

TERVEYSKASVATUS KOULUN KERHOTOIMINNASSA; kokonaiskoulupäiväprojektiin kuuluvien kerhojen ohjaajien käsityksiä terveystieteistä

Airinto-Friman Tiiu-Mari

**Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Terveystieteiden laitos
Kevät 2007**

TIIVISTELMÄ

Terveyskasvatus koulun kerhotoiminnassa, kokonaiskoulupäiväprojektiin kuuluvien kerhojen ohjaajien käsityksiä terveystieteiden tutkimuksesta

Tiiu-Mari Airinto-Friman

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Terveystieteiden laitos

Terveyskasvatus

Pro gradu -tutkielma, sivumäärä 90, 7 liitettä

Kevät 2007

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kokonaiskoulupäiväprojektiin kuuluvien kerhojen ohjaajien käsityksiä terveystieteiden tutkimuksesta kerhotoiminnassa. Tutkimuksessa kartoitetaan kerhonohjaajien käsityksiä koululaisten terveyteen liittyvistä teema-alueista sekä terveystieteiden toteutumisesta koulun kerhotoiminnassa. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2003 teemahaastattelemalla yhden jyväskyläläisen alakoulun kerhonohjaajia, joista osa oli koulun opettajia ja osa koulun ulkopuolisia yksityisiä henkilöitä. Aineisto muodostui yhdeksästä yksilohaastattelusta. Tutkimusote oli kvalitatiivinen ja aineisto analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysillä.

Kerhonohjaajien mielestä kokonaiskoulupäivämallin mukaiset kerhot tukevat positiivisesti lasten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Liikuntakerhojen ohjaajat olivat huomanneet lasten jakaantuvan entistä selkeämmin hyvä- ja huonokuntoisiin. Liikuntakerhoissa fyysinen kunto koheni ja kädentaitokerhossa kehittyivät hienomotoriset taidot. Tärkein tavoite kerhonohjaajilla oli innostaa lapsia mukaan kerhoihin ja näin mahdollistaa jokaiselle lapselle vähintään yksi säännöllinen harrastus viikossa. Kerhoissa lasten minäkuva ja itsetunto vahvistuivat. Lapset oppivat myös sosiaalisia taitoja kuten toisten huomioonottamista ja ryhmässä työskentelyä. Kerhot lisäsivät eri-ikäisten ja eri sukupuolta olevien lasten kanssakäymistä. Erityisesti oman luokan kerhon havaittiin parantaneen luokan yhteishenkeä. Kerhoissa oli mahdollisuus monipuolisempaan toimintaan kuin koulussa, koska kerhoryhmät olivat pienempiä kuin luokkaryhmät. Lapset ja kerhonohjaaja jakoivat yhteisen mielenkiinnon kohteen, joten he olivat valikoituneita ja motivoituneita toimintaan. Lapset saivat myös olla mukana suunnittelemassa kerhon toimintaa yhdessä kerhonohjaajien kanssa.

Lasten rooli koululuokassa ja kerhossa saattoi olla hyvinkin erilainen. Kerhossa lapsilla oli mahdollisuus päästä irti totutuista rooleistaan tai toimintatavoistaan. Kerhot takasivat lapsille turvallisen aamu- ja iltapäivien vietto-paikan. Kerhonohjaajat nauttivat työstään, mutta kokivat palkan riittämättömäksi suureen työmäärään nähden. Tärkein motivaatiotekijä heillä oli lasten innostuneisuus kerhossa käyntiä kohtaan.

Avainsanat: terveystieteiden tutkimus, koululaisten terveys, kerhotoiminta, MUKAVA-hanke, käsitykset, merkitykset

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
1 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TYÖN RAJAUKSET.....	3
1.1 Terveyden määritelmä ja ulottuvuudet.....	3
1.2 Terveyden edistämisen ja terveystkasvatuksen määritelmät.....	6
1.3 Terveyden edistäminen ja terveystkasvatus kouluissa	8
1.4 Kerhotoiminta kouluissa	14
2 KOULUIKÄISEN KEHITYKSESTÄ.....	16
2.1 Kouluikäisen fyysinen kehitys	16
2.2 Kouluikäisen psyykkinen kehitys	18
2.3 Kouluikäisen sosiaalinen kehitys	20
3 MUKAVA-HANKE.....	23
3.1 MUKAVA-hankkeen taustaa	23
3.2 MUKAVA-hankkeen rakenne	24
4 KOKONAISKOULUPÄIVÄPROJEKTI	26
4.1 Projektin kokeilukoulut ja tavoitteet	26
4.2 Projektin toteuttamissuunnitelmat.....	26
5 AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	30
6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	36
7 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄ	37
7.1 Tutkimuskohteen kuvaus	37
7.2 Tutkimusaineiston keruu.....	39
7.2.1 Teemahaastattelu	39
7.2.2 Sisällönanalyysi	42
8 TUTKIMUSTULOKSET	46
8.1 Ohjaajien käsitykset terveystkasvatuksesta.....	46
8.1.1 Käsitykset väestön yleisestä terveystkasvatuksesta.....	46
8.1.2 Käsitykset terveydestä ja sairaudesta.....	49
8.1.3 Käsitykset terveystkasvatuksesta koulussa.....	50
8.2 Käsitykset terveystkasvatuksesta kerhotoiminnassa	53
8.2.1 Aikaisemmat käsitykset ja kokemukset terveystkasvatuksesta	55
8.2.2 Kerhotoiminnan merkitys kouluikäisen kehitykselle	59
8.2.3 Kerhon tavoitteet	62
8.3 Ohjaajien esittämät toiveet ja kehittämisehdotukset	65

8.3.1 Kokemukset kerhonohjaajana toimimisesta	65
8.3.2 Kerhonohjaajien ohjaus ja koulutus.....	69
9 POHDINTA.....	71
9.1 Tutkimuksen luotettavuus	71
9.2 Tutkimustulosten pohdintaa	75
9.3 Jatkotutkimusehdotuksia	80
LÄHTEET	83
LIITTEET	

JOHDANTO

Koululaisten kokonaiskoulupäivätoiminta on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi tiede- ja koulumaailmassa. Työ- ja perhe-elämän yhdistämisen vaikeudet ovat luoneet tarvetta koulupäivän pidentämiselle ja lasten harrastustoiminnan liittämiseksi koulupäivän sisälle. Nyky-yhteiskunnassa sosiaaliset taidot ovat nousseet tärkeäksi arvoksi ja eduksi. Koululaisista tulisi kasvattaa yhteistyökykyisiä aikuisia ja työntekijöitä työelämän palvelukseen. Kiinnostuin aiheesta otettuani yhteyttä MUKAVA-projektin koordinaattori Leevi Launoseen ja hänen kerrottuaan projektin lähtökohdista ja tavoitteista. Muita yhteyshenkilöitä työni suunnitteluvaiheessa ovat olleet MUKAVA-hankkeen terveyskasvatusosion koordinaattori Tiina Rintala, kokonaiskoulupäivä koordinaattori Marita Kontoniemi sekä Keljon koulun rehtori Reijo Moilanen. Suurena apuna työni tekemisessä on ollut työni ohjaaja, terveystiedon yliassistentti Jorma Tynjälä sekä terveystieteiden maisteri (TtM), tutkija Kirsti Kasila.

Kokonaiskoulupäivätoiminta on saanut lähtökohtansa koululaisten iltapäivätoiminnan järjestämisestä. Jyväskylän yliopiston professori Lea Pulkkisen johdolla työryhmä nosti aiheen yleiseen keskusteluun ja kehitti kokeiluluontoista toimintaa MUKAVA-hankkeessa. Keskeisin ajatus projektissa oli turvata lasten yksinäisiä aamu- ja iltapäiviä vanhempien ollessa työssä sekä kasvattaa lasten sosiaalista pääomaa. Koulupäivän pituutta lisäämällä tämä tavoite oli saavutettavissa ilman, että koululaiset uupuivat koulutyön vaatimusten alle. Ratkaisuna olivat oppitunteja ennen, niiden väliin ja jälkeen sijoitetut harrastusryhmät, jotka kevensivät koulupäivän tiedollista antia. Harrastusten sijoittaminen koulupäivän sisälle vapautti myös lapsille ja vanhemmille enemmän yhteistä aikaa iltaisin. Harrastusryhmät olivat vapaaehtoisia ja jokainen lapsi sai valita niistä mieleisensä. Tavoitteena oli löytää jokaiselle halukkaalle lapselle sopiva ryhmä. MUKAVA-hanke käynnistyi syksyllä 2002. Tutkimuksen valmistumisajankohdaksi vuonna 2007 hankkeen kokeiluvaihe on päättynyt ja kokonaiskoulupäivän mallia yritetään saada osaksi yleistä koulujärjestelmää. Kokonaiskoulupäivä nimikkeen sijaan on alettu käyttämään käsitettä eheytetty koulupäivä.

Koulujen harrastustoiminnan kehittäminen on yhteiskunnallisesti tärkeää. Ilman järjestettyä ja ohjattua iltapäivätoimintaa koululaiset viettävät yksinäisiä aamu- ja iltapäiviä vanhempien ollessa töissä. Asia koskettaa minua myös henkilökohtaisesti kahden tyttärentyttäni myötä, joista esi-

koinen aloittaa ensi syksynä koulunkäyntinsä. Tämä muutos tulee vaikuttamaan konkreettisesti perhe-elämämme järjestelyihin. Tutkielmani on luonteeltaan poikkitieteellinen ja opiskelustaustastani on ollut hyötyä työtä tehdessäni. Olen pohjakoulutukseltani psykiatrian sairaanhoitaja ja opiskelen sivuaineinani kasvatustiedettä ja psykologiaa, jotka liittyvät läheisesti työni aihepiiriin pääaineeni terveystieteiden ohella.

Työssäni tarkastelen Jyväskylän yliopiston Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät -huippuyksikössä toteutettavan MUKAVA -projektiin kuuluvan kokonaiskoulupäiväprojektin kerhojen toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää kerhonohtajien käsityksiä kouluikäisen terveyteen liittyvistä keskeisistä teema-alueista sekä terveystieteiden toteutumisesta koulun kerhotoiminnassa. Työtäni varten haastattelin yhdessä kokonaiskoulupäiväprojektiin kuuluneessa alakoulussa kerhonohtajia elo-syyskuussa 2003. Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.

1 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA TYÖN RAJAUKSET

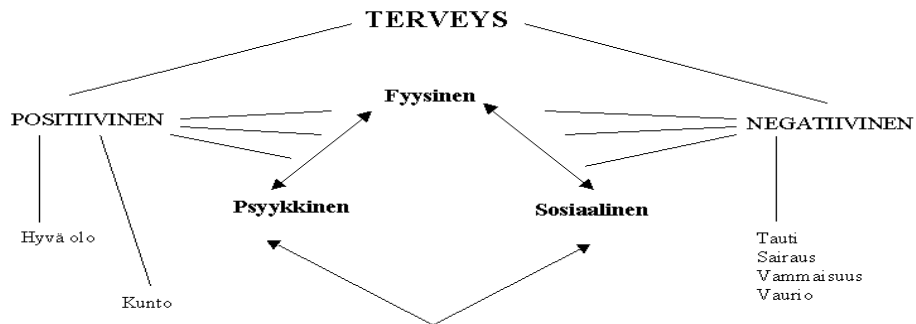
1.1 Terveyden määritelmä ja ulottuvuudet

Terveys on keskeinen käsite terveyden edistämistyössä. Perinteisesti terveys määritellään Maailman Terveysjärjestön WHO:n määritelmän mukaan seuraavasti; ” *terveys on kaikinpuolisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, joka ei ole vain sairauden puuttumista*”. Terveys ei siis ole vain taudittomuutta vaan toimintakykyisyyttä eikä sairaus tautisuutta vaan toimintakyvyttömyyttä. Myös WHO:n vuoden 1998 ehdotus terveyden käsitteen määrittelylle noudattaa samankaltaista linjaa. Sen mukaan terveys on fyysisen, henkisen, hengellisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin vaihteleva tila eikä merkitse pelkästään sairauden puuttumista (World Health Organisation 1986 ja 1998, Vertio 1993, 16, Kantola ym. 1994, 22-23, Kemppainen 2001.)

Terveyden edistämisessä on 2000-luvulla ollut vallalla Jakartan julistus. Julistus käyttää perustanaan Ottawan julistusta vuodelta 1986. Jakartan julistuksen mukaan tärkeimpiä avaintehtäviä 2000-luvulla on edistää sosiaalista vastuuta terveydestä, lisätä panostusta terveyteen, lujiittaa ja laajentaa yhteistyötä terveyden hyväksi, lisätä yhteisön toimintakykyä ja vahvistaa yksilöä sekä varmistaa terveyden edistämisen perusrakenteet. Terveyden edistämisen yleistavoitteena voidaan nähdä tasapaino positiiviseen terveyteen kuuluvien fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen välillä sekä fyysisen, henkisen ja sosiaalisen pahoinvoinnin ehkäiseminen (Downie ym. 1996, 26, Björkman ym. 1997, 7-9, Anon 1998.)

Naidoo ja Wills (1998) erottavat toisistaan kaksi yleistä terveyden merkitystä, *positiivisen* ja *negatiivisen terveyden*. Heidän mukaansa negatiivinen terveys voidaan nähdä sairauden tai taudin poissaolona, joka kuvastaa länsimaisten käsitysten mukaista lääketieteellistä mallia. Positiivisella terveydellä tarkoitetaan hyvinvointia WHO:n aiemmin esitetyn määritelmän mukaan. (World Health Organisation 1986, Naidoo & Wills 1998, 4,9.) Peltosen (1994) mukaan positiivisen terveyden keskeisiä määrittelijöitä ovat hyvä olo ja fyysinen kunto. Hyvä olo (wellness) on luonteeltaan hyvin subjektiivista ja elämyksellistä. Ei riitä, että terveystottumuksista keskustellaan vain sairausriskinä, vaan niistä on keskusteltava myös positiivisen

terveyden näkökulmasta (Peltonen ym. 1994, 53-54). Downien ym. (1996) esittämä malli kuvaa hyvin positiivisen ja negatiivisen terveyden suhteita toisiinsa ja terveyteen (Kuvio 1).



Kuvio 1 Terveyden malli (mukailtuna Downie ym. 1996, 24, Peltonen, 52)

Perinteisiin terveyden ulottuvuuksiin; *fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys*, on löydetty myös uusia ulottuvuuksia. Greenbergin (1998) mukaan terveystä voidaan käsitellä viiden ulottuvuuden kautta. Näitä ulottuvuuksia ovat *biologinen, sosiaalinen, emotionaalinen, mentaalinen ja henkinen terveyden ulottuvuus*. Kuviossa 2 ulottuvuudet on esitetty suhteessa toisiinsa. (Greenberg 1998, 7).



Kuvio 2 Terveyden ulottuvuudet (Greenberg 1998, 7)

Hyvinvointi on biologisen, henkisen, mentaalisen, emotionaalisen ja sosiaalisen terveyden integraatiota millä tahansa terveyden tai sairauden tasolla. *Biologinen terveys* sisältää elimistön biologiset ja fysiologiset ilmiöt. Esimerkkeinä näistä ilmiöistä ovat tupakoinnin ja alkoholin käytön vaikutukset elimistön toimintoihin sekä sairauksien syntyyn. *Sosiaaliseen terveyteen* liittyvät vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ilmiöt. Niitä ovat esimerkiksi sosiaalinen tuki, ihmissuhdeverkostot sekä sosiaalinen integraatio vertaisryhmiin. Viimeksi mainittu on tyypillinen käyttäytymistapa nuorten välisissä ihmissuhteissa. Sosiaaliseen terveyteen liittyvillä tekijöillä on keskeinen merkitys myös sairauksien ehkäisyssä ja kriiseistä selviytymisessä (Peltonen ym. 1994, 55, Greenberg 1998, 7, Kemppainen 2001, 12, Kuvio 2.)

Emotionaaliselle eli tunneterveydelle on tyypillistä kaksi ominaisuutta; kyky ilmaista tunteitaan aidosti ja tarkoituksenmukaisella tavalla sekä kyky tulkita ja ymmärtää muiden tunnetiloja ja niiden ilmenemismuotoja. Emotionaaliseen terveyteen liittyviä kysymyksiä on esimerkiksi se missä määrin tupakointi ja alkoholin käyttö ovat nuorten tapoja ilmaista tunteitaan. *Mentaaliseen terveyteen* sisältyy ihmisen toimintakykyyn liittyviä ominaisuuksia, kuten älylliset kyvyt sekä minäkuvaan liittyvät tekijät kuten itsetunto. Nuori voi esimerkiksi yrittää parantaa omaa itsetuntoaan tupakoinnin tuoman sosiaalisen arvostuksen kautta. *Henkisen terveyden* käsitettä voidaan selventää koherenssi eli mielekkyyden tunne käsitteen kautta. Ihmisen henkiselle terveydelle on edellytyksenä, että hän kokee elämänsä merkitykselliseksi ja

kokee sillä olevan jonkin tarkoituksen sekä hänen kykynsä ymmärtää omaa elämäänsä. (Peltonen ym. 1994, 54-56, Kemppainen 2001, 12.) Emotionaalinen terveys, mentaalinen terveys ja henkinen terveys muodostavat terveyden psyykkisen ulottuvuuden. Eri terveyden ulottuvuudet eivät sulje pois toisiaan, vaan ne täydentävät toisiaan. Erilaisissa elämän vaiheissa korostuvat eri elementit ja täydellistä ratkaisuvaihtoehtoa ei ole, vaan terveys on hyvin yksilöllisesti määriteltävissä (Kemppainen 2001, 12, Kuvio 2)

1.2 Terveyden edistämisen ja terveystkasvatuksen määritelmät

Tässä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat terveyden edistämisen ja terveystkasvatuksen käsitteet. Ottawan asiakirjassa vuodelta 1986 terveyden edistäminen kuvataan seuraavalla tavalla;

”Terveyden edistäminen on toimintaa, joka lisää ihmisten mahdollisuuksia niin terveytensä hallintaan kuin sen parantamiseen. Jotta täydellinen fyysinen, henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi voitaisiin saavuttaa, on yksilöiden ja ryhmän kyettävä tunnistamaan ja toteuttamaan toiveensa, tyydyttämään tarpeensa ja muuttamaan ympäristöä tai opittava tulemaan toimeen sen kanssa”. (World Health Organisation 1986.)

Terveyden edistäminen nähdään terveyden kehityksen olennaisena osana. Terveyden edistäminen on yläkäsite, joka pitää sisällään eri terveystkasvatuksen osa-alueet. Se on laaja-alainen toimintastrategia, joka kattaa terveellisen ja turvallisen elämän mahdollistavia yhteiskunnallisia toimintoja ja toimenpiteitä. Terveyden edistämisen muodot myös lisäävät ihmisten hallinta- ja vaikutusmahdollisuuksia terveyteen liittyen. Terveyden edistämistä voidaan tarkastella promootion ja prevention näkökulmista. *Promootion* keinoin luodaan mahdollisuuksia ihmisten elinehtojen ja elämänlaadun parantamiseksi. *Preventiolla* taas pyritään ehkäisemään sairauksien kehittymistä. (Björkstam ym. 1997, 6, Korhonen 2000b, Savola & Koskinen-Ollonqvist 2005.)

Terveyden edistäminen tarkoittaa terveyteen myönteisesti vaikuttavien sosiaalisten edellytysten lisäämistä sekä ympäristön ja ihmisten käyttäytymisen muuttamista terveyttä suosivaan suuntaan. Terveyden edistämässä on kyse yksilöiden ja yhteisöjen toiminnasta terveyden hyväksi. Terveyden edistäminen on kokonaisvaltaista toimintaa ja koostuu terveydellisten, yhteiskunnallisten ja ympäristöön liittyvien sekä kasvatuksellisten edellytysten luomisesta.

Terveyden edistämisen ajatuksen mukaan yhteisöille luodaan aiempaa paremmat mahdollisuudet vaikuttaa terveyden edellytyksiin. Terveyden edistämisen periaatteet ja toiminta-ajatukset on helppo yhdistää esimerkiksi osaksi koulun yhteisiä kasvatustavoitteita. Esimerkkejä voivat olla koulu yhteisön pyrkimykset parantaa koulun viihtyisyyttä tai oppimisen mahdollisuuksia, monipuolistaa kouluruokaa tai vähentää opettajien stressiä. (Kannas 1995, 10, Kantola ym. 1994, 101-102, Peltonen 1994, 68, Anon 1998, Korhonen 2000b.)

Terveyskasvatus on terveyden edistämisen alakäsite ja sillä tarkoitetaan terveyden edistämistä kasvatuksen ja viestinnän keinoin. Sitä kuvaillaan myös terveyden edistämisen osaksi tai menetelmäksi. Terveyskasvatuksen kohteena ovat yksilöt ja ryhmät. Terveyskasvatuksen tarkoituksena on antaa valmiudet sekä herättää ihmisten omaa kiinnostusta ja tukea heitä huolehtimaan mahdollisimman hyvin omasta ja läheistensä hyvinvoinnista. Sen tehtävänä on myös välittää sivistyksellistä pääomaa, virittää ihmisissä muutostoiveita sekä avustaa heidän muutospyrkimyksiään. Terveyskasvatuksen tehtävänä on vaikuttaa väestön terveyttä koskeviin tietoihin, taitoihin, arvoihin, asenteisiin sekä ympäristötekijöihin. Tavoitteena on, että yksilö omaksuisi terveellisen elämäntavan, jota tuetaan ympäristötekijöillä ja terveyttä edistävällä päätöksenteolla. (Kannas 1992, Kantola ym. 1994, 104, Anon 1998.)

Terveyskasvatuksen neljä suurinta kasvatuksellista tehtävää ovat *sivistävä, virittävä, arkiterapeuttinen ja muutosta avustava tehtävä*. Arkiterapeuttista tehtävää voidaan kutsua myös mielenterveystehtäväksi kuten Kannas (2000) artikkelissaan kirjoittaa. Taulukossa 1 on esitetty terveyskasvatuksen tehtävät ja niiden tehtäväkohtaiset tavoitteet tiivistetyssä muodossa.

Taulukko 1 Terveyskasvatuksen tehtävät (Kannas 1994, 58-62; Kannas 2000)

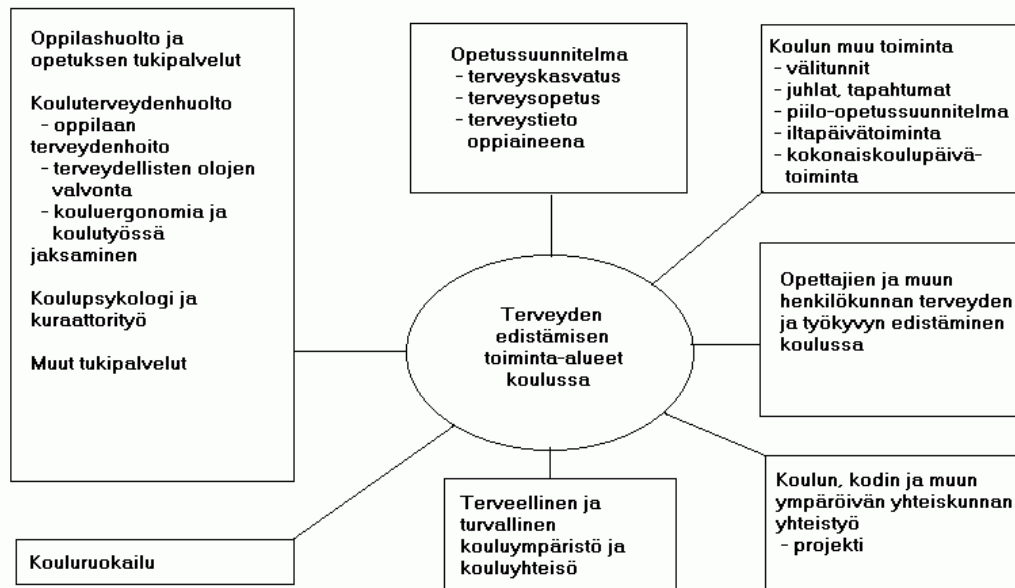
TEHTÄVÄ	TAVOITE
Sivistävä	Opettaa terveystietoja ja -taitoa ja liittää ne osaksi yleissivistystä.
Virittävä	Virittää keskustelua terveystietoisuudesta ja rikkoa stereotyyppisiä arkikäsitteitä terveydestä.
Arkiterapeuttinen	Vahvistaa psyykkisiä voimavaroja ja tuottaa psyykkistä energiaa.
Muutosta avustava	Terveyskäyttäytymisen, terveystottumusten ja mielikuvien muuttaminen terveyttä edistävään suuntaan sekä terveystaitojen syvämpi omaksuminen.

Neljännän eli muutosta avustavan tehtävän tavoitteiden saavuttaminen edellyttää useimmiten myös kolmen aiemman, sivistävän, virittävän ja arkiterapeuttisen, tehtävän toteutumista. Terveyskasvatuksen tehtävät eivät ole toisiaan poissulkevia ja eroavat toisistaan vaikuttavuutta kuvaavien indikaattoreiden osalta. (Kannas 1994, 58-62.)

1.3 Terveyden edistäminen ja terveystieteiden koulutus

Terveyden edistämisen ja terveystieteiden koulutuksen sovellutuksia tässä työssä ovat terveyden edistäminen ja terveystieteiden koulutus koulussa, joiden piiriin kokonaiskoulupäiväprojekti luontevasti asettuu. Rimpelän (2000b) mukaan WHO:n Ottawan julistuksessa terveyden edistäminen voidaan nähdä laajasti kaikkien yhteisöllisten ja yksilöllisten toimien yhdistelmänä, joiden tavoitteena on terveyden edistäminen kyseisessä yhteisössä. Kouluyhteisö voidaan nähdä yhtenä näistä yhteisöistä. Kouluyhteisö tarkoittaa koulun ja henkilöstön muodostamaa yhteisöä, joka toimii rajatussa rakennusten ja piha-alueiden kokonaisuudessa. Kouluyhteisöön voidaan lukea mukaan myös koulun lähiympäristö, vanhemmat ja koulun toimintaan osallistuvat tahot (esimerkiksi järjestöt) tai henkilöt. Kouluyhteisön terveyden edistämisen haasteina voidaan nähdä kyky antaa oppilaille tietoa, valmiuksia ja kokemuksia, joiden turvin he saavat mahdollisimman hyvät lähtökohdat oman ja yhteisönsä terveyden ja hyvinvoinnin rakentamiselle. (Rimpelä 2000b, 81-83.)

Kuvio 3 hahmottaa mitä ovat terveyden edistämisen osa-alueet koulussa (Kannas 2000). Koulun muu toiminta osioon on lisätty iltapäivätoiminta ja kokonaiskoulupäivätoiminta, jotka liittyyvät luontevasti yhdeksi merkittäväksi terveyden edistämisen osa-alueeksi koulussa. Iltapäivä- ja kokonaiskoulupäivätoiminnan järjestäminen on tapauskohtaista, eikä koske kaikkia kouluja.

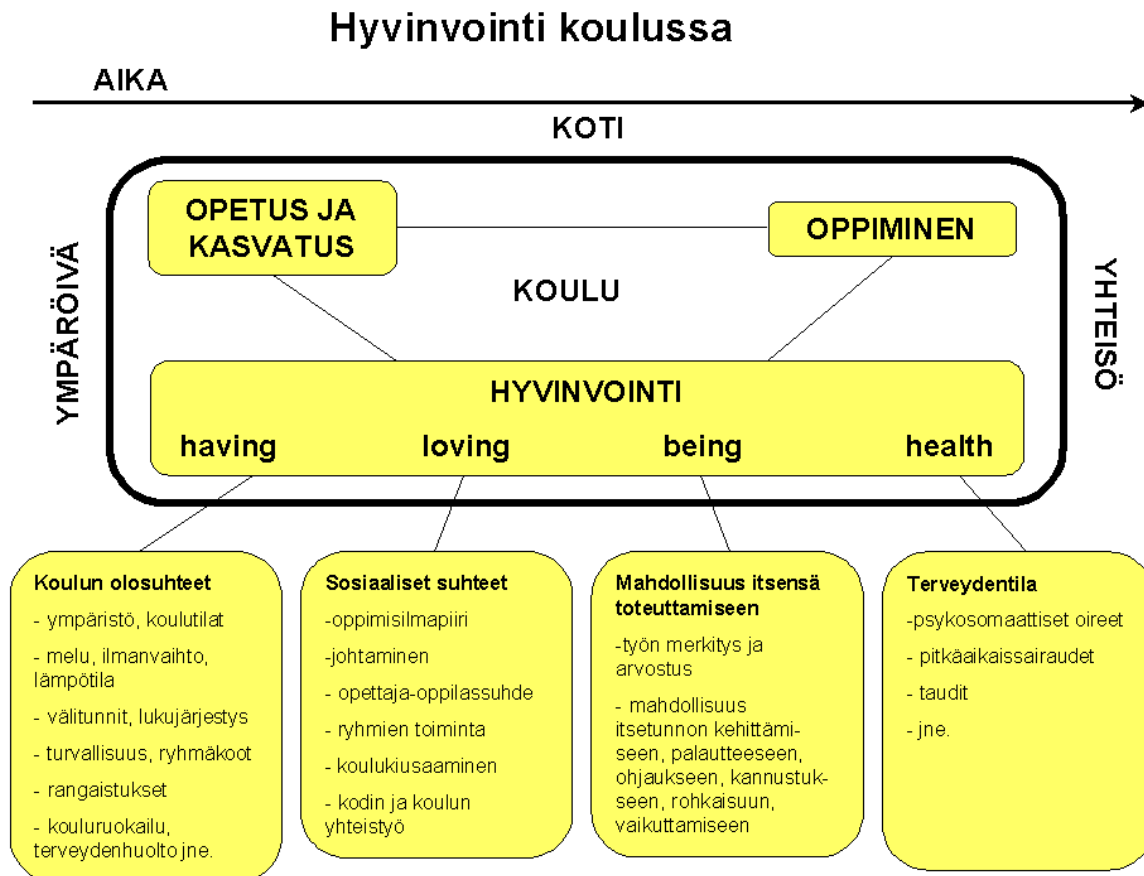


Kuvio 3 Terveyden edistämisen toiminta-alueet koulussa (mukailtuna Kannas 2000)

Kouluissa tapahtuva terveyden edistäminen on kokonaisvaltaista toimintaa. Siihen sisältyvät kaikki ne toimenpiteet, joilla oppilaiden, opettajien ja muiden koulussa työskentelevien hyvinvointia ja terveyttä sekä koulun ja sen lähiympäristön terveellisyyttä ja turvallisuutta pyritään ylläpitämään ja edistämään (Korhonen 1999). Youngin (1989) mukaan terveyden edistämisen toteuttamisareenoja ovat terveyskasvatus omana aihekokonaisuutenaan ja/tai integroituna eri oppiaineisiin tai muihin aihekokonaisuuksiin, terveyden edistämistyö osana oppilashuoltoa sekä koulun turvallinen ja terveyttä edistävä fyysinen ympäristö. Näiden lisäksi kaikki hetket koulun arjessa, jotka sisältävät terveyttä edistäviä tai sitä uhkaavia elementtejä ja mahdollisuuksia ovat osa koulun terveyden edistämistyötä. Koululaisilta edellytetään tietynlaisia terveyttä edistäviä taitoja. Näitä taitoja ovat esimerkiksi liikunta, kyky pystyä rentoutumaan sekä keskustelemaan muiden kanssa. Koulumaailmassa oppilailta vaaditaan myös ky-

kyä toimia ahdistavissa tilanteissa sekä selviytyä yksinäisyyden tunteesta (Peltonen ym. 1994, 31-36, Kannas 1995, 9-10.)

Konu (2002) on väitöskirjassaan tutkinut oppilaiden hyvinvointia koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida kokonaisvaltaisesti koulujen terveyttä ja hyvinvointia sekä selkiyttää kouluhyvinvoinnista käytävää keskustelua. Keskeisenä tavoitteena oli luoda väline kouluhyvinvoinnin arvioinnin käyttöön. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi Konu loi Allardtin hyvinvointimallin (1976, 1989) pohjalta koulun hyvinvoinnin mallin, joka yhdistää hyvinvoinnin, kasvatuksen, opetuksen sekä oppimisen koulussa. Mallin osa-alueita ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. *Koulun olosuhteisiin* kuuluvat sekä fyysiset olot koulussa että opetuksen organisointi ja oppilaille tarjottavat palvelut. *Sosiaaliset suhteet* osa-alue koostuu kaverisuhteista koulussa, opettaja-oppilassuhteista ja kiusaamiseen liittyvistä asioista. *Itsensä toteuttaminen* tarkoittaa oppilaan mahdollisuutta opiskella omien kykyjensä ja taitojensa mukaan sisällöllisesti ja ajallisesti, palautetta, kannustusta ja rohkaisua saaden. *Terveydentila* osa-alue pitää sisällään lähinnä psykosomaattiset oireet ja flunssat, joiden katsotaan kuvastavan myös yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. (Konu 2002.) Kuviossa 4 on esitettyä Konun malli kokonaisuudessaan.



Kuvio 4 Hyvinvointi koulussa (Konu 2002)

Konun (2002) tutkimuksessa käytettiin analysoitavana materiaalina Kouluterveyskyselyn aineistoa vuosilta 1998 ja 1999 sekä samoja vastaajia koskevaa aineistoa vuosilta 1998 ja 2000. Kyselyyn vastanneet oppilaat olivat peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisia. Kysely sisälsi oppilaan koulunkäyntiin, terveystottumuksiin, harrastuksiin, perheeseen ja ystäviin liittyviä kysymyksiä. Tutkittavat kysymykset liittyivät koulun hyvinvointimallin osa-alueisiin. Merkittävimpinä osa-alueina nousivat esiin itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset suhteet. Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena oli käsitteellisen koulun hyvinvointimallin tuottaminen, jota voidaan käyttää koulu hyvinvoinnin arvioimiseen joko oppilasjoukossa tai kokonaisissa kouluissa. Malli sopii myös toimintatutkimuksen tai intervention käyttöön ja arviointiin. (Konu 2002.)

Terveystieto oppiaine on alakoulussa integroituna muihin oppiaineisiin. Sitä opetetaan vuosiluokilla 1-4 osana ympäristö- ja luonnontietoa. 5- ja 6- vuosiluokilla se on osana biologiaa ja maantietoa sekä fysiikkaa ja kemiaa. Terveystiedon opetuksen tarkoituksena on edistää oppi-

laiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Opetus kehittää oppilaiden tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia sekä eettisiä valmiuksia. Opetuksen lähtökohtana terveys on tarkoitus ymmärtää fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaalisiksi toimintakyvyksi. Opetuksessa kehitetään oppilaiden tietoja ja taitoja terveydestä, elämäntavasta, terveystottumuksista ja sairauksista sekä kehitetään heidän valmiuksiaan ottaa vastuuta omasta ja toisten ihmisten terveydestä. (Anon 2004/OPS 2004)

Terveyskasvatus koulussa tarkoittaa kaikkea terveyteen liittyvien asioiden käsittelyä koulun eri yhteyksissä. WHO:n tulkinnan mukaan terveyskasvatuksella koulussa tarkoitetaan terveystiedon opetuksen sekä muissa yhteyksissä tapahtuvan terveyskasvatuksen lisäksi muun muassa työolojen ja terveyshaittojen vähentämistä, koulussa työskentelevien henkilöiden työkyvyn edistämistä sekä työterveyshuoltoa ja oppilas- ja kouluterveydenhuoltoa. Laajassa mielessä terveyskasvatukseen voidaan sisällyttää kaikki terveystieteellinen viestintä koulu yhteisössä vanhempien tapaamisista kouluterveydenhuollon vastaanotoille ja teematapahtumiin. Tällöin voivat terveyskasvattajina opettajien ja kouluterveydenhoitajien ohella nähdä esimerkiksi kouluruokalan työntekijät, vahtimestari tai siistijät. Koulun tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisimman hyvät valmiudet ja motivoida heitä toimimaan tavoilla, jotka ylläpitävät ja edistävät henkilökohtaista, perheen, yhteisön ja ympäristön terveyttä. Tavoitteena on, että koululaiset omaksuisivat sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joiden pohjalta syntyisi pysyviä terveystottumuksia. Muina tavoitteina ovat itsetunnon vahvistaminen ja vastuullisuuden kasvattaminen. (Kantola ym. 1994, 108, Korhonen 1999, Korhonen 2000a, Korhonen 2000b, Rimpelä 2000a.) Näistä määritelmistä käsin voidaan myös kokonaiskoulupäivätoimintaan liittyvä harrastustoiminta liittää mukaan koulun antamaan terveyskasvatuksen piiriin.

Terveyskasvatus on ennaltaehkäisevää toimintaa, jonka vaikutukset näkyvät pitkällä aikavälillä. Myös terveyskasvatuksella koulussa on samankaltaisia pitkän aikavälin tavoitteita, sen toimiessa ennaltaehkäisevänä tekijänä koululaisten riskikäyttäytymisen, kuten myöhemmällä iällä esiintyvän aggressiivisuuden ja päihteiden käytön suhteen. Lapsena ja nuorena omaksutut elämäntavat vaikuttavat heidän tulevaan terveyteensä ja ne ovat hyvin pysyviä. Esimerkkejä pysyvistä elämäntavoista ovat ravitsemus-, liikunta-, virkistäytymis- ja lepotottumukset. Sekä positiiviset että negatiiviset elämäntavat kasautuvat yleensä samoille lapsille ja nuorille. (Terho 2000, 400-401.)

Koulun hyvinvoinnin edistämiseksi tarvitaan laajaa yhteistyötä koulu yhteisön: opettajien, oppilaiden ja vanhempien kesken sekä koko kunnassa yli sektorien ja ammattirajojen. Lähtökohdiana on, että viihtyisä ja myönteisesti vetovoimainen sekä oppilaiden tarpeita kunnioittava ja huomioon ottava koulu on myös fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä edistävä koulu. Lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta on tärkeää, että kouluilmasto on emotionaalisesti turvallinen ja luottamuksellinen. Opetusryhmissä lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät ja hänen on kyettävä selvittämään erimielisyyksiä ja yhteisiä suunnitelmia asiallisesti puhumalla ja keskustelemalla luokkatovereiden kanssa. Opettajan vastuu luokkahengen muodostumisen ja koululaisten oppimisen onnistumisesta on suuri. (Lahdes 1997, 10, 104, Jarasto & Sinervo 1998, 153-155, Anon 2002d.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö määritellään kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden väliseksi tiedon vaihdoksi kasvatettavia koskevissa asioissa. Yhteistyön keskipisteenä ovat vanhemmat, oppilas ja opettaja. Yhteistyömuodot ovat koulu- ja luokkakohtaisia tilaisuuksia, kuuntelupäiviä ja kirjallista tiedottamista sekä uutena yhteistyömuotona sähköistä tiedottamista. Kodin ja koulun yhteistyö merkitsee, että aikuiset puolin ja toisin pystyisivät näkemään toisensa voimavarana. Opettajan on pystyttävä olemaan luova ja joustava sekä ottamaan luokan säännöistä. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaan tuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kodin ja koulun yhteistyö on lasten kehityksen kannalta oleellista. Koulu tukee kotien kasvatustehtävää ja vastaa oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta. Yhteisvastuullisen kasvatuksen tavoitteena on lasten ja nuorten oppimisen edellytysten, turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen koulussa. Koti voi auttaa lasta selviytymään koulutyöstä sekä oleellisten taitojen ja kykyjen kehittymisessä. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta. Vanhemmat osoittavat arvostustaan lapsen koulutyötä kohtaan osallistumalla koulun toimintaan, tilaisuuksiin tai luokkatuimikuntaan. (Jarasto & Sinervo 1998, 153-158, Huhtanen 2002, Kuuskoski 2002, 5, Anon 2004/ OPS 2004.)

Koulu voi merkittäväällä tavalla vaikuttaa lapsen sosiaalisen pääoman kartuttamiseen ja tukea hänen sosiaalisten voimavarojensa kehitystä. Koulu voi myös toimia suojaavana tekijänä niiden lasten elämässä, jossa sosiaalinen alkupääoma on hyvin vähäinen. *Suojaava tekijä* tarkoittaa riskiolosuhteissa eläneiden lasten selviytymistä tutkittaessa löydettyjä suojaavia tekijöitä, jotka ovat tukeneet lapsen myönteistä kehitystä riskitekijöistä huolimatta. Esimerkkinä suojaavasta tekijästä voi olla lapsen suhde opettajaan, joka ymmärtää hänen vaikeaa elämäntilan-

nettaan. Suojaavalla tekijällä on voimakkain vaikutus silloin, kun riski on suuri, mutta sen vaikutus on vähäisempi, kun riskitkin ovat vähäisempiä. (Pulkkinen 2002c, 210-211.) Kokon ja Pulkkinen (2000) tutkimuksen tulosten mukaan aggressiivisia lapsia suojaasi myöhemmän elämän pitkäaikaistyöttömyydeltä hyvä vanhemmuus varhaisnuoruudessa sekä lapsen sosiaaliset taidot, joihin sisältyi kyky ottaa muita ihmisiä huomioon.

Toinen lapsen kehitykseen myönteisesti muista tekijöistä riippumattomasti vaikuttava tekijä on *voimavaratekijä*. Voimavaratekijä voi olla esimerkiksi jonkin erityisharrastuksen vaatimien taitojen oppiminen. Voimavaratekijöitä voi olla lapsessa itsessäänkin, esimerkiksi erityislahjakuus, joka auttaa lasta selviytymään elämässä. Jossain tietyssä osa-alueessa, esimerkiksi liikuntaharrastuksessa, lahjakas lapsi voi vaikeassa elämäntilanteessa kiinnittää aikuisten huomiota ja saada mahdollisuuksia taitojen kehittämiseen juuri harrastuksensa kautta. (Pulkkinen 2002c, 211.)

1.4 Kerhotoiminta kouluissa

Kerhotoiminta kouluissa on osa koulun terveyden edistämistä ja terveystkasvatusta, joka tukee koulun kasvatus- ja opetustyötä. Aamu- ja iltapäivätoiminnalla tarkoitetaan lapsille ja nuorille suunnattua toimintaa, jonka tavoitteena on vähentää lasten yksin viettämää aikaa vanhempien ollessa töissä. Koulun kerhotyö on osa koulun toimintaa ja sitä voidaan järjestää päivittäin. Toiminnan sisällöstä ja sisällön kehittämisestä vastaa kerhonohjaaja. Koulun kerhotyössä ohjaajina voivat toimia luokanopettaja tai alasta kiinnostunut ja/tai alaa osaava aikuinen. Koulun kerhotyön tulee olla oppilaille maksutonta. Iltapäivätoiminta on sen sijaan erilaisten organisaatioiden arkipäivisin järjestämää toimintaa. Toiminta on yleensä maksullista. Tutkimukseni käsiteltävä kokonaispäiväprojekti on osa uusimuotoista kerhotyö- ja iltapäivätoimintaa, joka järjestetään yhteistyössä koulun/kunnan ja eri organisaatioiden välillä. (Syvänen 2000, 5, Eerola & Koivisto 2001, 6, Anon 2004/OPS 2004.)

Koulu on luonteva paikka harrastaa, koska se on lapsille ja nuorille tuttu ympäristö. Koulun tilat soveltuvat yleensä hyvin harrastekerhotoimintaan. Sieltä löytyy muun muassa teknisen, tekstiilityön, kuvataiteen, liikunnan, musiikin ja tietotekniikan harrastamiseen soveltuvia tiloja, jotka ovat lapsille ja nuorille suunniteltuja. Tilojen tulisi olla heidän käytössään myös koulupäivien jälkeen. Erityisen tärkeitä koulujen harrastekerhot ovat niille lapsille ja nuorille, joilla ei syystä tai toisesta ole lainkaan harrastuksia. Heille koulun harrastustoiminta voi olla

ainoa mahdollisuus osallistua ohjattuun vapaa-ajan toimintaan. (Kenttälä & Suomu 2005, 14-15.)

Toimivan kerhotyön järjestäminen ja toiminnan sisällön kehittäminen ovat kiinteä osa koulun toimintaa ja sen tulee tukea koulun kasvatusta- ja opetustavoitteita. Kerhotoiminta voi olla toimintaa myös koulutyön ulkopuolisilla harrastusalueilla. Kerhotoiminnan tarkoituksena on edistää myönteisten harrastusten viriämistä sekä antaa oppilaalle mahdollisuus muuhunkin kuin tavallisenomaiseen koulutyöhön turvallisessa ja rauhallisessa ympäristössä. Kerhossa koetut onnistumisen kokemukset voivat olla erittäin tärkeitä esimerkiksi kouluopetuksessa heikosti menestyville tai syrjäytyneille oppilaille. Kyseiset lapset voivat löytää kerhossa vahvuuksiaan ja saada onnistumisen kokemuksia. Kerhotoiminta voikin tukea oppilaiden terveen itsetunnon kehittymistä ja minäkäsitystä sekä tukea heidän elämänhallintaansa. Monipuolinen kerhotoiminta eheyttää koulun ilmapiiriä ja edistää koulun kasvatuksellisia tavoitteita. Yhteisvastuullisuus ja vuorovaikutustaidot lisääntyvät ja koulukiusaaminen vähenee. Kerhotoiminnan avulla tarjotaan mahdollisuus sosiaalisiin suhteisiin sekä aikuisten että muiden lasten välillä. Kerhotoiminta tukee myös kodin ja koulun yhteistyötä ja tarjoaa tilaisuuksia oppilaiden erilaisuuden huomioon ottamiselle sekä harrastustaitojen kehittämiseksi ja esiintuomiselle. Kerhossa on mahdollisuus myös lepoon, välipalaan tai läksyjen lukemiseen. (Syvänen 2000, 9, Svedlin 2002, 11, Anon 2004/OPS 2004, Kenttälä & Suomu 2005, 14.)

Kerhonohtaja on useille lapsille ainoa turvallinen ja pysyvä aikuissuhde iltapäivisin. Varsinkin pienimmät koululaiset kaipaavat vielä paljon turvallisen aikuisen läsnäoloa ja huolenpitoa. Iltapäiväkerhojen onnistumisen edellytyksenä onkin turvallinen ja kannustava ilmapiiri, jossa ohjaajan ja lasten keskinäinen vuorovaikutus toimii myönteisellä tavalla. Toiminnan järjestäminen, lasten mielenkiinnon ja motivaation herättäminen sekä ylläpitäminen riippuu paljon ohjaajasta. Ohjaajan tulee osata kuunnella lasta ja kunnioittaa lapsen mielipiteitä. Tärkeää on myös huomioida ohjaajien omaa jaksamista, koska ohjaajien tärkein työväline on oma persoonallisuus. Jos ohjaaja väsy se näkyy heti myös toiminnan tasossa. Koulujen kerhonohtajajina toimivat usein opettajat. Opettajan toimiminen kerhonohtajajana lisää oppilaiden tunteesta ja luo myönteistä ilmapiiriä oppilaan ja opettajan välille sekä parantaa oppimisen edellytyksiä. (Syvänen 2000, 21.)

2 KOULUIKÄISEN KEHITYKSESTÄ

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan 1-6-luokkalaisia alakoululaisia eli 6-13-vuotiaita lapsia. Termiä *keskilapsuus* käytetään kuvaamaan kyseistä ikäluokkaa. (Pulkinen 2002a). Lasten kehitystaso eroaa huomattavasti, kun vertaillaan juuri koulunkäyntinsä aloittanutta lasta esi-puberteetti-iässä olevaan nuoreen. Jaotteluun liittyvät ikäraajat eivät kuitenkaan ole tarkkoja, vaan osittain limittäisiä ja jokainen lapsi kehittyy oman yksilöllisen aikataulunsa mukaan. Kouluikäisen elämänvaihetta kutsutaan myös *latenssvaiheeksi*. Latenssvaiheessa lapsi elää ikään kuin tunteiden lepoaiheessa ja häntä voidaan kuvata harmoniseksi, sopeutuvaiseksi, päteväksi ja hieman myös pinnalliseksi persoonallisuuden ominaisuuksiltaan. Vaihetta voidaan kuvata myös valmistautumisena puberteettiin ja sitä seuraavaan aikuisuuteen. Puberteetin alkamisikä on alentunut ja alkamisiän ikähajonta kasvanut, joten latenssilapsiksi nimitetään vain niitä 7-12-vuotiaita, joilla puberteetti ei ole vielä alkanut. (Kantero ym 1991, 22, Rödström 1992, 23-24.)

Lapsen kehitykseen kuuluvat niin sanotut *herkkyyskaudet*, jolloin lapsella on optimaaliset edellytykset kehittyä jonkin tietyn toiminnon alueella. Jos tietyn osa-alueen kehitystä ei tapahdu herkkyyskaudella, taidon kehittyminen voi jäädä vajavaiseksi normaaliin kehitykseen nähden. Esimerkiksi, jos lapsella ei ole riittävästi mahdollisuuksia oppia jotain tiettyä kieltä ennen kuutta tai seitsemää ikävuotta, hänelle voi olla vaikeaa omaksua sitä myöhemmissä kehitysvaiheissaan. Siirtyminen kasvuvaiheesta toiseen aiheuttaa lapselle aina kriisin, joka lapsen on läpäistävä onnistuneesti. (Jarasto & Sinervo 1998, 58, Atkinson ym. 2000, 72.)

2.1 Kouluikäisen fyysinen kehitys

Koulunkäyntiä aloittaessaan 6- tai 7-vuotiaana lapsi kasvaa hyvin nopeasti ja lapsen on näin ollen sopeuduttava uuteen minäkuvaansa. Kehonhallinta vaikeutuu ja lapsi voi liikkua kömpelösti ja epävarmasti. Myöhemmin kouluiässä fyysinen kasvu on hidasta ja jaottuu tasaisemmin ikävuosien kesken. Lapsesta tulee vankempi, koska lihakset ja rasvakudos kasvavat suhteellisesti nopeammin kuin pituus. Kouluikäinen lapsi on motorisesti hyvin aktiivinen ja hallitsee erilaisia liikunnallisia perustaitoja, kuten pyörällä ajon, hiihtämisen ja luistelun sekä erilaiset pallopelit. Liikkuminen on sulavaa ja siroa ja lapset ovat kiinnostuneita liikkumisesta ja mu-

kana monenlaisessa toiminnassa. Lapset ovat kuitenkin näissä taidoissa yksilöllisiä ja myös lapsen luonteella on merkitystä taitojen kehittämisessä. Varsinkin pienillä koululaisilla nämä taidot voivat vaatia vielä vähän harjoittelua. Hienomotoriikan alueella koulun käyntiä aloitteleva lapsi hallitsee esimerkiksi kengännauhojen ja nappien kiinnittämisen taidot, mutta nämä suoritukset voivat olla vielä hitaita. Kouluikäinen harjoittelee myös esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen ja nuoteista soittamisen taitoja. Keskittymiskyky, kestävyys, liikkeiden eriytyneisyys ja tasapainon hallinta kehittyvät vuosien myötä. Motoristen taitojen hallinta lisää lapsen itseluottamusta ja tukee hänen itsenäistymistään ja sosiaalistumistaan. On tärkeää, että koululaisilla on riittävästi välineitä, tilaa ja vapautta fyysisten taitojen harjoittamiseen sekä sisällä että ulkona. (Kantero ym.1991, 83- 84, Arajärvi ym. 1992, 15-17, Rödström 1992, 67, Kantero ym. 1997, 43, Jarasto & Sinervo 1998, 29-31, 39-46.)

Keskilapsuus on aikaa, jolloin terveystottumukset muovautuvat. Fyysisessä kehityksessä voi esiintyä epäterveellisten elämäntapojen aiheuttamia puutteita. Lapsi voi esimerkiksi liikkua liian vähän ja perusrytmi ruokailun ja sen epäterveellisyyden sekä unen kannalta olla liian kulluttava. Myös lasten liikkumiseen liittyy vaaroja ja toimintojen puutteellinen valvonta asettaa lapset alttiiksi onnettomuuksille. (Pulkinen 2002c.)

Samantapaista vieraantumista omasta kehosta kuin koulua aloittaessaan lapsi tuntee murrosiän kynnyksellä. Se ilmenee motorisissa taidoissa lähinnä kömpelyytenä ja huolimattomuutena. Keskimäärin esipuberteetti alkaa tytöillä 9-12-vuotiaana ja pojilla vuotta tai paria myöhemmin. Ensimmäisiä merkkejä murrosiän alkamisesta on niin sanottu *kasvupyrähdys*, joka alkaa tytöillä jonkin verran nuorempana kuin pojilla, noin 11-14-vuotiaana. Pojilla vaihe ajoittuu keskimäärin 12-15 ikävuoden väliin. Näin ollen osa lapsista on tässä vaiheessa vielä alakoulussa. Nopea kasvu lisää ruokahalua ja aluksi lapsi voi lihoa, mutta myöhemmin energia alkaa siirtyä enemmän pituuskasvun käyttöön. Painonvaihtelut ovat hyvin yksilöllisiä. Urheiluharrastus muodostuu monille esipuberteetti-ikäisille lapsille tärkeäksi. Lapsilla on motorista toiminnan halua ja he kestävät koviakin rasituksia, esimerkiksi jaksavat juosta pitkiäkin matkoja kerrallaan. Lihasvoima ja sisäelimet kasvavat, joten fyysinen suorituskyky on huipussaan esipuberteettikaudella. (Arajärvi ym. 1992, 22, Rödström 1992, 67-68, Kantero ym. 1997, 30, Jarasto & Sinervo 1998, 47, 55-56.)

2.2 Kouluikäisen psyykkinen kehitys

Kouluiässä lapsen persoonallisuus on saanut muotonsa ja hänen henkinen toimintakykynsä laajentunut ja vahvistunut. Lapsen ajattelu on konkreettista ja kirjaimellista murrosikään saakka ja kouluikäisen on vielä vaikea ymmärtää asioita, joita ei voi ilmaista konkreettisesti. Lapsi osaa noudattaa aiempaa paremmin sääntöjä ja erottaa helpommin oikean ja väärän eron. Yksinäiset iltapäivät kotona lisäävät varsinkin pienten koululaisten yksinäisyudentunnetta ja herättävät joskus pelkojakin. (Arajärvi ym. 1992, 21, Kantero ym. 1997, 74, Jarasto & Sinervo 1998, 36, Shaffer 2000, 113.)

Ensimmäiselle luokan aloittavan lapset ovat tavallisesti taidoiltaan, taustaltaan ja kehitykseltään hyvin erilaisia ja saattavat vaikuttaa käytökseltään ja olemukseltaan hieman rauhattomilta. Lapsen tulee kuitenkin kouluun tullessaan osata keskittyä yhteen asiaan kerrallaan isossa lapsiryhmässä ja hänellä tulee olla riittävästi pitkäjänteisyyttä tehtävien suorittamiseen. Lapsen tulee myös ymmärtää kielellisesti annetut ohjeet ja olla innostunut oppimaan uusia asioita. Koulunkäynnin alkuvuodet ovat tärkeitä varsinkin lapsen itsetunnon kasvun ja omanarvontunnon kehittymisen kannalta. Lapsen tulisi saada mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia sekä oppia sietämään myös epäonnistumisia. Aikuisten antama kannustus ja tuki ovat tällöin tärkeitä. Vanhempien tulisi tarjota lapsille riittävästi kognitiivisia ja emotionaalisia resursseja, jotka lisäävät lapsen kiinnostusta ja innostusta koulunkäyntiä kohtaan. Lapsi ymmärtää, mitä ihmiset todella tarkoittavat, kun he sanoivat jotain ja pystyy tarkastelemaan asioita myös toisten näkökulmasta käsin. Lapsi alkaa ymmärtää, että häneltä odotetaan erilaisissa tilanteissa tilanteelle ominaista käyttäytymistä ja hän kykenee asettumaan erilaisiin rooleihin. (Arajärvi ym. 1992, 21-22, Cicchetti & Toth 1993, 301, Anning 1997, 23, 31-33, Kantero ym. 1997, 74, Jarasto & Sinervo 1998, 29-33, Keltinkangas-Järvinen 1999, 108, Kokkonen 2002.)

Minäkuvan kehittyminen auttaa lasta sopeutumaan kouluelämään. Pulkkinen (2002c) mukaan lapsen omaksumat mielekkäät ja epämielikkäät työskentelytavat kehittyvät osin jo ennen kouluikä ja vanhemmilla on tässä kehityksessä keskeinen rooli. Minäkuvaa liittyy toistuvaa arviointia vanhempien, muiden aikuisten ja tovereiden puolesta esimerkiksi koulumenestykseen, ulkonäköön tai sosiaaliseen hyväksyntään liittyen. Tulokselliset työskentelytavat ovat tyypillisempiä niille oppilaille, joiden perheessä vallitsee myönteinen, luottamuksellinen ja avoin tunneilmasto ja joissa vanhemmat ovat aktiivisesti kiinnostuneita ja tietoisia lapsen

toiminnoista. Minäkuvaan läheisesti kuuluva *itsetunto* kuvaa kuinka hyväksi, arvokkaaksi, kyvykkääksi ja päteväksi lapsi arvioi itsensä. Positiivisen kouluminäkäsityksen kehittymisen kannalta on eduksi, että lapsi voi tuntea olevansa hyvä joissakin aineissa tai aihepiireissä. Kouluiässä lapsi elää niin sanotussa ahkeruuden vaiheessa, jolloin hän kokee monenlaisia uusia asioita ja haluaa suoriutua niistä mahdollisimman hyvin. Jäsentynyt minäkuva helpottaa vuorovaikutuksen aloittamista ja ylläpitämistä ihmissuhteissa sekä yhteistyökyvykkyyden ja empatian taitojen kehittymistä. (Kantero ym. 1997, 74-75, Lahdes 1997, 101, Pulkkinen 2002c.)

Kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä lapsi elää rauhallista välivaihetta ja on jo sopeutunut koululaisen elämään. Hän jaksaa istua paikoillaan ja keskittyä pidempään hiljaiseen toimintaan. Tämänikäisillä lapsilla on voimakas tarve tietää sekä ymmärtää asioita ja niiden syitä sekä halu keskustella ja pohtia asioita yhdessä vanhempiensa kanssa. Tässä vaiheessa lapselta puuttuu vielä terve itsekritiikki. Lapsen ajattelu alkaa muistuttaa enemmän aikuisen ajattelua ja minäkeskeisyys vähentyy. Näin ollen lapsen on helpompi asettua toisen ihmisen asemaan. Ajattelu vapautuu konkreettisuudesta ja kirjaimellisuudesta ja ajan- ja paikantaju avartuvat. Aiemman mustavalkoisen ajattelun sijaan lapsi pystyy liittämään sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia itseensä ja analysoimaan käyttäytymistään tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Lapsi kykenee jo kuvailemaan ja ymmärtämään itseään ja ympäristöään. Noin kahdeksan vuoden iässä lapsi kykenee myös ymmärtämään, että ihminen voi ymmärtää enemmän kuin yhden tunteen, esimerkiksi jännityksen ja varovaisuuden, yhtä aikaisesti. Hän myös ymmärtää ja osaa yhdistää eri tilanteisiin liittyviä kasvonilmeitä ja käyttäytymistä. (Damon ym. 1998, 571-572, Jarasto & Sinervo 1998, 39-46, Keltinkangas- Järvinen 1999, 108, Shaffer 2000, 111-112.)

Esipuberteettivaihe kestää lapsilla eripituisen ajan ja he ovat ikään kuin yhtä aikaa lapsia ja nuoria, minkä vuoksi he voivat tuntea epävarmuutta omasta tilastaan. Monilta nykyajan lapsilta puuttuu konkreettinen ja todellisuuteen sidoksissa oleva perusta toiminnoilleen ja ajattelulle. Esipuberteetti-ikäiset nuoret esittävätkin joskus jäykkiä, mustavalkoisia ja ristiriitaisia mielipiteitä. Nuori voi vaikuttaa taantuneelta kehityksessään ja hänen käyttäytymisessään voi olla piirteitä varhaislapsuudesta. *Taantuminen* on kuitenkin osa luonnollista kehitystä ja merkki etenevästä kehityksestä ja kasvusta. Nuoren ajattelussa esiintyy aikaisempaa ikävaihetta enemmän loogista ajattelua ja hän etsii mielellään asioiden ja ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. Ajattelu kehittyy myös enemmän abstraktiin eli käsitteelliseen suuntaan. Esipuber-

teettivaiheessa olevat nuoret väittelevät mielellään vanhempiensa kanssa ja testaavat sääntöjä ja rajoja. Tämä on osa alkavaa itsenäistymisprosessia. Itsenäisyyden lisääntyminen antaa nuorelle uudenlaisia tehtäviä ja vastuuta. Esipuberteetin aika on erityisen tärkeä minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta. (Rödstam 1992, 29-32, Jarasto & Sinervo 1998, 52-57.)

2.3 Kouluikäisen sosiaalinen kehitys

Keskilapsuudessa lapsen kehitys suuntautuu entistä vahvemmin ikätovereiden ja ystävyyssuhteiden suuntaan. Lapsella on tovereita yleensä useissa eri yhteyksissä, kuten koulussa ja harrastuksissa. Samalla lapsen *sosiaalinen tietotaito* lisääntyy. Sosiaalinen tietotaito tarkoittaa kykyä sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä sosiaalisten instituutioiden esimerkiksi koulun sääntöjen tiedostamiseen ja noudattamiseen. Lapsen itsenäistyminen vaatii vanhemmilta rajojen asettamisen kykyä ja vanhempien ja lasten läheinen vuorovaikutussuhde tekee näistä rajoista hyväksyttäviä. Rajat myös luovat turvallisuudentunnetta sekä lapsille että heidän vanhemmilleen. (Winegar & Valsiner 1992, 25, Kantero ym. 1997, 43-44, Damon ym. 1998, 638, 43-44, Pulkkinen 2002c.)

Salmivalli (2005) nimittää lapsen kanssa suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisisessa tai kognitiivisessa kehityksessä olevia henkilöitä *vertaisiksi*. Vertaiset ovat usein lapsen ikätovereita, mutta eivät kuitenkaan välttämättä täsmälleen saman ikäisiä kuin lapsi itse. Suomalaisten lasten vertaisryhmät ovat varsin homogeenisia iältään. Lasten tovereilla on entistä ohjaavampi merkitys kouluikäisten elämässä. Vertaisryhmään kuuluminen on palkitsevaa, sillä toveriporukka tarjoaa ajanvietettä, kumppanuutta ja tunteen johonkin kuulumisesta. Lapset pyrkivät mahdollisimman paljon muistuttamaan toinen toisiaan ja heille on tärkeää se, että he saavat tovereita. Toverisuhteilla on oleellinen merkitys lapsen henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa identiteettikehityksessä. Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan tunteitaan sekä ymmärtämään myös muiden tunteita. Seuraamalla tovereiden käyttäytymistä lapsi oppii samalla itse jäsentämään maailmaa ja toimimaan siinä tarkoituksenmukaisesti. Hän oppii myös sovittamaan omia tarpeitaan toisten ihmisten tarpeisiin sopiviksi. Vaikka lapset ja esipuberteetti-ikäiset nuoret viihtyvät hyvin keskenään, he tarvitsevat kuitenkin vielä aikuisten valvontaa. (Rödstam 1992, 86-87, Kantero ym. 1997, 76, Pulkkinen 2002c, Salmivalli 2005, 15, 32.)

Yksinäiset hetket ovat myös lapselle tärkeitä. Kiireisen koulupäivän jälkeen lapsi saattaa kaivata rauhoittumisen ja yksinolon hetkeä. Kouluikäinen pystyy yleensä olemaan yksin muutama tunnin kerrallaan. Lasta ei kuitenkaan pidä jättää yksin useammaksi tunniksi koulupäivän jälkeen, vaan lapsi tarvitsee vielä aikuisen ihmisen tukea ja ohjausta. Yksinäisten iltapäivien vaikutukset heijastuvat pitkälle tulevaisuuteen lasten turvattomuuden tunteen aiheuttamina. (Jarasto & Sinervo 1998, 124-125.)

Koulunkäyntiä aloittaessa lapsen sosiaalinen ympäristö ja sosiaaliset suhteet laajenevat. Lapsen taidot luoda ystävyys-suhteita toisten lasten kanssa voivat kuitenkin olla vielä puutteellisia ja hänen tarvitsee harjoittaa ryhmän jäseneksi tulemisen taitoja. Tässä vaiheessa lapsi ikään kuin käyttää tovereita välineinä päästäkseen selville omasta identiteetistään. Koulunkäyntiä aloittaessaan lapsen tulee olla valmis irtautumaan kodistaan ja perheenjäsenistään. Avoimuus ja rohkeus auttavat lasta sopeutumaan koulunkäyntiin. Vanhempien tulisi hyväksyä lapsensa tulokset, tukea heikkoja alueita ja antaa positiivista tunnustusta lapselleen. (Rödström 1992, 87-88, Anning 1997, 40-41, Kantero ym. 1997, 74.)

Lapsella on 8-10-vuotiaana voimakas tarve tulla hyväksytyksi ja tunnustetuksi toveripiirissä oman itsensä vuoksi ja hän pääsee vähitellen eroon samanlaisuuden ja samankaltaisuuden pyrkimyksistään toveripiiriin nähden. Toveriryhmän vakiintuessa lapset tuntevat olonsa turvalliseksi ja luottavat asemaansa ja rooliinsa ryhmässä. Luottamus ryhmää kohtaan lisää myös lasten rohkeutta pitää kantansa ja asettua toisiaan vastaan. Lapsen tapa esitellä kykyjään tulee yhä tärkeämmäksi sekä lapsen itsensä että toveripiiriin silmissä. Lapset osallistuvat mielellään erilaisiin peleihin ja joukkueurheiluun. Reiluilla pelisäännöillä (fair play) on lisääntynyt merkitys lapsille ja ne lisäävät myös pelien sosiaalista lähtökohtaa ja sitä kautta myös niiden mielekkyyttä. Lapsi oppii myös sietämään paremmin vastoinkäymisiä ja hyväksymään menestyksen ja vastoinkäymisten vaihtelun ilman oman identiteettinsä tai toverisuhteidensa järkkymistä (Rödström 1992, 87-89.)

Kouluiässä tovereiden valinta keskittyy pääasiassa omaan sukupuoleen. Kouluikäinen on jo sisäistänyt hyvin sukupuoliroolit ja koulussa lapset käyttäytyvät omaa sukupuolirooliaan koostaen. Pojat ovat miehisiä ja ”rehvakkaita” ja suhtautuvat tyttöihin vähättelevästi. Tytöt taas kulkevat pareittain tai ryhmittäin ja ovat paremmin sopeutuvaisia sääntöihin kuin pojat. Tytöt ja pojat voivat kuitenkin kokoontua yhteiseen harrastustoimintaan. Yhdessä oleminen molempia sukupuolia olevien tovereiden kanssa orientoi lapsia siihen, mitä tyttöinä ja poikana oleminen

nen merkitsee ja samalla heidän sukupuoli-identiteettinsä vahvistuu. (Rödström 1992, 91, Kantero ym. 1997, 75-76.)

Leikki on tärkeä osa lapsen kehitystä, vapaa-aikaa ja hauskanpitoa. Alakoulussa lapsen leikit ovat lähinnä rooli- ja sääntöleikkejä, joissa lapsi voi eläytyä aikuisen osaan ja sillä tavoin oppia näkemään sosiaaliset suhteensa vähemmän minäkeskeisesti. Leikkien säännöt ja moraali ovat tiukkoja ja tinkimättömiä. *Juonellisen roolileikin* vaiheessa leikillä on erityinen merkitys kehitystekijänä. Leikki on tällöin lasten omaa toimintaa, jolloin leikki ei ole vielä erityinen toiminnan tyyppi. *Sääntöleikit* muodostavat yksilönkehityksen vaiheen, joka seuraa juonellisen roolileikin vaihetta. Sääntöleikeissä sääntöjä voidaan muuttaa ja lapset voivat tuottaa enemmän tai vähemmän vapaasti uusia sääntöjä. Lasten leikkiä pidetään yleisesti aikuisen rooliin valmentavana sosialisointina. (Hakkarainen 1991, 127-132, Kantero ym. 1997, 74-75.)

Esipuberteetin aikana lapsen toveripiiri tulee aiempaa vieläkin tärkeämmäksi. Vaihetta kuvataan *sosiaalisen kehityksen ja sen muotojen toiminnan kaudeksi*, jolloin vanhempien vaikutus vähenee ja tovereiden vastaavasti lisääntyy. Lapset valitsevat tovereikseen erilaisia tovereita, jotka edustavat kuitenkin hänen kanssaan samaa ikäryhmää ja sukupuolta. Tovereiden ei tarvitse enää olla samankaltaisia keskenään kaikilta persoonallisuuden ominaisuuksiltaan. Näissä samaa ikä- ja sukupuolta edustavissa ryhmissä lapset harjoittelevat sosiaalisen toiminnan sääntöjä ja roolimalleja ja heidän on helppo samaistua toisiinsa. Lapset tuntevat etäisyyttä ja sosiaalista riippumattomuutta vanhempiinsa ja heidän ajatuksiinsa nähden. Vertaiset näin ollen auttavat nuoruusikään tulevaa lasta irrottautumaan vanhemmistaan. Myös seksuaalinen kypsyminen ja kiinnostuminen vastakkaisesta sukupuolesta vaikuttavat nuorten sosiaalisiin suhteisiin. Ensimmäinen vaihe seksuaalisessa kehityksessä on *ystävyyssamaa sukupuolta olevien kesken*. Keskeistä näissä suhteissa on luottamus toiseen ihmiseen, jolloin lapsi voi tuntea empatiaa, ymmärrystä ja myötäelämistä tätä toista ihmistä kohtaan. Kiinnostuksen vastakkaisesta sukupuolta kohtaan herättyä lapsi elää niin sanottua *haavevaihetta*. Hänellä voi olla idoleita, joihin hän ihastuu tai harrastuksia, joihin saattaa tiedostamattomalla tasolla liittyä seksuaalisuuden tai oman itsen hallinnan tunteita. Haavevaihe on tärkeä, koska se antaa valmiuksia suhtautua elämän realiteetteihin seksuaalisuuden ja muun tulevaisuuden esimerkiksi ammattin osalta. (Arajärvi 1992, 28-29, Rödström 1992, 89-91, Damon 1998, 638, Ceary & Brojklund 2000, Salmivalli 2005, 33.)

3 MUKAVA-HANKE

Tutkimukseni liittyy MUKAVA-hankkeen osahankkeena olleeseen kokonaiskoulupäiväprojektiin. MUKAVA oli valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluprojekti, jonka tarkoituksena oli kartuttaa kouluikäisten lasten sosiaalista pääomaa ja tukea heidän sosiaalista kehitystään. Työssäni käytän MUKAVA-hankkeesta synonyymeina käsitteitä projekti ja hanke. Projektin tehtävänä oli muistuttaa kasvatusvastuusta niitä eri tahoja, jotka osallistuvat kouluikäisten lasten opetus- ja kasvatustyöhön. Näistä sanoista tuli myös projektin nimi MUKAVA (MUistuttaa KAsvatus VAsuusta). Onnistuminen tehtävässä edistää lasten kehitystä mukaviksi ja toiset huomioon ottaviksi yhteisön jäseniksi. MUKAVA-projekti toteutettiin Jyväskylän yliopiston Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät -huippututkimusyksikössä ja sen tukena oli myös muita Psykocenterissä toimivia ryhmiä. (Pulkkinen 2002b, Pulkkinen 2002c, 241, 262).

3.1 MUKAVA-hankkeen taustaa

MUKAVA-projektin aihe liittyi ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen, jossa sosiaalisten taitojen merkitys on korostunut. Yritykset pyrkivät kehittämään luottamusverkostoa, jossa työskentelisi mukavia työntekijöitä, jotka osaisivat ottaa toisiaan huomioon. Tulevaisuuden näkymät huomioiden myös koululaitoksen tulisi näin ollen tiedollisten valmiuksien ohella painottaa myös sosiaalisia valmiuksia. Koulujen tärkeä tehtävä on tukea kotona opittujen sosiaalisten perustaitojen kehittämistä ja ylläpitoa. Hyvät sosiaaliset taidot synnyttävät lapsissa luottamusta, mikä tukee lapsen verkottumista yhteisöönsä ja siten myös sosiaalisen pääoman muodostumista. (Pulkkinen 2002b.)

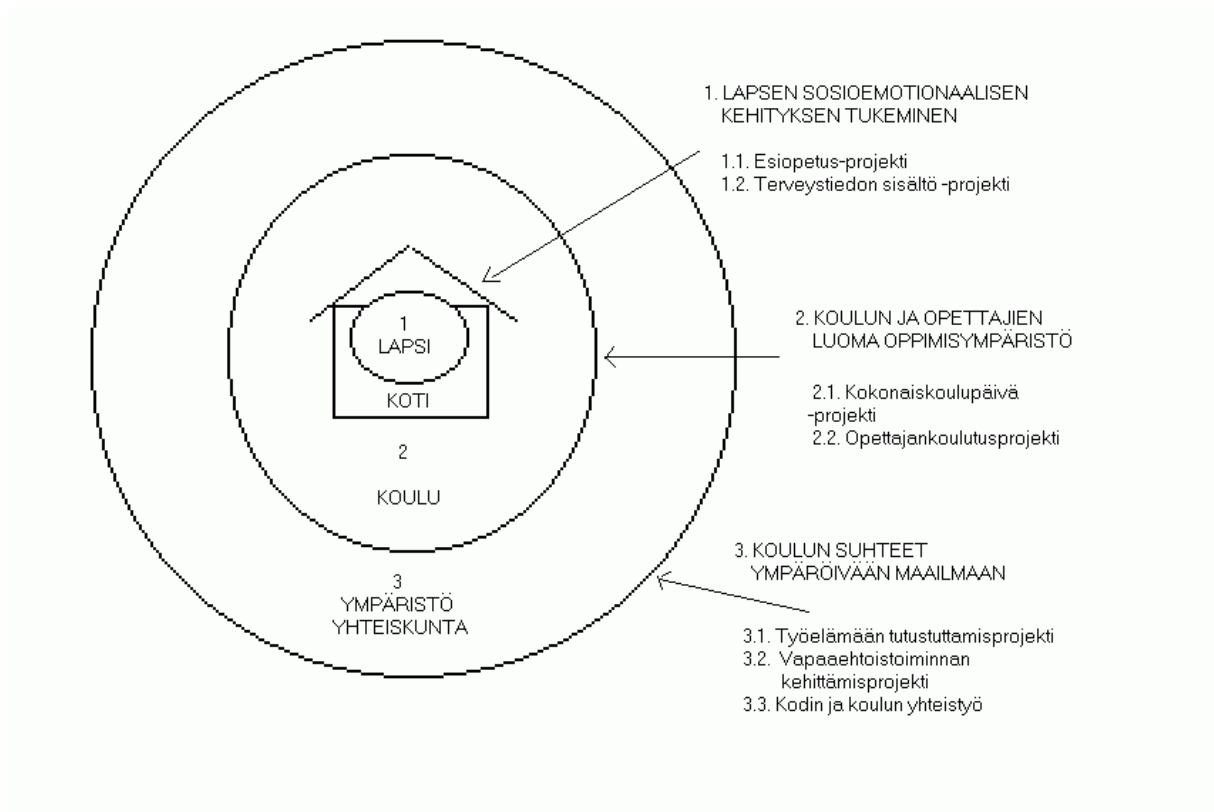
Projektin keskeisimpinä tavoitteina oli muistuttaa ihmisten keskinäisen kunnioituksen, toisten huomioon ottamisen, hyvien tapojen ja sosiaalisten taitojen merkityksestä kouluissa, kotona ja myöhemmin työelämässä. Muita tavoitteita olivat koulun yhteisöllisyyden tukeminen, mikä tarkoittaa koulun piirissä toimivien lasten ja aikuisten verkottumista vahvoihin siteihin sekä yhteisen normiperustan rakentaminen ja kouluinstituutioihin kohdistetun kehittymisen tukeminen. Koulun ulkopuolisessa ympäristössä tämä tarkoittaa oppilaiden verkottumista muiden oppilaiden vanhempiin, seutukunnan yrityksiin ja kolmannen sektorin toimijoihin esimerkiksi vapaaehtoisjärjestöihin. MUKAVA-hankkeen tarkoituksena oli myös käyttää hyväksi tieto- ja

viestintätekniiikan suomia mahdollisuuksia yhteisöllisyyden voimistamiseksi. (Pulkkinen 2002b.)

3.2 MUKAVA-hankkeen rakenne

MUKAVA -hanke oli suunnattu ensisijaisesti peruskoulujen ja esiopetuksen kehityksen tukemisen välineeksi. MUKAVA -hanke oli valtakunnallinen ja koostui seitsemästä osaprojektista. Projektin tarkoituksena oli luoda pilottialueiden verkosto, jossa koulu tai kunta voi ottaa tehtäväkseen joko kaikkien tai olosuhteisiin sopivien osaprojektien toteuttamisen. Jokaiseen projektiin sisältyi kokeilutoiminnan järjestäminen sekä tutkiminen tieteellisten käytänteiden mukaisesti. Hankkeen suunnittelu- ja pilottivaihe kesti kokeilukouluissa lukuvuoden 2002-2003 ja valtakunnallinen kokeiluvaihe käynnistyi syksyllä 2003 ja jatkui vuoteen 2006 asti. (Pulkkinen 2002b.) MUKAVA -hankkeen käynnistyminen on kuvattu tarkemmin liitteessä 2.

Projektin rakenne oli jaettu kolmeen pääkohtaan, joita olivat *lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen, koulun ja opettajien luoma oppimisympäristö* sekä *koulun suhteet ympäröivään maailmaan*. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen osioon kuuluivat esiopetus ja terveystiedon sisällöt projektit. Koulun ja opettajien luoma oppimisympäristö osioon kuuluivat kokonaiskoulupäiväprojekti ja opettajakoulutusprojekti. Koulun suhteet ympäröivään maailmaan osio sisälsi kolme osaprojektia, jotka olivat työelämään tutustuttamisprojekti, vapaaehtoistoiminnan kehittämisprojekti sekä kodin ja koulun yhteistyöprojekti. Hankkeen osaprojektit käsittivät lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisen esiopetuksesta aina peruskoulun viimeisiin luokkiin asti (Pulkkinen 2002c, 245). Osaprojektien sisältö on kuvattu liitteessä 1. Kuviossa 5 kuvataan osaprojektien suhdetta toisiinsa ja lapsen elinympäristöön.



Kuvio 5 MUKAVA-hankkeen toiminnan osa-alueet (Pulkkinen 2002c)

4 KOKONAISKOULUPÄIVÄPROJEKTI

4.1 Projektin kokeilukoulut ja tavoitteet

Kokonaiskoulupäiväprojekti oli kokeilu, jossa kokeiltiin valtakunnan laajuisesti kokonaiskoulupäivää ja sen toteuttamiseksi tarvittavia toimintamalleja. Projekti toimi MUKAVA-hankkeen ytimenä. Hankkeen tukijoina olivat SITRA (Suomen itsenäisyyden juhlarahasto), Jyväskylän kaupunki sekä useat suuryritykset, kuten Nokia ja Sonera. (Pulkkinen 2002c, 263.) Projektissa oli mukana seitsemän kokeilukoulua eri puolilta Suomea. Jyväskylästä mukana olivat Keljon alakoulu sekä Kilpisen, Voionmaan ja Lehtisaaren yläkoulut. Muista kaupungeista mukana olivat Etelä-Sipoon koulu Etelä-Sipoosta, Karjulan koulu Sievistä ja Männistön koulu Kuopiosta. Projektin tavoitteena oli keventää oppilaiden työpäivää sijoittamalla oppitunteja ennen, niiden väliin ja jälkeen ohjattuja harrastus- ja ulkoilutunteja sekä pidentää lounastaukoa (Anon 2002a, Hiltunen 2002).

Kodit ovat ensisijaisessa vastuussa lasten kasvatuksesta, mutta koulun ja muiden instituutioiden tehtävänä on tukea tätä kasvatusta. Koulupäivän sisällä toteutettavat harrastusryhmät voivat tukea oppilaiden keskinäisiä sosiaalisia suhteita yli luokkaryhmien ja -tasojen. Kokonaiskoulupäiväprojektin tärkeimmät perusteet olivat koulun toimintaan sisällytetyn vapaa-ajan vieton ja verkostoitumisen kehittäminen sekä työ- ja perhe-elämän onnistuneempi yhteensovittaminen. Pienten koululaisten yksinäiset aamu- ja iltapäivät ovat ongelma monessa perheessä, jossa vanhemmat ovat työssäkäyviä. Lapset jäävät tällöin ilman aikuisen huolenpitoa ja valvontaa. (Anon. 2002a.)

4.2 Projektin toteuttamissuunnitelmat

Koulupäivän rakenteen muutos helpottaisi koulupäivän ja vanhempien työpäivän yhteensovittamista. Pulkkinen (2002b) ehdotuksen mukaan rakennemuutokseen sisältyvä esimerkkikoulupäivä voisi olla seuraavanlainen:

- Koulutyö alkaisi klo 9, mutta oppilaat voivat tulla kouluun tai sen alueelle valvottuun toimintaan jo klo 8
- Reilun tunnin mittainen ruokatunti, jonka aikana ohjattua ulkoilua tai muuta harrastustoimintaa
- Iltapäivän oppituntien välissä voi olla myös vapaa-aikaa harrastustoimintaa varten
- Koulutyö päättyisi klo 15.30, mutta oppilaat voivat olla koululla tai sen alueella klo 16.30 asti vapaassa, valvotussa leikissä, harrastustoiminnassa tai muussa sellaisessa

Rakennemuutoksen mukaisesti oppitunnit jakaantuisivat väljemmin aamu- ja iltapäivälle ja oppituntien väliin mahduttettaisiin rennompaa harrastustoimintaa. Erillistä iltapäivätoimintaa ei tarvitsisi enää järjestää eikä lasten tarvitsisi siirtyä toimintaympäristöstä toiseen. Lasten oppimisen kannalta on eduksi se, että oppitunnit eivät seuraa toinen toistaan, vaan vuorottelevat harrastusten kanssa. Aikaisempaan systeemiin verrattuna oppilaat olisivat aamulla virkeämpiä aloittamaan opiskelun. (Pulkkinen 2002b, 250, Pulkkinen 2002c, 250.)

Opettajien opetustuntien määrä ei lisääntyisi, vaan väliajoilla opettajat voisivat suunnitella opetustaan. Opettajat voisivat myös osallistua kerhon ohjaamiseen erillistä korvausta vastaan. Korvaussysteemi on jo nykyäänkin käytössä. Harrastustoiminnan ohjausta varten koulutettaisiin myös kouluohjaajia ammattikorkeakouluissa. Koulutuksessa heitä valmennettaisiin lapsiryhmien ohjaamiseen ja harrastustaitoihin. Koulutus kestäisi kolme vuotta ja siitä voisi tulla elinikäinen ammatti tai se voisi toimia pohjana jatkokoulutukselle. Muita mahdollisia kerhojen vetäjiä ovat esimerkiksi kunnan ja seurakunnan nuorisotyöntekijät sekä muut vapaaehtoisjärjestöjen työntekijät. Tärkeintä on, että ohjaajat ovat päteviä ja sitoutuvat työhönsä pitkäaikaisesti, koska jatkuvat ohjaajien vaihdokset ovat lapsille ja heidän harrastukseen suhtautumiselleen haitaksi. (Pulkkinen 2002b, Pulkkinen 2002c, 249.)

Harrastusryhmät voivat olla tukemassa lapsen eri kehityksen osa-alueita; fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Kehityksen osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa ja kehittyvät eri painotuksin jokaisen harrastuksen myötä. Fyysinen puoli korostuu erityisesti liikunnallisissa harrasteissa, esimerkiksi liikuntaryhmissä. Muita mahdollisia harrastusryhmiä voivat olla muun muassa kuoro, kuvataideryhmä tai näytelmäkerho. Harrastustoimintaa koulussa olisi tarjolla lapsille vanhempien varallisuudesta, kiinnostuksesta ja olosuhteista riippumatta. Lapsilla olisi edelleen myös mahdollisuus harrastaa koulupäivän ulkopuolella eri järjestöjen järjestämissä

toiminnoissa, mutta monille lapsille riittäisi yksi pitkäjänteinen harrastus koulun toiminnan puitteissa. Harrastuksen myötä saadut onnistumisen kokemukset lisäävät lapsen itsetuntoa sekä kouluympäristöön ja toverisuhteisiin liittyvät mieluisat kokemukset edistävät myös koulutyötä. Harrastukset koulussa lujittavat lapsen siteitä koulun muihin oppilaisiin ja henkilökuntaan, mikä tukee yhteisen normi- ja arvomaailman omaksumista ja parantaa lasten viihtymistä koulu yhteisössä. Vanhempien ei välttämättä pitkän työpäivän jälkeen tarvitsisi kuljettaa lapsiaan harrastuksiin, vaan iltaisin jäisi enemmän aikaa lasten ja vanhempien yhdessäololle. (Pulkkinen 2002b, 251-252).

MUKAVA- hankkeeseen liittyvän kokonaiskoulupäiväprojektin kokeiluvaihe päättyi vuonna 2006. Kokonaiskoulupäivä käsitteestä on alettu käyttää käsitettä eheytetty koulupäivä, koska se kuvaa paremmin sitä koulupäivän rakenteen uudistamisen tavoitetta, johon projektilla pyrittiin. Kokonaiskoulupäivä sekoitettiin julkisessa keskustelussa virheellisesti käsitteeseen kokopäiväkoulu. Tämä synnytti mielikuvia koulussa olemisen pakosta, mikä häiritsi kokeilun tavoitteiden ymmärtämistä ja vaikutti asenteisiin. (Pulkkinen & Launonen 2005, 14, Spåre 2006.)

Kokeilukoulujen opettajilta, vanhemmilta ja oppilailta kerättiin kokemuksia kokonaiskoulupäivän toteutumisesta. Opettajat vastasivat kyselylomakkeeseen ensimmäisen kerran syksyllä 2002, jolloin kysyttiin odotuksia kokonaiskoulupäiväkokeilusta, kodin ja koulun yhteistyöstä sekä koulun toimintakulttuurista. Saatuja kokemuksia kerättiin talvella 2003. Vanhempien odotuksia kerättiin keväällä 2003. Lomake sisälsi kysymyksiä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä odotuksista hanketta kohtaan. Kertyneitä kokemuksia kerättiin keväällä 2005. Oppilaat vastasivat vanhempiensa luvalla kyselylomakkeeseen keväällä 2003 ja 2005. Kyselylomakkeeseen vastasivat vain 3-6-luokkien oppilaat. Lomake sisälsi molemmilla kerroilla kysymyksiä sosiaalisesta verkottumisesta ja koulun ilmapiiristä. Vertailuaineistoa koottiin kuudessa verrokkikoulussa rehtoreilta ja opettajilta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 14, 58-59, 198.)

Opettajien vastausten perusteella kouluissa tapahtui kokeilun vaikutuksesta myönteistä kehitystä koulussa viihtymisessä, kodin ja koulun yhteistyössä ja koulukiusaamisen vähentymisessä. Vuosiluokilla 1-6 eheytetyn koulupäivän rakenteesta tuli osa normaalia toimintaa. Kokeilukouluissa valvottuihin toimintaryhmiin, kunnalliseen aamu- ja iltapäivätoimintaan ja kerhoihin osallistui keskimäärin 60 prosenttia oppilaista. Vanhemmat olivat havainneet varsinkin

alakoululaisten viihtymisen koulussa parantuneen, mutta ei yhtä paljon kuin opettajien arvioimana. Oppilaat kokivat koulukiusaamisen yleisimmin satunnaiseksi, mutta tyttöjen välinen kiusaaminen oli kokeilun myötä lisääntynyt. Vanhemmat olivat pääosin tyytyväisiä kokeiluun, mutta arvostelivat lähinnä ohjaajien toimintaa ja ammattitaitoa. Joillakin lapsilla muut harrastukset vähensivät heidän halukkuuttaan kerhotoimintaan osallistumiseen. Kuitenkin projektin myötä havaittiin, että oppilaiden harrastukset siirtyivät yhä enemmän illasta osaksi koulupäivää. Joidenkin vanhempien mielestä on riittävää, jos lapsilla on isompia sisaruksia tai jompikumpi vanhemmista kotona ja eivätkä he täysin ymmärtäneet hoivan ja harrastustoiminnan välistä eroa. Harrastukset luovat vapaa-ajan perustaa ja kehittäviä taitoja, joiden kehittämiseen lapsi ei välttämättä saa kotona virikkeitä. Molemmat sekä opettajat että vanhemmat olivat huolissaan kokeilun päättymisestä. Oppilaiden kyselyn tuloksista ilmeni, että varsinkin alakoulun oppilaat olivat alkaneet pitää koulunkäynnistä enemmän kokeilun kuluessa. Oppilaat pitivät kerhojen sisällöstä, monipuolisesta valikoimasta sekä tovereiden kanssa toimimisesta. Harmittavia asioita sen sijaan olivat kerhoaikojen peruuttamiset, niiden ajoituksen sopimattomuus tai ohjauksen huono laatu. (Pulkinen & Launonen 2005, 163, 182-187, 198-200, Latvala 2006.)

5 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

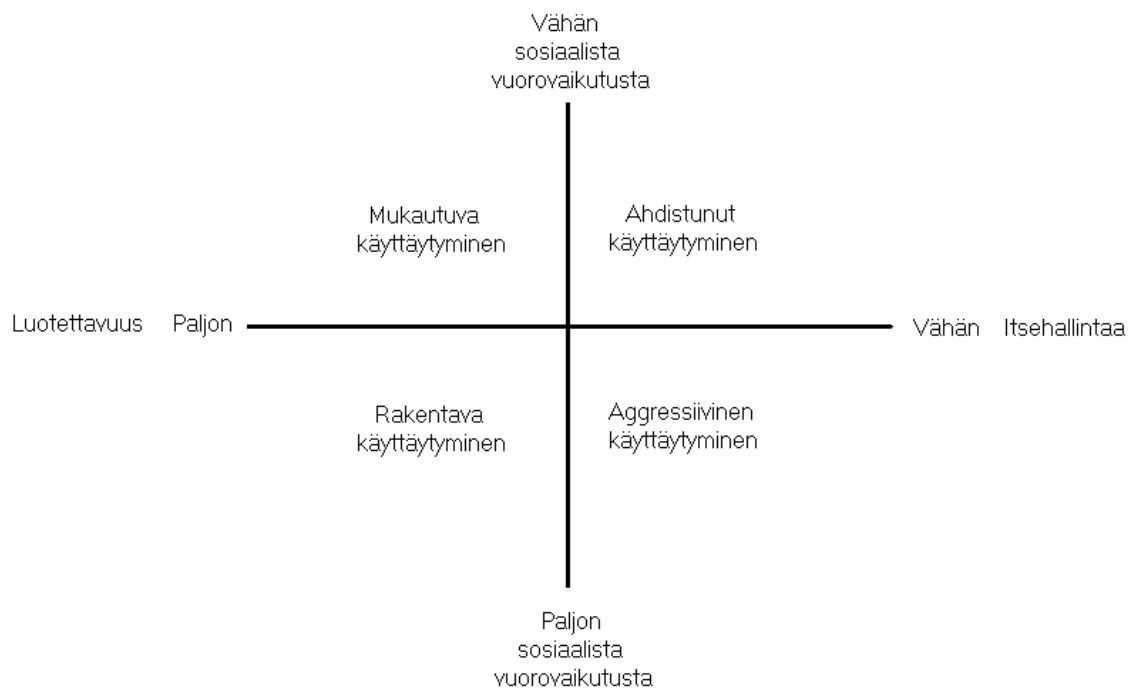
Kokonaiskoulupäiväprojekti oli laaja hanke ja sen toteutuksessa oli otettu huomioon useita lasten kehitykseen ja eri organisaatioiden väliseen verkostoitumiseen liittyviä tekijöitä. Aiemmat tutkimukset käsittelevät työ- ja perhe-elämän yhdistämisen tuottamia vaikeuksia, lapsuudesta aikuisuuteen pitkittäistutkimusta sekä lasten kokonaisvaltaista kehitystä. (Sarlin 1995, Nupponen 1997, Viheriäkoski 2001, Pulkkinen 2002b). Käsittelyssä on myös kolme suoraan koulun kerhotoimintaan kohdistuvaa tutkimusta sekä juniorijääkiekossa toteutettu terveydenedistämistutkimus. (Lappalainen 1986, Hytölä & Palomäki 1989, Asanti 1997, Kokko 2003). Kansainvälistä kerhotoimintaa koskevaa tutkimusta tarkastellaan nuorten vapaaehtoistoiminnan kautta. (Eccles & Barber 1999).

Yksi kokonaiskoulupäiväprojektin perustana olevista teemoista on työ- ja perhe-elämän yhdistäminen. Viheriäkoski (2001) tutki kyseistä aihetta pro -gradu työssään, Työn ja vanhemmuuden vuorovaikutus. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien työn ja vanhemmuuden yhteyksiä nuorten hyvinvointiin. Tutkimus käsitti 97 perhettä, joista jokaisesta äiti ja isä sekä yksi perheen 12-16- vuotiaista lapsista vastasivat kyselyyn. Tuloksena oli, että **nuorten arvioimat kasvatustyyliä olivat yhteydessä heidän kokemaansa hyvinvointiin.** Vanhempien työhön liittyvät asiat, kuten työn epävarmuus, työuupumus ja työ-perhekonflikti, olivat taas yhteydessä vanhempien antamiin vanhemmuusarviointeihin, mutta eivät nuorten itsensä tekemiin arviointeihin. (Viheriäkoski 2001.) Työ- ja perhe-elämän yhdistämisen helpottamisen keinoja etsittäessä on tärkeää ottaa huomioon lasten, nuorten ja vanhempien näkökulmien lisäksi kouluorganisaatioon ja verkostoitumiseen liittyvät tekijät.

Terveyskasvatuksellinen näkökulma tulee esille myös Pulkkinen Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksessa, jossa on tutkittu samoja henkilöitä kahdeksan vuotiaista alkaen lähes 40-vuoden ajan. Tutkimuksen yksinä tavoitteina on seurata terveystottumusten ja terveydentilan muotoutumista ja niiden yhteyksiä sosioemotionaalisen käyttäytymisen ja persoonallisuuden kehitykseen. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana on emotionin ja käyttäytymisen säätelyn malli, joka on ohjannut tutkimuksen tiedonkeruuta erityisesti tutkittavien ollessa lapsia ja nuoria. Malli toimii myös yhtenä MUKAVA-projektin käsitteellisenä lähtökohtana ja on

yhteydessä lapsen sosiaaliseen kehityksen ja aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen liittyviin tekijöihin. (Pulkkinen 2002, Sihvo & Pulkkinen 2002.)

Kuvio 6 havainnollistaa sitä miten luotettavuuden arviointi on yhteydessä havaintoihin käyttäytymisestä ristiriitatilanteissa (Pulkkinen 2002b). Käyttäytyminen voi ilmentää sekä heikkoa että vahvaa impulssien hallintaa. Hallinnan taso riippuu siitä kuinka paljon pyrkimystä sosiaaliseen vuorovaikutukseen käyttäytymisessä on. *Hallitsematon käyttäytyminen* ristiriitatilanteissa voi saada joko aggressiivisuuden tai pelon ja ahdistuneisuuden muotoja. *Hallittu käyttäytyminen* sen sijaan ilmenee joko aktiivisena pyrkimyksenä poistaa ristiriidan lähteitä tai mukautumisena ongelmallisia tilanteita välttelemällä ja herättää enemmän luottamusta kuin hallitsematon käyttäytyminen. (Pulkkinen 2002b, Sihvo & Pulkkinen 2002.)



Kuvio 6 Lapsen sosioemotionaalisen käyttäytymisen yhteydet arviointiin hänen luotettavuudestaan. (Pulkkinen 2002b)

Tutkimuksen yhtenä tuloksena oli, että luotettava käyttäytyminen kehittyy kotiympäristössä, jossa lapsen vanhemmilla on hyvä keskinäinen suhde ja heidän alkoholin käyttönsä on hallittua. Vähemmän luottamusta herättävän ongelmallisen käyttäytymisen taustalla voivat olla on-

gelmalliset kotiolut, joissa lapsi kokee pettymyksiä ihmissuhteissa, aikuisten käyttäytymisessä ja suhtautumisessa itseensä. **Jos lapsi kuitenkin saa tukea kodin ulkopuolelta esimerkiksi isovanhemmilta tai opettajalta, hän voi selviytyä hyvin elämässään kotiolojen vaikeuksista huolimatta.** Tähän ryhmään voidaan sisällyttää myös koulujen kerhonohjaajat. Vähäinen luotettavuus käyttäytymisessä aiheuttaa sen sijaan esimerkiksi tovereiden hyljeksintää, vaikeuksia luoda suhteita opettajiin, koulunkäynnin laiminlyöntiä tai hakeutumista vertaisryhmiin, joiden toimintaan liittyvät usein esimerkiksi rikollisuus ja/tai päihteiden väärinkäyttö. (Pulkinen 2002b.)

Koululaisten liikuntakykyjen kehitystä käsitellen työssäni kouluikäisen fyysinen kehitys osi-
 ossa sekä tutkimusosassa kokonaiskoulupäiväprojektin alaisten kerhojen lähinnä liikunta- ja
 kädentaitokerhojen osalta. Nupponen (1997) tutki väitöskirjassaan 9-16-vuotiaiden liikunta-
 kykyjen kehitystä. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella liikuntakykyjen kehitystä suhte-
 teessa lapsen kasvuun, liikunta-aktiivisuuteen ja koululiikunnan toteutukseen. Tutkimusai-
 neisto kerättiin kolmessa läänissä ja siihen osallistui yhteensä 2007 lasta 3., 4. ja 7. luokilta.
 Mittauksia suoritettiin viisi kertaa vuosien 1985 ja 1991. Kokeilukoulut oli jaettu tehostettua
 liikunnan opetusta antaviin kouluihin ja vertailukouluihin. Tutkimuksessa saatiin selville, että
liikuntakyvyn kehittyminen on erilaista eri lapsilla ja nuorilla ja se etenee vaiheittain.
 Selkeä tasannevaihe liikuntakyvyn kehityksessä on ikävuosien 12-14 välillä ja nopea kehitys-
 vaihe esiintyy 14-15 -vuotiailla nuorilla. Lasten ja nuorten liikuntakykyjen pysyvyydessä on
 eroja ja kuntokyvyt ovat pysyvämpiä kuin liikehallintakyvyt. Tutkimuksen tuloksina oli, että
 koululiikunnan tehostaminen edistää pojilla kaikkien liikuntakykyjen kehitystä ja tytöillä lii-
 kunta parantaa varsinkin tasapainoa ja lihashallintaa. (Nupponen 1997.)

Minäkokemuksen osatekijänä olevaa minäkäsitystä ja itsetunnon kehittymistä käsitellen työs-
 säni kouluikäisen psyykkisen kehityksen yhteydessä sekä kerhotoimintaa kuvatessani. Sarlin
 (1995) on tutkinut koululaisten liikkumista minäkokemuksen ja liikuntamotivaation yhteyksi-
 en kannalta. Tutkimuksen tarkoituksena oli todentaa, kuinka suuri merkitys minäkokemuksel-
 la on ala-asteen koululaisten liikuntamotivaatiotekijänä. Lapsen minäkäsitys ja koululiikun-
 nasta saadut kokemukset ovat minäkokemuksen osatekijöitä. Sarlin kehitti päivittäisen liikun-
 nan kokeilumallin peruskouluun ja testasi sitä kokeiluilla ja seurantatutkimuksena. Tutkimuk-
 sen tulokseksi saatiin, että fyysinen pätevyys havaittiin jo peruskoulun alemmilla luokilla tär-
 keäksi minäkäsityksen kehittymisen osa-alueeksi. Tutkimusten tulosten pohjalta on tärkeää,
 että lasta kannustetaan ja että hän saa kokea olevansa hyvä jossain liikunnan harrastamisen

osa-alueessa. Johtopäätöksenä on, että **lapsen onnistumisen tunteiden tukeminen tukee lapsen motivaatiota liikunnan harrastamiseen ja tuen merkitys on suurin peruskoulun ala-asteella, kun lapsen minäkäsitys vielä muovautuu ja kehittyy.** (Sarlin 1995).

Kokonaiskoulupäiväprojektin kannalta merkittävä tutkimustulos on Ecclesin ja Barberin (1998) vapaaehtoistoimintaan koskeva tutkimus, jonka mukaan koulun kautta organisoitu ja vapaaehtoiseen toimintaan perustuva harrastustoiminta nähdään tärkeänä lasten ja nuorten kehitykseen vaikuttavana muuttujana. Eccles ja Barber (1999) ovat tutkineet vapaaehtoistoiminnan tuomia haittoja ja hyötyjä nuorten kehitykselle. Mahdolliseksi eduiksi he määrittelivät sitoutuneisuuden koulunkäyntiin, hyvät arvosanat, vähäiset poissaolot koulusta ja myöhemmässä vaiheessa yliopisto-opintojen aloittamismäärät. Potentiaaliksi riskeiksi määriteltiin erityyppinen riskikäyttäytyminen, kuten päihteiden käyttö. Tutkittavina oli viiteen eri toimintaan (esimerkiksi kirkon ja vapaaehtoistoimintaan, joukkueurheiluun ja taidekasvatukseen) osallistuneet nuoret. Tutkittavina oli 1259 eurooppalaista ja amerikkalaista nuorta, jotka tutkimuksen alkaessa vuonna 1983 olivat kuudesluokkalaista. Tutkimuksen päättyessä tutkittavat olivat 25-26 -vuotiaita. Tutkimuksen tuloksiksi saatiin, että **osallistuminen vapaaehtoistoiminnan järjestämiin harrasteryhmiin toimii suojaavana tekijänä koulumenestyksen ja riskikäyttäytymisen tekijöihin liittyen.** (Eccles & Barber 1999.) Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan siis olettaa, että vastaavasti koulupäivän yhteyteen liitettyllä harrastustoiminnalla on positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen sekä alakoulussa että myöhemmin elämässä esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen ehkäisemiseen ja koulumenestykseen liittyen. Tutkimuksen kulttuurikonteksti tosin on eri kuin Suomessa, joten on myös mietittävä kuinka hyvin tuloksia voi yleistää suomalaiseen kouluympäristöön.

Kokon (2003) pro gradu- tutkielmassa, Terveyskasvatus juniorijääkiekossa, tarkasteltiin 12-vuotiaiden junioreiden valmentajien toteuttamaa terveystasvatuksen määrää, sisältöalueita ja toteuttamistapoja sekä siihen liittyviä käsityksiä. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeilla kaudella 2001-2002. Tutkimuksen tuloksena oli, että **juniorijääkiekossa terveystasvatusta toteutettiin kohtuullisesti, mutta tapahtumien kokonaismäärään suhteutettuna vähän. Useimmiten käsitellyt sisältöalueita olivat uneen ja lepoon, ravintoon sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tekijät.** Valmentajien asenteet toiminnassa toteutettavaa terveystasvatusta kohtaan olivat erittäin suopeita, mutta se ei vielä näkynyt riittävästi toiminnan tasolla. (Kokko 2003.) Kokon (2003) tutkimusta vastaavasti omassa tutkimuksessani tarkastelen kerhonohtajien käsityksiä terveystasvatuksesta kerhotoiminnassa. Käsiteltäviä teemoja omassa tutki-

muksessani on kouluikäisten liikkumiseen, terveellisiin ruokailutapoihin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät teemat.

Liikuntakerhojen ja musiikkikerhon toimintoja käsittelevistä tutkimuksista löytyy yhtymäkohta MUKAVA-projektiin muun muassa ei-liikuntaa harrastamattomien lasten motivoinnin korostamisen näkökulmasta. Kokonaiskoulupäiväprojektin yhtenä tavoitteena on saada mahdollisimman moni lapsi innostumaan kerhotoiminnasta ja taata lapselle vähintään yksi säännöllinen harrastus viikossa. Asannin (1997) pro-gradu työssä yksi liikuntakerhoista oli suunnattu nimenomaan niille lapsille, jotka harrastavat vähiten liikuntaa. Tutkimuksessa kerättiin kokemuksia iltapäivän liikuntakerhosta haastattelemalla 23 1-3 -luokan oppilasta sekä kartoitettiin heidän opettajiensa mielipiteitä kyseisestä kerhosta. Tutkimuksen tuloksena oli, että liikuntakerho koettiin erittäin myönteiseksi sekä lasten että opettajien näkökulmasta. Lapset pitivät kerhon monipuolisuudesta. **Lasten osallistumisessa kerhoon merkittävin tekijä olivat vanhemmat ja opettajien merkitys informaation jakajana ratkaisevaa.** (Asanti 1997.) Lappalaisen (1986) pro -gradu tutkimuksessa kartoitettiin liikuntakerhojen toimintaa Kainuussa. Kyselylomakkeet toimitettiin 229 oppilaalle ja 32 kerhonohtajalle. Lapset olivat innokkaita liikunnan harrastajia, mutta heidän taidoissaan oli havaittavissa eroja. Kouluopetuksen täydentämiseen ja syventämiseen kerhoja ei juurikaan käytetty. (Lappalainen 1986.)

Hytölän ja Palomäen (1989) pro -gradu tutkimuksessa kartoitettiin tarkemmin musiikkikerhotoimintaa sekä sen tavoitteita ja rajoituksia. Tutkimuksen tiimoilta lähetettiin kyselylomakkeet kaikille Vaasan, Keski-Suomen ja Kuopion läänien musiikkikerhojen ohjaajille. Tutkimuksen tulosten mukaan musiikkikerhoissa pyrittiin, toisin kuin Lappalaisen (1986) tutkimuksessa, lisäämään ja täydentämään koululaisten musiikin opetusta. Kaikille lapsille pyrittiin myös antamaan mahdollisuus edetä omien kykyjensä mukaan. **Yhtye- ja orkesteritoiminnan koettiin kehittäväksi muuta toiminnan muotoja monipuolisemmin sosiaalisia taitoja.** Kerhotoimintaa rajoittavana tekijänä pidettiin vaikeutta löytää sopivia kokoontumisaikoja. (Hytölä & Palomäki 1989.) Kokonaiskoulupäiväprojektin alaisissa kerhoissa tilanne on toinen, koska kerhotunteja voidaan järjestää koulupäivän sisällä. Lappalaisen (1986) sekä Hytölän ja Palomäen (1989) tutkimuksissa, kuten myös omassa tutkimuksessani, kartoitettiin ohjaajien vaikutusta kerhoihin sekä motivaatiotekijöitä. **Ohjaajat olivat motivoituneita ja innostuneita työhönsä ja heitä motivoi henkilökohtainen kiinnostus musiikkiin tai liikuntaan kerhon aihealueesta riippuen.** He olivat myös kiinnostuneita lapsi- ja nuorisotyöstä. Yleisimmin ker-

honoajajina toimivat koulun omat opettajat, kuten myös oman tutkimukseni kohteena olleessa koulussa.

Lindlöfin (2005) kerhotoimintaa oppilaan sosiaalisuuden kehittäjänä kartoittava pro -gradu tutkimus liittyy suoraan kokonaiskoulupäiväprojektiin, kuten myös oma tutkimukseni. Siinä tutkija lähestyi koulun kerhotoimintaa lasten sosiaalisen kehityksen näkökulmasta havainnoimalla lapsia kouluopetuksessa ja kerhoissa. Tutkittavina oli alakoulun neljäs luokka, jossa oli 22 oppilasta. Tutkija keskusteli myös luokanopettajien ja kerhonoajajien kanssa. Erityisen tarkastelun kohteeksi valittiin musikaalikerho ja vapaaehtoistyön kerho, jossa oppilaat vierailivat päivä- ja vanhainkodeissa. Lindlöf (2005) havaitsi, että oppilaat olivat sosiaalisesti hyvin avoimia. Kerhotoiminta kehitti heidän sosiaalista kehitystään myönteiseen suuntaan ja lasten toiminta uudessa ja oudossa kerhoryhmässä oli ongelmattonta. **Joidenkin oppilaiden kohdalla oli havaittavissa selkeä muutos sosiaalisessa roolissa siirryttäessä luokasta kerhoon.** Vaatimus olla sosiaalinen koko päivän aiheutti lapsille myös väsymystä ja osa oppilaista kaipasikin lisää vapaa-aikaa. (Lindlöf 2005.) Omassa tutkimuksessani pyrin kartoittamaan kerhotoiminnan vaikutuksia lapsen kehitykseen hieman laajemmin kuin Lindlöf (2005) terveystieteiden näkökulmasta. Sosiaalisen kehityksen lisäksi pyrin selvittämään toiminnan vaikutuksia myös lasten fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen. Lasten sijaan haastattelin kerhonoajajia heidän käsityksistään ja tutkimukseni pääpaino on kerhotoiminnassa.

6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää MUKAVA-hankkeen osaprojektin kokonaiskoulupäiväprojektin kautta organisoitujen kerhojen ohjaajien käsityksiä terveystasvatuksesta koulun kerhotoiminnassa. Tarkoituksena oli kartoittaa lähemmin ohjaajien käsityksiä kouluikäisen terveyteen liittyvistä valikoiduista teema-alueista sekä terveystasvatuksen toteutumisesta koulun kerhotoiminnassa. Tutkimusongelmani ovat seuraavat;

- 1. Millaisia käsityksiä kerhonoijaajilla on terveystasvatuksesta?*
- 2. Millä tavoin kerhojen ohjaajat käsittelevät työssään koululaisten terveyteen liittyviä teemoja (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen terveys)?*
- 3. Mitä kehittämisehdotuksia kerhonoijaajilla on koulun kerhotoiminnalle?*

7 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄ

7.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Keljon koulu oli yksi Keski-Suomen alueen kouluista, jotka olivat mukana MUKAVA-hankkeeseen liittyvässä kokonaiskoulupäiväkokeilussa. Se oli kokeilukouluista ainoa alakoulu, muut olivat yläkouluja. Keljon koulun kanssa yhteistyötä tekivät MUKAVA-hankkeen ohjausryhmä Jyväskylän yliopistosta, johon kuului hankkeen tukijan SITRAN (Suomen itsenäisyyden juhlarahasto) sekä MUKAVA-hankkeen yhdyshenkilöitä. Keljon koulu on aloittanut toimintansa vuonna 1896. Koulussa on 216 oppilasta ja kymmenen luokanopettajaa sekä englannin opettaja, tuntiopettaja sekä erityisopettaja. Opetusryhmiä on kymmenen. (Lähteenmäki 1996, Moilanen 2002).

Keljon koulu lähti mukaan MUKAVA -hankkeeseen syksyllä 2002, alustavia suunnitelmia laadittiin kuitenkin jo keväällä 2002. Koulu oli toteuttanut kokonaiskoulupäiväprojektiin sopivaa päivän rytmitystä vuodesta 1995 alkaen, minkä vuoksi koulu valittiin MUKAVA-projektin pilottikouluksi. Projektin myötä Keljon koulun toiminta muuttui siten, että iltapäivien kerhotoiminta lisääntyi parina päivänä viikossa. Kerhot olivat vapaaehtoisia. Koulu sai MUKAVA-projektin tukijalta SITRA:lta rahaa pilottivaiheen toteuttamiseen.(Moilanen 2002.) Keljon koulussa noudatettiin seuraavanlaista päivärytmiä (Anon 2002c):

Ovet auki	klo 7.50-9.00
1. työjakso	klo 9.00-9.45
välitunti	klo 9.45-10.00
työjakso ja ruokailu	klo 10.00-11.45
Siesta	klo 11.45-12.30
2. työjakso	klo 12.30-13.15
	klo 13.15-14.00
	klo 14.00-14.45

MUKAVA-projektin myötä päivän rytmitys muuttui siten, että oppilaat tulivat aamulla kouluun liukuvan työajan mukaan. *Siesta* tarkoitti 45 minuutin mittaista taukoa keskellä päivää ruokailun jälkeen, jonka aikana oppilaat saivat lepäillä, harrastaa erilaisia pallopelejä koulun kentällä tai liikuntasalissa. He saivat siestan aikana myös kehittää ATK- tai musiikkitaitojaan. Oppilaat saivat valita toimintamuotonsa vapaaehtoisesti, omien mieltymystensä pohjalta. Koulussa toteutetun kokonaiskoulupäiväprojektin myötä siestan ajalle oli saatavilla valvontaa ja ohjausta aikuisten taholta. (Moilanen 2002.)

Keljon koululla järjestettiin vuonna 2002 monipuolista kerhotoimintaa. Pääasiassa kerhon vetäjinä toimivat koulun opettajat erillistä korvausta vastaan. Vanhempia mukana toiminnassa oli tuolloin kolme, mutta vapaaehtoisia vanhempia toivottiin löytyvän lisää. (Moilanen 2002.) Iltapäivisin koululla toimi iltapäiväkerho ”Jälkkäri” nimellä (Anon 2002b). ”Jälkkäri” oli kokonaiskoulupäiväprojektitoiminnan ulkopuolella järjestettävää, erillistä toimintaa. (Anon 2002c). Koulun ulkopuolisista toimijoista Keljon seurakunta järjesti 1-2- luokan pojille sählykerhoa. Yksi isä ohjasi 3-6- luokkalaisten poikien liikuntakerhoa. (Moilanen 2002.)

MUKAVA-projektin myötä koulun iltapäivätoimintaa oli lisätty muutamana päivänä viikossa. Koululaisille oli tarjolla useita kerhoja, joista he saivat valita mieleisensä oman kiinnostuksensa mukaan. Tarkoituksena oli pyrkimys pitkäjänteiseen harrastamiseen ja ilmoittauduttuaan kerhoon koululaisen tuli pysyä kerhossa koko kouluvuoden ajan. (Moilanen 2002.) Kerhoja pidettiin maanantaista perjantaihin ja ne olivat pääasiassa suunnattu kaikille luokkatasolle. MUKAVA-projektin myötä varsinkin 3-6-luokkalaisten kerhotoimintaa pyrittiin lisäämään. Aamukerho toimi ”Jälkkäriin” tiloissa kahtena päivänä viikossa klo 8.00- 9.45 ja sitä valvoi ”jälkkäriohjaaja”. (Anon 2002b.)

Taidepajatoimintaa järjestettiin useampana päivänä viikossa. *Taidepajat* oli jaettu neljään ryhmään, joita olivat *äidinkieli*, *kuvataide*, *kädentyö* ja *musiikki*. Lukuvuoden aikana pajajaksoja järjestettiin neljä. Koululla toimi kuvataide- ja kädentyökerhot, oman luokan kerhot, ilmaisukerhot sekä kielikerho. *Liikuntapainotteisia kerhoja* olivat sähly- ja liikuntakerho. *Musiikkikerhoja* olivat bändikerho, musikaaliryhmä, kuoro sekä pianonsoittoryhmät. (Anon 2002b, Anon 2002c.) Kerhojen aikataulut ja kohderyhmät (luokkatasot) on kuvattu tarkemmin liitteessä 4. Kokonaiskoulupäivätoiminnan yhteydessä koulussa ei tarjottu erikseen välipalaa. Toiminnassa olevien kerhojen osallistujamäärät olivat seuraavanlaiset; liikuntakerhoissa noin

20 oppilasta ja bändikerhossa noin 3 lasta jokaisessa ryhmässä ja muissa kerhoissa noin kymmenen lasta kussakin. (Moilanen 2002.)

Kerhotoiminnan kehittämiseksi paremmin oppilaiden ja perheiden tarpeita vastaaviksi jaettiin koteihin vapaa-ajan toimintasuunnitelmakysely (VAPSU). (Anon 2002b.) Vapaa-ajan toimintasuunnitelma (VAPSU) oli laadittava jokaiselle oppilaalle ja siitä tuli ilmetä oppilaan pääharrastusalue ja muita kiinnostuksen kohteita sekä valvotun toiminnan tarve vanhempien työaikojen mukaan määriteltynä. VAPSU toimi pohjana kokonaiskoulupäivän ja harrastustoiminnan rakentamiselle ja suunnittelulle ja se tuli tarkistaa vuosittain. (Pulkkinen 2002c.) Kyselyn pohjalta toiveet koottiin yhteen ja niiden pohjalta kehitettiin kerhojen toimintaa. Suosituimpia kerhoja VAPSU -kyselyn mukaan olivat ATK-, ompelu- ja musiikkikerhot sekä roolipeliryhmä. (Anon 2002b, Moilanen 2002).

7.2 Tutkimusaineiston keruu

7.2.1 Teemahaastattelu

Keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelu menetelmällä. Hirsjärvi & Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelumenetelmä ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista ja sen, että heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisellä sijalla ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kerhonoijaajien tulkintojen ja merkityssuhteiden selvittäminen on myös omassa tutkimuksessani keskeisellä sijalla ja sen vuoksi katsoin teemahaastattelun sopivan hyvin tutkimukseni käyttöön. Teemahaastattelu on haastattelutilanteena vapaamuotoinen ja sallii teemaruunon apuna käytön haastatteluissa sekä mahdollistaa myös lisäkysymysten esittämisen. Tutkimuksessani haastattelut tapahtuivat vapaamuotoisesti ja luottamuksellisesti.

Teemahaastattelua testattiin kesäkuussa 2003 Keljon koulun rehtorilla. Esihaastattelun pohjalta halusin testata teemahaastatteluruunon toimivuutta ja kartoittaa lisäkysymysten tarvetta sekä yksittäiseen haastatteluun keskimäärin kuluvaan aikaan. Litteroituani esihaastattelun päädyin lisäämään muutamia apukysymyksiä teema-alueiden yhteyteen ja rajasin haastattelujen keston 15-30 minuuttiin. Lisäksi pyysin arviota teemahaastatteluruunosta yhdeltä ala-asteen opettajalta. Häneltä sain ohjeita muutaman tarkentavan kysymyksen esittämiseen ja ehdotuksia pohdintaosuutta varten.

Valitsin tutkimukseen osallistujiksi ne henkilöt, joilla tiesin olevan eniten tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Laadulliseen tutkimukseen osallistuvien määrä on yleensä pieni, kuten tässä tutkimuksessakin (N=9). Liian suuri osallistujamäärä ja runsas aineisto voivat vaikeuttaa oleellisten asioiden löytämistä aineistosta. Laadullisen terveystutkimuksen avulla voidaan laajentaa terveystieteellistä tietoa ja tuottaa teoreettisia kuvauksia ilmiöistä, joista ei ole aikaisempaa tietoa tai löytää uusia näkökulmia jo tunnettuihin ilmiöihin. Mielenkiinnon kohteena tutkimuksessani olivat kerhonohjaajien käsitykset omakohtaisista kokemuksista käsin koettuna. (Pope & Mays 1995, Kylmä ym. 2003.)

Lähetin koulun opettajille saatekirjelmän, jota koulun rehtori esitteli ja jakoi kerhonohjaajille VESO -suunnittelukokouksen yhteydessä 8.8.2003. Saatekirjelmä sisälsi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista sekä haastatteluaiakataulun, johon tutkimukseen osallistumiseen halukkaat saivat kirjoittaa nimensä. Haastatteluaiakataulu oli esillä koulun opettajanhuoneen ilmoitustaululla parin viikon ajan siihen asti, kun tarvittava määrä haastateltavia saatiin koon. Tiedonkulussa oli hieman ongelmia johtuen muun muassa koulun syyslukukauden alkamiseen liittyvistä kiireistä. Koulun ulkopuolisilta kerhon ohjaajilta pyysin suostumuksen haastatteluun puhelimitse. Puhelimessa selvitin tutkimuksen viitekehystä saatekirjelmän pohjalta, jotta jokainen haastateltava sai riittävät ja yhtäläiset pohjatiedot tutkimuksesta ja haastatteluun osallistumisesta. Saatekirjelmä on alkuperäisessä muodossaan esitettyinä liitteessä 5.

Haastattelut suoritettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, koska halusin saada mahdollisimman kokonaisvaltaisesti selville kerhonohjaajien henkilökohtaisia kokemuksia ja käsityksiä kerhonohjaajana toimimisesta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niihin ei ole olemassa valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat ennalta määriteltäviä, mutta kysymyksiltä puuttuu tarkka muoto ja järjestys. Tutkimuksessani haastattelurunko rakentui tutkimustehtävän kannalta olennaisista teemoista, joita kävin haastattelun aikana läpi joustavasti, mutta kuitenkin kurinalaisesti. Kysymysten järjestys ja laajuus vaihteli haastattelusta toiseen. Teemahaastattelu sopii hyvin tilanteisiin, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. (Syrjälä 1994, 86, Eskola & Suoranta 1999, 87, Metsämuuronen 2003, 189.) Omassa tutkimuksessani keskeiseksi tavoitteeksi muodostui juuri arvostuksien ja perustelujen selvittäminen.

Teemahaastattelurungon teemat on johdettu WHO:n ja terveyden ulottuvuudet (biologinen, sosiaalinen, emotionaalinen, mentaalinen ja henkisen terveys) määritelmistä käsin. (World Health Organisation 1986, Greenberg 1992.) Käsiteltävät teemat ovat fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen liittyviä ja pitävät sisällään muun muassa kouluikäisen liikkumiseen, sosiaalisiin suhteisiin sekä terveyteen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Tarkoitukseni oli kartoittaa ohjaajien käsityksiä näistä teemoista ja siitä kuinka nämä teemat ovat tai eivät ole yhteydessä kerhon ohjaajana toimimiseen ja terveystkasvatuksellisten tavoitteiden toteutumiseen koulun kerhotoiminnassa (Liite 6.)

Tutkimus suoritettiin Keljon koululla 5 - 13.9.2003. Haastateltavia kerhonohtajia oli yhteensä yhdeksän ja edellytyksenä tutkimukseen osallistumiselle oli toimiminen kerhonohtajana Keljon koululla vähintään vuoden 2003 alusta lukien. Suurin osa haastatelluista oli kuitenkin toiminut kerhonohtajana jo useamman vuoden ajan ja heillä oli aiempaa kokemusta kerhojen vetämisestä muissa kouluissa tai harrastusryhmissä. Haastateltavista viisi oli Keljon koulun omia opettajia, jotka työnsä ohella vetivät kerhoja ja neljä haastateltavista oli koulun ulkopuolisia kerhonohtajia. Halusin saada tutkimukseen mukaan edustuksen molemmista ryhmistä, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi ja saisin monipuolista materiaalia analyysia varten. Iältään haastateltavat olivat 32-54 -vuotiaita.

Haastateltavista kuusi oli naisia ja kolme miehiä. Sukupuolella ei ollut merkitystä haastateltavia valittaessa, vaan haastatteluun osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Toivoin kuitenkin saavani mukaan molempien sukupuolien edustajia, jotta vastauksista saataisiin monipuolisempia. Kerhonohtajat edustivat monentyypisiä kerhoja urheilukerhoista käsityö- ja atkerhoon. En halunnut erikseen rajata tutkimuksen kohteena olevia kerhoja, vaan halusin lähestyä aihetta avoimesti ja haastattelujen kautta löytää terveystkasvatukseen liittyviä teemoja.

Haastattelutilanteen ilmapiiri, haastattelupaikka ja ajankohta ovat merkittäviä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta. Näin ollen siihen ei saisi liittyä minkäänlaisia häiriötekijöitä, eikä haastateltavan pelkoja, epäilyjä tai epäselvyyttä siitä, mihin tutkija tulee haastattelujen materiaalia käyttämään. Haastattelu on onnistunut, kun haastattelija innostaa haastateltavan puhumaan luottamuksellisesti käsiteltävästä asiasta. (Kylmä ym. 2003.) Pysin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rauhallisen valitsemalla erillisen haastattelutilan. Näin sain vähennettyä myös häiriötekijät minimiin. Haastattelut suoritettiin pääosin koulun tiloissa. Yksi haastatteluista suoritettiin haastateltavan toiveesta ja aikataulusta johtuen yliopistolla. Kou-

lussa käytäviltä kuuluvat luonnolliset lasten äänet eivät häirinneet haastatteluja. Ainoastaan koulun kuulutukset ja sisään pyrkineet henkilöt sekä yksi kännykän soitto aiheuttivat muutama pienen viivästyksen haastatteluihin. Häiriötekijät eivät kuitenkaan merkittävästi vaikuttaneet haastattelujen kulkuun.

Teemahaastattelu menetelmän keskeisenä ideana on tarkastella aineistoa mahdollisimman avoimesti, esimerkiksi esittämällä haastattelun alussa mahdollisimman väljiä kysymyksiä (Syrjälä ym. 1994, 87). Aloitin haastattelut yksinkertaisista taustatieto ja aiheeseen johdattelevista kysymyksistä, jotta haastateltavat rentoutuisivat. Samalla tarkoitukseni oli motivoida varsinkin koulun ulkopuolisia ohjaajia helpommista vaikeampiin kysymyksiin etenevällä haastattelurungolla. Ennen haastattelun alkua varmistin haastateltavan henkilöllisyyden ja sanelin nauhalle haastateltavan numeron, haastattelupäivämäärän ja -paikan sekä haastattelun alkamisajan. Haastattelun lopuksi sanelin nauhalle haastattelun päättymisajan. Haastattelun aluksi esittelin itseni ja kerroin haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksen ja keston. Mainitsin myös nauhurista sekä haastattelujen luottamuksellisuudesta. Pyysin haastateltavia olemaan välittämättä nauhurista ja vastaamaan kysymyksiin vapaasti ja oman tietämyksensä pohjalta. Selvitin haastateltaville että heitä ei voida tunnistaa, vaan heitä käsitellään tutkimusraportissa ainoastaan numerokoodeina.

Jokaista haastattelua varten olin monistanut oman teemahaastattelurungon, joka toimi haastattelun tukena (Liite 6). Tein runkoon merkintöjä haastattelun aikana ja tarvittaessa muutin kysymysten järjestystä haastattelun kulun mukaan. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi ehdotin haastateltaville haastattelun jälkeen, että haastatteluista ei keskusteltaisi opettajanhuoneessa tai muissa yhteyksissä tutkimukseen osallistujien kesken ennen kuin kaikki haastattelut on suoritettu. Tällä halusin varmistaa että jokainen haastateltava tulee haastatteluun ilman ennakkokäsityksiä tai valmistautumista. Pidin myös jokaisesta haastattelusta päiväkirjaa, johon kirjasin välittömästi haastattelun jälkeen tunnelmia ja päällimmäisiä ajatuksia haastateltavasta ja haastattelun etenemisestä. Huomioin esimerkiksi kiireen tunnun ja epäselvyydet haastattelukysymysten ymmärtämisessä sekä haastattelussa keskeisimmiksi nousseet teemat.

7.2.2 Sisällönanalyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Kyngäs ja Vanhanen (1999,3) kuvaavat sisällönanalyysia menettelytapana, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja ob-

jektiiivisesti. Tässä tutkimuksessa analysoitavana aineistona toimivat puolistrukturoidut teemahaastattelut. Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla voidaan analysoida kirjoitettua ja suullista kommunikaatiota. Sen avulla voidaan myös tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä ja pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Tässä tutkimuksessa analyysi perustuu haastattelurunkoon. Sisällönanalyysin aloitin jo kenttävaiheessa, jolloin opiskelin aineistoa, pohdin ja tarkensin tutkimustehtävääni sekä luin lähdekirjallisuutta. Sisällönanalyysin avulla pyritään kuvaamaan tutkittava ilmiö tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Analyysin lopputuloksena tuotetaan ilmiötä koskevia käsitteitä tai malleja. (Syrjälä ym. 1994, 89, Kyngäs & Vanhanen 1999, Janhonen & Nikkonen 2001, 21, Tuomi & Sarajärvi 2002, 106-107.)

Aloitin aineiston analyysin litteroimalla haastattelut. Litteroinnin toteutin kirjaamalla sanatarvasti ylös jokaisen haastattelun. Annoin jokaiselle haastattelulle oman numeron 1-9 siinä järjestyksessä kuin haastattelut toteutin. Kirjasin myös ylös jokaisen haastattelun paikan ja alkamis- ja loppumisajan. Litteroitua tekstiä syntyi 47 sivua, yhdestä haastattelusta tuli tekstiä keskimäärin 4 sivua.

Abduktiivinen päättely yhdistää induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn menetelmiä retroduktiivisesti. Tutkimuksessani käytän deduktiivisen ja abduktiivisen päättelyn analyysitapoja. Ennen analyysin aloittamista tutkijan on päätettävä, analysoiko hän sen mikä on selvästi ilmaistuna tutkimusaineistossa eli ilmissisällöissä vai analysoiko hän piilossa olevia viestejä, joiden analyysi vaatii tulkintaa. (Janhonen & Nikkonen 2001, 24, Kyngäs & Vanhanen 1999, Kylmä ym. 2003, Tuomi & Sarajärvi 2003, 99.) Tässä tutkimuksessa päädyin tutkimaan ilmissisältöjä aineiston runsaan määrän sekä vähäisen tutkijakokemukseni vuoksi, jotta tuloksista saataisiin mahdollisimman luotettavia ja tutkimusaihetta kuvaavia.

Analyysin ensimmäinen vaihe on *analyysiyksikön määrittäminen*. Sen valintaa ohjaavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu. Valitsin analyysiyksiköksi lausuman, joka saattoi olla lause tai lauseen osa. Lausuma saattoi muodostua myös useamman lauseen kokonaisuudesta. Analyysiyksikön määrittämisen jälkeen luin aineiston useita kertoja läpi aktiivisesti, mikä loi pohjaa analyysille. Lukiessani aineistoa tein alleviivauksia ja kirjoitin muistiin mieleen tulevia pohdintoja ja ideoita. Esitin aineistolle seuraavanlaisia kysymyksiä; mitä tämä aineisto kertoo terveyskasvatuksesta kerhotoiminnassa, mitä tässä aineistossa tapahtuu ja mistä tässä aineistossa on kyse. Lisäksi esitin tarkentavia kysymyksiä, kuten mitä merkityksiä haastateltavat

antavat sanalle terveystkasvatus yleisesti, koulun piirissä sekä kerhotoiminnassa. (Kyngäs & Vanhanen 1999, Kylmä ym. 2003, Tuomi & Sarajärvi 2003, 98.)

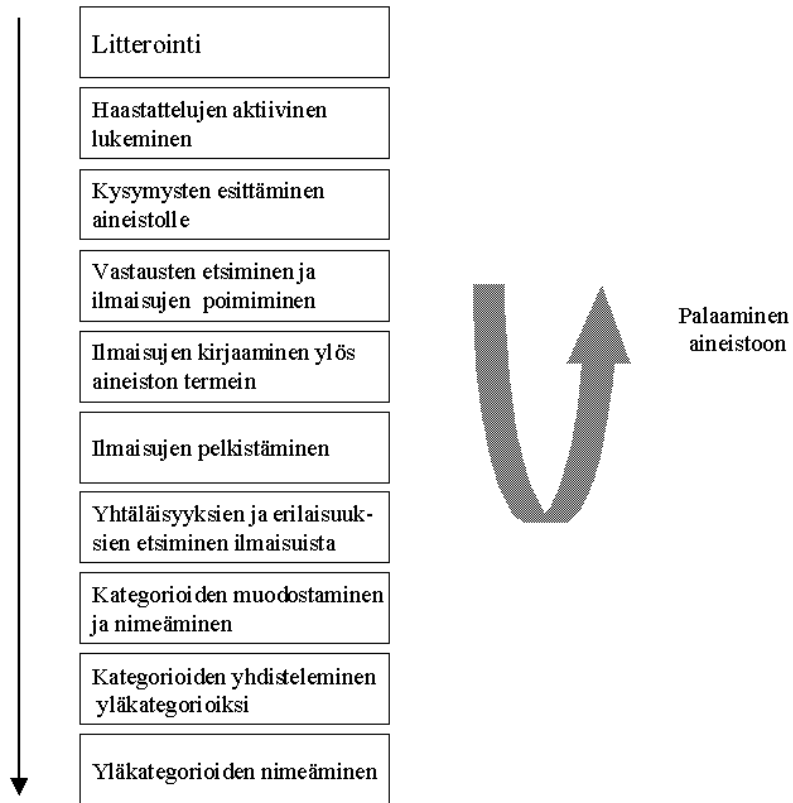
Aineistoon perehtymisen (familiarisation) tarkoituksena on listata ydinasioita ja nostaa esiin aineistossa toistuvia teemoja (Pope ym. 2000). Jaoin jokaisen haastattelun teemojen mukaan merkitsemällä kohdat, joissa kutakin teemaa käsiteltiin ja siirryttiin seuraavaan teemaan. Huomasin käsitellyissä teemoissa päällekkäisyyksiä, joten yhden teeman asiat saattoivat liittyä myös toiseen tai useampaan teemaan. Kokosin myös yhteen kussakin teemassa käsiteltäviä keskeisiä tekijöitä, jotta sain rajattua aineistosta keskeiset asiat analyysia varten.

Aineistolähtöinen analyysi teeman sisällä koostuu aineiston *pelkistämisestä*, *ryhmittelystä* ja *abstrahoinnista*. Pelkistämis- eli koodausvaiheessa etsin aineistosta ilmaisuja, jotka liittyivät tutkimustehtävään ja esitin aineistolle tutkimustehtävien mukaisia kysymyksiä. Kirjasin pelkistetyt ilmaisut haastattelusivujen marginaaliin käyttäen mahdollisimman tarkkaan samoja termejä kuin aineistossa. Marginaalista keräsin pelkistetyt ilmaisut tarkistuslistoiksi. Ryhmittelyssä etsin pelkistettyjen ilmaisujen erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Yhdistin samaa tarkoittavat ilmaisut samaan kategoriaan ja annoin kategorialle sen sisältöä kuvaavan nimen. Seuraavaksi yhdistin samansisältöiset kategoriat toisiinsa muodostaen niistä yläkategorioita. Yläkategorian nimen on tarkoitus kuvata hyvin sen sisältöä eli niitä alakategorioita, joista se muodostuu. Käsitteellistämistä jatkoin niin kauan, kuin se on sisällön kannalta mielekäästä ja mahdollista. (Kyngäs & Vanhanen 1999, Kylmä ym. 2003.)

Abduktiivisen eli teoriasidonnaisen päättelyn lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan teorian muodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Tutkimuksessani päättely on aineistolähtöistä. Käyttämäni teemahaastatteluteemat ovat syntyneet aikaisempiin tutkimuksien ja teoratiedon pohjalta. Johtoajatukseksi on selvittää mitä merkityksiä kerhonohtajat antavat tai eivät anna terveystkasvatukselle kerhotoiminnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97-99.)

Sisällönanalyysia voidaan helpottaa laatimalla käsitekarttoja (semanttiset kartat tai miellekartat). Käsitekartta on visuaalinen ja sen avulla tutkija voi hahmottaa kerralla suuremman kokonaisuuden ja sen osat. Se myös selkiyttää eri osien välisiä suhteita ja nostaa esiin oleelliset ja epäoleelliset seikat. Tutkimuksessani käytän käsitekarttoja analyysin menetelmänä sekä sel-

ventämässä tutkimuksen tuloksia. (Syrjälä 1994, 94.) Kuviossa 7 on esitettyä käyttämäni aineiston analyysiprosessi.



Kuvio 7 Analyysin kulku

8 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa kuvaan kerhonohtajien käsityksiä terveystarkastuksesta yleisesti sekä erityisesti koulun ja kerhotoiminnan yhteydessä. Kuvaan ohjaajien käsityksiä siitä miten lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen liittyvät teemat, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen terveys, tulevat esiin kerhotoiminnassa. Tutkimustulokset esitän sanallisesti ja havainnollistaen niitä käsittekarttojen avulla. Tulosten esittämisessä etenen haastattelurungon teemojen mukaisesti. Kunkin teeman yhteydessä käytän suoria, autenttisia lainauksia haastateltavien puheesta. Haastateltavien tunnistamattomuuden varmistamiseksi käsittelen heitä numeroina (H1-H9).

8.1 Ohjaajien käsitykset terveystarkastuksesta

8.1.1 Käsitykset väestön yleisestä terveystarkastuksesta

Kuvio 8 kuvaa kerhonohtajien käsityksiä siitä mitä yleinen väestön terveystarkastus pitää sisällään. Keskeisiksi teemoiksi useimmissa haastatteluissa nousivat fyysinen hyvinvointi, johon liittyvät hygieniasta (suihkussa käynti ja omasta puhtaudesta huolehtiminen), ruokailutottumuksista sekä liikunnasta ja kuntoilusta huolehtiminen. Kerhonohtajat pohtivat myös mitä vaikutuksia on sillä, että edellä mainittuja asioita laiminlyödään. Väestön yleinen terveystarkastus limittyi joissakin haastatteluissa myös lasten kasvatukseen. Erityisesti lasten opastaminen terveellisiin ruokailutapoihin nousi esiin. Riittäväksi kuntoiluksi sekä aikuisille että lapsille koettiin jokapäiväinen tai säännöllinen liikunnan harrastaminen. Terveystarkastus on pitkälti tiedonjakamista ja keräämistä. Terveystarkastus nähtiinkin myös perinteisten käsitysten mukaisesti terveystarkastuksina ja yleisen informaation jakamisena väestölle.

”...Eliikkä vähän konkreettisemmin tietoja siitä, mitä hygienia pitää sisällään, jos siitä ei pidä huolta mitä siitä voi seurata...” (H1)

”...pittää käydä suihkussa, siinä ne mun käsitykset terveystarkastuksesta onkin.”(H2)

” No mun mielestä tehtävä ois niinku opastaa lapsia niinku parempiin ruokailutottumuksiin...sitte vielä tällaisesta perusruokailusta että ruokailutavat terveelliset...”(H7)

” ...terveys kaiken kansan keskuudessa. Se on varmaan öö yleistä informaation jakamista ja ei se ihmisille voi paljon muuta olla... Ja tietysti jotakin terveystarkastuksia...”(H8)

Myös päihdekasvatus (tupakan, alkoholin, huumeiden tai vastaavien käyttö) nousi tärkeiden teemojen joukkoon. Yksi haastateltavista näki kohtuullisen päihteiden käytön todisteena oman hyvinvoinnin välineiden hallitsemisesta. Jos ihmisellä on ongelmia päihteidenkäytössä hänelle tulisi vastaavasti opettaa hyvinvoinnin välineiden hallintaa. Yksi haastateltava mainitsi myös sukupuolivalistuksen osaksi väestön terveystasvatusta.

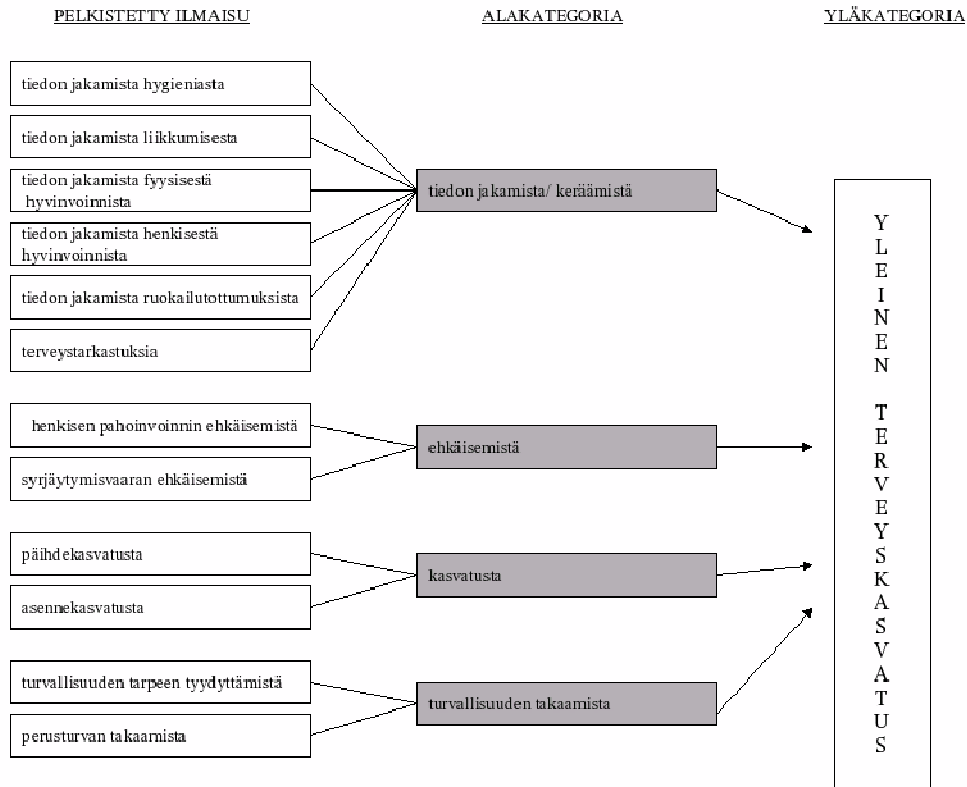
”No mä ajattelen sen niin, että se on oman hyvinvoinnin välineitten, tota noin niin opettamista... jos käytät tupakkaa, alkoholia tai vastaavia, miten se vaikuttaa omaan terveyteen.”(H1)

”Terveystasvatukseen kuuluu kaikki ruokailutottumukset...kai siihen liittyy myös nykyään sukupuolivalistus, terveet elämäntavat, alkoholi, huumeet ja tupakat.” (H2)

Henkinen hyvinvointi, johon kerhonoijaajat nimesivät kuuluviksi turvallisuuden tunteen sekä syrjäytymisen ja henkisen pahoinvoinnin ehkäisy, oli myös useiden haastateltavien mielestä keskeinen osa väestölle suunnattua terveystasvatusta. Yksi haastateltavista nimitti sitä kuvaavasti perushyvinvoinniksi. Hän näki perushyvinvoinnista huolehtimisen keskeisenä osana henkistä terveyttä ylläpitävää toimintaa. Yksi haastateltavista otti esille henkisen pahoinvoinnin ja siihen liittyvän turvattomuuden tunteen. Hän näkee turvallisuuden tunteen ylläpidon keskeisenä haasteena terveystasvatukselle.

”No, niin jos ajattelisi niin sellaista perushyvinvointia ylläpitävä tota esimerkiks syrjäytymisvaaran välttämistä tai jotain tällaista niin kuin perustarpeet elikkä se semmoinen niinku turvallisuus...”(H6)

” Ja jotenkin musta tuntuu, että nimenomaan tää henkinen hyvinvointi tai henkinen pahoinvointi on huomattu ja se on niinku hieno askel niinku tavallaan suunnittelijoilta ja päättäjiltä tossa terveystasvatusprojektissa, että se on huomattu, koska tää maailmanmeno on kyllä jotenkin niin ällistyttävää... Niin mää nään niinku turvallisuuden tunteen, niinku sellaisena tosi tärkeänä tavoitteena terveystasvatukselle...” (H9)



Kuvio 8 Kerhonojajien mielipiteitä väestön terveystarkastuksen sisällöistä

8.1.2 Käsitteet terveydestä ja sairaudesta

Useimmat haastateltavista näkivät terveyden ja sairauden toistensa vastakohtina, mutta toisaalta terveyden ja sairauden tilan nähtiin myös vaihtelevan voimakkuudeltaan. Terveyden ja sairauden rajaa ei ollut yksinkertaista erottaa. Yksi haastateltavista kuvasi vaikeutta erottaa nämä kaksi olotilaa seuraavasti;

” ...jos ei ole terve niin on sairas, jos ei ole sairas niin on terve...et kyllä mä ne erotan toisistaan, et, et sama asia, mut sanotaan et kumpi on tavallaan vahvempana, onko terveempi vai onko sairaampi.”(H5)

Myös ihmisen terveys nähtiin lähinnä osana henkistä hyvinvointia ja sairaus vastaavasti osana henkistä pahoinvointia. Sairaus voi yhtä hyvin tarkoittaa fyysistä vammaa kuin henkistä pahoinvointiakin ja sitä voi esiintyä monentasoisena. Sairaus voi ilmetä myös elämässä tapahtuvina muutoksina.

” ...terve ihminen voi hyvin, voi hyvin sekä henkisesti että fyysisesti ja sairas ihminen voi huonosti...mä nään ne vastakohtina.” (H9)

” No terveyttä on mun mielestä se, että kun ihminen tuntee, että voi hyvin ja sairautta silloin kun on joku fyysinen vamma tai jotenkin muuten henkisesti voi mun mielestä sairaus olla, voi oikein pahoin.”(H7)

Terveyttä useat vastaajat kuvasivat kokemuksena ja tunteena hyvästä voinnista ja olotilasta. Terveen ihmisen ei tarvitse tällöin erityisemmin miettiä omaa mieltään tai kehoaan. Yksilö voi silti tehdä töitä sen eteen että pysyisi terveenä. Sairaus sen sijaan nähtiin esteenä normaalille toiminnalle tai siihen osallistumiselle. Fyysinen sairaus on selvästi havaittavissa ja tällöin mieli ja/tai keho ei toimi. Esimerkkinä selvästi havaittavasta sairaudesta mainittiin kuume. Useimmat haastateltavista kokivat vaikeaksi määritellä mikä on sairautta. Vaikeammin määriteltävissä olevia piirteitä ovat esimerkiksi arkuus ja pelot. On vaikea määritellä ovatko ne vain normaaleja persoonallisuuden piirteitä vai sairaalloisiksi luokiteltavia. Yksi haastateltavista piti terveen käytöksen häilyvänä rajana oireiden hallintaa.

” ...terveys on se tila ihmisellä, kun sen ei tarvitse miettiä omaa mieltään tai kehoaan ja se toimii...ja sitten kun on sairas niin huomaa, että ei toimi...et mä kokisin sen ihan niinku olotilana, että kun mä oon terve, mun ei tarte miettiä omaa terveyttäni juurikaan, mutta mä voin toki tehdä sen eteen töitä, että pysyn siinä terveyden tilassa.” (H4)

” No tota musta sairaus on voisko sanoo este normaalille toiminnalle, jos ajatellaan näin... Terveys on oma kokemus hyvästä voinnista...”(H1)

” Fyysinen sairaus on selvästi havaittavissa, jos ihmisellä on esimerkiksi kuumetta tai ilman muuta havaittavissa se sairaus silloin, mutta jos se on enemmän tämmöistä arkuutta taikka tämmöisiä pelkoja taikka semmoisia mielen puolella oleva juttu, niin silloin se on mun mielestä vaikeempi, milloin se menee sairauden puolelle. Milloin se on vielä semmoista hallittavissa olevaa.” (H3)

Terve ihminen ei vahingoita toisia ja pyrkii edistämään omaa ja ympäristön hyvinvointia. Vaikka ihmisellä olisi fyysinen tai henkinen sairaus hän voi silti elää terveellisesti monessa suhteessa, kuten yksi haastateltavista kiteyttää;

”...voi olla sairaskin fyysisesti, mutta elää terveesti monessa suhteessa...”(H8)

Liitteessä 7 kuvataan haastateltavien näkemyksiä terveydestä ja sairaudesta. Se osoittaa ettei terveyttä ja sairautta voi täysin erottaa toisistaan, vaan ne ovat usein tulkinnanvaraisia ja yksilöstä riippuvaisia. Liite 7 on tutkijan pelkistetty tulkinta haastateltavien näkemyksistä.

8.1.3 Käsitukset terveystasvatuksesta koulussa

Kuviossa 9 kuvataan kerhonohjaajien käsityksiä terveystasvatuksesta koulussa. Terveystasvatus koulussa pitää sisällään osittain samoja piirteitä kuin yleinen terveystasvatus, mutta on nimenomaan lasten kehitystason ja yksilöllisyyden huomioonottavaa toimintaa. Liikunta nousi useissa haastatteluissa keskeiseksi terveystasvatuksen osa-alueeksi koulussa. Liikunta oli keskeisellä sijalla liikuntatuntien lisäksi muillakin tunneilla. Lapsille korostettiin liikunnan merkitystä terveydelle ja hyvinvoinnille. Opetuksessa voidaan havainnollistaa kuinka liikuntasuoritukset vaikuttavat esimerkiksi hengitykseen. Koululiikunnan kautta lapsi voi saada virikkeen liikunnan harrastamiseen myös liikuntatuntien ulkopuolella. Tämä harrastus voi parhaassa tapauksessa kulkea mukana läpi elämän.

”No jos mä nyt ajattelen ala-asteen puolelta, niin se varmasti on liikunnan merkitys hyvinvointiin, terveyteen...”(H1)

”...niin fyysinen terveys liittyy siihen, että öö, et lähetään liikkeelle siitä et lapset tietää mistä ne on saanu alkunsa ja miten ne on syntyny ja tavallaan lähdetään selvittelemään sitä pohjaa ja sit selvitetään vähän että minkälainen ihminen on, et minkälainen sen keho on... Ja sit mitä vaikuttaa jotkut hengitykseen jotku liikuntasuoritukset, et voidaan kokeilla kuinka sydän kiihtyy ja tota se liitetään liikuntaan sillei että jutellaan minkä takia ois hyvä liikkua... Jos saa lapsen innostumaan jostain liikuntalajista jo pienenä, jo ainut missä on niin koulussa, eihän sitä tuu missään muualla sitä virikettä, niin kantaa sua mahdollisimman pitkälle. Ja sen vuoksi koululiikunnalla on kyllä tärkeä osuus...”(H5)

Terveyskasvatus koulussa tarkoittaa kerhonohjaajien mielestä myös perinteisesti kasvatusta, lähinnä asenne ja tapakasvatusta. Hygieniakasvatus on yksi keskeisimmistä kasvatuksen muodoista ja sen hoitaminen tuli esille useimmissa haastatteluissa. Hygienian hoitamisen opettelun tärkeimmiksi teemoiksi haastateltavat nimesivät käsien pesun esimerkiksi ennen ruokailua ja suihkussa käynnin liikuntatuntien jälkeen sekä säännöllisen hampaiden pesun. Pari vastaajaa nimesi myös päihdekasvatuksen ja sukupuolikasvatuksen kuuluvan osaksi koulun terveyskasvatusta varsinkin yläluokilla, jolloin esille tulevat murrosikään liittyvät asiat, kuten seksuaalikasvatus. Yksi haastateltava mainitsi myös liikennekasvatuksen osaksi koulun terveyskasvatusta. Hyvien ruokailutapojen ja terveellisten ruokailutottumusten opettaminen katsottiin myös osaksi koulun antamaa terveyskasvatusta. Kouluruokailu ja oppiainesisällöt ovat tässä kasvatuksessa avainasemassa. Samalla kun opetellaan ruokailuhygieniaa, opetellaan perusasioita esimerkiksi siitä mitkä ruuat ovat terveellisiä ja mitkä eivät sekä kuinka koulun ruokalassa tulee käyttäytyä.

”Tietenkin on puhuttu...miksi pitää pestä kädet, miksi pestä hampaat. Nää on ihan käytännön mitä joka päivä tehdään. Et käydään pesulla ennen kuin mennään syömään...”(H3)

”...Alkuopetuksessa on aika selkeä sellainen jakso, kun minä pienenä ja minun terveyteni, et siihen liittyy sit mitä pitäis syödä ja miks pitäis peseytyä liikkatuntin jälkeen...”(H5)

”Ja sitte hygieniakasvatus ja päihdekasvatus sellaisena niin kuin tän ikäiselle sopivana ja varmasti olis häivähdyksenomaisesti jonkinlaista sukupuolikasvatusta myös.”(H1)

”Tietenkin on puhuttu ruokailukäyttämisestä ja -tavoista ja paljonko pitäisi syödä ja mitä pitäisi syödä...ruokalassa pitää maistaa kaikkia ruokia, et pitää muistaa kiittää...”(H3)

Koulu tavoittaa koko ikäluokan ja näin ollen sillä on hyvä mahdollisuus toimia asennekasvattajana pienestä pitäen. Terveyskasvatus koulussa on systemaattista tiedollista opetusta. Sitä pyritään toteuttamaan tavoitteellisena ja konkreettisena toimintana. Terveyskasvatus on alaluokilla integroituna eri oppiaineisiin. Yksi vastaajista nimitti sitä opetuksen punaiseksi langaksi, koska se tulee kokonaisvaltaisesti esille opetuksessa. Kaikki kerhonohjaajat korostivat oppilaiden ikä- ja kehitystason huomioonottamista koulun antamassa terveyskasvatuksessa. Ensimmäisien luokkien oppilaat eroavat suuresti yläluokkien murrosikää lähestyvistä nuorista. Myös yksilölliset vaihtelut ikäryhmien sisällä voivat olla huomattavia. Varsinkin sukupuolivalistuksen osalta eron huomaa selvästi. Nuoremmille oppilaille asiat esitetään pienemmässä mittakaavassa kuin vanhemmille. Alaluokilla keskitytään ihmisen alkujuuriin ja siihen minkälainen ihmisen keho on. Ylemmillä luokilla annetaan enemmän tietopuolista informaatiota ja

opetukseen tulevat mukaan murrosikään ja seksuaalisuuteen liittyvät asiat. Yksi haastateltava piti tärkeänä, että terveystieteiden opetuksessa lähdetään liikkeelle kutakin ikätasoa kiinnostavista asioista ja kysymyksistä.

”...semmoinen asennekasvatus, joka pitäisi aloittaa ihan pieniltä lapsilta, suhtautuminen terveellisiin elämäntapoihin...et se on niinku tavoitteellista. Koulu on kuitenkin se, joka saavuttaa, tavoittaa koko ikäluokan ja lapset on koulussa kakstoista vuotta eli jos se on tällainen systemaattinen, tavoitteellinen terveystieteiden opetus, niin luulis, että sillä vois saada paljonkin tuloksia aikaan. Sen jälkeen, kun lapset lähtee koulusta pois ei ole enää tällaista instituutiota, joka tavoittaa koko porukan.”(H4)

”...että se meidän terveystieteiden opetus on kyllä sellaista aika niin kuin näin siinä ohessa punaisena lankana, mitä päivittäin käytetään. Et se, ei lapsille puhuta terveystieteiden opetuksesta, mut sitten jos otetaan ihan käsitteenä terveystieteiden opetus niin silloin se on enemmän tiedollista, sen tyyppistä.”(H3)

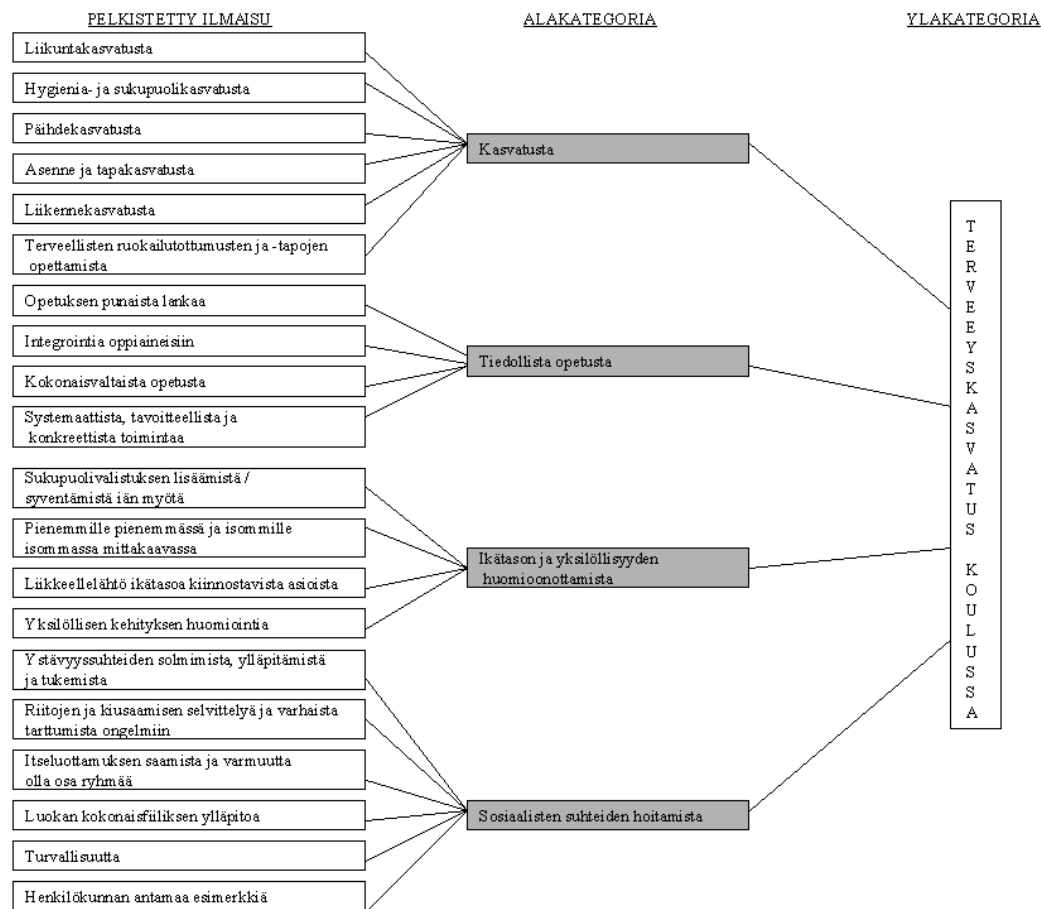
”...mitä vanhemmiksi mennään sitä syvemmälle niissä edellä mainituissa asioissa mennään eli mitä pienemmistä lapsista on kysymys sitä pienemmässä mittakaavassa ne asiat esitetään ja esitetään ne vain tavalla, jonka he voivat itse toteuttaa ja minkä he itse voivat ymmärtää.”(H2)

Sosiaaliset suhteet olivat keskeisellä sijalla kouluopetuksessa. Haastateltavien mukaan sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat ystävyys-suhteet, niiden solmiminen ja ylläpitäminen sekä ystävien tukeminen. Hyvät sosiaaliset suhteet ja luokan ”kokonaisfiilis”, mitä nimitystä yksi vastaajista käytti, luovat oppilaille turvallisuuden tunnetta koulussa. Turvallisessa ympäristössä oppilas voi saada lisää itseluottamusta ja varmuutta olla osa ryhmää. Sosiaalisten suhteiden hoitaminen koulussa tarkoittaa opettajien työssä myös riitojen ja kiusaamisien selvittelyä ja ennen kaikkea varhaista puuttumista esiin tuleviin ongelmiin. Toisista välittäminen ja jokaisen lapsen oikeus välillä omaan rauhaan ovat tärkeitä asioita. Henkilökunnan antama esimerkki siitä, kuinka koulussa käyttäytyään on lapsille erittäin tärkeää mallioppimisen kannalta.

”...Ja ihan pelkkä riitojen selvittely, se on terveystieteiden opetuksesta omalla tavallaan tälle ihan päivittäin... sit on taas näitä miten solmitaan ystävyys-suhteita ja miten ylläpidetään ystävyys-suhteita ja miten ystäviä tuetaan ja miten saadaan itselle sitä luottamusta, varmuutta olla osa sitä yhteisöä.”(H3)

” Ja sit henkinen hyvinvointi niin se on mun mielestä niin kuin kokoajan läsnä, liittyy tähän tämmöiseen kiusaamiseen ja mitä teet kiusaaja...mut mun mielestä tuo henkinen hyvinvointi tulee sellaisesta luokan kokonaisfiiliksestä, et siihen tartutaan silloin kun pitää. ... Ja ennakoidaan sitä niin ettei odoteta niitä räjähdys-ä, vaan puhutaan siitä välittämisestä siitä, että on oikeus, jokaisella on oikeus niinku olla rauhassa ja musta se on niinku nimenä se terveystieteiden opetus.”(H5)

”...henkilökunnan oma esimerkki on hirveen tärkeä...”(H8)



Kuvio 9 Kerhonojajien käsityksiä terveystieteiden opetuksen sisällöistä ja menetelmistä koulussa

8.2 Käsitykset terveystieteiden opetuksesta kerhotoiminnassa

Kuvio 10 havainnollistaa kerhonojajien käsityksiä terveystieteiden opetuksesta kerhotoiminnassa. Terveystieteiden opetus kerhotoiminnassa tarkoittaa haastateltavien mukaan henkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Yksi haastateltava korosti kerhossaan fyysisen harjoittelun eli liikunnan merkitystä lasten fyysiselle hyvinvoinnille. Samoin hygienian noudattaminen on tärkeä osa fyysisestä hyvinvoinnista. Ohjaajat katsoivat, että on tärkeä korostaa lapsille suihkussa käynnin merkitystä harjoitusten jälkeen ja sitä kautta opettaa heitä huolehtimaan hygieniastaan. Fyysinen hyvinvointi tuli yhdessä haastattelussa esiin myös fyysisen turvallisuuden takaamisessa. Turvallisuuden takaavat ensinnäkin yhdessä sovitut säännöt, jotta vahingoilta välttyttäisiin. Tämä koskee niin liikuntaa kuin muun tyyppisiä kerhoja. Musiikkikerhoissa se tarkoittaa ettei soittimien kanssa tai esiintymistilanteissa satuta vahingoja.

”niin ylipäättänsä tämmöinen liikunnan merkityksen korostaminen sille omalle hyvinvoinnille ja sit tietysti kun liikuntaan niin tällainen niin kun tota tämmöinen hygieniasuus, mitä tehdään kun tulee hiki ja niin pois päin ja sen hoitaminen.”(H1)

”...jotenkin noihin kaikkiin kerhoihin liittyy se semmoinen öö fyysinen turvallisuus ensinnäkin, elikkä on sovitut säännöt, miten kerhossa toimitaan että ei tapahdu vahinkoja. ...mitä tehdään ettei tapahdu soittimien kanssa mitään vahinkoa ettei tuu haavoja tai sähköiskuja tai vastaavia...isossa kuorossa, että siellä ei esiintymistilanteissa tapahdu vahinkoja, valtava massa mikä liikkuu...”(H9)

Henkinen ja sosiaalinen terveys limittyivät osittain toisiinsa haastateltavien vastauksissa. Henkisen hyvinvoinnin kannalta kerhot tarjoavat lapsille mielekästä ja henkisesti eteenpäin kantavaa tekemistä ja toimintaa. Kerhossa lapsi voi saada lisää itsevarmuutta ja itseluottamusta. Tärkeää on sekä psyykkisen että sosiaalisen terveyden kannalta, että lapsi tuntisi itsensä hyväksytyksi sellaisena kuin hän on. Lasta tulee kerhoissa rohkaista luovuuteen ja tekemiseen. Kerho voi parhaassa tapauksessa toimia kimmokkeena itseilmaisuuksiin ja virikkeenä harrastamiseen myös koulun ulkopuolella.

”Henkiseen hyvinvointiin kuuluu myös se, tai siis terveystieteeseen kaikkiaan se et sä löydät jotain mielekästä tekemistä mitä sä teet, josta voi taas tulla sulle harrastus, joka kantaa sua henkisesti eteenpäin”(H5)

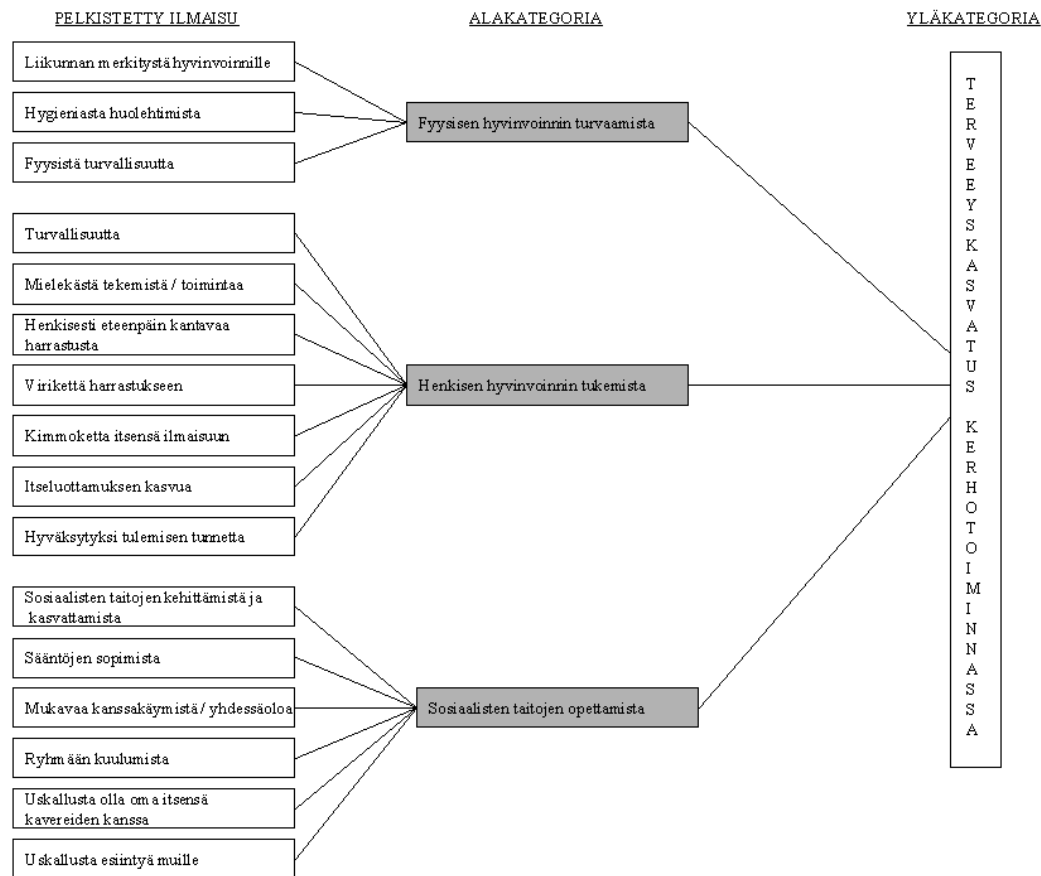
”Sekä psyykkiseen että sosiaaliseen että tuntee itsensä varmaksi sekä hyväksytyksi. Siis sen mä koen noilla mun kerhoilla semmoiseksi tosi tärkeäksi”(H9)

Sosiaalisten taitojen kehittämisen ja kasvattamisen kokivat kaikki haastateltavat olennaiseksi osaksi kerhotoimintaa. Kerho tarjoaa lapsille ennen kaikkea mukavaa yhdessäoloa ja kanssakäymistä saman ja eri-ikäisten kanssa sekä kerhonohjaajan kanssa. Tuttuun ryhmään kuuluminen luo osaltaan lapsille turvallisuuden tunnetta. Kerhoissa opetellaan yhteisiä sääntöjä ja sopivaa käyttäytymistä. Kerhot lisäävät lapsen uskallusta olla oma itsensä kavereitten kanssa ja kykyä esiintyä muille.

”...näitten sääntöjen sopiminen ja kaikki tämmöinen oli tosi vaikeeta viime vuonna et niin se oli mulla yks tavoite tässä kerhossa et tämmöisten sosiaalisten taitojen kehittäminen ja kasvattaminen”(H4)

”...sellaista käyttäytymistä, tavaroiden paikoilleen viemistä, ei se, kai se on se ryhmään kuulumista ja et on osa niinku sitä kokonaisuutta ja se luo sitä turvallisuutta mun mielestä sille lapselle.”(H3)

”Eliikkä mä koen ne saa niistä kerhoista hyvän olon ja tota semmosta höö mukavaa kanssakäymistä samanikäisten kanssa, eri ikäisten kanssa, opettajan kanssa, vieraan taiteilijan kanssa. ...Ja sitte se uskaltaa kavereitten kanssa olla vähän tota niin, niin oma itsensä. ...Jopa sitte, että uskaltaa esiintyä muille.” (H9)



Kuvio 10 Kerhonojajien käsityksiä terveystasvatuksen sisällöistä ja menetelmistä kerhotoiminnassa

8.2.1 Aikaisemmat käsitykset ja kokemukset terveystasvatuksesta

Kerhonojajien käsitykset terveystasvatuksesta pohjautuivat moniin aiempiin kokemuksiin. Useimmilla kokemukset pohjautuivat omiin koulu- ja opiskeluaikoina syntyneisiin käsityksiin. Kouluaineista erityisesti kansalaistaito ja terveystasvatus olivat jääneet kahden haastateltavan mieleen. Myös harrastukset liittyivät monilla terveellisten elämäntapojen omaksumiseen jo nuorella iällä. Opettajilla työn kautta tulleet kokemukset olivat merkityksellisiä. He tunsivat itsellään olevan hyvät pohjatiedot alakouluikäisten lasten terveystasvatuksesta. Oppilaiden ja perheiden kanssa työskentely oli muokannut opettajien käsityksiä terveystasvatuksesta. Myös keskustelut kollegoiden kanssa ja erilaiset koulutukset ja työryhmät olivat tuoneet uusia ajatuksia ja näkökulmia. Kaksi haastateltavaa koki myös kerhonetäjänä toimimisen antaneen uusia mahdollisuuksia koulutyön rinnalle. Kerhonetäjänä toimimisen katsottiin tuoneen vapauden toteuttaa omaa vahvaa aluettaan. Tärkeimpänä tavoitteena kerhonojajana nähtiin se, että lapset saataisiin innostumaan harrastamisesta. Kaksi haastateltavaa katsoi, ettei

opettajana/kerhohetäjänä toimiminen ole vaikuttanut heidän käsityksiinsä terveystasvatuksesta.

”Omiin kokemuksiin ja opiskeluajankokemuksiin ja sit jonkin verran, kun oon tehny liikunnasta cumun niin oon niin kuin törmännyt siihen...”(H1)

”Mää oon ollu melkein 15 vuotta opettajana ja tota tavallaan, tavallaan niin monta kertaa käyny läpi sen alkuopetusikäisen opettamisen ja sen mitä se sisältää. Et kyllä se mun mielestä hirveen pitkälti siitä kokemuksesta lähtee...”(H5)

”...siis jonku tämmöiseen lainausmerkeissä elämäkokemukseen eli se että oon tehny tätä työtä yli kymmenen vuotta, että on ollu oppilaitten kanssa yli kymmenen vuotta ja nähny mitä luokassa ja luokan ulkopuolella ja kodeissa tapahtuu, niin johonkin semmoiseen kokemukseen...keskusteluista kollegojen kanssa.”(H9)

Oma terveydenhoito ja perhe-elämä olivat pohjana usean haastateltavan käsityksille. Useimmat mainitsivat pyrkimykseseen terveelliset elämäntavat ja olivat kiinnostuneita terveyteen liittyvistä asioista. Yksi haastateltavista mainitsi myös oman kasvatuksensa tai omien lasten kasvatuksen vaikutuksen. Omien lasten kasvatuksen kautta heräsi myös huoli siitä, miten pienet koululaiset joutuvat viettämään pitkiä iltapäiviä yksin. Erityiseksi kiinnostuksen kohteeksi yksi haastateltavista nimesikin lasten pahoinvoinnin ilmenemismuodot ja ennaltaehkäisemisen. Toisella haastateltavista taas oma ikääntyminen oli herättänyt pitämään aiempaa enemmän huolta terveydestä. Yksi haastateltavista koki myös tärkeäksi terveyteen liittyvät keskustelut vaimonsa kanssa. Useat haastateltavista mainitsivat seuraavansa aktiivisesti terveyttä koskevia mediakeskusteluja ja lukevansa paljon alaan liittyvää kirjallisuutta ja lehtiä.

”Jotain näistä omista, miten itse ajattelee omista asioistaan ja miten minut on kasvatettu.”(H3)

”Eli silloin kun oma elämä on joskus kolmekymppisenä oikein hektistä niin sitä niinku omakohtaisesti ei niin mieti, mutta nyt näin viisikymppisenä väkisinkin nää terveystasvat tulee ihan toisella tavalla esiin omassa elämässä ja se lisää kiinnostusta siihen et lukee juttuja mitkä liittyy terveystasvatukseen. Seuraa mediasta niinku tän tyyppistä keskustelua.”(H4)

”Tietysti sitte tämmöisiin keskusteluihin esimerkiksi vaimoni kanssa, joka oman työn kautta..., niin molemmille tämmöinen lasten hyvinvointi niinku jotenkin valtavan tärkeä...omien lasten kautta, et se on niin valtava kokonaisuus mistä nää ajatukset tulee...kirjoista mitä lukee, lehdistä...”(H9)

Kuviossa 11 on esitetty syitä ja aiempia kokemuksia, joiden vuoksi opettajat ja koulun ulkopuoliset henkilöt päättivät lähteä MUKAVA-hankkeen kerhohetjajiksi. Syyt miksi haastateltavat päättivät lähteä MUKAVA-hankkeen kerhohetjajiksi liittyivät myös läheisesti aiempiin kokemuksiin. Aiempien kokemusten perusteella kerhohetjajaminen tunnettiin tärkeäksi ja mielekkääksi. Oman lapsuusajan selkeät ja positiiviset harrastuskokemukset herättivät halun

tarjota lapsille samanlaisia mahdollisuuksia kuin itsellä kouluaikoina. Syyt lähteä kerhono-
jaajaksi olivat kaikilla myös henkilökohtaisia. Näitä syitä olivat oman lapsen kuuluminen
ryhmään, työttömänä olo sekä kerhon pitämisestä maksettava korvaus. Tärkeänä motivaatiotekijänä mainittiin myös, että kerhonojaajana saa toteuttaa omaa vahvaa aluettaan ja tehdä
sitä mistä itse nauttii.

*”Mä ite muistan ala-asteella oli kerhoja ja mä ite olin monessa kerhossa mukana ja
mä tykkäsin niistä hirveesti, et mulle on jääny niin kuin selkeä, selkeä kuva kerhotoi-
minnasta kouluaikana ja nyt kun se mahdollistettiin meillä niin olin valmis, valmis sit ot-
tamaan pari kerhoa hoitaakseni viime vuonna...”(H3)*

*”No tietysti oma mielenkiinto musiikkiin on niin vahva, että, että tietysti siinä on myös-
kin tämmöiset ihan itsekkäät, myöskin saa tehdä lasten kanssa musiikkia mistä naut-
tii”(H9)*

Käytännön syiksi miksi haastateltavat ovat lähteneet kerhonojaajiksi mainittiin ensinnäkin
kerhojen ja liikuntatuntien vähyys ennen MUKAVA-projektia ja sen mahdollistamia kerhoja.
Yksi haastateltava kertoi viikonpäivän sopineen hyvin kerhon pitämiseen. Lasten hyvinvointi
oli monille tärkeimpiä motivaatiotekijöitä. Kerhoissa ohjaajat näkevät kuinka lapset kehittyvät
ja he saavat erilaisia näkökantoja elämäänsä. Yksi haastateltavista nimesi lasten ja perheiden
pahoinvoinnin ehkäisemisen tai helpottamisen suurimmaksi motivaatiotekijäkseen.

*”No ihan sen takia, että koulussa ei aiemmin ole kerhoja ylipäättänsä ollut ja liikunta-
tunteja on liian vähän...”(H1)*

*”...näkee lasten kehittyvän, mutta nimenomaan tämän MUKAVA-projektin kautta mä
koen tämän aiheen tärkeäksi, nimenomaan tän sosiaalisen, sosiaalisen hyvinvoinnin tai
lasten kannustamisen sosiaalisuuteen.”(H9)*

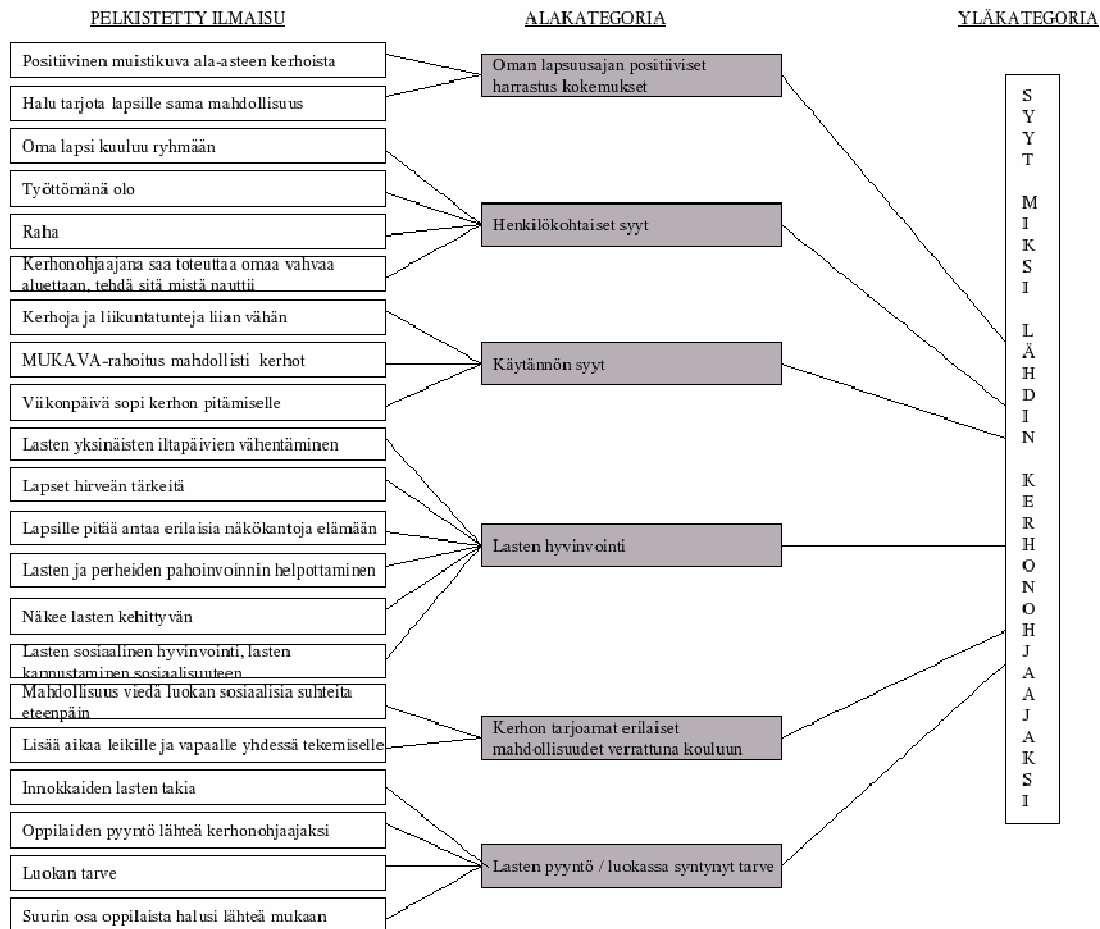
*”Se on suuri motivaatiotekijä mulla, et viis veisaan jostain tiedollisista aineista siellä
luokassa, jos joku oppilaista voi pahoin niin ja hän ei pysty kykene oppimaan jotakin
matikkaa, äidinkieltä tai vaikka musiikkia tai liikuntaa, jos hän voi pahoin...Eliikkä sil-
loin lähestymiskohta, lähestymistapa pitää olla joku ihan toinen, että oppilas niinku jol-
lakin lailla pääsis kiinni...mun mielestä se (kerho) tarjoaa niinku valtavan hienon mah-
dollisuuden.”(H9)*

Kerhot tarjosivat lapsille ja kerhonojaajille erilaisia ja vapaampia mahdollisuuksia kuin koulu-
työskentely. MUKAVA- projektin myötä esimerkiksi liikuntakerhoissa oli mahdollisuus näyt-
tää lapsille erilaisia koulun ulkopuolisia tiloja ja liikkumismuotoja. Kielikerho taas tarjosi toi-
senlaisen mahdollisuuden kielenopetukseen kerhomuodossa. Kielikerhossa oli esimerkiksi
leivottu leivonnaisia ja kutsuttu vierailijoita. Lapset olivat yleensä innostuneita tulemaan ker-
hoon ja saattoivat pyytää opettajia pitämään tietentyypistä kerhoa. Luokan tarve saattoi olla
myös syynä kerhon perustamiselle. Luokan omissa kerhoissa opettajalla oli mahdollisuus vie-

dä oppilaiden välisiä, mahdollisesti ongelmallisia, sosiaalisia suhteita eteenpäin esimerkiksi draamakasvatuksen keinoin. Yleensäkin kerhot mahdollistivat enemmän aikaa leikille ja vapaalle yhdessä olemiselle.

”...sit yksi sellainen asia miksi kokee mielekkääksi kerhonohjaamisen on se, että nyt on mahdollisuus mennä ja näyttää lapsille vähän toisenlaisia tiloja kuin meillä koulussa, erilaisia mahdollisuuksia liikkua.”(H1)

”Niin tota se lähti siitä meidän luokan tarpeesta et mä näin että siellä ois niinku tilaus että tän tyyppisellä toiminnalla se veis näitä sosiaalisia suhteita eteenpäin ja sit kun tuntu että tossa oppituntien puitteissa jää kuitenkin hirveän vähän aikaa leikille ja tekemiselle, vapaalle yhdessä tekemiselle ja sitten kun suurin osa oppilaista tuli siihen mukaan.”(H4)



Kuvio 11 Syyt ja motivaatiotekijät, joiden vuoksi lähdin kerhonohtajaksi

8.2.2 Kerhotoiminnan merkitys kouluikäisen kehitykselle

Kerhonohtajat näkivät yhtenä tärkeimmistä kerhon antamista merkityksistä kouluikäisen kehitykselle sosiaalisten taitojen kehittymisen. Kerhot toimivat ryhmissä, joissa jokaisella lapselle oli oma roolinsa. Kyseinen rooli saattaa poiketa kouluopetuksessa olevasta roolista merkittävästikin. Kahden ohjaajan mukaan etenkin koulussa epäsosiaaliset pojat saattavat sitä vastoin olla sosiaalisia kerhossa. Kerhotoiminta ja koulu tarjoavat toinen toisilleen mahdollisuuksia muutoksiin koululaisen kehityksessä. Esimerkiksi ohjaajat olivat huomanneet liikunnan harrastamisen kerhossa auttavan keskittymistä koulutunneilla. Tärkeitä kerhossa kehittyviä emotionaalisia taitoja olivat myös toisten huomioonottaminen ja toisten kanssa toimeentuleminen.

”Psyykkisesti ne, jotka on tavallaan sanotaanko lyhytjännitteisiä niille liikunta on yleensä hyvää eli sellainen liikkuminen edesauttaa keskittymistä jossakin määrin...sosiaalisilta taidoilta niin, että jos pystyy tuolla kentällä tulemaan toimeen ja toimiin joukkueena niin pystyy toimimaan myös luokassa ja toki myös toisin päin...”(H1)
”...mää pyrin kasvattamaan niitä toisiaan huomioon ottamaan ja kaikki nää lajit missä mää oon ollu on joukkuelajeja, joissa toisten huomioonottaminen on yksi tärkeimmistä asioista.” (H2)

Kerhoissa oppii tuntemaan toisia ja eri-ikäisiä lapsia paremmin. Isommat lapset voivat esimerkiksi auttaa tai opettaa pienempiään tai samanikäiset toisiaan. Näin he oppivat ottamaan vastuuta ryhmässä. Tiettyyn teemaan keskittyvään kerhoon hakeutuivat usein saman kiinnostuksen kohteen omaavat lapset ja se lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän sisällä. Oman luokan kerhossa oli erinomainen mahdollisuus luokan yhteishengen parantamiseen. Myös luokassa sisäänpääntyneesti käyttäytyvät lapset saattoivat tulla herkemmin mukaan oman luokan kerhoon. Kerhossa heillä oli mahdollisuus vapautua ja tuntea itsensä hyväksytyksi ja kuulluksi ryhmässä. Yksi ohjaaja oli huomannut lapsissa toisten mielipiteiden mukaan elämistä. Lapset miettivät ovatko he hyviä missäkin taidossa ja ilmaisevat arkuutta, jos eivät tunteet itseään varmoiksi jossain asiassa. Koska kaikki ohjaajat painottavat sosiaalisten taitojen opetteluun merkitystä kerhoissa, epäsosiaalista käytöstä ei lapsilta hyväksytty. Lasten sosiaalista hyvinvointia pyrittiin edistämään ja kannustamaan heitä sosiaalisuuteen.

”...uskaisin, että kerhoissa oppii jos ei mitään muuta niin oppii tuntemaan eri-ikäisiä ja olemaan tekemisissä eri-ikäisten ihmisten kanssa ja oppii taitoja, et se on tavallaan kanssakäymisen puolesta hirveen kehittävää...tietysti sitä oppii kantamaan jollain tavalla vastuutakin ryhmän sisällä, et ne opetti toinen toistaan...”(H7)
”...kerhotilanne on kuitenkin vähän sellainen vapaampi ja sellainen rennompi tilanne, ensinnäkin sen takia, että siellä on vähemmän porukkaa ja siellä on ne, jotka haluaa tulla sinne...ja jolloinka lapset juttelee kauheen sellaisia kivoja asioita, juttelee sellaisia, tutustuu toisiinsa erilalla, kun ne tutustuu jossain matikan tunnilla, koska silloin hirveesti tehdään raakaa työtä...mun kerhossa oli pelkästään mun luokkalaisia, jotenkin koki sen sellaisena hienona juttuna, et meidän luokan kerho, se tiivistä sitä luokan yhteishenkeä.”(H5)
”...ne on tänä vuonna viikkejä niistä tytöistä, niin niillä on jo niitten ikäisten keskuudessa tällainen käsitys että tai sitä tai tällainen se alkaa tosi ajoissa, et mää en osaa mitään...mää en osaa sitä enkä tätä ja sitten se tietty arkuus että muut ei tykkää niinku mitä mä teen... Niinku semmoinen jännä toisten kautta eläminen...”(H6)

Minäkuvan vahvistaminen nousi myös olennaiseksi kerhotoiminnan osa-alueeksi. Sosiaalisiin suhteisiin liittyen olisi tärkeää, että lapsella olisi hyvä olla kerhossa. Kerhoissa toimimisen myötä lapsella on mahdollisuus päästä irti korostuneista ja opituista luonteenpiirteistä tai roolista ryhmässä, jos ne haittaavat hänen omaa ja muiden työskentelyä koulussa. Kerhossa koet-

tujen onnistumisen tunteiden myötä lapsi voi tuntea itsensä varmemmaksi ja kerhonohjaaja voi näin ollen rohkaista häntä myös tekijänä. Esimerkiksi yksi ohjaajista nimesi tärkeimmäksi haasteekseen sisäänpäinkääntyneiden oppilaiden saamisen mukaan oman luokan kerhoon ja tunti siinä onnistuneensa. Oppilaan minäkuvan vahvistumisesta kertoo osaltaan myös vanhempien kerhonohjaajalle antama positiivinen palaute lapsen kehittymisestä.

”...mutta se on siellä taustalla kuitenkin, että tällaisten oppilaiden, joilla on ilmaisun vaikeuksia, jotka on sisäänpäinkääntyneitä, et niiden saaminen siihen kerhotoimintaan mukaan ja toteutuikin yhen oppilaan kohdalta mun mielestä tosi hyvin. Ja sitten toisaalta tällaisten päällepäsmäreiden se, että ne oppii kuuntelemaan toista ja kannustamaan muita ja olemaan hiljaa silloin kun...”(H4)

”...konkreettinen kiitos tulee joskus vanhemmilta, tuli muutamilta vanhemmilta, että voi että mitä te ootte siellä kerhossa tehny, että kun se, se oppilas x on piristynyt niin valtavasti.”(H9)

Edelleen kouluikäisten kehityksestä puhuttaessa varsinkin liikuntakerhojen ohjaajat korostivat fyysisen kunnon ja liikunnallisten taitojen kehittämisen merkitystä. Omasta hygieniasta huolehtimisen opettelu oli keskeisellä sijalla liikuntakerhoissa. Monet koululaiset eivät ole innostuneita käymään suihkussa harjoitusten jälkeen ja heitä piti siitä muistuttaa. Yksi ohjaajista oli tehnyt havaintoja lasten jakaantumisesta entistä selkeämmin hyvä- ja huonokuntoisiin. Keskimääräisen kunnon omaavia oli entistä vähemmän. Lapset joko harrastivat paljon liikuntaa tai sitten eivät juuri ollenkaan. Näillä jälkimmäisillä lapsilla liikunta saattoi jäädä lähes pelkästään koulun liikuntatuntien varaan. Toinen liikuntakerhon vetäjä yritti opettaa lapsia välttämään virheellisiä liikuntasuorituksia loukkaantumisten välttämiseksi. Hänellä itsellään on huonoja kokemuksia siitä, että harjoitteli liian rankasti liian nuorena. Kädentaidon kerhoissa fyysinen puoli tuli esiin kädentaitojen erityisesti hienomotoriikan kehittymisessä. Hienomotorisia taitoja ovat esimerkiksi saksien sekä neulan ja langan käyttö.

” Eli just tällainen suihkussakäynti, peseytyminen eli hygieniapuoli, ei ole jos ne ei kotoa tule itsestään selvinä...huomiot lasten huonosta kunnosta...Ja jos tota ajatellaan fyysisen puolen osalta jos ajatellaan terveystasvatusta niin musta lapset on aika huono kuntoisia aika iso osa ja sit on taas niitä, jotka on erittäin hyvässä kunnossa...”(H1)

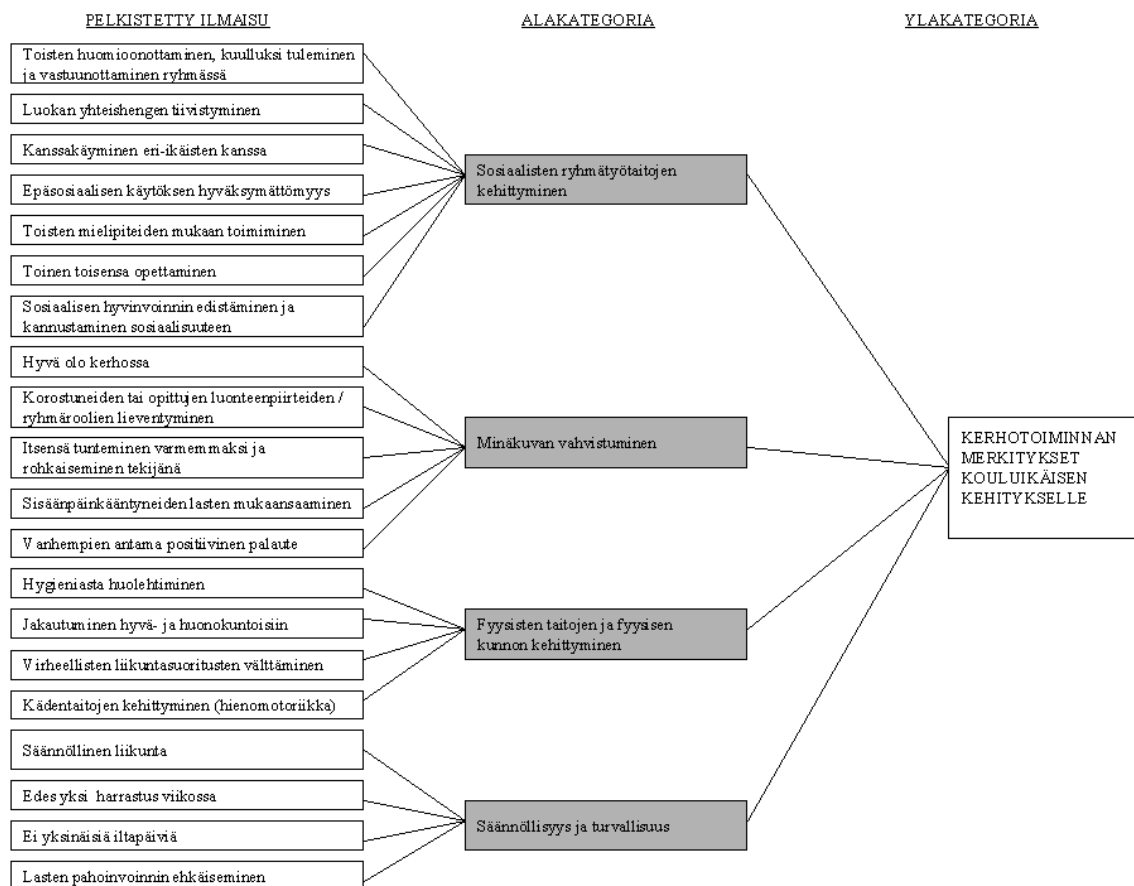
”Omassa kerhossa ehkä nää kädentaidot ja näppäryydet, hienomotoriikka on niin kuin tärkeämpi ja ne vahvistuu siinä kädentaidon ja kuvaamataidon kerhossa.”(H3)

Koulussa aloitettu mieleinen kerho voi innostaa lapsia harrastuksen valinnassa isompina, jopa aikuisena. Kerhonohjaajat painottivat säännöllisen harrastamisen merkitystä. Säännöllinen liikunnan harrastaminen tai muun tyyppisessä kerhossa käynti ovat eduksi kouluikäisen kehitykselle. Olisi tärkeää, että lapsella olisi edes yksi harrastus viikossa. Kokonaiskoulupäivä ko-

keiluun kuuluviin kerhoihin osallistumisen katsottiin myös vähentävän yksinäisiä iltapäiviä viikolla, jotka muuten kuluisivat esimerkiksi passiivisesti tietokoneen tai television äärellä ilman aikuisten valvontaa. Kerhot ehkäisivät näin ollen osaltaan merkittävästi lasten pahoinvointia.

”...Et musta on hirveen tärkeätä, että lapsella on ainakin yksi harrastus, ainakin kerta viikkoon. Elikkä on sellainen säännöllinen, se antaa lapselle sellaista tiettyä tasapainoo...”(H4)

”...ja myös se iltapäivät, että sulla on kavereita, sää et oo itekseen...niin se on äärimmäisen helppoa, kun on itekseen, niin aukaista telkkari tai videot tai pelata tietsikkaa.”(H5)



Kuvio 12 Kerhotoiminnan merkitykset kouluikäisen kehitykselle kerhonojajien esittämänä

8.2.3 Kerhon tavoitteet

Kerhonojajien nimeämät kerhojen tavoitteet on esitetty kuviossa 13. Kerhon tavoitteet ovat osin liitoksissa kerhotoiminnan merkityksiin kouluikäisen kehitykselle. Ryhmätaitojen

opetteleminen ja lasten innostaminen harrastamiseen olivat molemmissa keskeisiä tavoitteita, kuten myös sisäänpäinkääntyneiden oppilaiden mukaan saaminen erityisesti oman luokan kerhoon. Kahta ohjaajaa lukuun ottamatta ohjaajat olivat laatineet kerholleen kirjalliset tavoitteet osin omien aikaisempien ja osin MUKAVA-hankkeen antamien ohjeiden mukaisesti. Tavoitteita varten heillä oli kerhopäiväkirja, johon kirjattiin myös kullakin kerralla paikalla olijat.

Kerhonohjaajilla oli myös yksilökohtaisia tavoitteita lähinnä erityistä tukea tarvitseville lapsille, mutta niitä ei erikseen kirjattu ylös. Erityisoppilaita seurattiin tarkemmin, mutta heille ei haluttu antaa erityisoppilaan leimaa ryhmässä. Kaksi opettajaa näki tärkeänä sisäänpäinkääntyneiden oppilaiden houkuttelun mukaan ryhmään. Tärkeitä tavoitteita olivat myös lasten itsetunnon kehittyminen ja elämysten tarjoaminen kerhossa. Yksilöllisyyttä huomioitiin myös niin, että esimerkiksi tietokonekerhossa lapsille annettiin välillä mahdollisuus päästä yksin tietokoneelle.

”...et mullakin oli muutama semmoinen, et tiesin, että on erityisoppilas ja sitte just se, että vaikka olikin niin iso ryhmä niin ne tulee siellä mukana ja tietyllä tavalla pitää silmällä, mut en anna niille sitä tiettyä, jotenkin et ne toimis siellä samalla tavalla kuin me muutkin”(H6)

Yhdellä ohjaajista ei ollut suunnitellut yksilökohtaisia tavoitteita. Yhden haastateltavista tavoitteena oli yksinkertaisesti;

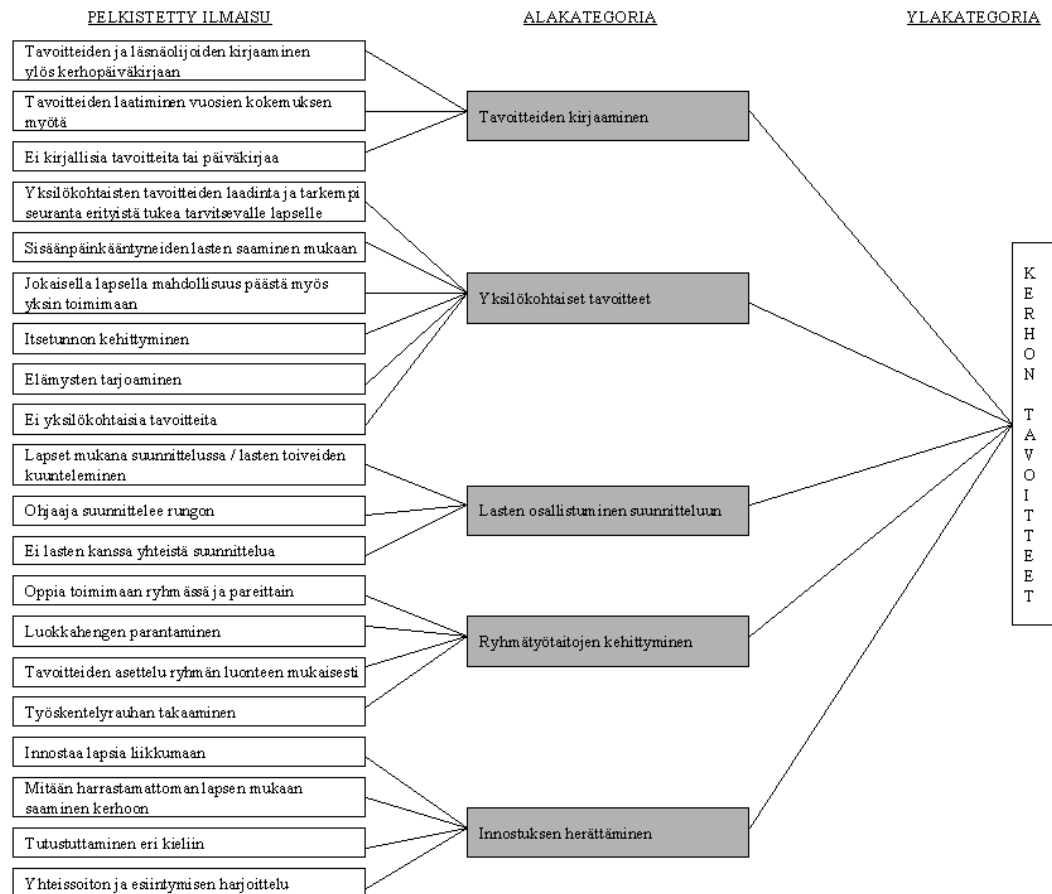
”En ole asettanut mitään tavoitteita, mutta sitähan voidaan sanoa tavoitteeksi mun perusteeni on se, että aina pitää olla oikeaan aikaan, oikeassa paikassa ja oikeassa varustuksessa.”(H2)

Suurimmassa osassa kerhoista lapset otettiin mukaan kerho-ohjelman suunnitteluun ja heidän toiveitaan ja mielipiteitään kuunneltiin. Ohjaajuus oli kuitenkin kerhonohjaajan käsissä. Kerhonohjaaja oli se, joka suunnittelee kerhotoiminnan rungon. Lapset osallistuivat suunnitteluun joko kerhoa aloitettaessa tai jokaisen kerhokerran alussa. Kerhoissa esimerkiksi tehtiin retkiä tai sinne kutsuttiin vierailijoita, valmisteltiin esitystä vanhemmille tai tutustuttiin eri liikuntalajeihin tai kädentaito tekniikoihin kerhon luonteesta riippuen. Lapset olivat innokkaita osallistumaan suunnitteluun. Yksi ohjaajista kertoi, että hänen kerhossaan lapset eivät osallistu suunnitteluun.

Jokaisessa kerhossa keskeisenä tavoitteena oli ryhmätyötaitojen kehittyminen, jotta ryhmä pystyisi työskentelemään toimivasti. Kerhoissa lapset oppivat toimimaan ryhmässä tai pareittain. Esimerkiksi musiikkikerhossa harjoiteltiin ja esiinnyttiin ryhmissä ja atk-kerhossa toimittiin tietokoneen äärellä usein pareittain. Tavoitteet ryhmätyötaitojen ja muiden taitojen kehitykseen asetettiin kerhon luonteen mukaisesti. Jos ryhmä oli esimerkiksi hitaasti lämpiävä sille asetettiin erilaiset tavoitteet kuin heti alusta asti hyvin toimivalle ryhmälle. Esimerkiksi oman luokan kerhossa tavoitteena saattoi olla luokan yhteishengen parantaminen ja liikuntakerhossa taas kyky toimia joukkueena. Kaikissa kerhoissa oli tärkeää, että lapsilla olisi työskentelyrauha eikä ketään kiusattaisi. Keskeisenä tavoitteena monella kerhonohjaajalla oli lasten innostaminen harrastamiseen mahdollisimman pitkäjännitteisesti. Liikuntakerhossa pyrittiin herättämään lasten innostusta liikuntaan ja uusien lajien harrastamiseen, kielikerhossa kieliin tutustumiseen ja musiikkikerhoissa yhteissoittoon ja esiintymiseen. Erityisesti oman luokan kerhossa opettajalla oli tarkoitus saada mitään harrastamattomia lapsia mukaan ryhmään, että heillä olisi edes yksi säännöllinen harrastus viikossa.

”Liikuntakerhon osalta niin tällaisia, että tutustutaan uusiin lajeihin ja mennään niissä vähän pitemmälle...Mutta mun mielestä niistä tavoitteista tärkein on sellainen, jos niistä lapsista tulee joku sinne kentän laidalle kattomaan eikä ole liikkuja ja jos se innostuu sen pohjalta liikkumaan niin se on tärkein tavoite. Niin kuin innostaa lapsia liikkumaan...”(H1)

”...se oli tää konkreettinen et sittenhän se oli siten et miten tää ryhmänä toimiminen, et nehän tulee sit sieltä, et nehän asetetaan sit siellä, kun sulla on se ryhmä koossa, et jotenkin mä teen sen vasta sitten et minkä tyyppinen tää ryhmä on esimerkiksi hyvin hitaasti toimiva ryhmä niin sitten sen kanssa tulee eri tavoitteet kuin sitte toisenlaiseen.”(H6)



Kuvio 13 Kerhonojajien esittämät kerhon tavoitteet

8.3 Ohjaajien esittämät toiveet ja kehittämissuhteet

8.3.1 Kokemukset kerhonojajana toimimisesta

Kuviossa 14 esitetään kerhonojajien kokonaisnäkemys kerhojen toiminnasta. Kerhonojajilla oli pääosin positiivisia ja innostuneita kokemuksia MUKAVA-hankkeen kerhonojajina toimimisesta. Kerhojen hyvänä puolena nähtiin, että ne tarjoavat mahdollisuuden mielekkäseen yhdessä tekemiseen ja uusiin taitoihin tutustumiseen. Kerhojen kulkua ja käytänteitä helpotti se, että lapset ja kerhonojajat omasivat yhteisen mielenkiinnon kohteen ja olivat näin ollen motivoituneita toimintaan. Kerhovalikoima oli runsas, joten lapset saattoivat valita itselleen mieleisen kerhon tai kerhoja ja saada näin vahvistusta käsitykselle siitä missä taidoissa ovat hyviä.

Kerhoihin osallistuminen oli vapaaehtoista ja erosi kouluopetuksesta monella tapaa. Ohjaajien kokemusten mukaan kerhot tukivat monessa asiassa myös kouluopetusta. Kerhoryhmät olivat pienempiä kuin koululuokat ja mahdollistivat näin kouluopetusta vapaammat mahdollisuudet kokeilla erilaisia asioita. Yksi ohjaaja piti tärkeänä leikin säilyttämistä lapsuudessa mahdollisimman pitkään ja katsoi, että kerhotoiminnan edistäneen tätä tavoitetta. Oman luokan kerhossa lapset olivat innostuneet leikkimään entistä enemmän erilaisia ulko- ja sisäleikkejä, joka oli heijastunut positiivisesti myös kouluajan välituntien viettotapoihin. Tytöt ja pojat olivat myös kerhon myötä alkaneet leikkiä aiempaa enemmän yhdessä.

” No kyllä mä oon tykännyt tehdä kerhoa, kerta siinä tulevat lapset on just niitä, jotka haluaa tehdä juuri sitä juttua, et sehän on hirveen motivoivaa, et siellä ei kukaan vänkää vastaan, vaan siellä tehään niinku yhdessä ollaan päätetty ja kaikki on siihen ihan tyytyväisiä, että siellä voi antaa lapsille sellaisia kokemuksia, joita ei koulussa välttämättä pysty tai ei oo niinku mahdollista materiaalienkaan mielessä koko luokalle teettää, et sitä voi pienemmän ryhmän kanssa tehdä vähän isompaa juttua.”(H3)

” Ja yhdessä tekemisen ja se on poikinut mun mielestä sen, et mun luokka nyt tällä sies-talla leikkivät yhdessä tällaisia liikuntaleikkejä tuolla pihalla mitä ne on tuolla kerhossa tehny...rönttöstä ja kymmentä tikkua ja muuta tämmöistä niin se on saanu tytöt ja pojat toisella tavalla sekaisin, kun oli viime vuonna, yhdessä tekemisen, et pojat ei järjestäydy omaksi ryhmäkseen, et tämmöistä positiivista se on tuonu mukanaan.”(H4)

Kaikki kerhonohtajat näkivät kerhojen hyödyn yksinäisten iltapäivien ehkäisemisessä. Myös aamupäivinä järjestetty kerhotoiminta koettiin tarpeelliseksi. Tällöin kuten myös iltapäiväkerhoissa lapsilla oli aina yksi aikuinen läsnä. Ohjaajien kokemusten mukaan kerhot tarjosivat mielekästä ja turvallista tekemistä lapsille. Lasten ei tarvinnut viettää yksinäisiä iltapäiviä kotona tai kaupungilla ja näin ollen kerhotoiminnan katsottiin omalla tapaa ehkäisevän lasten ongelmakäyttäytymistä. Kerhoissa oli pienempien ryhmien ansiosta mahdollisuus huomioida myös lasten erityistarpeita. Niitä olivat erityisoppilaiden tarpeiden lisäksi lapsen väsymystilan arviointi ja liiallisen henkisen tai fyysisen kuormituksen välttäminen. Yksi kerhonohtaja oli huomannut, että lapsilla on nykyään paljon harrastuksia. Hän oli kysellyt lapsilta näiden harrastuksista ja mahdollisesta väsymyksestä ja kehottanut lapsia olemaan rasittamasta itseään liikaa ja jättämään harrastuksen tarvittaessa väliin.

Myös kerhonohtajat tunsivat itsensä välillä väsyneiksi. Ohjaajien voimavaroja verottivat lähinnä ajanpuute pitää kerhoa kouluopetuksen lisäksi. Myös palkka sekä opettajilla että koulun ulkopuolisilla kerhonohtajilla koettiin suureen työmäärään nähden usein liian pieneksi. Yksi ohjaajista toivoi helpotusta kerhojen organisointiin ja ohjaukseen koulun ulkopuolisilta tahoil-

ta. Toisaalta yksi ohjaajista näki kerhon pitämisen mahdollisuutena tehdä sitä mistä nauttii ja oli tyytyväinen, että siitä maksetaan palkkaa. Aiemmin hän oli tehnyt samansisältöistä työtä kouluopetuksen lisänä, ilman erillistä palkkaa.

” ...et minusta jotenkin tuntui, että lapset halus niitä kerhoja, monillakin ei ollu vanhempia aamusta kotona, niin se tuntu mukavalta tulla aamusta kerhoon, et se on tietysti, et on aina aikuisia läsnä.”(H7)

”...toisaalta lapsilla on hirveesti tänä päivänä harrastuksia, että melkein joka toisella mun kerholaisella oli vähintään kaks muuta harrastusta...monille piti sitte sanoa, että muistakaa sitte, kun rupee väsyttään niin ei pidä, väkisin ei pidä tulla, että muistaa pitää niinku lepopäiviä ja näin, mut kyllä ne sitte ei ne niinku sanonu, että ois väsyttäny tai rasittunu liikaa sitte.”(H6)

” ...opettajat ei jaksu pitää, aika paljon tunteja meidän koulussa opettajilla...ja sitte pitäis olla joku ihan selkee ulkopuolinen, jolla on selvät listat, et soitat näille ihmisille, jos tarvitset näitä opettajia, nää on lupautunut tulemaan.”(H5)

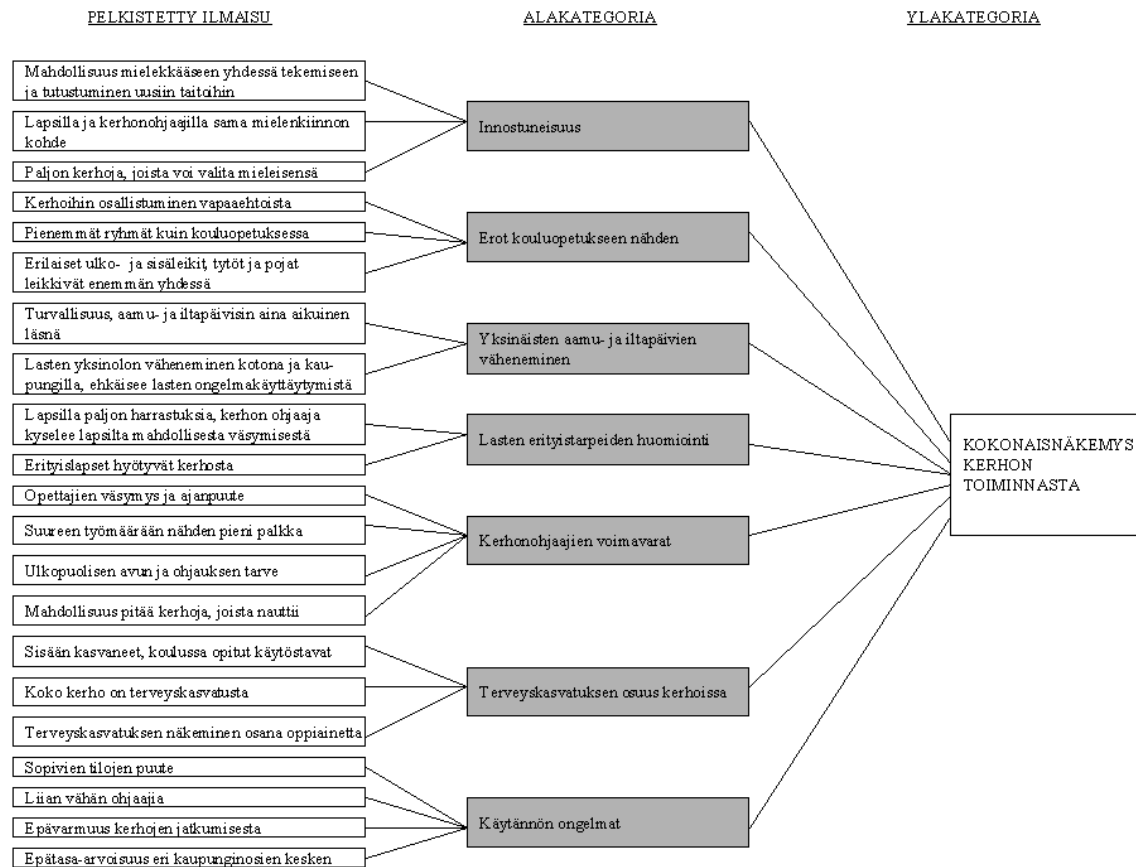
Käsitykset terveystieteiden osuudesta omassa kerhossa vaihtelivat ohjaajien kesken. Terveystieteiden osuuden kerhotoiminnassa useimmat arvioivat tärkeäksi. Kaksi haastateltavaa ei nähnyt kerhotoimintaa varsinaisesti terveystieteidenä, vaan pikemminkin osana koulun terveystieto oppiainetta. Yhden ohjaajan mukaan koko kerhotoiminta tulisi nähdä terveystieteidenä ja ohjaajan ymmärtää syvällisesti kerhotoiminnan merkityksen. Terveystieteiden ilmentymisestä esiin tulivat lasten koulussa oppimat ikään kuin sisään kasvaneet käytöstavat kerhon ulkopuolisen ohjaajan näkökulmasta. Esimerkkinä näistä kenkien riisuminen naulakkoon ennen luokkaan tuloa ja sisäkenkien/tossujen käyttö. Lapset tekivät myös tarkkoja huomioita siitä, kuinka koulun ulkopuoliset ohjaajat käyttäytyvät edellä mainituissa toimissa.

Käytännön ongelmiksi kerhonohtajat nimesivät tilojen puutteen ja ohjaajien vähyyden. Opettajat eivät välttämättä halunneet alkaa kerhonohtajiksi kouluopetuksen lisäksi ja koulun ulkopuolisia ohjaajia oli vaikea saada mukaan toimintaan. Suurimpina syinä tähän olivat aiemmin mainitut riittämätön palkka sekä ajanpuute kouluopetuksen rinnalla vetää kerhoa tai kerhoja. Myös epävarmuus kerhojen jatkumisesta huolestutti ohjaajia. Sen sijaan yhden ohjaajan kokemusten mukaan MUKAVA-hankkeen kerhojen keskittäminen tiettyihin, harvoihin kouluihin herättää kateutta ja epätasa-arvoisuutta eri kaupunginosien kesken. Hänen mielestään kerhotoimintaa pitäisi järjestää tasapuolisesti kaikissa kouluissa. Nyt yhteen kouluun oli kohdennettu kaikki varat ja toisissa kouluissa ei välttämättä ole mahdollisuutta järjestää ollenkaan kerhoja.

” Mää en oikein tiedä sillein kerhotoimintaa, että mä mieluummin näkisin sen sellaisena varsinaisena oppiaineena, että se olis siellä. Koska yllin (ympäristöluonnontieto) mukana tulee näitä terveystkasvatuksen teemoja... Mut mä näkisin sen enemmän niin, että se olisi sen opetettavan aineksen mukana eikä jää pelkästään kerhoihin.”(H1)

” ...mä koen pelkästään jo sen kerhotoiminnan niin kun terveystkasvatuksellisena, mutta tottakai se vaatii opettajalta se ööh, ymmärtämisen, että mistä tässä on kyse, että miksi tätä kerhoa, et miksi tätä kerhotoimintaa, miksi tää on tärkeä.”(H9)

” Kerhotoimintaahan pitäis kehittää, sitä pitäis tietysti saada joka kouluun eikä vaan tällain yhen projektin puitteissa...eihän tää uutta ole tää koko kerhotoiminta...tätähän on ollu ennenkin, et tää on aika jännä, kun tätä tämmöisen MUKAVA:n puitteissa tutkitaan...että taas aiheuttanu vähän närääkin muualla, että yhteen kouluun rahoja ja saa pitää pieniä, vaikka yhdelle oppilaalle, että onko se oikein, että rahoja käytetään sellaiseen, sekin on, että kouluissa ei oo varaa ollenkaan pitää kerhoja...”(H8)



Kuvio 14 Kerhonohtajien kokonaisnäkemys kerhon toiminnasta ja ohjaamisesta

8.3.2 Kerhonohtajien ohjaus ja koulutus

Kukaan haastatelluista kerhonohtajista ei ollut saanut ohjausta nimenomaan kerhon vetämiseen. Kaksi ohjaajaa mainitsi olleensa mukana koulutuksissa, joissa käsiteltiin yleisemmällä tasolla terveystasvatusta kouluissa. Toinen koulutus oli järjestetty vain kuudelle MUKAVA-hankkeen kokeilukoulujen opettajalle ja toinen oli MUKAVA-hankkeen järjestämä koulutus kaikille koulun opettajille riippumatta siitä olivatko he kerhonohtajia vai eivät. Yksi ohjaaja oli käynyt edeltäviä käytännön keskusteluita koulun ATK-vastaavan kanssa. Yleisesti kerhonohtajina toimivat opettajat kokivat opettajan koulutuksen ja opettajana toimimisen kouluttautumisena myös kerhonohtamiseen.

Useimmilla, varsinkin kokeneilla kerhonohtajilla, oli selkeä käsitys siitä miten he kerhoa ohjaavat. Myös yhden talven kerhoa vetänyt koulun ulkopuolinen ohjaaja koki kerhonohtamisen myötä saaneensa ideoita siihen, kuinka jatkossa kerhoa vetäisi ja minkä tyyppinen toiminta olisi lapsista mieleistä. Myös hänellä opiskeluaikojen opetus- ja työharjoittelu kokemukset aut-

toivat kerhon pitämisessä. Yksi mainitsi äitinä olon vaikuttaneen siihen tapaan, kuinka hän kerhoa vetää. Myös erilaiset ilmaisukasvatukseen ja musiikkiin liittyvät koulutukset sekä muu harrastuspohja mainittiin useassa haastattelussa etuna kerhonohjaajana toimimiselle.

Kukaan kerhonohjaajista ei kokenut kaipaavansa henkilökohtaista ohjausta kerhonohjaajana toimimiseen. Yksi haastateltavista opettajista kannattaisi ohjausta uusien ideoiden saamisen ja omien vanhojen tapojen kyseenalaistamisen kannalta. Hän kokee oman harrastamisensa kautta kuitenkin jatkuvaa uudistumista ja ei koe omien sanojensa mukaan ”jämähäneensä lähtökuoppiin”. Toisen kerhonohjaajan mielestä olisi mielenkiintoista tietää kaipaavatko juuri kerhonohjaajana aloittaneet ohjaajat ohjausta ja minkälainen tuki olisi heidän mielestään tarpeen. Hän otti esille myös uuden ajatuksen vanhempien motivoinnista ja informoinnista lasten harrastusten suhteen. Hänen mukaansa monet vanhemmat eivät välttämättä huomaa mikä olisi heidän lapsilleen sopiva harrastus. Varsinkin syrjäytymisvaarassa oleville lapsille kerhotoiminnan on todettu olevan erityisen tärkeää.

”No en välttämättä kaipaa sitä ohjausta, et mulla oli opiskeluaikana, me tehtiin aika paljon tällaisia opetettiin niinku omaa ryhmää ja esitelmöimään siinä, et siinä oli tavallaan, oppi olemaan ja tietysti tää työharjoitteluaika...se tavallaan oli opettanu paljon sitä miten joutuu ihmisten kanssa niinku opiskelemaan ja neuvomaan ja kertomaan, et kaikki on niinku helpon tuntuista.”(H7)

” ...mut ehkä tämmöisissä siinä hei , siinä voi olla et ihmiset tartteis apua, että miten sen lapsen saa sinne kerhoon, miten saa ne vanhemmat vakuuttuneiksi, että mikä ois se väylä, et tulis sellainen olo, et vanhemmat ajattelee, et minä tiedän mikä meidän lapselle on parasta ja äläkä sää tuu tuputtamaan mitään, se että tulis sellainen positiivinen kuva siitä, et nyt tarjotaan rohkeemmin sanois et hei mää oon huomannu sun lapsella et hirveen innokkaasti piirtää sarjakuvia et meillä ois hei sarjakuvakerho, et tulis sinne. Ja sellaiseen vuorovaikutukseen, mikä sais aikaan sen, että nää syrjäytymisriskissä olevat lapset tulis mukaan, koska hirveen paljon on yks yhteen on se kun erityisopettaja katsoo sitä listaa ketkä ei tuu kerhoon, niin se sanoi hups heijakkaa, kyllä tarviis näitten tulla kerhoon.”(H5)

9 POHDINTA

9.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen eettisiä periaatteita ovat tutkittavien valinta, joka perustuu vapaaehtoisuuteen, henkilöllisyyden suojaaminen sekä luottamuksellisuus. Lisäksi on tärkeä huomioida, ettei tutkija tutkimuksellaan vahingoita tutkittavaa. Tutkittavan on oltava selvillä tutkimuksesta hänelle itselleen mahdollisesti aiheutuvista seuraamuksista. Tutkittavan on annettava tutkimukseen osallistumisestaan informoitu suostumus, mikä tarkoittaa sitä että hänen on oltava ennen suostumistaan tutkittavaksi tietoinen edellä mainituista eettisistä periaatteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20, Janhonen & Nikkonen 2001, 39.) Tutkimuksessani haastateltavia informoitiin ennen aineiston keräämistä saatekirjelmän (liite 5) tai puhelinsoiton yhteydessä (s. 40). Haastatteluihin osallistuminen oli vapaaehtoista ja haastattelujen aihe ei ollut tutkittavan kannalta eettisesti vahingollinen, vaan perustui kokeiluluontoiseen korkeatasoiseen projektiin. Haastattelut analysoitiin luottamuksellisesti ja tutkittavista käytettiin numeroita (H1-H9) henkilöllisyyksien tunnistamisen välttämiseksi. Suorat lainauksen valitsin niiden antaman informaation ja uusien tai toisista haastatteluista eroavien näkökulmien perusteella.

Tutkimustulokset koskettavat yhtä tutkimuskohteena olevaa koulua tietyinä kokonaiskoulupäiväkokeiluun liittyvänä ajanjaksona, joten tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä vastaaviin tilanteisiin. Kuitenkin voidaan olettaa, että suunnilleen samalla ajanjaksolla suoritetusta samaa kokeilua käsittelevästä tutkimuksesta saataisiin samansuuntaisia tuloksia, kuten Lindlöfin (2005) tutkimukseen omaa tutkimustani verratessani tulee myöhemmin pohdinnassa ilmi. Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimuskohteen ja tutkittavat sillä tarkkuudella mikä mielestäni sopii tähän tutkimukseen parhaiten. Haastateltavien tunnistamattomuuden varmistamiseksi en ole kertonut tarkkoja tietoja heidän taustoistaan tai henkilökohtaisia asioita, jotka ovat tulleet ilmi joissakin haastatteluissa. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt teoriaosassa käsittelemään loogisesti samoja teemoja kuin tutkimusosassakin. Kokonaiskoulupäiväkokeilun tuloksia ei ollut vielä saatavilla haastatelllessani tutkittavia kerhonohjaajia, mutta myöhemmin kokeilun päätyttyä liitin kokeilusta saatuja kokemuksia ja tuloksia mukaan teoriaosaan.

Tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen, jotta hän voisi päästä sisälle tutkimusaineistoonsa (Tynjälä 1991). Kävin koululla kahtena kertana keskustelemassa tutkimuksesta ennen varsinaisia haastattelupäiviä. Ensimmäisellä kerralla pyysin koulun rehtorilta luvan haastattelujen suorittamiseen ja toisella kerralla suoritin hänelle esihaastattelun. Tutustuin koulun historiikkiin ja ajankohtaisiin tiedotteisiin kerhotoimintaan ja yleiseen koulunkäyntiin liittyen. Tutustumiskäynneillä katselin myös hieman koulun tiloja ja selvitin haastattelupaikaksi soveltuvia rauhallisia tiloja. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus siitä miten hän on toteuttanut tutkimuksensa ja tämä koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. Aineiston tuottamisen olosuhteet on tutkimusraportissa tarpeen kuvata tarkasti ja totuudenmukaisesti. Olen tuonut tarkasti esiin haastatteluihin käytetyn ajan sekä esiin tulleet häiriötekijät. (Hirsjärvi ym. 2001, 214.)

Omassa tutkimuksessani olen arvioinut tutkimuksen luotettavuutta läpi tutkimusprosessin ja pyrkinyt kertomaan tarkasti kuinka tutkimusprosessini on edennyt kirjallisuuteen tutustumisesta aineiston analyysiin ja tutkimustulosten esittämiseen ja pohdintaan asti. Olen myös tutkimusaineiston hankinnan yhteydessä kuvannut mahdollisimman tarkasti haastatteluolosuhteet ja paikat. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että valitsin haastateltaviksi edustuksen molemmista koululla toimivista kerhonohjaajaryhmistä, opettajista ja koulun ulkopuolisista ohjaajista. Pidin myös jokaisesta haastattelusta haastattelupäiväkirjaa, johon kirjasin välittömät havainnot haastattelusta heti sen päätyttyä (s.42).

Yksi tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeri on *reflektiivisyys*. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on oltava tietoinen omista lähtökohdistaan tutkijana, arvioitava kuinka hän tutkijana vaikuttaa aineistoonsa ja tutkimusprosessiinsa sekä ilmoitettava tutkimusraportissa lähtökohtansa ja edellä mainitun arvionsa. (Kylmä ym. 2003.) Olen aloitteleva tutkija ja minulla ei ole aiempaa kokemusta yliopistotasaisen tutkimuksen teosta. Aiemman sairaanhoitajan koulutuksen ja nykyisen opiskeluni ja sivuaineideni kautta minulla on ennalta tietoa lasten kehityksestä ja koulun terveystieteistä. Olen myös useamman vuoden ajan ollut kiinnostunut lapsiin ja koulumaailmaan liittyvistä teemoista ja seurannut niitä tarkasti tiedotusvälineistä ja lehdistä. En kuitenkaan näe, että aiemmat tietoni olisivat ohjanneet käsitäni tutkimuksen tulosten analyysia tehdessäni. Tutkimustuloksissa tuli esille minulle ennen tuntematonta tietoa koulumaailmasta.

Tutkimus on ollut yksin tehtynä kohtuullisen työläs toteuttaa ja vienyt aikaa enemmän kuin olin alunperin suunnitellut. Parityönä tehtynä työ olisi varmasti valmistunut aikaisemmin, koska aineiston hankkimista ja analysointiprosessia olisi voinut jakaa toisen tutkijan kanssa ja yhteisesti sovitut aikataulut olisivat jouduttaneet työn valmistumista tavoiteajassa. Yhteisissä keskusteluissa olisi voinut jakaa mielipiteitä ja välttyä näin ajoittaiselta omaan tekstiin ”sokeutumiselta”. Perhesyistä johtuvista ajankäytöllisistä rajoituksista johtuen halusin kuitenkin tehdä työn yksin. Jos nyt aloittaisin uudelleen työn tekisin sen taas todennäköisesti yksin, koska koko työskentely prosessi on kehittänyt paljon tieteellisen työn työskentelytaitojani, mutta parityöskentelykään ei olisi pois suljettu vaihtoehto edellä mainittujen etujen vuoksi.

Teemahaastattelussa haastateltava pääsee puhumaan hyvin vapaamuotoisesti, jolloin haastateluista kerätyn aineiston voi katsoa edustavan vastaajien puhetta itsessään. Teemahaastattelussa käytetyt teemat takaavat sen, että jokaisessa haastattelussa on puhuttu suurimmaksi osaksi samoista asioista ja teemojen muodostamaa konkreettista viitekehystä voidaan analysoida jäsenyteen. (Eskola & Suoranta 1999, 88.) Tässä tutkimuksessa haastattelut muodostuivat vapaamuotoisiksi tilanteiksi ja haastateltavat kuvasivat käsityksiään pääasiassa vapaamuotoisesti. Haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti ja heidät oli helppo saada mukaan haastateltaviksi. Varsinkin opettajilla oli selkeä ammatillinen kiinnostus aihetta kohtaan ja he esittivät monipuolisia ajatuksia terveystieteestä koulun sisällä. Kävin jokaisessa haastattelussa läpi teemahaastattelurungon, joten voidaan katsoa, että haastattelut käsittelivät pääsääntöisesti samaa teemaa. Tämä yhdenmukaisuus helpotti myös aineiston analyysiprosessia.

Haastatteluaineiston runsaus aiheutti hieman vaikeuksia aineiston analyysin kohdentamisessa keskeisiin teemoihin. Haastattelujen pohjalta luomani käsittekartat olisivat voineet olla kuvaavampia ja sisältää enemmän ja rikkaampia alakategorioita. Tältä vaikeudelta olisin voinut välttyä rajaamalla aineistoa ja teemoja tehokkaammin jo tutkimusongelmia ja teemahaastattelurunkoa laatiessani. Haastatteluiden pohjalta sain kuitenkin esiin monipuolisia tutkimustuloksia kerhonohtajien terveystieteeseen liittämistä käsityksistä, havainnoista ja työtavoista.

Haastattelujen alkuvaiheessa useassa haastattelussa ilmeni hieman epäselvyyksiä siinä minkä merkityksen kukin haastateltava antoi terveystieteelle kerhotoiminnassa. Perinteisesti kerhotoimintaa ei usein ajatella osana koulun terveystieteen ja sen tavoitteita. Yleisistä kä-

sityksistä yksityiskohtaisempiin koulun ja kerhotoiminnan terveystasvatusta koskeviin kysymyksiin etenevä haastattelurunko kuitenkin helpotti vastaamista ja toi esiin runsaasti käsityksiä ja käytännön kokemuksia aiheesta. Yksi haastateltava koki kysymyksiin vastaamisen vaikeana ja muutamat vastaajista kokivat tietyt kysymykset liian laajoina, jolloin pyrin pilkkomaan kysymyksiä pienempiin osiin ja ymmärrettävämpään muotoon. Edellä mainittujen vaikeuksien välttämiseksi teemahaastattelurunko olisi voinut olla hieman selkeämpi ja yksinkertaisempi. Taustatietoja olisi voinut kysyä alussa lyhyemmin ja yleisemmällä tasolla. Toisaalta halusin taustakysymyksillä vielä kerran varmistaa, että haastateltavat ovat työ- ja kokemustaustaltaan sopivia tutkimukseen. Havaitsin, että haastateltavat saattoivat puhua samoista asioista useampien teemojen alla. Haastateltavien vastauksissa esiintyi päällekkäisyyttä varsinkin ensimmäisen teeman sisältämien käsitykset terveystasvatuksesta ja terveystasvatuksen tehtävät kysymysten osalta sekä koulun ja kerhotoiminnan terveystasvatuksen kohdalla. Toisaalta teemahaastattelurungon tarkoituksena oli tukea haastateltavaa, ei toimia tarkkojen kysymysten esittämisen pohjana.

Omalta kohdaltani tunsin onnistuneeni haastattelijan tehtävässä. Pyrin haastattelemaan jokaisista haastateltavaa yksilöllisesti sekä luomaan jokaisesta haastattelutilanteesta rauhallisen ja luottamuksellisen. Puutteita haastattelijan taidoissa huomasin lähinnä haastattelunauhojen literointivaiheessa. Tällöin huomasin muutamia tilanteita, joissa olisin voinut esittää lisäkysymyksiä haastateltavalle lisätiedon saamiseksi ja syventämiseksi. Lisäksi huomasin, että ensimmäisten haastattelujen kohdalla esittämäni kysymykset olivat välillä turhan monimutkaisia ja laajoja ja tämän vuoksi vaikeammin ymmärrettäviä. Joissakin kysymyksissä esiintyi myös hieman johdattelua vähemmän puhelioiden haastateltavien kohdalla ja jätin nämä epäselvät kohdat pois tutkimustulosten analyysistä.

Tutkimuksen kuluessa voi tutkijassa itsessään ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua, kuten minun tutkimuksessani haastattelutekniikan harjaantumisessa (Tynjälä 1991). Haastattelutaitoni paranivatkin haastattelujen myötä ja viimeiset haastattelut sujuivat jo hyvin. Osasin myöhemmässä vaiheessa myös enemmän soveltaa haastattelurunkoa kunkin haastattelun kulun mukaisesti sekä esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä. Sisällöllisesti alku- ja loppupään haastattelut eivät kuitenkaan eronneet toisistaan, vaan kaikissa haastatteluissa jokainen teema tuli tasapuolisesti käsiteltyä. Jälkikäteen ajateltuna olisi ehkä kannattanut tehdä muutama esihaastattelu enemmän ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja, jotta haastattelutaitoni olisivat saaneet harjoitusta. Useampien esihaastattelukokemusten perusteella olisin myös mahdollises-

ti saanut ideoita teemahaastattelurungon muotoilemiseen yksinkertaisemmaksi ja selkeämmäksi. Yhdeksän haastattelua oli mielestäni riittävä määrä tässä tutkimuksessa ja tunsin haastattelujen saavuttaneen saturaation eli kylläntymisen tason huomatessani, että loppupään haastattelut eivät tuoneet merkittävästi uutta tietoa haastattelujen teemoista. (Hirsjärvi ym. 2001, 169).

9.2 Tutkimustulosten pohdintaa

Kerhonohtajien antamien vastausten pohjalta analysoituna eheytetyn koulupäivän mallin mukaiset kerhot tukevat kouluikäisen kokonaisvaltaista kehitystä (fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen terveys) monella tapaa. Verrattaessa tutkimustuloksia Konun (2002) koulun hyvinvoinnin malliin (s.10-11) löytyy tutkimuksista monta yhteistä elementtiä. Konun (2002) mallissa keskeisiksi koululaisten hyvinvoinnin osa-alueiksi nousivat **mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ja sosiaaliset suhteet**. Myös tässä tutkimuksessa minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen sekä sosiaaliset suhteet samanikäisten ja eri-ikäisten kanssa sekä kerhonohtajien kanssa olivat merkittävimpiä hyötyjä kokonaiskoulupäivän pohjalta organisoidussa kerhotoiminnassa. Myös ryhmäytötaitojen kehittyminen koettiin kerhojen eduksi. Kerhoissa, kuten koulussakin, on mahdollisuus tukea lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitystä kannustamalla ja rohkaisemalla lasta itse tekemiseen. Kerhot ovat vapaaehtoisia ja lapset voivat valita niistä yhden tai useamman mieleisensä aihealueen mukaan. Kerhonohtajan antama positiivinen palaute voi tarjota virikkeen harrastamiseen ja koulussa aloitettu harrastus jatkua jopa aikuisikään asti.

Erityisesti oman luokan kerhojen todettiin tässä tutkimuksessa parantavan selkeästi oppimisilmapiiriä koululuokassa. Yksi kerhonohtaja oli huomannut, että oman luokan kerhon myötä tytöt ja pojat olivat alkaneet leikkiä enemmän yhdessä myös kerhon ulkopuolisella ajalla välitunneilla. Osa kerhonohtajista näki myös koulukiusaamisen ehkäisyn ja siihen varhain puuttumisen osana koulun ja kerhotoiminnan antamaa terveyskasvatusta. *Kodin ja koulun yhteistyö*, joka on myös yksi koulun hyvinvointimallin käsitteistä, ei kerhoissa ole vielä riittävän selkiintynyt. (Konu 2002). Yksi kerhonohtajista kaipasikin enemmän yhteistyötä näiden osapuolten välille varsinkin syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kohdalta. Jos vanhemmat saataisiin vakuuttuneiksi siitä, että kerhotoiminta on lapsen kehitykselle hyväksi kerhotoiminnan edut tulisivat ongelmatapauksissa paremmin esille. Vanhemmat tulisi saada myös vakuutetuiksi siitä, että koulun piirissä järjestetty harrastus on samanarvoinen kuin kou-

lun ulkopuolella järjestetty harrastus ja tarjoaa lapsille myönteisiä eväitä kasvuun ja kehitykseen. Vanhempia tulisi ottaa myös enemmän mukaan kerhotoiminnan suunnitteluun ja kuunnella heidän mielipiteitään. Ehkä sitä kautta passiivisempiakin vanhempia saataisiin kiinnostamaan enemmän koulun järjestämästä kerhotoiminnasta.

Konun (2002) mallin muita osa-alueita ovat **koulun olosuhteet ja terveydentila**. Myös niistä löytyy yhtymäkohtia kokonaiskoulupäivän periaatteisiin ja käytänteisiin. Kerhotoiminta voitaisiin mielestäni nähdä osana koulun oppilaille tarjoamia palveluja. Koulun fyysisiin olosuhteisiin kuuluvat kerhoissa myös viihtyisä ja turvallinen ympäristö. Esimerkiksi bändikerhossa on tärkeää huolehtia ettei lapsille satu vahinkoja soittimien kanssa ja liikuntakerhossa ohjataan suojautumaan virheellisiltä suorituksilta. Kerhoissa ryhmäkoot ovat pieniä ja se helpottaa uusien toimintamuotojen kokeilua.

Koulun olosuhteisiin kuuluu myös *kouluruokailu*, jonka kaikki kerhonohtajat nimesivät keskeiseksi osaksi koulun antamaa terveystasvatusta (Konu 2002). Kouluruokailussa opetetaan ja harjoitellaan terveellisiä ruokailutapoja sekä ruokailukäyttäytymistä. Myös perinteisessä mielessä kouluterveydenhuolto lähinnä kouluterveydenhoitajan suorittamana nähtiin osaksi koulun terveystasvatusta. Terveystasvatusta käsittelevän tutkimuksessani lähinnä yleistä terveystasvatusta ja terveys-sairaus määritelmiä selvittäessäni. Konu (2002) kuvaa koululaisten terveydentilaa psykosomaattisten oireiden kautta sekä sairauspainotteisesti. Tässä tutkimuksessa keskeisenä tavoitteena oli koululaisten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden arvioiminen kerhotoiminnan kautta. Selvitin ensin kerhonohtajien yleisiä käsityksiä aiheesta ja siitä mitä he ajattelevat käsitteistä terve ja sairas ja voiko niitä erottaa toisistaan. Käsitteet terve ja sairas osoittautuivat vaikeasti eroteltaviksi ja määriteltäviksi. Kerhotoiminnan sen sijaan katsottiin vaikuttavan positiivisesti kaikkiin kouluikäisen terveyden osa-alueisiin (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys).

Kerhotoiminnan voidaan katsoa vaikuttavan kaikkien neljän kasvatuksellisen tehtävänsä kautta, jotka ovat *sivistävä, virittävä, arkiterapeuttinen ja muutosta avustava tehtävä*. Kerhoissa opetellaan terveystaitoja esimerkiksi hygieniataitoja opastettaessa ja keskustellaan terveystasvatuksesta muun muassa arkiliikunnan tärkeyttä korostaen. Kerhoissa vahvistetaan psyykkisiä voimavaroja tukemalla lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä positiiviseen suuntaan. Terveystasvatusta ja mielikuvia pyritään muuttamaan ryhmätoimintaa tukevaan

suuntaan esimerkiksi kannustamalla lapsia sosiaalisuuteen ja toisten huomioon ottamiseen. (Kannas 1994, 58-62, Kannas 2000.)

Tutkimuksessani havaitsin kerhotoiminnan hyötyjä laajemmin lapsen sosiaaliselle kuten myös fyysiselle ja psyykkiselle kehitykselle. Useimmissa kerhoissa lapset hyötyivät sekä psyykkisesti minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen sekä sosiaalisesti ryhmätyötaitojen oppimisen kautta. Fyysistä kehitystä tukivat selvimmin liikuntakerhot, mutta myös kädentaitokerhoissa lapsen hienomotoriikka sai harjoitusta. Kerhonohjaajat kokivat yhdeksi tärkeimmistä kerhon tavoitteista lasten kannustamisen sosiaalisuuteen. Sosiaalista kehitystä tukivat toisten huomioon ottamisen ja ryhmätyötaitojen kehittyminen.

Ilmanen ynnä muiden (2004) kyselytutkimuksessa urheilun julkisuuskuva selvitettiin vuonna 2000 973 suomalaisen käsityksiä urheilun etiikasta ja moraalista. Tarkoituksena oli selvittää minkälaisena tutkittavat urheilun näkevät ja mihin urheilun osa-alueisiin liittyy heidän mielestään erityisen paljon eettisiä ongelmia. Lasten ja nuorten urheilusta kysyttäessä 36 prosenttia vastaajista nimesi urheiluharrastusten parhaaksi puoleksi sen, että urheiluseuroissa harrastava lapsi sosiaalistuu yhteisöön ja yhteiskuntaan. Seuraavaksi tärkeimmiksi hyviksi puoliksi 32 prosenttia vastaajista mainitsi terveyden edistämisen ja 23 prosenttia kunnon kohentamisen. (Ilmanen ym. 2004, 37.) Nämä tulokset tukevat hyvin myös kokonaiskoulupäivämallin mukaisella kerhotoiminnalla saavutettavissa olevia päämääriä. Urheilukerhojen ohjaajat mainitsivat sosiaaliset taidot ja sosiaalisuuteen kannustamisen tärkeimpinä päämäärinään kerhotoiminnassa. Myös terveyden edistäminen lähinnä hygieniatapojen opettamisen ja fyysisen kunnon ylläpitämisen ja kehittämisen kannalta kuuluu kerhotoiminnan tarjoamiin etuihin lapsen kehitykselle. Esimerkiksi lasten suihkussa käyntiä harjoitusten jälkeen valvottiin tarkasti.

Lindlöf (2005) havaitsi tutkimuksessaan kerhotoiminnan tuomia hyötyjä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Lapset olivat sosiaalisesti hyvin avoimia ja he pärjäsivät hyvin uusissa kerhorhmissä ilman ongelmia. Hän myös havainnoi, että osa oppilaista väsyi olemaan sosiaalinen koko päivän ja kaipasi lisää vapaa-aikaa. Myös omassa tutkimuksessani yksi kerhonohjaajista ilmaisi toisinaan huolestuneensa lasten väsymisestä. Hänellä oli myös tapana kysellä lapsilta mahdollisesta väsymyksestä ja kehottaa lapsia jättämään kerhon tarvittaessa väliin. Lapset olivat kuitenkin käyneet kerhossa ahkerasti ja vakuuttaneet jaksavansa, koska kerhossa on niin mukavaa käydä. Martikaisen ja Saarenpää-Heikkilän (2003) mukaan lapsella saattaa olla myös liiallinen määrä muita harrastuksia, joihin vanhemmat heitä vievät. Niihin nipistetään

aikaa yönestä ja lapselle ei jää riittävästi aikaa rauhoittumiseen koulupäivän jälkeen (Martikainen & Saarenpää-Heikkilä 2003). Myös kerhonohtajat tunsivat ajoittain väsymystä. Varsinkin opettajat, jotka toimivat kerhonohtajina kokivat työmääränsä välillä liian suureksi. Muutamat kerhonohtajista, varsinkin opettajat, kokivat myös palkan liian pieneksi työmäärään suhteutettuna. Ratkaisuksi opettajien väsymiseen nähtiin koulun ulkopuolisten kerhonohtajien palkkaaminen. Heidän saamisensa mukaan koettiin hankalaksi riittämättömän palkkauksen ja hakuprosessin organisointiin liittyvien puutteiden vuoksi.

Salmivallin (2005, 34) mukaan lasten sosiaalinen asema on ryhmässä yleensä hyvin pysyvä, kun puhutaan lapsen asemasta jossain tietyssä ryhmässä, kuten koululuokassa. Lindlöf (2005) huomioi tutkimuksessaan joidenkin oppilaiden kohdalla selkeää muutosta roolissa siirryttäessä luokasta kerhoon. Saman olivat havainneet myös tässä tutkimuksessa kerhonohtajat omassa työssään. Roolin muutos siirryttäessä nimenomaan ryhmästä toiseen näyttäisi siis näiden kahden tutkimuksen mukaan olevan mahdollista. Kerhoissa yhdessä toimimisen myötä lapsella on mahdollisuus päästä irti korostuneista tai opituista rooleistaan tai toimintatavoistaan, jotka ovat saattaneet haitata hänen omaansa ja muiden työskentelyä koululuokassa. Esimerkiksi luokassa syrjäinvetäytyvät lapset saattoivat löytää ja toteuttaa kerhossa omia vahvoja kiinnostuksen alueitaan ja olla selvästi sosiaalisempia kuin koulussa. Oman luokan kerhossa sisäänpäin vetäytyneet lapset voivat tulla helpommin mukaan ja tuntea itsensä hyväksytyksi ja kuulluksi kerhossa. Vastaavasti luokassa usein äänessä oleva oppilas saattoi kerhossa olla rauhallisempi ja ottaa paremmin huomioon toisia lapsia.

Toisen liikuntakerhon ohjaaja oli havainnut, että liikunnallisten taitojen harjoittamisesta on hyötyä kouluopetukselle ja niiden oppiminen auttaa lyhytjänteisiä oppilaita keskittymään koulutunnilla. Hän oli myös huomannut lasten jakaantuneen entistä selvemmin huono- ja hyväkuntoisiin. Oli lapsia jotka harrastivat paljon liikuntaa ja sitten niitä, jotka eivät harrastaneet liikuntaa juuri ollenkaan. Telama ynnä muut (2001) on todennut aikaisempiin tutkimuksiin perustuen, että noin puolet peruskouluikäisistä lapsista tarvitsi lisää liikuntaa. Kansainväliset liikunnan suositukset korostavat lasten päivittäisen liikunnan tarvetta. Lasten tulisi liikkua noin tunnin verran päivässä. (Vuori ym. 2004, 118.) Tässä tutkimuksessa liikuntakerhon ohjaaja kokikin tärkeimmäksi tavoitteekseen kentän laidalla peliä seuraavien lasten innostamisen mukaan liikkumaan.

Kerhoissa on mahdollisuus ottaa huomioon erityisoppilaiden tarpeet. Myös koulun ulkopuoliset ohjaajat kertoivat saaneensa tiedon, jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva oppilas tai oppilaita. Minkään tyyppisiin erityisjärjestelyihin kerhossa ei näiden oppilaiden kohdalla ole ilmennyt tarvetta. Kyseisille lapsille ei ole myöskään haluttu antaa erityisleimaa ryhmässä, vaan he ovat tasapuolisia kerholaisia muiden joukossa. Kuten muutkin lapset, erityislapset ovat saaneet kerhoissa mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja onnistumisen elämyksiin. Kerhot tarjosivat lapsille ja kerhonohtajille erilaisia ja vapaavalintaisempia mahdollisuuksia kuin perinteinen koulutyöskentely. Kerhot mahdollistivat myös enemmän aikaa leikille ja vapaalle yhdessäololle. Jokaisella lapsella oli myös vapaus valita itselleen mieluisa kerho. Näin ollen kerhoihin oli valikoitunut saman kiinnostuksen kohteen omaava joukko lapsia. Myös useimmat kerhonohtajista kertoivat nauttivansa siitä, että saavat ohjata oman kiinnostuksen mukaista kerhoa.

Kaikki ohjaajat kokivat kerhonohtamisen tärkeäksi ja mielekkääksi, koska kerhot tukevat lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yksi kerhonohtaja mainitsi lasten ja perheiden pahoitteen ehkäisemisen tai helpottamisen suurimmaksi motivaatiotekijäkseen. Kerhot voivat toimia *suojaavana tekijänä* lapsen kehitykselle. Jos lapsi saa tukea kehitykselleen kodin ulkopuolelta esimerkiksi opettajalta ja tähän tutkimuksen tuloksien pohjalta sovellettuna vastaavasti kerhonohtajalta, hän voi selviytyä hyvin elämässään kotiolojen vaikeuksista huolimatta. Kerhot toimivat myös *voimavaratekijänä* tarjoamalla lapselle mahdollisuuden jonkin erityisharrastuksen vaatimien taitojen oppimiseen. Lapsi voi vaikeassa elämäntilanteessa kiinnittää aikuisten huomiota ja saada mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen harrastuksensa kautta. (Pulkkinen 2002b, Pulkkinen 2002c, 210-211.) Eheytytyn koulupäivänmallin mukaiset kerhot voivat toimia lapselle myös ikään kuin ”ponnahduslautana” omien kykyjen ja mielenkiinnon löytämiseen ja saada hänet hakeutumaan myös koulun ulkopuolella järjestettäviin harrastuksiin. Tunne siitä, että on hyvä jossain asiassa ja pärjää on lapsen kehitykselle tärkeä asia. Kerhotoiminnan tavoitteena tulisikin olla ajatus, että jokainen lapsi on hyvä jossain asiassa tai asioissa ja että heistä jokaisesta on mahdollisuus löytää lahjakkuus ja into harrastamiseen.

Kokonaiskoulupäivätoiminta oli kokeiluvaiheessakin vain rajallisen määrän kouluista käytettävissä. Tavalliset iltapäiväkerhotkaan eivät ole kaikkien saatavilla vaan niiden saatavuuteen vaikuttavat esimerkiksi asuinpaikka ja vanhempien varallisuus. Maksulliset kerhot voivat olla myös vähävaraisten perheiden lapsille liian kalliita. Tältä pohjalta eheytytty koulupäiväkokei-

lu tarjosi myös heidän lapsilleen ilmaisia kerhoja koulupäivän sisällä. Uudelleen järjestetyn koulupäivän rytmityksen mukaan on helpompi toteuttaa kerhonohjaajien ja opettajien toivomusta siitä, että lapsilla olisi edes yksi säännöllinen harrastus viikossa. Kerhojen toiminnalla vähennetään myös lasten yksin viettämää aikaa koulupäivien jälkeen. Kerhoissa lapsilla on myös aina turvallinen aikuinen läsnä ja turvana.

Ehetytyn koulupäivämallin saaminen osaksi yleistä koulujärjestelmää on tärkeä ja huomion-arvoinen asia. Tasapuolisesti kaikissa Suomen kouluissa järjestettynä malli tarjoaisi erinomaisen tuen lasten terveille fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Ehetytyn koulupäivän malli helpottaisi monen perheen arkea tarjoamalla perheille mahdollisuuden lasten turvalliseen koulupäivän viettoon. Perheille jäisi myös iltaisin enemmän aikaa yhdessäoloon, kun suurin osa lapsen/lasten harrastuksista olisi integroituna koulupäivän yhteyteen. Martikaisen ja Saarenpää-Heikkilän (2003) mukaan vanhempia voisi haastaa oman ja lasten ajankäytön tarkasteluun ja muuttaa sitä tarpeen vaatiessa. Ajankäytön remontin tavoitteena tulisi olla se, että perheessä työn, koulun ja harrastusten jälkeen jäisi aikaa vielä vapaaseen yhdessä oloon, joutenoloon ja rauhoittumiseen (Martikainen & Saarenpää-Heikkilä 2003).

Ehetyttyyn koulupäivämallin kustannukset tulisivat takaisin monenkertaisina säästöinä terveys- ja sosiaaliturvan maksuissa tulevaisuudessa, kun koulupäivän malli olisi edesauttanut omalta osaltaan merkittävästi koululaisten kasvamista toiset ihmiset huomioon ottaviksi, hyvän itsetunnon ja fyysisen kunnan omaaviksi kansalaisiksi. Tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta on mahdollista tuoda uutta näkökulmaa ja tietoa terveyskasvatuksesta kerhotoiminnassa MUKAVA -projektin ja Keljon koulun kerhotoiminnan sekä yleiseen käyttöön.

9.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Jatkossa, jos ehetytty koulupäivän rytmitys saadaan osaksi yleistä koulujärjestelmää, on tärkeää edelleen tutkia monia seikkoja kerhotoimintaan liittyen. Tutkimuksen pohjalta esiin nousi tarve tutkia tarkemmin vanhempien osuutta koulun kerhotoiminnassa. Haastattelujen perusteella kaksi kerhonohjaajaa ilmaisi huolensa siitä, että kaikkia vanhempia ei ole saatu riittävästi kiinnostumaan lastensa kerhotoiminnasta. Usein nämä lapset tulevat niin sanotuista ongelmaperheistä, joissa vanhemmat eivät välttämättä osallistu muihinkaan koulun yhteisiin tilaisuuksiin tai toimintaan, kuten vanhempainiltoihin. Jos vanhemmat saisivat vielä enemmän tietoa lasten kerhotoiminnasta he voisivat kannustaa lapsiaan harrastamaan ja kokeilemaan

uusia harrastuksia. Vanhempien antama tuki ja kannustus on lapsille tärkeintä. Tämän tutkimuksen kautta saadut tulokset siitä kuinka kerhotoiminta vaikuttaa lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen (fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys) voisivat olla apuna, kun vanhempia informoidaan kerhoista.

Koulun kautta organisoidusta kerhotoiminnasta pitäisi tulla vanhempien mielissä yhtä arvostettua kuin koulun ulkopuolella järjestetystä toiminnasta. Kerhotoimintaa kokeilukoulussa ohjasivat pätevät ohjaajat, jotka ovat joko koulun opettajia tai koulun ulkopuolisia ohjaajia. Jokaisella heistä on pätevä koulutus omalta alaltaan ja kiinnostus kerhon teemaa esimerkiksi kädentaitoja kohtaan. Toisaalta koulun tai esimerkiksi järjestöjen kautta organisoidut kerhot eivät saa sulkea pois toinen toistaan, vaan niitä tulisi voida harrastaa rinnakkain, kuten eheytytyn koulupäivän mallissa on tavoitteena. Erilaiset kerhot tulisi nähdä arvokkaina lasten tervettä kehitystä suojaavina tekijöinä.

Olisi myös mielenkiintoista tutkia kerhotoimintaa vielä syvällisemmin myös lasten näkökulmasta käsin. Lindlöf (2005) havainnoi lasten toimintaa sekä koulussa että kerhoissa suhteellisen lyhyen aikaa. Mielenkiintoista olisi seurantatutkimuksella havainnoiden ja haastatellen kartoittaa lasten kehittymistä kerhoissa pidemmällä aikavälillä esimerkiksi koko alakoulun ajan tai tutkia kerhotoiminnan välillisiä vaikutuksia nuoruus- ja aikuisiässä. Lapsena aloitetun harrastuksen pysyvyys nuoruus- tai aikuisikään saakka olisi myös yksi kannatettava seurantalinja. Mielenkiintoista olisi myös vertailla kahta tai useampaa sekä koulun että ulkopuolisen tahon, esimerkiksi erilaisten seurojen kautta organisoitua harrastusta ja tutkia onko pysyvyyden kannalta vaikutusta sillä mitä kautta harrastus on organisoitu.

Tutkimuksen pohjalta nousseiden ajatusten pohjalta tuli mieleeni myös vertaileva tutkimus kerhonohjaajien taustan perusteella. Olisi mielenkiintoista selvittää eroaako kerhonohjaajina toimivien opettajien ja koulun ulkopuolisten ohjaajien tapa ohjata kerhoa toisistaan ja jos eroa niin millä tavalla. Tässä tutkimuksessa koulun opettajilla oli koulutuksensa pohjaltakin enemmän tietoa terveystasvatuksesta kuin koulun ulkopuolisilla kerhonohjaajilla. Yleisesti ottaen he olivat myös enemmän kiinnostuneita terveystasvatuksesta yleisesti sekä erityisesti koulussa toteutettavana. Kerhon ulkopuolisista ohjaajista osan ja myös kahden opettajan oli hieman vaikeaa käsittää kerhotoimintaa terveystasvatuksellisesta näkökulmasta käsin. Olisi mielenkiintoista vertailevalla tutkimuksella selvittää miten ohjaajien tausta vaikuttaa heidän käsityksiinsä terveystasvatuksesta kerhotoiminnassa. Vertailukohtia näiden kahden ryhmän

kohdalla löytyy helposti myös muita. Tarkempaa selvitystä vaatisi muun muassa se kaipaavatko erityisesti kerhon ulkopuoliset kerhonojajaajat lisää ohjausta ohjaajana toimimiseen.

Tutkimuksen pohjalta näyttäisi siltä, että koulun opettajat kokivat saaneensa riittävästi ohjausta kerhonojajamiseen koulutuksensa, harrastustensa ja MUKAVA-hankkeen järjestämien koulutus- ja tiedotustilaisuuksien kautta. Nämä koulutukset olivat kuitenkin koulun ulkopuolisten ohjaajien ulottumattomissa. Koulun ulkopuoliset ohjaajat kokivat myös koulutuksensa sekä työharjoittelu- ja työkokemuksiensa antaneen riittävästi valmiuksia kerhonojajana toimimiseen. Yksi koulun opettajista pitikin mielenkiintoisena selvitystä siitä kaipaavatko koulun ulkopuoliset ohjaajat ohjausta ja jos kaipaavat niin minkä tyyppistä ohjausta he kokevat tarvitsevansa. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta koulun ulkopuolisten ohjaajien tarpeita ei voida vielä yleistää. Osa molempien ryhmien kerhonojajaajista olisikin valmis ottamaan vastaan koulutusta, jos sitä olisi tarjolla. Yksi koulun ulkopuolisista kerhonojajaajista arveli tarvitsevansa ohjausta kerhon pitämisen pedagogiseen puoleen eli lähinnä siihen kuinka suunnitella toimintaa niin, että se niin sanotusti ”uppoaa lapsiin”. Yksi opettajista puolestaan pitää koulutusten hyötynä sitä, että niistä saa uusia ideoita työhön. Toisten kollegoiden kanssa keskustellessa voi myös kyseenalaistaa omia osin vanhanaikaisiakin käsityksiään ja sitä kautta uudistautua työssään.

Terveyskasvatus kerhotoiminnassa on vähemmän tutkittua aihe. Erityisesti eheytytyn koulupäivän puitteissa olisi hyödyllistä tutkia kuinka kerhotoimintaa voisi edelleen kehittää terveyskasvatuksellisista näkökulmista käsin. Tutkimusta voisi laajentaa tulevaisuudessa koskemaan kaikkia eheytytyn koulupäivämallin toimintaan kuuluvia kouluja mukaan lukien yläkoulu. Yhdistysten ja organisaatioiden käyttöä kerhojen organisoijina tulisi myös selvittää tarkemmin. Tässä tutkimuksessahan kerhonojajaajina toimivat vain koulun opettajat ja yksityishenkilöt. Löytyisikö yhdistyksistä tietotaitoa terveyskasvatuksen toteuttamiseen esimerkiksi projektien muodossa. Erilaisia terveyskasvatusprojekteja toteutetaan päiväkodeissa ja kouluissa, joten niitä voisi suunnitella myös kerhotoiminnan käyttöön. Toteuttamiskelpoisia teemoja voisivat olla esimerkiksi arkiliikunnan lisäämistä tai terveellisiä ruokailutottumuksia (esimerkiksi välipalalla) tukevat kampanjat. Mielenkiintoista olisi myös tutkia kerhotoimintaa valtaosaa alaluokkalaisia lapsia koskevan yleisen iltapäivätoiminnan puitteissa ja miettiä kehittämisohjeita siihen kuinka terveyskasvatusta ja sen menetelmiä voidaan huomioida toiminnassa.

LÄHTEET

Anning A. 1997. The first years at school. 2. painos. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Anon 1998. Terveyden edistäminen 21.vuosisadalla. [WWW-dokumentti] [viitattu 16.6.2003]. <http://www.ktl.fi/kansanterveyslehti/arkisto/1998/2/2>.

Anon 2002a. MUKAVA-hanke 2000. [WWW-dokumentti] [viitattu 9.11. 2002]. <http://www.peda.net/port/portal/mukava>

Anon 2002b. Keljon koulun syystiedote 2 2002.

Anon 2002c. Keljon koulun tiedotuslehti 2002- 2003.

Anon 2002d. Kouluterveydenhuolto 2002. Opas kouluterveydenhuollolle, peruskouluille ja kunnille 2002. STAKES oppaita 51. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Anon 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.[WWW-dokumentti] [viitattu 21.11.2006] http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf

Arajärvi T (toim.). 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.

Asanti R. 1997. Ala-asteen lasten kokemuksia iltapäivän liikuntakerhosta. Tapaustutkimus osana Turun kaupungin liikunnan elämänkaariprojektia (LIKE 2000). Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan syventävien opintojen tutkielma.

Atkinson R L, Atkinson R C, Smith E E, Bem D J, Nolem-Hoeksema S. 2000. Hilgards introduction to psychology. United States of America: Harcourt College Publishers.

Björkstam C, Lipponen S, Piha T, Vertio H, Wildtgrube Margaretha. 1997. Jakartan julistus: terveyden edistäminen 2000-luvulla. Terveyden edistämisen julkaisuja -sarja 2. Helsinki: Terveyden edistämisen keskus.

Ceary D C, Bjorklund D F. 2000. Evolutionary developmental psychology. *Child Development* 71, 58-60.

Cicchetti D, Toth S L. 1993. *Child Abuse, Child Development, and Social Policy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Damon W, Eisenberg N (toim.). 1998. *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development*. 5.painos. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Downie R S, Tannahill C, Tannahill A. 1996. *Health Promotion Models and Values*. 2.painos. New York: Oxword University Press.

Eccles J S, Barber B L 1999. Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band: What Kind of Extracurricular Involvement Matters? *Journal of Adolescent Research* 14, 1, 10-42.

Eerola R, Koivisto K. 2001. *Suomalaisia iltapäivätoiminnan malleja*. Nuori Suomi Ry.

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

Greenberg J S. 1998. *Health education : Learner-Centered instructional strategies*. 4. painos. United States of America: WCB/ McGraw-Hill.

Hakkarainen P. 1991. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Hiltunen A. 2002. Kokonaiskoulupäivä Männistön malliin. *Lapsen maailma* 11, 32-34.

Hirsjärvi S, Remes P, Sajavaara P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

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

Huhtanen K. 2002. Vanhempien erilaisuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Luokanopettaja 4, 13-15.

Hytölä T, Palomäki E. 1989. Peruskoulun ala-asteen musiikkikerhotoiminta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu- työ.

Ilmanen K, Itkonen H, Matilainen P, Vuolle P. 2004. Urheilun julkisuuskuva. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaalitieteiden laitos. Tutkimuksia 1.

Janhonen S, Nikkonen M (toim.). 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WSOY.

Jarasto P, Sinervo N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kannas L. 1992. Terveyskasvatus tutkimus- ja koulutusalanä sekä arjen käytäntöinä. Aikuis- kasvatus 2, 68-76.

Kannas L. 1994. Kolme arvoitusta – terveys, kasvatus, inhimillinen kasvu ja kehitys. Teoksessa Peltonen H. (toim.) Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Kannas L. 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Kannas L. 1998. Koulun terveyden edistämisen haasteet. Liikunta ja tiede 1, 32-35.

Kannas L. 2000. Terveyskasvatus terveyden edistämisen keinona. Teoksessa Terho P. (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kantero R-L, Seppänen M, Vähäkainu A, Österlund K. 1991. Lapsen terveys ja sairaus. 6. painos. Porvoo: WSOY.

Kantero R-L, Levo H, Österlund K. 1997. Lasten sairaanhoito. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Kantola P, Lehtimäki R, Talsi M. 1994. Kansan terveys. 6. painos. Hämeenlinna: Karisto.

Keltinkangas-Järvinen L. 1999. Hyvä itsetunto. 9. painos. Juva: WSOY.

Kemppainen M. 2001. Hyvinvointi ja terveys koulun opetussuunnitelmassa ja arjessa, Kajaanin normaalikoulun hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen toteutusmalli. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 14.

Kenttälä M, Suomu K. (toim.) 2005. Koulu harrastuspaikkana, näkökulmia paikalliseen yhteistyöhön. Helsinki: Libris Oy.

Kokko K, Pulkkinen L. 2000. Aggression in childhood and longterm unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology* 36, 463- 472.

Kokko S. 2003. Terveyskasvatus juniorijääkiekossa. Tutkimus 12-16 -vuotiaiden junioreiden valmentajien toteuttamasta terveystieteestä ja siihen liittyvistä käsityksistä. Terveystieteen Pro gradu- työ.

Kokkonen M. Terveystiedon sisällöt -projektin koulutus opettajille Voionmaan koulu 2.10. 2002 klo 13-16.

Konu A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Kansanterveystieteen väitöskirja. *Acta Universitatis Tampereensis* 887.

Korhonen J. 1999. Terveystiedosta terveystieteen osaamiseen ja terveystieteen edistämiseen. Liikunnan opettaja 3-4, 31-34.

Korhonen J. 2000a. Terveystieteen edistäminen, terveystieteen ja terveystieto. *Spektri* 1, 46.

Korhonen J. 2000b. Terveystieto koulun oppiaineena. Mitä terveyden edistämällä, terveyskasvatuksella ja terveystiedolla tarkoitetaan koulussa? *TerveysSanomat* 2, 20-22.

Kuuskoski E. 2002. Kodin ja koulun yhteistyöhön aikaa, oivalluksia ja rahaa. Teoksessa Sulku (toim.) 2002. Koti ja koulu-kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino

Kylmä J, Vehviläinen-Julkunen K, Lähdevirta J. 2003. Laadullinen terveystutkimus – mitä, miten ja miksi? *Duodecim* 119, 609-615.

Kyngäs H, Vanhanen L. 1999. Sisällönanalyysi. *Hoitotiede* 11, 3-12.

Lahdes E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Lappalainen L. 1986. Liikuntakerhojen toiminta peruskoulujen ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu- työ.

Latvala, Juha-Matti. 2006. MUKAVA-hanke muistuttaa kasvatusvastuusta. [WWW-dokumentti]. Päivitetty 19.12.2005. [viitattu 3.11.2006].

http://www.mukavahanke.com/projekti/eheyty_koulup.html

Lindlöf K. 2005. Mummokerhosta MikäMikä maahan. Etnografinen tapaustutkimus kokonaiskoulupäivästä oppilaan sosiaalisuuden kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitoksen Pro gradu- työ.

Lähteenmäki S. (toim.) 1996. Keljon koulu 100 vuotta. Kylän koulujen toimintaa vuodesta 1896. Jyväskylä: Keski-Suomen ammattioppilaitos, graafinen osasto.

Martikainen K, Saarenpää-Heikkilä O. 2003. Jatkuuko lapsuuden unihäiriö aikuisiällä. *Suomen Lääkärilehti* 58, 4693-4697.

Metsämuuronen J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moilanen R. Haastattelu Keljon koulun kanslia 6.11. 2002 klo 8.

Nupponen H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. LIKES- tutkimuslaitoksen liikunta- ja terveystieteiden väitöskirja. Research Reports on sport and Health 106.

Peltonen H. (toim.) 1994. Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Pope C, Mays N. 1995. Qualitative research: reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. British Medical Journal 311 (6996), 42-45.

Pope C, Ziebland S, Mays N. 2000. Analysing qualitative data. British Medical Journal 320 (8), 116.

Pulkkinen, L 2002a päivitetty elokuva 8 Projektisuunnitelma, MUKAVA-projekti [WWW-dokumentti] [viitattu 7.11. 2002].

<http://psykonet.jyu.fi/humander/mukava.htm>

Pulkkinen, L lokakuu 1 2002b Projektisuunnitelma, MUKAVA-projekti, 1-19.

Pulkkinen, L. 2002c. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.

Pulkkinen, L, Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rantakari J (toim.). 2002. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2002-2003, 2003-2004. Jyväskylän yliopisto.

Rimpelä M. 2000a. Terveystieto peruskoulun oppiaineeksi. Suomen Lääkärilehti 4, 380-383.

Rimpelä M. 2000b. Terveyttä edistävä koulu yhteisö. Teoksessa Terho P ym. (toim.) Koulu-terveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Rödström M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Keuruu: Otava.

Salmivalli C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu. Otavan kirjapaino Oy.

Sarlin E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 40.

Savola E, Koskinen-Ollonqvist P. 2005. Terveiden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Shaffer D R. 2000. Social & Personality Development. United States of America: Wadsworth Thomson learning.

Sihvo T, Pulkkinen L. 2002. Suomalaisia pitkäikäisyyttä tutkimuksia psykologian alalta ja lähi- teistä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 347.

Spåre P. 2006. Kiireettömään koulupäivään. Lapsemme 1, 14-17.

Syrjälä L, Ahonen S, Syrjäläinen E, Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Hel- sinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä L 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Teoksessa Metsämuuronen J 2003. Tut- kimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Svedlin R, Hotari A-M, Lyra-Katz A. 2002. Selvitys lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoi- minnasta. 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Syvänen P. 2000. Kerhotyö ja iltapäivätoiminta tukee koulun tavoitteita. Helsinki: Kerhokes- kus- koulutyön tuki ry.

Telama R, Välimäki I, Nupponen H, Numminen P, Sääkslahti A, Raitakari O. 2001. Suomalaisen lasten ja nuorten liikunta tänään. *Duodecim* 117, 1382-1388.

Terho P. (toim.) 2000. *Kouluterveydenhuolto*. 2.uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi J, Sarajärvi A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusyhdistö Tammi.

Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.

Vertio H. 1993. *Terveysten edistäminen*. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Viheriäkoski J. 2001. *Työn ja vanhemmuuden vuorovaikutus: yhteydet nuorten hyvinvointiin*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian Pro gradu-työ.

Winegar L T, Valsiner J. 1992. *Children`s Development Within Social Context, Volume 1 Metatheory and Theory*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vuori M, Kannas L, Tynjälä T. 2004. Nuorten liikuntaharrastaneisuuden muutoksia 1986-2002. Teoksessa Kannas L. (toim.) *Koululaisten terveys ja terveystyytyminen muutoksessa*. WHO-koululaistutkimus 20 vuotta. Jyväskylän yliopisto. Terveysten edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisuja 2.

LIITTEET

LIITE 1 MUKAVA-projektin osaprojektit

Esiopetusprojekti

Esiopetus-projektin tarkoituksena on luoda toimintamalleja esikouluikäisten lasten sosiaalisten taitojen kehittämiseen sekä menetelmiä erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaukseen ja kuntoutukseen. Erityistukea tarvitsevien lapsien ongelmat kohdistuvat tällöin pääasiassa lapsen käyttäytymisen säätelyyn ja tunne-elämään. Tavoitteena on sosioemotionaalista kehitystä tukevan peruskasvatuksen lisäksi tukea erityistukea tarvitsevien lasten kehitystä. Vanhempien tukeminen on näissä tilanteissa ensiarvoisen tärkeää. Projektin päätavoitteena on löytää niitä keinoja, joilla esiopetuksen sisällöistä ja ympäristöstä tulisi lapselle hänen muita elämäntilanteidensa täydentävä ja myönteisesti kehitystä tukeva ympäristö. Lapsia, joilla on ennustettavissa oppimisvaikeuksia koulussa, on tuettava varhain oppimisvaikeuksien voittamiseksi. Projektin tarkoituksena on kartoittaa myös muita Suomessa käynnissä olevia kokeiluja liittyen aiheeseen ja verkostoitua niiden kanssa. (Anon 2002a, Pulkkinen 2002c, 245-246.)

Terveystiedon sisällöt -projekti

Terveystiedon sisällöt -projektin tutkii terveystieto-nimisen oppiaineen opetusta, jonka tarkoituksena on lisätä lapsen yleissivistystä terveyteen liittyvistä asioista sekä lapsen fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen. Terveystieto lisättiin peruskoulun opetussuunnitelmaan vuonna 2001 omaksi oppiaineekseen. Aiemmin ainetta opetettiin vain lukiossa. MUKAVA -projektin tarkoituksena on osallistua terveystieto oppiaineen sisällön kehittelyyn yhteistyössä aineen sisältöjä ja tavoitteita pohtivan suunnitteluryhmän kanssa. Hankkeeseen kuuluvat opettajille suunnattu terveystiedon täydennyskoulutusohjelma sekä oppilaille suunnatun tunteiden säätelyn harjoitusohjelman kehittäminen. Terveystiedon täydennyskoulutusohjelma on Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden laitoksella järjestettävä 3-5 opintoviikon laajuinen ohjelma, joka pyrkii lisäämään kouluissa työskentelevien aineenopettajien (luokanopettajat, biologian, kotitalouden, liikunnan, yhteiskuntaopin ja lukion psykologian opettajat) pätevyyttä terveystiedon kehittämiseen ja opettamiseen. Luokanopettajien on hyvä tiedostaa sosi-

aalisten taitojen merkitys oppilaiden tulevaisuuden kannalta ja edistää niiden kehitystä kaikkien oppiaineiden yhteydessä. (Pulkkinen 2002b, Pulkkinen 2002c, 246-248.) Jyväskylän yliopistossa liikunta- ja terveystieteiden laitoksella on mahdollista suorittaa myös terveystiedon monitieteinen koulutusohjelma, jonka laajuus on 35 opintoviikkoa ja joka on suunnattu pääasiassa liikunnan opettajille (Rantakari 2002, 26).

Opettajakoulutusprojekti

Opettajakoulutusprojekti painottaa lasten persoonallisuuden ja sosioemotionaalisen kehityksen sekä sosiaalisten taitojen oppimisen tukemista. Vanhempien kohtaamiseen ja sosiaalisiin suhteisiin oppilasryhmissä liittyvät koulutustarpeet tulee huomioida jo opettajien peruskoulutuksessa. Myös teoreettista tietoa koulun sosiaalisesta pääomasta ja oppilaiden sosiaalisesta kehityksestä tarvitaan lisää. Kehittämisalueina projektissa ovat jaettu kasvattajuus, joka tarkoittaa opettajan kykyjä liittyen yhteistyöhön lasten vanhempien kanssa sekä jatkuvuus varhaiskasvatuksesta koulukasvatukseen, mikä tarkoittaa sekä yleistä opetussuunnitelmallista että lapsikohtaista jatkuvuutta. Muita kehittämisalueita ovat lapsen sosiaalinen toimintaympäristö, sosioemotionaalisen kehityksen ja kasvun tavoitteet opetussuunnitelman osana sekä oppilaiden ja perheen tukeminen esiin tulleissa ongelmissa. Oppilaiden ja perheen tukeminen sisältää opettajan kyvyn ymmärtää lasten erilaisuutta ja heidän ongelmiensa erilaisia taustoja sekä opettajan mahdollisuudet toimia suojaavana tekijänä lapsen kehitykselle lapsen kasvuolojen ollessa hyvin vaikeat. Opettajakoulutusprojekti sisältää myös erityisopetuksen mahdollisuuksien tunnistamisen ja oppilashuollon järjestämisen tilanteissa, joissa koulun mahdollisuudet tukea lapsen kehitystä jäävät liian vähäisiksi ilman vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Myös opettajan oman persoonallisuuden kehittäminen perus- ja täydennyskoulutuksen aikana tulisi ottaa huomioon ja sitä pitäisi pitää tärkeänä työn instrumenttina. (Anon. 2002a, Pulkkinen 2002c, 252-254.)

Työelämään tutustuttamisprojekti

Työelämään tutustuttamisprojekti koskee peruskoulua päättäviä nuoria ja heidän työelämään tutustuttamistaan. Työelämään tutustumisjakso toteutetaan peruskoulun viimeisellä luokalla ja sen kesto on kaksi viikkoa. Koululaiset etsivät itselleen työpaikan, jossa he voivat osallistua päivittäiseen työhön. Työelämään tutustuttaminen tukee nuoren uravalintaa, selkeyttää heidän minäkuvaansa sekä toimii nuorten työelämään rekrytoinnin väylänä. Tärkeätä on tukea nuor-

ten sosiaalisia valmiuksia, mitkä ovat olennaisia työelämässä ja työyhteisössä pärjäämisen työkaluja. Myös tietotekniikan mahdollisuuksia työharjoittelun järjestämisen ja pedagogisen tehtävän täyttämässä pyritään selvittämään projektissa. Projektin tarkoituksena on myös edistää koulun ja paikkakunnan yritysten verkottumista. Työnantajien pedagogista tehtävää tulee myös tukea. (Anon 2002a, Pulkkinen 2002c, 254-255.)

Vapaaehtoistoiminnan kehittämisprojekti

Vapaaehtoistoiminnan kehittämisprojektissa selvitetään vapaaehtoistoiminnan mahdollisuuksia ja etuja yhteisöllisyyden kehittämisessä. Vapaaehtoistoiminta on yksi keskeisistä yhteisön sosiaalista pääomaa kuvaavista indikaattoreista. Kolmannesta sektorista toivotaan Suomeen yhteiskunnallisten palvelujen täydentäjää ja jopa korvaajaa. MUKAVA -projektin tavoitteena on myös yksilöiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. Projektiin liittyvä toiminta tapahtuisi pääosin koulun ulkopuolella siten, että toimintaa ohjattaisiin yhdessä koulun kanssa. Toimintaa järjestettäisiin koulun lähiympäristössä sijaitsevista laitoksista, sairaaloista, kirkon piirissä ja vapaaehtoistyötä tekevissä järjestöissä. Toimintaan sisältyisi perehdyttämiskoulutus toimialaan sekä ryhmässä annettu kerhotoiminnan muotoinen työnohjaus. Tieto- ja viestintäteknikka voisi toimia koulun ja vapaaehtoistoiminnan verkottumisen apuna. Projektin tarkoituksena on myös tukea nuorten sosiaalisten taitojen kehittymistä, mikä merkitsee erityisesti vastuunottoa muista ihmisistä sekä tutustuttaa työelämään ja toimia kokemuksia tuottavana vapaa-ajan harrastuksena nuorille. Vapaaehtoistoimintaan osallistumisen tulisi olla nuoren kannalta riittävän pitkäjänteistä ja kestää esimerkiksi yhden lukukauden verran. Pitkäkestoisuudesta on hyötyä sekä nuorelle itselleen että auttamisen kohteena olevalle taholle. (Anon 2002a, Pulkkinen 2002c, 257-259.)

Kodin ja koulun yhteistyö -projekti

Kodin ja koulun yhteistyö -projektin piiriin kuuluu tärkeimpänä tekijänä vanhemmuuden tukeminen. MUKAVA -projektissa yhteistoimintaa kodin ja koulun välille rakennetaan jo lapsen koulun aloittamisesta alkaen. Tällöin vanhemmat ovat vastaanottavaisia ja usein halukkaita yhteistyöhön koulun kanssa, jos siihen annetaan mahdollisuus. Kotien ja koulujen verkottuminen auttaa selkeyttämään lapsen kehitykseen liittyvää arvo- ja normiperustaa, tukee luottamuksen kehittymistä koulua kohtaan sekä laventaa lapsen ihmissuhteita myös luokkatovereiden vanhempiin. Nykyinen tieto- ja viestintäteknikka antaa mahdollisuuksia edistää luokan

verkkoyhteisön muodostumista. Verkkoympäristössä voitaisiin keskustella esimerkiksi oppiainevalinnoista ja muista opetuksen järjestelyyn liittyvistä asioista. Osaprojektissa tarkoituksena on kartoittaa käynnissä olevia aiheeseen liittyviä kokeiluja sekä tutkia sen vastaanottavuutta lapsen käyttäytymistä ja kehitystä koskevalle tiedolle (Anon. 2002a, Pulkkinen 2002c, 259-260.)

LIITE 2 MUKAVA-PROJEKTIN KÄYNNISTYMINEN

Pilottivaiheen toiminta ja tavoitteet

Suunnittelu- ja pilottivaiheen tarkoituksena on kehittää hankkeen toteuttamisen edellyttämiä materiaaleja ja toimintamalleja ja kokeilla niitä erikokoisissa pilottikunnissa. Materiaalien valmistaminen ja neuvottelut pilottikuntien kanssa toteutetaan vuoden 2002 kahden ensimmäisen vuosineljänneksen aikana. Tänä aikana kunnista etsittiin sopivat yhdyshenkilöt, neuvoteltiin projektiin kuuluvien koulujen kanssa ja pyrittiin informoimaan ja motivoimaan koulujen opettajia, oppilaita ja lasten vanhempia mukaan hankkeeseen. Jyväskylän yliopistossa toimiva projektin koordinointi- ja kehittämissyksikkö tarvitsi rahoitusta toiminnalleen. Hankkeet aiheuttavat kustannuksia myös osaprojekteihin osallistuville kunnille ja yksittäisille kouluille. Pilottivaihe kestää kokeilukouluissa lukuvuoden 2002-2003 ja kokemusten pohjalta kehitetään materiaaleja ja toimintatapoja. MUKAVA -hanke käynnistyi koko laajuudessaan vuosina 2003-2004. Suunnittelu- ja pilottivaiheessa laadittiin hankkeelle myös tutkimussuunnitelma. (Pulkkinen 2002b.) Projektikohtaiset tavoitteet ja resurssitarpeet on lueteltu liitteessä 3 MUKAVA-hankkeen toiminnan osa-alueiden mukaan jaoteltuna. Kodin ja koulun yhteistyöprojekti on nimetty liitteessä Yhdessä elämään -projekti ja turvaverkkohankkeeksi.

Valtakunnallinen kokeilu- ja tutkimusvaihe

Pilottivaiheen jälkeen MUKAVA-projektin toiminta jatkuu valtakunnallisena kokeilu- ja tutkimushankkeena. Kokeiluhanke käynnistyy syksyllä 2003 ja jatkuu siitä eteenpäin kolme lukuvuotta, jotka ovat lukuvuodet 2003-2004, 2004-2005 ja 2005-2006. Tänä aikana projektiin otetaan mukaan lisää kuntia ja kouluja eri puolilta Suomea. Valtakunnallisessa kokeilun täytäntöönpanossa otetaan käyttöön ja sovelletaan käytäntöön pilottivaiheessa laadittuja materiaaleja ja toimintamalleja. Kokeilun pohjalta annetaan suosituksia niiden soveltavaan käyttöön myös muissa kouluissa. Kokeilun kestää kokonaisuudessaan viisi vuotta, tarkasti määriteltynä ajanjakson 1.1.2002 - 31.12.2006. (Pulkkinen 2002b.)

LIITE 3 MUKAVA-PROJEKTIN PILOTTIVAIHEEN TAVOITTEET JA RESURSSITARPEET (Pulkkinen 2002b.)

OSA 1: LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN ESIOPE- TUKSESTA PERUSKOULUUN

1. Esiopetusprojekti

- Valmistetaan materiaalipaketti esiopetusikäisten lasten sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemiseksi.
- Kokeillaan ja kehitetään esikouluun soveltuvia toimintamalleja sosiaalisten taitojen kehittymisen tukemiseksi korostaen kodin ja koulun yhteistyötä.
- Painotetaan erityisesti niiden lasten ohjausta ja tukemista, joilla on erityisen tuen tarvetta käyttäytymisen säätelyn ja tunne-elämän alueilla tai joilla on oppimisen vaikeuksia ennakkoivia riskitekijöitä.
- Kehitetään keinoja esiopetusikäisten lasten kanssa toimivien aikuisten kasvatusyhteistyöhön ja vanhemmuuden tukemiseen erityisesti silloin kun lapsella on kehityksellisiä riskitekijöitä.

2. Terveystiedon sisällöt -projekti

- Laaditaan koulukäyttöön soveltuva tunteiden säätelyn harjoitusohjelma sekä siihen liittyvä materiaali.
- Kehitetään psyykkistä hyvinvointia koskevaa opetusmateriaalia osaksi koulujen terveystiedon opetusta.
- Laaditaan 3-5 opintoviikon laajuinen terveystiedon opettajille suunnattu täydennyskoulutusohjelma, jossa korostuvat henkinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Kehitetään pedagogisia malleja sosiaalisten taitojen huomioimiseksi ja kehittämiseksi muun muassa liikunnan- ja taide-aineiden opetuksen osana (esimerkiksi joukkuepelit, draama, orkesteritoiminta).

OSA 2: KOULUN JA OPETTAJIEN LUOMA OPPIMISYMPÄRISTÖ

3. Kokonaiskoulupäivä -projekti

- Toteutetaan kokonaiskoulupäivän pilottikokeilu siihen halukkaissa kouluissa.
- Selvitetään opettajien kantaa kokonaiskoulupäivään myös laajemmin sekä harrastustoiminnan järjestämisen ja kouluohjaajien koulutuksellisia vaihtoehtoja.
- Selvitetään ja seurataan yhteistyössä koulun kanssa soveltuvimpia ratkaisuja kokeilun järjestämiseen ja oppilaiden vapaa-ajan toiminnan ohjaamiseen. Samalla selvitetään kokeilusta aiheutuvia opettajan työn muutoksia sekä kokonaiskoulupäivän kustannuksia.
- Pilottihankkeesta laaditaan raportti sekä ohjeita siitä, millä tavoin varsinaisessa hankkeessa kokonaiskoulupäivä voitaisiin järjestää.

Kokonaiskoulupäiväkokeilun pilottikouluilta edellytetään erityisen paljon valmiutta uusiin ratkaisuihin ja järjestelyihin. Hankkeen menestyksellinen kokeilu edellyttäisikin kokeilun ensimmäisissä kouluissa sitä, että koulun rehtori voisi panostaa kokeiluun huomattavan osan ajastaan. Taloudelliset resurssit tähän olisi syytä erityisesti pilottivaihetta varten saada keskitetysti projektiorganisaation kautta, koska kokeilusta aiheutuu koululle/ kunnalle myös muita kuluja (muun muassa harrastustoiminnan järjestämisestä).

4. Opettajakoulutusprojekti: Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen koulussa ja esiopetuksessa

- Suunnitellaan ja käynnistetään opettajien ja rehtorien täydennyskoulutusta yhteistyövalmiuksien, opettamisen, perheen näkökulman valottamisen ja lasten sosiaalisen kasvun käsitteilyn näkökulmasta.
- Käynnistetään neuvottelut opettajien koulutuksen kehittämiseksi ja sosioemotionaalisen kasvatuksen painotuksen lisäämiseksi.
- Opettajakoulutuksen kehittämisen tueksi selvitetään opettajaopiskelijoiden asenteita ja valmiuksia kodin ja koulun yhteistyöhön ja lasten sosioemotionaalisen kasvun tukemiseen.

OSA 3: KOULUN SUHTEET YMPÄRÖIVÄÄN MAAILMAAN

5. Työelämään tutustuttamisprojekti

Selvitetään nuorten nykyisen työharjoittelun toteutumista työelämässä tarvittavien sosiaalisten taitojen näkökulmasta.

- Laaditaan perehdyttämismateriaalia nuorille työelämän eri tehtävien sosiaalisille taidoille asettamista vaatimuksista.
- Laaditaan toimintamalli sosiaalisten taitojen huomioimiseksi työharjoittelussa. Tähän sisältyvät nuoren perehdyttäminen ennalta (perehdyttämismateriaali), nuoren itsensä ja hänen harjoittelunsa ohjaajan palaute työharjoittelujaksolta sekä tämän palautteen käsittely.
- Selvitetään, miten koulun toimintatavat parhaiten edistävät nuoren mahdollisuutta omaksumaan työelämän käytännöt (yleinen käyttäytyminen, myöhästymiset, poissaolot ja niiden selvittäminen jne.)
- Työskennellään myös työnantajapuolen kanssa sosiaalisten taitojen kehitystä edistävän harjoitteluohjelman aikaansaamiseksi.
- Kiinnitetään erityistä huomiota maahanmuuttajanuorten työharjoitteluun osana kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan.

6. Vapaaehtoistoiminnan kehittämisprojekti

- Selvitetään vapaaehtoistoiminnan järjestämisen yhteistyökumppaneita kouluille. Näitä etsitään erityisesti kolmannen sektorin järjestöistä.
- Selvitetään vapaaehtoistoimintaan liittyviä vastuukysymyksiä.
- Suunnitellaan toimintamalli vapaaehtoistyön toteuttamiseksi. Tähän sisältyvät nuorille annettava perehdyttämiskoulutus, työssä ohjaaminen ja mahdollisten ongelmatilanteiden selvittäminen.

7. Yhdessä elämään -projekti ja turvaverkkohanke

- Laaditaan ja käynnistetään koulutusta, joka tähtää vanhempien kasvatusotteen tukemiseen koulutuksen keinoin. Selvitetään vanhemmille tarjottavan koulutuksen järjestämisen parhaita vaihtoehtoja.
- Etsitään, kannustetaan ja ohjataan perheen ja muiden kasvatusvastuussa olevien yhteisöllisestä vastuusta liikkeelle lähteviä toimintamalleja.

LIITE 4 KELJON KOULUN KERHORYHMÄT (Anon 2002b)**Maanantaisin**

Klo 8.00-8.45	sählykerho	1.-6.lk
Klo 11.45-12.30	pianonsoitto	1.-6.lk
Klo 14.15-15.45	kuvataide ja kädentyö	1.-3.lk
Klo 14.00-15.30	liikunta	3.-6.lk
Klo 17.00-18.00	poikien sähly	1.-2.lk

Tiistaisin

Klo 8.00-8.45	sählykerho	1.-6.lk
Klo 8.00-9.00	pianonsoitto	1.-6.lk
Klo 8.00-9.45	aamukerho jälkkärissä	1.-3.lk
Klo 14.15-15.15	kielikerho	1.-6.lk
Klo 14.15-16.15	musikaali	1.-6.lk (12.11.02-28.01.03)
Klo 14.00-15.00	bändi	3.-6.lk (1.10.02 ja 4.2.03-)
Klo 14.15-15.45	liikunta	3.-6.lk
Klo 17.00-18.30	sählykerho	3.-4.lk

Keskiviikkoisin

Klo 8.00-8.45	sählykerho	1.-6.lk
Klo 8.00-9.45	aamukerho jälkkärissä	1.-3.lk
Klo 8.00-9.00	satukerho	1.-2.lk
Klo 11.45-13.15	pianonsoitto	1.-6.lk
Klo 13.15-15.15	kädentyö ja ilmaisu	2.lk
Klo 13.15-14.15	kädentyö ja ilmaisu	1.lk
Klo 14.15-16.15	kädentyö	2.-3.lk
Klo 14.00-15.00	bändi	3.-6.lk (1.10.-30.10.02 ja 4.2)

Torstaisin

Klo 8.00-8.45	sählykerho	1.-6.lk
Klo 8.00-9.45	aamukerho jälkkärissä	1.-3.lk

Klo 11.45-12.30	pianonsoitto	1.-6.lk
Klo 13.15-14.15	kädentyö ja ilmaisu	2.lk
Klo 13.15-15.15	kuoro	1.-6.lk (30.10.-21.12.02)

Perjantaisin

Klo 8.00-8.45	sählykerho	1.-6.lk
Klo 11.45-13.15	pianonsoitto	1.-6.lk

LIITE 5 SAATEKIRJELMÄ

SAATEKIRJELMÄ

Jyväskylä 1.8.2003

Keljon koulu/ Reijo Moilanen

Arvoisat Keljon koulun kerhonojajaajat

Olen Tiiu Airinto-Friman, terveystieteiden opiskelija Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden laitokselta. Teen pro -gradu työtä MUKAVA -hankkeeseen liittyvästä kokonaiskoulupäiväprojektistä aiheenani terveystieteiden koulun kerhotoiminnassa. Yhteistyöhöini ovat MUKAVA-projektin koordinaattorit Leevi Launonen ja Tiina Rintala sekä koulunne rehtori Reijo Moilanen. Tarkoitukseni on haastatella noin kymmentä koulunne 1-6-luokkien kerhonojajaajaa. Mukaan tutkimukseen tarvitsen kerhonojajina toimivia opettajia sekä koulun ulkopuolisia ohjaajia. Edellytyksenä haastatteluun osallistumiselle on, että ohjaajanne kerho liittyy kokonaiskoulupäiväprojektin pohjalta toteutettuun toimintaan ja olette toimineet kerhon ohjaajina vähintään vuoden 2003 alusta lähtien. Tiedonkeruumenetelmänä käytän yksilöhaastattelua, jotka nauhoitan. Haastattelut ovat luottamuksellisia eikä yksittäisiä haastateltavia voida tunnistaa lopullisesta tutkimusraportista.

Haastattelut suoritetaan syyskuun kahden ensimmäisen viikon aikana (viikot 36-37) Keljon koulun tiloissa. Yhden haastattelun kesto on noin 15-30 minuuttia. Saatekirjelmän yhteyteen olen laatinut haastatteluajataulun, johon toivon mahdollisimman monen kerhon vetäjän laittavan nimensä ja sen myötä suostumuksensa haastatteluun. Voit valita parhaiten itsellesi sopivan päivämäärän ja ajan. Mikäli haastatteluajat eivät sovi sinulle, voit ottaa yhteyttä allekirjoittaneeseen, niin voimme sopia uuden ajan. Olen pyrkinyt laittamaan aikoja sekä aamu- että iltapäiville. Tutkimukseen ei tarvitse valmistautua etukäteen. Haastatteluajankalenteri voitte saada koulun kansliasta, josta voimme jatkaa yhdessä haastattelutiloihin.

Olisi tärkeää, että mahdollisimman moni kerhonojajaaja osallistuisi tutkimukseen. Tutkimuksen kautta saatujen tulosten myötä pyritään tuomaan lisää terveystieteiden näkökulmaa

ja tietoa koulunne sekä MUKAVA-projektin käyttöön. Teillä on siis mahdollisuus vaikuttaa oman kerhon ohjaamisen ja toiminnan kehittämiseen.

Hyvää loppukesää!

Yhteistyöterveisin

Tiiu Airinto-Friman

p.050-5354949

tiiu@cc.jyu.fi

LIITE 6 TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Taustatiedot (ikä, sukupuoli, koulutus, työsuhteen kesto, aikaisempi kokemus kerhojen vetämisestä, kerho, jonka vetäjänä toimii ja luokka-aste)

2. Selvitetään ohjaajien käsitystä siitä mitä terveystkasvatuksella tarkoitetaan yleisesti/ koulun piirissä. Mistä henkilökohtaiset käsitykset juontavat juurensa?

- *Mitä tarkoitetaan terveystkasvatuksella yleisesti?*
 - *käsitykset siitä mikä on terveyttä ja sairautta?*
 - *tehtävät ja tavoitteet?*
- *Mitä tarkoitetaan terveystkasvatuksella koulussa?*
 - *mitä pitää sisällään?*
 - *erityispiirteet?*
- *Mitä terveystkasvatuksella voidaan tarkoittaa kokonaiskoulupäiväprojektiin liittyvässä kerhotoiminnassa?*
 - *missä ilmenee?*
 - *mitä pitää sisällään?*
 - Mistä käsityksesi juontavat juurensa?*
 - *aikaisempi kokemus kerhojen vetämisestä, opettajana toimiminen, muut syyt; mitkä?*
- *Motivaatiotekijät, miksi lähdit kerhon ohjaajaksi? miksi koet kerhon ohjaamisen tärkeäksi/ mielekkääksi?*

3. Olemassa olevat käsitykset. Ohjaajien käsitykset terveystkasvatuksen teemojen merkityksestä lapsen kehitykselle. Miten käsitykset tulevat esille käytännön työssä kerhon ohjaajina? Toiminnan tavoitteellisuus.

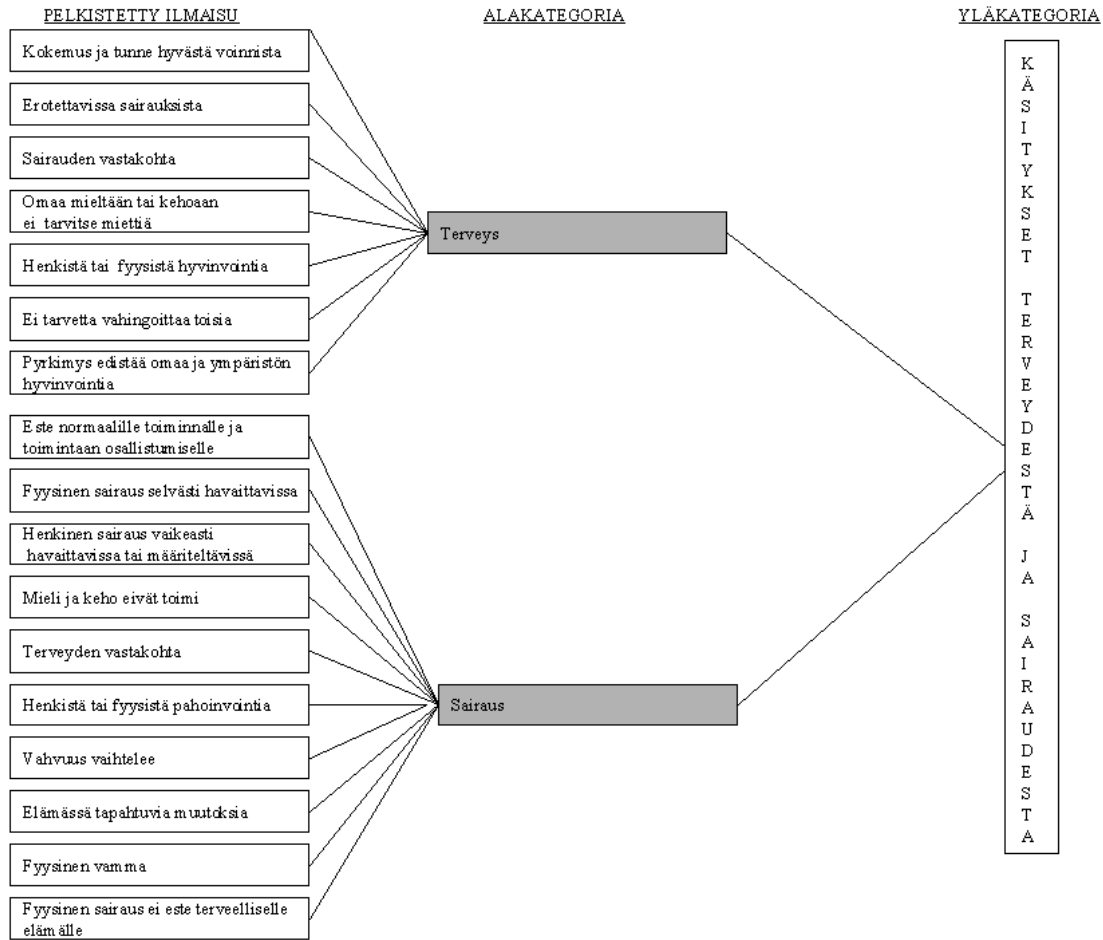
- *Millä tavoin käsityksesi terveystkasvatuksesta tulevat esiin käytännön työssäsi kerhon ohjaajana?*
- *Mikä merkitys kerhotoiminnalla on kouluikäisen kehitykselle?*
 - *Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kehitys*
 - *Esimerkkejä?*
- *Mitä tavoitteita pidät tärkeinä? Oletko määritellyt omalle kerhollesi tavoitteita? Mitä?*
 - *pitkäjänteisyys*
 - *lapsi-ohjaaja, lapsi-ryhmä-suhteiden pysyvyys*
 - *yksilöllisyyden huomioon ottaminen*

4. Ohjaajien esittämiä toiveita/ kehittämisehdotuksia sille kuinka terveystkasvatusta kerhotoiminnassa voidaan edelleen kehittää.

- *Mikä on ollut oma kokemuksesi kerhon ohjaajana toimimisesta?*
- *Miten terveystkasvatus tulisi huomioida kerhotoiminnassa? Ideoita?*
- *Hyvät ja kehitettävät puolet?*

Oletko saanut riittävästi ohjausta kerhon ohjaajana toimimiseen? Mitä? Mistä?

LIITE 7 KÄSITYKSET SIITÄ MIKÄ ON TERVEYTTÄ JA MIKÄ ON SAIRAUTTA



Kuvio 7 Käsitteet siitä mikä on terveyttä ja mikä on sairautta.