

*”Parhaalla välitunnilla on kivaa, kun saa tehdä mitä haluaa.*

*Se kuuluu välituntiin – meidän elämään.”*

- Välituntiliikuntakokemukset ja psyykinen jaksaminen alakoulussa

Riikka Kytölä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kytölä, Riikka. 2016. ”Parhaalla välitunnilla on kivaa, kun saa tehdä mitä haluaa. Se kuuluu välituntiin – meidän elämään.” - Välituntiliikuntakokemukset ja psyykkinen jaksaminen alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 91 sivua, 19 liitettä.**

Tässä tutkimuksessa tutkitaan 1.- ja 6. -luokkalaisten kokemuksia välituntiliikunnasta psyykkisen jaksamisen näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan oppilaiden välituntiliikunta-aktiivisuutta sekä sitä, millaiset välituntitoiminnot ovat oppilaiden suosiossa.

Tutkimus koostui kahdesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa kerättiin aineisto 6.-luokkalaisilta kyselylomakkeita ja havainnointia aineistonkeruumenetelminä käyttäen. Toisessa vaiheessa kerättiin aineisto 1.-luokkalaisilta käyttäen aineistonkeruumenetelminä sähköisiä kyselylomakkeita sekä oppilaiden itse toteuttamia äänikirjoja. Tutkimukseen osallistui yhteensä 23 kuudesluokkalaista ja 19 ykkösluokkalaista. Tulokset analysoitiin kyselylomakkeiden ja havainnoinnin osalta määrällisesti laskemalla ja taulukoimalla frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä laskemalla keskiarvoja. Äänikirjat analysoitiin sisällön analyysin mukaisesti.

Kuudesluokkalaisista suurin osa eri aineistonkeruukerroilla liikkui välitunnilla. Eriytyisesti kuvataiteen tunneilla välitunnilla liikkuneet oppilaat kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan heidän psyykkiseen jaksamiseensa. Ykkösluokkalaiset arvioivat itsensä pääosin liikunnallisesti aktiivisiksi välituntisin sekä kokivat välitunnilla liikkumisen mielekkääksi. Tuloksista voidaan päätellä, että välituntiliikunta saattaa parantaa oppilaiden psyykkistä jaksamista. Välituntiliikunnalla voi myös olla pirteyden pysyvyyttä sekä keskittymiskyvyn tasaisuutta lisäävä vaikutus. Välituntisin oppilaille tärkeää on pääasiassa liikkuminen ja sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa. Välitunti näyttäisi myös tuovan oppilaille vapauden tunnetta, mikä tutkitusti parantaa psyykkistä hyvinvointia. Oppilaat haluavat myös pitää tästä vapaudesta kiinni.

Yhtenä jatkotutkimushaasteena voidaan pitää sitä, mitä erilaisia toimintoja ja elementtejä oppilaat kaipaavat välitunneille ja tutkia, tulisiko oppilaiden välituntitoimintoihin liittyvien toiveiden ja tarpeiden kartoittaminen ja toteuttaminen oppilaiden liikunnallista aktiivisuutta välitunneilla.

Avainsanat: psyykkinen hyvinvointi, psyykkinen jaksaminen, välituntiliikunta, alakoulu

**SISÄLTÖ**  
**SISÄLTÖ**  
**TIIVISTELMÄ**

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PSYKKINEN HYVINVOINTI.....</b>	<b>9</b>
2.1	Psyykkisen hyvinvoinnin määritelmä .....	9
2.2	Psyykinen jaksaminen.....	14
2.2.1	Keskittymiskyky .....	16
2.2.2	Väsymys .....	17
2.2.3	Stressi .....	20
<b>3</b>	<b>VAPAA LIIKUNTA .....</b>	<b>25</b>
3.1	Vapaan liikunnan määritelmä.....	25
3.2	Vapaa-ajan liikunta.....	27
3.3	Välituntiliikunta .....	29
3.4	Liikunnan vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin .....	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>38</b>
5.1	Fenomenologia ja hermeneutiikka .....	38
5.2	Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus.....	39
5.3	Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu.....	42
5.3.1	Ykkösluokkalaisilta kerätty aineisto .....	42
5.3.2	Kuudesluokkalaisilta kerätty aineisto.....	45
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi.....	47
5.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	52
5.6	Tutkimuksen eettisyys .....	56
<b>6</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>59</b>

6.1	Ykkösluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta .....	59
6.2	Kuudesluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta .....	64
6.2.1	Oppilaiden harrastama välituntiliikunta ja kokemukset pirteydestä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä .....	65
6.2.2	Oppilaiden keskittymiskyvyn havainnointi .....	68
6.2.3	Historian ja kuvataiteen tuntien tarkastelu.....	70
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>71</b>
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto .....	71
7.1.1	Ykkösluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta .....	71
7.1.2	Kuudesluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta .....	74
7.1.3	Tutkimustulosten keskeiset johtopäätökset .....	78
7.2	Tutkimuksen merkitys .....	79
7.3	Jatkotutkimushaasteet .....	81
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>84</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>92</b>

# 1 JOHDANTO

*”Kiva välkkä. Siellä tapahtuu kivaa. Siellä voi pomppia trampalla. Siellä on niin kivaa. Sieltä ei haluaisi lähteä pois. -- Mä pomppisin trampalla mut ku ei oo trampppaa. Ei oo trampppaa, ei oo trampppaa – se on tylsää, tylsääää. --”*

Yllä oleva lainaus on erään tähän tutkimukseen osallistuneen tytön äänikirjasta, jossa hän kertoi, millainen on hänen mielestään kiva välitunti. Lainaus pistää miettelijäksi, sillä lasten ja nuorten yhä lisääntyvä liikunnallinen inaktiivisuus on huolestuttava ilmiö. Tyttö pomppisi trampoliinilla, jos sellainen olisi koulun välituntialueella, mutta kun sitä ei ole, hän ei pompi tai ylipäätään liiku. Koska passiivinen paikoillaan oleminen ja istuminen ovat nykypäivänä todellisia terveysriskejä (ks. esim. Pesola 2013), on tällaisiin epäkohtiin syytä suhtautua vakavasti – lapset ja nuoret on saatava liikkumaan.

Fyysisen aktiivisuuden perussuositus koululaisille on, että 7–18-vuotiaiden pitäisi liikkua ikään sopivalla tavalla ja monipuolisesti vähintään yhdestä kahteen tuntia päivässä. 7–12-vuotiaiden tulisi liikkua vähintään 1½–2 tuntia ja 13–18-vuotiaiden vähintään 1–1½ tuntia päivässä (Ahonen 2008b, 18–19). Lisäksi Sosiaali- ja terveysministeriö (2015) on laatinut suositukset istumisen vähentämiseksi. Niillä pyritään kannustamaan lapsia ja nuoria leikkimään ja liikkumaan monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Suosituksissa korostetaan hyötyliikunnan ja pientenkin liikunnallisten tuokioiden merkitystä – lasten ja nuorten ei tulisi istua yhtäjaksoisesti tuntia pidempään ja heidän pitäisi liikkua vähintään tunti päivittäin. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015, 18.)

On tosiasia, että koulu on ainoa ympäristö, joka pystyy tavoittamaan koko ikäluokan, joten siellä on erittäin tärkeää pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten liikkumiseen (Jaakkola 2012, 59). Lisäksi uusimman 2014 hyväksytyt ja syksyllä 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan koulun oppimisympäristöjen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon koko kouluyhteisön ja jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Ympäristöjen, kuten välituntialueiden, tulee olla turvallisia ja terveyttä edistäviä sekä tukea oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaista tervettä

kasvua ja kehitystä. Liikkumista ja mielen hyvinvointia edistävien toimintatapojen tulisi olla luonteva osa jokaista koulupäivää. (POPS 2014, 27, 30.) Lisäksi Heiskanen, Salonen ja Sassi (2006, 20) muistuttavat, että koulun yksi tärkeä tehtävä on tukea lasten ja nuorten mielenterveyden kokonaisvaltaista kehittymistä, unohtamatta siihen liittyviä tietoja ja taitoja.

Liikunnan on todettu vaikuttavan positiivisesti psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi tarjoamalla kokemuksia yhteisyydestä (Ojanen 1999, 8–9), voimaannuttamalla ja auttamalla kehoa antamaan myönteistä palautetta aivoille ja aivot taas keholle (Ojanen, Halme, Nyman & Svennevig 2001, 99). Harrastukset, joissa liikutaan paljon ja intensiivisesti, voivatkin tuoda hyvinvointietua niitä harrastaville (Ojanen 1999, 8–9). Koulua ajatellen liikunta voi vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin ja tätä kautta koulumenestykseen (ks. esim. The Copenhagen Consensus Conference 2016). Oppimistulosten paranemista liikunnan avulla voidaan selittää esimerkiksi liikunnan tuomalla kohonneella aktiivisuustasolla, väsymyksen alentumisena sekä kohonneena tarkkaavaisuutena (Shephard 1989, 119). Kaiken kaikkiaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaan Jaakkolan (2012, 56) mukaan päätellä, että koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää lisäämällä voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden menestymiseen akateemisissa aineissa, keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen ja käytökseen.

Kiinnostuin tutkimaan välituntiliikunnan vaikutusta oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen, koska olen huolissani oppilaiden fyysisen aktiivisuuden jatkuvasta vähenemisestä. On todettu, että oppilaiden fyysinen aktiivisuus vähenee, mitä lähemmäs murrosikää lähestytään (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 15). Aiheesta kiinnostuneena olen viime aikoina pohtinut, miten arjessa tapahtuvista pienistäkin liikunnallisista hetkistä voi syntyä suuri virta, joka vaikuttaa positiivisesti yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Toisin sanoen pidän liikuntaa jokapäiväiseen elämään kuuluvana tärkeänä asiana samalla tavalla kuin esimerkiksi nukkumista ja syömistä, sillä liikunta rytmittää muuta elämää ja auttaa jaksamaan paremmin. Jyväskylän yliopiston väitöskirjatutkija Arto Pesola tutkii istumisen terveyshaittoja sekä sitä, miten terveyttä voidaan edistää arkiaktiivisuuden avulla. Pesolan (2013) kirjoittama kirja ja siinä esiintyvät näkökulmat innoittivat minua entisestään tutkimaan oppilaiden välituntiliikuntakokemuksia psyykkisen jaksamisen näkökulmasta.

Päädyin tutkimaan oppilaiden välituntiliikuntakokemuksia myös siitä syystä, että minua kiinnosti, miten nuorten liikunnallisen aktiivisuuden määrän vähenemiseen voitaisiin mahdollisesti puuttua koulupäivän aikana. Totesin, että välitunnilla on mahdolli-

suuksia omaehtoisen liikunnan harrastamiseen ja ainakin osa oppilaista harrastaa jo valmiiksi liikuntaa välitunnilla, kun taas oppitunneilla liikunnan tunteja lukuun ottamatta oppilaiden fyysinen aktiivisuus ei ole itsestäänselvyys. Oppilaat viettävät välitunneilla noin viisi tuntia viikossa (Asanti 2013, 629–630, Turpeinen ym. 2015, 57), joten välitunneilla voi olla merkitystä oppilaiden liikunta-aktiivisuuden lisäämisessä. Mielestäni lyhyenkään välitunnin merkitystä liikunnallisen aktiivisuuden lisääjänä ei pidä vähätellä: pienistä puroista syntyy suuri virta.

Etenkin alakouluissa on monenlaisia mahdollisuuksia hyödyntää välitunteja liikumiseen (Asanti 2013, 630). Välitunteja voidaan liikunnallistaa esimerkiksi hankkimalla erilaisia liikuntavälineitä, kouluttamalla oppilaita, opettajia ja koulunkäyntiavustajia ohjaamaan välituntiliikuntaa sekä pidentämällä esimerkiksi yhtä välituntia koulupäivän aikana. Jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän, joten välituntiliikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet. (Jaakkola 2012, 60.)

Tämä Pro gradu –tutkielma koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa kerättiin aineisto keväällä 2014 kuudesluokkalaisista käyttäen aineistokeruumenetelminä kyselylomakkeita ja havainnointia. Toinen osa toteutettiin keväällä 2015 keräämällä aineisto ykkösluokkalaisilta. Toisessa osassa aineistonkeruumenetelminä käytettiin sähköistä kyselylomaketta sekä oppilaiden itse toteuttamia äänikirjoja.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten 1.- ja 6.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan psyykkisen jaksamisen näkökulmasta. Lisäksi tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella, miten aktiivisesti 1.- ja 6.-luokkalaiset harrastavat välituntiliikuntaa ja millaiset välituntitoiminnot ovat suosittuja. Tutkimus toteutettiin ykkösluokkalaisten kohdalla sähköisten kyselylomakkeiden osalta kvantitatiivisesti ja äänikirjojen kohdalla kvalitatiivisesti. Kuudesluokkalaisilta kerätyn aineiston osalta tutkimus toteutettiin määrällisenä käyttämällä aineistonkeruussa kyselylomakkeita ja kvantitatiivisesti toteutettua havainnointia. Näin ollen tämä tutkimus on sekä määrällinen että laadullinen.

Tutkimusraportin aluksi käsittelen psyykkistä hyvinvointia ja sen osa-alueista psyykkistä jaksamista: keskittymiskykyä, stressiä ja kiireen tunnetta sekä väsymystä. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan vapaata liikuntaa ja sen muotoina vapaa-ajan liikuntaa ja välituntiliikuntaa. Lisäksi käsittelen liikunnan vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimuksen toteutuksen osalta tarkastelen tutkimuksen tehtäviä ja tavoitteita, tutkimusotteita ja tutkimusmenetelmiä, aineistonkeruuta ja tutkimusotantaa, analyysimenetelmiä sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Tämän jälkeen esitän tutki-

muksen päätulokset. Pohdinnassa käsittelen näitä tuloksia sekä esitän tutkimustulosten keskeiset johtopäätökset. Lisäksi pohdin tutkimuksen merkitystä sekä jatkotutkimus-  
haasteita.



## 2 PSYKKINEN HYVINVOINTI

### 2.1 Psykkisen hyvinvoinnin määritelmä

Psykkisen terveyden ja psykkisen hyvinvoinnin käsitteet ovat niin lähellä toisiaan, että käsittelen niitä tässä samana asiana. Psykkisestä hyvinvoinnista voidaan käyttää myös käsitettä mielenterveys (Erkko & Hannukkala 2013; Karila-Hietala, Wahlberg, Heiskanen, Stengård & Hannukkala 2013), jota voidaan pitää läpi elämän muovautuvana tilana (Erkko & Hannukkala 2013, 13). Mielenterveys on ihmisen toimintakyvyn, hyvinvoinnin ja terveyden peruspilari (THL2 2014) ja se voidaan nähdä eräänlaisena elämäntaitona ja osana kokonaisvaltaista hyvinvointia (Suomen Mielenterveysseura 2014). World Health Organization (2010; 2014) kuvailee psykkisen hyvinvoinnin tilaksi, jossa yksilöllä on mielikuva omista kyvyistään ja hän kykenee olemaan ja toimimaan hyödyksi niin itselleen kuin yhteisöllekin. Lisäksi yksilö pystyy käsittelemään elämässä esiintyvää normaalia stressiä ja selviytymään siitä sekä toimimaan sosiaalisissa suhteissaan, kun hänen mielenterveytensä on tasapainossa. (WHO 2014.) On mahdollista, että yksilö altistuu todennäköisemmin mielenterveyden ongelmille, jos hänen sosiaalinen vuorovaikutus on heikkoa ja puutteellista (THL 2013, 21).

MacDonaldin (2006, 8) mukaan ei ole olemassa maailmanlaajuisesti hyväksyttyä yhtä oikeaa määritelmää sille, mitä psykkinen terveys (mental health) tarkoittaa. Kyse on niin laajasta ilmiöstä, että tarkan ja yksiselitteisen määritelmän löytäminen on vaativaa (Ojanen & Liukkonen 2013, 237) ja jopa epätarkoituksenmukaista ja mahdotonta (Weare 2000, 12). Joidenkin mielestä taas psykkiselle terveydelle pitäisi olla olemassa yksiselitteinen ja selkeä määritelmä (MacDonald 2006, 8). Psykkisen hyvinvoinnin käsitteen määrittelyyn vaikuttavat muun muassa ennakkokäsitykset ja -oletukset, arvot, yhteiskunnan luonne ja yksilön paikka siinä sekä käsitykset toivottavasta käyttäytymisestä, asenteista ja normaaliudesta (Weare 2000, 13). Yleisinä merkkeinä psykkisestä hyvinvoinnista voidaan kuitenkin pitää esimerkiksi suurimmaksi osaksi hyvällä tuulella olemista, itsensä arvostamista ja muihin suhtautumista myönteisesti (Ojanen & Liukkonen 2013, 237).

Ojasen (1999, 6) mukaan psyykkisen hyvinvointi koostuu monista eri tekijöistä, mutta yhden tekijän merkitys voi olla huomattavasti toisten merkitystä suurempi. Yksi näistä tekijöistä on liikunta, jota tarkastelen erityisesti tässä tutkimuksessa. (Ojanen 1999, 6.) Nupponen (1993, 13) määrittelee psyykkisen hyvinvoinnin siten, että siihen sisältyvät sekä hetkellisen hyvän tai pahan olon tunteet että terveystkokemukset. Tärkeää on oman persoonan kokeminen tärkeäksi sekä kokemus elämän mielekkyydestä (Nupponen 1993, 13; Ojanen 1999, 6). Nupposen mukaan toimintakyky, turvallisuus ja hyvinvointi hyvänä olona ovat psykologian kannalta kolme keskeistä terveyden osa-aluetta (Nupponen 1993, 13).

Preston (1943, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) puolestaan on määritellyt psyykkisen terveyden koostuvan kyvystä elää tuotteliaasti ja onnellisesti olematta harmiksi. Chwedorowiczin (1992, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) mukaan taas psyykkinen terveys on kykyä henkilökohtaiseen kehitykseen ja kasvuun, ja myös Winnicott (1988, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) pitää psyyken terveyttä tärkeänä asiana kypsymisen kannalta. Neumann ym. (1992, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) korostavat harmoniaa kiinnostuksen kohteiden, asenteiden, arvojen sekä toiminnan välillä, ja Guntrip (1961, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) painottaa omien luonnollisten potentiaalien tiedostamista edellytyksenä psyykkiselle terveydelle. HEAn (Health Education Authority 1996, MacDonaldin 1996, 11 mukaan) mukaan psyykkinen terveys on emotionaalista sitkeyttä, uskoa omaan ja muiden arvokkuuteen sekä positiivista tunnetta hyvinvoinnista. Weare (2000, 24–27) esittelee psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä itsetunnon, emotionaalisen hyvinvoinnin, ajattelemisen selkeästi, kyvyn kasvaa, sinnikkyuden sekä kyvyn muodostaa ihmissuhteita. Mielenterveyttä on tutkimuksissa määritelty viime vuosikymmeninä myös kykyjen, vahvuuksien ja mahdollisuuksien yhdistelmäksi, kaikkien tunteiden hyväksymiseksi, kehityskriisien onnistuneeksi läpikäymiseksi, sosio-emotionaaliseksi kyvykkyydeksi, joustavuudeksi ja sinnikkyudeksi (resilienssi) ja subjektiiviseksi hyvänolon tunteeksi (Karila-Hietala ym. 2013, 13).

Jos psyykkinen hyvinvointi nähdään yksilön toiminnan ja emotionaalisen elämän yhdistelmänä, painopiste on yksilössä. Yksilön psyykkistä hyvinvointia edistäviä sosiaalisia edellytyksiä ja prosesseja sekä yksilön tarvetta näille asioille ei siis tuoda yksilöä korostavissa määritelmässä esille. (MacDonald 2006, 12–13.) Yksilön psyykkinen hyvinvointi on kuitenkin riippuvainen myös hänen saamastaan sosiaalisesta tuesta ja muusta vuorovaikutuksesta, sillä psyykkinen hyvinvointi on perustavanlaatuisesti sosiaalista (Weare 2000, 12, 20; Karila-Hietala ym. 2013). Näin ollen psyykkisen hyvin-

voinnin kannalta on tärkeää, että yksilöllä on taito muodostaa kestäviä ja terveitä ihmissuhteita. Sosiaalisten taitojen harjoittelu edistää mielihyvää tuottavien ihmissuhteiden muodostumista. Tällaiset ihmissuhteet taas luovat yksilöä ympäröivästä suotuisan mielenterveyttä ajatellen. (Weare 2000, 27.) Myös yhteiskunnallisilla olosuhteilla, kuten oikeudenmukaisuudella, vaikuttamismahdollisuuksilla ja ihmisoikeuksien kunnioittamisella, on olennainen merkitys mielenterveyden kannalta. Näin ollen psyykkistä hyvinvointia voidaan tarkastella kokonaisuutena, joka rakentuu yksilöllisistä tekijöistä ja kokemuksista, sosiaalisesta tuesta ja muusta vuorovaikutuksesta, yhteiskunnallisista rakenteista ja resursseista sekä kulttuurisista arvoista. (Karila-Hietala ym. 2013, 13, 16.)

*Patologinen näkökulma.* Monet ovat tottuneet pitämään psyykkinen terveys - käsitettä kiertoilmauksena tai synonyymina psyykkiselle sairaudelle tai pahoinvoinnille (mental illness) (Weare 2000, 11–12; MacDonald 2006, 8–9), mikä voi johtaa pohtimaan psyykkisen terveyden käsitettä psyykkiseen pahoinvointiin liittyvien käsitteiden, kuten masennuksen, skitsofrenian tai itsemurhan kautta. Psyykkistä terveyttä on niin kauan totuttu pitämään psyykkisen sairauden kiertoilmauksena, että sitä voi olla vaikea ajatella pohtimatta psyykkiseen sairauteen liittyviä pelkoja, myyttejä ja arvoja. Psyykkistä terveyttä ja psyykkistä sairautta voidaankin tarkastella patogeenisestä näkökulmasta. Tästä näkökulmasta psyykkinen terveys ja psyykkinen sairaus nähdään jatkumona, jonka toisessa päässä on psyykkinen terveys ja toisessa päässä psyykkinen sairaus. Patogeenisessä näkökulmassa voidaan väittää, että psyykkinen terveys on vain psyykkisen sairauden poissaoloa, mikä voi johtaa ajattelemaan, että sairauksien parantaminen ja ennaltaehkäiseminen ovat parhaita tapoja edistää terveyttä. Painopiste on siis sen pohdimisessa, mikä tekee ihmiset sairaiksi sen sijaan, että tarkasteltaisiin sitä, mikä tekee ihmiset terveiksi. Psyykkisellä terveydellä voidaan kuitenkin väittää olevan vähän, jos lainkaan, tekemistä psyykkisen sairauden kanssa, joten humanistisempi ja positiivisempi näkökulma psyykkiseen terveyteen on tarpeen. (MacDonald 2006, 8–9.) Psyykkinen hyvinvointi voidaankin nähdä kokonaisuudessaan hyvänä vointina ja selviytymismahdollisuuksina arjessa, eikä vain yksipuolisesti sairauksien puutteena (THL2 2014). Harmittavaa on, että kun keskustellaan hyvinvoinnista ja siihen liittyvistä uhkista, aloitetaan ei-toivotun ilmiön ehkäiseminen vasta, kun se on tapahtumaisillaan tai jo parhailaan käynnissä (Ahtola 2016, 17).

Vaikka positiivinen näkökulma psyykkiseen terveyteen onkin kaivattu, ajoittainen ahdistuneisuus, riittämättömyyden tunne, alakuloisuus ja jopa diagnosoidut mielenterveyden häiriöt kuuluvat myös normaaliin mielenterveyteen ja elämään. Erityisesti nuo-

relle tunteiden ja mielialojen vaihtelut ovat täysin normaalia elämää. (Erkko & Hannukkala 2013, 29, 169.) Näin ollen yksilöllä voi olla arjessaan salutogeenisiä, eli terveyttä painottavia ja positiivisia tekijöitä, vaikka hänellä esiintyisikin samaan aikaan sairautta tuottavia patogeenisiä tekijöitä (Kaleva & Valonen 2013, 676). Tätä näkökulmaa puoltaa myös Nurmen, Sillanpään ja Hannukkalan (2014) esittelemä mielenterveyden kaksikulotteinen malli, jossa mielenterveyttä ja -sairautta tarkastellaan erillisinä ulottuvuuksina yksilön arjessa – näin ollen molemmat voivat esiintyä samanaikaisesti. Vaikka yksilöllä olisi psyykkisen hyvinvoinnin saralla häiriöitä tai sairauksia, voi hän silti vahvistaa omaa psyykkistä hyvinvointiaan. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 19.)

*Voimavarakeskeinen näkökulma.* Psyykkinen hyvinvointi on keskeisessä roolissa yksilön jokapäiväisessä arjessa, jossa se näyttäytyy positiivisessa mielessä voimavarana (THL2 2014). Nykyään painopiste on siirtynyt psyykkisen sairauden tarkastelusta ottamaan huomioon positiivisen hyvinvoinnin, ja mielenterveys nähdään terveyden osana ja keskeisenä hyvinvointiin vaikuttavana voimavarana. Tämä voimavarakeskeinen näkökulma on salutogeeninen eli terveyttä painottava ja positiivinen, ja psyykkisen hyvinvointia voidaan tästä näkökulmasta edistää muutenkin kuin ehkäisemällä psyykkistä sairautta. (Weare 2000, 17; Karila-Hietala ym. 2013; Nurmi ym. 2014, 18.) Psyykkistä hyvinvointia edistävät siis esimerkiksi lisääntynyt onnellisuus, itsearvostus, vireys, toisista huolehtiminen ja saavutukset (Weare 2000, 17).

Mielenterveys on ihmisen hyvinvoinnin ja terveyden olennainen osa-alue (Erkko & Hannukkala 2013, 29; Karila-Hietala ym. 2013, 5), jolla tarkoitetaan yksilön kokemusta hyvinvoinnista ja tasapainoista (Erkko & Hannukkala 2013, 29). Mielenterveyden kahtena ulottuvuutena voidaan pitää psyykkisen hyvinvoinnin määrää (onko sitä paljon vai vähän) ja mielenterveyden häiriötä (onko häiriöitä vai ei), ja yksilöllä voi esimerkiksi olla paljon psyykkistä hyvinvointia, vaikka hänellä olisi mielenterveyden häiriö. Mielenterveyttä voidaan pitää voimavarana ja elämäntaitona, joka on apuna erilaisten tilanteiden ja arjen haasteiden kohtaamisessa. Mielenterveystaitoja vahvistamalla voidaan edistää sairauksista selviämistä ja toipumista, ja niiden opettelu on mahdollista missä iässä tahansa. (Karila-Hietala ym. 2013, 5, 14.) Mielenterveyttä voi edistää ja ylläpitää muun muassa syömällä terveellisesti, liikkumalla ja nukkumalla sopivasti, tekemällä mielekkäitä asioita ja olemalla ihmisten kanssa tekemisissä. Olennaista on, että mielenterveyttä vahvistetaan päivittäin sitä tukevilla asioilla. (Erkko & Hannukkala 2013, 29.)

Kun arvioidaan kirjallisuudessa esitettyjä erilaisia määritelmiä, psyykinen terveys näyttää siis koostuvan pääasiassa piirteistä, käyttäytymisestä, taidoista sekä kyvyistä. Tällaisia ovat esimerkiksi taito elää tuotteliaasti, kyky elää elämää täysillä, taito välittää toisista ja rakastaa, kyky ihmissuhteisiin, kyky työskennellä ja tehdä yhteistyötä muiden kanssa, tehokkuus sekä kyky henkilökohtaiseen kehitykseen ja kasvuun. Myös sosiaalinen itsenäisyys, identiteetti ja yksilöllinen luovuus ovat hyvän mielenterveyden tunnusmerkkejä. Erilaiset emootioihin ja tunteisiin liittyvät asiat, kuten kyky ja halu tunteiden ilmaisemiseen ja vuorovaikutukseen, onnellisuus, tyytyväisyys, emotionaalinen sitkeys, ahdistuksen hallinta, pätevyyden tunne sekä luottamuksen tunne, näyttäisivät olevan tärkeitä psyykkisen terveyden kannalta. Tärkeitä mielenterveyden kannalta ovat myös keinot vaikeuksien voittamiseksi, kyky kohdata menetyksiä, valmius elämän muutoksiin, todellisuuden taju ja elämän merkityksellisyyden kokeminen. (MacDonald 2006, 12–13; Karila-Hietala ym. 2013, 12.) Kun halutaan tukea ja edistää mielenterveyttä, on tärkeää vahvistaa positiivista mielenterveyttä (THL 2014).

*Elämään myönteisesti suhtautuva nuori* on aktiivinen, harrastaa itselleen mielekkäitä asioita ja pitää huolta sosiaalisesta verkostostaan. Hän osaa myös levätä, rauhoittua ja ladata voimia. Jos taas nuorelta puuttuu mielekkyys arjesta ja halu tehdä asioita, on syytä huoleen. Tällaisia merkkejä ovat muun muassa harrastuksista luopuminen, lintsaaminen, oman terveyden laiminlyöminen ja kaveriporukasta vetäytyminen. Nuori on otettava aina vakavasti, jos aikuisella herää vähäinenkin huoli hänestä. On väärin jättää lapsi tai nuori yksin ongelmien kanssa, sillä hänellä on aina oikeus saada aikuiselta apua. Pahimmillaan lapsen tai nuoren poikkeava käyttäytyminen voi olla merkki jostain vakavammasta mielenterveyden häiriöstä, kuten esimerkiksi masennuksesta, paniikkihäiriöstä, syömishäiriöstä, itsetuhoisuudesta tai hallitsevasta riippuvuudesta. (Erkko & Hannukkala 2013, 169–187.)

Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisten välittävää läsnäoloa ja huomiota mielenterveytensä tueksi. Tarkasti ajateltuna lapsen hyvinvoinnin tukeminen alkaa jo siitä, kun äiti tulee raskaaksi. Arkeen liittyvät rutiinit ja rytmit niin koulussa kuin kotona ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta arjessa pysyisi kultainen keskitie ja terve tasapaino. Lapsen ja nuoren ravinnosta ja ruokailusta on pidettävä huolta ja katsottava, että hän syö riittävästi, monipuolisesti ja tasapainoisesti sekä yhdessä muiden kanssa. Lapset ja nuoret tarvitsevat myös omaa vapaa-aikaa, ihan vain olemiseen, jottei arki kävisi liian uuvuttavaksi ja kiireiseksi. Aikuisen olisi myös hyvä muistuttaa ja antaa esimerkkiä siitä, ettei aina tarvitse onnistua asioissa viimeisen päälle. (Ahtola 2016, 17; Erkko & Hannukkala

2013, 33–34.) Hyväksytyksi tulemisen tunne ja riittävän hyvä itsetunto ovatkin mielen-terveyttä suojaavia tekijöitä (Karila-Hietala ym. 2013, 19).

Ihmissuhteiden osalta lapsia ja nuoria olisi hyvä rohkaista puhumaan omista ajatuksistaan ja ilmaisemaan tunteitaan muille (Erkko & Hannukkala 2013, 33–34), sillä myönteiset varhaiset ihmissuhteet vahvistavat mielen-terveyttä (Karila-Hietala ym. 2013, 19). Huolten ja asioiden jakaminen esimerkiksi jonkun luotettavan aikuisen tai ystävän kanssa helpottaa lapsen ja nuoren kantamaa murhetaakkaa. Liikunta on lapsille ja nuorille erittäin tärkeää mielen-terveyden kannalta, ja ympäröivien aikuisten olisi hyvä käydä heidän kanssaan läpi erilaisia liikuntamuotoja. On kuitenkin tärkeää, että yksilö itse kokee nauttivansa harrastamastaan liikunnasta. Myös kaikenlainen luova tekeminen ja monipuoliset harrastukset tuottavat mielihyvää. Siksi olisikin tärkeää, että yksilön jokaiseen päivään mahtuisi jotain hauskaa ja virkistävää tekemistä. (Erkko & Hannukkala 2013, 33–34.)

Tässä tutkimuksessa keskityn psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueista erityisesti *psyykkiseen jaksamiseen*. Kun koulussa pyritään edistämään psyykkistä, emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia, ei ole kyse vain kiusaamisen, onnettomuuksien, väkivallan ja konfliktien ehkäisemisestä. Siihen kuuluvat myös esimerkiksi kannustaminen rakastamaan, olemaan iloinen, täynnä elämää ja energinen, saavuttamaan tavoitteita ja huolehtimaan toisista. (Weare 2000, 17.) Koululaisen on haasteellista oppia uusia asioita, jos hän tuntee itsensä vihaiseksi, surulliseksi tai muuten kiihtyneeksi. Kun oppilaat voivat koulussa hyvin, vaikuttaa se heidän koulumenestykseensä. Näin voidaan varmasti tukea oppilaiden psyykkistä jaksamista koulussa.

## 2.2 Psyykkinen jaksaminen

Jaksamiselle ei Korpelan (2005, 61) mukaan ole olemassa yhtä määritelmää, joka olisi yleisesti hyväksytty. Yhtenä jaksaminen-termin englanninkielisenä vastineena voidaan pitää termiä *stamina* eli *sisukkuus*. *Sisukkuus* voi olla joko fyysistä (*physical stamina*) tai psyykkistä (*mental stamina*). *Sisukkuus* voidaan määritellä voimaksi tai ominaisuudeksi sietää tai vastustaa stressiä tai vaikeuksia. Jaksaminen voisi myös käsitteenä kuvata henkilön pyrkimyksiä saavuttaa jotain ennustettavasti ja itsepintaisesti. Jaksaminen liittyy pitkäkestoisuuteen ja pysyvyyteen, jatkumiseen/jatkamiseen, tauon pitämiseen sekä pysähtymiseen/lopettamiseen. (Korpela 2005, 61–62.)

Jaksaminen on myös yhteydessä toimintakyky-käsitteeseen, joka jaetaan yleensä psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Korpela 2005, 62). Ruoppila (2008, 401) määrittelee psyykkisen toimintakyvyn “kyvyksi suoriutua erilaisista älyllisistä ja muuta henkistä ponnistelua vaativista tehtävistä”. Siihen kuuluvat tiedonkäsittelytoiminnot, kuten havaitseminen, muistaminen, kielenkäyttö, oppiminen ja ajattelu sekä itseä tiedonkäsittelijänä koskevat käsitykset, oman toiminnan suunnittelu ja toteutus ja arviointi sekä oman toiminnan perusteet. Toimintakyky on sidoksissa kontekstiin, sillä siihen kuuluu yksilön ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutussuhde. (Ruoppila 2008, 401.)

Jaksamiseen liittyy myös resilienssi, joka tarkoittaa kestävyyttä tai joustavuutta vastoinkäymisiä kohdattaessa. Jaksaminen voidaan ymmärtää myös väsymyksen tai sairauden vastustuskapasiteetiksi. Jos ihmisellä ei ole kapasiteettia vastustaa sairautta tai väsymystä, voi seurauksena olla työuupumus ja sen seurauksena jopa burnout, masennus ja mielenterveydelliset ongelmat. (Korpela 2005, 62.) Ahvenniemi (2013) määrittelee jaksamisen työssä jaksamiseksi, joka tarkoittaa toimintakykyä, työkykyä ja työhyvinvointia. Jaksaminen niin työelämässä kuin koulutyössäkin voidaan nähdä koostuvan henkilön psyykkisestä ja fyysisestä tilasta sekä valmiudesta ottaa vastaan uusia haasteita tai jatkaa työskentelyä (Korpela 2005, 62). Se on nykyään entistä tärkeämpää yksilön hyvinvoinnille, kun elinikä ja työurat ovat pidentyneet. Jaksamista edistävät esimerkiksi terveelliset elämäntavat, kuten riittävä liikunta, päihteettömyys ja terveellinen ravinto, sekä positiivinen asenne. Jaksamisen kannalta ovat tärkeitä myös henkilön oma näkemys ja kokemus työstä. (Hirvensalo, Yang & Telama 2011, 69–70.) Vaikka jaksamista on tutkittu pääasiassa työssä jaksamisen näkökulmasta, samat asiat ovat todennäköisesti tärkeitä myös koulutyötä ajatellen. Ihmisille on todistettu mahdollista oppia taitoja, asenteita ja tietoja, jotka auttavat olemaan psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti terveempiä, tulemaan paremmin toimeen muiden kanssa sekä olemaan onnellisempia. Tämän vuoksi kouluissakin on tärkeää toteuttaa myös sosiaalista ja emotionaalista kasvatusta. (Weare 2000, 9–10.) Myönteiset koulukokemukset ja hyvä kouluviihtyvyys liittyvät paremmaksi koettuun terveyteen sekä hyvinvointiin, kun taas negatiiviset koulukokemukset liittyvät häiriökäyttäytymiseen ja huonommaksi koettuun terveyteen (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 6).

Psyykkiseen jaksamiseen vaikuttavat siis monenlaiset tekijät. Tässä tutkimuksessa käsittelen näistä tekijöistä erityisesti keskittymiskykyä, väsymystä ja stressiä.

### 2.2.1 Keskittymiskyky

Tarkkaavaisuus on kykyä ohjata itse omaa havaitsemista ympäristön piirteisiin, jotka ovat tehtävän tai tilanteen kannalta olennaisia, sekä kykyä valita soveltuvat toimintatavat. Tarkkaavaisuus on aina osana jotakin muuta toimintaa ja ilmeneekin jonkin toisen toiminnan parantuneena tehokkuutena tai tuloksena. Se ei siis ole itsenäinen toiminto. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 173.) Tarkkaavaisuus-termi onkin hyvin moniulotteinen, sillä se viittaa moniin erilaisiin psykologisten prosessien tasoihin ja tyyppeihin. Näihin prosesseihin kuuluvat prosessit aina biologisesta valppaudesta tai varuillaan olosta korkean tason tietoiseen tarkkaavaisuuteen asti. (Moran 2012.)

Neuropsykologisesta näkökulmasta tarkkaavaisuuden kehittymiseen on yhteydessä aivojen etuosien kypsyminen sekä neurokemiallisten järjestelmien kehittyminen. Tarkkaavaisuutta voidaan kuvata eräänlaisena jatkumona, joten on vaikeaa löytää objektiivista ja selkeää kriteeriä sille, millaista tarkkaavaisuuden tulisi olla missäkin iässä. Näin ollen esimerkiksi tarkkaavaisuushäiriölle ei ole yksiselitteistä määritelmää. (Ahonen ym. 2008c, 173–174.)

Vaikka tarkkaavaisuuden käsitettä kuvaa sen useiden merkitysten vuoksi terminologinen sekavuus, on psyykkistä ponnistelua, *keskittymiskykyä*, pidetty jo yli sata vuotta tärkeänä tarkkaavaisuuden ominaispiirteenä (Moran 1996, 40–41) ja yhtenä tarkkaavaisuuden ulottuvuuksista, joista muita ovat valikoiva havainnointi ja jaettu tarkkaavaisuus (Moran 2012).

*Keskittymiskyky* kuvaa kykyä keskittää psyykinen ponnistelu tiettyyn kohteeseen, keskittyä meneillään olevaan tehtävään ja jättää tehtävää häiritsevät tekijät huomioimatta (Moran 1996, 39). Se on elintärkeä missä tahansa taitoa vaativassa suorituksessa onnistumisessa. Keskittymiskyvyssä on oleellista psyykkisen työskentelyn kohdistaminen harkitusti asioihin, jotka ovat tärkeimpiä missäkin tilanteissa. Jos keskittymiskyvyn niin sanotusti menettää jossakin tilanteessa, tarkkaavaisuus kohdistuu asioihin, jotka ovat poissa omasta kontrollista, liian kaukana tulevaisuudesta tai epäoleellisia käsillä olevaa tehtävää ajatellen. Häiriötekijöitä voi olla sekä sisäisiä, esimerkiksi jokin huomion vievä tunne, kehon tuntemus, ajatus tai haave, että ulkoisia, ympäristöön liittyviä. (Moran 2012.)

Ennen kouluikää lapsen kyvyssä tarkkaavaisuuteen tapahtuu suuri muutos, sillä lapsi siirtyy aikaisemmasta ulkoisen ympäristön rakenteesta riippuvaisesta ja eriytymättömästä tarkkaavaisuudesta kohti entistä parempaa kykyä kontrolloida omaa suuntau-



tumistaan ja suhdettaan ympäristöön. Kun lapsi kehittyy, hän oppii entistä paremmin erottamaan tehtävien ja tilanteiden olennaisia elementtejä kilpailevista ärsykkeistä huolimatta. Näin tulee mahdolliseksi toimia paremmin näiden elementtien vaatimalla tavalla ja kyky säädellä itse omaa tarkkaavaisuutta paranee. (Ahonen ym. 2008c, 173–174.)

Moran (2012) esittelee artikkelissaan viisi tehokkaan keskittymiskyvyn kannalta tärkeää periaatetta taitoa vaativassa suorituksessa. Ensimmäinen periaate on päättää keskittyä suoritukseen ja valmistautua keskittymään, sillä keskittyminen ei vain tapahdu itsestään. Toisen periaatteen mukaan kannattaa keskittyä tietoisesti vain yhteen ajatukseen kerrallaan. Kolmanneksi on tärkeää tehdä juuri sitä, mitä ajattelee, sillä se kertoo todellisesta keskittymisestä asiaan. Neljäs periaate on keskittyminen vain tekijöihin, jotka ovat omassa kontrollissa. Viimeisen periaatteen mukaan on tärkeää keskittää huomio ulospäin toimintoihin eikä sisään päin omiin epäilyksiin, jos hermostuu tai kokee ahdistusta. Näin voidaan välttää turha itsekriittisyys ja ylivarovaisuus, omiin pelkoihin keskittyminen. (Moran 2012.)

Aron, Närhen ja Räsänen (2004) mukaan *lapsen* tarkkaavaisuutta voidaan tarkastella kolmesta eri lähtökohdasta. Ensinnä voidaan tarkastella, kuinka lapsi käyttäytyy erilaisissa tilanteissa, ja pohtia, miten käyttäytyminen poikkeaa saman ikäisten käyttäytymisestä. Tässä tarkkaillaan samanaikaisesti lapsen käyttäytymistä suuntaavia ympäristötekijöitä ja lapsen omia käyttäytymisen tarpeita ja motiiveja. Toiseksi voidaan tarkastella tarkkaavaisuutta kognitiivisena tapahtumana eli sitä, miten lapsi pitää yllä vireystilaansa ja tarkkaavaisuuttaan. Lisäksi tarkastellaan sitä, miten hyvin lapsi kykenee valitsemaan ympäristöstään olennaisia asioita tarkkaavaisuuden kohteeksi ja ponnistelemaan niiden parissa aktiivisesti. Jotta lapsi voisi olla tarkkaavainen, pitää hänellä olla sopiva vireystila sekä keinot ylläpitää sitä. Siksi esimerkiksi väsymys ja huolet vaikuttavat heti koettuun vireystilaan ja näin myös keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen. Kolmas näkökulma pohjautuu tiedon hankintaan ja käsittelyyn liittyvään toimintaan, johon liittyy muun muassa tarkkaavaisuuden ylläpitäminen ja kohdentaminen. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 150–151, 154.)

### 2.2.2 Väsymys

Väsymystä voidaan tarkastella Thayerin (2003) mielialojen jaottelun perusteella. Kun ihminen on tyynen energisyyden tai jännittyneen energisyyden tilassa, hänellä on korkea energiataso. Jännittyneen väsymyksen tilalle taas on tyypillistä väsymystila, johon

liittyy myös ahdistuksen tunne sekä energian kulumisen loppuun. Tämän tilan vahvistama stressin kokemus voi johtaa unettomuuteen ja ärtyisyyteen, jolloin puhutaan uupumuksesta. Tyyni väsymys taas on räsytystä seuraava normaali tila, joka on tyypillinen esimerkiksi liikunnan tai kovan ponnistelun jälkeen. Tällainen väsymys ei tunnu pahalta. (Ojanen & Liukkonen 2013, 239–240.)

Väsymykseen yhteydessä oleva koulu-uupumus voidaan nähdä oppilaiden psyykkisen jaksamisen negatiivisena puolena. Salmela-Aro (2011) esittää, että koulu-uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka liittyy koulunkäyntiin. Se voi ilmetä uuvuttavana väsymyksenä, opiskeluun liittyvinä katkeruuden kokemuksina sekä riittämättömyyden tunteina. (Salmela-Aro 2011, 3.) Koulun voidaan sanoa olevan nuorten työtä, ja liiallinen kuormittuneisuus koulussa saattaa johtaa koulu-uupumukseen, mikä voi vaikeuttaa oppimista ja vaikuttaa hyvinvointiin ja terveyteen (Kämppi ym. 2012, 10).

WHO-Koululaistutkimuksen (Kämppi ym. 2012, 35) tulosten mukaan vuonna 2010 26 prosenttia suomenkielisten peruskoulujen yleisopetuksen 5.- luokkalaisista, 45 prosenttia 7.- luokkalaisista ja 61 prosenttia 9.- luokkalaisista piti koulutyötä paljon tai jonkin verran kuormittavana. Väsyttäväksi koulutyön arvioi vuonna 2010 joka toinen seitsemäsluokkainen ja kaksi kolmasosaa yhdeksäsluokkalaisista. (Kämppi ym. 2012, 47.) Vastaavasti vuonna 2006 WHO-Koululaistutkimuksessa selvitettiin suomenkielisten koulujen 5.-, 7.- ja 9.-luokkalaisten kokemuksia koulutyön rasittavuudesta. Tutkimuksen mukaan vuonna noin 40 prosenttia kaikista oppilaista koki, että rasittui koulutyöstä jonkin verran tai paljon, ja yläluokkien oppilaat kokivat koulutyön rasittavana useammin kuin viidesluokkalaiset. 5.-luokkalaisista koulutyön koki jonkin verran tai paljon rasittavaksi 30 prosenttia, 7.-luokkalaisista 38 prosenttia ja 9.-luokkalaisista noin puolet. Lisäksi tutkimuksen mukaan valtaosa tutkituista suomenkielisten koulujen 5.-, 7.- ja 9.-luokkalaisista koki, että heidän oma terveytensä oli erinomainen tai hyvä. Vain hyvin harva oppilas koki terveytensä huonoksi. Kuitenkin 9.-luokkalaisista tytöistä noin yksi seitsemäsosa ja pojista yksi kymmenesosa koki, että oma terveys oli korkeintaan kohtalainen. Pojista terveytensä koki erinomaiseksi 5. luokalla 36 prosenttia, 7. luokalla 29 prosenttia ja 9. luokalla 26 prosenttia. Tyttöillä vastaavat osuudet olivat 5. luokalla 31 prosenttia, 7. luokalla 19 prosenttia ja 9. luokalla 16 prosenttia. (Kämppi ym. 2008, 48, 53.)

Koulu-uupumukseen on suhtauduttava vakavasti, sillä uupumus ja masentuneisuus ovat jossain määrin pysyviä ilmiötä – pitkään jatkuessaan koulu-uupumus voi joh-

taa masennukseen, ja erityisesti nuorten masentuneisuus on räjähdysmäisesti yleistynyt viime vuosien aikana. Keskeiset tekijät koulu-uupumuksen synnyttäjinä ovat oppilaan motivaatioon linkittyvät asiat ja toisaalta oppilaan sosiaalinen ympäristö – koulu, koti ja kaverit. (Salmela-Aro 2011, 3.)

*Väsymys ja uni.* Nupposen (1993, 62) mukaan riittävä uni on suorituskyvyn, terveyden ja hyvinvoinnin lähde. Jos uni on riittämätöntä, siitä seuraa päiväsaikaan väsymystä, suorituskyvyn heikkenemistä sekä muuten epämiellyttävää oloa. Uni on sekä fysiologisesti että psykologisesti aktiivinen tila. Jokainen ihminen tarvitsee minimimäärän yhtäjaksoista unta viidestä yhdeksään tuntia sekä siihen kuuluvia unen eri vaiheita. Hyvin nukuttujen öiden psykologinen seuraamus on vireyden tunne. (Nupponen 1993, 62, 65.) Jos taas nukkumiseen käytetään unentarvetta vähemmän aikaa, on seurauksena univelkaa ja tätä kautta väsymystä, jotka ovat haitaksi sekä aivojen toiminnalle että elimistön puolustusjärjestelmälle ja kehon energia-aineenvaihdunnalle. Aivojen toiminnassa unen puute haittaa etenkin muistia ja oppimista, keskittymiskykyä, mielialan säätelyä ja toiminnanohjausta. (Härmä ym. 2011, 82; Härmä, Hublin, Kukkonen-Harjula, Kronholm, Paunio, Puttonen & Stenberg 2011, 79.)

WHO-Koululaistutkimuksen (Kämppe ym. 2008) mukaan vuonna 2006 noin 30 prosenttia suomenkielisten koulujen viides- ja seitsemäsluokkalaisista pojista ja lähes 40 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista pojista koki viikoittaisia vaikeuksia päästä uneen. Tyttöillä vastaavat osuudet olivat viidesluokkalaisilla 30 prosenttia ja seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisilla noin 40 prosenttia. 26 prosenttia kaikista oppilaista raportoi heräilevänsä yöllä viikoittain. Kouluaamuina koki väsymystä vähintään neljä kertaa viikossa seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista noin joka kolmas ja viidesluokkalaisista joka viides, ja yläluokilla tytöt kokivat aamuväsymystä useammin kuin pojat. (Kämppe ym. 2008, 59–60, 62.)

Riittävä uni on hyvinvointimme ja toimintakykymme kivijalka. Se antaa elimistölle sen kaipaamaa lepoa, mutta myös auttaa käsittelemään aktiivisesti päivän tapahtumia ja uutta informaatiota. Jotta oppisimme ja pystyisimme muistamaan asioita, meidän tulee saada hyvää unta. Kognitiivisten toimintojen, kuten muistin, tarkkaavaisuuden ja oppimisen, optimaalisen tason kannalta uni onkin elintärkeää ja välttämätöntä. (Katajainen, Lipponen & Litovaara 2012, 31; Shochat, Cohen-Zion & Tzischinsky 2014, 80.)

Koettu vireys ja sen säilyminen päivän mittaan on tiiviissä yhteydessä koettuun hyvinvointiin. Vireyden puute aiheuttaa alakuloisuutta ja masentuneisuuden tunnetta. Ärtynisyys, hermostuneisuus ja hajamielisyys ovat yleisiä väsymyksestä johtuvia seu-

rauksia. Lisäksi fyysisiä ja psyykkisiä paineita on vaikeampi sietää, mistä seuraa jatkuvaa uupumusta, ahdistuneisuutta, stressaantuneisuutta ja jopa fyysisiä oireita, kuten särkytiloja. Unen häiriintyminen on myös yhteydessä keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen, täsmällisyyteen ja valppauteen. (Nupponen 1993, 67.) Koululaisilla unen puute ja väsymys saattavat johtaa esimerkiksi yliaktiivisuuteen, aggressiiviseen käytökseen, tarkkaavaisuushäiriöihin ja sosiaalisiin ongelmiin. Myös psyykkiset ja sosiaaliset häiriöt saattavat toisaalta johtaa unihäiriöihin. (Salonen, Aromaa, Rautava & Suominen 2004, 564.)

Riittävä uni vaikuttaa siis hyvinvointiin positiivisesti. Hyvää unta voi edesauttaa esimerkiksi tasaisella, rytmitetyllä ja säännöllisellä päivärytmillä. Virikkeellisen ja toimeliaan päivän jälkeen unen REM-vaihe on aktiivisempi kuin silloin, jos päivä olisi vietetty psyykkisesti ja fyysisesti passiivisesti. Myös säännöllisellä liikunnan harrastamisella on unen laatua parantava vaikutus, joka kohdistuu erityisesti syvään uneen. (Nupponen 1993, 69, 71.) Myös Pesola (2013, 71) huomauttaa, että aktiivisella arkiliikunnalla ja unella on positiivinen yhteys.

On kuitenkin huolestuttavaa, että nuorten myöhempään nukkumaan meneminen, lyhyet ja häiriintyneet unijaksot, nukahtamisvaikeudet, riittämätön uni, unettomuus ja päiväaikainen väsymys ovat yleistyneet (Paavonen ym. 2008, 1393; Schochat ym. 2014, 75). Vuoden 2014 WHO-Koululaistutkimuksessa 11–15-vuotiaiden nuorten yöunen pituus oli sitä lyhempi, mitä vanhemmista oppilaista oli kyse (ks. Tynjälä & Kannas 2015, 4). Lasten ja nuorten keskimääräisen yöunen pituuden lyheneminen on merkittävä ongelma kansanterveydenkin kannalta (Paavonen ym. 2008, 1393).

### 2.2.3 Stressi

Alunperin stressireaktion tarkoitus oli auttaa selviytymään uhkaavista ja vaarallisista tilanteista, jotka liittyivät usein fyysiseen uhkaan tai vaaraan, jolloin täytyi “taistella tai paeta”. Nykyajan stressi on erilaista, sillä stressin aiheuttajat ovat usein henkisiä, pitkäkestoisia ja vaikeammin tunnistettavia. Jatkuva stressi ajaa elimistön jatkuvaan hälytystilaan ja taisteluvالميuteen, mikä pitkällä tähtäimellä kuormittaa ja uuvuttaa elimistön voimavarat loppuun. (Katajainen ym. 2012, 35.)

Stressillä on tärkeä rooli monien ihmisten elämässä. Sekä psyykkisen että fyysisen hyvinvoinnin kannalta on merkittävää, kuinka paljon kokee stressiä ja kuinka pystyy hallitsemaan sitä. (Pervin 2003, 355; Katajainen 2012, 35–36.) Lazaruksen (Lazarus

1996, Lazaruksen & Folkmanin 1984, 11–12 mukaan) mukaan stressiä voidaan pitää organisatorisena käsitteenä, jonka avulla monia eläinten ja ihmisten sopeutumisen kannalta tärkeitä ilmiöitä voidaan ymmärtää, joten stressi on monista prosesseista ja muutujista koostuva kategoria. Psykologinen stressi voidaan määritellä yksilön arvion mukaan hänen resurssinsa ylittäväksi tai kuluttavaksi ja hyvinvointinsa vaarantavaksi suhteeksi ympäristöön. Tällöin huomioidaan sekä ympäristön tapahtumien luonne että yksilön erityispiirteet. Yksilön kognitiivisesta arvioinnista riippuu, kokeeko hän jonkin tilanteen stressaavana vai ei. (Lazarus & Folkman 1984, 21.) Primaariarviossa yksilö kysyy itseltään, hyötyykö hän vai onko hän vaikeuksissa nyt tai tulevaisuudessa ja miten. Sekundaariarviossa yksilö pohtii, voiko tilanteeseen vaikuttaa jotenkin erilaisilla selviytymiskeinoilla. Stressi voi kehittyä suureksi, jos henkilö tuntee itsensä avuttomaksi selviämään vaatimuksista. Tällöin yksilöstä tuntuu, että harmia tai menetystä ei voi estää tai siitä ei voi selviytyä. Jos yksilön panokset ovat tilanteessa suuret, voi tilanne aiheuttaa huomattavaa stressiä, vaikka henkilö kokisikin pystyvänsä kontrolloimaan tilanteen lopputulosta. (Lazarus & Folkman 1984, 31, 35.)

Stressi on siis monimutkainen ilmiö ja ilmentää räsitusilaa, jossa yksilön tavoitteet ja tarpeet eivät kohtaa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa. Todennäköisimpinä stressin laukaisijoina voidaan pitää liian suuria työmääriä, epävarmuutta, menestymis- ja suorituspaineita, taloudellista tilannetta sekä kiirettä. (Karvonen 2009, 121–122.) Esimerkiksi työstressiä voidaan pitää Robert A. Karasekin malliin perustuen työn vähäisen hallinnan ja työn suurten psyykkisten vaatimusten välisenä suhteena (Hirvensalo ym. 2011, 69). Ojasen (2009, 45) mukaan stressillä kuvataan levottomuuden, uhan, ahdistuksen ja pelon kokemista. Käsitteenä stressi on suhteellisen nuori, ja sanan yleistymisen voi jossain määrin johtua siitä, että se on löytänyt paikkansa ihmisten arkikielessä (Ojanen 2009, 45).

Kokevatko lapset stressiä? Rimpelä (2005) on todennut pitkittäistutkimuksessaan, että vuonna 2003 osa 14–16-vuotiaista nuorista kokivat ainakin yhden stressioireen joka päivä. Myös Weare (2000) myöntää ilmiön: nykyajan yhteiskunnassa lapsia ja nuoria vaaditaan aikuistumaan yhä aiemmin ja aiemmin. Tähän ilmiöön vaikuttavat muun muassa sosiaalinen paine ja -media. Näin ollen nykyajan lapset ja nuoret stressaantuvat ja heillä esiintyy muun muassa ahdistuksen oireita, jotka usein ilmenevät yllättävin tavoin. (Weare 2000, 3–4.) Poijula (2008, 23) esittää, että lapselle on tyypillistä, että hän vetäytyy joko fyysisesti tai psyykkisesti tilanteesta kohdatessaan stressiä. Fyysinen vetäyty-

minen ilmenee esimerkiksi stressaavasta tilanteesta poistumisena ja psyykinen vetäytyminen taas esimerkiksi omaan maailmaan uppoutumisena. (Poiijula 2008, 23.)

Vaikka pitkään jatkunut ja liiallinen stressi useimmissa tapauksissa heikentää yksilön hyvinvointia ja jopa johtaa fyysisen tai psyykkisen sairauden puhkeamiseen, on stressin kokemisella myös myönteisiä vaikutuksia. Myönteinen stressitaso parantaa yksilön suoriutumista, vireystilaa, itsensä ylittämistä ja näin myös kehittymistä. (Karvonen 2009, 122; Katajainen ym. 2012, 35–36.) Työssä koettu stressi vaikuttaa kokemukseen työstä ja työn rasittavuudesta ja tätä kautta hyvinvointiin (Hirvensalo ym. 2011, 69).

Folkmanin ja Lazaruksen stressiteoria selittää jaksamista coping-käsitteellä, joka tarkoittaa stressistä selviytymistä (Korpela 2005, 63). Stressistä selviytymiseen on sekä tunnekeskeisiä että ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja (Folkman & Lazarus 1980, Lazaruksen & Folkmanin 1984, 150 mukaan). Tunnekeskeisiä selviytymiskeinoja ovat emotionaalisen tuskan vähentäminen esimerkiksi vähätteleillä, välttelemällä, etäännyttämällä, positiivisilla vertailuilla, valikoivalla tarkkaavaisuudella ja etsimällä positiivisia arvoja negatiivisista tapahtumista sekä tilanteen merkityksen muuttaminen uudelleenmäärittelemällä. Myös käyttäytymiseen liittyvät strategiat, kuten liikunta, meditaatio, emotionaalisen tuen etsiminen ja vihan purkaminen, kuuluvat tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin. Ongelmakeskeiset selviytymiskeinot taas ovat samanlaisia kuin strategiat, joita käytetään ongelmanratkaisuun. Niihin kuuluvat siis ongelman määrittely, vaihtoehtoisten ratkaisujen luominen, niiden hyötyjen ja haittojen pohtiminen, vaihtoehtoista valitseminen ja toiminta. (Lazarus & Folkman 1984, 150–152.) Ympäristöön keskittyvän ongelmanratkaisuprosessin lisäksi ongelmakeskeisiin selviytymiskeinoihin kuuluvat myös sisänpäin omaan itseen suuntautuneet strategiat. Ympäristöön liittyviä strategioita ovat esimerkiksi ympäristön esteiden, resurssien, prosessien ja paineiden muuttaminen. Omaan itseen suuntautuneet strategiat tähtäävät kognitiivisiin tai motivaationaalisiin muutoksiin. Tällaisia strategioita ovat esimerkiksi muiden mielihyvän lähteiden löytäminen, tavoitteen tai pyrkimyksen tason muuttaminen, uusien taitojen ja menetelmien oppiminen ja uusien käyttäytymisstandardien kehittäminen. (Kahn ym. 1964, Lazaruksen & Folkmanin 1984, 152 mukaan.) Karila-Hietala ym. (2013, 143) muistuttavat, että stressinhallintaa voi opettaa myös lapsille ja nuorille – siinä avainasemassa on stressitilanteiden ja -oireiden havaitseminen hyvissä ajoin, jotta niihin voidaan puuttua varhaisessa vaiheessa ja näin parantaa mahdollisuuksia selviytyä tilanteesta.

Kiireestä on tullut nykyajan trendi ja kunnollisen ihmisen leima. Kiire koetaan kuitenkin ongelmaksi ja taakaksi, ja siihen vedoten on helppo jättää monia esimerkiksi terveyden kannalta tärkeitä asioita tekemättä. Toki kiire sopivassa määrin auttaa meitä suoriutumaan arjen tehtävistä tehokkaammin, mutta liika on aina liikaa. Liika kiire ilmenee muun muassa tekemiemme asioiden laadun heikkenemisenä, ajankäytön tehotomuutena sekä virheiden, tapaturmien, stressin, uupumuksen ja sairastamisen yleistymisenä – ja ennen kaikkea siten, ettemme ehdi huoltamaan fyysistä ja henkistä hyvinvointiamme. On kuitenkin lohdullista ajatella, ettei kiire synny itsestään: se luodaan tekemällä vääränlaisia valintoja. (Katajainen ym. 2012, 26–28.)

Kiireen tunnetta voidaan tarkastella Thayerin mielialojen jaottelun avulla. Thayerin (2003, 90–91) mukaan mielialat voidaan jaotella kahden biopsykologisen alueen ulottuvuuden, energiatason ja mielen jännittyneisyyden tai tyyneyden, mukaan. Todella hyvälle mielialalle on tyypillistä korkea energiataso ja tyyneys, jolloin puhutaan tyyneestä energisyydestä (calm energy). Kun mieliala on huono esimerkiksi masennuksessa, on ihmisellä sitä vastoin matala energiataso ja korkea jännittyneisyys. Tällöin on kyseessä Thayerin jaottelun mukaan jännittynyt väsymys (tense tiredness). Jos ihmisellä on korkea energiataso ja korkea jännittyneisyys, puhutaan jännittyneestä energisyydestä (tense energy). Tyynen väsymyksen (calm tiredness) tila taas on kyseessä silloin, kun ihmisellä on matala energiataso ja matala jännittyneisyys. (Thayer 2003, 91.)

Ojanen ja Liukkonen (2013) ottavatkin tarkasteluun kiireen tunteen Thayerin jaotteluun pohjautuen. Kun ihminen on tyynen energinen, hän on keskittynyt, innostunut ja valmis tehtävien tekemiseen. Ihmisellä ei tällöin ole kiirettä. Jännittyneen energisyyden vallitessa taas ihminen kokee kiirettä, mutta kykenee siitä huolimatta tehokkaaseen toimintaan. Tämä voi johtaa suuriin psyykkisiin kustannuksiin, vaikka esimerkiksi opiskelu sujuisikin hyvin. Ihmisten välillä on eroja siinä, kuinka kauan he kestävät tätä tilaa, ja osa ihmisistä voi jopa kokea tällaisen tilan nautinnollisena. Jännittynyt energisyys voi johtaa ahdistukseen ja väsymykseen, jännittyneen väsymyksen tilaan, jolloin energia on loppuun kulutettu. Tämä taas voi johtaa aikaansaamattomuuteen, asioiden lykkäämiseen ja pitkän ajan käyttämiseen yksinkertaisiinkin asioihin. Tätä kautta stressin kokeminen lisääntyy. (Ojanen & Liukkonen 2013, 239–240.)

Psyykinen hyvinvointi edellyttää, että yksilö kykenee stressin hallintaan, ahdistuksen ja menetyksen käsittelemiseen ja sietämiseen sekä sopeutumaan erilaisiin muutuviin elämäntilanteisiin. Säännöllinen liikunta on avainasemassa, kun halutaan edistää mielenterveyttä, sillä se alentaa stressitasoja, lieventää ahdistusta sekä ehkäisee masen-

nusta. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 79–80). Martikainen (2014) on todennut tutkimuksessaan, että vähän liikkuvilla stressihormoni-kortisolitasot nousivat stressaavan tilanteen jälkeen paljon suuremmiksi verrattuna paljon liikkuvien stressihormoni-kortisolitasoihin. Stressin ja liikunnan yhteydestä kerron enemmän luvussa 3.4.



## 3 VAPAA LIIKUNTA

### 3.1 Vapaan liikunnan määritelmä

Vapaalla liikunnalla tarkoitan tässä tutkimuksessa omaehtoista ja omatoimista liikuntaa. Omaehtoinen liikunta voidaan määritellä liikkumiseksi, jota ihminen harrastaa mielenkiinnosta ja omasta halusta yksin tai muiden kanssa. Omaehtoinen liikunta voi olla myös ohjattua, jolloin se tapahtuu ulkopuolisen valvonnassa. (Ahonen ym. 2008b, 90–91.) Ojanen (2009, 156) lisää, että yksi psyykkisen hyvinvoinnin kohoamisen ehdoista on omaehtoisuus. Liikunnan harrastaminen ei ole mukavaa tai palkitsevaa, jos se pohjautuu jatkuvaan pakonomaisuuteen eikä liikunta hyödytä liikkujaa itseään (Ojanen 2009, 156). Nykänen (1999, 18) jatkaa, että lasten liikunnassa täytyy mennä lasten ehdoilla, ja siihen eivät kuulu menestymisen tarve, saati suorituspainet.

Omatoiminen liikunta taas tarkoittaa itse suunniteltua ja toteutettua liikuntaa, joka tapahtuu itseohjautuvasti (Ahonen ym. 2008b, 91). Ojanen (2009, 169) täydentää kuvausta käyttämällä käsitettä omaehtoinen toiminta, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä asioita, joilla yksilö hakee arkeensa iloa, mielihyvää, vaihtelua, ajan kulua ja mielekkyyttä.

Nupposen (1993, 78) mukaan liikuntaa voidaan pitää yhtenä omatoimisena keinona suojata ja edistää terveyttä. Liikunta vaikuttaa elimistön toimintaan ja sen rakentamiseen, mikä on tärkeää riittävän toimintakyvyn kuin myös sairauksien ehkäisemisen kannalta. Liikunnan fysiologisten seuraamusten kannalta ei ole kovinkaan suurta merkitystä, harrastetaanko liikuntaa työssä tai koulussa vai harrastuksissa, yksin vai muiden kanssa, ohjattuna vai omatoimisesti. (Nupponen 1993, 78.) Kuitenkaan nykypäivänä ei ole riittävää, että liikunta on erillinen osa tai tapahtuma liittymättä muuhun arkeen, sillä nimenomaan arkielämään liittyvän liikunnan osuus on fyysisen terveyden kannalta huomattava (Ojanen ym. 2001, 109). Ojanen (2009, 46) esittää, että nykypäivänä luonnollista liikkumista ei tule tarpeeksi, vaikka liikuntaa harrastettaisiinkin. Siksi mitättömältä tuntuvan pienenkin liikehinnän arvokkuutta ei pidä vähätellä. Pienistä puroista syntyy iso virta.

Miksi nykypäivänä ei sitten liikuta hyvinvoinnin kannalta riittävästi? WHO:n koululaistutkimuksen, jossa tutkittiin koululaisten liikuntatottumuksia, todettiin, että

hieman alle 32 % 7.-luokkalaisista pojista ja noin 17 % tytöistä harrasti liikuntaa vähintään tunnin päivän aikana. Samassa tutkimuksessa todettiin, että Suomessa 64 % 13-vuotiaista pojista sekä 55 % tytöistä osallistuu jonkinlaiseen liikuntaharrastukseen kaksi kertaa tai useammin viikon aikana. (WHO koululaistutkimus 2010.) Lasten ja nuorten vähäisen liikkumisen syinä voidaan pitää muun muassa uupumusta, kiirettä ja huonoa mielialaa. Liikunta pitäisi saada osaksi yksilön elämäntyyliä, sillä tällöin mielialat eivät pääsisi vaikuttamaan liikkeelle lähtemiseen. (Ojanen 2009, 46.) Nupponen kollegoineen esittää tutkimuksessaan liikunnan harrastamattomuuden syiksi muun muassa ajan puutteen, aikaansaamattomuuden, oman liikunnallisuuden vähättelyn, liikunnan hyödyttömyyden sekä liikunnan epämukavuuden ja vaarallisuuden tuntemukset (Nupponen, Penttinen, Pehkonen, Kalari & Palosaari 2010, 71). Myllyniemen ja Bergin tutkimuksessa taas otettiin selvää 7–29-vuotiaiden liikkumattomuuden syistä. 7–9-vuotiaiden kohdalla esiintyi seuraavia syitä: osa ei osaa sanoa miksi ei harrasta liikuntaa, liikuntaa ei jaksata tai halua harrastaa tai ei ole aikaa tai harrastuspaikkaa. Muita mainintoja olivat sairaus tai vamma, se ettei tiedä mitä harrastaisi, liikuntaa harrastamattomat kaverit, harrastuksen kalleus sekä se, ettei pääse kotoa mihinkään. 10–29-vuotiaiden keskuudessa taas syiksi ilmeni muun muassa se, ettei pidä liikunnasta, ajan puute, sopivan liikuntatoiminnan tai liikuntapaikan puuttuminen, liikunnan harrastamisen kalleus, lahjakkuuden puute sekä vamma tai sairaus. (Myllyniemi & Berg 2013, 79.)

Ojanen on tutkimuksissaan todennut, että aktiivisuudella ja mielialalla on yhteys. On kuitenkin vaikea sanoa, vaikuttaako mieliala aktiivisuuteen vai aktiivisuus mielialaan. Joka tapauksessa voidaan sanoa, että aktiivisuus saa aikaan mielialassa positiivisia muutoksia, mikä taas johtaa siihen, että energiaa riittää monenlaisiin asioihin. (Ojanen 2009, 170.)

Ulkoiseen pakkoon perustuva liikunta ei edistä kenenkään hyvinvointia, sillä se voi johtaa mielettömyyden kokemukseen (Ojanen 1999, 10). Liikunnan toteutus on tasanapainoilua ulkoaohjautuvuuden ja omaehtoisuuden välillä. Tiukassa ohjauksessa on vaarana, että liikkujat lakkaa sitoutumasta liikkumiseen. Omaehtoisessa liikunnassa taas osallistuminen voi olla hyvin vaihtelevaa. Jotkut voivat harrastaa omaehtoista liikuntaa todella aktiivisesti, mutta toiset pinnallisesti tai eivät lainkaan. (Ojanen 1999, 11.) Tästä voi päätellä, että osa ihmisistä tarvitsee ohjausta liikuntaan ja osalle taas on mielekkäämpi harrastaa liikuntaa itsenäisesti. Esimerkiksi välituntien aikana osa oppilaista voi kaivata ohjattua liikuntaa ja liikuntavälineitä, kun taas osalle on helppoa itse kehittää mielekästä välituntitoimintaa. Liikuntaa suosivassa kulttuurissa omaehtoinen ja säännöl-

linen liikunta edistää hyvinvointia, joten jokaisen täytyisi saada omat perustelunsa liikuntansa mielekkyydelle, vaikka joissain tapauksissa ulkoinen tuki ja ohjaus onkin tarpeen. (Ojanen 1999, 11.)

Lasten ja nuorten hahmottama aikaperspektiivi on melko lyhyt, joten terveyden edistäminen ei välttämättä ole lapsille ja nuorille innostava tavoite tai motiivi harrastaa liikuntaa. Lapsia ja nuoria voivatkin motivoida harrastamaan vapaata liikuntaa esimerkiksi pätevyyden kokemukset, liikunnallinen yhdessäolo muiden kanssa, viihtyminen ja liikuntataitojen oppiminen. (Laakso 2007, 29.) Nupponen (1993, 86) taas esittää, että lapsuudessa liikkumisen iloa kokevat yleensä ne, jotka kokevat itsellään olevan kavერიpiirin tasoiset tai paremmat edellytykset liikuntaan ja urheilusuorituksiin. Lapset ja nuoret tarvitsisivatkin monipuolisia mahdollisuuksia liikunnan harrastamiseen sekä hyviä kokemuksia innostuakseen harrastamaan liikuntaa (Laakso 2007, 29).

### 3.2 Vapaa-ajan liikunta

Tilastokeskuksen (2009) esittämän ajankäyttötutkimuksen mukaan vapaa-aikaa on se osa vuorokaudesta, joka nukkumisen, ruokailun, ansio- ja kotityön sekä opiskelun jälkeen jää jäljelle. Vapaa-ajasta suurimman osan vie usein harrastus, joka pohjautuu intohimoon, suureen kiinnostukseen jostain asiaa tai kohdetta kohtaan (Ojanen 2009, 168). Myllyniemen ja Bergin mukaan harrastaminen käsitteenä on, ainakin nuorten ja lasten kohdalla, monitulkintainen, sillä joidenkin on vaikea määritellä, mikä toiminta lasketaan harrastamiseksi ja mikä taas ei. Kuitenkin heidän teettämänsä kyselyn mukaan 85 prosentilla lapsista ja nuorista oli jokin harrastus. Vastaaajista 86 prosenttia kertoi harrastavansa jostain liikuntaa, mikä näyttää yhtä yleiseltä kuin ylipäätään jonkin asian harrastaminen. Tämä johtuu siitä, että liikunnan toteuttamista on helpompi määritellä kuin jonkin asian harrastamista. (Myllyniemi & Berg 2013, 39, 59.)

Vapaa-ajan liikuntaa on kaikki työn, opiskelun, koulun ja päivähoidon ulkopuolella tapahtuva liikunnallisesti aktiivinen toiminta (Ahonen ym. 2008b, 92). Varsinkin aikuisväestön fyysinen aktiivisuus perustuu nykyään suurilta osin vapaa-ajan liikuntaan. Vapaa-ajan liikunnassa nousevat esiin liikuntakäyttötymisen sosiaaliset ja psyykkiset ulottuvuudet, ja liikunnan psyykkisiä ja sosiaalisia vaikutuksia voidaankin pitää mielen-terveyden kannalta yhtä tärkeinä tai tärkeämpinä kuin fysiologisia vaikutuksia. (Hirvensalo ym. 2011, 75–76.) Nupposen mukaan säännöllisesti vapaa-ajallaan liikkuvien ihmisten on useissa tutkimuksissa todettu olevan psyykkisesti vakaampia kuin niiden,

jotka eivät vapaa-ajallaan harrasta liikuntaa (Nupponen 81, 1993). Tilastokeskuksen (2009) ajankäyttötutkimuksen mukaan liikuntaan ja ulkoiluun käytetään vuorokaudessa aikaa lähes 40 minuuttia. LIITU-tutkimuksen (2014) mukaan ohjatun vapaa-ajan liikunnan harrastaminen esimerkiksi koulujen kerhoissa ja harjoituksissa liikkuminen ei ollut kovin suosittua, sillä vain noin viidesosa nuorista liikkui koulujen kerhoissa tai harjoituksissa viikoittain. (Suomi, Hämylä & Kokko 2015, 24).

Nupposen ja kollegoiden tutkimuksessa (Nupponen, Penttinen, Pehkonen, Kalari & Palosaari 2010) liikunnan harrastamisen motiiveiksi muotoutuivat liikunnan tarjoama virkistykseen ja rentoutumiseen kokeminen, liikuntaan liittyvät myönteiset kokemukset sekä oman terveyden ylläpitäminen. Liikunnan harrastamisella ja ulkoisilla motiiveilla, kuten kilpailumenestyksellä, liikunnan avulla saadulla hyväksynnällä ja kavereiden liikunnan harrastamisella, ei sen sijaan näyttänyt olevan juurikaan yhteyttä. (Nupponen ym. 2010, 70.)

Lasten toimintamotiiveja kuvataan, varsinkin koulun alkuvaiheessa, hyvin eriytymättömiksi. Lapset elävät hetkessä eivätkä tee kauaskantoisia päämääriä toimintoilleen. Myös lasten sisäistä ja ulkoista motivaatiota on vaikea erottaa, sillä lapset eivät juuri järkeile toimintojaan. Lapsilla itse toiminta toimii motiivina, ja tämä näkyy myös lasten liikunnan harrastamisessa. Myöhemmin lapsuudessa, nuoruuden kynnyksellä, korostuvat kuitenkin sosiaalinen sekä suorituskykyä ja kilpailua korostava motivaatio. Myös liikunnan vaikutuksen ulkonäköön ja jossain määrin myös terveyteen on todettu olevan yhteydessä liikkumismotivaatioon. (Telama, Silvennoinen, Laakso & Kunnas 1989, 36.) Ruoppila (1989, 50) lisää, että varhaisimmassa lapsuudessa leikillä itsessään on suuri motivoinnin merkitys liikunnassa. On kuitenkin huomattava, että fyysinen aktiivisuus vaihtelee sekä leikin eri kehitysvaiheissa että leikin eri muodoissa. (Ruoppila 1989, 50.)

Nupposen ja kollegoiden teettämässä tutkimuksessa yleisimmiksi nuorten aikuisien arkiliikunnan muodoiksi osoittautuivat siivous sekä puutarha- ja pihatyöt. Kaksi kolmesta toteutti työ-, kauppa- ja harrastusmatkansa autoilla. Istumiseen kului vapaa-päivinä noin neljä tuntia. (Nupponen ym. 2010, 111.) Tilastokeskuksen (2009) ajankäyttötutkimuksen mukaan vapaa-aikana katsotaan televisiota, luetaan, ollaan sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa, harrastetaan liikuntaa ja ulkoillaan sekä vietetään aikaa erilaisten harrastusten parissa.

Miettinen (1999) esittää, että lasten ja nuorten urheiluharrastukset lisäävät rohkeutta ja itsevarmuutta, vahvistavat itsetuntoa sekä kasvattavat luonnetta. Lapsuudessa

onnistumisen kokemukset ovat erityisen tärkeitä, sillä ne antavat iloa ja lisää uskoa omaan kykyihin ja mahdollisuuksiin. Kun lapsi menestyy liikuntaharrastuksissaan vapaa-ajallaan, hän menestyy vaivattomammin myös muilla elämän alueilla. (Miettinen 1999, 125–126.) Myös lasten ja nuorten aktiivisuus näyttäisi lisääntyvän sitä mukaa, mitä enemmän harrastuksia heillä on (Myllyniemi & Berg 2013, 7, 37–38).

Myllyniemen ja Bergin kyselyn tulosten perusteella pääosa 7–29-vuotiaista on tyytyväisiä vapaa-aikansa määrään ja monilla heistä on useita vapaa-ajan aktiviteetteja. Tämä on yllättävää ensinnäkin siksi, että vapaa-aikaa pidetään nykypäivänä korkeassa arvossa, ja toiseksi siksi, että kiire, hektisyys ja suoristuskeskeisyys ovat keskeisessä roolissa nyky-yhteiskunnassa. Lisäksi liikunnan harrastamisella ei näyttäisi olevan yhteyttä lasten ja nuorten kokemukseen vapaa-ajan riittävydestä. Kuitenkin nuoret, jotka liikkuvat urheiluseuroissa, kokivat, että heillä on vähemmän vapaa-aikaa. Vastaajilla, jotka eivät harrastaneet liikuntaa, oli vähemmän muitakin harrastuksia. (Myllyniemi & Berg 2013, 7, 37–38, 43.)

### 3.3 Välituntiliikunta

Välituntiliikunnalla tarkoitetaan “koulun oppituntien ulkopuolista eli välituntien aikana tapahtuvaa joko oppilaiden spontaania tai ohjattua liikuntaa” (Ahonen ym. 2008b, 93). Merkittävä osa oppilaiden päivittäisestä liikunta-annoksesta voi koostua välituntiliikunnasta ja koulumatkoista. Lasten ja nuorten liikuntakäyttämisen trendiseurannan (LIITU) mukaan suurin osa viidesluokkalaisista viettivät välitunnit pääasiassa ulkona. Yläkoululaisista enää vain 43 prosenttia ilmoitti viettävänsä välitunnit ulkona. Yläkoululaiset myös istuivat merkittävästi enemmän välituntisin verrattuna alakoululaisiin. (Turpeinen ym. 2015, 57, 63.) Nupposen ja kollegoiden tekemässä tutkimuksessa nuorten aikuisten välitunteihin liittyvät koulumuistot olivat erittäin toiminnallisia ja liikunnallisia – “pää märkänä pelattiin ala-asteen välitunneilta seuraavalle tunnille” (Nupponen ym. 2010, 96). Oppilaat viettävät välitunneilla noin viisi tuntia viikossa, eli lukuvuodessa jopa 200 tuntia (Asanti 2013, 629–630; Turpeinen ym. 2015, 57), ja välituntiliikunnan avulla voidaankin tukea koulupäivän liikunnallistamista. Se tarkoittaa oppilaiden fyysisen aktiivisuuden ja liikkumisen lisäämistä koulupäivään liikuntatuntien lisäksi. Tähän ei kuulu vain ohjattu toiminta, vaan erityisesti oppilaiden omaehtoisen, omista kiinnostuksen kohteista lähtevän liikunnan lisääminen luomalla kouluun liikkumista arvostava ja siihen kannustava kulttuuri. (Asanti 2013, 629–630.)

Jaakkola (2012, 57) esittää, että välituntiliikunnan ja koulumenestyksen välillä on tutkimuksissa (Pellegrini ym. 1995; Jarret ym. 1998; Caterino & Polak 1999; Pellegrini 2002; Barros ym. 2009; Yhdysvaltain terveystalouden laitos 2010) havaittu positiivinen yhteys. Tutkimusten tuloksista ilmenee, että oppilaiden tarkkaavaisuus, keskittymiskyky, käyttäytyminen, aktiivisuus, rauhallisuus, sopeutuminen kouluun sekä sosiaalisen toiminnan laatu parantuivat välituntiliikunnan ansiosta. Mahdollistamalla erilaisia liikunta-aktiviteetteja välitunnin aikana voidaan parantaa välituntien positiivisia vaikutuksia akateemiseen oppimiseen (Jaakkola 2012, 57).

Ahtola (2016) esittää, että koulun toimintakulttuuri on helpommin muokattavissa kuin kotien, joten näin ollen tätä mahdollisuutta ei tulisi jättää käyttämättä. Lisäksi kun yhteiskunnan tavoitteena on vaikuttaa nuorten hyvinvointiin, onnistuu se vaivattomimmin koulussa, sillä siellä tavoitetaan kaikki tulevat sukupolvet. (Ahtola 2016, 14.) Etenkin alakouluissa on monenlaisia mahdollisuuksia hyödyntää välitunteja liikkumiseen (Asanti 2013, 630). Kansainvälisten suositusten mukaan koulussa tapahtuvaa liikuntaa tulisi olla alakoulussa 150 minuuttia viikossa (Valtion liikuntaneuvosto 2015, 6). Fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen koululaisille (Ahonen ym. 2008b, 18) mukaan 7–18-vuotiaiden tulisi liikkua ikään sopivalla tavalla ja monipuolisesti vähintään 1–2 tuntia päivässä. 7–12-vuotiaille suositus on vähintään 1½–2 tuntia ja 13–18-vuotiaille vähintään 1–1½ tuntia päivässä (Ahonen ym. 2008b, 18–19). Lapset ja nuoret harrastavat nykyään liikuntaa vähemmän kuin koskaan aiemmin ja yhä harvempi liikkuu suositusten mukaan. LIITU-tutkimuksen (2014) mukaan keskimäärin vain reilu viidesosa suomalaislapsista ja -nuorista liikkui liikuntasuosituksen mukaisesti vähintään tunnin joka päivä. Vajaa kaksi kolmasosaa viidesluokkalaisesta liikkui vähintään viitenä päivänä viikossa. Yhdeksäsluokkalaisia tarkastellessa näin teki ainoastaan kolmasosa. (Kokko ym. 2015, 15.) Koulu on ainoa ympäristö, jossa pystytään tavoittamaan koko ikäluokka, joten koulussa on tärkeää pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten liikkumiseen. (Jaakkola 2012, 59.)

Liiallisesta istumisesta ja paikallaan olostä sekä niiden aiheuttamista terveyshaitoista on käyty viime aikoina aktiivista keskustelua. Pesolan (2013) puhutteleva kanta on, että paikallaan istuminen tappaa. Se syö lihaksia, pysäyttää aineenvaihdunnan ja kiihdyttää aivot. Tietenkin lepoaika kuuluu ihmisen elämään, mutta istuminen on hyvin hallitsevasti urautunut nykyihmisen elämään, eikä se ole enää nykyisessä mitta-kaavassa, mitenkään asianmukaista, ainakaan terveyden kannalta. Vaikka ajatellaan, että liiallinen syöminen ja kuntoliikunnan väheneminen aiheuttavat ylipainon yleistymistä,

todellisuudessa kuntoliikunnan harrastaminen on lisääntynyt ja syömisen määrä vähentynyt. Syyllinen löytyy istumisen räjähdysmäisestä lisääntymisestä niin töissä kuin vapaa-ajallakin, kaikkien ikäluokkien keskuudessa. Kouluissa käsketään oppilaita olemaan hiljaa omilla paikoillaan, ylimääräinen liike häiritsee opetusta. (Pesola 2013, 10–23, 37, 88, 146.)

Yksi tärkeä huomioitava asia välituntiliikuntaa ajatellen on luomuliikunta. Pesola (2013) määrittelee luomuliikunnaksi kaiken tietoisesti tai tiedostamatta tapahtuvan liikumisen ja lihasten aktivoinnin. Se on kehon käyttämistä niin kuin sitä on tarkoitettu käytettävän. Se on riippumaton paikasta, ajasta, tavasta tai tekemisen tarkoituksesta. Luomuliikuntaperiaatteessa jokainen liike on tärkeä askel, joka palvelee kehomme alkuperäistä käyttötarkoitusta. Sen pitäisi kuulua ihan jokaisen elämään, sillä kehomme kaipaa sitä toimiakseen optimaalisesti. Luomuliikuntayhteiskunta tarjoaisi kouluissa aktiivisia istuimia ja seisomapulpetteja. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus nähdään osana oppimisprosessia ja useat tunnit pidetään luonnossa. (Pesola 2013, 37, 88, 136, 147.)

Koulupäivän liikunnallistaminen on helppo aloittaa välituntiliikuntaan panostamalla esimerkiksi hankkimalla erilaisia liikuntavälineitä, kouluttamalla oppilaita, opettajia ja koulunkäyntiavustajia ohjaamaan välituntiliikuntaa sekä pidentämällä esimerkiksi yhtä välituntia koulupäivän aikana. (Jaakkola 2012, 60.) Alakouluissa ja yhtenäiskouluissa voidaan järjestää välkkäri- tai välituntiliikuttajatoiminnan avulla leikkivälitunteja niin, että vanhemmat oppilaat leikittävät nuorempia oppilaita. Esimerkiksi vanhempainyhdistyksen tuella voidaan hankkia välituntikoreja, joissa on esimerkiksi hypynaruja, erikokoisia palloja ja muita liikuntavälineitä. Myös liikuntatunneilla voidaan kehittää uusia välitunneilla harjoiteltavia ryhmä- ja paritehtäviä, ja oppilaita voidaan innostaa kyselemään vanhemmilta perinneleikkejä ja keksimään uusia leikkejä, jotta pihaleikkikulttuuria voitaisiin monipuolistaa. Jos oppilaille annetaan esimerkiksi lupa käyttää koulun lähikenttää joillakin välitunneilla, voi tämä mahdollistaa erilaisia oppilaiden organisoimia turnauksia ja välituntisarjoja. (Asanti 2013, 630–631.) Välituntiliikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet – jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän. (Jaakkola 2012, 60; Rajala, Itkonen, Kankaanpää, Tammelin & Laine 2014).

### 3.4 Liikunnan vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin

Tulkinta siitä, että keho liikuttaa myös mieltä, on perusteena tutkittaessa liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin välistä yhteyttä. Liikunta voikin paitsi olla hyväksi keholle myös saada ihmisen elämän tuntumaan miellyttävämmältä ja paremmalta. (Ojanen & Liukkonen 2013, 236.) Liikunta on psyykkisesti ja fysiologisesti välttämätöntä fyysistä aktiivisuutta (Nupponen 1993, 76), lihasten toimintaa, joka on tarkoituksellista ja kasvattaa energiankulutusta (World Health Organization 2011). Liikunta on hyvin monimuotoinen käsite, sillä esimerkiksi urheilulajien harrastaminen on vain pieni osa liikunnan käsitteestä. Esimerkkejä liikunta-käsitteen monimuotoisuudesta ovat esimerkiksi koulun liikunta oppitunneilla ja välitunneilla, koulumatkaliikunta, arkiaskareet, hyötyliikunta ja pihaleikit. Liikuntaa voi harrastaa ohjatusti, omaehtoisesti tai spontaanisti sekä tavoitteellisesti tai omaksi iloksi erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17–18.)

Hyvin monenlaiset liikuntaan liittyvät tekijät voivat vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin positiivisesti. Tällaisia ovat paljonkin toisistaan poikkeavat liikuntamuodot, liikuntaa suosiva kulttuuri, liikunnan kokeminen mielekkäänä yksilötasolla, sosiaalipsykologiset tekijät, liikuntaan liittyvä hallinta, tuloksellisuuden kokeminen tai sosiaaliset kokemukset, flow-tila ja mielen hallinnan kokemus. Ojasen (1999, 10) mukaan liikkuvat voivat siis hyvin ja hyvinvoivat liikkuvat. Liikunnan arvo on myös yleisesti hyväksytty. Mitä enemmän yksilö liikkuu, sitä enemmän hän sitä arvostaa. Vastaavasti, jos ihminen liikkuu vähän, hän ei koekaan liikuntaa yhtä hyödylliseksi kuin enemmän liikkuva. Liikunnan arvostus on siis yhteydessä liikunnan määrään ja päinvastoin. (Ojanen 2009, 154.)

Fysiologisesti liikunnan positiivisia vaikutuksia mielialaan ja mielenterveyteen voidaan selittää esimerkiksi endorfiinin tuotannolla, lisääntyneellä hormonituotannolla sekä aivojen voimistuneella aktivaatiotilalla (Hirvensalo, Yang & Telama 2011, 76). Säännöllinen liikunta vaikuttaa myös aivojen rakenteiden muutokseen, joita ovat esimerkiksi aivojen hiussuonten määrän kasvaminen, uusien hermosolujen syntyminen ja olemassa olevien hermoverkkojen tihentyminen. Rakenteellisten muutosten myötä esimerkiksi keskittymiskyky, tarkkaavaisuus, tiedonkäsittelykyky ja muisti kehittyvät, minkä seurauksena on myös parantunut oppimispotentiali. (Rosenbaum, Carlson & Gilmore 2001; Sibley & Etnier 2003; Hillman, Castelli & Buck 2005; Trudeau & Shephard 2008, Jaakkolan 2012, 53–54 mukaan.) Oppimistulosten paranemista liikun-



nan avulla voidaan selittää esimerkiksi liikunnan tuomalla kohonneella aktiivisuustasolla, väsymyksen alentumisena sekä kohonneena tarkkaavaisuutena (Shephard 1989, 119). Jaakkolan (2012, 56) mukaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaankin päätellä, että koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää lisäämällä voidaan vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi oppilaiden keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen.

British Journal of Sports Medicine (2016) -lehdessä julkaistussa artikkelissa 24 asiantuntijaa Britanniasta, Pohjoismaista ja Yhdysvalloista esittävät lausunnossaan, jossa tarkastellaan liikunnan ja motivaation yhteyttä, kuntoa ja terveyttä, älyllistä suorituskykyä, sitoutumista sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta, että liikkuminen lisää lasten älyllistä suorituskykyä ja parantaa koulumenestystä. Lausunto käsittelee omaehtoista ja järjestettyä liikuntaa 6–18-vuotiailla koulussa ja vapaa-aikana. Asiantuntijaryhmän mukaan liikunnan lisääminen koulupäivän aikana ei huononna oppilaiden arvosanoja, vaikka muiden oppiaineiden tuntimääriä vähennettäisiin, sillä lasten ja nuorten koulutaidot paranevat, jos heidän koulupäivä sisältää useita liikuntatuokioita. Lisäksi lausunnossa todettiin, että säännöllinen liikunta edistää elämässä tarvittavia taitoja, lisää itsetuntoa, motivaatiota, itsevarmuutta ja hyvinvointia sekä vahvistaa ihmissuhteita kavereiden, vanhempien ja valmentajien kanssa. (The Copenhagen Consensus Conference 2016.)

*Liikunta ja myönteiset kokemukset.* Liikunta voi vaikuttaa positiivisesti psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi tarjoamalla yhteisyyden, tuloksellisuuden ja hallinnan kokemuksia. Liikunta tuottaa välitöntä mielihyvää ja huippuelämyksiä sekä edistää hyvinvoinnin vajauksesta kärsivien psyykkistä hyvinvointia. Harrastukset, joissa liikutaan paljon ja intensiivisesti, voivat tuoda hyvinvointietua niitä harrastaville. (Ojanen 1999, 8–9.) Liikunta voimaannuttaa ja auttaa kehoa antamaan myönteistä palautetta aivoille ja aivot taas keholle. Kaiken kaikkiaan liikunnan vaikutukset hyvinvointiin ovat monimuotoiset. (Ojanen ym. 2001, 99.)

Nupponen (1993, 80) muistuttaa, että liikuntaa harrastamalla voi tuntea itsensä terveemmäksi, vaikkei elimistön suorituskyky olennaisesti parantuisikaan. Liikunnan avulla voi vaikuttaa mielialaan positiivisesti, saavuttaa myönteisiä tulkintoja omasta itsestä (Ojanen & Liukkonen 2013, 236), saada aikaan välitöntä mielihyvää sekä tuntea suorituskykyisyyttä ja elinvoimaisuutta (Nupponen 1993, 80). Liikuntasuorituksen jälkeen koettu mielihyvä ja myönteiset tunteet voivatkin mielialaan positiivisesti vaikuttamalla vaikuttaa mielenterveyteen myös laajemmin (Hirvensalo ym. 2011, 76). Lihasvoiman, taidon tai kestävyuden parantuminen voi vaikuttaa myönteisesti kokemukseen omasta toimintakyvystä ja pätevyydestä (Nupponen 1993, 80). Liikunta voi siis auttaa

kokemaan oman kehon myönteisemmin (Nupponen 1993, 80) ja antaa lisää tuntumaa oman kehon toimintaan, mikä taas vaikuttaa itsearvostukseen, itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Hirvensalo ym. 2011, 76).

Myönteisten elämysten kokeminen kuitenkin edellyttää myös, että ihminen voi olla rento ja luonteva liikuntatilanteen aikana. Liikunta voi antaa mahdollisuuden myös irrottautua kiireisestä aikataulusta ja omistautua itselleen. Varsinkin kestävyysliikunnan avulla myös stressin sietokyky ja vireys voivat parantua ja masennus, ahdistus ja jatkuva uupumus helpottaa. (Nupponen 1993, 80, 82, 86.) Myös Hirvensalon, Yangin ja Telaman (2011, 73) mukaan säännöllisellä liikunnalla on masennuksen oireita lieventäviä ja ehkäiseviä vaikutuksia kaikissa ikäluokissa. Säännöllisellä liikunnalla on vaikutusta myös väsymykseen: oikein ajoitettu liikunta pidentää unen kestoa, nopeuttaa nukahtamista ja vähentää tätä kautta erityisesti päiväaikaista väsymystä ja varsinkin lieviä uni-häiriöitä (Härmä ym. 2011, 86). Ojasen (2009, 46) mukaan liikunta vähentää koettua ahdistuneisuutta ja jännittyneisyyttä.

*Liikunta ja stressi.* Hirvensalon, Yangin ja Telaman (2011, 72) tutkimuksen mukaan aktiivinen liikunta ennustaa vähäisempää työstressiä, sillä aktiiviset liikkujat pitivät tutkimuksessa työtään sopivan vaativana ja pystyivät mielestään hallitsemaan työtään paremmin. Pysyvästi aktiivinen liikuntaharrastus ja liikuntaharrastuksen lisääminen ovat tämän tutkimuksen mukaan yhteydessä vähempään työstressiin kuin liikunnan vähä harrastaminen ja liikuntaharrastuksen vähentäminen (Hirvensalo ym. 2011, 72). Myös liikunnan määrällä ja pysyvyydellä on siis merkitystä liikunnan vaikutuksessa stressiin. Lapsena ja nuorena harrastetulla liikunnalla on Hirvensalon ja kollegoiden tutkimuksen mukaan vaikutusta aikuisiän työstressiin: tutkimuksessa sekä naisten että miesten aktiivinen liikkuminen lapsuudessa ja nuoruudessa oli yhteydessä vähäisempään pitkäaikaiseen työstressiin (Hirvensalo ym. 2011, 72).

Martikainen (2013) selvitti tutkimusryhmänsä kanssa liikunnan mahdollista yhteyttä esimurossikäisten lasten stressihormonitasoihin ja stressiherkkyyteen. Tässä tutkimuksessa selvisi, että enemmän liikkuvat tai enemmän aikaa voimakkaasti kuormittavassa liikunnassa viettävät lapset reagoivat psykososiaaliseen stressiin lievemmin. Lasten stressihormonitasot päivän aikana eivät tutkimuksessa eronneet toisistaan, mutta paljon liikkuvat lapset olivat silti jännittävässä tilanteessa ja sen jälkeen lievemmin stressiherkkiä. Tutkimuksen mukaan saattaa siis olla niin, että stressin aiheuttama kuormittava vaikutus on fyysisesti aktiivisemmilla lapsilla lievempi kuin vähän liikkuvilla lapsilla. Matalampaan stressireaktioon ovat tutkimuksen mukaan yhteydessä sekä

korkea liikunnan kokonaismäärä että liikunnan intensiteetti. Liikunta voisi siis suojata stressin kuormittavuudelta, ja on olemassa mahdollisuus siihen, että liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin yhteys perustuu ainakin osittain lievempään stressireaktioon. (Martikainen 2013, 19, 21.)

*Liikunta ja kielteiset kokemukset.* Pahimmillaan liikunta voi aiheuttaa myös hyvin kielteisiä kokemuksia, ja liikunnan psyykkisiä haittoja voivat olla esimerkiksi pakonomaiset, psyykkistä riippuvuutta muistuttavat piirteet (Hamer & Karageoghis 2007; Nupponen 1993, 80; Laakso 2007, 30). Ojanen ym. (2001, 109) lisäävät, että liikuntaan liittyvä tuloskeskeisyys voi muodostua taakaksi, joka heikentää liikunnan hyvinvointivaikutuksia. Ojanen ja Liukkonen (2013, 236) pitävät kuitenkin lähtökohtana, että liikunta huonontaa psyykkistä hyvinvointia vain poikkeustapauksissa.

*Liikkuva nuori.* Lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia voidaan edistää ja kasvua ja kehitystä tukea korostamalla liikunnallista elämäntapaa ja liikuntataitojen oppimista. Psykologiset muuttujat vaikuttavat kaikkein voimakkaimmin nuorten liikuntamotivaatioon ja aktiivisuuteen, kun tarkastellaan näihin asioihin vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä. Useimmat näistä muuttujista liittyvät minäkäsitykseen. Positiivisessa yhteydessä liikunnan harrastamiseen ovat itsearvostus, koettu fyysinen pätevyys, taitavuuden ja osaamisen merkitys itselle, kokemus hyvästä kunnosta sekä tehtäväsuuntautuneisuus. Jotta lapset ja nuoret saataisiin omaksumaan fyysisesti aktiivinen elämäntapa, liikunnan tulisi olla turvallista, ikätasolle sopivaa, terveellistä, innostavaa ja hyviä kokemuksia ja elämyksiä tarjoavaa. Kun innostus liikuntaan ja liikunnalliseen elämäntapaan syntyy, terveysvaikutukset seuraavat itsestään. (Laakso 2007, 29–30, 57–58.) Päinvastoin kuin aikuisilla, lapsen kehityksessä korostuu kokonaisvaltaisuus. Psyykinen ja fyysinen kehitys kulkevat käsi kädessä. Liikunnallisen ja muun kehityksen yhteys korostuu sitä enemmän, mitä nuoremmista lapsista on kyse. Liikunnan harrastamisen puutteet näkyvät valitettavasti myös lapsen muussa kehityksessä. (Pyykkönen, Telama & Juppi 1989, 43.)

Liikkuminen vakiintuu lapsuudessa ja nuoruudessa osaksi minäkuvaa, ja tulevan terveyden kannalta ovat merkittäviä nuorena omaksutut elämäntavat (Nupponen 1993, 86; Salonen ym. 2004, 564). Toisaalta taas myönteisten liikuntakokemusten puuttuessa liikunnan vakiintumista osaksi minäkuvaa ei tapahdu (Nupponen 1993, 86). Kaiken kaikkiaan onnistunut liikuntahetki vaikuttaa positiivisesti yksilön mielialaan ja edistää näin ollen myös yksilön myönteistä tulkintaa itsestä. Näin ollen kehon liikuttaminen liikuttaa myös mieltä (Ojanen & Liukkonen 2013, 236.)

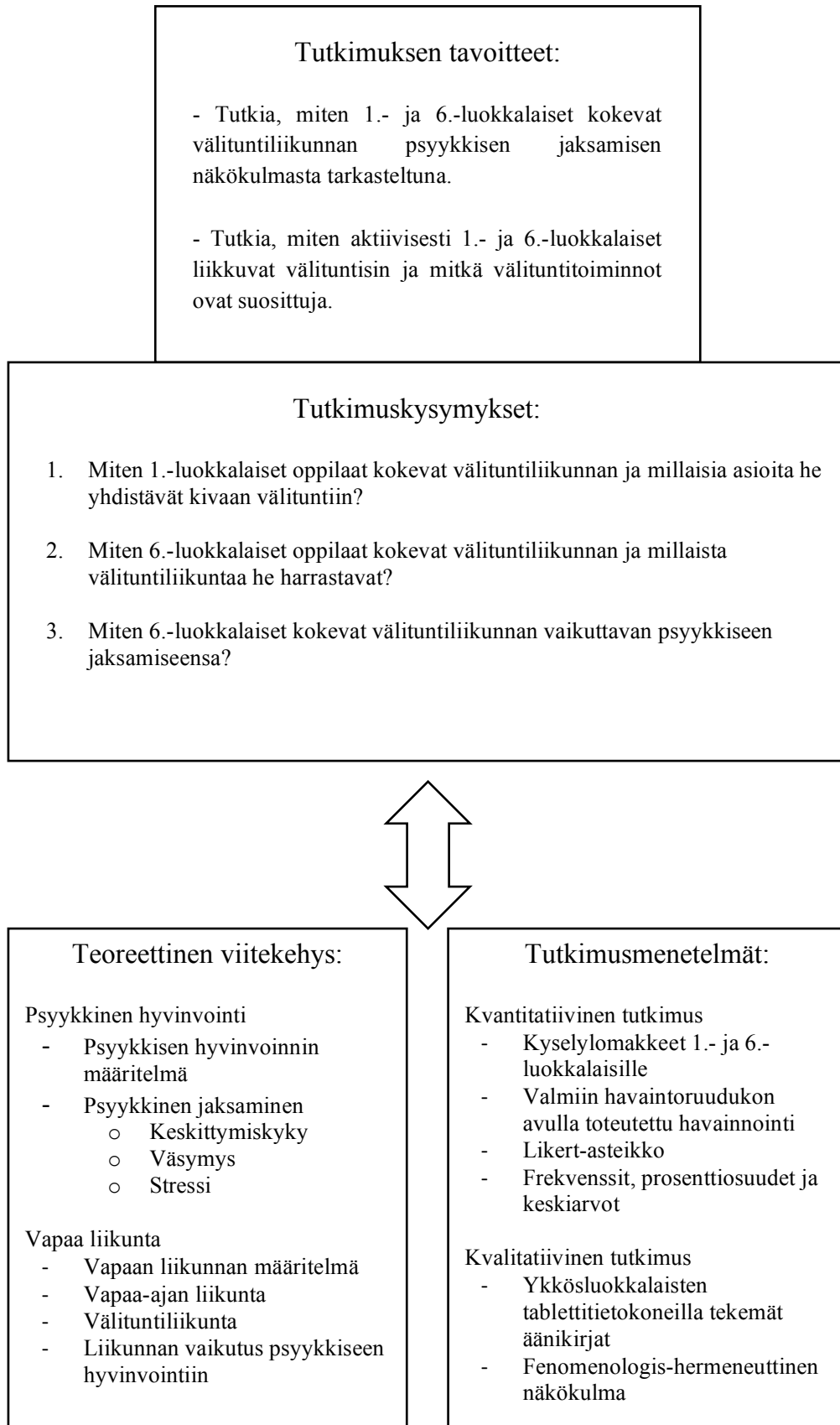
## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksella on oltava tehtävä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 133). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten 1.- ja 6.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan psyykkisen jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten 1.-luokkalaiset oppilaat kokevat välituntiliikunnan ja millaisia asioita he yhdistävät kivaan välituntiin?
2. Miten 6.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan ja millaista välituntiliikuntaa he harrastavat?
3. Miten 6.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiinsa?

Kuviossa 1 on nähtävissä tutkimuksen lähtökohdat ja teoreettinen viitekehys. Lisäksi se kokoaa tutkimusmenetelmät ja -tehtävät.



KUVIO 1. Tutkimuksen tavoitteet, teoreettinen viitekehys sekä tutkimusmenetelmät ja -tehtävät.

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTUS

Tässä luvussa käsittelen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmien yhdistelmänä toteutetun tutkimukseni toteutustapoja ja metodologiaa. Esittelen tutkimukseni etenemistä ja aineistonkeruuta sekä tarkastelen tutkimuksen tutkimusfilosofisia lähtökohtia. Lisäksi tässä luvussa pohdin tutkimuksen toteutuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

### 5.1 Fenomenologia ja hermeneutiikka

Tätä tutkimusta voidaan pitää fenomenologis-hermeneuttisena, sillä tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella 1.- ja 6.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia välituntiliikunnasta. Laine (2010, 28) määrittelee fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ihmiskäsitteeksi, jossa keskeistä on kokemuksen, merkityksen ja yhteisyyden käsitteet. Näin ollen fenomenologia on erilaisten kokemusten tulkintaa. Nämä kokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, joten fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäänsä – todellisuuteen, jossa hän elää. Tässä korostuu intentionaalisuus eli käsite, jonka mukaan kaikki merkitsee meille jotakin. Tästä voidaankin johtaa ajatus, jonka mukaan kokemus muotoutuu merkitysten mukaan. Merkitykset ovat fenomenologiassa varsinainen kohde. Niiden tutkimisen mielekkyys perustuu ajatukseen siitä, että ihmisen toiminta on pääosin aina intentionaalista eli tarkoitusperäistä. Toiminnan ollessa intentionaalista, ihmisen suhde todellisuuteen on varustettu erilaisilla merkityksillä – maailma, jossa elämme, on tähän ajatukseen nojautuen täynnä erilaisia merkityksiä. Fenomenologinen teoria tarjoaa myös ajatuksen ihmisen yksilöllisyydestä. Esimerkiksi erilaisissa kulttuureissa tai elämäntilanteissa elävät ihmiset omaavat erilaiset elämismaailmat ja todellisuudet – näin heillä on myös erilaiset merkitykset. Kaikkiaan fenomenologia pyrkii siis ymmärtämään jonkin sen hetkisen ihmisten merkitysmaailmaa, kuten tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään 1.- ja 6.-luokkalaisten kokemuksia välituntiliikunnasta. Sen sijaan, että tavoiteltaisiin universaaleja yleistyksiä, pyritään tutkittavien antamien merkitysten laadullisen erilaisuuden ymmärtämiseen (Laine 2010, 28–31; Hirsjärvi 2004, 152.)

Hermeneutiikka tulee fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa esille, kun ryhdytään erottelemaan tulkinnat oikeisiin ja vääriin. Hermeneutiikka korostaa ymmärtämistä ja tulkintaa, mikä kohdistuu yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen. Näin ollen hermeneutiikassa tulkintoja tehdään ihmisten verbaalisista ja nonverbaalisista ilmaisuisista. (Laine 2010, 31.) Tässä tutkimuksessa tulkitaan 1.-luokkalaisten itse toteuttamia äänikirjoja, joissa he kertovat siitä, millainen on heidän mielestään kiva välitunti. Varto (1992) muistuttaa, että tulkintaprosessin aikana tutkijan on oltava tietoinen siitä tosiasia-asta, että maailma, jotka tutkija tulkitsee, on kokemuksineen ja merkityksineen jonkin toisen. Tutkija tekee tulkintoja hermeneuttisessa kehässä, millä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija voi kuitenkin vähitellen irtautuen omista henkilökohtaisista tulkinnoistaan. Näin tutkija voi toteuttaa kriittistä tulkintaa aineistosta, jota hän tutkii ja pääsee lähemmäksi oikeinta totuutta tulkinnoissaan. (Laine 2010, 36–37; Varto 1992, 59, 69.)

Moilanen ja Räihä (2010, 52–53) lisäävät, että tulkintakysymykset ovat aina yhteydessä jonkinlaiseen esiyymmärrykseen ja olettamuksiin – tavoitteena on, että tutkija tiedostaa omat esiyymmärryksensä. Tämä korostuu erityisesti fenomenologiassa, sillä fenomenologialle on tyypillistä asioiden kuvaaminen mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Toisaalta taas hermeneutiikassa lähdetään siitä olettamuksesta, että tutkija ei voi koskaan irtautua omista ennakkokäsityksistään, mutta niitä kohtaan voi tutkija osoittaa kriittisyyttä, kuten Laine (2010) ja Varto (1992) myös korostavat. Joka tapauksessa tutkijan ennakkokäsitykset ja -oletukset voidaan nähdä välttämättöminä tulkinnan prosessin etenemisen kannalta katsottuna. (Moilanen & Räihä 2010, 52–53.) Nämä ennakkokäsitukset ja -oletukset pyrin ottamaan huomioon aineiston analyysivaiheessa.

## 5.2 Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus toteutettiin sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa keväällä 2014 kuudesluokkalaisilta kerätyt kyselylomakkeet sekä havainnointi toteutettiin kvantitatiivisen tutkimuksen mukaisesti. Tutkimuksen toisessa osassa keväällä 2015 ykkösluokkalaisilta kerätyt sähköiset kyselylomakkeet toteutettiin kvantitatiivisen tutkimuksen mukaisesti ja äänikirjojen osalta kvalitatiivisesti. (Taulukko 1, s. 40.)

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston keruu.

1.-luokkalaisilta kerätty aineisto, kevät 2015	6.-luokkalaisilta kerätty aineisto, kevät 2014
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sähköiset kyselylomakkeet (<i>kvantitatiivinen tutkimus</i>)</li> <li>- Äänikirjat aiheesta ”kiva välitunti” (<i>kvalitatiivinen tutkimus</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kyselylomakkeet (<i>kvantitatiivinen tutkimus</i>)</li> <li>- Oppilaiden keskittymiskyvyn havainnointi (<i>kvantitatiivinen tutkimus</i>)</li> </ul>

*Kvantitatiivinen tutkimus.* Tässä tutkimuksessa sekä 1.- että 6.-luokkalaisille teetetyt kyselylomakkeet sekä 6.-luokkalaisten oppilaiden havainnointi toteutettiin kvantitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Kvantitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä tilastollisten menetelmien käyttö (Valli 2001, 106), ja se vaatii standardoitujen mittaus-ten käytön, jotta ihmisten kokemukset ja näkökulmat voidaan sijoittaa etukäteen päätettyihin vastauskategorioihin. Tällöin voidaan tutkia todella monia ihmisiä kerralla ja tehdä tuloksista tilastollisia koosteita. (Patton 2002, 14.) Vilkka (2007, 13) täsmentää, että kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on saada yleinen kuva muuttujien välisistä eroista sekä suhteista. Näin ollen määrällinen tutkimus on mitattavien asioiden tutkimista. Samalla kvantitatiivinen tutkimus vastaa seuraaviin kysymyksiin: kuinka paljon ja miten usein. (Vilkka 2007, 13.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään tutkimusmenetelmänä usein kyselylomakkeita (Valli 2001, 28), kuten myös tässä tutkimuksessa (Liitteet 1, 2 ja 6). Tässä tutkimuksessa käytettiin kvantitatiiviselle tutkimukselle hieman epätavallisempaa aineistonkeruumenetelmää eli havainnointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Havainnoinnissa käytettiin kuitenkin määrällistä tutkimusmenetelmää, jossa havainnot sijoitettiin etukäteen määriteltyjen kriteerien perusteella valmiiksi tehdylle asteikolle, mikä tekee havainnoinnista tilastollista (Liitteet 3 ja 4).

Kyselylomaketutkimukselle on ominaista, että rakennetaan mittari, jossa operationalisoidaan ja strukturoidaan tutkittavat käsitteet mitattavaan muotoon. Tutkimuksessa voidaan käyttää joko täysin valmista mittaria, valmiista mittarista sovellettua tai itse tehtyä mittaria. Tärkeää kyselylomakkeiden kysymysten laadinnassa on, että kysymykset ovat yksiselitteisiä ja selkeitä, tutkimuksen tavoitteiden tai tutkimusongelmien mu-



kaisia ja loogisesti eteneviä. Lisäksi on tärkeää, että strukturoinnilla saavutetaan kyselyn toistettavuus. (Valli 2001, 28–30; Vilka 2007, 14–15.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeet tehtiin itse ja niistä pyrittiin tekemään mahdollisimman lyhyitä ja selkeitä kohderyhmä, eli 1.- ja 6.-luokkalaset, huomioiden. Kyselylomakkeet on esitelty tarkemmin luvussa 5.3.

Havainnoinnin tarkoituksena oli monipuolistaa kyselylomakkeiden antamaa informaatiota keskittymiskyvyn osalta. Tutkimuksessa käytettiin havainnointia ilman osallistumista. Tässä havainnointimuodossa tutkittavien ja tutkijan välinen kommunikatio ei ole merkityksellinen tiedonkeruun kannalta. Tutkija on tutkimustilanteessa osallistumaton ja ulkopuolinen tarkkailija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81–82.)

*Kvalitatiivinen tutkimus.* Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista eräänlainen prosessinomaisuus, jossa erilaiset tutkimukseen ja tutkimuksen aineistoon liittyvät näkökulmat kehittyvät tutkijan oman tietoisuuden kautta ja näin ollen laadullisen tutkimuksen voi mieltää jopa yhdenlaiseksi oppimisprosessiksi, kun halutaan ymmärtää tutkimustoimintaa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista näin ollen mutkittelevat etenemisvaiheet, mikä tekee siitä prosessimaista toimintaa. (Eskola & Suoranta 1996, 11; Kiviniemi 2010, 70). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 9) ilmaisevat, että laadullinen tutkimus on terminä eräänlainen sateenvarjo, jonka alle mahtuu useita hyvin erilaatuisia tutkimuksia. Kuitenkin laadullinen tutkimus on empiiristä eli kokemuseräistä. Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tarkastelee kerättyä aineistoa empiirisen analyysin kautta ja pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–22.)

Laadullisen tutkimuksen vaiheisiin voidaan ajatella Eskolan (2010) mukaan sisältyvän erilaisia ylämäkiä, jotka tutkijan pitää selättää. Ensimmäinen ylämäki on tutkimuksen hahmottaminen, toinen aineiston kerääminen, kolmas aineiston litterointi eli purkaminen. Tässä tutkimuksessa litteroitiin 1.-luokkalaisten äänittämät äänikirjat aiheesta: kiva välitunti. Aineiston purkamisen jälkeen seuraa neljäs ylämäki: aineiston analyysi. Analysointitapoja on laadullisessa tutkimuksessa useita, joiden valinnassa tutkija joutuu tekemään valintoja. Avainasemassa analysoidessa aineistoa on kuitenkin tutkijan oma aktiivisuus. Tämän neljännen ylämäen jälkeen seuraa pitkä ja loiva alamäki: hiomista, tarkistamista ja editoimista. (Eskola 2010, 179–181.)

Kiviniemi (2010, 73) lisää, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää pitää mielessä olennaisten asioiden rajaamista saaduista tutkimustuloksista. Näin ollen laadullinen tutkimus on lähtöisin tutkijan omista lähtökohdista ja intresseistä, koska rajauspro-

sessia ohjaavat tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tutkijan valitsemat tarkastelunäkökulmat. (Kiviniemi 2010, 73.)

### 5.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Tutkimusjoukko koostuu tässä tutkimuksessa yhteensä erään jyvaskyläläisen alakoulun yhden ensimmäisen ja yhden kuudennen luokan oppilaista. Tutkimusjoukko on valittu satunnaisen otoksen mukaisesti, millä tarkoitetaan sitä, että koehenkilöt valittiin tutkimukseen saatavuuden ja harkinnan mukaan. Kuitenkin tutkimuksessa haluttiin ottaa mukaan sekä 1.- että 6.-luokkalaisia oppilaita, jotta joukko olisi heterogeenisempi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 90). Tutkimuksen aineiston koko on yhteensä 42 vastaajaa ( $n=42$ ). Näistä kuudesluokkalaisten osuus vastaajissa on 23 ( $k=23$ ) ja ykkösluokkalaisten osuus 19 ( $y=19$ ) vastaajaa.

#### 5.3.1 Ykkösluokkalaisilta kerätty aineisto

Ykkösluokkalaisten osalta tutkimuksen kohteena oli eräs 1. luokka jyvaskyläläisestä alakoulusta. Tutkimus toteutettiin keräämällä aineisto tässä samassa 1. luokassa neljällä eri oppitunnilla, jotka olivat tutkijan, hänen opiskelijakollegojensa tai molempien yhdessä pitämiä opetusharjoitteluoppitunteja. Oppitunnit toteutettiin keväällä 2015 ja ne olivat osa suurempaa oppilaille suunnattua hyvinvointi ja teknologia - oppimiskokonaisuutta (Liite 7).

Oppimiskokonaisuuden hyvinvointiosuus rakentui välitunti liikunnan ympärille ja ennen aineistonkeruuoppitunteja oppilaiden kanssa käytiin yhdessä läpi liikunnallisen aktiivisuuden tärkeyttä ja heidän ikäistensä lasten liikuntasuosituksista. Lisäksi yhdessä luokan kanssa pohdittiin ja kirjattiin ylös, millaisia psyykkistä hyvinvointia lisääviä asioita oppilaat halusivat välitunneille. (Liite 8.) Oppilaille järjestettiin myös ohjattua välituntiliikuntaa yhteensä kuudella välitunnilla, johon jokaisen luokan oppilaan oli oletusarvoisesti osallistuttava. Oppilaat saivat suunnitella näille yhteisille projektivälitunneille mielestä toimintaa, mutta käytännössä opetusharjoittelijat vetivät oppilaille erilaisia välituntileikkejä, kuten tervapataa, koska oppilaat kokivat yhdessä ideoinnin hankalaksi. Oppilaat täyttivät myös jokaisen välitunnin jälkeen itsearviointilomaketta (Liite 11) siitä, kuinka hyvä mieli välitunnilta luokkaan tullessa itse kullakin oli. Hyvinvointijakson aloitustunti, yhteiset välitunnit sekä itsearviointilomakkeiden täyttö auttoivat

oppilaita sitoutumaan välituntiliikunta-aiheeseen ja pohtimaan omaa hyvinvointiaan. Näin itse aineistonkeruuoppitunneilla oppilaille ei tullut niin suurena yllätyksenä, mitä heidän tulisi tehdä tai, minkä aiheen parissa työskennellään. Kullekin oppitunnille osallistui aina puolet luokan oppilaista, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisimman hyvä työrauha.

*Äänikirjat.* Kahdella ensimmäisillä oppitunnilla oppilaat tekivät tablettitietokoneilla Book Creator -sovelluksella omaa äänikirjaa aiheesta ”kiva välitunti”. Oppilaat piirsivät ensin kuvan kivasta välitunnista. Osa näistä kuvista on esitetty luvussa 6.1.4. Nämä piirustukset toimivat apuna itse tarinan äänittämisessä. Monet oppilaista liittivät äänikirjoihinsa piirtämänsä piirustuksen lisäksi kuvan myös itsestään sekä otsikon. Ensimmäisellä oppitunnilla äänikirjan tekijöitä oli yhteensä yhdeksän oppilasta ja toisella kahdeksan eli yhteensä 17 oppilasta. Tunnin alussa käytiin yhdessä läpi sovelluksen käyttö ja kerrottiin tunnilla tehtävän äänikirjan tarkoitus. Tunti pidettiin samanaikaisopetuksena kolmen opetusharjoittelijan voimin. Luokan oma opettaja auttoi myös tarvittaessa. (Liite 9.) Äänikirjojen keskimääräinen pituus oli 76 sekuntia. Oppilaat nimettiin sen mukaan, oliko äänikirjan tekijä tyttö vai poika sekä numeroin (esim. TYTTÖ1, POIKA1).

*Sähköiset kyselylomakkeet.* Kahdella viimeisellä oppitunnilla oppilaat vastasivat sähköiseen kyselyyn, jonka tutkija oli itse laatinut käyttäen ilmaista Google Forms -ohjelmaa. Ensimmäisessä vastaajaryhmässä oli yhteensä kahdeksan oppilasta ja toisella 11. Yhteensä kyselyyn vastanneita oli näin ollen 19. Tutkija oli näillä oppitunneilla vetovastuussa, kahden muun opetusharjoittelijan sekä luokan oman opettajan ollessa auttavina käsinä. Kyselyyn vastaamisen periaatteet käytiin tunnin alussa selkeästi läpi ja oppilailla oli mahdollisuus kysyä askarruttavia asioita ennen kyselyn aloittamista. Kyselylomakkeessa käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa (ks. Valli 2001, 35–36), jossa numero 1 tarkoitti täysin eri mieltä, numero 2 jokseenkin eri mieltä, numero 3 ei samaa eikä eri mieltä, numero 4 jokseenkin samaa mieltä ja numero 5 täysin samaa mieltä. Taululla oli oppilaita varten tätä Likert-asteikkoa selventämässä hymynaamat, siten että 1=☹ ... 5=☺. Tämäkin käytiin oppilaiden kanssa perusteellisesti läpi, niin että kaikki ymmärsivät vastaamisperiaatteen. Kysymykset käytiin kohta kohdalta läpi yhdessä opettajajohtoisesti siten, että opettaja luki kysymyksen ääneen rauhallisesti toistaen saman kysymyksen hetken päästä uudelleen. (Liite 10.)

Sähköisen kyselyn avulla haluttiin tutkia, miten 1.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan: pitävätkö he välitunnilla liikkumista mielekkäänä, liikkuvatko he omasta

mielestään paljon välituntisin, pitävätkö he ohjatuista projektivälitunneista, liikkuvatko oppilaat omasta mielestään paljon ohjatuilla projektivälitunneilla sekä ovatko oppilaat omasta mielestään hyviä kavereita toisilleen välituntisin. Tutkimuskohteena oli siis oppilaiden välituntikäyttäytyminen psyykkisen jaksamisen näkökulmasta. Kyselyssä käytettiin kysymyksiä, jotka olivat toisilleen vastakkaisia muuttujia (esim. ”Minusta on mukava liikkua välituntisin” – ”Minusta ei ole mukava liikkua välituntisin”) ja näin saatiin tutkittua periaatteessa samaa asiaa kahdesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Tällaisia käänteisiä kysymyksiä voidaan kutsua toistensa kontrollikysymyksiksi, mikä tarkoittaa sitä, että vastaajien paneutumista vastaamiseen voidaan kontrolloida. Kontrollikysymykset lisäävät myös tutkimuksen luotettavuutta. (Valli 2001, 30.) Oppilaat kirjoittivat kyselylomakkeisiin oman nimensä, mutta ne pysyivät vain ja ainoastaan tutkijan tiedossa, joten oppilaat pysyivät kyselytutkimuksessa täysin anonyymeina.

Kaikki kyselylomakkeen kysymyksiin vastattiin viisiportaisen Likert-asteikon mukaisesti. Yhteensä kysymyksiä kyselylomakkeessa oli 15: 1. Minusta on mukavaa liikkua välituntisin, 2. Olen hyvä kaveri välituntisin, 3. Projektivälitunneilla oli mukava liikkua, 4. Minusta oli mukava liikkua projektivälitunneilla oman luokan kanssa, 5. Minusta on mukava liikkua tavallisilla välitunneilla, 6. Haluaisin, että projektivälitunteja olisi useammin, 7. En halua osallistua projektivälitunneille enää, 8. Olin hyvä keksimään ideoita projektivälitunneilla, 9. Minulla oli tylsää projektivälitunneilla, 10. Liikuin paljon projektivälitunneilla, 11. Minulle tuli hyvä mieli projektivälituntien jälkeen, 12. Liikuin paljon tavallisilla välitunneilla, 13. Minulle tuli hyvä mieli projektivälituntien jälkeen, 14. Olin hyvä kaveri projektivälitunneilla, 15. Minusta ei ole mukavaa liikkua välituntisin. Kysymykset 1, 5, 12 ja 15 pyrkivät selvittämään oppilaiden käyttäytymistä normaaleilla, ei-ohjatuilla, välitunneilla. Kysymykset 2, 4 ja 14 liittyivät välituntien sosiaaliseen näkökulmaan. Kysymykset 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ja 13 liittyivät ohjattuun välituntitoimintaan. (Liite 6.)

Ykkösluokkalaisten osalta haluttiin siis saada selville äänikirjojen avulla, millaisia asioita oppilaat yhdistävät kivaan välituntiin. Sähköisellä kyselyllä taas haluttiin selvittää, liikkuvatko 1.-luokkalaiset omasta mielestään paljon välituntisin ja kuinka mielekkäänä he pitävät välitunnilla liikkumista, sekä miten he kokevat ohjatun välituntiliikunnan. Kyselyllä pyrittiin saamaan myös vastaus siihen, pitävätkö 1.-luokkalaiset itseään hyvänä kaverina välituntisin. 1.-luokkalaisten kohdalla tutkimus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen osalta määrällisenä ja äänikirjan kohdalla tutkimus toteutettiin laadullisena. Näin ollen tämä tutkimus on sekä määrällinen että laadullinen.

### 5.3.2 Kuudesluokkalaisilta kerätty aineisto

Kuudesluokkalaisten osalta tutkimuksen kohteena oli eräs jyvaskyläläisen alakoulun 6. luokka. Tutkimus toteutettiin keräämällä aineisto tässä samassa 6. luokassa kolmella eri oppitunnilla keväällä 2014. Tutkimukseen osallistui ensimmäisellä aineistonkeruukerralla 22 oppilasta, toisella aineistonkeruukerralla 20 oppilasta ja viimeisellä aineistonkeruukerralla 23 oppilasta.

*Kyselylomakkeet.* Ensimmäinen aineisto kerättiin maaliskuussa 2014 kuvataiteen tunnilla iltapäivällä kello 12:15–13:00. Kyseessä oli opetusharjoittelijoiden pitämä oppitunti, jossa suurin osa tunnista käytettiin taidesuuntausten opiskeluun melko opettajajohtoisesti. Tunnin loppupuolella oppilaat saivat kuitenkin ryhtyä itsenäiseen työskentelyyn. Toinen aineisto kerättiin myös maaliskuussa 2014 kuvataiteen tunnilla iltapäivällä kello 12:15–13:00. Kyseessä oli luokan oman opettajan pitämä oppitunti, jossa suurin osa ajasta meni suhteellisen opettajajohtoiseen taidesuuntausten opiskeluun. Lopputunnin ajan oppilaat saivat tehdä itsenäistä työtä. Kolmas aineistonkeruu toteutettiin huhtikuussa 2014 historian tunnilla iltapäivällä kello 13:15–14. Tämä oppitunti oli koko ajan hyvin opettajajohtoinen. Kuvataiteen tunnit olivat siis oppilaskeskeisempiä ja toiminnallisempia kuin historian tunti, sillä niissä korostui oppilaiden itsenäinen työskentely historian tuntiin verrattuna. Tutkimukseen haluttiin ottaa tietoisesti sekä toiminnallisia että opettajajohtoisia oppitunteja, jotta nähdään, onko niillä merkitystä tutkimustuloksien kannalta.

Kyselylomakkeiden avulla haluttiin tutkia välituntiliikunnan vaikutusta oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen oppilaiden omien kokemusten pohjalta. Tutkimuskohteina olivat oppilaiden välitunnilla liikkuminen, pirteys, väsymys ja keskittymiskyky. Kysely toteutettiin kahdessa osassa: heti välitunnin jälkeen ennen oppituntia sekä oppitunnin jälkeen. Tässä tarkoituksena oli, että pystyttäisiin tarkastelemaan oppilaiden psyykkistä jaksamista ennen oppituntia ja oppitunnin jälkeen. Tavoitteena oli tutkia sekä välituntiliikunnan välitöntä että pitempiaikaista vaikutusta oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen. Sekä pirteyttä että väsymystä tutkittiin, koska niitä voidaan pitää toisilleen ainakin osittain vastakkaisina muuttujina ja saatiin tutkittua samaa psyykkisen jaksamisen osaluuetta kahdesta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Pirteyttä ja väsymystä koskevia kysymyksiä voidaan kutsua toistensa kontrollikysymyksiksi, mikä tarkoittaa sitä, että vastaajien paneutumista vastaamiseen voidaan kontrolloida (Valli 2001, 30). Oppilaat pysyi-

vät kyselytutkimuksessa anonyymeina, sillä heitä ei pyydetty kirjoittamaan nimiään kyselylomakkeisiin.

Ennen oppituntia heti välitunnin jälkeen tehdyssä kyselylomakkeessa oli kolme kysymystä. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, mitä oppilaat olivat tehneet välitunnilla. Oppilaille annettiin seitsemän vaihtoehtoa, joista he saivat valita yhden tai useamman vaihtoehdon. Lisäksi heille annettiin mahdollisuus kirjoittaa muita asioita, joita olivat tehneet välitunnilla, jos annetuista vaihtoehdoista ei löytynyt sopivaa. Toisessa kysymyksessä kysyttiin, miten pirteiksi oppilaat kokivat itsensä neliportaisella Likert-asteikolla (ks. Valli 2001, 35–36): 1. En ollenkaan pirteäksi, 2. Vähän pirteäksi, 3. Melko pirteäksi ja 4. Erittäin pirteäksi. Kysymys oli muotoiltu väritystehtäväksi, jonka ajateltiin motivoivan oppilaita. Kolmannessa kysymyksessä kysyttiin oppilaiden kokemaa väsymystä samantyyllisellä neliportaisella Likert-asteikolla: 1. En ollenkaan väsyneeksi, 2. Vähän väsyneeksi, 3. Melko väsyneeksi ja 4. Erittäin väsyneeksi. Myös tämä kysymys oli muotoiltu väritystehtäväksi. (Liite 1.)

Oppitunnin lopussa toteutetussa kyselyssä oli myös kolme kysymystä. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, miten oppilaat kokivat keskittyneensä oppitunnin aikana. Tässä käytettiin viisiportaista Likert-asteikkoa, jossa oppilaiden tuli rastittaa yksi vaihtoehto: 1. En ollenkaan, 2. Huonosti, 3. Tyydyttävästi, 4. Hyvin ja 5. Erittäin hyvin. Toinen ja kolmas kysymys koskivat pirteyttä ja väsymystä ja olivat täysin samat kuin ennen oppituntia tehdyssä kyselyssä. (Liite 2.)

*Havainnointi.* Havainnointi toteutettiin kaikilla kolmella aineistonkeruukerralla oppitunnin aikana. Kummallakin tutkijalla oli havainnoitavana kolme oppilasta kullakin aineistonkeruukerralla, eli yhteensä havainnoitiin 18 oppilasta. Havainnoitavat oppilaat valittiin antamalla merkityt kyselylomakkeet satunnaisesti valituille oppilaille sen enempää miettimättä, kuitenkin niin, että tutkittaviksi tuli sekä tyttöjä että poikia. Oppilaat nimettiin kirjainten A–R avulla ja nämä kirjaimet merkittiin huomaamattomasti heidän kyselylomakkeisiinsa, jotta nämä kyselylomakkeet voitaisiin myöhemmin tunnistaa ja yhdistää oikeisiin oppilaisiin.

Havainnoinnin tavoitteena oli selvittää välituntiliikunnan vaikutusta oppilaiden keskittymiskykyyn. Havainnoinnin avulla tutkittiin keskittymiskyvyn tasoa ja vaihtelua oppitunnin eri vaiheissa. Tukena käytettiin havainnointiruudukoita (Liite 4), ja yhteen ruudukkoon merkittiin yhtä oppilasta koskeva informaatio. Tunnin aikana kunkin oppilaan keskittymiskykyä arvioitiin kymmenen minuutin välein yhteensä neljä kertaa viisiportaaisella Likert-asteikolla: 1. Oppilas ei keskity ollenkaan, 2. Oppilas keskittyy huo-

nosti, 3. Oppilas keskittyy tyydyttävästi, 4. Oppilas keskittyy hyvin ja 5. Oppilas keskittyy erittäin hyvin. Eri keskittymiskyvyn tasoille oli etukäteen määritelty kriteerit (Liite 3), joiden pohjalta arviointi toteutettiin.

#### 5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Määrällisen aineiston esittämiseen voidaan käyttää graafisia esityksiä, tunnuslukuja tai taulukoita (Valli 2001, 47). Tässä tutkimuksessa käytettiin taulukoita. Taulukon avulla voidaan esittää tietoa, esimerkiksi frekvenssejä ja prosentteja, selkeästi, tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tunnuslukujen avulla voidaan antaa tietoa nopeasti, mutta suurpiirteisemmin kuin taulukon avulla. Tässä tutkimuksessa käytettiin tunnusluvuista keskiarvoa. Keskiarvo on tunnetuin ja käytetyin tunnusluku, ja se lasketaan jakamalla havaintoarvojen summa havaintojen lukumäärällä. (Valli 2001, 47–48, 52.)

Ykkösluokkalaisilta kerättiin sähköiset kyselylomakkeet (Liite 6), joiden avulla haluttiin selvittää, liikkuvatko 1.-luokkalaiset omasta mielestään paljon välituntisin ja kuinka mielekkäänä he pitävät välitunnilla liikkumista, sekä miten he kokevat ohjatun välituntiliikunnan. Lisäksi kyselyllä haluttiin tarkastella, miten 1.-luokkalaiset kokevat sosiaalisen toiminnan välituntisin ja pitävätkö he itseään hyvänä kaverina välituntisin. Analysoinnissa käytettiin Microsoft Excel -ohjelmaa frekvenssi- ja prosenttijakaumien sekä keskiarvojen laskemiseen ja taulukoimiseen. Oppilaiden antamien vastausten osalta laskettiin eri vastausvaihtoehtoihin annettujen vastausten frekvenssit ja prosenttiosuudet. Koska kyselylomakkeiden kysymyksiin vastattiin viisiportaisella Likertasteikoilla (ks. Valli 2001, 35–36), voitiin laskea myös kysymysten keskiarvot. Frekvenssit, prosenttiosuudet ja keskiarvot taulukoitiin erikseen muodostamalla tavalliseen välituntiin, ohjattuun välituntiin ja välitunnin sosiaaliseen näkökulmaan liittyvistä kysymyksistä omat taulukkonsa.

Kuudesluokkalaisten osalta haluttiin kyselyjen avulla selvittää, kuinka pirteiksi ja väsyneiksi oppilaat kokivat itsensä ennen oppituntia ja oppitunnin jälkeen ja kuinka hyvin he kokivat keskittyneensä oppitunnin aikana. Tavoitteena oli myös selvittää, millainen oli tutkijoiden havainnoimien oppilaiden keskittymiskyvyn taso ja vaihtelu oppitunnin aikana tutkijoiden havaintojen mukaan. Tässä tarkasteltiin myös oppilaiden itse koettua keskittymiskykyä ja tutkijoiden arvioimaa keskittymiskykyä keskenään. Analysoinnin tavoitteena oli myös selvittää, millaista välituntiliikuntaa oppilaat harrastivat välitunnin aikana ja kuinka suuri osa oppilaista harrasti välituntiliikuntaa. Välituntii-

kunnan vaikutusta kuudesluokkalaisten kokemaan pirteyteen, väsymykseen ja keskittymiskykyyn tutkittiin luokittelemalla oppilaat välitunnilla liikkuneisiin ja ei-liikkuneisiin. Analysoinnissa käytettiin Microsoft Excel -ohjelmaa frekvenssi- ja prosenttijakaumien sekä keskiarvojen laskemiseen ja taulukoimiseen.

Ensimmäinen tutkimuskerta oli yleiskatsaus tutkittavaan ilmiöön, ja sen osalta laskettiin välitunnilla liikkuneiden ja ei-liikkuneiden oppilaiden frekvenssit ja prosenttiosuudet kaikista oppilaista sekä taulukoitiin ne. Tämän jälkeen kartoitettiin, mitä välituntitoimintoja oppilaat harrastivat välitunnilla valmiiksi annettujen vaihtoehtojen sekä vapaiden kuvailujen pohjalta ja asetettiin nämä toiminnot frekvenssien pohjalta järjestykseen suosituimmasta ei-suosituiimpaan. Oppilaiden kokeman pirteyden, väsymyksen ja keskittymiskyvyn osalta laskettiin eri vastausvaihtoehtoihin annettujen vastausten frekvenssit ja prosenttiosuudet. Koska kyselylomakkeiden kysymyksiin vastattiin Likert-asteikoilla (ks. Valli 2001, 35–36), voitiin laskea myös oppilaiden pirteyden, väsymyksen ja keskittymiskyvyn keskiarvot. Pirteyden ja väsymyksen osalta frekvenssit, prosenttiosuudet ja keskiarvot laskettiin erikseen ennen oppituntia tehdystä kyselylomakkeesta sekä oppitunnin jälkeen tehdystä kyselylomakkeesta (Liitteet 1 ja 2). Frekvenssit, prosenttiosuudet ja keskiarvot taulukoitiin erikseen muodostamalla koetusta pirteydestä, koetusta väsymyksestä sekä koetusta keskittymiskyvystä kaikista omat taulukkonsa.

Toinen ja kolmas tutkimuskerta analysoitiin kummatkin samalla tavalla, sillä niissä haluttiin tarkastella välitunnilla liikkuneiden ja ei-liikkuneiden oppilaiden koettua pirteyttä, väsymystä sekä keskittymiskykyä keskenään. Analysoinnissa toimittiin muuten samalla tavalla kuin ensimmäisellä aineistonkeruukerralla, mutta oppilaat luokiteltiin välitunnilla liikkuneisiin ja ei-liikkuneisiin oppilaisiin. Tämän jälkeen koetun pirteyden, väsymyksen ja keskittymiskyvyn frekvenssit, prosenttiosuudet ja keskiarvot laskettiin erikseen kummankin ryhmän sisällä. Tarkastelun helpottamiseksi molempien ryhmien frekvenssit, prosenttiosuudet ja keskiarvot taulukoitiin kuitenkin samoihin taulukoihin niin, että pirteydestä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä muodostettiin kustakin oma taulukkonsa. Toisen kuvataiteen tunnin ja historian tunnin osalta tarkasteltiin myös oppilaiden kokeman pirteyden, väsymyksen ja keskittymiskyvyn keskiarvoja kuvataiteen tunnilla ja historian tunnilla.

Havainnoinnin osalta selvitettiin kaikkina kolmena tutkimuskertana oppitunnin jälkeen tehdyistä kyselylomakkeista (Liite 2) jokaisen havainnoidun oppilaan (A–R) ilmoittama koettu keskittymiskyky asteikolla 1–5. Tämän jälkeen selvitettiin ennen op-



pituntia tehdyistä kyselylomakkeista (Liite 1), olivatko havainnoidut oppilaat liikkuneet välitunnilla vai eivät. Havainnoinnin perusteella tekemistä oppilaiden keskittymiskyky-arvioista, joita saatiin yhteensä neljä yhden havainnoidun oppilaan kohdalla oppitunnin aikana (Liitteet 3 ja 4), laskettiin keskiarvot. Tämän jälkeen kunkin oppilaan itse kokee-maa oppitunnin aikaista keskittymiskykyä verrattiin tutkijan havaintoihin perustuvaan keskittymiskyvyn keskiarvoon. Tutkijan tekemistä neljästä keskittymiskykyarviosta kunkin oppilaan kohdalla yhden oppitunnin aikana tarkasteltiin oppilaiden keskittymis-kyvyn vaihtelua. Oppilaiden keskittymiskyvyt oppitunnin aikana arvioitiin joko nouse-viksi, stabiileiksi, laskeviksi tai vaihteleviksi. Vaihtelevaksi keskittymiskyky tulkittiin, jos se sekä nousi että laski oppitunnin aikana. Kunkin havainnointikerran osalta tehtiin oma taulukko, johon taulukoitiin havainnoitujen oppilaiden välituntiliikunnan harrasta-minen, oppilaiden itse arvioimat keskittymiskyvyt, tutkijan havaintojen keskiarvot sekä oppilaiden keskittymiskykyjen vaihtelut oppitunnin aikana. Kaikista kolmesta havain-nointikerrasta muodostettiin vielä taulukkoon yleiskatsaus kaikkien havainnoitujen op-pilaiden osalta. Taulukkoon merkittiin välitunnilla liikkuneiden ja ei-liikkuneiden oppi-laiden frekvenssit. Lisäksi tarkasteltiin tutkijoiden keskittymiskykyarvioiden vaihtelujen luonnetta erikseen välitunnilla liikkuneiden ja ei-liikkuneiden oppilaiden kohdalla. Tau-lukkoon siis merkittiin erikseen välitunnilla liikkuneiden ja ei-liikkuneiden oppilaiden osalta, kuinka monen oppilaan keskittymiskyky pysyi samana, nousi, laski tai vaihteli oppitunnin aikana. Näin sekä liikkuneita että ei-liikkuneita oppilaita voitiin tarkastella keskenään.

Tässä tutkimuksessa ykkösluokkalaisten tekemien äänikirjojen avulla haluttiin saada selville, millaisia asioita oppilaat yhdistävät kivaan välituntiin. Äänikirjat analy-soitiin sisällön analyysin mukaisesti. Tällä tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan pyrkimystä kuvata dokumentin (tässä tutkimuksessa äänikirjat) sisältöä sanalli-sesti. Menetelmän avulla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 106.)

Laadullinen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, millä tar-koitetaan, sitä että aineistoa lähestytään yhtenä kokonaisuutena, jonka pohjalta pyritään rakentamaan sen sisältämä logiikka. Aineistosta lähdetään etsimään teemoja, joista in-formantit eli tutkittavat puhuvat. Teemoittamisen tarkoitus on löytää tekstiä pelkistä-mällä aineistosta nousevat olennaisimmat asiat ja johdonmukaisuudet – eli merkitys-an-tojen ydin. (Moilanen & Räihä 2010, 55; Patton 2002, 453–454.) Toisaalta taas aineis-ton sisällönanalyysi oli myös jossain määrin teoriaohjaavaa, sillä luokitusjärjestelmä,

jossa esitellään äänikirjojen sisältö ja laatu, syntyi osittain aikaisempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan nojaten (Tuomi & Sarajärvi 2002, 116).

Analyysin etenemisessä noudatetaan tässä tutkimuksessa Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheista aineistolähtöisen sisällönanalyysin menettelytapaa, jossa ensimmäiseksi aineisto pelkistetään eli redusoidaan, toiseksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmanneksi aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).



KUVIO 2. Kolmivaiheinen aineistolähtöinen sisällönanalyysin menettelytapa (mukailtu lähteestä Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto litteroitiin eli oppilaiden äänikirjat kirjoitettiin sanatarkasti tekstimuotoon. Litterointi mahdollisti tarkan aineiston läpikäymisen useaan otteeseen. Litterointivaiheessa tehtiin sisällöllisiä poistoja ja nimenmuunnoksia, jos oppilas puhui jostain muusta kuin aiheesta tai mainitsi toisen oppilaan nimen. Näitä mahdollisia poistoja ilmaistaan tulososiossa (—) –merkillä ja kaikki mainitut nimet ovat muutettuja.

Tämän jälkeen litteroitu aineisto teemoiteltiin eli jokaisesta äänikirjasta poimittiin valittuun teemaan, eli tässä tutkimuksessa kysymykseen ”Millainen on kiva välitunti?”, liittyvät ilmaisut. Tässä vaiheessa aineistoa ei siis vielä tarkoituksellisesti karsita vaan järjestellään uudelleen, kuitenkin niin, että erotellaan aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisimmat asiat (Eskola 2010, 190; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Samoihin teemoihin liittyvät ilmaukset alleviivattiin erivärisillä yliviiuvausväreillä, eli tässä tutkimuksessa tämä tapahtui oppilaiden mainitsemien kivaan välituntiin liittyvien välituntitoimintojen mukaan. Oppilaiden alkuperäisilmaukset redusointiin eli pelkistettiin tiiviimmiksi ilmauksiksi (ks. Taulukko 2, s. 51). Analyysistä jäi pois vähiten toistuvat teemat, joilla ei ollut merkitystä tutkimuskysymyksen kannalta. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä toimii yksi sana tai lause oppilaan ilmaisusta riippuen.

TAULUKKO 2. Esimerkki redusoinnista.

<u>ALKUPÄRÄISILMAUS</u>	<u>PELKISTETTY ILMAUS</u>
<p><i>”Mun mielestä kiva välitunti ois tota piknik että saatais ottaa piknik mun kavereitten kanssa (—) ja mä tykkään niistä. Ja sitten mä tykkäisin olla niiden kanssa trampalla koska se on kivaa. Ne on kivoi.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eväiden syöminen kavereiden kanssa</li> <li>- Kavereiden kanssa oleminen</li> <li>- Trampoliinilla hyppiminen</li> </ul>

Teemoittelun tarkoitus on nostaa aineistosta tutkimusongelmaa tukevista teemoista mielenkiintoisia ilmaisuja tulkittavaksi (Eskola 2010, 193). Oppilaiden ilmauksista luodut teemat, kuten kavereiden kanssa oleminen, trampoliinilla hyppiminen, leikkiminen ja hyppynarulla hyppiminen sijoitettiin tutkimuskysymyksestä johdetun pääluokan alle.

Teemoittelun jälkeen siirryttiin aineiston tyypittelyyn eli aineistosta konstruointiin yleisempiä tyyppejä, jotka sopivat tutkimuskysymyksestä johdettuun pääluokkaan parhaiten. Käytännössä redusoiduista ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia tyypittelyn keinoin ja ryhmiteltiin ne omiksi luokikseen. (Eskola 2010, 193.) Tässä luokitteluvaiheessa aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Ryhmitellyt luokat nimettiin sitä parhaiten kuvaavalla käsitteellä.

Aineistosta poimittiin erilaisia näkemyksiä siitä, mitkä tekijät tekevät välitunnista miellyttävän. Näin pääluokan alle saatiin muodostettua alaluokkia. Tutkijana käytin omaa harkintaani ja tulkintaani sen suhteen, mihin alaluokkaan kunkin valitun ilmaisun sijoitin, sillä joitain ilmaisuja olisin voinut sijoittaa useamman alaluokan alle. Usein kuitenkin aineiston tekstiyhteys paljasti, mikä alaluokka oli kullekin ilmaisulle paras.

Seuraavaksi aloitettiin aineiston abstrahointi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 111), jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen informaatio ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä olemassa olevan tiedon valossa. Käytännössä alaluokista muodostettiin yläteemoja niin kauan, kunnes alkuperäisilmauksista pystytään rakentamaan johtopäätöksiä ja teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.) Tässä tutkimuksessa yläteemoiksi muodostuvat: liikunta, kaverit, mielikuvitusleikit, vapaus ja muut maininnat.

Abstrahoinnin jälkeen aineiston analyysi oli siinä vaiheessa, että oli mahdollista rakentaa looginen analyysitaulukko, jossa tulevat yläteemojen alla esille aineistosta

nousseet merkittävimmät ilmaukset (Liite 12). Tutkimuksen tuloksissa raportoidaan tarkemmin analyysin myötä syntyneet luokittelut. Samalla on tarkoitus antaa luokkien sisällöistä mahdollisimman monipuolinen kuva käyttäen tukena myös alkuperäisilmauksia ja oppilaiden piirtämiä kuvia. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 110–112.)

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) esittävät, että tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on keskeistä kiinnittää huomiota tutkimukseen johdonmukaisuuteen (koherenssi) ja kokonaisuuteen. Tässä tutkimuksessa esitetään tutkimuksen kohde ja tarkoitus eli selitetään selkeästi, mitä ollaan tutkimassa ja miksi. Johdannossa ja pohdinnassa tutkija myös selvittää omat sitoumuksensa tässä tutkimuksessa: miksi tämä tutkimus on tutkijan mielestä tärkeä, mitä tutkija on oletanut tutkimusta aloittaessaan, ovatko tutkijan ajatukset tutkimuksen edetessä muuttuneet ja niin edelleen. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu on raportoitu tarkasti eli kerrotaan, miten aineistonkeruu on tapahtunut menetelmänä ja tekniikkana. Myös aineiston keruuseen liittyvät erityispiirteet sekä mahdolliset ongelmat tuodaan esille. Tutkimuksen tiedonantajien valinta ja määrä on selitetty tässä tutkimuksessa sekä varmistettu se, ettei tiedonantajien henkilöllisyys tule missään vaiheessa esille. Tutkimuksen kesto on myös tuotu selkeästi esille tässä tutkimuksessa. Aineiston analyysi on raportoitu yksityiskohtaisesti hyödyntäen havainnollistavia esimerkkejä. Tutkimuksessa myös selitetään, miten saatuihin johtopäätöksiin lopulta päädyttiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Eskola ja Suoranta (2014) täydentävät, että erityisesti laadullisessa tutkimuksessa keskeinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse – luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Määrällisessä tutkimuksessa puhutaan sen sijaan enemmän mittauksen luotettavuutena. (Eskola & Suoranta 2014, 211–212.) Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttö. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kolmea erilaista aineistonkeruumenetelmää: kyselylomakkeita, havainnointia sekä oppilaiden itse tekemiä äänikirjoja.

*Kyselylomaketutkimuksen* hyvinä puolina voidaan pitää kysymyksien esittämistä kaikille tutkittaville samassa muodossa ja sitä, ettei tutkija pyri vaikuttamaan olemuksellaan ja läsnäolollaan vastauksiin (Valli 2001, 31). Tässä tutkimuksessa tutkija oli paikalla aina kyselyn aikana, joten oppilailla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, mikä ehkäisee väärinymmärrysten syntymistä. Ohjeet käytiin selkeästi läpi ja oppilaille annettiin tarpeeksi aikaa vastaamiseen. Huonona puolena kuitenkin paperisis-

sa kyselylomakkeissa on, että vastaaja voi ohjeistuksesta huolimatta valita useamman vastausvaihtoehdon kuin on pyydetty. Lisäksi väristystehtävissä käytetyissä pulloissa oli valittavien neljän tason lisäksi piirretty pullolle korkki, jonne asti muutamat oppilaat värityivät. Tämä tulkittiin kuitenkin niin, että oppilaat olivat joko erittäin pirteitä tai väsyneitä, riippuen kummasta väristystehtävästä oli kyse. Tässä tutkimuksessa kyselyn tueksi kuudesluokkalaisten kohdalla voitiin liittää myös havainnointia, mikä ei aina ole mahdollista. (Valli 2001, 32.)

*Havainnoinnin* avulla voidaan ymmärtää monien tilanteiden monimutkaisuuksia paremmin kuin tutkimalla esimerkiksi haastattelun avulla pelkästään sitä, mitä ihmiset sanovat (Patton 2002, 21). Havainnointiin liittyy kuitenkin objektiivisuuden ongelma, johon liittyvät havaintojen luotettavuus ja puolueettomuus. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa olisi syytä aina pohtia tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Esimerkiksi tutkijan oma tausta, mielipiteet ja uskomukset voivat vaikuttaa havainnointiin ja heikentää sen objektiivisuutta. Tässä tutkimuksessa ei tiedetty etukäteen, ketkä havainnoitavista oppilaista olivat liikkuneet välitunnilla ja ketkä eivät, joten nämä asiat eivät voineet ohjata havainnointia ja vääristää tuloksia. Havainnointiin laadittiin myös valmiit kriteerit, jotta tulkinnat havainnoitavien oppilaiden käyttäytymisestä olisivat mahdollisimman lähellä toisiaan.

*Äänikirjoja* tehdessään, oppilaat tekivät pääosin itsenäistä työtä, joten tutkija ei voinut näillä aineistonkeruukerroilla olla aivan varma siitä, puhuvatko oppilaat varmasti yhteisesti sovitusta aiheesta. Tähän kuitenkin varauduttiin käsittelemällä välitunti liikunta-aihetta etukäteen oppilaiden kanssa monin eri tavoin. Lisäksi oppilaat piirsivät ennen äänittämistä kuvan kivasta välitunnista, mikä auttoi oppilaita keskittymään sovittuun aiheeseen. (ks. liite 7.) Lisäksi kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimus on lähtöisin tutkijan omista lähtökohdista ja intresseistä, koska rajausprosessia ohjaavat tutkijan omat mielenkiinnonkohteet ja tutkijan valitsemat tarkastelunäkökulmat. Lisäksi aineistoa analysoidessaan tutkijan tekemiin tulkintoihin vaikuttavat aina muun muassa tutkijan tausta ja ennako-oletukset. Tutkija voi kuitenkin vähitellen irtautuen omista henkilökohtaisista tulkinnoistaan. (Kiviniemi 2010, 73; Laine 2010, 36–37; Varto 1992, 59, 69.) Lisäksi analyysi toteutettiin perusteellisesti ja tutkija palasi litteroituun aineistoon useamman kerran välttääkseen väärinymmärrykset.

Lisäksi luotettavuuden kannalta ovat tärkeitä tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136) ja tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia eli tutkimuksen luotetta-

vuotta (Valli 2001, 92; Hirsjärvi ym. 2007, 226). Validiteetilla taas tarkoitetaan, että tutkimuksessa tutkitaan sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136, Hirsjärvi ym. 2007, 226–227). Sarajärvi ja Tuomi (2009, 142) tuovat esille myös, kuinka tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tutkimuksen toteutukseen. Tämä perusvaatimus on toteutunut tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus on toistettavissa, sillä sen eteneminen on raportoitu tarkasti tässä tutkimusraportissa (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 227). Liitteinä tutkimusraportissa ovat myös tässä tutkimuksessa käytetyt valmiit kyselylomakkeet, havainnointikriteerit, havainnointiruudut sekä jakso- ja tuntisuunnitelmat 1.-luokkalaisten oppilaslähtöisiltä aineistonkeruukerhoilta. Lisäksi liitteisiin on sijoitettu esimerkki äänikirjojen analyysistä (Liite 12). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 159) selventävät, että tutkimukseen liitetyt liitteet syventävät tärkeäksi katsottuja kohtia raportista. Kyselylomakkeet, havainnointikriteerit ja havainnointiruudut ovat kuitenkin itselaadittuja, joten niitä ei ole testattu aiemmissä tutkimuksissa. Kyselyt ja havainnointi toistettiin joka tapauksessa tutkimuksessa useamman kerran, mikä parantaa tutkimuksen reliabiliteettia.

Kuudesluokkalaisten historian tunnin osalta tosin kerättiin vain yksi aineisto, mikä vähentää reliabiliteettia tarkastellessa, kuinka oppilaiden välituntikäyttäytyminen vaikuttaa historian tunnilla oppilaiden kokemaan pirteyteen, väsymykseen, sekä koettuun ja tutkijoiden havainnoimaan keskittymiskykyyn. Ensimmäisen tutkitun kuvataiteen tunnin pitivät opetusharjoittelijat, mikä saattaa vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen kolmella tavalla. Oppilaiden pirteys voi nousta, väsymys laskea ja keskittymiskyky parantua, kun he saavat oppitunnille opetusharjoittelijoista vaihtelua ja virkistystä muun muassa erilaisten opetusmetodien muodossa. Toisaalta taas joidenkin oppilaiden kohdalla uudet tilanteet voivat tuottaa ahdistusta, hämmennystä, epävarmuutta, varauksellisuutta tai ylivilkkausta, mikä taas verottaa näiden oppilaiden kokemaa pirteyttä ja keskittymiskykyä sekä lisää väsymystä, kun opetus poikkeaa oppilaiden oman opettajan opetustyylistä. Toisaalta taas oppilaiden oma luokanopettaja oli koko opetusharjoittelijoiden pitämän tunnin aikana luokassa läsnä, mikä voi helpottaa useimpien oppilaiden kokemaa epävarmuutta. Kolmas vaihtoehto on, ettei opetusharjoittelijoilla ole oppilaiden pirteyteen, väsymykseen tai keskittymiskykyyn minkäänlaista vaikutusta.

Kaikki kuudesluokkalaisilta saadut aineistot kerättiin iltapäivällä olevilla oppitunneilla, koska näin pyrittiin varmistamaan, ettei esimerkiksi mahdollisen aamuisen koulumatkaliikunnan aiheuttama energisyys vaikuttaisi tuloksiin. Lisäksi tässä tutkimuksessa oletettiin, että iltapäivällä kerätty aineisto sopisi parhaiten välituntiliikunnan vaiku-

tusten tutkimiseen, koska iltapäivällä oppilaiden vireystila saattaa olla useiden oppituntien jälkeen alhaisempi kuin aamupäivällä. Näin ollen liikunnalla saattaa olla suurempi merkitys hyvän vireystilan kannalta kuin aamupäivällä. Lisäksi kaikki aineistot kerättiin suunnilleen samaan kellonaikaan, jotta eri aineistonkeruukertojen tuloksia voitaisiin vertailla keskenään. Tutkittaviksi oppitunneiksi valittiin tarkoituksella sekä taideaineen (kuvataide) että lukuaineen (historia) tunteja, jotta olisi mahdollista vertailla välituntiliikunnan vaikutuksia erilaisilla oppitunneilla. Lisäksi oli tärkeää, että ennen tutkittavia oppitunteja oppilailla ei ollut ollut liikuntatunteja, jotta niiden vaikutus psyykkiseen jaksamiseen ei näkyisi tutkimustuloksissa.

Validiteettia tarkasteltaessa tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä luvattiinkin eli sitä, miten 1.- ja 6.-luokkalaiset kokevat välituntiliikunnan ja näiden kokemuksien yhteys psyykkiseen jaksamiseen: pirteyteen, väsymykseen ja keskittymiskykyyn. Tutkimuksessa saadut ja raportoidut tulokset vastaavat siis asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Hypoteesina oli, että välituntiliikunta vaikuttaa positiivisesti oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen. Tämä hypoteesi ei kuitenkaan ollut niin vahva, että se olisi ohjannut tutkimuksen toteuttamista ja vääristänyt tuloksia. Tutkimuksen tulokset analysoitiin kyselylomakkeiden osalta Microsoft Excel -ohjelmaa käyttäen. Tulokset olisi kuitenkin voitu analysoida tarkemmin ja monipuolisemmin esimerkiksi SPSS-ohjelmalla, mutta tässä tutkimuksessa sitä ei nähty tarpeellisena.

Kahdella viimeisellä 6.-luokkalaisiin kohdistetulla tutkimuskerralla välitunnilla ei-liikkuneita oppilaita oli paljon vähemmän kuin liikkuneita oppilaita, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta. On kuitenkin arvokasta myös saada tietää, kuinka moni oppilaista liikkuu luonnostaan välitunnilla, joten tutkimuksessa ei haluttu toteuttaa keinotekoisia jaottelua liikkuviin ja ei-liikkuviin oppilaisiin kontrolloimalla oppilaiden välituntikäyttäytymistä. Kuudesluokkalaisten oppilaiden taustoja ei tiedetty etukäteen ja oppilaat olivat tutkijalle vieraita, joten ennakkokäsitykset oppilaista eivät voineet oikeastaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. 1.-luokkalaiset oppilaat olivat tutkijalle jokseenkin tuttuja, koska sillä tutkija teki kyseisessä luokassa opetusharjoittelua. Tutkija ei antanut tämän kuitenkaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Määrällisen tutkimuksen otantamenetelmien yhteisenä ominaispiirteenä voidaan pitää satunnaisuutta (Valli 2001, 13). Tutkimusjoukko on valittu satunnaisen otoksen mukaisesti, millä tarkoitetaan sitä, että koehenkilöt valittiin tutkimukseen saatavuuden ja harkinnan mukaan. Kuitenkin tutkimuksessa haluttiin ottaa mukaan sekä 1.- että 6.-luokkalaaisia oppilaita, jotta joukko olisi heterogeenisempi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009,

90). Kaikilla 6.-luokkalaisiin ja 1.-luokkalaisiin kohdistuneilla tutkimuskerroilla kaikki oppilaat eivät olleet paikalla, mutta ero tutkimuskertojen välillä oli kuitenkin suhteellisen pieni.

Tutkimuksen otos eli perusjoukosta poimittu osajoukko, jota tutkitaan (Valli 2001, 107), oli pieni (n = 42 oppilasta), joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koko perusjoukkoon. Tutkimus painottuu määrälliseen tutkimukseen, jolle on tyypillistä, että tutkimustuloksia pyritään yleistämään koskemaan koko perusjoukkoa eli saamaan perusjoukosta pienoismalli (Valli 2001, 13). Kuitenkin tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan ja ymmärtämään jonkin sen hetkisen ihmisten merkitysmää, kuten tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään 1.- ja 6.-luokkalaisten kokemuksia välituntiliikunnasta. Sen sijaan, että tavoiteltaisiin universaaleja yleistyksiä, pyritään tutkittavien antamien merkitysten laadullisen erilaisuuden ymmärtämiseen (Laine 2010, 28–31; Hirsjärvi, 2004, 152.)

Tutkimuksen teoriataustassa pyrittiin käyttämään mahdollisimman tuoreita ja kansainvälisiä lähteitä sekä aina mahdollisuuksien mukaan alkuperäislähteitä. Lähdekirjallisuus pidettiin mahdollisimman korkeatasoisena käyttämällä tieteellisiä tutkimusartikkelia sekä tunnettua ja luotettavaa lähdekirjallisuutta. Lähteitä pyrittiin arvioimaan kriittisesti ja käyttämään vain tutkimuksen kannalta merkittäviä lähteitä. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 159.)

Sarajärvi ja Tuomi (2009, 142) tuovat myös esille, kuinka olisi perusteltua, että tutkijan tulisi tarkan raportoinnin lisäksi kuulla tutkijakollegoiden mielipiteitä tutkimusprosessista. Tämä on toteutunut, sillä tätä tutkimusta on ohjaajan lisäksi perusteellisesti ja kriittisesti arvioinut ja opponoinut tutkijakollega, jolle tässä tutkimuksessa käsitelty ilmiö on tuttu.

## 5.6 Tutkimuksen eettisyys

Eskola ja Suoranta (2014) esittävät, että jos tutkija tiedostaa tutkimusta tehdessään eettisten kysymysten monimutkaisuuden, hän myös todennäköisesti toteuttaa eettisesti kestävää tutkimusta (Eskola & Suoranta 2014, 52). Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita tutkimuksen jokaisessa vaiheessa: tutkimuksen suunnittelussa, aineiston hankintavaiheessa, aineiston analysoinnissa sekä yleisesti tutkimuksen teossa. Tieteen etiikaksi kutsutaan sellaista tutkimuksen ja etiikan yhteyttä, jossa tutkija tekee ratkaisuja niin, että niihin vaikuttavat eettiset kannat. Erityisesti on



tärkeää pohtia, millaisia keinoja tutkija saa käyttää tutkimusta tehdessään. Tämä näkökulma on painotettuna useimmissa säännöissä ja sopimuksissa, jotka koskevat tutkimusetiikkaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–126.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127, 129) painottavat, että tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavat tutkimussuunnitelman laadukkuus, sopiva tutkimusasetelma sekä hyvin perusteellisesti ja hyvin toteutettu raportointi, kuin myös itse tutkimusaiheen valinta.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdiksi muun muassa rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tutkimustyön tarkkuuden, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, avoimuuden ja vastuullisuuden, muiden tutkijoiden työn ja saavutuksien kunnioittamisen sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkimisen. Tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät olivat mahdollisimman pitkälti eettisesti kestäviä. Kyselylomakkeet olivat huolellisesti suunniteltuja ja oppilaat pysyivät anonyymeina koko tutkimuksen ajan. Kysymyksissä ei myöskään kysytty kovin henkilökohtaisia asioita. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 52–60; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–133.)

Tutkimuksessa toteutettua havainnointia voidaan pitää eettisesti kestävä, sillä tutkittavat tiesivät, että luokan toimintaa havainnoitiin oppitunnin aikana. Oppilaat eivät kuitenkaan tienneet, keitä oppilaita oppilasjoukossa havainnoitiin erityisen tarkasti, koska tämä tieto olisi voinut vaikuttaa liikaa oppilaiden käyttäytymiseen. Tätä voidaan pitää hieman tutkimuksen eettisyyttä heikentävänä seikkana. Myös oppilaiden tuottamia äänikirjoja voidaan myös pitää eettisesti kestävinä, sillä kaikki oppilaat tuottivat sen vapaaehtoisesti kuitenkin sen periaatteen mukaan, että kaikki oppilaat osallistuvat lähtökohtaisesti koulupäivän toimintaan, ellei mitään pakottavaa estettä ole. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 54–56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimustulokset raportoitiin rehellisesti ja objektiivisesti muuntelematta niitä tai jättämättä tärkeitä näkökohtia raportoimatta. Huolellisuus ja tarkkuus näkyvät tutkimuksessa tarkkoina lähdemerkintöinä, tunnollisessa suunnittelussa, huolellisesti toteutetussa aineistonkeruussa sekä tulosten huolellisessa analysoinnissa, jossa raportoidut tulokset myös tarkistettiin. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 133.)

On selvää, että eettisyys nousee isoksi kulmakiveksi, kun toimitaan nuorten kanssa. On tärkeää, että nuorten ja tutkijan välille muodostuu luottamuksellinen suhde (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16). Varsinkin 1.-luokkalaisten kanssa tutki-

jalla ja oppilailla oli luottamuksellinen suhde, sillä tutkija teki kyseisessä luokassa opetusharjoittelua ja oli siten oppilaille jokseenkin tuttu aikuinen.

Tutkittaville kerrottiin avoimesti, mitä ja miten tutkittiin, ja myös tarvittavat ja asianmukaiset tutkimusluvut hankittiin. Tutkimuksessa mainitaan, että tutkimuksen aineisto on hankittu Jyväskylän alueella, mutta ei kerrota sen tarkemmin, mikä koulu on kyseessä. Tulososiossa jätettiin pois kaikki kuvaukset, joista olisi voinut päästä henkilön tunnistamisen jäljille. 6.-luokkalaisten kohdalla täytyi tehdä rehtorille kirjallinen tutkimusilmoitus sekä pyytää tutkittavan luokan opettajalta lupa tutkimuksen toteuttamiseen. 1.-luokkalaisten kohdalla luokan opettajalta ja oppilaiden vanhemmilta pyydettiin suostumus tutkimuksen toteuttamiseen (Liite 5). Kaikki 1.-luokan oppilaat eivät saaneet suostumusta osallistua tutkimukseen ja tätä kunnioitettiin. Oppilaille annettiin myös pienet palkinnot kiitokseksi heidän osallistumisestaan tutkimukseen. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 52–57.)

Tutkimuksessa on pyritty kaikin puolin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Kerätty aineisto on ollut koko ajan tutkijan hyvässä arkistossa ja ainoastaan tutkijan itsensä käytettävissä. Ainoastaan kuudesluokkalaisilta kerättyyn aineistoon on olemassa asianmukainen lupa (Liite 13) toiselle tutkijalle. Kaikki tutkimusaineisto hävitettiin asianmukaisesti analysoinnin jälkeen.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Ykkösluokkalaisten kokemukset välitunti liikunnasta

Ykkösluokkalaisten osalta esittelen ensin sähköisen kyselyn tulokset. Kyselyyn osallistui yhteensä 19 oppilasta. Kyselystä saatujen tulosten jälkeen esittelen äänikirjoista saadut tulokset. Äänikirjoissa oppilaat käsittelivät aihetta ”kiva välitunti”.



”-- Mää pomppisin trampalla mut ku ei oo trampaa. Ei oo trampaa, ei oo trampaa – se on tylsää, tylsää.”

(TYTTÖ5)

KUVA 1. Kiva välitunti (TYTTÖ5)

*Oppilaiden kokemukset välitunti liikunnasta.* Ykkösluokkalaisten kokivat itsensä pääosin liikunnallisesti aktiivisiksi välituntisin, sillä keskiarvon (4,47) perusteella oppilaat olivat jokseenkin samaa mieltä väitteen ”*liikuin paljon tavallisilla välitunneilla*” kanssa. Yli puolet (73 %) oppilaista oli kyseisen väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Oppilaat kokivat myös välitunnilla liikkumisen mielekkääksi, sillä keskiarvon (4,74) perusteella oppilaat olivat väitteen ”*minusta on mukava liikkua välituntisin*” kanssa täysin samaa mieltä ja 74 prosenttia oppilaista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Edellisen väitteen kontrollikysymyksenä voidaan pitää väitettä ”*minusta on mukava liikkua tavallisilla välitunneilla*”, jonka kanssa ykkösluokkalaisten olivat sekä prosentuaalisesti (74 %) että keskiarvon (4,74) täysin samaa mieltä. Oppilaista 95 prosenttia (ka: 1,05) oli täysin eri mieltä sen väitteen kanssa, että ”*välituntisin ei ole mukava liikkua*”. Ykkösluokkalaista 85 prosenttia (ka: 1,37) oli eri mieltä väitteen ”*minulla on tylsää tavallisilla välitunneilla*”, 5 prosenttia oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. (Liite 14.)



"Millainen on kiva välitunti?  
Mun mielestä voi pelata jalka-  
palloa kavereiden kanssa.  
Pomppia trampoliinilla, mennä  
puistoon." (POIKA6)

KUVA 2. Kiva välitunti (POIKA6)

*Oppilaiden kokema sosiaalinen toiminta välituntisin.* Tarkasteltaessa oppilaiden suhtautumista väitteeseen "olen hyvä kaveri välituntisin" näyttäisi keskiarvon (4,4) perusteella, että oppilaat kokivat olevansa jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa ja yli puolet (63 %) ykkösluokkalaista koki olevansa täysin samaa mieltä kyseisen väitteen kanssa. Väitteeseen "minusta oli mukavaa liikkua oman luokan kanssa projektivälitunneilla" oppilaat vastasivat siten, että keskiarvoksi muotoutui 3,8, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaat olivat väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Hieman alle puolet (47 %) oppilaisista oli kyseisen väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Väitteeseen "olin hyvä kaveri projektivälitunneilla" oppilaat vastasivat keskiarvon (4,5) mukaan niin, että oppilaat olivat kyseisen väitteen kanssa pääasiassa täysin samaa mieltä. Oppilaisista 66 prosenttia oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä. (Liite 15.)



KUVA 2. Kiva välitunti (TYTTÖ6)

*Oppilaiden kokemukset projektivälitunneista.* Projektivälitunnit erosivat tavallisista välitunneista siten, että koko luokka toimi yhdessä sovittuina välitunteina koulun pihalla.

Oppilaat ideoivat itse toiminnan ja aikuiset auttoivat ja ohjasivat tarpeen mukaan. Oppilaista lähes puolet (47 %) oli täysin samaa mieltä siitä, että ”projektivälitunneilla oli mukava liikkua”. Väitteen keskiarvoksi muodostui 3,68, mikä merkitsee sitä, että oppilaat olivat kyseisen väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Noin puolet (53 %) oppilaista koki, että ”projektivälituntien jälkeen tuli hyvä mieli”. Väitteen keskiarvoksi muodostui 3,95, joten oppilaat olivat väitteen kanssa jokseenkin samaa mieltä. Oppilaisista 32 prosenttia koki, että ”projektivälitunneilla oli tylsää”. Edellisen väitteen keskiarvon (2,53) mukaan oppilaat eivät olleet väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Osa yksösluokkalaisista (38 %) oli täysin samaa mieltä siitä, että ”olin hyvä keksimään ideoita projektivälitunneilla”. Väitteen keskiarvon (3,21) perusteella oppilaat olivat kyseisen väitteen kanssa enimmäkseen ei samaa eikä eri mieltä. (Liite 16.)

*Oppilaiden mielipiteet kivasta välitunnista.* Seuraavaksi tarkastelen, mitä ykkösluokkalaiset liittävät kivaan välituntiin. Käsittelen keskeisimpiä tuloksia jokaisen pääluokan (liikunta, kaverit, mielikuvitusleikit, vapaus, muut maininnat) mukaisesti. Liitän tuloksiin myös autenttisia aineistokatkelmia sekä oppilaiden äänikirjoihin piirtämiä piirustuksia, jotka antavat tutkimukselle lisäluotettavuutta sekä tukevat tutkijan päätelmiä. Äänikirjan toteutukseen osallistui 17 oppilasta, kahdeksan tyttöä ja yhdeksän poikaa. Äänikirjojen keskipituus oli 76 sekuntia.



”-- Välitunnilla pidetään hauskaa. Minä olen kivalla mielellä. Ollaan piiphippaa välitunnilla. Kivat välitunnit ovat kivoja. --”  
(POIKA5)

KUVA 4. Kiva välitunti (POIKA5)

*Liikunta.* Lähes kaikissa äänikirjoissa oppilaat liittivät liikunnalliset aktiviteetit kivaan välituntiin. Äänikirjoissaan oppilaat liikkuivat niin yksin kuin yhdessä kavereiden kanssa.

Äänikirjoissaan oppilaat mainitsivat trampoliinilla hyppimisen, hyppynarun, jalkapallon, telineillä temppuilun, puissa kiipeilyä, keinoilla keinumisen, tikan- ja renkaanheiton sekä vauhdikkaat pelit ja leikit (loikkis, kunkkuleikki, piip-hippa).

*" -- Siellä saa myöskin pelata futista ja hyppiä trampalla.--" (POIKA8)*

*Kaverit.* Oppilaat liittivät usein kivaan välituntiin liikunnan lailla myös kaverit. Kaverien kanssa on oppilaiden mukaan muun muassa kiva leikkiä, pelata, jutella ja ihan vaan olla.



KUVA 5. Kiva välitunti (TYTTÖ7)

*" Millainen on kiva välkkä? No jos on kavereita voi olla niiden kanssa ja leikkiä. --" (TYTTÖ4)*

*"Kiva välkkä on sellainen kun saa leikkiä kavereiden kanssa. Kavereiden kanssa on mukava leikkiä välkällä. --" (POIKA2)*

*"Kivalla välitunnilla on paljon kavereita ja hyviä leikkejä. Sit on säännöt niissä peleissä. --" (POIKA7)*

Äänikirjoista tuli esille myös, kuinka yhteiset pelisäännöt ja toisten huomioiminen ovat ykkösluokkalaisille välituntisin tärkeitä asioita.

*"Mää tykkään leikkiä kaverin kanssa taikavoimaleikkiä. Siinä leikissä pidämme huolen toisistamme. --" (TYTTÖ8)*

*Mielikuitusleikit.* Osassa oppilaiden äänikirjoista oli mainintoja leikeistä, joissa mielikuitus on keskeisessä roolissa. Mielikuitusleikit olivat niin poikien kuin tyttöjenkin suosiossa. Erityisesti pojat mainitsivat äänikirjoissaan tällä hetkellä suuressa suosiossa

olevaan Minecraft-tietokonepeliin liittyvän mielikuvitusleikin. Tutkijan havaintojen perusteella kyseinen leikki on hyvin vauhdikas ja liikunnallinen.



”-- Mää tykkään leikkiä kaverin kanssa taikavoimaleikkiä. -- Ja sellanen on paras välitunti. Mulle ainakin. Taikavoimaleikissä on kiva leikkiä kahdestaan, kun saa päättää oman huoneen ja tilaa riittää kaikille. --” (TYTTÖ8)

KUVA 6. Kiva välitunti (TYTTÖ8)

Tyttöjen äänikirjoissa oli mainintoja perinteisestä kotileikistä, jossa on äiti, isä ja lapsi. Myös eräässä äänikirjassa puhuttiin taikavoimaleikistä, jossa isossa roolissa oli nimenomaan toisista huolehtiminen ja toisten huomioiminen.

” -- Tossa on kaivosvaunu ja välkällä on kiva leikkiä tätä Minecraft-leikkiä. --” (POIKA1)

” Eli tässä on tällainen Minecraft-piirustus. Mä tykkään siis olla Minecraftiä välkällä. -- Tykkään olla maincraftiä välkkisin.” (POIKA3)



” Mentiin Kertun ja Hannun kanssa ööö äh tonne kentälle ja me leikittiin yhtä hauskaa leikkiä ja siinä Kerttu oli lapsi, minä olin äiti ja Hannu isä --” (TYTTÖ1)

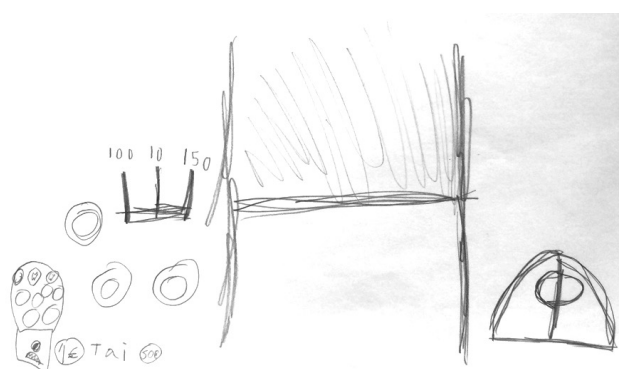
KUVA 3. Kiva välitunti (TYTTÖ1)

*Vapaus.* Keskeisenä teemana oppilaiden äänikirjoissa oli vapauden tärkeys välitunneilla. Eräs oppilaista toi erittäin selkeästi esille, kuinka välitunnit ovat oppilaiden hengäh-

dystauko ja silloin on oikeus tehdä mitä haluaa (TYTTÖ8). Mainintojen perusteella oppilaat haluavat olla välituntisin mahdollisimman vapaasti ja päättää välituntoimintonsa sen sijaan, että joku määräisi, mitä tulisi tehdä.

*” -- Kaikille pitää antaa mahdollisuus tehdä sitä mitä haluaa. Se on tärkeintä. Parhaalla välitunnilla on kivaa, kun saa tehdä mitä haluaa. Silloin on pakko saada tehdä mitä haluaa kun on mahdollisuus. Se kuuluu välituntiin – meidän elämään. -- ” (TYTTÖ8)*

*Muut maininnat.* Oppilaiden äänikirjoissa oli myös mainintoja siitä, kuinka välituntisin olisi mukava syödä herkkuja ja pelata tietokonepelejä. Muutamissa äänikirjoissa myös mainittiin, kuinka välituntialueen pitäisi olla kuin huvipuisto.



-- Noo mulla olis karuselli ja trampoliini. -- Ja sitten sellanen juttu mihin työnnetään rahaa niin sitten sieltä tulee joku yllätysjuttu. -- ”  
(TYTTÖ4)

KUVA 4. Kiva välitunti (TYTTÖ4)

*” Kiva välkkä ois semmoinen, että saa syödä vaahtokarkkeja ja hopeatoffeeta ja siellä on kaikki maailman huvipuistot. Ja sitten on hyviä jäätelöitä, kahvin makuista. Ja sit siellä on kahvia ja limsaa, erityisesti Dr. Pepperiä. Sit siellä saa pelata pleikkarilla. Sit siellä saa pelata iPadillä. -- ” (POIKA8)*

Osa näistä muista maininnoista olivat täysin tai jokseenkin epärealistisia, mitä voidaan selittää vastaajien iällä ja sillä, että heidän mielikuvitus on vielä ihailtavan rikasta ja leikkisää. Tällaisiinkin mainintoihin on kuitenkin myös syytä syventyä, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman kattava kuva.

## 6.2 Kuudesluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta

Kuudesluokkalaisten osalta esittelen ensin tuloksia oppilaiden harrastamasta välituntiliikunnasta ja kokemuksia pirteydestä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä. Tämän jälkeen esittelen havaintoihin perustuvia tuloksia oppilaiden keskittymiskyvystä. Lopuksi katsotaan, onko opetettavalla oppiaineella vaikutusta oppilaiden kokemaan pirteyteen,



väsämykseen ja keskittymiskykyyn tarkastelemalla kuvataiteen- ja historian tuntien eroavaisuuksia. Kyselyyn osallistui kaiken kaikkiaan yhteensä 23 kuudesluokkalaista.

#### 6.2.1 Oppilaiden harrastama välituntiliikunta ja kokemukset pirteystä, väsämyksestä ja keskittymiskyvystä

*Ensimmäinen kuvaamataidontunti.* Ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla toteutetun kyselyn pohjalta tehtiin yleiskatsaus oppilaiden liikunnallisesta aktiivisuudesta välitunnilla ja psyykkisestä jaksamisesta erottelematta omiksi luokikseen välitunnilla liikkuneita ja ei-liikkuneita. Ensimmäiseen kyselyyn osallistui 22 oppilasta. Oppilaista 50 prosenttia liikkui välitunnilla ja 50 prosenttia ei harrastanut minkäänlaista liikuntaa välitunnin aikana. Eniten oppilaat juttelivat kavereiden kanssa ja toiseksi eniten leikkivät hippaa tai muuta liikuntaleikkiä tai seisoskelivat. Muita oppilaiden välituntitoimintoja olivat jalkapallo tai muu pallopeti, ”pomppis”, syöminen, äidille soittaminen, kaupassa käynti, ”loikkiksen” seuraaminen ja istuskelu.

*Pirteys.* Oppilaiden kokema pirteyttä tarkasteltaessa ennen kuvataiteen tuntia tehdyssä kyselyssä oppilaiden pirteuden keskiarvo (2,64) oli lähempänä melko pirteää kuin vähän pirteää. Kuvataiteen tunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä keskiarvo oli sama (2,64). Koko luokan tasolla oppilaiden kokema pirteys pysyi siis muuttumattomana oppitunnin alusta loppuun. Ennen oppituntia kuudesluokkalaisista 27 prosenttia koki itsensä erittäin pirteäksi ja vastaavasti 18 prosenttia oppilaista ei kokenut itseään ollenkaan pirteäksi. Oppitunnin jälkeen 18 prosenttia oppilaista koki itsensä erittäin pirteäksi ja 14 prosenttia oppilaista ei kokenut itseään ollenkaan pirteäksi. (Liite 17.)

*Väsämys.* Väsämyksen osalta ennen kuvataiteen tuntia tehdyssä kyselyssä oppilaiden väsämyksen keskiarvo (2,41) oli lähempänä vähän väsänyttä kuin melko väsänyttä. Kuvataiteen tunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä keskiarvo oli (2,27). Koko luokan tasolla oppilaiden kokema väsämys siis hieman väheni tunnin aikana. Ennen oppituntia 23 prosenttia oppilaista koki itsensä erittäin väsäneeksi ja 28 prosenttia ei ollenkaan väsäneeksi. Oppitunnin jälkeen 9 prosenttia oppilaista koki itsensä erittäin väsäneeksi ja 18 prosenttia ei ollenkaan väsäneeksi. (Liite 17.)

Oppilaiden oppitunnin aikana kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo (3,59) oli hieman lähempänä hyvää kuin tyydyttävää keskittymiskykyä. Oppilaista 23 prosenttia koki keskittyneensä erittäin hyvin ja 5 prosenttia ei ollenkaan. (Liite 17.)

*Toinen kuvaamataidon tunti.* Toisella kuvataiteen tunnilla toteutetun kyselyn osalta tarkasteltiin välitunnilla liikkuneita ja ei-liikkuneita oppilaita keskenään. Toiseen ky-

selyyn osallistui 20 oppilasta. Oppilaista 65 prosenttia liikkui välitunnilla ja 35 prosenttia ei harrastanut minkäänlaista liikuntaa välitunnin aikana. Eniten oppilaat juttelivat kavereiden kanssa, toiseksi eniten seisoskelivat ja kolmanneksi eniten pelasivat jotakin muuta pallopetiä kuin jalkapalloa. Muita oppilaiden välituntitoimintoja olivat hippa tai muu liikuntaleikki, hyppynaru, jalkapallo, ”pomppis” ja istuskelu.

*Pirteys.* Oppilaiden kokeman pirteuden osalta ennen kuvataiteen tuntia tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvon (3,46) perusteella välitunnilla liikkuneet oppilaat kokivat itsensä melko pirteiksi. Ei-liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvon (2,29) mukaan ei-liikkuneet oppilaat kokivat itsensä ennen oppituntia vähän pirteiksi. Oppitunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvo (3,23) oli korkeampi kuin ei-liikkuneiden oppilaiden keskiarvo (2,14). Sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys siis hieman laski oppitunnin aikana. Ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys oli myös sekä välitunnin jälkeen että oppitunnin jälkeen huonompi kuin välitunnilla liikkuneilla oppilailla. Ennen oppituntia liikkuneista oppilaista keskimäärin puolet koki itsensä erittäin pirteäksi ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Yksikään oppilas kummastakaan ryhmästä ei kokenut itseään ei ollenkaan pirteäksi. Oppitunnin jälkeen välitunnilla liikkuneista oppilaista 31 prosenttia koki itsensä erittäin pirteäksi ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Kummastakaan ryhmästä yksikään oppilas ei kokenut itseään ei ollenkaan pirteäksi. (Liite 18.)

*Väsymys.* Oppilaiden kokemaa väsymystä tarkasteltaessa ennen kuvataiteen tuntia tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (1,69) oli lähellä vähän väsynyttä. Ei-liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (2,29) oli taas melko lähellä vähän väsynyttä. Oppitunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (1,77) oli alhaisempi kuin ei-liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (2,57). Sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema väsymys siis lisääntyi oppitunnin aikana. Ei-liikkuneet oppilaat olivat väsyneempiä kuin liikkuneet oppilaat sekä ennen oppituntia että oppitunnin jälkeen. Ennen oppituntia kukaan kummastakaan ryhmästä ei kokenut itseään erittäin väsyneeksi. Ei ollenkaan väsyneeksi koki itsensä liikkuneista oppilaista alle puolet (39 %) ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Oppitunnin jälkeen välitunnilla liikkuneista oppilaista kukaan ei kokenut itseään erittäin väsyneeksi, kun taas ei-liikkuneista oppilaista erittäin väsyneeksi koki itsensä 29 prosenttia. Liikkuneista

oppilaista 39 prosenttia koki itsensä ei ollenkaan väsyneeksi ja ei-liikkuneista oppilaista 14 prosenttia. (Liite 18.)

*Keskittymiskyky.* Oppilaiden oppitunnin aikana kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo (3,92) oli liikkuneilla oppilailla todella lähellä hyvää keskittymiskykyä. Ei-liikkuneiden oppilaiden keskittymiskyvyn keskiarvo (3,71) oli myös melko lähellä hyvää keskittymiskykyä, mutta kuitenkin hieman huonompi kuin välitunnilla liikkuneiden oppilaiden kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo. Liikkuneista oppilaista noin puolet (54 %) koki keskittyneensä oppitunnin aikana erittäin hyvin ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Yksikään oppilas kummastakaan oppilasryhmästä ei kokenut, ettei keskittynyt ollenkaan oppitunnin aikana. (Liite 18.)

*Historian tunti.* Kolmannen, historian tunnilla tehdyn, kyselyn osalta tarkasteltiin toisen (toinen kuvaamataidon tunti) kyselyn tavoin välitunnilla liikkuneita ja ei-liikkuneita oppilaita keskenään. Kolmanteen kyselyyn osallistui 23 oppilasta. Oppilaista yli puolet (83 %) liikkui välitunnilla ja 17 prosenttia ei harrastanut minkäänlaista liikuntaa välitunnin aikana. Eniten oppilaat juttelivat kavereiden kanssa, toiseksi eniten pelasivat jotakin muuta pallopelejä kuin jalkapalloa ja kolmanneksi eniten seisoskelivat. Muita oppilaiden välituntitoimintoja olivat hyppynaru, hippa tai muu liikuntaleikki, jääkiekko, jalkapallo ja kävely.

*Pirteys.* Oppilaiden kokeman pirteuden osalta ennen historian tuntia tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvo (2,63) oli lähellä melko pirteää, kuten myös ei-liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvo (2,75). Oppitunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvo (2,32) oli lähes sama kuin ei-liikkuneiden oppilaiden pirteuden keskiarvo (2,25). Sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys siis laski oppitunnin aikana, ja ei-liikkuneilla oppilailla tämä lasku oli suurempi kuin liikkuneilla oppilailla. Ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys oli ennen oppituntia hieman korkeampi kuin välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteys, mutta oppitunnin jälkeen liikkuneet oppilaat sitä vastoin kokivat itsensä hieman pirteämmiksi kuin ei-liikkuneet oppilaat. Ennen oppituntia liikkuneista oppilaista 21 prosenttia koki itsensä erittäin pirteäksi ja ei-liikkuneista oppilaista 25 prosenttia. Ei ollenkaan pirteäksi koki itsensä 21 prosenttia liikkuneista oppilaista, mutta ei-liikkuneista oppilaista ei yksikään. Oppitunnin jälkeen liikkuneista oppilaista 21 prosenttia koki itsensä erittäin pirteäksi ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Ei-ollenkaan pirteäksi koki itsensä liikkuneista oppilaista 37 prosenttia ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. (Liite 19.)

*Väsymys.* Oppilaiden kokemaa väsymystä tarkasteltaessa ennen historian tuntia tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (2,26) oli melko lähellä vähän väsynyttä, kuten myös ei-liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (2,00). Oppitunnin jälkeen tehdyssä kyselyssä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden väsymyksen keskiarvo (2,58) oli hieman korkeampi kuin ei-liikkuneiden oppilaiden keskiarvo (2,25). Sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema väsymys siis lisääntyi oppitunnin aikana. Ei-liikkuneet oppilaat olivat vähemmän väsyneitä kuin liikkuneet oppilaat sekä ennen oppituntia että oppitunnin jälkeen. Ennen oppituntia liikkuneista oppilaista 21 prosenttia koki itsensä erittäin väsyneeksi ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Ei ollenkaan väsyneeksi koki itsensä liikkuneista oppilaista 26 prosenttia ja ei-liikkuneista oppilaista ei yksikään. Oppitunnin jälkeen liikkuneista oppilaista 26 prosenttia koki itsensä erittäin väsyneeksi, mutta ei-liikkuneista oppilaista kukaan ei kokenut itseään erittäin väsyneeksi. Ei ollenkaan väsyneeksi koki itsensä liikkuneista oppilaista 21 prosenttia ja ei-liikkuneista ei kukaan. (Liite 19.)

*Keskittymiskyky.* Oppilaiden oppitunnin aikana kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo (3,47) oli liikkuneilla oppilailla hieman lähempänä tyydyttävää kuin hyvää keskittymiskykyä. Ei-liikkuneiden oppilaiden keskittymiskyvyn keskiarvo (3,75) oli taas melko lähellä hyvää keskittymiskykyä ja näin ollen korkeampi kuin liikkuneiden oppilaiden keskittymiskyvyn keskiarvo. Liikkuneista oppilaista 21 prosenttia koki keskittyneensä erittäin hyvin ja ei-liikkuneista oppilaista ei kukaan. Liikkuneista oppilaista muutama (5 %) koki, ettei keskittynyt ollenkaan oppitunnin aikana. Ei-liikkuneista oppilaista kukaan ei kokenut, ettei keskittynyt ollenkaan. (Liite 19.)

## 6.2.2 Oppilaiden keskittymiskyvyn havainnointi

*Ensimmäisen kuvataiteen* tunnin aikana havainnoiduista oppilaista oppilas A ja oppilas D liikkuvat välitunnilla. Oppilas A:n oppitunnin aikana itse kokema keskittymiskyky oli 4, mutta tutkijan oppilaan keskittymiskykyä koskevien havaintojen keskiarvo oli 5. Oppilas D:n itse kokema keskittymiskyky oli 4, kuten myös tutkijan havaintojen keskiarvo. Oppilas A:n keskittymiskyky pysyi tutkijan havaintojen mukaan samana oppitunnin aikana, kun taas oppilas D:n keskittymiskyky laski.

Oppilaat B, C, E ja F eivät liikkuneet välitunnilla. Oppilas B:n itse kokema keskittymiskyky oli 5 ja tutkijan havaintojen keskiarvo 4,5. Oppilas C koki oman keskitty-

miskykynsä olleen 3, kun taas tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4. Oppilas E:n itse kokema keskittymiskyky oli 5 ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4,5. Oppilas F arvioi oman keskittymiskykynsä olleen 4, ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 3,5. Havaintojen mukaan oppilas B:n keskittymiskyky nousi, oppilaiden C ja E keskittymiskyky vaihteli ja oppilas F:n keskittymiskyky laski oppitunnin aikana.

*Toisen kuvataiteen tunnin* aikana havainnoiduista oppilaista G, H, I ja L liikkuvat välitunnilla. Oppilas G koki oman keskittymiskykynsä olleen 4 oppitunnin aikana, ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4,5. Oppilas H:n itse arvioima keskittymiskyky oli 5 ja tutkijan havaintojen keskiarvo 4,75. Oppilas I:n kokema keskittymiskyky oli 5, kun taas tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4,5. Oppilas L arvio omaksi keskittymiskyvykseen 4, ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4,25. Havaintojen mukaan oppilaiden G, I ja L keskittymiskyky vaihteli oppitunnin aikana ja oppilaan H keskittymiskyky nousi.

Oppilaat J ja K eivät liikkuneet välitunnilla. Oppilas J koki oman keskittymiskykynsä oppitunnin aikana olleen 4, ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 3,75. Myös oppilas K arvioi omaksi keskittymiskyvykseen 4, ja tutkijan havaintojen keskiarvo oli 3,5. Kummankin oppilaan keskittymiskyky vaihteli oppitunnin aikana tutkijoiden havaintojen mukaan.

*Historian tunnin* aikana havainnoiduista oppilaista oppilaat M, N, O, Q ja R liikkuvat välitunnilla. Oppilas M koki omaksi keskittymiskyvykseen oppitunnin aikana 4, kun taas tutkijan havaintojen keskiarvo oli 4,75. Oppilas N:n kokema keskittymiskyky oli 2, mutta tutkijan havaintojen keskiarvo oli paljon korkeampi: 4. Oppilas O:n itse kokema keskittymiskyky oli 3 ja tutkijan havaintojen keskiarvo 3,75. Sekä oppilas Q että oppilas R kokivat oman keskittymiskykynsä olleen 4, joka oli myös tutkijan havaintojen keskiarvo kummankin oppilaan kohdalla. Havaintojen mukaan oppilaan M keskittymiskyky laski, oppilaiden N, Q ja R keskittymiskyky pysyi samana ja oppilaan O keskittymiskyky vaihteli oppitunnin aikana.

Oppilas P ei liikkunut välitunnilla. Oppilas itse arvioi oman keskittymiskykynsä olleen 4, joka oli myös tutkijan havaintojen keskiarvo. Tutkijan havaintojen mukaan kyseisen oppilaan keskittymiskyky pysyi oppitunnin aikana samana.

Tarkasteltaessa kaikkia kolmella aineistonkeruukerralla havainnoituja oppilaita (n=18) yhtenä joukkona kyseisistä oppilaista liikkui välitunnilla 11 ja ei liikkunut 7. Havaintojen mukaan välitunnilla liikkuneista oppilaista suurimmalla osalla keskittymiskyky pysyi oppitunnin aikana samana (n=4) tai vaihteli (n=4), kun taas ei-liikkuneista oppilaista suurimman osan keskittymiskyky vaihteli (n=4) oppitunnin aikana. Kaikkia

havainnoituja oppilaita tarkasteltaessa oppilaiden itse arvioimat keskittymiskyvyt ja tutkijoiden arvioimien keskittymiskykyjen keskiarvot oppitunnin aikana olivat suurimmaksi osaksi melko lähellä toisiaan.

### 6.2.3 Historian ja kuvataiteen tuntien tarkastelu

Koska ensimmäisellä aineistonkeruukerralla tehtiin yleiskatsaus koko luokan tasolla, tässä tarkastellaan toisen kuvataiteen tunnin ja historian tunnin tuloksia. Ennen kuvataiteen tuntia pienempi osa (65 prosenttia) oppilaista oli harrastanut välituntiliikuntaa kuin ennen historian tuntia (83 prosenttia).

*Pirteys.* Pirteyden osalta välitunnilla liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys oli huomattavasti suurempi kuvataiteen tunnilla kuin historian tunnilla sekä ennen oppituntia (ka  $3,46 > 2,63$ ) että oppitunnin jälkeen (ka  $3,23 > 2,32$ ). Ei-liikkuneiden oppilaiden pirteys taas oli suurempi historian tunnilla kuin kuvataiteen tunnilla sekä ennen oppituntia (ka  $2,75 > 2,29$ ) että oppitunnin jälkeen (ka  $2,25 > 2,14$ ).

*Väsymys.* Väsymystä tarkasteltaessa välitunnilla liikkuneiden oppilaiden kokema väsymys oli suurempi historian tunnilla kuin kuvataiteen tunnilla ennen oppituntia (ka  $2,26 > 1,69$ ) ja huomattavasti suurempi oppitunnin jälkeen (ka  $2,58 > 1,77$ ). Ei-liikkuneiden oppilaiden väsymys taas oli suurempi kuvataiteen tunnilla kuin historian tunnilla sekä ennen oppituntia (ka  $2,29 > 2,00$ ) että oppitunnin jälkeen (ka  $2,57 > 2,25$ ).

*Keskittymiskyky.* Keskittymiskyvyn osalta liikkuneiden oppilaiden kokema keskittymiskyky oli parempi kuvataiteen tunnilla kuin historian tunnilla (ka  $3,92 > 3,47$ ). Ei-liikkuneilla oppilailla taas historian tunnin aikana koettu keskittymiskyky oli hieman suurempi kuin kuvataiteen tunnilla (ka  $3,75 > 3,71$ ).

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten 1.- ja 6.-luokkalaiset kokevat välitunti liikunnan psyykkisen jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Lisäksi haluttiin selvittää, miten aktiivisesti 1.- ja 6.-luokkalaiset liikkuvat välituntisin ja mitkä välituntitoiminnot ovat oppilaiden suosiossa.

Tutkimuksessa selvitettiin kuudesluokkalaisten osalta heidän kokemuksiaan omasta pirteystään ja väsymyksestään ennen oppituntia ja oppitunnin jälkeen sekä keskittymiskyvystään oppitunnin aikana. Lisäksi havainnoinnin avulla tutkittiin kuudesluokkalaisten keskittymiskyvyn tasoa ja vaihtelua oppitunnin aikana sekä tarkasteltiin oppilaiden itse kokemaa keskittymiskykyä ja tutkijan arvioimaa keskittymiskykyä keskenään. Tavoitteena oli myös selvittää, kuinka suuri osa oppilaista harrastaa välituntiliikuntaa ja millaisia ovat oppilaiden yleisimmät välituntitoiminnot.

Ykkösluokkalaisten osalta tarkasteltiin heidän kokemuksiaan välituntiliikunnasta. Sähköisen kyselyn avulla selvitettiin, liikkuvatko 1.-luokkalaiset omasta mielestään paljon välituntisin ja kuinka mielekkäänä he pitävät välitunnilla liikkumista, sekä miten he kokevat ohjatun välituntiliikunnan. Lisäksi kyselyllä haluttiin tarkastella, miten ykkösluokkalaiset kokevat sosiaalisen toiminnan välituntisin ja pitävätkö he itseään hyvänä kaverina välituntisin. Äänikirjojen avulla saatiin kerättyä oppilaiden kokemuksia ja mietteitä kivasta välitunnista.

Pohdinnassa tarkastellaan tutkimuksen päätuloksia 1.- ja 6.-luokkalaisten osalta suhteessa aikaisemmin esitettyyn teorian tietoon. Tämän jälkeen pohditaan tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimushaasteita.

#### 7.1.1 Ykkösluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta

Ykkösluokkalaiset kokivat itsensä pääosin liikunnallisesti aktiivisiksi välituntisin, sillä yli puolet (73 %) oppilaista koki liikkuvansa paljon tavallisilla välitunneilla. Suuresta osasta oppilaista (74 %) välituntisin liikkuminen on myös mukavaa. Oppilaista lähes kaikki (95 %) olivat täysin eri mieltä sen väitteen kanssa, että välituntisin ei ole mukava liikkua. Tulosten mukaan ykkösluokkalaisista suurin osa (85 %) ei koe välitunnilla olemista tylsäksi.

Näyttäisi siis siltä, että ykkösluokkalaiset liikkuvat mielellään välituntisin ja heillä on välituntisin pääasiassa mukavaa. On hienoa huomata, että tulosten mukaan suurin osa oppilaista näyttäisi liikkuvan välituntisin. Tulosten mukaan on kuitenkin vielä niitä oppilaita, jotka eivät koe välituntiliikuntaa niin mielekkäänä. Olisi tärkeää huomioida myös nämä oppilaat, sillä psyykkisen hyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta olisi tärkeää saada kaikki oppilaat liikkumaan välituntisin. On huomioitava, että osa oppilaisista tarvitsee ohjausta liikuntaan ja osalle taas on mielekkäämpää harrastaa liikuntaa itsenäisesti. Esimerkiksi välituntien aikana osa oppilaista voi kaivata ohjattua liikuntaa ja liikuntavälineitä, kun taas osalle on helppoa itse kehittää mielekästä välituntitoimintaa. Liikuntaa suosivassa kulttuurissa omaehtoinen ja säännöllinen liikunta edistää hyvinvointia, joten jokaisen täytyisi saada omat perustelunsa liikuntansa mielekkyydelle, vaikka joissain tapauksissa ulkoinen tuki ja ohjaus onkin tarpeen. (Ojanen 1999, 11.)

Ojanen on tutkimuksissaan todennut, että aktiivisuudella ja mielialalla on yhteys. On kuitenkin vaikea sanoa, vaikuttaako mieliala aktiivisuuteen vai aktiivisuus mielialaan. Joka tapauksessa voidaan sanoa, että aktiivisuus parantaa psyykkistä jaksamista ja näin saa aikaan mielialassa positiivisia muutoksia, mikä taas johtaa siihen, että energiaa riittää monenlaisiin asioihin. (Ojanen 2009, 170.)

*Oppilaiden kokema sosiaalinen toiminta välituntisin.* Tulosten mukaan näyttäisi siltä, että yli puolet (63 %) oppilaista koki olevansa hyvä kaveri toisille välituntisin. Alle puolet (47 %) ykkösluokkalaisista koki oman luokan kanssa liikkumisen projektivälitunneilla mielekkääksi. Yli puolet (66 %) oppilasta koki olevansa projektivälitunneilla hyvä kaveri toisille.

Näiden tulosten perusteella suurin osa ykkösluokkalaisista koki itsensä hyväksi kaveriksi välituntisin. Tutkimusten mukaan hyvät kaverisuhteet parantavat psyykkistä hyvinvointia, joten tästä voidaan päätellä, että oppilaat voimaantuvat välituntisin myönteisistä sosiaalisista kohtaamisista (Ojanen 1999, 8–9). Oman luokan kanssa liikkumista projektivälituntisin sen sijaan eivät kokeneet niin mukavaksi. Tämä selittynee sillä, että kyseessä oli projektivälitunti ja monet oppilaat kokivat oman luokan kanssa toimimisen pakottamisena ja jopa vapauden riistona.

*Oppilaiden kokemukset projektivälitunneista.* Projektivälitunnit erosivat tavallisista välitunneista siten, että koko luokka toimi yhdessä sovittuina välitunteina koulun pihalla. Oppilaat ideoivat itse toiminnan ja aikuiset auttoivat ja ohjasivat tarpeen mukaan. Oppilaista lähes puolet (47 %) oli sitä mieltä, että projektivälitunneilla oli mukava liikua. Noin puolet (53 %) koki, että projektivälituntien jälkeen tuli hyvä mieli. Oppilasta



32 prosenttia koki, että projektivälitunneilla oli tylsää. Alle puolet (38 %) oppilaista koki olevansa hyvä keksimään ideoita projektivälitunneilla.

Tuloksista voidaan päätellä, että suurin osa oppilaista suhtautui projektivälitunteihin varautuneesti ja jopa kielteisesti verrattuna tavallisiin välitunteihin. Tätä voidaan selittää sillä, että projektivälitunnit saattoivat rikkoa oppilaiden tuttuja ja turvallisia välituntitottumuksia. Lisäksi äänikirjoissakin keskeiseksi teemaksi noussut vapaus on oppilaille selvästi tärkeä osa välituntia. Voidaan päätellä, että oppilaat myös keksivät mieleistään välituntitoimintaa, kun he saavat itse määritellä kenen kanssa, missä ja mitä välituntisin tekevät. Asanti (2013, 629–630) esittää, että välituntiin ei kuulu vain ohjattu toiminta, vaan erityisesti oppilaiden omaehtoisen, omista kiinnostuksen kohteista lähtevän liikunnan lisääminen luomalla kouluun liikkumista arvostava ja siihen kannustava kulttuuri. Kuitenkin joukkoon mahtui tulosten mukaan myös oppilaita, jotka erityisesti pitivät projektivälitunneista, joten voidaan pohtia, tulisiko tällaisille oppilaille tarjota mahdollisuus projektivälituntien kaltaiseen toimintaan välituntisin? Välitunnin tämänkaltaisen liikunnallistaminen on helppo aloittaa kouluttamalla oppilaita, opettajia ja koulunkäyntiavustajia ohjaamaan välituntiliikuntaa sekä pidentämällä esimerkiksi yhtä välituntia koulupäivän aikana. (Jaakkola 2012, 60.)

*Oppilaiden kokemukset kivasta välitunnista.* Lähes kaikissa äänikirjoissa oppilaat liittivät liikunnalliset aktiviteetit kivaan välituntiin. Äänikirjoissaan oppilaat mainitsivat trampoliinilla hyppimisen, hyppynarun, jalkapallon, telineillä temppuilun, puissa kiipeilyn, keinuilla keinumisen, tikan- ja renkaanheiton sekä vauhdikkaat pelit ja leikit (loikkis, kunkkuleikki, piip-hippa). Oppilaat siis luontaisesti mielellään harrastavat välituntisin jonkinlaista liikunnallista aktiviteettia, mikä tukee ajatusta siitä, että jaksakseen koulussa paremmin, oppilaat haluavat olla fyysisesti toimeliaita oppituntien välissä.

Oppilaat liittivät usein kivaan välituntiin liikunnan lailla myös kaverit. Kavereiden kanssa on oppilaiden mukaan muun muassa kiva leikkiä, pelata ja ihan vaan olla. Äänikirjoista tuli esille myös, kuinka oppilaiden mielestä yhteiset pelisäännöt ja toisten huomioiminen ovat välituntisin tärkeää. Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että oppilaat saavat mielihyvää ja sitä myötä edistävät psyykkistä hyvinvointiaan ja jaksamistaan myönteisten kaverisuhteiden myötä (ks. esim. Ojanen 1999, 8–9; Weare 2000, 17).

Osassa oppilaiden äänikirjoista oli mainintoja leikeistä, joissa mielikuviutus on keskeisessä roolissa. Mielikuviutusleikit olivat niin poikien kuin tyttöjenkin suosiossa. Erityisesti pojat mainitsivat äänikirjoissaan tällä hetkellä suuressa suosiossa olevaan Minecraft-tietokonepeliin liittyvän mielikuviutusleikin. Tutkijan havaintojen perusteella

kyseinen leikki on hyvin vauhdikas ja liikunnallinen. Tutkittavat oppilaat olivat 1.-luokkalaisia, joten mielikuvitusleikit ja ylipäätään leikkiminen voidaan nähdä heidän kehitysvaiheelleen olennaisena toimintana. Leikkiminen välituntisin voidaan nähdä näin myös psyykkistä hyvinvointia ja jaksamista edistävänä toimintana. Ruoppilan (1989, 50) mukaan varhaisimmassa lapsuudessa leikillä itsessään on suuri motivoinnin merkitys liikunnassa. On kuitenkin huomattava, että fyysinen aktiivisuus vaihtelee sekä leikin eri kehitysvaiheissa että leikin eri muodoissa. (Ruoppila 1989, 50.)

Keskeisenä teemana oppilaiden äänikirjoissa oli vapauden tärkeys välitunneilla. Oppilaat haluavat olla mahdollisimman vapaasti ja päättää välituntitoimintonsa sen sijaan, että joku määräisi, mitä tulisi tehdä. Välituntiliikunnassa olisikin hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet – jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän (Jaakkola 2012, 60; Rajala ym. 2014). Tulokset tukevat myös ajatusta siitä, että omaehtoinen liikunta ja toiminta lisäävät psyykkistä hyvinvointia ja mielihyvää ja näin myös edistävät oppilaiden psyykkistä jaksamista. Ulkoiseen pakkoon perustuva liikunta ei edistä kenenkään hyvinvointia, sillä se voi johtaa mielettömyyden kokemukseen (Ojanen 1999, 10).

Oppilaiden äänikirjoissa oli myös mainintoja siitä, kuinka välituntisin olisi mukava syödä herkkuja ja pelata tietokonepelejä. Muutamissa äänikirjoissa myös mainittiin, kuinka välituntialueen pitäisi olla kuin huvipuisto. Nämä eivät olleet kuitenkaan tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä huomioita, vaikka ne olivatkin mielenkiintoisia. Näistä löydökset voisivat viitata siihen, että oppilaat haluavat välitunnin ajan hengähtää ja tehdä ”kaikkea kivaa”. Psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta tällaiset hyvää mieltä tuottavat hengähdystauot ovatkin kaivattuja nykypäivän hektisyyden keskellä, sillä ne auttavat stressin ja koulu-uupumuksen hallinnassa (ks. esim. Katajainen ym. 2012, 26–28; Rimpelä 2005).

### 7.1.2 Kuudesluokkalaisten kokemukset välituntiliikunnasta

Oppilaista 50–83 prosenttia eri aineistonkeruukerroilla liikkui välitunnilla. Vaikka tässä tutkimuksessa liikkuvien kuudesluokkalaisten osuus 83 prosenttia kaikista oppilaista on kiitettävä, edelleen on 50 prosentin liikkuvien osuudesta matkaa siihen, että kaikki oppilaat liikkuisivat välitunnin aikana. Oppilaiden yleisimpiä välituntitoimintoja olivat jutteleminen kavereiden kanssa, seisoskeleminen, hippa tai muu liikuntaleikki sekä jokin muu pallopuoli kuin jalkapallo. Tästä voidaan päätellä, että kavereiden kanssa oleminen

ja jutteleminen ovat oppilaiden tärkeimpiä ja olettaen mieluisimpia välituntitoimintoja. Jo nuoruuden kynnyksen saavuttaneiden kuudesluokkalaisten keskuudessa kavereiden kanssa keskusteleminen todennäköisesti korostuu verrattaessa alempien luokkien oppilaisiin, ja tähän voidaan linkittää myös seisoskelemisen suosio kuudesluokkalaisten keskuudessa. Nuoruudessa onkin hyvä ylläpitää ihmissuhteita ja jakaa asioita muiden kanssa (ks. Erkko ym. 2013, 33–34; Karila-Hietala ym. 2013, 19).

On kuitenkin ilo huomata, että myös hippa ja muut liikuntaleikit sekä erilaiset pallopelit ovat vielä myös kuudesluokkalaisten suosiossa. Välituntiliikuntaa voidaan pitää omaehtoisena ja -toimisena liikuntana (ks. Ahonen ym. 2008b, 90–91), ja juuri omaehtoisuus on yksi psyykkisen hyvinvoinnin kohoamisen ehdoista (Ojanen 2009, 156). Varsinkin nuorten kohdalla pitäisi muistaa, että liikunnan harrastaminen ei ole mukavaa tai palkitsevaa, jos se pohjautuu jatkuvaan pakonomaisuuteen eikä liikunta hyödytä liikujaa itseään (Ojanen 2009, 156). Siispä lasten ja nuorten liikunnan harrastamisen osalta pitäisi mennä heidän ehdoillaan. Nuorten liikuntaan ei saisi kuulua menestymisen tarve eikä suorituspaineeet. (Nykänen 1999, 18.) Lisäksi välituntiliikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet, sillä jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän (Jaakkola 2012, 60). Oppilaiden välituntiliikuntamahdollisuuksiin liittyviä toiveita ja tarpeita kartoittamalla voitaisiin ehkä edistää myös niiden oppilaiden liikkumista, jotka eivät harrasta liikuntaa välitunnilla.

Kaikkia tutkittavia kuudesluokkalaisia yhtenä ryhmänä tarkasteltaessa ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla oppilaiden pirteys pysyi oppitunnin alusta loppuun samana ja väsymys hieman väheni oppitunnin aikana. Sen sijaan toisella kuvataiteen tunnilla, kun oppilaat jaettiin välitunnilla liikkuneisiin ja ei-liikkuneisiin, sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys hieman laski ja väsymys lisääntyi oppitunnin aikana. Kahta kuvataiteen tuntia verrattaessa liikkuneiden osuus oli ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla 50 prosenttia ja toisella 65 prosenttia. Välituntiliikuntaa ei siis voida välttämättä pitää selittävänä tekijänä ensimmäisen kuvataiteen tunnin pirteuden stabiilisuudelle ja väsymyksen vähenemiselle koko oppilasryhmän tasolla, koska toisella kuvataiteen tunnilla välitunnilla liikkuneiden oppilaiden määrä oli suurempi kuin ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla, mutta silti toisella kuvataiteen tunnilla sekä liikkuneiden että ei-liikkuneiden oppilaiden pirteys laski ja väsymys lisääntyi.

Kuitenkin ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys toisella kuvataiteen tunnilla oli sekä ennen oppituntia että oppitunnin jälkeen matalampi ja väsymys korkeampi kuin välitunnilla liikkuneilla oppilaila, mikä taas tukee oletusta, että välituntiliikunta vaikut-

taa myönteisesti oppilaiden kokemaan psyykkiseen jaksamiseen. Lisäksi ei-liikkuneiden oppilaiden kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo oli hieman huonompi kuin välitunnilla liikkuneiden. Näiden tulosten pohjalta voidaan siis pohtia, että välitunnilla liikkuminen voi piristää, vähentää väsymystä ja parantaa keskittymiskykyä. Säännöllisellä liikunnalla onkin tutkimusten mukaan vaikutusta väsymykseen ja tätä kautta todennäköisesti myös väsymykselle ainakin osittain vastakkaiseen muuttuunaan pirteyteen: oikein ajoitettu liikunta pidentää unen kestoja, nopeuttaa nukahtamista ja vähentää tätä kautta myös päiväaikaista väsymystä (Härmä ym. 2011, 86), ja liikunnan aiheuttamalla väsymyksen alenemisella voidaan selittää jopa oppimistulosten paranemista (Shephard 1989, 119). Liikunta myös kohottaa aktiivisuustasoa ja tarkkaavaisuutta (Shephard 1989, 119), ja Jaakkolan (2012, 56) mukaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaan päätellä, että oppilaiden keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen voidaan vaikuttaa positiivisesti lisäämällä koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää. On myös mahdollista, että ei-liikkuneiden oppilaiden matalampi keskittymiskyky johtuu osittain heidän korkeammasta väsymyksestään: unen häiriintyminen on yhteydessä keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen, täsmällisyyteen ja valppauteen (Nupponen 1993, 67), ja koululaisilla unenpuute ja väsymys saattavat johtaa esimerkiksi yliaktiivisuuteen, aggressiiviseen käytökseen, tarkkaavaisuushäiriöihin ja sosiaalisiin ongelmiin (Salonen ym. 2004, 564).

Tulosten mukaan historian tunnilla sekä välitunnilla liikkuneiden oppilaiden että ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys laski ja väsymys lisääntyi oppitunnin aikana, ja ei-liikkuneilla oppilailla pirteyden lasku oli suurempi kuin liikkuneilla oppilailla. Ei-liikkuneiden oppilaiden kokema pirteys oli ennen oppituntia korkeampi kuin välitunnilla liikkuneiden oppilaiden pirteys, mutta oppitunnin jälkeen liikkuneet oppilaat sitä vastoin kokivat itsensä hieman pirteämmiksi kuin ei-liikkuneet oppilaat. Tämän perusteella voidaan pohtia, voisiko välituntiliikunnalla olla pitkäaikaisempi vaikutus pirteyteen niin, että välituntiliikunnan vaikutuksesta pirteys ei laske välitunnilla liikkuneilla oppilailla niin nopeasti kuin ei-liikkuneilla oppilailla. Liikunnan positiivisia vaikutuksia mielialaan voidaan selittää esimerkiksi endorfiinin tuotannolla, lisääntyneellä hormoni- tuotannolla sekä aivojen voimistuneella aktivaatiotilalla (Hirvensalo ym. 2011, 76). On siis mahdollista, että nämä liikunnan aiheuttamat fysiologiset muutokset saavat oppilaan pysymään pirteämpänä oppitunnin aikana. Ei-liikkuneet oppilaat olivat kuitenkin vähemmän väsyneitä kuin liikkuneet oppilaat sekä ennen oppituntia että oppitunnin jälkeen. Väsymys ja pirteys eivät siis välttämättä ole täysin toisilleen vastakkaisia muuttujia niin, että kun toinen nousee, toinen laskee samassa suhteessa. Ei-liikkuneiden oppi-

laiden oppitunnin aikana kokeman keskittymiskyvyn keskiarvo oli korkeampi kuin liikkuneiden oppilaiden keskittymiskyvyn keskiarvo. On mielenkiintoista, että oppilaat, jotka eivät liikkuneet välitunnilla, kokivat olevansa vähemmän väsyneitä ja keskittyvänsä paremmin kuin liikkuneet oppilaat, vaikka kuvataiteen tunnilla tilanne oli päinvastoin.

Kuvataiteen tuntia ja historian tuntia tarkastellessa välitunnilla liikkuneet oppilaat olivat siis pirteämpiä, vähemmän väsyneitä ja keskittyivät työskentelyyn paremmin taideaineen parissa kuin lukuaineen parissa, ja ei-liikkuneilla oppilailla ilmiö oli päinvastainen. Kuten aiemmin pohdinnassa jo todettiin, fysiologisia liikunnan positiivisia vaikutuksia mielialaan ja mielenterveyteen voidaan selittää muun muassa aivojen voimistuneella aktivaatiotilalla (Hirvensalo ym. 2011, 76). Tulosten pohjalta on mielenkiintoista pohtia, vaatiiko välituntiliikunnan avulla saavutettu vireystila ja virittyneisyys myös toiminnallisempia oppitunteja, jotta oppilaat olisivat oppitunneilla pirteitä, vähemmän väsyneitä ja keskittyisivät oppimiseen. Tutkitut kuvataiteen tunnithan olivat toiminnallisempia kuin historian tunti, joka oli hyvin opettajajohtoinen ja jossa oppilaat olivat melko passiivisia. Opettajajohtoisempi ja vähemmän toiminnallinen historian tunti saattoi johtaa siihen, että välituntiliikunnan aktivoimat oppilaat eivät jaksaneetkaan keskittyä opettajan kuuntelemiseen ja melko passiivisena pysymiseen, vaan olisivat tarvinneet vireystilaansa vastaavaa toimintaa oppitunnilla. Ei-liikkuneiden oppilaiden aktiivisuustaso saattoi olla jo valmiiksi matalampi kuin liikkuneilla oppilailla, minkä vuoksi heillä ei ollut vaikeuksia pysyä passiivisina myös oppitunnilla. Toisaalta tutkitut kuvataiteen tunnitkin olivat osittain melko opettajajohtoisia, mutta kuitenkin perustuivat enemmän oppilaiden itsenäiseen työskentelyyn kuin historian tunti.

Vaikka ei-liikkuneet oppilaat olivatkin historian tunnilla pirteämpiä, vähemmän väsyneitä ja keskittyivät paremmin kuin toiminnallisemmalla kuvataiteen tunnilla, olisivat toiminnalliset oppitunnit oppilaiden hyvinvoinnin kannalta erittäin tärkeitä. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus pitäisi nähdä osana oppimisprosessia ja useat tunnit olisi hyvä pitää luonnossa (Pesola 2013, 147). Jaakkola (2012, 55) esittelee artikkelissaan Yhdysvaltain terveyspalveluiden laitoksen (U.S. Department of Health and Human Services) vuonna 2010 tehdyn katsauksen, joka osoittaa, että liikunnallisesti aktiivinen koulu parantaa oppilaiden oppimisvalmiuksia akateemisissa aineissa. Kaiken kaikkiaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaan Jaakkolan (2012, 56) mukaan päätellä, että koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää lisäämällä voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden menestymiseen akateemisissa aineissa, keskittymiskykyyn, tarkkaavai-

suuteen ja käytökseen. Lukujärjestyksen muokkaaminen siten, että lukuaineista siirretään aikaa liikuntaan, näyttäisi parantavan koulumenestystä näissä aineissa. Tätä voidaan selittää muun muassa liikunnan tuomalla kohonneella aktiivisuustasolla sekä väsymyksen alentumisella ja kohonneella tarkkaavaisuudella. Kaiken kaikkiaan koulupäivän liikunnan lisääntyminen ei ainakaan huononna oppimistuloksia. (Shephard 1989, 119.)

Kaikkia havainnoituja 18 oppilasta tarkasteltaessa oppilaiden itse arvioimat keskittymiskyvyt ja tutkimuksessa arvioitujen keskittymiskykyjen keskiarvot oppitunnin aikana olivat suurimmaksi osaksi melko lähellä toisiaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan välitunnilla liikkuneista oppilaista suurimmalla osalla keskittymiskyky pysyi oppitunnin aikana samana tai vaihteli, kun taas ei-liikkuneista oppilaista suurimman osan keskittymiskyky vaihteli oppitunnin aikana. Näistä tuloksista voidaan siis päätellä, että välituntiliikunta voi mahdollisesti vaikuttaa keskittymiskyvyn tasaisuuteen oppitunnin aikana. Välituntiliikuntaa harrastamattomien oppilaiden keskittymiskyky voi olla taas vaihtelevampaa kuin välitunnilla liikkuneiden oppilaiden. Moranin (2012) ensimmäinen ja viimeinen tehokkaan keskittymiskyvyn kannalta tärkeä periaate taitoa vaativassa suorituksessa auttavat ymmärtämään liikunnan merkitystä keskittymiskyvyn kannalta. Ensimmäinen periaate on päättää keskittyä suoritukseen ja valmistautua keskittymään, sillä keskittyminen ei vain tapahdu itsestään. Viimeisen periaatteen mukaan on tärkeää keskittää huomio ulospäin toimintoihin eikä sisään päin omiin epäilyksiin, jos hermostuu tai kokee ahdistusta. Näin voidaan välttää turha itsekriittisyys ja ylivarovaisuus, omiin pelkoihin keskittyminen. (Moran 2012.) Liikunnan avulla voidaankin parantaa stressin sietokykyä ja vireystilaa sekä helpottaa masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja jatkuvaa uupumusta (Nupponen 1993, 80, 82, 86). Keskittymiskyky on tärkeässä roolissa kaikissa taitoa vaativissa suorituksissa, ja näin sitä voidaan pitää tärkeänä tekijänä myös oppimisessa ja koulutehtävissä onnistumisessa ja siis yhtenä koulumenestykseen vaikuttavista tekijöistä. Liikunnalla voidaan siis olettaa olevan keskittymiskyvyn positiivinen vaikutus.

### 7.1.3 Tutkimustulosten keskeiset johtopäätökset

Tuloksista voidaan päätellä, että välituntiliikunta saattaa parantaa oppilaiden kokemaa psyykkistä jaksamista. Välituntiliikunnalla voi myös olla pirteuden pysyvyyttä sekä keskittymiskyvyn tasaisuutta lisäävä vaikutus. Välituntisin oppilaille tärkeää on pääasi-

assa liikkuminen ja sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa. Yksilön psyykkinen hyvinvointi onkin riippuvainen myös hänen saamastaan sosiaalisesta tuesta ja muusta vuorovaikutuksesta, sillä psyykkinen hyvinvointi on perustavanlaatuisesti sosiaalista (Weare 2000, 12, 20; Karila-Hietala ym. 2013).

Välitunti näyttäisi myös tuovan oppilaille vapauden tunnetta, mikä tutkitusti parantaa psyykkistä hyvinvointia. Oppilaat haluavat myös pitää tästä vapaudesta kiinni. Yksi psyykkisen hyvinvoinnin kohoamisen ehdoista on omaehtoisuus. Liikunnan harrastaminen ei ole mukavaa tai palkitsevaa, jos se pohjautuu jatkuvaan pakonomaisuuteen eikä liikunta hyödytä liikkujaa itseään (Ojanen 2009, 156.) Voidaankin ajatella, että välituntiliikunta on oppilaille omaehtoista toimintaa, jolla oppilaat hakevat koulupäiväänsä iloa, mielihyvää, vaihtelua, ajan kulua ja mielekkyyttä (ks. Ojanen 2009, 169). Näin ollen välituntien luonteeseen ei kuulu liian ohjattu toiminta, vaan erityisesti oppilaiden omaehtoisien, omista kiinnostuksen kohteista lähtevän liikunnan lisääminen luomalla kouluun liikkumista arvostava ja siihen kannustava kulttuuri. (Asanti 2013, 629–630.)

## 7.2 Tutkimuksen merkitys

Tätä tutkimusta voidaan pitää ajankohtaisena ja tärkeänä, sillä parhaillaan käydään kiihvasta keskustelua siitä, kuinka lasten ja nuorten aktiivisuustaso on laskenut ja kuinka siihen voitaisiin parhaiten puuttua. Lasten ja nuorten yhä lisääntyvä liikunnallinen inaktiivisuus onkin huolestuttava ilmiö. Tämän ilmiön myötä tarvittavien liikkumisen motoristen perustaitojen hankkiminen lapsuudessa voi olla tulevaisuudessa suurempi haaste kuin koskaan aiemmin historiassa (Laukkanen, Finni, Pesola & Sääkslahti 2013, 51; Valtion liikuntaneuvosto 2015). On huolestuttavaa, että heikkojen motoristen perustaitojen on todettu linkittyvän muun muassa kasvaneeseen vyötärönypärysmittaan, ylipainoriskiin ja laskeneeseen terveydentilaan (ks. esim. D’Hondt ym., 2012; Okely, Booth & Chey, 2004).

On myös huolestuttavaa, että väsyttäväksi koulutyön koki WHO-Koululaistutkimuksen mukaan vuonna 2010 joka toinen suomenkielisten koulujen seitsemäsluokkalainen ja kaksi kolmasosaa yhdeksäsluokkalaisista (Kämppi ym. 2012, 47). On myös todettu, että heikot motoriset perustaidot ovat yhteydessä yksilön akateemiseen alisuoriutumiseen (Kantomaa ym. 2013). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan onkin mahdollista, että välituntiliikunnan avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilai-

den psyykkiseen jaksamiseen eli lisätä pirteyttä, vähentää väsymystä ja parantaa keskittymiskykyä ainakin silloin, jos välituntia seuraava oppitunti on ainakin osittain toiminnallinen. Tulokset vahvistivat siis käsitystä siitä, että välitunnin liikunnallistamiseen on järkevää panostaa, sillä se voi olla yksi potentiaalinen ratkaisu parantaa oppilaiden oppimista sekä ohjata kohti aktiivista elämäntapaa. Haluan itse tulevassa ammatissani opettajina kiinnittää huomiota oppilaiden välituntitoimintoihin ja pyrkiä kannustamaan oppilaita liikkumaan välituntisin. Se ei välttämättä ole hedelmällisintä toteuttaa yksin, vaan vaatii yhteistyötä muiden opettajien ja ammattiryhmien kanssa, jotta oppilaille voitaisiin tarjota mahdollisimman monipuolisia ja motivoivia välituntitoimintoja.

Tulisi kuitenkin muistaa, ettei välitunneista tulisi kuitenkaan liian ohjelmoituja niin, että oppilaat pakotetaan liikkumaan ohjatusti, sillä vapaan liikunnan riemu voi silloin kärsiä. Tässä tutkimuksessa tuloksissa tuli esille, kuinka ykkösluokkalaiset suhtautuivat varautuneesti nimenomaan ohjattuihin projektivälitunteihin. Mielestäni välitunnin tulisikin olla ensisijaisesti oppilaiden hengähdystauko oppituntien välissä. Välituntiliikuntamahdollisuuksien tulisi olla monipuolisia, jotta jokaiselle oppilaille löytyisi mielekästä liikunnallista tekemistä. Ilmanen (2010, 25) esittelee artikkelissaan vuonna 2008 toteutetun liikuntaa opettavien opettajien opetustyylikyselyn, jonka yhtenä osa-alueena tutkittiin liikunnanopettajien mielipidettä kolmesta liikunnanopetuksen tärkeimmästä arvosta. Opettajien tässä kyselyssä raportoimia tärkeitä arvoja olivat ilo, virkistys ja nautinto, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, sosiaalisuus, terveys, hyvinvointi ja kunto, liikunnallinen elämäntapa, liikuntataitojen oppiminen ja turvallisuus (Ilmanen 2012, 25–26). Vapaan liikunnan määrän lisääntyminen koulupäivän aikana, esimerkiksi juuri välitunneilla, voisi ehkä olla yksi keino toteuttaa näitä opettajien tärkeinä pitämiä arvoja. Näistä erityisesti “Ilo, virkistys ja nautinto”, “Terveys, hyvinvointi ja kunto” sekä “Liikunnallinen elämäntapa” voisivat olla yhteydessä vapaan liikunnan käsitteeseen.

Usein ihmiset harrastavat vapaa-ajallaan sellaista liikuntaa, joka tuottaa heille iloa ja nautintoa sekä virkistää arjen keskellä. Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia 1.- ja 6.-luokkalaisten kouluajan sisällä tapahtuvan omaehtoisen liikunnan eli tässä tapauksessa välituntiliikunnan yhteyttä psyykkiseen jaksamiseen ja näin tuoda välituntiliikunnan tärkeyttä esille. Murrosiässä nuorten fyysinen aktiivisuus vähenee selvästi riippumatta siitä, mitataanko liikkumista vapaa-ajan hikoiluttavan ja hengästyttävän liikunnan useutena, urheiluseuratoimintaan osallistumisena vai kokonaisliikunta-aktiivisuutena. Vuonna 2010 11-vuotiaista tytöistä neljännes ja pojista runsas kolmannes täytti liikuntasuosituksen liikkumalla vähintään tunnin joka päivä, mutta 15-vuotiailla vastaavat osuudet



olivat enää tytöillä 10 prosenttia ja pojilla 17 prosenttia. (Aira ym. 2013, 15.) Siksi olisikin nuorten kokonaisliikunta-aktiivisuuden lisäämiseksi tärkeää yrittää houkutella myös nuoruuden kynnyksellä olevia peruskoululaisia liikkumaan välitunneilla ja muutenkin koulupäivän aikana.

Monissa suomalaisissa kouluissa on tällä hetkellä käytössä erilaisia hankkeita, joiden tavoitteena on vaikuttaa koululaisten hyvinvointiin myönteisesti. (Laajasalo 2016, 163.) Tulisi kuitenkin muistaa, että lyhyet projektimuotoiset hankkeet ja interventiot eivät usein takaa pysyviä muutoksia koulun tai koululaisten arjessa. (Laajasalo 2016, 163.) Tällainen pidempiaikainen projekti voisi olla Kiva koulu –kampanjan kilpailuunkin ehdotettu kaverikioski, josta oppilaat voivat välituntisin hakea kaveria tai leikkivälinettä. Kaverikioskin kehittivät opettajat Milena Komulainen ja Rita Kannisto huolestuessaan oppilaista, jotka vain seisoskelivat koulun seinän nurkilla. Komulaisen mukaan oppilaat ovat ottaneet kaverikioskin hyvin vastaan ja välitunneilla on nykyisin enemmän toimintaa havaittavissa. (Yle 2016.)

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden kokemuksia välituntiliikunnasta psyykkisen jaksamisen näkökulmasta vain yhden 1. ja yhden 6. luokan osalta, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko perusjoukkoa. Siksi olisi mielenkiintoista ja tarpeellista tutkia ilmiötä suuremmalla otoskoolla tulosten luotettavuuden lisäämiseksi.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan kaikki oppilaat eivät liikkuneet välitunnilla. Tärkeäksi jatkotutkimushaasteeksi voidaan nähdä se, mitä erilaisia toimintoja ja elementtejä oppilaat kaipaisivat välitunneille ja tutkia, lisäisikö oppilaiden välituntitoimintoihin liittyvien toiveiden ja tarpeiden kartoittaminen ja toteuttaminen oppilaiden liikunnallista aktiivisuutta välitunneilla. Kouluyhteisön oppimista ja hyvinvointia edistävät vastuun ja velvollisuuksien hajauttaminen sekä osallisuus ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen (Harinen, Laitio, Niemivirta, Nurmi & Salmela-Aro 2015, 72). Jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän, joten välituntiliikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet (Jaakkola 2012, 60).

Tässä tutkimuksessa tuli esille, kuinka ykkösluokkalaiset oppilaat kaipaisivat välitunneille teknologiaa, kuten tablettitietokoneita ja virtuaalipelejä. On tosiasia, että lähes jokaisen lapsen ja nuoren arkeen kuuluu virtuaalitekniikka älypuhelimineen ja –tabletteineen. Kesällä 2016 ilmestynyt Pokémon Go –sovellus on saanut niin lapset kuin

aikuisetkin ulos metsästämään erilaisia Pokémon-hahmoja. Kilometrejä kertyy peliä pelatessa aivan huomaamatta ja pelin idea on nimenomaan se, että pelaajaan on liikuttava ulkona mahdollisimman laajalla alueella saadakseen mahdollisimman paljon hahmoja kiinni. Olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka vastaavanlainen sovellus koulun välituntialueella saisi oppilaat liikkumaan enemmän koulupäivän aikana.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että välituntiliikuntaa harrastaneet kuudesluokkalaiset olivat pirteämpiä, vähemmän väsyneitä ja keskittyivät paremmin toiminnallisemmalla kuvataiteen tunnilla kuin enemmän opettajajohtoisella ja vähemmän toiminnallisella historian tunnilla. Tämän vuoksi olisi arvokasta tutkia, voidaanko toiminnallisemmilla oppitunneilla lisätä oppilaiden päivittäistä aktiivisuustasoa ja sen myötä myös lisätä oppilaiden pirteyttä, vähentää väsymystä ja parantaa keskittymiskykyä ja näin myös oppimistuloksia ja koulussa viihtymistä. Koulu on ainoa ympäristö, joka pystyy tavoittamaan koko ikäluokan, joten siellä on erittäin tärkeää pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten liikkumiseen. Koululiikunta, koulumatkat, välitunnit, koulujen yhteydessä tapahtuva aamu- ja iltapäivätoiminta sekä kerhotoiminta ovat kokonaisuudessaan olennainen kokonaisuus. (Jaakkola 2012, 59; Valtion liikuntaneuvosto 2015, 6).

Yksi huomion arvoinen asia koulupäivän liikunnallistamisessa on luomuliikunta. Pesola (2013) määrittelee luomuliikunnaksi kaiken tietoisesti tai tiedostamatta tapahtuvan liikkumisen ja lihasten aktivoinnin. Se on kehon käyttämistä niin kuin sitä on tarkoitettu käytettävän. Se on riippumaton paikasta, ajasta, tavasta tai tekemisen tarkoituksesta. Luomuliikuntaperiaatteessa jokainen liike on tärkeä askel, joka palvelee kehomme alkuperäistä käyttötarkoitusta. Sen pitäisi kuulua ihan jokaisen elämään, sillä kehomme kaipaa sitä toimiakseen optimaalisesti. Luomuliikuntayhteiskunta tarjoaisi kouluissa aktiivisia istuimia ja seisomapulpetteja. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus nähdään osana oppimisprosessia ja useat tunnit pidetään luonnossa. (Pesola 2013, 37, 88, 136, 147). Olisi kiinnostavaa syventyä tarkemmin, miten tällaiset luonnolliset tavat nostattaa oppilaiden fyysistä aktiivisuutta parantaisivat oppilaiden psyykkistä jaksamista. Kaiken kaikkiaan keskeistä olisi saada uusia tutkimustuloksia lasten kokonaisvaltaisesta aktiivisuudesta päivän aikana, sillä aktiivisuusmittareiden käyttö lapsilla ja nuorilla on jokseenkin ollut vähäistä, joten suomalaisten lasten tai nuorten liikkumiseen tai liikkumattomuuteen kuluva kokonaisvuorokausiaikaa on raportoitu todella vähän (Berg & Piirtola 2014, 33). Joka tapauksessa nykypäivänä tulee kiinnittää huomiota siihen, ettei liikunta ole erillinen osa tai tapahtuma liittymättä muuhun arkeen, sillä nimenomaan arki-

elämään liittyvän liikunnan osuus on fyysisen terveyden kannalta huomattava (Ojanen ym. 2001, 109).

Väsymykseen yhteydessä oleva koulu-uupumus voidaan nähdä oppilaiden psyykkisen jaksamisen negatiivisena puolena. Salmela-Aro (2011) esittää, että koulu-uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka liittyy koulunkäyntiin. Se voi ilmetä uuvuttavana väsymyksenä, opiskeluun liittyvinä katkeruuden kokemuksina sekä riittämättömyyden tunteina. (Salmela-Aro 2011, 3.) Olisi tärkeää tarkastella tarkemmin, voidaanko oppilaiden lisääntyneellä fyysisellä aktiivisuudella löytää ratkaisua lasten ja nuorten koulu-uupumusoireisiin.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin psyykkisen jaksamisen osa-alueista keskittymiskyvyn, pirteiden ja väsymyksen tutkimiseen. Olisi hyödyllistä tutkia myös, miten välituntiliikunta vaikuttaa oppilaiden kokemaan stressiin sekä kiireen tunteeseen koulussa. Näin tietoa välituntiliikunnan vaikutuksista oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen saataisiin laajennettua.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.). 2004. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, T., Hakkarainen, H., Heinonen, O. J., Kannas, L., Kantomaa, M., Karvinen, J. & Pekkarinen, H. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2008. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa: Lyytinen, P., Korhokangas M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan, 168–187. Helsinki: WSOY.
- Ahtola, A. (toim.) 2016. Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenniemi, R. 2013. Mental Management. NLP ja relaxaatio opettajien jaksamisen edistäjinä. Acta Universitatis Tampereensis 1887. Tampere: Tampere University Press.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto.
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. 2004. Tarkkaavaisuus. Teoksessa: Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.): Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä, 150–174. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.): Liikuntapedagogiikka, 620–636. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa – tutkimuskatsaus 2000–2012. Helsinki. Viitattu 26.4. 2016.  
[http://www.lts.fi/sites/default/files/page\\_attachment/lts-lasten\\_ja\\_nuorten\\_liikuntatutkimus\\_suomessa\\_www.pdf](http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lts-lasten_ja_nuorten_liikuntatutkimus_suomessa_www.pdf)
- D'Hondt, E., Deforche, B., Gentier, I., De Bourdeaudhuij, I., Vaeyens, R., Philippaerts, R. & Lenoir M. 2012. A longitudinal analysis of gross motor coordination in overweight and obese children versus normal-weight peers. *International Journal of Obesity* 37 (1), 61–67.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. Mielenterveys voimaksi – käsikirja nuorisotyön ammattilaisille. Suomen Mielenterveysseura: Kirjapaino Jaarli Oy.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–203.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hamer M. & Karageoghis C. I. 2007. Psychobiological mechanisms of exercise dependence. *Sport medicine* 37 (6), 477–484.
- Hamilo, M. 2011. Luonnollisesti hullu. Helsinki: Avain.
- Harinen, P., Laitio, T., Niemivirta, M., Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2015. Oppimismotivaatio, kouluviihtyvyys ja hyvinvointi. Teoksessa: Ouakrim-Soivio, N., Rininen, A. & Karjalainen, T. (toim.): Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2015:8.
- Heiskanen T., Salonen K. & Sassi P. 2006. Mielenterveyden ensiapukirja. Helsinki: StarOffset Oy.
- Hirvensalo, M., Yang, X. & Telama, R. 2011. Liikkeestä energiaa – työssä jaksaminen ja liikunta. Teoksessa: Pietikäinen, P. (toim.): Työstä, jouta ja jaksaa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus, 69–78. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Härmä, M., Hublin, C., Kukkonen-Harjula, K., Kronholm, E., Paunio, T., Puttonen, S. & Stenberg, T. 2011. Nukuitko hyvin? Työperäiset unihäiriöt ovat yksilöllisiä. Teoksessa: Pietikäinen, P. (toim.): Työstä, jouta ja jaksaa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus, 79–91. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Ilmanen, K., Jaakkola, T. & Matilainen, P. 2010. Arvot liikunnanopetuksessa. *Kasvatus* 41 (1), 20–30.
- Jaakkola, T. 2012. Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa: Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K (toim.): Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti, 53–63. Helsinki: Opetushallitus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa: Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.): Liikuntapedagogiikka, 17–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaleva, S. & Valkonen, J. 2013. Mielenterveyden edistämisen dilemmat. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (6), 675–680.
- Kantomaa, M.T., Stamatakis, E., Kankaanpää, A., Kaakinen, M., Rodriguez, A., Taanila, A., Ahonen, T., Jarvelin, M.R. & Tammelin, T. 2013. Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adoles-

cents' academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 110 (5), 1917–1922.

Karila-Hietala, R., Wahlberg, K., Heiskanen, T., Stengård, E. & Hannukkala, M. (toim.) 2013. *Mielenterveys elämäntaitona. Mielenterveyden ensiapu 1*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.

Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa: Lämsä, A-L. (toim.): *Mun on paha olla*, 121–124. Jyväskylä: PS-kustannus.

Katajainen, A., Lipponen K. & Litovaara, A. 2012. Helsinki: Duodecim.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola J. & Valli R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2014. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia. *Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015: 2*. Viitattu 25.4.2016  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf).

Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., Tammelin, T., Vasankari, T. & Kannas, L. 2015. Liikunta-aktiivisuus ja ruutuaika. Teoksessa: Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015: 2*. 13–21. Viitattu 25.4.2016.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf).

Korpela, K. 2005. Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksessä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1092. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas L. 2008. *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Helsinki: Opetushallitus.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Helsinki: Opetushallitus.

Laajarinne, J. 2011. *Leikkiminen kielletty! Kontrolliyhteiskunnan lapset*. Jyväskylä: Atena.

Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.): Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2., uudistettu painos, 16–24. Helsinki: WSOY.
- Laukkanen, A., Finni, T., Pesola & Sääkslahti, A. 2013. Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan! *Liikunta & Tiede* 50 (6), 47–52.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lyytinen, P., Korkiakangas M. & Lyytinen, H. (toim.). 2008. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.
- MacDonald, G. 2006. What is mental health? Teoksessa: Cattan, M. & Tilford, S. (toim.): *Mental Health Promotion: A Lifespan Approach*, 8–32. Buckingham: Open University Press.
- Martikainen, S. 2013. Paljon liikkuva lapsi reagoi stressiin lievemmin. *Liikunta ja tiede / 50* (2013): 4, 18–21.
- Martikainen, S. 2014. Sleep, physical activity, and health in children - a developmental perspective. *Studies in Psychology* 104. Helsinki: Institute of behavioural sciences.
- Miles, M. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis* (2. painos) California: Sage.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 46–69.
- Moran, A. P. 1996. *The psychology of concentration in sport performers: A cognitive analysis*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.
- Moran, A. P. 2012. Concentration: Attention and Performance. Teoksessa Murphy, S. M. (toim.): *The Oxford handbook of sport and performance psychology*, 117–130. New York, NY, US: Oxford University Press. Viitattu 6.3.2014.  
<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199731763.001.001/oxfordhb-9780199731763-e-6>
- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusseura ja tekijät. Viitattu 27.2.2014.  
[http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/07/Nuoria\\_liikkeellä\\_Julkaisu\\_Nettiversio.pdf](http://www.tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/07/Nuoria_liikkeellä_Julkaisu_Nettiversio.pdf)
- Nupponen, H. Penttinen, S., Pehkonen M., Kalari J., & Palosaari A-N. 2010. Liikunnan vaikuttavuus -tutkimus. Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus. Turun yliopisto.

- Nupponen, R. 1993. Terveyspsykologian perusteet. Helsinki: Stakes.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2014. Hyvää mieltä yhdessä – käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. Suomen Mielenterveysseura: Painojussit Oy.
- Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Helsinki: Nuori Suomi.
- Ojanen, M. 1999. Liikkuva voi hyvin – hyvinvoiva liikkuu? *Liikunta & Tiede* 1/99.
- Ojanen, M. 2009. Hyvinvoinnin käsikirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, M., Halme, J., Nyman, M. & Svennevig, H. 2001. Liiku oikein – voi hyvin. Liikunnan merkitys hyvinvoinnille. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 153. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.): *Liikuntapedagogiikka*, 236–258. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Okely, A.D., Booth, M.L. & Chey, T. 2004. Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents. *Research quarterly for exercise and sport* 75 (3), 238–247.
- Paavonen, E. J., Stenberg, T., Nieminen-von Wendt, T., von Wendt, L., Almqvist, F. & Aronen E. T. 2008. Aiheuttaako lasten univaje psyykkisiä oireita? *Suomen Lääkärilehti* 2008; 63: 1393–98.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pervin, L. A. 2003. *The Science of Personality*. Second edition. New York: Oxford University Press.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Viitattu 21.1.2015. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_peruste\\_et\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_peruste_et_2014.pdf).
- Pesola, A. 2013. Luomuliikunnan vallankumous. Sohvan pohjalta taisteluvoittoon. Oulu: Fitra.
- Pojjula, S. 2008. Lapsi ja kriisi – selviytymisen tukeminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Pyykkönen, T., Telama R. & Juppi, J. (toim.). 1989. *Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114.
- Rajala K., Itkonen H., Kankaanpää A., Tammelin T. & Laine K. 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.
- Rimpelä, A. 2005. Nuorten terveys. Viitattu 6.12.2015. [http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=suo00046](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=suo00046).



- Ruoppila, I. 1989. Teoksessa: Pyykkönen, T., Telama R. & Juppi, J. (toim.): Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina, 45–53. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114.
- Ruoppila, I. 2008. Johdanto osaan “Vanhuus”. Teoksessa: Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.): Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan, 400–407. Helsinki: WSOY.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. Tieteessä tapahtuu 4–5/2011, 3–6. Viitattu 17.3.2014.  
<http://ojs.tsv.fi/index.php/tt/article/download/4246/3960>
- Salonen, P., Aromaa, M., Rautava, P. & Suominen, S. 2004. Miten suomalainen koulu-lainen voi? Duodecim, 120, 563–9.
- Shephard, R. J. 1989. Teoksessa: Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. (toim.): Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina, 119–122. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114.
- Shochat, T., Cohen-Zion, M. & Tzischinsky, O. 2014. Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review. Sleep Medicine Reviews 2014; 18: 75–87.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Istu vähemmän – voi paremmin. Kansalliset suositukset istumisen vähentämiseen. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä 2015. Viitattu 12.7.2016.  
[http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74517/STM\\_esite\\_210x210\\_Kansalliset%20suositukset%20istumisen%20vähentämiseksi\\_sisus\\_net\\_jpg..pdf?sequence=1](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/74517/STM_esite_210x210_Kansalliset%20suositukset%20istumisen%20vähentämiseksi_sisus_net_jpg..pdf?sequence=1)
- Suomi, K., Hämylä, R. & ja Kokko, S. 2015. Liikuntapaikat ja -tilaisuudet. Teoksessa: Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015: 2. 21–27. Viitattu 25.4.2016.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf)
- Thayer, R. E. 2003. Calm energy. How people regulate mood with food and exercise. New York: Oxford University press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 29.4.2014.  
[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Telama, R., Silvennoinen, M., Laakso, L. & Kunnas, L. 1989. Teoksessa T. Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. (toim.): Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina, 33–40. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114.
- Turpeinen, S., Kallio, J., Haapala, H., Rajala, K., Lehtomäki, M. & Tammelin, T. 2015. Välitunti- ja koulumatkaliikunta. Teoksessa: Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia.

- Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015: 2. 21–27. Viitattu 25.4.2016.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf).
- The Copenhagen Consensus Conference. 2016. Children, youth and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal of Sports Medicine*. bjsports-2016-096325. Viitattu 12.7.2016.  
<http://bjsm.bmj.com/content/suppl/2016/05/27/bjsports-2016-096325.DC1.html>
- THL1 – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Mielenterveyden edistäminen on hyvinvoivan oppilaitoksen rakentamista. Viitattu 7.12.2015.  
<http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/mielen-hyvinvointi/mielenterveyden-edistaminen-on-hyvinvoivan-oppilaitoksen-rakentamista>.
- THL2 – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Mielen hyvinvointi. Viitattu 7.12.2015. <http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/mielen-hyvinvointi>.
- THL. 2013. Mielenterveyden edistäminen kouluissa. Työpaperi 24/2013. Viitattu 6.12.2015. [http://www.fi/bitstream/handle/10024/110540/URN\\_ISBN\\_978-952-245-949-7.pdf?sequence=1](http://www.fi/bitstream/handle/10024/110540/URN_ISBN_978-952-245-949-7.pdf?sequence=1).
- Tilastokeskus. 2009. Ajankäyttötutkimus 2009. Muutokset 1979–2009. Viitattu 27.2.2014. [http://www.stat.fi/til/akay/2009/02/akay\\_2009\\_02\\_2011-02-17\\_kat\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/akay/2009/02/akay_2009_02_2011-02-17_kat_002_fi.html)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. 7. uudistettu laitos. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, S., Kallio, J. Haapala, H., Rajala, K., Lehtomäki, M. & Tammelinen, T. 2015. Välitunti- ja koulumatkaliikunta. Teoksessa: Teoksessa Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015: 2. 57–65. Viitattu 25.4.2016.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf).
- Tynjälä, J. & Kannas, L. 2004. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsymyisyys vuosina 1984–2002. Teoksessa: Kannas, L. (toim.): Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus 2004, julkaisuja 2. s. 141–178 ja 267–271.
- Tynjälä, J. & Kannas, L. 2015. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsymyisyys vuosina 1984–2014 - tulosten päivitysosa.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.): Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10–23.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa – määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.
- Weare, K. 2000. Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach. London: Routledge.
- World Health Organization. 2011. Health topics. Physical activity. Viitattu 26.2.2014. [http://www.who.int/topics/physical\\_activity/en/](http://www.who.int/topics/physical_activity/en/)
- WHO koululaistutkimus. 2010. Social determinant of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study. International report from the 2009/2010 survey. Viitattu 2.12.2015. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf).
- WHO, World Health Organization. 2014. Mental health: Strengthening our response. Viitattu 25.11.2015. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en>.
- YLE. 2016. Yksinäiset välitunnit vaihtuivat yhteiseen riemuun koulun pihalla – kavereita lainaavasta kaverikioskista tuli hitti. Viitattu 25.5.2016. [http://yle.fi/uutiset/yksinaiset\\_valitunnit\\_vaihtuivat\\_yhteiseen\\_riemuun\\_koulun\\_pihalla\\_kavereita\\_lainaavasta\\_kaverikioskista\\_tuli\\_hitti/8890172](http://yle.fi/uutiset/yksinaiset_valitunnit_vaihtuivat_yhteiseen_riemuun_koulun_pihalla_kavereita_lainaavasta_kaverikioskista_tuli_hitti/8890172)

## LIITTEET

### Liite 1. Jaksamiskysely välitunnin jälkeen

#### Jaksamiskysely välitunnin jälkeen

1. Mitä teit välitunnilla? Merkitse rastilla.
  - a. Pelasin jalkapalloa
  - b. Pelasin polttopalloa
  - c. Pelasin seinäpalloa
  - d. Pelasin jotakin muuta palloa
  - e. Olin hippaa tai leikin muuta liikuntaleikkiä
  - f. Seisoskelin
  - g. Juttelin kavereitten kanssa
  - h. Jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_

2. Kuinka pirteäksi koet itsesi tällä hetkellä? Värity kuvaan.

Erittäin pirteäksi	4	<input type="checkbox"/>
Melko pirteäksi	3	<input type="checkbox"/>
Vähän pirteäksi	2	<input type="checkbox"/>
En ollenkaan pirteäksi	1	<input type="checkbox"/>

3. Kuinka väsyneeksi koet itsesi tällä hetkellä? Värity kuvaan.

Erittäin väsyneeksi	4	<input type="checkbox"/>
Melko väsyneeksi	3	<input type="checkbox"/>
Vähän väsyneeksi	2	<input type="checkbox"/>
En ollenkaan väsyneeksi	1	<input type="checkbox"/>

## Liite 2. Jaksamiskysely oppitunnin jälkeen

### Jaksamiskysely tunnin jälkeen

1. Miten keskityit tunnin tehtäviin? Merkitse rastilla.

Erittäin hyvin	Hyvin	Tyydyttävästi	Huonosti	En ollenkaan
5	4	3	2	1

2. Kuinka pirteäksi koet itsesi tällä hetkellä? Väritä kuvaan.

Erittäin pirteäksi	4	<input type="checkbox"/>
Melko pirteäksi	3	<input type="checkbox"/>
Vähän pirteäksi	2	<input type="checkbox"/>
En ollenkaan pirteäksi	1	<input type="checkbox"/>

3. Kuinka väsyneeksi koet itsesi tällä hetkellä? Väritä kuvaan.

Erittäin väsyneeksi	4	<input type="checkbox"/>
Melko väsyneeksi	3	<input type="checkbox"/>
Vähän väsyneeksi	2	<input type="checkbox"/>
En ollenkaan väsyneeksi	1	<input type="checkbox"/>

### Liite 3. Oppilaiden keskittymiskyvyn havainnoinnin kriteerit

## Havainnointi: 3 x kuuden oppilaan keskittymiskyvyn havainnointi eri oppiaineiden tunneilla

### Keskittymiskyvyn kriteerit

5 Oppilas keskittyy erittäin hyvin.

Oppilas keskittyy työskentelyyn ja kuuntelemaan opettajaa ja muita oppilaita. Oppilas ei häiritse käytöksellään muita. Hän ei keskity tekemään omia asioitaan, jotka eivät liity tunnin tavoitteisiin (esimerkiksi ylimääräisten tavaroiden näprääminen, kaverin kanssa puhuminen muusta kuin aiheesta, levoton liikehdintä, turhanpäiväinen vaeltelu luokassa, haaveilu). Oppilas osallistuu yhteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn aktiivisesti.

4 Oppilas keskittyy hyvin.

Oppilas keskittyy suurimmaksi osaksi työskentelyyn ja kuuntelemaan opettajaa ja muita oppilaita. Oppilas ei häiritse käytöksellään muita. Oppilas ei oikeastaan keskity tekemään omia asioitaan, jotka eivät liity tunnin tavoitteisiin (esimerkiksi ylimääräisten tavaroiden näprääminen, kaverin kanssa puhuminen muusta kuin aiheesta, levoton liikehdintä, turhanpäiväinen vaeltelu luokassa, haaveilu). Oppilas osallistuu yhteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn melko aktiivisesti.

3 Oppilas keskittyy tyydyttävästi.

Oppilas keskittyy tyydyttävästi työskentelyyn ja kuuntelemaan opettajaa ja muita oppilaita. Oppilas ei häiritse käytöksellään muita merkittävästi. Oppilas keskittyy jonkin verran tekemään omia asioitaan, jotka eivät liity tunnin tavoitteisiin (esimerkiksi ylimääräisten tavaroiden näprääminen, kaverin kanssa puhuminen muusta kuin aiheesta, levoton liikehdintä, turhanpäiväinen vaeltelu luokassa, haaveilu). Oppilas osallistuu yhteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn tyydyttävästi.

2 Oppilas keskittyy huonosti.

Oppilas keskittyy huonosti työskentelyyn ja kuuntelemaan opettajaa ja muita oppilaita. Oppilas häiritsee jonkin verran muita käytöksellään. Oppilas keskittyy melko paljon tekemään omia asioitaan, jotka eivät liity tunnin tavoitteisiin (esimerkiksi ylimääräisten tavaroiden näprääminen, kaverin kanssa puhuminen muusta kuin aiheesta, levoton liikehdintä, turhanpäiväinen vaeltelu luokassa, haaveilu). Oppilas osallistuu yhteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn melko passiivisesti.

1 Oppilas ei keskity ollenkaan.

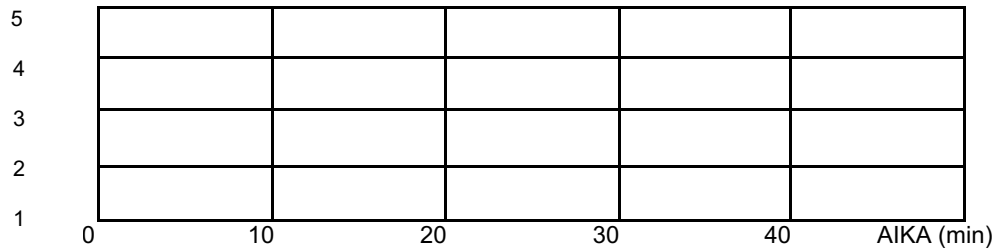
Oppilas ei keskity työskentelyyn ja kuuntelemaan opettajaa ja muita oppilaita. Oppilas häiritsee käytöksellään muita merkittävästi. Oppilas keskittyy tekemään omia asioitaan, jotka eivät liity tunnin tavoitteisiin (esimerkiksi ylimääräisten tavaroiden näprääminen, kaverin kanssa puhuminen muusta kuin aiheesta, levoton liikehdintä, turhanpäiväinen vaeltelu luokassa, haaveilu). Oppilas osallistuu yhteiseen ja itsenäiseen työskentelyyn hyvin passiivisesti.

## Liite 4. Ruudukko oppilaiden havainnointia varten

## Ruudukko oppilaiden havainnointia varten

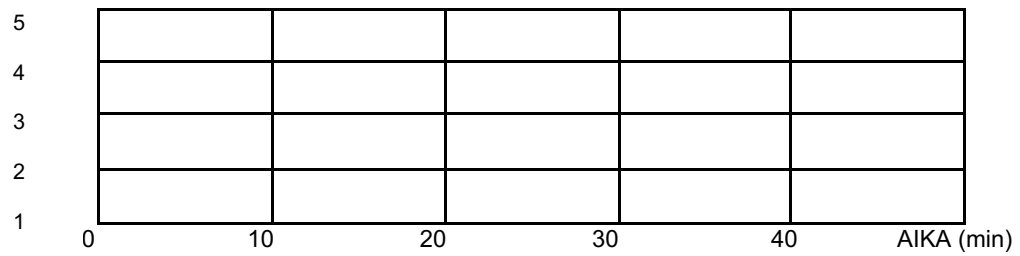
OPPILAS A

Keskittymiskyky



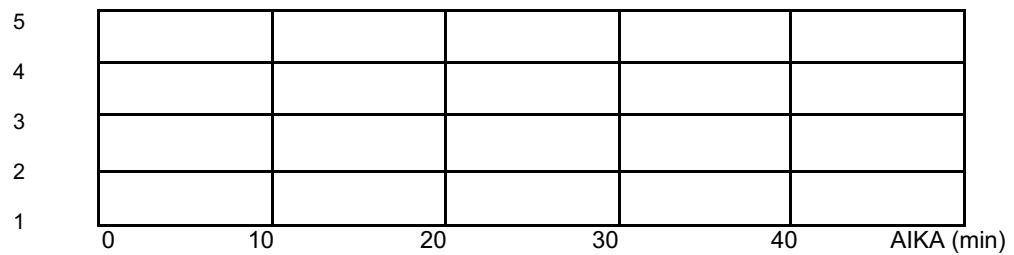
OPPILAS B

Keskittymiskyky



OPPILAS C

Keskittymiskyky



## Liite 5. Tutkimuslupakysely 1.- luokkalaisten vanhemmille

Tervehdys 1 C -luokan kotiväki!

Olen yksi luokan tämänhetkisistä harjoittelijoista ja teen Pro Gradu -tutkielmaa siitä, kuinka välituntiliikunta vaikuttaa 1.- ja 6. -luokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen: pirteyteen, väsymykseen ja keskittymiskykyyn. Tutkimuksen avulla on tarkoitus saada selville, voidaanko välituntiliikunnan avulla saada oppilaat jaksamaan koulussa paremmin. 6. -luokkalaisilta aineisto on kerätty viime keväänä havainnoimalla ja kyselylomakkeilla. 1. -luokkalaisilta olisi tarkoitus kerätä aineisto 1 C -luokassa.

Käytännössä aineistoa kertyy opetusharjoittelun lomassa, pääasiassa viikoilla 17 ja 18. Aineiston keruu on hyvin lapsilähtöinen: oppilaat suunnittelevat ryhmissä välituntiliikuntaa, jota he pääsevät toteuttamaan kuuden välitunnin aikana. Nämä välitunnit dokumentoidaan ottamalla kuvia ja videokuvaamalla. Oppilaat vastaavat myös sähköiseen kyselyyn iPadien avulla. Oppilaiden yhteiskeskusteluja aiheeseen liittyen voidaan myös käyttää aineistona. Oppilaat toteuttavat iPadeilla kirjan välituntileikeistä ja tähän oppilaat hyödyntävät välituntien aikana kuvattua materiaalia.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden täysi anonymiteetti taataan ja kaikki tutkimukseen käytetty video- ja kuvamateriaali hävitetään aineiston analyysin ollessa valmis.

Ilmoitathan ystävällisesti Heidi -opelle, saako lapsesi ottaa osaa tähän tutkimukseen.

Hyvää ja aurinkoista kevättä toivoen,

Riikka Kytölä ☺



## Liite 6. Sähköinen kyselylomake 1.-luokkalaisille



## Hyvää mieltä välitunnista

Nimi:

1. Mi-nus-ta on mu-ka-va lii-ku-a vä-li-tun-ti-sin.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

2. O-len hy-vä ka-ve-ri vä-li-tun-ti-sin.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

3. Pro-jek-ti-vä-li-tun-neil-la o-li mu-ka-va lii-ku-a.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

4. Mi-nus-ta o-li mu-ka-va lii-ku-a pro-jek-ti-vä-li-tun-neil-la o-man luo-kan kans-sa.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

5. Mi-nus-ta on mu-ka-va lii-ku-a ta-val-li-sil-la vä-li-tun-neil-la.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

6. Ha-lu-ai-sin, et-tä pro-jek-ti-vä-li-tun-te-ja o-li-si u-se-am-min.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

7. En ha-lu-a o-sal-lis-tu-a pro-jek-ti-vä-li-tun-nel-le e-nää.

1 2 3 4 5

:( ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ):

8. O-lin hy-vä kek-si-mään i-de-oi-ta pro-jek-ti-vä-li-tun-nel-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

9. Mi-nul-la o-li tyl-sää pro-jek-ti-vä-li-tun-neil-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

10. Lii-kuin pal-jon pro-jek-ti-vä-li-tun-neil-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

11. Mi-nul-la on tyl-sää ta-val-li-sil-la vä-li-tun-nel-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

12. Lii-kun pal-jon ta-val-li-sil-la vä-li-tun-neil-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

Safari

13. Mi-nul-le tu-li hy-vä mie-li pro-jek-ti-vä-li-tun-ti-en jäl-keen.

1 2 3 4 5

:(      :)

14. O-lin hy-vä ka-ve-ri pro-jek-ti-vä-li-tun-neil-la.

1 2 3 4 5

:(      :)

15. Mi-nus-ta ei o-le mu-ka-vaa liik-kua vä-li-tun-ti-sin.

1 2 3 4 5

:(      :)

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

## Liite 7. 1.-luokkalaisten hyvinvointijakson jaksosuunnitelma

**JAKSOSUUNNITELMA**

**Jakson aihe / teema / kokonaisuus:** TVT-VIIKKO: HYVINVOINTI: VÄLITUNTILIIKUNTA (yht. 7 oppituntia)

Huom.: Jakson aikana on tarkoitus kerätä mahdollisimman lapsilähtöinen aineisto Pro Gradu – tutkielmaan, jossa tutkitaan, kuinka 1.- ja 6. -luokkanaiset kokevat välituntiliikunnan, miten nämä kokemukset ovat yhteydessä psyykkiseen jaksamiseen. Tutkimuksen avulla on tarkoitus saada selville, voidaanko välituntiliikunnan avulla saada oppilaat jaksamaan koulussa paremmin. 6. -luokkalaisilta aineisto on kerätty viime keväänä havainnoimalla ja kyselylomakkeilla.

Tässä jaksossa aineistoa kertyy aloituskerralla esiin tulleista asioista, jotka oppilaiden mielestä tuottavat välitunneilla hyvää mieltä; välituntitoimintojen dokumentoinnista (kuvat, videot); itsearviointi-pylväiden (välitunnin tuottama hyvä olo asteikolla 1–10) väriytyksestä (jatkuu viikolle 21, 2 krt/viikko; pysyvyys); book creator -kirjasista; sähköisistä kyselyistä.

**Jakson päämäärä, oppimis- ja kasvatustavoitteet + arviointi:**

- Oppilas pohtii fyysisesti aktiivisen välituntitoiminnan vaikutusta omaan hyvinvointiinsa, erityisesti psyykkiseen puoleen (psyykinen jaksaminen, keskittymiskyky, kiireen tunne, hyvä olo, pirteys).
- Oppilas suunnittelee yhdessä muiden kanssa välituntitoimintaa, joka edistää hänen psyykkistä jaksamistaan.
- Opetuksessa hyödynnetään jakson aikana tieto- ja viestintäteknologiaa (iPad, älytaulu, erilaiset sovellukset jne.).
- Oppilas kokee osallisuutta ja tuntee, että kykenee yhdessä toisten kanssa rakentamaan yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.
- Oppilasta ohjataan ymmärtämään tieto- ja viestintäteknologian käyttö- ja toimintaperiaatteita ja keskeisiä käsitteitä sekä kehittämään käytännön tv-taitojaan omien tuotosten laadinnassa.
- Oppilasta opetetaan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa tiedonhallinnassa sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä.
- Oppilas saa kokemuksia ja harjoittelee tv:n käyttämistä vuorovaikutuksessa.
- Oppilas kokee yhdessä tekemisen ja oivaltamisen iloa, mikä vaikuttaa opiskelumotivaatioon.
- Oppilasta opastetaan tuntemaan tv:n erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia sekä huomaamaan niiden merkitys arjessa, ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona.

**Lyhyt kooste jakson eriyttämissuunnitelmasta:**

Jakson tavoitteena on toimia mahdollisimman lapsilähtöisesti ja oppilaiden ikäkaudelle sopivalla tavalla. Yhteistoiminnallisuus on myös jaksolla keskeisessä roolissa muun muassa välituntitoimintojen kehittämisen ja toteuttamisen yhteydessä. Tieto- ja viestintäteknologian integroiminen mahdollistaa monimuotoisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen, mikä auttaa huomioimaan monenlaiset oppijat ja oppimistyylit (kinesteettinen, visuaalinen, auditiivinen.) Kannustavalla ja jatkuvalla palautteella opettajat pyrkivät edistämään oppilaiden positiivista työskentelymotivaatiota. Yhteisopettajuuden ansiosta oppilaille on mahdollista tarjota monipuolisesti tukea ja joillekin oppilaille tarvittaessa enemmän.

<b>Pvm / klo</b>	<b>Oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentymisen, eriyttäminen:</b>	<b>Työtavat, ym. opetusjärjestelyt ja -menetelmät (mm. eriyttäminen):</b>	<b>Tarvikkeet, materiaalit, tilat, ym. ja niihin liittyvät eriyttämisratkaisut:</b>
<b><u>VIIKKO 17</u></b>			
<b><u>KE 22.4.</u></b> Klo 9:15–10	<b><u>VÄLITUNTILIIKUNTA JA HYVINVOINTI</u></b> - Kirjataan oppilaiden ajatuksia ylös siitä, mikä välitunneissa tuottaa hyvää mieltä, hyvää oloa ja jaksamista kou-	Yhteinen aloitus, jossa oppilaiden ajatukset kirjataan yhdessä ylös älytaululle. Oppilaat suunnittelevat ryhmässä välituntitoimintaa ja kirjaavat suunnitelman pääasiat ylös paperille (vähintään	- Älytaulu - iPadit - Mahdollisia välineitä valituntitoimintojen toteuttamiseen - Sovitut välitunnit vietetään tiettyssä

<p>Välitunnit: Klo 10–10:15 Klo 11–11:30 Klo 12:15–12:30</p>	<p>lupäivään - Oppilaat kehittelevät ryhmissä toiminnallisia lapsilähtöisiä välitunti-toimintoja (leikkejä, pelejä tms.)</p>	<p>leikin nimi/idea ja ryhmäläisten nimet).</p> <p>Oppilaat testaavat välituntitoimintojaan ja opettajat dokumentoivat niitä.</p>	<p>sovitussa paikassa, jotta dokumentointi olisi mutkattomampaa</p>
<p><u>TO 23.4.</u> Välitunnit: Klo 9:15–10 Klo 11–11:30 Klo 12:15–12:30</p>	<p>Välituntitoimintojen dokumentointi (video, valokuvat). Joka välitunnin jälkeen tunnin alussa itsearviointipylvään värittäminen.</p> <p>Välituntitoimintojen dokumentointi (video, valokuvat). Joka välitunnin jälkeen itsearviointipylvään värittäminen)</p>		
<p><b><u>VIIKKO 18</u></b></p> <p><u>MA 27.4.</u> Klo 12:30–13:15 (A-ryhmä)</p>	<p><b><u>BOOK CREATOR</u></b> Kirjasen toteuttaminen välituntitoiminnoista Book creator –aplikaation avulla.</p>	<p>Äänikirjan toteuttaminen Book creator -sovelluksen avulla.</p>	
<p><u>TI 28.4.</u> Klo 12:30–13:15 (B-ryhmä)</p>	<p><b><u>BOOK CREATOR</u></b> Kirjasen toteuttaminen välituntitoiminnoista Book creator –aplikaation avulla.</p>		
<p><u>KE 29.4.</u> Klo 8:15–9:00 (A-ryhmä)</p>	<p>Videoiden ja välituntitoimintojen loppukatsaus ja sähköiseen kyselyyn vastaaminen</p>	<p>Yhteinen aloitus katsomalla oppilaiden äänikirjoja yhteisesti. Lopuksi oppilaat vastaavat sähköiseen kyselyyn iPadeja hyödyntäen. Kyselyssä edetään yhdessä.</p>	
<p>Klo 11:30–12:15 (B-ryhmä)</p>	<p>Videoiden ja välituntitoimintojen loppukatsaus ja sähköiseen kyselyyn vastaaminen</p>		

## Liite 8. 1.-luokkalaisten tuntisuunnitelma, hyvinvointijakson aloitus

**TUNTISUUNNITELMA**

<b>Luokka:</b> 1	<b>Aika:</b> KE 22.4.2015  <b>KLO:</b> 9:15—10	<b>Tunnin aihe / tavoite / kokonaisuus:</b> HYVINVOINTI: VÄLITUNTILIIKUNTA <b>Lyhyt kooste tunnin eriyttämissuunnitelmasta:</b> Tunnin tavoitteena on toimia mahdollisimman lapsilähtöisesti ja oppilaiden ikäkaudelle sopivalla tavalla. Yhteistoiminnallisuus on myös keskeisessä roolissa muun muassa välituntitoimintojen kehittämisen ja toteuttamisen yhteydessä. Tieto- ja viestintäteknologian integroiminen mahdollistaa monimuotoisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen, mikä auttaa huomioimaan monenlaiset oppijat ja oppimistyyli (kinesteettinen, visuaalinen, auditiivinen.) Kannustavalla ja jatkuvalla palautteella opettajat pyrkivät edistämään oppilaiden positiiivista työskentelymotivaatiota. Yhteisopettajuuden ansiosta oppilaille on mahdollista tarjota monipuolisesti tukea ja joillekin oppilaille tarvittaessa enemmän.		
<b>Kasvatus- ja oppimistavoitteet ja niiden eriyttäminen:</b>  - Oppilas pohtii fyysisesti aktiivisen välituntitoiminnan vaikutusta omaan hyvinvointiinsa, erityisesti psyykkiseen puoleen = hyvä mieli (psyykinen jaksaminen, keskittymiskyky, kiireen tunne, hyvä olo, pirteys). - Oppilas suunnittelee yhdessä muiden kanssa välituntitoimintaa, joka edistää hänen psyykkistä jaksamistaan. - Oppilas kokee osallisuutta ja tuntee, että kykenee yhdessä toisten kanssa rakentamaan yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia. - Oppilas saa kokemuksia ja harjoittelee tv:t:n (älytaulu) käyttämistä vuorovaiikutuksessa. - Oppilas kokee yhdessä tekemisen ja	<b>Oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentyminen, arvioitu ajankäyttö, eriyttäminen:</b>  <u>ALOITUS</u> - liikuntasuositus - liikunnan tuoma hyvä mieli - välituntiliikunta - välituntiliikunnan tuoma hyvä mieli  YHTEINEN POHDINTA MIELLEKARTTAAN - oppilaiden ajatukset kirjataan älytaululle mieliekartan muotoon  PROJEKTISTA KERTOMINEN	<b>Työtavat ym. opetusjärjestelyt (mm. eriyttäminen):</b>  Käydään yhteisesti läpi liikuntasuositusta, joka koskee oppilaiden ikäluokkaa. Tutkitaan älytaululta liikuntapiirakkaa, ja pohditaan, mistä kaikista se koostuu. Havainnollistetaan, että fyysisesti aktiivisista välitunteistakin kertyy hyvin liikuntaa. Tuodaan esille se, että liikunnan on hyvä tuottaa myös hyvää mieltä: jaksamista ja pirteyttä koulupäivään.  Pohditaan yhdessä, millaiset välituntitekemiset tuottavat hyvää mieltä. Motivoidaan pohdintaa sanomalla, että ehdotus esitetään rehtorille.  Kerrotaan oppilaille välituntiprojektista - välituntitoimintojen suunnittelu ryhmissä	<b>Arviointi / palaute ja niiden eriyttäminen</b>  Jatkuva palautetta koko ryhmälle ja tarvittaessa yksittäisille oppilaille niin hyvässä kuin pahassakin.  Oppilaiden välituntitoimintojen suunnittelua ja toteutusta ei ole syystä ohjailta tarpeettomasti (lapsilähtöisyys)	

<p>oivaltamisen iloa, mikä vaikuttaa opiskelumotivaatioon.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oppilasta opastetaan tuntemaan tvt:n erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia sekä huomaamaan niiden merkitys arjessa, ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona.</li> </ul>	<p>VÄLITUNTITOIMINTOJEN SUUNNITTELU</p> <p>LOPETUS Välitunnin ohjeistus ja välitunnille siirtyminen reippaasti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- välituntitoimintojen toteuttaminen kuu- della välitunnilla</li> <li>- sovittu alue oman luokan ikkunan läheisyydessä</li> <li>- itsearviointilomake ja sen täyttäminen</li> <li>- kummiopettajat dokumentoivat</li> <li>- book creatorilla toteutettava kirja</li> <li>- oppilaat osallistuvat tutkimukseen, joka koskee välituntiliikuntaa</li> </ul> <p>Kerrotaan suunnittelutyön periaatteet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- suunnittelupaperi, johon kirjataan leikin nimi/idea sekä ryhmäläisten nimet/ryhmän nimi</li> <li>- Ryhmätyössä vastuullinen toimiminen</li> <li>- Väline-ehtotuksia saa esittää opettajille</li> </ul>	
---	---	--	--

## Liite 9. 1.-luokkalaisten tuntisuunnitelma, äänikirja

**TUNTISUUNNITELMA**

<b>Luokka:</b> 1	<b>Aika:</b> 27.4. ja 28.4. klo 12.30-13.15	<b>Tunnin aihe / tavoite / kokonaisuus:</b> Book Creator –ohjelmalla oma äänikirja	
<b>Kasvatus- ja op- pimistavoitteet ja niiden eriy- ttäminen:</b>  - Oppilaat har- joittelevat iPadin oikeaa ja turval- lista käyttöä - Oppilaat har- joittelevat uuden ohjelman käyttöä  - Oppilas työs- kentelee reip- paasti oman työnsä parissa ohjeita seuraten - Oman toimin- nan ohjaus - Oppilaat kuun- televat ohjeet tarkasti ja toimi- vat niiden mukai- sesti	<b>Oppimisprosessin ete- neminen, sisällön jäsen- tyminen, arvioitu ajan- käyttö, eriyttäminen:</b> Alkuvalmistelut: iPadit. Alkuohjeistus tunnin ku- lusta (5 min).  Piirretään kuva kivasta välkästä (max 10 min)  Tutustutaan uuteen oh- jelmaan iPadillä.  Tehdään omaa kirjaa vaihe vaiheelta alkusi yhdessä: kuvan lisäämi- nen.  Opastetaan, miten nau- hoitetaan ääntä kirjaan (10 min)  Lisätään tekstiä omaan tahtiin. Kirja tallennetaan vi- deona ja lähetetään säh- köpostiin (luokan/open?)	<b>Työtavat ym. opetusjärjes- telyt (mm. eriyttäminen):</b>  Opettajat kertovat tunnin aiheen ja työtavat  Oppilaat piirtävät nopean kuvan mielekkästä väli- tunnista  Plussasta saadaan lisättyä uusi asia (ääni, kuva, teks- ti). Miten siirretään objek- teja? Millainen on kirjan rakenne? Opastetaan teks- tin lisääminen tarkemmin.  Ope näyttää taululta, kuin- ka kuva otetaan ja lisätään omaan kirjaan.  Opastuksen jälkeen oppi- laat nauhoittavat äänit- teensä omaan tahtiin opet- tajien avulla, kuitenkin itsenäisesti.  Apukysymyksiä: Millainen on kiva välkä? Mitä piirtämässäsi kuvassa näkyvät tapahtuu? Kenen kanssa on kiva viettää välk- kää? Mielekäs välitunteik- ki ja sen säännöt. Nauhoitus max 2 min pitkä.  Opettajat auttavat tekstien lisäämisessä ja muokkaa- misessa. (otsikot, kuvateks- tit, tekijä)	<b>Arviointi / pa- laute ja niiden eriyttäminen</b>  - Ope antaa jat- kuvaa palautetta tunnin kuluessa: työskentelyn sujuvuus ja ete- neminen, kirjaan tehtävät ratkai- nut, äänityksen sujuminen - Lopussa yhtei- nen palaute tun- nin sujumisesta  - Kuinka vastuul- lisesti oppilas käsittelee iPadä - Kuinka hyvin oppilas pystyy työskentelemään open ohjeiden mukaisesti ja pysyy kärryillä - Oman työsken- telyn ohjaaminen ja eteneminen

## Liite 10. 1.-luokkalaisten tuntisuunnitelma: kysely

**TUNTISUUNNITELMA**

<b>Luokka: 1</b>	<b>Aika: KE</b> 29.4.  A) KLO 8:15—9  B) 11:30— 12:15	<b>Tunnin aihe / tavoite / kokonaisuus:</b> HYVINVOINTI: VÄLITUNTILIIKUNTA Projektin kokoaminen Äänikirjat ja kyselyyn vastaaminen		
		<b>Lyhyt kooste tunnin eriyttämissuunnitelmasta:</b> Tunnin tavoitteena on toimia mahdollisimman lapsilähtöisesti ja oppilaiden ikäkaudelle sopivalla tavalla. Tieto- ja viestintäteknologian integroiminen mahdollistaa monimuotoisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen, mikä auttaa huomioimaan monenlaiset oppijat ja oppimistyyli (kinesteettinen, visuaalinen, auditiivinen.) Kannustavalla ja jatkuvalla palautteella opettajat pyrkivät edistämään oppilaiden positiivista työskentelymotivaatiota. Yhteisopettajuuden ansiosta oppilaille on mahdollista tarjota monipuolisesti tukea ja joillekin oppilaille tarvittaessa enemmän.		
<b>Kasvatus- ja oppimistavoitteet ja niiden eriyttäminen:</b>  - Oppilas vastaa kyselyyn ja pohtii näin omia mielipiteitään. - Oppilas harjoittelee oman tuotoksensa esittämistä. - Oppilas saa kokemuksia ja harjoittelee tv:n käyttämistä vuorovaikutuksessa. - Oppilasta opastetaan tuntemaan tv:n erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia sekä huomaamaan niiden merkitys arjessa, ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona.	<b>Oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentyminen, arvioitu ajankäyttö, eriyttäminen:</b> <u>ALOITUS</u> Aloitetaan tunti tarkastelemalla book creator -tunnilla toteutettuja äänikirjoja.  Katsotaan myös mahdollisesti Riikan ottamia kuvia ja videoita projektivälitunneista  Keskustellaan, mitä kaikkea oppilaat tekivät projektivälitunneilla. Mikä oli kivaa, mikä taas haastavaa? n. 25 min  <u>KYSELYYN VASTAAMINEN</u> iPadeja käyttäen vastataan sähköiseen kyselyyn kohta kohdalta yhdessä edeten n. 20 min	<b>Työtavat ym. opetusjärjestelyt (mm. eriyttäminen):</b>  Ope muistuttaa, ettei pidä säikähtää, vaikka oma ääni kuulostaisi videolla oudolta, sillä kaikista meistä tuntuu siltä.  Yhteistä keskustelua.  Annetaan ohjeet kyselyyn vastaamiseen. <ul style="list-style-type: none"> <li>• jokainen täyttää omaa kyselyään.</li> <li>• ei katsota kaverilta, kuin koe.</li> <li>• jokainen yrittää keskittyä parhaansa mukaan.</li> </ul>	<b>Arviointi / palaute ja niiden eriyttäminen</b>  Jatkuvaa palautetta koko ryhmälle ja tarvittaessa yksittäisille oppilaille niin hyvässä kuin pahassa.	





## Liite 12. Esimerkki aineiston analyysistä

Pääloukkien muodostaminen yläteemoista.

YLÄTEEMA	PÄÄLUOKKA
Trampoliinilla hyppiminen, hyppynarulla hyppiminen, jalkapallon pelaaminen, telineillä temppuilu, puissa kiipeily, keinuilla keinuminen, tikan- ja renkaanheitto, vauhdikkaat pelit ja leikit (loikkis, kunkkuleikki, piip-hippa).	LIIKUNTA
Kavereiden kanssa leikkiminen, pelaaminen ja oleminen. Yhteiset pelisäännöt ja toisten huomioiminen on välituntisin tärkeää.	KAVERIT
Minecraft-tietokonepeliin liittyvä mielikuvitusleikki (pojat), taikavoimaleikki, kotileikki.	MIELIKUVITUSLEIKIT
On mahdollisuus tehdä, mitä haluaa, saa tehdä kaikkea kivaa, kukaan ei määrää, mitä pitää tehdä.	VAPAAUS
Herkkujen syönti, piknikillä oleminen, tietokonepelien pelaaminen, huvipuisto.	MUUT MAININNAT

## Liite 13. Kirjallinen suostumus kandidaatin tutkielman hyödyntämisestä

## SUOSTUMUS KANDITAATINTUTKIELMAN HYÖDYNTÄMISEEN JATKOTUTKIMUKSISSA

Olemme tehneet yhdessä kasvatustieteen kandidaatintutkielman:

Välituntiliikunnan vaikutus 6. -luokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen

Kevät 2014

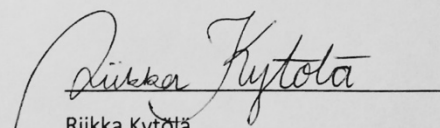
Opettajankoulutuslaitos

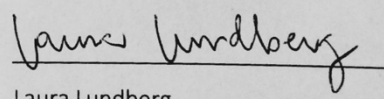
Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

Annamme toisillemme molemminpuolisen suostumuksen hyödyntää tätä yhteistä tutkielmamme jatkotutkimuksissamme, kuten esimerkiksi Pro Gradu -tutkielmissamme.

Jyväskylässä 1.9.2014

  
Riikka Kytölä

  
Laura Lundberg

Liite 14. Taulukko ykkösluokkalaisten kokemuksista välituntiliikunnasta (n: 19)

	Liikuin paljon tavallisilla välitunneilla n:19, (%)	Minusta on mukavaa liikkua välituntisin n:19, (%)	Minusta ei ole mukavaa liikkua välituntisin n:19, (%)
Täysin samaa mieltä	73	74	0
Jokseenkin samaa mieltä	11	5	0
Ei samaa eikä eri mieltä	11	16	0
Jokseenkin eri mieltä	0	5	5
Täysin eri mieltä	5	5	95
<i>Keskiarvo</i>	<i>4,47</i>	<i>4,47</i>	<i>1,05</i>
	Minusta on mukavaa liikkua tavallisilla välitunneilla n:19, (%)	Minulla on tylsää tavallisilla välitunneilla n:19, (%)	
Täysin samaa mieltä	84	5	
Jokseenkin samaa mieltä	5	0	
Ei samaa eikä eri mieltä	11	5	
Jokseenkin eri mieltä	0	5	
Täysin eri mieltä	0	85	
<i>Keskiarvo</i>	<i>4,74</i>	<i>1,37</i>	

Liite 15. Taulukko ykkösluokkalaisten kokemasta sosiaalisesta toiminnasta välituntisin (n: 19)

	Olen hyvä kaveri välituntisin n:19, (%)	Minusta oli mukavaa liikkua oman luokan kanssa projektivälitunneilla n:19, (%)	Olin hyvä kaveri projektivälitunneilla n:18, (%)
Täysin samaa mieltä	63	47	66
Jokseenkin samaa mieltä	21	16	17
Ei samaa eikä eri mieltä	11	21	17
Jokseenkin eri mieltä	0	5	0
Täysin eri mieltä	5	11	0
Keskiarvo	4,37	3,84	4,5

Liite 16. Taulukko ykkösluokkalaisten kokemuksista projektivälitunneista (n: 19)

	Projektivälitunneilla oli mukava liikkua  n:19, (%)	Minulle tuli hyvä mieli projektivälituntien jäl- keen  n:19, (%)	Minulla oli tylsää pro- jektivälitunneilla  n:19, (%)
Täysin samaa mieltä	47	53	32
Jokseenkin samaa mieltä	5	11	0
Ei samaa eikä eri mieltä	26	20	11
Jokseenkin eri mieltä	11	11	5
Täysin eri mieltä	11	5	52
Keskiarvo	3,68	3,95	2,53
	Olin hyvä keksimään ideoita projektiväli- tunneilla  n:19, (%)	En halua osallistua pro- jektivälitunneille enää  n:19, (%)	Haluaisin, että projekti- välitunteja olisi useam- min  n:19, (%)
Täysin samaa mieltä	38	26	26
Jokseenkin samaa mieltä	5	5	5
Ei samaa eikä eri mieltä	26	16	5
Jokseenkin eri mieltä	5	0	16
Täysin eri mieltä	26	53	48
Keskiarvo	3,21	2,53	2,47

Liite 17. Taulukko kuudesluokkalaisten kokemasta pirteydestä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä ensimmäisellä kuvataiteen tunnilla (n: 22)

	ENNEN OPPITUNTIA (%)	OPPITUNNIN JÄLKEEN (%)
<b>PIRTEYS</b>		
Erittäin pirteä	27	18
Melko pirteä	27	41
Vähän pirteä	27	27
Ei ollenkaan pirteä	18	13
<b>VÄSYMYS</b>		
Erittäin väsynyt	23	9
Melko väsynyt	23	27
Vähän väsynyt	27	46
Ei ollenkaan väsynyt	27	18
<b>KESKITTÄMISKYKY</b>		
Erittäin hyvä	-	23
Hyvä	-	36
Tyydyttävä	-	23
Huono	-	14
Ei ollenkaan	-	5

Liite 18. Taulukko kuudesluokkalaisten kokemasta pirteystä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä toisella kuvataiteen tunnilla (n: 20)

	LIKKUNEET OPPILAAT	(n=13)	EI-LIKKUNEET OPPILAAT	(n=7)
	Ennen oppituntia (%)	Oppitunnin jälkeen (%)	Ennen oppitun- tia (%)	Oppitunnin jälkeen (%)
<b>PIRTEYS</b>				
Erittäin pirteä	54	31	0	0
Melko pirteä	39	62	29	14
Vähän pirteä	8	8	71	86
Ei ollenkaan pirteä	0	0	0	0
<b>VÄSYMYS</b>				
Erittäin väsynyt	0	0	0	29
Melko väsynyt	8	15	29	14
Vähän väsynyt	54	46	71	43
Ei ollenkaan väsynyt	39	39	0	14
<b>KESKITTYMISKYKY</b>				
Erittäin hyvä	-	23	-	0
Hyvä	-	54	-	71
Tyydyttävä	-	15	-	29
Huono	-	8	-	0
Ei ollenkaan	-	0	-	0



Liite 19. Taulukko kuudesluokkalaisten kokemasta pirteystä, väsymyksestä ja keskittymiskyvystä historian tunnilla (n: 23)

	LIKKUNEET OPPILAAT	(n=19)	EI-LIKKUNEET OPPILAAT	(n=4)
	Ennen oppitun- tia (%)	Oppitunnin jälkeen (%)	Ennen oppitun- tia (%)	Oppitunnin jälkeen (%)
<b>PIRTEYS</b>				
Erittäin pirteä	21	21	25	0
Melko pirteä	42	26	25	25
Vähän pirteä	16	16	50	75
Ei ollenkaan pirteä	21	37	0	0
<b>VÄSYMYS</b>				
Erittäin väsynyt	21	26	0	0
Melko väsynyt	11	26	0	25
Vähän väsynyt	42	26	100	75
Ei ollenkaan väsynyt	26	21	0	0
<b>KESKITTÄMISKYKY</b>				
Erittäin hyvä	-	21	-	0
Hyvä	-	37	-	75
Tyydyttävä	-	16	-	25
Huono	-	21	-	0
Ei ollenkaan	-	5	-	0