

**YLÄKOULULAISTEN KOKEMUKSIA VÄLITUNTILIIKUNNAN VAIKUTUKSESTA
PSYYKKISEEN JAKSAMISEEN**

Laura Lundberg

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2017

TIIVISTELMÄ

Lundberg, L. 2017. Yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta psyykkiseen jaksamiseen. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 101 s., 6 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän psyykkiseen jaksamiseensa. Toteutin tutkimuksen laadullisena käyttäen tutkimusmenetelmänä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Keräsin tutkimusaineiston yhdestä pohjoissavolaisesta koulusta käyttäen aineistonkeruumenetelmänä seitsemän 7.-9.-luokkalaisen (kuusi tyttöä ja yksi poika) oppilaan äidinkielen tunnilla kirjoittamia ainekirjoituksia aiheesta ”Kokemuksiani välitunnilla liikkumisen merkityksestä henkiselle jaksamiselle”. Koska kaksi oppilasta kirjoitti ainekirjoituksen yhdessä, tutkimusaineisto koostui lopulta kuudesta ainekirjoituksesta, joiden sanamäärät vaihtelivat 84–226 sanan välillä. Yhteensä kuuden aineen aineisto oli laajuudeltaan 1142 sanaa. Opettajan näkökulman mukaan saamiseksi käytin aineistona lisäksi kyseisen koulun välituntiliikunnasta vastaavan miesopettajan Sportta-liikuntavälituntiin liittyviin avoimiin kysymyksiin kirjallisesti sähköpostin välityksellä antamia vastauksia. Analysoin aineiston laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysiä menetelmänä käyttäen.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ainekirjoituksista nousi esille kerran päivässä järjestettävän 25-minuuttisen Sportta-liikuntavälitunnin merkitys välituntiliikunnan ja siten myös välituntiliikunnan vaikutusten psyykkiseen jaksamiseen mahdollistajana. Välituntiliikunnan koetuista vaikutuksista psyykkiseen jaksamiseen muodostui aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena 17 alaluokkaa, jotka yhdistyivät seitsemäksi yläluokaksi. Nämä seitsemän yläluokkaa puolestaan yhdistyivät edelleen neljäksi pääluokaksi: yläkoululaiset kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa tukemalla mielen hyvinvointia (29 mainintaa), tukemalla koulunkäyntiä (9 mainintaa), tarjoamalla mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen (5 mainintaa) sekä mahdollistamalla autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita (4 mainintaa). Vaikka oppilaiden kokemuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, kuten mielen hyvinvointiin liittyvien asioiden pohtiminen kaikissa ainekirjoituksissa, kukin ainekirjoituksen kirjoittaneista yläkoululaisista painotti kokemuksistaan kertoessaan hieman eri asioita ja piti tiettyjä asioita tärkeinä. Erilaisia painotettuja näkökulmia olivat virkeä mieli, opiskelussa jaksaminen, mielihyvä, lepo ja vapautuminen, sosiaalinen vuorovaikutus, vireyden säätely, läpi koulupäivän jaksaminen sekä mielekäs tekeminen. Osa oppilaista nosti myös esille uusia näkökulmia, joita ei pohdittu lainkaan kenenkään muun oppilaan ainekirjoituksessa: välituntiliikunnan tarjoamat päätöksentekomahdollisuudet, valinnanvapaus, mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle ja aika prosessoida oppitunnin asioita sekä liikunnan väsymystä ehkäisevä ja keskittymistä parantava vaikutus.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan päätellä, että välituntiliikunta saattaa edistää yläkoululaisten psyykkistä jaksamista erityisesti tukemalla mielen hyvinvointia. Lisäksi riippuu kunkin oppilaan henkilökohtaisista kokemuksista, mitä välituntiliikunnan vaikutuksia hän pitää tärkeimpinä oman psyykkisen jaksamisensa kannalta.

Asiasanat: psyykkinen jaksaminen, välituntiliikunta, yläkoulu, ainekirjoitus

ABSTRACT

Lundberg, L. 2017. Upper comprehensive school pupils' experiences of the impact of physical activity during recess on psychological hardiness. University of Jyväskylä, Master's thesis, 101 pp., 6 appendices.

The purpose of this study was to find out upper comprehensive school pupils' experiences of the impact of physical activity (PA) during recess on their psychological hardiness. The research was carried out qualitatively using a hermeneutic phenomenological research method. The data was gathered using seven 7th-9th graders' (six girls and one boy) essays of topic "My experiences of the meaning of physical activity during recess for mental hardiness" written during a Finnish lesson. Because two of the pupils wrote the essay together the data finally consisted of six essays the word count of which varied between 84 and 226 words. Altogether the word count of the six essays was 1142 words. To include a teacher's point of view, also a male teacher responsible for recess sports of the school answered to some open ended questions about the sports recess called Sportta via e-mail. The data was analysed using qualitative content analysis.

According to the pupils' essays, the 25-minute sports recess Sportta was important enabling PA during recess and this way the impacts of PA on psychological hardiness. The pupils' experiences of the impact of PA during recess on psychological hardiness formed 17 subcategories and these subcategories formed seven upper categories. These seven upper categories eventually formed four main categories: the pupils felt that PA during recess affected their psychological hardiness by promoting mental wellbeing (29 mentions), supporting studying (9 mentions), offering possibilities for social interaction (5 mentions) and making autonomy and circumstances supporting autonomy possible (4 mentions). Although there were many similarities in the pupils' experiences, like writing about things related to mental well-being in every essay, every pupil emphasized slightly different things and considered certain things important. Different emphasized points of view were alert mind, hardiness in studying, pleasure, rest and process of being more relaxed, social interaction, vitality regulation, hardiness through the school day and meaningful activities. Some of the pupils also had some new point of views that the other pupils did not write about: PA during recess promoting decision making, option, possibilities for self-acting PA and having time to process the things learned during lessons, preventing tiredness and improving concentration.

Based on this study it can be argued that PA during recess might promote upper comprehensive school pupils' psychological hardiness especially by promoting their mental wellbeing. Furthermore, it depends on every pupil's personal experiences which impacts of PA during recess he / she considers the most important for his / her psychological hardiness.

Key words: psychological hardiness, physical activity during recess, upper comprehensive school, essay

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	1
2	PSYKKINEN HYVINVOINTI	5
	2.1 Psykkinen hyvinvointi ja sen lähikäsitteet	5
	2.2 Psykkinen jaksaminen	9
	2.2.1 Keskittämiskyky	11
	2.2.2 Stressi	13
	2.2.3 Väsymys ja koulu-uupumus	16
	2.3 Lasten ja nuorten psykkinistä hyvinvointia ja jaksamista tukevat tekijät.....	20
3	LIIKUNNAN VAIKUTUS LASTEN PSYKKISEEN HYVINVOINTIIN	23
	3.1 Fysiologiset vaikutukset	23
	3.2 Sosiaaliset vaikutukset.....	26
	3.3 Psykkiset vaikutukset	27
4	VÄLITUNTILIIKUNTA	30
	4.1 Välituntiliikunta osana koulupäivän liikunnallistamista	30
	4.2 Yläkoululaisten välituntiliikunta	32
	4.3 Välituntiliikunta ja psykkinen jaksaminen	36
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	39
	5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	39
	5.2 Tutkimusmenetelmä ja -strategia.....	39
	5.3 Esiymmärryksen tutkimuskohteesta	40
	5.4 Aineistonkeruu ja tutkittavat	43
	5.5 Aineiston analyysi ja tulkinta	47

6	TAUSTAA SPORTTA-VÄLITUNNISTA	54
	6.1 Mikä on Sportta?	54
	6.2 Sportan aktiviteetit.....	54
7	VÄLITUNTILIIKUNNAN KOETUT VAIKUTUKSET PSYKKISEEN JAKSAMISEEN 57	
	7.1 Tutkimuksen analyysikehys	57
	7.2 Mielen hyvinvointia.....	59
	7.3 Tukea koulunkäyntiin.....	61
	7.4 Sosiaalista vuorovaikutusta	62
	7.5 Autonomiia ja sitä tukevia olosuhteita.....	63
	7.6 Oppilaiden kokemukset yksilöinä	64
8	POHDINTA	69
	8.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	69
	8.2 Tutkimuksen menetelmällinen ja eettinen pohdinta	77
	8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	85
	LÄHTEET	88
	LIITTEET	102
	Liite 1. Suostumus kandidaatin tutkielman hyödyntämiseen jatkotutkimuksissa	102
	Liite 2. Infokirje	103
	Liite 3. Tutkimuslupa.....	104
	Liite 4. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumiseksi ja avoimet kysymykset välituntiliikunnasta vastaavalle opettajalle	105
	Liite 5. Aineiston analyysin toteuttaminen Excelin avulla	107
	Liite 6. Vertailutaulukko.....	108

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten yhä lisääntyvä liikunnallinen inaktiivisuus on huolestuttava ilmiö. Koululaisia koskevien fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen (Ahonen, Hakkarainen ym. 2008, 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. Lisäksi suosituksen mukaan tulisi välttää yli kahden tunnin mittaisia istumisjaksoja eikä ruutuaikaa viihdemedian ääressä saisi olla kahta tuntia enempää päivässä. (Ahonen, Hakkarainen ym. 2008, 18–19.) Suosituksista huolimatta fyysinen inaktiivisuus on erityisesti korkean elintason maiden ongelma. Torontossa vuonna 2014 järjestetyssä konferenssissa ”2014 Global Summit on the Physical Activity of Children: The Power to Move Kids” tarkasteltiin maailmanlaajuisesti lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden tilannetta. Viidentoista maan kokoamien kansallisten tilannekatsausten tulokset osoittivat, että maailmanlaajuisesti vain noin 20 prosenttia 13–15-vuotiaista nuorista kertoi liikkuvansa kohtuullisen kuormittavasti tunnin päivittäin. (Kallio & Haapala 2014.)

Suomen tilannetta tarkasteltaessa uusimman vuoden 2016 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen Suomessa (LIITU) -tutkimuksen (Kokko & Mehtälä 2016) aineistossa liikuntasuosituksen mukaisesti eli reippaasti vähintään tunnin päivittäin liikkuvia lapsia ja nuoria oli suurempi osuus (29 %) kuin vuoden 2014 LIITU-tutkimuksen (Kokko & Hämylä 2015) aineistossa (20 %) (Kokko, Mehtälä, Villberg ym. 2016, 12). Vähän liikkuvien lasten ja nuorten osuus oli siis pienentynyt ja lapset ja nuoret olivat vuonna 2016 kaikissa ikäryhmissä liikunnallisesti aktiivisempia kuin vuonna 2014 (Kokko, Mehtälä, Villberg ym. 2016, 12), mikä on myönteinen kehityssuunta. Tästä lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuden lisääntymisestä huolimatta kevään 2016 aineistossa vain kolmasosa lapsista ja nuorista liikkui liikuntasuositusten mukaisesti, joten suurin osa lapsista ja nuorista liikkuu edelleen liian vähän (Kokko, Mehtälä, Villberg ym. 2016, 15). Lasten liikuntasuositukset eivät edelleenkään toteudu ja ruutuaikaa kertyy reilusti yli suositusten siitäkin huolimatta, että tieto liikunnan myönteisistä vaikutuksista terveydelle ja hyvinvoinnille on viime vuosikymmenten aikana lisääntynyt (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 5). Iän myötä tapahtuva liikunta-aktiivisuuden väheneminen on myös yhä ajankohtainen haaste sekä pojilla että tytöillä. Vuoden 2016 LIITU-tutkimuksen (Kokko & Mehtälä 2016) tulosten mukaan 9–11-vuotiaista liikuntasuositusten mukaisesti

liikkui noin 40 prosenttia, kun taas 13-vuotiaista enää neljäsosa ja 15-vuotiaista harvempi kuin joka viides täytti liikuntasuositukset (Kokko, Mehtälä, Villberg ym. 2016, 10).

Lasten ja nuorten istumisen vähentäminen ja liikunnan lisääminen onkin tärkeää ja ajankohtaista (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 5). Erityisen huolestuttavaa on fyysisestä aktiivisuudesta vieraantumisen murrosiässä (Kokko & Hämylä 2015, 5), mikä on Suomessa voimakkaampaa kuin muissa maissa ja siten erityinen haaste (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 9). Murrosiässä olisikin tärkeää panostaa liikunnan edistämiseen (Kokko & Hämylä 2015, 92). Huomiota pitäisi kiinnittää erityisesti siirtymävaiheisiin alakoulusta yläkouluun sekä yläkoulusta toiselle asteelle (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 9). Koulu on ainoa ympäristö, jossa pystytään tavoittamaan koko ikäluokka, joten koulussa on tärkeää pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten liikkumiseen (Jaakkola 2012, 59). Yksi keino tähän on välituntiliikunta, jonka vaikutuksia yläkoululaisten psyykkiseen jaksamiseen selvittän tässä tutkielmassani.

Suomalaislasten ja -nuorten mielenterveyttä on tutkittu esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) toteuttamissa kouluterveyskyselyissä. Kouluterveyskyselyn tulosten (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017) mukaan vuosina 2010–2011 13 prosenttia 8.–9.-luokkalaisista kärsi keskivaikeasta tai vaikeasta masentuneisuudesta. Kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta taas koki vuonna 2015 12 prosenttia 8.–9.-luokkalaisista (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017). Yksi näkökulma puoltamaan lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden lisäämisen tärkeyttä liikunnan fyysistä terveyttä edistävien vaikutusten lisäksi voisikin olla liikunnan myönteiset vaikutukset lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin, joita tarkastelen tässä tutkimuksessa. Liikunnan on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan myönteisesti yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin monin eri tavoin, kuten tarjoamalla yhteisöllisyyden, tuloksellisuuden ja hallinnan kokemuksia (Ojanen 1999, 8–9) sekä vaikuttamalla myönteisesti mielialaan (Ojanen & Liukkonen 2013, 236; Reed & Ones 2006; Thayer 2001). Liikunnan on myös osoitettu vaikuttavan esimerkiksi lihasvoiman, taidon tai kestävyysparantumisen kautta myönteisesti kokemukseen omasta toimintakyvystä ja pätevyydestä (Nupponen 1994, 80) sekä antavan lisää tuntumaa oman kehon toimintaan vaikuttaen tätä kautta myönteisesti itsearvostukseen, itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Hirvensalo, Yang & Telama 2011, 76). Pahimmillaan liikunta voi tietenkin aiheuttaa myös hyvin kielteisiä kokemuksia,

ja liikunnan psyykkisiä haittoja voivat olla esimerkiksi pakonomaiset, psyykkistä riippuvuutta muistuttavat piirteet (Laakso 2007, 30; Nupponen 1994, 80).

Psyykkiseen jaksamiseen liittyen on osoitettu, että liikunta voi nostaa vireystilaa, vähentää väsymystä ja lisätä tarkkaavaisuutta, mikä voi vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin (Jaakkola 2012, 53–54, 56; Shephard 1989, 119). Oikein ajoitettu liikunta myös pidentää unen kestoa, nopeuttaa nukahtamista ja vähentää tätä kautta erityisesti päiväaikaista väsymystä ja varsinkin lieviä unihäiriöitä (Härmä ym. 2011, 86). Liikunnan avulla stressin sietokyky ja vireys voivat parantua, masennuksen oireet lieventyä (Hirvensalo ym. 2011, 73; Nupponen 1994, 80, 82, 86) ja koettu ahdistuneisuus vähentyä (Nupponen 1994, 80, 82, 86; Ojanen 2009, 46). Kaiken kaikkiaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaan Jaakkolan (2012, 56) mukaan päätellä, että koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää lisäämällä voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden menestymiseen akateemisissa aineissa, keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen ja käytökseen.

Olen jo aiemmin tutkinut välituntiliikunnan vaikutusta kuudesluokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen yhdessä Riikka Kytölän kanssa tekemässäni kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassa (Kytölä & Lundberg 2014). Kiinnostuin tutkimaan kyseistä aihetta, koska olen huolissani oppilaiden fyysisen aktiivisuuden jatkuvasta vähenemisestä, joka korostuu murrosiässä (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013, 15). Näen liikunnan mahdolliset myönteiset vaikutukset oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen asiana, joka voisi olla yksi tärkeä syy oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen. Lisäksi pidän itse liikunnallisesti aktiivisena ihmisenä liikuntaa omaan elämäni kuuluvana jokapäiväisenä tärkeänä asiana, joka esimerkiksi rytmittää muuta elämää ja auttaa jaksamaan paremmin. Tästä syystä liikuntaan ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä aihe on minulle myös henkilökohtaisesti tärkeä ja mielenkiintoinen. Päädyin tutkimaan välituntiliikuntaa, koska välitunnilla on mahdollisuuksia omaehtoisen liikunnan harrastamiseen ja ainakin osa oppilaista harrastaa jo valmiiksi liikuntaa välitunnilla, kun taas oppitunneilla liikuntatunteja lukuun ottamatta oppilaiden fyysinen aktiivisuus ei ole itsestäänselvyys. Oppilaat viettävät välitunneilla noin viisi tuntia viikossa (Asanti 2013, 629–630), joten välitunneilla voi olla merkitystä oppilaiden liikunta-aktiivisuuden lisäämisessä. Olen sitä mieltä, että lyhyenkään välitunnin merkitystä liikunnallisen aktiivisuuden lisääjänä ei pidä vähätellä.

Tässä tutkimuksessa haluan laajentaa jo kandidaatin tutkielmassa aloittamaani tutkimusta yläkoulun puolelle tutkimalla yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta psyykkiseen jaksamiseen. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Hirvensalo ym. 2011; Härmä ym. 2011; Laakso 2007; Nupponen 1994; Ojanen 1999; Ojanen 2009; Ojanen & Liukkonen 2013; Reed & Ones 2006; Shephard 1989; Thayer 2001) onkin tutkittu paljon yleisesti liikunnan vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin, yläkoululaisten välituntiliikuntaa ja sen yhteyttä oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Liikkumattomuuden lisääntyessä yhteiskunnassa on mielestäni ajankohtaista ja tärkeää tuoda esille laaja-alaisesti liikunnan myönteisiä vaikutuksia ihmisten elämään ja terveyteen, jotta ihmiset tiedostaisivat liikunnan merkityksen hyvinvointinsa kannalta. Tulevana liikunnanopettajana tulen hyvin todennäköisesti toimimaan opettajana yläkoulussa ja olemaan vastuussa myös koulupäivän liikunnallistamisesta. Siksi minun ja muiden liikunnanopettajien tulee pystyä perustelemaan monista eri näkökulmista esimerkiksi oppilaille, koulun henkilökunnalle ja oppilaiden vanhemmille, miksi liikkuminen koulupäivän aikana olisi tärkeää muutenkin kuin fyysisen kunnon kehittämisen näkökulmasta.

Tämän tutkielman tavoitteena on siis selvittää yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän omaan psyykkiseen jaksamiseensa. Toteutin tutkimuksen laadullisena käyttämällä aineistonkeruumenetelmänä oppilaiden ainekirjoituksia. Työni aluksi paneudun psyykkisen hyvinvoinnin ja psyykkisen jaksamisen käsitteisiin, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan liikunnan vaikutusta lasten psyykkiseen hyvinvointiin. Tämän jälkeen käsittelen välituntiliikuntaa sekä välituntiliikuntaan ja psyykkiseen jaksamiseen liittyviä aiempia tutkimuksia. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimukseni tehtävän, tutkimusmenetelmäni sekä aineistonkeruun ja aineiston analyysin toteutukset, minkä jälkeen siirryn tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia. Lopuksi pohdin tutkimuksen päätuloksia, tutkimuksen menetelmiä ja eettisyyttä sekä tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimushaasteita.

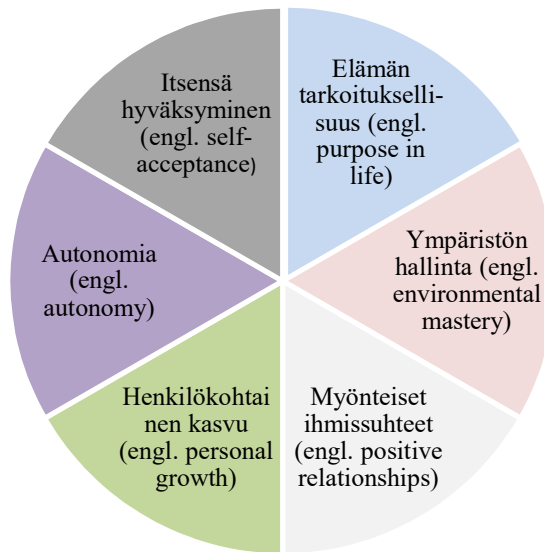
2 PSYKKINEN HYVINVOINTI

2.1 Psyykinen hyvinvointi ja sen lähikäsitteet

Hyvinvointi on käsitteenä monimerkityksinen (Karila-Hietala ym. 2014, 10). Se voidaan tulkita kasvuksi ja ihmisyyden ”täyttymykseksi” tai toteutumiseksi, jolloin siihen vaikuttavat myös ihmisten elämää ympäröivät kontekstit (Ryff & Singer 2008). Elinolot, kuten elinympäristö, työ ja toimeentulo sekä asuminen ovat hyvinvoinnin materiaaliset perustat, ja hyvinvointiin kuuluvat myös oma kokemus elämänlaadusta, terveys sekä sosiaaliset suhteet. Hyvinvointi merkitsee erilaisia asioita eri ihmisille, ja hyvinvointiin vaikuttavat tekijät vaihtelevat elämäntilanteiden mukaan. Arkipuheessa hyvinvoinnilla viitataan usein hyvään oloa tuottaviin kokemuksiin ja elämyksiin. (Karila-Hietala ym. 2014, 10.)

Yleisinä merkkeinä *psyykkisestä hyvinvoinnista* (engl. psychological well-being) voidaan pitää esimerkiksi suurimmaksi osaksi hyvällä tuulella olemista, itsensä arvostamista sekä muihin suhtautumista myönteisesti. Kyse on kuitenkin niin laajasta ilmiöstä, että tarkan ja yksiselitteisen määritelmän löytäminen on vaativaa. (Ojanen & Liukkonen 2013, 237.) Ojasen (1999, 6) mukaan psyykkisen hyvinvoinnin voi nähdä kokonaisvaltaisena elämän mielekkyydestä nousevana tulkintana. Se koostuu monista eri tekijöistä, mutta yhden tekijän merkitys voi olla huomattavasti toisten merkitystä suurempi. Yksi näistä tekijöistä on liikunta (Ojanen 1999, 6), jota tarkastelen erityisesti tässä tutkielmassa. Nupponen (1994, 13) taas määrittelee psyykkisen hyvinvoinnin siten, että siihen sisältyvät sekä hetkellisen hyvän tai pahan olon tunteet että terveystokokemukset. Tärkeää on oman persoonan kokeminen tärkeäksi sekä kokemus elämän mielekkyydestä (Nupponen 1994, 13).

Carol Ryff (1989; 2014; Ryff & Singer 2008) on laatinut psyykkisestä hyvinvoinnista mallin, jossa psyykinen hyvinvointi koostuu kuudesta ulottuvuudesta: elämän tarkoituksellisuudesta, autonomiasta, henkilökohtaisesta kasvusta, ympäristön hallinnasta, myönteisistä ihmissuhteista ja itsensä hyväksymisestä. Kukin näistä ulottuvuuksista edustaa yleisesti hyväksytyjä näkökulmia siitä, mitä tarkoittaa olla terve, hyvinvoiva ja ”kokonaan toimiva” (Ryff & Singer 2008). Ryffin psyykkisen hyvinvoinnin mallin ulottuvuudet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Psykkisen hyvinvoinnin ydinulottuvuudet (Ryff 2014, 11)

Ryffin (2014) mallissa *elämän tarkoituksellisuus* kuvaa sitä, missä määrin ihminen kokee elämälleen olevan merkitystä, tarkoitusta sekä suuntaa. *Autonomiassa* taas on kyse siitä, miten ihminen näkee itsensä elävän omien henkilökohtaisten vakaumustensa mukaisesti. *Henkilökohtaisessa kasvussa* puolestaan on kyse siitä, missä määrin yksilö käyttää henkilökohtaisia kykyjään ja potentiaaliaan, joten se on jatkuva oman potentiaalinsa kehittämisen prosessi. *Ympäristön hallinta* kuvaa sitä, miten hyvin ihminen hallitsee elämäntilanteitaan, ja *myönteiset ihmissuhteet* kertovat yhteyden syvyydestä suhteissa merkittäviin ihmisiin. *Itsensä hyväksyminen* taas on pitkäaikaista itsearviointia, joka kuvaa tietoa ja hyväksyntää, joka yksilöllä on itsestään, sisältäen tietoisuuden henkilökohtaisista rajoitteista. (Ryff 1989; 2014; Ryff & Singer 2008.)

Hyvinvointitutkimuksissa on usein erotettu välittömät mielihyvän ja mielipahan tai mielialan kokemukset sekä kestävämmät tilat, kuten onnellisuus, tyytyväisyys, masennus ja muut kielteiset kokemukset. Tutkijat ovatkin luokitelleet pitkään kestäviä hyvinvoinnin kokemuksia. (Ojanen & Liukkonen 2013, 237.) Staubin (2003) jäsenyys koostuu kuudesta ulottuvuudesta: itsearvostuksesta, autonomiasta, hallinnasta, turvallisuudesta, liittymisestä sekä todellisuuden ymmärtämisestä.

Mirowskyn ja Rossin (2003) mukaan puolestaan hyvinvointia edistävät kokemukset hallinnan tunteesta, sosiaalisesta tuesta, sitoutumisesta sekä mielekkyyden ja normaaliuden kokemisesta.

Monissa kielissä käytetään onnellisuus-termiä puhuttaessa ihmisen hyvinvoinnista ja hyvästä elämästä. Lee Duckworthin, Steenin ja Seligmanin (2005) mukaan onnellisuuteen sisältyy kolme näkökulmaa: miellyttävä elämä, sitoutunut elämä ja mielekäs elämä. Miellyttävään elämään liittyy myönteinen kokemus nykyisyydestä, menneestä ja tulevasta. Sitoutuneelle elämälle taas on tyypillistä hyveellinen elämä, aktiivinen osallistuminen ja kiinnostus. Ihminen haluaa tehdä jotakin sellaista, josta on hyötyä ja iloa myös muille ihmisille. Mielekkäässä elämässä puolestaan koetaan yksi tai useampia tarkoituksia, joiden eteen on kannattavaa tehdä työtä. (Lee Duckworth ym. 2005.)

Hyvinvoinnissa on siis suurelta osin kysymys hallinnan tunteesta, ja psyykinen, kuten myös fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi, koostuukin itselle tärkeistä asioista. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää ylläpitää elämän mielekkyyttä omaa toimintaa ohjaamalla, mikä edellyttää omien voimavarojen tunnistamista ja aktiivista kehittämistä. Tällaisiin voimavaroihin kuuluvat esimerkiksi hallinnan tunne, hyvä itsetunto, mielekäs tekeminen tai työ sekä sosiaaliset suhteet. (Karila-Hietala ym. 2014, 11.)

Psyykkiseen hyvinvointiin liittyy läheisesti *psyykkisen pahoinvoinnin* (engl. psychological distress, psychological ill-being) käsite. Eräästä näkökulmasta hyvinvointi ja pahoinvointi nähdään kaksisuuntaisen jatkumon vastakkaisina päinä, joten niillä, joilla on paljon psyykkistä pahoinvointia (esimerkiksi masennusta), on siis vähän psyykkistä hyvinvointia ja päinvastoin. Toisen näkökulman mukaan taas psyykinen hyvinvointi ja pahoinvointi ovat suurelta osin erillisiä psyykkisen toiminnan alueita, jolloin tietoa toisen syistä, seurauksista ja korrelaateista ei voi yleistää toiseen. (Ryff ym. 2006.) Tutkimukset (Keyes 2002; Singer, Ryff, Carr & Magee 1998) ovat osoittaneet, että pahoinvoinnin, kuten masennuksen oireiden tai vakavan masennuksen, poissaolo ei takaa hyvinvointia. Joillakin yksilöillä on paljon sekä pahoinvointia että hyvinvointia. Toisilta taas voivat puuttua vakavat psyykkiset häiriöt, mutta he eivät myöskään koe elämäänsä mielekkääksi. (Ryff ym. 2006.) On myös osoitettu, että hyvinvointi ja pahoinvointi ilmenevät eri tavoilla aivojen toiminnassa (Davidson 1998; Urry ym. 2004) ja että pahoinvoinnin (toistuvan masennuksen) pitkäaikaista hoitoa ei voida toteuttaa ainoastaan vähentämällä kielteisiä kognitiivisia prosesseja, vaan se vaatii lisäksi hyvinvoinnin edistämistä (Fava ym. 1998; Fava ym. 2004).

Yksi psyykkisen hyvinvoinnin lähikäsitteistä on *psyykinen terveys* tai toiselta nimeltään *mielenterveys* (engl. mental health). 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 ym. 2013, 29). Se on olennaista sekä hyvinvoinnin että toimintakyvyn kannalta ja luo perustaa elämästä nauttimiselle, elämän tuntemiselle mielekkääksi sekä itsensä kokemiseksi arvostetuksi yhteisön jäseneksi. Mielenterveys voidaan määritellä resurssiksi tai psyykkiseksi pääomaksi, joka auttaa ihmistä kohtaamaan erilaisia elämäntilanteita ja niiden asettamia vaatimuksia sekä toimimaan elinympäristössään. (Karila-Hietala ym. 2014, 7, 20–21.) Kirjallisuudessa esitettyjä erilaisia määritelmiä arvioitaessa psyykinen terveys näyttää koostuvan pääasiassa erilaisista yksilön ominaisuuksista (esimerkiksi selviytymiskykyisyys ja valmius elämän muutoksiin), käyttäytymisestä (esimerkiksi keinojen löytämien vaikeuksien voittamiseen ja kehityskriisien onnistunut läpikäyminen), kyvyistä (esimerkiksi kyky elää elämää täysillä ja kyky henkilökohtaiseen kasvuun) sekä emootioihin ja tunteisiin liittyvistä asioista (esimerkiksi kaikkien tunteiden hyväksyminen ja emotionaalinen sitkeys) (Karila-Hietala ym. 2013, 12–13; MacDonald 2006, 12–13; Weare 2002, 24–27). Lisäksi yksilön psyykinen terveys on hänen oman toimintansa lisäksi riippuvainen myös hänen ihmissuhteistaan, saamastaan sosiaalisesta tuesta sekä muusta vuorovaikutuksesta (Karila-Hietala ym. 2013; Weare 2002, 12, 20).

Mielenterveyttä voidaan siis pitää voimavarana ja elämäntaitona. Mielenterveyden kahtena ulottuvuutena voidaan pitää psyykkisen hyvinvoinnin määrää (paljon vai vähän) ja mielenterveyden häiriötä (häiriö tai ei häiriötä), ja yksilö voi esimerkiksi voida psyykkisesti hyvin, vaikka hänellä olisi mielenterveyden häiriö. Mielenterveystaitoja vahvistamalla voidaan edistää sairauksista selviämistä ja toipumista, ja niiden opettelu on mahdollista missä iässä tahansa. (Karila-Hietala ym. 2013, 5, 14.) Mielenterveystaitoja ovat esimerkiksi selviytymistaidot, tunnetaidot, itsetuntemuksen vahvistaminen, arjen rytmistä huolehtiminen sekä ihmissuhdetaidot (Erkko & Hannukkala 2015, 12, 33–34; Suomen Mielenterveysseura 2017).

Monet ovat tottuneet pitämään psyykinen terveys -käsitettä kiertoilmauksena tai synonyymina *psyykkiselle sairaudelle* (engl. mental illness) (MacDonald 2006, 8–9; Weare 2002, 11–12), mikä voi johtaa pohtimaan psyykkisen terveyden käsitettä psyykkiseen sairauteen liittyvien käsitteiden,

kuten masennuksen, skitsofrenian tai itsemurhan kautta (MacDonald 2006, 8–9). Rajanveto psyykkisen terveyden ja sairauden välille voi olla vaikeaa, koska nämä näkökulmat ovat käytännössä päällekkäisiä ja mielenterveyden yhteydessä on vaikeaa olla puhumatta ongelmista (Karila-Hietala ym. 2014, 7). Psykkistä terveyttä ja psyykkistä sairautta voidaan tarkastella patogeenisestä näkökulmasta eli jatkumona, jonka toisessa päässä on psyykinen terveys ja toisessa päässä psyykinen sairaus. Patogeenisessä näkökulmassa voidaan väittää, että psyykinen terveys on vain psyykkisen sairauden poissaoloa, mikä voi johtaa ajattelemaan, että sairauksien parantaminen ja ennaltaehkäiseminen on paras tapa edistää terveyttä. Painopiste on siis sen pohtimisessa, mikä tekee ihmiset sairaiksi sen sijaan, että tarkasteltaisiin sitä, mikä tekee ihmiset terveiksi. (MacDonald 2006, 8–9.)

Psyykkisellä terveydellä voidaan kuitenkin väittää olevan vähän jos lainkaan tekemistä psyykkisen sairauden kanssa (MacDonald 2006, 8–9). Nykyään painotetusta voimavarakeskeisestä ja salutogeenisestä eli terveyttä painottavasta näkökulmasta psyykkistä terveyttä voidaan edistää muutenkin kuin ehkäisemällä psyykkistä sairautta (Karila-Hietala ym. 2013; Weare 2002, 17) tukeamalla ja vahvistamalla mielenterveyttä ja siihen liittyviä taitoja (Karila-Hietala ym. 2014, 7). Psykkistä terveyttä voidaan edistää siis esimerkiksi lisäämällä ihmisten vireyttä, onnellisuuden määrää, oman arvon tunnetta, tunnetta jonkin saavuttamisesta sekä toisista huolehtimista (Weare 2002, 17). Mielenterveyttä voi edistää ja ylläpitää myös esimerkiksi syömällä terveellisesti, liikkumalla, nukkumalla sopivasti, tekemällä mielekkäitä asioita ja olemalla ihmisten kanssa tekemisissä (Erkko ym. 2013, 29). Tässä tutkielmassa tarkastelenkin sitä, miten liikunta voi edistää psyykkistä hyvinvointia.

2.2 Psyykinen jaksaminen

Tässä tutkielmassa keskityn psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueista erityisesti psyykkiseen jaksamiseen. Jaksamiselle ei Korpelan (2005, 61) mukaan ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Psyykkiselle jaksamiselle on myös hankala löytää täysin vastaavaa englanninkielistä termiä, mutta termi (*psychological*) *hardiness* on yksi vaihtoehto psyykkisen jaksamisen kuvaamiseen. Näin määriteltynä jaksaminen on opituista asenteista ja taidoista koostuva persoonallisuuden kuuluva asia (Maddi 2013, 1). Se auttaa muuttamaan stressaavat olosuhteet mahdollisista katastrofeista kasvun mahdollisuuksiksi, jotka eivät vain ylläpidä, vaan myös edistävät suorittamista ja

terveyttä (Maddi 2013, 1). Yhdessä jaksamisen asenteet ja strategiat helpottavat selviytymiskykyisyyttä (resilienssi) stressitilanteessa. Jaksamisen asenteisiin (engl. hardiness attitudes) kuuluvat sitoutuminen (engl. commitment), hallinta (engl. control) sekä haasteellisuus (engl. challenge). Haasteellisuus auttaa hyväksymään elämän luonnostaan stressaavan luonteen ja näkemään stressaavat muutokset, epäonnistumiset ja onnistumiset mahdollisuutena viisastua ja kehittää kykyjään oppimalla niistä. Sitoutuminen puolestaan edistää ympäröivissä asioissa osallisena pysymistä, vaikka asiat olisivat huonosti. Hallinta taas auttaa yrittämään kääntää stressaavat asiat omaksi eduksi eli mahdollisista katastrofeista kasvun mahdollisuuksiksi. Kaikkien kolmen jaksamisen asenteen on oltava vahvoja, jotta ihmisellä olisi rohkeutta ja motivaatiota tehdä töitä stressaavien asioiden muuttamiseksi hyödyiksi käyttämällä jaksamisen strategioita. (Maddi 2013, 7–9.)

Jaksamisen strategioita (engl. hardiness strategies) puolestaan ovat ongelmanratkaisuun perustuva selviytymiskäyttäytyminen (engl. problem-solving coping), sosiaalista tukea antava vuorovaikutus (engl. socially-supportive interactions) sekä itsestä huolehtiminen (engl. beneficial self-care). Selviytymiskäyttäytyminen sisältää stressaavien olosuhteiden selkeän tunnistamisen, analyysin siitä, mitä niiden ratkaisemiseksi ja eduksi muuttamiseksi voidaan tehdä, sekä toiminnan tehdyn analyysin pohjalta. Sosiaalinen vuorovaikutus puolestaan koostuu sosiaalisen tuen antamisesta ja saamisesta tärkeiltä ihmisiltä. Itsestä huolehtiminen taas on kehon toimintojen turvaamista rentoutumisen, tasapainoisen ja kohtuullisen syömisen sekä kohtuullisen fyysisen aktiivisuuden avulla. Tästä näkökulmasta jaksamista (hardiness) voi oppia. (Maddi 2013, 7–9.) Parasta on, että oppiminen tapahtuu aikaisin elämässä vuorovaikutuksessa vanhempien ja muiden ohjaajien avulla (Khoshaba & Maddi 1999; Maddi 2002), mutta oppiminen on mahdollista missä vaiheessa elämää tahansa (Khoshaba & Maddi 2004; Maddi 1987; 2002).

Yhtenä jaksaminen-termin englanninkielisenä vastineena voidaan pitää myös termiä *stamina* eli *sisukkuus*. Sisukkuus voi olla joko fyysistä (engl. physical stamina) tai psyykkistä (engl. mental stamina). Sisukkuus voidaan määritellä voimaksi tai ominaisuudeksi sietää tai vastustaa stressiä tai vaikeuksia. Jaksaminen voisi myös käsitteenä kuvata yksilön 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 toimintakyvyn käsitteeseen, joka jaetaan yleensä psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Korpela 2005, 62). Ruoppila (2008, 401) määrittelee *psykkisen 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* eli selviytymiskykyisyys, joka tarkoittaa kestävyyttä tai joustavuutta vastoinkäymisiä kohdattaessa (Korpela 2005, 62). Resilienssissä on siis kyse suorituskäytännön ja terveyden säilyttämisestä stressaavista olosuhteista huolimatta. Voidaan myös ajatella, että resilienssi ei sisällä vain tätä selviytymistä, vaan stressaavat olosuhteet voivat myös parantaa suorittamista ja terveyttä niistä oppimisen ja opitun hyödyntämisen avulla. (Maddi 2013, 9.) 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 muut mielenterveyden ongelmat. (Korpela 2005, 62.) Lapilla työuupumusta ja burnoutia vastaavana asiana voidaan pitää koulu-uupumusta (engl. school burnout) (Salmela-Aro 2011), jota käsittelem myöhemmin tässä tutkielmassa.

Psyykkiseen jaksamiseen vaikuttavat siis monenlaiset tekijät. Tässä tutkielmassa käsittelem näistä tekijöistä erityisesti keskittymiskykyä, stressiä sekä väsymystä ja koulu-uupumusta. Keskityn siis yksilön omiin ominaisuuksiin enkä sosiaalisiin tekijöihin, kuten sosiaaliseen tukeen, joka voi myös olla tärkeä asia psyykkisen jaksamisen kannalta.

2.2.1 Keskittymiskyky

Keskittymiskyky kuvaa kykyä keskittää psyykkinen ponnistelu tiettyyn kohteeseen, keskittyä meneillään olevaan tehtävään ja jättää tehtävää häiritsevät tekijät huomioimatta (Moran 1996, 39). Psyykkistä ponnistelua eli keskittymiskykyä on pidetty jo yli sata vuotta tärkeänä tarkkaavaisuuden ominaispiirteenä (Moran 1996, 40–41). Keskittymiskyky voidaankin nähdä yhtenä tarkkaavaisuuden ulottuvuuksista (Moran 2012). Tarkkaavaisuus taas 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, joten se ei siis ole itsenäinen toiminto. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2008, 173.)

Keskittymiskyky on elintärkeä asia missä tahansa taitoa vaativassa suorituksessa onnistumisen kannalta. Keskittymiskyvyssä on oleellista psyykkisen työskentelyn kohdistaminen harkitusti asioihin, jotka ovat tärkeimpiä missäkin tilanteissa. Jos keskittymiskyvyn “menettää” jossakin tilanteessa, tarkkaavaisuus kohdistuu asioihin, jotka ovat poissa omasta hallinnasta, 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 tarkkaavaisuuden kyvyssä tapahtuu suuri muutos, sillä lapsi siirtyy aikaisemmasta ulkoisen ympäristön rakenteesta riippuvaisesta ja eriytymättömästä tarkkaavaisuudesta kohti entistä parempaa kykyä hallita omaa suuntautumistaan ja suhdettaan ympäristöön. Kun lapsi kehittyy, hän oppii entistä paremmin erottamaan tehtävien ja tilanteiden olennaisia elementtejä kilpailusta ärsykkeistä huolimatta. Näin tulee mahdolliseksi toimia paremmin näiden elementtien vaatimalla tavalla ja kyky säädellä itse omaa tarkkaavaisuutta paranee. (Ahonen, Lamminmäki ym. 2008, 173–174.)

Lapsen tarkkaavaisuutta voidaan tarkastella kolmesta eri lähtökohdasta. Ensinnä voidaan tarkastella, kuinka lapsi käyttäytyy erilaisissa tilanteissa, ja pohtia, miten käyttäytyminen poikkeaa samanikäisten käyttäytymisestä. 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 Stressi

Psykologinen stressi voidaan määritellä yksilön resurssit ylittäväksi tai kuluttavaksi ja hyvinvoinnin vaarantavaksi suhteeksi ympäristöön (Lazarus & Folkman 1984, 21). Stressi siis ilmentää rasi-
tustilaa, jossa yksilön tavoitteet ja tarpeet eivät kohtaa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa (Karvonen 2009, 121–122). Arkikielessä stressillä yleensä tarkoitetaan ihmisen omaa kokemusta kuormittavasta tilanteesta (Karila-Hietala ym. 2014, 144), joka liian voimakkaana ja pitkään jatkuvana kuluttaa energiaa, heikentää suoritusta ja tuo mukanaan pahoinvointia (Erkko & Hannukkala 2015, 130). Psykykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kannalta on merkittävää, kuinka paljon kokee stressiä ja kuinka pystyy hallitsemaan sitä (Katajainen 2012, 35–36; Pervin 2003, 355). Yksilön kognitiivisesta arvioinnista riippuu, kokeeko hän jonkin tilanteen stressaavana vai ei. Stressi voi kehittyä suureksi, jos ihminen tuntee itsensä avuttomaksi selviämään tilanteen vaatimuksista. (Lazarus & Folkman 1984, 21, 31, 35.) Jokaisella ihmisellä on omat mittarinsa siihen, mikä työmäärä tai mitkä asiat aiheuttavat stressiä ja miten sitä siedetään, ja oma kokemus onkin tärkein stressin mittari (Erkko & Hannukkala 2015, 131).

Todennäköisimpiä stressin laukaisijoita ovat liian suuret työmäärät, epävarmuus, menestymis- ja suorituspainet, taloudellinen tilanne sekä kiire (Karvonen 2009, 121–122). Myös lapsuudessa ja nuoruudessa koetaan stressiä, ja lapselle tai nuorelle stressin aiheuttajia voivat olla esimerkiksi oppimisvaikeudet, koulutöiden määrä, koulupäivän pituus, tunnilla esiintyminen tai vastaaminen sekä siirtyminen alakoulusta yläkouluun (Erkko & Hannukkala 2015, 131). WHO-Koululaistutkimuksessa selvitettiin suomenkielisten koulujen 5.-, 7.- ja 9.-luokkalaisten kokemuksia koulutyön rasittavuudesta. Tutkimuksen mukaan vuonna 2006 noin 40 prosenttia kaikista oppilaista koki, että rasittui koulutyöstä jonkin verran tai paljon, ja yläluokkien oppilaat kokivat koulutyön rasittavana useammin kuin viidesluokkalaiset. Viidesluokkalaisista koulutyön koki jonkin verran tai paljon rasittavaksi 30 prosenttia, seitsemäsluokkalaisista 38 prosenttia ja yhdeksäsluokkalaisista noin puolet. (Kämppe ym. 2008, 48.)

Pitkäaikainen stressi ajaa elimistön jatkuvaan hälytystilaan ja taisteluvirmiuteen, mikä pitkällä tähtäimellä kuormittaa ja uuvuttaa elimistön voimavarat loppuun (Karila-Hietala ym. 2014; Katajainen ym. 2012, 35). Toiset saavat stressistä enemmän fyysisiä oireita, jotkut henkisiä ja osa molem-

pia. Stressin aiheuttamia henkisiä oireita ovat esimerkiksi ärtyneisyys, keskittymisvaikeudet, ahdistus, hajamielisyys, masennus, uupunut olo ja epävarmuus. (Erkko & Hannukkala 2015, 131.) 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 (Karila-Hietala ym. 2014, 143; Karvonen 2009, 122). Ajoittainen stressi kuuluu elämään ja voi auttaa tarttumaan työhön, toimimaan ja saavuttamaan tavoitteita (Erkko & Hannukkala 2015, 130). Myönteinen stressitaso parantaa yksilön suoriutumista, vireystilaa, tarkkaavaisuutta, keskittymis- ja suorituskykyä, itsensä ylittämistä ja näin myös kehittymistä (Karila-Hietala ym. 2014, 143; Karvonen 2009, 122; Katajainen ym. 2012, 35–36).

Opettelemalla stressinhallintaa stressi pysyy sellaisella tasolla, jossa sen haittavaikutukset eivät häiritse. Olennaista stressin hallitsemisessa on saada hallintaan stressaava tilanne sekä korjata omaa toimintaa ja asennoitumista. Kyse on siis tilanteen merkityksen ja omien selviytymismahdollisuuksien arvioimisesta, minkä lisäksi tarvitaan konkreettisia toimenpiteitä stressitilanteen muuttamiseksi tai omien voimavarojen vahvistamiseksi ja mahdollisesti muiden ihmisten apua ja tukea. Onnistuneen stressinhallinnan tuloksena voi selviytyä tilanteesta, oppia uutta sekä saada elämän jälleen normalisoitumaan haasteellisen tilanteen jälkeen. (Karila-Hietala ym. 2014, 143–146.) Jokaisella on omat keinonsa stressin helpottamiseen, ja onkin tärkeää löytää useita tapoja rentoutumiseen ja uupumuksen vähentämiseen. Nuorten olisi hyvä saada tietoa stressin vaikutuksista ja tavoista helpottaa stressiä. Elämän tasapainosta huolehtiminen pienillä päätöksillä ja arjen rytmittämällä on yksi tärkeimmistä keinoista hallita stressiä. Koulu on yksi keskeisistä stressin ja huolen lähteistä, ja koulustressiä voi helpottaa esimerkiksi tekemällä lukusuunnitelman sekä pohtimalla asioiden tärkeysjärjestystä sekä itselle asetetun vaatimustason kohtuullisuutta. (Erkko & Hannukkala 2015, 131–132.)

Folkmanin ja Lazaruksen stressiteoria selittää jaksamista käsitteellä selviytymiskäyttäytyminen (engl. coping), joka tarkoittaa stressistä selviytymistä (Korpela 2005, 63). Selviytymiskäyttäytyminen on tavoitesuuntautunut prosessi, jossa yksilö suuntaa käyttäytymisensä ja ajatuksensa stressin aiheuttajan ratkaisemiseen sekä tunnereaktioiden hallitsemiseen stressitilanteessa (Lazarus

1993). Onnistunut sopeutuminen stressiin sisältää tunteiden hallinnan, rakentavan ajattelun, käyttäytymisen säätelyn ja suuntaamisen, autonomisten reaktioiden hallinnan sekä toimimisen erilaisissa ympäristöissä stressin aiheuttajien muuttamiseksi tai vähentämiseksi (Compas ym. 2001).

Erään jaottelun perusteella stressistä selviytymiseen on sekä tunnekeskeisiä että ongelmakeskeisiä selviytymiskeinoja (Folkman & Lazarus 1980, Lazaruksen & Folkmanin 1984, 150 mukaan). Ongelmakeskeisillä selviytymiskeinoilla pyritään ratkaisemaan stressaava suhde itsen ja ympäristön välillä (Compas ym. 2001) ongelman määrittelyyn, vaihtoehtoisten ratkaisujen luomisen, näiden ratkaisujen hyötyjen ja haittojen pohtimisen, eri vaihtoehtoista valitsemisen sekä tilanteessa toimimisen kautta (Lazarus & Folkman 1984, 150–152). Tunnekeskeisillä selviytymiskeinoilla pyritään lieventämään stressin tuloksena virinneitä kielteisiä tunteita (Compas ym. 2001) esimerkiksi vähättelemällä, etäännyttämällä, myönteisten asioiden etsimisellä kielteisistä tapahtumista sekä tilanteen merkityksen muuttamisella määrittelemällä se uudelleen (Lazarus & Folkman 1984, 150–152). Myös käyttäytymiseen liittyvät keinot, kuten liikunta, meditointi, emotionaalisen tuen etsiminen ja vihan purkaminen, kuuluvat tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin (Lazarus & Folkman 1984, 150–152).

Lasten varhaisia tahdonalaisia selviytymiskäyttäytymisen keinoja ovat esimerkiksi kielteisten tunteiden lieventäminen pääasiassa käyttäytymiseen liittyvin keinoin, kuten tuen ja rauhoittamisen etsimisellä muilta, vetäytymisellä pois uhasta sekä konkreettisten esineiden käyttämisellä rauhoittumisen ja turvan saavuttamiseen (Gunnar 1994). Monimutkaisemmat selviytymiskäyttäytymisen muodot kehittyvät varhais- ja keskilapsuudessa monimutkaisemman kielen sekä metakognitiivisten taitojen kehittymisen myötä (Compas ym. 2001). Näitä ovat ongelmatilanteen muuttaminen, kognitiiviset representaatiot poissaolevista huoltajista, kielteisten tunteiden rauhoittaminen itselleen puhumalla sekä vaihtoehtoisten ratkaisujen tuottaminen ongelmien ratkaisemiseen (esim. Moss, Gosselin, Parent, Rousseau & Dumont 1997; Normandeau & Gobeil 1998). Keskilapsuuden ja nuoruuden aikana yksilölle kehittyy monipuolisempia ja joustavampia selviytymiskäyttäytymisen keinoja. Metakognitiivisten taitojen lisääntyessä varhaisessa nuoruudessa paranee myös kyky täsmätä selviytymiskäyttäytymistä koetun stressin erityispiirteisiin. (Compas ym. 2001.) Eisenbergin ja kollegoiden tutkimusten tulokset (esim. Eisenberg, Fabes, Guthrie ym. 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000; Eisenberg, Fabes, Karbon ym. 1996; Eisenberg, Guthrie, Fabes, Reiser

ym. 1997; Gurthrie ym. 1997) ovat osoittaneet, että tunteiden säätelyn taidot (esimerkiksi tarkkaavaisuuden siirtämisen ja keskittämisen prosessit) ja käyttäytymisen säätelyn taidot (esimerkiksi itsekontrolli ja resilienssi), jotka ovat osa lasten jokapäiväistä vuorovaikutusta heidän sosiaalisessa ympäristössään, tarjoavat tärkeitä resursseja, joita lapset voivat hyödyntää yrittäessään selviytyä stressistä (Compas ym. 2001; Eisenberg, Fabes, Guthrie ym. 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000; Eisenberg, Fabes, Karbon ym. 1996; Eisenberg, Guthrie, Fabes, Reiser ym. 1997; Gurthrie ym. 1997).

2.2.3 Väsymys ja koulu-uupumus

Väsymystä voidaan tarkastella Thayerin (2001, 90–91) 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 unetomuuteen ja ärtyisyyteen, jolloin puhutaan uupumuksesta. Tyyni väsymys taas on räsästä seuraava normaali tila, joka on tyypillinen esimerkiksi liikunnan tai kovan ponnistelun jälkeen. Tällainen väsymys ei tunnu pahalta. (Ojanen & Liukkonen 2013, 239–240.)

Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen oppilaskyselyiden mukaan vähintään neljänä kouluaamuna viikossa väsyneeksi tunsivat itsensä alakoulun pojista 23 prosenttia ja tytöistä 17 prosenttia. Yläkoululaisilla eroja ei ollut tyttöjen ja poikien välillä, ja kolmannes yläkoululaisista tunsivat itsensä väsyneeksi vähintään neljänä kouluaamuna viikossa. (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 69–70). Myös WHO-Koululaistutkimuksen (Kämppe ym. 2008, 59–60, 62) tulosten mukaan vuonna 2006 kouluaamuina koki väsymystä vähintään neljä kertaa viikossa seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista noin joka kolmas ja viidesluokkalaisista joka viides, joten tulokset ovat yhdenmukaisia Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen oppilaskyselyiden tulosten kanssa. WHO-koululaistutkimuksessa tosin yläluokilla tytöt kokivat aamuväsymystä useammin kuin pojat (Kämppe ym. 2008, 59–60, 62). Yläkoululaiset ovat siis alakoululaisia useammin aamuisin väsyneitä (Tammelin ym. 2013, 71).

Nuorilla väsymykseen johtavia syitä ovat esimerkiksi riittämätön tai häiriintynyt uni, epäsäännölliset nukkumistottumukset, myöhästynyt unirytmii ja lisääntynyt unentarve (Kuhn, Mayfield &

Kuhn 1999; Saarenpää-Heikkilä, Laippala & Koivikko 2001). Myös huonojen terveystottumusten, kuten tähän tutkimukseen liittyen vähäisen liikunnan (Bray & Born 2004; Pietikäinen, Luopa & Jokela 2009), ja kouluolojen puutteiden, kuten kiusaamisen (Due ym. 2005; Pietikäinen ym. 2009, 122), on todettu olevan yhteydessä nuorten väsymykseen (Pietikäinen ym. 2009, 117). Väsymys on myös yhteydessä huonoon koulutyytyväisyyteen: vähäiseen viihtymiseen koulussa, jaksamattomuuteen koulutyössä sekä koulun innostamattomuuteen (Savolainen ym. 2000). Pietikäisen ym. (2009, 124) tutkimuksessa myöhäinen nukkumaanmeno aika arki-iltaisina sekä koulun työilmapiiri olivat vahvimmin yhteydessä 8.–9.-luokkalaisten päivittäiseen väsymykseen. Sekä hyviä terveystottumuksia, kuten riittävää liikuntaa, vaalimalla tai huonoja vähentämällä että koulun psyykkisiä ja sosiaalisia työoloja kehittämällä voidaan vaikuttaa merkittävästi nuorten päivittäiseen väsymykseen (Pietikäinen ym. 2009, 125).

Väsymys ja uni. Ihminen käyttää lähes kolmasosan elämästään nukkumiseen. Nukkumisen merkitystä ihmisen hyvinvoinnille ja jaksamiselle ei voikaan vähätellä, sillä jos uni häiriintyy, se haittaa myös muuta elämää. (Härmä ym. 2011, 79.) Uni voidaan määritellä aivojen makrotilaksi, jonka aikana aivosähkökäyrässä ilmenee laajoja ja pienitaajuisia aaltoja verrattuna valvetilaan ja yhteys ympäristöön katkeaa (Paunio & Porkka-Heiskanen 2008). Riittävänä unena pidetään sellaista unen määrää, joka takaa parhaan mahdollisen toimintakyvyn seuraavana päivänä. Kullakin ihmisellä on yksilöllinen unentarpeensa, joka voi myös vaihdella olosuhteiden mukaan: unentarve esimerkiksi kasvaa murrosiässä ja vastaavasti pienenee iän myötä, ja esimerkiksi erilaiset tilapäiset stressitekijät voivat kasvattaa unentarvetta. (Paavonen ym. 2008.) Tutkimuksissa (Carskadon ym. 1980; Carskadon & Acebo 2002; Mercer, Merritt & Cowell 1998; Rimpelä & Rimpelä 2002) nuorten ihanteelliseksi unen pituudeksi on todettu noin yhdeksän tuntia.

Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 tutkimusraportin (Tammelin ym. 2013) oppilaskyselyiden tulosten mukaan alakoulun (4.–6.-luokkalaisten) tytöistä 17 prosenttia ja pojista 23 prosenttia meni nukkumaan myöhemmin kuin kello 23:00, jos seuraavana päivänä oli koulua. Yläkoululaisilla (7.–9.-luokkalaisten) vastaavat osuudet olivat 33 prosenttia sekä tytöillä että pojilla. Yön pituudessa kouluviikolla ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta alakoulun ja yläkoulun oppilaiden välillä eroja oli. Alakoululaisista noin puolet nukkui enintään 9 tuntia yössä ja

yläkoululaisista noin puolet enintään 8 tuntia yössä eli tunnin vähemmän. Nuorten nukkumistottumukset siis muuttuvat iän myötä, sillä yläkoululaiset valvovat alakoululaisia myöhempään ja nukkuvat vähemmän sekä ovat lisäksi alakoululaisia useammin aamuisin väsyneitä (Tammelin ym. 2013, 71), kuten jo aiemmin on todettu.

Sekä psyykkisen, fyysisen että sosiaalisen terveyden sekä hyvinvoinnin ja elämänlaadun kannalta on tärkeää, että yöuni on riittävän pitkä ja virkistävä (Paunio & Porkka-Heiskanen 2008; Tynjälä & Kannas 2004, 145). Kasaantuva todistusaineisto viittaa unen elintärkeään merkitykseen terveen murrosiän kehityksen kannalta (Shochat, Cohen-Zion & Tzischinsky 2014). Uni on elintärkeää ja välttämätöntä kognitiivisten toimintojen, kuten muistin, tarkkaavaisuuden ja oppimisen kannalta (Shochat ym. 2014). Riittävän pitkällä ja virkistävällä unella on siis tärkeä vaikutus myös koulutyöhön (Shochat ym. 2014; Tynjälä & Kannas 2004, 145), sillä levänneenä ja virkeänä oppiminen sujuu parhaiten (Tynjälä & Kannas 2004, 145). Uni on merkittävä mekanismi myös esimerkiksi stressistä toipumisen kannalta, sillä stressireaktioon kuuluu toipuminen lisääntyneen unen avulla (Paunio & Porkka-Heiskanen 2008).

Jos taas unen päivittäinen määrä on merkittävästi pienempi kuin määrä, jonka ihminen tarvitsisi ollakseen virkeä seuraavana päivänä, tai unen laatu on heikko, on seurauksena univaje ja tätä kautta väsymystä (Härmä ym. 2011, 82; Härmä & Sallinen 2000; Paavonen ym. 2008). Aivojen toiminnassa unen puute haittaa etenkin muistia ja oppimista (Härmä ym. 2011, 82; Nordlund, Norberg, Lennernäs, Gillberg & Pernler 2004, 11; Sallinen 2013), keskittymiskykyä, mielialan säätelyä sekä toiminnanohjausta (Härmä ym. 2011, 82). Jatkuvan väsymyksen vaikutuksesta korkeammat kognitiiviset toiminnot, kuten abstrakti ajattelu, heikkenevät, tunteiden hallinta huononee sekä ärtyneisyys ja kärsimättömyys lisääntyvät (Pietikäinen ym. 2009, 116). Lisäksi koulumenestyksen on todettu heikentyvän riittämättömän unen ja väsymyksen myötä (Dewald ym. 2010; Nordlund ym. 2004, 11; Paavonen ym. 2008; Pietikäinen ym. 2009, 116; Sallinen 2013; Shochat ym. 2014). Lasten ja nuorten psyykkiseen terveyteen liittyen unenpuutteen psyykkisiä terveysvaikutuksia voivat olla esimerkiksi masennus (Paavonen ym. 2008; Shochat ym. 2014), huono itsetunto, vähäinen elämään tyytyväisyys ja sosiaalinen tuki, ahdistuneisuus, heikko psykososiaalinen toiminta, huonoksi koettu psyykkinen terveydentila (Shochat ym. 2014) sekä stressaantuneisuus (Härmä & Sallinen 2000).

Väsymys ja koulu-uupumus. Väsymykseen yhteydessä oleva *koulu-uupumus* (engl. school burnout) voidaan nähdä oppilaiden psyykkisen jaksamisen kielteisenä puolena. Salmela-Aro (2011, 3) esittää, että koulu-uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka liittyy koulunkäyntiin. Koulu-uupumuksen ulottuvuuksia ovat uuvuttava väsymys koulussa, opiskeluun liittyvät katkeruuden kokemukset sekä riittämättömyyden tunne koulussa (Salmela-Aro 2011, 3; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Koulu-uupumusta voidaankin pitää prosessina, jossa uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys voivat johtaa kokemaan riittämättömyyttä opiskelijana (Salmela-Aro 2011, 3). WHO-Koululaistutkimuksen (Kämppe ym. 2012, 35) vuotta 2010 koskevien tulosten mukaan 26 prosenttia suomenkielisten peruskoulujen yleisopetuksen viidesluokkalaisista, 45 prosenttia seitsemäsluokkalaisista ja 61 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista piti koulutyötä paljon tai jonkin verran kuormittavana. Väsyttäväksi koulutyön arvioi vuonna 2010 joka toinen seitsemäsluokkalainen ja kaksi kolmasosaa yhdeksäsluokkalaisista (Kämppe ym. 2012, 47). Kouluterveyskyselyn tulosten (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2017) tulosten mukaan vuonna 2015 14 prosenttia 8.–9.-luokkalaisista kärsi koulu-uupumuksesta. Koulu-uupumukseen on suhtauduttava vakavasti, sillä uupumus ja masentuneisuus ovat jossain määrin pysyviä ilmiötä. Pitkään jatkuessaan koulu-uupumus voi johtaa masennukseen, ja erityisesti nuorten masentuneisuus on räjähdysmäisesti lisääntynyt viime vuosien aikana. (Salmela-Aro 2011, 3.)

Keskeiset tekijät koulu-uupumuksen synnyttäjinä ovat oppilaan motivaatioon liittyvät asiat ja toisaalta oppilaan sosiaalinen ympäristö – koulu, koti ja kaverit (Salmela-Aro 2011, 3). Koulun voidaan sanoa olevan nuorten työtä, ja liiallinen kuormittuneisuus koulussa saattaa johtaa koulu-uupumukseen, joka voi vaikeuttaa oppimista ja vaikuttaa hyvinvointiin ja terveyteen (Kämppe ym. 2012, 10). Nuorille on tärkeää kokea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta, mihin koulu antaa heikosti mahdollisuuksia. Yhteensopimattomuus nuoren muuttuvien tarpeiden ja koulun välillä onkin yksi keskeisimmistä syistä nuorten kouluinnostuksen laskemiselle, uupumuksen lisääntymiselle ja suuntautumiselle pois koulusta (Salmela-Aro 2011, 3). Koulua leimaava kiireen tunne on myös yksi uupumuksen riskitekijöistä (Salmela-Aro 2011, 4), ja esimerkiksi peruskoulussa kielteinen kouluilmapiiri ja tuen puute voivat vaikuttaa uupumuksen kokemukseen (Salmela-Aro 2011, 3–4; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Koulu-uupumus voi myös tarttua kaveripiiristä, ja erityisesti kaveripiiri, jossa ei tueta toisia, voi olla uhka jaksamiselle. Esimerkiksi vanhempien kiireisyys, huolet ja työuupumus voivat myös haastaa nuoren omaa jaksamista. (Salmela-Aro 2011,

4–5.) Salmela-Aron ym. (2009) tutkimuksessa nuoret kokivat sitä enemmän uuvuttavaa väsymystä, katkeruutta ja riittämättömyyttä, mitä enemmän he kärsivät masennuksen oireista, sekä sitä enemmän katkeruutta ja riittämättömyyttä, mitä huonommin he menestyivät koulussa ja sitoutuivat kouluun.

Koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä on tärkeää sen tunnistaminen. Kouluympäristö on nuoren hyvinvoinnin kannalta tärkeä kehitysympäristö, joten koulussa tulisi pyrkiä vastaamaan nuorten tarpeisiin sekä tarjoamaan mahdollisuuksia kokea yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä. Hyvät kaverit ja sosiaaliset suhteet taas auttavat nuoria koulutuksellisten haasteiden ja paineiden kestämisessä. Nuoruudessa vanhemmat ja perhe ovat nuoren hyvinvoinnin kannalta edelleen hyvin tärkeä tukiverkko ja suojaava tekijä esimerkiksi luomalla nuorelle turvallisen perustan ympäristön tarkasteluun sekä vahvistamalla nuoren tulevaisuutta koskevaa optimismia ja koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamista. Koulu-uupumus voidaan vaihtaa innoksi, ja innostus sisältää energisyyden, sitoutumisen ja uppoutumisen koulutyöhön. (Salmela-Aro 2011, 3–5.)

2.3 Lasten ja nuorten psyykkistä hyvinvointia ja jaksamista tukevat tekijät

Lasten ja nuorten psyykkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä voidaan tukea mielenterveyden suojaajatekijöitä vahvistamalla (Erkko & Hannukkala 2015, 12; Karila-Hietala ym. 2014). Mielenterveyden suojaajatekijät sekä edistävät henkistä hyvinvointia että suojaavat sairastumiselta (Erkko & Hannukkala 2015, 12). Suojaajatekijät toimivat ikään kuin rokotteenä tai puskurina haavoittavia olosuhteita vastaan ja vähentävät tai kompensoivat riskitekijöiden vaikutuksia elämään (Karila-Hietala ym. 2014, 17). Ne ylläpitävät terveyttä, vahvistavat toimintakykyä sekä auttavat selviytymään kriiseistä ja vastoinkäymisistä (Erkko & Hannukkala 2015, 31). Suojaavia tekijöitä on sekä sisäisiä yksilöllisiä tekijöitä että ulkoisia yhteisötason ja rakenteellisen tason tekijöitä (Erkko & Hannukkala 2015, 31–32; Karila-Hietala ym. 2014, 17). Suojaavat tekijät voivat tukea mielenterveyttä esimerkiksi vähentämällä riskeille altistumista tai riskin vaikutusta, lisäämällä selviytymis- ja sopeutumiskykyä, vahvistamalla ihmisen itsetuntoa ja omiin kykyihin luottamista sekä tarjoamalla erilaisia käytettävissä olevia mahdollisuuksia vaikeasta tilanteesta selviytymiseen (Karila-Hietala ym. 2014, 17).

Lasten ja nuorten mielenterveyden tukeminen kuuluu kasvatustyöhön. Tämä tapahtuu esimerkiksi kehittämällä selviytymistaitoja, harjoittelemalla nuorten kanssa tunnetaitoja, lisäämällä kestävyyttä sietää arjen vastoinkäymisiä ja pettymyksiä, vahvistamalla nuorten itsetuntemusta sekä opettamalla joustavuutta ristiriitojen ratkaisemisessa (Erkko & Hannukkala 2015, 12). Arkiset rutiinit ja rytmit ovat hyvin tärkeitä, jotta nuoren arjessa pysyisi terve tasapaino (Erkko ym. 2013, 33–34). Nuoren ravinnosta ja ruokailusta on pidettävä huolta, jotta hän syö riittävästi, tasapainoisesti ja yhdessä muiden kanssa (Erkko ym. 2013, 33–34; Karila-Hietala ym. 2014, 19). Unen merkityksestä on myös syytä muistuttaa. Nuoret tarvitsevat myös omaa vapaa-aikaa ja aikaa ihan vain olemiseen, jottei arki kävisi liian uuvuttavaksi ja kiireiseksi. Liikunta on nuorille erittäin tärkeää mielenterveyden kannalta, ja aikuisen olisi hyvä käydä nuoren kanssa läpi erilaisia liikuntamuotoja. On kuitenkin tärkeää, että nuori itse nauttii harrastamastaan liikunnasta. (Erkko ym. 2013, 33–34.) Myös luovuus ja harrastukset tuottavat mielihyvää (Erkko ym. 2013, 33–34), ja harrastus- ja vertaistoiminta sekä mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen voivatkin olla mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Siksi olisikin tärkeää, että nuoren jokaiseen päivään mahtuisi jotain hauskaa ja virkistävää tekemistä (Erkko ym. 2013, 33–34). Myös vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen nuorille voi tukea mielenterveyttä (Karila-Hietala ym. 2014, 19).

Aikuisen olisi myös hyvä muistuttaa ja antaa esimerkkiä siitä, ettei aina tarvitse onnistua asioissa täydellisesti (Erkko ym. 2013, 33–34). Hyväksytyksi tuleminen tunne ja riittävän hyvä itsetunto suojaavat mielenterveyttä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Myös esimerkiksi hyvä terveys, oppimiskyky, optimismi ja toivo, elämänhallinnan tunne sekä elämän merkityksellisyys tukevat mielenterveyttä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Ihmissuhteiden osalta nuoria olisi hyvä kannustaa puhumaan omista ajatuksistaan ja ilmaisemaan tunteitaan muille (Erkko ym. 2013, 33–34). Esimerkiksi kyky tyydyttäviin ihmissuhteisiin, sosiaalinen pääoma, perheen ja ystävien tarjoama sosiaalinen tuki, tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä kuulluksi tuleminen ovat mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Karila-Hietala 2014, 19). Huolten ja asioiden jakaminen esimerkiksi jonkun luotettavan aikuisen kanssa helpottaa nuoren kantamaa taakkaa (Erkko ym. 2013, 33–34).

Tehokkaat mielenterveyden tukikeinot voivat liittyä myös koulumaailmaan, ja koulutus- ja opiskelumahdollisuudet ovat yksi mielenterveyttä suojaavista tekijöistä (Karila-Hietalaa ym. 2014, 17–

19). Kun koulussa pyritään edistämään oppilaiden psyykkistä hyvinvointia, ei ole kyse vain kiusaamisen, onnettomuuksien, väkivallan ja ristiriitojen ehkäisemisestä. Siihen kuuluvat myös esimerkiksi kannustaminen rakastamaan, olemaan iloinen ja energinen, saavuttamaan tavoitteita sekä huolehtimaan toisista. (Weare 2002, 17.)

Psyykkiseen jaksamiseen liittyen erityisen tärkeää on, että vanhempi tai muu ohjaaja tukee ongelmanratkaisuun perustuvan selviytymiskäyttäytymisen, tukea antavan sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä itsestä huolehtimisen harjoittelemista esimerkiksi ohjaamalla ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen sekä auttamalla tunnistamaan ja ratkaisemaan ristiriitoja ja pitämään hyvää huolta itsestä. Lisäksi olisi tärkeää opettaa käyttämään jaksamisen strategioista saatua kokemusperäistä palautetta jaksamisen asenteiden eli sitoutumisen, hallinnan ja haasteellisuuden kehittämiseen. Näin itsenäisesti toimiessa on sekä tietoa ongelmanratkaisun, tukea antavan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja itsestä huolehtimisen toteuttamisesta, että myös rohkeutta ja motivaatiota tehdä tarvittava kova työ. (Maddi 2013, 8, 13, 43–50.)

3 LIKUNNAN VAIKUTUS LASTEN PSYYKKISEEN HYVINVOINTIIN

3.1 Fysiologiset vaikutukset

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 1994, 76), lihasten toimintaa, joka on tarkoituksellista ja kasvattaa energiankulutusta (World Health Organization 2011). Liikunta on hyvin monimuotoinen käsite, ja eri urheilulajien harrastaminen on vain pieni osa liikunnan käsitteestä. Esimerkkejä liikunta-käsitteen monimuotoisuudesta ovat 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.)

Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltava välituntiliikunta voi olla joko oppilaiden omatoimista tai ohjattua liikuntaa, välituntiliikuntaan liittyvät läheisesti käsitteet omatoiminen liikunta ja omaehtoinen liikunta. Omatoiminen liikunta tarkoittaa itse suunniteltua ja toteutettua liikuntaa, joka tapahtuu itseohjautuvasti (Ahonen, Hakkarainen ym. 2008, 91). Omaehtoinen liikunta taas 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. Ojanen (2009, 156) tuo esille, että yksi psyykkisen hyvinvoinnin kohoamisen ehdoista on omaehtoisuus; liikunnan harrastaminen ei ole mukavaa tai palkitsevaa, jos se pohjautuu jatkuvaan pakonomaaisuuteen eikä liikunta hyödytä liikkujaa itseään.

Hillmanin, Kamijon ja Scudderin (2011) tekemän katsauksen mukaan sekä pitkäaikainen että akuutti fyysinen aktiivisuus ovat suotuisasti yhteydessä lasten aivojen terveyteen ja kognitioon. Liikunnalla näyttääkin olevan myönteinen vaikutus lasten tiedollisiin toimintoihin, joihin kuuluvat esimerkiksi havaitseminen, tarkkaavaisuus, muisti ja ajattelu. Liikunnan ja tiedollisten toimintojen välistä yhteyttä näyttäisivät selittävän liikunnan myönteiset vaikutukset aivojen rakenteisiin, terveyteen ja toimintaan. (Syväoja ym. 2012, 14, 17.)

Liikunnan on tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti lasten toiminnanohjaukseen (Castelli ym. 2011; Davis ym. 2011; Hillman ym. 2009). Castellin ym. (2011) yhdeksän kuukautta kestäneen liikuntaintervention vaikutuksia keskimäärin 9-vuotiaiden lasten toiminnanohjaukseen kartoittaneessa tutkimuksessa lapset, joille kertyi liikuntakerhon aikana enemmän reipasta liikuntaa, suoriutuivat paremmin vaativammista toiminnanohjausta edellyttävistä tehtävistä (Castelli ym. 2011). Davisin ym. (2011) 13 viikon liikuntainterventiotutkimuksessa puolestaan reippaan liikunnan lisääminen vaikutti myönteisesti vähän liikkuvien 7–11-vuotiaiden ylipainoisten lasten toiminnanohjaukseen ja myös aivojen aktiivisuus lisääntyi aivoalueilla, joilla toiminnanohjaus tapahtuu. Hillmanin ym. (2009) tutkimuksessa juoksumatolla tehty kävely paransi esimurrosikäisten lasten vastaustarkkuutta toiminnanohjausta vaativassa tehtävässä, minkä lisäksi aivojen aktiivisuus kasvoi. Akuutti liikuntasuoritus lisäsi aktiivisuutta erityisesti tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja äräsykkeiden nopeassa arvioinnissa tarvittavilla aivoalueilla, joten tämän tutkimuksen mukaan akuutti liikuntasuoritus näyttäisi parantavan toiminnanohjauksen osataidoista erityisesti tarkkaavaisuutta. (Hillman ym. 2009.)

Esimerkiksi Strothin ym. (2009) tutkimuksessa yksittäinen liikuntasuoritus ei kuitenkaan vaikuttanut välittömästi 13–14-vuotiaiden nuorten vastaustarkkuuteen tai -nopeuteen toiminnanohjausta vaativassa tehtävässä. Tutkijoiden mukaan toiminnanohjausta mittaavan testin helppous, jonka vuoksi tehtävä ei erottanut toisistaan huono- ja hyväkuntoisten lasten suorituksia tai akuutin liikunnan ja lepotilan vaikutuksia, saattaa selittää tätä aiemmista tutkimuksista poikkeavaa tulosta (Stroth ym. 2009).

Liikunta voi vaikuttaa myönteisesti myös lasten keskittymiskykyyn (Grieco, Jowers & Bartholomew 2009; Kantomaa ym. 2010; Schneider ym. 2009). Griecon ym. (2009) tutkimuksen tulosten mukaan kolmasluokkalaisten oppitunneille integroitu liikunta auttoi keskittymään tehtäviin. Tässä tutkimuksessa oppilaiden keskittyminen heikkeni tavanomaisilla oppitunneilla, mutta säilyi vahvana sellaisilla oppitunneilla, joilla liikuttiin reippaasti 10–15 minuutin ajan (Grieco ym. 2009). Kantomaan ym. (2010) mukaan hyvät havainnointi- ja keskittymiskyvyt, joita monet liikuntamuodot kehittävät, voivat osaltaan selittää sitä, että liikunnallisesti aktiivisilla nuorilla esiintyy liikkuvia

nuoria vähemmän tarkkaavuuden häiriöitä. Schneiderin ym. (2009) tutkimuksessa 15 minuutin riipeä pyöräily lisäsi 9–10-vuotiaiden lasten aivokuoren aktiivisuutta, minkä tutkijat olettavat parantavan lasten keskittymistä ja tiedollista suoriutumista.

Myös liikunnan vaikutuksia lasten muistiin on tutkittu. Esimerkiksi Kamijo ym. (2011) tutkivat liikunnan vaikutuksia 7–9-vuotiaiden lasten työmuistiin. Tässä tutkimuksessa jokaisen koulupäivän jälkeen kahden tunnin mittaiseen liikuntakerhoon osallistuneiden interventioryhmän lasten vastaustarkkuus muistitehtävässä parani yhdeksän kuukauden aikana merkittävästi, mutta kontrolliryhmän lasten vastaustarkkuudessa ei tapahtunut muutoksia, ja liikunnasta oli sitä enemmän hyötyä, mitä vaativampia muistitehtävät olivat. Tutkijat arvelevat, että liikunta vahvistaa hermoverkkojen yhteyksiä aivoissa ja edistää siten muistitoimintoja ja hermoverkkojen kehitystä. (Kamijo ym. 2011.)

Liikunnan ja lasten stressin välisiä yhteyksiä on myös tutkittu. Esimerkiksi Martikainen (2013) selvitti tutkimusryhmänsä kanssa liikunnan mahdollista yhteyttä esimurrosikäisten lasten stressihormonitasoihin ja stressiherkkyyteen. 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. Heikompaan 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.)

Fysiologisesti liikunnan myönteisiä vaikutuksia mielialaan ja mielenterveyteen voidaan selittää esimerkiksi endorfiinin tuotannolla, lisääntyneellä hormonituotannolla sekä aivojen voimistuneella aktivaatiotilalla (Hirvensalo ym. 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 myös oppimisen mahdollisuudet parantuvat. (Hillman, Castelli & Buck 2005, Rosenbaum, Carlson & Gilmore 2001, Sibley & Etnier 2003, Trudeau & Shephard 2008, Jaakkolan 2012, 53–54 mukaan.) Esimerkiksi Chaddockin ym. (2010a; 2010b; 2011) lapsia koskevissa tutkimuksissa hyvä fyysinen kunto oli yhteydessä suurempaan hippokampuksen sekä tyvitumakkeiden (basaaliganglioiden) etuosien tilavuuteen, mikä viittaisi säännöllisen liikunnan lisänneen lasten muistiin ja toiminnanohjaukseen liittyvien aivoalueiden tilavuutta.

Liikunta siis esimerkiksi nostaa vireystilaa, vähentää väsymystä ja lisää tarkkaavaisuutta, ja nämä asiat voivat vaikuttaa myönteisesti myös oppimistuloksiin (Shephard 1989, 119). Jaakkolan (2012, 56) mukaan koululiikuntaan liittyvistä tutkimuksista voidaankin päätellä, että koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan määrää lisäämällä voidaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen.

3.2 Sosiaaliset vaikutukset

Lapset ja nuoret näyttävät suuntautuvan kohti sellaisia ryhmiä, joissa vallitsee myönteinen keskinäinen riippuvuus. Liikunta voikin olla asia, jonka ympärille tällainen ryhmä muodostuu (Syväoja ym. 2012, 21), ja vaikuttaa myönteisesti psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi tarjoamalla yhteisöllisyyden kokemuksia (Ojanen 1999, 8–9). Ryhmässä liikkua ja kokemuksia toisten kanssa vaihtaessa voi tuntea kuuluvansa tiettyyn ryhmään (Ojanen & Liukkonen 2013, 247). Madsenin, Hicksin ja Thompsonin (2011) tutkimuksessa koulupäivän aikainen ohjattu liikunta lisäsi myös mielekästä osallistumista, jolla tarkoitettiin sosiaalista toimintaa, kuten koulun toimintaan osallistumista, luokan sääntöjen noudattamista ja muiden auttamista.

Tutkimusten mukaan toimivat vertaissuhteet edistävät esimerkiksi oppilaiden jaksamista ja kouluun kiinnittymistä (Furrer & Skinner 2003; Kiuru ym. 2008; Osterman 2000). Vertaisryhmissä opitaan sellaisia taitoja, tietoja ja asenteita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten välittömään sopeutumiseen, kouluun suhtautumiseen sekä hyvinvointiin (Holopainen ym. 2007; Salmivalli 2005). Vertaisryhmään kuulumisen tarjoaa esimerkiksi kumppanuutta, ajanvietettä sekä tunteen johonkin kuulumisesta, ja vertaisryhmässä lapsi tai nuori voi sosiaalisen vertailun kautta oppia paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa (Salmivalli 2005, 32–33).

Liikunnan harrastaminen tarjoaa mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Liikunnan avulla lapsen tai nuoren kyky odottaa vuoroaan, kuunnella ja noudattaa ohjeita sekä valita tilanteeseen sopivat toimintatavat voivat kehittyä. Liikunnan harrastaminen voi tarjota mahdollisuuksia tunteiden purkamiseen ja käsittelyyn sekä yhteistyön ja sääntöjen noudattamisen oppimiseen, ja nämä asiat voivat selittää esimerkiksi liikunnan ja käyttäytymisen häiriöiden välistä yhteyttä. Liikunnan harrastaminen voi parhaillaan kehittää myös itseohjautuvuutta, ryhmätyötaitoja sekä kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa, ja nämä asiat voivat osaltaan selittää sitä, että liikunnallisesti aktiivisilla nuorilla esiintyy vähemmän sosiaalisia ongelmia kuin vähemmän liikkuvilla nuorilla. (Kantomaa ym. 2010.)

3.3 Psyykkiset vaikutukset

Liikunnan vaikutuksia lasten psyykkiseen terveyteen tarkastelleissa tutkimuksissa on tutkittu liikunnan vaikutuksia erityisesti ahdistuneisuuteen, masennukseen, minäkäsitykseen sekä itsetuntoon (Syväoja ym. 2012, 24). Liikunnan on osoitettu vähentävän lasten ahdistuneisuutta ja masennuksen oireita (Physical Activity Guidelines Advisory Committee 2008; Strong ym. 2005). Esimerkiksi Rothonin ryhmän (Rothon ym. 2010) seurantatutkimuksessa masennuksen oireita oli sitä vähemmän, mitä enemmän lapset viikossa liikkivat.

Liikunta on tutkimuksissa vaikuttanut myönteisesti lasten itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Physical Activity Guidelines Advisory Committee 2008; Strong ym. 2005). Esimerkiksi Breslinin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa reippaasti vähintään 60 minuuttia päivässä liikkuneilla lapsilla oli parempi terveys ja itsetunto kuin vähemmän liikkuneilla lapsilla. Liikunnan avulla voikin saavuttaa myönteisiä tulkintoja omasta itsestä (Ojanen & Liukkonen 2013, 236) ja saada myönteisempiä kokemuksia omasta kehosta (Nupponen 1994, 80) sekä lisää tuntumaa oman kehon toimintaan, mikä taas vaikuttaa myönteisesti itsearvostukseen, itsetuntoon ja minäkäsitykseen (Hirvensalo ym. 2011, 76). Liikunnan avulla minäkuva voi parantua ja tyytyväisyys omaan kehoon lisääntyä (Morgan 1997). Liikkuminen vakiintuu lapsuudessa ja nuoruudessa osaksi minäkuvaa, ja tulevan terveyden kannalta ovat merkittäviä nuorena omaksutut elämäntavat (Nupponen 1994, 86; Salonen, Aromaa, Rautava & Suominen 2004, 564). Toisaalta taas myönteisten liikuntakokemusten puuttuessa liikunnan vakiintumista osaksi minäkuvaa ei tapahdu (Nupponen 1994, 86).

Liikunta voi vaikuttaa myös lasten väsymykseen. Esimerkiksi Rättyä ja Vesala (2013) selvittivät liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan fyysisen aktiivisuuden yhteyttä 8.-9.-luokkalaisten nukkumistottumuksiin, väsymykseen ja uniongelmiin. Fyysisesti aktiivisimmat nuoret menivät aikaisemmin nukkumaan, nukkuivat enemmän, heräsivät myöhemmin ja kokivat vähemmän aamuväsyneisyyttä kuin muut, mikä tukee aiempaa käsitystä liikunnan myönteisestä yhteydestä uneen ja nukkumistottumuksiin (Rättyä & Vesala 2013). Pietikäisen ym. (2009, 119) tutkimuksessa vapaa-aikana fyysisesti passiivisista 8.-9.-luokkalaisista tytöistä lähes puolet ja pojista joka kolmas koki väsymystä päivittäin, mutta vähintään kerran päivässä vähintään puoli tuntia liikkuvista tytöistä ja pojista vastaava osuus oli vain noin joka kymmenes. Oikein ajoitettu säännöllinen liikunta pidentääkin unen kestoa, nopeuttaa nukahtamista ja vähentää tätä kautta erityisesti päiväaikaista väsymystä ja varsinkin lieviä unihäiriöitä (Härmä ym. 2011, 86).

Myös liikunnan aiheuttamilla kokemuksilla ja tunteilla voi vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin. Liikunta voi vaikuttaa myönteisesti psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi tarjoamalla tuloksellisuuden, hallinnan (Ojanen 1999, 8–9), suorituskykyisyyden ja elinvoimaisuuden kokemuksia (Nupponen 1994, 80). Esimerkiksi lihasvoiman, taidon tai kestävyuden parantuminen voi vaikuttaa myönteisesti kokemukseen omasta toimintakyvystä ja pätevyydestä (Nupponen 1994, 80). Liikunta voi myös auttaa purkamaan paineita (Ojanen & Liukkonen 2013, 247), antaa mahdollisuuden irrottautua kiireisestä aikataulusta ja omistautua itselleen sekä lisätä stressin sietokykyä (Nupponen 1994, 80, 82, 86). Liikunta onkin yksi stressistä selviytymisen tunnekeskeisiin selviytymiskeinoihin kuuluvista käyttäytymiseen liittyvistä strategioista (Lazarus & Folkman 1984, 150–152), ja fyysiset aktiviteetit on yksi lasten ja nuorten selviytymiskäyttäytymisen alatyypeistä (Compas ym. 2011).

Liikunta voi myös vaikuttaa myönteisesti mielialaan (Ojanen & Liukkonen 2013, 236), mikä on todettu useissa eri tutkimuksissa (Thayer 2001; Reed & Ones 2006). Liikunta voi saada aikaa välitöntä mielihyvää (Nupponen 1994, 80; Ojanen 1999, 8–9) ja huippuelämyksiä (Ojanen 1999, 8–9). Puolen tunnin liikunta voi lisätä mielihyvän kokemusta 5–10 prosentilla ja kestää pari tuntia, joidenkin tutkimusten mukaan pidempäänkin. Liikunnan ei välttämättä tarvitse olla intensiivistä, vaan se voi olla varsin kevyttä ja sen kesto voi vaihdella 20 minuutista pariin tuntiin. (Ojanen & Liukkonen 2013, 242.) Liikuntasuorituksen jälkeen koettu mielihyvä ja myönteiset tunteet voivat

mielialaa kohottamalla vaikuttaa mielenterveyteen myös laajemmin (Hirvensalo ym. 2011, 76). Monet katsaukset ja meta-analyysit ovat osoittaneet, että toistuvilla liikuntajaksoilla voi vaikuttaa pitkäkestoisesti ja myönteisesti mielialaan sekä itseen liittyviin arvoihin ja tulkintoihin (Buckworth & Dishman 2002; Reed & Buck 2009; Schuch, Vasconcelos-Moreno & Fleck 2011). Liikkuessa mieli voi tyhjäntyä ja huolet ja murheet unohtua keskittyttäessä esimerkiksi kehon tuntemuksiin, pelin lukemiseen tai maisemiin (Ojanen & Liukkonen 2013, 247–248).

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. Myönteisesti liikunnan harrastamiseen liittyvät itsearvostus, koettu fyysinen pätevyys, taitavuuden ja osaamisen merkitys itselle, kokemus hyvästä kunnosta sekä tehtäväsuuntautuneisuus. Jotta lapset ja nuoret saataisiin omaksumaan liikunnallinen elämäntapa, liikunnan tulisi olla turvallista, ikätasolle sopivaa, terveellistä, innostavaa ja hyviä kokemuksia ja elämyksiä tarjoavaa. Kun innostus liikuntaan ja liikunnalliseen elämäntapaan syntyy, terveystvaikutukset seuraavat itsestään. (Laakso 2007, 29-30, 57–58.)

4 VÄLITUNTILIIKUNTA

4.1 Välituntiliikunta osana koulupäivän liikunnallistamista

Välituntiliikunta tarkoittaa “koulun oppituntien ulkopuolista eli välituntien aikana tapahtuvaa joko oppilaiden spontaania tai ohjattua liikuntaa” (Ahonen, Hakkarainen, Heinonen ym. 2008, 93). Oppilaat viettävät välitunneilla noin viisi tuntia viikossa. Välituntiliikunnan avulla voidaankin tukea koulupäivän liikunnallistamista, joka 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.) Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 tutkimusraportin (Tammelin ym. 2013) mukaan liikkumatonta aikaa oli koulupäivän aikana jokaista koulupäivän tuntia kohti alakoululaisilla 38 minuuttia ja yläkoululaisilla 45 minuuttia. Erityisesti yläkoulussa tulisi siis katkaista ja vähentää jatkuvaa koulupäivien aikaista istumista (Kokko & Hämylä 2015, 95).

Lasten ja nuorten liikunnan osa-alueiden kansainvälisessä vertailussa yksi Suomen vahvuuksista on koulujen monipuoliset aktivointitoimet (Kallio & Haapala 2014; Lasten ja nuorten liikunta 2014, 27). Tärkeässä roolissa suomalaisten koulujen päivittäisten rutiinien muuttamisessa vähemmän istuviksi ja fyysisesti aktiivisemmiksi voi olla Suomessa toimiva valtakunnallinen Liikkuva koulu –ohjelma (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 16), jonka tavoitteena on lisätä liikkumista koulupäivään ja sen yhteyteen sekä muuttaa koulun toimintakulttuuria hyvinvointia edistäväksi (LIKES 2016; Tammelin ym. 2013, 8). Ohjelman avulla pyritään jalkauttamaan hallitusohjelman mukaisesti kouluikäisten fyysisen aktiivisuuden suositus kaikkiiin Suomen peruskouluihin niin, että jokainen peruskouluikäinen liikkuisi tunnin päivässä (LIKES 2016; Tammelin ym. 2013, 8). Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 tutkimusraportin mukaan alakoululaiset liikkuivat reippaasti objektiivisten mittausten perusteella keskimäärin 62 minuuttia ja yläkoululaiset keskimäärin 44 minuuttia päivän aikana. Kuuden tunnin koulupäivän aikana reipasta liikuntaa kertyi alakoululaisille keskimäärin 32 minuuttia ja yläkoululaisille 17 minuuttia. Reipasta liikuntaa vähintään tunti päivässä kertyi raportin mukaan vain 50 prosentille alakoululaisista ja 17 prosentille yläkoululaisista ja vähintään 1 ½ tuntia reipasta liikuntaa vain 9 prosentille alakoululaisista ja yhdelle prosentille yläkoululaisista. (Tammelin ym. 2013.)

Koulun liikuntatunnit eivät yksinään riitä kouluikäisten liikunnaksi, vaikka ne tavoittavatkin kaikki oppilaat. Liikuntasuosituksen toteutuminen vaatii monia liikkumista lisääviä ja fyysistä passiivisuutta vähentäviä toimenpiteitä sekä koulupäivän aikana että vapaa-ajalla. (Tammelin ym. 2013, 74–75.) Liikkuvassa koulussa tärkeää on oppiminen, oppilaiden osallisuus sekä liikkeen lisääminen ja istumisen vähentäminen (LIKES 2016). Näiden asioiden saavuttamiseen yksi keino on erilaisten mahdollisuuksien tarjoaminen välitunnilla liikkumiseen (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 17; LIKES 2016; Pesola 2013, 136; Tammelin ym. 2013, 74).

Vuosina 2010–2012 Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen aikana seurattiin objektiivisin mittauksin fyysisen aktiivisuuden muutoksia neljällä Liikkuva koulu –ohjelman koululla (kaksi alakoulua ja kaksi yläkoulua) sekä kahdella vertailukoululla (yksi ala- ja yksi yläkoulu) (Tammelin ym. 2013). Alakouluja tarkasteltaessa koulupäivän aikainen reipas liikunta lisääntyi seuranta-aikana alakoulun 1 oppilaille hieman ja alakoulun 2 oppilaille selvästi, mutta väheni vertailukoulun oppilaille hieman. Yläkoulujen oppilaille koulupäivän aikaisen reippaan liikunnan määrän muutokset olivat kuitenkin seuranta-aikana vähäisiä. Lisäksi koulupäivän aikainen liikkumaton aika lisääntyi seuranta-aikana kaikissa yläkouluissa. (Tammelin ym. 2013.) Ilmeisesti vaatii siis varsinkin yläkouluissa aikaa, että Liikkuva koulu –toiminta vakiintuu ja että sen avulla voidaan saada aikaan muutoksia oppilaiden fyysisessä aktiivisuudessa.

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). Välituntitoiminnan aktivoinnissa voi lähteä liikkeelle ulkovälitunneista, minkä jälkeen toimintaa pystytään kehittämään esimerkiksi järjestämällä pitkä vähintään 30 minuutin välitunti jokaiselle koulupäivälle sekä hyödyntämällä sisätiloja ja lähiympäristöä välitunneilla. Jotta aktiivisista välitunneista saataisiin osa koulupäivän rakennetta, välituntien aktivoinnin tulisi olla suunnitelmallista ja vakiintunutta. (Ahtonen ym. 2017, 19–20.)

Koulussa voidaan esimerkiksi järjestää välkkäri- tai välituntiliikuttajatoiminnan avulla leikkivälitunteja, hankkia esimerkiksi vanhempainyhdistyksen tuella erilaisia liikuntavälineitä sisältäviä välituntikoreja, kehittää liikuntatunneilla uusia välitunneilla harjoiteltavia ryhmä- ja paritehtäviä ja

innostaa oppilaita kyselemään vanhemmilta perinneleikkejä ja keksimään uusia leikkejä, jotta pi-haleikkikulttuuria saataisiin monipuolistettua. Oppilaille annettu lupa käyttää koulun lähikenttää joillakin välitunneilla mahdollistaa esimerkiksi erilaisia oppilaiden järjestämiä turnauksia ja välituntisarjoja. (Asanti 2013, 630–631.) Oppilaita voidaan kouluttaa välituntiliikunnan vertaisohjaajiksi ja tehdä tälle toiminnalle viikkoaikataulu ja lukukauden aikataulu sekä valita vertaisohjaajille ohjaava opettaja. Yhdessä oppilaiden kanssa on mahdollista tehdä välituntivälineiden tarvekartoitus sekä sopia välituntivälineiden käytösäännöistä ja säilytysratkaisuista niin, että koulussa olisi riittävästi välituntivälineitä ja ne olisivat kaikkien saavutettavissa. (Ahtonen ym. 2017, 19–21.) Välituntiliikunnassa olisi hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja tarpeet – jo pienet muutokset voivat saada lapset ja nuoret liikkumaan enemmän (Jaakkola 2012, 60).

4.2 Yläkoululaisten välituntiliikunta

Yläkoululaisten välituntien viettotavat ovat hyvin erilaisia alakoululaisiin verrattuna. Alakoululaiset viettävät melkein kaikki välitunnit ulkona, istuvat välitunneilla vähemmän ja liikkuvat selvästi enemmän kuin yläkoululaiset. Välituntien viettäminen sisällä taas lisää huomattavasti istumista ulkovälitunteihin verrattaessa. (Kokko & Mehtälä 2016, 81.) Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheessa tehtyjen oppilaskyselyjen mukaan alakoululaisten välitunnit olivat yläkoululaisten välitunteja selvästi fyysisesti aktiivisempia (Tammelin ym. 2013). Yläkoulun oppilaat osallistuivat liikunta- ja pallopeleihin harvemmin ja istuivat ja seisoskelivat yleisemmin kuin alakoulun oppilaat. Sekä alakoulussa että yläkoulussa istuminen ja seisoskelu lisääntyivät hieman Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen aikana, mikä saattaa johtua siitä, että oppilaat vanhenivat seurantajakson aikana. Istuminen ja seisoskelu siis yleistyivät välituntien viettotapoina ylemmille vuosiluokille siirryttäessä. (Tammelin ym. 2013.)

Välituntien viettämisessä ulkona ero alakoulun ja yläkoulun välillä on selvä (Turpeinen, Kallio, Haapala, Rajala, Lehtomäki & Tammelin 2015; Rajala, Haapala, Kämppi, Hakonen & Tammelin 2016). LIITU-tutkimuksissa vuosina 2014 (Turpeinen ym. 2015) ja 2016 (Rajala ym. 2016) seitsemäsluokkalaisista ja yhdeksäsluokkalaisista alle puolet vietti yleensä välitunnit ulkona, kun taas vuoden 2014 tutkimuksessa (Turpeinen ym. 2015) lähes kaikki viidesluokkalaiset ja vuoden 2016 tutkimuksessa (Rajala ym. 2016) lähes kaikki kolmas- ja viidesluokkalaiset viettivät välituntinsa

pääsääntöisesti ulkona. Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 seurannan aikana tapahtui oppilaskyselyjen perusteella yläkoulussa välituntien ulkona viettämisessä selkeä muutos, sillä syksyllä 2010 ulkona välituntinsa vietti 23 prosenttia oppilaista ja keväällä 2012 jo 39 prosenttia oppilaista (Tammelin ym. 2013). Pojat siirtyivät tyttöjä useammin viettämään välitunteja ulos (Tammelin ym. 2013).

Yläkoululaiset myös istuvat välituntisin selvästi enemmän kuin alakoululaiset (Turpeinen ym. 2015; Rajala ym. 2016). Vuoden 2014 LIITU-tutkimuksessa (Turpeinen ym. 2015) vain noin joka kymmenes viidesluokkalainen vietti kaikki tai useimmat välitunnit istuen, mutta seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisista näin teki kaksi kolmasosaa. Myös vuoden 2016 LIITU-tutkimuksen (Rajala ym. 2016) mukaan seitsemäsluokkalaiset (21 %) ja yhdeksäsluokkalaiset (28 %) istuivat kaikilla tai useimmilla ulkovälitunneilla selvästi viidesluokkalaisia (4 %) enemmän. Sisävälitunneilla jopa 72 prosenttia seitsemäsluokkalaisista ja 76 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista istui aina tai useimmiten (Rajala ym. 2016).

Alakoululaiset liikkuvat väitunneilla selkeästi yläkoululaisia enemmän (Rajala ym. 2016). Vuoden 2016 LIITU-tutkimuksessa (Rajala ym. 2016) kuvattiin välituntiliikunnan kokonaismäärää välituntiliikuntaindeksillä, joka sisältää liikuntapelit ja -leikit, pallopelit, kävelyn, osallistumisen ohjattuun välituntiliikuntaan sekä toimimisen välituntiliikunnan ohjaajana. Välitunti-indeksi vaihtelee välillä 0–63 ja koululaiset liikkuvat välituntisin sitä enemmän ja reippaammin, mitä suurempi indeksi on. Tutkimuksen tulosten mukaan viidesluokkalaiset (välituntiliikuntaindeksi 27,0) liikkuvat välitunneilla seitsemäsluokkalaisia (13,8) ja yhdeksäsluokkalaisia (11,5) selvästi enemmän. (Rajala ym. 2016.)

Myös sitä on tutkittu, miten yläkoululaiset liikkuvat välitunneilla. LIITU-tutkimuksessa 2014 (Turpeinen ym. 2015) noin puolet yläkoululaisista tytöistä ja pojista kertoi kävelevänsä välituntien aikana. Keveyeen liikuntaan kaikilla tai useimmilla välitunneilla kertoi osallistuvansa 22 prosenttia seitsemäsluokkalaisista ja 15 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista. Pallopelejä kertoi pelaavansa välituntisin 19 prosenttia seitsemäsluokkalaisista ja 14 prosenttia yhdeksäsluokkalaisista. Ylä- ja alakoululaisia verrattaessa viidesluokkalaisista keveyeen liikuntaan osallistui 58 prosenttia ja pallopeleihin 57 prosenttia, joten osallistuminen sekä keveyeen liikuntaan että pallopeleihin oli selvästi vähäisempää yläkoululaisilla kuin alakoululaisilla. (Turpeinen ym. 2015.)

Kuitenkin Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen oppilaskyselyiden (Tammelin ym. 2013) mukaan seurannan aikana välitunneilla liikuntapeleihin osallistuneiden poikien osuus kasvoi yläkoulussa 17 prosentista 25 prosenttiin ja pallopelejä pelaavien poikien osuus 11 prosentista 22 prosenttiin. Muutamassa yläkoulussa liikuntapeleihin osallistuminen välitunneilla lisääntyi selvästi ja joissakin yläkouluissa pallopelien pelaaminen lisääntyi huomattavasti erityisesti pojilla. (Tammelin ym. 2013.) Haapalan ym. (2014) tutkimuksessa taas kahden vuoden seurannan aikana neljän Liikkuva koulu -ohjelman yläkoulun välituntisin ainakin joskus liikunnallisiin aktiviteetteihin osallistuneiden 7–9-luokkalaisten osuus kasvoi liikunnallisissa leikeissä 30 prosentista 49 prosenttiin ja pallopeleissä 33 prosentista 42 prosenttiin suurimmaksi osaksi poikien osallistumisen lisääntymisestä johtuen. Tyttöjen osallistuminen välituntiaktiviteetteihin taas lisääntyi kahdessa koulussa sukupuolispesifien liikunnallisten aktiviteettien tai liikuntamahdollisuuksien ansiosta. Tässä tutkimuksessa koulujen paikalliset kontaktihenkilöt kokivat oppilaiden fyysistä aktiivisuutta lisänneiksi asioiksi järjestetyt välituntiaktiviteetit, välituntien aktivoijina toimivat oppilaat sekä välineiden hankinnat ja liikuntamahdollisuuksien kehittämisen. (Haapala ym. 2014.)

Palovuori (2011) selvitti liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan erään yläkoulun oppilaiden kehitysideoita ja kaipaamia muutoksia välituntiympäristöönsä sekä sitä, millainen välitunti on oppilaiden näkökulmasta. Tulosten mukaan oleskelu ja istuskelu olivat oppilaista parasta ajanvietettä välituntisin, ja oppilaat kertoivat suurimmassa osassa kommentteja oleskelevansa ja viettävänsä aikaa välituntisin kavereiden kanssa tekemättä oikeastaan mitään. Savijoen (2016) 8.-luokkalaisten tyttöjen käsityksiä välituntiliikunnasta sekä tyttöjen liikkumisen ja liikkumattomuuden syitä selvittäneessä pro gradu -tutkielmassa fyysisen aktiivisuuden lisääminen 8.-luokkalaisten tyttöjen välitunneille oli haastavaa juuri vahvan välitunneilla istuskeluun ja seisoskelun houkuttelevan toimintakulttuurin takia. Yleisimpänä välituntiliikunnan esteenä nousi esille se, että tytöt kokivat kavereiden kanssa jutteleminen välitunneilla olevan tärkeämpää kuin liikunnan harrastaminen. (Savijoki 2016.)

Koulujen liikuntavarustusta ja puitteita Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluissa selvittäneen raportin (Rajala, Inkinen & Haapala 2012) mukaan yläkoulujen pihossa oli vähän liikkumiseen kannustavia välineitä. Lisäksi oppilaiden käytössä olevissa välituntiliikunnan välineissä oli

eri yläkoulujen välillä suuria eroja (Rajala ym. 2012). Palovuoren (2011) tutkielman tulosten mukaan oppilaat toivoivat koululle erilaisia liikuntavälineitä, kuten koripalloja ja jalkapalloja, erilaisia liikunnallisia aktiviteetteja välituntiliikunnan kehittämiseen ja monipuolistamiseen sekä runsaasti erilaisia liikuntapaikkoja. Oppilaat myös halusivat tekemistä välitunneiksi sekä sisälle että pihalle, sillä he kokivat, ettei koulussa ole välituntisin tarpeeksi tekemistä. Oppilaat eivät kuitenkaan aina osanneet eritellä, mitä heidän haluamansa tekeminen oli. (Palovuori 2011.)

Samoin Savijoen (2016) tutkimuksessa 8.-luokkalaisten tyttöjen fyysistä aktiivisuutta välitunnilla mahdollistavia tekijöitä olivat koulun toimintaympäristöön liittyvät asiat, kuten välineet, paikat ja käytännöt sekä lisäksi oppilaan oma asenne, yksilö ryhmän jäsenenä sekä kaverit. Tutkimuksessa toteutettu lyhytaikainen välituntiliikunnan aktivointi, jossa tytöt saivat itse suunnitella liikunta-
muodon välitunneille, ei kuitenkaan ollut pidemmällä aikavälillä riittävä muuttamaan tyttöjen vakiintunutta välitunninviettotapaa eli istumista ja seisoskelua kavereiden kanssa. Tutkimuksen perusteella yläkouluikäisten tyttöjen välituntiliikunnan lisääminen vaatii vakiintuneiden välituntitoimintatapojen muuttamista sekä säännöllisiä ja aktiivisia toimia motivaation lisäämiseksi niin oppilailta itseltään kuin aikuisilta. (Savijoki 2016.)

Erityisesti yläkouluissa on siis syytä kehittää välituntiliikuntaa. Esimerkiksi lisäämällä ulkovälitunteja ja järjestämällä koulun pihalle mielekästä tekemistä voidaan vähentää välitunneilla istumista. (Kokko & Mehtälä 2016, 81.) Yläkoulussa on mahdollista lisätä välituntien viettämistä ulkona erityisesti koulun yhteisellä kaikkia oppilaita koskevalla päätöksellä, jolloin myös tyttöjen ulkona oleminen välitunneilla lisääntyy (Tammelin ym. 2013, 47). Lisäksi olisi tärkeää luoda erilaisia mahdollisuuksia liikkua myös koulun sisätiloissa, kuten aulatiloiissa, liikuntasalissa ja käytävillä (Kokko & Mehtälä 2016, 81). Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen kahdesta esimerkkiyläkoulusta, joissa erityisesti pojat innostuivat seurannan aikana pelaamaan liikuntapelejä välituntisin, toisessa koulussa oppilaille tarjottiin mahdollisuus käyttää koulun liikuntasaleja vapaasti 15 minuutin välitunneilla kolmena päivänä viikossa (Tammelin ym. 2013). Lisäksi tytöt saivat mennä tanssisaliin kolmesti viikossa ja pojat liikuntasaliin kahdesti viikossa. Kyseisessä koulussa myös hankittiin koulun pihavarastoon erilaisia liikuntavälineitä välituntikäyttöön. Toisessa esimerkkiyläkoulussa taas koulutettiin liikunnan vastuuoppilaita, jotka järjestivät esimerkiksi eri la-

jien välituntiturnauksia sekä huolehtivat tanssimattovuoroista, välituntivälineistöstä sekä päivän-avausjumpista. Myös koulupiikan olosuhteita kehitettiin liikkumaan kannustaviksi. (Tammelin ym. 2013.)

Vaikka välitunnit ovatkin alakouluissa selvästi liikunnallisesti yläkoulujen välitunteja aktiivisempia, rohkaisevat esimerkit Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluilta osoittavat, että toimintakulttuurin muuttaminen on mahdollista myös yläkouluissa (Tammelin ym. 2013, 75). Jotta yläkoululaisten välituntiliikuntaa voitaisiin edistää, tarvitaan uusia ideoita (Kokko & Hämylä 2015, 95; Tammelin ym. 2013, 75). Erityisesti yläkoulun tyttöjä kiinnostavan toiminnan kehittämiseen tarvitaan uusia ajatuksia (Haapala ym. 2014; Tammelin ym. 2013, 75). Oppilaat olisi tärkeää ottaa rohkeasti mukaan suunnitteluun (Kokko & Hämylä 2015, 95; Tammelin ym. 2013, 75), sillä he keksivät parhaat ideat todennäköisesti itse (Kokko & Hämylä 2015, 95).

Kevään 2016 LIITU-tutkimuksessa (Kokko & Mehtälä 2016) seitsemäsluokkalaisista vain vajaa viidennes (17 %) ja yhdeksäsluokkalaisista viidennes (20 %) oli osallistunut välituntitoiminnan suunnitteluun, joten välituntiliikunnan suunnitteluun osallistuvien oppilaiden osuutta pitäisi siis lisätä selkeästi. Toiminta on todennäköisesti nuorille mieluisaa, kun heidän annetaan itse osallistua sen suunnitteluun (Kokko & Mehtälä 2016, 81). Koulun liikuntaa suunnitellessaan oppilaat saavat tilaisuuden osallistua kouluyhteisön asioiden hoitamiseen sekä mahdollisesti myös ohjauskokemuksia välituntiliikunnan järjestämisestä vertaisilleen (Tammelin ym. 2013, 76). Olisi tärkeää keksiä ratkaisuja, joiden avulla myös vähiten liikkuvat oppilaat saataisiin mukaan koulupäivän aikaiseen liikkumiseen (Tammelin ym. 2013, 75). Myös vähiten liikkuvat lapset ja nuoret sekä heidän toiveensa onkin tärkeää huomioida välituntitoiminnan suunnittelussa (Kokko & Mehtälä 2016, 81).

4.3 Välituntiliikunta ja psyykinen jaksaminen

Vaikka aiemmissa tutkimuksissa onkin tutkittu paljon yleisesti liikunnan vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin, erityisesti välituntiliikunnan yhteyttä psyykkiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Aiheesta on tehty joitakin pro gradu -tutkielmia, joissa on tutkittu joko ylä- tai alakoululaisia. Snell (2016) selvitti tutkielmassaan kahdeksäsluokkalaisten kokemuksia liikuntavälitunnin vaikutuksesta fyysiseen aktiivisuuteen, jaksamiseen ja oppimiseen käyttäen

aineistona 21 kahdeksaluokkalaisten ainekirjoituksia. Leinonen (2016) puolestaan selvitti tutkielmassaan yläkoululaisten kokemuksia X-breikki -taukoliikuntapelistä ja liikunnan vaikutuksista oppimiseen. Kytölä (2016) pureutui tutkielmassaan 1.- ja 6.-luokkalaisten välituntiliikuntakokemuksiin psyykkisen jaksamisen näkökulmasta keräten aineiston 6.-luokkalaisilta kyselylomakkeilla ja havainnoinnin avulla ja 1.-luokkalaisilta sähköisillä kyselylomakkeilla sekä oppilaiden itse toteuttamilla äänikirjoilla. Huuskonen (2014) taas selvitti tutkielmassaan 4.-luokkalaisten fyysisen aktiivisuuden ja toimintakyvyn yhteyttä työskentelytaitoihin koulussa.

Näiden aiempien tutkielmien perusteella välituntiliikunta näyttäisi vaikuttavan myönteisesti oppilaiden keskittymiseen (Kytölä 2016; Leinonen 2016; Snell 2016). Snellin (2016) tutkimustulosten mukaan suurin osa oppilaista koki, että liikuntavälitunnin jälkeen jaksaa paremmin keskittyä tunneilla ja sitä myöten myös opiskella paremmin. Kytölän (2016) tulosten pohjalta voidaan päätellä, että välituntiliikunta oppituntia edellisellä välitunnilla saattaa ainakin toiminnallisemmalla oppitunnilla parantaa oppilaiden psyykkistä jaksamista parantamalla keskittymiskykyä. Lisäksi välituntiliikunta saattaa myös tasata keskittymiskykyä (Kytölä 2016). Leinosen (2016) tutkielmaan osallistuneiden oppilaiden mielestä oli tärkeää katkaista istumista oppitunneilla, mihin X-breikki -taukoliikuntapeli oli mieluinen tapa. Oppilaiden kokemusten mukaan kyseinen peli paransi keskittymistä oppituntiin (Leinonen 2016). Keskittymiskykyyn liittyen Huuskosen (2014) tutkielmassa ohjattuun välituntiliikuntaan osallistumisella oli yhteys parempaan impulsiivisuuden hallintaan ja työskentelytaitojen kannalta sopivaan aktiivisuuteen luokkatilanteessa.

Opinnäytetöiden (Kytölä 2016; Leinonen 2016) mukaan välituntiliikunnalla näyttäisi olevan yhteys myös oppilaiden parempaan vireyteen. Kytölän (2016) tulosten mukaan välituntiliikunta oppituntia edellisellä välitunnilla saattaa ainakin toiminnallisemmalla oppitunnilla parantaa oppilaiden psyykkistä jaksamista lisäämällä pirteyttä ja vähentämällä väsymystä, minkä lisäksi välituntiliikunnalla saattaa olla pirteuden pysyvyyttä lisäävä vaikutus. Leinosen (2016) tutkielmassa X-breikki -taukoliikuntapeli lisäsi oppilaiden kokemaa vireyttä ja liikkumisen jälkeen olo koettiin levolliseksi ja virkeäksi sekä koulutehtäviä jaksettiin tehdä tehokkaammin.

Kytölän (2016) tulosten mukaan välitunnilla liikkuminen tarjosi lisäksi oppilaille mielekästä tekemistä joko yksin tai kavereiden kanssa. Tutkimuksessa 1.-luokkalaisten arvioivat itsensä välituntisin pääosin liikunnallisesti aktiivisiksi ja kokivat välitunnilla liikkumisen mielekkääksi. Lähes kaikissa

äänikirjoissa 1.-luokkalaiset liittivät kivaan välituntiin liikunnalliset aktiviteetit joko yksin tai kavereiden kanssa. Liikuntaan liittyen oppilaat liittivät usein kivaan välituntiin myös kaverit, joiden kanssa oli heidän mukaansa esimerkiksi kiva leikkiä ja pelata. Välitunti näytti tutkimuksen tulosten mukaan myös tuovan oppilaille vapauden tunnetta. (Kytölä 2016.)

Oppilaiden psyykkisellä jaksamisella koulussa voi olla merkitystä myös oppilaiden oppimisen ja koulumenestyksen kannalta. Jaakkola (2012, 57) esittää, että välituntiliikunnan ja koulumenestyksen välillä on tutkimuksissa (Barros ym. 2009; Caterino & Polak 1999; Jarret ym. 1998; Pellegrini 2002; Pellegrini ym. 1995; Yhdysvaltain terveystieteiden tutkimuslaitos 2010) havaittu positiivinen yhteys. Tutkimustuloksista ilmenee, että oppilaiden tarkkaavaisuus, keskittymiskyky, käyttäytyminen, aktiivisuus, rauhallisuus, sopeutuminen kouluun sekä sosiaalisen toiminnan laatu parantuivat välituntiliikunnan ansiosta. Mahdollistamalla erilaisia liikunta-aktiviteetteja välitunnin aikana voidaan Jaakkolan (2012, 57) mukaan parantaa välituntien myönteisiä vaikutuksia akateemiseen oppimiseen.

Välituntiliikunnan ja oppilaiden psyykkisen jaksamisen yhteyden tutkimisen tärkeyttä puoltaa siinä, että kyseistä aihetta ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Tässä tutkimuksessa pyrin tuomaan esiin uutta tietoa välituntiliikunnan yhteydestä erityisesti yläkoululaisten psyykkiseen jaksamiseen.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän psyykkiseen jaksamiseensa. Pyrin siis vastaamaan seuraavaan kysymykseen: Miten yläkoululaiset kokevat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa?

Koska laadulliselle tutkimukselle tyypillinen piirre on hypoteesittomuus eli tutkijalla ei ole lukoon lyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista tai tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998), pyrin suhtautumaan keräämääni aineistoon mahdollisimman avoimesti asettamatta tutkimushypoteeseja.

5.2 Tutkimusmenetelmä ja -strategia

Toteutin tämän tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, jossa ei pyritä määrällisen tutkimuksen tavoin tilastollisiin yleistyksiin, vaan esimerkiksi ymmärtämään tiettyä toimintaa, kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan siis saada tutkittavasta ilmiöstä yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa (Patton 2002, 14). Pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia asioita, minkä vuoksi lähtökohtana on teorian ja hypoteesien testaamisen sijaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tätä kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Koska pyrkimyksenäni oli ymmärtää ja kuvata oppilaiden omia kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän psyykkiseen jaksamiseensa, minulle oli luontevaa valita tutkimusmenetelmäksi laadullinen tutkimus määrällisen tutkimuksen sijaan.

Koska tutkimuskohteenani ovat yläkoululaisten omat kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, valitsin tutkimusmetodiksi fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2015, 29) ja tutkimuskohteena ovat ihmisten kokemukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Fenomenologisessa tutkimuksessa on siis tavoitteena ymmärtää ihmisen välitöntä eli aiheeseen uppoutunutta kokemista (Perttula 2005, 139) ja tavoittaa koko kokemuksen rakenne eli ne tekijät, jotka tekevät kokemuksesta sen mitä se on erotuksena muista kokemuksista (Latomaa 2005, 46–47, 49). Kokemukset

rakentuvat olennaisesti merkityksistä, sillä kaikki koettu merkitsee ihmiselle jotakin, ja merkitykset syntyvät yhteisössä, johon ihminen kasvaa ja kasvatetaan. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaankin niiden merkityssisältöä ja sen rakennetta. (Laine 2015, 31.) Hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen kokemusten tulkinnan tarpeen vuoksi. Hermeneutiikassa pyritään etsimään tulkinnalle kriteerejä, joita noudattamalla voidaan puhua oikeammista tai huonommista tulkinnoista. (Laine 2015, 33.) Hermeneuttisen ulottuvuuden yhdistyessä fenomenologiseen tutkimukseen puhutaan siis fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimuksesta.

5.3 Esiymmärryksen tutkimuskohteesta

Tärkeä osa tässä tutkimuksessa käyttämäni fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää on esiymmärryksen käsite. Tutkijan esiymmärrys tarkoittaa kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde, ja se perustuu kriittisyyteen ja reflektiivisyyteen (Laine 2015, 34–36). Tutkijan täytyy siis olla itsekriittinen, kyseenalaistaa tulkintojaan ja olla tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan, kuten ennakkoluuloista ja aiemmista teoreettisista malleista (Laine 2015, 34–36). Fenomenologisessa tutkimuksessa puhutaan fenomenologisesta reduktiosta, jossa tutkija tunnistaa tietoisesti tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne tutkimuksen ajaksi syrjään (Perttula 2005, 145), jolloin on mahdollista keskittyä tutkitavan ilmiön olennaisuuksiin (Lehtomaa 2005, 163). On siis tärkeää tiedostaa oma esiymmärryksen tutkimastani aiheesta ja ehkäistä parhaani mukaan esimerkiksi omien ennakkokäsitysteni mahdolliset haitalliset vaikutukset tutkimuksen tulosten analysointiin ja tulkintaan. Haluankin tässä osiossa avata sitä, millaisesta näkökulmasta itse ymmärrän tutkimusaiheeni.

Siitä on jo useita vuosia, kun itse olin yläkoululainen. Muistan, että omina yläkouluaikeinani koulussamme välituntiliikunta oli melko vähäistä. Koulumme piha oli melko karu ja virikkeetön, minkä vuoksi se ei houkuttanut ainakaan itseäni liikkumaan, vaikka liikunnallisesti aktiivinen nuori olinkin. Koulun pihalla oli ainakin koripallokorit, ja osa oppilaista pelasikin välituntisin koripalloa. Muistelen, että joskus välituntisin järjestettiin turnauksia joissakin pallopeleissä. Ohjattua tai järjestettyä välituntitoimintaa oli kuitenkin hyvin vähän. Myös keinoja välituntialueelta löytyi, ja joskus saatoinkin itsekin keinua välituntisin kavereitteni kanssa. Keinuminen ei kuitenkaan enää yläkoulussa tuntunut yhtä mielekkäältä kuin alakoulussa, sillä ehkä se tuntui jotenkin hieman lapselliselta.

Muistan, että alakoulussa leikimme välituntisin esimerkiksi erilaisia hippoja ja muita liikuntaleikkejä, mutta yläkoulussa ne jäivät pois.

Muistelen, että ulkovälitunneilla suurin osa oppilaista kuitenkin seiso ringissä tai käveli koulun pihalla. Myös itselläni nämä olivat yleisimpiä välitunninviettotapoja. Tuohon aikaan oli myös sallittua käydä välituntisin lähellä olevassa kaupassa, joten monet oppilaat kävelivät välitunnin aikana sinne ja takaisin. Itsekin muistan käyneeni kaupassa silloin tällöin esimerkiksi ostamassa eväitä iltapäiväksi. Jos välitunnilla oltiin sisällä, yleisimpiä välitunninviettotapoja olivat istuskelu, seisoskelu sekä koulun käytävillä käveleminen. Koulun sisätiloissa oli myös pingispöytä, ja jos ulos ei tarvinnut välitunnilla mennä, yleensä aina oli oppilaita pelaamassa pingistä. Itsekin muistan pelanneeni sitä silloin tällöin.

Nykypäivän yläkoululaisten välitunninviettotavoista minulla ei ole kovin paljoa omakohtaista tietoa, sillä en ole tehnyt yläkoulussa pidempiä opetusharjoitteluita, joissa olisin päässyt kunnolla näkemään oppilaiden välituntikäyttäytymistä. Olen opiskellut ennen liikunnanopettajakoulutukseen siirtymistä muutaman vuoden luokanopettajaksi, joten eniten opetusharjoitteluita olen tehnyt alakoulussa. Olen tosin tehnyt hieman opettajan sijaisuuksia myös yläkoulussa, jolloin olen päässyt vähän näkemään myös yläkoululaisten välitunteja. Niissä kouluissa, joissa olen ollut sijaisena, oppilaat ovat yleensä viettäneet ainakin näkemäni välitunnit sisällä. Yleisimpiä välitunninviettotapoja ovat olleet seisoskelu, istuskelu, käveleminen, kännykän käyttäminen, kavereiden kanssa jutteleminen ja joskus esimerkiksi pingiksen pelaaminen. Havainnoimillani välitunneilla liikkuminen ei siis ole ollut kovin aktiivista. Myös keväällä 2016 yläkoulun päättänyt pikkusiskoni on yläkoulun välitunneista keskustellessamme kertonut, että ainakin heidän koulussaan välitunnilla liikkuminen oli varsin vähäistä joitakin aktiivisia liikkujia lukuun ottamatta. Hänen mukaansa useimmat oppilaat viettivät välitunnit esimerkiksi istuskellen, seisoskellen ja joskus kävellen. Siskoni on lisäksi kertonut, että heidän koulussaan oli myös ohjattua välituntiliikuntatoimintaa, mutta vain harvat oppilaat osallistuivat siihen.

Omien melko vähäisten kokemusteni perusteella minulla on siis yläkoululaisten välitunneista sellainen kuva, että ne usein eivät ole kovin liikunnallisesti aktiivisia. Varsinkin verratessani yläkoululaisten välitunteja näkemiini alakoululaisten välitunteihin alakoululaisten välitunnit vaikuttavat huomattavasti liikunnallisesti aktiivisemmilta. Luultavasti riippuu kuitenkin paljon koulusta ja sen

tarjoamista liikuntamahdollisuuksista, miten oppilaat liikkuvat välituntisin. Eri koulujen välillä voi siis olla suuriakin eroja oppilaiden välituntiliikkumisessa.

Koska yläkoulusta on itselläni niin kauan aikaa, en muista kunnolla, miten välituntiliikunta vaikutti omaan psyykkiseen jaksamiseen. Muistelin kuitenkin, että välitunnilla liikkuminen tai edes ulkona käyminen virkistivät mieltä ja auttoivat keskittymään oppitunneilla. Välitunneilla sai myös jutella kavereiden kanssa, jolloin sai hetkeksi muuta ajateltavaa kuin kouluasiat. Vaikka välituntiliikunta jäi yläkoulussa itsellenikin varsin vähäiseksi, kilpaurheilijana ja aktiivisena liikkujana minulla on kuitenkin kokemuksia liikunnan vaikutuksesta psyykkiseen jaksamiseen esimerkiksi urheiluharrastuksista, vapaa-ajan liikkumisesta sekä koulun liikuntatunneilta. Koen, että liikunta esimerkiksi virkistää mieltäni ja ehkäisee väsymystä. Liikunnan jälkeen jaksan myös paremmin keskittyä esimerkiksi koulutehtäviin, minkä vuoksi aamutreeni tai treeni keskellä päivää voi edistää opiskelua. Liikunta on itselläni myös stressinhallintakeino, sillä sen aikana esimerkiksi saan muuta ajateltavaa sekä koen myönteisiä tunteita. Totta kai varsinkin kilpaurheilu aiheuttaa välillä myös esimerkiksi stressiä ja kiirettä, jolloin liikunta voi välillä vaikuttaa psyykkiseen jaksamiseen myös kielteisesti.

Olen jo aiemmin tutkinut yhdessä Riikka Kytölän kanssa liikunnan vaikutusta psyykkiseen jaksamiseen alakoululaisilla keväällä 2014 valmistuneessa kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassamme. Selvitimme, miten välituntiliikunta vaikutti kuudesluokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen (pirteyteen, väsymykseen ja keskittymiskykyyn). Tutkimuksen toteutimme määrällisenä keräämällä aineiston 23 oppilaalta samassa 6. luokassa kahdella kuvataiteen tunnilla ja yhdellä historian tunnilla kyselylomakkeita ja havainnointia aineistonkeruumenetelminä käyttäen. Tulostemme pohjalta päättelimme, että välituntiliikunta oppituntia edellisellä välitunnilla saattaa ainakin toiminnallisemmalla oppitunnilla parantaa oppilaiden psyykkistä jaksamista lisäämällä pirteyttä, vähentämällä väsymystä ja parantamalla keskittymiskykyä. Lisäksi välituntiliikunta saattaa lisätä pirteyden pysyvyyttä sekä keskittymiskyvyn tasaisuutta. Tuloksemme ovat siis vahvistaneet omaa käsitystäni siitä, että liikunta voi parantaa psyykkistä jaksamista.

Sekä lukemani, aiemmin tekemäni tutkielman että omien kokemusteni perusteella minulla on siis sellainen käsitys, että liikunta usein pääasiassa lisää psyykkistä jaksamista eri tavoin. Omat koke-

mukseni liikunnasta ja psyykkisestä jaksamisesta ovat kuitenkin vain henkilökohtaisia kokemuksiani, ja jollakin toisella liikunnan vaikutukset psyykkiseen jaksamiseen voivat olla hyvinkin erilaisia. On varmasti niitäkin, joilla liikunta enimmäkseen vähentää psyykkistä jaksamista sen sijaan, että se lisää sitä. Haluankin suhtautua tutkimaaani aiheeseen mahdollisimman avoimesti ilman liian suuria ennakkokäsityksiä.

5.4 Aineistonkeruu ja tutkittavat

Fenomenologiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruutapa on esimerkiksi avoin haastattelu, jossa pyritään kysymysten avoimuuteen ja tutkittavan vastausten ohjailemiseen mahdollisimman vähän (Laine 2015, 39). Haastateltaviksi valitaan ihmisiä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä omakohtaisia kokemuksia (Lehtomaa 2005, 167). Itse päädyin kuitenkin valitsemaan aineistonkeruun menetelmäksi oppilaiden aiheesta kirjoittamat ainekirjoitukset, sillä koin, että yläkoululaisille voisi olla helpompi ja mukavampi kirjoittaa omista kokemuksistaan kuin kertoa niistä haastattelussa tuntemattomalle tutkijalle. Olin sitä mieltä, että kyseisellä menetelmällä minun olisi mahdollista saada esiin oppilaiden kokemuksia heidän itsensä kertomana.

Ainekirjoitukset voidaan luokitella yksityisiin dokumentteihin, joihin kuuluvat esimerkiksi kirjeet, päiväkirjat, puheet, sopimukset, muistelmat sekä esseeet ja eläytymismenetelmät. Yksityisten dokumenttien käyttö tutkimusaineistona olettaa, että kirjoittaja pystyy ja on jollain tapaa parhaimmillaan itseään kirjallisesti ilmaistessaan, minkä vuoksi tässä aineistonkeruun menetelmässä tutkittavien kirjalliset kyvyt ja ikä voivat muodostua kynnyskysymyksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.) Luotin kuitenkin siihen, että yläkoululaiset olisivat riittävän vanhoja ja kirjallisesti taitavia pystyäkseen kirjoittamaan ainekirjoitukset antamastani aiheesta. Lisäksi Snellin (2016) tutkielma oli jo osoittanut, että yläkoululaiset pystyvät kirjoittamaan siitä, miten välitunti liikunta vaikuttaa heidän jaksamiseensa.

Suunnitelmana oli, että ainekirjoitukset kirjoitettaisiin äidinkielen tunnilla opetukseen kuuluvana tehtävänä äidinkielenopettajalle sopivana ajankohtana. Tällöin oppilaat todennäköisemmin panostaisivat ainekirjoitusten kirjoittamiseen ja äidinkielenopettaja voisi myös halutessaan lukea ja arvioida oppilaiden aineet. Jotta oppilaat saisivat mahdollisimman vapaasti kertoa omista kokemuksis-

taan, päätin käyttää ainekirjoituksen tehtävänantona pelkkää otsikkoa, jolloin tehtävänanto ei ohjailisi liikaa oppilaiden vastauksia. Otsikoksi valikoitui minun, tutkielmani ohjaajan sekä tutkimukseen osallistuneen äidinkielenopettajan yhteisten pohdintojen tuloksena ”Kokemuksiani välitunnilla liikkumisen (tai vaihtoehtoisesti välituntiliikunnan) merkityksestä henkisellem jaksamiselle”. Toivoin tämän otsikon olevan tarpeeksi ymmärrettävä ja konkreettinen oppilaille niin, että he pystyisivät kirjoittamaan tutkimusaiheesta sen pohjalta. Äidinkielenopettajalla oli myös halutessaan mahdollisuus saada minulta apua ainekirjoitusten ohjeistamiseen ja esimerkiksi henkisen jaksamisen käsitteen selventämiseen oppilaille, ja kuten infokirjeestä (liite 2) ja tutkimuslupalomakkeesta (liite 3) käy ilmi, myös oppilaita ohjeistettiin kysymään minulta lisätietoja tarvittaessa.

Valitsin tutkimukseni perusjoukoksi peruskoulun 7.–9.-luokkalaiset oppilaat. Laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa tärkeää, että tutkittavilla ihmisillä on kokemusta asiasta tai he tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon, minkä vuoksi tiedonantajien valinnan tulee olla harvittua ja tarkoitukseen sopivaa eikä satunnaista (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Tämän vuoksi valitsin tutkittavat oppilaat harkinnanvaraisen otannan avulla (ks. Eskola & Suoranta 1998). Tutkittaviksi valikoitui siis oppilaita, joilla oli kokemuksia liikkumisesta välitunneilla ja jotka halusivat osallistua tutkimukseen ja kirjoittaa kokemuksistaan.

Aloitin aineistonkeruun lokakuussa 2016 lähettämällä sähköpostia useamman koulun rehtoreille. Tätä ennen olin laatinut tutkimuksen infokirjeen (liite 2) sekä tutkimuslupalomakkeen (liite 3), jotka laitoin liitteiksi viestiin. Sähköpostissa kerroin rehtoreille tutkimuksen tarkoituksesta ja suunnitelmistani aineistonkeruun toteuttamiseksi ja tiedustelin, olisiko minun mahdollista toteuttaa tutkimukseni heidän koulussaan. Tällöin voisin myöntävän vastauksen saadessani olla itse yhteydessä koulun äidinkielenopettajiin ja sopia heidän kanssaan tutkimuksen käytännön järjestelyistä. Löysin koulun, jonka rehtori suhtautui tutkimukseeni myönteisesti ja välitti viestini kyseisen koulun välituntiliikunnasta vastaavalle opettajalle. Tämä opettaja puolestaan oli minuun yhteydessä ja kertoi, että koulun äidinkielenopettajat olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimuksen toteutuspaikaksi valikoitui siis yksi pohjoissavolainen koulu. Kyseinen koulu oli myös mukana Liikkuva koulu -hankkeessa, ja liikkumista edistettiin esimerkiksi pidemmän liikuntavälitunnin avulla. Marraskuussa 2016 lähetin kyseisen koulun äidinkielenopettajille sähköpostia,

jossa kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja esittelin erilaisia vaihtoehtoja aineistonkeruun toteuttamiseksi. Tutkimukseen lähti mukaan yksi äidinkielenopettaja, joka koki parhaaksi aineistonkeruun toteutusvaihtoehdoksi sen, että hänen opetusryhmiensä aiheesta kiinnostuneet 7.–9. luokkalaisten kirjoittaisivat ainekirjoitukset. Koska kyse oli alaikäisistä tutkittavista, tarvitsin oppilaiden vanhemmilta luvat oppilaiden osallistumiseksi tutkimukseen. Välitin opettajalle sähköpostitse tutkimuksen infokirjeen (liite 2) ja tutkimuslupalomakkeen (liite 3) tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneille oppilaille ja heidän huoltajilleen välitettäväksi. Opettaja välitti infokirjeet ja tutkimusluvut oppilaille, keräsi itselleen allekirjoitetut tutkimusluvut ja kirjoitutti oppilailla ainekirjoitukset oman aikataulunsa mukaisesti. Joulukuussa 2016 kävin koululla hakemassa oppilaiden käsin kirjoittamat ainekirjoitukset sekä allekirjoitetut tutkimuslupalomakkeet.

Tutkittaviksi valikoitui lopulta seitsemän oppilasta, jotka olivat aiheesta kiinnostuneita ja joilla oli kokemuksia välituntiliikunnasta. Kuusi oppilaista oli tyttöjä ja yksi poika. Seitsemäsluokkalaista oppilaista oli kaksi, kahdeksaluokkalaista kolme ja yhdeksäsluokkalaista kaksi. Kaksi oppilasta oli kirjoittanut ainekirjoituksen yhdessä, joten tutkimusaineistoni koostui kuudesta ainekirjoituksesta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet tytöt (T) ja pojat (P)

Kirjoittaja	Luokka-aste	Aineen pituus konseptisi- vuina	Aineen pi- tuus sanoina
T1	7	1,5	146
T2	7	1,5	146
T3	8	1	84
T4	8	1,5	150
T5	8	2	198
T6	9	2	226
P1	9	2	192

Oppilaiden kirjoitelmista nousi esille pidennetyin Sportta-välitunnin tärkeä merkitys heidän välitunnilla liikkumisensa kannalta, sillä oppilaat kertoivat kirjoitelmissaan paljon kyseisestä välitunnista. Siksi päätin tutkimukseni taustaksi selvittää lisää Sportta-välitunnista. Otin tammikuussa 2017 yhteyttä koulun välituntiliikunnasta vastaavaan miesopettajaan ja tiedustelin, olisiko hän kiinnostunut vastaamaan sähköisesti Sportta-välituntiin liittyviin avoimiin kysymyksiin. Opettaja oli kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni, joten välitin hänelle sähköpostitse tiedoston, jossa oli suostumuslomake tutkimukseen osallistumiseksi sekä avoimet kysymykset (liite 4). Opettaja vastasi helmikuussa 2017 kysymyksiin samaan tiedostoon ja lähetti tiedoston sähköpostitse takaisin minulle. Näin sain tutkimukseeni oppilaiden näkökulman lisäksi myös välituntiliikunnasta vastaavan opettajan näkökulmaa.

5.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineistoni analysoinnissa käytin aineistolähtöistä analyysia, jossa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus valitsemalla aineistosta analyysiyksiköt tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät siis ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Jos analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä, tutkimusta ohjaamaan ei aseteta kohdetta ennalta määrittävää teoreettista mallia (Laine 2015, 36–37) kuten teorialähtöisessä analyysissa, jossa aineiston analyysia ohjaa valmis aikaisemman tiedon pohjalta luotu kehys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Aineistolähtöisessä analyysissa aikaisemmilla teorioilla, tiedoilla tai havainnoilla ei näin ollen pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). On tärkeää pyrkiä tiedostamaan toisen ihmisen alkuperäinen kokemusmaailma, ja vasta tutkimuksen lopussa oman aineiston tulkinnan jälkeen otetaan mukaan pohdintaan aiemmin tehdyt tutkimukset ja teoriat (Laine 2015, 36–37). Tutkimuksessani pyrin saamaan esille yläkoululaisten henkilökohtaisia kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän psyykkiseen jaksamiseensa sekä saamaan kaikkien tutkittavien äänen kuuluviin niin, ettei tärkeitä näkökulmia jäisi huomioimatta. Siksi en halunnut asettaa analyysin pohjaksi mitään ennalta määriteltyä teoreettista mallia, sillä koin, että se saattaisi rajata aineiston tarkastelua liikaa.

Juuri fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen nojaavat tutkimukset ovatkin hyviä esimerkkejä pyrkimyksestä aineistolähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Fenomenologisessa tutkimuksessa puhutaan fenomenologisesta reduktiosta, joka tarkoittaa epäolennaisuuksien siirtämistä syrjään ja tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin keskittymistä (Lehtomaa 2005, 163). Tutkija pyrkii siis tietoisesti tunnistamaan tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja siirtämään ne tutkimuksen ajaksi syrjään (Perttula 2005, 145). Tämän vuoksi olikin tärkeää jo ennen analyysin aloittamista tiedostaa omia aiempia ajatuksiani ja kokemuksiani tutkittavasta aiheesta, ja tätä omaa esiymmärrystäni (ks. Laine 2015, 34–36) kuvaan luvussa 5.3 Esiymmärrykseni tutkimuskohteesta.

Analyysissa käytin menetelmänä laadullista sisällönanalyysia, joka tarkoittaa paitsi yksittäistä metodia myös väljänä teoreettisena kehyksenä kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysi-

sia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Laadullinen sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla voidaan kuvata systemaattisesti laadullisessa aineistossa ilmeneviä merkityksiä, ja sitä käytetään esimerkiksi silloin, kun käsitellään runsasta ja tulkintaa vaativaa aineistoa (Schreier 2012, 1). Analysoitavien dokumenttien sisältöä pyritään siis kuvaamaan sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Sisällönanalyysillä ei pystytä kuvaamaan aineiston koko merkitystä kaikista näkökulmista, vaan se on systemaattinen, joustava ja aineistoa tiivistävä menetelmä, jonka avulla voidaan kuvata aineistoa vain tietyistä valituista näkökulmista. Tutkimuskysymys siis määrittää näkökulman, josta aineistoa tarkastellaan. (Schreier 2012, 3–8.) Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus ja järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Sisällönanalyysia voi olla sekä aineistolähtöistä, teorialähtöistä että teoriaohjaavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jota itse käytin analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa, on toimiva menetelmä silloin, kun haluaa kuvata aineistoa yksityiskohtaisesti (Schreier 2012, 105–106), joten se soveltui mielestäni hyvin yläkouluisten kokemusten kuvaamiseen. Toteutin aineistolähtöisen sisällönanalyysin Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämän mallin mukaisesti käyttäen apuna myös Schreierin (2012) esittämiä näkökulmia. Analyysissa käytin apuna Microsoft Excel -ohjelmaa. Liitteessä 5 on esitetty, miten toteutin analyysin Exceliä käyttäen.

Miles ja Huberman (1994) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysia karkeasti kolmivaiheisena prosessina: 1) aineiston *redusointi* eli pelkistäminen, 2) aineiston *klusterointi* eli ryhmittely sekä 3) *abstrahointi* eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aloitin analyysin lukemalla oppilaiden kirjoitelmat huolellisesti useaan kertaan ja perehtymällä niiden sisältöön pitämällä mielessä tutkimuskysymykseni, johon etsin vastauksia. Tämän jälkeen aloitin varsinaisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin tunnistamalla aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset osat ja jakamalla aineiston oleellisen sisällön merkitysyksiköiksi (Schreier 126–145, 195–197; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110). Merkitysyksiköt ovat aineiston merkityksellisiä osia, joita voidaan tulkita ja luokitella luokkiin (Schreier 2012, 131). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95, 109–110) puhuvat tässä kohtaa analyysiyksiköistä tai alkuperäisilmauksista. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Itselleni on luontevampaa käyttää analyysiyksiköstä Schreierin (2012, 131)

termiä merkitysyksikkö. Merkitsin merkitysyksiköt oppilaiden ainekirjoituksiin hakasulkein ja numeroin jokaisen merkitysyksikön niin, että ensimmäinen numero ilmaisi ainekirjoituksen numeron ja toinen numero merkitysyksikön numeron (esimerkiksi 1.1, 2.4) (Schreier 2012, 140, 157–158). Näin minun oli jälkikäteen analyysia tehdessäni tarvittaessa helppo löytää alkuperäiset merkitysyksiköt ainekirjoituksista, kun tiesin numeroinnin perusteella, mistä ainekirjoituksesta ja mistä kohtaa kyseistä ainekirjoitusta kukin merkitysyksikkö on peräisin.

Merkitysyksiköiden tunnistamisen ja merkitsemisen jälkeen kokosin kunkin ainekirjoituksen merkitysyksiköt suorina lainauksina ja numeroituina Exceliin ja muodostin näistä merkitysyksiköistä *pelkistämällä eli redusoimalla* pelkistettyjä ilmauksia. Ilmaisni siis alkuperäiset merkitykset omin sanoin ja tiivistin ilmaisut poistamalla niistä kaikki epäolennaiset asiat. (Schreier 2012, 107–110; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Esimerkki pelkistämisestä on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Merkitysyksikkö	Pelkistetty ilmaus
"Kun liikuntavälitunnilla pelaan kavereideni kanssa sulkapalloa, tai pingistä, sen jälkeen on todella virkeä olo."	2.2 Virkeä olo pelaamisen jälkeen
"Toimintamme [K-pop-sporttapisteellä] on edistynyt sen verran pitkälle, että olemme ajatelleet viikottaisia harjoituksia vapaa-ajalle. Sitten voisimme kutsua sitä viralliseksi harrastukseksi."	4.6 Yhteisen toiminnan eteneminen harrastukseksi
"Itse olen huomannut jaksavani paljon paremmin jos liikun ulkona"	5.2 Jaksaminen paljon paremmin

Seuraavaksi aloin luokitella aineistoa etsimällä pelkistetyistä ilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroja ja muodostin alaluokkia ilmauksia yhdistämällä (Schreier 2012, 60, 107–110; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–111). Tätä vaihetta voidaan kutsua aineiston *klusteroinniksi* eli ryhmittelyksi. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet siis ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja nimetään käsitteellä, joka kuvaa luokan sisältöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Alaluokkia muodostaessani merkitsin ensin samaan asiaan liittyvät pelkistetyt ilmaukset samalla värillä ja listasin sitten samalla värillä merkityt pelkistetyt ilmaukset allekkain, jolloin kullekin alaluokalle muodostui oma värinsä analyysin

hahmottamista helpottamaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissa luokat ja niiden nimet luodaan aineiston perusteella eikä aikaisemman tiedon, kuten teorian tai aikaisemman tutkimuksen, ohjaamana (Schreier 2012, 84–89). Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön piirre, ominaisuus tai käsitys, ja koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin, luokittelussa aineisto tiivistyy (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Jos jokin pelkistetty ilmaus sopi useampaan kuin yhteen alaluokkaan, en yrittänyt pakottaa sitä vain yhteen alaluokkaan, vaan laitoin sen siinä tapauksessa kaikkiin sopiviin alaluokkiin. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
2.4 Liikkumisesta paljon hyvää mieltä	Hyvä mieli
5.17 Mielentilan nouseminen	
5.19 Mielentilan pitäminen iloisena	
4.4 Sportta raikastaa ajatukset mielen ollessa maassa	
2.3 Pelaamista ei malta lopettaa	Mahdollisuus hauskanpitoon
4.1 Sportta koulupäivän kohokohtana	
5.7 Sportalla koulu ei tunnu koululta	
3.6 Hetki aikaa hauskanpitoon	

Kun olin yhdistänyt pelkistetyt ilmaukset alaluokiksi, ryhmittelin alaluokat niitä vertailemalla ja yhtäläisyyksiä ja eroja etsimällä edelleen yläluokiksi, yläluokat pääluokiksi ja pääluokat yhdistäväksi luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Klusteroinnin jälkeen seuraa aineiston *abstrahointi*, jossa tavoitteena on erottaa tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostaa teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella. Klusterointia voidaan pitää osana abstrahointiprosessia eli käsitteellistämistä, jossa alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahoinnissa luokituksia yhdistellään niin kauan kuin se aineiston sisältöä ajatellen on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tässä tapauksessa pelkistetyistä ilmauksista muodostui 17 alaluokkaa, näistä alaluokista seitsemän yläluokkaa, yläluokista neljä pääluokkaa ja pääluokista lopulta kaikkia pääluokkia yhdistävä luokka. Jos jokin

alaluokka ei sopinut mihinkään yläluokkaan tai jokin yläluokka mihinkään pääluokkaan, kuljetin kyseiset luokat sellaisinaan seuraavalle luokkatasolle (ks. taulukko 6, s. 58: Sosiaalista vuorovai-
kutusta ja Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle). En siis pakottanut luokkia yhdistymään
ylempään luokkatasoon, jos se ei niiden sisällön perusteella ollut mahdollista. Esimerkki luokkien
muodostamisesta on esitetty taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki luokkien muodostamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Lepo ja vapautuminen Energian lisääntyminen Virkeä mieli Väsymyksen ehkäisy	Vireyden sääteilyä	Mielen hyvinvointia	Yläkoululais- ten kokemuk- sia välitunti- liikunnan vai- kutuksesta psykkiseen jaksamiseen
Hyvä mieli Mahdollisuus hauskanpitoon Tunne liikunnan hyödyllisyydestä Mielekästä tekemistä	Mielihyvää		
Opiskelussa jaksaminen Läpi koulupäivän jaksaminen	Koulutyössä jaksamista	Tukea koulunkäyntiin	
Aikaa prosessoida tunnin asioita Keskittymisen paraneminen	Kognitiivisten toimintojen edistämistä		

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä siis saadaan käsitteitä yhdistelemällä vastaus tutkimusteh-
tävään, ja sen perustana ovat tulkinta ja päättely, joissa edetään empiirisestä aineistosta käsitteelli-
sempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä kohti. Analyysin kaikissa vaiheissa pyritään ymmärtä-
mään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan eli sitä, mitä asiat merkitsevät tutkittaville. (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 112–113.) Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on analyysissa tärkeä myös hermeneuttisen kehän käsite, joka tarkoittaa tutkivaa dialogia eli aineiston ja oman tulkinnan välistä kehämäistä liikettä, jossa tutkija jatkuvasti korjaa ja syventää ymmärrystään kriittisen reflektion avulla (Laine 2015, 37–38). Tarkistinkin tekemäni analyysin useaan kertaan ja pidin välillä analyysistä myös pidempiä parinkin viikon taukoja, jotta pystyin katsomaan aineistoa uusin silmin. Tekemäni analyysi muokkautuikin esimerkiksi luokittelun osalta useaan kertaan ennen lopullisten luokkien muodostumista.

Varsinaisen sisällönanalyysin toteuttamisen jälkeen tein vielä vertailutaulukon (ks. Schreier 2012, 194–218), johon kokosin kaikki aineistosta nousseet luokat ja kaikki tutkittavat oppilaat (taulukko 5). Tämän jälkeen sijoitin taulukkoon oikean oppilaan (tytöt T1–T6, poika P1) kohdalle ja oikeaan luokkaan kaikki pelkistetyt ilmaukset niiden numerokoodien avulla. Vertailutaulukon avulla pystyin siis tarkastelemaan, miten paljon kuhunkin luokkaan liittyviä asioita oli ainekirjoituksissa mainittu. Laskin, kuinka monta pelkistettyä ilmausta tuli kuhunkin yläluokkaan ja pääluokkaan. Lisäksi pystyin vertailutaulukosta näkemään, kuinka monessa ainekirjoituksessa kuhunkin yläluokkaan ja pääluokkaan liittyviä asioita käsiteltiin. Pystyin siis näkemään, miten tärkeiksi oppilaat kokivat mitkäkin asiat yleisellä tasolla.

Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään tapauksia ainutlaatuisina ja myös tulkitaan aineistoa tämän mukaisesti. Fenomenologisessa tutkimuksessa puolestaan pyritään tavoittamaan koko kokemuksen rakenne eli tekijät, jotka tekevät kokemuksesta sen mitä se on erotuksena muista kokemuksista. (Latomaa 2005, 46–47, 49.) Halusin siis ymmärtää kunkin tutkittavan yläkoululaisen kokemuksia syvällisemmin sen lisäksi, että tarkastelen oppilaiden kokemuksia yleisellä tasolla. Vertailutaulukon avulla pystyin myös tarkastelemaan, mitkä asiat olivat kullekin oppilaalle tärkeitä. Esimerkkinä vertailutaulukosta on esitetty taulukossa 5 ja laajempi kuva liitteessä 6.

TAULUKKO 5. Esimerkkiosa vertailutaulukosta

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka	Tyttö 5	Tyttö 6
Mielen hyvinvointia	Vireyden säätelyä	Lepo ja vapautuminen		5.3, 5.4, 5.18
		Energian lisääntyminen	4.3	5.8
		Virkeä mieli		5.9, 5.20
		Väsymyksen ehkäisy		5.11
	Mielihyvää	Hyvä mieli	4.4	5.17, 5.19
		Mahdollisuus hauskanpitoon	4.1	5.7
		Tunne liikunnan hyödyllisyydestä	4.5	
		Mielekästä tekemistä	4.2, 4.6	5.14

6 TAUSTAA SPORTTA-VÄLITUNNISTA

6.1 Mikä on Sportta?

Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ainekirjoituksista nousi esille Sportta-välitunnin tärkeys välituntiliikunnan mahdollistajana, sillä oppilaat kirjoittivat paljon kyseisestä välitunnista. Oppilaat kertoivatkin ainekirjoituksissaan, mikä Sportta-välitunti on.

Meidän koulussa toimii sportta, joka on n. 30 min pitkä. Se on keskellä päivää ja sen aikana voi urheilla, pelata pelejä, käydä haasteluokassa. (T4)

Koulun välituntiliikunnasta vastaava opettaja kertoi, että Sportta perustettiin vuonna 2013, jotta oppilaiden koulupäiviin saataisiin liikuntaa ja oppilaat saisivat pidemmän lepo hetken tai mukavaa tekemistä koulupäivän keskelle. Opettaja nosti myös esille, että Sportan avulla ajateltiin oppilaiden saavan purkaa ylimääräistä energiaansa, jolloin sitä ei jäisi purettavaksi oppitunneille niin paljon. Opettaja kertoi Sportan olevan normaalia välituntia pidempi 25 minuutin välitunti, jonka aikana oppilaiden on mahdollista osallistua erilaisiin liikunnallisiin aktiviteetteihin sekä muuhun toimintaan.

[Sportta on] 25 minuutin välitunti, jossa on mahdollisuus harrastaa liikuntaa salissa (pingis, koris, jalis yms.), pelata lautapelejä luokkatilassa, heittää dartsia tai rauhoittua hiljaisuusluokassa. Jotkin harjoittelevat tanssia. Välkyt (oppilaista koostuva joukko välituntiliikuttajia) kehittää ohjelmaa (turnauksia yms.) sekä hoitaa välinelainaamoja. Välinelainaamosta saa lainattua välineitä sportta-pisteille.. (Välituntiliikunnasta vastaava opettaja)

6.2 Sportan aktiviteetit

Oppilaat kertoivat paljon erilaisista aktiviteeteista, joihin Sportan aikana voi osallistua. He toivat esille, että Sportalla on mahdollista liikkua ja osallistua muuhun toimintaan sekä sisällä että ulkona.

Välitunnilla voi liikkua salissa, tai keväisin ja syksyisin urheilukentällä. Halutessaan voi olla myös sisällä, esimerkiksi hiljaisen työn luokassa, tai lautapelipisteellä. Joskus sportalla ollaan vain ulkona ja sporttapisteitä ei järjestetä ollenkaan. (T1 & T2)

Oppilaat kertoivat erilaisista Sportta-pisteistä, joiden toimintaan kyseisellä välitunnilla on mahdollista osallistua. Sportta-pisteitä kerrottiin olevan sekä liikuntaan keskittyviä että muuta kuin liikun-

nallista toimintaa mahdollistavia. Oppilaiden kuvailemia liikunnallisia Sportta-pisteitä olivat liikuntasali, K-pop-sporttapiste sekä koulun viereinen tekonurmikenttä. Oppilaiden mukaan liikuntasalissa pystyi pelaamaan erilaisia pallopelejä sekä heittelemään frisbeettä, ja sinne sai lainata liikuntavälineitä välinevarastosta. Tekonurmikentälle puolestaan ”voi mennä pelaamaan jalkapalloa tai muuten vaan olemaan” (T4). K-pop-sporttapisteellä opeteltiin erilaisia korealaisten kappaleiden tanssikoreografioita. Muita kuin liikuntaan keskittyviä Sportta-pisteitä olivat shakki/darts-luokka, hiljaisen työn luokka, lautapelipiste sekä matikkapaja. Edellä mainittujen nykyisten Sportta-pisteiden lisäksi oppilaat nostivat esille, että aikaisemmin ulkona välituntialueella pystyi pelaamaan myös koripalloa, mutta uuden koulun rakennustöiden myötä työmaa vei koripallokentän.

Yhtenä isona plussana on ollut sportta-välitunti, joka on kerran päivässä 25 minuuttia. Silloin on monia erilaisia aktiviteettejä, kuten shakki/darts-luokka, hiljainen luokka, matikkapaja ja liikuntasali. (P1)

Sportalla järjestetään myös muuta toimintaa. Esimerkiksi eri luokka-asteilla on viikoittain salivuorot, jossa voi pelata pallopelejä, heitellä frisbeettä yms. Eli käyttää välinevaraston tavaroita. Sportalla voi myös vetää leukoja. Talvella ei ole mielestäni muuta järjestettyä urheilullista toimintaa. K-pop-pisteemme pyörii koko lukuvuoden ympäri. Kesällä on mahdollisuus mennä koulun vieressä olevalle tekonurmikentälle pelaamaan. Ennen pystyi välituntialueella pelaamaan koripalloa, mutta työmaa vei kentän. (T5)

Yläkoululaiset toivat ainekirjoituksissaan esille oppilaiden roolin välituntitoiminnan järjestämisessä. Oppilaat kertoivat välkyistä eli kahdeksaluokkalaisista välituntiliikuttajista koostuvan koulun Sportan ryhmän päättävän Sportan asioista. Oppilaat toivat esille, että välkyt järjestävät toimintapisteitä, joissa on myös opettaja vahtimassa. Osa aineiden kirjoittajista toimi itsekin välkyinä. Oppilaat kertoivat välkkyjen järjestävän esimerkiksi eri pallopelien turnauksia. Välituntiliikunnasta vastaava opettaja mainitsi välkkyjen tehtäviksi välinelainauksen hoitamisem sekä aktiviteettien suunnittelun. Hänen rooliinsa opettajana puolestaan kuului välkkyjen kokoaminen yhteen säännöllisin väliajoin sekä välkkyjen ideoimien aktiviteettien toteuttamismahdollisuuksien selvittäminen.

Pidämme [koulun Sportan ryhmän kanssa] kokouksia kerran kuukaudessa. Järjestämme turnauksia jotka voivat olla jalkapalloa, koripalloa, pesäpalloa, sählyä tai muuta mitä oppilaat haluavat ja koulussa voi harrastaa sitä lajia. (T4)

Opettaja kokoaa välkyt kokoon 1-2 kertaa kuussa. Välkyt hoitavat välinelainauksen ja aktiiviteettien suunnittelun. Ideat toimintaan tulevat välkyiltä. Opettaja selvittelee sitten mikä on mahdollista ja mikä ei. (Välitunti liikunnasta vastaava opettaja)

7 VÄLITUNTILIIKUNNAN KOETUT VAIKUTUKSET PSYKKISEEN JAKSAMISEEN

7.1 Tutkimuksen analyysikehys

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena muodostui 17 välituntiliikunnan vaikutusten alaluokkaa, jotka yhdistyivät seitsemäksi yläluokaksi. Nämä seitsemän yläluokkaa puolestaan yhdistyivät edelleen neljäksi pääluokaksi: Mielen hyvinvointia, Tukea koulunkäyntiin, Sosiaalista vuorovaikutusta sekä Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita. Kaikki muut alaluokat yhdistyivät johonkin yläluokkaan, mutta Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle -alaluokka kulki sellaisenaan yläluokkatasolle ja yhdistyi myöhemmin Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita -pääluokkaan. Sosiaalista vuorovaikutusta -yläluokka puolestaan kulki sellaisenaan pääluokkatasolle muodostaen oman pääluokan. Taulukossa 6 esittelen aineistosta muodostuneet luokat, joiden sisältöä kuvaan yksityiskohtaisemmin taulukkoa seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 6. Aineistosta muodostuneet luokat ja niiden saamien mainintojen lukumäärä oppilaiden ainekirjoituksissa

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Lepo ja vapautuminen (5)	Vireyden säätelyä (12)	Mielen hyvinvointia (29)
Energian lisääntyminen (2)		
Virkeä mieli (4)		
Väsymyksen ehkäisy (1)		
Hyvä mieli (4)	Mielihyvää (17)	
Mahdollisuus hauskanpitoon (4)		
Tunne liikunnan hyödyllisyydestä (2)		
Mielekästä tekemistä (7)		
Opiskelussa jaksaminen (2)	Koulutyössä jaksamista (6)	Tukea koulunkäyntiin (9)
Läpi koulupäivän jaksaminen (4)		
Aikaa prosessoida tunnin asioita (1)	Kognitiivisten toimintojen edistämistä (3)	
Keskittymisen paraneminen (2)		
Ryhmään kuuluminen (3)	Sosiaalista vuorovaikutusta (5)	Sosiaalista vuorovaikutusta (5)
Vuorovaikutus kavereiden kanssa (2)		
Päätöksentekomahdollisuudet (1)	Autonomiiaa (2)	Autonomiiaa ja sitä tukevia olosuhteita (4)
Valinnanvapaus (1)		
Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle (2)	Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle (2)	

7.2 Mielen hyvinvointia

Oppilaat kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa tukemalla mielen hyvinvointia. Mielen hyvinvointia –pääluokkaan tuli kaikista pääluokista eniten mainintoja (29), ja kaikissa ainekirjoituksissa tuotiin esille asioita mielen hyvinvointiin liittyen. Siihen kuuluvista yläluokista Mielihyvää-yläluokkaan tuli kaikista yläluokista eniten mainintoja (17) ja Vireyden säätelyä –yläluokkaan kaikista yläluokista toiseksi eniten mainintoja (12). Sekä vireyden säätelyyn että mielihyvään liittyviä asioita tuotiin esille viidessä kuudesta ainekirjoituksesta. Yleisellä tasolla välituntiliikunta vaikutti siis oppilaiden kokemusten mukaan psyykkiseen jaksamiseen tukemalla mielen hyvinvointia. Oppilaat kokivat välituntiliikunnan säätelevän vireyttä tarjoamalla mahdollisuuksia lepoon ja vapautumiseen, lisäämällä energiaa, virkistämällä mieltä ja ehkäisemällä väsymystä. Mielihyvää välituntiliikunta aiheutti saamalla aikaan hyvää mieltä ja tunteen liikunnan hyödyllisyydestä sekä tarjoamalla mahdollisuuden hauskanpitoon ja mielekästä tekemistä.

Vireyden säätelyä. Välituntiliikunta tarjosi oppilaille mahdollisuuksia *lepoon ja vapautumiseen*. Pidemmän Sportta-välitunnin koettiin olevan ”huilaushetki” ja vapauttavan henkisesti. Sportan myös koettiin tarjoavan lepoa ajatuksille ja aivoille, ja sen aikana pystyi miettimään muita kouluun liittymättömiä asioita. Välituntiliikunnan koettiin tarjoavan mahdollisuuksia myös ylimääräisen energian purkamiseen. Myös välituntiliikunnasta vastaava opettaja toi Sportan taustaa esitellessään esille, että Sportan avulla ajateltiin oppilaiden saavan lepo hetken sekä mahdollisuuden purkaa ylimääräistä energiaa välitunnilla oppituntien sijaan. Hän nosti myös esille, että Sportta-välitunnilla oppilaat saavat ”lepuuttaa aivoja vähän pidemmän hetken”, mikä lisää oppilaiden henkistä jaksamista. Yläkoululaiset kokivat, että energian purkamisen lisäksi Sportta-välitunnilla liikkumisesta saa myös vastaavasti *lisää energiaa*. Liikkumisen koettiin myös *virkistävän mieltä*, ja oppilaat nostivat esille, että Sportalla kavereiden kanssa sulkapallon tai pingiksen pelaamisen ”jälkeen on todella virkeä olo” (T3). Sportta-välitunnin koettiin myös pitävän mielen virkeänä koko päivän ja olevan koulupäivän piristys. Myös välituntiliikunnan *väsymystä ehkäisevä* vaikutus nostettiin esille.

Sportta on hyvä huilaushetkiä, varsinkin kesäisin. Ulkona koulun viereiseen tekonurmikentälle voi pelaamaan jalkapalloa tai muuten vaan olemaan. -- Sportat on ollut tähän asti hyviä. Niillä voi miettiä muutakin kuin kokeita ja koulua. (T4)

Raitisilma ja liiallinen energia, jota on kertynyt istuessani tunnilla purkautuu ulkona liikkuessi. Ajatukset ja aivot saavat lepoa ja aikaa prosessoida tunnin asioita. -- Pitkän ja hankalankin päivän keskellä se tuo energiaa, se on koulu päivän piristys. -- Henkisesti se vapauttaa ja pitää mielentilan iloisena ja virkeänä koko päivän.” (T6)

Oppilaat saivat pidemmän huilaushetken tai vaihtoehtoisesti mukavaa tekemistä koulupäivän keskelle. Oppilaat saavat purkaa ylimääräistä energiaa Sportalla, jolloin sitä ei jää niin paljon purettavaksi oppitunnille. (Välituntiliikunnasta vastaava opettaja)

Mielihyvää. Oppilaiden kokemusten mukaan välituntiliikunta toi paljon *hyvää mieltä*. Sportta-välitunnin koettiin nostavan mielentilaa, pitävän mielentilan iloisena koko päivän sekä raikastavan ajatuksia, ”jos aamulla mieli on maassa, eikä mikään tunnu miltään” (T5). Oppilaiden kirjoitelmista nousi myös esiin *tunne liikunnan hyödyllisyydestä*, vaikka oppilaat eivät tarkemmin eritelleetkään, miksi välituntiliikunnasta on hyötyä. Välituntiliikunnasta oppilaat saivat *mielekästä tekemistä*, ja sen koettiin olevan paljon parempaa tekemistä kuin esimerkiksi puhelimen ”näpräämisen”. Sportan K-pop-sporttapisteellä tapahtuva korealaisten kappaleiden tanssikoreografioiden opettelu nostettiin esille mukavana tekemisenä. Oppilaat toivat esille, että Sportta-välitunti tarjoaa mahdollisuuden tehdä mitä haluaa. He myös kertoivat Sportta-välitunteihin liittyen, että ”näistä välitunneista suurinosa pitää, koska silloin kerkeää tehdä jotain järkevääkin” (P1). Lisäksi koulun monipuolisen liikunnan mielekkyys tuotiin esille. Myös välituntiliikunnasta vastaava opettaja kertoi, että Sportan avulla ajateltiin oppilaiden saavan mukavaa tekemistä koulupäivän keskelle. Sportta-välitunnin koettiin tarjoavan myös hetken aikaa *hauskanpitoon*. Oppilaat toivat esille, että Sportan päättyessä pallopelien pelaamista ei malttaisi lopettaa. Sportan koettiin olevan koulupäivän kohokohta, ja oppilaat kertoivat, että Sportalla koulu ei tunnu koululta.

Kovin moni ei osallistu liikunnalliseen toimintaan, vaikka minusta se olisi kaikille hyödyllistä. -- [Sulkapallon tai pingiksen] pelaamista ei malta lopettaa ja kellon soitto pilaa kaiken. Liikkuminen tuo paljon hyvää mieltä, ja se on todella paljon parempaa tekemistä kuin puhelimen näprääminen. (T3)

Sportta on onneksi eri juttu. Itse odotan sitä koko aamun ja se on yksi koulupäiväni kohokohdista. Silloin käyn K-pop-sporttapisteellä, jossa opettelemme erilaisia korealaisten biisejen koreografioita ja esitämme niitä erilaisissa tilaisuuksissa. (T5)

7.3 Tukea koulunkäyntiin

Oppilaat kokivat, että välituntiliikunta vaikuttaa psyykkiseen jaksamiseen tukemalla koulunkäyntiä. Tukea koulunkäyntiin –pääluokkaan tuli kaikista pääluokista toiseksi eniten mainintoja (9), ja kolmessa ainekirjoituksessa kuudesta nostettiin esille tähän pääluokkaan kuuluvia asioita. Siihen kuuluvista yläluokista Koulutyössä jaksamista -yläluokkaan tuli kuusi mainintaa ja Kognitiivisten toimintojen edistämistä yläluokkaan kolme mainintaa. Koulutyössä jaksamiseen liittyviä asioita tuotiin esille kolmessa ainekirjoituksessa ja kognitiivisten toimintojen edistämiseen liittyviä asioita vain yhdessä ainekirjoituksessa. Oppilaat kokivat välituntiliikunnan edistävän koulutyössä jaksamista tukemalla sekä opiskelussa jaksamista että yleisesti läpi koulupäivän jaksamista. Kognitiivisia toimintoja välituntiliikunta edisti tarjoamalla aikaa prosessoida oppituntien asioita sekä parantamalla keskittymistä.

Koulutyössä jaksamista. Oppilaiden kokemusten mukaan välitunnilla liikkumisen avulla *jaksaa opiskella*. Jopa normaalipituisilla 15 minuutin välitunneilla saatavan vähäisen liikunnan koettiin auttavan paremmassa opiskelussa. Oppilaat nostivat esille, että ”olisi hyvä saada ihmisiä liikkumaan edes jollain tapaa, koska se virkistää mieltä ja silloin jaksaisi opiskellakin” (T1 & T2). Tässä nousi siis esiin vireyden ja opiskelussa jaksamisen yhteys. Oppilaat toivat myös esille, että välitunnilla liikkuminen auttaa *jaksamaan koko koulupäivän*. Erikseen nostettiin esille ulkona liikkumisen merkitys paremmalle jaksamiselle. Koulupäivän koettiin myös menevän hitaammin ilman liikuntaa, ja myös liikunnan saamisen koulupäivän keskellä merkitys tuotiin esille. Välituntiliikunnasta vastaava opettaja nosti esille, että Sportta-välitunti katkaisee päivän hyvin kahtia, jolloin iltapäivän tunnit ovat rauhallisempia tämän pidemmän tauon ansiosta.

15 minuutin välkät ovat tärkeä osa koulupäivää. Ne virkistävät ja ajatusten ei tarvitse pyöriä koko päivää oppiaineiden ympärillä. Liikkuminen näillä välitunneilla jää kumminkin hyvin vähäiseksi. Tilan puutteella ja aktiviteettien rajoituksilla on paljon tekemistä asian kanssa. Vähäinen liikunta, mitä näillä väliajoilla saa auttaa paremmassa opiskelussa. Itse olen huomannut jaksavani paljon paremmin jos liikun ulkona. -- Koulupäivä tuntuu menevän myös näinä päivinä [kun ei ole ulkona ja liiku koulupäivän aikana] paljon hitaammin. -- [Sportalla] saa liikuntaa koulupäivän keskellä. (T6)

Sportta katkaisee päivän hyvin kahtia. Iltapäivän tunnit sujuvat pidemmän tauon myötä rauhallisemmin. Oppilaat saavat myös lepuuttaa aivoja vähän pidemmän hetken sekä jutustella kavereiden kanssa, mikä lisää henkistä jaksamista. (Välituntiliikunnasta vastaava opettaja)

Kognitiivisten toimintojen edistämistä. Oppilaat toivat esille, että ulkona välituntisin liikkuen saa aikaa prosessoida tunnin asioita. Oppilaiden kokemusten mukaan välitunnilla liikkuminen auttaa myös keskittymisessä, ja ilman liikuntaa keskittyminen voi olla vaikeaa. Myös liikunnan puuttumisesta johtuvan väsymyksen ja keskittymisvaikeuksien yhteys nousi esille.

Omankokemuksen mukaan välitunnilla liikkuminen on auttanut keskittymisessä. Jos vertaan päiviä, jolloin en ole liikkunut ja pysynyt sisällä siihen kun olen ulkona ja liikun, ero on huomattava joinain päinä. Ilman liikuntaa olen väsynyt, ja keskittyminen on vaikeaa. (T6)

7.4 Sosiaalista vuorovaikutusta

Oppilaat kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseen tarjoamalla mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Sosiaalista vuorovaikutusta -pääluokkaan ja samalla yläluokkaan tuli yhteensä viisi mainintaa eli kolmanneksi eniten kaikista pääluokista. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä asioita tuotiin esille kolmessa ainekirjoituksessa. Välituntiliikunnan koettiin mahdollistavan ryhmään kuulumisen sekä vuorovaikutuksen kavereiden kanssa.

Ryhmään kuuluminen. Oppilaat ja välituntiliikunnasta vastaava opettaja kertoivat välkyistä eli kahdeksaluokkalaisista välituntiliikuttajista koostuvan koulun Sportan ryhmän päättävän Sportta-välitunnin asioista. Välituntiliikunta mahdollisti siis kuulumisen tähän välituntiliikuntaa järjestävään ryhmään. Oppilaiden kirjoitelmissa tuotiin esille, että kuuluminen koulun Sportan ryhmään ”on ihan kivaa” (T4). Sportan K-pop-sporttapiste mahdollisti myös kuulumisen tanssiryhmään. K-pop-sporttapisteen korealaisten kappaleiden tanssikoreografioiden opettelu oli oppilaiden mukaan edennyt jopa yhteiseksi harrastukseksi, jota ajateltiin siirrettäväksi myös vapaa-ajalle.

Toimintamme [K-pop-sporttapisteellä] on edistynyt sen verran pitkälle, että olemme ajatelleet viikottaisia harjoituksia vapaa-ajalle. Sitten voisimme kutsua sitä viralliseksi harrastukseksi. (T5)

Vuorovaikutus kavereiden kanssa. Sportta tarjosi oppilaille mahdollisuuksia myös vertaissuhteiden solmimiseen ja ylläpitämiseen. Oppilaat kertoivat, että Sportta-välitunnilla ”voi jutella kavereiden

kanssa ja pitää hetki hauskaa” (T4). Oppilaat olivat myös löytäneet Sportan ”ansiosta uusia ystäviä” (T6). Myös välituntiliikunnasta vastaava opettaja nosti esille, että hänen mielestään mahdollisuus jutella kavereiden kanssa Sportta-välitunnin aikana lisää oppilaiden henkistä jaksamista.

7.5 Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita

Yläkoululaiset kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseen mahdollistamalla autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita. Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita -pääluokkaan tuli yhteensä neljä mainintaa eli vähiten kaikista pääluokista. Tähän pääluokkaan liittyviä asioita pohdittiin kahdessa ainekirjoituksessa, ja pääluokan sisältämiin yläluokkiin Autonomiaa sekä Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle -yläluokkiin tuli kumpaankin kaksi mainintaa. Autonomiaan liittyviä kokemuksia tuotiin esille kahdessa ainekirjoituksessa ja omatoimisen liikkumisen mahdollisuuteen liittyviä asioita vain yhdessä ainekirjoituksessa. Autonomiaa välituntiliikunta tarjosi tarjoamalla päätöksentekomahdollisuuksia sekä valinnanvapautta. Lisäksi välituntiliikunnan koettiin tarjoavan mahdollisuuden omatoimiselle liikkumiselle.

Autonomiaa. Oppilaat nostivat esille, että ”koulun sportan ryhmä päättää sportan asiat” (T4). Sportta-välitunnin aktiviteettien suunnittelusta ja välinelainauksen hoitamisesta vastaavaan koulun Sportan ryhmään kuuluminen mahdollisti siis osallistumisen välituntiliikuntaa koskevaan *päätöksentekoon*. Oppilaat kokivat myös, että Sportta tarjoaa *valinnanvapauden* tehdä mitä haluaa, kunhan se on koulun sääntöjen mukaista.

Sosiaalisesti sportta antaa meille tilaisuuden tehdä, mitä me haluamme koulun sääntöjen mukaan. (T6)

Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle. Oppilaat toivat esille, että Sportan aikana voi liikkua sopivassa tilassa. Sportta-välitunti mahdollisti myös tanssiryhmälle sopivan harjoittelupaikan ja ajan.

Koulussamme oleva sporttavälkkä on mahdollistanut k-pop tanssiryhmällemme, ICB:lle paikan ja sopivan ajan harjoitella. Sportta kestää n. 25 minuuttia päivän keskellä, jolloin koulu ei tunnu koululta. Sillä ajalla voi liikkua sopivassa tilassa. (T6)

7.6 Oppilaiden kokemukset yksilöinä

Koska tutkimusotteeni on fenomenologinen, halusin ymmärtää myös syvällisemmin kunkin tutkitavan oppilaan henkilökohtaisia kokemuksia sen lisäksi, että tarkastelen kaikkien oppilaiden kokemuksia yleisellä tasolla. Vaikka oppilaiden kokemuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, kuten mielen hyvinvointiin liittyvien asioiden pohtiminen kaikissa ainekirjoituksissa, kukin ainekirjoituksen kirjoittaneista yläkoululaisista painotti kokemuksistaan kertoessaan hieman eri asioita ja piti tiettyjä asioita tärkeinä. Jokin välituntiliikuntaan liittyvä asia saattoi jollekin oppilaalle olla tärkeä psyykkisen jaksamisen kannalta, mutta joku toinen ei välttämättä maininnut kyseistä asiaa ainekirjoituksessaan lainkaan. Erilaisia painotettuja näkökulmia olivat virkeä mieli, opiskelussa jaksaminen, mielihyvä, lepo ja vapautuminen, sosiaalinen vuorovaikutus, vireyden säätely, läpi koulupäivän jaksaminen sekä mielekäs tekeminen. Osa oppilaista nosti myös esille uusia näkökulmia, joita ei pohdittu lainkaan kenenkään muun oppilaan ainekirjoituksessa. Tällaisia uusia näkökulmia olivat välituntiliikunnan tarjoamat päätöksentekomahdollisuudet, valinnanvapaus, mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle ja aika prosessoida oppitunnin asioita sekä liikunnan väsymystä ehkäisevä ja keskittymistä parantava vaikutus. Oppilaiden henkilökohtaisesti painottamat asiat (lukumäärä 1–3) sekä esiin nostamat uudet näkökulmat (+) on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Oppilaiden henkilökohtaiset painotukset eri alaluokissa mainintojen lukumääränä (suurin mainintojen määrä lihavoituna) ja esille nostamat uudet näkökulmat (+)

Pääloukka	Yläluokka	Alaluokka	T1& T2	T3	T4	T5	T6	P1	
Mielen hyvinvointia	Vireyden säätelyä	Lepo ja vapautuminen			2		3		
		Energian lisääntyminen				1	1		
		Virkeä mieli	1	1				2	
		Väsymyksen ehkäisy							1 +
	Mielihyvää	Hyvä mieli		1			1	2	
		Mahdollisuus hauskanpitoon		1	1	1	1	1	
		Tunne liikunnan hyödyllisyydestä		1			1		
		Mielekästä tekemistä		1	1	2	1	1	2
Tukea koulunkäyntiin	Koulutyössä jaksamista	Opiskelussa jaksaminen	1				1		
		Läpi koulupäivän jaksaminen		1			3		
	Kognitiivisten toimintojen edistämistä	Aikaa prosessoida tunnin asioita						1 +	
		Keskittymisen parantaminen							2 +
Sosiaalista vuorovaikutusta	Sosiaalista vuorovaikutusta	Ryhmään kuuluminen			1	1	1		
		Vuorovaikutus kavereiden kanssa			1		1		
Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita	Autonomiaa	Päätöksentekomahdollisuudet			1 +				
		Valinnanvapaus						1 +	
	Mahdollisuus omatoimiseen liikkumiselle	Mahdollisuus omatoimiseen liikkumiselle						2 +	

Tytöt 1 ja 2, 7. luokka. Tytöt 1 ja 2 nostivat ainekirjoituksessaan esille Virkeä mieli- sekä Opiskelussa jaksaminen -alaluokkiin kuuluvia asioita. Heidän kokemustensa mukaan välituntiliikunta vaikutti siis psyykkiseen hyvinvointiin virkistämällä mieltä sekä edistämällä opiskelussa jaksamista.

Olisi hyvä saada ihmisiä liikkumaan edes jollain tapaa, koska se virkistää mieltä ja silloin jaksaisi opiskellakin. (T1 & T2)

Tyttö 3, 8. luokka. Tyttö 3 korosti ainekirjoituksessaan mielihyvään liittyviä asioita, sillä hän toi esille kaikkiin Mielihyvää -yläluokkaan kuuluviin alaluokkiin liittyviä asioita. Hänen kokemustensa mukaan välituntiliikunta siis vaikutti psyykkiseen jaksamiseen tuomalla hyvää mieltä ja tunteen liikunnan hyödyllisyydestä sekä tarjoamalla mahdollisuuden hauskanpitoon ja mielekästä tekemistä. Lisäksi Tyttö 3 koki välituntiliikunnan virkistävän mieltä ja tukevan läpi koulupäivän jaksamista.

Olen kahdeksaluokkalainen ja olen yksi välituntitoiminnan järjestäjistä. Kovin moni ei osallistu liikunnalliseen toimintaan, vaikka minusta se olisi kaikille hyödyllistä. Kun liikuntavälitunnilla pelaan kavereideni kanssa sulkapalloa, tai pingistä, sen jälkeen on todella virkeä olo. Pelaamista ei malta lopettaa ja kellon soitto pilaa kaiken. Liikkuminen tuo paljon hyvää mieltä, ja se on todella paljon parempaa tekemistä, kuin puhelimen näprääminen. -- Toivoisin, että yhä useampi liikkuisi välitunnilla. Se auttaa jaksamaan koko koulupäivän. (T3)

Tyttö 4, 8. luokka. Tyttö 4 nosti tärkeinä esille lepoon ja vapautumiseen liittyviä asioita. Tytölle 4 olivat tärkeitä myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät asiat, sillä hän koki välituntiliikunnan sekä tarjoavan mahdollisuuden ryhmään kuulumiseen että mahdollistavan vuorovaikutuksen kavereiden kanssa. Lisäksi hän pohti ainekirjoituksessaan mielihyvään liittyviä asioita, sillä hän koki välituntiliikunnan tarjoavan mahdollisuuden hauskanpitoon sekä mielekästä tekemistä. Tyttö 4 oli ainoa, joka toi ainekirjoituksessaan esille, että välituntiliikunta tarjoaa päätöksentekomahdollisuuksia.

Pidän liikunnasta koulussa, se on monipuolista. -- Koulun Sportan ryhmä päättää Sportan asiat. Kuulun itsekin siihen ja se on ihan kivaa. -- Sportta on hyvä huilaushetkiä, varsinkin kesäisin. Ulkona koulun viereiseen tekonurmikentälle voi mennä pelaamaan jalkapalloa tai muuten vaan olemaan. -- Sportat on ollut tähän asti hyviä. Niillä voi miettiä muutakin kuin kokeita ja koulua. Voi jutella kavereiden kanssa ja pitää hetki hauskaa. (T4)

Tyttö 5, 8. luokka. Tytön 3 tapaan myös Tytöllä 5 korostuivat mielihyvään liittyvät asiat, sillä myös hän toi esille asioita kaikista Mielihyvää -yläluokan alaluokista. Erityisesti hänen kokemuksissaan korostui, että välituntiliikunta tarjoaa mielekästä tekemistä. Hän toi myös esille, että välituntiliikunta vaikuttaa psyykkiseen jaksamiseen lisäämällä energiaa. Lisäksi hänen kokemustensa mukaan välituntiliikunta tarjosi mahdollisuuden ryhmään kuulumiseen.

Sportta on onneksi eri juttu. Itse odotan sitä koko aamun ja se on yksi koulupäiväni kohokohdista. Silloin käyn K-pop-sporttapisteellä, jossa opettelemme erilaisia korealaisten biisejen koreografioita ja joskus myös esitämme niitä erilaisissa tilaisuuksissa. Toimintamme on edistynyt sen verran pitkälle, että olemme ajatelleet viikottaisia harjoituksia vapaa-ajalle. Sitten voisimme kutsua sitä viralliseksi harrastukseksi. Sportta on siis yksi juttu, josta saan energiaa ja liikuntaa. Jos aamulla mieli on maassa, eikä mikään tunnu miltään, sportta raikastaa ajatukseni. :) (T5)

Tyttö 6, 9. luokka. Tyttö 6 toi ainekirjoituksessaan esille välituntiliikunnan vaikutuksia psyykkiseen jaksamiseen todella monipuolisesti, sillä hän nosti esille asioita kaikista muista alaluokista paitsi Tunne liikunnan hyödyllisyydestä ja Päätöksentekomahdollisuudet -alaluokista. Hän pohti siis liikunnan vaikutuksia monipuolisesti sekä mielen hyvinvoinnin, koulunkäynnin, sosiaalisen vuorovaikutuksen että autonomian ja sitä tukevien olosuhteiden kannalta. Tyttö 6 oli ainoa, jonka kokemuksissa korostuivat selkeästi vireyden säätelyyn liittyvät asiat, ja hän toikin esille asioita kaikista Vireyden säätelyä -yläluokan alaluokista. Erityisesti Tyttö 6 koki Tytön 4 tapaan välituntiliikunnan tarjoavan mahdollisuuksia lepoon ja vapautumiseen. Myös välituntiliikunnan läpi koulupäivän jakamista edistävä vaikutus korostui hänen kokemuksissaan. Tyttö 6 oli ainoa, joka toi esille, että välituntiliikunta ehkäisee väsymystä, tarjoaa aikaa prosessoida tunnin asioita sekä parantaa keskittymistä. Tyttö 6 nosti myös ainoaan esille, että välituntiliikunta edistää valinnanvapautta ja tarjoaa mahdollisuuden omatoimiselle liikkumiselle. Hän toi siis aiheeseen paljon uusia näkökulmia.

Sosiaalisesti sportta antaa meille tilaisuuden tehdä, mitä me haluamme koulun sääntöjen mukaan. Olen myös löytänyt sen ansiosta uusia ystäviä. Fyysisesti se kohottaa kuntoa ja saa liikuntaa koulupäivän keskellä. Psyykkisesti se nostaa mielentilaa. Henkisesti se vapauttaa ja pitää mielentilan iloisena ja virkeänä koko päivän. (T6)

Poika 1, 9. luokka. Poika 1 korosti ainekirjoituksessaan, että välituntiliikunta vaikuttaa psyykkiseen jaksamiseen tarjoamalla mielekästä tekemistä. Tämä olikin ainoa välituntiliikuntaan ja psyykkiseen jaksamiseen liittyvä näkökulma, jota hän pohti ainekirjoituksessaan. Tarkemmin sanottuna

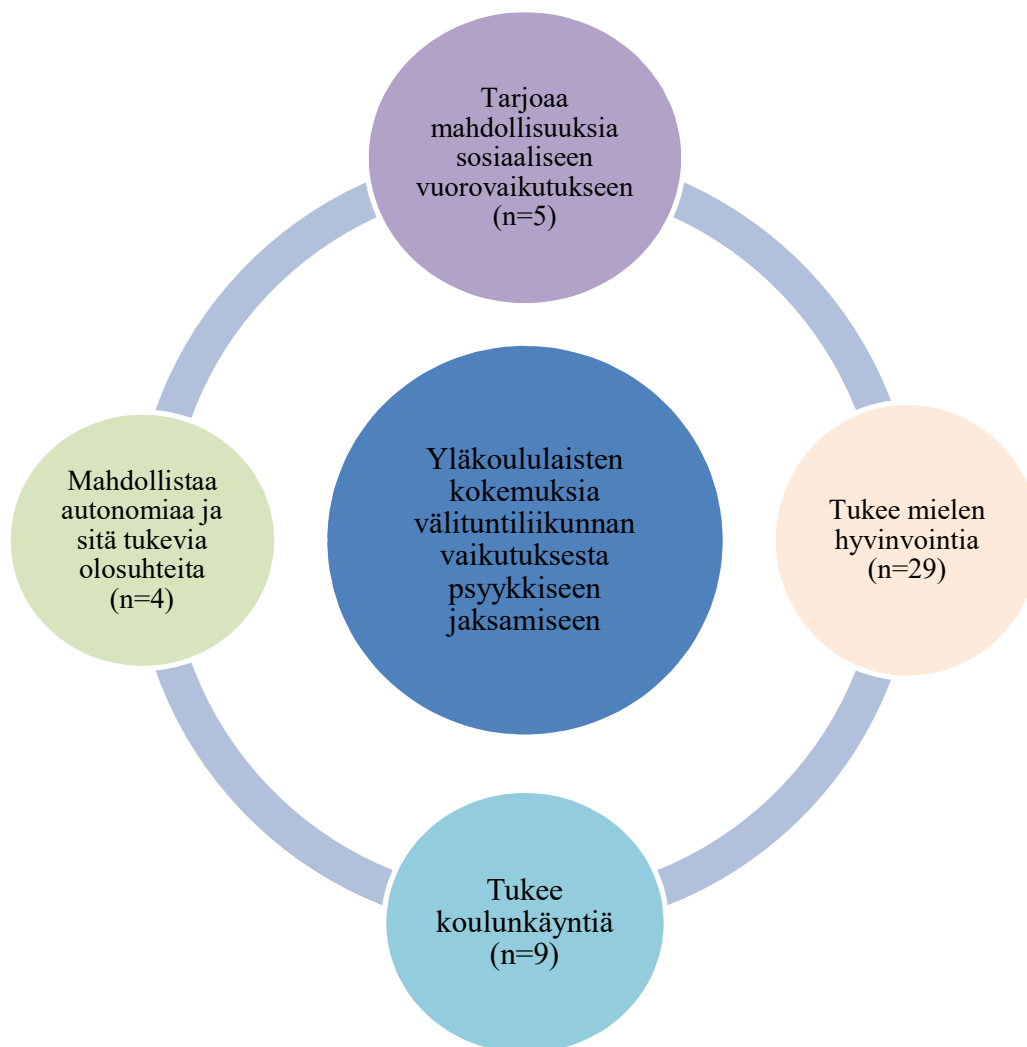
Poika 1 piti tärkeänä, että Sportta-välitunti tarjoaa mahdollisuuden tehdä jotakin järkevää. Hän olisikin lyhyiden välituntien sijaan kaivannut koulupäivään toisen Sportta-välitunnin, jotta välitunneilla ehtisi paremmin tehdä jotakin järkevää.

Välitunnit. Lyhyet 10–15 minuutin ovat tylsiä ja juuri sen mittaisia ettei kerkeä kuitenkaan tekemään mitään järkevää. Ja tämän takia koululaiset vetkuttelevat jatkuvasti käytävillä eivätkä halua lähteä ulos. Yhtenä isona plussana on ollut sportta-välitunti, joka on kerran päivässä 25 minuuttia. Silloin on monia erilaisia aktiviteettejä, kuten shakki/darts-luokka, hiljainen luokka, matikkapaja ja liikuntasali. Näistä välitunneista suurinosa pitää, koska silloin kerkeää tehdä jotain järkeväkin. -- Omasta mielestäni hyvä ratkaisu välitunteihin olisi, että olisi vaikka kaksi sporttaa ja loput välitunnit siirtymävälitunteja, jolloin maksimoitaisiin, että välitunneilla kerkeäisi tekemään jotain järkevää. (P1)

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää yläkoululaisten kokemuksia välituntiliikunnan vaikutuksesta heidän psyykkiseen jaksamiseensa. Yläkoululaiset kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa tukemalla mielen hyvinvointia, tukemalla koulunkäyntiä, tarjoamalla mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä mahdollistamalla autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita. Selkeästi eniten mainintoja (29) tuli Mielen hyvinvointia -pääluokkaan. Tulosten yhteenveto on esitetty kuviossa 2.



KUVIO 2. Analyysikehys ja pääluokkien saamat maininnat (n) oppilaiden ainekirjoituksissa

Sportta-välitunti. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ainekirjoituksista nousi esille pidemmän kerran päivässä järjestettävän 25 minuutin Sportta-liikuntavälitunnin tärkeä merkitys välitunti liikunnan ja siten myös välituntiliikunnan vaikutusten psyykkiseen jaksamiseen mahdollistajana. Sportta mahdollisti erilaisiin liikunnallisiin aktiviteetteihin ja muuhun toimintaan osallistumisen erilaisilla Sportta-pisteillä sekä sisätiloissa että ulkona. Pidemmän välitunnin järjestäminen jokaisena koulupäivänä sekä sisätilojen ja ulkoympäristön hyödyntäminen välitunneilla ovatkin välituntitoiminnan aktivoimisen keinoja (Ahtonen ym. 2017, 19–20). Välituntiliikunnasta vastaava opettaja toikin esille, että Sportta-välitunti perustettiin, jotta oppilaiden koulupäiviin saataisiin liikuntaa ja oppilaat saisivat mukavaa tekemistä tai pidemmän lepo hetken koulupäivän keskelle.

Sekä yläkoululaiset että välituntiliikunnasta vastaava opettaja toivat esille oppilaiden roolin välituntitoiminnan järjestämisessä: he kertoivat kahdeksasluokkalaisista välkyistä eli välituntiliikuttajista koostuvan koulun Sportan ryhmän järjestävän opettajan tuella toimintapisteitä ja eri pallopeilien turnauksia, hoitavan välinelainausta sekä suunnittelevan aktiviteetteja. Välituntiliikunnan avulla koulupäivän liikunnallistamiseen kuuluukin oppilaiden omaehtoisen ja omista kiinnostuksen kohteista lähtevän liikunnan lisääminen (Asanti 2013, 629–630). Välituntien aktivoimisen tulisi olla myös suunnitelmallista ja vakiintunutta, jotta aktiivisista välitunneista saataisiin osa koulupäivän rakennetta (Ahtonen ym. 2017, 19–20), ja myös oppilaat on tärkeää ottaa mukaan välituntiliikunnan suunnitteluun (Kokko & Hämylä 2015, 95; Tammelin ym. 2013, 75). Tähän luultavasti tutkimuskoulussakin pyrittiin kouluttamalla kahdeksasluokkalaisia välkyiksi ja järjestämällä säännöllisesti Sportan ryhmän kokouksia, joihin osallistuivat välkyt sekä välituntiliikunnasta vastaava opettaja. Yksi välituntitoiminnan aktivoimisen keino onkin oppilaiden kouluttaminen välituntiliikunnan vertaisohjaajiksi, tälle toiminnalle viikkoaikataulun ja lukukauden aikataulun tekeminen sekä vertaisohjaajille ohjaavan opettajan valitseminen (Ahtonen ym. 2017, 19–21).

Välituntiliikunta ja psyykinen jaksaminen. Kaikissa oppilaiden ainekirjoituksissa (6) pohdittiin mielen hyvinvointiin liittyviä asioita, joten oppilaat kokivat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa pääasiassa tukemalla mielen hyvinvointia. Tämä on mielestäni ymmärrettävää, sillä sana ”henkinen” voi johdatella nuoria pohtimaan ensisijaisesti mieleen liittyviä asioita. Henkiseen jaksamiseen voi olla helpompi ja konkreettisempi liittää suoraan esimerkiksi mielialaan liittyviä asioita kuin vaikkapa oppilaiden myös käsittelemiä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, koulunkäyntiin tai autonomiaan liittyviä asioita. Näiden muiden asioiden yhteys psyykkiseen jaksamiseen ei välttämättä tunnu yhtä selkeältä, vaan yhteyden huomaaminen saattaa vaatia nuorilta enemmän pohdintaa.

Välituntiliikunta vaikutti oppilaiden kokemusten mukaan mielen hyvinvointiin tarjoamalla mielihyvää. Se sai aikaan hyvää mieltä ja tunteen liikunnan hyödyllisyydestä sekä tarjosi mahdollisuuden hauskanpitoon ja mielekkääseen tekemiseen. Liikunta voikin saada aikaan välitöntä mielihyvää (Nupponen 1994, 80; Ojanen 1999, 8–9) ja huippuelämyksiä (Ojanen 1999, 8–9) sekä vaikuttaa myönteisesti mielialaan (Ojanen & Liukkonen 2013, 236; Reed & Ones 2006; Thayer 2001) jopa pitkäkestoisesti (Buckworth & Dishman 2002; Reed & Buck 2009; Schuch ym. 2011). Liikunnan

harrastaminen ei ole mukavaa tai palkitsevaa, jos se ei hyödytä liikkujaa itseään (Ojanen 2009, 156), joten ymmärrettävästi nuoret kokivat tunteen liikunnan hyödyllisyydestä tärkeäksi asiaksi myös psyykkisen jaksamisen kannalta. On myös tärkeää, että nuori itse nauttii harrastamastaan liikunnasta ja että nuoren jokaiseen päivään mahtuisi jotain hauskaa ja virkistävää tekemistä (Erkko & Hannukkala 2013, 33–34), joten mielestäni on hieno asia, että nuoret kokivat välituntiliikunnan tarjoavan mahdollisuuksia mielekkääseen tekemiseen ja hauskanpitoon. Välituntiliikunnasta vastaava opettaja kertoi vastauksissaan, että Sportan avulla oppilaiden ajateltiin saavan mukavaa tekemistä koulupäivän keskelle, joten mielekkään tekemisen tarjoaminen oppilaille oli myös yksi Sportan tavoitteista. Myös Kytölän (2016) tutkielman tulosten mukaan välituntiliikunta tarjosi oppilaille mielekästä tekemistä joko yksin tai kavereiden kanssa. Harrastukset tuottavat mielihyvää (Erkko & Hannukkala 2013, 33–34), ja harrastus- ja vertaistoiminta voivat olla mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Mielestäni onkin hienoa, että esimerkiksi K-pop-sporttapisteen toiminnasta oli tullut joillekin oppilaille yhteinen harrastus, jota suunniteltiin siirrettäväksi myös vapaa-ajalle.

Mielihyvään liittyvien asioiden lisäksi välituntiliikunta vaikutti oppilaiden mielestä mielen hyvinvointiin säätelemällä vireyttä. Se tarjosi mahdollisuuksia lepoon ja vapautumiseen, lisäsi energiaa, virkisti mieltä sekä ehkäisi väsymystä. Koettu vireys ja sen säilyminen päivän mitaan onkin tiiviissä yhteydessä koettuun hyvinvointiin, sillä vireyden puute voi aiheuttaa esimerkiksi alakuloisuutta ja masentuneisuuden tunnetta sekä paineiden sietokyvyn alentumista (Nupponen 1994, 67). Liikunta voi myös auttaa purkamaan paineita (Ojanen & Liukkonen 2013, 247) ja antaa mahdollisuuden irrottautua kiireisestä aikataulusta ja omistautua itselleen (Nupponen 1994, 80, 82, 86), joten välituntiliikunnan tarjoamat mahdollisuudet lepoon ja vapautumiseen olivat ymmärrettävästi yläkoululaisten mielestä tärkeitä. Myös välituntiliikunnasta vastaava opettaja nosti esille, että Sportta-välitunnin avulla ajateltiin oppilaiden saavan lepo hetken sekä mahdollisuuden purkaa ylimääräistä energiaa ja ”lepuuttaa aivojaan”, joten oppilaiden mahdollisuuksia lepoon ja vapautumiseen myös tavoiteltiin koulussa tietoisesti Sportta-välitunnin avulla. Liiallinen kuormittuneisuus koulussa saattaa johtaa jopa koulu-uupumukseen, joka voi edelleen vaikeuttaa oppimista ja vaikuttaa hyvinvointiin ja terveyteen (Kämppi ym. 2012, 10), joten lepo hetkien merkitystä osana koulutyötä ei mielestäni kannata vähätellä. Psyykinen jaksaminen voidaankin ymmärtää myös väsymyksen vastustuskapasiteetiksi (Korpela 2005, 62), joka voi suojata nuoria koulu-uupumukselta

(Salmela-Aro 2011). Väsymys on yhteydessä huonoon koulutyytyväisyyteen esimerkiksi juuri vaikuttamalla jaksamiseen koulutyössä (Savolainen ym. 2011), joten nuorten psyykkisen jaksamisen kannalta on mielestäni erittäin tärkeää, että koulussa saadaan ylläpidettyä riittävän korkeaa vireys-tilaa. Oikein ajoitettu säännöllinen liikunta vähentääkin päiväaikaista väsymystä (Härmä ym. 2011, 86). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempien tutkielmien (Kytölä 2016; Leinonen 2016) tuloksia siitä, että välituntiliikunnalla ja taukoliikunnalla näyttäisi olevan yhteys oppilaiden parempaan vireyteen.

Puolessa (3) ainekirjoituksista nostettiin esille, että välituntiliikunta tukee koulunkäyntiä. Välituntiliikunnan koettiin edistävän koulutyössä jaksamista tukemalla sekä opiskelussa jaksamista että yleisesti läpi koulupäivän jaksamista. Koulutus- ja opiskelumahdollisuudet sekä oppimiskyky ovat nuorten mielenterveyttä tukevia tekijöitä (Karila-Hietala ym. 2014, 17–19), joten on mielestäni tärkeää, että koulussa tarjotaan edellytyksiä jaksamiseen. On mielestäni hienoa huomata, että oppilaat kokivat välituntiliikunnalla olevan merkitystä myös koulutyössä jaksamisen kannalta. Välituntiliikunta voisi olla yksi keino edistää myös esimerkiksi oppilaiden oppimista. Välituntiliikunnan ja koulumenestyksen välillä onkin tutkimuksissa (Pellegrini ym. 1995; Jarret ym. 1998; Cate-rino & Polak 1999; Pellegrini 2002; Barros ym. 2009; Yhdysvaltain terveystalouden laitos 2010, Jaakkolan 2012, 57 mukaan) havaittu positiivinen yhteys, ja erilaisten liikunta-aktiiviteettien mahdollistaminen välitunnin aikana voi parantaa välituntien myönteisiä vaikutuksia akateemiseen oppimiseen (Jaakkola 2012, 57). Edellä mainittujen tutkimusten tuloksista ilmenee, että oppilaiden tarkkaavaisuus, keskittymiskyky, käyttäytyminen, aktiivisuus, rauhallisuus, sopeutuminen kouluun sekä sosiaalisen toiminnan laatu parantuivat välituntiliikunnan ansiosta. On mahdollista, että tämänkin tutkimuksen yläkoululaiset kokivat jaksavansa paremmin opiskella ja olla koulussa esimerkiksi välituntiliikunnan keskittymiskykyä ja vireyttä parantavien vaikutusten sekä sosiaalista vuorovaikutusta edistävien vaikutusten vuoksi. Välituntiliikunnasta vastaava opettaja nosti esille, että Sportta katkaisee päivän hyvin kahtia, jolloin iltapäivän tunnit ovat pidemmän tauon ansiosta rauhallisempia. Kuulostaakin loogiselta, että pidempi tauko ja liikkuminen koulupäivän keskellä auttaa oppilaita jaksamaan opiskella myös iltapäivällä.

Yläkoululaiset kokivat välituntiliikunnan tukevan koulunkäyntiä myös edistämällä kognitiivisia toimintoja. Se tarjosi aikaa prosessoida oppituntien asioita sekä paransi keskittymistä. Jaksaminen

onkin yhteydessä psyykkiseen toimintakykyyn eli kykyyn suoriutua erilaisista älyllistä ja muuta henkistä ponnistelua vaativista tehtävistä, mihin kuuluvat tiedonkäsittelytoiminnot (Ruoppila 2008, 401). Liikunnan on myös todettu vaikuttavan myönteisesti lasten keskittymiskykyyn (Grieco ym. 2009; Kantomaa ym. 2010; Schneider ym. 2009). Oppilaat nostivat esille myös liikunnan puuttumisesta johtuvan väsymyksen ja keskittymisvaikeuksien yhteyden. Nuorella tulee olla sopiva vireystila ja keinoja ylläpitää sitä, jotta hän voisi olla tarkkaavainen (Aro ym. 2004; 150–151, 154), ja väsymys vaikuttaa heti koettuun vireystilaan ja siten myös keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen (Aro ym. 2004, 150–151, 154). Tulokset tukevat aiempien tutkielmien tuloksia siitä, että välituntiliikunta näyttäisi vaikuttavan myönteisesti oppilaiden keskittymiseen (Kytölä 2016; Leinonen 2016; Snell 2016).

Samoin puolella (3) ainekirjoituksista koettiin välituntiliikunnan tarjoavan mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Se mahdollisti ryhmään kuulumisen sekä vuorovaikutuksen kavereiden kanssa. Esimerkiksi kyky tyydyttäviin ihmissuhteisiin, sosiaalinen pääoma sekä ystävien tarjoama sosiaalinen tuki ovatkin nuoren mielenterveyttä suojaavia tekijöitä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Ryffin (2014) psyykkisen hyvinvoinnin mallin mukaan myönteiset ihmissuhteet ovat yksi psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuuksista kuvaten yhteyden syvyyttä suhteissa merkittäviin ihmisiin. Sosiaalista tukea antava vuorovaikutus on myös yksi jaksamisen strategioista ja koostuu sosiaalisen tuen antamisesta ja saamisesta tärkeiltä ihmisiltä (Maddi 2013, 7–9). Myös aiempien tutkimusten mukaan toimivat vertaissuhteet edistävät oppilaiden jaksamista ja kouluun kiinnittymistä (Furrer & Skinner 2003; Kiuru ym. 2008; Osterman 2000). Vuorovaikutus kavereiden kanssa voikin ymmärrettävästi olla hyvin tärkeä asia yläkoululaisten psyykkisen jaksamisen kannalta. Esimerkiksi Savijoen (2016) tutkielmassa yläkoululaiset tytöt kokivat kavereiden kanssa juttelun välituntisin tärkeämmäksi kuin liikunnan harrastamisen. Myös tässä tutkimuksessa välituntiliikunnasta vastaava opettaja nosti esille, että hänen mielestään mahdollisuus jutella kavereiden kanssa Sportta-välituntin aikana lisää oppilaiden henkistä jaksamista. Sosiaalisuus vaikuttaisi siis olevan yläkoululaisille tärkeä asia välituntisin, joten välituntiliikunnankin kannalta olisi todennäköisesti tärkeää, että se mahdollistaisi sosiaalisen yhdessäolon kavereiden kanssa.

Lapset ja nuoret suuntautuvat kohti sellaisia ryhmiä, joissa vallitsee myönteinen keskinäinen riippuvuus, ja liikunta voi olla asia, jonka ympärille tällainen ryhmä muodostuu (Syväoja ym. 2012,

21). Tätä kautta liikunta voi vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi tarjoamalla yhteisöllisyyden (Ojanen 1999; 8–9) ja tiettyyn ryhmään kuulumisen kokemuksia (Ojanen & Liukkonen 2013, 247). Näin näyttikin olevan myös tässä tutkimuksessa, sillä koulun Sportan ryhmä sekä K-pop-tanssiryhmä tarjosivat oppilaille ryhmiä, joihin kuulua. Myös Kytölän (2016) tutkimuksessa oppilaan liittyivät usein kivaan välituntiin kaverit, joiden kanssa oli heidän mukaansa esimerkiksi kiva leikkiä ja pelata (Kytölä 2016).

Kaksi oppilasta nosti lisäksi esille, että välituntiliikunta tarjoaa autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita. Autonomiaan liittyviä asioita pohdittiin siis ainekirjoituksissa kaikista vähiten esiin nostetuista asioista. Voi olla, että autonomiaan liittyvät asiat eivät ole yhtä konkreettisia kuin esimerkiksi mielen hyvinvointiin liittyvät asiat ja niitä voi olla hankala liittää psyykkiseen jaksamiseen. Välituntiliikunta mahdollisti autonomiaa tarjoamalla päätöksentekomahdollisuuksia sekä valinnanvapautta. Lisäksi välituntiliikunnan koettiin tarjoavan mahdollisuuden omatoimiselle liikkumiselle. Vaikutusmahdollisuuksien tarjoaminen nuorille voikin tukea heidän mielenterveyttään (Karila-Hietala ym. 2014, 19), ja autonomia on yksi Ryffin (2014) psyykkisen hyvinvoinnin mallin ulottuvuuksista. Ei siis ole ihme, että oppilaat nostivat esille väituntiliikuntaan liittyvien päätöksentekomahdollisuuksien sekä valinnanvapauden tehdä välitunnilla mitä haluaa merkityksen psyykkisen jaksamisensa kannalta, vaikka kovin moni oppilas ei näitä asioita pohtinutkaan. Koulun liikuntaa suunnitellessaan oppilaat saavat tilaisuuden osallistua kouluyhteisön asioiden hoitamiseen sekä ohjaukokemuksia välituntiliikunnan järjestämisestä vertaisilleen (Tammelin ym. 2013, 76), mikä mahdollistui tutkimuskoulussa koulun Sportan ryhmän päättäessä Sportta-välitunnin asioista ja järjestäessä välituntiiikuntaa. Omaehtoisuus voi olla tärkeää psyykkisen hyvinvoinnin kannalta (Ojanen 2009, 156), joten on mielestäni ymmärrettävää, että oppilaiden ainekirjoituksista nousi esille mahdollisuuden omatoimiselle liikkumiselle merkitys. Myös Kytölän (2016) tutkielman tulosten mukaan välitunti näytti tuovan oppilaille vapauden tunnetta. Luovuus voi tuoda mielihyvää (Erkko & Hannukkala 2013, 33–34) ja mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen suojata mielenterveyttä (Karila-Hietala ym. 2014, 19). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi oppilaiden ainekirjoituksissa useampaan kertaan mainittu K-pop-sporttapiste, jossa opeteltiin korealaiden kappaleiden tanssikoreografioita, oli osoitus siitä, että oppilaat voivat keksiä luovia tapoja liikkua, jos heille annetaan siihen mahdollisuus.

Oli mielenkiintoista, että yläkoululaiset eivät tuoneet ainekirjoituksissaan lainkaan esille välituntiliikunnan yhteyttä stressiin, sillä psyykinen jaksaminen voidaan määritellä opituiksi asenteiksi ja taidoiksi, jotka auttavat muuttamaan stressaavat olosuhteet mahdollisista katastrofeista kasvun mahdollisuuksiksi, jotka puolestaan ylläpitävät ja edistävät suorittamista ja terveyttä (Maddi 2013, 1). Jaksaminen voidaan määritellä myös sisukkuudeksi eli voimaksi tai ominaisuudeksi sietää tai vastustaa stressiä (Korpela 2005, 61–62). Koska stressi on niin läheisesti yhteydessä psyykkiseen jaksamiseen (Maddi 2013, 1; Korpela 2005, 61–62) ja myös lapsuudessa ja nuoruudessa koetaan stressiä (Erkko & Hannukkala 2015, 131), olisi kuvitellut, että edes osa yläkoululaisista olisi nostanut kirjoitelmissaan esille välituntiliikunnan ja stressin välisen yhteyden.

Liikunta voi suojata stressin kuormittavuudelta, ja liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin välinen yhteys saattaa perustua ainakin osittain lievempään stressireaktioon (Martikainen 2013, 19, 21). Myönteinen stressitaso puolestaan voi parantaa esimerkiksi yksilön suoriutumista, vireystilaa, tarkkaavaisuutta, keskittymis- ja suorituskykyä, itsensä ylittämistä ja tätä kautta myös kehittymistä (Karila- Hietala ym. 2014, 143; Karvonen 2009, 122; Katajainen ym. 2012, 35–36). On siis mahdollista, että välituntiliikunnan myönteiset vaikutukset esimerkiksi yläkoululaisten vireyteen, mielialaan ja kognitiivisiin toimintoihin osaltaan suojasivat heitä myös liialta stressiltä. Voi olla, että tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli osittain liikunnankin ansiosta sopiva stressitaso, jolloin he eivät kokeneet olevansa stressaantuneita eivätkä siten pohtineet stressiin liittyviä asioita kirjoitelmissaan. Välituntiliikunnan tarjoamat mahdollisuudet lepoon ja vapautumiseen saattoivat osaltaan ehkäistä myös oppilaiden stressiä, sillä liikunta voi auttaa purkamaan paineita (Ojanen & Liukkonen 2013, 247), antaa mahdollisuuden irrottautua kiireisestä aikataulusta ja omistautua itselleen sekä lisätä stressin sietokykyä (Nupponen 1994, 80, 82, 86). Fyysiset aktiviteetit onkin yksi lasten ja nuorten stressiin liittyvän selviytymiskäyttäytymisen muodoista (Compas ym. 2001). Toisaalta stressi voi olla yläkoululaisille myös osittain abstrakti ja hankala käsite, eivätkä he välttämättä osanneet ajatella, että liikunnalla voisi olla vaikutuksia myös stressiin.

Vaikka oppilaiden kokemuksista löytyi paljon yhtäläisyyksiä, kuten mielen hyvinvointiin liittyvien asioiden pohtiminen kaikissa ainekirjoituksissa, kukin ainekirjoituksen kirjoittaneista yläkoululaisista painotti kokemuksistaan kertoessaan hieman eri asioita ja piti tiettyjä asioita tärkeinä. Lisäksi

osa oppilaista nosti myös esille uusia näkökulmia, joita ei pohdittu lainkaan kenenkään muun oppilaan ainekirjoituksessa. Hyvinvointi merkitsee erilaisia asioita eri ihmisille ja koostuu itselle tärkeistä asioista (Karila-Hietala ym. 2014, 10, 11), joten on mielestäni ymmärrettävää, että myös psyykkisen jaksamisen kannalta tietyt asiat ovat kullekin yksilölle tärkeitä. Tässä tutkielmassa käyttämäni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteena on tavoittaa koko kokemuksen rakenne eli ne tekijät, jotka tekevät kokemuksesta sen mitä se on erotuksena muista kokemuksista (Latomaa 2005, 46–47, 49). Ei voidakaan siis arvottaa sitä, mitkä oppilaiden kokemukset ovat tärkeämpiä tai parempia kuin toiset, vaan kaikki oppilaiden yksilöinä esiin nostavat näkökulmat ovat merkityksellisiä. On mielestäni hyvä, jos nuori tunnistaa itse, millä tavoin liikunta voi vaikuttaa juuri hänen omaan psyykkiseen jaksamiseensa. Tätä kautta nuori voi saada välituntiliikunnasta ja yleisestikin liikunnasta keinon tukea omaa psyykkistä jaksamistaan.

Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan siis päätellä, että välituntiliikunta saattaa edistää yläkoulu-
laisten psyykkistä jaksamista erityisesti tukemalla mielen hyvinvointia. Lisäksi riippuu kunkin oppilaan henkilökohtaisista kokemuksista, mitä välituntiliikunnan vaikutuksia hän pitää tärkeimpinä oman psyykkisen jaksamisensa kannalta.

8.2 Tutkimuksen menetelmällinen ja eettinen pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus. Koska laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita varsin erilaisia perinteitä, sen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä kysymyksissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa yleensä validiteetin (tutkitaan sitä, mitä on luvattu) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsitteiden avulla. Näiden käsitteiden käyttöä voidaan kuitenkin laadullisen tutkimuksen piirissä kritisoida siitä syystä, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja vastaavat määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Monien tutkijoiden käyttämät kriteerit ja niistä käytetyt erilaiset termit perustuvat Lincolnin ja Guban esittämiin kriteereihin, joihin kuuluvat uskottavuus (engl. *credibility*), siirrettävyys (engl. *transferability*), riippuvuus (engl. *dependability*) ja vahvistettavuus (engl. *confirmability*) (Lincoln & Guba 1985, Tuomen & Sarajärven 2009, 137–139 mukaan). Tarkastelen tässä tutkimuksen luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (1998) esittämien kriteerien avulla, minkä lisäksi tuon tarkasteluun myös muiden

tutkijoiden näkökulmia aiheeseen. Eskola ja Suoranta (1998, 211–212) käyttävät edellä mainituista käsitteistä termejä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

Uskottavuus kuvaa sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tähän pyrin parhaani mukaan tarkan aineiston analyysin avulla, ja tätä analyysia pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti luvussa viisi. Luin aineiston läpi useaan kertaan, toteutin huolellisesti kaikki analyysissa käyttämäni aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ja tarkistin tekemäni analyysin useaan kertaan. Pidin myös välillä analyysista pidempiä parinkin viikon taukoja voidakseni katsoa aineistoa uusin silmin, minkä johdosta esimerkiksi tekemäni luokittelu muokkautui useaan kertaan ennen lopullisten luokkien muodostumista. Sain lisäksi tukea tulkinnoilleni ja uutta näkökulmaa tulkintojen tekemiseen tutkielmani ohjaajalta, eräältä toiselta lehtorilta sekä graduseminaariryhmäni muilta opiskelijoilta, joten aineiston analyysi ei perustunut pelkästään omiin tulkintoihini. Vaikka kaksi tutkijaa ei siis luokitellutkaan koko aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142), sain luokitteluun ja tulkintojen tekemiseen myös muiden ihmisten näkökulmia. Tutkimuksen uskottavuutta olisi voinut vielä lisäksi lisätä se, että tutkimuksen tiedonantajat olisivat arvioineet tulosten ja johtopäätösten osuvuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Olin voinut esimerkiksi lähettää tutkielmani esitarkastusversion sähköpostilla äidinkielenopettajalle, joka olisi voinut välittää sen oppilaille. Näin äidinkielenopettaja ja oppilaat olisivat voineet kommentoida tutkielmani tuloksia ennen sen valmistumista.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös tutkimukseen osallistuneiden riittävä kuvaus ja arvio kerätyn aineiston totuudenmukaisuudesta (Parkkila ym. 2000, Tuomen & Sarajärven 2009, 138 mukaan). Kuvaankin luvussa viisi tutkimukseeni osallistuneita oppilaita, jotka valitsin harkitusti ja tarkoitukseen sopivasti niin, että tutkittavilla olisi kokemusta välituntiliikunnasta ja he tietäisivät siten tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Liikkuva koulu -hankkeessa mukana oleva koulu, jossa välitunnilla liikkumisen mahdollisuuksia oli lisätty pidemmän liikuntavälitunnin avulla, soveltui myös mielestäni hyvin välituntiliikunnan tutkimisen kontekstiksi. Tutkittavien joukossa oli vain yksi poika ja loput olivat tyttöjä, sillä muita halukkaita poikia osallistumaan tutkimukseen ei löytynyt. Tutkimuksen uskottavuutta olisikin voinut lisätä se, että tutkimukseen olisi saatu lisää myös poikien näkökulmaa aiheeseen.

Tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että kuvaan luvussa viisi tutkimuksen toteuttamisen ja tulokset mahdollisimman tarkasti ja olen ottanut tulosten esittelyyn mukaan myös suoria lainauksia aineistosta. Mielestäni otsikon pohjalta kirjoitettavat ainekirjoitukset sopivat hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä yläkoululaiset saivat vapaasti ja ilman liikaa ohjailua kirjoittaa omista kokemuksistaan ilman ulkopuolisen tutkijan läsnäoloa. Ainekirjoituksia aineistonkeruumenetelmänä käytettäessä tutkittavien kirjalliset kyvyt ja ikä voivat tosin muodostua kynnyksikysymyksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84), ja kaikille ei välttämättä olekaan helppo ilmaista itseään kirjallisesti. Mielestäni tämä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa muodostunut ongelmaksi. Koska sivurajoitusta ei ollut, oppilaiden ainekirjoitukset olivat jonkin verran eripituisia, jolloin joidenkin oppilaiden ääni saattoi päästä paremmin kuuluville kuin toisten. Kuitenkin sain kaikkien tutkittavien kirjoitelmista vastauksia tutkimuskysymykseen. Siitä ei voi olla varma, miten totuudenmukaisesti yläkoululaiset kirjoittivat omista kokemuksistaan. Ainekirjoitukset tosin kirjoitettiin äidinkielen tunnilla opetukseen kuuluvana tehtävänä, minkä luulisi lisänneen oppilaiden panostusta kirjoittamiseen.

Analyysissä käyttämäni laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi mielestäni hyvin tähän tutkimukseen, sillä sen avulla pystyin järjestämään aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108) sekä kuvaamaan aineistoa yksityiskohtaisesti (Schreier 2012, 105–106). Sisällönanalyysi on kuitenkin aineistoa tiivistävä menetelmä, joten sen avulla ei pystytä kuvaamaan aineiston koko merkitystä kaikista näkökulmista, ja tutkimuskysymys määrittääkin näkökulman, josta aineistoa tarkastellaan (Schreier 2012, 3-8). On siis mahdollista, että tarkasta analyysistä huolimatta aineistoa tiivistettäessä joitakin näkökulmia jäi huomioimatta, vaikka pyrittäisiinkin siihen, ettei aineiston sisältämää tietoa kadoteta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Laadullisessa tutkimuksessa ja erityisesti aineistolähtöisessä tutkimuksessa tiedostetaan ongelmaksi se, pystyykö tutkija hallitsemaan, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ongelma pyritään ratkaisemaan niin, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja suhtautuu niihin tietoisesti tehdessään analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Kirjoitinkin oman esiymmärrykseni auki luvussa viisi ja pyrin analyysia tehdessäni siihen, etteivät aiemmat käsitykseni aiheesta vaikuttaisi analyysin tekemiseen. Toki on tiedostettava

se, että tutkijan tekemät tulkinnat ovat aina henkilökohtaisia eikä välttämättä voi olla varma siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut.

Siirrettävyys kuvaa tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, joka on mahdollista tietyn ehdoin. Yleistykset eivät kuitenkaan ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen mahdollisia. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Tiedostankin, että koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta ja varsinkin pienestä aineistosta, tuloksia ei voi yleistää perusjoukkoa koskeviksi. Laadullisessa tutkimuksessa ei toisaalta pyritäkään määrällisen tutkimuksen tapaan tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86), vaan saamaan tutkittavasta ilmiöstä syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa (Patton 2002, 14), mihin itsekkin pyrin tässä tutkielmassa. Tulosten pohjalta saadaan kuitenkin kuvaa siitä, miten välituntiliikunta voi mahdollisesti vaikuttaa yläkoululaisten psyykkiseen jaksamiseen, vaikka tuloksia ei voitaisikaan yleistää koskemaan kaikkia yläkouluikäisiä nuoria.

Tutkimuksen siirrettävyyttä olisi kuitenkin voinut vahvistaa suurempi aineiston koko, sillä tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneita yläkoululaisia oli vain seitsemän ja ainekirjoituksia kuusi. Esimerkiksi Snell (2016) käytti tutkielmassaan aineistona 21 kahdeksaluokkalaista ainekirjoituksia, joten hänen aineistonsa oli omaan aineistooni verrattuna selvästi suurempi. Tiedostankin pienen aineistokoon tutkielmani heikkoudeksi, sillä useampi tutkittava olisi voinut mahdollistaa uusia näkökulmia tai jo saadut tulokset olisivat voineet saada lisää vahvistusta. Koska en saanut samasta koulusta enempää tutkittavia yrityksistäni huolimatta, olisi lisätutkittavien hankkiminen jostakin toisesta koulusta voinut olla yksi vaihtoehto kasvattaa aineistokokoa. Toisaalta pieni määrä tutkittavia mahdollisti aineiston yksityiskohtaisen ja syvällisen analyysin ja kuvauksen, jolloin tärkeitä näkökulmia ei ehkä niin helposti jäänyt huomaamatta. Pyrin lisäksi tulosten yleisen kuvauksen lisäksi kuvaamaan kunkin seitsemän yläkoululaisten henkilökohtaisia kokemuksia ja siten hyödyntämään aineistoani mahdollisimman syvällisesti ja monipuolisesti. Oli mielestäni myös hyvä, että sain tutkittavia sekä seitsemäs-, kahdeksas- että yhdeksäsluokkalaisista, jolloin aineisto ei rajoittunut vain yhden luokka-asteen oppilaisiin.

Tutkimuksen tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Niiranen 1990, Tynjälä 1991, Tuomen & Sarajärven 2009, 138 mukaan). Tämän tutkimuksen tulokset ovat todennäköisesti parhaiten siirrettävissä koskemaan

sellaisia yläkoululaisia, jotka liikkuvat aktiivisesti välitunnilla ja pitävät siitä, kuten tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret. Tutkimus toteutettiin Liikkuva koulu -hankkeeseen osallistuvassa yläkoulussa, jossa välituntiliikunnan mahdollisuuksia oli lisätty pidemmän liikuntavälitunnin avulla, joten todennäköisesti tutkimuksen tulokset ovat parhaiten siirrettävissä vastaavaan kontekstiin.

Varmuutta lisätään tutkimukseen ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset (Eskola & Suoranta 1998, 212) sekä erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät ja tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tynjälä 1991, Tuomen & Sarajärven 2009, 138 mukaan). Tutkimuksen varmuutta lisää se, että pohdin omia ennakkokäsityksiäni tutkittavasta aiheesta sekä kuvaan omaa esiyymmärrystäni mahdollisimman tarkasti osana tätä tutkimusraporttia. Tutkimuksen varmuutta lisää myös se, että tutkimus on toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjaavin periaattein (Parkkila ym. 2000, Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan). Tähän pyrin tässä tutkielmassa parhaani mukaan ja kuvaan luvussa viisi, miten toteutin tutkimuksen. Tutkimuksen toteutuksen aikana tapahtui sellainen muutos, että toinen äidinkielenopettaja, joka oli kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen, ei lähtenytkään tutkimukseen mukaan. Tästä syystä sain vähemmän tutkittavia oppilaita kuin olin etukäteen ajatellut, mutta osoittautui, että sain siitä huolimatta riittävän kokoisen aineiston. Lisäksi päädyin täydentämään tutkimuksen tuloksia ottamalla mukaan myös välituntiliikunnasta vastaavan opettajan näkökulman. Tutkimuksen varmuuteen liittyy myös se, että ulkopuolinen henkilö tarkastaa tutkimusprosessin toteutumisen (Niiranen 1990, Tuomen & Sarajärven 2009, 138 mukaan). Tässä tutkielmassa sain tutkimuksen toteuttamisesta palautetta useaan kertaan tutkielmani ohjaajalta, minkä lisäksi myös graduseminaariryhmäni opiskelijat lukivat työtäni ja antoivat siitä palautetta. Lisäksi tutkielman esitarkastuksessa ja lopullisessa tarkastuksessa myös yksi ulkopuolinen arvioija perehtyi työhön ja antoi siitä palautetta, minkä katson lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Vahvistuvuus taas kuvaa sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Vahvistuvuutta tarkasteltaessa myös varmistutaan erilaisin tekniikoin tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta (Tynjälä 1991, Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan). Pyrin tutkimukseni tuloksia pohtiessani vertailemaan niitä mahdollisimman monipuolisesti aiempiin tutkimuksiin. Tutkielmani tulokset vahvistivatkin aiempien

tutkielmien (Huuskonen 2014; Kytölä 2016; Leinonen 2016; Snell 2016) tuloksia siitä, että välituntiliikunta voi vaikuttaa eri tavoin myönteisesti oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen. Muiden tutkimusten tuloksiin vertailua hankaloittaa se, että kyseistä aihetta ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Toisaalta pyrin tässä tutkimuksessa tuomaan esiin uutta tietoa välituntiliikunnan yhteydestä yläkoulaisten psyykkiseen jaksamiseen. Vahvistuvuutta parantaa myös se, että ulkopuolinen henkilö arvioi tutkimuksen tuokset eli esimerkiksi aineiston, löydökset ja tulkinnot (Niiranen 1990, Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan). Tässä tutkielmassa näitä asioita arvioivat sekä tutkielmani ohjaaja, gradusminaariryhmäni muut opiskelijat että tutkielmani toinen tarkastaja. Vahvistuvuuteen liittyy myös tehtyjen ratkaisujen ja päättelyn oikeutus eli ratkaisujen esittäminen niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan sitä (Parkkila ym. 2000, Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan). Pyrinkin läpi koko tutkimusraportin tuomaan lukijalle omaa päättelyäni mahdollisimman seikkaperäisesti esiin tarkan kuvauksen avulla.

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tehdä tutkimuksensa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Käytinkin tutkimuksen tekemiseen paljon aikaa, etenin mielestäni riittävän rauhallisesti ja pyrin pohtimaan asioita syvällisesti. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä myös triangulaation eli tutkimusmenetelmien yhteiskäytön avulla. Tutkimuksessa siis yhdistellään erilaisia metodeja, tutkijoita, tiedonlähteitä tai teorioita, jolloin tutkija ei voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142–149.) Tässä tutkimuksessa keräsin tietoa yläkoululaisten lisäksi myös välituntiliikuntaa vastaavalta opettajalta, joten hyödynsin eri tiedonlähteitä. Lisäksi käytin kahta eri aineistonkeruumenetelmää eli sekä oppilaiden ainekirjoituksia että välituntiliikunnasta vastaavan opettajan kirjallisia vastauksia avoimiin kysymyksiin.

Luotettavuuden pohdintaan kuuluu myös käytetyn kirjallisuuden ja sen relevanttiuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 159). Pyrin käyttämään tutkimukseni teoriaosiossa mahdollisimman tuoreita lähteitä, mahdollisimman paljon kansainvälisiä lähteitä sekä alkuperäislähteitä aina kun se oli mahdollista. Käytin myös parhaani mukaan tieteellisiä tutkimusartikkeleita sekä tunnettua ja luotettavaa lähdekirjallisuutta, jotta lähdekirjallisuus pysyisi mahdollisimman korkeatasoisena. Välillä jouduin tosin turvautumaan esimerkiksi opinnäytetöihin, jos aiheesta ei löytynyt muuta kirjallisuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 259.)

Tutkimuksen eettisyys. 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 ym. 2009, 125–126.) Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus suoritetaan hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6), minkä vuoksi pyrin tässäkin tutkimuksessa noudattamaan parhaalla mahdollisella tavalla hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012) määrittelee hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdiksi muun muassa rehellisyyden, yleisen huolellisuuden ja tutkimustyön tarkkuuden, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, tutkimuksen suunnittelun, toteuttamisen, raportoimisen sekä siinä syntyneiden tietoaineistojen tallentamisen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla, muiden tutkijoiden työn ja saavutuksien kunnioittamisen sekä tarvittavien tutkimuslupien hankkimisen.

Tutkimuksessani hankin tarvittavat tutkimusluvut sekä tutkittavilta yläkoululaisilta ja heidän huoltajiltaan (liite 3) että välituntiliikunnasta vastaavalta opettajalta (liite 4). Mielestäni myös tutkimusmenetelmäni olivat eettisesti kestäviä, sillä yläkoululaiset saivat ainekirjoituksissaan ja välituntiliikunnasta vastaava opettaja avointen kysymysten vastauksissaan tuoda vapaasti esille omia kokemuksiaan ja mielipiteitään. Heitä ei siis painostettu kertomaan sellaisia asioita, joista he eivät halunneet kertoa. Pyrin myös suunnittelemaan, toteuttamaan ja raportoimaan tutkimukseni perusteellisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Raportoin tutkimusprosessini ja tutkimukseni tulokset sekä arvioin niitä niin rehellisesti, tarkasti, huolellisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti kuin pystyin. Pyrin myös parhaani mukaan kunnioittamaan muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia viittaamalla heidän tutkimuksiinsa asianmukaisesti. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Tutkimuksessani sitouduin myös noudattamaan ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eettisiä periaatteita eli kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta, välttämään tutkittavien vahingoittamista henkisesti, taloudellisesti tai sosiaalisesti sekä noudattamaan yksityisyyden ja tietosuojan periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4). Tutkimukseen osallistuminen perustui

tutkittavien vapaaehtoiseen suostumukseen ja ilmaisin myös sen, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Vaikka osallistuminen tutkimukseen oli täysin vapaaehtoista, on kuitenkin mahdollista, että osa oppilaista osallistui tutkimukseen esimerkiksi, että he pelkäsivät osallistumattomuuden vaikuttavan äidinkielen numeroonsa. Korostin sitä, että kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Säilytinkin keräämääni tutkimusaineistoa huolellisesti enkä luovuttanut sitä ulkopuolisten käyttöön. Sitouduin myös hävittämään tutkimusaineiston, kun se ei olisi enää tarpeellinen tutkimukseni kannalta. Pyrin myös antamaan tarpeeksi tietoa tutkimuksesta oppilaille ja heidän huoltajilleen infokirjeen (liite 2) sekä välituntiliikunnasta vastaavalle opettajalle sähköpostin välityksellä. Ilmaisin myös sen, että lisätietoja saa aina tarvittaessa kysyä. Pyysin tutkimuslupalomakkeen avulla myös tutkittavien yläkoululaisten huoltajilta suostumukset tutkimukseen osallistumiseen, koska tutkittavat olivat alaikäisiä. (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–11.)

Noudatin myös vaitiolovelvollisuutta enkä vaarantanut tutkittavien yksityisyyden suojaa, vaan raportoin tutkimuksen tulokset niin, ettei yksittäistä oppilasta voitu niistä tunnistaa. Lupasin myös, että oppilaat pysyisivät nimettöminä koko tutkimuksen ajan, mistä huolimatta kaikki oppilaat olivat itse kirjoittaneet nimensä ainekirjoituksiinsa, vaikken vaatinut niitä. Oppilaiden anonymiteetti ei siis täysin toteutunut tässä tutkimuksessa. Koska en tavannut tutkimukseen osallistuneita oppilaita kertaakaan henkilökohtaisesti, en kuitenkaan pystyisi yhdistämään oppilaiden nimiä oikeisiin henkilöihin, koska en tunnistaisi oppilaita. Myös välituntiliikunnasta vastaava opettaja pysyi nimettömänä, vaikka hänen tunnistamisensa olisi tosin periaatteessa mahdollista, jos pystyisi päättämään, missä koulussa tutkimus on tehty. Tutkimuskoulun nimeä en kuitenkaan ole tässä tutkielmassa maininnut.

Toisaalta tutkimuksen eettisyyttä olisi voinut lisätä se, että tutkittavat olisivat tavanneet tutkijan, jonka tutkimukseen osallistuivat, sillä nyt äidinkielenopettaja kirjoitutti oppilaiden ainekirjoitukset ja keräsi tutkimusluvut ohjeideni mukaan ja myös välituntiliikunnasta vastaavaan opettajaan olin yhteydessä pääasiassa sähköpostin välityksellä. Toisaalta pyrin infokirjeissä ja äidinkielenopettajan välityksellä antamaan mahdollisimman tarkat tiedot tutkimuksesta ja minuun oli myös mahdollisuus ottaa yhteyttä halutessaan.

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Itse pidän välituntiliikuntaa merkittävänä asiana koulupäivän liikunnallistamisen ja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämisen kannalta. Vain vajaa kolmasosa 9–15-vuotiaista suomalaislapsista ja -nuorista liikkuu liikuntasuosittelun mukaisesti reippaasti vähintään tunnin päivittäin, joten suurin osa lapsista ja nuorista liikkuu edelleen liian vähän (Kokko & Mehtälä 2016, 15). Erityisen huolestuttavaa on fyysisestä aktiivisuudesta vieraantumisen murrosiässä (Kokko & Hämylä 2015, 5; Lasten ja nuorten liikunta 2014, 9), joten murrosiässä olisikin tärkeää panostaa liikunnan edistämiseen (Kokko & Hämylä 2015, 92). Koska koulussa pystytään tavoittamaan koko ikäluokka, siellä voidaan pyrkiä vaikuttamaan lasten ja nuorten liikkumiseen (Jaakkola 2012, 59). Koulun liikuntatunnit eivät kuitenkaan yksinään riitä tähän, vaan liikuntasuosittelun toteutuminen vaatii monia erilaisia liikkumista lisääviä ja fyysistä passiivisuutta vähentäviä toimenpiteitä sekä koulupäivän aikana että vapaa-ajalla (Tammelin ym. 2013, 74–75). Liikkuvassa koulussa, jollainen tämänkin tutkimuksen koulu oli, on tärkeää oppiminen, oppilaiden osallisuus sekä liikkeen lisääminen ja istumisen vähentäminen (LIKES 2016). Näiden asioiden saavuttamiseen yksi keino on erilaisten mahdollisuuksien tarjoaminen välitunnilla liikkumiseen (Lasten ja nuorten liikunta 2014, 17; LIKES 2016; Pesola 2013, 136; Tammelin ym. 2013, 74), kuten tämän tutkimuksen koulussa olikin tehty pidemmän Sportta-liikuntavälitunnin avulla.

Olisikin mielestäni tärkeää löytää syytä siihen, miksi välituntiliikunnan kehittämiseen kannattaa panostaa. Mielestäni tämän tutkielman tulokset ovat merkittäviä sen kannalta, että ne vahvistivat aiempien tutkielmien (Huuskonen 2014; Kytölä 2016; Leinonen 2016; Snell 2016) tuloksia siitä, että välituntiliikunta voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen. Näenkin liikunnan mahdolliset myönteiset vaikutukset oppilaiden psyykkiseen jaksamiseen asiana, joka voisi olla yksi tärkeä syy oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen myös välitunneilla, sillä esimerkiksi koulussa viihtymisen ja oppimisen kannalta on varmasti tärkeää, että oppilaat jaksavat olla koulussa ja opiskella. Tämä voisi olla yksi näkökulma, josta välituntiliikuntaan panostamista voitaisiin perustella esimerkiksi oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämisen ja fyysisen kunnon kehittämisen lisäksi.

Yläkoululaisten välituntien viettotavat ovat hyvin erilaisia alakoululaisiin verrattuna, sillä alakoululaiset viettävät yläkoululaisista poiketen melkein kaikki välitunnit ulkona, istuvat välitunneilla

vähemmän ja liikkuvat selvästi enemmän kuin yläkoululaiset (Kokko & Mehtälä 2016, 48, 81). Mielestäni tämän tutkimuksen myötä oli kuitenkin ilo huomata, että on myös sellaisia yläkoululaisia, jotka kokevat välituntiliikunnan tärkeäksi asiaksi ja nauttivat siitä. Olisi hienoa, jos esimerkiksi juuri välituntiliikuntamahdollisuuksia kehittämällä saataisiin luotua liikunnan iloa sellaisillekin yläkoululaisille, jotka eivät koe liikuntaa tärkeäksi asiaksi elämässään. Esimerkit Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluilta osoittavat, että toimintakulttuurin muuttaminen on mahdollista myös yläkouluissa (Tammelin ym. 2013, 75).

Psykologiset muuttujat vaikuttavat kaikkein voimakkaimmin nuorten liikuntamotivaatioon ja -aktiivisuuden tarkasteltaessa näihin asioihin vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä (Laakso 2007, 29–30, 57–58). Mielestäni olisikin tärkeää, että myös oppilaat itse tiedostaisivat liikunnan merkityksen myös oman psyykkisen jaksamisensa ja hyvinvointinsa kannalta. Tällöin he voisivat saada liikkumiselle lisää motiiveja ja kokea sen tärkeäksi oman hyvinvointinsa kannalta, mikä voisi edistää myös välituntisin liikkumista. Lasten ja nuorten terveyttä ja hyvinvointia voidaan edistää ja kasvua ja kehitystä tukea korostamalla liikunnallista elämäntapaa (Laakso 2007, 29–30, 57–58), ja laajemmin välitunnilla liikkuminen ja liikkumiseen uusien motiivien löytäminen psyykkisen jaksamisen näkökulmasta voisi edistää myös liikunnallisen elämäntavan omaksumista.

Koska tämä tutkimus on laadullinen ja tutkimuksen aineisto on pieni, tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan perusjoukkoa. Olisikin mielenkiintoista tutkia välituntiliikunnan vaikutusta lasten ja nuorten psyykkiseen jaksamiseen isommalla aineistolla ja myös määrällisin tutkimusmenetelmin, jolloin aiheesta voitaisiin saada luotettavampia ja yleistettävissä olevia tuloksia. Aihetta ei ole tutkittu kovinkaan paljon, joten jatkotutkimus aiheeseen liittyen olisi tästäkin näkökulmasta perusteltua. Tässä tutkimuksessa välituntiliikunta vaikutti oppilaiden kokemusten mukaan psyykkiseen jaksamiseen kaikista eniten tukemalla mielen hyvinvointia. Sitä olisikin mielenkiintoista tutkia lisää, miten ja millaisen välituntiliikunnan avulla voidaan vaikuttaa lasten ja nuorten mielen hyvinvointiin.

Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat pidemmän Sportta-liikuntavälitunnin merkittäväksi asiaksi välituntiliikunnan mahdollistajana ja siten myös tärkeänä psyykkisen jaksamisensa kannalta. Jatkossa voitaisiinkin tutkia sitä, miten pidempi liikuntavälitunti vaikuttaa oppilaiden psyykkiseen

jaksamiseen verrattuna normaalipituiseen välituntiin. Olisi mielenkiintoista saada selville, voidaanko välituntiliikuntaan panostamalla pidemmän liikuntavälitunnin muodossa vaikuttaa myönteisesti oppilaiden jaksamiseen koulussa ja sitä kautta esimerkiksi oppimiseen ja koulumenestykseen.

Tässä tutkimuksessa yläkoululaiset eivät tuoneet ainekirjoituksissaan lainkaan esille välituntiliikunnan yhteyttä stressiin, vaikka psyykkisen jaksaminen ja stressi ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa (Korpela 2005, 61–62; Maddi 2013, 1) ja liikunnan ja psyykkisen hyvinvoinnin välinen yhteys saattaa perustua ainakin osittain lievempään stressireaktioon (Martikainen 2013, 19, 21). Olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, miten välituntiliikunta vaikuttaa lasten ja nuorten kokemaan stressiin. Psykologiset muuttujat vaikuttavat kaikkein voimakkaimmin nuorten liikuntamotivaatioon ja -aktiivisuuteen tarkasteltaessa näihin asioihin vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä (Laakso 2007, 29–30, 57–58), joten myös sitä voitaisiin jatkossa tutkia, miten kokemukset liikunnan vaikutuksesta psyykkiseen jaksamiseen ovat yhteydessä lasten ja nuorten liikuntamotivaatioon ja -aktiivisuuteen. Näin voitaisiin saada selville, voidaanko liikunnan myönteisiä vaikutuksia psyykkiseen jaksamiseen korostamalla edistää lasten ja nuorten liikunnallisen elämäntavan omaksumista.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Hakkarainen, H., Heinonen, O. J., Kannas, L., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lintunen, T., Lähdesmäki, L., Mäenpää, P., Pekkarinen, H., Sääkslahti, A., Stigman, S., Tammelin, T., Telama, R., Vasankari, T. & Vuori, M. 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 P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Ahtonen, T., Blomberg, K., Kallio, J., Kari, J., Karvinen, J., Kelhä, O., Majoinen, P., Norra, J., Nykänen, K., Perttinen, M., Tiusanen, M., Toivonen, K., Turpeinen, S. & Viikari, M. 2017. Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi. Helsinki: Opetushallitus & Jyväskylä: LIKES. Viitattu 10.2.2017. http://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuva_koulu_opas_web.pdf.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Helsinki: Valtion liikunta-neuvosto.
- Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. 2004. Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. (toim.): Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikäisissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–174.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 620–636.
- Bray, S. R. & Born, H. A. 2004. Transition to university and vigorous physical activity: Implications for health and psychological well-being. *Journal of American College Health* 52 (4), 181-188.
- Breslin, G., Gossrau-Breen, D., Gilmore, G., McDonald, L. & Hanna, D. 2012. Physical activity, gender, weight status, and wellbeing in 9- to 11-year-old children: a cross sectional survey. *Journal of Physical Activity & Health* 9 (3), 394–401.
- Buckworth, J. & Dishman, R. K. 2002. *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carskadon, M. A., & Acebo, C. 2002. Regulation of sleepiness in adolescents: update, insights, and speculation. *Sleep* 25 (6), 606-616.

- Carskadon M. A., Harvey K., Duke P., Anders T. F. & Dement W. C. 1980. Pubertal changes in daytime sleepiness. *Sleep* 2, 453–460.
- Castelli, D., Hillman, C., Hirsch, J., Hirsch, A. & Drollette, E. 2011. FIT Kids: Time in target heart zone and cognitive performance. *Preventive Medicine* 52, S55–S59.
- Chaddock, L., Erickson, K., Prakash, R., Kim, J., Voss, M., VanPatter, M., Pontifex, M., Raine, L., Konkel, A., Hillman, C., Cohen, N. & Kramer, A. 2010a. A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Research* 1358, 172–183.
- Chaddock, L., Erickson, K., Prakash, R., VanPatter, M., Voss, M., Pontifex, M., Raine, L., Hillman, C. & Kramer, A. 2010b. Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children. *Developmental Neuroscience* 32, 249–256.
- Chaddock, L., Hillman, C., Buck, S. & Cohen, N. 2011. Aerobic fitness and executive control of relational memory in preadolescent children. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 43 (2), 344–349.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. 2001. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin* 127 (1), 87–127.
- Davidson, R. J. 1998. Affective style and affective disorders: Perspectives from affective neuroscience. *Cognition & Emotion* 12 (3), 307-330.
- Davis, C., Tomporowski, P., McDowell, J., Austin, B., Miller, P., Yanasak, N., Allison, J. & Naglieri, J. 2011. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology* 30 (1), 91–98.
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J., Kerkhof, G. A., & Bögels, S. M. 2010. The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: a meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews* 14 (3), 179-189.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. 2005. Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health* 15 (2), 128-132.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. 1996. The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology* 8 (01), 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1), 136–157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. & Juhnke, C. 1996. The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development* 67 (3), 974-992.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. 1997. The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development* 68 (2), 295-311.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. *Mielenterveys voimaksi*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2015. *Mielenterveys voimaksi*. 3. painos. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fava, G. A., Rafanelli, C., Grandi, S., Conti, S., & Belluardo, P. 1998. Prevention of recurrent depression with cognitive behavioral therapy: preliminary findings. *Archives of General Psychiatry* 55 (9), 816-820.
- Fava, G. A., Ruini, C., Rafanelli, C., Finos, L., Conti, S., & Grandi, S. 2004. Six-year outcome of cognitive behavior therapy for prevention of recurrent depression. *American Journal of Psychiatry* 161 (10), 1872-1876.
- Furrer, C. & Skinner, E. A. 2003. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 148–162.
- Grieco, L., Jowers, E. & Bartholomew, J. 2009. Physically active academic lessons and time on task: the moderating effect of body mass index. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 41 (10), 1921–1926.

- Gunnar, M. 1994. Psychoendocrine studies of temperament and stress in early childhood: Expanding current models. Teoksessa J. E. Bates & T. D. Wachs (toim.) *Temperament; Individual differences at the interface of biology and behavior*. Washington DC: American Psychological Association, 25–38.
- Gurthrie, I. K., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Holmgren, R., Mazsk, P., & Suh, K. 1997. The relations of regulation and emotionality to children's situational empathy-related responding. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 87-108.
- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelein, T. H. 2014. Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health Education Research* 29 (5), 840–852.
- Hillman, C., Kamijo, K. & Scudder, M. 2011. A review of chronic and acute physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during child-hood. *Preventive Medicine* 52, S21–S28.
- Hillman, C., Pontifex, M., Raine, L., Castelli, D., Hall, E. & Kramer, A. 2009. The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience* 159 (3), 1044–1054.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, M., Yang, X. & Telama, R. 2011. Liikkeestä energiaa – työssä jaksaminen ja liikunta. Teoksessa P. Pietikäinen. (toim.) *Työstä, jouta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 69–78.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 101. Joensuun yliopisto.
- Huuskonen, H. 2014. *Fyysisen aktiivisuuden ja työskentelytaitojen yhteydet koulussa 4. luokan oppilailla*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.2.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43528/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201405231798.pdf?sequence=1>.

- Härmä, M., Hublin, C., Kukkonen-Harjula, K., Kronholm, E., Paunio, T., Puttonen, S. & Stenberg, T. 2011. Nukuitko hyvin? Työperäiset unihäiriöt ovat yksilöllisiä. Teoksessa P. Pietikäinen. (toim.) Työstä, jouta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 79–91.
- Härmä, M., & Sallinen, M. 2000. Univaje terveysriskinä. *Duodecim* 116 (20), 2267-2273.
- Jaakkola, T. 2012. Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa T. Kujala, C. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä. (toim.): Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Helsinki: Opetushallitus, 53–63.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. (toim.): Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Viitattu 12.2.2017. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>.
- Kallio, J. & Haapala, H. 2014. Global Summit on the Physical Activity of Children: Vain noin viidennes 13- ja 15-vuotiaista nuorista liikkuu kohtuullisen kuormittavasti tunnin päivittäin. *Liikunta & Tiede* 51 (4), 71–72.
- Kamijo, K., Pontifex, M., O’Leary, K., Scudder, M., Wu, C., Castelli, D. & Hillman, C. 2011. The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children. *Developmental Science* 14, (5) 1046–1058.
- Kantomaa M., Tammelin T., Ebeling H., Taanila A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 30–37.
- Karila-Hietala, R., Wahlberg, K., Heiskanen, T., Stengård, E. & Hannukkala, M. (toim.) 2013. Mielenterveys elämäntaitona. Mielenterveyden ensiapu 1. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Karila-Hietala, R., Wahlberg, K., Heiskanen, T., Stengård, E. & Hannukkala, M. (toim.) 2014. Mielenterveys elämäntaitona. Mielenterveyden ensiapu 1. 2. korjattu painos. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa A–L. Lämsä. (toim.) Mun on paha olla. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–124.

- Katajainen, A., Lipponen K. & Litovaara, A. 2012. Voimaa!: Oman tarinani mahdollisuudet. 2.–5. täydennetty painos. Helsinki: Duodecim.
- Keyes, C. L. 2002. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior* 43, 207-222.
- Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. 1999. Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 51 (2), 106.
- Khoshaba, D. M., & Maddi, S. R. 2004. *HardiTraining: Managing stressful change*. Newport Beach, CA: Hardiness Institute.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. 2008. Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 54 (1), 23–55.
- Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto. Viitattu 9.1.2017. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf.
- Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto. Viitattu 9.1.2017. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf.
- Kokko, S., Mehtälä, A., Villberg, J., Kwok, N. & Hämylä, R. 2016. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutu-aika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto, 10–15. Viitattu 9.1.2017. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf.
- Korpela, K. 2005. Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksessä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1092. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Kuhn, B. R., Mayfield, J. W., & Kuhn, R. H. 1999. Clinical assessment of child and adolescent sleep disturbance. *Journal of Counseling and Development* 77 (3), 359–368.

- Kytölä, R. & Lundberg, L. 2014. Liikunnan vaikutus 6.-luokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.
- Kytölä, R. 2016. *"Parhaalla välitunnilla on kivaa, kun saa tehdä mitä haluaa. Se kuuluu välituntiin – meidän elämään."* – Välituntiliikuntakokemukset ja psyykkinen jaksaminen alakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Viitattu 11.1.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51972/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201611234733.pdf?sequence=1>.
- 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-Koululais-tutkimuksen 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.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. (toim.): Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lasten ja nuorten liikunta. Suomen tilannekatsaus 2014 ja kansainvälinen vertailu. 2014. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus ja Jyväskylän yliopisto. Viitattu 9.1.2017. <https://www.jyu.fi/sport/ReportCard/tilannekatsaus/view>.
- Latomaa, T. 2005 Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 17–88.
- Lazarus, R. S. 1993. Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine* 55 (3), 234-247.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.

- Lee Duckworth, A., Steen, T. A., & Seligman, M. E. 2005. Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology* 1, 629-651.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 163–194.
- Leinonen, A. 2016. X-breikkaamalla keskittymistä oppitunneille? Yläkoululaisten kokemuksia X-breikki -taukoliikuntapelistä ja liikunnan vaikutuksista oppimiseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.2.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49627/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605032407.pdf?sequence=1>.
- LIKES. 2016. Liikkuva koulu. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Viitattu 13.1.2017. <http://www.liikkuvakoulu.fi/liikkuvakoulu>.
- MacDonald, G. 2006. What is mental health? Teoksessa M. Cattan & S. Tilford. (toim.) *Mental Health Promotion: A Lifespan Approach*. Buckingham: Open University Press, 8–32.
- Maddi, S. R. 1987. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. Teoksessa J. P. Opatz (toim.) *Health promotion evaluation*. Stevens Point, WI: National Wellness Institute, 101–115.
- Maddi, S. R. 2002. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 54 (3), 173.
- Maddi, S. R. 2013. *Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. Springer Briefs in Psychology. Dordrecht: Springer.
- Madsen, K., Hicks, K. & Thompson, H. 2011. Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School Health* 81 (8), 462–470.
- Martikainen, S. 2013. Paljon liikkuva lapsi reagoi stressiin lievemmin. *Liikunta & Tiede* 50 (4), 18-21.
- Mercer, P. W., Merritt, S. L., & Cowell, J. M. 1998. Differences in reported sleep need among adolescents. *Journal of Adolescent Health* 23 (5), 259-263.
- Miles M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative data analysis*. (2. painos) California: Sage.
- Mirowsky, J. & Ross, C. E. 2003. *Social causes of psychological distress*. 2. painos. New York: Aldine.

- 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*. New York, NY, US: Oxford University Press, 117–130. Viitattu 6.3.2014. <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199731763.001.0001/oxfordhb-9780199731763-e-6>.
- Morgan, W. 1997. *Physical Activity and Mental Health*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D. & Dumont, M. 1997. Attachment and Joint Problem-Solving Experiences During the Preschool Period. *Social Development* 6 (1), 1-17.
- Nordlund, G., Norberg, H., Lennernäs, M., Gillberg, M. & Pernler, H. 2004. Dygnsrhythmi och skolarbete. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, Nr 74/2004. Umeå 2004.
- Normandeau, S. & Gobeil, A. 1998. A developmental perspective on children's understanding of causal attributions in achievement-related situations. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (3), 611-632.
- Nurminen, R. 1994. *Terveyspsykologian perusteet*. Helsinki: Stakes.
- Ojanen, M. 1999. Liikkuva voi hyvin – hyvinvoiva liikkuu? *Liikunta & Tiede* 1/99, 6–11.
- 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*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–258.
- Osterman, K. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research* 70 (3), 323–367.
- 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* 63, 1393–1398.

- Palovuori, M. 2011. Miten kehittää välituntiympäristöä? – Yläkoululaisten mietteitä oman koulun pihasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu - tutkielma. Viitattu 26.10.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36646/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011090611347.pdf?sequence=1>.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. edition. Thousand Oaks: Sage.
- Paunio, T. & Porkka-Heiskanen, T. 2008. Unen merkitys sairauksien synnyssä. *Duodecim* 124, 695–701.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.): *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy, 115–162.
- Pervin, L. A. 2003. *The Science of Personality*. Second edition. New York: Oxford University Press.
- Pesola, A. 2013. *Luomuliikunnan vallankumous. Sohvan pohjalta taisteluvoittoon*. Oulu: Fitra.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Pietikäinen, M., Luopa, P. & Jokela, J. 2009. Koululaisten väsymys. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 116–126.
- Rajala, K., Haapala, H., Kämppi, K., Hakonen, H. & Tammelin, T. 2016. Välituntiliikunta. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) *Lasten ja nuorten liikutakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto, 46–48. Viitattu 9.1.2017. http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf.
- Rajala, K., Inkinen, V. & Haapala, H. 2012. Puolapuut, kiipeilytelineet, sählymailat, skeittirampit, tanssipelit... – Koulujen liikuntavarustus ja -puitteet Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluissa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 268. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Reed, J. & Buck, S. 2009. The effect of regular aerobic exercise on positive-activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 477–517.

- Reed, J. & Ones, D. S. 2006. The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 477–517.
- Rimpelä, M., & Rimpelä, A. 2002. Kouluterveyskysely 2002. Myöhäinen nukkumaanmeno ja univaje lisäävät nuorten oireisuutta. *Kouluterveys 2002 -tiedotuslehti* 15, 23–24. Stakes 2002.
- Rothon, C., Edwards, P., Bhui, K., Viner, R., Taylor, S. & Stansfeld, S. 2010. Physical activity and depressive symptoms in adolescents: a prospective study. *BMC Medicine*, 8 (1), 32–40.
- Ruoppila, I. 2008. Johdanto osaan “Vanhuus”. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 400–407.
- Ryff, C. D. 1989. Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development* 12 (1), 35-55.
- Ryff, C. D. 2014. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics* 83 (1), 10-28.
- Ryff, C. D., Dienberg Love, G., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., Davidson, R. J. & Singer, B. 2006. Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics* 75 (2), 85-95.
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. 2008. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies* 9, 13–39.
- Rättyä, L. & Vesala, H. 2013. Nukkuvatko liikkuvat nuoret muita paremmin? Liikkuva koulu -hankkeessa mukana olleiden 8.- ja 9.-luokkalaisten fyysisen aktiivisuuden yhteys nukkumistottumuksiin, väsymykseen ja uniongelmiin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.2.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41060/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201303131327.pdf?sequence=1>.
- Saarenpää-Heikkilä, O., Laippala, P., & Koivikko, M. 2001. Subjective daytime sleepiness and its predictors in Finnish adolescents in an interview study. *Acta Paediatrica* 90 (5), 552-557.
- Sallinen, M. 2013. Uni, muisti ja oppiminen. *Duodecim* 129 (21), 2253-2259.

- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4-5), 3–6.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. 2009. School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout 1. *European Psychologist* 13 (1), 12-23.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salonen, P., Aromaa, M., Rautava, P. & Suominen, S. 2004. Miten suomalainen koululainen voi? *Duodecim* 120, 563–569.
- Savijoki, S. 2016. Välitunneille liikunnan riemua. Kahdeksaslukulaisten tyttöjen fyysisen aktiivisuuden mahdollistavat ja estävät tekijät välitunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Viitattu 28.10.2016. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49118/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201603201896.pdf?sequence=1>.
- Savolainen, A., Taskinen, H., & Laippala, P. 2000. Koetut koulutyöolot, oppilaiden oireilu ja terveystottumukset. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 37, 23-39.
- Schneider, S., Vogt, T., Frysch, J., Guardiera, P. & Strüder, H. 2009. School sport – A neurophysiological approach. *Neuroscience Letters* 467 (2), 131–134.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schuch, F. B., Vasconcelo-Moreno, M. P. & Fleck, M. P. 2011. The impact of exercise on quality of life within exercise and depression trials: A systematic review. *Mental Health and Physical Activity* 4, 43–48.
- Shephard, R. J. 1989. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi. (toim.): *Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina*. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114, 119–122.
- Shochat, T., Cohen-Zion, M. & Tzischinsky, O. 2014. Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews* 18 (1), 75–87.

- Singer, B., Ryff, C. D., Carr, D. & Magee, W. J. 1998. Linking Life Histories and Mental Health: A Person-Centered Strategy. *Sociological Methodology* 28 (1), 1-51.
- Snell, J. 2016. Liikuntavälitunnin vaikutus fyysiseen aktiivisuuteen, jaksamiseen ja oppimiseen - Tapaustutkimus espoolaisen yläkoulun 8-luokkalaisten oppilaiden kokemuk-
sista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -
tutkielma. Viitattu 24.10.2016. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/han-
dle/123456789/49772/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605132540.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49772/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605132540.pdf?sequence=1).
- Staub, E. 2003. Notes on cultures of violence, cultures of caring and peace, and the fulfillment of
basic human needs. *Political Psychology* 24 (1), 1-21.
- Strong, W., Malina, R., Blimke, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must,
A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. 2005. Evidence based
physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 146, 732–737.
- Stroth, S., Kubesch, S., Dieterle, K., Ruchow, M., Heim, R. & Kiefer, M. 2009. Physical fitness,
but not acute exercise modulates event-related potential indices for executive control in
healthy adolescents. *Brain Research* 1269, 114–124.
- Suomen Mielenterveysseura. 2017. Lapset ja nuoret. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura. Vii-
tattu 11.5.2017. <http://www.mielenterveysseura.fi/fi/kehittamistoiminta/lapset-ja-nuoret>.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta
ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Opetushallitus, Muistiot 2012:5. Helsinki:
Opetushallitus ja LIKES-tutkimuskeskus.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikun-
nan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden
edistämissäätiö LIKES.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset. Mielenterveys.
Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Viitattu 27.7.2017.
[https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluter-
veyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/mielenterveys#keskivaikea_tai_vaikea_masentunei-
suus](https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluter-
veyskysely/tulokset/tulokset-aiheittain/mielenterveys#keskivaikea_tai_vaikea_masentunei-
suus).
- Thayer, R. E. 2001. *Calm energy. How people regulate mood with food and exercise.* New York:
Oxford University press.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turpeinen, S., Kallio, J., Haapala, H., Rajala, K., Lehtomäki, M. & Tammelin, T. 2015. Välitunti- ja koulumatkaliikunta. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. Helsinki: Valtion liikuntaneuvosto, 57–64. Viitattu 9.1.2017.
http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 28.9.2016.
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 28.9.2016.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, J. & Kannas, L. 2004. Koululaisten nukkumistottumukset, unen laatu ja väsyneisyys vuosina 1984–2002. Teoksessa L. Kannas (toim.): Koululaisten terveys ja terveystietäytyminen muutoksessa. WHO-Koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteiden tutkimuskeskus 2004, julkaisuja 2, 141–178 & 267–271.
- Urry, H. L., Nitschke, J. B., Dolski, I., Jackson, D. C., Dalton, K. M., Mueller, C. J., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., Singer B. H. & Davidson, R. J. 2004. Making a life worth living: Neural correlates of well-being. *Psychological Science* 15 (6), 367-372.
- Weare, K. 2002. 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/.

LIITTEET

Liite 1. Suostumus kandidaatin tutkielman hyödyntämiseen jatkotutkimuksissa

SUOSTUMUS KANDITAATINTUTKIELMAN HYÖDYNTÄMISEEN JATKOTUTKIMUKSISSA

Olemme tehneet yhdessä kasvatustieteen kandidaatintutkielman:

Välituntiliikunnan vaikutus 6.-luokkalaisten psyykkiseen jaksamiseen

Kevät 2014

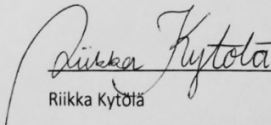
Opettajankoulutuslaitos

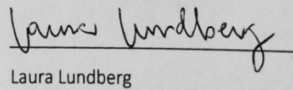
Jyväskylän yliopisto

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 2. Infokirje

HEI YLÄKOULULAINEN JA HUOLTAJA(T),

Olen Laura Lundberg ja suoritan tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteiden maisterin tutkintoa liikunnanopettajakoulutuksessa. Teen liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmaa, joka käsittelee välituntiliikuntaa ja koulussa jaksamista. Tutkimukseni aineistonkeruuseen tarvitsisin teidän apuanne, ja tässä infokirjeessä kutsun teidät osallistumaan tutkimukseeni.

Tutkimus käytännössä

Tutkimuksessani käytän aineistonkeruumenetelmänä oppilaiden kirjoittamia ainekirjoituksia omasta välituntiliikunnastaan ja sen merkityksestä heidän henkiselle jaksamiselleen koulussa. Ainekirjoitukset on tarkoitus kirjoittaa äidinkielen tunnilla opetukseen kuuluvana tehtävänä, jonka myös äidinkielenopettaja voi arvioida. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja oppilas tarvitsee huoltajan suostumuksen voidakseen osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on myös mahdollista keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa ilman seuraamuksia.

Mikäli oppilas haluaa ja saa huoltajalta luvan osallistua tutkimukseen, tulee hänen palauttaa äidinkielenopettajalle tutkimuslupalomake sekä oppilaan että huoltajan allekirjoituksilla. Jos oppilas osallistuu tutkimukseen, hän kirjoittaa äidinkielen tunnilla välituntiliikuntaan ja koulussa jaksamiseen liittyvän ainekirjoituksen, jota käytän osana tutkimusaineistoani. Jos oppilas ei osallistu tutkimukseen, hänen ainekirjoitustaan ei käytetä osana tutkimustani, vaikka hän kirjoittaisikin ainekirjoituksen kyseisestä aiheesta.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Tutkijana noudatan vaitiolovelvollisuutta eikä vaaranna tutkittavien oppilaiden yksityisyydensuojaa, vaan tutkittavat pysyvät nimettöminä koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen tulokset raportoidaan niin, että yksittäistä oppilasta ei voida niistä tunnistaa. Säilytän keräämääni tutkimusaineistoa huolellisesti eikä luovuta sitä ulkopuolisten käyttöön. Hävitän tutkimusaineiston, kun se ei ole enää tarpeellinen tutkimukseni kannalta.

Toivon teiltä myönteistä suhtautumista tutkimukseeni, sillä tutkimukseni toteuttamisen kannalta on tärkeää, että saan kerättyä riittävästi oppilaiden ainekirjoituksia. Tutkimuksen avulla voidaan saada lisää tietoa yläkoululaisten välituntiliikunnasta sekä siitä, millaista merkitystä välituntiliikunnalla on oppilaiden omien kokemusten mukaan heidän koulussa jaksamisensa kannalta. Vastataan mielelläni mahdollisiin kysymyksiinne tutkimukseeni liittyen.

Ystävällisin terveisin,

Laura Lundberg, kasvatustieteen kandidaatti (KK)

puh. 040-7091887

e-mail: laura.l.k.lundberg@student.jyu.fi

Tutkielman ohjaaja:

Marja Kokkonen (PsT, LitM)

Liikuntakasvatuksen laitos, JYU

e-mail: marja.kokkonen@jyu.fi

Liite 3. Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Olen saanut riittävästi tietoa tästä välituntiliikuntaa ja koulussa jaksamista käsittelevästä tutkimuksesta, ja haluan/oppilas saa luvan osallistua tutkimukseen. Ymmärrän, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja miten tutkimus toteutetaan. Olen tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistuminen on mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta ilman seuraamuksia. Tiedän, että voin myös kysyä lisätietoja tutkimuksesta halutessani.

Ymmärrän, että kaikki ainekirjoituksella kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista ja pysyn/oppilas pysyy nimettömänä koko tutkimuksen ajan. Tiedostan, että tutkimuksen tulokset myös raportoidaan niin, että yksittäistä oppilasta ei voida niistä tunnistaa. Ymmärrän, että ainekirjoitusta(ni) säilytetään huolellisesti eikä sitä luovuteta ulkopuolisten käyttöön. Olen tietoinen myös siitä, että ainekirjoitus hävitetään, kun sitä ei enää tarvita tutkimuksessa.

Osallistun/oppilas osallistuu vapaaehtoisesti ainekirjoituksin toteutettavaan tutkimukseen.

Paikka ja päiväys _____

Oppilaan allekirjoitus ja nimen selvennys

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 4. Suostumuslomake tutkimukseen osallistumiseksi ja avoimet kysymykset välituntiliikunnasta vastaavalle opettajalle

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa välituntiliikuntaa ja koulussa jaksamista käsittelevästä tutkimuksesta. Ymmärrän, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja miten tutkimus toteutetaan. Haluan osallistua tutkimukseen tietoisena siitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistuminen on mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta ilman seuraamuksia. Tiedän, että voin myös kysyä lisätietoja tutkimuksesta halutessani.

Ymmärrän, että kaikkia avoimiin kysymyksiin antamiani vastauksia käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tiedostan, että tutkimuksen tulokset raportoidaan niin, että minua ei voida niistä tunnistaa. Ymmärrän, että vastauksiani säilytetään huolellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisten käyttöön. Olen tietoinen myös siitä, että vastaukseni hävitetään, kun niitä ei enää tarvita tutkimuksessa.

Seuraavalla rastilla annan vapaaehtoisesti suostumukseni siihen, että alla oleviin avoimiin kysymyksiin antamiani vastauksia saa käyttää tutkimusaineistona:

AVOIMET KYSYMYKSET SPORTTA-VÄLITUNTIIN LIITTYEN

1. Mikä on Sportta-välitunti?

2. Millainen on Sportan historia? Milloin se perustettiin ja miksi?

3. Mitä Sportalla tapahtuu / mitä oppilaat tekevät kyseisellä välitunnilla?

4. Kuka / ketkä suunnittelevat ja järjestävät toimintaa Sportalla? Mikä on välituntiliikunnasta vastaavan opettajan rooli?

5. Mitä merkitystä Sportalla on mielestäsi oppilaiden henkiselle jaksamiselle (koulussa)?

Liite 5. Aineiston analyysin toteuttaminen Excelin avulla

Miten yläkoululaiset kokevat välituntiliikunnan vaikuttavan psyykkiseen jaksamiseensa?		
Ainekirjoitus 1 (T1 ja T2, 7 lk)		
1.1	"Olisi hyvä saada ihmisiä liikkumaan edes jollain tapaa, koska se virkistää mieltä"	Liikkuminen virkistää mieltä
1.2	"silloin jaksaisi opiskellakin"	Jaksaa opiskella
Ainekirjoitus 2 (T3, 8 lk)		
2.1	"Kovin moni ei osallistu liikunnalliseen toimintaan, vaikka minusta se olisi kaikille hyödyllistä."	Liikunnallisen toiminnan hyödyllisyys
2.2	"Kun liikuntavälitunnilla pelaan kavereideni kanssa sulkapalloa, tai pingistä, sen jälkeen on todella virkeä"	Virkeä olo pelaamisen jälkeen
2.3	"Pelaamista ei malta lopettaa ja kellon soitto pilaa kaiken."	Pelaamista ei malta lopettaa
2.4	"Liikkuminen tuo paljon hyvää mieltä"	Liikkumisesta paljon hyvää mieltä
2.5	"ja se on todella paljon parempaa tekemistä kuin puhelimen näprääminen"	Todella paljon parempaa tekemistä kuin puhelimen näprääminen
2.6	"Toivoisin, että yhä useampi liikkuisi välitunnilla. Se auttaa jaksamaan koko koulupäivän."	Auttaa jaksamaan koko koulupäivän

	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ
4				
5	Virkeä mieli	Ryhmään kuuluminen	Sosiaalista vuorovaikutusta	Sosiaalista vuorovaikutusta
6	1.1 Liikkuminen virkistää mieltä	Vuorovaikutus kavereiden kanssa		Yläkoululaist välituntiliiku psyykkiseen
7	2.2 Virkeä olo pelaamisen jälkeen	Lepo ja vapautuminen	Vireyden säätelyä	Mielen hyvinvointia
8	5.9 Koulupäivän piristys	Energian lisääntyminen		
9	5.20 Mielen tilan pitäminen virkeänä koko päivän	Virkeä mieli		
10		Väsymyksen ehkäisy		
11	Väsymyksen ehkäisy	Hyvä mieli	Mielihyvää	
12	5.11 Väsymys ilman liikuntaa	Mahdollisuus hauskanpitoon		
13		Tunne liikunnan hyödyllisyydestä		
14	Opiskelussa jaksaminen	Mielekästä tekemistä		
15	1.2 Jaksaa opiskella	Päätöksentekomahdollisuudet	Autonomiaa	Autonomiaa ja sitä tukevia olosuhteita
16	5.1 Auttaa paremmissa opiskelussa	Valinnanvapaus		
17		Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle	Mahdollisuus omatoimiselle liikkumiselle	
18	Aikaa prosessoida tunnin asioita	Opiskelussa jaksaminen	Koulutyössä jaksamista	Tukea koulunkäyntiin
19	5.5 Aikaa prosessoida tunnin asioita	Läpi koulupäivän jaksaminen		
20		Aikaa prosessoida tunnin asioita	Kognitiivisten toimintojen edistämistä	
21	Tunne liikunnan hyödyllisyydestä	Keskittymisen paraneminen		
22	2.1 Liikunnallisen toiminnan hyödyllisyys			
23	4.5 Välituntiliikunnan hyödyllisyys			
24				

