

**Kahden yläkoulun toimintakulttuuriin sisältyvät keinot
lisätä oppilaiden liikuntaa ja liikuntamotivaatiota osana
kouluhyvinvointia**

Susanna Koskela ja Laura Tuokko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koskela, Susanna ja Tuokko, Laura. 2018. Kahden yläkoulun toimintakulttuuriin sisältyvät keinot lisätä oppilaiden liikuntaa ja liikuntamotivaatiota osana kouluhyvinvointia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 104 sivua.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla on käytössään ja millainen rooli liikunnalla on kouluhyvinvoinnin osana. Lisäksi tutkimme, millaisia keinoja koulujen toimintakulttuureissa on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana ja millä tavoin oppilaita motivoidaan liikkumaan. Aihe on ajankohtainen, ja tutkimuksemme tuloksista sekä johtopäätöksistä on hyötyä suomalaisille yläkouluille ja niiden opettajille.

Tutkimuksemme on laadullinen kahden suomalaisen yläkoulun tapaustutkimus. Keräsimme tutkimusaineistomme syksyllä 2017 opettajien ryhmähaastatteluilla ja rehtorien yksilöhaastatteluilla. Toteutimme haastattelut teemahaastatteluina ja analysoimme haastatteluaineistomme teorialähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimustulosten mukaan molemmissa kouluissa oli neljä kouluhyvinvoinnin osa-aluetta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja terveys. Liikunnalla oli suuri rooli kouluhyvinvoinnin edistämässä ja se näkyi hyvinvoinnin eri osa-alueilla. Koulupäivän aikaista liikuntaa lisättiin monin eri keinoin. Personal trainer -toiminta oli koettu toimivaksi vähän liikkuvien oppilaiden liikunnan lisäämisessä. Oppilaiden liikuntamotivaatiota lisättiin keinoin, jotka tukivat autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Tutkimustulokset viittasivat siihen, että liikunnalla on merkittävä rooli kouluhyvinvoinnin osana. Tulosten mukaan vähän liikkuvien oppilaiden liikuntaan kannustamista pidetään haastavana, ja keinoja tarvittaisiin lisää.

Asiasanat: toimintakulttuuri, liikunnan lisääminen, liikuntamotivaatio, kouluhyvinvointi, yläkoulu, tapaustutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	HYVINVOINTI JA LIIKUNTA OSANA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIA	10
	2.1 Koulun toimintakulttuurin määritelmä.....	10
	2.2 Hyvinvointi koulussa	13
	2.2.1 Eri näkökulmia hyvinvointiin	15
	2.2.2 Konun kouluhyvinvointimalli.....	16
	2.3 Liikunta koulun toimintakulttuurissa	19
	2.4 Liikuntasuositukset koulun liikunnan suunnannäyttäjinä	20
	2.4.1 Suositusten mukaan liikkuvat oppilaat	20
	2.4.2 Vähän liikkuvat oppilaat.....	21
3	LIIKUNTAMOTIVAATIOTA KÄSITTELEVÄT TEORIAMOTIVAATIOT	23
	3.1 Liikuntamotivaation määritelmä.....	23
	3.2 Itsemääräämisteoria.....	24
	3.2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	26
	3.2.2 Motivaatiota edistävät ja heikentävät tekijät.....	29
	3.3 Tavoiteorientaatioteoria	32
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	37
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	39
	5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	41

5.4	Aineiston analyysi	45
5.5	Eettiset ratkaisut.....	51
6	TULOKSET	53
6.1	Yläkoulujen kouluhyvinvointia edistävät asiat.....	53
6.1.1	Kouluhyvinvointia edistävät asiat yleisesti.....	54
6.1.2	Liikunnan rooli kouluhyvinvoinnin osana	58
6.2	Yläkoulujen toimintakulttuureissa olevat keinot lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta.....	60
6.2.1	Keinot lisätä koulupäivän aikaista fyysistä aktiivisuutta.....	60
6.2.2	Keinot lisätä vähän liikkuvien oppilaiden liikuntaa	65
6.3	Yläkoulujen keinot motivoida oppilaita liikkumaan.....	66
7	POHDINTA	74
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	74
7.1.1	Kouluhyvinvointi hyvällä mallilla.....	74
7.1.2	Liikunnalla on tärkeä rooli kouluhyvinvoinnin osana	76
7.1.3	Liikuntaa voidaan lisätä koulupäivään monella tapaa.....	76
7.1.4	Monipuoliset keinot liikuntaan motivoinnin tukena.....	79
7.1.5	Pohja liikunnalliselle elämäntavalle luodaan lapsuudessa.....	81
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	83
7.3	Jatkotutkimushaasteita.....	87
	LÄHTEET	90
	LIITTEET	100

1 JOHDANTO

Valitsimme pro gradu -tutkimuksemme aiheeksi yläkoulujen toimintakulttuureissa esiintyvät keinot lisätä oppilaiden liikuntaa ja liikuntamotivaatiota osana kouluhyvinvointia. Olemme erittäin kiinnostuneita aiheesta, sillä liikunta on lähellä sydäntämme ja pidämme tärkeänä liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Opiskelimme liikunnan pitkän sivuaineen ja tulevina luokan- ja liikunnanopettajina myös meillä on vastuu oppilaiden innostamisesta liikkumaan.

Aihe on hyvin ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti pinnalla, sillä viime aikoina on tullut tutkimustuloksia liikunnan vähenemisestä murrosiässä (Kokko & Hämylä 2015; Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013; Gråstén, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010; Telama & Xiaolin 2000). Aiheen yhteiskunnallinen ajankohtaisuus näkyy myös siinä, että liikunnan lisääminen on otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 27), jonka mukaan liikunta on osana jokaista koulupäivää. Lisäksi hallituksen yhtenä kärkihankkeena on saada tunti lisää liikuntaa koulupäivään. Liikunnan lisääminen voi ohjelman mukaan tapahtua esimerkiksi siten, että Liikkuva koulu -hanketta laajennetaan koskemaan jokaista Suomen koulua. (Hallituksen julkaisusarja 10/2015, 17.)

Huolestuttavinta lasten ja nuorten liikunnan saralla on se, että murrosiässä tapahtuu fyysisen aktiivisuuden vähenemistä (Kokko & Hämylä 2015, 5; Gråstén ym. 2010, 42). Tämän vuoksi yläkoululaisten liikuntaan tulisi kiinnittää eniten huomiota (Kokko & Hämylä 2015, 6). Terveysliikunnan suuri haaste onkin vähän liikkuvien lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden lisääminen (Karvinen, Löflund-Kuusela & Kantomaa 2008, 6). Erityisenä haasteena on, miten saataisiin nuoret ymmärtämään fyysisen aktiivisuuden isot hyvinvointi- ja terveysvaikutukset (Itkonen 2017, 16). Huolestuttava seuraus liikunnan vähenemisestä on lasten lihavuus, sillä joka viides kouluikäisistä lapsista on jo ylipainoinen (Karvinen ym. 2008, 9). Lasten ja nuorten liikuntaharrastuksen tukeminen on tärkeää, sillä tutkimustulosten mukaan liikunta lapsuus- ja nuoruusiässä ennustaa fyysistä aktiivisuutta myös aikuisena (Telama ym. 2005, 272).

Valitsimme tutkimuskohteiksemme kaksi suomalaista yläkoulua juuri nuorten fyysisen aktiivisuuden vähenemisen vuoksi. Tämän lisäksi monesti urheiluharrastuksen lopettaminen ajoittuu yläkouluikään. Suomalaisten tutkimusten mukaan nuorten iän lisääntymisen myötä liikunta-aktiivisuus vähenee oman toimisen liikunnan harrastamisessa, urheiluseurojen toimintaan osallistumisessa sekä koulumatkaliikunnassa. (Aira ym. 2013, 12, 13.) Teknologisoituneen maailman myötä myös lasten ja nuorten ”ruutujen” ääressä vietetty aika on lisääntynyt. Lapsista ja nuorista vain viidellä prosentilla on ruutu-aika suotuisalla tasolla, eli enintään kaksi tuntia päivässä (Kokko, Mehtälä, Villberg, Ng & Hämylä, 2016, 13). LIITU-tutkimuksen (2016) mukaan noin kolmasosa suomalaisista 9-15 vuotiaista lapsista liikkuu suositusten mukaan reippaasti vähintään 60 minuuttia päivittäin, mutta 15-vuotiaista nuorista enää vain kymmenesosa. Pojat liikkuvat suosituksen mukaisesti useammin kuin tytöt. (Husu, Jussila, Tokola, Vähä-Ypyä & Vasankari 2016, 10, 21.)

Koulun yhtenä tärkeänä tehtävänä on pitää huolta oppilaiden hyvinvoinnista ja koulun toimintakulttuuri on tässä merkittävässä roolissa. Erityisesti taito- ja taideaineiden avulla mahdollistetaan oppilaille hyvinvoinnin kokemuksia elämyksien ja luovuuden avulla. Monipuolisuuden vuoksi liikunta antaa oppilaille mahdollisuuden niin kyvykkyyden kokemiselle, esteettisille elämyksille kuin sosiaaliselle vuorovaikutuksellekin. (Ojanen & Liukkonen 2013, 245.)

Liikkuva opiskelu on hyödyksi sekä yksilölle että koko yhteisölle (Kujala & Siekkinen 2017, 7). Liikunnalla on nimittäin monia mahdollisuuksia edistää nuorten hyvinvointia (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 30) ja sillä on vaikutuksia terveyteen (Syväoja ym. 2012, 9). Suurimmat terveydelliset hyödyt liittyvät psykososiaalisiin vaikutuksiin, tuki- ja liikuntaelimestön kehittymiseen sekä liikuntatottumusten muotoutumiseen ja säilymiseen aikuisuuteen asti (Fogelholm 2011, 84). Liikunta parantaa fyysistä kuntoa (Syväoja ym. 2012, 24; Kantomaa ym. 2010, 36; Physical Activity Guidelines Advisory Committee 2008) ja riipeä liikunta edistää lasten sydämen ja verenkiertoelimestön terveyttä sekä vahvistaa luukudosta. Se myös vähentää ylimääräistä rasvakudosta (Syväoja ym. 2012, 9.) ja näin ollen sillä on mahdollisuus vähentää lasten ja nuorten lihavuutta.

Näyttää siltä, että kasvupyrähdysten aikainen liikunta on luuston kehittymisen kannalta erityisen tärkeää (Fogelholm 2011, 84), ja tämä tukee yläkouluikäisten liikunnan lisäämisen tarvetta.

Fyysisen terveyden lisäksi liikunnalla on positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin (Syväoja ym. 2012, 24). Fyysinen aktiivisuus tuottaa positiivista mielialaa ja tuo energiaa (Fox 1999, 412, 413) sekä vähentää nuorten ahdistuneisuutta, masennusta ja stressiä (Karvinen ym. 2008, 9). Liikunnan avulla voi oppia rentoutumaan, lievittää jännitystiloja ja kehittää omaa kehonkuvaansa (Kantomaa ym. 2010, 36), mistä on hyötyä jokapäiväisessä koulunkäynnissä. Sen avulla on mahdollista myös tukea sosiaalista hyvinvointia, millä on vaikutuksia muun muassa oppilaiden hyvinvointiin ja viihtyvyyteen koulussa. Osallistuminen liikuntaan on vuorovaikutuksellista (Haapala, Hirvensalo, Laine, Laakso & Tammelin 2013) ja se tarjoaa mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiseen (Haapala ym. 2013; Syväoja ym. 2012, 22). Liikunnalla on myös positiivinen rooli ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden muodostamisessa (Kujala & Siekkinen 2017, 6). Tunne-elämän häiriöt, sosiaaliset ongelmat, ajatus- ja tarkkaavaisuushäiriöt sekä sosiaalinen käytöshäiriö ovat yhteydessä vähäiseen liikunnan harrastamiseen (Kantomaa ym. 2010, 34).

Koulun tulisi panostaa lasten liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, sillä liikunta tukee lasten kasvua ja kehitystä huomattavasti (Karvinen ym. 2008, 6). Kouluilla on hyvät mahdollisuudet liikunnan määrän lisäämiseen, sillä ne tarjoavat säännöllistä ja valvottua liikunnanopetusta jokaiselle oppilaalle. Näin olen kouluilla on mahdollisuuksia vaikuttaa myös vähän liikkuviin oppilaisiin. Lapsille koulu-aika on optimaalinen vaihe liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. (Karvinen ym. 2008, 10.) Myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on yhtenä liikunnan oppiaineen tehtävänä liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Liikunnallisen elämäntavan omaksumisella on tärkeä rooli lasten ja nuorten kokonaisvaltaiselle terveydelle sekä nyt että aikuisena. Epäterveelliset elämäntavat seuraavat lapsuudesta aikuisuuteen, joten voidaan todeta, että jo lapsuudessa luodaan pohja aikuisiän terveydelle. (Syväoja ym. 2012, 24.)

Sen lisäksi, että fyysinen aktiivisuus edistää terveyttä ja toimintakykyä, sillä on useita muitakin hyötyjä (Kujala & Siekkinen 2017, 6). Liikunnalla on yhteys muun muassa koulumenestykseen (Syväoja ym. 2012, 5; Kantomaa ym. 2010, 36) ja oppimiseen (Moilanen & Syväoja 2017, 8; Karvinen ym. 2008, 8). Monesta tekijästä koostuva aktiivisempi, liikunnallisempi ja viihtyisämpi koulupäivä voi parhaimmillaan osoittautua mieltäsiämpinä oppitunteina ja esimerkiksi sitä kautta parempana oppimisena. Kun opetettava uusi asia yhdistetään liikkeeseen, se voi palautua paremmin mieleen. Myös erilaiset oppijat hyötyvät liikunnan yhdistämisestä oppimiseen. (Moilanen & Syväoja 2017, 8.) Aivojen verenkierto, sähköinen aktiivisuus sekä hapensaanti lisääntyvät liikkumisen johdosta ja nämä edistävät oppimista myönteisellä tavalla (Kujala & Siekkinen 2017, 6). Hyvä kestävyyskunto sen sijaan edesauttaa muistin (Syväoja ym. 2012, 5), tarkkaavaisuuden ja ajattelun kehittymistä sekä auttaa jaksamaan ja palautumaan (Kujala & Siekkinen 2017, 6). Liikkumisella on positiivinen vaikutus myös toiminnanohjaukseen (Moilanen & Syväoja 2017, 8; Syväoja ym. 2012, 5) ja sen on todettu kehittävän matemaattisia taitoja ja oikeinkirjoitusta (Moilanen & Syväoja 2017, 8). Yläkouluissa toiminnallinen opetus vaatii sekä opettajilta että oppilailta heittäytymistä (Moilanen & Syväoja 2017, 8), mutta juuri koulupäivän aikainen liikunta on erityisesti yhteydessä hyviin kouluarvosanoihin (Syväoja ym. 2012, 13).

Tiivistetysti voidaan sanoa, että liikunta on tärkeä oppimisväylä ja sillä on kiistaton vaikutus lasten terveyteen. Liikunnan avulla voidaan kehittää omia liikkumisen taitoja sekä oppia itsestä liikkujana (Syväoja ym. 2012, 9.), joten olisikin tärkeä löytää eri toimintatapoja, joilla yläkoululaisia saataisiin innostumaan liikunnasta. Vaikka osa oppilaista on suuresti motivoituneita liikuntaa kohtaan, osalla ei ole lainkaan liikuntamotivaatiota. Tällaiset oppilaat kokevat liikunnan stressin lähteenä. (Biddle 2012, 101.) Olisikin tärkeä tiedostaa, miten näitä oppilaita saisi motivoitua liikkumaan. Autonominen liikuntamotivaatio, joka yleistyy liikuntatunneilla, on yhteydessä liikunta-aikomuksiin ja -käyttäytymiseen vapaa-ajalla. Kun pyritään edistämään vapaa-ajan fyysistä aktiivisuutta, huomion tulee kiinnittyä ympäristöihin ja vuorovaikutuskeinoihin, jotka tukevat autonomiaa. (Hynynen & Hankonen 2015, 481-482.)

Tarkastelemme aihetta useasta eri näkökulmasta. Konun (2002) kouluhyvinvointimalli toimii viitekehyyksenä, kun selvitämme liikunnan roolia osana kouluhyvinvointia. Koulujen toimintakulttuureissa olevia liikunnan lisäämisen keinoja lähestymme Asannin (2013) koulun liikunta -käsitteen avulla. Oppilaiden liikuntaan motivoimisen taustalla käytämme kahta tunnettua motivaatioteoriaa: itsemääräämisteoriam (Ryan & Deci 2017) ja tavoiteorientaatioteoriaa (Nicholls 1989). Aihettamme ei ole juurikaan tutkittu Suomessa yläkoulujen osalta aiemmin, ja siksi tutkimuksellemme on tilaa tutkimuskentällä.

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa uutta tietoa liikunnan lisäämisen ja oppilaiden motivoimisen keinoista, joista on hyötyä kaikille opettajille sekä meille itsellemme tulevaisuuden työssä. Tarkoituksena on myös herätellä opettajia pohtimaan liikunnan merkitystä kouluhyvinvoinnin osana sekä omia toimintatapojaan oppilaiden liikunnan lisäämisessä ja motivoinnissa. Lisäksi tutkimuksen avulla voimme saada kouluja pohtimaan omaa toimintakulttuuriaan ja sen merkitystä liikunnallistamisessa.

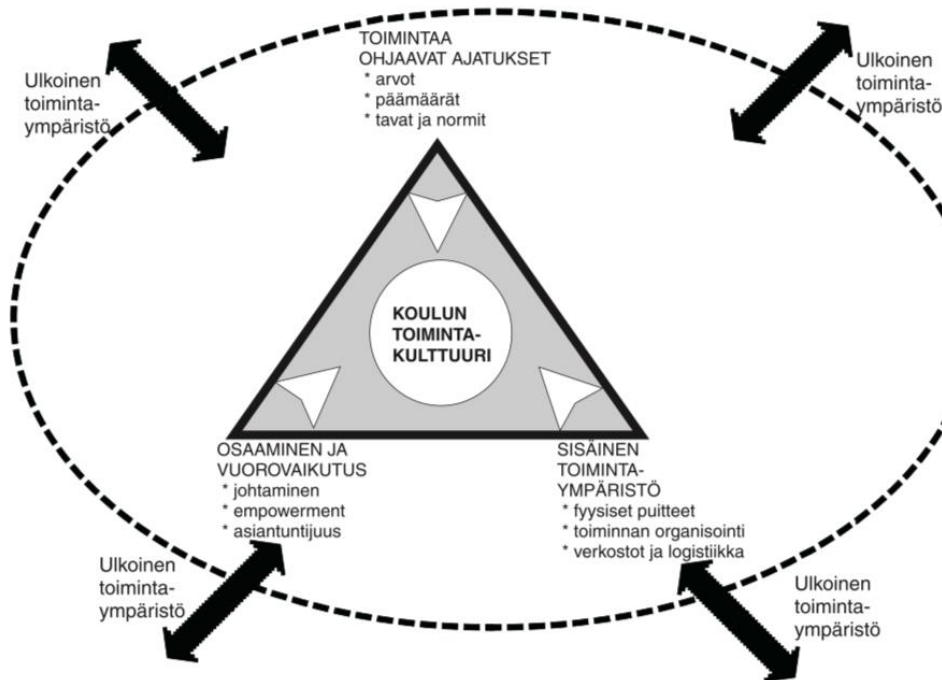
Tutkimuksen luvuissa kaksi ja kolme esittelemme teoriataustaa aiheellemme. Toinen luku keskittyy hyvinvointiin ja liikuntaan osana koulun toimintakulttuuria, kun taas kolmannessa luvussa esittelemme liikuntamotivaatiota käsitteleviä teorioita. Sen jälkeen luvussa neljä kuvailemme tutkimusongelmaamme ja tuomme esiin tutkimuskysymyksemme. Luvussa 5 kerromme tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä asioista, jonka jälkeen esittelemme tutkimustulokset luvussa kuusi. Luku seitsemän koostuu tulosten tarkasteluista ja johtopäätöksistä. Lisäksi pohdimme luvussa tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita.

2 HYVINVOINTI JA LIIKUNTA OSANA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIA

2.1 Koulun toimintakulttuurin määritelmä

Toimintakulttuuri on yhteisön tapa toimia ja se muovautuu niin historiallisesti kuin kulttuurillisestikin (POPS 2014, 26; Kunnari 2008, 280). Maslowski määrittelee koulun toimintakulttuurin koulun perusolettamusten, normien, arvojen ja kulttuuristen luomusten kautta. Näiden osa-alueiden toimintaan koulun jäsenten on mahdollista vaikuttaa. (Maslowski 2001, 8-9.) Määritelmä viittaa useisiin kulttuurielementteihin, normeihin ja arvoihin sekä kulttuurin yleiseen luonteeseen ja käyttäytymisen vaikutukseen (Maslowski 2001, 9). Launonen ja Pulkkinen (2004, 5) sekä Asanti (2013, 621) sen sijaan määrittelevät koulun toimintakulttuurin sisältävän koulun normien ja arvojen lisäksi koululla vallitsevat viralliset ja epäviralliset säännöt, käyttäytymis- ja toimintamallit sekä periaatteet. Toimintakulttuuria kutsutaan koulun tavaksi ajatella ja toimia koulun kasvatus- ja opetustehtävissä. Oppimisympäristö ja opetustavat eivät yksin ole ratkaisevassa roolissa oppimiseen ja oppilaiden viihtymiseen koulussa, vaan kyse on juuri opetustehtävän konkretisoinnissa ja koulun tavassa ajatella. (Asanti 2013, 620-621.)

Toimintakulttuurin toimintaa ohjaa sekä toiminnan mahdollistaa rakenne, joka voidaan jakaa myös näkyvään ja tiedostettuun sekä näkymättömään ja tiedostamattomaan puoleen (Kunnari 2008, 280). Näkyvä toimintakulttuuri on työn maailmaa, jossa toteutetaan perustehtävää koulussa ja sen sisältämät asiat on ääneen lausuttu. Sen sijaan näkymätön puoli kuvastaa sisäistä maailmaa, jossa hiljainen tieto on yleistä ja se sisältää opitut tavat ja kirjoitetut säännöt. (Laitinen 2015, 38.) Toimintakulttuurin rakenne toimii sekä välineenä, että toiminnassa uudelleen muokkautuvana tuotteena. Rakenteen avulla rajataan ja mahdollistetaan ihmisten toimintaa esimerkiksi kouluissa, mutta myös ihmisillä on mahdollisuus muuttaa rakennetta eli omia ajattelun ja toiminnan tapojaan. (Kunnari 2008, 280-281.) Kuviossa 1 esitellään Helakorven (2001, 395) näkemys koulun toimintakulttuurin muodostumisesta.



KUVIO 1. Helakorven (2001) malli koulun toimintakulttuurin muodostumisesta

Helakorven (2001) mallissa toimintakulttuurin nähdään rakentuvan kolmesta osa-alueesta: toimintaa ohjaavista ajatuksista, vuorovaikutuksesta ja osaamisesta sekä koulun sisäisestä toimintaympäristöstä. Tärkeimpänä Helakorpi pitää ohjaavia ajatuksia, jotka ovat esillä jäävuorimallin tapaan, mahdollisesti osittain tiedostamattomina. Koulun kehittämisen kannalta niiden näkyväksi tekeminen on oleellista. Osaaminen ja vuorovaikutus pitävät sisällään sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä tiimityön ja autonomian valtuuttamisen (empowerment). Osa-alue sisältää myös kysymyksen, miten asiantuntijuutta on käytetty hyväksi koulussa. Vasta näiden jälkeen tulevat fyysiset seikat, jotka pitävät sisällään tilat, välineet, verkostot sekä toiminnan organisoinnin. Koulu on koko ajan vuorovaikutteinen ulkopuolella olevan toimintaympäristönsä kanssa. (Helakorpi 2001, 395.)

Suomessa perusopetusta pyritään kehittämään niin pedagogisesti kuin opetussuunnitelmallisestikin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tämän yhtenäisyyden toteutumisessa koulun toimintakulttuurilla on vahva merkitys. Sillä on

suora yhteys oppilaan kokemaan koulutyön laatuun. Valtakunnallisen opetus-suunnitelman mukaan koulun toimintakulttuurin käytänteet tulisi rakentaa tukemaan tavoitteita, jotka on asetettu opetus- ja kasvatustyölle. (POPS 2014, 26.)

Koulukulttuurin muutos vaatii muutoksen johtamiskulttuurissa (Hela-korpi 2001, 394). Useat tutkimukset osoittavat, että koulun rehtoreilla on merkittävä vaikutus koulun toimintakulttuuriin ja sen kautta myös opettajien toimintaan ja hyvinvointiin (Hällström 2009; Hallinger 2003; Hallinger & Heck 1996). Näin ollen rehtoreilla on mahdollisuus myös muuttaa toimintakulttuuria liikunnalliseen suuntaan. Rehtori koordinoi ja pitää yllä arvokeskustelua siitä, mihin koulussa pyritään. Rehtori kykenee vaikuttamaan niin rakenteisiin, ihmisiin kuin resurssien jakautumiseen. (Hällström 2009, 22.) Avainasemassa oleva rehtori vaikuttaa toiminnallaan koulun vision toteuttamiseen ja koko oppimisyhteisön kehittämiseen (Kunnari 2008, 181).

Opetuksen järjestäjänä rehtorin on päätettävä, miten koulupäivä jaetaan opetusjaksojen ja välituntien kesken (POPS 2014, 43). Rehtoreilla on merkittävä asema ja siksi on tärkeää, että he toimivat hyvin (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe & Aelterman 2008, 159). Ristiriitaisesti sekä tärkeintä että vaikeinta rehtorin työssä on muuttaa vallitsevaa koulun toimintakulttuuria. Koulukulttuurilla on suurempi vaikutus elämään ja oppimiseen kuin kenelläkään yksittäisellä henkilöllä, edes maan presidentillä, voi olla. Yksittäinen henkilö ei voi muuttaa koulun toimintakulttuuria, mutta rehtori voi johtamistavoillaan saada muut muutokseen mukaan. (Barth 2002, 6.)

Toimintakulttuuriin vaikuttavat koulun sijainti ja koko, oppilaat, opettajat ja muu henkilöstö sekä koulun perinteet (Asanti 2013, 623). Opettajayhteisön täytyy tiedostaa koulussa vallitseva toimintakulttuuri, jotta he voivat kehittää esimerkiksi keskinäistä yhteistyötään (Savolainen 2001, 76-77). Koulun toimintakulttuurin keskeisenä osana voidaan pitää myös huoltajien osallisuutta sekä sitä, että huoltajilla on mahdollisuus olla mukana kouluelämässä ja sen kehittämässä. Myös koulun kerhotoiminta rikastuttaa ja rakentaa omalla tavallaan toiminnan yhteisöllisyyttä. Lisäksi koulupäivän sisältöjen ja toimintamuotojen ratkaisut muokkaavat koulun toimintakulttuuria. (POPS 2014, 35, 42, 43.)

Koulun toimintakulttuurilla on aina jonkinlainen vaikutus sen piirissä oleviin ihmisiin riippumatta siitä, tiedostetaanko sen olemassaolo vai ei. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että aikuisten tapa ajatella ja toimia siirtyy oppilaiden omaksuttavaksi. (POPS 2014, 26.) Näin ollen myös koulun opettajien ja rehtorin näkemykset liikunnan merkityksestä tavoittavat oppilaat. Niin tiedostetut kuin tiedostamattomat tekijät voivat muovata koulun toimintakulttuuria. Kehittämisessä olennaista on ei-toivottujen toimintatapojen tiedostaminen ja muuttaminen sekä toisia arvostava, avoin, vuorovaikutteinen ja luottamusta rakentava keskustelu. (POPS 2014, 26.)

Liikuntakasvatuksella on mahdollisuus kehittää avointa ja oppilaita osallistavaa koulun toimintakulttuuria. Toisaalta myös toimintakulttuurilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun liikunnanopetukseen. (Asanti 2013, 620.) Liikunnanopetuksella pyritään luomaan liikuntatunneille ja laajemmin koko koulun liikuntaan ilmapiiri, jolla pyritään antamaan mahdollisuuksia lapsille ja nuorille liikunnallisen elämäntavan löytämiseen (Asanti 2013, 625). Näin ollen toimintakulttuuri vaikuttaa olennaisesti myös siihen, miten vähän liikkuvat oppilaat huomioidaan koulussa ja miten heidän liikunnallista aktiivisuuttaan pyritään lisäämään. Liikunnallinen toimintakulttuuri koulussa näkyy monessa asiassa. Se ilmenee muun muassa koulun yhteisöllisyyttä ja yhteistoimintaa lisäävinä liikuntapäivinä, -kampanjoina ja -tempauksina sekä liikunnan esteiden poistamisena. (Karvinen ym. 2008, 18.)

2.2 Hyvinvointi koulussa

Jo sadan vuoden ajan Suomen kouluissa on kiinnitetty huomiota oppilaiden hyvinvointiin. Tarkoituksena on ollut lähinnä oppilaiden terveydentilan edistäminen, koulujen yleisen hygieniatason valvominen, valistaminen sekä oppilaiden henkilökohtaisen terveydentilan edistäminen. Kouluissa hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä on tukenut terveystieteiden opetus. (Konu 2002, 10.) Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ottaa huomioon hyvinvoinnin use-

asta eri näkökulmasta niin eri oppiaineissa kuin monialaisissa taidoissakin. Esimerkiksi liikunnan opetuksen tehtäväksi on kirjattu, että sillä pyritään vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin tukien niin fyysistä, sosiaalista kuin psyykkistä toimintakykyä. Monipuolisen ja vuorovaikutuksellisen opetuksen nähdään tukevan muun muassa oppilaiden hyvinvointia. (POPS 2014, 273.)

Hyvinvoinnin määritelmät vaihtelevat tutkimuksen lähtökohdasta riippuen. Oppilaiden kouluhyvinvointia on tutkittu Suomessa monien eri tutkimuksien avulla (ks. Minkkinen 2015; Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014; Luopa ym. 2014; Janhunen 2013; Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010; Konu 2002). Näissä tutkimuksissa kouluhyvinvoinnin käsitteeseen on sisällytetty useita eri osa-alueita, joten yhtä yleispätevänä pidettävää määritelmää ei ole olemassa. Janhusen väitöskirjatutkimuksen (2013) mukaan oppilaat käsittävät kouluhyvinvoinnin koostuvan kymmenestä eri osatekijästä. Näitä ovat esimerkiksi opettajien ammattitaito ja asenne, koulutilat ja ympäristö, kaverisuhteet ja vertaisryhmä sekä opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt. Näiden osatekijöiden voidaan nähdä kuuluvan kouluhyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin, kuten yhteisöllisyyteen, osallisuuteen tai turvallisuudentunteeseen. (Janhunen 2013, 59-87.)

Opiskeluympäristö ja oppilaitosyhteisö luovat merkityksen lasten ja nuorten hyvinvoinnille sekä terveydelle. Ne luovat myös mahdollisuuksia yksilölliseen oppimiseen. Myös kouluviihtyvyydellä on oppimista ja hyvinvointia vahvistava rooli. Koulunkäynnin myönteisyys vaikuttaa opinnoissa pärjäämiseen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017.) Valtakunnallisella kouluterveyskyselyllä on vuodesta 2006 lähtien pyritty selvittämään oppilaiden kouluhyvinvointia. Se on toteutettu vuorovuosina eri puolilla Suomea ja koko maan tilanteesta on saatu tietoa yhdistämällä peräkkäisten vuosien aineistot. (Luopa ym. 2010, 3, 11-13.) Vapaaehtoiseen ja nimettömään kouluterveyskyselyyn osallistuvat myös yläkoulun 8. ja 9. vuosiluokkien oppilaat. Kyselyllä on kerätty tietoa 250 indikaattorin avulla, jotka on jaettu seitsemään aihealueeseen. Näitä ovat muun muassa hyvinvointi, terveys ja toimintakyky sekä koulunkäynti ja opiskelu. Koulunkäynnin ja opiskelun kategoriaan sisältyvät esimerkiksi koulun-

käynnistä pitäminen, koulu-uupumus, vaikeudet opiskelussa ja oppilaitosyhteistyö. Hyvinvoinnin kategoriaan sen sijaan kuuluvat elämään tyytyväisyys, osallisuus, vapaa-aika sekä ystävät. Kouluterveyskyselyn mukaan koulunkäynnistä pitävien nuorten määrä on kasvanut viime vuosien aikana. Myönteistä kehittymistä on tapahtunut myös opettajien ja opiskelijoiden välisissä suhteissa. Kuitenkin koulu-uupumus on melko yleistä ja opintojen kuormittavuus on lisääntynyt. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017.)

2.2.1 Eri näkökulmia hyvinvointiin

Hyvinvoinnin käsitettä voidaan lähestyä tutkimuksen tavoitteesta riippuen eri näkökulmista. Maailmanterveysjärjestö WHO jaottelee hyvinvoinnin fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen (ks. World Health Organization 2018). Allardt sen sijaan jaottelee hyvinvoinnin kolmeen kategoriaan: having, loving ja being (ks. Allardt 1976). Näiden tunnettujen hyvinvoinnin määritelmien lisäksi hyvinvointia voidaan lähestyä esimerkiksi subjektiivisesti tai objektiivisesti. Ne auttavat aiheen kriittisessä tarkastelussa. (Bloodworth, McNamee & Bailey 2012, 499.) Näkökannasta huolimatta hyvinvoinnin voidaan ajatella muodostuvan useasta eri komponentista (Angner 2010, 364).

Hyvinvointia voidaan havainnoida niin yksilön kuin isomman yhteisön näkökulmista. Käytössä voivat olla mittarit, joilla voidaan korostaa yksilön omia kokemuksia elämästään tai vaihtoehtoisesti ulkoisia olosuhteita. Hyvinvointia voidaan tutkia niin tarpeiden kuin resurssienkin näkökulmasta, mutta usein sitä arvioidaan pahoinvoinnin, ongelmien tai sairauden puuttumisena. (Konu 2002, 10-11.) Hyvinvoinnin käsitteen merkitys vaihtelee hyvinvointitutkimusten välillä. Lähikäsitteinä voidaan pitää elämänlaatua sekä terveyttä. (Konu 2002, 12.)

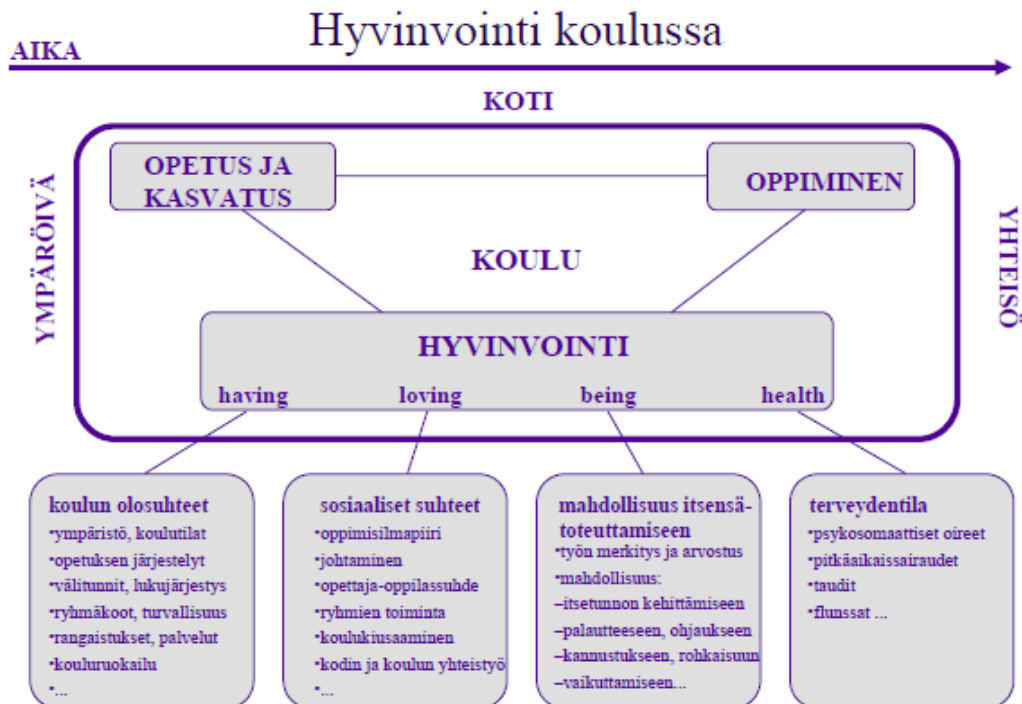
Subjektiivisen hyvinvointiteorian mukaan hyvinvoinnin määritelmä on yksilöstä riippuvainen ja hänen itsensä hallinnassa (Bloodworth ym. 2012, 499). Hyvinvointiteorian mukaan henkilön suotuisalla asenteella on vaikutusta hänen hyvinvointiinsa (Sumner 1996, 38). Teorian lähestymiskantana on yksilöiden oman elämänsä subjektiiviset kokemukset. Oletuksena on, että hyvinvointi voidaan

määrittellä henkilön kognitiivisen tyytyväisyyden, hedonististen tunteiden ja tietoisien kokemusten kautta. Asianmukaista on tarkastella, kuinka henkilö koee elämänsä omien normiensä kontekstissa ja mikä on hänelle normaali elämä. (Diener & Suh 1997, 191.) Sekä lapsen taustatekijät että kouluun liittyvät tekijät vaikuttavat yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin kouluympäristössä. Lapsen taustatekijöillä tarkoitetaan muun muassa sosioekonomista statusta sekä terveyskäyttäytymistä. Kouluun liittyviä tekijöitä puolestaan ovat esimerkiksi koulun olosuhteet sekä sosiaaliset suhteet. (Konu, Lintonen & Rimpelä 2002, 158.)

Sen sijaan objektiivisen näkökulman mukaan hyvä elämä koostuu tietyistä ainesosista, joita ilman ihmisen menestyminen ei ole mahdollista. Teoria on vastakkainen subjektiiviseen hyvinvointiteoriaan verrattuna, sillä sen mukaan keskeisessä asemassa henkilön hyvinvoinnin määrittelyssä ovat tietyt arvot ja asiat, eikä henkilön omalla asenteella ole vaikutusta. (Bloodworth ym. 2012, 497.) Näin ollen terveyteen liittyvissä asioissa hyvinvointia voi määrittää esimerkiksi lääkäreiden määrä asukkaita kohti. Muina hyvinvointiin vaikuttavina asioina voidaan pitää esimerkiksi taloutta, ihmisoikeuksia ja sosiaaliavustusta (Diener & Suh 1997, 192).

2.2.2 Konun kouluhyvinvointimalli

Lapsen yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttavat enemmän kouluun liittyvät tekijät kuin lapsen taustatekijät (Konu ym. 2002, 158, 160). Tästä syystä mielestämme on tärkeää avata työssämme hyvinvointimallia (kuvio 2), joka pitää sisällään kouluun liittyviä tekijöitä. Konun koulun hyvinvointimallissa taustalla on Allardtin (1976) sosiologinen hyvinvointimalli. Se on kehitetty kouluoloihin sopivaksi eri tieteenalojen koulua koskevien tutkimusten perusteella. (Konu 2002, 35.)



KUVIO 2. Konun (2002) koulun hyvinvointimalli

Hyvinvointimalli on tehty oppilaan näkökulmasta. Se sisältää neljä osa-aluetta: mahdollisuuden itsensä-toteuttamiseen (being), sosiaaliset suhteet (loving), koulun olosuhteet (having) sekä terveydentilan. (Konu 2002, 44.) Konun, Lintosen ja Rimpelän (2002, 158, 160) tutkimuksessa tärkeimpänä lasten subjektiivisen hyvinvoinnin taustatekijänä pidettiin itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia, kun taas toiseksi eniten oppilaiden hyvinvoinnin taustalla nähtiin olevan sosiaalisten suhteiden.

Koulun hyvinvointimallissa being eli itsensä-toteuttaminen pitää sisällään sen, että koulu antaa mahdollisuudet itsensä-toteuttamiseen. Kouluyhteisössä kaikkia oppilaita täytyisi pitää yhtä tärkeinä ja jokaisen oppilaan tulisi saada osallistua itseensä ja koulunkäyntiinsä liittyvään päätöksentekoon. (Konu 2002, 45.) Oppilaiden ehdotusten ja mielipiteiden kuuntelu sekä mahdollisuus vaikuttaa epämieluisiin tilanteisiin ovat yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin koulussa (Savolainen 2001, 69). Olennaista on, että oppilaalla on mahdollisuus kehittää tietojaan ja taitojaan omissa kiinnostuksen kohteissaan omalla

vauhdillaan (Konu 2002, 45). Omalla taitotasollaan toimiminen edistää oppilaiden kyvykkyyden kokemuksia (Ryan & Deci 2017, 153; Kusurkar, Croiset & Ten Cate 2011, 980; Ryan & Deci 2000, 58) ja sitä kautta motivaatiota (Ryan & Deci 2017, 124). Kannustava ja ohjaava yksilöllinen opetus voi tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia, jotka taas edistävät itsensä toteuttamista. Myös työstä saatu arvostus on tärkeää ja luo merkityksellisyyttä opiskeluun. Tämän lisäksi itsensä toteuttamista vahvistavat mahdollisuudet harrastuksiin hyppy- ja välitunneilla. Läheinen yhteys luonnon kanssa toimii myös vastapainona tehdyille opiskelutyölle ja voi siten edesauttaa itsensä toteuttamista. (Konu 2002, 46.)

Sosiaalisiin suhteisiin kuuluvat koko koulun ilmapiiri, opettaja-oppilas-suhde, sosiaalinen opiskeluympäristö, suhteet koulukavereihin, ryhmän dynamiikka, koulun ja kodin yhteistyö sekä päätöksenteko koulussa (Konu 2002, 44). Koulussa oppilaiden hyvinvointiin sekä koulutyytyväisyyteen voi vaikuttaa koulun ilmapiirillä ja opiskeluilmapiirillä (ks. Savolainen 2011). Konun hyvinvointimallissa koulun suhteet ympärillä oleviin yhteisöihin, kuten sosiaalitoimeen ja terveydenhuoltoon kuuluvat sosiaalisten suhteiden osa-alueille. Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on tärkeä ja erityinen asema kouluhyvinvoinnissa. (Konu 2002, 45.) Tämä pitää sisällään opettajien sitoutuneisuuden oppilaisiinsa sekä heidän hyvinvointiinsa, opettajien keskinäiset sosiaaliset suhteet ja sen, että opettajat pitävät sekä oppilaistaan että työstään. (Konu 2002, 45).

Koulun olosuhteet sisältävät koulun fyysisen ympäristön sekä koulurakennuksen. Olosuhteisiin liitetään myös abstraktimmat asiat, kuten turvallinen työskentely-ympäristö, melu, viihtyvyys ja koulun lämpötila. Opiskeluympäristöön liittyvät lukujärjestys, ryhmän koko sekä työskentelyn jaksotus. Koulun olosuhteita ovat myös rangaistukset, joita koulu käyttää. Myös oppilaille tarjottavat palvelut, koulun ruokailu, terveydenhoito ja oppilaanohjaus voidaan katsoa kuuluvan tähän osa-alueeseen. (Konu 2002, 44.) Tällä koulun olosuhteiden osa-alueella ei ollut Konun, Lintosen ja Rimpelän (2002) tutkimuksen mukaan niin paljon vaikutusta subjektiivisen hyvinvoinnin kokemiseen kuin oli etukäteen ennustettu. Jotakin vaikutusta voi olla sillä, että sosiaaliset suhteet -kategoria kattaa myös osaltaan tämän näkökannan.

Terveydentila nähdään puolestaan hyvinvointimallissa tautien ja sairauksien poissaolona (Konu 2002, 46). Terveydentilaan luetaan kuuluvaksi lyhytaikaiset ja krooniset taudit sekä sairaudet, vilustumiset sekä psyykkiset ja fyysiset oireet. Tärkeänä voimavarana pidetty terveys antaa mahdollisuuden saavuttaa hyvinvoinnin muita osa-alueita. Tästä huolimatta täytyy muistaa, että hyvinvoinnin muita osa-alueita painottamalla myös kroonisesti sairas ihminen voi saavuttaa hyvinvointinsa. Terveydentila ymmärretään erillisenä henkilökohtaisena hyvinvoinnin osa-alueena, johon ulkoisilla olosuhteilla on oma vaikutuksensa. (Konu 2002, 46.)

2.3 Liikunta koulun toimintakulttuurissa

Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan luurankolihasen supistumisesta syntyvää vartalon liikettä, joka lisää energiankulutusta perustason yläpuolelle (World Health Organization 2017; Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report 2008). Fyysistä aktiivisuutta voidaan luokitella tavan, intensiteetin ja tarkoituksen mukaan (Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report 2008). Liikunta on fyysisen aktiivisuuden osa, ja sillä tarkoitetaan lihasten toimintaa, joka on tahtoon perustuvaa, energiankulutusta lisäävää ja hermoston ohjaamaa. Liikunnalla pyritään saavuttamaan ennalta asetettuja tavoitteita, toteuttamaan tavoitteita palvelevia liikesuorituksia ja saavuttamaan elämyksiä. (Syväoja ym. 2012, 11.)

Kouluilla on tärkeä tehtävä lasten liikuttajana. Koululiikunta on pakollinen oppiaine, ja näin ollen se tavoittaa kaikki oppilaat. Se tarjoaa oppilaille kokemuksia, tietoja ja taitoja, joiden avulla heidän on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. (Syväoja ym. 2012, 26.) Koululiikunnalla tarkoitetaan liikunta-oppiaineen opetusta, joka tapahtuu koulun tuntikehyksessä (Heikinaro-Johansson, Tammelin, Palomäki, Lyyra & Haapala 2015, 70). Opetuksessa oppilaiden yksilöllisyys otetaan huomioon ja rohkaisevalla palautteella, oppilaslähtöisillä työtoivoilla sekä sopivilla harjoituksilla tuetaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemuksia. (POPS 2014, 433, 435.)

Koulun muulla liikunnalla tarkoitetaan koulupäivän aikana tapahtuvaa liikuntaa, pois lukien koulun liikuntatunnit. Tällaista liikuntaa ovat esimerkiksi välituntiliikunta ja muiden oppiaineiden tunneilla oleva aktiivinen toiminta. (Heikinaro-Johansson ym. 2015, 72.) Juuri välitunnit antavat parhaat mahdollisuudet päivittäiselle liikunnalle (Karvinen ym. 2008, 24). Asanti (2013, 624) taas tuo esille koulun liikunta -käsitteen, joka sisältää sekä koulun liikuntatunnit että muun koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan. Tämä määritelmä sisältää kaiken mahdollisen koulussa tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden välituntiliikunnasta ja kerhotoiminnasta juhlien liikuntaesityksiin. (Asanti 2013, 624.) Myös koulumatkat kuuluvat koulupäivään ja koulun tulisi kannustaa matkojen kulkemiseen kuntoa ja terveyttä edistävällä tavalla, pyörällä tai kävellen (POPS 2014, 43; Karvinen ym. 2008, 20). Tutkimuksessamme käytämme erityisesti koulun liikunta -käsitettä, kun tarkastelemme koulujen keinoja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen.

Koulupäivän liikunnallistaminen tarkoittaa oppilaiden liikkumisen ja fyysisen aktiivisuuden lisäämistä koulupäivään liikuntatuntien lisäksi. Kyse on ohjatun toiminnan lisäksi ennen kaikkea omaehtoisen liikunnan lisäämisestä. Koulun toimintakulttuurin tulee olla oppilaiden liikkumiseen kannustava, ja opettajien tulee ymmärtää asian tärkeys. (Asanti 2013, 629.) Koulupäivän aikana tapahtuvaa liikuntaa voi lisätä monella tavoin. Koulumatkojen kulkeminen kävellen tai pyörällä voi lisätä jopa puoli tuntia fyysistä aktiivisuutta. (Heikinaro-Johansson ym. 2015, 72.) Erilaisilla toiminnallisilla menetelmillä, kuten seisomapöydillä, aktiivisilla istuimilla tai lähiympäristöä hyödyntämällä, saadaan opetukseen liikettä (Kujala & Siekkinen 2017, 7).

2.4 Liikuntasuositukset koulun liikunnan suunnannäyttäjinä

2.4.1 Suositusten mukaan liikkuvat oppilaat

Liikunnan lisääminen koulupäivään voi omalta osaltaan auttaa oppilaita saavuttamaan terveytensä kannalta riittävän fyysisen aktiivisuuden määrän. Määrittellemme tutkimuksessamme suositusten mukaan liikkuviksi oppilaita sellaiset

oppilaat, jotka täyttävät fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen kouluikäisille. Nämä terveystieteiden näkökulmasta laaditut suositukset soveltuvat kaikille 7-18 vuotiaille (Tammelin & Karvinen 2008, 17). Näiden suositusten mukaan 7-18 vuotiaiden tulisi liikkua monipuolisesti ja ikäänsä soveltuvasti vähintään 1-2 tuntia päivässä. Ruutuaikaa saa olla enintään kaksi tuntia päivässä ja tulee välttää istumisjaksoja, jotka ovat yli kahden tunnin mittaisia. (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011, 16; Tammelin & Karvinen 2008, 18.)

Yläkouluikäisillä nuorilla liikunnan päivittäinen vähimmäismäärä on hieman pienempi kuin lapsilla, 1-1,5 tuntia päivässä (Tammelin & Karvinen 2008, 19). Näin jo tunti liikuntaa koulupäivän aikana auttaa merkittävästi liikuntasuosituksen täyttymisessä. Reipasta liikuntaa tulisi kertyä useita vähintään kymmenen minuutin jaksoja (Husu ym. 2011, 16-17; Tammelin & Karvinen 2008, 19). Päivittäin tulisi liikkua myös tehokkaasti ja hengästyen, jolloin sydämen syke nousee. Lihaskuntoa, luiden terveyttä ja liikkuvuutta vahvistavaa liikuntaa tulisi harrastaa vähintään kolmena päivänä viikossa. Monipuolinen liikunta auttaa yläkouluikäisiä kehittämään tasapainoisesti fyysisiä ominaisuuksiaan. (Tammelin & Karvinen 2008, 20, 22.)

Myös maailmanlaajuisten liikuntasuosituksen mukaan lasten ja nuorten tulisi olla päivittäin fyysisesti aktiivisia (World Health Organization 2010, 18). Näiden suositusten mukaan 5-17 vuotiaiden lasten ja nuorten tulisi liikkua vähintään 60 minuuttia päivässä reippaasti tai rasittavasti. Tämän yli menevä liikunnan määrä aiheuttaa vielä enemmän terveydellisiä hyötyjä. Suositusten mukaan suurimman osan päivän aikana tapahtuvasta liikunnasta tulisi olla aerobista. Viikkoon tulisi sisältyä myös raskasta liikuntaa, ja kuten suomalaisissa liikuntasuosituksissa, luustoa ja lihaksistoa vahvistavaa liikuntaa tulisi olla kolmesti viikossa. (World Health Organization 2010, 7.)

2.4.2 Vähän liikkuvat oppilaat

Jokaisesta suomalaisesta yläkoulusta löytyy myös vähän liikkuvia oppilaita. Määrittelemme vähän liikkuvat oppilaat tutkimuksessamme sellaisiksi oppi-

laiksi, jotka eivät liiku terveytensä kannalta tarpeeksi. He eivät täytä valtakunnallisia liikuntasuosituksia, joiden mukaan yläkoululaisella liikunnan päivittäinen vähimmäismäärä on 1-1,5 tuntia (Tammelin & Karvinen 2008, 19). Suurin osa yläkouluikäisistä lapsista liikkuu suositukseen verrattuna liian vähän (Kokko ym. 2016, 15).

Vähän liikkuvia 15-vuotiaita oppilaita, jotka liikkuvat 0-2 päivänä viikossa, on yksi viidesosa ja 13-vuotiaita noin yksi kymmenesosa. Näitä vähän liikkuvia oppilaita on yhtä paljon sekä tytöissä että pojissa. Yli puolelle yläkouluikäisistä nuorista myös ruutuaikaa kertyy yli suositusten vähintään viitenä päivänä viikossa. (Kokko ym. 2016, 10-11, 14.) Vähän liikkuva nuori tarvitsee aikaa, jotta hän pääsisi liikuntasuosituksen liikunnan vähimmäistasolle. Liikuntaa voi ensin lisätä puoleen tuntiin ja siitä vähitellen tasolle, joka vastaa vähimmäissuositusta. (Tammelin & Karvinen 2008, 24-25.) Tällä tavoin koulutkin voisivat lisätä vähän liikkuvien oppilaiden fyysisen aktiivisuuden määrää vähitellen.

3 LIIKUNTAMOTIVAATIOTA KÄSITTELEVÄT TEORIAM

3.1 Liikuntamotivaation määritelmä

Motivaatio käsitteenä tarkoittaa tekijöitä, jotka saavat ihmisen toimimaan (Ryan & Deci 2017, 13). Käsitteellä viitataan sellaisiin sosiaalisiin ja persoonallisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat ihmisen osallistuessa tiettyihin tilanteisiin. Näitä tilanteita ovat muun muassa osalistuminen arvioitavaan toimintaan, yritys saavuttaa tiettyjä kriteereitä ja kilpailu muiden kanssa. (Roberts 2012, 6; Roberts 1992, 5.) Motivaatiota luonnehditaan sisäiseksi tekijäksi, joka aktivoi ja antaa energiaa toiminnalle, sekä määrittää käytöksen suuntaa ja intensiteettiä. Määrittelemme liikuntamotivaation voimaksi, joka ohjaa käyttäytymistä liikuntatapahtumassa. (Hagger & Chatzisarantis 2005, 100-101.) Liikuntaan motivoituneena henkilönä voidaan pitää ihmistä, joka toimii saavuttaakseen päämääränsä, kun taas henkilö, jolla ei ole inspiraatiota toimintaa kohtaan ei ole motivoitunut (Ryan & Deci 2000, 54).

Motivaatio-käsitettä voi selventää kysymyksillä mitä, miten ja miksi. Kysymykset viittaavat motivaation kohteeseen, motiivien ja tavoitteiden toteuttamisen tapoihin sekä motivaation taustalla vaikuttaviin syihin. Motivaation taustalla voivat olla muun muassa henkilön psykologiset perustarpeet tai arvot. (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 10.) Motivaatiota pidetään prosessina, jossa ihminen joko motivoituu tai ei motivoitu. Tähän vaikuttaa suoritusilanteen merkitys ihmiselle sekä arvio hänen kyvyistään kyseisessä tilanteessa. Nämä motivaatio-prosessit ovat osa ihmistä ja ne suuntautuvat tulevaisuuteen. (Roberts 2012, 6.)

Tällä hetkellä motivaatiotutkimuksen kentällä vaikuttaa monta motivaatio-teoriaa. Monet näistä teorioista käsittelevät kompetenssiin ja minäkuvaan liittyviä asioita sekä muita motivaation taustatekijöitä. (Nurmi & Salmela-Aro 2017,

14.) Motivaatioteoriat keskittyvät usein kuvailemaan sekä toimintaa energisoivia tekijöitä että toiminnalle suunnan antavia tekijöitä (Ryan & Deci 2017, 13).

Esittelemme seuraavaksi kaksi motivaatioteoriaa, urheilun alalla todella tärkeän teorian, Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian (Ryan & Deci 2007, 1) ja toisen, varsinkin koululiikuntatutkimuksissa suositun teorian, tavoiteorientaatioteorian (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153). Tätä teoriaa on käytetty myös urheiluvalmennuksessa ja työympäristössä (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 14). Valitsimme juuri nämä kaksi teoriaa tarkasteluun, sillä ne soveltuvat hyvin tutkimuksemme viitekehukseen, keinoihin saada yläkoululaiset innostumaan liikunnasta. Itsemääräämisteoriat on keskeinen teoria suoritusmotivaation ymmärtämisessä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 192) ja tavoiteorientaatioteoria soveltuu koululiikunnan käsittelyyn (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153).

3.2 Itsemääräämisteoriat

Itsemääräämisteoriassa tarkoitetaan ihmisen käyttäytymistä ja persoonallisuuden kehitystä tarkastelevaa teoriaa (Ryan & Deci 2017, 3). Se ottaa huomioon erityisesti sosiaalisen ympäristön vaikutuksen motivaatioon, käyttäytymiseen, kokemuksiin ja persoonallisuuden kehittymiseen (Deci & Ryan 2002, 5, 20). Teoria tarkastelee erityisesti sosiaalis-kontekstuaalisten tekijöiden vaikutusta ihmisten psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen ja motivaation jatkumoa kontrollidusta autonomiseen. Se sisältää viitekehksen psykologisen kasvun, hyvinvoinnin ja yhtenäisyyden tutkimiseen. (Ryan & Deci 2017, 3-4.) Itsemääräämisteorian oletus on, että ihmiset ovat synnynnäisesti uteliaita, (Ryan & Deci 2017, 4) aktiivisia ja kasvuorientoituneita olentoja, jotka etsivät ympäristöstään haasteita ja osallistuvat niihin, sekä yrittävät toteuttaa kykyjään (Deci & Ryan 2002, 8). Teoria eroaa muista lähestymistavoista siinä, että se painottaa erityisesti motivaation eri tyyppisiä ja sen eri lähteitä (Ryan & Deci 2017, 14).

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen motivaation ymmärtäminen vaatii kolmen synnynnäisen psykologisen perustarpeen ajattelua. Nämä psykologi-

set perustarpeet ovat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteet. (Deci & Ryan 2000, 227.) Nämä synnynnäiset tarpeet ovat tärkeitä jatkuvalla psykologiselle kasvulle, eheydelle ja hyvinvoinnille. Teorian mukaan psykologiset perustarpeet ovat universaaleja, ja niiden oletetaan ilmenevän jokaisen kehitysjakson aikana kaikissa kulttuureissa. (Deci & Ryan 2002, 7; 2000, 229, 246.) Lisäksi jokaisella näillä kolmella tarpeella on oma tärkeä roolinsa optimaalisen kehityksen kannalta, eikä yhtäkään voi laiminlyödä ilman merkittäviä negatiivisia seurauksia (Ryan & Deci 2017, 85; Deci & Ryan 2000, 229).

Pätevyyden tarve tarkoittaa tarvetta tuntea hallintaa ja tehokkuutta toiminnassa (Ryan & Deci 2017, 11). Kyseessä on enemmänkin tunne tehokkuudesta ja kyvykkyydestä kuin saavutettu kyky tai taito. Täyttääkseen pätevyyden tarpeensa ihmiset etsivät heidän kyvyilleen optimaalisia haasteita ja yrittävät parantaa ja säilyttää kykyjään toiminnassa. (Deci & Ryan 2002, 7.) Näin ollen yksilö on sisäisesti motivoitunut osallistumaan toimintaan, josta hän saa pätevyyden tai tehokkuuden kokemuksia (Deci 1975, 55). Pätevyyden kokemus syntyy fyysisen, sosiaalisen ja psykologisen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa (Hirvensalo, Jaakkola, Sääkslahti & Lintunen 2016, 36).

Autonomian tarpeella tarkoitetaan tarvetta oman toiminnan ja kokemusten säätelyyn (Ryan & Deci 2017, 10). Se on ihmisen toimintaa omasta kiinnostuksestaan käsin. Kun ihminen kokee toimivansa autonomisesti, hän mieltää toiminnan itsensä ilmaisuksi. (Deci & Ryan 2002, 8.) Sana autonomia viittaa tahtoon. Se koskee yksilön kokemusta muun muassa vapaudesta, ja se on tärkeä ihmisen toiminnan kannalta. (Deci & Ryan 2000, 231.) Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella taas tarkoitetaan pyrkimystä olla yhteydessä muihin ja muiden hyväksymä. Se koskee psykologista tunnetta olla turvallisessa yhteydessä muiden kanssa (Deci & Ryan 1985, 7.), tunnetta kuulumisesta muiden joukkoon ja itsensä tuntemista tärkeäksi. Kun yksilöstä välitetään, hän tyypillisimmin tuntee yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Ryan & Deci 2017, 11.)

Viime vuosikymmenten aikana itsemääräämisen teoria on kehittynyt mini-teorioiden muotoon (Deci & Ryan 2002, 9). Tällä hetkellä teoriaan kuuluu kuusi mini-teoriaa, joista ensimmäinen on kognitiivisen arvioinnin teoria (Ryan & Deci

2017, 1, 20). Teoria keskittyy sisäiseen motivaatioon ja se kuvaa sosiaalisen ympäristön vaikutuksia siihen sekä hyvinvointiin ja korkeatasoiseen suoriutumiseen. Toinen teorioista on organismin integraation teoria, joka kuvaa ulkoisen motivaation muuttumista autonomiseksi sisäistämisen prosessin kautta. (Ryan & Deci 2017, 20, 123.) Näitä miniteorioita käsittelemme tarkemmin seuraavissa alaluvuissa, sillä ne soveltuvat myös oppilaiden liikuntamotivaatioon vaikuttavien tekijöiden tarkasteluun, sekä liikuntamotivaation tyyppin ymmärtämiseen.

Kolmas mini-teorioista on nimeltään kausaalisuusorientaatioteoria. Sen tarkoituksena on osoittaa käyttäytymisen ja kokemusten säätelyyn liittyviä persoonallisuuden puolia. Teorian mukaan on olemassa kolme itsemääräytyvyyden asteeltaan eroavaa orientaatiota, jotka ovat autonomiaorientaatio, kontrolliorientaatio ja persoonaton orientaatio (Deci & Ryan 2002, 21). Nämä orientaatiot viittaavat siihen, millaiseen ympäristöön käytös suunnataan. Sen voi suunnata esimerkiksi arvoja ja kiinnostuksia kohti (autonomiaorientaatio) tai seurauksia ja sosiaalista kontrollia kohti (kontrolliorientaatio). (Ryan & Deci 2017, 20.)

Neljännessä mini-teoriassa, psykologisten perustarpeiden teoriassa, kuvataan näiden tarpeiden vaikutusta hyvinvointiin ja elinvoimaisuuteen. Viides teoria, tavoitesisältöteoria, taas käsittelee ihmisten tavoitteita ja niiden yhteyttä hyvinvointiin sekä perustarpeiden tyydyttymiseen. Tämä teoria keskittyy tavoitteiden sisältöihin. Viimeisimmässä teoriassa, ihmissuhdemotivaatioteoriassa (relationship motivation theory), tarkastellaan läheisten ihmissuhteiden ominaisuuksia ja vaikutuksia. (Ryan & Deci 2017, 293.)

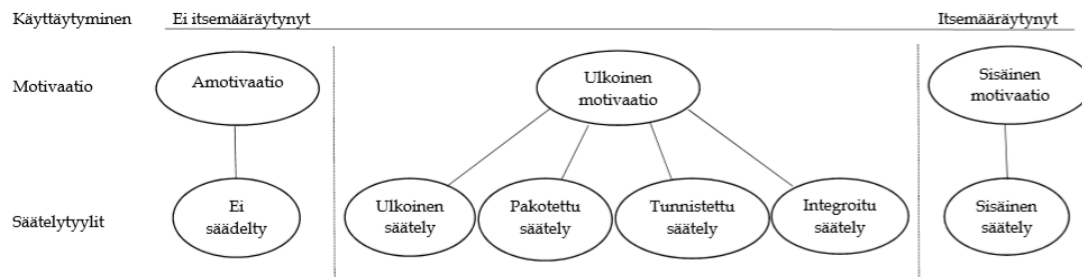
3.2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Ihmisten motivaatio voi vaihdella sen tason mukaan, eli kuinka paljon motivaatiota on, sekä motivaation tyyppin mukaan (Ryan & Deci 2000, 55). Se voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (ks. esim. Ryan & Deci 2017; 2000; Deci & Ryan 1985). Deci (1975, 23) määrittelee sisäisesti motivoituneen toiminnan toiminnaksi, josta ei seuraa muuta ilmeistä palkintoa, kuin toimintaan osallistuminen. Sisäisesti motivoitunutta toimintaa tehdään, koska se on luontaisesti kiin-

nostavaa ja miellyttävää (Ryan & Deci 2000, 55). Tällainen käyttäytyminen perustuu ihmisen synnynnäiseen tarpeeseen tuntea itsensä itsemääräytyväksi ja päteväksi suhteessa ympäristöön (Deci & Ryan 1985, 33; Deci 1975, 65). Sisäinen motivaatio on myös ihmisen luonnollinen taipumus omien kykyjensä harjoittamiseen ja kiinnostuksenkohteena olevaan toimintaan osallistumiseen. Ollakseen sisäisesti motivoitunut, ihmisen täytyy tuntea itsensä vapaaksi paineista, joita voivat olla esimerkiksi palkkiot. (Deci & Ryan 1985, 29, 43.)

Ulkoisen motivaatio taas tarkoittaa käyttäytymistä, jossa syy toiminnalle on jokin muu kuin kiinnostus itse toimintaa kohtaan (Deci & Ryan 1985, 35). Se liittyy toimintaan, jota ihminen tekee saavuttaakseen halutun tuloksen. Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen ei siis ole luontaisesti mielenkiintoista, ja suurin syy tällaiseen toimintaan osallistumiseen on se, että henkilön tärkeäksi kokeemat ihmiset arvostavat kyseistä toimintaa. Itsemääräämisteorian mukaan ulkoisen motivaatio voi vaihdella sen autonomian ja itsemääräytymisen asteen mukaan. Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen voi myös muuttua itsemääräytyvämmäksi sisäistämisen ja integraation prosessien kautta. (Ryan & Deci 2000, 60, 64, 65.)

Jatkumona pidetty sisäistämisprosessi kuvaa sitä, miten ihmisen motivaatio käyttäytymiseen voi vaihdella haluttomuudesta aktiiviseen henkilökohtaiseen sitoutumiseen (Ryan & Deci 2000, 60). Jatkumo sisältää myös taksonomian ulkoisen motivaation eri säätelyjen tyypeistä, jotka eroavat toisistaan autonomian suhteen (Deci & Ryan 2002, 15). Kauimmaisena jatkumossa on amotivaatio, jossa ihmiseltä puuttuu aikomus toimia (Deci & Ryan 2002, 17; Ryan & Deci 2000, 61). Jos henkilö on amotivoitunut, hän toimii joko passiivisesti tai ei ollenkaan. Muut jatkumon kohdat edustavat motivoitunutta käytöstä. (Deci & Ryan 2002, 17.) Motivaatiojatkumo amotivaatiosta sisäiseen motivaatioon on nähtävissä kuviossa 3.



KUVIO 3. Motivaation tyypit ja säätelytyylit (mukaillen Ryan & Deci 2017; 2000)

Ensimmäisenä säätelytyylinä jatkumossa on ulkoinen säätely, joka on ulkoisen motivaation vähiten autonominen muoto (Ryan & Deci 2000, 61) ja samalla klassisin muoto ulkoisesta motivaatiosta. Tällaisessa toiminnassa henkilön käyttäytymisen syy on saavuttaa halutut seuraukset, kuten palkinnot, tai välttää toisen ihmisen asettamat välittömät rangaistukset. (Deci & Ryan 2002, 17; 2000, 236; 1985, 134.) Ulkoisesta säätelystä seuraava ulkoisen motivaation tyyppi on pakotettu säätely, joka on vielä melko kontrolloivaa, sillä henkilö tuntee paineita toimintaan osallistumiseen välttääkseen syyllisyyden tunteen tai saavuttaakseen palkinnon (Ryan & Deci 2000, 62). Tämä on kuitenkin vakaampaa kuin ulkoinen säätely, sillä tässä tasossa seuraukset ovat henkilössä itsessään koko ajan läsnä, eikä näin ollen vaadita ulkoisten seurausten läsnäoloa (Deci & Ryan 1985, 136).

Tunnistettu säätely on aiemmin esiteltyjä ulkoisen motivaation tyyppejä autonomisempi ja itsemäärättyvämpi (Deci & Ryan 2000, 236; Ryan & Deci 2000, 62). Tässä henkilö tunnistaa käyttäytymisen henkilökohtaisen merkityksen, arvostaa toimintansa tuloksia ja kokee toiminnan tärkeäksi tuloksen saavuttamisessa (Ryan & Deci 2000, 62; Deci & Ryan 1985, 137). Viimeinen ja täysin autonominen tyyppi on integroitu säätely. Tässä tunnistettu säätely on omaksuttu täysin osaksi itseä. Tämä taso edustaa täyttä itsemääräytymistä, mutta käyttäytyminen on vielä kuitenkin ulkoisesti motivoitunutta. (Ryan & Deci 2000, 62; Deci & Ryan 1985, 140.) Jatkumon viimeisenä on sisäinen motivaatio, joka on itsemäärätynneen käytöksen prototyyppi (Ryan & Deci 2000, 62). Suomalaisista yläkouluista löytyy varmasti monenlaisen liikuntamotivaatiotyypin omaavia oppilaita. Oppilaiden motivaation tyyppi on hyvä tiedostaa, jotta motivaation sisäistymiseen voi vaikuttaa.

3.2.2 Motivaatiota edistävät ja heikentävät tekijät

Pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian tunteiden tukeminen edistää edellä kuvaamaamme motivaation sisäistämisprosessia. Näistä kuitenkin pätevyyden tunne on se, jota tarvitaan jopa ulkoisesti säädellyssä toiminnassa. (Ryan & Deci 2017, 203; 2007, 10-11). Se on tärkeä kaikenlaiselle motivaatiolle (Deci & Ryan 2000, 235), sillä kaikenlainen tarkoituksenmukainen käyttäytymisen säätely vaatii ainakin hieman pätevyyden kokemista. (Ryan & Deci 2017, 203). Käytöksen muuttumiseen ulkoisesta säätelystä kohti pakotettua säätelyä tarvitaan pätevyyden lisäksi välittämistä siitä, mitä muut ajattelevat. Motivaation sisäistymiseen vaikuttaa siis sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen. Autonomian tunnetta vahvistavat tekijät taas edistävät toiminnan muuttumista vielä enemmän sisäisen motivaation suuntaan ja käytöksen muuttumista kohti tunnistettua ja integroitua säätelyä. (Ryan & Deci 2017, 203; 2007, 11.)

Itsemääräämisteorian ensimmäisen miniteorian, kognitiivisen arvioinnin teorian, mukaan autonomian ja pätevyyden tunnetta tukevat tekijät edistävät ja ylläpitävät sisäistä motivaatiota, kun taas näihin negatiivisesti vaikuttavat tekijät heikentävät sitä (Ryan & Deci 2017, 124; 2007, 3; 2000, 59). Sarlinin (1995, 104) tutkimuksen mukaan koetulla fyysisellä pätevyydellä on selvä yhteys sisäiseen motivaatioon myös koululiikunnassa. Itsensä hyväksi liikunnassa kokevat oppilaat ovat siihen myös sisäisesti motivoituneita. Tällaisten oppilaiden motivaatio suuntautuu oppimiseen, he etsivät haasteita ja valitsevat tehtäviä, jotka ovat haastavampia. (Sarlin 1995, 104.) Koulut voivatkin tukea sisäistä motivaatiota tarjoamalla autonomiaa, pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistäviä ympäristöjä (Ryan & Deci 2017, 354-355; Standage, Gillison & Treasure 2007, 84; Ryan & Deci 2000, 65).

Tekijät, jotka sisältävät mahdollisuuden valinnalle ja vapaaehtoiselle osallistumiselle, ovat yksi keino tukea autonomian tunnetta. Ihmiset voivat kokea suurempaa autonomiaa, kun he esimerkiksi saavat päättää, mihin toimintaan he osallistuvat tai miten suorittavat toiminnan. (Ryan & Deci 2017, 150.) Opettajat-

kin voivat näin ollen ylläpitää tai parantaa oppilaiden sisäistä liikuntamotivaatiota antamalla valinnan mahdollisuuksia tehtävissä ja niiden suoritustavoissa (Ryan & Deci 2017, 151; Standage ym. 2007, 80).

Valinnan mahdollisuuksien lisäksi autonomiaa tukevaa käyttäytymistä on muun muassa oppilaiden kuuntelu, ajan järjestäminen itsenäiselle työskentelylle, kehittämisestä kehuminen, oppilaiden kokemusten huomiointi ja oppilaiden ponnistelujen rohkaiseminen (Reeve & Jang 2006, 216). Hynysen ja Hankosen (2015, 480) mukaan autonomiaa tukevia toimintatapoja ovat lisäksi perustelujen ja riittävän avun tarjoaminen. Tukeakseen autonomiaa opetuksessaan opettajan tulee lisäksi tunnistaa oppilaiden tarpeet ja vaalia niitä, sekä antaa oppilaiden sisäisen tilan ohjata käyttäytymistä. Aktiivista osallistumista tulee rohkaista, samoin kuin vastuun ottamista oppimisesta. (Kusurkar ym. 2011, 979.)

Pätevyyden kokemuksia taas voi edistää positiivisella ja rakentavalla palautteella (Kusurkar ym. 2011, 980) sekä optimaalisilla haasteilla (Ryan & Deci 2017, 153; Kusurkar ym. 2011, 980; Ryan & Deci 2000, 58). Optimaaliset haasteet ovat sopivan tasoisia oppilaille, eivät liian helppoja tai liian vaikeita (Deci & Ryan 1985, 32-33). Monipuoliset liikunta- ja toimintatavat, sekä omaan kehittymiseen keskittyminen tuovat myös lapsille pätevyyttä edistäviä kokemuksia. (Hirvensalo ym. 2016, 40.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta voi puolestaan lisätä antamalla emotionaalista tukea ja huomioimalla negatiivisetkin tunteenilmaukset (Kusurkar ym. 2011, 980).

Psykologisten perustarpeiden lisäksi myös muut tekijät vaikuttavat sisäiseen motivaatioon. Nämä vaikutukset vaihtelevat kuitenkin sen mukaan, millä tavalla henkilö kokee tilanteen (Ryan & Deci 2017, 130). Ryanin ja Decin (Ryan & Deci 2017, 125; Deci & Ryan 2000, 234; 1985, 54) mukaan palkinnot voivat olla haitallisia sisäiselle motivaatiolle. Jos niitä käytetään käyttäytymisen kontrollointiin, ne vaikuttavat negatiivisesti autonomian kokemukseen. Palkinnoilla voi kuitenkin olla myös positiivisia vaikutuksia motivaatioon, varsinkin silloin, jos motivaatio ei ole sisäistä, ja jos ne välittävät viestiä pätevyydestä. (Ryan & Deci 2017, 125.) Palautteenantoa kutsutaan joskus suulliseksi palkkioksi, ja sillä voi olla monta muotoa (Ryan & Deci 2017, 128). Yleisesti positiivinen ja informoiva

palaute kuitenkin edistää palautteen saajan pätevyyden kokemusta, (Ryan & Deci 2017, 128; Hein & Koka 2007, 129; Deci & Ryan 2000, 235; Ryan & Deci 2000, 58; Deci & Ryan 1985, 320) eikä estä konkreettisten palkintojen tapaan autonomian tarvetta (Ryan & Deci 2017, 128). Korkeakangas (2010, 53, 69) tarkastelee liikuntamotivaatiota liikunnallisen pääoman käsitteen kautta ja toteaa, että myös vähän liikkuvien ihmisten on mahdollista kartuttaa tätä pääomaa positiivisen palautteen ja pystyvyyden tunteen kautta.

Ulkoisesti kontrolloiduksi koetut tekijät heikentävät sisäistä motivaatiota. Tällainen tekijä on esimerkiksi rangaistuksen uhka, joka heikentää autonomian kokemusta ja täten myös sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2017, 147.) Koulussa tällainen rangaistuksen uhka voi olla esimerkiksi viesti vanhemmille, jos oppilas ei osallistu toimintaan liikuntatunneilla. Lisäksi myös arvioinnilla (Ryan & Deci 2017, 148; Deci & Ryan 1985, 55) ja sillä, että suoritusta arvioivat henkilöt valvovat suoritusta, on taipumus vaikuttaa negatiivisesti sisäiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2017, 148). Sama vaikutus on myös kontrolloivilla tavoitteilla, jotka usein sisältävät joko rangaistuksia tai palkkioita. Jos tavoitteet asetetaan järkevästi ja ne eivät ole kontrolloivia, ne voivat olla motivoivia ja antaa energiaa suoritukselle. (Ryan & Deci 2017, 149.)

Kilpailulla voi olla sekä kontrolloiva että tietoa antava vaikutus (Ryan & Deci 2017, 488; Deci & Ryan 1985, 325). Se voi tarjota palautetta pätevydestä ja optimaalisia haasteita, mutta se voi myös kontrolloida, jos kilpailijasta tuntuu, että hänen on pakko voittaa. Kilpailutilanteet, joissa keskitytään tehtävän suorittamiseen, edistävät sisäistä motivaatiota, kun taas tilanteiden, joihin sisältyy paine voittaa, voidaan olettaa vähentävän sitä. (Ryan & Deci 2017, 488; 2007, 5; Deci & Ryan 1985, 325.) Sisäistä motivaatiota tukeekin eniten ympäristö, jossa ei pidetä voittamista tärkeimpänä vaan sitä, miten tehtävä suoritetaan (Ryan & Deci 2017, 490).

3.3 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria on toinen motivaatioteoria, jota on käytetty paljon koulu liikuntatutkimuksissa (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153). Teorian mukaan suoritusympäristössä toimivat motivaatioprosessit riippuvat tilanteesta ilmaistusta tavoitteista suoritukselle (Duda & Ntoumanis 2003, 415). Tavoiteorientaatioteorian mukaan on olemassa kaksi tapaa, joilla ihmiset voivat arvostella osoittamaansa pätevyyttään, minäsuuntautuneisuus ja tehtäväsuuntautuneisuus (Duda & Ntoumanis 2003, 417). Nicholls (1989) on yhdistänyt näihin kahteen enemmän ja vähemmän eriytyneen käsityksen kyvykkyydestä. Ihmiset yrittävät etsiä pätevyyttä monesta toiminnasta, ja taipumus pätevyyden etsimiseen näyttäisi olevan yksi ihmisen perustaipumuksista. (Nicholls 1989, 1, 86, 88.) Koululiikunnassa oppilaat helposti vertailevat itseään muihin, joten koetulla pätevyydellä on erityisen suuri merkitys (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153).

Sosiaalis-kognitiivisten lähestymistapojen mukaan suoritustilanteissa toimii kaksi erilaista tavoiteperspektiiviä (Duda 1992, 58). Tehtäväorientaatio ja minäorientaatio kertovat erilaisista taipumuksista tehtävään osallistumisessa, kun taas minäsuuntautuneisuus ja tehtäväsuuntautuneisuus viittaavat ihmisten kokemaan tilaan tietyssä tilanteessa (Nicholls 1989, 95). Minäsuuntautunut henkilö haluaa kehittää itseään siten, että osoittaa omaa paremmuuttaan muihin verrattuna (Nicholls 1989, 87). Näin ollen myös tunne omasta pätevyydestä riippuu siitä, miten odotamme suoriutuvamme suhteessa muihin. Jos useimmat muutkin saavat suoritettua tehtävän, siitä ei aiheudu merkittävästi pätevyyden tunnetta. (Nicholls 1989, 109.) Näin ollen omaan suoritukseen ollaan tyytyväisiä, jos pärjätään paremmin kuin muut tai saavutetaan muiden kanssa sama tulos pienemmällä vaivannäöllä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 196).

Tehtäväsuuntautunut ihminen taas kokee suorituksen tai ymmärtämisen tärkeäksi sen itsensä takia, ei keinona paremmuuden osoittamiselle (Nicholls 1989, 87-88). Pätevyyden tunne syntyy oman suorituksensa parantamisesta tai tehtävässä suoriutumisesta (Liukkonen & Jaakkola 2017, 196). Tärkeää on tehtävän hallitseminen, eikä onnistuneen tehtävän tulokset (Duda 1992, 63). Näin

suuntautuneet ihmiset pyrkivät kehittämään pätevyyttään ja taitojaan, oppimaan uusia taitoja ja saavuttamaan hallinnan tunteen. Ponnisteluilla tehtävässä tähdätään henkilökohtaisiin parhaisiin suorituksiin, hallinnan saavuttamiseen ja tyydytyksen tunteeseen. (Ames 1992, 162-163.) Tehtäväsuuntautuneet henkilöt etsivät tehtäviä, joissa he odottavat kehittyvänsä ja saavuttavansa menestyksen yhä pienemmällä vaivannäöllä. Henkilökohtaisesti haastavat tehtävät ovat mielisimpia, eli tehtävät, joihin tarvitaan suuria ponnisteluja menestyksen saavuttamiseksi. (Nicholls 1989, 108.) Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät ole eristyksissä toisistaan, vaan ihmiset voivat vaihdella suuntautuneisuudesta toiseen tai kokea näiden yhdistelmiä (Nicholls 1989, 89).

Motivaatioilmastot vaikuttavat suoritusympäristössä ihmisen tulkintoihin epäonnistumisista ja onnistumisista (Jaakkola & Digelidis 2007, 4). Tutkimustulosten mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on positiivisesti yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla, (Soini 2006, 65; Liukkonen 1998, 67-68) eikä edes matala koettu fyysinen pätevyys häiritse viihtymisen tunnetta, jos ilmasto on tehtäväsuuntautunut (Liukkonen 1998, 67-68). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto 7.-luokalla voi myös osaltaan ennustaa liikunnassa viihtymistä sisäisen motivaation ja pätevyyden kautta 9.-luokalla (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012, 266). Oppilaalla oleva tehtäväorientaatio ja liikuntatunnin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ovat positiivisesti yhteydessä sisäiseen motivaatioon, kun taas alhaisin motivaatio on ilmaston minäsuuntautuneeksi kokevilla oppilailla (Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1997, 13; Duda 1992, 74). Jopa hyvän arvosanan saaneet oppilaat eivät viihdy niin hyvin liikuntatunneilla, jos tunneilla vallitsee minäsuuntautunut motivaatioilmasto (Soini 2006, 65).

Opettajat voivat rohkaista tiettyä tavoiteorientaatiota toiminnallaan. Muokatessaan liikuntatilannetta, he luovat tiettyjä tavoitteita välittävän motivaatioilmaston. Tähän vaikuttaa muun muassa se, miten he suunnittelevat tehtäviä ja ryhmittelevät sekä arvioivat lapsia. (Ames 1992, 163.) Jos opettaja ohjaa oppilaita huomioimaan oman kehittymisensä ja palkitsee yrittämisestä, hän vahvistaa teh-

täväsuuntautunutta motivaatioilmasto. (Liukkonen, ym. 1997, 13.) Tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon kuuluu myös kannustus uuden oppimiseen sekä autonomian ja yhdessä tekemisen korostaminen (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 299), ja oppilaiden osallistaminen on oppimisprosessissa tärkeässä osassa (Standage ym. 2007, 74). Jos opettaja taas palkitsee oppilaita heidän suoriutuessaan paremmin kuin muut, minäsuuntautunut motivaatioilmasto vahvistuu (Liukkonen, ym. 1997, 13). Opettajat voivat myös edistää oppilaiden itsemääräytyvyyden tarvetta luomalla motivaatioilmastoja, jotka ovat tehtäväsuuntautuneita (Jaakkola 2002, 83).

Opettaja voi organisoida luokkansa opetusta ja hallintaa kuuden oppimismotivaatioon vaikuttavan tekijän avulla. Näistä kuudesta tekijästä, tehtävän toteuttamistavasta, auktoriteetista, palautteen antamisesta, ryhmittelystä, arvioinnista ja ajankäytöstä, koostuva TARGET- malli (Epstein 1989, 261) on yhteydessä motivoiviin tekijöihin ja oppilaiden saavuttamiin tuloksiin. Malliin kuuluvat tekijät vaikuttavat oppilaan motivaatioon sekä koulussa että kotona. (Epstein 1989, 289.) Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa motivaatioilmaston kehittymiseen suotuisaksi, kun hän korostaa malliin kuuluvien kuuden tekijän tehtäväsuuntautuneita piirteitä (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301; Gråstén ym. 2012, 266).

Liikunnassa harjoiteltavien tehtävien olisi hyvä olla vaihtelevia ja monipuolisia, jotta jokainen oppilas saisi onnistumisen kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301.) Niiden vaikeustason tulisi olla myös sopivalla tasolla (Epstein 1989, 280). Tehtävien eriyttäminen mahdollistaa oppilaiden taitotasoon sopivat tehtävät (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301). Omalla taitotasolla harjoittelemineen tukee oppilaiden pätevyyden kokemuksia. Tehtävien asettelun lisäksi opettajan auktoriteetti vaikuttaa motivaatioon. Oppilaiden autonomian kokemusten määrä lisääntyy, jos opettaja ei kontrolloi kaikkea, vaan antaa vastuuta myös oppilaille. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302.) Lapsia tulisi pitää aktiivisina osallistujina ja antaa heille autonomian ja valinnan mahdollisuuksia (Biddle 2012, 122; Epstein 1989, 280).

Palautetta on tärkeä antaa yrittämisestä, harjoittelusta ja yhteistyöstä, ja sitä olisi hyvä antaa pääosin yksityisesti, ettei se aiheuttaisi sosiaalista vertailua. Oppilaita tulisi jakaa ryhmiin siten, että ryhmissä on erilaisen taitotason oppilaita. Tämä edistää suotuisan motivaatioilmaston syntymistä. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302-303.) Ryhmittelyn tulisikin edistää lasten vuorovaikutusta riippumatta heidän taustoistaan ja kyvyistään (Epstein 1989, 281). Liikuntamotivaatioon vaikuttaa myös toiminnan arviointitapa. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa voi edistää arvioimalla parhaansa yrittämistä, yhteistyötä, omissa tavoitteissa kehittymistä ja edistymistä suorituksessa. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 304.) Viimeinen TARGET-mallin osa-alueista on ajankäyttö (Epstein 1989, 261). Joustava ajankäyttö ja suorituskertojen määrä kuuluu tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Jokaiselle oppilaalle tulisi antaa tarpeeksi aikaa uuden asian oppimiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 304; Biddle 2012, 122.) Ajankäytön tulisikin kunnioittaa oppilaiden erilaisuutta oppimisessa (Epstein 1989, 282).

Lähestyimme kolmatta tutkimusongelmaamme näiden kolmen edellä esitellyn teorian avulla. Selvitimme, löytyikö tutkimuskoulujemme keinoista motivoida oppilaita tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä. Sisällytimme pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian tarpeiden tukemisen myös tähän motivaatioilmastoon, sillä tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa autonomia ja yhteistyö korostuvat (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 299) ja pätevyyttä osoitetaan oman kehittymisen kautta (Liukkonen & Jaakkola 2017, 196). Optimaalisen motivaation ja positiivisten kokemusten saamisen kannalta on tärkeää, että nämä kolme tarvetta saavutetaan (Ryan & Deci 2007, 17) ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edistää näiden tarpeiden toteutumista. TARGET-mallia opetuksessa hyödyntämällä on mahdollisuus lisätä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja sitä kautta vaikuttaa liikuntamotivaatioon. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 308.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kahden yläkoulun toimintakulttuurissa olevia kouluhyvinvoinnin osa-alueita ja liikunnan roolia kouluhyvinvoinnin osana. Tutkimme myös toimintakulttuureissa olevia keinoja lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Pyrimme selvittämään, millaisia keinoja kouluilla oli yleisesti käytössään ja millaisia keinoja heillä oli vähän liikkuville oppilaille. Lisäksi selvitimme, millaisia keinoja kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla oli saada oppilaat motivoitumaan liikkumisesta. Tutkimuskysymystemme muotoutumiseen on vaikuttanut kirjallisuuteen perehtymisemme ja aiheen ajan-kohtaisuus. Tutkimme aiheita monesta eri näkökulmasta. Tavoitteenamme on saada tietoa aiheesta itsellemme ja suomalaisille kouluille sekä tiedon avulla auttaa kouluja kehittämään toimintakulttuuriaan hyvinvointia, liikuntaa ja liikuntamotivaatiota tukevaksi.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- 1) Millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla on käytössään?
 - a) Millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita yleisesti on?
 - b) Millainen rooli liikunnalla on osana kouluhyvinvointia?
- 2) Millaisia keinoja kahden tutkimukseen osallistuneen yläkoulun toimintakulttuurissa on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta?
 - a) Millaisia keinoja yleisesti?
 - b) Millaisia keinoja vähän liikkuville oppilaille?
- 3) Millaisia keinoja kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla on saada oppilaat motivoitua liikkumaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme, kuinka toteutimme tutkimuksemme. Aluksi esittelemme tutkimuskohteemme sekä tutkimuksen lähestymistavan. Sen jälkeen kerromme tutkimukseen osallistuneista kouluista ja siitä, millä perusteella päädyimme tutkimuskohteisiimme. Selvitämme myös valitsemaamme aineistonkeruumenetelmää ja kuvailemme aineistomme käsittelyä ja analysointia. Lopuksi vielä pohdimme tutkimuksemme eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, sillä kuten yleensä laadullisessa tutkimuksessa, myös meidän tutkimuksemme kohteena on elämismailma. Elämismailma on yleisin kokonaisuus, jossa ihmisiä voidaan tarkastella. Se muodostaa merkitysten kokonaisuuden, jossa kohteina ovat ihmistutkimukseen kuuluvat yksilö, yhteisö, arvotodellisuus, sosiaalinen vuorovaikutus ja yleisesti ihmisten väliset suhteet. Edellä mainitut tutkimuksen kohteet saavat lähtökohtansa ja merkityksenä elämismailmasta eli ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on yhtä aikaa muuttuva ja muutettava sekä läsnä ja valmiina. (Varto 1996, 23-24.) Laadullisessa tutkimuksessa asioita tarkastellaan niiden luonnollisessa ympäristössään, ja tarkoituksena on saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä ihmisten tapahtumille antaman merkityksen avulla (Denzin & Lincoln 2011, 3).

Kvalitatiivinen tutkimus on kvantitatiivista vähemmän strukturoitua ja sitä pidetään yleensä joustavampana. Tällä ei ole vaikutusta sen kanssa, ovatko mallit hyviä vai huonoja, vaan tutkimukset eroavat toisistaan tutkimuksen kontekstin, tarkoituksen ja luonteen vuoksi. (Wiersma & Jurs 2009, 232.) Laadullisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä rikkaita kuvauksia maailmasta, ja siinä pyritään pääsemään lähelle tutkittavan näkökulmaa esimerkiksi haastattelun avulla (Denzin & Lincoln 2011, 9). Laadullisessa tapaustutkimuksessa ei ole tarkoituksena todentaa tarkkoja, ennalta asetettuja hypoteeseja (Syrjälä 1994, 16).

Wiersmanin ja Jursin mukaan on hyödyllistä pohtia laadullisen tutkimuksen epistemologiaa ennen kuin aloittaa laadullisen tutkimuksen suunnittelun. Epistemologia on filosofian haara, joka tutkii ihmisen tiedon alkuperää, rajoja sekä menetelmiä. Kun puhutaan kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologiasta, tarkoitetaan olettamuksia ja perusajatuksia siitä, miten tutkimusta tehdään. Kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologia antaa perustan sille, miten laadullinen tutkimus toteutetaan sekä miten tietoja kerätään, analysoidaan ja kuinka tuloksiin päästään. Vaikka laadullista tutkimusta pidetään yleisenä lähestymistapana, joka perustuu sen epistemologiaan, voimme havaita sellaisia perinteitä tai alatiiteitä, joilla on eroavaisuuksia liittyen tutkimuksen tarkoituksiin. (Wiersma & Jurs 2009, 232-234.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu prosessorientoituneisuus. Aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkökulmat nähdään kehittyvän pikkuhiljaa tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2015, 74.) Parhaimmillaan myös tutkimussuunnitelma elää tutkimustyön mukana. Tällä tarkoitetaan sitä, että laadullisilla menetelmillä pyritään saavuttamaan ilmiöiden prosessimainen luonne, jolloin joudutaan miettimään, miten laadullisilla menetelmillä tavoitetaan ilmiöiden muutos. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan voi olla kyse siitä, että tutkimustulokset ovat historiallisesti muuttuvia ja paikallisia, eikä niitä voida pitää ajattomina ja paikattomina. Avoin tutkimussuunnitelma myös korostaa tutkimusvaiheiden kietoutumista yhteen, eikä koko tutkimusprosessia voida aina pilkkoa vaiheisiin, jotka seuraavat toisiaan. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.) Tällä tavoin myös meidän tutkimussuunnitelmamme on elänyt prosessin mukana ja jouduimme muuttamaan tutkimuksen fokusointia aineistonkeruun jälkeen.

Tutkimuksemme on kahden yläkoulun tapaustutkimus. Luonteenomaista tapaustutkimukselle on tuottaa yksittäisestä tai toisiinsa suhteessa olevista tapauksista yksityiskohtaista ja intensiivistäkin tietoa. Käsitteenä tapaustutkimus on monisyinen, eikä sille ole tarkkaa määritelmää, koska sen voi tehdä usealla eri tavalla. Olennaista asiana voidaan pitää sitä, että käsiteltävä aineisto muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Tapaustutkimuksen tausta-ajatuksena on se, että tapauksen monipuolinen erittely,

kuvaaminen ja onnistunut käsitteellistäminen antavat mahdollisuuden yleistysten tekemiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Kiinnostuksen kohteena on toiminta, joka tapahtuu tietyssä ympäristössä, esimerkiksi tietyssä koulussa tai luokkahuoneessa (Syrjälä 1994, 10). Tapaustutkimuksemme kohteena on kaksi suomalaista yläkoulua, joissa liikuntaa edistetään.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Kohde tapaustutkimukselle voidaan valita eri perustein. Kohde voi olla joko edustava ja tyypillinen tai jollakin tavalla ainutkertainen ja poikkeuksellinen. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Tutkimuskohteeksi valitsimme kaksi yläkoulua eri paikkakunnilta. Valitsimme tutkimuskohteeksi sellaiset koulut, joissa ennakkotietojemme mukaan olisi toimintatapoja lisätä koulupäivien fyysistä aktiivisuutta. Valitsimme tutkimuskohteet tarkoituksenmukaisesti, ja etsimme niin sanottuja vahvoja tapauksia. Vahvojen tapausten otanta koostuu informaatorikkaista tapauksista, jotka tuovat julki tutkimusilmiötä vahvasti (Patton 2002, 234). Vahvojen tapausten otantaan liittyy harkinnanvaraista päätöksentekoa ja aiempaa tietoa aiheesta. Tutkijoina meidän tulee olla tietoisia siitä, millaista vaihtelua eri kohteiden välillä on, ja sitten valita esimerkkitapauksia jotka edustavat vahvasti mielenkiinnon kohteena olevaa ilmiötä. (Patton 2002, 234.) Pyrimme etukäteen ottamaan selvää monista yläkouluista Liikkuvan Koulun internetsivustojen kautta, sillä sivustolla oli esitelty lyhyesti koulujen toimintatapoja liikunnan osalta. Tutkimuskohteiden valitsemisessa saimme apua myös alan asiantuntijoilta, sillä heillä oli hyvin tiedossa muutama koulu, jossa voisi olla toimintatapoja vähän liikkuvien oppilaiden liikuntaan kannustamiseksi.

Haastattelimme toisessa koulussa yläkoulun rehtoria ja kolmea opettajaa ja toisessa koulussa yläkoulun apulaisrehtoria ja kahta opettajaa. Haastattelujen tiedot on nähtävillä taulukossa 1. Rehtorilta toivoimme saavamme tietoa yleisesti hyvinvoinnin ja liikunnan roolista koulun toimintakulttuurissa sekä oppilaiden motivoinnista liikkumaan. Sen sijaan opettajilta pyrimme saamaan tarkempaa tietoa keinoista lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana sekä

yksityiskohtaista tietoa vähän liikkuvien oppilaiden liikuntaan kannustamisesta. Valitsimme haastateltaviksi juuri koulun aikuisia, sillä oletimme heillä olevan oppilaita enemmän tietoa kouluissa olevista hyvinvointiin ja liikuntaan panostamisen keinoista sekä oppilaiden motivoinnista liikkumaan. Ajattelimme, että opettajilla ja rehtoreilla on hyvä kokonais käsitys koulun toimintakulttuurista, kun taas kaikki hyvinvoinnin ja liikunnan lisäämisen keinot tai motivointitavat eivät välttämättä välity kaikille oppilaille. Aikuisen ajattelu on myös kehittyneempää kuin murrosikäisen nuoren, ja ajattelimme saavamme enemmän tietoa tutkimusaiheistamme koulun henkilökuntaa haastatteleamalla.

TAULUKKO 1. Haastattelujen tiedot

	Haastateltavat	Haastattelun kesto	Ajankohta	Litteroidun materiaalin määrä
Koulu 1				
Opettajien ryhmähaastattelu	3 Opettajaa (O1-O3)	49 minuuttia	Syyskuu 2017	26 sivua (A4)
Rehtorin yksilöhaastattelu	1 Rehtori (R1)	1 tunti 7 minuuttia	Syyskuu 2017	34 sivua (A4)
Koulu 2				
Opettajien ryhmähaastattelu	2 Opettajaa (O4-O5)	59 minuuttia	Syyskuu 2017	34 sivua (A4)
Apurehtorin yksilöhaastattelu	1 Apulaisrehtori (R2)	32 minuuttia	Syyskuu 2017	11 sivua (A4)

Otoksemme oli melko pieni, sillä pyrimme saamaan yksityiskohtaista ja syvää tietoa näistä kahdesta koulusta. Laadullisessa tutkimuksessa yleensä keskitytään melko pieneen määrään tapauksia, joita tarkastellaan perusteellisesti (Eskola &

Suoranta 1998, 18). Pieneltä määrältä ihmisiä saatu syvä tieto voi olla todella arvokasta, varsinkin jos tapauksista saa paljon tietoa. Suuremmalta määrältä ihmisiä saatu tieto taas on hyvä vaihtelun ymmärtämisessä ja erilaisuuden selvittämisessä. (Patton 2002, 244.)

5.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Halusimme tutkimuksessamme selvittää, millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita tutkimukseemme osallistuneella kahdella yläkoululla on toimintakulttuurissaan sekä minkälainen on liikunnan rooli kouluhyvinvoinnin osana. Pyrimme myös saamaan tietoa siitä, mitä keinoja tutkimukseemme osallistuneilla kouluilla on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta sekä millä tavoin koulut motivoivat oppilaitaan liikkumisen pariin. Haastattelimme yläkoulun henkilökuntaa ja tällä tavoin saimme nämä asiat luonnollisesti selvitettyä. Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerätään aineistoa, pyritään valitsemaan sellaiset menetelmät, joiden avulla päästään mahdollisimman lähelle tutkittavaa kohdetta. (Kiviniemi 2015, 74.) Pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkemys ilmiöstä, jota tutkitaan (Denzin & Lincoln 2011, 9).

Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu on ainutlaatuinen, sillä siinä ollaan tutkittavan kanssa suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Suurimpana positiivisena puolena pidetään joustavuutta aineiston keruussa. (Hirsjärvi 2009a, 204.) Haastattelun kautta pyritään tiettyyn päämäärään ja sitä ohjaa aina tutkimukselle asetettu tavoite (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 23). Tärkeintä on saada halutusta aiheesta mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Haastattelijoina meillä oli intressi, johon pyrimme ohjaamalla keskustelua, fokuoimalla tiettyyn teemaan sekä kannustamalla haastateltavaa vastaamaan (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 23). Tilanteessa oli mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa ja saada esiin haastateltavan vastausten taustalla olevia motiiveja. Myös sanattomat vihjeet voivat auttaa ymmärtämään vastauksia sekä merkityksiä eri tavalla kuin alussa on ajateltu. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Haastattelijoina meillä oli mahdollisuus toistaa kysymys, tarkentaa sanamuotoja, oikaista

väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Haastattelut jaetaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan. Puolistrukturoiduista haastattelumenetelmistä tunnetuin on teemahaastattelu. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Keräsimme tutkimusaineiston teemahaastatteluiden avulla. Määrittelimme etukäteen haastattelun aihepiirit eli teema-alueet. Siinä ei ollut strukturoidun haastattelun tapaan tarkkaa muotoa ja järjestystä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Teemahaastattelussa ei kuitenkaan voi kysyä mitä tahansa, vaan siinä on tarkoituksena löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88). Haastattelun teemat valitsimme luovan ideoinnin, teorian sekä pro gradu -tutkielman tutkimusongelmien perusteella. Hyvän tutkimuksen piirteenä on käyttää useampaa keinoa teemojen muodostamiseen, mutta erityisen tärkeää on tutkimusongelman pitäminen mielessä, sillä se sitoo kokonaisuuksia ja antaa oikeuden esittää erilaisia kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2015, 35.) Teemahaastattelussa varmistimme, että kaikki teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus saattoivat muuttua haastatteluiden välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 64.) Haastattelijoina meillä oli tukena lista käsiteltävistä asioista sekä varmuuden vuoksi apukysymyksiä teemoihin. Teemahaastattelun avoimuus takasi sen, että tutkittava pääsi halutesaan puhumaan vapaamuotoisesti. Toisaalta valmiit teemat takasivat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa puhuttiin edes jonkin verran samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1998, 64.)

Haastattelurungon valmistuttua ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme esihaastattelut. Nämä haastattelut ovat tärkeässä osassa teemahaastatteluisissa. Esihaastatteluiden avulla meidän oli mahdollista testata haastattelurunkoa, kysymysten muotoa ja teemojen järjestystä. Saimme esihaastattelun avulla selville myös haastattelujen arvioidun keston. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72-73.) Esihaastattelun toteuttamisen jälkeen teimme muutamia muutoksia teemahaastattelurunkoon. Jätimme pois joitakin tutkimuksen tarkoituksen kannalta epäolennaisia kysymyksiä ja vaikeita sanamuotoja. Lisäsimme muun muassa oman

teema-alueen oppilaiden liikkumiseen panostamisesta sekä haastatteluiden loppuun mahdollisuuden antaa vinkkejä toimivista toimintatavoista.

Suoritimme aineistonkeruun syksyllä 2017. Parhaita vuodenaikoja haastattelulle ovat syys-lokakuu ja huhti-toukokuu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73). Koulumaailmassa usein kuitenkin toukokuussa on kiireitä, sillä kesäloma on tulossa, joten haastateltavia voi olla vaikea saada silloin. Syksyllä taas, kun koulu on lähentynyt käyntiin, opettajilla voi olla enemmän aikaa osallistua haastatteluun. Otimme kouluihin yhteyttä jo keväällä 2017, jotta ehdimme saada osallistujat tutkimukseemme ennen syksyä. Näin olisi jäänyt vielä aikaa hoitaa lupa-asioita, jos valitsemillamme kaupungeilla olisi ollut sellainen käytäntö, että kunnalta täytyy pyytää lupa tutkimuksen tekemiseen. Lupaa ei kuitenkaan tarvinnut kysyä. Lähetimme teemat haastateltaville etukäteen, jotta he voisivat valmistautua haastatteluun.

Toteutimme opettajien haastattelut ryhmähaastatteluna, jolla tarkoitetaan haastattelua, jossa paikalla on yhtä aikaa useampia haastateltavia (Eskola & Suoranta 1998, 94). Tätä haastattelulajia voidaan pitää keskustelunomaisena (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61) ja ryhmähaastatteluiden etuina voidaankin pitää sitä, että haastateltavat saavat toisiltaan tukea ja tällöin tietoa voidaan saada normaalia enemmän. Myös unohtelu ja väärinymmärtäminen on vähäisempää. (Eskola & Suoranta 1998, 94-95.) Ryhmähaastattelua voidaan pitää erityisen merkittävänä silloin, kun selvitetään, miten henkilöt muodostavat yhteisen mielipiteen ajankohtaiseen kysymykseen. Parihaastattelu ja täsmäryhmähaastattelu ovat esimerkkejä ryhmähaastatteluiden alalajeista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.) Toteutimme toisen opettajahaastattelun kolmen hengen ryhmähaastatteluna ja toisen parihaastatteluna. Molempien haastatteluiden ryhmät olivat suhteellisen homogeenisia eli oletimme, että kaikki ymmärtävät esitetyt kysymykset ja keskustelussa esiin tulevat käsitteet. Tällöin keskusteluilmapiirin luominen oli mahdollista. Tavoitteena oli, että ryhmähaastattelussa tunnelma olisi mahdollisimman avoin ja vapaa ja haastattelijaksi olisi mahdollisimman hiljaa keskustelun alkuun saattamisen jälkeen. (Eskola & Suoranta 1998, 96-97.)

Toteutimme rehtorien haastattelut kummassakin koulussa yksilöhaastatte-
luina. Päädyimme tällaiseen jaotteluun, sillä ryhmähaastattelussa ryhmädyna-
miikka ja valtahierarkia saattavat vaikuttaa siihen, mitä sanotaan ja kuka sanoo
(Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Haastatteleamalla opettajat ja rehtorit erikseen, väl-
timme valtahierarkian vaikutuksen vastauksiin ja saimme kerättyä tietoa osittain
eri aiheista. Haastattelupaikkana molemmissa kouluissa oli rauhallinen tila, toi-
sessa koulussa tyhjä luokkahuone ja toisessa pieni vapaa tila. Teemahaastatte-
luissa haastattelupaikan tulisikin olla rauhallinen ja haastateltaville turvallinen,
jotta on mahdollista saada hyvä kontakti haastateltavaan (Hirsjärvi & Hurme
2001, 74). Haastatteluihin ei tullut keskeytyksiä, vaan saimme toteutettua ne rau-
hassa alusta loppuun.

Haastattelut nauhoitimme ja litteroimme pian haastatteluiden jälkeen.
Haastatteluissa nauhoittamisesta on yleensä enemmän hyötyä kuin haittaa. Nau-
hoittaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden palata tilanteeseen, mikä edesaut-
taa muistamista ja mahdollistaa tulkintojen tarkastamisen. Nauhoituksen uudel-
leen kuuntelu voi tuoda esille uusia sävyjä, joita ei ensimmäisellä kerralla ole
huomannut. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15.) Ryhmähaastatteluissa ongel-
maksi saattaa muotoutua haastattelutilanteiden purkaminen, sillä usea ihminen
voi puhua samaan aikaan ja haastattelijalla ei välttämättä tunnista puhujaa. Ongel-
man pyrimme ratkaisemaan haastatteluiden videoinnilla. Videotalletusten
avulla litterointityömme helpottui. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63; Eskola & Suo-
ranta 1998, 98.) Litterointi tarkoittaa laadullisen aineiston puhtaaksi kirjoitta-
mista sanasanaisesti. Litterointi voidaan tehdä kerätystä aineistosta kokonaan tai
eri tema-alueita valikoiden. Aineiston litterointi on yleisempää kuin päätelmien
tekeminen suoraan nauhoista. (Hirsjärvi 2009b, 222.) Seuraavassa alaluvussa esit-
telemme aineiston analyysia.

5.4 Aineiston analyysi

Analysoimme haastatteluaineistomme laadullisen sisällönanalyysin menetelmän. Laadullinen sisällönanalyysi on laadullisen aineiston analysointiin soveltuva väline, jolla on mahdollisuus analysoida erilaisia tekstejä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117; Krippendorff 2013, 24). Sen avulla on myös mahdollista kuvailla systemaattisesti laadullisen aineiston merkityksiä (Schreier 2012, 1). Sisällönanalyysi on kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin soveltuva perusanalyysimenetelmä. Sitä voidaan pitää lisäksi väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sisällönanalyysiin on laadullisen lähestymistavan lisäksi muitakin eri lähestymistapoja. Kun puhutaan sisällönanalyysistä, voidaan käsitellä tarkoittaa sekä dokumenttien sanalliseen kuvailuun pyrkivää sisällönanalyysiä että sisällön erittelyä, jonka avulla sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Valitsimme tutkimukseemme ensimmäisen vaihtoehdon, eli sanallisen kuvailun, sillä se soveltui tutkimuksemme laadullisen haastatteluaineiston analysointiin parhaiten.

Krippendorffin (2013, 24) mukaan sisällönanalyysin avulla on mahdollisuus tehdä luotettavia, toistettavissa olevia päätelmiä aineistosta ja sen kontekstista sekä tuottaa uusia oivalluksia, tietoa käytännön toiminnasta ja ymmärrystä ilmiöstä. Se on systemaattinen ja joustava menetelmä uuden tiedon tuottamiseen (Schreier 2012, 5). Tavoitteenamme oli saada luotua kattava, mutta kuitenkin tiivis kuvaus tutkimastamme ilmiöstä, ja sisällönanalyysi soveltui hyvin tähän tarkoitukseen. Sisällönanalyysin avulla saadaankin tulokseksi ilmiötä kuvaavia käsitteitä tai kategorioita. (Elo & Kyngäs 2008, 108.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 121) jakavat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin, mutta toteavat, että kansainvälisessä perinteessä puhutaan deduktiivisesta ja induktiivisesta sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 121). Nämä eri sisällönanalyysin muodot eroavat toisistaan aineiston liittämisen teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä nämä käsitteet tulevat aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa

ja teorialähtöisessä analyysissä ne tulevat aikaisemman tiedon perusteella. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa teorialähtöisestä kuitenkin siinä, että teoriaohjaavassa aineistoa lähestytään sen omilla ehdoilla ja yhdistetään teoriaan myöhemmin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä taas asioita poimitaan aineistosta jonkin aiemman teorian mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127, 133.) Valitsimme analyysitavaksi teorialähtöisen sisällönanalyysin, sillä meillä oli tiedossa aiheeseen liittyvää teoriaa, jonka pohjalta muodostimme tutkimuskysymyksiä ja jonka pohjalta poimimme aineistosta ilmauksia.

Valmistelimme tutkimusaineiston analysointia varten purkamalla ennalta äänitetyt nauhoitukset teksteiksi (Patton 2002, 441; Hirsjärvi & Hurme 2001, 138). Kirjoitimme myös muistiinpanot puhtaiksi. Aineiston litterointi itse ja muistiinpanojen puhtaaksikirjoitus tarjoavat siirtymän aineistonkeruun ja analyysin välille, sekä antavat mahdollisuuden syventyä aineistoon (Patton 2002, 441.) Ja oimme haastattelut puoliksi niin, että molemmat saivat yhtä paljon litteroitavaa. Tällä tavoin nopeutimme työskentelyämme. Ennen analysoinnin aloittamista on tärkeä lukea teksti ainakin kertaalleen läpi (Braun & Clarke 2006, 87.) ja näin tekemällä varmistimme, että aineisto oli meille tuttua. Tällä tavalla pystyimme luomaan kokonaiskuvan aineistostamme. Ennen analysoinnin aloittamista määrittelimme tutkimuskysymykset, joihin lähdimme etsimään vastausta sisällönanalyysin avulla (Cohen, Manion & Morrison 2013, 564). Juuri keskittyminen valittuihin näkökulmiin aineistoa analysoitaessa erottaa sisällönanalyysin monista muista laadullisista analyysitavoista (Schreier 2012, 4).

Gradumme teemoiksi määrittyivät kouluhyvinvointi, liikunnan näkyminen koulun toimintakulttuurissa ja oppilaiden motivoiminen liikkumaan. Nämä teemat muodostuivat tutkimuskysymyksiemme perusteella. Sisällönanalyysi menetelmänä vaatiikin keskittymisen tiettyihin tutkimuskysymysten osoittamiin näkökulmiin (Schreier 2012, 8). Jokaisesta teemasta olimme jo kirjoittaneet teoriaa, sillä teorialähtöisessä analyysissä kategoriat, joihin aineisto suhteutetaan, hahmotellaan teoreettisessa osassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110-111). Tutkimuskysymyksemme 1. "Millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita kahdella tutki-

mukseemme osallistuneella yläkoululla on käytössään?” analysoimme teorialähtöisesti ja käytimme teoriana Konun (2002) kouluhyvinvointimallia. Toisessa tutkimuskysymyksessämme “Millaisia keinoja kahden tutkimukseen osallistuneen yläkoulun toimintakulttuurissa on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta?” sen sijaan käytimme pohjalla koulun toimintakulttuurin ja koulun liikunnan käsitteitä ja niiden ominaisuuksia. Kolmas tutkimuskysymyksemme “Millaisia keinoja kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla on saada oppilaat motivoitua liikkumaan?” muotoutui teemaksi, joka sisälsi asiaa oppilaiden motivoimisesta liikkumaan ja tämän teeman taustateoriana käytimme itsemääräämisteoriana ja tavoiteorientaatioteoriaa.

Käytetyt teoriat ohjaavat myöhemmässä vaiheessa havaintojen käsittelyä. Teorialähtöisen sisällönanalyysin yksi tärkeimmistä vahvuuksista on se, että olemassa olevaa teoriaa voidaan tukea ja laajentaa. (Hsieh & Shannon 2005, 1283.) Analysoimme jokaisen tutkimuskysymyksen teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, sillä huomasimme jo aineistoon tutustumisvaiheessa selvän yhteyden teorian kanssa. Teimme kaikista kolmesta teemastamme analyysitaulukot, joiden avulla selvensimme, millaisia asioita teemoihin sisältyy. Esimerkiksi selvittäessämme oppilaiden motivoimista liikkumaan pohdimme ilmiön ulottuvuuksia, ja teorian mukaan oppilaan autonomian tukeminen oli yksi ilmiön ulottuvuuksista, kuten taulukosta 1 on havaittavissa. Myös ilmiön ominaisuudet nousivat teorian pohjalta. Alla oleva taulukko 2 on esimerkki analyysitaulukostamme. Se pitää sisällään asioita oppilaiden motivoimisesta liikkumaan.

TAULUKKO 2: Analyysitaulukko oppilaiden motivoimisesta liikkumaan

Ilmiön ulottuvuudet	Ilmiön ominaisuudet
Oppilaan autonomian tukeminen	Valinnan mahdollisuudet Oppilaiden tarpeiden huomioiminen Osallistuminen sääntöjen ja sisältöjä koskevan päätöksen tekoon

Oppilaan pätevyiden kokemukset	Optimaaliset haasteet Monipuolisuus Positiivinen palaute Palkinnot ja kilpailut
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Tunne kuulumisesta muiden joukkoon Itsensä tunteminen tärkeäksi Välitetyksi tuleminen Turvallinen yhteys muiden kanssa
Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen liikuntatunneille	Kannustaminen yrittämiseen ja uuden oppimisen Yhdessä tekemisen ja autonomian korostuminen

Analyysitaulukkoa hyödyntämällä muodostimme teorialähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti analyysirungon, jonka kategoriat määräytyivät aiemman teorian perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Teimme jokaisesta teemasta oman analyysirungon, jonka yläkäsitteet olivat analyysitaulukosta löytyviä ilmiön ulottuvuuksia ja alakäsitteet ilmiön ominaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128). Koska tutkimuksemme on tapaustutkimus, teimme molemmista tutkimuskohteistamme erilliset analyysirungot analysointia varten ja analysoimme eri kouluilta saadut haastatteluaineistot omiin taulukoihin. Ylä- ja alakäsitteet olivat lähimpin tutkimuksemme teoriasta ja valmiita taulukoita oli yhteensä kuusi.

Tämän jälkeen muodostimme analyysin yksiköt. Analyysin yksikkö voi olla joko sana, lause, kappale, ihminen tai teema. (Cohen ym. 2013, 565.) Käytimme analyysin yksikkönä joko lausetta, lauseen osaa tai lausekokonaisuutta, joka kuvasi jotakin kolmesta tutkimuksemme teemasta. Yksikön määrittelemisen jälkeen aloitimme koodaamisen, jossa aineisto koodattiin analyysirungon kategorioiden mukaisesti (Elo & Kyngäs 2008, 111). Nämä kategoriat näyttivät yhteyksiä analyysin yksikköjen välillä (Cohen ym. 2013, 566).

Koodi voi olla joko nimi tai merkki, joka annetaan tietoa sisältävälle tekstin osalle (Cohen ym. 2013, 559). Jaoin koodattavan aineiston jälleen puoliksi, jotta me molemmat saimme oman osuutemme koodattavaksi. Aloimme käymään aineistoa läpi teema kerrallaan siten, että ensin etsimme aineistosta sopivia

sisältöjä kouluhyvinvointia käsittelevän taulukon eri kategorioihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131; Cohen ym. 2013, 566). Etsimme systemaattisesti aineistosta analyysirungon mukaisia ilmiöitä, jotka liittyivät kouluhyvinvoinnin alaluokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 128). Luokittelurungon toimivuus testataan ensin pienen osaan aineistoa (Schreier 2012, 146) ja tämän takia jo alkuvaiheessa arvioimme yhdessä, miten hyvin tekemämme runko toimi. Kaikki kolme taulukkoa näyttivät toimivan hyvin, joten pääsimme analysoimaan koko aineiston. Analyysivaiheessa luimme litteroituja tekstejä sekä analyysirunkoa useaan kertaan läpi. Esimerkki täytetystä analyysirungosta on nähtävissä taulukossa 3.

TAULUKKO 3: Analyysirunko oppilaiden motivoimisesta liikkumaan tutkimuskoulussa 2

Yläkäsite	Ilmaus tekstissä	Pelkistetty käsite	Alakäsite
Oppilaan autonomian tukeminen	<i>Sitte meillä on tietyst näit teemapäiviä. Meil on - - talvitoimintapäivä, joka on ollu aina niinku liikunnan puitteissa, et meil on siel ollu erilaisii mahdollisuuksii oppilaiden itse valita, et mitä itse haluavat mennä tekemään. (R2)</i>	Oppilaalla mahdollisuus itse valita vaihtoehtoista	Valinnan mahdollisuudet
	<i>Mä teen joka syksy semmosen alkukyselyn, missä mä kysyn toiveita. Et sinnekkii on mahdollisuus sit laittaa ja ei niitä nyt aina voi toteuttaa mut - - koitan kattoo myös usein semmosten, mistä mä tiedän että tää on vähän ehkä haastavampi saada innostumaan, ni jos sieltä löytyy edes joku, niin sit koittais toteuttaa niitä toiveita. (O5)</i>	Alkukysely, johon saa laittaa toiveita	Osallistumisen sääntöjä ja sisältöjä koskevan päätöksen tekoon
Oppilaan pätevyyden kokemukset	<i>Viime vuodesta vähä vähentynyt et on saanu kaikkia mukaa ja siinä täytyy tosi kovasti opettajan eriyttää, mieltä erilaisia vaihtoehtoja toiminnalle. (O5)</i>	Eriyttäminen, eri vaihtoehdot toiminnalle.	Optimaaliset haasteet
	<i>Että siellä on usein se iso haarukka et on niitä todella taitavia ja sitten on niitä heikompia niin sit rakentaa ne harjoitteet niin, että että ois vähä jokaiselle jotaki koska myös ihan kokeuksesta itse muistan että se vie myös niiltä jotka haluis tehdä vähän kovempaa niin kovasti motivaatio jos mennään aina sitte ihan perinpohjaisesti. Käydään jokainen asia läpi ja ei pysty eteneen ollenkaa. (O5)</i>	Harjoitteiden rakentaminen niin, että jokaiselle olisi jotakin	

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	<i>Ja sit siel on jotenki semmonen ihan vakio ysi-luokkalaisten poikien porukka, jotka pelaa jalkapalloo aina, ja se on jotenki se niitten juttu. Ja se on aina se sama kööri, joka sinne tulee must se on aika kiva. (O4)</i>	Vakio porukka pelaamassa jalkapalloa	Tunne kuulumisesta muiden joukkoon
	<i>Nyt myös selkeesti on ollu vaikutusta sillä, et se ryhmä on vähän muuttunu. Että se oli aika suuri ja siel oli aikamoinen meininki välillä, et se oli vähän siellä ryhmässäki selkeesti se toiminta rauhottunu niin ehkä kokee sit helpommaks. (O5)</i>	Ryhmän toiminnan rauhoittuminen	Turvallinen yhteys muiden kanssa
	<i>Usein tyttöillä saattaa olla se ettei halua muiden edessä tehdä ja muuta niin ehkä on vähän se ryhmänki henki parantunu ja näin. (O5)</i>	Parantunut ryhmähenki	
Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmas-ton luominen liikuntatun-nille	<i>Jos mun tunneilla sinne tulee ja tekee jotain ja on hyvä asenne niin - - sillä saa jo hyvään arvosanan. Eli se on aika pienestä kiinni. Ja mä oon koko ajan sitä kynnystä vaan että et mun arvioinnissa tärkeintä on se asenne (O5)</i>	Hyvällä asenteella ja tekemisellä saa hyvän arvosanan	Kannustamisen yrittämiseen
	<i>Ja pari tyttöä mä tossa opetin pyöräilee just ku noil mennään noita välejä - - (O5)</i>	Parin tytön opettaminen pyöräilemään	Kannustamisen uuden oppimiseen

Tämän jälkeen tarkastimme luokittelun järjestelmällisyyden ja yhdenmukaisuuden sekä pelkistimme tekstin ilmaukset yksinkertaisemmiksi. Analysointia tehdessämme ja vielä tuloksia kirjoittaessamme palasimme aineistoon uudelleen ja tarkastimme, olivatko muodostamamme kategoriat ja tekemämme tulkinnat järkeviä (Patton 2002, 570). Tarkistimme myös, löytyikö litteroidusta aineistosta tyhjäksi jääneisiin luokkiin sisältöä. Lisäsimme joihinkin luokkiin näitä luokkia kuvaavia lainauksia ja muodostimme motivaatiota käsittelevään taulukkoon teorian pohjalta uudet luokat "monipuolisuus", "kilpailut ja palkinnot" sekä "oppilaiden tarpeiden huomioiminen". Aineistossa oli näitä luokkia kuvaavia teksti-katkelmia, eivätkä ne soveltuneet muihin luokkiin.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkijoina meillä on kolme perusvelvollisuutta: velvollisuus luotettavan tiedon tuottamiseen, velvollisuus tieteellisen julkisuuden ylläpitämiseen ja velvollisuus tutkittaviemme oikeuksien kunnioittamiseen (Mäkelä 2005). Meidän tuli kiinnittää erityisesti huomiota eettisiin kysymyksiin, sillä tutkimusta tehdessä toisen kohtelu väärin saa erilaisen merkityksen kuin arkielämässä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Noudatimme tutkimuksessamme ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, emmekä aiheuttaneet vahinkoa tutkittaville (Kuula 2011, 24; Eskola & Suoranta 1998, 56), sillä ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa ihmisoikeudet ovat eettinen perusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Jo tutkimusaiheen valintaa täytyi miettiä eettisyyden kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153). Tutkimusaiheemme ei ollut liian henkilökohtainen, emmekä kysyneet haastateltavilta arkaluontoisista asioista. Teimme tutkimussuunnitelmamme huolella, sillä sen on oltava laadukas. Myös tutkimusasetelman tulee olla sopiva ja tutkimus tulee raportoida hyvin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.)

Toimimme tutkimusta tehdessämme rehellisesti ja huolellisesti sekä noudatimme tiedeyhteisön hyväksymiä toimintatapoja. Hankimme tietoa tutkimukseemme eettisesti ja käytimme eettisesti kestäviä tutkimus- ja arviointimenetelmiä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Emme syyllistyneet tutkimuseettisiin väärinkäytöksiin, esimerkiksi plagiointiin tai väärentämiseen (Kuula 2011, 29), vaan merkitsimme käyttämämme lähteet huolellisesti. Näin kunnioitimme muiden tutkijoiden työtä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Annoimme haastateltaville hyvissä ajoin riittävästi informaatiota tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta lähettämällä tutkimuksen tiedot ja haastattelun teemat sähköpostilla. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. (Kuula 2011, 61; Eskola & Suoranta 1998, 56.) Osallistujilla oli myös oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa missä vaiheessa tahansa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156; Kuula 2011, 107). Koska haastattelimme aikuisia, meidän ei tarvinnut pyytää vanhemmilta tutkimuslupia, niin kuin pitäisi toimia lapsia tutkittaessa. Kysyimme kuitenkin ensin koulujen rehtoreilta siitä, onko heidän koulunsa halukas lähtemään

tutkimukseen mukaan. Tämän jälkeen kysyimme haastatteluluvan haastateltavilta. Teimme haastateltaville tutkimuksesta kirjallisen selostuksen, josta oli myös nähtävissä tutkijoiden yhteystiedot (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 18). Tämä selostus on nähtävissä liitteessä 3. Tutkittaville tulee antaa kirjallista tietoa tutkimuksesta, kun aineisto tallennetaan sellaisenaan ja kerätään suoraan tutkittavilta, kuten haastatteluilla tai ryhmähaastatteluilla (Kuula 2011, 119).

Käsittelimme ja säilytimme tutkimuksesta saamiamme tietoja luottamuksellisesti ja huolehdimme haastateltavien anonymiteetista (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Käytimme tutkimuksesta saamiamme tietoja ainoastaan haastateltaville ilmoitettuun tarkoitukseen, emmekä luovuttaneet niitä ulkopuolisille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156; Kuula 2011, 89; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Aineistot poistimme pysyvästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen, emmekä säästäneet niitä jatkokäsittelyn varalle. Emme maininneet haastatteluun osallistuneiden opettajien ja rehtoreiden nimiä tutkimusraportissamme, emmekä myöskään koulujen nimiä, sillä niistä saisi rehtoreiden nimet helposti selville. Yksityishenkilöitä tutkittaessa henkilöllisyyden suojaaminen on erityisen tärkeää, mutta tämä voi koskea myös sellaisia tapauksia, joissa ihmisiä haastatellaan ammattinsa edustajina (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Nimiä ei suositella käyttämään, vaikka siihen olisikin lupa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Poistimme nimet myös aineistolainauksista ja korvasimme ne ammattinimillä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksiin saamamme tulokset. Alaluvut on muodostettu tutkimuskysymystemme mukaan. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme asioita, jotka edistävät kouluhyvinvointia kahdessa tutkimukseemme osallistuneessa yläkoulussa. Erittelemme kouluhyvinvointia edistävät asiat yleisesti ja kuvailemme lisäksi liikunnan roolia kouluhyvinvoinnin osana näissä kouluissa. Toisessa alaluvussa esittelemme yläkoulujen toimintakulttuureissa olevia keinoja oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen. Tarkastelemme toimintakulttuureissa olevia keinoja yleisesti sekä erikseen vähän liikkuville oppilaille. Tämän jälkeen jäsentelemme keinoja, joilla yläkoulut motivoivat oppilaita liikkumaan. Tapaustutkimuksemme tapauksena oli kaksi yläkoulua, joissa tuetaan oppilaiden liikkumista. Näiden tulokset erittelemme seuraavissa alaluvuissa teemojen mukaan. Aineistolainauksissa koulun rehtoreita kuvaamme kirjaimella R, kun taas opettajia kirjaimella O.

6.1 Yläkoulujen kouluhyvinvointia edistävät asiat

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli, millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita kouluilla oli käytössään. Selvitimme tätä temahaastattelun avulla pyytäen opettajia ja rehtoreita kuvailemaan, millä tavalla heidän koulussaan panostettiin oppilaiden hyvinvointiin. Tapaustutkimuksemme molemmat koulut panostivat oppilaiden hyvinvointiin monella tavalla. Esimerkiksi koulussa 1 rehtori kuvailee lasten hyvinvoinnista välittämistä näin:

Mulla juoksee palkka iha samalla lailla, nyt mää puhun sinusta, et mikä sun terveys ja tulevaisuus on. - - Kyllä me halutaan, että lapsilla menee hyvin. (R1)¹

Saimme tuloksia neljästä hyvinvointiin liittyvästä osa-alueesta: sosiaaliset suhteet ja muut sosiaaliset seikat, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen ja muut psyykkiset seikat, koulun olosuhteet ja fyysiset seikat sekä terveys. Nämä osa-alueet kuuluvat Konun (2002) kouluhyvinvointimalliin. Sosiaaliset suhteet ja

¹ Aineistolainauksissa merkintä - - tarkoittaa sitä, että litteroitua aineistoa on jätetty merkin kohdalta pois. Olemme poistaneet esimerkiksi toistuvia sanoja ja keskeneräisiä sanoja aineistolainauksen selkeyttämiseksi. Tällöin emme ole käyttäneet merkintää.

muut sosiaaliset seikat sisälsivät koulun ilmapiirin, opiskeluilmapiirin ja sosiaaliset suhteet, opettaja-oppilassuhteet, sosiaalisen opiskeluympäristön, ryhmädynamiikan, koulun ja kodin yhteistyön, johtamistavan, koulun suhteet ympärillä oleviin yhteisöihin, opettajien yhteisyyden sekä opettajien sitoutuneisuuden oppilaisiinsa ja heidän hyvinvointiinsa.

Toinen molemmista kouluista löytyvä hyvinvoinnin osa-alue oli mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sekä muut psyykkiset seikat. Se piti sisällään mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen, osallistumisen koulunkäyntiin liittyvään päätöksentekoon sekä tietojen ja taitojen kehittämisen omassa kiinnostuksen kohteessa omalla vauhdilla, kannustavan ja ohjaavan yksilöllisen opetuksen sekä siitä seuraavat positiiviset oppimiskokemukset. Myös mahdollisuudet harrastuksiin sekä työstä saatu arvostus kuuluivat tähän osa-alueeseen. Kolmas kouluhyvinvoinnin osa-alue, koulun olosuhteet ja fyysiset seikat, piti sisällään molemmissa kouluissa koulun fyysisen ympäristön, koulurakennuksen ja sen viihtyvyyden, työskentely-ympäristön, työskentelyn jaksotuksen, palvelut sekä rangaistukset. Viimeinen kummastakin koulusta löytyvä osa-alue oli terveys, joka kouluhyvinvointimallin (Konu 2002) mukaan pitää sisällään tautien ja sairauksien poissaolon. Ensin esittelemme kouluhyvinvointia edistäviä asioita yleisesti ja sen jälkeen keskitymme liikunnan rooliin kouluhyvinvoinnin osana.

6.1.1 Kouluhyvinvointia edistävät asiat yleisesti

Esittelemme seuraavaksi tarkemmin tutkimuskouluista esiin nousseita kouluhyvinvoinnin osa-alueita ja erittelemme ensin koulun sosiaalisia suhteita. Koulun 1 ilmapiiriä kuvailtiin hyväksi, opettajat pitivät työstään ja heidän oli mukava tulla töihin. 7.-luokkalaisille järjestettiin ryhmäyttämistä, jossa myös nuorisotoimi oli mukana. Ryhmäytymiseen panostettiin ja sitä järjestettiin myös 9.-luokkalaisille ryhmäjakojen uudistuksessa. Opettaja-oppilassuhde oli hyvä ja oppilaiden kanssa tunnettiin yhteistyön sujuvan. Konun (2002, 45) kouluhyvinvointimallin mukaan opettaja-oppilassuhde on yksi tärkeä osa oppilaiden hyvinvointia kou-

lussa. Tukioppilaat ja oppilaskunta pyrkivät toiminnallaan edesauttamaan jokaisen oppilaan viihtymistä koulussa ja sitä kautta edistämään sosiaalista opiskeluympäristöä.

Sittehän tietenkin toimii ne tukioppilaat ja oppilaskunta, et nehä sit kanssa järjestää paljon kaikkii juttuja. Että tukioppilaat nyt ennen kaikkea - - mieltivät sitä toimintaansa niin, että kaikilla oppilailla olisi hyvä olla täällä koulussa ja ovat niitten heikompien tukena tai niitten jotka jää yksinään tai ovat arkoja. - - (O1)

Koulussa järjestettiin myös kummiluokkatoimintaa ala- ja yläkoulun kesken sekä yksinäisyyden ehkäisyä oppilaskunnan ja tukioppilaiden toimesta. Koulun ilma-
piiriin vaikutti myös opettajien yhteisyys. Se näkyi vastuun jakamisessa opettajien kesken, opettajien yhteisöllisyytenä, positiivisena yhdessä tekemisenä sekä tiedon jakamisessa ja tavoitteiden hoitamisessa yhdessä. Opettajilla oli myös työparitoimintaa koulunkäynninohjaajan kanssa. Opettajat olivat sitoutuneita oppilaisiinsa ja heidän hyvinvointiinsa. He pyrkivät huomaamaan niin hiljaisen kuin vilkkaan oppilaan sekä ottamaan murrosiän huomioon.

Et varsinkä tässä murrosiässä, ni on se vaikea se murrosikäkin. Ja joskus vähä hämää, että ne on aika isokokosia nää yläluokkalaiset, mutta käytännössä lapsiahan ne sitten vielä on. Että kyllä ne haluaa sit sitä aikuisen turvaa. (R1)

Kuten koululla 1, myös koululla 2 koulun ilma-
piiri nähtiin positiivisena, mikä kävi ilmi myös oppilaiden vastauksista vuosittaisissa hyvinvointiprofiileissa. Opettajien kesken ilma-
piiri oli todella hyvä, opettajat viihtyivät toistensa seurassa ja viettivät vapaa-aikaa yhdessä. Myös tässä koulussa opettajat sitoutuivat oppilaisiinsa ja heidän hyvinvointiinsa. Koulussa panostettiin kiusaamiseen puuttumiseen. Siellä oli Mukava-ryhmä, jolle ohjattiin suurimmat kiusaamiseen liittyvät asiat. Koulussa oli myös yhteisöllinen hyvinvointiryhmä, joka pohti yleisiä hyvinvointiasioita ja koulun viihtyvyyden parantamista. Opettaja-oppilasuhdetta pidettiin yllä luokanvalvojen opinto-ohjauksen tunneilla, joilla oli vapaa sisältö ja joilla oman ryhmän tarpeet oli mahdollista ottaa huomioon. Opettajat uskalsivat luottaa oppilaisiinsa ja he tulivat hyvin toimeen keskenään:

Ja sillee et opettajil ja oppilailla on aika hyvät välit - - on semmosta rentoo kanssakäymistä. Et välituntisinki pystyy juttelemaa oppilaitten kans ja oppilaat juttelee. Sellasetki, joiden kans ehkä oppitunnil voi olla hankalampaa, et se matikan opiskelu ei niin kivaa, nii välituntisin se juttelu sujuu ihan toisel taval, ku ei tarvii siitä matematiikast nii puhuu - - Et

musta tuntuu, et opettajat aika paljo pysähtyy juttelemaan oppilaiden kans ja oppilaat pysähtyy opettajien kans. (R2)

Sosiaalista opiskeluympäristöä vahvistettiin kummitoiminnalla, jossa seitsemäsluokkalaisilla oli kummitukioppilaat ylemmiltä luokilta. Myös koulussa 2 panostettiin oppilasryhmien ryhmäytymiseen järjestämällä ryhmäytymisiltapäivä ja projektiviikko oman luokka-asteen kanssa, jolla seurakunta ja nuorisotoimi olivat ohjaamassa erilaisia harjoituksia.

Tutkimuskoulun 1 ja kodin yhteistyö näkyi vanhempien mukana olossa koulun juhlissa ja asioista sopimisessa vanhempainilloissa. Vanhempien kanssa pyrittiin luomaan molemminpuolinen yhteisymmärrys rauhallisella keskustelulla ja kuuntelemisella yläkoululaisen toiminnasta ja ristiriitatilanteista. Koulun johtamistavassa näkyi arvostus opettajan työtä kohtaan:

- - Tää opettajan ammatti on kumminkin niin arvostettu ja hakijoita on paljon. Et ihmiset sit kumminkin pitää sitä ihan arvokkaana työnä. Ja sitähän se onki. - - Et sana opettaja nii mää oon alakanu arvostaa sitä enemmän ja enemmän. (R1)

Molemmilla tutkimuskouluilla tuettiin oppilaiden psyykkistä hyvinvointia tarjoamalla mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen sekä osallistumiseen koulunkäyntiin liittyvään päätöksentekoon. Koululla 2 oppilailla oli mahdollisuus kehittää tietojaan ja taitojaan omalla vauhdillaan, mikä näkyi muun muassa itsenäisenä etenemisenä matematiikan tunneilla. Oppilaat pääsivät toteuttamaan itseään myös bändivälitunnilla ja saivat tilaa rauhoittumiseen hiljaisella välitunnilla. Koululla 1 tukioppilaina tai oppilaskunnan jäseninä oppilaat pääsivät järjestämään toimintaa ja olemaan heikompien tukena. Koululla oli oppilaista koostuvia toimikuntia: taide-, kioski-, kansainvälisyys- ja liikuntatoimikunta. Kaikki harrastajat saivat tulla mukaan näihin. Urheiluseurojen ja nuorisotoimen kanssa yhteistyössä oli pyritty siihen, että jokainen oppilas saisi jonkin harrastuksen. Oppilaita oli osallistettu päätöksentekoon koulussa ottamalla heidät mukaan liikuntapaikkasuunnitelman tekemiseen, sillä oppilaiden osallisuus nähtiin tärkeänä. Oppilaat saivat olla mukana suunnittelutyössä ja järjestää tapahtumia, kuten teemapäiviä.

Nii et kyllä se oppilaitten osallistaminen on varmasti aika tärkeä juttu. Ja just aatella vaikka tuossa liikuntatoimikunnassa - - nii siellähän nimenomaa tehhää sitä oppilaitten osallistamista. Ja vois kuvitella, et ku tullee oppilailta oppilaille, nii oppilaat vois innostua silloin ehkä herkemmin kuin se et siellä ois joku opettaja sitä vetämässä. - - (O2)

Yksi kouluhyvinvoinnin osa-alueista oli koulun olosuhteet. Koulun 1 opettajat pitivät ryhmäkokoja liian isoina ja näkivät tarvetta pienemmille ryhmille. Kouluhyvinvoinnin näkökulmasta koulu tarjosi erilaisia palveluja, kuten monipuolisen ja hyvän, paikan päällä tehdyn kouluruoan. Oppilashuollosta vastasivat kuraattori, kaksi terveydenhoitajaa, psykologi sekä oppilashuoltoryhmä, joka tuki oppilaiden hyvinvointia tekemänsä suunnitelman mukaan. Rangaistuksena koululla oli käytössä muun muassa puhuttelu. Kuten koulussa 1, myös koulussa 2 oli melko hyvät tukitoimet, sillä psykologi oli pääsääntöisesti tavattavissa. Tämän lisäksi koulukuraattori ja terveydenhoitaja olivat tukemassa oppilaiden kouluhyvinvointia. Koululla oli käytössään myös erilaisia tukiryhmiä, kuten itseohjaavuuteen ja aggressiohallintaan liittyvä art-ryhmä.

- - Oppilaiden hyvinvointiin erillaisii tukiryhmii on esimerkiksi art-ryhmä. Se ei perustu ihan vapaaehtosuuteen, vaan siihä yritetään houkutella tiettyjä oppilaita. Se liittyy tälaseen vähän niinku itseohjaavuuteen aggressiohallinta. Mut se ei tarkota sitä, et ne oppilaat ois väkivaltasii jotka siel on vaa jotka kauheen räiskyvästi tuo julki aina ajatuksiaan ja muita et ehkä siihen. Et millä tavalla vois sitä sen asiansa sanoo ehkä hillitymmiin ja et sellanen meillä on ollu useita vuosia myös. (R2)

Koulun 1 fyysisestä ympäristöstä löytyi monenlaisia liikuntavälineitä, joista kerromme lisää seuraavassa tulossiossa. Koulurakennus oli remontoitu ja se oli hyvässä kunnossa, mutta pihassa nähtiin olevan ongelmaa. Toiveena opettajilla oli saada pihalle liikuntaa lisääviä telineistöjä, kiikkuja, koripallotelineitä ja kaukalo. Kuten koulussa 1, koulun 2 piha nähtiin karuna, mutta koulun pihalle oli rakentumassa lähiliikuntapaikka, johon oli tulossa asfaltoitu alue, parkourrata ja kiipeilytelineitä. Työskentely oli jaksotettu siten, että joka päivä oli yksi puolen tunnin pitkä välitunti. Ruokailu oli kahdessa vuorossa ja käytössä oli sekä 45 minuutin että 90 minuutin oppitunteja. Koululla ei ollut pakollisia ulkovälitunteja. Koulussa 1 oli pohdittu pitkien välituntien käyttöönottoa, mutta ongelmallisen pihan vuoksi yläkoululla oli vielä käytössään 15 minuutin välitunti.

- - Yläluokkien puolella meil sitä mietittiin, ku alaluokat meni siihen puolen tunnin välituntiin, että pitäskö meidän yläluokille. Mutta sit siinä tuli vastaan semmonen, että ennen sitä meillä pitäs olla kunnan välituntipiha. Et sielä ois ihan oikeesti sitte välineitä, mitä ne

tekis sen puoli tuntia. Että jos ne seisoo tossa keskellä asfalttia puoli tuntia, ni ei se oo oikeen järkevää.- - (R1)

Koulun 2 fyysisessä ympäristössä oppilaiden hyvinvointia paransivat oppilaskaapit, joihin oppilaat pystyivät jättää tavaroitaan. Sohvat ja erillinen ruokala lisäsivät viihtyvyyttä. Työskentely-ympäristönä luokkien lisäksi oli liikuntasali omalla koululla sisäliikuntaa varten sekä väestönsuoja, jota käytettiin ryhmätyö- ja rentoutustilana. Myös lähimetsää hyödynnettiin esimerkiksi biologian oppitunneilla. Alla olevasta esimerkistä käy ilmi, että koululla oli käytössään vapaaehtoinen opettajan valvoma hiljainen välitunti, jossa oppilaiden oli mahdollista rauhoittua, tehdä tehtäviä tai pelata korttia hiljaisesti.

Lisäksi meillä on myös tähän ihan psyykkiseen hyvinvointiinkin liitettävä tällainen hiljainen välitunti käytössä. - - Aikamoinen melu ja häly on täällä käytävillä, niin sit on mahdollisuus myös semmoseen, et jos haluaa vaan olla hiljaa. (O5)

6.1.2 Liikunnan rooli kouluhyvinvoinnin osana

Tavoitteenamme oli selvittää yleisten kouluhyvinvointiin liittyvien asioiden lisäksi liikunnan roolia kouluhyvinvoinnin osana kahdessa tutkimuskoulusamme. Pyrimme selvittämään tätä teemahaastattelun avulla pyytäen rehtoreita ja opettajia kertomaan, miten heidän koulussaan panostetaan oppilaiden hyvinvointiin sekä liikkumiseen. Kummassakin tutkimuskoulussa liikunnalla oli selkeä rooli osana kouluhyvinvointia. Koulun henkilökunta pyrki keksimään keinoja oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseen muun muassa yrittäen saada oppilaita lähtemään liikkeelle pois teknologian ääreltä:

Et oikeestaan täs on puhuttu aika vakavastikki siitä, että kaikki tempu, että me saadaan ne lapset illalla ulos sieltä kotoa sillai positiivisesti, että ne menis tekemään jotaki, että ne ei oo siellä kotona tietokoneella tai kännykällä. Nii se on kaikki plussaa, että yleensä et jos ne jotaki tekee - - jotakin porukalla, ni sit se estää sitä syrjäytymistäkin - - Mutta tosiaan ei meillä varmasti oo mitää semmosta ihmeellistä kuuen pisteen vastausta, millä niinkun se perus ongelma ratkaistaan, että osa ei liiku ja osa tavallaan syrjäytyy. Ja se on niinkun aika iso kysymys, että mikä siinä ois se. Ei varmasti yhtä keinoa oo, vaan siin on kymmeniä temppuja. (R1)

Koulujen fyysisestä ympäristöstä löytyi liikuntaan liittyviä tekijöitä, kuten erilaisia liikuntavälineitä. Myös työskentely-ympäristöä, oppitunteja ja välitunteja oli pyritty saamaan liikunnallisemmiksi. Liikunnan merkitys näkyi myös toiveissa

saada lähiliikuntapaikat koulujen pihoille. Koulun 1 lähiympäristöstä löytyi monia liikuntamahdollisuuksia. Koulun vieressä oli urheilu- ja pesäpallokentät sekä tenniskentät. Pururata löytyi myös melko läheltä. Liikunta- ja uimahalli sijaitsivat muutaman kilometrin päässä. Koululla oli myös mahdollisuudet jäähallin hyödyntämiseen ja hiihtämiseen. Matkat koulun lähiympäristöön onnistuivat polkupyörillä.

- - Polkupyöriähän meillä on koululla kans, et jos joku ryhmä lähtee käymään koulupäivän aikana esimerkiksi liikunnassa tai biologiassa jossakin metsässä, ni se ei siihenkään kaadu. Että jos joku on kyyditettävä oppilas, ni meil on koululla pyörä. (R1)

Sen sijaan koululla 2 liikuntapaikat olivat melko kaukana, mutta liikkumispaikkoja oli tarjolla monipuolisesti kulkumatkan etäisyydellä. Lähistöllä oli kenttä pesäpallon pelaamista ja luistelua varten, yleisurheilukenttä, tekonurmi, uimahalli, frisbeegolfrata, skeittipuisto sekä mahdollisuudet maastajuoksuun järvellä. Myös tällä koululla oli polkupyöriä käytössään, ja oppilaita kannustettiin aktiivisuuteen välimatkoilla.

Koululla 1 oli monipuoliset suhteet ympärillä oleviin yhteisöihin. Tämä näkyi muun muassa ystävänpäiväpeleissä poliisien ja palokunnan kanssa, yläkouluista vapaa-ajanviettopojen yhteissuunnittelussa vanhempainyhdistyksen kanssa sekä nuorisotoimen mukana olossa vanhempainilloissa. Yhteistyö näkyi myös seuraavan esimerkin tavoin:

Ja seurakunnan porukka käy täällä niinkun aika tiheään kans ja yrittää houkutella heidän porukkaansa tätä nuorisoa. Että samojen lasten ympärillä me tässä pyöritään. Sitte meil on ollu muutamana vuonna semmonen, et tää sosiaalipuolen ja poliisin kans on pietty aina säännöllisiä palaveriteita, että on vähän niinku vaihdettu kuulumisia näin yleisellä tasolla. - (R1)

Koulun 1 opettajille annettiin koulutusta toiminnallisista opetusmenetelmistä ja koulussa oli muutenkin tehty töitä liikunnallistamisen eteen. Kummassakin koulussa oli monenlaisia mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen liikunnan avulla, esimerkiksi mahdollisuus pyrkiä urheiluluokalle. Koulussa 1 oppilaat olivat mukana välituntivälineiden tilaamisessa, ja liikuntatoimikunnassa oleville oppilaille oli järjestetty koulutuksia välituntiliikunnan ohjaamisesta. Koulussa 2 oppilaille oli mahdollisuus kerätyn palautteen avulla vaikuttaa koulunkäyntiin liittyvään

päätöksentekoon liikunnan osa-alueella. Kummassakin koulussa liikunta otettiin terveyden näkökulmasta huomioon antamalla MOVE-liikuntatesteistä yksilöllistä palautetta.

Liikuntamyönteisyys oli nähtävissä koulun 1 ilmapiirissä: *Meillä urheiluruutua kattoo kaikki opettajat aina, se on niinku ensimmäinen keskustelunaihe aamulla - - ja sitä urheilua seuraa tässä talossa aika moni - - siitä tykkää sit keskustella.* (R1) Myönteisyys oli näkyvissä koulun oppilaissa ja he olivat iloisia liikunnassa menestyneiden koulukavereidensa puolesta. Lisäksi koulujen johtamistavoissa nousi esiin myönteisyys liikuntaa kohtaan: *Ja nyt rehtori on - - ottanu tämän Liikkuvan koulun kyllä positiivisesti vastaan.* (O4) Haapalan ja kumppaneiden (2017, 507) tutkimuksen mukaan koulun rehtoreilla onkin merkittävä rooli fyysisen aktiivisuuden edistämisessä.

6.2 Yläkoulujen toimintakulttuureissa olevat keinot lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta

Toisena tavoitteenamme oli selvittää, millaisia keinoja kahden tutkimukseemme valitun yläkoulun toimintakulttuurissa oli lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Pyrimme saamaan tämän selville pyytämällä opettajia ja rehtoreita kertomaan, millä tavalla heidän koulussaan panostettiin oppilaiden liikkumiseen. Tutkimustuloksistamme selviää, että molempien koulujen toimintakulttuureissa oli toimintapoja, joilla pyrittiin lisäämään oppilaiden fyysisen aktiivisuuden määrää.

6.2.1 Keinot lisätä koulupäivän aikaista fyysistä aktiivisuutta

Molempien tutkimuskoulujen toimintakulttuureissa oli keinoja lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta osana koulun liikuntaa. Liikunnan määrää pyrittiin lisäämään liikuntatunneilla, välitunneilla, kerhotoiminnalla, liikunnallisilla teemapäivillä, liikuntaesityksillä juhlissa, oppituntien aikaisella liikunnalla sekä kannustamalla oppilaita välimatkojen liikkumiseen pyörillä tai kävellen. Koulun 1

liikuntatunneilla liikkumisen määrää pyrittiin lisäämään eriyttämällä toimintaa molempiin suuntiin ja hyödyntämällä koulunkäynninohjaajaa. Tabletteja ja niiden sovelluksia hyödynnettiin jonkin verran opetuksessa. Tärkeänä pidettiin sitä, että teknologian käyttö tuo lisäarvoa oppituntiin:

Et se tuo sit lisäarvoa siihen liikunnanopetukseen, nii joo sitte mä voin sitä hyödyntää. Mut et sillee, et mä oikee miettimällä miettin, et mites mä nyt saisin teknologiaa tähän tuntiin, nii jos ei heti välähä, nii en ota. (O1)

Koulussa 1 valinnaisliikuntaa oli tarjolla sekä 8. että 9. luokalla. Vuosittain valinnaisliikuntakurssien valitseminen oli ollut suosittua, ja ryhmiä oli muodostunut kaksi tai kolme. Koulun toimintakulttuuri tuki liikuntatuntien fyysistä aktiivisuutta siten, että koulu tarjosi oppilaille kypäriä käyttöön välimatkojen kulkemiseen. Liikuntatunnit olivat molemmissa kouluissa monipuolisia ja vuoden aikana oppilaille kertyi moninainen kattaus erilaisia lajeja, joiden kautta oppilaille pyrittiin tarjoamaan uudenlaisia liikuntakokemuksia. Koulussa 2 liikuntatunnit pidettiin ulkona syyslomaan asti, jos sääolosuhteet olivat hyvät. Liikunnan määrää liikuntatuntien aikana pyrittiin lisäämään siten, että oppilaat auttoivat tavaroiden kantamisessa. Tunnit yritettiin rakentaa niin, että hyvän organisoinnin, selkeiden ohjeiden ja suuren liikkeen määrän avulla olisi mahdollisimman vähän seisoskelua.

No liikunnassa nyt koitan rakentaa myös ne tunnit niin, että mahdollisimman vähän tulis seisoskelua, että napakat ohjeet, selkeet ohjeet. Ja sitten muutenki, jos on iso ryhmä, niin no esimerkiksi jalkapallos meil on aika pieni kenttä tossa käytössä, niin sit keksii, et ku muut pelaa, ni toiset tekee sil aikaa jotain. Ja että koittaa myös sit miettiä, niin et on mahdollisimman paljon liikettä tuntien aikana. (O5)

Tutkimukseemme osallistuneissa kouluissa liikunnan määrää pyrittiin lisäämään myös välituntien aikana. Koulujen toimintakulttuureissa luotiin puitteet liikunnalle muun muassa erilaisten välineiden avulla sekä koulurakennuksessa että sen ulkopuolella. Koulun 1 fyysiseen ympäristöön kuuluivat erilaiset välineet, kuten luokkien omat pallot, maalit, pingispöydät ja frisbeet. Koululta löytyi myös slackline. *Ja ulos me viritettiin semmonen mikä kuorma - - liina tuonne puitten mäntyjen väliin, missä saa tasapainoa, narullakävelyä reenata.* (O3) Välituntiliikutta-

jakoulutuksen saaneet liikuntatoimikunnassa olevat oppilaat pitivät ohjattuja välituntitoimintoja muille oppilaille. Sen lisäksi välitunneilla osa oppilaista pelasi itsenäisesti sekä jalkapalloa että koripalloa. Omaehtoinen pelaaminen välitunneilla oli lisääntynyt etenkin yläkoululaisten poikien keskuudessa. Liikunnanopettajat olivat tehneet paljon töitä liikunnallistamisen eteen seuraavan esimerkin tavoin: *Et kyllä niitä yritetään ikään ku salakavalasti liikuttaa ilman että he huomaa että heitä liikutetaan.* (R1) Koulun joulun- ja kevätjuhlassa liikuntaesitykset olivat oleellisessa osassa.

Sen sijaan koululla 2 oli käytössä välituntilainaamo, josta oppilaat saivat lainata erilaisia liikuntavälineitä välituntien ajaksi. Näitä välineitä oppilaat olivat käyttäneet paljon. Myös tältä koululta löytyi pingispöytiä, jumppapalloja ja niiden lisäksi skeittiramppeja. Koululle oli kehitteillä myös leuanvetotankoja, joita löytyi jo koululta 1. Varsinkin yläkoululaiset pojat olivat innostuneet pelaamaan hiekkakentällä ja kisailemaan hyppynaruilla. Myös erityisen tuen ryhmän oppilaat pitivät pelaamisesta. Koulun näyttämöllä olleet kuntosalilaitteet olivat myös oppilaiden käytössä. Koululla oli ollut vaihtoehtona tanssivälitunti, jolla oppilaat olivat päässeet pelaamaan tanssipelejä.

Ja se oli siis sillain kiva, että siellähän kävi sitte tytöt enemmän. Ja varsinki ku meil on aika paljo näitä niinku maahanmuuttajataustasia tyttöjä, niin niil ei ehkä se tanssiminen välttämättä sen harrastaminen oo ehkä kauheen sallittuakaan. Et kotoa saattaa tulla aika tiukat raamit, niin jotenki, että oli joku kanava, missä ne sitten sai vähän niinku luvalla sitten sitä harrastaa. (O4)

Koulun 2 toimintakulttuuriin sisältyi liikunnallista kerhotoimintaa. Koululla järjestettiin kerran viikossa ilmainen WAU-liikuntakerho, jossa kävi paljon oppilaita vapaaehtoisesti. *Siellä käy oppilaita joilla ei ehkä oo mahdollisuutta sitte oikeesti niinku vanhemmilla ei välttämättä varaa sitte tarjota mitää liikunnallista.* (O5) Tämän lisäksi koulu tiedotti vanhempia lähialueen jalkapalloseuran järjestämistä, tytöille suunnatuista ilmaisista jalkapalloharjoituksista.

Etä etenki muslimityttöjä ja muita tosi taitavia on, mut ei välttämättä oo varaa eikä halua mennä semmoseen, mis saattaa olla poikii ja näin, ni järjestetään ihan ilmaseks. Ei tarvi mitää varusteita ei mitään, ni ne on semmosia hyviä juttuja. (O5)

Kummassakin koulussa oppitunteja pyrittiin saamaan liikunnallisesti aktiivisemmiksi. Luokissa oli käytössä jumppapalloja, jotka korvasivat normaalit istuimet. Koulussa 1 mahdollistettiin eri asennoissa työskentely seisomapupettien avulla, ja pienluokassa nyrkkeilysäkit olivat kovassa käytössä muun muassa tunnetilojen purkautumiskeinona. Aineistosta nousi esiin monenlaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä. Koulussa 1 hyödynnettiin pihaa, lähimetsää sekä käytävää, ja QR-koodeja oli käytössä opetustilanteissa. Oppilaita pyrittiin liikuttamaan heidän huomaamattaan. Koulussa 2 oli puhuttu opettajien kesken siitä, kuinka opettajat voisivat toteuttaa Liikkuvaa koulua oppitunneilla. Liikunnan määrä kasvoi luonnollisesti oppituntien aikana. Tunneilla tuli seisomista ja kävelyä muun muassa oman työskentelypaikan etsimisen yhteydessä sekä silloin, kun oppilaat kävelivät kysymään opettajalta apua kysymyksiinsä. Koulussa oli käytäntönä, että opettaja ei jakanut välineitä, vaan oppilaat hakivat ne itse. Myös tällä tavoin saatiin liikunnan määrää hieman lisättyä. Tunneilla tehtiin käytännön töitä, menttiin ulos luokasta ja yhdistettiin liikuntaa tunnin aiheisiin.

Fyssan ja kemian tunneil tietysti muutenki on aika paljonki liikkumista, ku tehdä niit käytännön töitä. Et liikutaan luokassa, saatetaan mennä ulos, juostaa koulua ympäri ja mitataan sykettä ja mitataan, miten se värähysliike sit siinä muttuu rasituksessa. Ja tehoi juostaa portaita ylös ja katottaa aikaa ja laskettaa, et kuka oli tehokkain. (R2)

Yksittäisinä liikunnan lisäämisen keinoina oli ollut muun muassa keväällä järjestetty matematiikan ryhmien välinen jalkapalloturnaus ja terveystiedon tunnilla ulkona tehtävä kävelylenkki, jossa tunnin aihetta kuunneltiin kuulokkeista. Biologian tunnilla oli käyty sieniretkillä metsässä ja kieltenopettajat olivat yhdistelleet sanojen opetteluun vatsalihasliikkeiden tekemistä. Opettajien vastausten mukaan esimerkiksi taito- ja taideaineissa liikettä tuli luonnollisemmin tunnin aikana, kun taas joihinkin aineisiin sitä oli vaikeampi lisätä. Lisäksi oppitunneilla oli ollut käytössä muun muassa työskentelyä, jossa oma mielipide ilmaistiin liikumalla janalla. Etenkin kaksoistunneille oli pyritty lisäämään fyysistä aktiivisuutta. Opettajat olivat saaneet myös koulupsykologin järjestämän mindfulness-

kurssin, jonka oppeja oli tarkoitus hyödyntää oppitunneilla. Yläkoulun uudistuvalla pihalla oli suunniteltu maalauksia, joita toivottiin hyödynnettävän opetuksessa liikuntatuntien ulkopuolellakin.

Et siel ois niitä jotakin tikkaita tai numeroita tai jotain ympyröitä, jotain muotoja, missä vois tehdä jotain pienimuotosta ryhmätyöskentelyä tai jänatyöskentelyä, tai mitä se nyt ikinä onkaa. Et se ei ois pelkästään liikkaan vaan. (O4)

Molemmat koulut tiedostivat taukojumppien hyödyt liikunnan lisäämisessä sekä istumisen keskeyttämisessä. Koulussa 1 oli koottu vitamiinipurkkeihin ja -pusseihin taukojumppaohjeita, jotta taukojumppien pitäminen olisi mahdollisimman helppoa. Koulussa 2 taas haastattelemamme opettajat ja apulaisrehtori eivät juuri olleet järjestäneet taukojumppia, vaikka pitivät niitä hyvänä asiana.

Kummassakin koulussa tiedostettiin, että oppilaiden kulkiessa välimatkat kävellen tai pyöräillen, fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaa. Koulun 1 haastattelussa pohdittiin koulukyydityksellä olevan hyviä ja huonoja puolia, sillä kaukaa tulevat oppilaat tarvitsivat lain mukaan koulukyydityksen, vaikka se oli liikunnallisuutta vastaan. Koulussa 2 oppilaita kannustettiin kulkemaan välimatkoja jalkaisin tai pyörällä, ja tämä liikuntapaikkoihin siirtyminen lisäsi oppilaiden koulupäivän fyysistä aktiivisuutta. Koululla oli käytössään noin kymmenen hyväkuntoista pyörää, joita oppilaat saivat lainata liikuntapaikoille siirtyessään. Oppilailla oli myös mahdollisuus tulla potkulaudoilla kouluun. Koulussa huomattiin pyöräilyn ja kävelyn sekä raittiin ilman virkistävä vaikutus, ja oppilailla todettiin olevan optimaalinen pyöräilymatka kouluun. Opettajat olivat myös suunnitelleet viestin laittamista koteihin koskien koulumatkan liikkumista kävellen tai pyörällä, jotta fyysisen aktiivisuuden määrä kasvaisi.

Vanhemmille vois laittaa viestin siitä, et monesti vanhemmatkaan ei ehkä hoksaa ajatella sitä kouluun tuomista siltä näkökannalta, että se on ei kauheen hyvä juttu. (O4)

Tutkimuskoulujen toimintakulttuureihin oli sisällytetty liikunnallisia teemapäiviä oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi. Karvisen ja kumppaneiden (2008, 18) mukaan liikunnallinen toimintakulttuuri voi näkyä monella tavoin,

esimerkiksi juuri liikuntapäivinä tai -tempauksina. Koulussa 1 oli järjestetty meriliikuntaviikko ja liikuntamylläkkä, jossa urheiluseurat esittelivät lajeja eri pis-teillä ja oppilaat pääsivät kokeilemaan itselleen uusia lajeja. Urheiluseurat ovat-kin tärkeitä liikuntainnostuksen herättäjiä (Vanttaja, Tähtinen, Zacheus & Koski 2017, 84). Koulu osallistui koulujenvälisiin liikunnallisiin tapahtumiin ja järjesti itse karnevaalityyppisiä yleisurheilukilpailuita. Joissakin teemapäivissä sen si-jaan liikunta tuli huomaamatta.

Meil oli itseasiassa luontopäivä nyt pari viikkoa sitte - - tuolla metsässä, nuotiolla mentii sinne kävelemällä ja paistettii makkaraa. Ne juoksi pää märkänä siellä mehtässä lapset. Itellä tuli vaa hyvä mieli, ku hirviä meteli sielä. Ne riehu sielä mihi sattu ja poimi musti-koita ja puolukoita ja paistovat makkaraa, ja sit oli kivaa. Niin ne ei huomannu ollenkaa, että ne varmasti liikku sinä päivän aikana niinku useamman kilometrin, muttaku poru-kalla touhuttiin, ni ne ei hoksannu sitä ollenkaan sit, et sehän oli käytännössä liikuntapäivä, vaik se myytiin niinku luontopäivänä. (R1)

Konun (2002, 46) mukaan vastapainona opinnoissa tehdylle työlle voi toimia yhteys luonnon kanssa, joka edesauttaa itsensä toteuttamista. Koulussa 2 teemapäi-viin valittiin usein liikunnallisia tapoja toimia. Yläkoulussa oli toteutettu muun muassa talvitoimintapäivä, jossa oli ollut geokätköilyä ja frisbeegolfia. Teema-päivissä pyrittiin tarjoamaan mahdollisimman paljon erilaisia lajeja. Koulussa järjestettiin koulumessut sekä projektiviikko, jossa oli lajiesittelyitä lähialueen ur-heiluseuroista.

6.2.2 Keinot lisätä vähän liikkuvien oppilaiden liikuntaa

Tutkimukseemme osallistuneilla yläkouluilla oli monia keinoja lisätä kaikkien oppilaiden liikuntaa, mutta tutkimushaastatteluista kävi ilmi, että kouluilta löy-tyi myös joitakin keinoja erityisesti vähän liikkuvien oppilaiden liikunnan lisää-miseen. Koulussa 1 oli todettu erityisen toimivaksi aiempaan vuonna järjestetty personal trainer -toiminta vähän liikkuville oppilaille. Koululla oli ollut neljän kuukauden ajan fysioterapeutin koulutuksen omaava työharjoittelija, joka to-teutti toimintaa. Oppilaille oli teetetty kysely, jonka vastauksista poimittiin hä-lyttävimpiä asioita. Vastausten perusteella järjestettiin yksilöohjausta, jossa per-sonal trainer tapasi yksittäisiä oppilaita puolen tunnin ohjausaikana. Ohjauk-sessa oppilaat saivat yksilöllisiä liikuntaohjeita, ja niiden toimivuutta seurattiin

muutamalla tapaamiskerralla. Koululla personal trainer järjesti myös ryhmäohjausta oppilaille, joilla oli toistensa kanssa samanlaisia fyysisen toimintakyvyn ongelmia. Hälyttävimpien teemojen perusteella luotiin esimerkiksi niska-hartiaryhmä ja kuntosaliryhmä. Personal trainer -toiminta nähtiin toimivana keinona innostaa vähän liikkuvia oppilaita ja sen toivottiin leviävän jokaiseen suomalaiseen kouluun.

Se oli iha mieletön siis se oli semmonen et pitäis oikeesti olla kaikissa kouluissa aina pysyvänä ratkasuna iha samallailla ku on koulupsykologit ja koulukuraattorit ja terveydenhoitajat. Nykylasten ja -nuorten kunto on niin heikko, että joka koulussa pitäis olla vielä tämönen niinko fysioterapeutti tai personal trainer. Se oli se keino meillä viime vuonna, millä saatii niitä vähän liikkuvia innostettuu ja kannustettuu ja oikeesti ne sai semmosta henkilökohtasta aikaa. (O1)

Koulussa 2 terveydenhoitaja oli jakanut uimalippuja oppilaille, joilla oli havaittu esimerkiksi painonhallinnan kanssa ongelmia. Koululla oli myös järjestetty keilujakso kuntosalille. Muina vähän liikkuvien liikunnan lisäämisen keinoina mainittiin muun muassa monipuolisuus ja matalan kynnyksen toiminta, joilla oli mahdollisuus lisätä myös oppilaiden motivaatiota liikuntaa kohtaan. Kerromme oppilaiden motivointikeinoista lisää seuraavassa kappaleessa.

6.3 Yläkoulujen keinot motivoida oppilaita liikkumaan

Kolmantena tutkimustavoitteenamme oli selvittää, millaisia keinoja tutkimuksemme osallistuneella kahdella yläkoululla oli motivoida oppilaita liikkumaan. Pyysimme haastateltavia kertomaan, millaisia keinoja heidän koulullaan oli rohkaista vähän liikkuvia oppilaita liikkumaan. Tulosten mukaan kummallakin koululla oli toimintatapoja innostaa kaikkia oppilaita liikkumaan, mutta vain muutama keino erikseen vähän liikkuville oppilaille. Vähän liikkuvia oppilaita motivoitiin suurimmaksi osaksi samalla tavalla kuin muita oppilaita. Molemmilta kouluilta löytyi keinoja tukea oppilaiden autonomian, pätevyiden tunteen ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita, ja sitä kautta parantaa oppilaiden motivaatiota. Ryanin ja Decin (2007, 17) mukaan juuri näiden tarpeiden toteutu-

minen on tärkeää optimaalisen motivaation synnylle ja positiivisille kokemuksille. Tuloksista löytyi myös piirteitä tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta, joka tutkimustulosten mukaan parantaa sisäistä motivaatiota (Liukkonen ym. 1997, 13; Duda 1992, 74).

Tutkimuksemme osallistuneissa kouluissa edistettiin oppilaiden autonomian tunnetta tarjoamalla valinnan mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja muun muassa teemapäivissä ja liikuntatunneilla. Ryanin ja Decin (2017, 151) sekä Standagen, Gillisonin ja Treasuren (2007, 80) mukaan juuri valinnan mahdollisuuksia antamalla on mahdollisuus sisäisen motivaation tukemiseen. Kouluissa ei uskottu liikkumisen pakottamiseen, sillä varsinkin koulussa 1 sen nähtiin tuovan negatiivista asennetta liikkumista kohtaan. Koulussa 2 oli käytössä pelivälitunti, jonka aikana sali oli oppilaiden vapaassa käytössä. Toiminta oli ohjaamatonta, jolloin oppilaat saivat vapaasti valita liikkumisensa tavan. Valinnan mahdollisuus tehtävien suoritustavoissa on myös yksi keino sisäisen motivaation tukemiseen (Ryan & Deci 2017, 151; Standage ym. 2007, 80). Koulussa 1 nousi esille oman harrastuksen ja mieleisen lajin löytäminen. Oppilaille pyrittiin esittelemään paljon erilaisia lajeja, minkä tavoitteena oli saada oppilaiden oma kiinnostus heräämään.

Koska kyllähän tää on vähä niinkun ruotsin laivalla tai seisova pöytä tää peruskoulu, että me esitellää, et tämmösii asioita on olemassa. Kattokaa mikä teitä ihteä kiinnostaa ja alkaa tekkeen sitä. Ja liikunnassa on varsinkin se, että täs on nyt tämmösiä lajeja, et jos jotaki kiinnostaa joku näistä niin. - - Siin on melontaa ja ratsastusta ja haulikkoammuntaa ja vaikka mitä koitettu. Että esitellään kaikkia mahollisia lajeja mitä olemassa on. (R1)

Koulussa 1 autonomian tunnetta edistettiin ottamalla huomioon oppilaiden tarpeet. Kusrkar ja kumppanit (2011, 979) ovat maininneet tarpeiden tukemisen yhdeksi autonomiaa tukevan opetuksen muodoksi. Pienryhmän liikuntatunneilla oppilaiden mielenkiinnon kohteet huomioitiin sisällöissä ja järjestettiin kahdenlaista toimintaa niiden mukaan. Kumpikin koulu antoi oppilaiden vaikuttaa sisältöjä koskevaan päätöksentekoon. Vastuun antaminen oppilaille lisää autonomian tunnetta (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302). Koulussa 1 oppilaat pääsivät suunnittelemaan toisia oppilaita ajatellen pieniä tempauksia, joilla he

pyrkivät osallistamaan muita. Oppilaat saivat äänensä kuuluviin liikuntatoimikunnassa, jossa muun muassa päätettiin välituntivälineiden tilaamisesta. Lisäksi opettajat osallistivat oppilaita kilpailuista saatavien palkintojen päättämiseen. Koulussa 2 taas toteutettiin liikuntatunneilla alkukysely, johon oppilaat saivat kirjoittaa omia toiveitaan tuleville liikuntatunneille. Erityisesti vähän liikkuvien oppilaiden toiveet pyrittiin ottamaan huomioon. Konkreettinen esimerkki mahdollisuudesta osallistua päätöksentekoon oli toivomuksesta toteutettu tyttöjen oma pelivälituntivuoro. Oppilaille pyrittiin antamaan vastuuta mielipiteiden kysymisellä ja antamalla oppilaan itse opettaa muille: *Annan niille paljon vastuuta siitä tai koko tunnin, et mä kysyn tosi paljon oppilailta mielipiteitä ja annan niille niiden itsensä vaikuttaa siihen. (O5)*

Oppilaiden pätevyyden kokemusta tuettiin molemmissa kouluissa optimaalisten haasteiden avulla. Myös Liukkonen ja Jaakkola (2013b, 302) ovat todenneet omalla taitotasolla harjoittelemisen tukevan pätevyyden tunnetta ja maininneet eriyttämisen mahdollisuutena optimaalisten haasteiden luomiselle. Toimintaa eriytettiin muun muassa vähän liikkuville oppilaille tarjoamalla vaihtoehtoja tekemistä tai hyödyntämällä koulunkäyntiavustajaa. Koulussa 1 eriyttämistä toteutettiin myös liikuntatuntien pelien aikana tasoryhmillä. Koulun 2 haastattelussa nousi esille uuden opetussuunnitelman mukaan toimiminen, kaikille uusien asioiden kokeileminen ja onnistumisen kokemusten luominen oppilaille. Harjoitteet pyrittiin rakentamaan niin, että jokaiselle oppilaalle löytyisi jotakin.

Siellä on usein se iso haarukka, et on niitä todella taitavia ja sitten on niitä heikompia niin sit rakentaa ne harjoitteet niin, että ois vähä jokaiselle jotaki. Koska myös ihan kokemuksesta itse muistan, että se vie myös niiltä jotka haluis tehdä vähän kovempaa, niin kovasti motivaatio, jos mennään aina sitte ihan perinpohjaisesti. Käydään jokainen asia läpi ja ei pysty eteneen ollenkaa. (O5)

Esimerkiks tossa äskön olin sielä yleisurheilukentällä ja meil oli korkeushyppyä, joka vaatii tosi paljon rohkeutta ja sitten siinä vaiheessa, kun otettiin rima mukaan ja siinä jotkut oli et nostetaan, nostetaan, nostetaan, nostetaan, koko ajan halus ylemmäks ja oli hirvee palo. Niistä näkee et ne pääsis, mut piti vähä himmata tahtia. Ja sitte sanoin rohkeesti, et ne jotka ei halua enää hypätä, ni sit ne menee heittää keihästä ja tämmösiä perusjuttuja. (O5)

Koulussa 1 optimaalisia haasteita luotiin henkilökohtaisten kuukausi- tai viikko-haasteiden avulla. Haasteena oli muun muassa narullakävely tai jalkapallon

pomputtelu. Lisäksi koulussa oli neljän viikon mittainen luuliikunta ja tasapaino, eli LUUTA-haaste. Joka päivälle oli jokin luuliikunta- sekä tasapainoliike.

Kouluissa oppilaita pyrittiin motivoimaan liikkumiseen kilpailujen ja palkintojen avulla. Ryan & Deci (2017, 488) ovat nostaneet esiin kilpailujen sekä tietoa antavan että kontrolloivan vaikutuksen. Ne voivat tarjota optimaalisia haasteita ja tietoa pätevydestä, mutta voittamisen pakko taas kontrolloi toimintaa (Ryan & Deci 2017, 488; 2007, 5; Deci & Ryan 1985, 325). Koulussa 1 oli järjestetty aiemmin yleisurheilukilpailut, joissa pääpaino oli yksilölajeissa. Koulu kuitenkin halusi kannustaa kaikkia oppilaita liikkumaan, ja sen vuoksi siirryttiin luokkien välisiin karnevaalien tapaisiin kilpailuihin, joihin sisältyi esimerkiksi köydenveitoa ja frisbeen heittoa. Koulussa 2 puolestaan järjestettiin vuosittaiset pöytäjätkiekkoturnaukset välituntipeleinä. Niihin osallistuivat niin tytöt, pojat kuin opettajatkin, ja turnaukset päättyivät finaaleihin ja palkintojenjakoon. Koulussa 1 kilpailuista saatavien palkintojen avulla pyrittiin kannustamaan vähän liikkuvia oppilaita osallistumaan toimintaan. Ryanin ja Decin (2017, 125) mukaan palkinnot voivat vaikuttaa positiivisesti motivaatioon varsinkin silloin, jos ne antavat tietoa pätevydestä ja jos motivaatio ei ole sisäistä. Lisäksi liikunnassa menestyneitä oppilaita palkittiin konkreettisesti stipendien avulla ja positiivisella palautteella kuuluttamalla koulun keskusradiosta oppilaan saavutukset. Heitä pyrittiin muistamaan myös koulun juhlissa.

Mut tosiaan, ni meil on ihan näitä SM-tason urheilijoita sitten näillä liikuntaluokilla ja yritetty sitä niinkun aina, kun he menestyy jossakin, ni aamulla kuulutetaan koko koululle, että nyt tämmönen mitali tuli meille viikonloppuna. Että on pikkusen yritetty pullistella sitä ja - - kyllä se on niinku oppilaille tärkeä. - - Et tavallaan se on iso asia niille että - - nimi mainitaan, että tämmönen on pärjänny ja sen ymmärtää hyvin, et se on heille iso juttu. (R1)

Koululla 1 oppilaat olivat saaneet informoivaa palautetta omasta liikuntakäytännöstään aktiivisuusrannekkeiden avulla. Positiivisella ja informoivalla palautteella on todettu olevan vaikutusta pätevyyden kokemukseen (Ryan & Deci 2017, 128; Hein & Koka 2007, 129; Deci & Ryan 2000, 235; Ryan & Deci 2000, 58; Deci & Ryan 1985, 320). Rannekkeita oli annettu oppilaille kotiin lainaan, ja silloin oppilailla oli mahdollisuus tutkia omaa liikunta-aktiivisuuttaan.

Yhtenä pätevyyden kokemusten tukemisen muotona oli kummassakin koulussa monipuolisuus. Hirvensalo ja kumppanit (2016, 40) ovat nostaneet monipuoliset toimintatavat pätevyyttä edistävien kokemusten tuojiksi. Monipuolisuus ilmeni kouluissa siinä, että pyrittiin pitämään lajikirjo laajana ja ottamaan mahdollisimman monipuolisia lajeja koululiikuntaan, jotta jokaisen oppilaan saisi innostettua ja löytämään oman mieluisan lajinsa. Koulussa 2 oli lisäksi tarjolla erilaisia mahdollisuuksia välituntien viettoon ja monipuolisuus näkyi myös teemapäivissä. Tämän lisäksi koulussa 1 järjestettiin monia merellisiä lajeja sisältävä meriliikuntaviikko, josta kerrotaan lisää seuraavassa aineistolainauksessa.

Nii siellä ne pääsee tutustuun suppailuun ja melontaan ja purjehdukseen ja kilpasoutuun ja meripelastukseen. Nii kyllä sieltä aina jokaiselta meriliikuntaviikolta on joku innostunu ja ryhtyny sitte harrastaa näitä merellisiä liikuntalajeja. (O1)

Yhdeksi liikuntamotivaatioon liittyvien tekijöiden pääluokaksi nousi pätevyyden ja autonomian lisäksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Sen osa-alueita olivat tunne kuulumisesta muiden joukkoon, itsensä tunteminen tärkeäksi, välitetyksi tuleminen sekä turvallinen yhteys muiden kanssa. Koulussa 1 kavereilla nähtiin olevan sekä positiivinen että negatiivinen vaikutus osallistumiseen liikuntatunneille, mikä tulee selvästi esille seuraavissa esimerkeissä: *Kyllä se näkyy varmasti siinä, että sillä on iha hiroiä merkitys, että millasessa porukassa sitä ollaan.* (O2)

- - Mulla on ysiluokan poika. Se on normi liikunnassa ja siinä on kaverina semmonen samantyyppinen kaveri ja ne ei tee mitää - - Sitte se sama kaveri on valinnaisryhmäsä ja sielä on eri pojat. Siellä se mennee aivan sata lasisa, mutta ku se mennee sinne toiseen, nii se kaveri on siinä semmonen vähän liikkuva, nii siitä ei tuu mittää. (O3)

Toisaalta koulun 1 tutkimustuloksista käy ilmi, että sosiaalinen paine voi toimia myös toisin päin, liikkumaan innostajana seuraavan esimerkin tavoin: *Sitte tuossa meidän ryhmässä näkyy paljo se, että ku sielä joku innostuu jostaki, nii sitte ne saa helposti mukkaan sitä muuta porukkaa.* (O2) Ryan ja Deci (2000, 64) tuovat esille ryhmän vaikutuksen motivaatioon erityisesti silloin, kun toiminta on ulkoisesti motivoitunutta. Heidän mukaansa pääsy tällaiseen toimintaan osallistumiseen on se, että ryhmän jäsenten tärkeäksi kokemat ihmiset pitävät sitä tärkeänä. (Ryan & Deci 2000, 64.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden parantamiseksi liikuntatun-

neille pyrittiin rakentamaan hyväksyvä ilmapiiri, jotta kaikki oppilaat uskaltaisivat osallistua. Tavoitteena oli järjestää toimintaa, jossa oppilaat tuntevat kuuluvansa ryhmään. Koulussa 2 tunne kuulumisesta muiden joukkoon nousi esille kavereiden kanssa liikkumisessa välitunnilla. Välitunneilla oli nähtävissä vakio yhdeksäsluokkalaisten poikien ryhmä pelaamassa jalkapalloa, ja kaverin kanssa pingiksen pelailun ajateltiin olevan joillekin kimmoke liikuntaan. Liikuntatunneilla taas esimerkiksi liikunnalliset tytöt saivat kannustettua muut vähemmän liikkuvat mukaan toimintaan. Myös tässä koulussa ryhmällä oli muitakin kuin positiivisia vaikutuksia liikuntaan osallistumiseen. Esimerkiksi tytöt eivät välttämättä halunneet pelata poikien kanssa ja vastakkaisen sukupuolen läsnäolo ilmeni tarpeena esittää jotakin roolia. *Sit toisen sekaryhmän kanssa, niin on kyllä selkeesti sit vielä seiskaluokkalaisella ehkä se tarve vähä esittää, ku siel on poikia tai kun on tyttöjä.* (O5) Näillä ryhmädynamiikkaan liittyvillä asioilla oli yhteys myös kouluhyvinvointiin.

Molemmat koulut halusivat toimia siten, että oppilaat tuntevat itsensä tärkeiksi. Jos henkilöstä välitetään, hän todennäköisesti tuntee yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci 2017, 11). Koulussa 1 tämä ilmeni siinä, että oppilaat tulivat kuuluisiksi ja heidän esittämänsä toiveet toteutuivat. Tuloksista nousi esille, että erityisesti liikuntatunnilla opettaja yritti tukea, kuunnella ja ymmärtää oppilaitaan. Myös koulussa 2 opettajat pyrkivät tutustumaan oppilaisiinsa ja sitä kautta ymmärtämään heitä: *Must tuntuu, et ku on tutustunu niihin oppilaisiin ja sitten on päässy heidän vähä niinku mielenmaailmaansa kiinni.* (O5)

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta pyrittiin lisäämään luomalla turvallinen yhteys muiden kanssa. Decin ja Ryanin (1985, 7) mukaan turvallisen yhteyden luominen muihin on yksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden muodoista. Molemmissa kouluissa tiedostettiin murrosiän vaikutus oppilaiden toimintaan. Koulussa 1 huomioitiin oppilaiden tarve aikuisen antamaan turvaan, kun taas koulussa 2 pyrittiin välttämään kehonmuutosten tuomaa epävarmuuden tunnetta jakamalla

liikuntatunneilla tytöt ja pojat omiin ryhmiin. Koulussa 2 huomattiin myös ryhmän toiminnan rauhoittumisen ja parantuneen ryhmähengen vaikutus liikuntamotivaatioon.

Nyt myös selkeesti on ollu vaikutusta sillä, et se ryhmä on vähän muuttunu - - Selkeesti se toiminta rauhoittunu, niin ehkä kokee sit helpommaks. Usein tytöillä saattaa olla se, ettei halua muiden edessä tehdä ja muuta. Niin ehkä on vähän se ryhmänki henki parantunu. (O5)

Molempien tutkimuskoulujen tuloksissa oli nähtävissä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden lisäksi. Kouluissa kannustettiin oppilaita yrittämiseen ja uuden oppimiseen. Liukkosen ja Jaakkolan (2013b, 299) mukaan uuden oppimiseen kannustaminen kuuluu tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Koulun 1 tutkimustuloksien mukaan liikuntatunneille luotiin kannustavaa ilmapiiriä, jotta jokainen uskaltaisi yrittää, eikä oppilaiden liikuntasuorituksia vertailtu toisiinsa.

Et kaikkien ei tarvi tehdä samalla tavalla ja sit yritän luoda semmosta hyväksyvää ilmapiiriä sinne, et kaikki uskaltaa tehdä. Ja koskaan mä en oo mitannu mittää, et ois niinku semmonen systeemi, että hypätäämpä kaikki pittuutta ja nonni sää hyppäsit viis metriä ai sää hyppäsit vaa kaks metriä. (O1)

Tavoitteena oli saada kaikki mukaan toimintaan ilman kilpailuhenkeä, kuten seuraavasta lainauksesta käy ilmi: *Mut et sillä semmosella sallivalla ilmapiirillä ja ei sitä kilpailuhenkeä korostaen, nii yrittäny saaja sitte kaikki mukkaan.* (O1) Jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus osallistua oman taitotasonsa mukaan. Näillä keinoilla yritettiin saada myös vähän liikkuvat oppilaat osallistumaan liikuntatunneille. Opettajat tekivät kovasti töitä kannustaakseen oppilaita liikkumisen pariin. Myös koulussa 2 korostettiin yksilöiden toimintaa ja kilpailuhenkisyys pyrittiin jättämään taka-alalle. Liikuntatuntien yhtenä tärkeänä tavoitteena oli innostaa ja saada oppilaat liikkumaan. Kaikkia oppilaita kannustettiin ja pystyvyyden tunnetta vahvistettiin. Opettajat myös korostivat, ettei tarvitse harrastaa seurassa olakseen liikunnallinen. Kannustaminen uuden oppimiseen nousi esille yksilöllisenä opetuksena ja rauhallisena etenemisena, ja koulussa oli muun muassa opetettu muutamaa oppilasta pyöräilemään. Arvioinnissa pidettiin tärkeimpänä asennetta seuraavan esimerkin tavoin. *Jos mun tunneilla sinne tulee ja tekee jotain ja*

on hyvä asenne - - sillä saa jo hyvän arvosanan, eli se on aika pienestä kiinni. - - Mun arvioinnissa tärkeintä on se asenne. (O5) Yrittämisestä palkitseminen vahvistaakin Liukkosen ja kumppaneiden (1997, 13) mukaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kouluhyvinvointia edistäviä asioita kahdella tutkimukseemme osallistuneella yläkoululla on käytössään ja millainen rooli liikunnalla on kouluhyvinvoinnin osana. Lisäksi tutkimme, millaisia keinoja koulujen toimintakulttuureissa on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana ja millä tavoin oppilaita motivoidaan liikkumaan. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja vertailemme niitä aiemmin saatuihin tutkimustuloksiin. Näiden lisäksi pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita, joita tutkimustulosten perusteella nousi esiin.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimustulosten mukaan kahden tutkimukseemme osallistuneen yläkoulun toimintakulttuuriin sisältyi neljä eri Konun (2002) kouluhyvinvointimallin mukaista hyvinvoinnin osa-aluetta: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sekä terveys. Tulokset viittaavat siihen, että liikunnalla on merkittävä rooli kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Yläkoulujen toimintakulttuureihin oli luotu puitteet liikunnan lisäämiseen ja oppilaiden motivoimiseen. Liikuntaa lisättiin liikuntatunneille, välitunneille, teemapäiviin, kerhotointintaan sekä välimatkoihin. Myös oppitunteja oli pyritty saamaan liikunnallisemmiksi. Oppilaiden liikuntamotivaatiota pyrittiin parantamaan vahvistamalla autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteiden avulla.

7.1.1 Kouluhyvinvointi hyvällä mallilla

Tutkimuskouluissamme oppilaiden kouluhyvinvointiin panostettiin monella tavalla. Hyvinvoinnin edistämisen keinot olivat yleisiä toimintatapoja ja näitä löytyy hyvin todennäköisesti lähes kaikista suomalaisista yläkouluista. Tästä syystä voisikin ajatella,

että Suomessa ollaan hyvin tietoisia hyvinvoinnin eri osa-alueista ja tätä tietoa hyödynnetään melko kattavasti Suomen kouluissa. Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) luo pohjan kouluhyvinvoinnin rakentamiseen, sillä siinä hyvinvointi on huomioitu useasta näkökulmasta oppiaineiden ja monialaisten taitojen osa-alueilla. Oppilaiden halutaan voivan hyvin, mikä näkyi myös tutkimustuloksissamme ryhmäytämiseen panostamisena ja hyvänä ilmapiirinä kummassakin koulussa. Oppilaiden keskinäisten suhteiden lisäksi panostettiin myös oppilas-opettajasuhteisiin ja muutenkin sosiaalisten suhteiden toimivuutta korostettiin. Näiden edellä mainittujen tekijöiden yhteisvaikutuksena on mahdollisuus rakentaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteminen on yksi oppilaiden psykologisista perustarpeista (ks. esim. Ryan & Deci 2017; Deci & Ryan 2000; 1985), ja sen avulla oppilaiden motivaatio koulua ja sen yksittäisiä osa-alueita, kuten liikuntaa kohtaan voi parantua.

Tutkimustulosten mukaan kouluilla oli hyvät tukitoimet, kuten kuraattorit, psykologit, terveydenhoitajat ja erilaiset oppilaiden hyvinvointia parantavat ryhmät. Näiden toimijoiden panostuksella pyritään vaikuttamaan myös niiden oppilaiden kasvuun ja kehitykseen, joilla on hyvinvoinnin osa-alueilla puutteita. Hyvistä tukitoimista huolimatta myös tutkimuskouluillamme oli oppilaita, jotka eivät voineet hyvin. Hyvinvointi on laaja ja monisyinen kokonaisuus, johon liittyy subjektiivisen hyvinvointiteorian mukaan yksilön oma kokemus (Bloodworth ym. 2012, 499; Diener & Suh 1997, 191) ja asenne (Sumner 1996, 38). Olisikin tärkeä yleisten keinojen lisäksi tavoittaa yksilöiden omat ajatusmallit ja sitä kautta ennaltaehkäistä suurempien ongelmien syntymistä. Objektivisen hyvinvointiteorian mukaan oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavat tietyt asiat ja tekijät, eikä oppilaan asenteella ole juuri merkitystä (Bloodworth ym. 2012, 497). Molemmat tutkimuskoulumme olivat pyrkinet lisäämään oppilaiden hyvinvointia vaikuttamalla juuri näihin tekijöihin. Koulut olivat esimerkiksi lisänneet koulurakennuksen viihtyvyyttä muun muassa sohvilla ja pyrkinet vaikuttamaan kouluympäristön viihtyvyyteen.

Sosiaaliseen hyvinvointiin ja koulun olosuhteisiin panostamisen lisäksi tutkimuskouluissamme otettiin suuresti huomioon oppilaiden psyykkinen hyvinvointi. Tämä näkyi muun muassa antamalla oppilaille Konun (2002) kouluhyvinvointimallin mukaisesti mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen koulupäivien aikana. Tutkimuskouluiltamme nousi esille hyviä esimerkkejä tähän, kuten itsenäinen eteneminen, bändivälitunti, hiljainen välitunti sekä toiminnan järjestäminen. Nämä itsensä toteuttamisen keinot sopivat tietynlaisille oppilaille, ja siksi olisi hyvä kehittää vielä lisää keinoja, jotta jokainen

oppilas saisi mahdollisuuksia ilmaista itseään omien kiinnostuksen kohteidensa avulla. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien antamisen voidaan ajatella vaikuttavan oppilaiden omaan asenteeseen ja hyvinvoinnin kokemukseen ja tällä tavalla niillä on merkittävä tehtävä oppilaiden hyvinvoinnin parantamisessa. Maailman terveysjärjestön (2018) mukaan hyvinvointiin kuuluu sosiaalisen ja psyykkisen näkökulman lisäksi fyysinen ulottuvuus. Fyysinen hyvinvointi oli erittäin hyvin huomioitu tutkimuskouluissamme, ja pohdimme tätä teemaa seuraavissa alaluvuissa.

7.1.2 Liikunnalla on tärkeä rooli kouluhyvinvoinnin osana

Liikunta oli olennaisena osana kouluhyvinvointia, ja monet lähteet tukevat liikunnan vaikutusta hyvinvoinnin eri osa-alueilla (Haapala ym. 2013; Syväoja ym. 2012, 24; Kantomaa ym. 2010, 30; Karvinen ym. 2008, 9; Fox 1999, 412-413). Liikunta oli nähtävissä oleellisena osana koulujen fyysistä ympäristöä, joka on yksi kouluhyvinvointimallin osa-alueista. Myös koulun johtamistavat olivat liikuntamyönteiset. Tilanteet, joissa oli mahdollisuus toteuttaa itseään, liittyivät suurelta osin liikuntaan. Konun, Lintosen ja Rimpelän (2002, 158) tutkimuksen mukaan oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen on kouluhyvinvoinnin tärkein osa-alue.

Koulut olivat panostaneet hyvinvoinnin lisäämiseen myös parantamalla koulun olosuhteita. Tällä kouluhyvinvoinnin osa-alueella ei kuitenkaan ole niin suurta vaikutusta oppilaiden kokemaan subjektiiviseen hyvinvointiin (Konu ym. 2002, 158.) Voiko siis olla, että oppilaiden hyvinvointi voi olla hyvä, vaikka koulun olosuhteissa olisi puutteita?

7.1.3 Liikuntaa voidaan lisätä koulupäivään monella tapaa

Yhtenäinen tekijä molempien koulujen tuloksissa oli huonona pidetty koulun piha. Koulu 1 oli pyrkinyt vaikuttamaan tilanteeseen tekemällä liikuntapaikkasuunnitelman, jotta koulun pihalla olisi enemmän liikuntamahdollisuuksia. Kouluun 2 oltiin puolestaan rakentamassa juuri haastattelujen aikaan lähiliikuntaan sopivaa pihaympäristöä. Kouluympäristössä tapahtuvat muutokset ovat tärkeitä

tekijöitä koulukulttuurin luomisessa liikunnalliseksi (Haapala ym. 2017, 508). Lähiliikuntapaikka koulun pihalla mahdollistaisi monenlaista liikunnallista toimintaa niin välitunneilla kuin vapaa-ajallakin. Kouluun voisi ottaa käyttöön myös pidemmän välitunnin, jos koulun pihalla olisi oppilaille jotakin tekemistä. Koulun 1 rehtori otti meihin vielä jälkeempään yhteyttä ja totesi, että lähiliikuntapaikoilla oli ollut positiivisia vaikutuksia kunnassa, jossa koulu 1 sijaitsi. Oppilaille kertyy välituntiaikaa noin viisi tuntia viikossa (Heikinaro-Johansson ym. 2015, 72), ja tämän takia lähiliikuntapaikalla olisi suuria mahdollisuuksia oppilaiden liikuttamisessa. Tämän valossa onkin mielenkiintoista pohtia, minkä takia yläkoulujen pihat ovat usein vailla liikuntamahdollisuuksia eivätkä innosta oppilaita liikkumaan. Huonoiksi koetuista pihoista huolimatta tutkimuskouluisamme erityisesti pojat olivat keksineet liikunnallista tekemistä pihoilla välituntisin. Myös tutkimustulosten mukaan pojat ovat välitunneilla fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt (Haapala ym. 2014, 849), ja siksi olisikin tärkeä miettiä, miten tyttöjä saisi innostettua liikuntaan välituntisin.

Tutkimuskoulujen toimintakulttuureissa liikuntaa lisättiin liikuntatunneille, oppitunneille, välitunneille, kerhotoimintaan, teemapäiviin ja koulumatkoille sekä koulupäivän aikaisiin välimatkojen siirtymisiin. Molemmissa kouluissa oli paljon keinoja liikunnan määrän lisäämiseen. Koulupäivän liikunnallistaminen on erityisen tärkeää vähän liikkuvien oppilaiden kannalta, sillä koulun liikunta muodostaa suuren osan tällaisten oppilaiden päivän kokonaisaktiivisuudesta. Koulupäivän aikaisella liikunnalla on suuri merkitys koulussa viihtymiseen ja hyvinvointiin (Heikinaro-Johansson ym. 2015, 72), ja siksi sen lisääminen on tärkeää kaikille oppilaille. Yksi toimiva liikunnan lisäämisen keino koulussa 2 oli pitkä välitunti, jolla oppilaat saivat halutessaan pelaila liikuntasalissa. Erityisesti pojat osallistuivat innokkaasti pelivälitunnille. Tällainen täysin vapaaehtoinen toimintaan osallistuminen ilman ulkoisia pakotteita ilmentää sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2000, 55; Deci & Ryan 1985, 29). Tällaista toimintaa, johon osallistutaan toiminnan mielekkyyden vuoksi, olisi kaikkien koulujen tärkeä kehittää vielä lisää.

Yhtenä mahdollisena keinona koulupäivän aikana tapahtuvan liikunnan lisäämiseen nousi esille taukojummat. Koulussa 1 näitä käytettiin oppituntien lomassa ja asiaan oli paneuduttu antamalla ohjeita jumppiin. Koulun 2 haastateluista oli mahdollista tulkita taukojumppien pitäminen tärkeänä, mutta onkin mielenkiintoista, miksi niitä ei mainittu käytettävän oppituntien liikunnallistamisessa. Yhdeksi syyksi mainittiin pieni tila, jossa taukojumppia ei mahtunut tekemään. Toinen syy taukojumppien vähyydelle voi olla opetussuunnitelman asettamat vaatimukset opettajalle ja opiskeltavien asioiden paljous, joiden vuoksi opettajat ajattelevat taukojumppien vievän aikaa muulta oppimiselta. Kummasakin koulussa kuitenkin toteutettiin toiminnallisia opetusmenetelmiä liikunnan määrän lisäämisessä oppitunneille.

Liikunnan lisäämisen keinot oli tarkoitettu kaikille yläkoululaisille. Vähän liikkuvien oppilaiden liikunnan määrää lisättiin pääosin samojen keinojen avulla kuin muidenkin oppilaiden. Tämän lisäksi koululla oli muutama toimintatapa, joilla pyrittiin lisäämään erityisesti vähän liikkuvien oppilaiden fyysistä aktiivisuutta. Jäimme pohtimaan, miksi yläkouluilla ei ole vielä vähän liikkuville oppilaille enempää erillistä toimintaa, vaikka vähän liikkuvien oppilaiden määrä on lisääntynyt ja koulut kuitenkin tiedostivat asian tärkeyden. Tulosten mukaan vähän liikkuvat oppilaat ja heidän aktivointinsa koettiin haastavaksi, sillä usein vähän liikkuvilla oppilailla oli yleisesti huono asenne liikuntaa kohtaan sekä sen lisäksi ongelmia muillakin koulun osa-alueilla. Voi olla, että koulun opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa siitä, kuinka muuttaa oppilaiden asenteita liikuntaa kohtaan. Jos oppilaat saataisiin mukaan liikuntaan, voisi syntyä positiivinen noidankehä, sillä liikunnalla on myönteinen vaikutus muiden osa-alueiden ongelmien ratkeamiseen eli oppimiseen (Moilanen & Syväoja 2017, 8; Karvinen ym. 2008, 8), psyykkiseen hyvinvointiin (Syväoja ym. 2012, 24) sekä yleisesti kasvuun ja kehitykseen (Karvinen ym. 2008, 6). Kun muut elämän osa-alueet ovat kunnossa, ja huomataan liikunnan positiiviset vaikutukset, halutaan luultavasti liikkua enemmän.

Merkittävänä löytönä tutkimustuloksista nousi esille, että koulussa 1 oli koettu erityisen hyödylliseksi personal trainer -toiminta, jonka avulla vähän liikkuvien oppilaiden toimintakyvyn ongelmia pyrittiin ratkomaan. Tämä toimintatapa on koettu myös hyväksi Liikkuvan koulun mukaan, sillä sen pohjalta on luotu valmis toimintamalli koulujen käyttöön (Siekinen 2016). Personal trainer -toiminnan salaisuus voi olla se, että siinä oppilaiden yksilöllisyys huomioidaan ja heille tarjotaan sopivia haasteita. Tutkimustulosten mukaan toimintamallin toivottiin siirtyvän kaikkiin Suomen yläkouluihin, sillä opettajien mukaan oppilaiden toimintakyky on heikentynyt huolestuttavasti. Kun tarvetta toiminnalle selvästi on, mikä estäisi personal trainereita ottamaan paikkansa koulumaailmassa, samalla tavalla kuin koulupsykologit, kuraattorit ja terveydenhoitajat ovat tehneet? Koulussa 1 toiminnan jatkumisen esteenä oli rahoitus. Resurssikysymysten taustalla vaikuttavat päättäjät, joten jäimme pohtimaan, onko heilläkään tarpeeksi tietoa tarpeesta saada yläkoululaiset liikkumaan. Monipuolinen, kaikkien hallintoalojen yhteinen suunnittelu ja tehokkaat toimenpiteet mahdollistaisivat liikkumattomuuden vähentämisen ja fyysisen aktiivisuuden lisäämisen. Panostamalla liikunnan lisäämiseen, voitaisiin tasapainottaa kuntien suuria kustannuksia parantuneen terveyden kautta. (Husu ym. 2011, 10.)

7.1.4 Monipuoliset keinot liikuntaan motivoinnin tukena

Nuoria pyrittiin motivoimaan liikkumaan parantamalla autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryanin ja Decin (2007, 17) mukaan näiden tarpeiden tukeminen edistää optimaalista motivaatiota. Vähän liikuvia oppilaita motivoitiin samojen keinojen avulla kuin muitakin oppilaita. Suomalaiset lapset ja nuoret tuntevat itsensä liikunnallisesti melko päteviksi, mutta pätevyyden tunne laskee 11-vuotiaasta 15-vuotiaaksi. Pätevyyden laskeminen voi johtua vertailulle herkistymisestä murrosiässä. (Hirvensalo ym. 2016, 37, 40.) Tästä johtuen nuorten sisäinen motivaatiokin saattaa heikentyä ja tämä voi johtaa liikunnan vähenemiseen. Tämän takia juuri yläasteikäisille tulisi tarjota onnistumisen kokemuksia, optimaalisia haasteita ja positiivista palautetta, jotta heidän pätevyyden tunteen tarpeensa täytyisi.

Oppilaiden osallisuus nähtiin tärkeänä molemmissa tutkimuskouluissa. Koulussa 1 asia nähtiin niin toimivana, että opettajat mainitsivat sen vinkkinä muille kouluille. Oppilaiden osallistamisen avulla on mahdollista luoda uusia ratkaisuja koulupäivän liikunnallistamiseen ja kehittää koulun toimintakulttuuria (Asanti 2013, 629). Osallistamista voisi toteuttaa esimerkiksi ottamalla oppilaita mukaan suunnitteluun ja kehittämiseen (Haapala ym. 2017, 508) kuten tutkimuskoulumme olivat tehneet. Osallistamalla oppilaita on myös mahdollista tukea heidän autonomian tunteen tarvettaan, sillä tämä tunne lisääntyy, kun opettaja antaa vastuuta myös oppilaille (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 302). Oppilaiden osallistaminen koulun liikunnan kehittämisen suunnitteluun voisikin olla yksi toimiva keino motivoida kaikkia oppilaita liikkumaan. Tämä vaatii kuitenkin osallistamista tukevaa koulun ilmapiiriä (Haapala ym. 2017, 508). Kun oppilaat pääsevät osallistumaan liikuntaa koskevaan päätöksentekoon, heillä on mahdollisuus tuoda esille itseään kiinnostavia liikuntamuotoja, joihin he ovat sisäisesti motivoituneita osallistumaan. Näin liikuntaan osallistumisesta voisi tulla mielekkäämpää.

Tutkimustuloksista ilmeni, että ryhmällä on suuri vaikutus liikkumiseen niin positiivisessa kuin negatiivisessakin merkityksessä. Ryhmä voi innostaa liikkumaan tai vaikuttaa liikkumisen määrän vähentymiseen. Erityisestä vähän liikkuvien oppilaiden, joilla mahdollisesti toiminta ei ole sisäisesti motivoitunutta, olisi tärkeä huomata vertaisryhmän positiivinen asenne liikuntaa kohtaan. Tällaisten oppilaiden liikunnallisten arvojen omaksumisessa voisi auttaa myös se, että oppilaat tunsivat opettajan välittävän heistä ja arvostavan heitä. (Ryan & Deci 2000, 64.) Näin ollen opettajalla on suuri merkitys liikunnallisen ilmapiirin luojana.

Liikuntaryhmän jäsenillä on vaikutusta myös motivaatioilmaston syntymiseen. Jos suurin osa oppilaista tai luokan johtajan asemassa olevat oppilaat ovat tehtäväsuuntautuneita, motivaatioilmasto muuttuu kohti tehtäväsuuntautuneisuutta. Jos taas liikuntaryhmä on kilpailullinen, ilmasto muuttuu helposti kohti minäsuuntautuneisuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 300; Jaakkola & Digelidis 2007, 4.) Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee sisäistä motivaatiota

(Liukkonen ym. 1997, 13; Duda 1992, 74) ja viihtymistä liikuntatunneilla (Soini 2006, 65; Liukkonen 1998, 67-68). Opettajan tulisikin käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja korostaa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä eikä kilpailullisuutta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148) mukaan liikunnan oppiaineessa on tärkeää saada liikunnasta positiivisia kokemuksia. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on yksi keino tämän tavoitteen toteutumiseen. Tulosten mukaan liikuntatunneilla korostettiin toimintaa ilman kilpailuhenkisyttä ja esimerkiksi näin edistettiin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Vähän liikkuvilla nuorilla juuri kilpailullisuus on yksi syy liikkumattomuuteen (Vanttaja ym. 2017, 85-86). On kuitenkin mielenkiintoista, että yksi liikunnan lisäämisen keino tutkimuskouluissa oli erilaiset kilpailut lukuvuoden aikana, ja niistä esimerkiksi koulun 2 pöytäjäkiekkoturnaukset olivat tyttöjenkin keskuudessa suosittuja. Kilpailuilla on mahdollisuus motivoida oppilaita, vaikka ne eivät usein edistä sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 1985, 324-325). Ulkoinen motivaatio on kuitenkin terveyden ja liikkumisen kannalta parempi kuin ei motivaatiota ollenkaan, sillä Decin ja Ryanin mukaan se voi muuttua kohti sisäisempää (ks. esim. Ryan & Deci 2017; 2000). Kilpailuissa oppilaat joutuvat kohtaamaan sekä onnistumisen että epäonnistumisen tunteita voittojen ja häviöiden kautta. Niiden avulla voidaan oppia elämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten tunteiden säätelyä ja vuorovaikutustaitoja.

7.1.5 Pohja liikunnalliselle elämäntavalle luodaan lapsuudessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 148) mukaan yhtenä liikunnan tehtävänä on tukea oppilaiden liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Liikuntamyönteiset elämänotot ja laaja-alainen liikunta edistävät liikunnallista elämäntapaa aikuisuudessa (Husu ym. 2011, 10). Koulusta olisi hyvä saada positiivisia muistoja liikunnasta, sillä koulumuistot ja niiden herättämät tunteet pysyvät vahvasti mielessä pitkään aikuiselämään asti. Elämänkulun näkökulmasta liikunnallista elämäntapaa tukevat juuri lapsuuden ja nuoruuden

monipuoliset liikuntakokemukset, terveelliset elämäntavat sekä liikuntaa tukevat työpaikat (Husu ym. 2011, 58). Osalle vähän liikkuvista nuorista vähäisen liikkumisen syy on se, ettei ole tottunut liikkumaan (Vanttaja ym. 2017, 86), ja koululla olisikin mahdollisuus vaikuttaa tällaisten liikuntatottumusten syntyyn. Pohja liikkuvalla elämälle luodaan siis jo varhain lapsuudesta lähtien ja tästä syystä kouluilla on hieno mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Toisaalta voidaan pohtia, kuinka suuri rooli koululla on verrattaessa kodin rooliin. Husun ja kumppaneiden (2011, 10) mukaan perheellä onkin suuri merkitys lisätä lasten liikuntaa. Näin ollen, jos halutaan tukea vähän liikkuvien lasten liikuntaa, tulisi tarjota erityisesti tukea heidän perheilleen. (Husu ym. 2011, 10.)

Koulun ulkopuoliset toimijat, kuten urheiluseurat, voivat tukea oppilaiden fyysisen aktiivisuuden määrän lisääntymistä yhteistyössä koulujen kanssa. Tämän yhteistyön nähtiin olevan tärkeässä roolissa tutkimuskouluissa. Yhteistyöstä hyötyvät kaikki osapuolet, sillä koulun kautta urheiluseurat tavoittavat oppilaat ja heillä on mahdollisuus saada innostettua oppilaita mukaan toimintaansa. Urheiluseura onkin monelle tärkeä liikuntainnostuksen herättäjä (Vanttaja ym. 2017, 84). Oman urheiluharrastuksen löytäminen oli myös yhtenä tavoitteena tutkimuskouluissa. Urheiluseuroissa aloitetuissa harrastuksissa voi syttyä into liikuntaa kohtaan. Esimerkiksi oppilaita voidaan motivoida liikkumaan monipuolisesti, kun heille kerrotaan monipuolisuuden hyödyt omaa lajiaan ajatellen.

Molemmat tutkimuskoulumme olivat mukana Liikkuva koulu -toiminnassa, ja erityisesti koulussa 1 kerrottiin toiminnassa mukana olemisen olleen antoisaa. Liikkuvassa koulussa pyritään luomaan fyysisesti aktiivista koulupäivää rahoituksen avulla. Toimintaan osallistuvilla kouluilla on mahdollisuus keksiä omia toimintatapoja, joiden he ajattelevat toimivan liikunnan lisäämisessä. (Haapala ym. 2014, 850.) Tällä tavoin toimivaksi koetut ideat voivat levitä koulusta toiseen ja koulut voivat hyödyntää muissa kouluissa keksittyjä keinoja. Kaikkien suomalaisten koulujen liittyminen Liikkuva koulu -toimintaan voisikin olla yksi

ratkaisu liikunnan lisäämiseen ja liikkumaan innostamiseen kouluissa. Toimintaan osallistuminen ja ideoiden saaminen voisi ratkaista sen, jos koulun henkilökunnalla ei ole tarpeeksi tietämystä oppilaiden motivoimisesta liikkumaan. Esimerkiksi Liikkuvan koulun kautta tutkimuskoulussa 1 toimivaksi koettu personal trainer -toiminta voisi levitä muihin kouluihin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa arvioidaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 210). Kirjoitimme tarkasti ylös kuvauksen tutkimuksen toteuttamisesta ja pyrimme kuvailemaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti kaikkia tutkimusvaiheita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165; Hirsjärvi 2009c, 232; Eskola & Suoranta 1998, 213). Tämä parantaa tutkimuksemme luotettavuutta (Hirsjärvi 2009c, 232). Raportointi onkin erityisen tärkeä osa laadullista tutkimusta ja keskeinen luotettavuuden osa-alue (Kiviniemi 2015, 86). Kerroimme totuudenmukaisesti haastattelutilanteesta ja -muodosta ja analyysivaiheessa luokittelun perusteista. Pyrimme perustelemaan tulkintamme tarkasti ja tuloksista kirjoittaessamme lisäsimme aineistolainauksia perustelemaan päätelmiämme. (Hirsjärvi 2009c, 232-233.) Teimme tällä tavoin näkyväksi tutkimusprosessimme, ja näin tutkimusraportin lukijalle selviää, millä tavoin olemme päätyneet tutkimuksen johtopäätöksiin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 182). Annoimme lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen teosta, ja näin ollen lukijoiden on mahdollista arvioida tutkimuksemme tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164).

Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkija on keskeinen tutkimusväline (Patton 2002, 566; Eskola & Suoranta 1998, 210). Näin ollen tutkijoina meillä on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen muun muassa sen takia, että luomme tutkimusasetelman ja tulkitsemme sitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Eskolan ja Suorannan (1998, 210) mukaan tutkija on laadullisessa tutkimuksessa jopa pääasiallinen kriteeri luotettavuudelle. Olemme voineet vaikuttaa tietoon jo tiedonkeruuvaiheessa, ja analyysivaiheessa kyse on ollut meidän tulkinnoistamme

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Haastattelutilanteissa pyrimme kuitenkin ymmärtämään haastateltavia heinä itsenään, emmekä antaneet oman sukupuollemme, ikämme tai muiden taustatekijöiden vaikuttaa siihen, mitä kuulumme (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Teemahaastattelu antoi avoimen muotonsa ansiosta haastateltaville mahdollisuuden puhua vapaamuotoisesti, minkä vuoksi voimme ajatella tutkimusaineiston kuvaavan vastaajien puhetta (Eskola & Suoranta 1998, 87).

Kiinnitimme haastattelutilanteessa ja sen jälkeen huomiota tutkimuksen laatuun. Pyrimme parantamaan laadukkuutta ennen haastattelua tekemällä hyvän haastattelurungon teemahaastatteluihin. Mietimme etukäteen kysymyksiä teemojen syventämiseen ja muodostimme näille lisäkysymyksille myös vaihtoehtoisia muotoja. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.) Tutkimuskysymyksemme tarkentuivat aineistonkeruun jälkeen, kun huomasimme, että aineisto ei täysin vastannut alkuperäisiin kysymyksiimme. Kouluilla ei ollutkaan niin paljon keinoja erikseen vähän liikkuville oppilaille kuin olimme ennakkotietojen mukaan ajatelleet. Näin ollen esimerkiksi keinojen toimivuudesta ja järjestelyistä emme saaneet juurikaan tietoa, ja jätimme ne tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Saimme haastattelurungolla hyvin tietoa myös tarkentuneisiin tutkimuskysymyksiimme, mutta haastatteluissa olisimme voineet tarkentaa joitakin esille tulleita asioita vieläkin enemmän.

Huolehdimme haastattelun laadusta siten, että varmistimme teknisen välineistömme olevan kunnossa. Äänitimme ja videoimme haastattelut, ja sekä ääninauha että videotallenne olivat laadukkaita ja niille tallentuneesta puheesta sai hyvin selvää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.) Ääninauhurin käyttö vaikutti aineistonkeruun tarkkuuteen positiivisesti ja pystyimme keskittymään haastateltaviin paremmin, kun meidän ei tarvinnut miettiä kattavien muistiinpanojen tekoa (Patton 2002, 381). Aloitimme haastattelujen litteroimisen viikon sisällä viimeisestä haastattelusta, ja tämä nopealla aikataululla suoritettu litterointi parantaa omalta osaltaan tutkimuksen haastatteluaineiston laatua. Haastatteluaineiston laatu vaikuttaa myös luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184-185.)

Haastatteluaineiston analyysivaiheessa pyrimme täsmällisyyteen ja analysoimaan aineiston parhaamme mukaan kirjallisuuteen perehtymisen avulla (Patton 2002, 570). Luokittelujen tekeminen on analyysivaiheessa keskeistä, ja kirjoitimmekin tarkasti ylös, mitä teorioita käytimme perusteena luokittelun syntyymiseen (Hirsjärvi 2009c, 232). Analyysivaiheessa aiemmat tietomme varmasti vaikuttivat analyysiin, ja analyysissa korostuivat omat tulkintamme. Toinen tutkija saattaisikin käyttää jotakin toista perustaa luokittelulle tai painottaa muita ulottuvuuksia enemmän (Kiviniemi 2015, 86). Hyödynsimme kuitenkin triangulaatiota, joka voi edistää analyysin osoittamista oikeaksi. Ensimmäinen triangulaation muoto, joka toteutui tutkimuksessamme, oli tutkijatriangulaatio. Meitä oli siis kaksi tutkijaa analysoimassa tuloksia, ja tämä paitsi tarjosi eri tapoja saman aineiston katsomiseen, se myös lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. (Patton 2002, 556.) Muodostimme analyysirungot yhdessä ja vielä tulosten raportointivaiheessa tarkistimme kahden tutkimuskoulun luokittelurunkojen yhtenäisyydet ja varmistimme, että olimme samaa mieltä luokituksista.

Tutkimuksessa toteutui myös teoriatriangulaatio, kun käytimme useaa teoriaa aineiston tulkinnessa, ja pienimuotoisesti myös lähteiden triangulaatio, jossa eri tietolähteiden yhtenäisyyttä tarkastellaan samalla menetelmällä. (Patton 2002, 556.) Keräsimme kouluista tietoa kahdelta eri tietolähteeltä, opettajien ryhmältä ja rehtorilta. Tutkimuksen luotettavuuteen on kuitenkin saattanut vaikuttaa se, että toisessa tutkimuskoulussa emme saaneet koulun rehtoria haastateltavaksi, vaan haastatteluun osallistui koulun apulaisrehtori. Tämä on voinut vaikuttaa haastatteluaineiston kattavuuteen. Tutkimuksemme on tapaustutkimus ja pyrkimyksemme oli saada kattavaa tietoa ennalta valituista kahdesta koulusta. Tutkimuksessamme toteutui pienimuotoisesti saturaatio eli aineiston kylläntyminen (Eskola & Suoranta 1998, 62) saman koulun opettajien ja rehtorin haastattelun välillä, sillä vaikka käsittelimme osittain eri teemoja, myös monia samoja asioita nousi esille.

Lähetimme saamamme tulokset tutkittaville nähtäviksi ja näin varmistimme, että tulkintamme vastasivat tutkittavien tulkintoja aiheesta (Tuomi & Sarajarvi 2018, 165; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Tällä tavoin pyrimme parantamaan tutkimuksemme uskottavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211).

Tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida myös vahvistettavuuden käsitteen avulla, joka tarkoittaa sitä, että tekemämme tulkinnat saavat tukea muista samaa aihetta tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 211-212). Tietääksemme Suomessa ei aiemmin ole juurikaan tutkittu yläkoulujen toimintakulttuureissa olevia keinoja oppilaiden liikuntaan innostamiseen, joten tutkimustuloksemme eivät täysin ole vahvistettavissa aiempien tutkimustulosten avulla. Aiemmissä tutkimusartikkeleissa on kuitenkin määritelty itsemääräämisteorian mukaisia ohjeita autonomiaa tukevaan opettamiseen (ks. Hynynen & Hankonen 2015; Kusrkar ym. 2011) ja selvitetty toimintatapoja, jotka tukevat oppilaiden autonomian tunnetta (Reeve & Jang 2006). Aiempien tutkimustulosten mukaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon positiivisesti (ks. Soini 2006; Liukkonen 1998; Liukkonen ym. 1997; Duda 1992) ja näitä motivaatioilmaston piirteitä oli nähtävissä myös meidän tutkimuksessamme.

Emme pyrkineet tutkimuksellamme saamaan samalla tavalla yleistettävää tietoa kuin millaista määrällisellä tutkimuksella olisi ollut mahdollista saada. Eskolan ja Suorannan (1998, 65) mukaan kuitenkin yksityisellä tapaustutkimuksellakin voi olla mahdollisuuksia yleistykseen, jos se on käsitteellistetty ja kuvattu onnistuneesti. Yleistämistä voidaan ajatella teoreettisten käsitteiden siirrettävyytenä sekä tutkimuksen havaintojen soveltumisena eri ympäristöön. (Eskola & Suoranta 1998, 68.) Jokaisella koululla on omanlaisensa toimintakulttuuri, mutta niistä kaikista löytyy varmasti kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä sekä joidakin keinoja motivoida oppilaita liikkumaan. Tutkimuksemme osallistuneet koulut olivat niin sanottuja vahvoja tapauksia, eli sellaisia, että oletimme niissä olevan erityisesti keinoja oppilaiden motivoimiseen. Näin ollen kaikista suomalaisista kouluista tuskin löytyy yhtä paljon motivointikeinoja. Olemme kuitenkin pyrkineet kuvaamaan ja analysoimaan liikunnan lisäämisen ja motivoinnin tavat

huolellisesti, minkä seurauksena tutkimustuloksemme voisivat toimia lähtökoh-
tana vastaavien keinojen käyttöönotolle muissa kouluissa (Eskola & Suoranta
1998, 68).

7.3 Jatkotutkimushaasteita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kahden tutkimukseemme osallistuneen yläkou-
lun yleisiä kouluhyvinvointiin liittyviä tekijöitä sekä toimintakulttuureissa ole-
via keinoja lisätä oppilaiden liikuntaa ja motivoida oppilaita liikkumaan. Selvi-
timme myös keinoja motivoida vähän liikkuvia oppilaita liikkumaan, mutta tätä
aihetta olisi tärkeä tutkia vielä lisää. Husun ja kumppaneiden (2011, 10) mukaan
vähän liikkuville ja liikkumattomille tarvitaan kohdennettuja toimenpiteitä lii-
kunnan lisäämiseen. Tutkimuskouluissamme vähän liikkuvien oppilaiden lii-
kuntaan innostaminen nähtiin erityisenä haasteena. Tämä tukee Haapalan ja kol-
legoiden (2017, 505) tutkimustulosta, jossa vähiten liikkuvien oppilaiden rohkai-
seminen koettiin erityisesti haastavana. Vähän liikkuvien oppilaiden motivoimi-
seen olisi hyvä löytää keinoja myös siksi, että osa näistä oppilaista kokee koulun
ja liikunnanopettajien heikentävän heidän kiinnostustaan liikuntaa kohtaan
(Vanttaja ym. 2017, 85).

Aihetta voitaisiin tutkia oppilaiden näkökulmasta esimerkiksi haastattelui-
den avulla kysymällä, millainen liikunta heitä itseään kiinnostaisi ja mitä liikun-
nan mahdollisuuksia he toivoisivat koulussa olevan. Nousseiden ideoiden poh-
jalta voitaisiin toteuttaa interventiotutkimuksia ja testata näiden keinojen toimi-
vuutta. Liikunnan esteitä on tutkittu aikaisemmin (ks. Vanttaja ym. 2017; Hirven-
salo ym. 2016; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Karvonen, Rahkola &
Nupponen 2008), mutta tietääksemme vähän liikkuvien oppilaiden liikkumiseen
motivointia ei ole tutkittu suomalaisissa yläkouluissa oppilaiden näkökulmasta.
Olisi tärkeä tutkia liikunnan esteiden lisäksi muita liikuntatottumuksiin liittyviä
tekijöitä, kuten vanhempia, läheisiä ihmisiä tai esikuvia, esimerkiksi pitkittäis-
tutkimuksen avulla. Samalla voitaisiin saada tärkeää tietoa siitä, mistä johtuu,
että nuoresta on tullut vähän liikkuva.

Koemme erityisen tärkeäksi, että kouluihin saataisiin luotua toimintakulttuuri, jossa liikunta olisi "siisti juttu" ja oppilaat olisivat sisäisesti motivoituneita liikkumaan. Tämä vaatisi varmasti isoja muutoksia koko yhteiskunnan tasolla. Muutos voitaisiin aloittaa tutkimalla, miten oppitunteihin saataisiin luonnolliseksi osaksi liikuntaa. Tutkimuksessamme raportoitiin vain yksittäisiä tapauksia joillakin oppitunneilla, mutta liikuntaa olisi tärkeä saada oppitunneille päivittäin. Tätä voitaisiin lähestyä kysymällä opettajilta, mikä tällä hetkellä estää oppituntien liikunnallistamisen, ja esille nousseisiin teemoihin voitaisiin puuttua yhteiskunnan tasolla.

Koulussa 2 ilmaistiin erityisesti huoli siitä, miten tyttöjä voisi innostaa liikkumaan. Myös Haapalan ja kollegoiden (2017, 505) tutkimus osoittaa samansuuntaisia tuloksia siitä, että tyttöjen innostaminen liikkumaan nähdään erityisenä haasteena. Tyttöissä ajateltiin olevan myös enemmän vähän liikkuvia oppilaita, sillä heitä ei näkynyt vapaaehtoisilla pelivälitunneilla. Myös tutkimustulokset tukevat tätä havaintoa, sillä pojat täyttävät fyysisen aktiivisuuden suosituksen useammin kuin tytöt (Husu ym. 2016, 11). Tutkimustuloksemme vahvisti aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia tyttöjen liikunnan osalta. Mielenkiintoista olisikin tutkia, miksi tytöt liikkuvat vähemmän kuin pojat. Voisiko tämä johtua esimerkiksi siitä, että tytöt kokevat vähemmän liikunnallista pätevyyttä kuin pojat (Hirvensalo ym. 2016, 40)? Tärkeää olisi myös tutkia, millä tavalla koulut voisivat innostaa tyttöjä liikkumaan. Koulussa 2 toimivana tyttöjen innostamisen välineenä oli toiminut tanssipelit, mutta tämän lisäksi olisi hyvä kehitellä muitakin keinoja.

Tutkimuksemme tavoitteet toteutuivat pääosin hyvin ja saimme tietoa tutkimusongelmiimme. Tutkimuksemme osoittaa, että aiemmin tässä kappaleessa esittelemämme asiat kaipaavat vielä lisätutkimusta, mutta tutkimuksemme antaa hyvän pohjan jatkaa tästä eteenpäin. Tutkimustuloksistamme on hyötyä suomalaisille yläkouluille. Esittelemme kahden tutkimukseemme osallistuneen koulun monipuolisia keinoja lisätä koulupäivän aikaista fyysistä aktiivisuutta sekä toimintatapoja motivoida oppilaita liikkumaan. Näistä tutkimustuloksista kou-

lujen on mahdollista ottaa käyttöön joitakin keinoja, jotka soveltuvat heidän toimintakulttuuriinsa. Tutkimuskoulumme opettajat antoivat muille kouluille oppilaiden liikuntaan innostamiseen muutaman vinkin, joiden sisällöistä olemme tutkijoina samaa mieltä: Oppilaat mukaan päätöksentekoon ja personal trainer -toimintaa kouluille!

LÄHTEET

- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M. K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja*, 2014:4.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Teoksessa *Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja* 2013:3.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo; Helsinki: WSOY.
- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books. 161-176.
- Angner, E. 2010. Subjective well-being. *The Journal of Socio-Economics*. 39 (3), 361-368.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. 620-636.
- Barth, R. S. 2002. The Culture Builder. *Educational Leadership*. 59 (8), 6-11.
- Biddle, S. 2012. Enhancing motivation in physical education. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101-127.
- Bloodworth, A., McNamee, M. & Bailey, R. 2012. Sport, physical activity and well-being: an objectivist account. *Sport, Education and Society* 17 (4), 497-514.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77-101.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2013. *Research methods in education*. 7. painos. Abingdon: Routledge.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. 3-33.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The handbook of qualitative research*. 4. painos. Thousand Oaks: SAGE, 1-19.
- Diener, E. & Suh, E. 1997. Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research* 40 (1-2), 189-216.
- Duda, J. L. 1992. Motivation in sport settings: A goal perspective approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics Books, 57-91.
- Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2003. Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research* 39 (4-5), 415-436.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. & Aelterman, A. 2008. Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies* 34 (3), 159-174.
- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation: a developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. Vol 3, goals and cognitions. San Diego, CA: Academic Press, 259-295.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Fogelholm, M. 2011. Lapset ja nuoret. Teoksessa M. Fogelholm, I. Vuori & T. Vasankari. *Terveysliikunta*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 76-87.

- Fox, K. 1999. The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition* 2 (3a), 411-418.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Sciences and Medicine* 11 (2), 260-269.
- Gråstén, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T., & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38-44.
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2014. Adolescents' physical activity at recess and actions to promote a physically active school day in four Finnish schools. *Health Education Research* 29 (5), 840-852.
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelin, T. 2017. Differences in physical activity at recess and school-related social factors in four Finnish lower secondary schools. *Health Education Research* 32 (6), 499-512.
- Haapala, H., Hirvensalo, M., Laine, K., Laakso, L. & Tammelin, T. 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus ja sosiaalinen hyvinvointi koulussa. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES ja Jyväskylän Yliopisto.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. 2005. *The social psychology of exercise and sport*. Maidenhead: Open University Press.
- Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33 (3), 329-352.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. 1996. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* 32 (1), 5-44.
- Hallituksen julkaisusarja 10/2015. *Ratkaisujen Suomi Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma* 29.5.2015.
- Heikinaro-Johansson, P., Tammelin, T., Palomäki, S., Lyyra, N., & Haapala, H. 2015. Laadukas koululiikunta on osa aktiivista ja viihtyisää koulupäivää. *Liikunta & Tiede* 50 (2-3), 70-74.
- Hein, V. & Koka, A. 2007. Perceived feedback and motivation in physical education and physical activity. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 127-140.

- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos - kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32 (4), 392-401.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 2009a. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 191-220.
- Hirsjärvi, S. 2009b. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 221-230.
- Hirsjärvi, S. 2009c. Tutkimuksen reliabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 231-233.
- Hirvensalo, M., Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Lintunen, T. 2016. Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 36-40.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277-1288.
- Husu, P., Jussila, A.-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. 2016. Objektivisesti mitattu paikallaanolo ja liikkuminen. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 16-22.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2011:15.
- Hynynen, S-T. & Hankonen, N. 2015. Autonomiamia tukien aktiivisemmaksi? Itsemääräämisen teoria lasten ja nuorten liikunnan edistämisessä. *Kasvatus* 46 (5), 473-487.
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa *Taide ja taito - kiinni elämässä! Taitai taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 15-23.
- Itkonen, H. 2017. Vapaus valita? Nuorten pirstaloituva liikuntakulttuuri. *Tieteessä tapahtuu* 35 (3), 13-16.

- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: LIKES - Research reports on sport and health 131.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann, Y. Theodorakis. *Psychology for physical educators: Student in focus*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-20.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana. *Dissertations in Social Sciences and Business Studies*, 52. Joensuu: Kopijyvä Oy.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta ja Tiede* 47 (6), 30-37.
- Karvinen, J., Löflund-Kuusela, H. & Kantomaa, M. 2008. Koululaisen ja koulu-yhteisön hyvinvoinnin edistäminen liikunnan avulla. Helsinki: Nuori Suomi ry.
- Karvonen, T., Rahkola, A. & Nupponen, H. 2008 "En ole liikunnallinen tyyppi" - sanoo aiempaa useampi kouluikäinen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 8-12.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS Kustannus, 74-88.
- Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2, 5-6.
- Kokko, S. Mehtälä, A. Villberg, J., Ng, K. & Hämylä, R. 2016. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutuaika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja sovellukset. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 10-15.
- Konu, A. 2002. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes print.
- Konu, A., Lintonen, T. & Rimpelä, M. 2002. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17 (2), 155-165.
- Korkiakangas, E. 2010. *Aikuisten liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät*. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja.

- Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology. 3. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kujala, J. & Siekkinen, K. 2017. Liikkuva koulu laajenee Liikkuvaan opiskeluun. LIITO. Liikunnan ja terveystiedon opettaja. 2/2017, 6-7.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja. Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Tutkimuksia 289. Helsinki: Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G. & Ten Cate, O. T. J. 2011. Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher* 33 (12), 978-982.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, K. 2015. Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen ja sen perusrakenteet. Uudistuva oppilashuolto esi- ja perusopetuksessa. Opetushallitus.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. 1998. Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. Jyväskylä: LIKES - Research reports on sport and health 114.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144-161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298-313.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 192-201.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta ja Tiede* 34 (6), 13-15.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E., & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013-Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti: 2014_025.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T., & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla: kouluterveyskysely 2000-2009. Raportti/Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL): 20/2010.

- Maslowski, R. 2001. School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects, Twente: University of Twente Press.
- Minkkinen, J. 2015. Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Moilanen, N. & Syväoja, H. 2017. Toiminnallisessa opetuksessa liike suuntaa työntekoa. LIITO. Liikunnan ja terveystiedon opettaja 2/2017, 8-9.
- Mäkelä, K. 2005. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettinen säätely. Teoksessa Stakes Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset. Kutsuseminaari 2.5.2005. Helsinki: Stakesin monistamo, 9-20.
- Nicholls, J. G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2017. Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 9-15.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS Kustannus, 236-258.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011 Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Patton, Q. M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. 2008. Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Reeve, J. & Jang, H. 2006. What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*. 98 (1), 209-218.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics. 3-29.

- Roberts, G. C. 2012. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 1-50.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics. 1-19.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 180-190.
- Sarlin, E.-L. 1995. *Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print. Väitöskirja.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Siekkinen, K. 2016. *Personal trainer -toimintamalli Liikkuvassa Koulussa*. Likes tutkimuskeskus. (Painopaikkaa ja kustantajaa ei ole mainittu teoksessa.)
- Soini, M. 2006. *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. *Studies in sport, physical education and health* 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. 2007. Self-determination and motivation in physical education. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics. 71-85.
- Sumner, L. 1996. *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford: Clarendon.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 9-66.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Muistiot 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
- Telama, R. & Xiaolin, Y. 2000. Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine & Science in Sport & Exercise*. 32 (9), 1617-1622.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. 2005. Physical activity from childhood to adulthood. A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*. 28 (3), 267-273.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017. Tutkimustuloksia. <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia> Luettu 14.1.2018.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. 2017. Liikkumattomuuden jäljillä: Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. 2009. Research methods in education and introduction. 9.painos. United States of America: Pearson Education.
- World Health Organization 2010. Global recommendations on physical activity for health. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization 2017. Physical activity. http://www.who.int/topics/physical_activity/en/ Luettu 21.10.2017

World Health Organization 2018. Constitution of WHO: principles.
<http://www.who.int/about/mission/en/> Luettu 4.2.2018.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko opettajille

Taustatiedot

- 1) Ikä
- 2) Tehtäväkenttä

Oppilaiden hyvinvointiin panostaminen

- 1) Kuvailkaa, millä tavalla on panostettu oppilaiden hyvinvointiin

Oppilaiden liikkumiseen panostaminen

- 1) Millä tavalla teidän koulussa on panostettu oppilaiden liikunnallistamiseen?
- 2) Kuvailisitteko taustoja sille, että teidän koulu on lähtenyt liikunnallistamiseen mukaan?
- 3) Kauanko koulu on ollut mukana?
- 4) Kauanko opettaja on ollut mukana?

Keinoja rohkaista vähän liikkuvia oppilaita liikkumaan

- 1) Miten määrittelisitte vähän liikkuvan oppilaan? Millainen on teidän mielestänne vähän liikkuva oppilas? Kuvailisitteko teidän koulun vähän liikkuvia oppilaita?
- 2) Mitä konkreettisia keinoja teidän kouluilla on saada vähän liikkuvat oppilaat liikkumaan? Millä tavalla olette pyrkineet lisäämään vähän liikkuvien oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana? Miten kannustatte vähän liikkuvia oppilaita liikkumaan? Miten tavoittaa oppilaat toimintaan?
- 3) Mitä vähän liikkuville suunnattu toiminta oikeastaan on?

Keinojen toimivuus

- 1) Mitä oppilaat ovat olleet mieltä? Millaista palautetta olette saaneet oppilailta? Miten oppilaat ovat suhtautuneet liikunnallistamiseen?
- 2) Millaisia vaikutuksia liikunnan lisäämisellä on ollut?

Järjestelyt

- 1) Kuvailisittekko järjestelyjä?
- 2) Mitä toiminta vaatii? Tarvitaanko toimintaan rahaa, aikaa, koulutusta tai erityisjärjestelyitä?
- 3) Mitä hyötyä ja haittaa on siitä, että vähän liikkuville oppilaille järjestetään omaa toimintaa?
- 4) Miten käytännössä tapahtuu liikunnan lisääminen koulussanne?

Vinkit, mitkä toimii

Muuta

Liite 2. Teemahaastattelurunko rehtorille

Esitiedot

- 1) Ikä
- 2) Tehtäväkenttä
- 3) Kauanko olet ollut tehtävässäsi?

Koulun toiminta

- 1) Kerro koulun toiminnasta
- 2) Kuinka kauan toiminta on ollut tällaista?
- 3) Miten koulun toiminnasta on tullut tällainen?

Oppilaiden hyvinvointiin ja liikkumiseen panostaminen

- 1) Kuvailisitko millä tavoin olette panostaneet oppilaiden hyvinvointiin?
- 2) Kuvailkaa, millä tavalla teidän koulussa on panostettu oppilaiden liikunnallistamiseen?
- 3) Miten käytännössä tapahtuu liikunnan lisääminen koulussanne?
- 4) Miten koet oman roolisi?

Vähän liikkuvien oppilaiden kannustaminen liikkumaan?

- 1) Miten vähän liikkuvien liikuntaan rohkaiseminen näkyy koulun toiminnassa?

Liite 3. Tutkimuslupalomake

Hyvä yläkoulun opettaja/rehtori,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja teemme pro gradu -tutkielmaa. Tutkimme yläkoulujen keinoja lisätä vähän liikkuvien oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana.

Tutkimusaineistoa keräämme teemahaastatteluiden avulla yläkoulun opettajilta ja rehtorilta. Toteutamme opettajien haastattelut ryhmähaastatteluina ja rehtorin haastattelun erikseen.

Tutkimukseen osallistuvien opettajien/rehtorin henkilöllisyys suojataan kaikissa tutkimusraportoinneissa. Emme mainitse koulun nimeä tutkimusraportissamme, emmekä kirjoita sellaisia tunnistetietoja, joista haastatteluun osallistujat olisi mahdollista tunnistaa. Haastattelut kuvataan videokameralla ja nauhoitetaan ääninauhurilla. Haastattelut litteroidaan ja analysoidaan laadullisin menetelmin. Aineistoa säilytetään lakisääteisen arkistointiajan, jonka jälkeen se hävietään. Aineisto on suojattu eivätkä sitä käsittele muut henkilöt kuin pro gradu -tutkielman tekijät. Aineiston analyysin jälkeen annamme haastatteluun liittyvän materiaalin luettavaksi ja sisällön osalta tarkistettavaksi haastateltaville. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

Pyydämmekin nyt suostumustanne tutkimukseen osallistumiselle. Jos teillä tulee kysyttävää tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, voitte ottaa meihin yhteyttä. Yhteystietomme löytyvät kääntöpuolelta.

Kiitos osallistumisesta!

Susanna Koskela

Laura Tuokko

susanna.ev.koskela@student.jyu.fi

laura.k.tuokko@student.jyu.fi

Pro gradu -tutkimuksen ohjaaja

Hely Innanen

hely.innanen@jyu.fi

Annan suostumukseni osallistua tutkimukseen:

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Paikka ja aika