lähdesmäki, L., Pekkarinen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäenpää, P. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille. Julkaisussa Ahonen, T. Hakkarainen, H. Heinonen, O. Kannas, L. Kantomaa, M. Karvinen, J. Laakso, L. Lintunen, T. Lähdesmäki, L. Mäenpää, P. Pekkarinen, H. Stigman, S. Sääkslahti, A. Tammelin, T. Telama, R. Vasankari, T. & Vuori, M. (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 –vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 16–31.
- Hilman, C. H., Castelli, D. M. & Buck, S. M. 2005. Aerobic fitness and neurocognitive function in healthy preadolescent children. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 37, 1967-1974.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, N. Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: PS-kustannus.
- Howley, E. 2001. Type of activity: Resistance, aerobic and leisure versus occupational physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 33 (364-369).
- Huovinen, S. 2012. Liikuttaako koulupäivä? Tutkimus viidesluokkalaisten koulupäivän fyysisestä aktiivisuudesta sykemittausta hyödyntäen. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, Luokanopettajakoulutus. Pro Gradu tutkielma.
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa: Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy.

- Ikonen, O. 2001. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.
- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Juutinen-Finni, T. 2010. Lihas lepää pääosan päivää – liikkuvallakin. Liikunta ja Tiede 47: 4, 27.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. 1/1977.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: yliopistopaino, 17-63.
- Karlsson, L. 2008. Lasten osallisuus – lapsinäkökulmainen toiminta, päätöksenteko ja tutkimus. Teoksessa Hakala, K. (toim.) Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Karvinen, J. 2008. Koulu suositusten toteuttajana. Julkaisussa Ahonen, T. Hakkarainen, H. Heinonen, O. Kannas, L. Kantomaa, M. Karvinen, J. Laakso, L. Lintunen, T. Lähdesmäki, L. Mäenpää, P. Pekkarinen, H. Stigman, S. Sääkslahti, A. Tamme- lin, T. Telama, R. Vasankari, T. & Vuori, M. (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 –vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 32–44.
- Kibbe, D., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Godburn Schubert, K., Schultz, A. & Harris, S. 2011. Ten years TAKE 10!: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. Preventive Medicine 52, S43-S50.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina : raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylä: yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kouluterveyskysely 2011. Peruskoulun 8. – 9. luokan oppilaiden hyvinvointi vuosina 2000/01-2010/11. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [viitattu 13.12.2012]
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Kronqvist, E- L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa<URL:http://herkules oulu.fi/isbn9514273915/isbn9514273915.pdf](http://herkules oulu.fi/isbn9514273915/isbn9514273915.pdf)
- Kurvinen, S. 2009. Kokovartalo-oppija kaipaa tunneille toimintaa. Julkaisussa Koululaiset liikkeelle. Tampere: Nuori Suomi.
- Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell OY. 14-23.
- Laakso, L. 1991. Koululiikunnan integrointi muuhun koulutyöhön ja liikuntakulttuuriin. Teoksessa Ylinentalo, P. Keski-Suomen liikuntakulttuurin suunta -90. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 41-43
- Laine, K., Blom, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Hakonen, H., Havas E., Jaako, J., Kulmala, J., Makila, M., Rajala, K. & Tammelin, T. 2011. Liikkuva koulu -hankkeen valiraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 245. Liikunnan ja kansanterveyden edistämisykeskus LIKES. [http:// www.edu.fi /download/132526_valiraportti.pdf](http://www.edu.fi/download/132526_valiraportti.pdf). Luettu 23.4.2012.

- Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell OY.41-46.
- Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviointien antia – IAE-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa Leimu, K. (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomikuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 359-388.
- Louhela, V. 2009. Seikkailun avulla parempaa oppimista. Koululaiset liikkeelle. Tampere: Nuori Suomi.
- Mayring, P. 2000. Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social research, 1 (2).
- Miettinen, P. 1999. Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy..
- Mäenpää, P. 2008. Suositukset ja urheilun harrastaminen. Julkaisussa Ahonen, T. Hakkarainen, H. Heinonen, O. Kannas, L. Kantomaa, M. Karvinen, J. Laakso, L. Lintunen, T. Lähdesmäki, L. Mäenpää, P. Pekkarinen, H. Stigman, S. Sääkslahti, A. Tammelin, T. Telama, R. Vasankari, T. & Vuori, M. (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 -vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 43-44.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 85.
- Numminen, P. 1999. Kuperkeikka. Varhaiskasvatuksen didaktiikka. Helsinki: Lasten keskus Oy.
- Numminen, P. 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Tampere: Pilot-kustannus Oy.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. 2010. Lapsuuden Suomen – tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001-2003 menetelmistä ja tuloksista. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239. Jyväskylä: Paino Kopi-Jyvä Oy.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö, opetushallitus & LIKES. 2011. Liikkuva koulu-hankkeen väliraportti. Liikunnan ja kansan terveyden julkaisuja 245. Jyväskylä: Kopi-Jyvä. [viitattu 5.3.2013] http://wwe.edu.fi/download/132526_valiraportti.pdf
- Perusopetus asetus 20.11.1998./852 1. luku opetus ja työaika §3 ja § 4.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. (Engl. alkuteoksesta Diversity is our strenght) Jyväskylä: Atena.
- Pulli, E. 2002. Mukavaa yhdessä. Keuruu: PS-kustannus.
- Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus Gummerus Kirjapaino Oy, 86–99.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Haastattelun analyysi. Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Räsänen, P., Anttila, A-H. & Melin, H, (toim.) 2005. Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. (2. uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salokannel, A. & Savonen, S. 1940. Suomen poikien ja tyttöjen oma terveysopas.
- Seppänen, E-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa Keskustelun analyysin perusteet. Tainio, L. (toim.) Tampere: Tammerpaino Oy, 18-31.
- Siren-Tiusanen, H. 1996. Saako lapsi nukkua, liikkua ja elää omassa rytmissään: näkökulmia nuorimpien päiväkotilasten kuormittuvuuteen. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.

- Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä = Case study in research on education. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen: tilannekatsaus – lokakuu 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Tammelin, T. 2008. Johdatus suomalaistan kouluikäisten fyysiseen aktiivisuuteen. Julkaisussa Ahonen, T. Hakkarainen, H. Heinonen, O. Kannas, L. Kantomaa, M. Karvonen, J. Laakso, L. Lintunen, T. Lähdesmäki, L. Mäenpää, P. Pekkarinen, H. Stigman, S. Sääkslahti, A. Tammelin, T. Telama, R. Vasankari, T. & Vuori, M. (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18 -vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 12–15.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2012. Liikkuva koulu- ohjelman pilottivaiheen 2010-2012 loppuraportti.
- Tammelin, T., Karvonen, J. & Laakso, L. 2008. Kaksi tuntia liikuntaa kouluikäisten arkeen: Istuva elämänmeno vaatii tasapainon. Teoksessa Liikunta ja tiede 2-3/2008. Vammala: Liikuntatieteellinen Seura ry. 4-7.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä. Teoksessa Haasteena huomisen hyvinvointi- kuinka liikunta lisää mahdollisuuksia? Helsinki: LIKES. 55–79.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Tieteellinen katsaus. Jyväskylä: Painoporras.
- Telama, R., Vuolle, P. & Laakso, L. 1986. Liikunta yksilön elämässä ja yhteiskunnassa. Teoksessa Vuolle P., Telama R. & Laakso, L. (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Trudeau, F. & Shephard, R. J. 2008. Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 5, 1-12.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005. Sosiaali – ja terveysministeriö, opetusministeriö, Nuori Suomi ry. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Helsinki: yliopistopaino

Vienola, V. 2004. *Monitapaustutkimus päiväkotien ympäristökasvatuksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Virkkunen, A. 2011. *Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana*. Tutkimuksia 322. Helsinki

Vuori, I. 1980. *Fyysinen aktiivisuus ja liikunnan fysiologiset vaikutukset*. Teoksessa Heikkinen, E. & Vuori, I. (toim.) *Liikunta ja terveys*. Helsinki: Tammi.

Vuori, I. & Laukkanen, R. 2009. *Miksi istumisen tutkiminen on tärkeää?* *Liikunta ja Tiede* 46 (4) 7.

Zimmer, R. 2002. *Liikuntakasvatuksen käsikirja*. Helsinki: LK-kustannus.

Yinn, R. K. 1994. *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, CA : SAGE Publications.

Internet sivut:

<http://www.virpiniemi.fi/koulutus/liikunnanohjauksen-perustutkinto/>

LIITE 1: Kirje kotiin

Hei kotiväet!

Olen Oulun opettajakoulutusyksikön opiskelija ja teen pro gradu- tutkielmaa toiminnallisesta opetuksesta ja oppilaiden osallistamisesta.

Luokanopettajaopiskelijana ja liikunnan sivuaineen käyneenä olen kiinnostunut liikuntatuntien lisäksi luokahuoneessa tapahtuvasta opetuksesta eli siitä, miten eri oppiaineiden opetusta voisi tukea liikunnan avulla. Suuri kiinnostus on myös se, miten oppilaat itse voisivat vaikuttaa päivän kulkuun ja säädellä omaa tarkkaavaisuuttaan.

Olen tänään käynyt juttelemassa oppilaiden kanssa ja tarkoitus on aloittaa videointi ensi viikolla. Videointipätkiä tulee yhteensä kolme eripituista jaksoa. Videoinnin tarkoitus on toimia tutkijan havainnoinnin välineenä ja tukena, *eikä video tule muuhun käyttöön*. Oppilaiden ja opettajan anonymiteetti säilyy, sillä tutkielmassa *ei julkaista kenenkään nimeä*. Jos Teistä tuntuu, ettette halua lapsenne näkyvän videolla, saatte tästä kieltäytyä.

Tämä tutkielma kantaa läpi lukuvuoden, sillä uusi videointi toteutetaan loppukeväästä. Kotiväeltä toivon lapselle tukea tutkielmaan liittyvään kotitehtävään liittyen, sillä oppilaat saavat videointiviikkojen ajaksi tehtäväksi seurata omaa liikkumista ja istumista. Tätä varten oppilaat saavat selkeät valmiit lomakkeet.

Kiitos osallistumisesta tutkimukseen!

Anu Saarni

kasvatustieteiden yo

LIITE 2: Haastattelukysymykset oppilaille

1. Kerro omasta koulupäivästäsi.
2. Mikä koulussa on kivaa?
3. Miten on helppo oppia asioita?
4. Oletko kokeillut jumppanurkkaa?
5. Mitä liikunta tarkoittaa?
6. Miltä liikuntavälipalat tuntuivat?
7. Miksi tunneilla on kokeiltu uusia asioita?
8. Millainen olisi unelmien oppitunti

LIITE 3: Haastattelukysymykset opettajille

1. Mikä on ollut kokemuksenne pitkistä oppitunneista?
2. Miten tällainen päivän rakenne tuntuu arjen käytännössä?

Aamujumppa (oppilaiden järjestämä)

1. oppitunti

5min liikuntavälipala

2. oppitunti


Pitkä välitunti


3. Mitkä on teidän luokan rutiineissa toistuvat liikunnalliset asiat?
4. Kuvaile omia lapsiasi, löytyykö luokasta erilaisia oppijoita eli eri aistikanavia käyttäviä lapsia?
5. Millainen kokemus jumppanurkka ja liikuntavälipalat olivat?
6. Miten liikuntaneuvojat ovat näkyneet koulun arjessa? Voisiko heitä hyödyntää enemmän liikunnan lisäämisessä koulupäivän aikana?
7. Paras asia omassa opettajuudessasi?


LIITE 4. Aktiivisuusjanapäiväkirja


MERKITSE AIKAVUONNALLE MALLIN MUKAISIN VÄREIN IÄLKUVUONNIN, MITÄ OLET TEHNYYT VUOROKAUDEN AIKANA.


VAIHTOENTO 1 **VAIHTOENTO 2**


1.  **MUSTA**
Malkunainen

2.  **SININEN**
Malkunainen ensin, keltainen, tytärsä

3.  **VIHREÄ**
Esimies

4.  **KELTAINEN**
Kerpi toiminta ensin, aktiivinen, kätteeninen, peittäminen, keltainen

5.  **ORANSSI**
Lähellä

6.  **PUNAINEN**
Rakastu ilmiin (siikkunnen, nui enä hengitystä ja hikkunnen, ensin, jodkunen, peltunnen, rippunnen, omien, oastunnen ilkkunnen)


Koulu: _____ Viikkipäivä: ma ti ke to pe la su

Luokka: _____

PÄIVÄYS: _____

NIMI: _____

HUOMIOTTA: _____



YÖ

Kello 24.00 00.30 1.00 2.00 3.00 4.00 5.00 6.00

AAMU

Kello 6.00 6.30 7.00 8.00 9.00 10.00 11.00 12.00

PÄIVÄ

Kello 12.00 12.30 13.00 14.00 15.00 16.00 17.00 18.00

ILTA

Kello 18.00 18.30 19.00 20.00 21.00 22.00 23.00 24.00