

Katja Rajala

Hierarkiat yläkoulun kaveriporukoissa

Nuoren kokema sosiaalinen
asema ja liikkuminen

LIIKUNNAN JA KANSANTERVEYDEN JULKAISUJA 387

LIKES

Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 387

HIERARKIAT YLÄKOULUN KAVERIPORUKOISSA

Nuoren kokema sosiaalinen asema ja liikkuminen

Katja Rajala

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa
tammikuun 29. päivänä 2021 klo 12.

Likes
Jyväskylä 2021

Liikuntatieteiden väitöskirja
Jyväskylän yliopisto
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Liikunnan yhteiskuntatieteet

Tekijän osoite	Katja Rajala Likes Rautpohjankatu 8, 40700 Jyväskylä katja.rajala@likes.fi
Ohjaajat	Professori, YTT Hannu Itkonen Liikuntatieteellinen tiedekunta Jyväskylän yliopisto Tutkimusjohtaja, YTT Kaarlo Laine Strategisen tietotuotannon vastuualue Likes
Esitarkastajat	Dosentti, YTT Päivi Armila Itä-Suomen yliopisto Professori, VTT Ossi Rahkonen Helsingin yliopisto
Vastaväittäjä	Vastaava tutkija, FT Tomi Kiilakoski Nuorisotutkimusseura ry

Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 387

ISBN (nid.)	978-951-790-532-9
ISSN	0357-2498

ISBN (pdf)	987-951-790-533-6
ISSN	0357-2498

Jakelu	Likes Rautpohjankatu 8, 40700 Jyväskylä www.likes.fi
--------	--

Paino	Grano
-------	-------

Copyright © 2021, Katja Rajala ja Likes

ESIPUHE

Olen työskennellyt pitkään Likesillä, ensin muutamia vuosia muissa tehtävissä ja vuodesta 2009 lähtien tutkijana. Siirryttyäni tutkijan työn pariin alkoivat työpäiväni täyttyä hyvin pian Liikkuva koulu -ohjelmaan liittyvistä tehtävistä. On ollut hienoa seurata tutkijan roolista kyseisen ohjelman eri vaiheita ja kehityskaarta. Ohjelma toimi myös kimmokkeena väitöskirjaprojektilleni. Mielenkiintoni tutkijana kohdistui siihen, miksi yläkoululaiset tarttuvat huomattavasti alakoululaisia harvemmin mahdollisuuksiin liikkua koulupäivän aikana, erityisesti välituntisin. Kiinnostuin siis nuorten liikkumisen taustoista. Kiinnostus muotoutui vähitellen tutkimussuunnitelmaksi, jonka syntymistä tukivat sekä kollegani Likesillä ja Liikkuva koulu -ohjelmassa että väitöskirjatyöni ohjaajat. Väitöskirjaprojektiin lähteminen tuntui luonnolliselta jatkumolta tutkijan työlleni, jolle koen saaneeni projektin myötä paljon eväitä. Olen oppinut matkan varrella myös paljon muuta, muun muassa kuuntelemaan omaa jaksamistani. Tästä opista on varmasti hyötyä työurallani jatkossa.

Esitän lämpimät kiitokseni ohjaajilleni professori Hannu Itkoselle ja tutkimusjohtaja Kaarlo Laineelle. Uskoitte tutkimukseni etenemiseen ja valmistumiseen myös silloin, kun oma uskoni siihen horjui. Vahva sosiologinen ja yhteiskuntatieteellinen kokemuksenne ja osaamisenne on auttanut työni asemoinnissa ja ohjannut ajatteluani tutkimukseni kannalta järkevään suuntaan. Mieleen ovat jääneet leppoisat ohjauskeskustelut Hannun työhuoneessa. Niiden aikana on ehditty jutella rennolla otteella paitsi tutkimukseni etenemisestä, myös monista liikuntakulttuurin ajankohtaisista asioista. Kallea kiitän lisäksi kaikesta siitä tuesta ja luottamuksesta, jota lähimpänä esimiehenäni olet vuosien varrella minulle ja työlleni osoittanut. Kanssasi on helppo jutella.

Työni esitarkastajina toimivat dosentti Päivi Armila ja professori Ossi Rahkonen. Kiitän molempia tutkimukseeni perehtymisestä sekä arvokkaista kommentteista työni viimeistelemiseksi.

Koen, että tutkimuksen tekeminen nojaa vahvasti yhteistyöhön myös väitöskirjatutkimuksessa, vaikka siihen sisältyykin paljon yksinäiseltä tuntuvaa puurtamista. Jokaisessa tutkimukseeni sisältyneessä artikkelissa minulla on ollut tukenani kirjoittajaryhmä, jonka jäsenten asiantuntijuutta arvostan. Olen oppinut paljon teiltä kaikilta. Väitöskirjani ohjaajien tuki on ollut merkittävää jokaisen artikkelin kirjoittamisessa. Laadulliset menetelmät itselleni läheisemmäksi kokevana tutkijana haluan erityisesti kiittää tilastoasiantuntija Anna Kankaanpäättä. Ilman vahvaa asiantuntemustasi ja panostasi sekä tilastomenetelmien käyttömahdollisuuksien avaamista minulle koko tutkimusprosessini olisi ollut huomattavasti kivikkoisempi. Tutkimusjohtaja Tuija Tammelinia kiitän kannustavasta asenteesta ja kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan. Vankan kokemuksesi ja tutkijan ammattitaitosi myötä olet ollut merkittävä tuki työlleni. Sinun ansiostasi saimme ilokseni mukaan toisen osatutkimukseni kirjoittajaryhmään myös Elisabeth Goodmanin, joka on kehittänyt väitöskirjassani käyttämäni nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarin. Kiitos Elisabethille arvokkaista kommentteistasi sekä avustasi englanninkielisen tekstin hiomisessa. Mittauskoordinaattori Janne Kulmalaa ja tilastoasiantuntija Harto Hakosta kiitän tilastomenetelmiin ja analyyseihin liittyvästä avusta. Se helpotti

huomattavasti toisen osatutkimuksen vertaisarvioitsijoiden kimurantteihin kommentteihin vastaamisessa. Tutkija Katariina Kämppiä kiitän paitsi osallistumisesta neljännen osatutkimuksen kirjoittajaryhmään, myös tutkijan työhön liittyvän arjen jakamisesta, onnistumisineen ja vastoinkäymisineen. Olen iloinen yhteistyöstämme ja ystävyydestämme.

Viestintäpäällikkö Annaleena Airan apu väitöskirjaprojektin loppuunsaattamisessa on ollut korvaamatonta. Kiitos Annaleena oikoluvusta, kirjan taittamisesta, viestintään liittyvästä yhteistyöstä sekä vilpittömästä kiinnostuksestasi tutkimukseni teemoja kohtaan. Likesin johtajaa Eino Havasta kiitän hyvien työolosuhteiden luomisesta. Minulle on ollut monen vuoden ajan ensiarvoisen tärkeää, että olen saanut tehdä työtäni kotoani käsin Lempäälästä. Työn ja perheen yhteensovittaminen on onnistunut vaivatta. Eikkaa ja koko Likesin henkilökuntaa kiitän kannustavasta työyhteisöstä. Erityiskiitos kaikille teille, jotka osallistuitte tutkimuksessani hyödyntämieni aineistojen keräämiseen. Liikkuva koulu -ohjelma verkostoineen ja kanavineen on tarjonnut hienon väylän tutkimukseni tulosten esittelemiseen. Kiitos ohjelmajohtaja Antti Blom ja kaikki ohjelman parissa työskentelevät, yhteistyömme vuosien varrella on ollut mielenkiintoista. Ohjelman viestintäpäällikköä Noora Moilasta kiitän yhteistyöstä liittyen tutkimukseni tulosten tiedottamiseen Liikkuva koulu -verkostolle.

Lopuksi kohdistan lämpimät ajatukseni kaikille ystävilleni ja lähimmille ihmisilleni. Te olette kaikki tukeneet jaksamistani. Olen yrittänyt pitää väitöskirjaprojektini ”vain työnä” sekoittamatta sitä muuhun elämäni, mutta väistämättä se on heijastunut myös siihen, varsinkin niinä vaikeina aikoina, jolloin artikkeleiden kirjoittamiseen liittyvä stressi vei yöneni. Olen saanut paljon voimaa rakkaan harrastukseni tanssin parista. Kiitos tanssikaverit ennen kaikkea hienosta ja voimaannuttavasta yhteisöstä, naurusta ja välillä hulvattomistakin kisareissuista, joita näiden vuosien varrella on mahtunut. Ystäväni Elina näytti minulle esimerkillään, että väitöskirjatyö kyllä tulee maaliin ajallaan. Äitini Sirkka-Liisa on monin tavoin esikuvani. Tutkimustyössä tarvitaan ennen kaikkea sitkeyttä ja periksiantamattomuutta – tiedän, keneltä olen niitä ominaisuuksia perinyt! Puolisoani Jyrkiä kiitän yhteisestä arjesta, vastuiden jakamisesta sekä unelmiemme toteuttamisesta. Tyttäreni Elsa, sinua kiitän siitä, että olet oma ihana itsesi. Olet kasvanut väitöskirjaprosessini aikana pienestä leppäisestä koululaisesta yläkoulun aloittaneeksi nuoreksi. Elät kouluarjessasi todeksi tutkimukseni keskeisiä teemoja ja tiedät varmasti monista näistä asioista enemmän kuin minä!

Lempäälässä 11.12.2020

Katja Rajala

TIIVISTELMÄ

Nuorten vähäinen liikkuminen on muodostunut yleiseksi yhteiskunnalliseksi huolenaiheeksi. Tässä tutkimuksessa etsittiin uutta tietoa nuorten liikkumisen taustoista. Tavoitteena oli selvittää, onko yläkouluikäisten nuorten kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan yhteydessä liikkumiseen.

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana valtakunnallisen Liikkuva koulu -ohjelman seurantaa vuosina 2012–2015. Aineisto kerättiin oppilaskyselyillä, mittamalla nuorten fyysistä aktiivisuutta liikemittareilla sekä havainnoimalla ja haastatteleamalla yläkoululaisia. Nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välistä yhteyttä sekä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan yhteydessä olevia tekijöitä selvitettiin sekä määrällisillä että laadullisilla menetelmillä. Tutkimuksen kokonaisuus muodostui siten monimenetelmälliseksi ja moninäkökulmaiseksi.

Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema ja liikkuminen olivat tulosten perusteella yhteydessä toisiinsa. Subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi kokevat nuoret liikkuvat enemmän ja reippaammin vapaa-ajallaan verrattuna nuoriin, joiden kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan oli matala. Korkea sosiaalinen asema oli sekä tytöillä että pojilla yhteydessä aktiiviseen liikkumiseen välitunteilla sekä osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien kuten teemapäivien ja juhlien järjestämiseen. Lisäksi tytöillä korkea sosiaalinen asema oli yhteydessä osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun. Sosiaalisen asemansa matalaksi kokevat nuoret olivat koulupäivän aikana enemmän paikallaan, eli heille kertyi liikumatonta aikaa koulussa enemmän kuin sosiaalisen asemansa korkeaksi mieltäville nuorille. Korkeaksi koettuun sosiaaliseen asemaan koulussa yhdistyi myös enemmän kavereiden kanssa luotuja toimintamahdollisuuksia. Samoista koulutiloista muodostui nuorille hyvin erilaisia liikkumisympäristöjä. Koulussa oli tiloja, joihin kaikilla ei ollut pääsyä, ja yhtenä rajoittavana tekijänä voi olla matalaksi koettu sosiaalinen asema.

Mitä vahvempaa sosiaalista tukea nuoret kokivat saavansa sekä opettajiltaan, luokkakavereiltaan että vanhemmiltaan, sitä korkeammaksi he kokivat oman sosiaalisen asemansa koulussa. Vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki oli suoraan yhteydessä nuorten liikkumiseen. Luokkakavereiden tuki oli yhteydessä nuorten liikkumiseen koulu-yhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä.

Kouluun liittyvissä sosiaalisissa verkostoissa muodostuvat erilaiset subjektiiviset kokemukset ovat yhteydessä nuorten liikkumiseen, ja ne tulisi huomioida jatkossa nykyistä paremmin pohdittaessa nuorten liikkumisen lisäämisen mahdollisuuksia. Koululla on mahdollisuuksia tasoittaa perhetaustasta kumpuavia eroja nuorten liikkumisessa omilla toimenpiteillään. Toimenpiteissä on syytä korostaa koulun henkilökunnan roolin sijaan nykyistä voimakkaammin nuorten osallisuutta ja vertaissuhteita.

Avainsanat: Nuoret, yläkoulu, subjektiivinen sosiaalinen asema, liikkuminen, osallisuus

ABSTRACT

The low level of physical activity among young people has become a common societal concern. This study sought new information on the backgrounds of adolescents' physical activity. The aim was to find out whether the adolescents' subjective social status is related to physical activity.

The data were collected as part of the follow-up research and evaluation of the Finnish Schools on the Move programme in 2012–2015. The data were collected through student surveys, measuring adolescents' physical activity with accelerometers, and observing and interviewing secondary school students. The associations between adolescents' subjective social status and physical activity, as well as the factors related to subjective social status, were studied using both quantitative and qualitative methods.

Adolescents' subjective social status was associated with physical activity. Subjective social status in school was positively associated with whole-day moderate- to vigorous-intensity physical activity. Adolescents' high perceived social status in school was significantly associated with physical activity among boys and girls during recess, participation in planning recess activities among girls, and participation in arranging common school events among boys and girls. Subjective social status in school was negatively associated with sedentary time in school. High subjective social status in school was also associated with more activity opportunities created with schoolmates. High subjective social status was also associated with wider environment for physical activities in school which were related to the interactive relationships between adolescents. There were school premises that not everyone had access to, and one limiting factor may be the low subjective social status in school.

Strong social support from teachers, classmates and parents was positively associated with adolescents' subjective social status at school. Support from parents was associated with physical activity. Support from classmates was associated with physical activity through the subjective social status at school.

The different subjective experiences of school-based social networks are linked to adolescents' physical activity and should be taken into account when considering the possibilities of increasing adolescents' physical activity. Although the foundation of an active lifestyle is largely built on one's own family, the school still has the potential to compensate for differences in family background with its own actions. These interventions should place greater emphasis on peer relations and youth participation rather than the role of school staff.

Keywords: youth, secondary school, subjective social status, physical activity, participation

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Huoli nuorten vähäisestä liikkumisesta.....	2
1.2	Liikkuva koulu -ohjelma tutkimuksen perustana.....	4
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	5
1.4	Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja sijoittuminen tieteen kenttään	6
2	TUTKIMUKSEN KÄSITTEET JA TEOREETTINEN ASEMOINTI.....	9
2.1	Kokemukset sosiaalisen aseman arvioinnin perustana	10
2.2	Tunnistettu yhteiskunnallinen luokka-asema.....	11
2.3	Koulu sosiaalisena ja hierarkkisena ympäristönä.....	12
2.3.1	Virallinen ja epävirallinen koulu, fyysiset ja sosiaaliset koulutilat.....	13
2.3.2	Luokittelua nuorten välisissä suhteissa.....	14
2.3.3	Koulun vuorovaikutussuhteet sosiaalisina resursseina	15
2.3.4	Hierarkioiden heijastuminen osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksiin.....	17
2.4	Perhetausta ja kaveripiiri nuorten liikkumisen mahdollistajina	19
3	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT	21
3.1	Monimenetelmällinen tutkimus	22
3.2	Kyselyt	24
3.2.1	Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema.....	25
3.2.2	Välituntiliikunta.....	26
3.2.3	Itsearvioitu fyysinen kokonaisaktiivisuus, osallistuminen ja sosiaalinen tuki	27
3.2.4	Muut muuttajat.....	29
3.3	Fyysisen aktiivisuuden mittaaminen liikemittareilla.....	29
3.4	Havainnointi ja haastattelut MAPOLIS-menetelmällä	30
3.5	Analyysit	31
3.6	Aineistoihin ja menetelmiin liittyvät eettiset huomiot.....	33
4	NUORTEN SUBJEKTIIVINEN SOSIAALINEN ASEMA JA LIKKUMINEN	38
4.1	Sosiaalinen asema koulussa yhteydessä koulupäivän aikaiseen aktiivisuuteen	39
4.2	Sosiaalinen asema koulussa yhteydessä liikkumiseen ja paikallaan-oloon	41
4.3	Yläkouluikäisten tyttöjen kokema sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkityksellisyys liikkumisympäristönä	44
4.3.1	Korkeaksi koettu sosiaalinen asema antaa tilaa liikkumiselle....	44

4.3.2	Toimintaa mahdollistavat ja rajoittavat vertaissuhteet.....	45
4.3.3	Välitunti liikunta ei välttämättä kiinnosta	46
4.3.4	Sosiaaliset tyypit ja hiljaiset seurailijat.....	46
4.4	Luokkakavereiden tuki koetun sosiaalisen aseman ja liikkumisen taustalla	47
4.5	Yhteenveto tuloksista: koulussa koetun sosiaalisen aseman yhteydet nuorten liikkumiseen	50
5	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	52
5.1	Subjektiiivinen sosiaalinen asema toimintamahdollisuuksien avaajana ja rajoittajana.....	52
5.2	Tutkimuksen arviointi	55
5.3	Nuorten subjektiiivinen sosiaalinen asema ja liikkumisen edistäminen	57

LÄHTEET

LIITTEET

ALKUPERÄISARTIKKELIT

ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

- I Rajala, Katja, Itkonen, Hannu, Kankaanpää, Anna, Tammelin, Tuija & Laine, Kaarlo 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.
- II Rajala, Katja, Kankaanpää, Anna, Laine, Kaarlo, Itkonen, Hannu, Goodman, Elisabeth & Tammelin, Tuija 2019. Associations of Subjective Social Status with Accelerometer-based Physical Activity and Sedentary Time among Adolescents. *Journal of Sport Sciences* 37 (2), 123–130.
- III Rajala, Katja, Itkonen, Hannu & Laine, Kaarlo 2015. Yläkouluikäisten tyttöjen sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkityksellisyys liikkumisympäristönä. *Kasvatus* 46 (5), 448–459.
- IV Rajala, Katja, Itkonen, Hannu, Kankaanpää, Anna, Kämppi, Katariina & Laine, Kaarlo 2021. Nuoren koulussa kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen. Hyväksytty julkaistavaksi Nuorisotutkimus-lehdessä.

1 JOHDANTO

Ulko-oven vieressä on pieni laatoitettu alue, mutta muuten piha on hiekkaa. Keskellä pihaa on katos, jonka alla on penkkejä. Penkkejä on myös koulurakennuksen seinustalla ulko-oven vieressä. Pihan laidalla on kuusi rekkitankoa rivissä. Kulunut lentopalloverkko hämöttää katoksen takaa. Paikkaa voitaneen kutsua tyypilliseksi yläkoulun pihaksi. Neea ei pidä ulkovälitunneista. Hän viettää ne seisoskelemalla saman luokkakaverin kanssa samassa paikassa ulko-oven lähetyvillä. Ainoa hyvä paikka koulupihalla on hänen mielestään bussipysäkki, jonne matka käy mahdollisimman nopeasti koulupäivän päätyttyä. Roosan mielestä ulkovälitunnit ovat mukavia, koska silloin näkee paljon ihmisiä. Hän liikkuu eri paikoissa erilaisissa kokoonpanoissa. Pihalla on hänelle useita merkityksellisiä paikkoja. Rekkitankojen takana olevat puut muodostavat hänen mieleessään metsän, jossa voi kertoa ystävälle salaisuuksia, halata häntä ja kikattaa yhteisille jutuille. Katoksessa voi hengaila isommassa porukassa. Alakoululaisten välituntipihalla olevat keinut muistuttavat kavereiden kanssa koetuista kesäisistä ilon hetkistä. (Havaintopäiväkirja 14.11.2013, 29.11.2013; Neean haastattelu 5.5.2014; Roosin haastattelu 14.4.2014)

Yllä oleva kuvaus ulkovälitunneista ajoittuu aivan väitöskirjaprojektini alkutaipaleille, kun seurasin kahdeksaluokkalaisten kouluarkea eräässä yläkoulussa (tyttöjen nimet on muutettu). Kuvauksen perusteella voi pohtia lähtökohtia, joita koulun oppilailla on liikkumiseen koulupäivän aikana, tässä tapauksessa ulkovälitunnilla. Koulupihan tarjoamat fyysiset mahdollisuudet välituntiliikuntaan eivät kuvauksen perusteella juurikaan houkuttele liikkumaan.

Kuvaus nostaa esiin myös nuorten väliset vuorovaikutussuhteet ja niistä kumpuavat voimavarat, jotka voivat tukea välituntiliikuntaan osallistumista. Yläkoulussa muodostuu erilaisia oppilasryhmiä ja hierarkioita, joiden vaikutusta nuoreen ei voi yliarvioida (Paju 2011, 113). Kokemus omasta paikasta oppilaiden välisten suhteiden muodostamisessa hierarkioissa ja suhteessa toisiin nuoriin on tärkeä. Voiko tämä kokemus vaikuttaa siihen, mitä koulupäivän aikana ja välitunneilla uskaltaa ja haluaa tehdä? Vaikuttavatko kokemukset myös nuorten vapaa-ajan tekemisiin?

Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema on yksi tapa selvittää nuorten kokemuksia asemastaan suhteessa muihin ihmisiin. Nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan sisältyy kaksi ulottuvuutta. Se on nuoren oma arvio toisaalta siitä, mikä on hänen paikkansa kouluyhteisön sosiaalisessa arvojärjestyksessä, ja toisaalta siitä, kuinka nuoren perhe sijoittuu ympäröivän yhteiskunnan sosiaaliseen arvojärjestykseen (Goodman ym. 2001). Kokemus omasta asemasta suhteessa muihin näyttäisi olevan merkityksellistä nuorten terveyden ja hyvinvoinnin kannalta. Nuoren subjektiivisen sosiaalisen aseman on osoitettu olevan yhteydessä terveyteen niin laajoissa kansainvälisissä (Quon & McGrath 2014) kuin suomalaisnuoriakin koskevissa (Karvonen & Rahkonen 2011) tutkimuksissa. Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema on Suomessa yhdistetty myös koulumyönteisyyteen (Kalalahti ym. 2011). Yleisesti ottaen subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteydet nuorten terveyteen ovat samansuuntaisia, olipa kyseessä nuoren kokemus omasta tai perheen sosiaalisesta asemasta. Korkeammaksi koettu sosiaalinen asema on yhteydessä paremmaksi koettuun terveyteen. (Quon & McGrath 2014.)

Jonkin verran on selvitetty myös subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä nuorten terveystietoisuuteen, kuten tupakointiin ja alkoholinkäyttöön. On viitettä siitä, että erityisesti nuorten kokemana sosiaalinen asema koulussa on yhteydessä myös terveystietoisuuteen. (Quon & McGrath 2014; Sweeting & Hunt 2015.) Subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välistä yhteyttä on selvitetty vain parissa tutkimuksessa, joissa on havaittu yhteyksiä nuorten itse raportoidun liikunnan ja subjektiivisen sosiaalisen aseman välillä (esim. Freichs ym. 2014). Suomalaisnuorten kohdalla aikaisempia tutkimustuloksia liikkumisen ja koetun sosiaalisen aseman välillä ei ole.

Väitöskirjatutkimukseni tavoitteena oli omalta osaltaan täyttää tätä tutkimusaukkoa. Useat systemaattiset kirjallisuuskatsaukset ovat osoittaneet, että nuorten liikkumiseen vaikuttavat erilaiset seikat mukaan lukien sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, kuten vanhempien ja vertaisten tuki (esim. Biddle ym. 2011; Martins ym. 2015; Van Der Horst ym. 2007). Nämä tekijät perustuvat pitkälti nuorten erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin, ja niiden voi olettaa määrittävän myös nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa. Tämä herättää kiinnostuksen selvittää nuorten kokemuksen sosiaalisen aseman yhteyttä liikkumiseen varsinkin, kun aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu nuorten terveyden ja terveystietoisuuden yhteyksiä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan.

1.1 Huoli nuorten vähäisestä liikkumisesta

Nuorten liikkumiseen liittyvistä tekijöistä tarvitaan lisää tietoa. Nuorten vähäinen liikkuminen on muodostunut viimeisten vuosikymmenten aikana yleiseksi huolenaiheeksi sekä Suomessa että muualla maailmassa. Vaikka suuri osa suomalaisnuorista ilmoittaa liikunnan yhdeksi suosituimmista harrastuksistaan ja yläkouluikäisistäkin noin puolet harrastaa liikuntaseurassa (Blomqvist ym. 2019, 49–50; Hakanen ym. 2019), vain osa nuorista liikkuu terveytensä kannalta riittävästi (Inchley ym. 2016; Tulostortti 2018). Nuorten itsearviointiin perustuvien tutkimustulosten mukaan kolmannes 13-vuotiaista ja viidennes 15-vuotiaista liikkuu suositusten mukaan reippaasti tunnin joka päivä (Kokko ym. 2019, 18). Kun nuorten liikkumista mitattiin objektiivisesti liikemittareilla, havaittiin, että 13-vuotiaista noin viidesosa ja 15-vuotiaista vain joka kymmenes liikkuu suositusten mukaisesti (Husu ym. 2019, 35). Reippaan liikkumisen määriin verrattuna nuoret ovat paljon paikallaan: jopa yli kymmenen tuntia valvellaoloajasta on istumista, makoilua ja paikallaan seisoskelua (Husu ym. 2019, 32).

Nuorten riittävä liikunta nähdään yleisesti terveyden saavuttamisen välineenä (Tammelin & Karvinen 2008), mikä heijastelee osaltaan liikuntakulttuurin medicalisaatiota (Itkonen 2012, 14–15). Taustalla on vahva tutkimusnäyttö riittävän liikunnan nuorille tuottamista terveyshyödyistä (Jansen & Leblanc 2010). Liikunnalla on osoitettu olevan suotuisia vaikutuksia nuorten fyysiseen kuntoon, mielenterveyteen, ylipainoon, luuston ja lihasten terveyteen sekä useisiin sydän- ja verisuonisairauksien riskitekijöihin (Janssen & Leblanc 2010; Poitras ym. 2016; Rodriguez-Ayllon ym. 2019; Santos ym. 2014; Strong ym. 2005). Riittävä liikunta on yhdistetty

myös oppimisen kognitiivisiin edellytyksiin (Donnelly ym. 2016; Kantomaa ym. 2018).

Tutkimusten mukaan runsas liikkumaton aika on itsenäinen, reippaasta liikkumisesta riippumaton riskitekijä nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille (Santos ym. 2014; Tremblay ym. 2011). Runsas liikkumaton aika on yhdistetty esimerkiksi epäedulliseen kehonkoostumukseen, sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin, heikompaan fyysiseen kuntoon sekä matalampaan itsetuntoon. Se vaikuttaa osaltaan myös nuorten vuorovaikutussuhteisiin, sillä runsaan liikkumattoman ajan on osoitettu olevan yhteydessä nuorten vähäisempään prososiaaliseen eli toisten ihmisten hyvinvointiin vaikuttavaan käyttäytymiseen. (Santos ym. 2014; Tremblay ym. 2011.) Liikkuminen erityisesti vapaa-ajalla mahdollistaa nuorille keskeisen kasvun, sosiaalisuuden ja henkisen kehityksen areenan (Myllyniemi & Salasuo 2019, 6).

Riittävän nuoruuden aikaisen liikkumisen merkitystä korostavat myös tutkimustulokset liikunnan seurauksista peruskoulun jälkeisiin elämänvaiheisiin. Suomalais tutkimuksen mukaan nuoruudessa harrastettu liikunta oli yhteydessä esimerkiksi parempaan koulumenestykseen ja peruskoulun jälkeisiin opiskeluvuosiin. Liikunta-aktiivisuuden lisääminen yläkoulun aikana näkyi myönteisesti sekä koulumenestyksessä että opiskeluvuosien määrässä. (Kari ym. 2017.)

Yhteiskunnallinen tietoisuus lasten ja nuorten liikunnan ja hyvinvoinnin yhteyksistä sekä huoli vähäisestä liikkumisesta lisääntyivät nopeasti 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana. Valtionhallinto reagoi tähän laajaa toimijakenttää koskettavaan kysymykseen muun muassa käynnistämällä Liikkuva koulu -ohjelman (Blom 2019), jonka myötä koulupäivän aikaisesta liikkumisesta on tullut entistä vahvempi osa suomalaista liikuntakulttuuria ja joka toimi myös väitöskirjatutkimukseni kimmokkeena. Kouluilla on avainasema nuorten liikkumiseen aktivoinnissa, sillä koulut tavoittavat käytännössä lähes kaikki nuoret. Hiljakkoin ilmestyneen meta-analyysin mukaan kouluissa toteutetut interventiot eivät kuitenkaan onnistu lisäämään nuorten fyysistä kokonaisaktiivisuutta (Love ym. 2019). Fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen sisältyy kaikki päivän aikana kertyvä liikkuminen harrastusten, omatoimisen liikkumisen, koululiikunnan ja arjen hyötyliikunnan parissa (Tuloskortti 2018). Nuorten fyysisen kokonaisaktiivisuuden kannalta koulussa vietetty aika on kuitenkin tärkeä erityisesti paikallaanoloajan vähentämisessä ja istumisen tauottamisessa. Liikunnan lisääminen koulupäivään tuo kouluyhteisölle parhaimmillaan monia hyötyjä, jotka näkyvät esimerkiksi oppilaiden osallisuuden vahvistumisena sekä parempana työrauhana ja koulussa viihtymisenä (Rajala ym. 2018). Nuorten subjektiviteetin huomioiminen on tarpeen, sillä tieto ja ymmärrys nuorten kokemusmaailmasta voi avata uudenlaisia lähestymistapoja nuorten fyysisen aktiivisuuden tukemiseen.

1.2 Liikkuva koulu -ohjelma tutkimuksen perustana

Tutkimukseni merkittävimpänä lähtökohtana on ollut valtakunnallinen Liikkuva koulu -ohjelma. Ohjelman juuret ulottuvat järjestövetoisten hankkeiden, erityisesti vuosituhannen vaihteessa käynnistyneen Lasten ja nuorten liikuntaohjelman eri vaiheiden hyviksi havaittuihin kokemuksiin. Valtion liikuntahallinnon, Opetushallituksen, liikuntajärjestöjen ja alan tutkimusyhteisöjen Koululaiset liikkeelle -yhteistyöverkosto esitti koululaisten ja koulu yhteisön hyvinvointiin liittyvän ohjelman kehityssuunnitelman vuonna 2006, mitä voidaan pitää Liikkuva koulu -ohjelman ladanavaajana. Päätös Liikkuvan koulun käynnistämiseksi tehtiin opetusministeriön valmistelutyöryhmän suunnitelman pohjalta kevään 2010 aikana. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaihe toteutui vuosina 2010–2012. Tarkoitus oli vakiinnuttaa liikunnallinen toimintakulttuuri suomalaisiin kouluihin ja toteuttaa Matti Vanhasen II hallituksen politiikkariihen kannanottoa (24.2.2009) kouluikäisten liikuntasuosittelusten jalkauttamisesta. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaihe muuttui ohjelmaksi Jyrki Kataisen hallitukseen sisältyneellä kirjauksella (kesäkuu 2011). Ohjelmavaiheessa Liikkuva koulu laajeni merkittävästi: kun pilottivaiheessa mukana oli 45 koulua 21 kunnasta, ohjelmavaiheen lopussa kouluja oli 805 ja kuntia 171. Liikkuvan koulun laajeneminen jatkui edelleen vuosina 2015–2018, jolloin ohjelma sisältyi Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeisiin. Vuoden 2018 lopussa mukana oli 289 kuntaa ja 2 139 koulua. Likes (Liikunnan ja kansanterveyden edistämistätiö) on vastannut Liikkuva koulu -ohjelman koordinoinnista ohjelman kaikissa vaiheissa. (Aira ym. 2019, 16–50.)

Tutkimukseni kiinnittyy Liikkuva koulu -ohjelman ohjelmavaiheen seurantaan, jota Likes toteutti vuosina 2012–2015 opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana. Liikkuva koulu -ohjelman tavoitteena oli aktiivisempi ja viihtyisämpi koulupäivä (tavoite on säilynyt Liikkuva koulu -toiminnan ytimenä vuoden 2015 jälkeenkin). Keskeisiä teemoja olivat liikkumisen lisääminen ja istumisen vähentäminen, oppilaiden osallisuus sekä oppiminen. Ohjelmassa mukana olleet koulut toteuttivat liikkuvampaa koulupäivää omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan. Olin itse mukana jo Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen seurannassa, joka niin ikään oli Likesin vastuulla. Jo ensimmäisistä pilottivaiheen seurannan tuottamista tuloksista saakka oli selvää, että liikkuvamman ja aktiivisemmän koulupäivän toteuttaminen oli helpompaa alakouluissa kuin yläkouluissa (Laine ym. 2011). Yläkoulun oppilaat eivät innostuneet heille tarjotusta toiminnasta samalla tavalla kuin alakoululaiset. Seurantatutkimuksen tulokset kertoivat lisäksi samanlaista viestiä nuorten liikkumisen kokonaismäärästä kuin edellä mainitut muut tutkimustulokset: yläkouluikäisistä nuorista vain pieni osa liikkui liikuntasuosittelusten mukaisesti (Laine ym. 2011).

Kiinnostuin yläkouluikäisten nuorten liikkumisen taustoista, ja Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen aikana aloin hahmotella mielessäni suunnitelmia aiheeseen liittyvästä väitöskirjatutkimuksesta. Ohjaajieni ja kollegoideni kanssa käydyt keskustelut antoivat kimmokkeen väitöskirjasuunnitelman laatimiselle. Suunnitelmat kohdistuivat aluksi enemmän myös yläkoululaisten osallisuuteen liittyvään konkreettiseen toimintaan, mutta rajautuivat nopeasti nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman merkitykseen. Kuten aikaisemmin toin esille, nuorten kokema

sosiaalinen asema oli muissa tutkimuksissa yhdistetty terveyteen ja terveystkäyttämiseen, mutta tutkimuksia subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteydestä nuorten liikkumiseen ei juurikaan löytynyt. Näin ollen tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella nuorten liikkumisen taustoja uudesta näkökulmasta.

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millaiseksi nuoret kokevat subjektiivisen sosiaalisen asemansa ja ovatko subjektiivinen sosiaalinen asema ja nuorten liikkuminen yhteydessä toisiinsa. Kuvio 1 esittelee osatutkimuksista I–IV muodostunutta tutkimuskokonaisuutta nuorten kokeman sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisistä yhteyksistä. Jokainen osatutkimus lähestyi nuorten liikkumista erilaisista näkökulmista, joten kuva liikkumisen ja koetun sosiaalisen aseman välisistä yhteyksistä muodostui monipuoliseksi.



KUVIO 1 Väitöskirjatutkimuksen osatutkimukset ja niistä muodostuva kokonaisuus.

Kaikki osatutkimukset tarkastelivat nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa. Ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa mielenkiinnon kohteena oli nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa. Toinen ja neljäs osatutkimus huomioivat myös nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman toisen ulottuvuuden, eli kokemuksen oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta.

Osatutkimusten tarkemmat teemat ja tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- 1) Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen
 - a. Miten nuorten kokema subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä itse arvioituun välituntiliikuntaan?
 - b. Miten nuorten kokema subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä osallistumiseen välituntiliikunnan suunnitteluun ja koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen?
- 2) Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys reippaaseen liikkumiseen ja liikkumattomaan aikaan
 - a. Miten nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä kiihtyvyyssantureilla mitattuun koko päivän aikaiseen reippaaseen liikuntaan ja liikkumattomaan aikaan?
 - b. Miten nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä kiihtyvyyssantureilla mitattuun koulupäivän aikaiseen reippaaseen liikuntaan ja liikkumattomaan aikaan?
- 3) Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys nuorten kokemaan liikkumis- ja sosialisatioympäristöön koulun tiloissa
 - a. Millaisia merkityksiä oman subjektiivisen sosiaalisen asemansa korkeaksi tai matalaksi kokevat nuoret liittävät koulun tiloihin?
 - b. Kuinka kokemus subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta heijastuu nuorten toimimiseen ja liikkumiseen koulutiloissa välituntien aikana?
- 4) Nuorten kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen
 - a. Millaisiin ryhmiin nuoret voidaan jakaa heidän opettajiltaan, luokkakavereiltaan ja vanhemmiltaan saamansa sosiaalisen tuen mukaan?
 - b. Miten nuorten kokema sosiaalinen tuki on yhteydessä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja itse arvioituun fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen?

1.4 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta ja sijoittuminen tieteen kenttään

Tässä luvussa tarkastelen lyhyesti tutkimukseni aiheeseen ja toteutukseen liittyviä tieteenfilosofisia näkökulmia ja asemoin tutkimukseni tieteen kenttään. Tieteet jaetaan yleisesti luonnontieteisiin ja ihmistieteisiin. Näiden molempien tavoitteena on todellisuuden kuvaaminen ja selittäminen, mihin sisältyy aina myös tulkintaa (Raatikainen 2005). Luonnontieteet nähdään usein selittävinä tieteinä, kun taas

ihmistieteet ymmärtävinä tai tulkitsevinä tieteinä (Raatikainen 2004, 86). Ihmistieteiden tarkastelema todellisuus sisältää myös tutkittavien omat tulkinnat todellisuudesta (emt., 165). Väitöskirjatutkimukseni kuuluu ihmistieteiden tutkimusperinteeseen.

Ymmärtävän ihmistieteen perinne ei ole yhtenäinen, vaan se pitää sisällään hyvin erilaisia käsityksiä monista tieteenfilosofiaan liittyvistä kysymyksistä. Yksi keskeinen ymmärtävään ihmistieteeseen vaikuttanut tekijä on ollut hermeneutiikan traditio. (Raatikainen 2004, 87–88.) Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, ja hermeneuttinen sekä siihen läheisesti yhteydessä oleva fenomenologinen ihmiskäsitys ovat tärkeitä erityisesti kokemuksen tutkimisessa (Laine 2018; Ricoeur 1981). Laineen (2018) mukaan kokemuksen tutkimisessa fenomenologian perusajatus on se, että ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät ja he myös itse rakentavat ja jäsentävät tuota maailmaa. Kaikki koettu on merkityksellistä ja kokemukset rakentuvat pitkälti merkityksistä. Ihmistä ei näin ollen voi ymmärtää irrallaan suhteessa maailmaansa. Vaikka fenomenologiassa korostetaan yksilön näkökulmaa, merkitysteoriaan sisältyy myös ajatus yhteisöllisyydestä. Ihminen on pohjimmiltaan yhteisöllinen ja merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, syntyvät niissä yhteisöissä, joissa kasvamme ja joihin meidät kasvatetaan. Vaikka jokainen yksilö on erilainen, yhteisöjen jäsenillä on paljon samanlaisia piirteitä ja yhteisiä tapoja kokea maailma. Yhteinen ja yhteisöllinen perinne luo perustan mahdollisuudelle ymmärtää toisia ja tulkita heidän kokemuksiaan, mikä vaikuttaa myös siihen, että tutkija ei aloita tulkintatyötään tyhjästä – jonkinlainen esituttuus on ymmärtämisen edellytys samalla kun tutkijan on tiedostettava omat tutkimukseen ja tulkintaan vaikuttavat ajattelumallinsa. (Laine 2018, 29–35.)

Katson väitöskirjatutkimukseni nojaavan vahvimmin ymmärtävän ihmistutkimuksen kenttään. Tutkimuksen keskiössä on nuorten kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan, jonka avulla nuoret osittain tulkitsevat ja jäsentävät sitä arkitodellisuutta, jossa he elävät. Tarkastelen nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa eri tavoin suhteessa liikkumiseen ja nuorten kouluyhteisöstä kumpuaviin kokemuksiin. Nuorten näkökulma ja kokemus sisältyvät jokaiseen väitöskirjani osatutkimukseen. Vahvimmin fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan yhdistyy tutkimukseni laadullinen osuus, jossa tarkastelen nuorten kokemuksia heidän koulutiloihin liittämieni merkitysten valossa. Myös tutkimukseni määrälliset osuudet perustuvat nuorten kokemuksellisuuteen ja käsittelevät näin sellaista todellisuutta, jota ei voi aistein havaita (subjektiivisen sosiaalisen aseman lisäksi esimerkiksi nuorten kokemukset saamastaan sosiaalisesta tuesta). Latomaa (2009, 20–21) kutsuu Habermasiin (1979, Latomaan 2009 mukaan) viitaten tällaista merkitystodellisuutta tutkivaa tiedettä rekonstruktiviseksi tieteksi, jonka vastapari on aistein havaittavaa todellisuutta tutkiva empiiris-analyttinen tiede. Tutkimukseeni sisältyi yhtenä osana nuorten fyysisen aktiivisuuden objektiivinen mittaaminen kiihtyvyyssantureiden avulla, mikä toi tutkimuskokonaisuuteeni myös empiiris-analyttisen ulottuvuuden.

Fenomenologiaan sisältyvä yhteisöllisyyden ajatus on vahvasti läsnä tutkimukseni tulosten tulkinnassa. Yhteisöllisyys viittaa myös rakenteisiin, tässä tapauksessa lähinnä kouluinstituution sisällä ilmeneviin erilaisiin rakenteisiin, jotka

määrittävät muun muassa koulun sisäistä vuorovaikutusta. Tarkastelen nuorten kokemuksia ja niihin liittyviä tulkintoja suhteessa koulun erilaisiin rakenteisiin sosiologisesti, jolloin tulkinnat ja rakenteisiin liittyvät näkökulmat nähdään toisiaan täydentävinä. Sosiologian tehtävänä onkin tarkastella sosiaalista todellisuutta sekä rakenteiden merkityksen (struktuurialismin) että mieleen asioista muodostuvien käsitysten (representaation) näkökulmasta (Wacquant 1995, 26–28). Tässä kuvaamani tieteenfilosofiset näkökulmat täydentävät tutkimuksessani toisiaan ja tuottavat näin monipuolisen kuvauksen nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikku-
misen välisistä yhteyksistä.

Tutkimukseni asettuu ensisijaisesti osaksi liikunnan yhteiskuntatieteellistä tutkimusta tuoden uuden näkökulman nuorten liikkumiseen yhteydessä oleviin tekijöihin, jotka ovat tärkeitä liikkumiseen liittyvässä socialisaatiossa. Tutkimus sijoituu vahvasti myös nuorisotutkimuksen kenttään.

Nuorisotutkimuksen painopisteitä ovat olleet nuoruuden sosiaaliset maailmat, nuoruuden instituutiot ja nuoret eri instituutioissa kuten koulussa (Hoikkala 2017, 343). Viime vuosikymmenen aikana on ilmestynyt useita nuorisotutkimuksia, joissa koulua on tarkasteltu nuorten toimintaympäristönä (esim. Kiilakoski 2014; 2017; Paju 2011; Souto 2011). Nämä tutkimukset ovat rajanneet näkökulmastaan pois koulun pedagogisen ja didaktisen toiminnan ja keskittyneet tarkastelemaan, millainen koulu on nuoren kasvuyhteisönä (Kiilakoski 2012; 2017, 254). Tutkimukseni asettuu juuri tähän nuorisotutkimuksen haaraan, sillä keskeisinä tarkastelun kohteina ovat nuorten erilaiset kouluyhteisöön liittyvät kokemukset ja nuorten epäviralliseen kouluun sisältyvä toiminta ja vuorovaikutus. Nuorisotutkimuksessa on tarkasteltu myös nuorten liikkumista (esim. Berg 2016; Harinen ym. 2015), joten tutkimukseni tulokset tuovat lisätulkintoja nuorisotutkimukseen nuorten liikkumisen näkökulmasta. Koulu ihmiselämän keskeisenä kasvatusinstituutiona on luonnollisesti ollut yksi tärkeä kasvatussosiologian tutkimuskohde (Antikainen 2011, 40). Näin ollen tutkimuksellani on paikkansa myös kasvatus- ja koulutus sosiologian kentässä.

Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimukseni teoreettista taustaa ja keskeistä käsitteistöä. Kolmas luku esittelee osatutkimusten tutkimusaineistot ja -menetelmät ja neljäs luku kokoaa yhteen osatutkimusten tulokset. Viidennessä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia suhteessa sosiologian teorioihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin.

2 TUTKIMUKSEN KÄSITTEET JA TEOREETTINEN ASEMOINTI

Tutkimukseni mielenkiinto kohdistuu nuorten liikkumisen taustoihin. Liikkuminen eli fyysinen aktiivisuus pitää sisällään monenlaista liikettä (esim. Suni ym. 2014). Fyysinen kokonaisaktiivisuus sisältää kaiken päivän aikana kertyvän liikkumisen. Nuorten kohdalla harrastukset, omatoiminen liikkuminen, koululiikunta, koulupäivän aikainen liikkuminen sekä arjen hyötyliikunta sisältyvät heidän fyysiseen kokonaisaktiivisuuteensa. (Tuloskortti 2018.) Välituntiliikunta, esimerkiksi pallopelien pelaaminen tai tanssiminen, on osa koulupäivän aikaista liikkumista. Liikkuminen voi olla rasittavuudeltaan kevyttä, reipasta tai rasittavaa (Caspersen ym. 1985). Kansainvälisen liikuntasuosituksen (Maailman terveysjärjestö WHO 2010) mukaan nuorten tulisi liikkua päivittäin reippaasti vähintään tunnin ajan. Reippaan liikunnan aikana sydämen syke ja hengitys kiihtyvät ainakin jonkin verran (opetusministeriö & Nuori Suomi 2008). Liikkumista voidaan kuvata janalla, jonka toisessa päässä on rasittava liikunta ja toisessa päässä liikkumaton aika eli paikallaanolo (Sunni ym. 2014), jolla tarkoitetaan fyysisesti passiivisesti vietettyä hereilläoloaikaa (Tuloskortti 2018). Liikkumattoman ajan sekä reippaan ja rasittavan liikkumisen välissä on monenlaista kevyttä liikkumista. Yleisen näkemyksen mukaan liikkumattoman ajan korvaaminen kevyellä liikkumisella on terveyden kannalta merkittävää, vaikka liikkumisen rasittavuus jäisikin alle liikuntasuositusten. (Sunni ym. 2014.)

Tutkimukseni keskiössä on nuoren kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan, jota tarkastelen suhteessa nuorten liikkumiseen ja liikkumattomaan aikaan. Nuorten sosiaalisen aseman selvittäminen heitä ympäröivissä erilaisissa hierarkioissa on vaativa tehtävä. Subjektiivinen näkemys omasta sosiaalisesta asemasta on osoittautunut yhdeksi lupaavaksi indikaattoriksi. (Kalalahti 2014, 21.) Subjektiivinen sosiaalinen asema on yksi tapa tarkastella sitä, miten nuori jäsentää omaa ja perheensä paikkaa sosiaalisten suhteiden verkostossa. Kokemus sosiaalisesta asemasta voidaan nähdä myös välineenä, jonka avulla nuoret rakentavat sosiaalista todellisuutta ja jonka avulla he asemoivat itsensä suhteessa muihin (ks. Moscovici 1984; Sakki ym. 2014, 320).

Ihmisten väliset vuorovaikutus-, valta- ja kommunikaatiosuhteet muodostavat pohjan koetulle sosiaaliselle todellisuudelle (Bourdieu & Wacquant 1995, 36). Nuori määrittelee itseään ja todellisuuttaan suhteiden kautta (Kiuru 2017, 309). Oma perhe luo perustan sille, millaisiksi nuoren elämään sisältyvät suhteet muodostuvat. Vanhempien sosiaalinen asema määrittää joiltain osin myös nuorten sosiaalisia hierarkioita, mutta nuorilla on lisäksi omia monitasoisia hierarkioita (Kalalahti 2014, 22). Koululla on merkittävä rooli nuoren suhdeverkoston ja siihen perustuvien arvojärjestysten rakentumisessa. Nuorten sosiaalista todellisuutta muokkaavat myös vapaa-ajalla rakentuvat suhteet. Rajaankin kuitenkin tässä luvussa nuorten vuorovaikutussuhteisiin ja arvojärjestyksiin liittyvän teoreettisen taustan, käsitteiden ja aikaisemman tutkimuksen kuvaamisen tutkimuskysymysteni ohjaamina perheeseen ja kouluun. Erilaiset arvojärjestykset vaikuttavat sekä perheen että koulun muodostamiin sosiaalisiin ympäristöihin muovaten osaltaan nuorten vuoro-

vaikutussuhteita ja niihin liittyviä kokemuksia. Hierarkiat kytkeytyvät suhteiden kautta kertyviin resursseihin ja voimavaroihin, jotka liittyvät nuorten liikkumisen mahdollisuuksiin joko perheen tai nuorten omien verkostojen kannattamina.

2.1 Kokemukset sosiaalisen aseman arvioinnin perustana

Ihmiset havaitsevat, tulkitsevat ja arvioivat ympäröivää maailmaa heille eri tavoin kertyneiden ja kasautuneiden kokemusten perusteella. Kertyneet kokemukset ovat myös oman subjektiivisen sosiaalisen aseman arvioinnin taustalla. Bourdieu (Bourdieu 1998; Bourdieu & Wacquant 1995) nimittää tätä sisään rakentunutta järjestelmää habitukseksi. Habitus koostuu eletyistä sosiaalisista suhteista ja niistä syntyneistä kokemuksista, jotka tallentuvat muistiin. Habituksessa yhdistyvät mennyt, nykyinen ja tuleva. Se on tunnetta oikeassa olemisesta ja oikeaan osumisesta tietämättä tarkalleen, miten ja miksi. Habituksien kautta ymmärretään toimintaympäristön erilaisia merkityksiä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 37, 42, 157–159.) Habitus luo pohjan myös aktiiviselle toiminnalle. Se on ”käytännöntajua” siitä, miten erilaisissa tilanteissa kuuluu toimia, sekä taitoa ennakoita tulevaisuutta nykytilan perusteella (Bourdieu 1998, 36–37).

Erilaiset kokemukset vaikuttavat habitukseen ja muokkaavat sitä. Vaikka habitus on kestävä, se ei ole muuttumaton. Nuorten kohdalla korostuvat oman perheen parissa syntyneet kokemukset. Kotona syntyneisiin kokemuksiin vaikuttavat muun muassa vanhempien koulutustausta, varallisuus sekä perheen sosiaaliset suhteet eli erilaiset pääoman muodot. Bourdieu nimittää edellä mainittuja pääomia kulttuuriseksi, taloudelliseksi ja sosiaalisiksi pääomiksi. Kotona koettu luo perustan sille, millaisiksi koulukokemukset muodostuvat ja miten ne muokkaavat nuoren habitusta. Koulun muovaama habitus puolestaan on perustana kaikille myöhemmille kokemuksille. (Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995, 161–165.)

Koulun aloittaminen on lapselle identiteetin kehittymisen murroskohta, jolloin viimeistään alkaa omien tapojen ja tottumusten vertaaminen muihin (Rinne & Kivinen 1985). Koulu muodostaa oman sosiaalisesti rakentuneen kenttensä, jolla on useita toimijoita (Bourdieu & Wacquant 1995). Kenttä on habituksen ohella toinen Bourdieun avainkäsitteistä, joka perustuu erilaisten suhteiden olemassaoloon ja kasaamaan. Kenttä on sosiaalisesti rakentunut tila, joka vaikuttaa kaikkiin sen piirissä oleviin toimijoihin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 36–37.)

Habituksen ja kentän suhde toimii kahdella tavalla. Se on toisaalta vaikutussuhde ja toisaalta tiedollinen suhde. (Bourdieu & Wacquant 1995, 158.) Peruskoulun aikana koulu muokkaa lapsia ja nuoria niin, että heidän habituksensa vastaa paremmin sitä, mikä koulussa ja siellä pärjäämisessä on välttämätöntä. Samalla lasten ja nuorten omaksuma habitus auttaa jäsentämään koulun muodostamaa kenttää merkitykselliseksi ympäristöksi. Tähän jäsentämiseen kytkeytyy myös nuoren kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan koulussa. Bourdieun kenttä on voimasuhteiden ja erilaisten asemien välinen tila, jolle on määrittynyt arvokkaina pidettyjä ominaisuuksia. Kamppailu ominaisuuksista ja niiden hallinnasta pitää kentän alati

muuttavana. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126, 131). Tämä näkyy myös koulussa erityisesti nuorten välisissä vuorovaikutussuhteissa, joissa nuorten keskinäiset voimasuhteet vaihtelevat.

Erilaiset perhetaustat vaikuttavat siihen, millaiset valmiudet oppilailla on selviytyä koulun aloittamiseen liittyvästä murroksesta. Vaikeinta on usein lapsilla, joiden perheet kuuluvat vähemmistöryhmiin tai alimpiin sosiaaliryhmiin. Keskiluokasta tai ylemmästä keskiluokasta tulevien lasten ominaisuudet sekä heidän habituksensa vastaavat usein paremmin koulujärjestelmän arvostuksia. (Antikainen ym. 2013, 252, 287.)

2.2 Tunnistettu yhteiskunnallinen luokka-asema

Nuoren sosiaalisen aseman perusta muodostuu perheen kulttuurisen ja taloudellisen pääoman varaan, jotka vaikuttavat nuorten kokemukseen omasta sosiaalisesta asemastaan (Kalalahti 2014, 24). Perheen varallisuus, eli taloudellinen pääoma, vaikuttaa muun muassa asumisoloihin sekä siihen, millaisia vaatteita on mahdollista hankkia, mitä syödään ja mitä on varaa harrastaa. Kulttuurista pääomaa kuvaavat vanhempien koulutustaustan lisäksi muun muassa vanhempien luomat mahdollisuudet tutustua kirjallisuuteen ja taiteeseen. Myös perheen sosiaalinen pääoma muokkaa nuorten kokemusta oman perheensä yhteiskunnallisesta asemasta. Sosiaalinen pääoma näkyy esimerkiksi siinä, millaisia läheisiä ihmissuhteita nuorelle on muodostunut, millainen on kodin suhdeverkosto ja kuinka nuori on oppinut toimimaan erilaisissa tilanteissa. (Järvinen 2010, 234.)

Yhteiskunta ei ole samanarvoisten ihmisten ja ryhmien muodostuma, vaan se sisältää valtarakenteita, jotka asettavat yksilöt ja ryhmät keskenään erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin ja asemiin (Antikainen ym. 2013, 36–37). Yhteiskuntaluokilla on edelleen vahva vaikutus yksilöiden elämänkaareen ja kokemuksiin, vaikka yhteiskuntaluokka ei enää 2000-luvulla olekaan yksilöiden käyttäytymistä täysin määrittävä tekijä (Erola 2010a). Luokkaa eletään ja uusinnetaan arkipäivässä jatkuvasti, mutta siitä puhutaan vähän (Skeggs 2014). Luokkaeroista puhumiseen on usein tavoiteltu neutraalimpaa sävyä puhumalla sosioekonomisista ryhmistä (Erola 2010a). Eriarvoisuus on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö, joka rajoittaa useimpien toimintamahdollisuuksia ja vähentää aktiivisen osallistumisen voimavaroja (Therborn 2014, 7). Tuloerojen valossa tarkasteltuna yhteiskuntaluokkien erot ovat Suomessa kasvaneet 1990-luvun jälkeen, mikä selittyy erityisesti ylemmissä asemissa olevan väestön muita voimakkaammalla tulotason kasvulla. Samalla yhteiskuntaluokkien erot köyhyyden kokemisessa ovat tasoittuneet sikäli, että köyhyys ei ole enää erityisesti työväenluokkaa koskettava ilmiö. (Erola 2010a.)

Aikuiset tunnistavat yleensä oman luokka-asemansa, vaikka sen arviointi ei olekaan yhtenäistä. Luokka-asemaa arvioidaan koulutuksen, tulojen ja muiden perheenjäsenten luokka-asemien perusteella. Ammatti on koetun luokka-aseman tärkein selittäjä. (Erola 2010b, 39–42.) Aikuisena saavutetun ja lapsuudenkodin luokka-aseman välillä on havaittu selvä yhteys, joka selittyy pitkälti koulutuksen kautta. Mitä ylemmästä luokka-asemasta nuori tulee koulutuspolulle, sitä

korkeamman tutkinnon hän suorittaa. Nuoret, joiden lapsuudenkodin luokkatausta on korkea, päätyvät samalla koulutuksella keskimäärin korkeampaan luokkaan kuin ne nuoret, joiden lapsuudenkodin luokkatausta on matala. (Naumanen & Silvennoinen 2010, 87.) Vanhempien asema määrää Suomessakin lasten asemaa, joskin luokkien välinen sosiaalinen liikkuvuus on suhteellisen voimakasta. Suomalaiset toivovat yleisesti, että yhteiskuntaluokkien eroja pyritään yhteiskunnallisin toimenpitein tasoittamaan. Paras tapa vaikuttaa lasten luokka-asemaan on koulutus. (Erola 2010a.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät perusopetuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämisen, mitä toteutetaan lisäämällä inhimillistä ja sosiaalista pääomaa (Opetushallitus 2014). Suomessa on kansainvälisesti tarkasteltuna harvinaisen peruskoulujärjestelmä, joka on taannut kaikille lapsille ja nuorille tasa-arvoiset mahdollisuudet peruskouluopetukseen. Avainroolissa ovat maksuttomuus, valikointimattomuus ja yhdenmukaisuus. (Seppänen ym. 2015, 512.) Koulutuksellinen tasa-arvo on moniulotteinen kysymys. Yhteiskunnan eriarvoisuus heijastuu myös koulutusjärjestelmään, mikä selittyy oppilaiden erilaisilla taustoilla. (Haltia ym. 2018, 397, 406–407.)

Perheiden luokkatausta näkyy esimerkiksi kouluvalinnoissa. Yläkoulun kouluvalintoja suomalaisissa suurissa kaupungeissa selvittäneen tutkimuksen (Seppänen ym. 2015) mukaan tavallisesta poikkeavat koulupolut selittyivät pitkälti jonkin oppiaineen painotetulla opetuksella ja siihen liittyvillä perheiden kouluvalinnoilla. Painotettu opetus järjestettiin yleensä luokkamuotoisesti, jolloin kyseisille luokille valitut oppilaat päätyivät eri kouluihin kuin oppilaat, joille lähikoulu nimettiin koti-osoitteen tai alakoulun perusteella. Luokkamuotoisesti järjestettyyn painotettuun opetukseen valikoitui 2010-luvun alussa kaupungista riippuen 11–37 prosenttia yläkoulun aloittaneista oppilaista. Tutkimuksessa havaittiin tiettyjä ristiriitaisuuksia kaupunkilaisperheiden kouluvalintoihin liittyvissä asenteissa ja käytännöissä. Painotettuun opetukseen hakeutuminen oli sitä yleisempää, mitä korkeampi oli vanhempien koulutustaso, taloudellinen asema ja ammattiasema. Samalla kuitenkin ylemmät yhteiskuntaryhmät olivat tietoisimpia kouluvalintojen eriyttävästä vaikutuksesta ja toivoivat, että koulujen eriytyminen ei kasvaisi. Alemmat yhteiskuntaluokat toivoivat sen sijaan peruskoulun valinnanvapauden kasvavan yleisen ja yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisällä. (Seppänen ym. 2015, 515–516, 527.)

2.3 Koulu sosiaalisena ja hierarkkisena ympäristönä

Nuorten koulussa kokemaan sosiaaliseen asemaan vaikuttavat useat tekijät. Merkittävässä roolissa ovat kouluun ja koululuokkaan liittyvät vuorovaikutussuhteet (Kallalahti 2014, 22–23), jotka muodostavat valtaosan useimpien nuorten päivittäisistä sosiaalisista suhteista. Koulu onkin yläkouluikäisen nuoren yksi merkittävimmistä yhteisöistä. Durkheimin mukaan yhteisöt ja niihin kuuluminen ovat inhimillisen toiminnan voimaannuttavia edellytyksiä (Durkheim 1980; 1985). Nuoret voivat kuulua samanaikaisesti useisiin erilaisiin yhteisöihin ajasta ja paikasta riippumatta,

mutta koulu on tiettyyn aikaan ja tilaan sidottu yhteisö, johon käytännössä jokainen nuori kuuluu jollain tavalla (Hoikkala & Paju 2013).

Vaikka yhteisöillä on monia voimaannuttavia piirteitä, niille on luonteenomaista myös rajojen luominen ja ulkopuolisten määrittäminen (Antikainen ym. 2013, 21). Yhteisöihin liittyvillä sosiaalisilla suhteilla ja niiden ulkopuolelle jäämisellä voi olla suuri merkitys nuoren hyvinvoinnille (Kiuru 2017, 309–310). Koulu ja luokkahuone muodostavat toimintaympäristön, jossa menestyminen edellyttää tiettyntyyppistä käyttäytymistä sekä koulumaisen elämäntavan ja siihen kytkeytyvän habituksen omaksumista. Kyseessä eivät ole vain tietoiset valinnat, vaan taustalla vaikuttavat myös nuorten habitusten ja koulun kentän sääntöjen yhteentörmäykset. (Antikainen ym. 2013, 252.) Koulussa nuoren on sovitettava toimintansa, puheensa ja eleensä omaan asemaansa ryhmässä, ja oma asema selviää tulkitsemalla muiden lähettämiä viestejä. Tämä tarkoittaa jatkuvaa tarkkailua ja tarkkailtavana oloa. (Paju 2011, 43, 121, 193.) Hoikkala ja Paju puhuvat statusvaistosta, jonka avulla nuoret pysyvät jyvällä onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan. Statusvaisto kertoo lisäksi, miten pitää käyttäytyä, jotta tulee hyväksytyksi erilaisiin ryhmiin. (Hoikkala & Paju 2013, 152.)

2.3.1 Virallinen ja epävirallinen koulu, fyysiset ja sosiaaliset koulutilat

Osa koulun vuorovaikutussuhteisiin vaikuttavista säännöistä on virallisen koulun laatimia ja ylläpitämiä, osa taas liittyy epävirallisen koulun toimintaan (Tolonen 2001). Virallinen koulu muodostuu muun muassa opetusmenetelmistä, opetustoiminnan ympärille rakentuvasta luokkahuonevuorovaikutuksesta, koulun säännöistä sekä erilaisista hierarkioista opettajien ja oppilaiden välillä. Epävirallinen koulu muotoutuu virallisesta koulusta poikkeavasta vuorovaikutuksesta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. (Tolonen 2001, 77–78, 83, 256–257.)

Koulun sisälle muodostuvat erilaiset yhteisöt sisältyvät usein epävirallisen koulun toimintaan. Kaikki muodostuvat yhteisöt eivät ole virallisen koulun näkökulmasta toivottuja, ja se pyrkiikin ajoittain myös hajottamaan ryhmiä ja yhteisöitä, ei vain rakentamaan niitä. Nuorten näkökulmasta koulutus on vain yksi tapa viettää aikaa koulussa, ja muiden tapojen ympärille muodostuu erilaisia sosiaalisia systeemejä. Epävirallinen koulu on nuorisolle tyypillistä toimintaa ja nuorisokulttuuria koulun puitteissa. Epäviralliseen kouluun voidaan katsoa kuuluvaksi myös opettajien lempinimet ja heidän maineensa, joista leviää tietoa oppilaiden keskuudessa. (Paju 2011, 21, 77.)

Epävirallinen koulu vuorovaikutussuhteineen liittyy piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen, sillä epävirallisen koulun käytännöt opettavat nuorille paljon viralliseen opetussuunnitelmaan kuulumattomia asioita ja uusintavat olemassa olevia valtarakenteita (Broady 1986; Syrjäläinen & Kujala 2010; Törmä 2003). Nuorille kehittyy eräänlainen ammattitaito, jonka mukaan he koulussa toimivat. Ammattitaitoinen oppilas esimerkiksi tietää yleisellä tasolla, mitkä asiat ovat koulussa sallittuja ja mitkä kiellettyjä, ja miten pitää pukeutua (Lahelma & Gordon 2003, 12–15).

Virallisen ja epävirallisen koulun lisäksi koulua voidaan tarkastella fyysisenä kouluna (Gordon 1999). Virallinen ja epävirallinen koulu toimivat paikoissa, joita

fyysinen koulu niille osoittaa. Fyysinen koulu muodostuu muun muassa koulurakennuksesta ja sen arkkitehtuurista, avoimista ja suljetuista tiloista sekä avoimista ja suljetuista ovista. Oppilaan näkökulmasta myös luokkahuoneen järjestyksellä ja oman pulpetin paikalla on merkitystä. Takana istuvaa muiden on vaikeampi tarkkailla kuin edessä istuvaa.

Sekä virallinen että epävirallinen koulu ryhmittelevät, arvioivat ja luokittelevat oppilaita omalla tavallaan fyysisen koulun osoittamissa puitteissa. Virallinen koulu määrittää ne ryhmät ja luokat, joissa nuoret opiskelevat, sekä arvioi oppimisen tuloksia. Epävirallinen koulu arvioi ja osoittaa nuoren paikan omalla tavallaan. (Paju 2011, 22–24.) McLaren (1993) puhuu katutilasta (street corner state) ja oppilastilasta (student state), jotka heijastelevat epävirallista ja virallista koulua. Katutilassa oppilaan asema on vertaisryhmän määrittelemä, kun se koulutilassa on koulun määrittämä. Katutila on ennakoimaton ja fyysinen nuorten omaehtoinen tila, johon kuuluvat muun muassa nimitykset ja kategorisoinnit. Katutila on oppilastilaa aktiivisempi. (emt.)

Fyysinen koulu luo ulkoiset raamit nuorten ja muiden kouluyhteisöön kuuluvien toiminnalle. Koulun tiloja voidaan tarkastella myös sosiaalisina tiloina. Siinä missä fyysinen tila on näkyvä, sosiaalinen tila muodostuu eräänlaisesta näkymättömästä todellisuudesta, joka ohjaa käyttäytymistä (Bourdieu 1998, 20). Se voidaan nähdä kohtauspaikkana nuorten sosiaalisten suhteiden verkostossa (Massey 2008, 29). Vaikka tila ja aika rajaavat koulussa nuorten vertaissuhteisiin perustuvaa vuorovaikutusta, ne saavat merkityksensä nimenomaan sosiaalisen kautta ja sen perusteella. Esimerkiksi välitunti on ennen kaikkea sosiaalisten suhteiden näyttämö. (Korkiamäki 2008.)

Tilassa olevilla on toistensa suhteen määrittyviä asemia. Sosiaalinen tila on myös asemien välisiä suhteita ja etäisyyksiä, ja asema voi auttaa ymmärtämään henkilöiden toimintaa. (Bourdieu 1998, 15; Bourdieu & Wacquant 1995, 28, 31.) Koulussa asemaa sosiaalisessa tilassa määrittää esimerkiksi suhde ja etäisyys viralliseen kouluun. Nuori on oppilas ja virallisen koulun määrittelemä, vaikka hän ei olisikaan koulussa. Virallinen koulu jakaa nuoret opetusryhmiin ja luokkiin. Koululuokka on sosiaalinen tila, jossa nuorilla on erilaisia asemia ja jossa he jatkuvasti tarkkailevat muita samalla kun ovat itse tarkkailun alaisina. Virallinen koulu vaikuttaa osaltaan nuorten sosiaaliseen tilaan. Esimerkiksi opettajan asema koulun sosiaalisessa tilassa virallisen koulun edustajana vaihtelee oppitunnista ja opettajasta riippuen. Nuorten sosiaalinen tila muovautuu kuitenkin pitkälti epävirallisen koulun toiminnan seurauksena, ja siitä antavat viitteitä nuorten vertaissuhteissa tapahtuvat erilaiset luokittelut. (Paju 2011, 43–44, 48.)

2.3.2 Luokittelua nuorten välisissä suhteissa

Subjekttiivinen sosiaalinen asema koulussa viestii epävirallisen koulun erilaisista ryhmäjäsennyksistä ja koulussa vallitsevista hierarkioista, joita on kuvattu useissa tutkimuksissa ja jotka nuoret itsekin tutkimusten mukaan hyvin tiedostavat (esim. Korkiamäki 2013; Laine 2000; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Nuorilla on erilaisia luokituksia, joiden avulla he puhuvat toisistaan ja joiden avulla he

määrittävät toisiaan. Virallisen koulun määräämän luokan sisältä löytyy epävirallisia luokituksia. Näitä erilaisia oppilasryhmiä kuvaavia nimiä ovat esimerkiksi kovikset, hikarit, hiket, opiskelijat, pahikset, kiltit, hiljaiset, nörtit, tupakoijat ja perusteinit (Korkiamäki 2013; Paju 2011). Näillä stereotyyppisillä luokituksilla on instituutio-naalinen tausta; ne eivät synny pelkästään nuorten vertaissuhteissa. Instituutio jakaa nuoret erilaisiin rooleihin, ja samalla nuoret saavat tai ottavat oman roolinsa. (Hoikkala & Paju 2013, 134–145; Laine 2000, 126.) Yläkoululaiset paikantavat omia ja toistensa jäsenyyksiä sekä perhetaustan että koulussa ilmenevän käyttäytymisen perusteella. Merkittäviä seikkoja ovat esimerkiksi suhtautuminen koulunkäyntiin, koulumenes-tys sekä suhde päihteisiin ja tupakointiin. (Korkiamäki 2013, 112.) Nuorten keski-näisiin hierarkioihin vaikuttaa myös se, kuinka suosituksi nuoret tuntevat itsensä verrattuna muihin oppilaisiin (Sweeting ym. 2011). Yläkoulun aikana kasvava hil-jainen tieto toisista nuorista ja heidän ominaisuuksistaan edesauttaa nuorten keski-näisiä luokitteluja (Paju 2011, 75).

Nuorten luokitukset liittyvät koulun sisälle muodostuviin erilaisiin epäviralliisiin yhteisöihin ja niitä leimaa usein etäisyys viralliseen kouluun. Pajun (2011) ha-vaintojen mukaan osa nuorista vartioi rajaa hikareihin sen vuoksi, että se oli raja viralliseen kouluun, johon he halusivat pitää enemmän etäisyyttä. Näillä nuorilla oli vaikutusvaltaa luokan toimintaan ja ilmapiiriin. Näin ollen koulun sosiaalisessa ti-lassa raja virallisen ja epävirallisen koulun välillä ei ole yksiselitteisesti raja opetta-jien ja oppilaiden välillä. Raja voi piirtyä myös oppilaiden väliin. (Paju 2011, 92–93; 112.)

Vaikka luokituksia on kaikissa kouluissa ja kaikissa luokissa, koululuokat ja ryhmät ovat keskenään hyvin erilaisia. Oppilailla on erilaisia sosiaalisia asemia ja asemiin pääsemiseen tarvittava tieto on jakautunut epätasaisesti. Tiettyyn asemaan pääseminen edellyttää intoa ja kykyä tehdä sopivia satsauksia. Tarvitaan pelisilmää ja tietoa siitä, millainen toiminta tuottaa halutun lopputuloksen koululuokan muo-dostamalla sosiaalisella kentällä, joka aktivoituu sosiaalisessa tilassa silloin, kun ti-lassa on ihmisiä, jotka hyväksyvät kyseisen kentän säännöt ja arvot. (emt. 46–47.)

Kuuluminen johonkin kategoriaan määrittää nuoren paikan paitsi sosiaali- sessa tilassa myös fyysisesti. Paikka, jossa nuori oleskelee koulun pihalla välitunti- sin tai jossa hän odottaa seuraavan tunnin alkua koulun sisätiloissa, määrittäyty pit- kälti sen mukaan, mikä on hänen sosiaalinen asemansa ja mihin ryhmään hän kuu- luu nuorten vertaissuhteissa muodostuneissa luokituksissa. (Korkiamäki 2008; Paju 2011, 85.)

2.3.3 Koulun vuorovaikutussuhteet sosiaalisina resursseina

Nuorella on koulussa erilaisia vuorovaikutussuhteita, joihin vaikuttavat sekä viral- linen että epävirallinen koulu. Nuori rakentaa kouluyhteisöön liittyviä sosiaalisia suhteitaan vuorovaikutuksessa koulun henkilökunnan, toisten nuorten sekä osittain myös vanhempiensa kanssa. Kouluun kytkeytyvästä laajasta toimijaverkostosta osa on läsnä nuoren elämässä konkreettisesti päivittäin, osa silloin tällöin ja osa toimii taustalla ja näkymättömissä. (Harinen & Halme 2012, 60.) Koulun laajassa toimija- verkostossa syntyvät vuorovaikutussuhteet ovat nuoren kannalta tärkeitä, vaikka

eri toimijoiden merkitys nuoren arjessa ja rooli vuorovaikutussuhteissa vaihtelee eri yhteyksissä. Vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä esimerkiksi sosiaalisen tuen kannalta. Sosiaalista tukea annetaan ja saadaan vuorovaikutussuhteissa (esim. Goldsmith & Albrecht 2011, 336; Williams ym. 2004). Nuorten kokemukset opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta saadusta sosiaalisesta tuesta ovat osoittautuneet useissa tutkimuksissa tärkeiksi terveyteen ja hyvinvointiin yhteydessä oleviksi tekijöiksi (esim. Haapasalo ym. 2010; Haapasalo ym. 2012; Kämppi ym. 2012; Linnakylä & Malin 2008; Samdal ym. 1998; Simonsen ym. 2019).

Sosiaalisen tuen kokemusten voidaan katsoa kuvaavan niitä resursseja, joita syntyy nuorten erilaisissa vuorovaikutussuhteissa ja jotka vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä (vrt. Langford ym. 1997; Sheridan ym. 1992). Resurssi on voimavara, joka voi olla taloudellinen, inhimillinen tai sosiaalinen (Aldrich & Martinez 2001). Nuoren kokema kannustus vaikkapa liikkumiseen voidaan nähdä sosiaalisena resurssina. Erilaiset suhteet tuottavat toisistaan poikkeavia resursseja (Putman 2000), ja nuori voi saada monenlaista tukea sosiaaliseen verkostoonsa kuuluvilta ihmisiltä. Sosiaalista tukea leimaa voimakas subjektiivinen ulottuvuus, sillä lopulta henkilön oma kokemus määrittää, miten sosiaalinen tuki ilmenee (Metteri & Haukka-Wacklin 2006, 55) ja millaisia resursseja hän kokee saavansa vuorovaikutussuhteistaan. Koulussa nuorten sosiaalisista suhteista ammentamat resurssit voivat olla muun muassa emotionaalisia, toiminnallisia ja tiedollisia. Emotionaaliset resurssit syntyvät kannustamisen ja empatian osoittamisen seurauksena. Toiminnalliset resurssit liittyvät yksilön kohtaamiin palveluihin ja tiedolliset resurssit tiedonjakamiseen, opastamiseen ja neuvomiseen. (Heaney & Israel 2008; Kumpusalo 1991; Stroebe & Stroebe 1996.) Nuoren kokema sosiaalinen tuki voi olla myös yhteisöllinen kokemus. Yhteisöön liittyvä sosiaalinen tuki on pitkälti sitä, että tuntee kuuluvansa johonkin yhteisöön ja että on arvokas osa kyseistä yhteisöä (Compton ym. 2005). Koulussa nuoren kokema tuki voidaan myös jaotella epäviralliseen ja viralliseen kouluun nojaten epäviralliseksi ja viralliseksi tueksi (ks. Kumpusalo 1991, 16). Pelkistään nuoren opettajalta kokemaa tukea voidaan pitää virallisen koulun tukena ja vertaissuhteisiin perustuvaa tukea epävirallisena tukena.

Nuorten koulu yhteisöön liittyvät sosiaalisen tuen kokemukset lisäävät osaltaan nuorten sosiaalista pääomaa. Sosiaalisen pääoman käsitteen määrittelyssä viitataan usein Bourdieun, Putnamin ja Colemanin teoretisointeihin. Heidän määritelmässään on eroavaisuuksia, mutta kaikki korostavat sosiaalisia verkostoja ja niissä tapahtuvaa vuorovaikutusta sosiaalisen pääoman lähteinä. (Bourdieu 1986; Coleman 1988; Putnam 2000.) Riikka Korkiamäki (2013) havaitsi tutkiessaan sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteiden ja nuorten omien kokemusten näkökulmasta, että nuoret kuvasivat samoja sosiaaliseen pääomaan liittyviä teemoja kuin edellä mainitut teoretikot. Nuorten näkökulmasta tärkeiksi sosiaalisen pääoman piirteiksi nousivat Putnamin (2000) huomio erilaisten suhteiden tuottamista toisistaan poikkeavista voimavaroista, Colemanin (1988) korostamat vastavuoroisuus ja luottamus sekä Bourdieun (1986) näkemys ryhmään kuulumisen kautta mahdollistuvista sosiaalisista resursseista. (Korkiamäki 2013.)

Kaikki sosiaaliset suhteet eivät automaattisesti merkitse sosiaalisia voimavaroja, sillä kaikki vertaissuhteet eivät ole nuoren näkökulmasta positiivisia.

Korkiamäen havaintojen mukaan erilaiset kokoonpanot ja ryhmittymät tuottavat toisistaan poikkeavia sosiaalisia resursseja. Kokemukset sosiaalisista voimavaroista yhdistyvät esimerkiksi ystävien määrään, sukupuoleen sekä siihen, kenen kanssa ja kuinka usein nuori viettää aikaansa. Esimerkiksi säännöllinen urheilun harrastaminen, tyttö- tai poikaystävän olemassaolo, runsas ajanvietto koulutovereiden kanssa sekä yksi tai useampi läheinen ystävä ovat nuorten sosiaalisia verkostoja erottelevia tekijöitä. Valtaosa nuorista kokee saavansa usein ja monipuolisesti tukea koulukavereiltaan, vaikka suhteet koulukavereihin eivät välttämättä olekaan niin tiiviitä kuin koulun ulkopuolelle sijoittuvat vertaissuhteet. Organisoitua urheilua säännöllisesti harrastavilla nuorilla on tiiviitä ja läheisyyttä tuottavia yhteisöllisiä suhteita, jotka heijastuvat vahvaksi koettuun sosiaaliseen vertaistukeen. (Korkiamäki 2013, 112–114.) Liikunnan lisääminen koulu yhteisössä voi omalta osaltaan kehittää nuorten vertaissuhteita ja sosiaalista hyvinvointia (Haapala 2017).

Vahvaksi koettu tuki on yhdistetty kaveripiiriin suosioon. Itsensä suosituksi tunteminen voi vahvistaa nuoren itsevarmuutta ja auttaa tulkitsemaan omia vuorovaikutussuhteita myönteisesti tukea antavina (Salmela 2006). Tähän liittyy myös nuoren kuuluminen moniin vertaisryhmiin samanaikaisesti ja joustava liikkuminen näiden ryhmien välillä (Lähteenmaa 2000, 33; Korkiamäki 2008). Suosittu nuori tulee useammin kutsutuksi mukaan joukkoon (Berg 2010). Nuorten kokemuksissa vertaissuhteisiin liittyvä yhteisöllisyys on kuitenkin jatkuvien neuvotteluiden alaista. Sosiaalisten resurssien rakentumista ja niihin käsiksi pääsyä määrittävät nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyvät sisäänpääsy, ulossulkemiset, poisjättäytymiset tai vaihtoehtoisten suhteiden etsiminen, joita koulussa heijastelevat esimerkiksi fyysinen paikka välitunneilla. (Korkiamäki 2008.) Vaikka sosiaalinen pääoma rakentuu pitkälti epäviralliseen kouluun liittyvissä nuorten keskinäisissä käytännöissä, siihen vaikuttavat myös virallisen koulun luomat raamit. Aikuisen kontrolli pyrkii joiltain osin rajoittamaan ja ohjaamaan nuorten keskinäistä toimintaa. (vrt. Korkiamäki 2013, 125.)

Nuoren kokemusten koulu yhteisön ja kodin tarjoamasta turvasta, rohkaisusta ja huolenpidosta on katsottu lisäävän nuoren voimavaroja, mikä heijastuu nuoren kokemaan parempaan terveyteen. Koetun terveyden kannalta on myös tärkeää, että nuori tuntee olevansa niin koulu yhteisössään kuin kotonaankin hyväksyty ja kunnioitettu. (Simonsen ym. 2019.)

2.3.4 Hierarkioiden heijastuminen osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksiin

Koulu yhteisö tarjoaa nuorille monia osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksia niin virallisen kuin epävirallisenkin koulun näkökulmasta. Osallisuus ja sen edistäminen kuuluvat keskeisesti perusopetuksen tavoitteisiin (Opetushallitus 2014). Yläkouluikäisten erilaiset hierarkiat ja ryhmäjäsenyydet vaikuttavat osaltaan siihen, millaiset toimintamahdollisuudet nuorilla on. Osalla nuorista toimintamahdollisuuksia on enemmän kuin toisilla. Nämä nuoret ovat suosittuja, ja heille on koulussa paljon tilaa. Ne nuoret, jotka ovat nuorten välisissä hierarkioissa alempana,

jättäytyvät sivummalle, ja heidän toimintansa koulun tiloissa on rajatumpaa. (Kiilakoski 2014, 34–35.)

Koululuokan sosiaalinen tila tarjoaa nuorille erilaisia mahdollisuuksia toimia, osallistua erityyppiseen toimintaan ja liittyä kouluun muodostuviin ryhmiin (Paju 2011). Nuorten erilaiset taustat heijastuvat sangen poikkeavina mahdollisuuksina osallistua toimintoihin huolimatta niistä hyvistä aikomuksista, joita toiminnan suunnittelijoilla on (Cornwall 2008). Tämä on heijastunut myös koulupäivän aikaiseen liikkumiseen, johon tässä tutkimuksessa tarkasteltava välituntiliikunta kuuluu yhtenä osana. Osallistuminen välituntiliikuntaan on yläkouluissa vähäistä myös niissä kouluissa, jotka ovat olleet mukana Liikkuva koulu -ohjelmassa (Rajala ym. 2017).

Onnistuneen välituntitoiminnan yhtenä edellytyksenä Liikkuva koulu -ohjelmassa on painotettu nuorten osallisuutta. Tässä tutkimuksessa konkreettinen osallisuudesta viestivä toiminta rajautuu nuorten osallistumiseen välituntiliikunnan suunnitteluun sekä koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen, joihin vajaa viides yläkoululaisista ilmoittaa osallistuneensa (Rajala ym. 2019a). Osallisuus on hyvin laaja ja moniulotteinen ilmiö (Gretschel & Kiilakoski 2012), joten tutkimuksen tuottama, nuorten toimintaan perustuva, näkökulma osallisuuteen on kapea.

Osallisuus on kuitenkin pitkälti myös tunnetta. Koulun erilaiset arvojärjestykset voivat vaikuttaa nuorten osallisuuden tunteisiin, jos osallisuutta painotetaan nuoren kokemuksellisenä tilana: miltä nuorista koulussa tuntuu? Osallisuus koulupäivän aikana voidaan määritellä kuulumiseksi kouluyhteisöön, yhteisössä toimimiseksi ja näiden tuottamaksi kokemukseksi yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksestä yhteisön jäsenenä. Osallisuus ei ole pelkästään vaikuttamista asioihin, vaikka sekin liittyy yhteisössä toimimiseen. Se on yhdistelmä hyväksytyä asemaa, syntyvää toimintaa ja kokemusta toiminnan merkityksestä. (Kiilakoski ym. 2012, 252–253; Kiilakoski 2017, 265.) Osallisuus on syvällisempi tapa, jolla nuoret tulevat koulussa nähdyksi ja kohdatuksi. Yksi osallisuuden edistämisen kulmakivistä on se, että nuori nähdään toimijana, joka on kouluyhteisön arvostettu jäsen ja jonka toiminnan edellytyksiä tuetaan järjestelmällisesti ja jatkuvasti. Toimintarooleja ja mahdollisuuksia tuotetaan ja ylläpidetään sekä virallisin säännöin että epävirallisen vuorovaikutuksen kautta. (Kiilakoski 2017, 254, 265–266.) Tähän liittyvät vahvasti sekä virallisen että epävirallisen koulun toimintatavat ja erilaiset arvojärjestykset, joista myös nuoren kokemus kouluyhteisöasemastaan viestii. Osallisuuden edistämässä on katsottava myös valtasuhteita ja sitä, kuinka toivottavaa erilaisten nuorten osallistuminen ja osallisuus lopulta ovat koulun sukupolvisuhteiden ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (emt., 265, 278).

2.4 Perhetausta ja kaveripiiri nuorten liikkumisen mahdollistajina

Nuorten liikkumista on selitetty useilla tekijöillä. Näitä tekijöitä voidaan ryhmitellä muun muassa biologisiin (sukupuoli ja ikä), psykologisiin, kognitiivisiin ja emotionaalisiin (esim. itsearvostus, kehonkuva), sosiaalisiin ja kulttuurisiin sekä fyysiseen ympäristöön liittyviin tekijöihin. Myös liikuntaan liittyvät taidot selittävät nuorten liikkumista. (Sallis ym. 2000; Tammelin 2005; Van Der Horst ym. 2007; van Sluisjn ym. 2007.) Näistä tekijöistä nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema liittyy vahvasti sosiaalisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, joita ovat muun muassa vanhempien tuki, toisilta nuorilta saatu vertaistuki sekä vanhempien sosioekonominen asema.

Sosioekonominen asema on yhdistetty useissa tutkimuksissa liikkumiseen vaikuttavaksi tekijäksi (esim. Salsberg & Pedersen 2010). Nuorten kohdalla tulokset ovat kuitenkin olleet osittain ristiriitaisia. Osassa tutkimuksista on löydetty yhteyksiä nuorten liikkumisen ja sosioekonomisen aseman välillä, osassa ei. Ristiriitaisuuksia selittää se, että tutkimuksissa on käytetty vaihtelevia tapoja mitata niin sosioekonomista asemaa kuin liikkumistakin. (Pate ym. 2011; Salsberg & Pedersen 2010; Sherar ym. 2016.) Useimmissa tutkimuksissa sosioekonomista taustaa on selvitetty vanhempien koulutustasolla ja tuloilla. Perheen sosioekonominen asema vaikuttaa nuorten liikunnan harrastamiseen. Suomessa on havaittu, että taloudellisesti paremmassa asemassa olevien perheiden lapset harrastavat esimerkiksi enemmän liikuntaa urheiluseuroissa kuin heikommassa taloudellisessa asemassa olevien perheiden lapset. (Hakanen ym. 2019; Palomäki ym. 2016.)

Tutkimuskirjallisuudessa on korostettu vanhempien ja ikätovereiden merkitystä nuorten liikkumiseen vaikuttavina sosiaalisina taustatekijöinä. Muun muassa esimerkkinä olemista sekä yhdessä liikkumista voidaan pitää liikkumisen sosiaalisena tukena ja sosiaalisen pääoman ilmentäjänä. Ystävien ja perheen tuki on tärkeää nuorten liikkumisen kannalta. (Biddle ym. 2011; Davison 2004; Kirby ym. 2011; Martins ym. 2015; Yao & Rhodes 2015.) Perheen rooli nuoren liikkumisen aktivoijana on erityisen tärkeä, sillä liikkumisen ja siihen liittyvien merkitysten on katsottu periytyvän vanhemmilta lapsille. Lisäksi perheen parissa syntyvä laajempi resurssipohja vaikuttaa nuorten liikkumisen mahdollisuuksiin. (Aarresola ym. 2015; Häkkinen ym. 2013; Lounassalo ym. 2019.) Perhetaustassa yhdistyvät ainakin taloudellinen pääoma, vanhempien koulutustaustaan liittyvä kulttuurinen pääoma sekä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa muodostuva sosiaalinen pääoma. Sosiaalinen pääoma ja siihen liittyvien perhesuhteiden kiinteys vaikuttavat osaltaan siihen, miten lapset ja nuoret voivat hyödyntää perheestä kumpuavia muita pääoman muotoja. (Coleman 1988.)

Perheiden ja vertaisten tuki vaikuttaa vahvasti liikkumisen sosialisointiin. Sosialisointia kautta lapset ja nuoret oppivat ja sisäistävät yhteisöjen tärkeimpiä ajattelun ja toiminnan tapoja. Sosiaalistuminen tapahtuu sekä tietoisin pyrkimyksin että tiedostamatta, arjen itsestään selvien toimintatapojen välityksellä. (Antikainen ym. 2013, 42.) Liikkumisen sosialisointia kannalta on oleellista se, millainen on lapsen

ja nuoren oman perheen suhtautuminen, toimintatavat ja arvostus liikkumista kohtaan.

Sosialisaatio voidaan jakaa primaari- ja sekundaarisosialisaatioon. Primaarisosialisaatio ajoittuu lapsuuteen, jossa oman perheen parissa opitut ja omaksutut arvot, normit, vuorovaikutuksen mallit ja tavat luovat perustan yksilön sosiaaliselle olemassaololle. Sekundaarisosialisaatiossa nuoren vertaisryhmillä on suuri merkitys. Tällöin nuori tukeutuu vertaisryhmiinsä ja saattaa voimakkaastikin kyseenalaistaa kotona opitut arvot ja toimintatavat. Myös kouluilla on suuri merkitys sekundaarisosialisaatiossa. (Antikainen ym. 2013, 43.)

Liikkumisen sosialisaatio yhdistyy myös erilaisiin tiloihin ja niihin toiminnan kautta liittyviin merkityksiin (ks. Ojala & Itkonen 2014, 7). Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti liikkumiseen koulupäivän aikana koulun tiloissa. Koulun tiloihin liittyvä liikkumisen sosialisaatio on kaksisuuntaista. Kouluinstituution sekä viralliseen että epäviralliseen kouluun liittyvät tavat, tottumukset ja rutiinit muokkaavat yksittäisen nuoren käyttäytymistä ja liikkumista samalla, kun yksittäisten oppilaiden käyttäytyminen muokkaa yhteisöllisiä käytäntöjä. (ks. Berger & Luckmann 1994; Gergen 1999; Itkonen ym. 2010.) Näin ollen nuorten toiminta koulussa on samanaikaisesti tilojen muovaamaa ja niitä muuttavaa (Kullmann ym. 2012, 11, 23). Tässä tutkimuksessa selvitetään, ovatko nuorten kokemukset sosiaalisesta asemastaan yhteydessä koulupäivän aikaiseen toimintaan ja toimintamahdollisuuksiin.

Nuoren subjektiivinen sosiaalinen asema rakentuu yhtäältä nuoren kokemuksesta oman perheensä sijoittumisesta yhteiskunnan arvojärjestykseen sekä toisaalta nuoren kokemuksesta omasta paikastaan kouluyhteisön sosiaalisessa arvojärjestyksessä (Goodman ym. 2001). Edellä olen kuvannut näitä kahta ulottuvuutta sosiologisesta näkökulmasta, sekä valitusta teoreettisesta että nuorisotutkimukseen kytkeytyvien tutkimushavaintojen näkökulmasta. Seuraava luku kuvaa niitä menetelmiä, joiden avulla on selvitetty nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyksiä fyysiseen aktiivisuuteen, nuorten koulutiloihin liittämiin merkityksiin sekä osallistumiseen koulun tapahtumien suunnittelemiseen.

3 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana valtakunnallisen Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan vuosina 2012–2015. Ohjelmassa oli syksyllä 2012 mukana 17 opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa kunnallista hanketta sekä 46 elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskusten tukemaa hanketta. Hankkeet hakivat ja saivat rahoitusta veikkausvoittovaroista kouluissa toteutettaviin oppilaiden fyysistä aktiivisuutta tukeviin toimenpiteisiin. Liikkuva koulu -ohjelman hankkeiden seuranta tutkimuksesta ja aineiston keräämisestä vastasi Likes opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty opetus- ja kulttuuriministeriön tukemien hankkeiden (17) seurannan yhteydessä kerättyä aineistoa. Näiden hankkeiden seuranta oli jaettu yleiseen seurantaan ja tarkennettuun seurantaan. Yleinen seuranta koostui koulujen henkilökunnalle tehdyistä kyselyistä, hankevastaavien kyselyistä ja haastatteluista, oppilastason kyselyistä sekä vierailuista valituilla hankkoululla. Tässä tutkimuksessa yleisen seurannan aineistoista on käytetty oppilaskyselyiden avulla kerättyä tietoa. Lisäksi yhdessä yleiseen seurantaan kuuluneessa koulussa havainnoitiin ja haastateltiin oppilaita. Tarkennetussa seurannassa oli mukana yhdeksän koulua, joista viisi sai rahoitusta opetus- ja kulttuuriministeriöltä ja neljä koulua valittiin mukaan vertailukouluina. Tavoitteena oli, että Liikkuva koulu -ohjelmassa mukana olevien koulujen oppilaiden liikkumista olisi verrattu vertailukoulujen oppilaiden liikkumiseen ja arvioitu samalla ohjelmassa mukana olevien koulujen toimenpiteiden vaikutuksia. Tämä ei kuitenkaan toteutunut, sillä myös vertailukoulut toteuttivat Liikkuva koulu -ohjelman suuntaisia toimenpiteitä, vaikka eivät saaneet siihen erillistä rahoitusta. Kaikki tarkennetun seurannan koulut olivat mukana tässä tutkimuksessa riippumatta siitä, oliko koulut kutsuttu mukaan tutkimukseen vertailukouluina vai Liikkuva koulu -ohjelman rahoitusta saavina kouluina. Tarkennettu seuranta piti sisällään kyselyt oppilaille ja heidän huoltajilleen, oppilaiden fyysisen aktiivisuuden mittaamisen liikemittareilla, oppilaiden fyysisen aktiivisuuden ja kehon koostumuksen mittaukset, murrosiän kehityksen vaiheen arvioinnin kyselyin sekä oppilaiden koulumenestystietojen keräämisen. Tässä tutkimuksessa tarkennetun seurannan aineistoista on hyödynnetty oppilaille ja heidän huoltajilleen tehtyjä kyselyitä sekä oppilaiden fyysisen aktiivisuuden mittaamista kiihtyvyyssantureilla.

Tutkimuksessa käytetty aineisto on siis kerätty kyselyillä, mittaamalla nuorten fyysistä aktiivisuutta liikemittareilla sekä havainnoimalla ja haastatteleamalla yläkoululaisia. Nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välistä yhteyttä sekä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan yhteydessä olevia tekijöitä on selvitetty sekä määrällisillä että laadullisilla menetelmillä (Taulukko 1). Tutkimuksen kokonaisuus muodostui siten monimenetelmälliseksi ja moninäkökulmaiseksi. Esitelen tässä luvussa ensin perusteluita monimenetelmällisen tutkimustavan valinnalle, jonka jälkeen kuvaan tutkimuksessa käytettyjä aineistoja, niiden keräämistä ja analysointia. Lopuksi pohdin aineistoon ja menetelmiin liittyviä eettisiä näkökulmia.

TAULUKKO 1 Osatutkimusten I–IV aineistot, tutkimuskohteet ja menetelmät.

Osatutkimus	Aineisto(t)	Tutkimuskohteet	Menetelmä(t)
I	Kysely yläkoululaisille keväällä 2013 (n=1678)	Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa, välituntiliikunta, osallistuminen koulun tapahtumien järjestämiseen	Ristiintaulukointi, t-testi, khii ² -testi, kaksisuuntainen varianssianalyysi
II	Kysely 7.-luokkalaisille ja heidän huoltajilleen keväällä 2013, liikemittareilla mitattu fyysinen aktiivisuus ja liikkumaton aika (n=420)	Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa, subjektiiivinen oman perheen yhteiskunnallinen asema, koko päivän reipas liikunta ja liikkumaton aika, koulupäivän reipas liikunta ja liikkumaton aika	Monitasomallinnus (kaksitasoinen regressiomalli)
III	Haastattelut MAPO-LIS-menetelmällä sekä havainnointi lukuvuoden 2013–2014 aikana (neljä haastattelua, havainnoitavia nuoria 17)	Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa, koulun tiloihin liitetyt merkitykset, liikkuminen koulun tiloissa välitunneilla	Teoriaohjaava sisällönanalyysi
IV	Kysely yläkoululaisille keväällä 2015 (n=2026)	Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa, koettu sosiaalinen tuki, itsearvioitu kokonaisaktiivisuus	Latenttien profiilien analyysi, ristiintaulukointi, varianssianalyysi, polkumallinnus

3.1 Monimenetelmällinen tutkimus

Nuorten subjektiiivinen sosiaalinen asema on tutkittavana ilmiönä moniulotteinen, ja sen yhteyttä nuorten liikkumiseen ei ole aikaisemmin juurikaan tutkittu. Nämä seikat vaikuttivat vahvimmin siihen, että päädyin tässä tutkimuksessa käyttämään sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä ja tavoittelemaan näin monipuolista kuvausta nuorten subjektiiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisistä yhteyksistä.

Määrälliset ja laadulliset menetelmät yhdistyvät monimenetelmällisessä tutkimuksessa (esim. Johnson ym. 2007; Ponce & Pagán-Maldonado 2015; Raunio 1999; Sormunen ym. 2013). Monimenetelmällisyydestä puhutaan kolmantena tutkimusparadigmmana määrällisen ja laadullisen tutkimuksen lisäksi (Johnson ym. 2007; Sepänen-Järvelä ym. 2019). Se on saavuttanut vakiintuneen aseman usealla tieteenalalla, ja sitä käytetään usein tutkittavien ilmiöiden monimuotoisuuden vuoksi (Sormunen ym. 2013). Monimenetelmällisen tutkimuksen vahvuuksiksi on katsottu muun muassa se, että erilaiset menetelmät täydentävät ja monipuolistavat tutkittavasta ilmiöstä saatavaa tietoa. Tutkittavan kohteen tarkastelu sekä määrällisesti

että laadullisesti voi tuottaa tutkimukselle merkittävää lisäarvoa ja uusia näkökulmia. Menetelmien yhdistäminen tuo usein esille sellaista tietoa ja ymmärrystä, joka jäisi puuttumaan, mikäli tutkimuksessa käytettäisiin vain joko määrällisiä tai laadullisia menetelmiä. (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Sormunen ym. 2013.)

Monimenetelmällinen tutkimus vaatii aina erilaisten aineistojen ja analyysien yhdistämistä (Seppänen-Järvelä ym. 2019), mutta sille ei ole yhtenäistä määritelmää (Ponce & Pagán-Maldonado 2015). Aineistoihin ja menetelmiin liittyvä yhdistäminen ja integraatio vaihtelevat tutkimuskohtaisesti muun muassa sen mukaan, mitä tutkimuksessa yhdistetään, missä vaiheessa ja millaisin painotuksin (Johnson ym. 2007; Ponce & Pagán-Maldonado 2015; Seppänen-Järvelä 2019). Määrällinen ja laadullinen tutkimusote voivat olla yhtä vahvassa asemassa tai tutkimusasetelmassa jompikumpi voi painottua toista vahvemmin (Johnson ym. 2007). Omassa tutkimuskokonaisuudessa kolme osatutkimusta perustui määrällisiin menetelmiin ja yksi laadullisiin. Erilaiset menetelmät ja analyysit täydensivät toisiaan, ja niiden yhteisenä tavoitteena oli kuvata nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisiä yhteyksiä. Menetelmien yhteinen tavoite on yksi integraation edellytys monimenetelmällisessä tutkimuksessa (Moran-Ellis ym. 2006). Määrällinen tutkimus ja siihen sisältyvät tilastolliset menetelmän sopivat esimerkiksi tutkittavien kohteiden välisten yhteyksien selvittämiseen, kun taas laadullinen tutkimus korostaa ihmisten tutkittaville asioille antamia merkityksiä ja niistä tehtyjä tulkintoja (Puuronen 2005, 15–17). Kyselyaineistoihin nojaavat määrälliset menetelmät auttoivat kokonaiskuvan luomisessa nuorten subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta sekä sen ja liikkumisen välisistä yhteyksistä. Tämä perustui yksittäisiltä nuorilta kerättyjen tietojen tilastolliseen analysoimiseen. Tällä tavalla saatua pelkistettyä tietoa voidaan tarkastella yhteiskunnallisesta näkökulmasta, ja se on yhdistettävissä suuriin ihmisjoukkoihin. (Ks. Raunio 1999, 215–216.) Laadullisen tutkimuksen avulla on mahdollista hankkia sellaista tietoa, jota määrällisillä menetelmillä ei saavuteta. Tutkimukseni laadullinen osuus toi tutkimukseen nuorten kouluarjen kokemuksia heidän itsensä kuvailemina. Tämä auttoi tulkitsemaan määrällisillä menetelmillä saatua tietoa ja ymmärtämään, millaisia prosesseja siihen liittyy nuorten kouluarjessa (ks. Vähätalo 1994, 13–14). Laadullinen tutkimus on kontekstisidonnaista, eikä se kerro havaintojen yleisyydestä laajemmin. Sosiaalisen todellisuuden kokonaiskuvan muodostamiseksi tarvitaan sekä määrällistä että laadullista tutkimustapaa. (Raunio 1999, 345.)

Menetelmien ja analyysien yhdistäminen korostui tulkinnan vaiheessa (ks. Johnson ym. 2007), jossa kerättyjä havaintoja on selitetty yhteisen teoreettisen viitekehyksen avulla. Tutkimuksessa pyrittiin näin ollen myös teoreettiseen integraatioon (Moran-Ellis ym. 2006; Seppänen-Järvelä ym. 2019).

Laadullisten ja määrällisten menetelmien hallitseminen vaatii tutkijalta paljon, ja se voikin olla yksittäiselle tutkijalle haastavaa. Tämän vuoksi monimenetelmällinen tutkimus hyötyy tutkimustiimistä, jossa on eri menetelmien asiantuntijoita. (Johnson & Onwuegbuzie 2004.) Vaikka tutkija ymmärtää sekä laadullisen että määrällisen aineistonkeruun ja analyysin vaiheet, voidaan tutkimusryhmän sisällä hyödyntää erilaista asiantuntijuutta ja näin täydentää menetelmäosaamista (Sormunen ym. 2013). Omassa tutkimuksessani varsinkin aineistonkeruussa ja

analysoinnissa on ollut mukana useita tutkijoita, jotka ovat tuoneet nuorten liikkumisen tutkimiseen oman asiantuntemuksensa. Tutkijoiden ohella määrällisissä analyysissä tilastoasiantuntijoiden asiantuntemus on ollut arvokasta. Mukana olo monitieteellisessä ja -näkökulmaisessa tutkimusryhmässä on mahdollistanut oman osaamiseni laajentamisen väitöskirjaprosessin aikana. Olen ollut itse mukana osatutkimusten I ja IV aineistonkeruussa ja analysoinnissa, ja osatutkimuksen III aineiston olen kerännyt ja analysoinut kokonaan itse. Osatutkimuksen II aineistonkeruussa en ollut mukana, mutta osallistuin analyysien suunnitteluun. Osatutkimusten kokoamisesta ja artikkelien kirjoittamisesta olen vastannut itse osatutkimusten kirjoittajaryhmien tukemana.

3.2 Kyselyt

Liikkuva koulu -ohjelmassa vuosina 2013–2015 mukana olleet opetus- ja kulttuuriministeriön tukea saaneet hankkeet (yhteensä 17 hanketta) eri puolilta Suomea valitsivat omilta paikkakunniltaan yhdestä neljään peruskoulua, joissa ohjelman yleiseen seurantaan liittyvät oppilaskyselyt (Liite 1) toteutettiin. Koulut toteuttivat kyselyt annettujen ohjeiden mukaisesti. Kouluille lähetettiin ohjeiden lisäksi linkki Surveypal-verkkokyselyyn. Oppilaat luokilta 4–9 vastasivat kyselyihin nimettöminä. Kysely toteutettiin samoissa kouluissa kolme kertaa vuoden välein: keväällä 2013, 2014 ja 2015. Oppilaat vaihtuivat kouluissa, eli kyselyillä seurattiin koulun tilannetta ja siinä tapahtuvia muutoksia kahden vuoden ajan. Omassa tutkimuksessani olen hyödyntänyt yläkoululaisten vastauksia osatutkimuksissa I, II ja IV. Osatutkimus III perustui erilliseen laadulliseen aineistoon (ks. luku 3.4).

Osatutkimuksen I aineisto on kerätty kevään 2013 kyselyssä osana Liikkuva koulu -ohjelman yleistä seurantaan. Kyselyyn vastasi yhteensä 1717 yläkoululaista 13 koulusta. Aineiston analyysistä jätettiin pois oppilaiden vastaukset kahdesta kunnasta, sillä näissä kunnissa kyselyyn oli vastannut alle 50 oppilasta. Näin ollen aineiston analyysissä on mukana 1678 nuorta 11 eri koulusta vastausprosentin ollessa 64. Kyselyyn vastanneista oppilaista 52 prosenttia oli tyttöjä ja 48 prosenttia poikia. Koulukohtaiset vastaajamäärät vaihtelivat 67 oppilaasta 306 oppilaaseen ja koulukohtaiset vastausprosentit 39 prosentista 88 prosenttiin.

Osatutkimuksen II aineisto perustuu erityisen seurannan kevään 2013 oppilaskyselyihin (Liite 2) sekä luvussa 3.3 esiteltävään fyysisen aktiivisuuden mittaamiseen liikemittarin avulla. Tässä aineistossa oli mukana nuoria kahdeksasta eri puolilla Suomea sijaitsevasta koulusta. Erityiseen seurantaan kutsuttiin 875 nuorta seitsemäsluokkalaista, joista 420 eli 48 prosenttia lähti mukaan tutkimukseen. Tyttöjen osuus seurantaan osallistuneista oli 53 prosenttia ja poikien 47 prosenttia. Kyselyt olivat yleisessä ja erityisessä seurannassa pitkälti samat, mutta erityisen seurannan Surveypal-verkkokyselyyn oppilaat vastasivat omalla nimellään, jotta kyselyn vastaukset pystyttiin myöhemmin yhdistämään kiihtyvyysanturimittauksiin. Osatutkimuksessa II hyödynnettiin lisäksi tutkimukseen osallistuneiden nuorten huoltajille suunnatun kyselyn (Liite 3) vastauksia.

Osatutkimuksessa IV on käytetty yleisen seurannan kevään 2015 kyselyaineistoa. Kyselyyn vastasi yhteensä 2093 yläkoululaista 15 koulusta. Aineiston analyseistä jätettiin pois osatutkimuksen I tavoin kahden paikkakunnan vastaukset, joissa vastaajien kokonaismäärä jäi vähäiseksi (alle 50). Tutkimukseen osallistui yhteensä 2026 yläkoululaista 15 koulusta, vastausprosentti oli 60. Tutkittavista 49 prosenttia oli tyttöjä ja 51 prosenttia poikia. Koulukohtaiset vastaajamäärät vaihtelivat viidestä oppilaasta (tässä koulussa yläkoululaisia oli vain muutama) 287 oppilaaseen ja vastausprosentit 19 prosentista sataan prosenttiin.

3.2.1 Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema

Subjektiivista sosiaalista asemaa tutkittiin validoidun kymmenportaisen tikasmallin avulla (Goodman ym. 2001), jota on käytetty lukuisissa nuorten terveyteen ja terveyskäyttäytymiseen liittyvissä tutkimuksissa (Quon & McGrath 2014). Tikkaiden ajatellaan tiivistävän sosiaalisen aseman eri ulottuvuuksia yhteen. Tikasmallissa ylimmät askelmat kuvaavat korkeaksi koettua sosiaalista asemaa ja alimmat askelmat matalaksi koettua asemaa. Kaksiosaiseen kysymykseen sisältyy nuoren arvio omasta asemastaan kouluyhteisössä sekä nuoren arvio oman perheensä asemasta yhteiskunnallisessa arvojärjestyksessä. (Goodman ym. 2001.) Kysymys nuoren kokemasta kouluyhteisöasemasta oli seuraavassa muodossa (Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuvittele, että tikkaat kuvaavat kouluasi. Tikkaiden yläpään sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla. Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Nuoret arvioivat oman perheensä asemaa suomalaisen yhteiskunnan arvojärjestyksessä seuraavan kysymyksen avulla (ks. Goodman 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuvittele, että nämä tikkaat kuvaavat suomalaista yhteiskuntaa. Tikkaiden yläpäässä olevilla ihmisillä menee parhaiten - heillä on eniten rahaa, paras koulutus ja työ, jota useimmat arvostavat. Tikkaiden alapäässä olevilla ihmisillä menee heikoimmin - heillä on vähiten rahaa, ei juuri koulutusta tai työtä tai sitten he tekevät sellaista työtä, jota kukaan ei halua tai arvosta. Ajattele omaa perhettäsi. Mihin teidän perheenne sijoittuisi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Tikaskysymystä hyödynnettiin kaikissa osatutkimuksissa nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarina. Osatutkimuksessa II käytettiin molempia kysymyksiä, muissa osatutkimuksissa hyödynnettiin vastemuuttujana kouluyhteisöitokasta. Osatutkimuksessa III haastateltavat nuoret vastasivat kysymykseen haastattelun lopuksi, muissa osatutkimuksissa tikaskysymykset olivat osana verkkopohjaista kyselylomaketta. Osatutkimuksessa IV nuoren arviota oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta käytettiin taustamuuttujana.

3.2.2 Välituntiliikunta

Nuorten itse arvioimaa välituntiliikunnan kokonaismäärää tarkasteltiin välituntiliikuntaindeksin avulla (Rajala ym. 2014). Indeksiksi sisältyy kävelyn, liikuntapelit ja -leikit, pallopelit, osallistumisen ohjattuun välituntiliikuntaan sekä toimimisen välituntiliikunnan ohjaajana. Mitä suurempi välituntiliikuntaindeksi on (vaihteluväli 0–63), sitä enemmän ja reippaammin nuoret liikkuvat välituntien aikana. Indeksien laskennassa käytettiin kolmea Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan varten kehitettyä kysymystä:

- 1) Missä olet yleensä koulun välitunneilla? (Vastausvaihtoehdot: Kaikki välitunnit ulkona; Enimmäkseen ulkona mutta silloin tällöin sisällä; Enimmäkseen sisällä mutta silloin tällöin ulkona; Kaikki välitunnit sisällä.)
- 2) Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla ulkona? (Vastausvaihtoehdot: Kävelen; Osallistun liikuntapeleihin tai leikkeihin; Pelaan pallopelejä; Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/-toimintaan; Toimin välituntiliikunnan ohjaajana.)
- 3) Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla sisällä? (Samat vastausvaihtoehdot kuin edellisessä kysymyksessä.)

Kysymysten 2 ja 3 kohdalla nuoret arvioivat myös sitä, kuinka usein he tekevät kysytyjä toimintoja välituntien aikana ulkona ja sisällä (en koskaan; silloin tällöin; useimmilla välitunneilla; kaikilla välitunneilla).

Kysymysten 2 ja 3 eri toiminnot arvioitiin MET-arvoina perustuen Barbara Ainsworthin työryhmineen (2000; 2011) laatimaan luokitukseen erilaisten fyysisten toimintojen energiankulutuksesta. MET on lyhenne sanoista metabolinen ekvivalentti ja MET-arvo kuvaa fyysisen aktiivisuuden aiheuttamaa lisääntynyttä energiankulutusta verrattuna lepotasoon (Ainsworth 2000). MET-arvoilla arvioitiin siis sitä, kuinka reippaasti nuoret välituntien aikana liikkuvat. Mitä suurempi MET-arvo oli, sitä reippaammasta liikkumisesta oli kyse. Liikkumismuodoista kävelyn MET-arvoksi tuli 3, liikuntapeleihin ja leikkeihin osallistumisen 5, pallopelien pelaamisen 5, ohjattuun välituntiliikuntaan osallistumisen 5 ja välituntiliikunnan ohjaajana toimimisen 3.

Tämän jälkeen kysymysten 1, 2 ja 3 vastausvaihtoehdoille asetettiin kertoimet. Kysymyksen 1 vastausvaihtoehtojen kertoimia asetettaessa arvioitiin, että ulkona vietetty välitunti pitää sisällään enemmän liikkumista sisällä vietettyyn välituntiin verrattuna. Kysymyksen 1 vastausvaihtoehdoista ”Kaikki välitunnit ulkona” sai kertoimen 1, ”Enimmäkseen ulkona mutta silloin tällöin sisällä” kertoimen 0,75, ”Enimmäkseen sisällä mutta silloin tällöin ulkona” kertoimen 0,25 ja ”Kaikki välitunnit sisällä” kertoimen 0. Kysymysten 2 ja 3 kohdalla kertoimet määrittivät, kuinka usein nuoret ilmoittivat tekevänsä kyseisiä toimintoja välituntien aikana. Vastausvaihtoehdon ”En koskaan” kerroin oli 0, ”Silloin tällöin” kerroin oli 1, ”Useimmilla välitunneilla” kerroin oli 2 ja ”Kaikilla välitunneilla” kerroin oli 3.

Tämän jälkeen välituntiliikuntaa ulkona mittaavat kysymykset summattiin painottaen kutakin toimintoa vastaavalla MET-arvolla. Vastaavasti summattiin

välituntiliikuntaa sisällä mittaavat kysymykset. Lopuksi muodostettiin kokonaisvälituntiliikuntaa mittaava indeksi summaamalla, painottaen ulkona tapahtuvia toimintoja ulkona vietettyjen välituntien osuudella ja sisällä tapahtuvia toimintoja sisällä vietettyjen välituntien osuudella. Esimerkiksi mikäli oppilas vastasi olevansa enimmäkseen ulkona mutta silloin tällöin sisällä, summassa painotettiin ulkona tapahtuvia toimintoja kertoimella 0,75 ja sisällä tapahtuvia toimintoja kertoimella 0,25. Toisin sanoen välituntiliikuntaindeksi laskettiin käyttämällä kaavaa:

$$\text{Välituntiliikuntaindeksi} = \text{missä} \times (3 \times \text{kävely(ulkona)} + 5 \times \text{leikit(ulkona)} + 5 \times \text{pelit(ulkona)} + 5 \times \text{ohjattuna(ulkona)} + 3 \times \text{ohjaajana(ulkona)}) + (1 - \text{missä}) \times (3 \times \text{kävely(sisällä)} + 5 \times \text{leikit(sisällä)} + 5 \times \text{pelit(sisällä)} + 5 \times \text{ohjattuna(sisällä)} + 3 \times \text{ohjaajana(sisällä)}).$$

Välituntiliikuntaindeksin validiteettia tarkasteltiin indeksin laatimisen yhteydessä käyttäen erillistä aineistoa, jossa oppilaiden fyysistä aktiivisuutta mitattiin kyselylomakkeen lisäksi objektiivisesti liikemittareilla (ActiGraph GT3X -kiihtyvyyssanturi) seitsemän päivän ajan. Itseraportoidun (välituntiliikuntaindeksi) ja objektiivisesti mitatun välituntiaktiivisuuden välinen Pearsonin korrelaatio oli pojilla 0,40 ja tytöillä 0,45. Korrelaatiot näiden mittareiden välillä olivat kohtalaisen korkeat, mikä kuvaa mittareiden mittaavan samaa asiaa. (Rajala ym. 2014.) Välituntiliikuntaa on tarkasteltu osatutkimuksessa I.

3.2.3 Itsearvioitu fyysinen kokonaisaktiivisuus, osallistuminen ja sosiaalinen tuki

Itsearvioitua liikkumisen kokonaismäärää selvitettiin kysymällä nuorilta, kuinka monena päivänä viikossa he tavallisena viikkona liikkuvat reippaasti vähintään tunnin ajan (Liu ym. 2010). Vastausvaihtoehdot olivat nollasta päivästä seitsemään päivään. Vastausohjeissa nuorille kerrottiin, että liikunnalla tarkoitettiin tässä kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Esimerkkeinä liikunnasta mainittiin muun muassa juokseminen, ripeä kävely, pyöräily, uinti, erilaiset pallopelit sekä tanssiminen. Kysymystä hyödynnettiin osatutkimuksessa IV.

Kysymys nuorten osallistumisesta koulun eri toimintojen suunnitteluun perustuu Kouluterveyskyselyssä (2011) käytettyyn kysymykseen:

Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin? Välituntitoiminnan suunnittelu; Koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen. (Vastausvaihtoehdot: kyllä, ei.)

Kouluterveyskyselystä poimittu kysymys sisällytettiin Liikkuva koulu -ohjelman seurannassa käytettyyn kyselylomakkeeseen. Kohta ”välituntitoiminnan suunnittelu” ei ollut alkuperäisessä kysymyksessä, vaan se lisättiin kyselyyn vastaamaan Liikkuva koulu -ohjelman seurannan tarpeita. Osallistumista koulun tapahtumien järjestämiseen selvitettiin osatutkimuksessa I.

Oppilaiden kokemaa sosiaalista tukea tutkittiin hyödyntämällä vuonna 2010 WHO-Koululaistutkimuksessa käytettyjä kysymyspattereita (ks. Kämppi ym. 2012). Kysymykset (ks. Taulukko 2) liittyvät opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä vanhemmilta koulutyöhön saatuun tukeen.

TAULUKKO 2 Nuoren kouluun liittyvissä vuorovaikutussuhteissa rakentuvaa sosiaalista tukea kuvaavat väittämät.

Vuorovaikutussuhde	Koettua sosiaalista tukea kuvaavat väittämät
Opettaja-oppilassuhde	Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu. Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunnilla. Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä. Opettajat kannustavat minua kotitehtävien suorittamisessa. Minusta tuntuu, että opettajat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen. Minusta tuntuu, että opettajat välittävät minusta ihmisenä. Luotan paljon opettajiini. Suurin osa opettajistani on ystävällisiä. Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.
Luokkakavereiden väliset suhteet	Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen. Kun luokkani oppilas on alakuloinen, joku luokkakavereista yrittää auttaa. Luokkani oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti.
Vanhempien tuki koulutyölle	Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan. Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa. Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa. Vanhempani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle koulussa tapahtuu. Vanhempani ovat halukkaita auttamaan minua kotitehtävissäni.

Oppilaita pyydettiin vastaamaan, missä määrin he olivat samaa tai eri mieltä oman luokan oppilaita, omia opettajia ja omia vanhempia koskevien väittämien kanssa. Vastausvaihtoehdot olivat 1=Täysin eri mieltä; 2=Eri mieltä; 3=Ei samaa eikä eri mieltä; 4=Samaa mieltä ja 5=Täysin samaa mieltä. Sosiaalisen tuen indeksi laskettiin vastauksien keskiarvona, ja se laskettiin erikseen oppilaita, opettajia ja vanhempia koskeville väittämille. Mitä suurempi indeksin arvo on (vaihteluväli 1–5), sitä paremmaksi oppilas kokee saamansa sosiaalisen tuen. Indeksien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin α :n avulla. Luotettavuus on hyvä, jos arvo on suurempi kuin 0,7. (Nunnally & Bernstein 1994.) Tässä aineistossa sosiaalisen tuen indeksi osoittautui luotettavuudeltaan hyväksi jokaisella osa-alueella (luokkakavereiden tuki: $\alpha=0,88$; opettajien tuki: $\alpha=0,94$ ja vanhempien tuki $\alpha=0,89$). Nuorten kokemaa sosiaalista tukea selvitettiin osatutkimuksessa IV.

3.2.4 Muut muuttajat

Nuorten sukupuoli huomioitiin kaikissa analyyseissä. Osatutkimuksessa II käytettiin nuorten huoltajille suunnatusta kyselystä saatuja tietoja kuvaamaan huoltajien sosioekonomista asemaa. Sosioekonomista asemaa arvioitiin huoltajien koulustaustan sekä perheen yhteenlaskettujen vuositulojen avulla. Huoltajien koulustausta jaettiin kolmeen luokkaan: peruskoulu, ammatillinen koulutus ja korkeakoulutus (joko ammattikorkeakoulu tai yliopisto). Perheen yhteenlasketut tulot luokiteltiin yhdeksään luokkaan (1=alle 30 000 euroa; 9=yli 100 000 euroa). Taustamuuttujina osatutkimuksessa II käytettiin myös nuorten arviota omasta koulumenestyksestään sekä heidän painoindeksiään (BMI). Nuoret arvioivat omaa edellisen vuoden koulumenestystään suhteessa muihin nuoriin viisiportaisella asteikolla (1=erittäin huono; 5=erittäin hyvä). Painoindeksin muodostamista varten nuoret mitattiin ja punnittiin.

3.3 Fyysisen aktiivisuuden mittaaminen liikemittareilla

Nuorten fyysistä aktiivisuutta mitattiin kiihtyvyyssantureilla (ActiGraph GT3X). Mittarit jaettiin nuorille koulupäivän yhteydessä, ja samalla nuoret saivat ohjeet mittarin käyttämiseen. Nuoria ohjeistettiin käyttämään mittaria lantiollaan (oikealla puolella) seitsemän peräkkäisen päivän ajan valveillaolon aikana. ActiGraph-malli on suunniteltu tutkimuskäyttöön, eikä käyttäjä näe laitteesta mittausjakson aikana fyysistä aktiivisuuttaan. Nuoret täyttivät mittausjakson aikana myös päiväkirjaa, johon he merkitsivät jaksolle osuneiden koulupäivien alkamis- ja päättymisajat.

ActiGraph-mittari tallentaa askeleiden lisäksi tiedon tietynlaisena kiihtyvyyden muunnoksena, aktiivisuuslukuna (counts) ajanjaksoa (epoch) kohden, esimerkiksi counts/min (Tammelin ym. 2013). Mittari asetettiin tallentamaan tietoa kiihtyvyyksistä 15 sekunnin välein (epoch). Nuorten liikkumisesta tallentaman tiedon purkamiseen mittareista käytettiin Actilife-ohjelmaa (versio 6.11.7). Tallennetun tiedon tarkempi käsittely tehtiin Excel-pohjaisella ohjelmalla.

Mittaustiedoista laskettiin nuorten reippaan liikunnan määrä sekä liikkumattoman ajan määrä. Nuorten koulussa viettämä aika eroteltiin vapaa-ajasta päiväkirjoista saadun tiedon perusteella. Mikäli päiväkirjamerkinnot olivat jonkun nuoren kohdalla puutteellisia, koulu-aika eroteltiin vapaa-ajasta lukujärjestyksen perusteella.

Jos mittari vaikutti olleen täysin paikoillaan, eli mittarin lukema pysyi nollana yhtäjaksoisesti vähintään 30 minuuttia, tulkittiin tämä niin, että mittari ei ollut ollut tuolloin käytössä (Domazet ym. 2016; Møller ym. 2014). Kun arvioitiin nuorten reippaan liikunnan ja liikkumattoman ajan määrää koko päivän osalta, aineistoon hyväksyttiin mukaan sellaiset mittauspäivät, joiden aikana mittarin rekisteröimää aikaa oli kertynyt vähintään 500 minuuttia päivässä (esim. Cooper ym. 2015). Lisäksi hyväksyttiin mittausjaksoon piti sisältyä mittarin tallentamat tiedot kahdelta arkipäivältä ja yhdeltä viikonlopun päivältä (esim. Syväoja ym. 2014; Verloigne ym. 2012). Koulupäivän aikaista reipasta liikuntaa ja liikkumatonta aikaa tutkittaessa

edellytettiin, että mittari oli ollut käytössä vähintään 80 prosenttia koulupäivän ke-
stosta (Haapala ym. 2016; Morton ym. 2016).

Reippaan liikunnan raja-arvona käytettiin aktiivisuuslukua 2 296 (counts/min), ja liikkumattomaksi ajaksi tulkittiin sellainen aika, jolloin mittarin ak-
tiivisuusluku oli korkeintaan 100 (counts/min) (Evenson ym. 2008). Kiihtyvyyden sa-
nareilla mitattua nuorten fyysistä aktiivisuutta tutkittiin osatutkimuksessa II.

3.4 Havainnointi ja haastattelut MAPOLIS-menetelmällä

Keräsin osatutkimuksessa III käyttämäni havainnointi- ja haastatteluaineiston
eräissä Liikkuva koulu -ohjelman yleiseen seurantaan osallistuneessa yhtenäiskou-
lussa lukuvuoden 2013–2014 aikana. Olin mukana yhden kahdeksannen luokan
kouluarjessa lukujärjestyksen mukaisesti yhteensä neljä viikkoa kahdessa kahden
viikon mittaisessa jaksossa syksyllä 2013. Havainnointijaksojen tarkoituksena oli
valmistautua haastatteluihin sekä tutustua kouluun ja koulun tiloihin. Samalla pää-
sin hieman tutustumaan nuoriin ja he minuun ennen haastattelujen tekemistä. Ha-
vainnointipäiviä kertyi yhteensä 22, ja havainnot kokosin havaintopäiväkirjaan.

Selvitin nuorten koulutiloihin kiinnittämiä kokemuksia ja merkityksiä hyö-
dyntäen MAPOLIS-menetelmää (Stenvall 2013). Menetelmä antaa mahdollisuuden
tavoittaa keskenään erilaisten nuorten kokemuksia ja tunteita, joita he liittävät kou-
lun eri tiloihin sekä keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiinsa. Menetelmä on perus-
muodossaan kolmiosainen: Ensimmäinen osa on karttatarjoitus, jossa tutkimuk-
seen osallistujat merkitsevät karttaan itselleen merkityksellisiä paikkoja. Toinen
osa on haastattelu, jossa keskustellaan karttaan tehdyistä merkinnöistä. Kolmas osa
on täydentävä aineistonkeruutehtävä, joka voi vaihdella tutkimuskontekstin mu-
kaan. (Stenvall 2013, 75–77.) Omassa tutkimuksessani menetelmän kolmantena ja
samalla aineistonkeruuta täydentävänä osana käytin subjektiivista sosiaalista kou-
luyhteisöasemaa selvittävää kysymystä, johon nuoret vastasivat haastattelun lo-
puksi. Vastattuaan kysymykseen nuoret kuvailivat pyynnöstäni, millaisia heidän
mielestään ovat nuoret, jotka asettavat itsensä kouluyhteisöä kuvaavien tikapuiden
ylimmille askelmille ja vastaavasti alimmille askelmille.

Nuoret merkitsivät paikkoja koulun piha-alueen karttaan sekä koulun sisätilo-
jen pohjapiirroksiin värikoodien avulla: kokemuksellisesti positiiviset paikat vihre-
ällä, negatiiviset punaisella ja niin sanotut neutraalit paikat keltaisella (ks. Stenvall
2013, 75). Karttatehtävän jälkeen nuoret osallistuivat haastatteluun, jossa kävimme
läpi jokaisen karttamerkinnän pysähtyen sellaisiin merkintöihin, jotka olivat tutki-
muksen kannalta kiinnostavia (ks. Stenvall 2013, 76). Keskityin haastatteluissa eri-
tyisesti epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteisiin sekä niihin liittyviin paikkoi-
hin ja toimintaan, jota nuoret kuvasivat näihin paikkoihin liittyen. Karttamerkintö-
jen lisäksi keskustelimme haastatteluissa yleisesti välitunneista sekä koulussa viih-
tymisestä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Karttatehtävään osallistuivat luokan kaikki 17 oppilasta. Haastatteluaineisto
koostuu kokonaisuudessaan 13 nuoren haastattelusta – yksi oppilas ei halunnut
osallistua haastatteluun ja kolmen oppilaan huoltajan kirjallinen suostumus

haastatteluun ei kulkeutunut minulle saakka. Näistä 13 haastattelusta oppilaasta seitsemän oli tyttöjä ja kuusi poikia. Tavoitteenani oli selvittää koulun tilojen merkityksellisyyttä suhteessa korkeaan ja matalaan kouluyhteisöasemaan. Poikien kohdalla aineisto ei antanut tähän mahdollisuutta, sillä he kaikki sijoittivat itsensä subjektiivista sosiaalista asemaa mittaavien tikapuiden askelmalle seitsemän tai kahdeksan. Tyttöjen kohdalla sen sijaan subjektiivinen sosiaalinen asema vaihteli tikapuiden askelmasta neljä askelmaan yhdeksän. Lähempään tarkasteluun valikoitui neljä tyttöä, jotka asettuivat seitsemän tytön joukossa subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarin ääripäihin (yhdeksän, seitsemän ja puoli, viisi, neljä).

3.5 Analyysit

Osatutkimuksessa I (Rajala ym. 2014) tutkittiin nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä välituntiliikuntaan ja koulun tapahtumien järjestämiseen. Aineisto analysoitiin käyttäen SPSS 19 -tilasto-ohjelmaa. Tilastollisen merkitsevyyden rajaksi asetettiin $p < 0,05$. Analyysistä varten oppilaat jaettiin subjektiivisen sosiaalisen aseman mukaan neljään luokkaan (alle 5, 5–6, 7–8 ja 9–10). Sukupuolen yhteyttä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan, välituntien aikaisiin aktiviteetteihin sekä osallistumiseen eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen tutkittiin ristiintaulukoimalla, ja riippuvuuden tilastollinen merkitsevyys testattiin χ^2 -testillä. Subjektiivisen sosiaalisen aseman ja välituntiliikunnan keskiarvot laskettiin tytöille ja pojille, ja sukupuolten välisen eron tilastollinen merkitsevyys testattiin t-testillä. Subjektiivisen sosiaalisen aseman ja sukupuolen yhtäaikaista vaikutusta välituntiliikuntaindeksiin tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (2-ANOVA). Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä osallistumiseen koulun eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen tarkasteltiin ristiintaulukoimalla, ja yhteyden tilastollinen merkitsevyys testattiin χ^2 -testillä. Analyysi tehtiin erikseen tytöille ja pojille.

Osatutkimuksessa II (Rajala ym. 2019b) selvitettiin liikemittareilla mitatun reippaan liikunnan ja liikkumattoman ajan yhteyttä nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan. Aineistoa kuvaava analyysi tehtiin SPSS 20.0 -tilasto-ohjelman avulla. Jatkoanalyysissä hyödynnettiin Mplus-ohjelmaa (versio 7.0) (Muthén & Muthén, 1998–2017). Tyttöjen ja poikien välisiä eroja subjektiivisessa sosiaalisessa asemassa, fyysisessä aktiivisuudessa ja liikkumattomassa ajassa (sekä koko päivän että koulupäivän ajalta) testattiin t-testillä ja χ^2 -testillä. Nuoret jakautuivat kahden ryhmään sen perusteella, vastasivatko heidän huoltajansa huoltajille suunnattuun kyselyyn (66 %) vai eivät. Selvitimme korrelaatioiden avulla, eroavatko näiden kahden ryhmän vastaukset vastemuuttujien (koko päivän aikainen sekä koulupäivän aikainen reipas liikunta ja liikkumaton aika, subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa, kokemus perheen sosiaalisesta asemasta) ja mahdollisten taustamuuttujien (äidin koulutus, isän koulutus, perheen yhteenlasketut vuositulot) osalta toisistaan.

Lopulliset analyysit tehtiin monitasomallinnuksen (kaksitasoisen regressiomallin) avulla, koska nuoret osallistuivat tutkimukseen kouluittain ja

koululuokittain. Ellosen (2006) mukaan monitasomallien avulla voidaan analysoida eritasoisia muuttujia samassa analyysimallissa ja ottaa huomioon aineiston sisäinen korreloituneisuus sekä muuttujien välinen vaihtelu eri tasoilla. Niiden avulla on mahdollista päästä kiinni sosiologian peruskysymykseen eli sosiaalisen ympäristön merkitykseen yksilön käyttäytymisessä. (Ellonen 2006.) Osatutkimuksessa II aineisto muodostui siis koulujen ja koululuokkien ryhmistä, ja monitasomallinnuksen avulla tutkittiin, kuinka paljon havaitut erot nuorten liikkumisen, liikkumattoman ajan ja subjektiivisen sosiaalisen aseman suhteen olivat selitettävissä koululuokkien erilaisten sosiaalisten ympäristöjen välisellä vaihtelulla. Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä nuorten reippaaseen liikkumiseen ja liikkumattomaan aikaan koko päivän ja koulupäivän osalta selvitettiin kaksitasoisen regressiomallin avulla. Koululuokat toimivat perusotantayksikköinä (klustereina). Vastemuuttujille laskettiin sisäkorrelaatiot (intra-class correlation coefficients, ICC), jotta voitiin arvioida, kuinka paljon kokonaisvaihtelu selittyi luokkien välisellä vaihtelulla. Kaksitasoinen regressiomalli sovitettiin erikseen kaikille fyysisen aktiivisuuden mittareille (koko päivän aikainen reipas liikunta ja liikkumaton aika, koulupäivän reipas liikunta ja liikkumaton aika).

Luokkien sisäisessä mallissa (within-class level) tutkittiin fyysisen aktiivisuuden neljän mittarin yhteyttä nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koululuokkien sisällä. Taustamuuttujina huomioitiin vanhempien sosioekonominen asema sekä nuorten koulumenestys, painoindeksi ja sukupuoli. Mallissa käytetyt taustamuuttujat valittiin korrelaatiokertoimien avulla. Mikäli korrelaatiot vastemuuttujien ja taustamuuttujien välillä olivat tyttöjen ja poikien välillä erilaisia, huomioitiin tämä mallissa. Subjektiivisen sosiaalisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden mittareiden välistä yhteyttä arvioitiin ensin satunnaisvaikutusten analyysinä (random effect). Toisin sanoen regressiokertoimien annettiin vaihdella luokittain. Mikäli regressiokertoimien vaihtelu oli merkityksetöntä, tutkittavien yhteyksien oletettiin olevan eri luokissa samanlaisia ja niitä arvioitiin jatkoanalyysissä kiinteinä vaikutuksina (fixed effects).

Luokkien väliseen malliin (between-class-level model) muuttujat valittiin laskettujen sisäkorrelaatioiden perusteella ja muuttujia tarkasteltiin koululuokkien välillä. Lisäksi kontrolloitiin nuorten kuulumisen liikuntaluokkaan. Lopullisessa mallissa (sekä koululuokkien sisäisessä että koululuokkien välisessä) koko päivän aikainen reipas liikunta vakioitiin koko päivän aikaisella liikkumattomalla ajalla ja päinvastoin. Samalla tavalla koulupäivän aikainen reipas liikunta vakioitiin koulupäivän aikaisella liikkumattomalla ajalla ja päinvastoin.

Korrelaatiot ja mallien parametrit estimoitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä (Full-information maximum-likelihood, FIML). FIML:n avulla voidaan laskea parametrien estimaatit, kun puuttuvuus on satunnaista (MAR, missing at random).

Osatutkimuksessa III (Rajala ym. 2015) tutkittiin tyttöjen subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä koulun tiloihin liitettyihin merkityksiin ja liikkumiseen koulun tiloissa. Analyysi noudattelee teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jolloin lähtökohtana on aineistolähtöisyys, mutta aikaisemman tiedon vaikutus on kuitenkin tunnistettavissa analyysia ohjaavana tekijänä (ks. Tuomi & Sarajarvi 2013, 95–100;

myös Kauravaara 2013, 67). Aineistot luokiteltiin lähtökohtaisesti nuoren ilmoittaman subjektiivisen sosiaalisen aseman mukaan, minkä jälkeen aineistoista etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä, jotka koskivat nuorten välisiä sosiaalisia suhteita, tilan ottamista, liikkumista ja nuorten tilaan liittämiä merkityksiä.

Osatutkimuksessa IV (Rajala ym. 2021) tavoitteena oli selvittää nuorten kokemuksen sosiaalisen tuen yhteyttä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen. Aineiston analyysissä hyödynnettiin latenttien profiilien analyysiä, jonka avulla selvitettiin, millaisiin alaryhmiin oppilaat voidaan jakaa koetun sosiaalisen tuen mukaan. Luokittelu perustui nuorten kokemukseen opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta saadusta sosiaalisesta tuesta. Ryhmien välisiä sukupuolieroja tarkasteltiin ristiintaulukoimalla. Ryhmien välisiä keskiarvoeroja fyysisessä aktiivisuudessa ja koetussa sosiaalisessa asemassa tarkasteltiin varianssianalyysin avulla. Koetun sosiaalisen tuen, subjektiivisen sosiaalisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden keskinäisiä yhteyksiä tutkittiin tarkemmin polkumallinnuksen avulla. Erityisesti tarkasteltiin, välittääkö subjektiivinen kouluuyhteisöasema koetun sosiaalisen tuen yhteyksiä nuorten fyysiseen aktiivisuuteen. Yhteydet vakioitiin sukupuolella, iällä ja nuoren kokemuksella oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta. Mallien parametrit arvioitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä (Full information maximum likelihood, FIML). Raportoidut keskivirheet ovat vakaita (robusteja), eli ne ovat tarkkoja, vaikka normaalijakaumaoletus ei olisi täysin voimassa. Mallinnus tehtiin Mplus-ohjelmistolla (versio 7.0) (Muthén & Muthén 1998–2017). Keskiarvovertailut tehtiin SPSS-ohjelmistolla (versio 25).

3.6 Aineistoihin ja menetelmiin liittyvät eettiset huomiot

Olen noudattanut tutkimuksen kaikissa vaiheissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) määrittelemiä hyvään tieteelliseen käytäntöön sekä tutkimuksen eettisyyteen liittyviä periaatteita (TENK 2009; 2012). Nämä periaatteet korostavat kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa rehellisyyttä, vastuullisuutta, avoimuutta ja huolellisuutta. Periaatteisiin liittyvät myös esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien riittävä informointi ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä aineiston anonymisointi. Tutkimus noudatti lisäksi Helsingin julistuksen periaatteita (World Medical Association 2013), joihin liittyy muun muassa tutkimuksen kohteena olevien ihmisten tietoon perustuvan suostumuksen varmistaminen tutkimukseen osallistumisessa. Tutkimukseni sisältyi laajempaan Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan sisältyvään tutkimuskokonaisuuteen, jolla oli Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan hyväksyntä. Vaikka tutkimukseni eettisiä näkökulmia oli pohdittu tarkkaan jo tutkimussuunnitelmaa tehtäessä, niihin palattiin tutkimusprosessin eri vaiheissa. Erityisesti lapsia ja nuoria tutkittaessa on välttämätöntä pysähtyä pohtimaan eettisiä kysymyksiä eteen tulevien tilanteiden mukaan (Laukkanen ym. 2018, 93; Nikander & Zechner 2006, 523–524), mikä korostaa tutkimusetiikan prosessinomaisuutta (Gallagher 2009, 13, 26) ja vuorovaikutuksellisuutta (Laukkanen ym. 2018, 93). Esimerkiksi nuorten osallistuminen tutkimukseen tietoon perustuvan suostumuksen

perusteella on syytä varmistaa huolellisesti osana tutkimusprosessia muutenkin kuin etukäteen lähetettävien tiedotteiden muodossa.

Tutkimukseni aineisto on kerätty nuorilta eri tavoin koulupäivän yhteydessä. Monet kouluissa tehtävät tutkimukset voidaan toteuttaa osana normaalia koulutyötä (TENK 2009, 5). Koulussa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta on kuitenkin korostettava siitä syystä, että nuoret eivät välttämättä erota tutkimukseen osallistumisesta heille pakollisesta koulutyöstä, jolloin he eivät ehkä uskalla jättäytyä tutkimuksesta pois ajatellessaan mahdollisia kieltäytymisestä aiheutuvia seurauksia (Strandell 2005, 29–31).

Osatutkimuksissa I ja IV aineisto muodostui oppilaille tehdyistä kyselyistä, joiden organisoinnista koulut vastasivat itse niille toimitettujen ohjeiden mukaisesti. Kouluilla oli todennäköisesti vaihtelevia käytäntöjä sen suhteen, missä yhteydessä nuoret vastasivat kyselyyn ja millä tavalla nuorille kerrottiin kyselystä ja sen tavoitteista. Nuoret näkivät kyselyyn vastatessaan perustiedot tutkimuksesta kyselylomakkeesta, jossa painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Vastausprosenttien mukaan kaikki nuoret eivät osallistuneet kyselyihin, mitä voidaan pitää osoituksena vapaaehtoisuuden toteutumisesta. Nuorten osallistumiseen ei pyydetty huoltajien lupaa, sillä nuorilta ei kysytty vastaamisen yhteydessä yksilöityjä tunnistetietoja kuten nimeä. Näin ollen koulun rehtorin lupa oli riittävä kyselyiden toteuttamiseksi. (Ks. TENK 2009, 5.)

Osatutkimuksen II aineisto kerättiin mittaamalla nuorten fyysistä aktiivisuutta liikemittareilla. Mittausjakson alussa nuoret myös punnittiin ja mitattiin. Nuorten kohtaamisessa aineistonkeruun yhteydessä noudatettiin Helsingin julistuksen periaatteita (World Medical Association 2013). Tutkimukseen pääsivät mukaan nuoret, joilla oli mittausjakson alkaessa mukanaan sekä itsensä että huoltajansa allekirjoittama suostumuslomake, joka oli osa koteihin etukäteen toimitettua tutkimustiedotetta. Tutkimukseen lähti mukaan 420 nuorta, kun osallistumisen mahdollisuutta tarjottiin 875 nuorelle.

Osatutkimukseen II osallistuneet nuoret saivat fyysisen aktiivisuuden mittauksista henkilökohtaiset palautteet, minkä voidaan katsoa kuuluvan osaksi tietoon perustuvan suostumuksen prosessia. Osatutkimuksissa I ja IV mukana olleet nuoret osallistuivat kyselyihin, joista lähetettiin koulukohtaiset palautteet. Koulut päättivät itse, miten ne käsittelivät vai käsittelivätkö lainkaan saamaansa palautetta yhdessä henkilökunnan ja/tai oppilaiden kanssa. Osatutkimusten aineistoja on säilytetty Likesissä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

Aineistoihin ja menetelmiin liittyviä tutkimuseettisiä kysymyksiä pohdin eniten osatutkimuksen III kohdalla havainnoidessani ja haastatellessani erään kahdeksannen luokan oppilaita. Sovin havainnoinnista ja haastatteluista koulun rehtorin kanssa. Ennen ensimmäisen havainnointijakson alkua kävin kertomassa tutkimuksestani luokan oppilaille ja jaoin heille kotiin vietäväksi tiedotteen tutkimukseni toteuttamisesta. Nuorten huoltajat saivat tietoa tutkimuksesta myös sähköisen viestijärjestelmän kautta. Tämän lisäksi esittelin tutkimustani luokan vanhempainillassa. Haastatteluihin pyysin sekä oppilaiden että huoltajien suostumuksen kirjallisena. Osallistuminen karttatehtävään ja haastatteluihin oli nuorille vapaaehtoista. Havainnoinnin osalta nuorilla ja heidän huoltajillaan oli mahdollisuus kieltää

oppilaskohtainen havaintomuistiinpanojen tekeminen. Yksikään nuori tai huoltaja ei kieltänyt muistiinpanojen tekemistä. Kolmen nuoren kohdalla huoltajan kirjallinen suostumus haastatteluun ei kulkeutunut minulle missään vaiheessa, joten näiden nuorten haastatteluja en ole käyttänyt tutkimuksessani, vaikka nuorten oma suostumus oli olemassa ja he osallistuivat haastatteluun. Havaintopäiväkirjoissani sekä haastattelujen tallentamisessa ja litteroinnissa käytin pelkästään nuorten etunimiä, muita henkilötietoja en edes kerännyt. Tulosten analyysivaiheessa muutin nuorten nimet peitenimiksi, joita käytin tulosten raportoinnin yhteydessä. Koulun sijainnista en ole kirjoittanut mitään tuloksia raportoidessani. Havainnointi- ja haastatteluaineistoa olen käyttänyt ainoastaan omaan tutkimukseeni nuorille tehdyn lupauksen mukaisesti. Edellä mainitut toimet varmistivat tutkittavien nuorten anonyymiteetin.

Nuoret vastasivat subjektiivista sosiaalista asemaa selvittävään kysymykseen vasta haastattelujen päätteeksi. Jos olisin kysynyt nuorten arviota subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta ennen haastatteluja tai havainnointijaksoja, se olisi todennäköisesti vaikuttanut siihen, millaisiin asioihin kiinnitin huomiota havainnoinnin ja haastattelujen aikana. Näin pyrin välttämään mahdollisia ennako-oletuksia nuorten käyttäytymisestä suhteessa subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan. Haastattelujen lopuksi juttelimme nuorten kanssa myös käyttämästäni subjektiivisen sosiaalisen aseman kysymyksestä. Sama kysymys sisältyi käyttämiini kyselyihin, joihin nuoret vastasivat koulupäivänsä aikana. Kysymys ohjaa nuoria pohtimaan omaa asemaansa suhteessa vertaisiin koulussa ja luokittelee näin nuoria esimerkiksi kaverisuosion perusteella erilaisiin ryhmiin. Nuorten vertaissuhteet koulussa ovat erilaisen hierarkioiden ja jännitteisten suosiokamppailujen sävyttämiä, osa nuorista on suosittuja samalla kun jotkut nuoret jäävät kaveriporukoiden ulkopuolelle ja voivat joutua syrjityiksi (Harinen & Halme 2012, 55). Yläkouluissa on tehty useita tutkimuksia (esim. Paju 2011), joihin on jollain tavalla sisältynyt nuorten välisten hierarkioiden selvittäminen erilaisilla menetelmillä. Ei voida poissulkea sitä, että nuoria luokitteleviin kysymyksiin vastaaminen on voinut vahvistaa ulkopuolisuuden tai yksinäisyyden tunnetta jonkun sellaisen nuoren kohdalla, joka kokee olevansa vertaisensa syrjimä koulussa. Kuitenkin erilaiset hierarkiat ja luokittelut ovat jatkuvasti läsnä yläkoululaisen nuoren kouluarjessa ja nuoret ovat tietoisia niistä ja omasta asemastaan (esim. Korkiamäki 2013; Kulmalainen 2015; Laine 2000; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Nuoret, joiden kanssa juttelin kasvotusten subjektiivisen sosiaalisen aseman kysymyksestä, puhuivat kysymyksen kuvailemista nuorten ryhmittymistä koulussa hyvin samalla tavalla riippumatta siitä, millaiseksi he kokivat oman sosiaalisen asemansa.

Osatutkimuksen III aineistonkeruun kohdalla pohdin myös nuorten ja aikuisten välisiä valtasuhteita, jotka ovat tärkeitä tutkimuksen etiikan kannalta. Nuorten osallisuutta lisäävät tutkimusmenetelmät tasoittavat usein valtasuhteita. (Gallagher 2009, 24.) Käyttämäni MAPOLIS-menetelmään (Stenvall 2013, 75–77) kuuluu oleellisena osana nuorten aktiivinen rooli aineistonkeruun yhteydessä. Keskustelu haastattelujen yhteydessä eteni nuorten johdolla heidän aikaisemmin tekemiensä karttamerkintöjen pohjalta. Karttamerkinnät johdattelivat keskustelua ja auttoivat nuoria päättämään, millaisia asioita he olivat valmiita minulle kertomaan.

Asiantuntijan rooli haastattelutilanteessa oli nuorella itsellään. Nuoren roolin vahvistaminen aineistonkeruun yhteydessä on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden ja nuorten eettisen kohtelun kannalta (ks. Aarresola 2016, 71; Alderson & Morrow 2011, 100–121). Haastatteluita edeltäneiden havainnointijaksojen aikana keskustelin lähes päivittäin nuorten kanssa tutkimuksestani sekä siitä, mitä kirjoitin havainnointipäiväkirjoihini ja miksi. Nuorilla oli halutessaan mahdollisuus lukea itseään koskevia muistiinpanoja. Osa nuorista oli kiinnostuneempia kyselemään havainnoistani ja osaa ne eivät tuntuneet kiinnostavan lainkaan. Kaksi nuorta halusi lukea, mitä olin heistä kirjoittanut muistiin. Vuorovaikutus nuorten kanssa oli tärkeä osa tietoon perustuvan suostumuksen prosessia ja tasoitti oman tutkijan roolini ja nuorten välisiä valtasuhteita molemminpuolisen tutustumisen myötä. Havainnointijakso oli kokonaisuudessaan kouluvuoteen suhteutettuna lyhyt (yhteensä 22 koulupäivää), joten tuttavuussuhteeni nuoriin jäivät pintapuolisiksi. Tuttavuussuhteen laatuun vaikutti toki myös välillämme ollut suuri ikäero. Tästä huolimatta koen, että havainnointijakson aikana syntynyt tuttavuus oli hyödyksi haastatteluita ajatellen. Havainnointijakson aikana huomasin, että minun oli paljon helpompaa päästä juttuihin tyttöjen kanssa, joten oma sukupuoli vaikutti todennäköisesti siihen, millaisen kontaktin sain oppilaisiin (ks. Perrone 2010). Haastattelujen yhteydessä en huomannut vastaavanlaista eroa tyttöjen ja poikien välillä, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että haastatteluissa nuorten oma rooli oli vahva ja keskustelu sujui ennakkoon tehdyn karttatehtävän perusteella.

Koulussa viettämäni tutkimusjakson aikana huomasin muutamaan kertaan olevani virallisen ja epävirallisen koulun törmäyskohdassa, ja näissä kohdissa oli tehtävä tutkimusetiikkaan liittyviä valintoja. En esimerkiksi voinut lähteä mukaan nuorten naureskeluun oppitunnin aikana tilanteessa, jossa he tekivät pilaa opettajastaan, koska se ei olisi ollut eettisesti oikein. Nämä olivat tilanteita, joissa huomasin käyttäytyväni virallisen koulun normien mukaan ja tunsin olevani voimakkaimmin ulkopuolinen suhteessa nuoriin. Nuorten sisäpiirin tapoja mukaileva käytös olisi aiheuttanut eettisiä pulmia (ks. Mura 2015). Viettäessäni aikaa koulussa en kuulunut nuorten ryhmään enkä liioin koulun aikuisten ryhmään, vaan asemani oli jossain nuorten ja koulun henkilökunnan välissä. Koulun aikuiset toimivat portinvartijoina, ja yhteistyö heidän kanssaan oli tärkeää, jotta havainnointi ja haastattelut onnistuivat. Olin päättänyt etukäteen, että voin keskustella opettajien kanssa yleisesti tutkimukseeni liittyvistä aihealueista, mutta en yksittäisiä nuoria koskevista havainnoistani tai nuorten kanssa käymieni keskustelujen sisällöistä. Etukäteen valmistautuminen osoittautui hyödylliseksi, sillä muutamaan otteeseen keskustelu kääntyi jonkun opettajan aloitteesta sellaisiin yksittäisiin nuoriin liittyviin asioihin, joista en tutkimusetiikkaan nojaten pystynyt heidän kanssaan keskustelemaan (ks. Kauravaara 2013, 24). Näissä tilanteissa pyrin kääntämään keskustelun yleisempiin tutkimukseeni tai kouluun liittyviin aiheisiin tai totesin keskustelun aiheen sel-laiseksi, josta en voinut puhua.

Tutkimukseni eri vaiheissa olen esitellyt havaintojani monissa erilaisissa Liikkuva koulu -ohjelman seminaareissa ja muissa tapahtumissa. Näin myös näihin tapahtumiin osallistuneet koulujen ja järjestöjen edustajat ovat olleet tietyllä tavalla mukana tutkimukseni prosessissa, mitä voi pitää tutkimuksen eettisyyttä

vahvistavana seikkana (ks. Clarkeburn & Mustajoki 2007, 78–80). Vuoropuhelu koulujen edustajien kanssa on antanut omalta osaltaan eväitä tulkintojen tekemiseen. Kommentteja löytämiini tuloksiin olen saanut myös liikuntatieteen ja nuorisotutkimuksen kotimaisista ja kansainvälisistä seminaareista. Yksi tutkimuksen luotettavuuden ja tutkimuseetiikan arvioinnin kriteeri on mahdollisimman tarkka aineisto ja menetelmäkuvaus (Kuula 2006, 99–107), johon olen pyrkinyt sekä väitöskirjan yhteenvetona että osatutkimusten tuloksia esitteleviä tieteellisiä artikkeleita kirjoittaessani.

Myös osatutkimusten julkaisukanaviin liittyvät päätökset voidaan nähdä tutkimuseettisinä valintoina. Julkaisukanavien monitieteisyys vahvistaa tulkintoja, kun tutkimuksen aihetta voi tarkastella useamman tieteenalan näkökulmasta (Aarresola 2016, 72). Osatutkimukset on julkaistu kotimaisissa liikuntatieteen ja kasvatustieteen julkaisuissa sekä kansainvälisessä liikuntatieteen julkaisussa. Osatutkimukseen IV liittyvä käsikirjoitus on hyväksytty julkaistavaksi kotimaisessa nuorisotutkimuksen tieteellisessä julkaisussa.

4 NUORTEN SUBJEKTIIVINEN SOSIAALINEN ASEMA JA LIKKUMINEN

Tutkimukseni keskiössä ovat olleet nuorten kokemukset omasta sosiaalisesta asemastaan koulussa sekä oman perheen yhteiskunnallisesta sosiaalisesta asemasta. Nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa selvitettiin kyselyiden avulla osatutkimuksissa I, II ja IV. Taulukko 3 esittelee havaitut tulokset yläkoululaisten subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta. Pojat arvioivat oman sosiaalisen asemansa koulussa hieman korkeammaksi kuin tytöt. Pojat mielsivät myös oman perheensä sosiaalisen aseman hieman korkeammaksi kuin tytöt. Sekä poikien että tyttöjen arvio oman perheen sosiaalisesta asemasta oli vähän korkeampi verrattuna heidän arviostaan omasta sosiaalisesta asemasta koulussa.

TAULUKKO 3 Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema kymmenportaisen tikasmallin (Goodman ym. 2001) perusteella.

Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema	Pojat	Tytöt	p ¹⁾
Osatutkimus I²⁾			
n	809	869	
Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa			
Keskiarvo (keskihajonta)	7,0 (2,1)	6,2 (2,1)	<0,001
Osatutkimus II³⁾			
n	197	223	
Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa			
Keskiarvo (keskihajonta)	7,1 (1,6)	6,3 (1,7)	<0,001
Subjektiivinen oman perheen sosiaalinen asema			
Keskiarvo (keskihajonta)	7,6 (1,4)	7,1 (1,7)	0,002
Osatutkimus IV⁴⁾			
n	1035	991	
Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa			
Keskiarvo (keskihajonta)	7,0 (2,1)	6,3 (2,1)	<0,001
Subjektiivinen oman perheen sosiaalinen asema			
Keskiarvo (keskihajonta)	7,3 (2,9)	7,0 (1,8)	<0,001

¹⁾ p-arvo sukupuolten välisille eroille t-testin perusteella

²⁾ Kysely 7.-9.-luokkalaisille keväällä 2013, Liikkuva koulu -ohjelman yleinen seuranta

³⁾ Kysely 7.-luokkalaisille keväällä 2013, Liikkuva koulu -ohjelman erityinen seuranta

⁴⁾ Kysely 7.-9.-luokkalaisille keväällä 2015, Liikkuva koulu ohjelman yleinen seuranta

Eri osatutkimuksissa tehdyt havainnot nuorten subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta olivat keskenään hyvin samanlaisia. Osatutkimuksen II yhteydessä kävi ilmi myös se, että nuorten subjektiivisessa sosiaalisessa asemassa ei ole merkittäviä eroja eri koululuokkien välillä.

Seuraavat alaluvut kertovat osatutkimuksissa löydetyistä erilaisista yhteyksistä nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välillä. Osatutkimuk-

set III ja IV sisälsivät myös havaintoja nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan yhteydessä olevista tekijöistä.

4.1 Sosiaalinen asema koulussa yhteydessä koulupäivän aikaiseen aktiivisuuteen

Ensimmäisen osatutkimuksen (Rajala ym. 2014) tavoitteena oli tutkia nuorten koulussa kokeman sosiaalisen aseman yhteyttä välituntiliikuntaan ja nuorten osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen. Koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen sisältyivät teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen sekä osallistuminen välituntiliikunnan suunnitteluun.

Nuoret sijoittivat itsensä sosiaalista asemaa kuvaaville koulu yhteisötikkaille yleisimmin portaille 7–8 (Taulukko 4). Pojat sijoittivat tyttöjä useammin itsensä koulu yhteisöä kuvaavien tikapuiden ylimmille askelmille 9–10 ($p < 0,001$). Pojista noin viidennes ja tytöistä noin kymmenen prosenttia sijoitti itsensä näille ylimmille askelmille. Tikapuiden alimpien askelmien kohdalla taas tytöistä noin viidennes ja pojista noin kymmenen prosenttia arvioi askelmien 1–3 kuvaavan parhaiten omaa sosiaalista asemaansa koulussa.

TAULUKKO 4 Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa.

Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa	Pojat (n=809) %	Tytöt (n=869) %	p ¹⁾
Alle 5	11,2	20,7	
5–6	20,4	29,1	
7–8	47,2	39,4	
9–10	21,1	10,8	<0,001

¹⁾ p-arvo sukupuolten välisille eroille t-testin tai χ^2 -testin perusteella

Välituntiliikunnan kokonaismäärää tarkasteltiin välituntiliikuntaindeksillä. Mitä suurempi välituntiliikuntaindeksi oli (vaihteluväli 0–63), sitä enemmän ja reippaammin nuoret liikkuivat välituntien aikana. Välituntiliikuntaindeksin keskiarvo oli pojilla korkeampi kuin tytöillä (8,7 vs. 6,5), joten pojat liikkuivat välituntien aikana indeksiin perusteella enemmän kuin tytöt.

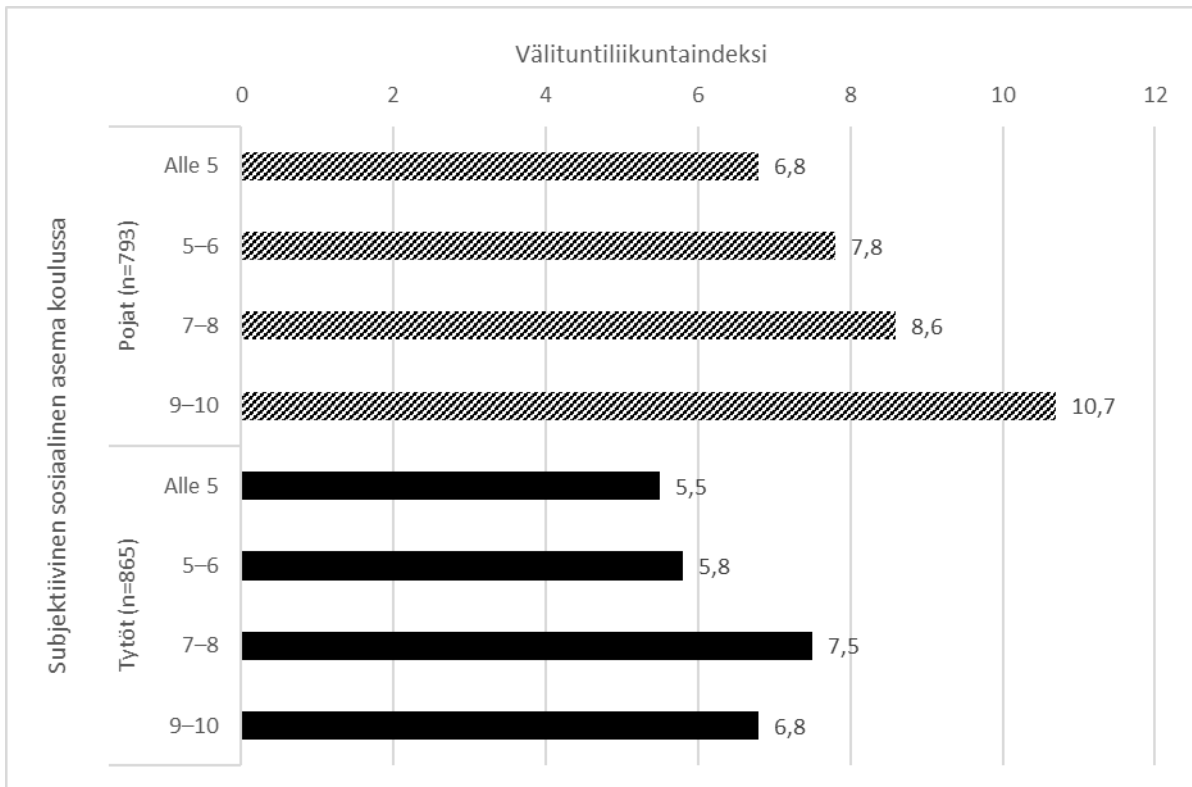
Suurin osa nuorista vietti osan välitunneista sisällä ja osan ulkona. Kokonaisuudessaan nuorten reipas liikkuminen välituntien aikana oli hyvin vähäistä. Indeksiiin sisältyneistä liikuntamuodoista suosituinta sekä tytöillä että pojilla oli kävely. Vajaa puolet nuorista ilmoitti kävelevänsä kaikilla tai useimmilla välitunneilla sekä sisällä että ulkona.

Pojat pelasivat pallopelejä tyttöjä enemmän sekä sisällä että ulkona. Pojista noin 20 prosenttia ilmoitti pelaavansa pallopelejä silloin tällöin ulk välitunneilla ja noin 16 prosenttia sisä välitunneilla. Tytöistä puolestaan noin kymmenen prosenttia

pelasi pallopelejä silloin tällöin ulkovälitunneilla ja seitsemän prosenttia sisävälitunneilla. Pojat osallistuivat myös liikuntapeleihin ja -leikkeihin tyttöjä useammin. Osallistuminen ohjattuun välituntitoimintaan tai välituntiliikunnan ohjaajana toimiminen oli reippaan liikunnan tavoin vähäistä.

Tytöt olivat osallistuneet poikia enemmän koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen. Pojista 20 prosenttia ja tytöistä 34 prosenttia oli osallistunut koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen. Välituntitoiminnan suunnitteluun oli osallistunut pojista 13 prosenttia ja tytöistä 17 prosenttia.

Nuorten kokema korkea subjektiivinen asema koulussa oli yhteydessä aktiiviseen liikkumiseen välitunneilla (Kuvio 2). Koska välituntiliikuntaindeksin jakauma oli oikealle vino ja huipukas, muuttujalle tehtiin neliöjuurimuunnos varianssianalyysiä varten. Sukupuolen ja subjektiivisen sosiaalisen aseman yhdysvaikutus välituntiliikuntaan ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=1,28$; $p=0,280$), joten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyden välituntiaktiivisuuteen tulkittiin olevan samanlainen tytöillä ja pojilla. Subjektiivisen sosiaalisen aseman päävaikutus välituntiliikuntaan oli tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=15,19$; $p<0,001$). Oppilaat olivat sitä aktiivisempia välitunneilla, mitä korkeammalle he itsensä tikkaille sijoittivat. Lisäksi sukupuolen päävaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=15,76$; $p<0,001$). Pojat liikkuivat tyttöjä enemmän välitunneilla kaikissa neljässä subjektiivisen sosiaalisen aseman luokassa.



KUVIO 2 Yläkoululaisten subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa ja liikunta-aktiivisuus välitunneilla (välituntiliikuntaindeksin keskiarvot).

Välituntiliikunnan lisäksi nuorten kokema korkea subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa oli yhteydessä aktiiviseen osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitte- luun tytöillä ($p < 0,001$) ja osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien järjestämi- seen sekä tytöillä ($p < 0,001$) että pojilla ($p = 0,018$).

4.2 Sosiaalinen asema koulussa yhteydessä liikkumiseen ja paikallaanoloon

Toisessa osatutkimuksessa (Rajala ym. 2019b) selvitettiin nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja kiihtyvyyssantureilla mitatun reippaan liikunnan ja liikkumat- toman ajan välistä yhteyttä. Tarkastelun kohteena olivat nuorten subjektiivisen so- siaalisen aseman molemmat ulottuvuudet, eli nuorten koulussa kokema sosiaalinen asema ja nuorten kokemus oman perheen sosiaalisesta asemasta. Korrelaatio koe- tun kouluyhteisöaseman ja koetun perheen sosiaalisen aseman välillä oli 0,45 ($p < 0.001$).

Kiihtyvyyssanturimittauksen perusteella pojat liikkuivat tyttöjä enemmän sekä koko päivän aikana että koulussa. Pojat liikkuivat reippaasti keskimäärin 54 mi- nuuttia päivässä ja kolme minuuttia koulussa vietettyä tuntia kohti, kun taas tytöt liikkuivat reippaasti keskimäärin 46 minuuttia päivässä ja kaksi minuuttia koulu- päivän tuntia kohti. Koko päivän aikaisessa reippaassa liikkumisessa keskihajonta oli suuri sekä tytöillä (19,7) että pojilla (24,9), joten osa nuorista liikkui paljon sa- malla kun osalle nuorista reipasta liikuntaa kertyi koko päivän aikana vain vähän. Tytöillä oli enemmän liikkumatonta aikaa poikiin verrattuna: koko päivän aikana tytöt olivat paikallaan hieman yli yhdeksän tuntia ja pojat noin kahdeksan ja puoli tuntia, koulupäivän tuntia kohti liikkumatonta aikaa kertyi tytöillä 45 minuuttia ja pojilla 42 minuuttia. Liikkumatonta aikaa kertyi kaikille nuorille riippumatta siitä, kuinka paljon he liikkuivat, sillä keskihajonta oli liikkumattoman ajan suhteen vä- häinen.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret ($n=420$) voitiin jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, olivatko heidän huoltajansa vastanneet kyselyyn ($n=279$) vai eivät ($n=141$). Huoltajien kyselyn kautta saatiin tietoa perheen sosioekonomisesta ase- masta eli huoltajien koulutuksesta ja perheen vuosituloista. Näiden kahden ryhmän välillä ei havaittu eroja subjektiivisen sosiaalisen aseman, reippaan liikkumisen tai liikkumattoman ajan suhteen. Tässä on huomioitava se, että kyselyyn vastanneista huoltajista suurella osalla oli korkeakoulututkinto (kyselyn mukaan äideistä 70 pro- sentilla ja isistä hieman yli puolella). Ammattikoulutausta oli äideistä reilulla viiden- neksellä ja isistä vajaalla 40 prosentilla. Peruskoulututkinto oli äideistä noin kah- della prosentilla ja isistä noin yhdeksällä prosentilla. Peruskouluun koulunsa päät- täneet huoltajat yhdistettiin analyyseissä ammattikoulututkinnon suorittaneisiin peruskoulutaustaisten huoltajien vähäisen määrän vuoksi. Tulokset voisivat olla toisenlaisia, mikäli peruskouluun koulunsa päättäneiden huoltajien osuus olisi tut- kimuksessa ollut suurempi. Perheen kokonaistulojen keskiarvo oli 5,4 asteikolla,

jossa 1 tarkoitti alle 30 000 euron vuosituloja ja 9 yli 100 000 euron vuosituloja. Kyselyyn osallistuneiden nuorten perheitä voidaan näin luonnehtia keskiluokkaisiksi.

Nuoren kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan koulussa oli yhteydessä kaikkiin fyysisen aktiivisuuden mittareihin (Taulukko 5). Korkeaksi koettu asema oli yhteydessä reippaampaan liikkumiseen sekä vapaa-ajalla että koulussa. Matalaksi koettu asema puolestaan oli yhteydessä koko päivän aikaiseen liikkumattomaan aikaan ja koulupäivän aikaiseen liikkumattomaan aikaan. Nuorten matalaksi kokemaa oman perheen sosiaalinen asema oli yhteydessä koko päivän aikaiseen liikkumattomaan aikaan. Sisäkorrelaatiokertoimet (ICC) osoittavat, että koululuokkien välinen vaihtelu selittää 14–17 prosenttia fyysisessä aktiivisuudessa havaitusta vaihtelusta (koko päivän reipas liikunta, koko päivän liikkumaton aika, koulupäivän reipas liikunta ja koulupäivän liikkumaton aika).

TAULUKKO 5 Nuorten kiihtyvyyssantureilla mitatun fyysisen aktiivisuuden ja selittävien muuttujien väliset korrelaatiot.

	Fyysisen aktiivisuuden mittarit			
	Koko päivän reipas liikunta (min/päivä)	Koko päivän liikkumaton aika (min/tunti)	Koulupäivän reipas liikunta (min/koulupäivän tunti)	Koulupäivän liikkumaton aika (min/koulupäivän tunti)
1 Subjektiiivinen asema koulussa	0,23***	-0,21***	0,13**	-0,23***
2 Subjektiiivinen perheen yhteiskunnallinen asema	0,07	-0,13*	0,02	-0,06
3 Äidin koulutus (0=perus- tai ammattikoulu, 1=korkeakoulu)	0,13	-0,07	-0,03	0,07
4 Isän koulutus (0=perus- tai ammattikoulu, 1=korkeakoulu)	0,01	0,02	-0,02	0,04
5 Perheen vuositulot	-0,02	0,03	0,08	-0,03
6 Koulumenestys	0,08	-0,06	0,03	0,04
7 Painoindeksi (BMI)	-0,06	0,06	-0,08	0,09
8 Sukupuoli (0=poika, 1=tyttö)	-0,18**	0,28***	-0,28***	0,48***
ICC	0,17**	0,14**	0,07	0,15**

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ICC, sisäkorrelaatio (intraclass correlation coefficient)

Muuttujien välisten korrelaatioiden tarkastelujen jälkeen nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden välistä yhteyttä tutkittiin monitasomallinnuksen (kaksitasoisen regressiomallin) avulla.

Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa oli yhteydessä nuorten fyysiseen aktiivisuuteen (Taulukko 6). Reipasta liikuntaa kertyi koko päivän aikana enemmän

niille oppilaille, jotka kokivat oman sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi ($b = 0.11, p = 0.004$). Kokemus matalasta sosiaalisesta asemasta koulussa puolestaan oli yhteydessä runsaampaan paikallaanoloon koulussa eli tavallisimmin istumiseen ($b = -0.09, p < 0.001$).

TAULUKKO 6 Kaksitasoisella regressiomallilla havaitut yhteydet koulussa koetun sosiaalisen aseman ja nuorten fyysisen aktiivisuuden välillä ($n=420$). Taulukossa on esitetty satunnaisen regressiokertoimen (b) varianssin estimaattit (Malli 1) ja kiinteiden vaikutusten standardoidut regressiokertoimet (Malli 2).

	Fyysisen aktiivisuuden mittarit			
	Koko päivän reipas liikunta (min/päivä)	Koko päivän liikkumaton aika (min/tunti)	Koulupäivän reipas liikunta ⁴⁾ (min/koulupäivän tunti)	Koulupäivän liikkumaton aika ⁴⁾ (min/koulupäivän tunti)
Malli 1	Estimaatti (keskivirhe)			
KOULULUOKKIEN VÄLINEN MALLI				
b :n varianssi	3,60 (3,95)	0,02 (0,02)	0,02 (0,05)	0,01 (0,04)
KOULULUOKKIEN SISÄINEN MALLI ¹⁾				
Malli 2				
KOULULUOKKIEN VÄLINEN MALLI ³⁾				
Urheiluluokka	0,14 (0,72)	-0,68 (0,55)	0,30 (0,30)	-0,17 (0,21)
KOULULUOKKIEN SISÄINEN MALLI ^{2), 3)}				
Subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa	0,11 (0,04)**	0,00 (0,04)	-0,02 (0,04)	-0,09 (0,03)***
Äidin koulutus (korkea)	0,08 (0,05)	0,05 (0,04)	0,01 (0,05)	0,06 (0,04)
Koulumenestys	0,03 (0,03)	0,01 (0,03)	0,04 (0,04)	0,16 (0,06)*
Painoindeksi (BMI)	-0,03 (0,04)	-0,01 (0,04)	-0,02 (0,04)	0,01 (0,04)
Sukupuoli (0=poika, 1=tyttö)	0,03 (0,06)	0,15 (0,05)**	0,06 (0,06)	0,33 (0,04)***
Sukupuoli × Koulumenestys	-	-	-	-0,11 (0,05)*

1) Subjektiiivisen sosiaalisen aseman koulussa ja fyysisen aktiivisuuden välisiä regressiokertoimia arvioitiin satunnaisvaikutuksina (random slope), ja mallissa kontrolloitiin äidin koulutus sekä oppilaan koulumenestys, kehonkoostumus ja sukupuoli. Liikkumattomaan aikaan koulussa liittynyt malli vakioitiin lisäksi sukupuolen ja koulumenestyksen yhdysvaikutuksella.

2) Kaikki yhteydet arvioitiin kiinteinä vaikutuksina.

3) Koko päivän aikainen reipas liikunta vakioitiin koko päivän aikaisella liikkumattomalla ajalla ja päinvastoin. Samalla tavalla koulupäivän aikainen reipas liikunta vakioitiin koulupäivän aikaisella liikkumattomalla ajalla ja päinvastoin.

4) Koulupäivän aikaista reipasta liikuntaa kertyi enemmän ja liikkumatonta aikaa vähemmän niille nuorille ($n=20$), joilta puuttui päiväkirja-aineisto ja joiden koulu-aika määritettiin päiväkirjojen sijaan lukujärjestyksen avulla verrattuna nuoriin, joiden täyttämät päiväkirjat olivat käytettävissä. Tämän vuoksi malli sovitettiin uudelleen vain niille nuorille, joiden päiväkirjat olivat käytettävissä. Tulokset eivät eronneet toisistaan.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Monitasomallinnuksen avulla tutkittiin vastaavasti, onko nuorten arvio oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta yhteydessä nuorten fyysiseen aktiivisuuteen. Yhteyttä nuoren arvioiman perheen yhteiskunnallisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden mittaustulosten välillä ei havaittu.

4.3 Yläkouluikäisten tyttöjen kokema sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkityksellisyys liikkumisympäristönä

Kolmannen osatutkimuksen (Rajala ym. 2015) tavoitteena oli tutkia, onko nuorten koulussa kokema sosiaalinen asema yhteydessä siihen, millaisia merkityksiä he liittävät koulun tiloihin ja miten he liikkuvat koulun tiloissa välituntien aikana. Käytetty aineisto mahdollisti koulun tilojen merkityksellisyyden tarkastelun suhteessa korkeaan ja matalaan subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan vain tyttöjen osalta, joten tarkastelu rajautui heidän kokemuksiinsa. Tutkimukseen osallistuneista kahdeksannen luokan tytöistä tutkimuksen keskiöön nousivat Neea, Roosa, Sara ja Iida (tyttöjen nimet ovat pseudonyymejä) subjektiivisen sosiaalisen asemansa perusteella, sillä he asettuivat seitsemän tytön joukossa subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarin ääripäihin. Tytöistä Sara asetti itsensä askelmalle yhdeksän, Roosa askelmalle seitsemän ja puoli, Iida askelmalle viisi ja Neea askelmalle neljä.

4.3.1 Korkeaksi koettu sosiaalinen asema antaa tilaa liikkumiselle

Koulun tilojen merkityksellisyyttä tarkasteltiin karttatehtävään perustuvan MAPO-LIS-menetelmän avulla (ks. luku 3.4). Subjektiivinen sosiaalinen asema heijastui siihen, millaisia merkityksiä tytöt liittivät koulun tiloihin. Tyttöjen karttoihin tekemien merkintöjen perusteella välituntien aikainen fyysinen liikkumisympäristö koulun tiloissa oli laajempi niillä tytöillä, jotka arvioivat oman sosiaalisen asemansa korkeaksi verrattuna tyttöihin, joiden koettu kouluyhteisöasema oli matala.

Korkeaan kouluyhteisöasemaan liittyi enemmän vihreitä karttamerkintöjä sekä koulun sisätiloissa että koulun pihalla kuin matalaan kouluyhteisöasemaan. Esimerkiksi tavallinen yläkoulun piha näyttäytyi aivan erilaisena. Neea (subjektiivinen sosiaalinen asema 4) ei pitänyt ulkovälitunneista, joita oli joka päivä kaksi. Hänen mielestään koulun pihalla ei ollut mitään tekemistä, ja hän vietti ulkovälituntinsa aina saman kaverin kanssa samassa paikassa. Pihalla oli ainoastaan yksi merkityksellinen paikka, jonka Neea oli merkannut vihreällä: bussipysäkki, josta pääsi päivän päätteeksi kotiin. Roosa (subjektiivinen sosiaalinen asema 7,5) koki koulupihan tarjoamat toimintamahdollisuudet eri tavalla. Roosan mielestä ulkovälitunnit olivat mukavia, koska silloin näkee paljon ihmisiä. Hän liikkui pihalla eri paikoissa erilaisissa kokoonpanoissa. Pihalla oli hänelle useita merkityksellisiä paikkoja, jotka hän oli merkinnyt karttaan vihreällä. Esimerkiksi rekkitankojen takana olevat puut muodostivat hänen mielessään metsän, jossa voi kertoa ystävälle salaisuuksia, halata tätä ja kikattaa yhteisille jutuille. Katos oli paikka ”hengailulle” ja mahdollisti

juttelun myös niiden kavereiden kanssa, joiden seurassa Roosa ei yleensä viettänyt aikaa. Pihalta löytyi Roosin sanojen mukaan myös ”ihan peruspaikka”, jossa hän seisokeli silloin, kun ei keksinyt muuta tekemistä. Tyttöjen erilaiset tiloihin liittämät merkitykset heijastivat erityisesti sosiaalisen tilan tarjoamaa liikkumisvapautta.

4.3.2 Toimintaa mahdollistavat ja rajoittavat vertaissuhteet

Tyttöjen karttoihin merkitsemiin paikkoihin liittyi monenlaista tekemistä suhteessa toisiin nuoriin. Kokemus omasta subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta heijastui siihen, kuinka tytöt puhuivat suhteistaan toisiin nuoriin ja kuinka vertaissuhteet rasjasivat heidän sosiaalista tilaansa koulupäivän aikana.

Nuorten väliset vertaissuhteet muodostuivat keskeisiksi sosiaaliseen tilaan liittyviksi tekijöiksi, jotka joko mahdollistivat tai rajoittivat välituntien aikaista toimintaa. Tytöt puhuivat hyvin eri tavalla suhteestaan toisiin nuoriin. Kun subjektiivinen sosiaalinen asema oli korkea (Sara ja Roosa), kartoissa oli useita epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteisiin kytkettävissä olevia vihreitä merkintöjä, joihin liitetyissä kertomuksissa kavereiden rooli oli suuri.

Tilojen merkityksellisyys liittyi pitkälti yhdessäoloon kavereiden kanssa. Esimerkiksi koulun sisätiloissa oli kaksi sohvaryhmää, joiden ympärille nuoret välituntien aikana kokoontuivat. Iida (subjektiivinen sosiaalinen asema 5) puhui koulun tiloista eri tavalla kuin Sara ja Roosa. Iidan positiiviset tunteet liittyivät hiukan syrjimmässä oleviin paikkoihin, esimerkiksi koulun käytävillä oleviin penkkeihin, joissa voi tarvittaessa viettää välituntia joko omassa rauhassa tai vain yhden koulukaverin seurassa. Roosalle ja Saralle tärkeän alakerrassa sijaitsevan sohvaryhmän Iida oli merkinnyt karttaan keltaisella ja kertoi, että siihen liittyy ristiriitaisia tunteita. Sohvilla oli mukava istuskella silloin, kun siellä ei ollut liikaa porukkaa. Iida tuntui tarvitsevan selvästi enemmän omaa tilaa kuin Roosa ja Sara. Havaintopäiväkirjoissa ei ollut yhtään merkintää siitä, että Neea olisi oleskellut sohvaryhmien lähettyvillä. Neean haastattelussa sohvaryhmät eivät tulleet esille, koska hän ei ollut merkinnyt niitä omaan karttaansa. Neea ei puhunut haastattelussa juuri mitään suhteestaan toisiin nuoriin. Neean oleminen koulussa oli vähäeleistä ja usein vetäytyväkin.

Korkeampi subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa ei itsessään poistanut koulun tiloissa toimimiseen liittyviä esteitä, vaikka se laajensikin liikkumisvapautta koulussa. Esimerkiksi Roosa, jonka liikkumisympäristö koulun tiloissa piirtyi värikäänä ja runsaana, koki sosiaaliseen tilaan liittyviä rajoituksia toimintamahdollisuuksissaan. Osa näistä rajoituksista liittyi koulun oppilaiden ikähierarkiaan, sillä Roosa kertoi välttelevänsä ysiluokkalaisten poikien valtaamia paikkoja. Korkeaksi koettu sosiaalinen asema ja siihen yhdistyneet lukuisat merkitykselliset paikat koulussa eivät suoraan yhdistyneet aktiiviseen toimijan rooliin. Roosalle monet paikat olivat merkityksellisiä siksi, että siellä oli mukava seurata muita nuoria. Itse hän ei halunnut olla muiden katseiden alla. Roosa oli esimerkiksi merkinnyt koulun ruokalinjaston punaisella, joten se oli hänen mielestään epämiellyttävä paikka. Hän kertoi, että ”on kamala tunne ottaa ruokaa, kun tuntuu, että kaikki aina kyyllää”.

4.3.3 Välituntiliikunta ei välttämättä kiinnosta

Tytöt eivät kaivanneet välitunneilleen uutta tekemistä. Puhelinten rooli oli huomattava, tekivät työtöitä mitä tahansa, yksin tai yhdessä kavereiden kanssa. Liikunnan näkökulmasta tarkasteltuna nuorten toiminta vaikutti passiiviselta. Tyttöjen tiloihin liittämien merkitysten valossa koulun tiloista muodostui kuitenkin aktiivinen liikkumisympäristö silloin, kun subjektiivinen sosiaalinen asema oli korkea. Kavereiden kanssa luodut toimintamahdollisuudet toivat aktiivisuuden tunnetta koulupäiviin ja lisäsivät koulussa viihtymistä. Tilojen merkityksellistämisen kautta piirittävä kuva tyttöjen välituntien aikaisesta toiminnasta ja aktiivisuudesta voi siis poiketa paljonkin siitä, miltä toiminta päällepäin näyttää.

Haastatteluissa sivuttiin myös välituntien aikaista toimintaa ja toimintamahdollisuuksia. Tytöistä kenelläkään ei juuri ollut innostusta tai halua lisätä liikkumista välituntien aikana. Iida arveli, että keinoissa voisi viettää aikaa, jos sellaiset yläkoulun pihalla olisivat. Roosin mielestä toisten katseiden alla toimiminen oli muutenkin epämiellyttävää (vrt. aikaisempi esimerkki ruuan ottamisesta), joten välituntiliikuntaan viittaava toiminta oli hänen mielestään arveluttavaa. Samalla Roosa viittasi virallisen koulun välituntitoimintaa rajoittaviin sääntöihin, jotka kielsivät koulun takana olevalle urheilukentälle menemisen. Sara suhtautui periaatteessa myönteisesti välituntien aikaisen liikkumisen lisäämiseen. Asiasta oli käyty keskustelua myös oppilaskunnan hallituksessa, jonka jäsen Sara oli. Suunnitelmien toteutuminen ja normaalien välitunninviettotapojen muuttaminen oli kuitenkin osoittautunut vaikeaksi.

Epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteet eivät välttämättä mahdollista liikkumista välituntien aikana, vaikka koulun fyysiset tilat antaisivat siihen mahdollisuuden. Neea sivusi virallisen koulun roolia välituntiliikkumisen mahdollistajana toteamalla, että ”koulun pitäisi järjestää jotain yhteistä liikkumista, liikkuminen olisi mukavaa yhdessä.”

Haastattelujen aikana koulun ala-aulaan tuotiin pingispöytä, mikä muutti välituntien aikaista fyysistä liikkumisympäristöä ja tarjosi mahdollisuuden normaalien välituntirutiinien rikkomiseen. Pingispöydän saapumisella ei ollut välitöntä ja nähtävää vaikutusta tyttöjen liikkumiseen koulun tiloissa. Poikien kohdalla oli toisin. Ensimmäisinä päivinä pöydän saapumisen jälkeen pöydän ympärillä parveili poikia kaikilla sisävälitunneilla, pelivuorot vaihtuivat ja samalla kun pari poikaa oli pelaamassa, parhaimmillaan parikymmentä poikaa seurasi peliä pöydän ympärillä.

4.3.4 Sosiaaliset tyytit ja hiljaiset seurailijat

Nuorten (sekä tyttöjen että poikien) mielikuvat oppilaista, jotka asettavat itsensä subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa kuvaavien tikapuiden ylimmille ja alimmille askelmille, olivat hyvin yhteneväisiä riippumatta siitä, mille askelmalle koulu-yhteisötikkaille he sijoittivat itsensä. Nuorten esittämien luonnehdintojen mukaan tikkaiden ylimmille askelmille itsensä sijoittavat ovat ennen muuta sosiaalisia ja hauskoja tyyppisiä, joilla on paljon kavereita. Tikkaiden alimmille askelmille itsensä asettavat ovat puolestaan hiljaisia, ujoja ja yksinäisiä. Saran mielestä korkeaksi

koettuun sosiaaliseen asemaan liittyi se, että oli paljon kavereita eri luokka-asteilta. Hän käytti itseään esimerkkinä ja kertoi, että oli tutustunut sekä seiskaluokkalaisiin että ysiluokkalaisiin lähinnä tukioppilastoiminnan kautta. Hänellä oli tämän vuoksi esimerkiksi koulun pihalla välituntien aikana useampia kaveriporukoita, joiden kanssa hänellä oli mahdollisuus viettää aikaansa.

Luonnehdinnoissa painottuvat hyvin vahvasti epäviralliseen kouluun liittyvät tekijät. Ainoastaan yksi haastatteluun osallistuneista 13 oppilaasta viittasi jollain tavalla koulumenestykseen toteamalla, että arvoasteikon ylimmillä askelmilla olevat oppilaat ”välittävät koulusta” (panostavat koulussa menestymiseen). Yksi tytöistä viittasi eri-ikäisiin oppilaisiin todeten, että ysit ovat yleensä hierarkian ylimmillä askelmilla.

4.4 Luokkakavereiden tuki koetun sosiaalisen aseman ja liikkumisen taustalla

Neljäs osatutkimus (Rajala ym. 2021) selvitti nuorten kouluyhteisössä syntyvien kokemusten ja liikkumisen välistä yhteyttä. Kokemuksina tarkasteltiin sekä nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa että nuorten kokemaa sosiaalista tukea. Sosiaalinen tuki koostui tutkimuksessa yläkoululaisten kokemuksista opettajan ja oppilaan välisistä suhteista, oppilaiden keskinäisistä suhteista sekä vanhemmilta saadusta tuesta.

Nuoret kokivat vanhemmiltaan saamansa sosiaalisen tuen keskimäärin hieman vahvemmaksi kuin luokkakavereiltaan ja opettajiltaan saamansa sosiaalisen tuen (Taulukko 7). Pojat kokivat saavansa luokkakavereiltaan hieman vahvempaa tukea kuin tytöt. Nuoret ilmoittivat liikkuvansa reippaasti keskimäärin neljänä päivänä viikossa. Pojat liikkuiivat hieman tyttöjä enemmän (pojat 4,2 päivänä, tytöt 4,0 päivänä, $p=0,001$).

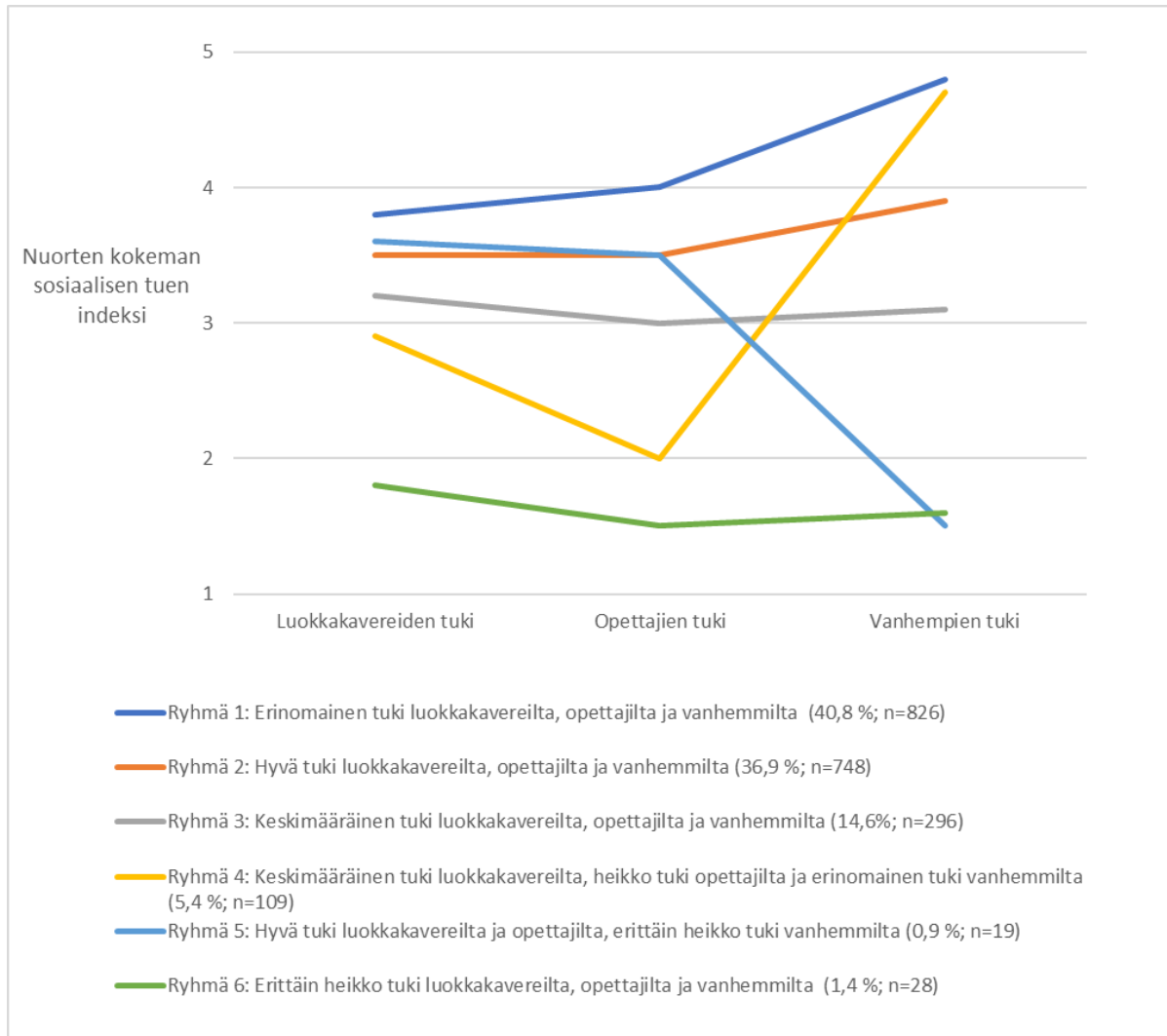
TAULUKKO 7 Poikien ja tyttöjen kokema sosiaalinen tuki.

	Pojat (n=1 035)	Tytöt (n=991)	p^a
	Ka (Kh)	Ka (Kh)	
Oppilaiden kokeman sosiaalisen tuen indeksi (vaihteluväli 1–5)			
Luokkakavereiden tuki	3,6 (0,8)	3,5 (0,8)	<0,001
Opettajien tuki	3,5 (0,9)	3,5 (0,8)	0,684
Vanhempien tuki	4,1 (0,8)	4,2 (0,8)	0,038

Ka=keskiarvo; Kh=keskihajonta

^a p -arvo sukupuolten välisille eroille t-testin perusteella

Nuoret jaettiin kuuteen ryhmään sen mukaan, millaista sosiaalista tukea he kokevat saavansa (Kuvio 3). Suurin osa nuorista koki saavansa joko erinomaista tukea (40,8 %, ryhmä 1) tai hyvää tukea (36,9 %, ryhmä 2) niin luokkakavereiltaan, opettajiltaan kuin vanhemmiltaan. Ryhmään 3 kuului 14,6 prosenttia nuorista, ja he kokivat saavansa keskimääräistä tukea sekä luokkakavereiltaan, opettajiltaan että vanhemmiltaan. Neljänteen ryhmään kuuluvat nuoret (5,4 %) saivat mielestään keskimääräistä tukea luokkakavereiltaan ja heikkoa tukea opettajiltaan, kun taas vanhemmiltaan he kokivat saavansa erinomaista tukea. Ryhmään 5 kuuluvat nuoret (0,9 %) puolestaan kokivat luokkakavereidensa ja opettajiensa tuen hyväksi, mutta vanhempiensa tuen erittäin heikoksi. Ryhmään 6 kuului 1,4 prosenttia nuorista, ja he kokivat saavansa erittäin heikkoa tukea sekä luokkakavereiltaan, opettajiltaan että vanhemmiltaan. Tyttöjen ja poikien osuudet eivät eronneet ryhmissä merkittävästi ($p=0,216$).



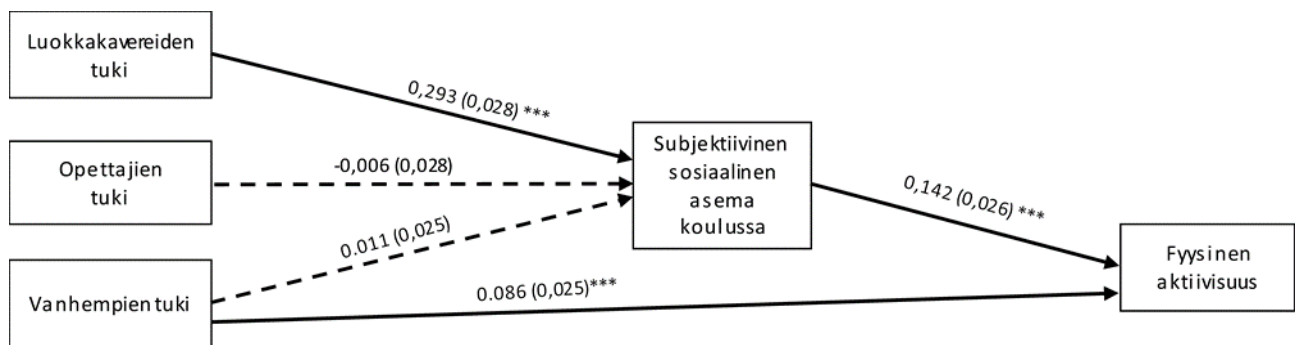
KUVIO 3 Nuorten ryhmittely sen mukaan, millaista tukea he kokevat saavansa luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan.

Nuorten kokema sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten subjektiiviseen sosiaaliiseen asemaan koulussa (ANOVA, $p < 0.001$). Nuoret, jotka kokivat saavansa erinomaista sosiaalista tukea luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan (ryhmä 1), kokivat koulu yhteisöasemansa korkeammaksi kuin muut nuoret. Myös ne nuoret, jotka kokivat kaikki tässä tarkastellut sosiaalisen tuen muodot hyväksi (ryhmä 2), arvioivat koulu yhteisöasemansa korkeammaksi verrattuna ryhmien 3–6 nuoriin. Kaikki sosiaalisen tuen kolme muotoa erittäin heikoksi kokevat nuoret (ryhmä 6) arvioivat koulu yhteisöasemansa matalimmaksi.

Nuorten kokema sosiaalinen tuki oli yhteydessä myös liikkumiseen keskiarvojen perusteella (ANOVA, $p < 0.001$). Erot liikkumisen suhteen eri ryhmien välillä eivät olleet kaikilta osin tilastollisesti merkitseviä.

Nuorista muodostuneiden ryhmien sisäinen keskihajonta oli suhteellisen suuri, kun ryhmiä tarkasteltiin suhteessa subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan (keskihajonta 1,9–3,4) ja liikkumiseen (keskihajonta 1,5–2,8), joten ryhmät eivät olleet yhtenäisiä. Enemmistö oppilaista jakautui ryhmiin 1 ja 2. Näissä suurimmissa ryhmissä keskihajonta oli pääsääntöisesti pienempi verrattuna muihin ryhmiin.

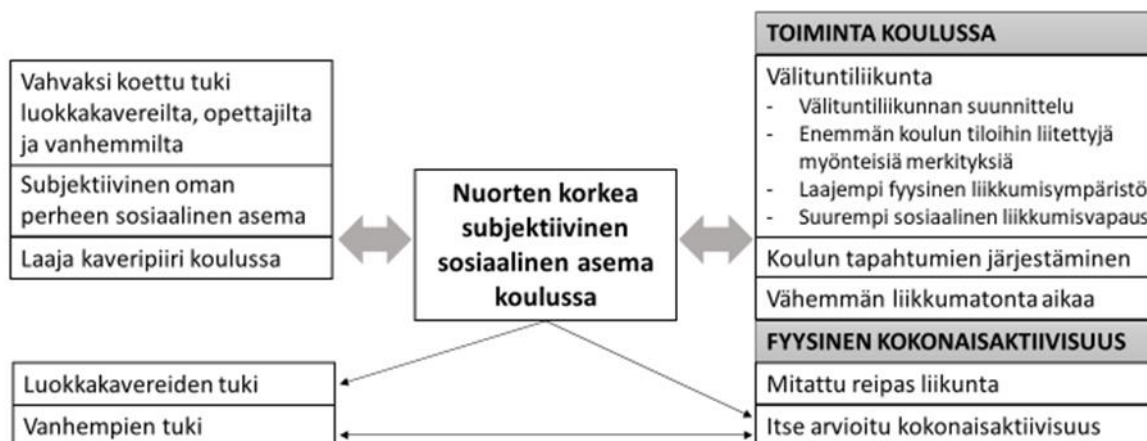
Tutkimukseen osallistuneita nuoria tarkasteltiin myös yhtenä joukkona, jolloin koetun tuen, subjektiivisen sosiaalisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden keskinäisiä yhteyksiä tutkittiin polkumallinnuksen avulla. Erityisesti tarkasteltiin sitä, välittääkö nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä liikkumiseen. Epäviralliseen kouluun liittyvät erilaiset oppilaiden keskinäiset vuorovaikutussuhteet näyttävät tulosten valossa olevan keskeisiä taustatekijöitä nuorten koulussa kokemalle subjektiiviselle sosiaaliselle asemalle. Luokkakavereilta saatu epävirallinen sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten liikkumiseen koulu yhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä (standardoitu epäsuora yhteys $b = 0,035$; keskiarvo = 0,007; $p < 0,001$) (Kuvio 4). Nuorten kokemus opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta ei ollut yhteydessä nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koulussa eikä nuorten liikkumiseen. Vanhemmilta saatu tuki ei ollut yhteydessä nuorten kokemukseen omasta sosiaalisesta asemasta koulussa, mutta vanhempien tuella oli suora yhteys nuorten liikkumiseen.



KUVIO 4 Nuoren kokeman sosiaalisen tuen suora ja epäsuora yhteys fyysiseen aktiivisuuteen. Kuviossa on esitetty standardoidut regressiokertoimet (keskivirheet). *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Kaikki yhteydet on vakioitu sukupuolella, iällä ja nuoren arviolla oman perheen asemasta yhteiskunnan arvojärjestyksessä.

4.5 Yhteenveto tuloksista: koulussa koetun sosiaalisen aseman yhteydet nuorten liikkumiseen

Tutkimuksen tulosten mukaan nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä nuorten fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen sekä toimimiseen koulussa (Kuvio 5). Subjektiiivisen sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi kokevat nuoret liikkuvat enemmän ja reippaammin vapaa-ajallaan. Nuorten osallistuminen välituntiliikuntaan sekä koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen oli yleisintä niillä nuorilla, jotka kokivat subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi. Korkea sosiaalinen asema oli sekä tytöillä että pojilla yhteydessä aktiiviseen liikkumiseen välitunneilla sekä osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien kuten teemapäivien ja juhlien järjestämiseen. Lisäksi tytöillä korkea sosiaalinen asema oli yhteydessä osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun. Kouluyhteisöasemansa matalaksi kokevat nuoret olivat koulupäivän aikana enemmän paikallaan eli heille kertyi liikkumatonta aikaa koulussa enemmän kuin kouluyhteisöasemansa korkeaksi mieltäville nuorille.



KUVIO 5 Tutkimuksessa havaittuja nuorten koulussa kokeman sosiaalisen aseman taustalla olevia tekijöitä sekä koetun sosiaalisen aseman yhteydet koulupäivän aikaiseen toimintaan ja fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen.

Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä koulutilojen merkityksellisyyteen tarkasteltiin tyttöjen näkökulmasta. Tyttöjen kokemus omasta sosiaalisesta asemastaan koulussa vaikutti siihen, kuinka vapaasti he voivat liikkua koulun tiloissa välituntien aikana. Tulosten perusteella tytöt, jotka kokivat sosiaalisen asemansa korkeaksi, liittyivät koulun tiloihin enemmän myönteisiä merkityksiä, ottivat tilat laajemmin haltuunsa ja hyödynsivät niitä enemmän liikkumiseen verrattuna tyttöihin, jotka kokivat oman sosiaalisen asemansa matalaksi. Korkeaan kouluyhteisöasemaan yhdistyi myös enemmän kavereiden kanssa luotuja toimintamahdollisuuksia. Koulussa oli tiloja, joihin kaikilla ei ollut pääsyä, ja yhtenä rajoittavana tekijänä voi olla matalaksi koettu sosiaalinen asema.

Vahvaksi koettu sosiaalinen tuki yhdistyi korkeammaksi koettuun sosiaaliseen asemaan koulussa. Mitä vahvempaa sosiaalista tukea nuoret kokivat saavansa sekä opettajiltaan, luokkakavereiltaan että vanhemmiltaan, sitä korkeammaksi he kokivat oman sosiaalisen asemansa koulussa. Erityisen tärkeäksi koulussa koetun sosiaalisen aseman kannalta osoittautui luokkakavereilta saatu tuki. Tämä epävirallisen koulun toimintaa heijastava tuki oli yhteydessä nuorten fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen kouluyhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä. Vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki oli suoraan yhteydessä nuorten liikkumiseen.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni on tuottanut uutta tietoa nuorten liikkumisen ja subjektiivisen sosiaalisen aseman välisestä yhteydestä, jota ei aikaisemmin ole tutkittu. Tulokset osoittavat, että se, miten nuori ymmärtää oman sosiaalisen asemansa verrattuna muihin, on tärkeä liikkumiseen yhteydessä oleva tekijä. Nämä havainnot vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia nuorten subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta merkittävänä nuorten terveyden ja terveystäytymiseen yhteydessä olevana tekijänä (Quon & McGrath 2014).

Tässä luvussa tarkastelen havaittuja yhteyksiä nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välillä. Lisäksi arvioin tutkimuksen toteutukseen liittyviä tekijöitä, niin vahvuuksia kuin rajoitteitakin. Lopuksi pohdin, kuinka nuoren kokemus sosiaalisesta asemasta olisi mahdollista huomioida liikkumisen edistämässä.

6.1 Subjektiivinen sosiaalinen asema toimintamahdollisuuksien avaajana ja rajoittajana

Tämän tutkimuksen perusteella nuoren koulussa kokema sosiaalinen asema on liikkumisen kannalta merkittävämpi kuin kokemus oman perheen sosiaalisesta asemasta, joka ei ollut yhteydessä nuorten liikkumiseen. Koulussa syntyvät välittömät vuorovaikutussuhteet ovat todennäköisesti nuoren kannalta merkityksellisempiä kuin laajemmat yhteiskunnan arvojärjestykseen liittyvät kokemukset (ks. Goodman ym. 2003; Sweeting & Hunt 2015). Koulun muodostaman sosiaalisen kentän vaikutus näkyy nuorten koulupäivän aikaisessa toiminnassa sekä heidän fyysisessä kokonaisaktiivisuudessaan, kun kentän vaikutusta tarkastellaan subjektiivisena kokemuksena omasta sosiaalisesta asemasta. Koulun kentän raja ulottuu näin myös koulupäivän ulkopuoliseen aikaan vaikuttaen siihen, kuinka aktiivisesti nuoret liikkuvat (ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 127–128.)

Yläkouluikäiset pojat arvioivat sekä sosiaalisen asemansa koulussa että oman perheensä sosiaalisen aseman hieman korkeammaksi kuin tytöt. Sukupuolten välistä eroa koetussa sosiaalisessa asemassa koulussa voi tarkastella suhteessa etnografisesti toteutettujen tutkimusten tuloksiin tyttöjen ja poikien keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Pajun (2011) havaintojen mukaan poikien asema luokassa oli vakaampi ja pysyvämpi kuin tyttöjen. Poikien oli mahdollista liikkua epävirallisen koulun eri ryhmittymissä väljemmin tyttöihin verrattuna. Pojat saattavat oleskella tänään yhdessä ryhmässä ja huomenna toisessa pelkäämättä, että heidän toimintansa tulkittaisiin selän kääntämiseksi. Tyttöjen asemat sen sijaan vaihtelivat kiihkeämmässä tahdissa. Tyttöjen välisiin suhteisiin liittyi voimakkaita tunteita ja niiden ilmaisuja. Vaikka sukupuolten toiminnassa on yhtäläisyyksiä, sukupuoli määrittää selkeästi sen, millainen asema on mahdollinen tytöille ja millainen pojille. (Paju 2011, 134–145; 178.)

Pojat osallistuivat tyttöjä enemmän välituntiliikuntaan sekä liikkuivat tyttöjä enemmän ja reippaammin sekä koulupäivän aikana että vapaa-ajalla. Tytöille kertyi liikkumatonta aikaa koulupäivän aikana enemmän kuin pojille. Koulussa koetun sosiaalisen aseman yhteydet koulupäivän aikaiseen toimintaan ja fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen olivat tytöillä ja pojilla samanlaisia. Korkeaksi koettu sosiaalinen asema koulussa yhdistyi runsaampaan koko päivän aikaiseen reippaaseen liikkumiseen sekä aktiivisempaan toimintaan koulussa, osallistumiseen välituntiliikuntaan sekä koulun tapahtumien järjestämiseen. Matalaksi koettu sosiaalinen asema yhdistyi liikkumattomaan aikaan koulussa.

Koulussa koettu sosiaalinen asema ei ollut yhteydessä kiihtyvyyssantureilla mitattuun reippaaseen liikkumiseen (mittarin aktiivisuusluku vähintään 2 296 counts/min) koulussa eikä koko päivän aikaiseen liikkumattomaan aikaan. Nuorten reipas liikkuminen koulupäivän aikana oli kaikilla nuorilla hyvin vähäistä, mikä voi selittää sen, että yhteyttä koettuun sosiaaliseen asemaan ei löytynyt. Liikunta välitunneilla on enemmän kävelemistä tai muuta kevyttä liikuntaa, joka heijastuu paremminkin vähäisempänä liikkumattomana aikana kuin runsaampana reippaana liikkumisena. Vastaavasti kaikille nuorille kertyi runsaasti paikallaanoloaikaa koko päivän aikana riippumatta siitä, millaiseksi he arvioivat oman sosiaalisen asemansa koulussa. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että yhteyttä koetun sosiaalisen aseman ja koko päivän aikaisen paikallaanoloajan välillä ei havaittu. Lisäksi tutkimuksessa ei arvioitu paikallaanoloajan sisältöä tarkemmin. Paikallaanoloaika voi olla sisällöltään monenlaista, esimerkiksi lukemista, läksyjen tekemistä tai ruutuaikaa kuten pelaamista, ajan viettämistä sosiaalisessa mediassa jne. Saattaa olla, että koetun sosiaalisen aseman yhteydet erityyppiseen paikallaanoloaikaan ovat erilaisia.

Tässä tutkimuksessa nuorten toimijuus koulun kentällä tiivistyi subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan. Tarkastelun kohteena oli se, kuinka nuoren suhde koulun kenttään määräytyi koulussa koetun sosiaalisen aseman perusteella. Tulokset osoittivat, kuinka nuorten sosiaaliseen tilaan liittyvä todellisuus kytkeytyy toimintaan koulun fyysisissä tiloissa. Koulun tiloista muodostui nuorille hyvin erilaisia liikkumisympäristöjä, mikä vaikuttaa liikkumisen sosialisatioon kouluyhteisön sisällä. Koulun tiloihin liittyvä liikkumisen sosialisatio suhteessa subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan näyttäisi joko mahdollistavan tai rajoittavan nuorten koulupäivän aikaisia toimintamahdollisuuksia. Kokemus matalasta sosiaalisesta asemasta rajoittaa pääsyä koulun tiloihin, mikä saattaa entisestään pienentää sosiaalista toimintatilaa ja näkyä vähäisempinä vuorovaikutussuhteina. Liikkumisen sosialisatiossa korkea kouluyhteisöasema puolestaan näyttäisi avaavan pääsyä koulun erilaisiin tiloihin. Samalla myönteiset kokemukset ja merkitykset koulun tiloista vahvistavat kokemusta korkeasta asemasta. Koulun tiloista muodostuva liikkumisympäristö näyttäytyy merkityksellisenä ja toimintamahdollisuuksia tarjoavana. Korkea kouluyhteisöasema yhdistyi ennen kaikkea kavereiden kanssa luotuihin toimintamahdollisuuksiin.

Edellä mainitut havainnot perustuvat kahdeksasluokkalaisten tyttöjen haastatteluihin. Ne valottavat sitä, kuinka koettuun kouluyhteisöasemaan liittyvät sosiaaliset järjestykset konkretisoituvat koulun arjessa yksilön tasolla ohjaten ja rajaten nuorten toimintaa. Tässä tutkimuksessa tytöt, joiden subjektiivinen sosiaalinen

asema oli korkea, ottivat koulun tilat laajemmin haltuunsa ja hyödynsivät niitä enemmän liikkumiseen verrattuna tyttöihin, jotka kokivat oman sosiaalisen asemansa alhaisemmaksi. Tämän havainnon perusteella on todennäköistä, että näin saattaa olla myös silloin, kun fyysisiä toimintamahdollisuuksia lisätään koulun tiloissa. Uusiin mahdollisuuksiin tarttuvat helpoiten ne nuoret, jotka jo muutenkin ovat fyysisesti aktiivisia. Ryhmäsuhteisiin pohjautuva sosiaalinen järjestelmä säätelee näin yksittäisten nuorten toimintamahdollisuuksia ja suhdetta koulun tiloihin. Ryhmäjäsenyydet vaikuttavat nuorten käsityksiin itsestään ja omista toimintamahdollisuuksistaan, ja näiden kautta taas määrittyy oma paikka koulun tiloissa. Aikaisemmin on havaittu, että osallistumisella välituntiliikuntaan on positiivinen yhteys nuorten vertaissuhteisiin koulussa. Mitä enemmän nuoret olivat mukana välituntiliikunnassa, sitä paremmiksi he kokivat vertaissuhteensa koulussa. (Haapala ym. 2014.) Nämä havainnot vahvistavat ajatusta subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan pohjautuvista erilaisista liikkumisen sosialisatioympäristöistä, jotka joko avaavat tai rajoittavat toimintamahdollisuuksia.

Nuorten koulussa kokema sosiaalinen tuki osoittautui yhdeksi koulussa koettuun sosiaaliseen asemaan yhteydessä olevaksi tekijäksi. Vahvaksi koettu sosiaalinen tuki opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta yhdistyi korkeaksi koettuun sosiaaliseen asemaan. Erityisen tärkeäksi koulussa koetun sosiaalisen aseman kannalta osoittautui luokkakavereilta saatu tuki. Toki tässä todettu yhteys on voimassa myös toisinpäin. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että sosiaalisen asemansa korkeaksi arvioivat nuoret kokevat useammin saavansa sosiaalista tukea verrattuna nuoriin, joiden kokema koulu yhteisöasema on matala. Epävirallisen koulun toimintaa heijastava luokkakavereilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen koulu yhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä. Havainto viestii koulussa koetun sosiaalisen aseman monitasoisesta vaikutuksesta ja merkityksestä nuorten elämässä. Virallista koulua edustavien opettajien tuki ei ollut nuorten kokemusten perusteella yhteydessä heidän liikkumiseensa.

Vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki oli suoraan yhteydessä siihen, kuinka monena päivänä nuoret liikkuvat reippaasti vähintään tunnin ajan. Tulos vahvistaa aikaisempien tutkimusten havaintoja perheen merkityksestä nuorten liikkumisessa (Aarresola ym. 2015; Häkkinen ym. 2013; Lounassalo ym. 2019). Tässä tutkimuksessa nuorilta ei kysytty, millaista tukea he kokevat saavansa vanhemmiltaan liikkumiseen. Vanhempien tuki liittyi siihen, miten nuoret kokivat vanhempiensa tukevan koulussa selviytymistä ja opiskelua. Nuoren kokemus vanhemmilta saadusta tuesta opiskeluun liittyen heijastelee kuitenkin niitä pääomia, jotka kotona rakentuvat ja jotka vaikuttavat myös nuorten liikkumisen mahdollisuuksiin.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen keskiössä oli nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema. Subjektiivista sosiaalista asemaa mitannut kysymys jaotteli nuoria mielekkäällä tavalla, ja jakaumat olivat tytöillä ja pojilla samansuuntaiset kuin aikaisemmin toteutetuissa suomalaisiin yläkoululaisiin kohdistuneissa tutkimuksissa (Kalalahti ym. 2011; Karvonen & Rahkonen 2011), joten tuloksia voidaan pitää subjektiivisen sosiaalisen aseman suhteen luotettavina. Lisäksi eri osatutkimuksissa nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman jakaumat olivat samansuuntaisia. Tutkimuksessa käytetty kymmenportainen tikasmalli on aikaisemmin osoitettu itsenäiseksi nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa kuvaavaksi mittariksi (Goodman ym. 2001). Useat etnografiset tutkimukset ovat puolestaan kuvanneet oppilaiden välisiä arvojärjestyksiä (esim. Kulmalainen 2015; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001), joten koulu näyttäisi instituutiona tuottavan nuorten vertaisryhmissä tietyt roolit koulusta ja paikkakunnasta riippumatta. Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa on nuoren oma arvio siitä, mikä on hänen paikkansa nuorten välisessä arvojärjestyksessä.

Nuorten liikkumista tarkasteltiin monipuolisesti sekä nuorten itsearvioimana että kiihtyvyyssantureilla mitattuna. Mitattu liikunnan määrä antaa objektiivista tietoa nuorten liikkumisesta, vaikka liikemittari ei mittaakaan kaikkea liikuntaa, esimerkiksi uimista. Nuorten itsearvioiman välituntiliikunnan kokonaismäärää kuvaavan välituntiliikuntaindeksin validiteettia tarkasteltiin suhteessa kiihtyvyyssantureilla mitattuun välituntiliikunnan määrään. Korrelaatiot näiden mittareiden välillä olivat kohtalaisen korkeat, mikä kuvaa mittareiden mittaavan samaa asiaa. Välituntiliikuntaindeksillä ei kuitenkaan todennäköisesti pystytty selvittämään kaikkea välituntien aikaista liikkumista.

Myös nuorten kokeman sosiaalisen tuen tutkimisessa käytettiin indeksiä. Sosiaalisen tuen indeksi osoittautui luotettavaksi ja koostui useista luokkakavereita, opettajia ja vanhempia koskevista väittämistä, joten se kokoaa yhteen nuoren kokeman sosiaalisen tuen eri ulottuvuuksia.

Nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välistä yhteyttä tutkittiin monimenetelmällisesti. Joskus eri menetelmillä saadut tulokset voivat olla keskenään ristiriitaisia (Mengshoel 2012). Tässä tutkimuksessa eri menetelmät tuottivat samansuuntaista ja toisiaan täydentävää ja tukevaa tietoa. Monimenetelmällisen tutkimuksen vahvuudeksi voidaan laskea erilaisten aineistojen tuottama syventävä tieto tutkittavasta kohteesta (ks. Ponce & Pagán-Maldonado 2015). Toisistaan poikkeavat aineistot täydensivät tietoa nuorten kokeman sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisestä yhteydestä. Toki tässä todennetut yhteydet ovat poikittaistutkimuksen tulosta, joten syy-seuraussuhteita ei voida tämän tutkimuksen perusteella arvioida. Tämä edellyttäisi pitkittäistutkimusta, jossa samoja nuoria seurattaisiin pidemmällä ajanjaksolla.

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten määrää voidaan pitää suhteellisen mittavana. Käytetyt kyselyaineistot perustuivat noin 1700 ja 2000 yläkoululaisen vastauksiin. Kyselyt tehtiin useissa hyvin erilaisissa yläkouluissa eri puolilla Suomea. Kaikki oppilaat näissä kouluissa eivät vastanneet kyselyyn, sillä koulukohtaiset vastausprosentit vaihtelivat 19 ja sadan prosentin välillä. Koulut toteuttivat kyselyt

annettujen ohjeiden mukaan itsenäisesti eivätkä raportoineet sitä, millaiset oppilasryhmät osallistuivat tai eivät osallistuneet kyselyyn. Aineiston perusteella ei pystytty arvioimaan, vaikuttivatko joidenkin koulujen pienet vastausprosentit tuloksiin, esimerkiksi nuorten ryhmittelyyn heidän kokemansa sosiaalisen tuen perusteella. Ryhmittelyyn liittyen on myös huomioitava, että vaikka ryhmittely osoittautui nuorten kokeman sosiaalisen tuen suhteen selkeäksi, aineistossa saattaa olla nuoria, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään. Todennäköisyyksiin perustuva jaottelu ei välttämättä löydä näitä nuoria. Vaikka kyselyihin osallistui paljon nuoria, koulujen välisen mahdollisen vaihtelun tutkiminen olisi vaatinut aineiston keräämistä vielä useammasta koulusta.

Kiihtyvyyssanturimittauksiin osallistuneiden nuorten kokonaismäärä, noin 400 nuorta, oli suhteellisen pieni. Lisäksi suurin osa nuorista tuli perheistä, joiden sosioekonominen asema oli korkea (noin 70 prosenttia vanhemmille suunnattuun kyselyyn vastanneista nuorten äideistä oli korkeasti koulutettuja), mikä voi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Tutkimuksessa ei löydetty yhteyttä nuorten kokeman oman perheen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välillä, mihin voi vaikuttaa osaltaan se, että alemman sosioekonomisen perhetaustan omaavia nuoria osallistui tutkimukseen vain vähän.

Tutkimuksen laadullinen osuus perustui havainnointiin yhdessä yläkoulussa ja yhdessä koululuokassa. Laadullinen osuus koski vain tyttöjä, joten poikien koulutiloihin liittämien merkitysten tarkastelu jäi puuttumaan. Juuri samanlaisia tiloja ja niissä syntyneitä nuorten kokemuksia ei ole missään muussa koulussa. Tilojen ja nuorten ainutlaatuisuudesta huolimatta koulu näyttää instituutiona tuottavan oppilaiden vertaisryhmissä samanlaisia rooleja paikkakunnasta ja koulusta riippumatta (esim. Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Laadulliseen tiedonkeruuseen osallistuneet tytöt olivat itse vahvasti mukana tuottamassa tutkimusaineistoa, joten heidän kertomuksensa kautta välittyi koulumaailman arki ja se, kuinka nuoret hahmottavat koulun arkista todellisuutta kokemuksen kautta. Tyttöjen kokemukset koulun tiloista poikkesivat selvästi toisistaan sen perusteella, arvioivatko he oman sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi vai matalaksi. Voidaan ajatella, että syntyneet havainnot jaetaan tyttöjen sosiaalisissa ja kulttuurisissa maailmoissa yleisemminkin.

Edellä kuvatuista rajoitteista huolimatta tutkimus tuotti mielenkiintoista uutta tietoa subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteydestä nuorten liikkumiseen. Jatkossa subjektiivista sosiaalista asemaa on hyvä tarkastella nuorten liikkumiseen vaikuttavana tekijänä. Liikkumisen ja koetun sosiaalisen aseman välisiä yhteyksiä olisi hyvä tutkia tarkemmin pitkittäistutkimuksella. Subjektiivinen sosiaalinen asema on henkilökohtainen kokemus, jonka syvällisempi analyysi hyötyisi laadullisesta tutkimusotteesta. Vaikka nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa selvittävä tikasmalli on osoittautunut itsenäiseksi mittariksi (Goodman ym. 2001), se on kuitenkin varsin mekaaninen tapa tarkastella henkilökohtaista kokemusta. Esimerkiksi sosiaalipsykologinen tai etnografinen ote koetun sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisen yhteyden tarkasteluun voisi jatkossa olla hedelmällinen. Nuorten oman äänen esiin tuominen saattaisi auttaa ymmärtämään koetun sosiaalisen aseman ja terveyteen vaikuttavan käyttäytymisen, kuten liikunnan ja liikkumattoman ajan, yhteyksiä paremmin. Jatkossa olisi hyödyllistä selvittää muun muassa sitä, millaiseen

merkityksellistämisen kokonaisuuteen nuorten liikkumiseen liittyvät pohdinnat ja tekemiset nivoutuvat. Näin lisättäisiin ymmärrystä myös siitä, miksi yläkoulu näytetään erityisesti aikuisen näkökulmasta katsottuna niin suuressa määrin passiivisena liikkumis- ja toimintaympäristönä ja miksi pojat ovat fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt. Koulussa koetun sosiaalisen aseman taustalla vaikuttaa se, millaista tukea nuoret kokevat saavansa luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin koetun tuen yhteyttä siihen, kuinka monena päivänä nuoret ilmoittivat liikkuvansa reippaasti vähintään tunnin ajan. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia nuorten kokeman sosiaalisen tuen yhteyttä myös koulupäivän aikaiseen toimintaan, esimerkiksi välituntiliikuntaan.

6.3 Nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema ja liikkumisen edistäminen

Tulokset nuorten liikkumisen ja sosiaalisen aseman kokemuksen välisistä yhteyksistä nostavat esiin kysymyksen, voiko liikkumisen lisääminen vaikuttaa nuorten kokemaan sosiaaliseen asemaan. Yhdysvaltalaisnuoria tutkittaessa on havaittu, että subjektiivinen sosiaalinen asema on suhteellisen vakaa nuoruudessa ja siirryttäessä aikuisuuteen (Goodman ym. 2015). Kyseisessä tutkimuksessa oli tosin tarkasteltu vain nuorten kokemusta oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta. Tämän tutkimuksen tulokset korostavat nuoren koulussa kokeman sosiaalisen aseman merkitystä liikkumiseen yhteydessä olevana tekijänä. Tulosten perusteella ei voi tehdä päätelmiä siitä, että liikkumista edistävillä toimilla koulussa pystyttäisiin vaikuttamaan suoraan nuoren kokemaan sosiaaliseen asemaan. Oleellinen kysymys kuuluu, kokeeko nuori voivansa lisätä liikkumistaan tai vähentää paikallaanoloaan koulupäivän aikana riippumatta siitä, mikä on hänen kokemuksensa omasta sosiaalisesta asemastaan. Ihanteellista olisi, jos jokainen nuori pystyttäisiin ottamaan koulussa vahvasti yksilönä huomioon. Yksilöllisyyden toteutuminen koulun arjessa on kuitenkin vaikeaa (Simola 2015, 77). Opettaja virallisen koulun edustajana on pääsääntöisesti vastakkain nuorisjoukon kanssa. Koulu on instituutiona sellainen, että vaikka kouluideologia korostaisikin yksilökeskeisiä piirteitä, ne jäävät usein vaille ilmenemisen tilaisuutta. (emt. 79–80.) Yksilökeskeisyyden sijaan liikkumisen edistämistä ja paikallaanolon vähentämistä on mielekästä lähestyä nuorten vertaisryhmien toiminnan näkökulmasta.

Liikkumisen lisääminen koulupäivään nuorten osallisuuden pohjalta on varteenotettavin mahdollisuus nuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman huomioidemiseksi koulussa toteutettavissa toimenpiteissä. Tämä oletamus saa tukea tämän väitöstutkimuksen havainnoista, joiden mukaan välituntiliikkuminen ja koulun eri toimintojen suunnitteluun osallistuminen kasautuvat samoille nuorille – niille, jotka kokevat sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi. Nämä nuoret ovat mahdollisesti rohkeampia osallistumaan välituntiliikuntaan sekä koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen kuin oppilaat, jotka sijoittavat itsensä statusvaiston (Hoikkala & Paju 2013, 152) perusteella sosiaalisen arvojärjestyksen alemmille portaille. Korkeaksi koettu sosiaalinen asema koulussa voi olla yhteydessä myös vaikutusvalttaan

suhteessa muihin nuoriin. Vaikutusvaltaisten oppilaiden ryhmä erottuu selvästi koulun arjesta (Hoikkala & Paju 2013, 127). Näillä nuorilla on mahdollisuus toimia aloitteentekijänä suhteessa muihin nuoriin, myös koulupäivän aikaisen liikunnan lisäämisessä.

Nuorten näennäinen (fyysinen) passiivisuus ei välttämättä tarkoita sitä, että välitunnit olisivat nuorten näkökulmasta passiivisia. Vaikka aikuisen silmään liikettä ei näy, välitunti voi nuoren näkökulmasta olla hyvinkin aktiivinen. Nuoria tulisi tarkastella aktiivisina koko koulupäivän ajan. Seisokeluunkin liittyy omat merkityksensä, ja liikkuminen on yksi asioiden merkityksellistämisen muoto. Jos aikuisten näkökulmasta ryhdytään poistamaan fyysistä passiivisuutta, vaarana on häivyttää nuorten oma aktiivisuus. Vaikka tavoitteena olisikin lisätä välituntien aikaista liikkumista, välituntitoimintaa ei kannata tarkastella pelkästään liikkumisen näkökulmasta.

Kouluille asetettu tavoite siitä, että jokainen nuori tuntee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi (Opetushallitus 2017, 9), olisi huomioitava myös liikkumisen edistämisessä. Uuden opetussuunnitelman korostaessa osallisuutta ja oppilaan aktiivista roolia, koulujen on pohdittava toimintatapojaan uudelleen, jotta oppilaista tulisi tasa-arvoisempia kouluyhteisön jäseniä. Tähän tarvitaan ennen kaikkea kouluyhteisössä syntyviä arkisia toiminnan muotoja, jotka eivät ole erillisiä toimintoja vaan osa koulun arkea. Tämänkaltaisen toiminnan onnistumisen edellytys on se, että oppilailla on mahdollisuus osallistua uusien toimintatapojen suunnitteluun alusta alkaen. (Opetushallitus 2017, 17–18.)

Koulussa on kuitenkin kehitettävää oppilaiden osallisuuden edistämisessä (Kiilakoski 2017, 278). Nuorille tarjotut toimijan roolit ovat osallisuuden näkökulmasta usein varsin kapeita rajoittuen esimerkiksi mahdollisuuteen toimia oppilaskunnan hallituksessa. Osallisuuden vahvistamiseksi tarvittaisiin ennen kaikkea päivittäiseen vuorovaikutukseen kytkeytyviä ja sitä lisääviä toimia. (emt.) Liikkumiseen liittyvät toimenpiteet tarjoavat tähän monenlaisia mahdollisuuksia, mikäli nuorille luodaan edellytyksiä halutessaan osallistua eri tavoin esimerkiksi välituntiliikunnan suunnitteluun, järjestämiseen, toteuttamiseen ja arviointiin. Kysymys ei kuitenkaan ole pelkästään nuorten omasta halusta ja aktiivisuudesta, vaan kouluyhteisöstä ja virallisen koulun tarjoamista mahdollisuuksista sekä kyvystä rohkaista ja antaa vastuuta erilaisille nuorille.

Tutkimuksen tulokset eivät tue nuorten liikkumisen lisäämistä koulussa pelkästään viralliseen kouluun nojaten. Epävirallisen koulun roolin korostuminen nuorten liikkumiseen yhteydessä olevana tekijänä voi osaltaan selittää sitä, miksi koulussa toteutetut interventiot eivät ole onnistuneet lisäämään nuorten kokonaisaktiivisuutta (Love ym. 2019). Mikäli nuorten liikkumiseen kiinnitetään huomiota ainoastaan virallisen koulun lähtökohdista, toimenpiteet voivat jäädä nuorten näkökulmasta etäisiksi ja merkityksettömiksi. Kouluympäristö on kenties merkittävin nuorten ystävyys- ja ryhmäsuhteiden muodostumisen arena, ja nämä suhteet ovat nuorten kannalta oleellisia (Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Tämä tulisi huomioida myös pyrittäessä edistämään nuorten liikkumista koulun kautta. Nuorten sosiaalinen todellisuus koulussa rakentuu pitkälti alati vaihtuvien vertaissuhteiden ja epävirallisen koulun kautta, ja sillä on kytkös siihen, mitä nuoret kokevat

koulussa voivansa tehdä. Kytköksen jäljittämistä vaikeuttavat muun muassa kouluinstituutioon liittyvät totutut toimintatavat sekä koulussa olevien nuorten vaihtuminen vuosittain.

Liikunnan lisääminen koulupäivään vaatii monen muun kouluun liittyvän asian tavoin virallisen ja epävirallisen koulun vuoropuhelua sekä yhteisten tavoitteiden löytämistä (ks. Paju 2011, 26). Virallisen koulun tuki on todennäköisesti tärkeämpää niille nuorille, jotka kokevat sosiaalisen asemansa koulussa matalaksi. He voivat olla niitä nuoria, joilla on riski vetäytyä erilaisten kaveriryhmien ulkopuolelle, pois huomion keskipisteestä. Heidän kohdallaan harppaus välituntitoimintaan liittyvälle epävirallisen koulun näyttämölle on suurempi verrattuna nuoriin, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema on korkea ja jotka liikkuvat sujuvasti epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteissa.

Virallisen koulun tavoitteet rytmittävät pitkälti koulun arkea. Epävirallisen koulun roolin vahvistaminen nuorten liikkumiseen liittyvissä toimenpiteissä vaatii epävirallisen koulun toiminnan hyväksymistä, ymmärtämistä sekä ajallisia ja tilallisia ratkaisuja. Tämä ei ole helppoa, sillä epävirallinen koulu saa voimansa pitkälti nuorten keskinäisistä vuorovaikutussuhteista, jotka muuttuvat jatkuvasti (Paju 2011). Koulupäivän aikainen liikkuminen on kytköksissä koulun tiloihin, joissa kaikki paikat eivät ole kaikkien oppilaiden saavutettavissa. Erityisesti välituntien aikaisen liikunnan yhtenä rajoittavana tekijänä voi olla matala subjektiivinen sosiaalinen asema. Välituntitoiminnan mahdollisuuksia kaikkien oppilaiden näkökulmasta voisi lisätä esimerkiksi hyödyntämällä oppilaiden ryhmätoimintaan liittyviä prosesseja (ks. Kiilakoski 2014, 32). Tärkeitä ovat vertaissuhteet ja niiden tukeminen sekä nuorten erilaisten toimintatapojen hyväksyminen. Pelkät sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan tarkoita esimerkiksi liikkumisen määrään vaikuttavien resursien lisääntymistä, siihen tarvitaan aktiivista toimijuutta (ks. Korkiamäki 2013) ja nuorten osallisuuden vahvistamista.

Koulun tiloja olisi hyvä tarkastella ja kehittää liikkumista tukeviksi yhdessä oppilaiden ja erilaisten oppilasryhmien kanssa, jolloin erilaiset tavat kokea ympäristö voidaan huomioida liikkumisen lisäämisen suunnittelussa. Nuorten keskinäinen toimiminen ja siihen liittyvien tunteiden myötä syntyvä osallisuuden kokemus osana kouluyhteisön arkea voidaan nähdä erityisesti emotionaalisenä resurssina, jonka arvo tulee näkyviin sosiaalisena tukena (Korkiamäki 2013). Jotta nuorten liikkumista voitaisiin paremmin tukea koulun kautta, näitä resursseja pitäisi osata hyödyntää paremmin. Ensimmäinen askel on ymmärrys siitä, että nuorten kokemukset subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta sekä saamastaan sosiaalisesta tuesta ovat erilaisia ja ne voivat vaikuttaa nuorten kokemiin mahdollisuuksiin liikkua koulun tiloissa ja osallistua kouluyhteisön liikkumista edistävään toimintaan. Oppilaiden mahdollisuus osallistua itse toimintaan ja sen suunnitteluun heidän omissa vertaisryhmissään voi lisätä kaikkien nuorten osallistumismahdollisuuksia laajemmin kuin esimerkiksi suunnittelun sitominen koulun oppilaskuntatyöhön. Liikkumisen lisäämiseksi ei ole olemassa yhtä, kaikkia yläkoululaisia koskettavaa, näkökulmaa.

Istumisen vähentämisessä ja tauottamisessa virallisen koulun rooli voi olla merkittävä, sillä paikallaanoloajan vähentämiseksi on hyvä miettiä koko koulua ja kaikkia nuoria koskevia toimenpiteitä. Esimerkiksi yhteisesti sovitut toimintatavat

istumisen vähentämiseksi oppituntien aikana koskevat kaikkia nuoria. Mikäli esimerkiksi toiminnallisen opetuksen menetelmät rutinoituvat koulussa hyväksytyiksi ja yleisiksi toimintatavoiksi, ne vähentävät kaikkien nuorten paikallaanoloaikaa oppitunneilla.

Nuorten vähäisen liikkumisen ongelmaa ei ole mahdollista ratkaista pelkästään koulussa toteutetuilla toimenpiteillä, sillä liikunnallisen elämäntavan perusta rakentuu pitkälti oman perheen parissa. Koulun rooli nuorten arjessa on kuitenkin keskeinen. Koululla on mahdollisuus tavoittaa lähes kaikki nuoret ja tasoittaa perhetaustasta syntyviä eroja omilla toimenpiteillään kannustamalla nuoria liikkumaan niin koulupäivän aikana kuin vapaa-ajallakin. Liikkumisen lisäämisen rinnalla kouluilla on mahdollisuus vähentää kaikkien nuorten päivittäistä paikallaanoloaikaa. Toimenpiteiden onnistumista tukee ajan ja tilan antaminen epäviralliseen kouluun liittyvälle nuorten keskinäiselle toiminnalle sen sijaan, että toimenpiteet toteutettaisiin pelkästään virallisen koulun lähtökohdista.

LÄHTEET

- Aarresola, O. 2016. *Nuorten urheilupolut: Tutkimus kilpaurheilun sosiaalistumisen normeista, pääomista ja toimijuudesta*. University of Jyväskylä, Studies in Sport, Physical Education and Health 246.
- Aarresola, O., Itkonen, H. & Lämsä, J. 2015. Poikkeavat polut muuttuvassa urheilussa: rationalisoituvan urheilun nykysosialisaatio nuorten tulkitsemana. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 55–71.
- Ainsworth, B.E., Haskell, W.L., Herrmann, S.D., Meckes, N., Basset, D.R. Jr, Tudor-Locke, C., Greer, J.L., Vezina, J., Whitt-Glover, M.C. & Leon, A.S. 2011. Compendium of physical activities: a second update of codes and MET values. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 43 (8), 1575–1581.
- Ainsworth, B.E., Haskell, W.L., Whitt, M.C., Irwin, M.L., Swartz, A.M., Strath, S.J., O'Brien, W.L., Basset, D.R. Jr, Schmitz, K.H., Emplaincourt, P.O., Jacobs, D.R. Jr & Leon, A.S. 2000. Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32 (9), 498–516.
- Aira, A., Turpeinen, S. & Laine, K. (toim.) 2019. *Valtakunnallinen verkosto koulujen toiminnan tukena. Liikkuva koulu -ohjelman kehittyminen ja kärkihankkeen toteutus*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 355.
- Alderson, P. & Morrow V. 2011. *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage.
- Aldrich, H.E., & Martinez, M.A. 2001. Many are called, but few are chosen: An evolutionary perspective for the study of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 25 (4), 41–56.
- Antikainen, A. 2011. *Kasvatussosiologiaa etsimässä: työelämäkerta*. Tampere University Press.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Kiski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. PS-kustannus.
- Berg, P. 2010. *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22.
- Berg, P. 2016. Sosiaaliset jalat ja vakava vapaa-aika – lasten ja nuorten vertaissuhteiden merkitys liikuntaharrastuksissa. *Nuorisotutkimus* 22 (3–4), 88–101.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. T. Aittola & V. Raiskila. Gaudeamus.
- Biddle, S.J.H., Atkin, A.J., Cavill, N. & Foster, C. 2011. Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 4, 25–49.
- Blom, A. 2019. Esipuhe. Teoksessa A. Aira, S. Turpeinen & K. Laine (toim.) *Valtakunnallinen verkosto koulujen toiminnan tukena. Liikkuva koulu -ohjelman kehittyminen ja kärkihankkeen toteutus*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 355, 2.

- Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P. & Kokko, S. 2019. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 47–55.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. In J. Richardsson (ed.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys*. Vastapaino.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Broadly, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Vastapaino.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. 1985. Physical activity, exercise and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports* 100 (2), 126–131.
- Clarkeburn H. & Mustajoki A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Vastapaino.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, S95–S120.
- Compton, B.R., Galaway, B. & Cournoyer, B.R. 2005. *Social work processes*. Thomson Brooks.
- Cooper, A.R., Goodman, A., Page, A.S., Sherar, L.B., Esliger, D.W., van Sluijs, E.M., Andersen, L.B., Anderssen, S., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P., Janz, K.F., Kreimler, S., Pate, R.R., Puder, J.J., Reilly, J.J., Salmon, J., Sardinha, L.B., Timperio, A. & Ekelund, U. 2015. Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children’s accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12 (1), 113.
- Cornwall, A. 2008. Unpacking ‘participation’: models, meanings and practices. *Community Development Journal* 43 (3), 269–282.
- Davison, K.K. 2004. Activity-related support from parents, peers, and siblings and adolescents’ physical activity: Are there gender differences? *Journal of Physical Activity and Health* 1 (4), 363–376.
- Domazet, S.L., Tarp, J., Huang, T., Gejl, A. K., Andersen, L.B., Froberg, K., & Bugge, A. 2016. Associations of physical activity, sports participation and active commuting on mathematic performance and inhibitory control in adolescents. *PLoS ONE* 11 (1), e0146319.
- Donnelly, J.E., Hilman, C.H., Castelli, D., Etnier, J.L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. & Szabo-Reed, A.N. 2016. Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48 (6), 1197–1222.
- Durkheim, É. 1980. *Uskontoelämän alkeismuodot*. Tammi.
- Durkheim, É. 1985. *Itsemurha*. Tammi.
- Ellonen, N. 2006. Monitasoanalyysit ja niiden soveltaminen sosiaalitieteissä. *Janus* 14 (2), 127–138.
- Erola, J. 2010a. Yhteenvedo: Yhteiskuntaluokat 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, 237–241.

- Erola, J. 2010b. Luokkarakenne ja luokkiin samaistuminen Suomessa. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, 27–44.
- Evenson, K.R., Catellier, D.J., Gill, K., Ondrak, K.S. & McMurray, R.G. 2008. Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences* 26, 1557–1565.
- Frerichs, L., Huang, T.T. & Chen, D.-R. 2014. Associations of subjective social status with physical activity and body mass index across four Asian countries. *Journal of Obesity* 2014.
- Gallagher, M. 2009. Ethics. In E. Tisdall, M. Kay, J.M. Davis, & M. Gallagher (eds) *Researching with children and young people: research design, methods and analysis*. Sage.
- Gergen, K.J. 1999. *An invitation to social construction*. Sage.
- Goldsmith, D.J. & Albrecht, T.L. 2011. Social support, social networks, and health. In T.L. Thompson, R. Parrot & J.F. Nussbaum (eds) *The Routledge handbook of health communication*. 2nd ed. Routledge, 335–348.
- Goodman, E., Adler, N.E., Kawachi, I., Frazier, A.L., Huang, B. & Colditz, G. A. 2001. Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics* 108, E31.
- Goodman, E., Adler, N.E., Daniels, S.R., Morrison, J.A., Slap, G.B. & Dolan, L.M. 2003. Impact of objective and subjective social status on obesity in a biracial cohort of adolescents. *Obesity Research* 11 (8), 1018–1026.
- Goodman, E., Maxwell, S., Malspeis, S. & Adler, N. 2015. Developmental trajectories of subjective social status. *Pediatrics* 136 (3): e633–e640.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Vastapaino, 99–116.
- Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118.
- Haapala, H. 2017. *Finnish Schools on the Move: Students' physical activity and school-related social factors*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 331.
- Haapala, H.L., Hirvensalo, M.H., Kulmala, J., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Laine, K., Laakso, L. & Tammelin, T.H. 2016. Changes in physical activity and sedentary time in the Finnish Schools on the Move program: a quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 27.
- Haapala, H.L., Hirvensalo, M.H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T.H. 2014. Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health* 14, 1114.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54 (2), 133–150.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2012. Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health Education* 112 (3), 256–271.

- Hakanen, T., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. 2019. (toim.) *Oikeus liikkua. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 2019:2.
- Haltia, N., Rinne, R., Lempinen, S. & Kaunisto, T. 2018. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) 2018. *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 78, 392–408.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. [Viitattu 30.3.2020].
- Harinen, P., Liikanen, V., Rannikko A. & Torvinen, P. (toim.) 2015. *Liikutukseen asti – Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 303.
- Heaney, C.A. & Israel, B.A. 2008. Social networks and social support. In K. Glanz, B. K. Rimer & K. Viswanath (eds.) *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass, 189–210.
- Hoikkala, T. 2017. Liite: Nuorisotutkimusverkoston tiekartta. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) *Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet*. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 42. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 196, 332–362.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Gaudeamus.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. 2019. Objektiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 27–40.
- Häkkinen, A., Salasuo, M., Ojajärvi, A. & Puuronen, A. 2013. Johdanto. Teoksessa A. Häkkinen, M. Salasuo, A. Ojajärvi & A. Puuronen (toim.) *Sosiaalinen albumi: Elämäntavat sukupolvien murroksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139, 7–20.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Alerma-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M. & Barnekow, V. (eds) 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Health policy for children and adolescents, no. 7*. World Health Organization.
- Itkonen, H. 2012. Liikuntasosiologia urheilun, liikunnan ja ruumiillisuuden jäljillä. Teoksessa K. Ilmanen & H. Vehmas (toim.) *Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*. Liikuntakasvatuksen laitos, tutkimuksia 1/2012, 7–20.
- Itkonen, H., Salmikangas, A.-K. & Simula, M. 2010. Liikkumisen sosialisointi kolmessa kylässä. Tutkimus Matovaaran, Nakertaja-Hetteenmäen ja Sivakkavaaran liikkumiskulttuurien muutoksista. *Kasvatus & Aika* 4 (2), 69–82. www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_itkonen_2006101808.pdf. [Viitattu 28.4.2020].

- Jansen, I., & Leblanc, A.G. 2010. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7, 40.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Method Research* 1 (2), 112–133.
- Kalalahti, M. 2014. *Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys*. Helsingin yliopisto.
- Kalalahti, M., Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2011. Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestykset. *Sosiologia* 48 (3), 221–237.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tammelin, T. 2018. *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuun 2018*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset; No. 2018:1.
- Kari, J.T., Pehkonen, J., Hutri-Kähönen, N., Raitakari, O.T. & Tammelin, T.H. 2017. Longitudinal associations between physical activity and educational outcomes. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 49 (11), 2158–2166.
- Järvinen, K. 2010. Keskiluokan pinnan alta. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, 231–236.
- Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2011. Subjective social status and health in young people. *Sociology of Health & Illness* 33, 372–383.
- Kauravaara, K. 2013. *Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 276.
- Kiilakoski, T. 2012. *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Opetushallitus, Muistiot 2012:6.
- Kiilakoski, T. 2014. *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulu yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 155.
- Kiilakoski, T. 2017. ”Niillähän se on se viimeinen sana” – nuoret osallisuudestaan yläkoulussa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 75, 253–282.
- Kirby, J., Levin, K.A. & Inchley, J. 2011. Parental and peer influences on physical activity among Scottish adolescents: A longitudinal study. *Journal of Physical Activity and Health* 8 (6), 785–793.
- Kiuru, H. 2017. Nuoren elämä suhteisena ja yhteisöasiantuntijoiden tarve. Tarkastelu case itsetuhon kautta. Teoksessa T. Hoikkala & J. Kuivakangas (toim.) *Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät mahdollisuudet*. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja, 42. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 196, 305–314.
- Kokko, S. & Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Itsearviointi liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 15–25.

- Korkiamäki, R. 2008. Surffailua arjessa: Tila, aika ja vuorovaikutus nuorten yhteisöllistä kuulumista jäsentämässä. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylynd, R. Korkiamäki & S. Raitakasi (toim.) *Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla?* PS-kustannus, 183–192.
- Korkiamäki, R. 2013. *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137.
- Kouluterveyskysely 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Lomakkeet/KTK2011_P_K_FIN.pdf [viitattu 22.8.2019].
- Kulmalainen, T. 2015. *Tyttöjen kaverisuosio: Etnografinen tutkimus yläkoulun epävirallisista järjestyksistä.* University of Eastern Finland.
- Kumpusalo, E. 1991. *Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys.* Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 8/1991.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* Vastapaino.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat.* Vastapaino, 9–26.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study).* Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2012:8.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2003. Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet.* Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja, 12–40.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana.* Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen SoPhi-julkaisuja 43.
- Laine, K., Blom, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Hakonen, H., Havas, E., Jaako, J., Kulmala, J., Mäkilä, M., Rajala, K. & Tammelin, T. 2011. *Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti.* Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 245.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. painos.). PS-kustannus, 29–50.
- Langford, C.P.H., Bowsher, J., Maloney, J.P. & Lillis, P.P. 1997. Social support: A conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25 (1), 95-100.
- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. 2018. Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa T. Kiilakoski & P. Honkatukia (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 206, 75–97.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen.* 3. painos. Lapin yliopistokustannus, 17–88.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 3002. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.

- Liu, Y., Wang, M., Tynjälä, J., Villberg, J. Zhan, Z. & Kannas, L. 2010. Test-retest reliability of selected items of Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey questionnaire in Beijing, China. *BMC Medical Research Methodology* 10:73.
- Lounassalo, I., Salin, K., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Tolvanen, A., Yang, X. & Tammelin, T. 2019. Distinct trajectories of physical activity and related factors during the life course in the general population: A systematic review. *BMC Public Health* 19, 271.
- Love, R., Adams, J. & Sluijs, E.M.F. 2019. Are school - based physical activity interventions effective and equitable? A meta - analysis of cluster randomized controlled trials with accelerometer - assessed activity. *Obesity Reviews* 20, 1–12.
- Lähteenmaa, J. 2000. *Myöhäismoderni nuorisokulttuuri. Tulkintoja ryhmistä ja ryhmään kuulumisen ulottuvuuksista.* Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 14.
- Maailman terveysjärjestö WHO. 2010. Global recommendations on physical activity for health. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf. [viitattu 1.12.2020]
- Massey, D. 2008. *Samanaikainen tila.* Suom. J. Rovio. Vastapaino.
- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. 2015. Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: A systematic review of qualitative studies. *Health Education Research* 30, 742–755.
- McLaren, P. 1993. *Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols & gestures.* 2. painos. Routledge.
- Mengshoel, A.M. 2012. Mixed methods research – So far easier said than done? *Manual therapy* 17, 373–375.
- Metteri, A. & Haukka-Wacklin, T. 2006. Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa V. Karjalainen & I. Vilkkumaa (toim.) *Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen.* Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 53–68.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J. & Thomas, H. 2006. Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research* 6 (1), 45–59.
- Morton, K.L., Corder, K., Suhrcke, M., Harrison, F., Jones, A.P., van Sluijs, E.M.F. & Atkin, A.J. 2016. School polices, programmes and facilities, and objectively measured sedentary time, LPA and MVPA: Associations in secondary school and over the transition from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13:54.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. In S. Moscovici & R. Farr (eds). *Social representations.* Cambridge University Press, 3–55.
- Mura, P. 2015. 'To participate or not to participate?' A reflective account. *Current Issues in Tourism* 18 (1), 83–98.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. 1998–2017. *Mplus User's Guide.* 8th ed. Muthén & Muthén.

- Myllyniemi, S. & Salasuo, M. 2019. Johdanto. Teoksessa T. Hakanen, S. Myllyniemi & M. Salasuo 2019 (toim.) *Oikeus liikkua. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2018*. Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja 2019:2, 5–7.
- Møller N.C., Tarp, J., Kamelarczyk, E.F., Brønd, J.C., Klakk, H. & Wedderkopp, N. 2014. Do extra compulsory physical education lessons mean more physically active children? Findings from the childhood health, activity, and motor performance school study Denmark (The CHAMPS-study DK). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 11 (1):121.
- Naumanen, P. & Silvennoinen, H. 2010. Koulutus, yhteiskuntaluokat ja eriarvoisuus. Teoksessa J. Erola (toim.) *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Gaudeamus, 67–88.
- Nikander, P. & Zechner, M. 2006. Ikäetiikka – elämäntulun ääripää, haavoittuvuus ja eettiset kysymykset. *Yhteiskuntapolitiikka* 71 (5), 515–526.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. 1994. *Psychometric Theory*. 3rd ed. McGraw-Hill.
- Ojala, A.-L. & Itonen, H. 2014. Nautinnonhalu vie voitonjanon: Lumilautailu ja urheilun muuttuvat sosialisatioympäristöt. *Kasvatus & Aika* 8 (4), 7–19.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [viitattu 3.4.2020].
- Opetushallitus 2017. *Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a.
- Opetusministeriö & Nuori Suomi 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille.
- Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115.
- Palomäki, S., Laherto, L., Kukkonen, T., Hakonen, H. & Tammelin, T. 2016. Vanhempien hyvä koulutus- ja tulotaso on yhteydessä nuorten liikkumiseen etenkin urheiluseuroissa. *Liikunta & Tiede* 53 (4), 92–98.
- Pate, R.R., Mitchell, J.A., Byun, W. & Dowda, M. 2011. Sedentary behaviour in youth. *British Journal of Sports Medicine* 45, 906–913.
- Perrone, D. 2010. Gender and sexuality in the field: A female ethnographer's experience researching drug use in dance clubs. *Substance Use & Misuse* 45 (5), 717–735.
- Poitras, V.J., Gray, C.E., Borghese, M.M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Latzmarzyk, P., Pate, R., Gorber, S., Kho, M., Sampson, M. & Tremblay, M.S. 2016. Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in schoolaged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism* 41, S197–239.
- Ponce, O.A. & Pagán-Maldonado, N. 2015. Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence* 1 (1), 111–135.
- Putnam, R.D. 2000. *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

- Puuronen, V. 2005. Methodological starting points and problems of youth research. In H. Helve (Ed.) *Mixed methods in youth research*. Finnish Youth Research Network: Finnish Youth Research Society, publications 60, 15–28.
- Quon, E.C. & McGrath, J.J. 2014. Subjective socioeconomic status and adolescent health: A meta-analysis. *Health Psychology* 33, 433–447.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Gaudeamus.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus, 39–61.
- Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Tammelin, T. & Laine, K. 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.
- Rajala, K., Itkonen, H. & Laine, K. 2015. Yläkouluikäisten tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkityksellisyys liikkumisympäristönä. *Kasvatus* 46 (5), 448–459.
- Rajala, K., Kämppi, K., Inkinen, V. & Laine, K. 2017. *Liikkuvien koulujen näkökulmia osallisuuteen*. Tutkimustiivistelmä. Likes.
- Rajala, K., & Kämppi, K., Aira, A., Turpeinen, S. & Laine, K. 2018. Muuttuva toimintakulttuuri rakentaa yhteisöllisyyttä. Tutkimustiivistelmä. Likes.
- Rajala, K., Kämppi, K., Hakonen, H., Haapala, H. & Tammelin, T. 2019a. Välituntiliikunta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 94–97.
- Rajala, K., Kankaanpää, A., Laine, K., Itkonen, H., Goodman, E. & Tammelin, T. 2019b. Associations of subjective social status with accelerometer-based physical activity and sedentary time among adolescents. *Journal of Sport Sciences* 37 (2), 123–130.
- Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Kämppi, K. & Laine, K. 2021. Nuoren koulussa kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen. Hyväksytty julkaistavaksi *Nuorisotutkimus*-lehdessä.
- Raunio, K. 1999. *Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Gaudeamus.
- Ricoeur, P. 1981. *Hermeneutics and the human science*. Englanniksi kääntänyt J. Thompson. Cambridge University Press.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 20 (5), 323–329.
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N.E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J.H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martinez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K.I., Lubans, D.R., Ortega, F.B. & Esteban-Cornejo, I. 2019. Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine* 49 (9), 1383–1410.
- Sakki, I., Mäkinen, J.-P., Hakoköngäs, E. & Pirttilä-Backman, A.-M. 2014. Miten tutkia sosiaalisia representaatioita? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 51 (4), 317–329.

- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. 2000. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32, 963–975.
- Salmela, J. 2006. *Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2006.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students’ satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383–397.
- Santos, R., Mota, J., Okely, A. D., Pratt, M., Moreira, C., Coelho-e-Silva, M. J., Vale, S. & Sardinha, L.B. 2014. The independent associations of sedentary behaviour and physical activity on cardiorespiratory fitness. *British Journal of Sports Medicine* 48, 1508–1512.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. Suomalainen lohkoutuva peruskoulu vanhempien näkemänä. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 68, 511–529.
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerbländ L. & Haapakoski, K. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (3), 332–339.
- Sherar, L.B., Griffin, T.P., Ekelund, U., Cooper, A.R., Esliger, D.W., van Sluijs, E.M., Andersen, L.B., Cardon, G., Davey, R., Froberg, K., Hallal, P.C., Janz, K.F., Kordas, K., Kriemler, S., Pate, R.R., Puder, P.C., Sardinha, L.B., Timperio, A.F. & Page, A.S. 2016. Association between maternal education and objectively measured physical activity and sedentary time in adolescents. *Journal of Epidemiology and Community Health* 70 (6), 541–548.
- Sheridan, C.L. & Radmacher, S.A. 1992. *Health psychology: Challenging the biomedical model*. Wiley.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino.
- Simonsen, N., Lahti, A., Suominen, S., Välimaa, R., Tynjälä, J., Roos, E. & Kannas, L. 2019. Empowerment-enabling home and school environments and self-rated health among Finnish adolescents. *Health Promotion International* 35.
- Skeggs, B. 2014. *Elävä luokka*. Vastapaino.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. 2013. Monimenetelmätutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50, 312–321.
- Souto, A-M. 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Stalsberg, R. & Pedersen, A. 2010. Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: A systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 20, 368–383.
- Stenvall, E. 2013. MAPOLIS – Menetelmästä kokemuksiin. *Alue ja ympäristö* 42 (2), 74–78.

- Strandell, H. 2005. *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus*. Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset -kutsuseminaari 2.5.2005. Työpapereita 4/2005. Stakes, 28–35. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/Tp4-2005.pdf> [viitattu 16.8.2019].
- Strong, W.B., Malina, R.M., Blimke, C.J.R., Daniels, S.R., Dishman, R. K. & Gutin, B. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 146, 732–737.
- Stroebe, W. & Stroebe, M. 1996. The social psychology of social support. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (eds) *Social psychology: Handbook of basic principles*. Guilford Press, 597–621.
- Suni, J., Husu, P., Aittasalo, M. & Vasankari, T. 2014. Liikunta on osa liikkumista – paikallaanolon määritelmää täsmennetään parhaillaan. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 30–32.
- Sweeting, H. & Hunt, K. 2015. Adolescent socioeconomic and school-based social status, smoking, and drinking. *Journal of Adolescent Health* 57, 37–45.
- Sweeting, H., West, P., Young, R. & Kelly, S. 2011. Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence* 34 (3), 493–504.
- Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. PS-kustannus, 25–40.
- Syväoja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A. & Kantomaa, M. T. 2014. The associations of objectively measured physical activity and sedentary time with cognitive functions in school-aged children. *PLoS ONE* 9 (7), e103559.
- Tammelin, T. 2005. A review of longitudinal studies on youth predictors of adulthood physical activity. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 17, 3–12.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. 2008. (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry. http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikäisille.pdf [viitattu 12.5.2020].
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2013. *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 15.8.2019].
- TENK 2009. *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/eettisetperiaatteet.pdf> [viitattu 15.8.2019].
- Therborn, G. 2014. *Eriarvoisuus tappaa*. Vastapaino.

- Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus.
- Tremblay, M.S., LeBlanc, A.G., Kho, M.E., Saunders, T.J., Larouche, R., Colley, R.C., Goldfield, G. & Connor Gorber, S. 2011. Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 8, 98.
- Tuloskortti 2018. *Lasten ja nuorten liikunta Suomessa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 345.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajain vaiettu valta*. Vastapaino, 109–130.
- Van Der Horst, K., Paw, M.J., Twisk, J.W. & Van Mechelen, W. 2007. A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 39, 1241–1250.
- Van Sluisjn, E.M.F., McMinn, A.M. & Griffin, S.J. 2007. Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *British Medical Journal* 335, 703.
- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Yıldırım, M., Chin A Paw, M., Manios, Y., Androustos, O., Kovacs, E., Bringolf-Isler, B., Brug, J. & De Bourdeaudhuij, I. 2012. Levels of physical activity and sedentary time among 10- to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9, 34.
- Wacquant, L.J.D. 1995. Kohti sosiaalista praxeologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa P. Bourdieu & L.J.D. Wacquant *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Williams, P., Barclay, L. & Scmied, V. 2004. Defining social support in context: a necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research* 14 (7), 942–960.
- World Medical Association 2013. World Medical Association declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA* 310 (20), 2191–2194.
- Yao, C. & Rhodes, R.E. 2015. Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12 (10).

LIITTEET

- Liite 1 Liikkuva koulu -ohjelman yleisen seurannan oppilaskysely
- Liite 2 Liikkuva koulu -ohjelman erityisen seurannan oppilaskysely
- Liite 3 Liikkuva koulu ohjelman erityisen seurannan huoltajakysely

Liikkuva koulu -ohjelma 2012-2015 KYSELY 4.-9.-luokkalaisille

Hyvä oppilas,

Olet mukana Liikkuva koulu -tutkimuksessa. Tutkimuksesta vastaa LIKES-tutkimuskeskus Jyväskylästä. Oppilaat ympäri Suomen vastaavat samoihin kysymyksiin. Vastauksesi antavat tärkeää tietoa suomalaisten oppilaiden liikkumisesta ja elämästä.



- Kaikki vastauksesi ovat luottamuksellisia.
- Kyselyyn vastataan nimettömänä.
- Vastaajaa ei voida tunnistaa.
- Lue kysymykset huolella ja vastaa kaikkiin kysymyksiin.
- Valitse se vaihtoehto, joka on sinulle oikea.

KIITOS!

LIKES-tutkimuskeskus
Viitaniementie 15a, 40720 Jyväskylä
www.likes.fi
www.liikkuvakoulu.fi



LIIKKUVA KOULU
skolan i rörelse

Liikkuva koulu -ohjelma 2012-2015

KYSELY 4.-9.-luokkalaisille



1. Koulu

2. Luokka

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

3. Sukupuoli

- poika
- tyttö

4. Ikä, vuotta

- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17

5. Mitä kieltä useimmiten puhut kotonasi?

- suomea
- ruotsia
- muuta, mitä

LIIKUNTA



Seuraavassa kysymyksessä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.

6. Mieti 7 edellistä päivää. Merkitse, kuinka monena päivänä olet liikkunut vähintään 60 minuuttia päivässä.

	0	1	2	3	4	5	6	7
	päivänä							päivänä
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Kuinka monena päivänä tavallisen viikon aikana harrastat liikuntaa vähintään 60 minuuttia?

	0	1	2	3	4	5	6	7
	päivänä							päivänä
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Kuinka paljon yhteensä harrastat ripeää liikuntaa kouluajan ulkopuolella? (hengästyit ja hikoilet ainakin lievästi)

- en lainkaan
- noin ½ tuntia viikossa
- noin tunnin viikossa
- 2-3 tuntia viikossa
- 4-6 tuntia viikossa
- 7 tuntia tai enemmän viikossa

9. Oletko osallistunut edellisen puolen vuoden aikana seuraaviin toimintoihin?

	En ole osallistunut	Olen osallistunut silloin tällöin	Olen osallistunut usein tai säännöllisesti
koulun liikuntakerhoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
urheiluseuran harjoituksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kilpailuihin tai otteluihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kuinka pitkä on koulumatkasi?

- alle 500 m
- 500 m - 1 km
- 1,1 - 2 km
- 2,1 - 3 km
- 3,1 - 5 km
- yli 5 km, merkitse matkan pituus kilometreinä



11. Kuinka kuljet koulumatkasi yleensä? Valitse yksi yleisin kulkutapa.

	Kävelen	Pyörällä	Vanhempien kyydillä	Koulukyydillä	Muulla moottoriajoneuvolla
talvella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
syksyllä ja keväällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Jos et kävele tai pyöräile kouluun, niin miksi et? Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon.

- Asun liian kaukana koulusta.
- En viitsi tai minua ei huvita.
- Koulureitillä on paljon autoliikennettä.
- Koulureitillä ei ole kevyen liikenteen väyliä.
- Pääsen koulumatkat henkilöauton kyydissä.
- Koulureitini on huonosti valaistu.
- Pyörälleni voidaan koulussa tehdä ikivaltaa tai se voidaan varastaa.
- Pääsen koulumatkat mopolla tai mopoautolla.
- Jos kävelen tai pyöräilen, en voi pukeutua siten kuin haluaisin.
- En halua käyttää koulumatkoilla pyöräilykypärää.
- Pääsen koulumatkat bussilla.
- Minulla ei ole kaveria koulumatkalle.

13. Missä olet yleensä koulun välitunneilla? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

- kaikki välitunnit ulkona
- enimmäkseen ulkona, mutta silloin tällöin sisällä
- enimmäkseen sisällä, mutta silloin tällöin ulkona
- kaikki välitunnit sisällä

14. Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla ULKONA? Vastaa jokaiselle riville.

	En koskaan	Silloin tällöin	Useimmilla välitunneilla	Kaikilla välitunneilla
Istun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seisoskelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kävelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun liikuntapeleihin tai -leikkeihin (esim. hippa, hyppynaruhyppely, kiipeily, keinuminen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelaan pallopelejä (esim. jalkapalloa, sählyä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla SISÄLLÄ? Vastaa jokaiselle riville.

	En koskaan	Silloin tällöin	Useimmilla välitunneilla	Kaikilla välitunneilla
Istun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seisoskelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kävelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun liikuntapeleihin tai -leikkeihin (esim. hippa, hyppynaru, tanssimatto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelaan pallopelejä (esim. jalkapalloa, sählyä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikun/ pelaan koulun liikuntasalissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikun/ pelaan koulun muissa sisätiloissa (esim. aula/ käytävä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?

- Pidän siitä paljon.
- Pidän siitä jonkin verran.
- En pidä siitä kovin paljon.
- En pidä siitä lainkaan.

22. Kuinka paljon tunnet rasittuvasi koulutyöstä?

- en lainkaan
- vähän
- jonkin verran
- paljon

23. Seuraavat väittämät koskevat oman luokkasi oppilaita. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kun luokkani oppilas on alakuloinen, joku luokkatovereista yrittää auttaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkani oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Seuraavat väittämät koskevat opettajiasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajani kannustavat minua kotitehtävien suorittamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että opettajani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että opettajani välittävät minusta ihmisenä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotan paljon opettajiini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suurin osa opettajistani on ystävällisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Seuraavat väittämät koskevat kouluasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumme on mukava paikka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen kuuluvani tähän kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Seuraavat väittämät koskevat vanhempiasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle koulussa tapahtuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat halukkaita auttamaan minua kotitehtävissäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



27. Kuinka usein seuraavia asioita tapahtuu oppitunneilla?

	Ei koskaan tai tuskin koskaan	Joillakin tunneilla	Useimmilla tunneilla	Kaikilla tunneilla
Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassa on hälinää ja epäjärjestystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat eivät voi työskennellä kunnolla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnin alussa kuluu kauan aikaa, ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Millaiseksi koet...

	Erittäin hyväksi	Melko hyväksi	Ei hyväksi eikä huonoksi	Melko huonoksi	Erittäin huonoksi
koulusi ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
välituntien ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
luokkasi ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin?

	Kyllä	En
koulun tilojen ja pihalueiden suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
välituntitoiminnan suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppituntitoiminnan suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraavaksi esitetään joitakin kysymyksiä kiusatuksi joutumisesta. Ensin kuitenkin selitetään, mitä kiusaamisella tarkoitetaan.

Oppilasta kiusataan, kun yksi tai useampi toinen oppilas

- sanoo hänelle ilkeitä ja loukkaavia asioita, tekee hänet naurunalaiseksi tai nimittelee häntä ilkeillä ja loukkaavilla nimityksillä
- jättää hänet huomiotta kokonaan, sulkee hänet kaveriporukan ulkopuolelle tai jättää hänet asioiden ulkopuolelle tahallaan
- lyö, potkii, tönii tai komentelee häntä tai lukitsee hänet huoneeseen
- yrittää saada muut inhoamaan häntä kertomalla hänestä valheita, levittämällä hänestä vääriä huhuja tai lähettämällä ilkeitä lappusia
- tekee muita edellisten kaltaisia loukkaavia asioita

Kiusaamisessa näitä asioita tapahtuu toistuvasti, ja kiusaamisen kohteen on vaikea puolustaa itseään. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti ilkeillä ja loukkaavalla tavalla.

Kiusaamista ei ole ystävällinen ja leikkilinen kiusoitteleva. Kiusaamista ei ole myöskään se, kun kaksi suurin piirtein yhtä vahvaa oppilasta riitelee tai tappelee.

Kiusaaminen on siis sitä, kun jollekin lapselle aiheutetaan tahallaan ja toistuvasti pahaa mieltä.

30. Miten usein sinua on kiusattu koulussa parin viime kuukauden aikana?

- Minua ei ole parin viime kuukauden aikana kiusattu lainkaan
- Kerran tai kaksi
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

31. Miten usein olet kiusannut koulussa toista oppilasta viimeisen parin kuukauden aikana?

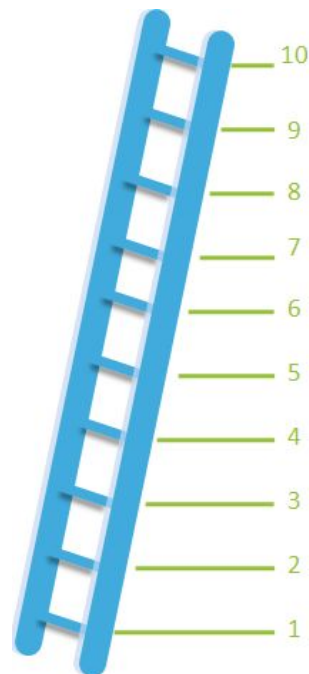
- En ole parin viime kuukauden aikana kiusannut ketään
- Näin on tapahtunut vain kerran tai kaksi
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

32. Kuvittele, että tikkaat kuvaavat kouluasi.

Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla.

Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero.

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1

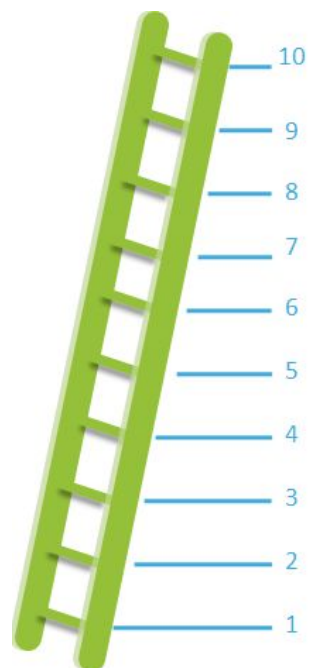


33. Kuvittele, että nämä tikkaat kuvaavat suomalaista yhteiskuntaa.

Tikkaiden yläpäässä olevilla ihmisillä menee parhaiten - heillä on eniten rahaa, paras koulutus ja työ, jota useimmat arvostavat. Tikkaiden alapäässä olevilla ihmisillä menee heikoimmin - heillä on vähiten rahaa, ei juuri koulutusta tai työtä tai sitten he tekevät sellaista työtä, jota kukaan ei halua tai arvosta.

Ajattele omaa perhettäsi. Mihin teidän perheenne sijoittuisi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero.

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1



MUUT KYSYMYKSET

34. Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen elämääsi kaiken kaikkiaan kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

35. Mitä mieltä olet terveydestäsi? Se on...

- erittäin hyvä
- hyvä
- kohtalainen
- huono

36. Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi? Se on...

- erittäin hyvä
- hyvä
- kohtalainen
- huono



37. Milloin menet tavallisesti nukkumaan, jos sinun on mentävä kouluun seuraavana päivänä?

- * Viimeistään klo 21.00 21.30 22.00 22.30 23.00 23.30 24.00 tai myöhemmin
- -
 -
 -
 -
 -
 -

38. Miten usein koulupäivinä tunnet itsesi väsyneeksi noustessasi aamulla?

- en koskaan
- harvemmin kuin kerran viikossa
- 1-3 kertaa viikossa
- 4 kertaa viikossa tai useammin

39. Kuinka usein syöt aamupalaa kouluviikon aikana? (muutakin kuin vain kahvia, mehua tai muita juomia)

- viitenä aamuna
- 3-4 aamuna
- 1-2 aamuna
- harvemmin

40. Miten liikkumiseen kannustava projekti koulussasi on vaikuttanut liikkumiseesi edellisen vuoden aikana? Vastaa jokaiselle riville.

	Lisännyt liikuntaa	Ei vaikutusta	Vähentänyt liikuntaa
Liikunta välitunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikunta oppituntien aikana (muut kuin liikuntatunnit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikunta koulumatkoilla (koulumatkat kävellen tai pyöräillen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohjattu liikunta kouluajan ulkopuolella (esim. kerhot, liikuntaseuran harjoitukset)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu liikunta kouluajan ulkopuolella (esim. liikunta kavereiden kanssa tai yksin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Kerro ideoitasi siitä, miten liikkumista voisi lisätä koulupäivään koulussasi.

LIIKUNTA JA HYVINVOINTI -TUTKIMUS 2012-2015

KYSELY 4.-9.-LUOKKALAISILLE

Hyvä oppilas,

Olet mukana Liikunta ja hyvinvointi -tutkimuksessa. Tutkimuksesta vastaa LIKES-tutkimuskeskus Jyväskylästä. Oppilaat ympäri Suomen vastaavat samoihin kysymyksiin. Vastauksesi antavat tärkeää tietoa suomalaisten oppilaiden liikkumisesta ja elämästä.

- Kaikki vastauksesi ovat luottamuksellisia.
- Lue kysymykset huolella ja vastaa kaikkiin kysymyksiin.
- Valitse se vaihtoehto, joka on sinulle oikea.

KIITOS!



LIKES-tutkimuskeskus
Viitaniementie 15a, 40720 Jyväskylä
www.likes.fi
www.liikkuvakoulu.fi

Tarkennettu seuranta
kevät 2013
10.1.2013

**LIIKUNTA JA HYVINVOINTI -TUTKIMUS 2012-2015, TARKENNETTU SEURANTA
KYSELY 4.-9.-LUOKKALAISILLE**



1. Nimi (etu- ja sukunimi) _____

2. Koulu _____

3. Luokka

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

4. Luokan kirjaintunnus (esim. A) _____

5. Sukupuoli

- poika
- tyttö

6. Ikä, vuotta

- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17

7. Mitä kieltä useimmiten puhut kotonasi?

- suomea
- ruotsia
- muuta, mitä _____

LIIKUNTA

Seuraavassa kysymyksessä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.

8. Mieti 7 edellistä päivää. Merkitse, kuinka monena päivänä olet liikkunut vähintään 60 minuuttia päivässä.

0 päivänä	1	2	3	4	5	6	7 päivänä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Kuinka monena päivänä tavallisen viikon aikana harrastat liikuntaa vähintään 60 minuuttia?

0 päivänä	1	2	3	4	5	6	7 päivänä
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Kuinka paljon yhteensä harrastat ripeää liikuntaa kouluajan ulkopuolella? (hengästyit ja hikoilet ainakin lievästi)

- en lainkaan
- noin ½ tuntia viikossa
- noin tunnin viikossa
- 2-3 tuntia viikossa
- 4-6 tuntia viikossa
- 7 tuntia tai enemmän viikossa

11. Oletko osallistunut edellisen puolen vuoden aikana seuraaviin toimintoihin?

	En ole osallistunut	Olen osallistunut silloin tällöin	Olen osallistunut usein tai säännöllisesti
koulun liikuntakerhoon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
urheiluseuran harjoituksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kilpailuihin tai otteluihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Kuinka pitkä on koulumatkasi?

- alle 500 m
- 500 m - 1 km
- 1,1 - 2 km
- 2,1 - 3 km
- 3,1 - 5 km
- yli 5 km, merkitse matkan pituus kilometreinä _____



13. Kuinka kuljet koulumatkasi yleensä? Valitse yksi yleisin kulkutapa.

	Kävellen	Pyörällä	Vanhempien kyydillä	Koulukyydillä	Muulla moottoriajoneuvolla
talvella	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
syksyllä ja keväällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Jos et kävele tai pyöräile kouluun, niin miksi et? Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon.

- Asun liian kaukana koulusta.
- En viitsi tai minua ei huvita.
- Koulureitillä on paljon autoliikennettä.
- Koulureitillä ei ole kevyen liikenteen väyliä.
- Pääsen koulumatkat henkilöauton kyydissä.
- Koulureitini on huonosti valaistu.
- Pyörälleni voidaan koulussa tehdä ilkivaltaa tai se voidaan varastaa.
- Pääsen koulumatkat mopolla tai mopoautolla.
- Jos kävelen tai pyöräilen, en voi pukeutua siten kuin haluaisin.
- En halua käyttää koulumatkoilla pyöräilykypärää.
- Pääsen koulumatkat bussilla.
- Minulla ei ole kaveria koulumatkalle.

15. Missä olet yleensä koulun välitunneilla? Valitse itsellesi sopivin vaihtoehto.

- kaikki välitunnit ulkona
- enimmäkseen ulkona, mutta silloin tällöin sisällä
- enimmäkseen sisällä, mutta silloin tällöin ulkona
- kaikki välitunnit sisällä

16. Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla ULKONA? Vastaa jokaiselle riville.

	En kos- kaan	Silloin tällöin	Useimmilla väli- tunneilla	Kaikilla välitun- neilla
Istun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seisoskelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kävelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun liikuntapeleihin tai -leikkeihin (esim. hippa, hyppynaruhyppely, kiipeily, keinuminen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelaan pallopelejä (esim. jalkapalloa, sählyä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla SISÄLLÄ? Vastaa jokaiselle riville.

	En kos- kaan	Silloin tällöin	Useimmilla väli- tunneilla	Kaikilla välitun- neilla
Istun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seisoskelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kävelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun liikuntapeleihin tai -leikkeihin (esim. hippa, hyppynaru, tanssimatto).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelaan pallopelejä (esim. jalkapalloa, sählyä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikun/ pelaan koulun liikuntasalissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikun/ pelaan koulun muissa sisätiloissa (esim. aula/ käytävä).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TELEVISIO, TIETOKONEET JA PELIKONSOLIT



18. Kuinka monta tuntia päivässä tavallisesti katsot TV:tä, videoita (myös YouTube ja vastaavat) tai DVD-elokuvia?

	En lain- kaan	Noin puoli tuntia päi- vässä	Noin tun- nin päiväs- sä	Noin 2 tuntia päivässä	Noin 3 tuntia päivässä	Noin 4 tuntia päivässä	Noin 5 tuntia päivässä	Noin 6 tuntia päivässä	Noin 7 tuntia päivässä tai enemmän
koulupäivät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viikonloppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Kuinka monta tuntia päivässä tavallisesti käytät tietokone- tai konsolipelien pelaamiseen (älä laske tähän mukaan ns. liikuntapelejä kuten Wii Fit, Xbox KINECT tai Playstation Moves)?

	En lain- kaan	Noin puoli tuntia päi- vässä	Noin tun- nin päiväs- sä	Noin 2 tuntia päivässä	Noin 3 tuntia päivässä	Noin 4 tuntia päivässä	Noin 5 tuntia päivässä	Noin 6 tuntia päivässä	Noin 7 tuntia päivässä tai enemmän
koulupäivät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viikonloppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Kuinka monta tuntia päivässä tavallisesti käytät kotitehtävien tekemiseen tietokoneen tai muiden elektronisten välineiden avulla (iPad tms.)?

	En lain- kaan	Noin puoli tuntia päi- vässä	Noin tun- nin päiväs- sä	Noin 2 tuntia päivässä	Noin 3 tuntia päivässä	Noin 4 tuntia päivässä	Noin 5 tuntia päivässä	Noin 6 tuntia päivässä	Noin 7 tuntia päivässä tai enemmän
koulupäivät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viikonloppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Kuinka monta tuntia päivässä tavallisesti käytät aikaa yhteydenpitoon muiden kanssa sosiaalisen median avulla, kuten sähköposti, tekstiviestit, twitter, facebook, chat?

	En lain- kaan	Noin puoli tuntia päi- vässä	Noin tun- nin päiväs- sä	Noin 2 tuntia päivässä	Noin 3 tuntia päivässä	Noin 4 tuntia päivässä	Noin 5 tuntia päivässä	Noin 6 tuntia päivässä	Noin 7 tuntia päivässä tai enemmän
koulupäivät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viikonloppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Kuinka monta tuntia päivässä tavallisesti käytät tavallisten tai elektronisten kirjojen, aikakauslehti- en, sanomalehti- en yms. lukemiseen muuna aikana kuin oppitunneilla (esim. kotona, koulun välitunneilla, ruokatauoilla jne.)?

	En lain- kaan	Noin puoli tuntia päi- vässä	Noin tun- nin päiväs- sä	Noin 2 tuntia päivässä	Noin 3 tuntia päivässä	Noin 4 tuntia päivässä	Noin 5 tuntia päivässä	Noin 6 tuntia päivässä	Noin 7 tuntia päivässä tai enemmän
koulupäivät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
viikonloppu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KOULUUN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

23. Mitä pidät koulusta tällä hetkellä?

- Pidän siitä paljon.
- Pidän siitä jonkin verran.
- En pidä siitä kovin paljon.
- En pidä siitä lainkaan.

24. Kuinka paljon tunnet rasittuvasi koulutyöstä?

- en lainkaan
- vähän
- jonkin verran
- paljon

25. Seuraavat väittämät koskevat oman luokkasi oppilaita. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kun luokkani oppilas on alakuloinen, joku luokkatovereista yrittää auttaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokkani oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Seuraavat väittämät koskevat opettajiasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Opettajani kannustavat minua kotitehtävien suorittamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että opettajani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta tuntuu, että opettajani välittävät minusta ihmisinä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajani ovat kiinnostuneita siitä mitä minulle kuuluu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotan paljon opettajiini.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suurin osa opettajistani on ystävällisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Seuraavat väittämät koskevat kouluasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Koulussamme oppilaat osallistuvat sääntöjen tekemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaita kohdellaan koulussamme liian ankarasti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumme säännöt ovat oikeudenmukaiset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulumme on mukava paikka.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen kuuluvani tähän kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen oloni turvalliseksi tässä koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Seuraavat väittämät koskevat vanhempiasi. Missä määrin olet samaa tai eri mieltä?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle koulussa tapahtuu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vanhempani ovat halukkaita auttamaan minua kotitehtävissäni.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29. Kuinka usein seuraavia asioita tapahtuu oppitunneilla?**

	Ei koskaan tai tuskin koskaan	Joillakin tunneilla	Useimmilla tunneilla	Kaikilla tunneilla
Oppilaat eivät kuuntele, mitä opettaja sanoo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokassa on hälinää ja epäjärjestystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettaja joutuu odottamaan kauan oppilaiden hiljentymistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat eivät voi työskennellä kunnolla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnin alussa kuluu kauan aikaa, ennen kuin oppilaat alkavat työskennellä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Millaiseksi koet...

	Erittäin hyväksi	Melko hyväksi	Ei hyväksi eikä huonoksi	Melko huonoksi	Erittäin huonoksi
koulusi ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
välituntien ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
luokkasi ilmapiirin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin?

	Kyllä	En
koulun tilojen ja piha-alueiden suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
välituntitoiminnan suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppituntitoiminnan suunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seuraavaksi esitetään joitakin kysymyksiä kiusatuksi joutumisesta. Ensin kuitenkin selitetään, mitä kiusaamisella tarkoitetaan.

Oppilasta kiusataan, kun yksi tai useampi toinen oppilas

- sanoo hänelle ilkeitä ja loukkaavia asioita, tekee hänet naurunalaiseksi tai nimittelee häntä ilkeillä ja loukkaavilla nimityksillä
- jättää hänet huomiotta kokonaan, sulkee hänet kaveriporukan ulkopuolelle tai jättää hänet asioiden ulkopuolelle tahallaan
- lyö, potkii, tönii tai komentelee häntä tai lukitsee hänet huoneeseen
- yrittää saada muut inhoamaan häntä kertomalla hänestä valheita, levittämällä hänestä vääriä huhuja tai lähettämällä ilkeitä lappusia
- tekee muita edellisten kaltaisia loukkaavia asioita

Kiusaamisessa näitä asioita tapahtuu toistuvasti, ja kiusaamisen kohteen on vaikea puolustaa itseään. Kiusaamista on myös se, kun oppilasta kiusoitellaan toistuvasti ilkeällä ja loukkaavalla tavalla.

Kiusaamista ei ole ystävällinen ja leikillinen kiusoittelu. Kiusaamista ei ole myöskään se, kun kaksi suurin piirtein yhtä vahvaa oppilasta riitelee tai tappelee.

Kiusaaminen on siis sitä, kun jollekin lapselle aiheutetaan tahallaan ja toistuvasti pahaa mieltä.

32. Miten usein sinua on kiusattu koulussa parin viime kuukauden aikana?

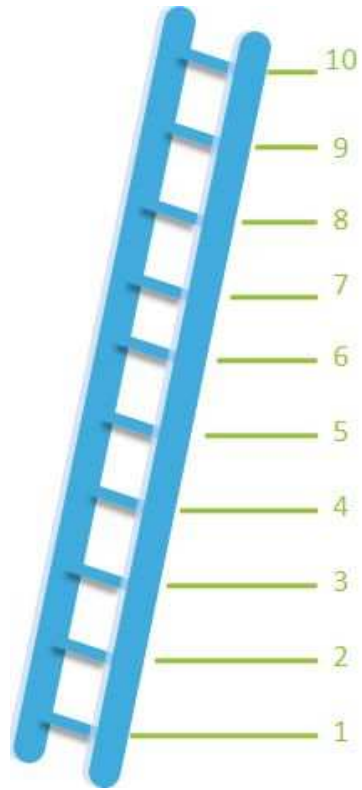
- Minua ei ole parin viime kuukauden aikana kiusattu lainkaan
- Kerran tai kaksi
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

33. Miten usein olet kiusannut koulussa toista oppilasta viimeisen parin kuukauden aikana?

- En ole parin viime kuukauden aikana kiusannut ketään
- Näin on tapahtunut vain kerran tai kaksi
- 2 tai 3 kertaa kuukaudessa
- Noin kerran viikossa
- Useita kertoja viikossa

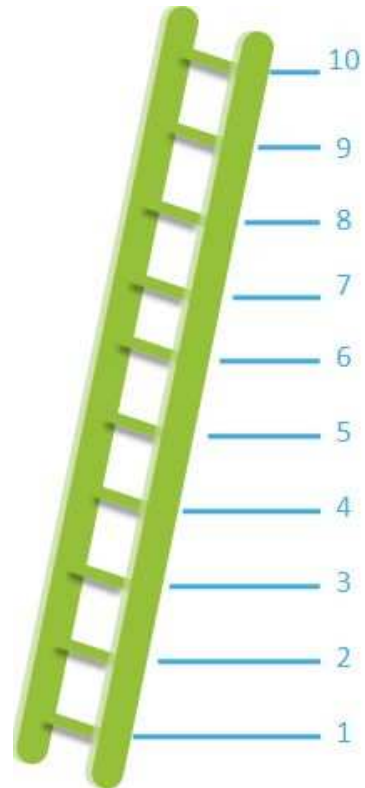
34. Kuvittele, että tikkaat kuvaavat kouluasi. Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla. Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero.

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1



35. Kuvittele, että nämä tikkaat kuvaavat suomalaista yhteiskuntaa. Tikkaiden yläpäässä olevilla ihmisillä menee parhaiten - heillä on eniten rahaa, paras koulutus ja työ, jota useimmat arvostavat. Tikkaiden alapäässä olevilla ihmisillä menee heikoimmin - heillä on vähiten rahaa, ei juuri koulutusta tai työtä tai sitten he tekevät sellaista työtä, jota kukaan ei halua tai arvosta. Ajattele omaa perhettäsi. Mihin teidän perheenne sijoittuisi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero.

- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1



OIREET

36. Kuinka usein sinulla on ollut seuraavia oireita edellisen 3 kuukauden aikana (vartalon osat A-I alla olevissa kuvissa)? Merkitse sopivan vaihtoehdon kohdalle.

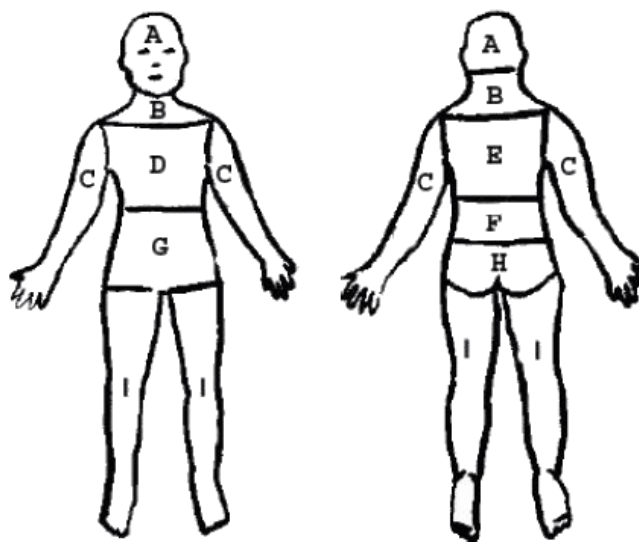
	Lähes päivittäin	Useammin kuin kerran viikossa	Noin kerran viikossa	Noin kerran kuukaudessa	Harvemmin tai ei koskaan
Päänsärkyä (A)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niska-hartiakipua tai särkyä (B)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yläraajojen kipua tai särkyä (C)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rintakehän kipua tai särkyä (D)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yläselän kipua tai särkyä (E)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alaselän kipua tai särkyä (F)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vatsakipu (G)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pakaroiden kipua tai särkyä (H)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alaraajojen kipua tai särkyä (I)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaikeuksia päästä uneen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Heräilemistä öisin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Oletko loukannut edellisen 3 kuukauden aikana jonkin edellä mainituista ja kuvassa olevista kipualueista? (esimerkiksi kaatunut, kompastunut, loukannut urheilussa jne.)

- En
 Kyllä

38. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, niin merkitse, mitkä alueet olet loukannut. Voit valita monta vaihtoehtoa.

- A
 B
 C
 D
 E
 F
 G
 H
 I



LIIKUNTAVAMMAT

39. Onko sinulle sattunut viimeksi kuluneen VUODEN aikana tapaturma tai vamma KOULUSSA LIIKUNNAN yhteydessä (laske mukaan liikuntatunnit, välitunnit, muut oppitunnit)?

- ei
- kerran
- 2 kertaa
- 3 kertaa tai useammin

40. Missä liikuntamuodossa tämä vamma tai tapaturma sattui? Kirjoita liikuntamuoto kolmen vakavimman vamman osalta.

Liikuntamuoto vammassa 1: _____

Liikuntamuoto vammassa 2: _____

Liikuntamuoto vammassa 3: _____

41. Onko sinulle sattunut viimeksi kuluneen VUODEN aikana tapaturma tai vamma KOULUAJAN ULKO-PUOLELLA LIIKUNNAN yhteydessä?

- ei
- kerran
- 2 kertaa
- 3 kertaa tai useammin

42. Missä liikuntamuodossa tämä vamma tai tapaturma sattui? Kirjoita liikuntamuoto kolmen vakavimman vamman osalta.

Liikuntamuoto vammassa 1: _____

Liikuntamuoto vammassa 2: _____

Liikuntamuoto vammassa 3: _____

43. Kuinka monta päivää yhteensä jouduit olemaan poissa harrastuksista tai koulusta liikuntavammojen ja -tapaturmien takia viimeisen VUODEN aikana?

- en yhtään
- _____ päivää

MUUT KYSYMYKSET

44. Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen elämääsi kaiken kaikkiaan kouluarvosana-asteikolla 4-10?

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

45. Mitä mieltä olet terveydestäsi? Se on...?

- erittäin hyvä
- hyvä
- kohtalainen
- huono

46. Mitä mieltä olet fyysisestä kunnostasi? Se on...

- erittäin hyvä
- hyvä
- kohtalainen
- huono

47. Milloin menet tavallisesti nukkumaan, jos sinun on mentävä kouluun seuraavana päivänä?

- | | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Viimeistään
klo 21.00 | 21.30 | 22.00 | 22.30 | 23.00 | 23.30 | 24.00
tai myöhemmin |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

48. Miten usein koulupäivinä tunnet itsesi väsyneeksi noustessasi aamulla?

- en koskaan
- harvemmin kuin kerran viikossa
- 1-3 kertaa viikossa
- 4 kertaa viikossa tai useammin

49. Kuinka usein syöt aamupalaa kouluviikon aikana? (muutakin kuin vain kahvia, mehua tai muita juomia)

- viitenä aamuna
- 3-4 aamuna
- 1-2 aamuna
- harvemmin



50. Miten liikkumiseen kannustava projekti koulussasi on vaikuttanut liikkumiseesi? Vastaa jokaiselle riville.

	Lisääntynyt	Ei vaikutusta	Vähentynyt
liikunta välitunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liikunta oppituntien aikana (muut kuin liikuntatunnit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
liikunta koulumatkoilla (koulumatkat kävellen tai pyöräillen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohjattu liikunta kouluajan ulkopuolella (esim. kerhot, liikuntaseuran harjoitukset)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
muu liikunta kouluajan ulkopuolella (esim. liikunta kavereiden kanssa tai yksin)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Kerro ideoitasi siitä, miten liikuntaa voisi lisätä koulupäivään.

KIITOS VASTAUKSISTASI!

OPPILAIDEN LIIKUNTA JA HYVINVOINTI -TUTKIMUS

2012–2015

KYSELY HUOLTAJILLE

Hyvä oppilaan huoltaja

Lapsenne on mukana oppilaiden Liikunta ja hyvinvointi -seurantatutkimuksessa. Tutkimuksesta vastaa LIKES-tutkimuskeskus Jyväskylästä. Vastauksenne antavat tärkeää tietoa perheeseen liittyvistä asioista ja niiden vaikutuksista lapsenne liikkumiseen ja hyvinvointiin.

- Kaikki antamanne tiedot ovat luottamuksellisia.
- Kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista.
- Tutkijoita lukuun ottamatta kukaan muu ei tule näkemään vastauksia.
- Olkaa hyvä ja vastatkaa kaikkiin kysymyksiin.
- Osa kysymyksistä koskee vain isää tai äitiä. Jos toinen vanhemmista ei pysty vastaamaan häntä koskeviin kysymyksiin, voi toinen vanhempi täyttää hänen puolestaan ne kysymykset, joihin pystyy vastaamaan.

Lisätietoja kyselystä saa tutkimuskoordinaattori Kirsti Siekkiseltä,
p. 020 762 9517, kirsti.siekkinen@likes.fi.

KIITOS!

LIKES-tutkimuskeskus
Viitaniementie 15a, 40720 Jyväskylä
www.likes.fi
www.liikkuvakoulu.fi

Tarkennettu seuranta
kevät 2013
22.2.2013



LIIKUNTA JA HYVINVOINTI -TUTKIMUS 2012-2015, TARKENNETTU SEURANTA KYSELY HUOLTAJILLE



PERHEESEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

1. Tähän kyselyyn vastaa

- Äiti ja isä
- Äiti
- Isä
- Muu huoltaja, kuka? _____

2. Kuka on lapsen pääasiallinen huoltaja?

- Äiti ja isä
- Äiti
- Isä
- Muu, kuka? _____

3. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten lapsen pääasiallisen huoltajan siviilisäätystä?

- Avio-/ avoliitossa lapsen isän/ äidin kanssa
- Eronnut, yksinhuoltaja
- Eronnut, yhteishuoltaja
- Eronnut, uudessa avio-/ avoliitossa
- Naimaton
- Leski

4. Asuvatko lapsen biologiset vanhemmat yhdessä?

- Kyllä
- Eivät

5. Montako henkilöä kuuluu kotitalouteen?

a) Aikuista: _____ Lasta: _____

6. Kirjoittakaa taulukkoon kotitalouteen kuuluvien lasten syntymävuodet (esim. 2000) vanhimmasta nuorimpaan:

1. lapsi	2. lapsi	3. lapsi	4. lapsi	5. lapsi	6. lapsi	7. lapsi

7. Asuinpaikka:

- Iso kaupunki (20 000 asukasta tai enemmän)
- Pieni kaupunki, kylä tai taajama (1000 - 20 000 asukasta)
- Maaseutu tai haja-asutusalue (alle 1000 asukasta)

8. Kuinka suuret olivat taloutenne kokonaistulot yhteensä viime vuonna (veroja vähentämättä, euroa/vuosi)?

HUOLTAJIEN KOULUTUS, TYÖ JA ELINTAVAT

Seuraavat kysymykset koskevat tutkittavan lapsen äitiä ja isää, jotka asuvat samassa taloudessa lapsen kanssa. Tässä tapauksessa äidiksi/isäksi katsotaan myös henkilö, joka ei ole lapsen oma (biologinen) vanhempi vaan esim. äidin tai isän uusi puoliso. Jos jompikumpi vanhemmista ei pysty vastaamaan häntä koskeviin kysymyksiin, voi toinen vanhempi täyttää hänen puolestaan ne kysymykset, joihin pystyy vastaamaan.

ÄIDIN TIEDOT

9. Äidin syntymävuosi (esim. 1975)

11. Mikä on äidin korkein koulutus?

- Peruskoulu
- Ammattioppilaitos
- Lukio
- Alempi korkea-aste: ammatillisen opistoasteen tutkinnot, ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistojen alemmat korkeakoulututkinnot (kandidaatin tutkinnot)
- Ylempi korkea-aste: ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistojen ylemmät korkeakoulututkinnot (maisterin, lisensiaatin tai tohtorin tutkinnot)

13. Mikä on äidin nykyinen ammatti tai toimi? (Merkitkää vaikka olisit tilapäisesti poissa työelämästä mm. sairauden tai työttömyyden vuoksi. Merkitkää ammattinimike tarkasti, esim. ei hoitaja vaan sairaanhoitaja.)

15. Äidin pituus (cm) _____

17. Äidin paino (kg) _____

ISÄN TIEDOT

10. Isän syntymävuosi (esim. 1975)

12. Mikä on isän korkein koulutus?

- Peruskoulu
- Ammattioppilaitos
- Lukio
- Alempi korkea-aste: ammatillisen opistoasteen tutkinnot, ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistojen alemmat korkeakoulututkinnot (kandidaatin tutkinnot)
- Ylempi korkea-aste: ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistojen ylemmät korkeakoulututkinnot (maisterin, lisensiaatin tai tohtorin tutkinnot)

14. Mikä on isän nykyinen ammatti tai toimi? (Merkitkää vaikka olisit tilapäisesti poissa työelämästä mm. sairauden tai työttömyyden vuoksi. Merkitkää ammattinimike tarkasti, esim. ei hoitaja vaan sairaanhoitaja.)

16. Isän pituus (cm) _____

18. Isän paino (kg) _____

19. Äidin työ. Valitkaa seuraavista yksi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa äidin työtä ja sen ruumiillista rasittavuutta. Älkää laskeko mukaan työmatkoja.

- Ei työskentele.
- Työ on enimmäkseen istumatyötä (kuten toimistotyö, työ myymälän tai pankin kassalla, kevyt fyysinen työ).
- Työ vaatii paljon kävelyä (kuten opetustyö, kauppa-apulaisen työ, kevyt teollisuustyö).
- Työ vaatii paljon kävelyä ja nostamista (kuten hoitotyö tai raskas teollisuustyö).
- Työ on fyysisesti raskasta työtä (kuten raskas rakennustyö, raskas maanviljelystyö, raskas metsätyö)

20. Isän työ. Valitkaa seuraavista yksi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa isän työtä ja sen ruumiillista rasittavuutta. Älkää laskeko mukaan työmatkoja.

- Ei työskentele.
- Työ on enimmäkseen istumatyötä (kuten toimistotyö, työ myymälän tai pankin kassalla, kevyt fyysinen työ).
- Työ vaatii paljon kävelyä (kuten opetustyö, kauppa-apulaisen työ, kevyt teollisuustyö).
- Työ vaatii paljon kävelyä ja nostamista (kuten hoitotyö tai raskas teollisuustyö).
- Työ on fyysisesti raskasta työtä (kuten raskas rakennustyö, raskas maanviljelystyö, raskas metsätyö)



21. Onko äiti koskaan tupakoinut säännöllisesti?

- Kyllä
- Ei

22. Onko isä koskaan tupakoinut säännöllisesti?

- Kyllä
- Ei

23. Tupakoiko äiti nykyisin?

- Kyllä
- Ei

24. Tupakoiko isä nykyisin?

- Kyllä
- Ei

HUOLTAJIEN FYYSSINEN AKTIIVISUUS

ÄIDIN TIEDOT

25. Äidin liikunta. Valitkaa seuraavista yksi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa äidin fyysistä aktiivisuutta vapaa-aikana edellisten 7 päivän aikana.

- Lukeminen, television katselu tai muu istuminen.
- Kävely, pyöräily tai muu kevyt liikunta vähintään 4 tuntia edellisten 7 päivän aikana. Laske mukaan myös kävely tai pyöräily työhön tai kouluun, sunnuntaikävely jne.
- Kuntoliikunta tai raskaat pihatyt vähintään 4 tuntia edellisten 7 päivän aikana.
- Raskas liikuntaharjoittelu tai osallistuminen urheilukilpailuihin useita kertoja edellisten 7 päivän aikana.

ISÄN TIEDOT

26. Isän liikunta. Valitkaa seuraavista yksi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa isän fyysistä aktiivisuutta vapaa-aikana edellisten 7 päivän aikana.

- Lukeminen, television katselu tai muu istuminen.
- Kävely, pyöräily tai muu kevyt liikunta vähintään 4 tuntia edellisten 7 päivän aikana. Laske mukaan myös kävely tai pyöräily työhön tai kouluun, sunnuntaikävely jne.
- Kuntoliikunta tai raskaat pihatyt vähintään 4 tuntia edellisten 7 päivän aikana.
- Raskas liikuntaharjoittelu tai osallistuminen urheilukilpailuihin useita kertoja edellisten 7 päivän aikana.

VAPAA-AJAN FYYSSINEN AKTIIVISUUS

Seuraava kysymys koskee vapaa-ajan fyysistä aktiivisuutta, joka on kohtuullisen kuormittavaa tai raskaampaa. Laske mukaan myös fyysinen aktiivisuus liikkuessasi paikasta toiseen esim. työ- tai koulumatkoilla ja arkiaskareita suorittaessasi. Kohtuullisen kuormittava fyysinen aktiivisuus kiihdyttää sydämen sykettä ja hengästyttää, kuten ripeä kävely, juoksu ja raskaat puutarhatyöt.

Edellisten 7 päivän aikana, kuinka monena päivänä olit fyysisesti aktiivinen siten, että aktiivisuus kesti vähintään 10 minuuttia kerrallaan ja aktiivisuutta kertyi yhteensä vähintään 30 minuuttia yhden päivän aikana?

27. Äidin fyysinen aktiivisuus

- 0 päivänä viikossa
- 1 päivänä viikossa
- 2 päivänä viikossa
- 3 päivänä viikossa
- 4 päivänä viikossa
- 5 päivänä viikossa
- 6 päivänä viikossa
- 7 päivänä viikossa

28. Isän fyysinen aktiivisuus

- 0 päivänä viikossa
- 1 päivänä viikossa
- 2 päivänä viikossa
- 3 päivänä viikossa
- 4 päivänä viikossa
- 5 päivänä viikossa
- 6 päivänä viikossa
- 7 päivänä viikossa

TELEVISION KATSELU - RUUTUAIKA

Edellisten 7 päivän aikana, kuinka monta tuntia päivässä keskimäärin istuit katsomassa televisiota vapaa-aikanasi? Laske mukaan dvd:n ja videoiden katselu televisiosta sekä konsolipelien (PlayStation, Xbox ym.) pelaaminen television ääressä.

29. Äidin television katselu

- en lainkaan
- noin puoli tuntia päivässä
- noin tunnin päivässä
- noin 2 tuntia päivässä
- noin 3 tuntia päivässä
- noin 4 tuntia päivässä
- noin 5 tuntia päivässä
- noin 6 tuntia päivässä
- noin 7 tuntia päivässä

30. Isän television katselu

- en lainkaan
- noin puoli tuntia päivässä
- noin tunnin päivässä
- noin 2 tuntia päivässä
- noin 3 tuntia päivässä
- noin 4 tuntia päivässä
- noin 5 tuntia päivässä
- noin 6 tuntia päivässä
- noin 7 tuntia päivässä

TIETOKONE - RUUTUAIKA

Edellisten 7 päivän aikana, kuinka monta tuntia päivässä keskimäärin istuit tietokoneruudun ääressä vapaa-aikanasi? Laske mukaan videopelien ja kännykkäpelien pelaaminen, internetin käyttö, elokuvien katselu sekä työskentely tietokoneella.

31. Äidin tietokoneen käyttö

- en lainkaan
- noin puoli tuntia päivässä
- noin tunnin päivässä
- noin 2 tuntia päivässä
- noin 3 tuntia päivässä
- noin 4 tuntia päivässä
- noin 5 tuntia päivässä
- noin 6 tuntia päivässä
- noin 7 tuntia päivässä

32. Isän tietokoneen käyttö

- en lainkaan
- noin puoli tuntia päivässä
- noin tunnin päivässä
- noin 2 tuntia päivässä
- noin 3 tuntia päivässä
- noin 4 tuntia päivässä
- noin 5 tuntia päivässä
- noin 6 tuntia päivässä
- noin 7 tuntia päivässä

FYYSISEN AKTIIVISUUDEN SUOSITUS LAPSILLE

Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille on seuraava:

- Kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla.
- Yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää.
- Ruutu-aikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä.

Seuraavaksi kysymme asioita liittyen tämän suosituksen eri osioihin.

Liikuntasuositus: kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla.

33. Oletko ollut tietoinen tästä suosituksesta?

- En
- Kyllä

34. Mitä mieltä olet liikuntasuosituksesta?

- Suositus on liian vaativa toteutuakseen
- Suositus on sopiva
- Suositus toteutuu aivan helposti

Yhtäjaksoisen istumisen suositus: yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää.

35. Oletko ollut tietoinen tästä suosituksesta?

- En
- Kyllä

36. Mitä mieltä olet istumissuosituksesta?

- Suositus on liian vaativa toteutuakseen
- Suositus on sopiva
- Suositus toteutuu aivan helposti

Ruutuajan suositus: ruutu-aikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä.

37. Oletko ollut tietoinen tästä suosituksesta?

- En
- Kyllä

38. Mitä mieltä olet ruutu-aikasuosituksesta?

- Suositus on liian vaativa toteutuakseen
- Suositus on sopiva
- Suositus toteutuu aivan helposti

39. Rajoitetaanko teillä kotona lasten ruutu-aikaa? Ruutuajalla tarkoitetaan television ja tietokoneen ruudun ääressä vietettyä aikaa.

- Ei
- Kyllä, miten? _____

LAPSEENNE LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Tutkimuksessa mukana olevan lapsen nimi

40. Etunimi

41. Sukunimi

42. Lapsen syntymäaika (esim. 18.4.2000)

43. Onko lapsellanne joku sairaus tai vamma, joka vaikuttaa hänen fyysiseen aktiivisuutensa?

- Ei
 Kyllä, mikä? _____

44. Mitä mieltä olette seuraavista väittämistä, jotka koskevat lapsenne koulumatkaa?

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Lapsen koulumatka on liian vaarallinen (liikenteen tms. takia), jotta lapsi voisi kävellä tai pyöräillä kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsi ei voi kävellä kouluun, koska matka on liian pitkä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsi ei voi pyöräillä kouluun koska matka on liian pitkä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan, että lapsi kävelee tai pyöräilee kouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



45. Jos lapsenne ei kävele tai pyöräile kouluun, niin miksi mielestänne ei? Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon.

- Lapsi ei viitsi tai häntä ei huvita.
- Koulureitillä on paljon autoliikennettä.
- Lapsi pääsee koulumatkat henkilöauton kyydissä.
- Koulureitti on huonosti valaistu.
- Pyörälle voidaan koulussa tehdä ilkivaltaa tai se voidaan varastaa.
- Lapsi pääsee koulumatkat mopolla tai mopoautolla.
- Jos lapsi kävelee tai pyöräilee, hän ei voi pukeutua siten kuin haluaisi.
- Lapsi ei halua käyttää koulumatkoilla pyöräilykypärää.
- Lapsi pääsee koulumatkat bussilla.
- Lapsella ei ole kaveria koulumatkalle.
- Pelkään, että lapselle sattuu jotain ikävää koulumatkalla.
- Muu, mikä _____

46. Mikä näistä vaihtoehdoista on mielestänne pisin hyväksyttävä koulumatka, jonka lapsenne vielä voisi kävellä kouluun?

- 500 m
- 1 km
- 2 km
- 3 km
- 5 km

47. Mikä näistä vaihtoehdoista on mielestänne pisin hyväksyttävä koulumatka, jonka lapsenne vielä voisi pyöräillä kouluun?

- 500 m
- 1 km
- 2 km
- 3 km
- 5 km

48. Missä määrin lapsen kannustaminen liikkumaan koulumatkat kävellen tai pyörällä kuuluu...

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon
vanhemmille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koululle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Missä määrin vastuu lapsen riittävästä liikkumisesta kuuluu...

	Ei lainkaan	Vähän	Jonkin verran	Paljon
lapselle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vanhemmille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
koululle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
urheiluseuralle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LAPSENNE KOULUNKÄYNTIIN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

50. Mitä lapsesi pitää koulusta tällä hetkellä?

- Paljon
- Jonkin verran
- Ei kovin paljon
- Ei lainkaan

51. Onko lapsellanne mielestänne sairautta tai vammaa, joka vaikuttaa lapsenne mahdollisuuksiin oppia?

- Ei
- Kyllä, minkälainen _____
- En osaa sanoa

52. Onko lapsellanne todettu oppimisvaikeutta?

- Ei
- Kyllä, missä oppiaineissa _____
- En osaa sanoa

53. Onko lapsenne saanut erityisopetusta?

- Ei
- Kyllä, millä luokilla _____
- En osaa sanoa

54. Valitse vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten kuvaa näkemystäsi.

	Täysin samaa mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Täysin eri mieltä
Koulun piha houkuttelee ulkoilemaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapseni luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppitunneilla on hyvä työrauha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajat kohtelevat oppilaita oikeudenmukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa puututaan riittävän ajoissa oppilaan ongelmiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapseni käy mielellään koulua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapseni kokee olonsa koulussa turvalliseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lapsellani on koulussa kavereita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menen mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

KIITOS VASTAUKSISTANNE!

ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

I

YLÄKOULULAISTEN SUBJEKTIIVISEN SOSIAALISEN ASEMAN YHTEYS VÄLITUNTIKUNTAAN JA OSALLISUUTEEN

Katja Rajala, Hannu Itkonen, Anna Kankaanpää, Tuija Tammelin
& Kaarlo Laine 2014

Liikunta & Tiede 51 (6), 63–70

Julkaistu Liikunta & Tiede -lehden luvalla.

YLÄKOULULAISTEN SUBJEKTIIVISEN SOSIAALISEN ASEMAN YHTEYS VÄLITUNTILIIKUNTAAN JA OSALLISUUTEEN

KATJA RAJALA, HANNU ITKONEN, ANNA KANKAANPÄÄ, TUIJA TAMMELIN, KAARLO LAINE

Yhteyshenkilö: Katja Rajala, LIKES-tutkimuskeskus, Viitaniementie 15a, 40720 Jyväskylä. Puh. 020 762 9510.
Sähköposti: katja.rajala@likes.fi

TIIVISTELMÄ

Rajala K., Itkonen H., Kankaanpää A., Tammelin T. & Laine K. 2014. Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.

■ Nuoria on innostettu lisäämään liikkumistaan erilaisilla kampanjoilla ja ohjelmilla, jotka liittyvät usein tavalla tai toisella kouluihin. Yksi tapa lisätä koulupäivän aikaista liikkumista on aktivoida nuoria liikkumaan välituntien aikana. Nuorten erilaiset ryhmämuodostelmat ja niihin liittyvät sosiaaliset hierarkiat vaikuttavat paljon siihen, kuinka nuoret toimivat välitunneilla ja muuten koulupäivän aikana.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää nuorten kokemia subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa ja sen yhteyttä välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla osana valtakunnallisen Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan keväällä 2013. Kyselyyn osallistui yhteensä 1 678 nuorta 11 yläkoulusta eri puolilta Suomea. Subjektiivista sosiaalista asemaa tutkittiin kymmenportaisen tikasmallin avulla. Välituntiliikunnan määrää mitattiin välituntiliikuntaindeksillä, joka sisälsi kävelyn, liikuntapelit ja -leikit, pallopelit, osallistumisen ohjattuun välituntiliikuntaan sekä toimimisen välituntiliikunnan ohjaajana. Osallisuudella tarkoitetaan tässä osallistumista välituntitoimintojen suunnitteluun sekä osallistumista koulun yhteisten tapahtumien kuten teemapäivien ja juhlien järjestämiseen.

Nuorten kokema korkea subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa oli yhteydessä aktiiviseen liikkumiseen välitunneilla tytöillä ja pojilla, osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun tytöillä sekä osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen sekä tytöillä että pojilla. Tulosten perusteella nuorten osallistuminen välituntiliikuntaan sekä koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen on yleisintä niillä nuorilla, jotka kokevat subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulussa korkeaksi.

Asiasanat: Nuoret, yläkoulu, subjektiivinen sosiaalinen asema, kouluhierarkia, välituntiliikunta, osallisuus

ABSTRACT

Rajala K., Itkonen H., Kankaanpää A., Tammelin T. & Laine K. 2014. Secondary school students' subjective social status in relation to physical activity during recess and participation in planning activities. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.

■ Campaigns and programs aimed at increasing adolescents' physical activity are often conceived in the school context. Physical activity during recess is one of the most common ways of encouraging adolescents to remain physically active during the school day. Different peer groups and social hierarchies influence adolescents' activities during recess.

The purpose of this study was to examine secondary school students' subjective social status and its relation to physical activity during recess and participation in planning activities. The data were collected via inquiry during the spring of 2013 as part of the follow-up research and evaluation of the Finnish Schools on the Move program. Altogether, 1,678 adolescents from 11 secondary schools participated in this study. Subjective social status was measured using a scale representing a 10-rung ladder. Physical activity during recess was measured using a recess physical activity index, including walking, physically active plays, ball games, participation in instructed physical activity, and instructing physical activities to peers. In this study, participation is understood as engagement in planning recess activities and arranging common school events like theme days and parties.

Adolescents' high perceived social status in school was significantly associated with physical activity among boys and girls during recess, participation in planning recess activities among girls, and participation in arranging common school events among boys and girls. These results suggest that students with a high perceived social status in school are physically more active during recess and more often participate in planning recess activities and arranging common school events compared to students whose perceived social status is lower.

Key words: Adolescents, secondary school, subjective social status, school hierarchy, recess, physical activities, participation

JOHDANTO

Nuorten fyysisen aktiivisuuden määrä on herättänyt viime vuosina runsaasti keskustelua. Yläkouluikäisistä selvä vähemmistö liikkuu suositusten mukaisesti vähintään tunnin päivässä (esim. Husu ym. 2011; Tammelin ym. 2013). Nuorten liikkumisen lisäämiseksi on toteutettu erilaisia kampanjoita, hankkeita, ohjelmia ja interventioita. Usein nämä toimenpiteet liittyvät tavalla tai toisella kouluun, koska sillä tavalla voidaan periaatteessa tavoittaa lähes kaikki nuoret. Nuorten riittävä liikunta nähdään yleisesti terveyden saavuttamisen välineenä, mikä heijastelee osaltaan liikuntakulttuurin medikalisaatiota (Itkonen 2012, 14–15).

Koulun arkisten toimintatapojen muuttaminen liikunnallisemmiksi ja aktiivisemmiksi ei ole itsestään selvyyttä, ei varsinkaan yläkouluissa. Kaverit ja koulun monet ryhmämuodostelmat määrittelevät pitkälti, mitä koulussa voi tehdä. Nuorilta välittyneiden viestien perusteella liikkuminen välituntien aikana näyttyy kaverien silmissä usein ennen muuta nolona. (Rajala ym. 2013, 24–26.)

Erilaisten koulussa muodostuvien ryhmittymien vaikutusta yläkouluikäiseen nuoreen ei voi yliarvioida (Paju 2011, 113). Ryhmäsuhteiden merkityksellisyys perustuu siihen, että ryhmään kuuluminen koulussa on normi: nuoren tulee kuulua yhteen tai useampaan ryhmään, yksin liikkuminen on riski koulun arjessa. Ryhmään kuulumisen tärkeys ja paikan säilyttäminen ryhmässä voi saada jotkut nuoret myös toimimaan koulussa toisin kuin ehkä itse olisivat halunneet. (Souto 2011, 107–108.)

Kaverisuhteiden ja koulun ryhmämuodostelmien taustalla vaikuttavat koulu yhteisön erilaiset hierarkiat sekä nuorten erilaiset arvojärjestykset. Nuorten monimuotoiset suhteet ja arvojärjestykset ovat tulleet selvästi esille useissa yläkoululaisiin liittyvissä tutkimuksissa (esim. Hoikkala & Paju 2013; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001; Laine 2000). Arvojärjestykseen liittyy nuorten välinen valtataistelu koulutilan hallinnasta. Nuoret voivat esimerkiksi osoittaa monin tavoin keskinäisessä vuorovaikutuksessaan, keiden läsnäolo on sallittua ja keiden ei. (Souto 2011, 105.)

Tarja Tolonen (2001) kuvaa, kuinka erilaiset sosiaaliset maailmat kohtaavat koulussa – virallinen koulu erilaisine sääntöineen sekä oppilaiden ja opettajien erilaiset sosiaaliset taustat. Virallinen koulu näkyy kouluarjessa muun muassa opetusmenetelminä, oppimateriaaleina, opetuksen sisältönä, koulun sääntöinä sekä hierarkiana opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Epävirallinen koulu elää virallisen koulun rinnalla. Se liittyy virallisesta koulusta poikkeavaan vuorovaikutukseen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Siihen kuuluvat oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat. Oppilaiden keskuudessa epävirallisen koulun monet vuorovaikutussuhteet ovat vallalla erityisesti välituntien. Juttujen kertominen ja kavereiden kanssa naureskelu on tärkeä viihtyvyyden lähde. Toisten kanssa jutellaan, toisille käännetään selkä ja jotkut jätetään yksin. (Tolonen 2001, 77–78; 83; 256–257.) Epävirallista koulua voitaisiin peilata myös piilo-opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelman käsite yhdesä niin sanotun uuden nuorison käsitteen avulla avasi 1980-luvulla pohdinnat, joissa nuorten kulttuurista merkityksenantoa ryhdyttiin tarkastelemaan uusista lähtökohdista. (Broady 1986; Ziehe 1989.)

Nuorilla on selvä käsitys luokan vaikutusvaltaisimmista oppilaisista, mikä tuo osaltaan näkyväksi ryhmän sisäistä statusjärjestelmää (Hoikkala & Paju 2013, 127–128). Nuoren kannalta on myös merkityksellistä, millaiseksi hän kokee oman subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulu yhteisössään. Subjektiivinen sosiaalinen asema on ihmisen oma käsitys siitä, kuinka hän sijoittuu ympäristönsä sosiaaliseen arvojärjestykseen (Adler & Steward 2007; Kalalahti ym. 2011). Tässä artikkelissa subjektiivinen sosiaalinen asema, nuoren kokemus koulu yhteisöasemasta, on yläkouluikäisten nuorten oma käsitys siitä, mikä on heidän paikkansa oman koulu yhteisön sosiaalisessa arvojärjestyksessä.

Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa on hyvin moniulotteinen asia. Nuorten sosiaalisiin järjestyksiin vaikuttavat yhtä lailla perhetausta sekä muut elämämpiirit. Nuorten erilaiset sosiaaliset järjestykset eivät rakennu kokonaan vanhempien sosiaaliselle asemalle, mutta eivät kuitenkaan vielä perustu nuorten taloudellisiin resursseihin tai koulutus- ja ammattiasemaan. (Kalalahti ym. 2011, 223.) Koulu yhteisön arvojärjestykseen vaikuttavia tekijöitä voivat olla viralliseen kouluun liittyvät tekijät kuten koulumenestys (Kalalahti ym. 2011, 224), mutta myös epäviralliseen kouluun liittyvät tekijät. Nuorten keskinäisiin hierarkioihin vaikuttaa esimerkiksi se, kuinka suosituksi nuoret tuntevat itsensä koulussa verrattuna muihin oppilaisiin (Sweeting ym. 2011). Koulumenestys virallisen koulun mittapuiden mukaan ei välttämättä herätä arvostusta, vaan vaikutusvaltaisimpia voivat olla ne, joiden koulumenestys on heikompi ja jotka ovat etäällä virallisen koulun tavoitteista (Paju 2011, 47; 112).

Epävirallisen koulun yhteisöllisyys on vaikeasti ennakoitavaa ja se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan. Nuori sovittaa toiminnan, puheet ja eleet omaan asemaansa ryhmässä, ja oma asema selviää tulkitsemalla muiden lähettämiä viestejä. Tämä tarkoittaa jatkuvaa tarkkailua ja tarkkailtavana oloa. (Paju 2011, 43; 121; 193). Hoikkala ja Paju (2013) puhuvat statusvaistosta, jonka avulla ihmiset pysyvät jyllällä onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan sosiaalisen elämän eri alueilla. Statusvaisto kertoo myös, miten pitää käyttäytyä, jotta tulee hyväksytyksi erilaisiin ryhmiin. (Hoikkala & Paju 2013, 152; Harris 2006.) Tämä tutkimus on kiinnostunut nuorten välituntien aikaisesta toiminnasta, jota hallitsevat epäviralliseen kouluun liittyvät vuorovaikutussuhteet (Tolonen 2001). Virallisen koulun asettamat säännöt rajaavat kuitenkin nuorten toimintaa myös välituntien aikana – mitä saa tehdä ja mitä ei, missä saa olla ja missä ei. Myös koulun fyysisillä tiloilla ja niiden tarjoamilla mahdollisuuksilla on oma vaikutuksensa välituntien aikaiseen toimintaan. (vrt. Tolonen 2001; Hoikkala & Paju 2013.)

Koettu koulu yhteisöasema ja sen aistimiseen yhteydessä oleva statusvaisto voivat viestiä myös nuorten osallisuuden tunteista, jos osallisuutta painotetaan nuoren kokemuksellisenä tilana; miltä nuorista koulussa tuntuu. Osallisuus koulupäivän aikana voidaan määrittellä kuulumiseksi koulu yhteisöön, yhteisössä toimimiseksi ja näiden tuottamaksi kokemukseksi yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksestä yhteisön jäsenenä. Osallisuus ei ole pelkästään vaikuttamista asioihin, vaikka sekin liittyy yhteisössä toimimiseen. (Kiilakoski ym. 2012, 252–253.) Tässä artikkelissa osallisuuden tarkastelu rajautuu nuorten osallistumiseen välituntiliikunnan suunnitteluun sekä koulun yhteisten tapahtumien kuten teemapäivien ja retkien järjestämiseen. Osallisuus on hyvin moniulotteinen ilmiö (esim. Gretschesel & Kiilakoski 2012), joten tässä tutkimuksessa näkökulma osallisuuteen on tarkoituksellisen kapea.

Yläkouluikäisten innostaminen liikkumaan välituntien aikana ei ole helppoa. Nuorten osallisuuden huomioiminen on yksi tärkeimmistä tekijöistä tavoiteltaessa fyysisesti aktiivisempia koulupäiviä yläkouluissa. Koulupäivän aikaisen liikunnan lisäämiselle ei luoda suotuisia edellytyksiä, jos nuoret sivuutetaan välituntitoiminnan tai liikkumiseen liittyvien tapahtumien suunnittelusta. (Rajala ym. 2013, 28.)

Välituntiliikuntaan liittyvät nolouden tunteet viestivät siitä, että muutokset koulun totuttuihin välituntinviettopaikkoihin voivat näyttäytyä nuorten statusvaiston kannalta arveluttavilta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää nuorten kokemaa subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa ja sen yhteyttä välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaiseksi nuoret kokevat oman subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulussa?
- 2) Miten nuorten kokemus subjektiivisen sosiaalisen asemasta on yhteydessä välituntiliikuntaan?

3) Miten nuorten kokema subjektiivinen sosiaalinen asema on yhdessä osallistumiseen välituntiliikunnan suunnitteluun ja osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen?

TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Artikkelissa käytettävä aineisto kerättiin kyselylomakkeilla osana valtakunnallisen Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan keväällä 2013. Liikkuva koulu -ohjelmassa mukana olevat hankkeet (yhteensä 17 hanketta) valitsivat omilta paikkakunniltaan yhdestä neljään koulua, joissa ohjelman seurantaan liittyvät oppilaskyselyt toteutettiin. Koulut toteuttivat kyselyt annettujen ohjeiden mukaisesti. Kouluille lähetettiin ohjeiden lisäksi linkki SurveyPal-nettikyselyyn. Tämän artikkelin aineisto koostuu yläkoululaisten 7.–9.-luokkalaisten vastauksista.

Kyselyyn vastasi yhteensä 1717 yläkoululaista 13 koulusta eri puolilta Suomea. Aineiston analyysistä jätettiin pois kaksi yläkoulua, joissa kyselyyn oli vastannut alle 50 oppilasta. Näin ollen aineiston analyyseissä on mukana 1 678 nuorta 11 eri koulusta vastausprosentin ollessa 64. Oppilaat vastasivat kyselyyn nimettöminä. Vastausprosentti laskettiin suhteuttamalla vastanneiden oppilaiden määrä kyselyyn osallistuneiden koulujen kaikkien 7.–9.-luokkalaisten määrään. Kyselyyn vastanneista oppilaista 52 prosenttia oli tyttöjä ja 48 prosenttia poikia. Koulukohtaiset vastaajamäärät vaihtelivat 67 oppilaasta 306 oppilaaseen ja koulukohtaiset vastausprosentit 39 prosentista 88 prosenttiin.

Subjektiivinen sosiaalinen asema

Yläkoululaisten subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa selvitettiin kyselyssä tikasmallilla, joka perustuu MacArthurin mitta-asteikkoon. Kyseistä mitta-asteikkoa on hyödynnetty useissa nuoria koskeissa tutkimuksissa (esim. Goodman ym. 2001; Finkelstein ym. 2006; Goodman ym. 2007; Kalalahti ym. 2011; Sweeting ym. 2011). Subjektiivisilla sosiaalisen aseman mittareilla on pystytty tavoittamaan nuorten sosiaalisten hierarkioiden merkitys perheen sosiaalista asemaa ja sosiaalisen aseman objektiivisia mittareita (esim. taskurahan määrä) kattavammin (Kalalahti ym. 2011).

MacArthurin tikasmallissa vastaajat sijoittavat itsensä kymmenportaisille tikapuille. Tikkaiden ajattelun tiivistävän sosiaalisen aseman eri ulottuvuuksia yhteen. Aikuisten versiossa vastaajia pyydetään merkitsemään itsensä tikkaille, jotka kuvaavat vastaajan kotimaan ihmisiä. Vastausohjeissa kerrotaan, millaisia esimerkiksi rahan tai arvostettuihin työpaikkoihin liittyviä ominaisuuksia tikapuiden ylimmillä ja alimmilla askelmilla olevilla ihmisillä on. (Adler & Steward 2007; Kalalahti ym. 2011, 224.)

Elisabeth Goodman on työryhmänsä (2001) kanssa kehittänyt MacArthurin tikasmallista nuorille soveltuvan version. Yhteiskuntaa kuvaavien tikkaiden lisäksi MacArthurin tikasmallin nuorille suunnatussa versiossa huomioidaan myös paikallisempi yhteisö, yleensä koulu. Kouluyhteisöillä pyritään tavoittamaan nuorten keskinäisiin suhteisiin vaikuttavia jäsenyyksiä. (Goodman ym. 2001.) Useissa aikaisemmissa nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan liittyvissä tutkimuksissa on käytetty rinnakkain sekä yhteiskuntaa kuvaavia tikapuita että paikallisempaa yhteisöä (koulu) kuvaavia tikapuita (esim. Goodman ym. 2001, Kalalahti ym. 2011). Joissakin tutkimuksissa on sovellettu ainoastaan kouluyhteisöä kuvaavaa tikaskysymystä (esim. Sweeting ym. 2011). Näin tehdään myös tässä tutkimuksessa.

Kysymys kouluyhteisöikkaista oli seuraavassa muodossa (vrt. Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuvittele, että tikkaat kuvaavat kouluasi. Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla. Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Välituntiliikunta

Välituntien aikaista liikuntaa selvitettiin kolmella kysymyksellä, jotka on kehitetty Liikkuva koulu -ohjelman seuranta varten (Taulukko 1). Mikäli oppilas vastasi olevansa kaikki välitunnit ulkona (vastaavasti sisällä), ohjattiin hänet nettikyselyssä vastaamaan ainoastaan ulkona tapahtuviin toimintoihin (vastaavasti sisällä tapahtuviin toimintoihin) liittyviin kysymyksiin.

Kysymysten 2 ja 3 eri toiminnot (kävely, liikuntapelit ja -leikit, pallopelit, ohjattu välituntiliikunta sekä välituntiliikunnan ohjaaminen) arvioitiin MET-arvoina perustuen Barbara Ainsworthin työryhmineen (2000, 2011) laatimaan luokitukseen erilaisten fyysisten toimintojen energiankulutuksesta. MET on lyhenne sanoista metabolinen ekvivalenssi ja MET-arvo kuvaa fyysisen aktiivisuuden aiheuttamaa lisääntyntä energiankulutusta verrattuna lepotasoon (Ainsworth 2000).

Välituntiliikunnan kokonaismäärää kuvaavan välituntiliikuntaindeksin laskemista varten kysymysten 1, 2 ja 3 vastausvaihtoehdot koodattiin Taulukon 1 mukaisesti. Tämän jälkeen välituntiliikuntaa ulkona mittaavat kysymykset summattiin painottaen kutakin toimintoa vastaavalla MET-arvolla (ks. Taulukko 1). Vastaavasti summattiin välituntiliikuntaa sisällä mittaavat kysymykset. Lopuksi muodostettiin kokonaisvälituntiliikuntaa mittaava indeksi summaamalla painottaen ulkona tapahtuvia toimintoja ulkona vietettyjen välituntien osuudella ja sisällä tapahtuvia toimintoja sisällä vietettyjen välituntien osuudella (Ks. Taulukko 1, ”Missä olet yleensä koulun välitunneilla?”). Esimerkiksi, mikäli oppilas vastaa olevansa enimmäkseen ulkona, mutta silloin tällöin sisällä, summassa painotetaan ulkona tapahtuvia toimintoja kertoimella 0,75 ja sisällä tapahtuvia toimintoja kertoimella 0,25.

Toisin sanoen välituntiliikuntaindeksi laskettiin käyttämällä kaavaa: Välituntiliikuntaindeksi = missä × (3 × kävely(ulkona) + 5 × leikit(ulkona) + 5 × pelit(ulkona) + 5 × ohjattuna(ulkona) + 3 × ohjaajana(ulkona)) + (1 – missä) × (3 × kävely(sisällä) + 5 × leikit(sisällä) + 5 × pelit(sisällä) + 5 × ohjattuna(sisällä) + 3 × ohjaajana(sisällä)).

Välituntiliikuntaindeksin validiteettia tarkasteltiin käyttäen erillistä aineistoa. Oppilaiden fyysistä aktiivisuutta mitattiin kyselylomakkeen lisäksi objektiivisesti kiihtyvyyssanturilla (ActiGraph GT3X) seitsemän päivän ajan. Aineisto koostui 927 oppilaasta, joista poikia oli 437 ja tyttöjä 490. Oppilaat olivat 4.–7.-luokkalaista yhdeksästä eri koulusta. Analyysiin laskettiin mukaan henkilöt, joilta mitattua dataa kertyi vähintään 500 minuuttia kahdelta koulupäivältä. Reippaan liikunnan rajana käytettiin lukua 2296 cpm (counts/minute) (Evenson ym. 2008). Objektiivisesti mitatusta aktiivisuusdatasta eroteltiin lukujärjestysten perusteella välituntien aikana kertynyt reippaan liikunnan määrä minuutteina. Aika suhteutettiin lukujärjestysten perusteella laskettuun koulupäivän kokonaisvälituntiaikaan (reipasta liikuntaa välitunneilla, %) ja laskettiin mittausjakson päivien keskiarvo. Itseraportoidun (välituntiliikuntaindeksi) ja objektiivisesti mitatun välituntiaktiivisuuden välinen Pearsonin korrelaatio oli pojilla 0,40 ja tytöillä 0,45.

Nuorten osallistuminen koulun toimintojen suunnitteluun

Kysymys nuorten osallistumisesta koulun eri toimintojen suunnitteluun perustuu Kouluterveyskyselyssä (Kouluterveyskysely 2011) käytettyyn kysymykseen:

Oletko osallistunut seuraaviin koulusi toimintoihin? Välituntitoiminnan suunnittelu; Koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen. Vastausvaihtoehdot: kyllä, ei.

Kouluterveyskyselystä poimittu kysymys sisällytettiin Liikkuva koulu -ohjelman seurannassa käytettyyn kyselylomakkeeseen. Kohta ”välituntitoiminnan suunnittelu” ei ollut alkuperäisessä kysymyksessä vaan se lisättiin kyselyyn vastaamaan Liikkuva koulu -ohjelman seurannan tarpeita.

TAULUKKO 1. Välituntiliikuntaa kuvaavat kysymykset sekä välituntiliikunta-indeksissä käytetyt eri toimintojen MET-arvot ja kertoimet.

Kysymys (laskukaavassa käytetty termi suluisissa)	MET-arvot	Vastausvaihtoehdot	Kertoimet
1 Missä olet yleensä koulun välitunneilla? (missä)		Kaikki välitunnit ulkona. Enimmäkseen ulkona, mutta silloin tällöin sisällä. Enimmäkseen sisällä, mutta silloin tällöin ulkona. Kaikki välitunnit sisällä.	1 0,75 0,25 0
2 Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla ULKONA? Vastaa jokaiselle riville. 3 Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla SISÄLLÄ? Vastaa jokaiselle riville.			
*Kävelen. (kävely)	3	En koskaan. Silloin tällöin. Useimmilla välitunneilla. Kaikilla välitunneilla.	0 1 2 3
*Osallistun liikuntapeleihin tai leikkeihin (esim. hippa, hyppynaruhyppely, kiipeily, keinuminen). (leikit)	5	En koskaan. Silloin tällöin. Useimmilla välitunneilla. Kaikilla välitunneilla.	0 1 2 3
*Pelaan pallopelejä (esim. jalkapalloa, sählyä). (pelit)	5	En koskaan. Silloin tällöin. Useimmilla välitunneilla. Kaikilla välitunneilla.	0 1 2 3
*Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/-toimintaan. (ohjattuna)	5	En koskaan. Silloin tällöin. Useimmilla välitunneilla. Kaikilla välitunneilla.	0 1 2 3
*Toimin välituntiliikunnan ohjaajana. (ohjaajana)	3	En koskaan. Silloin tällöin. Useimmilla välitunneilla. Kaikilla välitunneilla.	0 1 2 3

Tilastollinen analyysi

Aineisto analysoitiin käyttäen SPSS 19 -tilasto-ohjelmaa. Tilastollisen merkitsevyyden rajaksi asetettiin $p < 0,05$. Analyysistä varten oppilaat jaettiin subjektiivisen sosiaalisen aseman mukaan neljään luokkaan (alle 5, 5–6, 7–8 ja 9–10). Sukupuolen yhteyttä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan, välituntien aikaisiin aktiviteetteihin sekä osallistumiseen eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen tutkittiin ristiintaulukoimalla ja riippuvuuden tilastollinen merkitsevyys testattiin khii2-testillä. Subjektiivisen sosiaalisen aseman ja välituntiliikunnan keskiarvot laskettiin tytöille ja pojille, ja sukupuolten välisen eron tilastollinen merkitsevyys testattiin t-testillä. Subjektiivisen sosiaali-

sen aseman ja sukupuolen yhtäaikaista vaikutusta välituntiliikuntaindeksiin tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (2-ANOVA). Subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä osallistumiseen koulun eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen tarkasteltiin ristiintaulukoimalla ja yhteyden tilastollinen merkitsevyys testattiin khii2-testillä. Analyysi tehtiin erikseen tytöille ja pojille.

TAULUKKO 2. Poikien ja tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa.

Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa	Pojat (n=809)	Tytöt (n=869)	p ¹⁾
Keskiarvo (Keskihajonta)	7,0 (2,1)	6,2 (2,1)	<0,001
Alle 5 (%)	11,2	20,7	
5–6 (%)	20,4	29,1	
7–8 (%)	47,2	39,4	
9–10 (%)	21,1	10,8	<0,001

¹⁾ p-arvo sukupuolten välisille eroille t-testin tai khii2-testin perusteella

TULOKSET

Nuoret sijoittivat itsensä sosiaalista asemaa kuvaaville kouluyhteisötikkaille yleisimmin portaille 7–8 (Taulukko 2). Pojat sijoittivat tyttöjä useammin itsensä kouluyhteisöä kuvaavien tikapuiden ylimmillle askelmille ($p < 0,001$).

Suurin osa nuorista vietti osan välitunneista sisällä ja osan ulkona (Taulukko 3). Tytöt ilmoittivat useammin viettävänsä kaikki välitunnit ulkona verrattuna poikiin (21 % vs. 15 %). Tytöistä 11 prosenttia vastasi viettävänsä kaikki välitunnit sisällä, kun vastaava osuus pojista oli 16 prosenttia. Kysytyistä välituntien liikunta-aktiviteeteista suosituinta nuorten keskuudessa oli kävely. Pojista ja tytöistä hieman yli 40 prosenttia ilmoitti kävelevänsä kaikilla tai useimmilla välitunneilla sekä sisällä että ulkona.

Osallistuminen liikuntapeleihin tai -leikkeihin, pallopelien pelaaminen, osallistuminen ohjattuun välituntitoimintaan sekä välituntiliikunnan ohjaajana toimiminen oli hyvin vähäistä. Pojat pelasivat pallopelejä tyttöjä selvästi enemmän sekä sisällä että ulkona. Pojat osallistuivat myös liikuntapeleihin ja -leikkeihin tyttöjä useammin. Välituntiliikunnan kokonaismäärää kuvaavan välituntiliikuntaindek-

TAULUKKO 3. Välituntiliikuntaindeksin laskemisessa käytettyjen muuttujien jakaumat (%) sekä välituntiliikuntaindeksin keskiarvo pojilla ja tytöillä.

Välituntikysymykset	Pojat	Tytöt	p ¹⁾
Missä olet yleensä koulun välitunnilla?	n=809	n=869	
Kaikki välitunnit ulkona.	15,3	21,2	
Enimmäkseen ulkona, mutta silloin tällöin sisällä.	35,2	37,4	
Enimmäkseen sisällä, mutta silloin tällöin ulkona.	33,3	30	
Kaikki välitunnit sisällä	16,2	11,4	0,001
Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla ulkona?	n=674	n=682	
Kävelen			
En koskaan	11,8	12,4	
Silloin tällöin	45,3	45,5	
Useimmilla välitunneilla	28,4	29,4	
Kaikilla välitunneilla	14,5	12,6	0,766
Osallistun liikuntapeleihin tai leikkeihin			
En koskaan	81,9	88,7	
Silloin tällöin	13,8	10,4	
Useimmilla välitunneilla	3,3	0,4	
Kaikilla välitunneilla	1	0,4	<0,001
Pelaan pallopelejä			
En koskaan	66,7	88,1	
Silloin tällöin	23,2	10,1	
Useimmilla välitunneilla	7,5	1,3	
Kaikilla välitunneilla	2,5	0,4	<0,001
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan			
En koskaan	82,3	88,9	0,003
Silloin tällöin	13,8	9,7	
Useimmilla välitunneilla	2,7	0,9	
Kaikilla välitunneilla	1,2	0,6	
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana			
En koskaan	92,9	93,1	
Silloin tällöin	4,9	5,4	
Useimmilla välitunneilla	1,5	1	
Kaikilla välitunneilla	0,7	0,4	0,735
Mitä teet yleensä koulussa välitunneilla sisällä?	n=666	n=770	
Kävelen			
En koskaan	19,1	13,6	
Silloin tällöin	41,1	39,6	
Useimmilla välitunneilla	28,7	29,6	
Kaikilla välitunneilla	11,1	17,1	0,001
Osallistun liikuntapeleihin tai -leikkeihin			
En koskaan	86,6	90,9	
Silloin tällöin	9,6	8,6	
Useimmilla välitunneilla	3,2	0,4	
Kaikilla välitunneilla	0,6	0,1	<0,001
Pelaan pallopelejä			
En koskaan	76,6	92,1	
Silloin tällöin	15,9	6,8	
Useimmilla välitunneilla	5,4	0,9	
Kaikilla välitunneilla	2,1	0,3	<0,001
Osallistun ohjattuun välituntiliikuntaan/ -toimintaan			
En koskaan	84,7	88,3	
Silloin tällöin	10,7	10	
Useimmilla välitunneilla	3,2	1,4	
Kaikilla välitunneilla	1,5	0,3	0,007
Toimin välituntiliikunnan ohjaajana			
En koskaan	92,2	93,2	
Silloin tällöin	5,3	4,9	
Useimmilla välitunneilla	1,8	1,4	
Kaikilla välitunneilla	0,8	0,4	0,738
Välituntiliikuntaindeksi (välituntiliikunnan kokonaismäärä)	n=793	n=865	
Keskiarvo (Keskihajonta)	8,7 (8,7)	6,5 (6,1)	<0,001

1) p-arvo sukupuolten välisille eroille t-testin tai khii²-testin perusteella

TAULUKKO 4. Poikien ja tyttöjen osallistuminen välituntitoiminnan suunnitteluun sekä koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestämiseen.

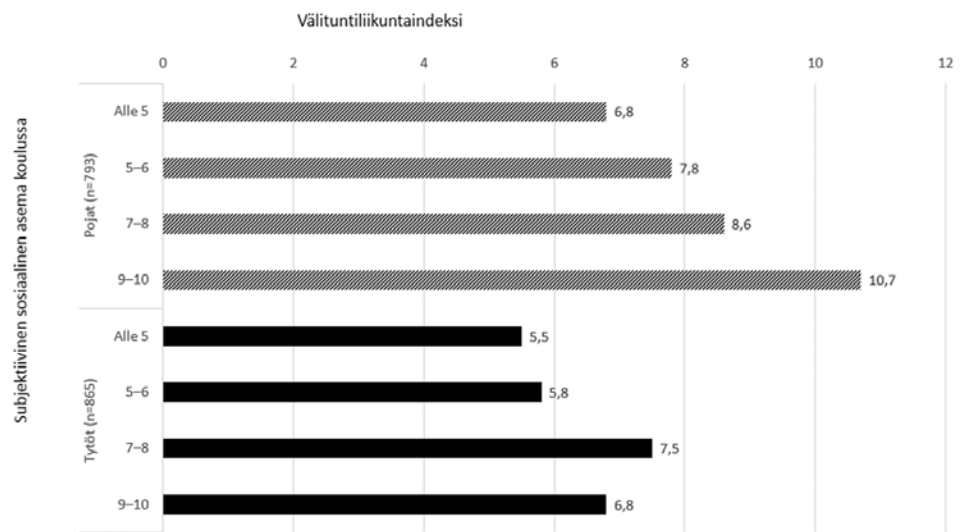
Osallistuminen koulun toimintoihin	Pojat	Tytöt	p ¹⁾
	n=809	n=869	
Välituntitoiminnan suunnittelu			
Kyllä	13	17	0,018
En	87	83	
Koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulun järjestäminen			
Kyllä	20	33,6	<0,001
En	80	66,4	

¹⁾ p-arvo sukupuolten välisille eroille k²-testin perusteella

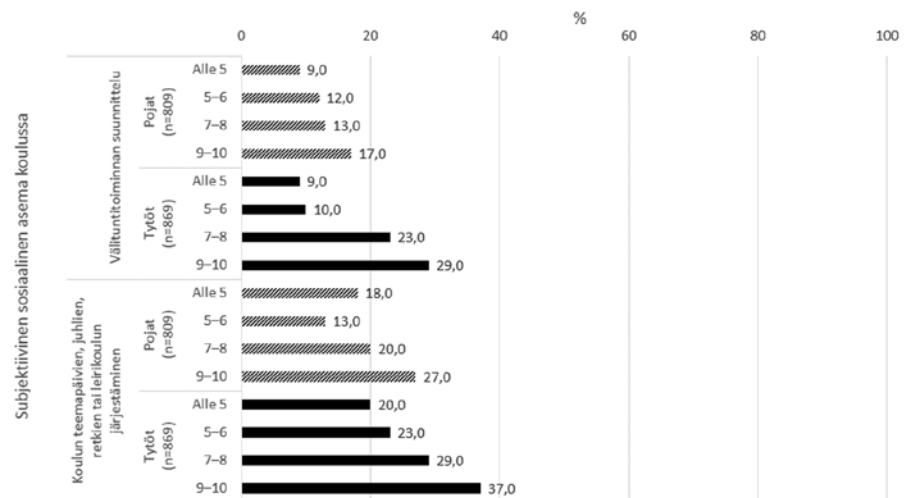
sin keskiarvo oli pojilla korkeampi kuin tytöillä (8,7 vs. 6,5), joten pojat olivat myös indeksin perusteella välituntisin liikunnallisesti aktiivisempia kuin tytöt.

Nuoret vastasivat osallistuneensa enemmän koulun teemapäivien, juhlien, retkien tai leirikoulujen järjestämiseen kuin välituntitoiminnan suunnitteluun (Taulukko 4). Pojista 20 prosenttia ja tytöistä 34 prosenttia oli osallistunut koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen. Välituntitoiminnan suunnitteluun oli osallistunut pojista 13 prosenttia ja tytöistä 17 prosenttia. Tytöt olivat osallistuneet poikia enemmän koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen.

Koska välituntiliikuntaindeksin jakauma oli oikealle vino ja hui-pukas, muuttujalle tehtiin neliojuurimuunnos varianssianalyysiä varten. Sukupuolen ja subjektiivisen sosiaalisen aseman yhdysvaikutus välituntiliikuntaan ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=1,28$; $p=0,280$), joten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyden välituntiaktiivisuuteen tulkittiin olevan samanlainen tytöillä ja pojilla (Kuvio



KUVIO 1. Poikien ja tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa ja liikunta-aktiivisuus välitunneilla (välituntiliikuntaindeksin keskiarvot).



KUVIO 2. Poikien ja tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa ja osallistuminen koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen.

1). Subjektiiivinen sosiaalinen aseman päävaikutus välituntiliikuntaan oli tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=15,19$; $p<0,001$). Oppilaat olivat sitä aktiivisempia välitunneilla, mitä korkeammalle he itsensä tikkaille sijoittivat. Lisäksi sukupuolen päävaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ($F(3,1650)=15,76$; $p<0,001$). Pojat liikkuiivat tyttöjä enemmän välitunneilla kaikissa neljässä subjektiiivisen sosiaalisen aseman luokassa.

Nuorten kokema sosiaalinen asema koulussa oli yhteydessä osallistumiseen koulun eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen (Kuvio 2). Pojilla korkea subjektiiivinen sosiaalinen asema oli yhteydessä koulun teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestämiseen ($p=0,018$), mutta ei välituntitoiminnan suunnitteluun ($p=0,264$). Tyttöillä korkea subjektiiivinen sosiaalinen asema oli yhteydessä sekä osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun ($p<0,001$) että koulun teemapäivien, juhlien, retkien ja leirikoulun järjestämiseen ($p<0,001$). Kouluyhteisöasemaa kuvaavien tikapuiden ylimmille askelmille itsensä sijoittaneet nuoret olivat osallistuneet useammin kysytyjen toimintojen suunnitteluun tai järjestämiseen verrattuna niihin oppilaisiin, jotka olivat sijoittaneet itsensä kouluyhteisötikkaiden alimmille askelmille.

POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Nuorten kokemassa kouluyhteisöasemassa pojat asettivat itsensä tyttöjä useammin kouluyhteisöä kuvaavien tikapuiden ylemmille askelmille. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmissa suomalaisissa tutkimuksissa (Kalalahti ym. 2011, 231). Nuorten kokema subjektiiivinen sosiaalinen asema koulussa oli yhteydessä välituntiaktiivisuuteen sekä pojilla että tytöillä. Ne nuoret, jotka kokivat asettuvansa kouluhierarkian ylemmille portaille, liikkuiivat välitunneilla enemmän verrattuna nuoriin, jotka asettivat itsensä kouluhierarkian alemmille portaille. Pojat liikkuiivat tyttöjä enemmän kaikilla tasoilla.

Koettu asema kouluyhteisössä oli yhteydessä myös osallistumiseen koulun yleisten toimintojen kuten teemapäivien ja retkien järjestämiseen sekä pojilla että tytöillä. Tyttöjen kohdalla koettu kouluyhteisöasema oli yhteydessä lisäksi osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun. Toisin kuin välituntiliikunnan kohdalla, erityisesti itsensä kouluhierarkian ylimmille tasoille itsensä sijoittaneet tytöt osallistuivat toimintojen järjestämiseen poikia enemmän.

Aikaisemmissa tutkimuksissa subjektiiivisen sosiaalisen aseman on osoitettu olevan yhteydessä terveyteen vaikuttaviin tekijöihin, esimerkiksi nuorten ylipainoon (Goodman ym. 2003) ja tupakointiin (Finkelstein ym. 2006) sekä koulumyönteisyyteen (Kalalahti ym. 2011). Nuorten sosiaalisen aseman yhteyttä välituntiliikuntaan ja osallistumiseen koulun eri toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen ei tietääksemme ole aikaisemmin tutkittu.

Tutkimuksessa oli mukana useita hyvin erilaisia yläkouluja eri puolilta Suomea. Kaikki oppilaat näissä kouluissa eivät vastanneet kyselyyn, sillä koulukohtaiset vastausprosentit vaihtelivat 39 ja 88 prosentin välillä. Koulut toteuttivat kyselyt itsenäisesti, eivätkä ne raportoineet sitä, millaiset oppilasryhmät eivät osallistuneet kyselyyn. Toisaalta subjektiiivista sosiaalista asemaa mitannut kysymys jaotteli oppilaita mielekkäällä tavalla, ja jakaumat olivat tytöillä ja pojilla samansuuntaiset kuin aikaisemmin toteutetussa suomalaisiin yläkoululaisiin liittyvässä tutkimuksessa (Kalalahti ym. 2011), joten tuloksia voidaan pitää subjektiiivisen sosiaalisen aseman suhteen luotettavina. Lisäksi useat etnografiset tutkimukset ovat kuvanneet oppilaiden välisiä arvojärjestyksiä (esim. Tolonen 2001, Paju 2011, Souto 2011), joten koulu näyttäisi instituutiona tuottavan oppilaiden vertaisryhmissä tietyt roolit koulusta ja paikkakunnasta riippumatta.

Välituntiliikunnan kokonaismäärää kuvaavan välituntiliikuntaindeksin validiteettia tarkasteltiin suhteessa objektiivisesti mitattuun välituntiliikunnan määrään. Korrelaatiot näiden mittareiden välillä

olivat kohtalaisen korkeat (pojilla 0,40 ja tytöillä 0,45), mikä kuvaa mittareiden mittaavan samaa asiaa.

Tässä tutkimuksessa ei kysytty perusteita sille, miksi vastaaja sijoitti itsensä tietylle askelmalle kouluyhteisöä kuvaaville tikapuille. Suomalaisnuoria tutkittaessa on todettu, että esimerkiksi ääni ja äänenkäyttö näyttävät olevan yhteydessä oppilaiden välisiin sosiaalisiin hierarkioihin. Korkea sosiaalinen asema heijastelee sitä, kuka puhuu, ketä kuunnellaan ja kenen tarinat kiinnostavat. (Tolonen 1999, 144; Hoikkala & Paju 2013, 143.) Tutkimuksessa ei eritelty subjektiiivisesti koettua sosiaalista asemaa koulun eri toimintojen suhteen, vaan oletettiin, että se on samankaltainen riippumatta siitä, onko kyseessä esimerkiksi oppitunti tai välitunti. Oppilaalla voi kuitenkin olla erilaisia rooleja luokassa ja luokan ulkopuolella (esim. Paju 2011, 89).

Sukupuolten välistä eroa subjektiiivisesti koetussa kouluyhteisöasemassa voi peilata etnografisesti toteutettujen tutkimusten tuloksiin tyttöjen ja poikien keskinäisistä vuorovaikutussuhteista. Paju (2011) kuvaa tutkimuksessaan, kuinka poikien asema luokassa oli vakaampi ja pysyvämpi kuin tyttöjen. Pojat voivat liikkua epävirallisen koulun eri ryhmittymissä väljemmin kuin tytöt. Pojat voivat touhuta tänään yhdessä ryhmässä ja huomenna toisessa pelkäämättä, että heidän toimintansa tulkittaisiin selän kääntämiseksi. Tyttöjen asemat sen sijaan vaihtelivat kiivaammassa tahdissa. Tyttöjen välisiin suhteisiin liittyi voimakkaita tunteita ja niiden ilmaisuja. Vaikka sukupuolten toiminnassa on yhtäläisyyksiä, sukupuoli määrittää selkeästi sen, millainen asema on mahdollinen tytöille ja millainen pojille (Paju 2011, 134–145; 178.) Poikien suurempi liikkumavapaus eri ryhmien välillä voi vaikuttaa siihen, että he asettavat itsensä tyttöjä useammin kouluyhteisöä kuvaavien tikapuiden ylemmille askelmille. Poikien aktiivisempi osallistuminen välituntiliikuntaan voi puolestaan liittyä siihen, että fyysisyys on läsnä poikien normaalissakin kouluarjessa huomattavasti voimakkaammin verrattuna tyttöjen olemiseen koulussa (esim. Paju 2011, Tolonen 2001).

Vaikka subjektiiivisessä sosiaalisessa asemassa on kyse nimenomaan oppilaiden omasta kokemuksesta, taustalla vaikuttaa myös kouluinstituutio monine stereotyyppisine odotuksineen. Instituution vahvuus näkyy siinä, että erilaiset stereotyypit jaottelevat oppilaita lokeroihin, esimerkiksi hikareihin ja koviksiin. Erilaiset roolit saavat näin ihmisiä samalla kun ihmiset saavat tai ottavat oman roolinsa. (Hoikkala & Paju 2013, 140–141, ks. myös Laine 2000.)

Artikkelin tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että sekä aktiivisuus välituntien aikana että osallistuminen välituntitoiminnan suunnitteluun ja koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen kasautuu tietyille nuorille – niille, jotka kokevat olevansa sosiaalisen kouluhierarkian ylimmillä portaille. Nämä nuoret ovat mahdollisesti rohkeampia tai kiinnostuneempia osallistumaan välituntiliikuntaan sekä koulun toimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen kuin oppilaat, jotka sijoittavat itsensä statusvaiston (Hoikkala & Paju 2013, 152) perusteella sosiaalisen arvojärjestyksen alemmille portaille. Asema kouluhierarkian ylimmillä portaille on todennäköisesti yhteydessä myös vaikutusvaltaan suhteessa muihin nuoriin. Vaikutusvaltaisten oppilaiden ryhmä erottuu selvästi koulun arjesta (Hoikkala & Paju 2013, 127). Näillä nuorilla on mahdollisuus toimia aloitteentekijänä suhteessa muihin nuoriin, myös välituntiliikunnassa.

Välituntiliikunnan lisääminen vaatii onnistuakseen virallisen koulun ja epävirallisen koulun vuoropuhelua ja yhteisen tavoitteen löytämistä (vrt. Paju 2011, 26) samoin kuin moni muukin kouluun liittyvä asia. Kysymys ei ole pelkästään nuorten omasta halusta ja aktiivisuudesta, vaan kouluyhteisöstä ja virallisen koulun tarjoamista mahdollisuuksista.

Tämän tutkimuksen aineisto ei kerro sitä, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia tutkimuksessa mukana olleet koulut olivat tarjonneet nuorille liittyen välituntiliikunnan suunnitteluun tai koulun tapahtumien järjestämiseen. Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että nuorille tarjotut osallistumisen mahdollisuudet ovat aktivoineet

enemmän tyttöjä kuin poikia. Liikkumisen ja eri toimintojen suunnitteluun osallistumisen kasautuminen samoille nuorille vahvistaa kuitenkin olettamusta, että aktiivisempien koulupäivien edellytyksenä on nuorten osallistaminen toiminnan suunnitteluun ja järjestämiseen.

Subjektiiiviseen sosiaaliseen asemaan liittyen jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia perusteita, joiden mukaan nuoret valitsevat oman paikkansa kouluyhteisöä kuvaavilla tikapuilla. Ovatko perusteet esimerkiksi samansuuntaisia kuin tässä esitetyt nuorisotutkijoiden havainnot ja tulkinnat nuorten vuorovaikutussuhteista? Onko koulun arkipäivän kokemusmaailma erilainen niillä oppilailla, jotka sijoittavat itsensä kouluyhteisötikkaiden ylimmille askelmille verrattuna oppilaisiin, jotka kokevat kouluyhteisöasemansa alhaisemmaksi, ja millaisia tunteita nämä oppilaat liittävät kouluun ja koulupäivään? Nuoret jakautuvat subjektiivisen sosiaalisen aseman mukaan erilaisiin oppilasryhmiin, joiden tarkempi kuvaaminen voi auttaa jatkossa suuntaamaan aktiivintoitimenpiteitä niin, että ne koskettaisivat erilaisia oppilaita ja oppilasryhmiä nykyistä paremmin.

LÄHTEET

Ainsworth, B.E., Haskell, W.L., Whitt, M.C., Irwin, M.L., Swartz, A.M., Strath, S.J., O'Brien, W.L., Bassett, D.R. Jr, Schmitz, K.H., Emplincourt, P.O., Jacobs, D.R. Jr & Leon, A.S. 2000. Compendium of Physical Activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32(9), 498–516.

Ainsworth, B.E., Haskell, W.L., Herrmann, S.D., Meckes, N., Bassett, D.R. Jr, Tudor-Locke, C., Greer, J.L., Vezina, J., Whitt-Glover, M.C. & Leon, A.S. 2011. 2011 Compendium of Physical Activities: a second update of codes and MET values. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 43(8), 1575–81.

Adler, N. & Steward, J. 2007. The MacArthur scale of subjective social status. Summary prepared in collaboration with the Psychosocial Working Group. <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/subjective.php> (luettu 17.2.2014).

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Evenson, K.R., Catellier, D.J., Gill, K., Ondrak, K.S. & McMurray, R.G. 2008. Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences* 26(14), 1557–1565.

Finkelstein, D.M., Kubzansky, L.D., Goodman, E. 2006. Social Status, Stress, and Adolescent Smoking. *Journal of Adolescent Health* 39(5), 678–685.

Goodman, E., Adler, N.E., Daniels, S.R., Morrison, J.A., Slap, G.B. & Dolan, L.M. 2003. Impact of objective and subjective social status on obesity in a biracial cohort of adolescents. *Obesity Research* 11(8), 1018–1026.

Goodman, E., Adler, N.E., Kawachi, I., Frazier, A.L., Huang, B. & Colditz, G.A. 2001. Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*. 2001 Aug; 108(2):E31.

Goodman, E., Huang, B., Schafer-Kalkhoff, T. & Adler, N.E. 2007. Perceived Socioeconomic Status: A New Type of Identity That Influences Adolescents' Self-Rated Health. *Journal of Adolescent Health* 41(5), 479–487.

Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.). 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

Harris, J.R. 2006. No two alike. *Human Nature and Human Individuality.* New York: W.W. Norton.

Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139. Helsinki: Gaudeamus.

Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. *Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010.* Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.

Itkonen, H. 2012. Liikuntasosiologia urheilun, liikunnan ja ruumiillisuuden jäljillä. Teoksessa: K. Ilmanen & H. Vehmas (toim.) *Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta.* Liikuntakasvatuksen laitos, tutkimuksia 1/2012, 7–20.

Artikkelin tulokset nostavat esiin myös kysymyksen, voiko nuorten kokemaan sosiaaliseen asemaan vaikuttaa osallistamalla nuoria koulun toimintojen suunnitteluun tai lisäämällä välituntiliikunnan mahdollisuuksia. Haastattelut ja havainnot toisivat syvällisempää tietoa nuorten subjektiivisista kokemuksista sekä osallistumisen kokemuksellisuudesta. Laadullisin menetelmin voitaisiin myös pureutua virallisen ja epävirallisen koulun yhteistyöhön sekä etenkin epävirallisen koulun toimintaan liittyviin esteisiin, jotka vaikuttavat osallistumista rajoittavasti.

KIITOKSET

Aineiston keräämisessä auttoivat LIKES-tutkimuskeskuksessa tutkijat Katariina Kämppi, Hanna-Mari Maijala ja Johanna Paukku sekä tutkimuskoordinaattorit Virpi Inkinen, Jouni Kallio ja Kirsti Siekkinen. Tilastoasiantuntija Harto Hakonen oli tukena aineiston analyysissa. Lämpimät kiitokset kaikille.

Kalalahti, M., Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2011. Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sociologia* 48(3), 221–237.

Kiilakoski, T., Nivala, E., Rynnänen, A., Gretschel, A., Matthies, A.-L., Mäntylä, N., Gellin, M., Jokinen, K. & Lundbom, P. 2012. *Demokratiaemontin työkaluja.* Teoksessa: A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 249–271.

Kouluterveyskysely 2011. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitos. http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Lomakkeet/KTK2011_PK_FIN.pdf (luettu 31.3.2014).

Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana.* Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43. Jyväskylä: SoPhi. Väitöskirja.

Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisen tilana.* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Väitöskirja.

Rajala, K., Turpeinen, S. & Laine, K. 2013. *Notkeampi koulu – aktiivisempi koulupäivä?* Teoksessa: P. Harinen & A. Rannikko (toim.). *Tässä seison enkä muuta voi?* Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 65, 24–28.

Souto, A.-M. 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa.* Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Väitöskirja.

Sweeting, H., West, P., Young, R. & Kelly, S. 2011. Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence* 34(3), 493–504.

Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.). 2013. *Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272.* Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisykeskus LIKES.

Tolonen, T. 1999. *Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa.* Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulutus ja kulttuuri.* Tampere: Vastapaino, 135–158.

Tolonen, T. 2001. *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset.* Helsinki: Gaudeamus. Väitöskirja.

Ziehe, T. 1989. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm: Symposion Bokförlag.

II

ASSOCIATIONS OF SUBJECTIVE SOCIAL STATUS WITH ACCELEROMETER- BASED PHYSICAL ACTIVITY AND SEDENTARY TIME AMONG ADOLESCENTS

Katja Rajala, Anna Kankaanpää, Kaarlo Laine, Hannu Itkonen,
Elisabeth Goodman & Tuija Tammelin, 2019

Journal of Sport Sciences 37 (2), 123–130

Reproduced with kind permission by Taylor & Francis.

The full title:

Associations of subjective social status with accelerometer-based physical activity and sedentary time among adolescents

A running title:

Adolescents' subjective social status and physical activity

Authors:

Katja Rajala, MSc, Ph.D. (corresponding author)
LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, Finland
E-mail: katja.rajala@likes.fi
Postal address: LIKES Research Center for Physical Activity and Health, Rautpohjan-
katu 8, 40700 Jyväskylä, Finland
Phone: +358207629510
Fax: +358207629501

Anna Kankaanpää, M.Sc.
LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, Finland
E-mail: anna.kankaanpaa@likes.fi

Kaarlo Laine, D.Soc.Sci.
LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, Finland
E-mail: kaarlo.laine@likes.fi

Hannu Itkonen, D.Soc.Sci.
Physical Education and Social Sciences of Sport, University of Jyväskylä, Finland
E-mail: hannu.itkonen@jyu.fi

Elizabeth Goodman, M.D.,
Harvard Medical School, Boston, MA USA
E-mail: elizgood@mit.edu

Tuija Tammelin, Ph.D.
LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, Finland
E-mail: tuija.tammelin@likes.fi

Abstract

This study examined the associations of subjective social status (SSS) with physical activity (PA) and sedentary time (ST) among adolescents. The study population consisted of 420 Finnish adolescents aged 13 to 14 years. The adolescents reported their own SSS within their school (school SSS) and their family's social position within society (society SSS) based on the youth version of the Subjective Social Status Scale. Adolescents' moderate- to vigorous-intensity physical activity (MVPA) and ST were measured objectively by accelerometers and analyzed separately for the whole day and the school day. The associations between SSS and MVPA and ST outcomes were analyzed using multi-level modeling. School SSS was positively associated with whole-day MVPA and negatively associated with school-time ST. Society SSS was not significantly associated with objectively measured MVPA or ST. Both MVPA and ST are important behavioral determinants of health. As an important correlate of MVPA and ST, school SSS should be addressed by providers when discussing obesity risk and healthy behaviors with adolescents.

Key words:

Youth; accelerometry; health behaviour

The health benefits of physical activity (PA) are evident (Jansen & Leblanc, 2010). Previous research has demonstrated the beneficial effects of PA on obesity, musculoskeletal health, several cardio-metabolic risk factors and physical fitness (Janssen & Leblanc, 2010; Poitras et al., 2016; Santos et al., 2014; Strong et al., 2005). In addition, PA has been associated with academic achievement (Donnelly et al., 2016) and mental health (Poitras et al., 2016; Strong et al., 2005). Sedentary behaviour has been identified as a health risk factor in children and youth, independently of the benefits of moderate to vigorous intensity physical activity (MVPA) (Santos et al., 2014; Tremblay et al., 2011). Previous studies have indicated that excessive sedentary time (ST) is associated with unfavourable body composition, decreased fitness, lower self-esteem, lower pro-social behaviour (Tremblay et al., 2011) and increased risk of cardiovascular disease (Santos et al., 2014).

The current international PA guidelines for children and adolescents recommend at least one hour of MVPA per day (World Health Organization, 2010). A large proportion of adolescents are not physically active enough to experience health benefits (Hallal et al., 2012; Verloigne et al., 2012), and spend a lot of time sedentary (Pate, Mitchell, Byun, & Dowda, 2011). Also in Finland, despite good policies and programs to promote PA, overall levels of PA among youth are low (Inchley et al., 2016; Tammelin et al., 2016). Several interventions aim at increasing adolescents' PA (Hynynen et al., 2016; Kriemler et al., 2011). They are often implemented in schools to reach the majority of youths. These interventions can utilize research on factors related to adolescents' PA.

Several studies have identified socioeconomic status (SES) as an important correlate of PA (e.g. Stalsberg & Pedersen, 2010). However, for adolescents the influence of SES on levels of PA engagement and time spent sedentary is not clear (Sherar et al., 2016;

Pate et al., 2011; Stalsberg & Pedersen, 2010). The relationship between SES and PA/ST among children and adolescents has been researched with varying results. There are studies reporting positive, negative or no association between SES and PA and (mostly screen-based) ST (Sherar et al., 2016; Pate et al., 2011; Stalsberg & Pedersen, 2010). These studies have used different measures, especially for SES and PA, which makes explanations and interpretations of the findings complicated (Stalsberg & Pedersen, 2010).

In most studies, SES has been explored using objective measures of social status, such as parents' education and income. However, adolescents' subjective perceptions of social status are powerful predictors of their health and health behaviors independent of SES (Quon & McGrath, 2014). Subjective social status (SSS) can be defined as "an individual's perception of his or her place in the socioeconomic structure" (Singh-Manoux, Adler, & Marmot, 2003) and assessed among adolescents using the Subjective Social Status Scale-Youth Version (Goodman et al., 2001). This instrument has two dimensions: the adolescents' familial placement within society (society SSS) and adolescents' perceived social status within their school (school SSS) (Goodman et al., 2001).

Many studies over the last decade have reported associations between SSS and a variety of health outcomes in adolescents, including Finnish adolescents (Karvonen & Rahkonen, 2011). These associations were summarized and explored in a meta-analysis of 44 studies by Quon and McGrath (2014), who concluded that there is strong evidence of an association between SSS and adolescent health outcomes. Higher SSS was related to better self-reported health, better mental health, and better physical health (Quon & McGrath, 2014). In general, the associations are quite similar for school SSS and society SSS in respect to health outcomes (Quon & McGrath, 2014). Relationships between

adolescents' SSS and health behaviors have received less attention than those between SSS and health outcomes (Quon & McGrath, 2014; Sweeting & Hunt, 2015). However, evidence suggests that SSS is linked to unhealthy behaviors among youth, with recent research indicating school SSS has stronger associations with adolescents' unhealthy behaviors than society SSS (Quon & McGrath, 2014; Sweeting & Hunt, 2015).

To date, there has been limited research on the associations between SSS and self-reported PA levels (Frerichs, Huang, & Chen, 2014; Reitzel, Nguyen, Strong, Wetter, & McNeill, 2013). To our knowledge, the association between SSS and ST has not been researched and no earlier studies have reported the links between SSS and objectively measured MVPA or ST. However, the available evidence suggests SSS may be pertinent to adolescents' PA and ST. For example, studies report significant, positive associations between subjective perceptions of social status (perceived family wealth) and self-reported PA (Iversen & Holsen, 2008; Piko & Fitzpatrick, 2007) or physical inactivity (Janssen, Boyce, Simpson, & Pickett, 2006) among adolescents, although SSS was not directly measured in these studies. Several systematic reviews of factors related to adolescents' PA have been published and these reviews confirmed the existence of a variety of correlates of adolescents' PA, including social or cultural correlates such as family influence/support and friend support (Biddle, Atkin, Cavill, & Foster, 2011; Martins, Marques, Sarmiento, & Carreiro, 2015; Van Der Horst, Paw, Twisk, & Van Mechelen, 2007). Studies have suggested that peer influence may be an even more important factor affecting adolescents' PA than parental support (Kirby, Levin, & Inchley, 2011), and the influence of peers can be either positive or negative (Martins et al., 2015). These factors all may relate to SSS and thereby suggest that SSS may also be a strong correlate of PA in adolescence, especially school SSS which represents adolescents' perceived social status within their school peer groups (Goodman, et al., 2001).

The purpose of this study is to examine the association of SSS with objectively measured MVPA and ST among adolescents. Based on earlier literature, we hypothesize that SSS, especially school SSS, is positively associated with MVPA and inversely associated with ST.

Methods

Participants and procedures

This study used cross-sectional data collected as part of a larger study related to the Finnish Schools on the Move program (Tammelin et al., 2016). Data for larger study were collected from fourth to seventh graders of nine schools in spring 2013. The current study included only students from grade 7 (lower secondary school), who came from eight cities, eight schools, and 42 school classes in different geographical parts of Finland. Five of the classes were sport classes in basic education, with four hours per week of physical education instead of two hours. Of the 875 students who were invited to participate in the study, 48% agreed to participate, with the current study population totaling 420 adolescents from the 7th grade (53.1% girls) with a mean age of 13.7 ($SD = 0.4$).

During a regular school day, students completed a questionnaire with measures of study variables and demographic items (e.g., sex, age, school, and class). Students also received accelerometers and instructions on how to use them, and their body weight and height were measured. Parents or guardians of 279 students (66%) also responded to a web-based questionnaire including questions on parental education and family income in order to provide background information on parental SES.

The study was approved by the Ethics Committee of the University of Jyväskylä. It followed the principles of the Declaration of Helsinki (World Medical Association, 2013) and Finnish legislation. Participation in the study was voluntary. Only adolescents with a fully completed consent form (certificate of consent signed by a parent or guardian and the adolescent) were included in the study.

Measures and variables

Accelerometer-based PA and ST

PA and ST were measured objectively by ActiGraph GT3X accelerometers with vertical axel. Students were instructed to wear the accelerometers on the right side of the hip during their waking hours for seven consecutive days. Students also completed diaries to report their school start and finish times for each measurement day. Accelerometer data was initially downloaded and converted to counts per 15-second epochs and exported to a text file by using Actilife software (version 6.11.7). Visual Basic Macro for Excel was used for data reduction. School-time and leisure time PA were separated by using student specific time filters derived from the diary data. If there was missing data on diary data, class-specific curriculum was used to approximate school hours (n=20). Non-wearing time was defined as a period of at least 30 minutes of consecutive zero counts (Domazet et al. 2016; Møller et al. 2014). Time spent in PA at different intensity levels during whole day and school-time were calculated. A cut-off value of 2,296 counts per minute (cpm) was used for MVPA, and an upper limit of 100 cpm was used for ST (Evenson et al, 2008). Whole-day MVPA and ST were calculated as weekdays and weekend days weighted averages (Whole-day MVPA, ST = $[5 * \text{average weekday MVPA, ST} + 2 * \text{average weekend day MVPA, ST}] / 7$) (Konstabel et al, 2014; Ortega et al, 2013). Whole-day MVPA and ST were expressed as minutes per day and ST was

additionally expressed as minutes per wear hour (with respect to total wearing time), respectively. School-time MVPA and ST were expressed as minutes per school-hour (with respect to daily school time). For whole-day MVPA and ST, at least 500 minutes of wearing time per day (e.g. Cooper et al., 2015) was required to represent a valid measurement day, and two valid weekdays and one weekend day were required for a valid measurement period (e.g. Syväoja et al, 2014; Verloigne et al, 2012). For school-time MVPA and ST, wearing time during school hours was required to be at least 80% of the school time (Haapala, et al., 2016; Morton et al., 2016), and two valid days were required for a valid measurement period.

Subjective social status

The youth version of the Subjective Social Status Scale (Goodman et al., 2001) was used to measure adolescents' SSS. This validated scale consists of two self-anchored 10-point ladder scales on which adolescents rank their families and themselves. The first ladder assesses society SSS: "Imagine that this ladder pictures how Finnish society is made up. At the top of the ladder are the people who are the best off – they have the most money, the most education, and the jobs that bring the most respect. At the bottom of the ladder are the people who are the worst off – they have the least money, little or no education, no job or jobs that no one wants or respects." The second ladder assesses school SSS: "Imagine that this ladder is a way of picturing your school. At the top of the ladder are the students in your school with the most respect, and most people wants to hang around with. At the bottom are the students who no one respects, and with whom no one wants to hang around with."

Parental socioeconomic status

Each parent or guardian reported their own and their spouse's or partner's highest educational level using a 5-point scale (from comprehensive school to higher academic degree). For analysis purposes, the scale was divided into three classes: 1) low (comprehensive school), 2) middle (vocational school or college), and 3) high (polytechnic or university). Each parent or guardian also reported the total combined household income before taxes for the past 12 months from all sources. Household income was divided into nine classes (from 1 = under 30,000 euros per year to 9 = over 100,000 euros per year).

Self-rated school performance

Adolescents' school performance in the prior year was self-reported and measured by the question "How would you rate your performance in the following subjects compared to your peers?" The subjects were as follows: mother tongue, English, other foreign languages, mathematics, biology/geography, physics/chemistry, religion/ethics, history, music, visual arts, crafts, and physical education. Students used a 5-point scale from 1 (very poor) to 5 (very well). The average of the 12 items was calculated.

Body mass index

Body height was measured with an accuracy of 0.1 cm (Charder HM 200P scale), and body weight was measured in light clothing using the scale of bioelectrical impedance analysis device (InBody 720, Biospace Co., Ltd). Body mass index (BMI, kg/m^2) was calculated by dividing the weight in kilograms by the square of height in meters.

Statistical analyses

The descriptive statistics were calculated using IBM SPSS Statistics (version 20.0). All further analyses were conducted using the Mplus statistical package (version 7.0) (Muthén & Muthén, 1998–2017). The differences between boys and girls in the study variables were tested via Student's *t*-test and Pearson's χ^2 -test. The differences in the study variables between the students with parental-reported data and the students without parental-reported data were also tested. The associations among PA, ST, SSS (school SSS and society SSS), and potential confounding variables, including parental socioeconomic status (mother's education, father's education and household income), school performance, BMI, and sex were examined using sample correlations.

Because the data were clustered within schools and within classes, the final analyses were conducted using multilevel modeling. To study associations between SSS and PA outcome measures (whole-day/school-time MVPA and ST), a two-level regression model was applied. The classes were treated as primary sampling units (clusters). Intra-class correlation coefficients (ICC) were calculated for the study variables to evaluate the proportion of the total variance explained by the variation between classes. Two-level regression models were fitted separately for each PA outcome measure.

At the within-class level, each PA outcome measure was regressed on school SSS/society SSS and confounding factors including parental socioeconomic status, school performance, BMI, and sex. The confounding variables were chosen for final models based on the sample correlations. If the sample correlation between the explanatory variable and outcome variable seemed to differ between girls and boys, the corresponding interaction term was entered in the models as well. First, the association between school SSS/society SSS and the PA outcome measure was estimated as a random effect (i.e.,

the regression coefficient was allowed to vary across classes). If the variance of the regression coefficient was insignificant, the association was assumed to be similar across classes and was estimated as a fixed effect in further modeling. The variables of the between-class-level model were chosen based on the ICCs. In addition, the between-class-level model was controlled for belonging to a special sport class. Final model (both between- and within-class level model) for whole-day MVPA was adjusted for whole day ST and vice versa as well as the model for school-time MVPA was adjusted for school-time ST and vice versa.

Missing data on explanatory variables were handled by bringing them explicitly into the model (Muthén & Muthén, 1998–2017). The sample correlations and the parameters of the models were estimated using full-information maximum-likelihood estimation (FIML). FIML produces unbiased parameter estimates under the missing at random (MAR) assumption. Standard errors and test statistics robust to non-normality were used.

Results

The descriptive statistics of the study variables are presented in Table 1. Based on accelerometer measurements, boys had more MVPA and less ST than girls, both during the whole day and during school time. Boys perceived their school SSS and society SSS as higher compared with girls. Because the proportion of the low-educated parents was small, the low and middle categories were combined for further analyses.

Table 1. Descriptive statistics of the study variables.

Study variables	All (n=420)	Boys (n=197)	Girls (n=223)	<i>p</i>
Physical activity and sedentary time				
Whole-day MVPA (min/day)	n=306	n=127	n=179	
Mean (SD)	49.2 (22.3)	53.9 (24.9)	45.9 (19.7)	0.003
Whole-day ST (min/day)	n=306	n=127	n=179	
Mean (SD)	533.3 (65.8)	512.7 (67.8)	548 (60.4)	<0.001
Whole-day wear time (min/day)	n=306	n=127	n=179	
Mean (SD)	776.3 (58.0)	771.6 (55.7)	779.7 (59.6)	0.231
Whole-day ST (min/hour) ^a	n=306	n=127	n=179	
Mean (SD)	41.2 (3.8)	39.8 (4.3)	42.2 (3.2)	<0.001
School-time MVPA (min/school-hour)	n=376	n=168	n=208	
Mean (SD)	2.4 (1.3)	2.8 (1.5)	2.1 (0.9)	<0.001
School-time ST (min/school-hour)	n=376	n=168	n=208	
Mean (SD)	43.7 (4.1)	41.5 (4.2)	45.4 (2.9)	<0.001
Subjective social status (SSS)				
School SSS (range 1-10), Mean (SD)	6.7 (1.7)	7.1 (1.6)	6.3 (1.7)	<0.001
Society SSS (range 1-10), Mean (SD)	7.3 (1.5)	7.6 (1.4)	7.1 (1.7)	0.002
Parental socioeconomic status				
Mother's education	n=276	n=136	n=140	
Low	2.2%	2.2%	2.1%	
Middle	26.4%	23.5%	29.3%	
High	71.4%	74.3%	68.6%	0.555
Father's education	n=255	n=127	n=128	
Low	8.6%	6.3%	10.9%	
Middle	38.0%	38.6%	37.5%	
High	53.3%	55.1%	51.6%	0.415
Household income ^b (range 1-9)	n=275	n=137	n=138	
Mean (SD)	5.4 (2.5)	5.7 (2.5)	5.1 (2.5)	0.035
Self-rated school performance ^c (range 1-5)	n=395	n=187	n=208	
Mean (SD)	3.7 (0.4)	3.8 (0.4)	3.7 (0.5)	0.111
Body mass index	n=389	n=180	n=209	
Mean (SD)	19.7 (3.1)	19.6 (3.2)	19.9 (3.0)	0.381

MVPA=moderate to vigorous intensity physical activity.

ST=sedentary time.

Note. *p* for sex differences from Student's *t*-test or Pearson's χ^2 -test.

^a For the further analyses, whole-day ST was expressed as minutes per wear hour (min/hour) in order to take into account individual variability in the whole-day wear time.

^b Parent's self-reported total household income before taxes for the past 12 months was categorised into nine classes from 1 = under 30,000 euros/year to 9 = over 100,000 euros/year.

^c Adolescent's self-reported school performance. The following subjects were rated at 5-point scale from 1 = very poor to 5 = very well and the average of the 12 items was calculated: mother tongue, English, other foreign languages, mathematics, biology/geography, physics/chemistry, religion/ethics, history, music, visual arts, crafts, and physical education.

The students with information on parental SES ($n = 279$) were compared with the students who lacked parental-reported data ($n = 141$). The students with parental-reported data had a higher level of self-rated school performance than the students who lacked parental-reported data (mean = 3.78 vs. 3.65, $p = 0.013$). There were no differences in the levels of school SSS, society SSS, or MVPA and ST between the groups.

The correlation between society SSS and school SSS was 0.45 ($p < 0.001$). ICCs of school SSS and society SSS were insignificant and only 0.03 for both measures, indicating no considerable variation between different school classes in the SSS measures.

Sample correlations between explanatory variables and PA outcome measures, as well as ICCs of each of the four PA outcome measures, are presented in Table 2. School SSS was associated with all MVPA/ST measures. Associations of school SSS with whole-day MVPA and school-time MVPA were positive ($r = 0.23$, $p < 0.001$ and $r = 0.13$, $p = 0.002$, respectively), while associations of school SSS with whole-day ST and school-time ST were negative ($r = -0.21$, $p < 0.001$ and $r = -0.23$, $p < 0.001$, respectively). Society SSS had a negative association with whole-day ST ($r = -0.13$, $p = 0.016$). Significant ICCs were observed for whole-day MVPA (ICC = 0.17, $p = 0.004$), whole-day ST (ICC = 0.14, $p = 0.001$), and school-time ST (ICC = 0.14, $p = 0.004$), showing that variation between school classes explained 14% to 17% of the total variation of these measures.

Table 2. The sample correlation coefficients between the explanatory variables and accelerometer-based physical activity measures and intraclass correlation coefficients (ICCs) for these outcome variables.

	Physical activity outcome measures			
	Whole-day MVPA (min/day)	Whole-day ST (min/hour)	School-time MVPA (min/school- hour)	School-time ST (min/school-hour)
1 School SSS	0.23***	-0.21***	0.13**	-0.23***
2 Society SSS	0.07	-0.13*	0.02	-0.06
3 Mother's education (0=low or mid- dle, 1=high)	0.13	-0.07	-0.03	0.07
4 Father's education (0=low or middle, 1=high)	0.01	0.02	-0.02	0.04
5 Household income	-0.02	0.03	0.08	-0.03
6 School performance	0.08	-0.06	0.03	0.04
7 Body mass index	-0.06	0.06	-0.08	0.09
8 Sex (0=boy, 1=girl)	-0.18**	0.28***	-0.28***	0.48***
ICC	0.17**	0.14**	0.07	0.15**

SSS=subjective social status, MVPA=moderate to vigorous intensity physical activity, ST=sedentary time.

Note. *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.

ICC, intraclass correlation coefficient reflecting the resemblance of the students within classes;

SSS, Subjective social status.

Each of the four PA outcome measures was regressed on school/society SSS and confounding variables. The within-class-level model was controlled for sex, BMI, mother's education, and school performance. Because there was a positive association between

school performance and school-time ST only among boys (for boys, $r = 0.29$, $p < 0.001$; for girls, $r = 0.10$, $p = 0.156$), the interaction term $\text{sex} \times \text{school performance}$ was entered in the models of school-time ST. First, the regression coefficient between school/society SSS and the PA outcome measure was allowed to vary across classes (Model 1; see Tables 3 and 4). No significant variances were detected in the association between school SSS and PA measures or between society SSS and PA measures.

Because ICCs of the explanatory variables were insignificant and low (ranging from 0.03 to 0.07), the associations were estimated only at the within-class level. Furthermore, all the associations were estimated as fixed effects and the models for MVPA were adjusted for ST and vice versa. (Model 2; see Tables 3 and 4). School SSS was positively associated with whole-day MVPA ($b = 0.11$, $p = 0.004$) and inversely associated with school-time ST ($b = -0.09$, $p < 0.001$) after controlling for confounding variables (see Table 3). However, the effect sizes of the associations can be considered small (Cohen, 1992). Society SSS was not associated with MVPA and ST during the whole day or during school time after controlling for confounding variables (see Table 4).

Table 3. The estimation results of the two-level regression models: the association of School SSS on physical activity outcome measures (n=420). The estimated variance of random slope (Model 1) and standardized regression coefficients of fixed effects (Model 2) are presented.

	Physical activity outcome measures			
	Whole-day MVPA (min/day)	Whole-day ST (min/hour)	School-time MVPA ⁴⁾ (min/school-hour)	School-time ST ⁴⁾ (min/school-hour)
Model 1	Estimate (s.e)			
BETWEEN CLASS LEVEL				
Variance of random slope	3.60 (3.95)	0.02 (0.02)	0.02 (0.05)	0.01 (0.04)
WITHIN CLASS LEVEL ¹⁾				
Model 2				
BETWEEN CLASS LEVEL ³⁾				
Sport class	0.14 (0.72)	-0.68 (0.55)	0.30 (0.30)	-0.17 (0.21)
WITHIN CLASS LEVEL ^{2), 3)}				
School SSS	0.11 (0.04)**	0.00 (0.04)	-0.02 (0.04)	-0.09 (0.03)***
Mother's education (high)	0.08 (0.05)	0.05 (0.04)	0.01 (0.05)	0.06 (0.04)
School performance	0.03 (0.03)	0.01 (0.03)	0.04 (0.04)	0.16 (0.06)*
Body mass index	-0.03 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.01 (0.04)
Sex (0=boy, 1=girl)	0.03 (0.06)	0.15 (0.05)**	0.06 (0.06)	0.33 (0.04)***
Sex × School performance	-	-	-	-0.11 (0.05)*

Note. 1) Regression coefficient between School SSS and physical activity outcome measures was estimated as random slope and model was controlled for mother's education, school performance, body mass index, and sex. The model of school-time sedentary time was additionally adjusted for interaction sex × school performance.

2) All the associations were estimated as fixed effects.

3) The model for whole-day MVPA was additionally adjusted for whole-day sedentary time and vice versa, as well as the model for school-time MVPA was adjusted for school-time sedentary time and vice versa.

4) The level of school-time MVPA was higher and the level of school-time ST was lower for students who did not have diary data and whose school-time periods were determined by using class-specific curriculum (n=20) than for students having the diary data. Therefore, the model was refitted only for the student having the diary data. The results were similar.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

s.e., standard error; SSS, Subjective social status.

Table 4. The estimation results of the two-level regression models: the association of Society SSS on physical activity outcome measures (n=420). The estimated variance of random slope (Model 1) and standardized regression coefficients of fixed effects (Model 2) are presented.

	Physical activity outcome measures			
	Whole-day MVPA (min/day)	Whole-day ST (min/hour)	School-time MVPA (min/school-hour) ⁴⁾	School-time ST (min/school-hour) ⁴⁾
Model 1	Estimate (s.e.)			
BETWEEN CLASS LEVEL				
Variance of random slope	4.82 (7.59)	0.05 (0.10)	0.01 (0.01)	0.02 (0.02)
WITHIN CLASS LEVEL ¹⁾				
Model 2	Estimate (s.e.)			
BETWEEN CLASS LEVEL ³⁾				
Sport class	0.04 (0.33)	-0.50 (0.38)	0.30 (0.30)	-0.16 (0.20)
WITHIN CLASS LEVEL ^{2), 3)}				
Society SSS	-0.03 (0.04)	-0.05 (0.04)	-0.03 (0.03)	-0.02 (0.03)
Mother's education (high)	0.08 (0.06)	0.05 (0.04)	0.01 (0.05)	0.06 (0.04)
School performance	0.02 (0.04)	0.01 (0.04)	0.05 (0.04)	0.08 (0.04)*
Body mass index	-0.03 (0.04)	-0.01 (0.04)	-0.02 (0.04)	0.02 (0.04)
Sex (0=boy, 1=girl)	0.01 (0.05)	0.15 (0.05)**	0.05 (0.06)	0.35 (0.04)***
Sex × School performance	-			-0.07 (0.03)*

Note. 1) Regression coefficient between Society SSS and physical activity outcome measures was estimated as random slope and model was controlled for mother's education, school performance, body mass index, and sex. The model of school-time sedentary time was additionally adjusted for interaction sex × school performance.

2) All the associations were estimated as fixed effects.

3) The model for whole-day MVPA was additionally adjusted for whole-day sedentary time and vice versa, as well as the model for school-time MVPA was adjusted for school-time sedentary time and vice versa.

4) The level of school-time MVPA was higher and the level of school-time ST was lower for students who did not have diary data and whose school-time periods were determined by using class-specific curriculum (n=20) than for students having the diary data. Therefore, the model was refitted only for the student having the diary data. The results were similar.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

s.e., standard error; SSS, Subjective social status.

Discussion

This study demonstrated that adolescents' perceptions of social status in school, but not in society, were related to objectively measured MVPA and ST both of which are important and independent behavioral determinants of health. School SSS was positively

associated with whole-day MVPA but not with school-time MVPA. At the same time, school SSS was negatively associated with school-time ST.

The lack of association between school SSS and school-time MVPA may be due to the fact that school time PA for example during recess is probably light-intensity PA (e.g. walking and hanging up with friends) which in this study may be rather seen as lower ST than higher MVPA during school time.

The results of this study bolster findings from previous studies about the connection between adolescents' high SSS and good health or healthy behaviors (Quon & McGrath, 2014). School SSS has previously reported to have stronger associations with adolescents' smoking and drinking than society SSS (Sweeting & Hunt, 2015). According to these findings as well as the results of this study school SSS may have a more important meaning in adolescents' healthy and unhealthy behaviors than society SSS. In contrast to previous studies about SSS and self-reported PA among adults (Frerichs et al., 2014; Reitzel et al., 2013), the present study showed that society SSS was not associated with adolescents' objectively measured MVPA. The direct relationship between school SSS and daily MVPA as well as school-day ST in this study is in line with findings from studies demonstrating the significance of peers and social school context for adolescents' health behavior or well-being (Goodman et al., 2003; Sweeting & Hunt, 2014; Sweeting & Hunt, 2015). These immediate interaction processes have potentially greater relevance to youth, than macro-level status measures like society SSS, which may be more relevant to adults (Goodman et al., 2003; Sweeting & Hunt, 2015).

This study has some limitations worth noting. The study population was relatively small. The majority of the students came from higher SES families (71% of the mothers

were highly educated), which may limit generalizability of the findings. The data are cross-sectional and cannot be used to infer the direction of causality. Thus, school SSS should be used in future studies on the correlates of adolescents' daily MVPA, and the findings should be confirmed through longitudinal studies. The content of MVPA and ST was not assessed more closely. There are some activities that the accelerometer cannot measure (e.g. swimming) and ST may include various kind of sedentary behavior, such as "productive" (e.g. reading or doing homework) and screen time based (e.g. watching television, using social media, playing video games) activities. The association between school-SSS and whole-day ST may vary according to the type of sedentary behavior and perhaps for that reason, the association was not detected in this study.

Despite these limitations, these data provide interesting new information. This study was the first to examine the associations of SSS with adolescents' MVPA and ST measured by accelerometers. Although the associations of school SSS with school-time ST and whole day MVPA were statistically significant the effect sizes were relatively small. Future studies are needed to confirm these results and they could also examine the possible mechanisms behind the observed association between SSS and adolescents' MVPA with qualitative methods. For example, ethnographic methods in youth studies could disclose adolescents' own voices, which might help in understanding the association between SSS and health-related behaviors such as MVPA and ST.

These findings have important implications for health care provision for the youth, especially in relation to anticipatory guidance. The importance of school SSS in relation to daily MVPA among adolescents could be used in promoting adolescents' MVPA as well as decreasing ST during school day.

There is limited evidence on how to best promote PA and reduce sedentary behavior among adolescents in school-based interventions in the long term (Hynynen et al., 2015; Kriemler et al., 2011). The findings of this study highlight the importance of school-based SSS and peer relations as correlates of daily MVPA and school-day ST that should be taken into account in the promotion of MVPA and decreasing school-day ST among adolescents. The interventions should consider whether it is possible to create actions that adolescents could participate in despite the social hierarchies in school. To decrease ST in the school environment, it might be useful to include activities that affect every student's behavior especially during lessons, such as functional learning methods or developing common procedures in school society as well as learning environments to support reducing sitting during a school day. To increase MVPA, adolescents could be given more opportunities to take part in planning different kinds of activities in their own peer groups.

Conclusions

This cross-sectional study presents new findings on the relationship between SSS and objectively measured MVPA and ST among adolescents. Higher subjective social standing at school was positively associated with higher MVPA during the whole day and less ST during school hours, both of which are important behavioral determinants of health. Providers should attend to social hierarchies at school when promoting PA and decreasing ST among adolescents.

Acknowledgements

The authors would like to thank the staff in LIKES Research Centre for Physical Activity and Health, especially Janne Kulmala and Harto Hakonen, for their participation in data collection and analyses.

Disclosure statement

The authors report no conflicts of interest.

Funding

This work was funded by Ministry of Education and Culture in Finland (OKM/92/626/2013) and Juho Vainio Foundation (201410342). The funding sources had no role in study design.

References

Biddle, S. J. H., Atkin, A. J., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 25–49. doi:10.1080/1750984X.2010.548528

Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–9.

Cooper, A. R., Goodman, A., Page, A. S., Sherar, L. B., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., ... Ekelund, U. (2015). Objectively measured physical activity and sedentary time in youth: the International children's accelerometry database (ICAD). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 113. doi.org/10.1186/s12966-015-0274-5

Domazet, S. L., Tarp, J., Huang, T., Gejl, A. K., Andersen, L. B., Froberg, K., & Bugge, A. (2016). Associations of Physical Activity, Sports Participation and Active

Commuting on Mathematic Performance and Inhibitory Control in Adolescents. *PLoS ONE*, 11(1), e0146319. doi:10.1371/journal.pone.0146319

Donnelly, J. E., Hilman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Med Sci Sports Exerc*, 48, 1197–222. doi:10.1249/MSS.0000000000000901

Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences*, 26, 1557–65. doi:10.1080/02640410802334196

Frerichs, L., Huang, T. T., & Chen, D.-R. (2014). Associations of Subjective Social Status with Physical Activity and Body Mass Index across Four Asian Countries. *Journal of Obesity*, doi:10.1155/2014/710602

Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B., & Colditz, G. A. (2001). Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*, 108, E31.

Goodman, E., Adler, N. E., Daniels, S. R., Morrison, J. A., Slap, G. B., & Dolan, L. M. (2003). Impact of objective and subjective social status on obesity in a biracial cohort of adolescents. *Obesity Research*, 11, 1018–26. doi:10.1038/oby.2003.140

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Kulmala, J., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Laine, K., ... Tammelin, T. H. (2016). Changes in physical activity and sedentary time in the Finnish Schools on the Move program: a quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. doi:10.1111/sms.12790

Hallal, P., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380, 247–57. doi:10.1016/S0140-6736(12)60646-1

Hynynen, S. T., van Stralen, M. M., Sniehotta, F. F., Araújo-Soares, V., Hardeman, W., Chinapaw, M. J. M., ... Hankonen, N. (2016). A systematic review of school-based interventions targeting physical activity and sedentary behaviour among older adolescents. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 9, 22–44. doi:10.1080/1750984X.2015.1081706

Inchley J, Currie D, Young T, Samdal O, Torsheim T, Augustson L, ... Barnekow V. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Health policy for children and adolescents, no. 7. World Health Organization.

Iversen, A. C., & Holsen, I. (2008). Inequality in health, psychosocial resources and health behavior in early adolescence: The influence of different indicators of socioeconomic position. *Child Indicators Research*, 1, 291–302. doi: 10.1007/s12187-008-9015-

Jansen, I., Boyce, W. F., Simpson, K., & Pickett, W. (2006). Influence on individual- and area-level measures of socioeconomic status on obesity, unhealthy eating, and physical inactivity in Canadian adolescents. *American Journal of Clinical Nutrition*, 83, 139–145.

Jansen, I., & Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. doi:10.1186/1479-5868-7-40

Karvonen, S., & Rahkonen, O. (2011). Subjective social status and health in young people. *Sociology of Health & Illness*, 33, 372–83. doi:10.1111/j.1467-9566.2010.01285.x

Kirby, J., Levin, K. A., & Inchley, J. (2011). Parental and Peer Influences on Physical Activity Among Scottish Adolescents: A Longitudinal Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 785–93. doi:10.1123/jpah.8.6.785

Konstabel, K., Veidebaum, T., Verbestel, V., Moreno, L. A., Bammann, K., Tornaritis, M. ... Pitsiladis, Y. (2014). Objectively measured physical activity in European children: the IDEFICS study. *International Journal of Obesity*, 38, S135-43.

doi.org/10.1038/ijo.2014.144

Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 923–30. doi:10.1136/bjsports-2011-090186

Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30, 742–55. doi:10.1093/her/cyv042

Morton, K. L., Corder, K., Suhrcke, M., Harrison, F., Jones, A., P., van Sluijs, E. M. F. & Atkin, A. J. (2016). School policies, programmes and facilities, and objectively measured sedentary time, LPA and MVPA: associations in secondary school and over the transition from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13:54. doi:10.1186/s12966-016-0378-6

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Møller N. C., Tarp, J., Kamelarczyk, E. F., Brønd, J. C., Klakk, H., & Wedderkopp, N. (2014). Do extra compulsory physical education lessons mean more physically active children - findings from the childhood health, activity, and motor performance school study Denmark (The CHAMPS-study DK). *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 11(1):121. doi: 10.1186/s12966-014-0121-0

Ortega, F. B., Konstabel, K., Pasquali, E., Ruiz, J. R., Hurtig-Wennlöf, A., Mäestu, J. ... Sjöström, M. (2013). Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time during Childhood, Adolescence and Young Adulthood: A Cohort Study. *PLoS ONE* 8(4): e60871. doi.org/10.1371/journal.pone.0060871

Pate, R. R., Mitchell, J. A., Byun, W., & Dowda, M. (2011). Sedentary behaviour in youth. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 906–13. doi:10.1136/bjsports-2011-090192

Piko, B., & Fitzpatrick, K. M. (2007). Socioeconomic status, psychosocial health and health behaviours among Hungarian adolescents. *European Journal of Public Health*, 17, 353–360. doi: 10.1093/eurpub/ckl257

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., ... Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in schoolaged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41:S197–239. doi:10.1139/apnm-2015-0663

Reitzel, L. R., Nguyen, N., Strong, L. L., Wetter, D. W., & McNeill, L. H. (2013). Subjective social status and health behaviors among African Americans. *American Journal of Health Behavior*, 37, 104–11. doi:10.5993/AJHB.37.1.12

Quon, E. C., & McGrath, J. J. (2014). Subjective socioeconomic status and adolescent health: A meta-analysis. *Health Psychology*, 33, 433–47. doi:10.1037/a0033716

Santos, R., Mota, J., Okely, A. D., Pratt, M., Moreira, C., Coelho-e-Silva, M. J., ... Sardinha, L.B. (2014). The independent associations of sedentary behaviour and physical activity on cardiorespiratory fitness. *British Journal of Sports Medicine*, 48, 1508–12. doi:10.1136/bjsports-2012-091610

Sherar, L. B., Griffin, T. P., Ekelund, U., Cooper, A. R., Esliger, D. W., van Sluijs, E. M., ... Page, A. S. (2016). Association between maternal education and objectively measured physical activity and sedentary time in adolescents. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70, 541–8. doi:10.1136/jech-2015-205763

Singh-Manoux, A., Adler, N. E., & Marmot, M. G. (2003). Subjective social status: Its determinants and its association with measures of ill-health in the Whitehall II study. *Social Science & Medicine*, 56, 1321–33. doi:10.1016/S0277-9536(02)00131-4

Stalsberg, R., & Pedersen, A. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: a systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 368–83. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x

Strong, W. B., Malina, R. M., Blimke, C. J. R., Daniels, S.R., Dishman, R. K., & Gutin, B. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732–7. doi:10.1016/j.jpeds.2005.01.055

Sweeting, H., & Hunt, K. (2014). Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being. *Social Science & Medicine*, 121, 39–47. doi:10.1016/j.socscimed.2014.09.037

Sweeting, H., & Hunt, K. (2015). Adolescent Socioeconomic and School-Based Social Status, Smoking, and Drinking. *Journal of Adolescent Health*, 57, 37–45. doi:10.1016/j.jadohealth.2015.03.020

Syväoja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A., & Kantomaa, M. T. (2014). The associations of Objectively Measured Physical Activity and Sedentary Time with Cognitive Functions in School-Aged Children. *PLoS ONE* 9(7): e103559. Doi: 10.1371/journal.pone.0103559

Tammelin, T. H., Aira, A., Hakamäki, M., Husu, P., Kallio, J., Kokko, S., ... Kämppi, K. (2016). Results From Finland's 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13, 157–164. doi:10.1123/jpah.2016-0297

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T.J., Larouche, R., Colley, R. C., ... Connor Gorber, S. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8:98. doi:10.1186/1279-5868-8-98

Van Der Horst, K., Paw, M. J., Twisk, J. W., & Van Mechelen, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39, 1241–50. doi:10.1249/mss.0b013e318059bf35

Verloigne M, Van Lippevelde W, Maes L, Yildirim M, Chinapaw M, Manios Y, ... De Bourdeaudhuij, I. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10- to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9:34. doi:10.1186/1479-5868-9-34

World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf .

World Medical Association. (2013). World medical association declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310, 2191–4. doi:10.1001/jama.2013.281053



**YLÄKOULUIKÄISTEN TYTTÖJEN SOSIAALINEN ASEMA JA KOULUN TILOJEN
MERKITYKSELLISYYS LIIKKUMISYMPÄRISTÖNÄ**

Katja Rajala, Hannu Itkonen, Kaarlo Laine, 2015

Kasvatus 46 (5), 448–459

Julkaistu Kasvatus-lehden luvalla.



KATJA RAJALA – HANNU ITKONEN – KAARLO LAINE

Yläkouluikäisten tyttöjen subjektiivinen sosiaalinen asema ja koulun tilojen merkityksellisyys liikkumisympäristönä

Rajala, Katja – Itkonen, Hannu – Laine, Kaarlo. 2015. YLÄKOULUIKÄISTEN TYTTÖJEN SUBJEKTIIVINEN SOSIAALINEN ASEMA JA KOULUN TILOJEN MERKITYKSELLISYYS LIIKKUMISYMPÄRISTÖNÄ. *Kasvatus* 46 (5), 000–000.

Subjektiivisen sosiaalisen aseman on todettu olevan yhteydessä liikkumiseen välituntien aikana sekä aktiiviseen toimintaan kouluyhteisössä. Subjektiivisella sosiaalisella asemalla tarkoitetaan nuoren omaa käsitystä siitä, kuinka hän sijoittuu kouluyhteisön sosiaaliseen arvojärjestykseen. Artikkelissa tarkastellaan yläkouluikäisten tyttöjen koulun tiloihin liittämiä merkityksiä ja välituntiliikkumista heidän socialisaatioympäristönään. Ohjaavana kysymyksenä on, eroavatko nuorten tiloihin liittämät merkitykset suhteessa nuoren kokemaan subjektiiviseen kouluyhteisöasemaan. Koulun tilat ymmärretään sekä fyysisinä että sosiaalisina tiloina, joissa nuoret päivittäin toimivat ja joita he toiminnallaan muuttavat. Empiirinen aineisto muodostuu kahdeksannen luokan oppilaiden havainnoinnista sekä haastatteluista. Analyysi toteutettiin sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. Subjektiivisen sosiaalisen asemansa korkeaksi kokevat tytöt liittivät enemmän myönteisiä merkityksiä koulun tiloihin verrattuna tyttöihin, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema oli matalampi. He kokivat myös fyysisen liikkumisympäristönsä sekä sosiaalisen liikkumisvapautensa laajemmaksi verrattuna tyttöihin, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema oli matala. Erot liittyivät nuorten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimustieto siitä, kuinka tytöt liittävät tiloihin erilaisia merkityksiä, luo edellytyksiä koulupäivän aikaisen liikkumisen lisäämiselle.

Asiasanat: nuoret, tytöt, yläkoulu, välitunti, liikkumisympäristö, subjektiivinen sosiaalinen asema, socialisaatioympäristö, sosiaaliset representaatiot

Johdanto

Nuorten koulupäiviin on pyritty lisäämään fyysistä aktiivisuutta muun muassa välituntiliikunnan kautta. Koulupäivien aktivoinnin taustalla on huoli nuorten liikkumisen huomattavasta vähenemisestä yläkouluun siirryttäessä. Myös välituntien aikainen liikunta vähenee merkittävästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. (Ks. esim. Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011; Tammelin, Laine & Turpeinen 2013.)

Yläkouluikäisten moninaiset ryhmäsuhteet ja hierarkiat vaikuttavat osaltaan siihen, että välituntiliikunnan lisääminen on yläkouluissa vaikeampaa kuin alakouluissa. Nuorten toimintamahdollisuudet koulun tiloissa ovat sidoksissa erilaisiin ryhmäjäsenyyksiin. Osalla nuorista toimintamahdollisuuksia on enemmän kuin toisilla. Nämä nuoret ovat suosittuja, ja heille on koulussa paljon tilaa. Puolestaan ne nuoret, jotka ovat nuorten välisissä hierarkioissa alempana, jättyvät sivummalle, ja heidän toimintansa koulun tiloissa on rajatumpaa. (Kiilakoski 2014, 34–35.)

Nuorten kokemana subjektiivinen sosiaalinen asema on yksi keino tuoda esille koulussa vallitsevia hierarkioita. Subjektiivinen sosiaalinen asema on nuoren oma käsitys siitä, kuinka hän sijoittuu kouluyhteisön sosiaaliseen arvojärjestykseen (Adler & Steward 2007; Kalalahiti, Karvonen & Rahkonen 2011). Subjektiivisen sosiaalisen aseman on osoitettu olevan yhteydessä yläkouluikäisten välituntiaktiivisuuteen. Ne nuoret, jotka kokevat asettuvansa kouluhierarkian ylimmille portaille, liikkuvat välitunneilla enemmän verrattuna nuoriin, jotka kokevat olevansa kouluhierarkian alemmilla portaille. Koetulla sosiaalisella asemalla on yhteys myös muuhun aktiivisuuteen kouluyhteisössä, kuten osallistumiseen koulun teemapäivien ja retkien järjestämiseen. (Rajala, Itkonen, Kankaanpää, Tammelin & Laine 2014, 69.)

Yhteyksiä nuorten kokeman kouluyhteisöaseman ja välituntiliikunnan välillä on aikaisemmin tutkittu kyselytutkimuksella. Tässä artikkelissa asiaan pureudutaan laadullisin

menetelmin. Tavoitteena on selvittää, vaikuttaako kokemus omasta kouluyhteisöasemasta siihen, millaiseksi liikkumis- ja sosiaalisuustyöympäristöksi koulun tilat muodostuvat tavallisessa kouluarjessa. Vastauksia haettiin havainnoimalla ja haastatteleamalla kahdeksannen luokan oppilaita eräässä yhtenäiskoulussa.

Artikkelissa tarkastellaan subjektiivista sosiaalista asemaa ja koulun tilojen merkityksellisyyttä tyttöjen näkökulmasta. Tutkimusten mukaan erityisesti tyttöjen aktivointi liikkumiseen on koettu yläkouluissa vaikeaksi, koska liikkumisen lisäämiseksi toteutetut aktivointitoimenpiteet ovat purreet lähinnä poikiin (Haapala ym. 2014b; Tammelin ym. 2013). Pojat liikkuvat tyttöjä enemmän myös kaikilla subjektiivisen sosiaalisen aseman tasoilla (Rajala ym. 2014). Näin ollen tyttöjen aktiivisen toimijuuden edellytyksistä kaivataan lisää tietoa. Koulun tilojen tarkastelu suhteessa koettuun kouluyhteisöasemaan heijastelee myös suomalaista tyttötutkimusta, jossa kouluinstituutio on ollut pitkään keskeisessä asemassa (Käyhkö 2011, 89) ja jossa nykyisin painottuu tyttöjen moninaisuuden tarkastelu (Ojanen 2011, 19). Tyttöjen liikkumis- ja sosiaalisuustyöympäristöä koulun tiloissa selvitetään tarkastelemalla, 1) millaisia merkityksiä oman subjektiivisen sosiaalisen asemansa korkeaksi tai matalaksi kokevat yläkouluikäiset tytöt liittyvät koulun tiloihin ja 2) kuinka kokemus subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta heijastuu tyttöjen toimimiseen ja liikkumiseen koulutiloissa välituntien aikana.

Koulun tilat liikkumisympäristönä

Koulun tiloja voidaan tarkastella sekä fyysisinä että sosiaalisina tiloina. Fyysinen koulu (esim. Gordon 1999; Paju 2011) koulurakennuksineen ja pihoineen luo ulkoiset raamit nuorten toiminnalle, kun taas sosiaalinen tila muodostuu eräänlaisesta näkymättömästä todellisuudesta, joka ohjaa käyttäytymistä (Bourdieu 1998). Se voidaan nähdä kohtauspaikkana nuorten sosiaalisten suhteiden verkostossa (Massey 2008, 29).

Liikkuminen ja toimiminen koulun tiloissa tuottavat erilaisia tunteita ja kokemuksia, jotka muokkaavat sosiaalista tilaa. Liikkuminen eli fyysinen aktiivisuus pitää sisällään monenlaista liikettä (esim. Suni, Husu, Aittasalo & Vasankari 2014). Välituntiliikunta, esimerkiksi pallopelit ja tanssi, on osa välituntien aikaista liikkumista. Tässä tutkimuksessa liikkuminen näyttäytyi lähinnä nuorten siirtymisenä paikasta toiseen koulun tiloissa. Kokoon-tumisillaan nuoret konstruoivat tilaa. Toisin sanoen nuoret rakentavat ja jäsentävät vuorovaikutuksen, kokemustensa ja tunteidensa kautta omaa jokapäiväistä maailmaansa, koulu-yhteisön sosiaalista todellisuutta (vrt. Massey 2008).

Nuorten tiloihin liittämät merkitykset ja tiloissa syntyneet kokemukset johdattavat liikkumisen sosialisointia jäljille (vrt. Ojala & Itkonen 2014, 7). Liikkumisen sosialisointi koulun tiloissa ymmärretään niin, että kouluinstitutioiden tavat, tottumukset ja rutiinit muokkaavat yksittäisten nuorten käyttäytymistä ja liikkumista samalla, kun yksittäisten oppilaiden käyttäytyminen muokkaaa yhteisöllisiä käytäntöjä (vrt. Berger & Luckmann 1994; Gergen 1999; Itkonen, Salmikangas & Simula 2010). Näin ollen nuorten toiminta koulussa on samanaikaisesti tilojen muovaamaa ja niitä muuttavaa (Kullmann, Strandell & Haikkola 2012, 11, 23).

Nuorten monitasoiset suhteet vaikuttavat koulun tiloissa toimimiseen. Nuoren subjektiivinen sosiaalinen asema viestii erilaisista ryhmäjäsenyyksistä ja koulussa vallitsevista hierarkioista, joita on kuvattu useissa tutkimuksissa ja jotka nuoret itsekin hyvin tiedostavat (esim. Laine 2000; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Kouluinstitutioiden vallalla olevat stereotyyppit jaottelevat oppilaita lokeroihin, esimerkiksi "hikareihin" ja "koviksiin". Instituutio jakaa nuoret erilaisiin rooleihin, ja samalla nuoret saavat tai ottavat oman roolinsa. (Hoikkala & Paju 2013, 134–145.) Subjektiivista sosiaalista asemaa voidaan luonnehtia myös välineeksi, jonka avulla nuoret rakentavat koulu-yhteisön sosiaalista todellisuutta ja

jonka avulla he asemoivat itsensä suhteessa muihin nuoriin (vrt. Moscovici 1984; Sakki, Mäkinen, Hakoköngäs & Pirttilä-Backman 2014, 320).

Erilaiset hierarkiat määrittävät nuorten toimintamahdollisuuksia. Tässä tutkimuksessa koulun tilojen tarkastelu rajattiin välituntien aikaiseen toimintaan, joten niin sanottuun viralliseen kouluun liittyvä tilojen merkityksellistäminen jäi tarkastelematta. Virallinen koulu pitää sisällään muun muassa opetusmenetelmät, opetuksen sisällön, koulun säännöt sekä erilaiset hierarkiat opettajien, koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden välillä. Epävirallinen koulu liittyy virallisesta koulusta poikkeavaan vuorovaikutukseen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Oppilaiden keskuudessa epävirallisen koulun monet vuorovaikutussuhteet ja sosiaaliset hierarkiat ovat vallalla erityisesti välituntien aikana. (Tolonen 2001, 77–78, 83, 256–257.)

Välituntien aikainen toiminta muokkaa elämämaailmaa ja tarjoaa mahdollisuuden sosiaaliselle oppimiselle (Autti & Hyry-Beihammer 2014, 254–255). Välitunneilla toimintaan epävirallisen koulun nuorisokulttuurisella näyttämöllä, jossa nuoret kohtaavat jatkuvasti toisia nuoria ja joiden läsnäoloon ja katseiden alle heidän on sovitettava oma käyttäytymisensä (Kiilakoski 2014, 28; Paju 2011, 43).

Tutkimusten mukaan liikkujan rooli ei ole yläkoulujen välituntinäyttämöllä kovin suosittu (esim. Tammelin ym. 2013). Erityisesti aikuiset ovat usein huolissaan nuorten vähäisestä koulupäivän aikaisesta liikkumisesta. Tällöin liikkuminen rajautuu mielikuvis- ja yleensä liikunnaksi, esimerkiksi välituntien aikaisiksi pallopeleiksi. Välitunnit täyttyvät yläkouluissa pitkälti seisoskelusta, istumisesta ja kännykän käytöstä, jotka näyttävät aikuisen silmään ainakin fyysisesti passiivisena toimintana. Myös nuoret itse kokevat vähäiset toimintamahdollisuudet yhdeksi koulun suurimmista ongelmista. Taustalla ovat sekä nuorten omat toimintakulttuurit että koulun fyysinen ympäristö ja sen tarjoamat vähäiset mahdollisuudet fyysisesti aktiiviseen toimintaan.

taan. (Harinen & Halme 2012, 35–41; Kiilakoski 2014, 48–49.)

Aktiivisuus määritty koulussa usein fyysisesti, liikkeenä tai äänenä. Äänekkyyks ja hiljaisuus ovat koulun sosiaalisuuden pelivälineitä. Koulututkimuksessa aktiivisuus on yleensä liitetty fyysisesti näkyviin ja äänekkäisiin merkkeihin. Hiljaa paikallaan olevat oppilaat, jotka useimmiten ovat tyttöjä, jäävät helposti myös tutkijan katseen ulkopuolelle. Hiljaisuutta ja ”liikkumattomuutta” ei useinkaan nähdä toimintana. (Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002, 305, 317–319.) Fyysisyys on läsnä poikien normaalissa kouluarjessa huomattavasti voimakkaammin verrattuna tyttöjen olemiseen koulussa (esim. Paju 2011; Tolonen 2001).

Tutkimuksen toteutus: kartat ja haastattelut

Artikkelin päähenkilöitä ovat kahdeksaluokkalaiset Neea, Roosa, Sara ja Iida (tyttöjen nimet ovat pseudonyymejä), joiden kouluarkeen päästiin tutustumaan eräessä yhtenäiskoulussa lukuvuoden 2013–2014 aikana. Sivuroolia näyttävät luokan muut 13 oppilasta: kahdeksan poikaa ja viisi tyttöä. Artikkelin pääasiallinen aineisto muodostuu nuorten haastatteluista. Haastatteluihin valmistauduttiin kahdella parin viikon mittaisella havainnointijaksolla, jolloin tutkijalla oli mahdollisuus tutustua kouluun, luokan oppilaisiin ja koulun tiloihin. Samoin tutkija tuli oppilaille tutummaksi ennen haastatteluja. Havainnointipäiviä kertyi yhteensä 22, ja havainnot koottiin havaintopäiväkirjaan.

Nuorten koulutiloihin kiinnittämiä kokemuksia ja heidän tiloihin liittämää merkityksiä tutkittiin hyödyntäen MAPOLIS-menetelmää (Stenvall 2013). Nimi koostuu sanoista kartta (engl. map) ja kansalaisuus (kreik. polis). Menetelmä antaa mahdollisuuden tavoittaa keskenään erilaisten nuorten kokemuksia ja tunteita, joita he liittävät koulun eri tiloihin sekä keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiinsa. Menetelmä on perusmuodossaan kolmiosai-

nen: Ensimmäinen osa on karttatarjoitus, jossa tutkimukseen osallistujat merkitsevät karttaan itselleen merkityksellisiä paikkoja. Toinen osa on haastattelu, jossa keskustellaan karttaan tehdyistä merkinnöistä. Kolmas osa on täydentävä aineistonkeruutehtävä, joka voi vaihdella tutkimuskontekstin mukaan. (Stenvall 2013, 75–77.) Tässä tutkimuksessa menetelmän kolmantena ja samalla aineistonkeruuta täydentävänä osana käytettiin subjektiivista sosiaalista kouluyhteisöasemaa selvittävää kysymystä, johon nuoret vastasivat haastattelun lopuksi.

Nuoret merkitsivät paikkoja koulun pihaalueen karttaan sekä koulun sisätilojen pohjapiirroksiin värikoodien avulla: kokemuksellisesti positiiviset paikat vihreällä, negatiiviset punaisella ja niin sanotut neutraalit paikat keltaisella (ks. Stenvall 2013, 75). Karttatehtävän jälkeen nuoret osallistuivat haastatteluun, jossa käytiin jokainen karttamerkintä läpi pysähtyen sellaisiin merkintöihin, jotka olivat tutkimuksen kannalta kiinnostavia (ks. Stenvall 2013, 76). Haastatteluissa keskusteltiin erityisesti epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteista sekä niihin liittyvistä paikoista ja näihin paikkoihin liittyvästä toiminnasta. Karttamerkintöjen lisäksi haastatteluissa keskusteltiin yleisesti välitunneista sekä koulussa viihtymisestä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin.

Nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa selvitettiin kysymyksellä, joka perustuu MacArthurin mitta-asteikkoon. Siinä vastaajat sijoittavat itsensä kymmenportaisille tikapuille. (Adler & Steward 2007; Goodman ym. 2001; Goodman, Huang, Schafer-Kalkhoff & Adler 2007; Kalalahti ym. 2011.) Kysymys kouluyhteisötikkaista oli seuraavassa muodossa (vrt. Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuville, että tikkaat kuvaavat kouluasi. Tikkaiden yläpäähän sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla. Mihän kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Vastattuaan subjektiivista sosiaalista asemaa koskevaan kysymykseen nuoret kuvailivat tutkijan pyynnöstä, millaisia heidän mielestään ovat oppilaat, jotka asettavat itsensä tikapuiden ylimmille askelmille ja vastaavasti alimmille askelmille.

Kouluyhteisötikkailta pyritään tavoittamaan nuorten keskinäisiin suhteisiin vaikuttavia jäsenyyksiä. Tikkaiden ajatellaan tiivistävän sosiaalisen aseman eri ulottuvuuksia yhteen. (Adler & Steward 2007; Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011.) Subjektiivisilla sosiaalisen aseman mittareilla on pystytty tavoittamaan nuorten sosiaalisten hierarkioiden merkitys perheen sosiaalista asemaa ja sosiaalisen aseman objektiivisia mittareita (esim. tasukurahan määrä) kattavammin (Kalalahti ym. 2011). Useissa aikaisemmissa nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan liittyvissä tutkimuksissa on käytetty rinnakkain sekä yhteiskuntaa kuvaavia että paikallisempaa yhteisöä (koulu) kuvaavia tikapuita (esim. Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011), kun taas joissakin tutkimuksissa on tämän tutkimuksen tapaan sovellettu ainoastaan kouluyhteisöä kuvaavaa tikaskysymystä (esim. Rajala ym. 2014; Sweeting, West, Young & Kelly 2011).

Osallistuminen karttatehtävään sekä haastatteluihin oli nuorille vapaaehtoista. Karttatehtävään osallistuivat kaikki 17 oppilasta. Haastatteluaineisto (nauhoitettuja haastatteluita on yhteensä noin 256 minuuttia) koostuu kokonaisuudessaan 13 nuoren haastattelusta, koska yksi oppilas ei halunnut osallistua haastatteluun ja kolmen oppilaan huoltajan kirjallinen suostumus haastatteluun ei kulkeutunut tutkijalle saakka. Näistä 13 oppilaasta seitsemän oli tyttöjä ja kuusi poikia. Pojista kaikki sijoittivat itsensä subjektiivista sosiaalista asemaa mittaaville tikapuulle askelmalle seitsemän tai kahdeksan. Aineisto ei siten antanut poikien kohdalla eväitä tutkia koulun tilojen merkityksellisyyttä suhteessa korkeaan ja matalaan kouluyhteisöasemaan. Tyttöjen kohdalla sen sijaan subjektiivinen sosiaalinen asema vaihteli neljästä yhdeksään. Neea, Roosa, Sara ja Iida valikoituivat artikke-

lin päähenkilöiksi subjektiivisen sosiaalisen asemansa perusteella – he asettuivat seitsemän tytön joukossa subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarin ääripäihin. Tytöistä Sara asetti itsensä askelmalle yhdeksän, Roosa askelmalle seitsemän ja puoli, Iida askelmalle viisi ja Neea askelmalle neljä.

Aineiston analyysi noudattelee teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jolloin lähtökohtana on aineistolähtöisyys, mutta aikaisemman tiedon vaikutus on kuitenkin tunnistettavissa analyysia ohjaavana tekijänä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–100; myös Kauravaara 2013, 67). Aineistot luokiteltiin lähtökohtaisesti nuoren ilmoittaman subjektiivisen sosiaalisen aseman mukaan, minkä jälkeen aineistoista etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä, jotka koskivat nuorten välisiä sosiaalisia suhteita, tilan ottamista, liikkumista ja nuorten tilaan liittämiä merkityksiä.

Korkeaksi koettu sosiaalinen asema antaa tilaa liikkumiselle

Nuorten (sekä tyttöjen että poikien) mielikuvat oppilaista, jotka asettavat itsensä subjektiivista sosiaalista asemaa koulussa kuvaavien tikapuiden ylimmille ja alimmille askelmille, olivat hyvin yhteneväisiä riippumatta siitä, mille askelmalle he itse itsensä sijoittivat kouluyhteisötikkaille. Nuorten esittämien luonnehdintojen mukaan tikkaiden ylimmille askelmille itsensä sijoittavat ovat ennen muuta sosiaalisia ja hauskoja tyyppisiä, joilla on paljon kavereita. Tikkaiden alimmille askelmille itsensä asettavat ovat puolestaan hiljaisia, ujoja ja yksinäisiä. Luonnehdinnoissa painottuvat hyvin vahvasti epäviralliseen kouluun liittyvät tekijät. Ainoastaan yksi haastatteluun osallistuneista 13 oppilaasta viittasi jollain tavalla koulumenestykseen toteamalla, että arvoasteikon ylimmillä askelmilla olevat oppilaat "välttävät koulusta" (panostavat koulussa menestymiseen). Yksi tytöistä viittasi eri-ikäisiin oppilaisiin todeten, että ysit ovat yleensä hierarkian ylimmillä askelmilla.

Nuorten yhtenevät mielikuvat johdattele-

vat pohtimaan, voisiko subjektiivista sosiaalista asemaa ajatella myös sosiaalisena representaationa. Korkeaan tai matalaan subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan liittyvät yhtenevät ja jaetut käsitykset ovat rakentuneet kouluyhteisön ja yksittäisten oppilaiden yhteen kioutumisen tuloksena (Moscovici 1984; Saaranen-Kauppinen, Rovio & Parikka 2013; Sakki ym. 2014). Sosiaalisesti rakentuneet ja jaetut käsitykset, sosiaaliset representaatiot, oppilaiden välisestä hierarkiasta vaikuttavat nuorten väliseen kanssakäymiseen sekä koulun tiloissa liikkumiseen (vrt. Moscovici 1984). Ne vaikuttavat myös siihen, millainen sosialisointiympäristö koulun tiloista muodostuu oman kouluyhteisönsä erilaisiksi kokeville oppilaille.

Subjektiivinen sosiaalinen asema heijastui siihen, millaisia merkityksiä tytöt liittivät koulun tiloihin. Eroja voidaan nähdä artikkelin aineistojen perusteella selvimmin koetun kouluyhteisönsä ääripäissä. Karttamerkintöjen perusteella välituntien aikainen fyysinen liikkumisympäristö koulun tiloissa oli laajempi niillä tytöillä, jotka arvioivat oman sosiaalisen asemansa korkeaksi verrattuna tyttöihin, joiden koettu kouluyhteisönsä oli matala. Korkeaan kouluyhteisönsä liittyi enemmän vihreitä karttamerkintöjä sekä koulun sisätiloissa että koulun pihalla kuin matalaan kouluyhteisönsä.

Havaintopäiväkirjojen mukaan koulun pihaa voitaneen kutsua tyypilliseksi yläkoulun pihaksi. Ulko-oven vieressä oli pieni laatoitettu alue, mutta muuten piha oli hiekkaa. Keskelle pihaa oli sijoitettu katos, jonka alla oli penkkejä. Penkkejä oli myös koulurakennuksen seinustalla ulko-oven vieressä. Pihan laidalla oli kuusi rekkitankoa rivissä. Kulunut lentopalloverkko hämötti katoksen takaa. Oppilaat viettivät kaksi välituntia joka päivä koulun pihalla. Neea (subjektiivinen sosiaalinen asema 4) ei pitänyt ulkovälitunneista. Hänen mielestään pihalla ei ollut mitään tekemistä ja hän vietti ulkovälituntinsa seisokemassa aina saman kaverin kanssa samassa paikassa. (Havaintopäiväkirja 14112013.)

Neean koulupihan kartasta löytyi yksi hänelle merkityksellinen paikka, joka ei liittynyt millään tavalla välituntien aikaiseen toimintaan, kuten seuraava haastatteluote osoittaa:

H: No sit on tää piha-alue.

Neea: Se nyt on tommonen ihan normaali.

H: Et sulla ei oo mitään erityistä merkintää täällä tai paikkaa, mikä olis jotenkin kiva. Tai täällä on koulukyytien kohta vihreällä.

Neea: Mun bussi tulee sinne.

Roosa (subjektiivinen sosiaalinen asema 7,5) koki koulupihan tarjoamat toimintamahdollisuudet eri tavoin. Roosan mielestä ulkovälitunnit olivat mukavia, koska silloin näkee paljon ihmisiä. Hän liikkui pihalla eri paikoissa erilaisissa kokoonpanoissa. Pihalla oli hänelle useita merkityksellisiä paikkoja, jotka hän oli merkinnyt karttaan vihreällä. Esimerkiksi rekkitankojen takana olevat puut muodostivat hänen mielestään metsän, jossa voi kertoa ystävälle salaisuuksia, halata tätä ja kikattaa yhteisille jutuille. Katos oli paikka "hengailulle", ja se mahdollisti juttelun myös niiden kavereiden kanssa, joiden seurassa Roosa ei yleensä viettänyt aikaa. Pihalta löytyi Roosan sanojen mukaan myös "ihan peruspaikka", jossa hän seisokeli silloin, kun ei keksinyt muuta tekemistä. (Havaintopäiväkirja 18092013, 19092013; Roosan haastattelu 14042014.) Tyttöjen erilaiset tiloihin liittämät merkitykset heijastivat erityisesti sosiaalisen tilan tarjoamaa liikkumisvapautta.

Tyttöjen karttoihin merkitsemiin paikkoihin liittyi monenlaista toimintaa suhteessa toisiin nuoriin. Seuraavissa kolmessa luvussa tarkastellaan sitä, kuinka kokemus omasta subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta näkyi tyttöjen toiminnassa ja liikkumisessa koulun tiloissa välituntien aikana. Vaikka korkeaksi koettu kouluyhteisönsä laajentaakin liikkumisvapautta, se ei itsessään poista koulun tiloissa toimimisen tai liikkumisen esteitä.

Toimintaa mahdollistavat tai rajoittavat vertaissuhteet

Nuorten väliset vertaissuhteet muodostuivat keskeisiksi sosiaaliseen tilaan liittyviksi tekijöiksi, jotka joko mahdollistivat tai rajoittivat välituntien aikaista toimintaa. Tytöt puhuivat hyvin eri lailla suhteestaan toisiin nuoriin. Kun subjektiivinen sosiaalinen asema oli korkea (Sara ja Roosa), kartoissa oli useita epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteisiin kytkettävissä olevia vihreitä merkintöjä, joihin liittyvissä kertomuksissa kavereiden rooli oli suuri. Tilojen merkityksellisyys liittyi pitkälti yhdesäoloon kavereiden kanssa. Varsinkin Roosan koulutiloihin liittämien merkitysten kautta piirtyi kuva monivivahteisesta ympäristöstä, joka tarjosi välituntien aikana erilaisia toimintamahdollisuuksia.

Koulun sisätiloissa oli kaksi sohvaryhmää, joiden ympärille nuoret välituntien aikana koontuivat. Alakerran sohvaryhmä oli erityisen tärkeä Roosalle:

Toi on semmonen paikka, että jos ei mistään muualta löydä, niin tietää, että jos sun pitää etsiä jotain tiettyä henkilöä, joka kuuluu siihen ryhmään, niin se yleensä löytyy tuolta istumasta. Ja tää on semmoinen paikka, että nyt kun siellä on vielä ne sohvat, niin mä tykkään oleskella siellä sohvilla, se on ihan sikamukavaa, semmosta rentoo. Ja sit tuo on semmoinen, että siin on paljon istumapaikkoja ja sit siinä vielä seisoo ihmisiä vieressä, että siihen mahtuu paljon ihmisiä. Niin sitte tuo on vaan semmoinen mukava oleskelupaikka. Niinku yks kivoimmista täällä koululla. (Roosa)

Iida puhui koulun tiloista eri tavalla kuin Sara ja Roosa. Iidan positiiviset tunteet liittyivät hiukan syrjemmässä oleviin paikkoihin, esimerkiksi koulun käytävillä oleviin penkkeihin, joissa voi tarvittaessa viettää välituntia joko omassa rauhassa tai vain yhden koulukaverin seurassa. Roosalle ja Saralle tärkeän alakerrassa sijaitsevan sohvaryhmän Iida oli merkinnyt karttaan keltaisella ja kertoi, että siihen liittyi ristiriitaisia tunteita. Sohvilla oli mukava istuskella silloin, kun siellä ei ollut liikaa porukkaa. Iida tuntui tarvitsevan selvästi enemmän omaa tilaa kuin Roosa ja Sara:

No siel on yleensä tosi kiva olla, mut jos siellä on liikaa väkeä, niin voi tuntee itensä vähän yksinäiseksi. Siellä voi hyvin olla vaikka kaksikymmentä tyyppiä ja sitte jotkut säätää siinä ja pitää showtansa ja sitte siinä voi jäädä vähän yksinäiseksi. (Iida)

Havaintopäiväkirjoissa ei ollut yhtään merkin­tää siitä, että Neea olisi oleskellut sohvaryhmien lähetyvillä. Neean haastattelussa sohvaryhmät eivät tulleet esille, koska hän ei ollut merkinnyt niitä omaan karttaansa. Neea ei puhunut haastattelussa juuri mitään suhteestaan toisiin nuoriin. Neean oleminen koulussa oli vähäeleistä ja usein vetäytyvääkin. Siinä missä Roosa kavereineen kikatti lattialla kasassa maaten ja mahaansa pidellen, Neea oli hiljaa ja tarkkaili tilannetta etäämpänä. (Havaintopäiväkirja 14112013.) Ääni ja äänenkäyttö ovat yhteydessä oppilaiden välisiin sosiaalisiin hierarkioihin (Hoikkala & Paju 2013, 143; Tolonen 1999). Näyttäisi siltä, että äänenkäyttö ja tilan valtaaminen äänen avulla heijastelevat myös subjektiivista sosiaalista asemaa.

Sosiaalisia tilan rajauksia

Oppilaiden ikään liittyvät hierarkiat nousivat tyttöjen kertomuksissa tekijöiksi, jotka joko mahdollistivat tai rajoittivat koulun tiloissa liikkumista. Koulun pihalla oli selvästi havaittavissa alueet, jotka olivat joko seiska-, kasi- tai ysiluokkalaisten valtaamia (Havaintopäiväkirja 27092013). Samoin koulun käytävillä oli paikkoja, jotka olivat yleensä määrätyn ikäisten nuorten käytössä välituntien aikana. Yläkerran käytävän päässä olevilla penkeillä istuskeli usein ysiluokkalaisia poikia. Roosa ja Iida kertoivat välttelevänsä kyseistä paikkaa ja olivat merkinneet sen karttaan punaisella:

No kun siellä on aina ärsyttävii tyypejä, tai siel on nykyisiä ysiluokkalaisia, niin se on tosi epä-mukavaa kulkea siitä ohitte, kun ne voi huudella jotain tai näin. Mä en kauheesti siellä liiku. (Iida)

Saran mielestä korkeaan subjektiiviseen asemaan liittyy se, että koulussa on paljon kavereita eri luokka-asteilta. Hän käytti itseään esimerkkinä ja kertoi, kuinka oli tutustunut

vuotta nuorempiin ja vuotta vanhempiin oppilaisiin lähinnä tukioppilastoiminnan kautta. Sara koki myös koulun pihan myönteisenä paikkana, koska siellä oli mahdollisuus viettää aikaa kaikenikäisten kanssa:

Joo, tuo 7–9-luokkalaisten piha, niin se on kiva niinku silleen, että voi olla niinku eri-ikäisten kanssa, niinku seiskojen ja kasien ja ysiens kanssa yhdessä. Ja onhan niitä ryhmiä, niinku että seiskaluokkalaiset on ryhmissä ja tälleen, mut yleensä siinä niinku ajautuu jotenkin yhteen, että siinä on kaikkia ikäluokkia. (Sara)

Tyttöjen haastattelujen perusteella on pääteltävissä, että korkeampi subjektiivinen sosiaalinen asema ei itsessään poista koulun tiloissa toimimiseen liittyviä esteitä, vaikka se laajentaakin liikkumisvapautta koulun tiloissa. Esimerkiksi Roosa, jonka liikkumisympäristö koulun tiloissa piirtyi värikkäänä ja runsaana, koki sosiaaliseen tilaan liittyviä rajoituksia toimintamahdollisuuksissaan. Hän ei mielellään liikkunut ysiluokkalaisten poikien valtaaman tilan lähetyvillä. Roosa myös kertoi katselevansa mielellään muita ihmisiä, ja useat paikat koulun tiloissa olivat hänen mielestään merkityksellisiä juuri siksi, että niissä on hyvä seurata muita. Hän ei kuitenkaan itse halunnut olla huomion keskipisteenä. Hän ei esimerkiksi halunnut viettää ulk välitunteja keskelä koulupihaa, koska silloin tuntui siltä, että ”kaikki kyylläävät”. Samoin ruuan ottaminen muiden silmien edessä tuntui epämiellyttävältä ja hän olikin merkinnyt ruokalinjaston punaisella:

Joo, no ruokala ja ruokalinjasto on vähän niinku samaa, mut tuo linjasto, jossa otetaan ruokaa, niin se on semmoinen paikka, jossa tuntuu, että kaikki aina kyyllää, kun mä otan sitä ruokaa. Se on niin keskellä, niin siinä vaan tulee kamala tunne.

Välitunnille ei välttämättä kaivata uutta tekemistä

Subjektiivisen sosiaalisen aseman on aikaisemmin osoitettu olevan yhteydessä koulu-myönteisyyteen (Kalalahti ym. 2011). Tämän artikkelin tulokset ovat samansuuntaisia pohdittaessa tyttöjen viihtymistä koulussa. Oman

subjektiivisen sosiaalisen asemansa korkeaksi arvioineet tytöt kertoivat viihtyvänsä koulussa erittäin hyvin, Roosan sanojen mukaan jopa paremmin kuin kotona:

Täällä on kaikki kaverit ympärillä. Ja täällä on kiva fiilis, ei tarvii niinku, ja kun mä tiedän, että ei kaikilla oo sellaista fiilistä, että haluais tulla kouluun. Mua inhottaa ajatus, että ens viikonloppuna mä joudun olemaan neljä päivää kotona, kun meillä on lomaa. Mä haluaisin tulla kouluun. (Roosa)

Oman subjektiivisen sosiaalisen asemansa matalammaksi kokeneet Iida ja Neea eivät viihtyneet koulussa yhtä hyvin. Tytöistä Neea viihtyi koulussa huonoimmin. Hänen alakoulun aikaiset kaverinsa eivät olleet samassa koulussa, minkä Neea nosti esille kouluviihtyvyyttä huonontavana tekijänä. (Iidan haastattelu 28042014; Neean haastattelu 05502014).

Muiden tutkimusten tavoin (esim. Kiilakoski 2014, 48–49) myös tässä tutkimuksessa tyttöjen välituntien aikainen toiminta täyttyi enimmäkseen penkeillä istuskelusta tai koulun käytävillä ja pihalla seisoskelusta. Käynköiden rooli oli huomattava, tekivät työt mitä tahansa, yksin tai yhdessä kavereiden kanssa. Liikunnan näkökulmasta tarkasteltuna nuorten toiminta vaikutti passiiviselta. Tyttöjen tiloihin liittämien merkitysten valossa koulun tiloista muodostui kuitenkin aktiivinen liikkumisympäristö silloin, kun subjektiivinen sosiaalinen asema oli korkea. Kavereiden kanssa luodut toimintamahdollisuudet toivat aktiivisuuden tunnetta koulupäiviin ja lisäsivät koulussa viihtymistä. Tilojen merkityksellistämisen kautta piirtyvä kuva tyttöjen välituntien aikaisesta toiminnasta ja aktiivisuudesta voi siis poiketa paljonkin siitä, miltä toiminta päällepäin näyttää.

Haastatteluissa sivuttiin myös välituntien aikaista toimintaa ja toimintamahdollisuuksia. Tytöistä kenelläkään ei juuri ollut innostusta tai halua lisätä liikkumista välituntien aikana. Iida arveli, että keinoissa voisi viettää aikaa, jos sellaiset yläkoulun pihalla olisivat. Roosan mielestä toisten katseiden alla toimiminen oli muutenkin epämiellyttävää (vrt. aikaisempi esimerkki ruuan ottamisesta), joten

välituntiliikuntaan viittaava toiminta oli hänen mielestään arveluttavaa. Samalla Roosa viittasi virallisen koulun välituntitoimintaa rajoittaviin sääntöihin, jotka kielsivät koulun takana olevalle urheilukentälle menemisen:

Ja vaikka sais mennä jonnekin, vaikka tuonne urheilukentälle, niin en määh varmastikaan menis sinne ikinä mitään pelaa. Kyllä se on mun mielestä ihan hyvä silleen, että me vaan saadaan viettää aikaa kavereiden kanssa. (Roosa)

Sara suhtautui periaatteessa myönteisesti välituntien aikaisen liikkumisen lisäämiseen. Asiasta oli käyty keskustelua myös oppilaskunnan hallituksessa, jonka jäsen Sara oli. Suunnitelmien toteutuminen ja normaalien välitunninviettopojen muuttaminen oli kuitenkin vaikeaa.

No emmä oikein tiedä, et onhan tuolla ollut kaikkee jalkapalloja ja että pitää liikkua enemmän, mut ei siitä oo yleensä tullut mitään. Kyllähän ne aina niinku sanoo, et kun on kaikkia kokouksia ja kun mietitään luokittain näitä juttuja, niin ne sanoo, että vähä hyvä idea, että tehdään tollain ja sit kun se toteutetaan se idea, niin ei sitä kumminkaan sitten. Niin että silti vaikka menis pallo kädessä pyytää et nyt mennään pelaa, niin ei kukaan innostu siitä. (Sara)

Epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteet eivät välttämättä mahdollista liikkumista välituntien aikana, vaikka koulun fyysiset tilat antaisivat siihen mahdollisuuden. Nea sivusi virallisen koulun roolia välituntiliikkumisen mahdollistajana toteamalla, että "koulun pitäisi järjestää jotain yhteistä liikkumista, liikkuminen olisi mukavaa yhdessä."

Haastatteluiden aikana koulun ala-aulaan tuotiin pingispöytä, mikä muutti välituntien aikaista fyysistä liikkumisympäristöä ja tarjosi mahdollisuuden normaalien välituntiritiilien rikkomiseen. Ainakaan ensimmäisinä päivinä pöydän saapumisen jälkeen tyttöjä ei juuri näkynyt pelaajien joukossa. Pingispöydän saapumisella ei ollut välitöntä ja nähtävää vaikutusta tyttöjen liikkumiseen koulun tiloissa. Poikien kohdalla oli toisin. Ensimmäisinä päivinä pöydän saapumisen jälkeen pöydän ympärillä parveili poikia kaikilla sisävälitunneilla. Parhaimmillaan parikymmentä poikaa

seurasi kahden kaverin peliä. (Havaintopäiväkirja 16042014.)

Subjektiivinen sosiaalinen asema ja liikkumisen sosialisatioympäristöt

Korkeaan kouluyhteisöasemaan yhdistyi enemmän koulun tiloihin liittyviä positiivisia tunteita ja merkityksiä kuin matalaan kouluyhteisöasemaan. Sosiaaliselta asemaltaan itsensä korkeammalle mieltävät tytöt kokivat fyysisen liikkumisympäristönsä sekä sosiaalisen liikkumisvapautensa laajemmaksi verrattuna tyttöihin, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema oli matala. Erot liittyivät nuorten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Korkea kouluyhteisöasema yhdistyi ennen kaikkea kavereiden kanssa luotuihin toimintamahdollisuuksiin.

Liikkumisen sosialisatioympäristö voi samassa koulussa olla eri oppilaille hyvin erilainen. Koulun tiloihin liittyvä liikkumisen sosialisatio suhteessa subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan näyttäisi joko mahdollistavan tai rajoittavan nuorten toimintamahdollisuuksia. Mielikuva matalasta subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta rajoittaa pääsyä koulun tiloihin, mikä puolestaan pienentää sosiaalista toimintatilaa ja näkyy vähäisempinä vuorovaikutussuhteina. Tämän seurauksena representaatio matalasta kouluyhteisöasemasta vahvistuu sekä omana kokemuksena että muiden saamana vaikutelmana. Näin nuori ei välttämättä saa toisilta nuorilta tukea esimerkiksi fyysiseen aktiivisuuteensa, koska hän käyttäytyy sen mielikuvan mukaan, joka toisilla hänestä on.

Liikkumisen sosialisatiossa korkea kouluyhteisöasema puolestaan näyttäisi avaan pääsyä koulun erilaisiin tiloihin. Samalla myönteiset kokemukset ja merkitykset koulun tiloista vahvistavat kokemusta korkeasta asemasta. Koulun tiloista muodostuva liikkumisympäristö näyttäytyy merkityksellisenä ja toimintamahdollisuuksia tarjoavana, vaikka fyysinen ympäristö ei varsinaisesti kannustaisikaan liikkumiseen. Tässä tutkimuksessa

tytöt, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema oli korkea, ottivat koulun tilat laajemmin haltuunsa ja hyödynsivät niitä enemmän liikkumiseen verrattuna tyttöihin, jotka kokivat oman sosiaalisen asemansa alhaisemmaksi. Tutkimuksen tulosten valossa on todennäköistä, että näin saattaa olla myös silloin, kun fyysisiä toimintamahdollisuuksia lisätään koulun tiloissa. Uusiin mahdollisuuksiin tarttuvat nuoret, jotka jo muutenkin ovat fyysisesti aktiivisia. Ryhmäsuhteisiin pohjautuva sosiaalinen järjestelmä säätelee näin yksittäisten nuorten toimintamahdollisuuksia ja suhdetta koulun tiloihin. Ryhmäjäsennydet vaikuttavat siihen, millainen käsitys tytöillä on itsestään ja omista toimintamahdollisuuksistaan, ja näiden kautta taas määrittyy oma paikka koulun tiloissa.

Tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa on huomioitava, että tutkimuksessa oli mukana vain yksi koulu ja osa yhden luokan työstä. Juuri samanlaisia tiloja ja niissä syntyneitä nuorten subjektiivisia kokemuksia ei ole missään muussa koulussa. Tilojen ja oppilaiden ainutlaatuisuudesta huolimatta koulu näyttäisi instituutiona tuottavan oppilaiden vertaisryhmissä samankaltaisia rooleja koulusta ja paikkakunnasta riippumatta (ks. esim. Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Tutkimus on lisännyt tietoa siitä, kuinka erilaiset tytöt merkityksellistävät koulun tiloja. Tytöt olivat itse vahvasti mukana aineistonkeruussa, joten heidän kertomustensa kautta tutkimus on kiinni koulumaailman arjessa ja siinä, kuinka tytöt hahmottavat todellisuutta kokemuksen kautta. Subjektiivisen sosiaalisen aseman mittarin ääripäihin asettuvien tyttöjen kokemukset koulun tiloista poikkesivat selvästi toisistaan. Voidaan ajatella, että syntyneet havainnot jaetaan tyttöjen sosiaalisissa ja kulttuurisissa maailmoissa yleisemminkin.

Tässä artikkelissa esitetyt tulokset tukevat hyvin aikaisempia havaintoja, joiden mukaan korkea subjektiivinen sosiaalinen asema on yhteydessä koulupäivän aikaiseen aktiivisuuteen (Rajala ym. 2014). Oppilaiden osallistumisella välituntiliikuntaan on positiivinen yhteys oppilaiden vertaissuhteisiin myös yläkou-

luikäisillä tytöillä. Mitä enemmän tytöt osallistuvat, sitä paremmiksi he kokevat vertaissuhteensa koulussa. (Haapala ym. 2014a.) Nämä havainnot vahvistavat ajatusta subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan pohjautuvista erilaisista liikkumisen sosialisatioympäristöistä, jotka joko avaavat tai rajoittavat toimintamahdollisuuksia.

Tyttöjen subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan pohjautuvat erilaiset toimintamahdollisuudet koulun tiloissa tulisi ottaa huomioon suunniteltaessa välituntitoiminnan aktivointia. Artikkelin on keskittynyt epäviralliseen kouluun, mutta kun tavoitteena on lisätä välituntien aikaista aktiivista toimintaa, virallista ja epävirallista koulua ei kuitenkaan voi tarkastella erikseen, vaan koulu tulisi nähdä yhteisötasolla, joka on paljon muutakin kuin yksilöiden välistä toimintaa (vrt. Kiilakoski 2014, 29). Virallisen koulun tuki on todennäköisesti tärkeämpää niille oppilaille, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema on matala. Heidän kohdallaan harppaus välituntitoimintaan liittyvälle epävirallisen koulun näyttämölle on suurempi kuin oppilailta, joiden subjektiivinen sosiaalinen asema on korkea ja jotka liikkuvat sujuvasti epävirallisen koulun vuorovaiikutussuhteissa.

Välituntien aikainen toiminta on kytkök-sissä koulun tiloihin, joissa on paikkoja, jotka eivät ole kaikkien oppilaiden saavutettavissa. Yhtenä rajoittavana tekijänä voi olla matala subjektiivinen sosiaalinen asema. Välituntitoiminnan mahdollisuuksia kaikkien oppilaiden näkökulmasta voisi lisätä esimerkiksi hyödyntämällä oppilaiden ryhmätoimintaan liittyviä prosesseja (Kiilakoski 2014, 32). Koulun tiloja on hyvä tarkastella ja kehittää liikkumista tukeviksi yhdessä oppilaiden ja erilaisten oppilasryhmien kanssa, jolloin erilaiset tavat kokea ympäristö voidaan huomioida liikkumisen lisäämisen suunnittelussa. Oppilaiden osallistaminen heidän omissa vertaisryhmissään voi lisätä kaikkien oppilaiden osallistumismahdollisuuksia laajemmin kuin esimerkiksi suunnittelun sitominen koulun oppilaskuntatyöhön. Liikkumisen lisäämisen näkö-

kulmasta ei ole yhtä, kaikkia oppilaita kosketavaa, näkökulmaa.

Aktivointimahdollisuuksia pohdittaessa on huomioitava, että tyttöjen näennäinen (fyysinen) passiivisuus ei välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö välitunnit olisi täynnä nuorten näkökulmasta aktiivista toimintaa. Nuoria tulisi tarkastella aktiivisina koko koulupäivän ajan. Seisokeluunkin liittyy omat merkityksensä ja liikkuminen on yksi asioiden merkityksellistämisen muoto. Jos aikuisten näkökulmasta ryhdytään poistamaan fyysistä passiivisuutta, on vaarana häivyttää nuorten oma aktiivisuus. Vaikka tavoitteena olisikin lisätä välituntien aikaista liikkumista, välituntitoimintaa ei kannata tarkastella pelkästään liikkumisen silmälasein.

Toimintojen ja tilojen merkityksellistämisen koulussa on luonteeltaan monisisältöistä. Aikuisen näkökulmasta tehdyt tulkinnat saattavat olla toimintoja sektoroivia, jolloin esimerkiksi liikkumista tarkastellaan muusta toiminnasta irrallisena. Aikuisten on ehkä vaikea tunnistaa nuorten asioihin liittämiä merkityksiä, jolloin tekemisten mielekkyys jää ymmärtämättä. Jatkossa olisikin hyödyllistä tutkia, millaiseen merkityksellistämisen kokonaisuuteen liikkumisen pohdinnat ja tekemiset nivoutuvat. Näin saatettaisiin tuottaa lisäymmärrystä myös siitä, miksi yläkoulu näyttäyty erityisesti aikuisen näkökulmasta katsottuna niin suuressa määrin passiivisena liikkumis- ja toimintaympäristönä ja miksi pojat ovat fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt. Tutkimus tiloihin liittyvistä merkityksistä tuottaa uudenlaisen näkökulman nuorten koulupäivän aikaisen liikkumisen lisäämiseksi.

Lähteet

- Adler, N. & Steward, J. 2007. The MacArthur scale of subjective social status. Summary prepared in collaboration with the Psychosocial Working Group. <http://www.macses.ucsf.edu/research/psychosocial/subjective.php>. (Luettu 13.2.2015.)
- Autti, O. & Hyry-Beihammer E. K. 2014. Sosiaalinen oppiminen välituntipihoilla kaupunkikoulun ja kyläkoulun oppilaiden kertomana. *Kasvatus* 45 (3), 242–256.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. T. Aittola & V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Gergen, K. J. 1999. An invitation to social construction. London: Sage.
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L., Huang, B. & Colditz, G. A. 2001. Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics* 108 (2), E31.
- Goodman, E., Huang, B., Schafer-Kalkhoff, T. & Adler, N. E. 2007. Perceived socioeconomic status: A new type of identity that influences adolescents' self-rated health. *Journal of Adolescent Health* 41 (5), 479–487.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 305–325.
- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. 2014a. Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*, 14:1114. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/1114>. (Luettu 10.3.2015.)
- Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. 2014b. 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. <http://her.oxfordjournals.org/content/29/5/840.full.pdf?keytype=ref%2520&%2520ijkey=JB4fPPWFJptw7so>. (Luettu 12.3.2015.)
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu 6.3.2015.)
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 139. Helsinki: Gaudeamus.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisen fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveysttiedistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Itkonen, H., Salmikangas, A.-K. & Simula, M. 2010. Liikkumisen sosialisatio kolmessa kylässä. Tutkimus Mato-vaaran, Nakertaja-Hetteenmäen ja Sivakkavaaran liikumiskulttuurien muutoksista. *Kasvatus ja Aika* 4 (2), 69–82. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_itkonen_2006101808.pdf. (Luettu 17.2.2015.)
- Kalalahti, M., Karvonen, S. & Rahkonen, O. 2011. Koulu-

- laisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sosiologia* 48 (3), 221–237.
- Kauravaara, K. 2013. Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografisen tutkimus nuorista miehistä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 276. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Kiilakoski, T. 2014. Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 155.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 9–26.
- Käyhkö, M. 2011. Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt? Johdatus tyttötutkimukseen. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino, 89–133.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen SoPhi-julkaisuja 43.
- Massey, D. 2008. Samanaikainen tila. Suom. J. Rovio. Tampere: Vastapaino.
- Moscovici, S. 1984. The phenomenon of social representations. Teoksessa S. Moscovici & R. Farr (toim.) Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 3–55.
- Ojala, A.-L. & Itkonen, H. 2014. Nautinnonhalu vie voitonjanon: Lumilautailu ja urheilun muuttuvat sosialisatioympäristöt. *Kasvatus & Aika* 8 (4), 7–19. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ojalaitkonen_lumilauta__1012140932.pdf. (Luettu 19.2.2015.)
- Ojanen, K. 2011. Katsaus tyttötutkimuksen suomalaiseen historiaan ja keskusteluihin. Teoksessa K. Ojanen, H. Mulari & S. Aaltonen (toim.) Entäs tytöt? Johdatus tyttötutkimukseen. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 113. Tampere: Vastapaino, 9–43.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115.
- Rajala, K., Itkonen, H., Kankaanpää, A., Tammelin, T. & Laine, K. 2014. Yläkouluilaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.
- Saaranen-Kauppinen, A., Rovio, E. & Parikka, L. 2013. "Mähän ajattelin, että lapsen voi viedä vauvaparkkiin" – perheenäitien arjen jännitteet liikuntasuhdetta rakentamassa. *Liikunta & Tiede* 50 (6), 40–46.
- Sakki, I., Mäkinen, J.-P., Hakoköngäs, E. & Pirttilä-Backman, A.-M. 2014. Miten tutkia sosiaalisia representatioita? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 51 (4), 317–329.
- Souto, A.-M. 2011. Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 110.
- Stenvall, E. 2013. MAPOLIS – Menetelmästä kokemuksiin. *Alue ja ympäristö* 42 (2), 74–78. http://www.ays.fi/aluejaymparisto/pdf/aluejaymp_2013_2_s74-78.pdf. (Luettu 19.2.2015.)
- Suni, J., Husu, P., Aittasalo, M. & Vasankari, T. 2014. Liikunta on osa liikkumista – paikallaanolon määritelmää täsmennetään parhaillaan. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 30–32.
- Sweeting, H., West, P., Young, R. & Kelly, S. 2011. Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. *Journal of Adolescence* 34 (3), 493–504.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulutus ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

IV

NUOREN KOULUSSA KOKEMAN SOSIAALISEN TUEN YHTEYS SUBJEKTIIVISEEN SOSIAALISEEN ASEMAAN JA LIIKKUMISEEN

Katja Rajala, Hannu Itkonen, Anna Kankaanpää,
Katariina Kämppi & Kaarlo Laine, 2021

Hyväksytty julkaistavaksi Nuorisotutkimus-lehdessä.
Julkaistu Nuorisotutkimus-lehden luvalla.

Nuorten koulussa kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen

Abstrakti

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää nuorten kouluyhteisössä syntyvien kokemusten ja liikkumisen välisiä yhteyksiä. Kokemuksellisuutta tarkastellaan nuorten kokeman sosiaalisen tuen sekä subjektiivisen sosiaalisen aseman näkökulmista. Sosiaalinen tuki koostuu yläkoululaisten kokemuksista opettajan ja oppilaan välisistä suhteista, oppilaiden keskinäisistä suhteista sekä vanhemmilta saadusta tuesta. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisenä kyselynä keväällä 2015, ja tutkimukseen osallistui 2 026 yläkoululaista. Nuoret jaettiin kuuteen ryhmään sen mukaan, millaista sosiaalista tukea he kokivat saavansa. Vahvaksi koettu tuki yhdistyi korkeammaksi koettuun sosiaaliseen asemaan koulussa. Vanhemmilta saatu tuki oli suoraan yhteydessä nuorten liikkumiseen. Luokkakavereiden tuki oli yhteydessä nuorten liikkumiseen koulussa koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman kautta. Kokemus opettajilta saadusta tuesta ei ollut yhteydessä liikkumiseen. Kouluun liittyvissä sosiaalisissa verkostoissa muodostuvat erilaiset subjektiiviset kokemukset ovat yhteydessä nuorten liikkumiseen, ja ne tulisikin huomioida jatkossa nykyistä paremmin pohdittaessa nuorten liikkumisen lisäämisen mahdollisuuksia. Koululla on mahdollisuuksia tasoittaa perhetaustasta kumpuavia eroja nuorten liikkumisessa omilla toimenpiteillään. Toimenpiteissä pitäisi korostaa koulun henkilökunnan roolin sijaan nykyistä voimakkaammin nuorten vertaissuhteita.

Asiasanat: koulu, liikkuminen, nuoret, sosiaalinen asema, sosiaalinen tuki

Nuorten liikkumisen taustoista tarvitaan tietoa erilaisista ja uusista näkökulmista, sillä vain osa suomalaisista nuorista liikkuu terveytensä kannalta riittävästi (Inchley ym. 2016; Tulostortti 2018). Uusimpien nuorten itsearviointiin perustuvien tutkimustulosten mukaan kolmannes 13-vuotiaista ja viidennes 15-vuotiaista liikkuu suositusten mukaan reippaasti tunnin joka päivä (Kokko ym. 2019). Kun nuorten liikkumista mitattiin objektiivisesti liikemittareilla, havaittiin, että 13-vuotiaista vain vajaa viidesosa ja 15-vuotiaista joka kymmenes liikkuu suositusten mukaisesti (Husu ym. 2019). Nuorten liikkumista pyritään usein lisäämään koulun kautta, sillä peruskoulun kautta on periaatteessa mahdollista tavoittaa lähes kaikki nuoret. Hiljakkoin ilmestyneen meta-analyysin mukaan kouluissa toteutetut interventiot eivät kuitenkaan lisää nuorten fyysistä kokonaisaktiivisuutta (Love ym. 2019). Liikunnan lisääminen koulupäivään voi kuitenkin tuoda kouluyhteisölle monia hyötyjä, jotka näkyvät esimerkiksi oppilaiden osallisuuden vahvistumisena sekä parempana työrauhana ja koulussa viihtymisenä (Rajala ym. 2018).

Viime aikoina tutkimustulokset suomalaisnuorten subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen välisistä yhteyksistä ovat omalta osaltaan lisänneet tietoa nuorten liikkumisen taustoista (Rajala ym. 2014; Rajala ym. 2019). Nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan sisältyy kaksi ulottuvuutta. Se on nuoren oma arvio toisaalta siitä, mikä

on hänen paikkansa kouluyhteisön sosiaalisessa arvojärjestyksessä, ja toisaalta siitä, kuinka nuoren perhe sijoittuu ympäröivän yhteiskunnan sosiaaliseen arvojärjestykseen (Goodman ym. 2001). Suomalaisnuorten koulussa kokema sosiaalinen asema on yhdistetty nuorten fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen: Nuoret, jotka kokivat kouluyhteisöasemansa korkeammaksi, liikkuivat enemmän verrattuna nuoriin, jotka arvioivat oman sosiaalisen asemansa koulussa matalammaksi (Rajala ym. 2019). Korkeaksi koettu kouluyhteisöasema on yhdistetty myös aktiivisempaan liikkumiseen välituntien aikana (Rajala ym. 2014). Sen sijaan yhteyttä ei ole havaittu nuorten liikkumisen ja nuoren kokeman perheen yhteiskunnallisen aseman välillä (Rajala ym. 2019). Kokemus omasta sosiaalisesta asemasta on tutkimusten mukaan yhteydessä liikkumisen lisäksi myös laajemmin nuorten terveyteen ja terveystyöskäyttämiseen (Quon & McGrath 2014) sekä koulumyönteisyyteen (Kalalahti ym. 2011).

Nuorten kokeman kouluyhteisöaseman taustalla on useita tekijöitä. Merkittävässä roolissa ovat kouluun ja koululuokkaan liittyvät vuorovaikutussuhteet (Kalalahti 2014, 22–23), jotka muodostavat suuren osan useimpien nuorten päivittäisistä sosiaalisista suhteista. Koulua voidaankin tarkastella omana sosiaalisena kenttänä, jolla on useita toimijoita (Bourdieu & Wacquant 1995). Kouluun kytkeytyvä toimijaverkosto on laaja. Siihen kuuluvat muun muassa koulun henkilökunta, muut oppilaat sekä vanhemmat. Osa verkostosta on läsnä nuoren elämässä konkreettisesti päivittäin, osa silloin tällöin ja osa toimii taustalla ja näkymättömissä. (Harinen & Halme 2012, 60.) Toimijaverkostossa syntyvät vuorovaikutussuhteet ovat nuoren kannalta tärkeitä, vaikka näiden toimijoiden merkitys nuoren arjessa ja rooli vuorovaikutussuhteissa vaihtelee eri yhteyksissä. Nuorten kokemukset opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta saadusta sosiaalisesta tuesta ovat osoittautuneet useissa tutkimuksissa tärkeiksi terveyteen ja hyvinvointiin yhteydessä oleviksi tekijöiksi (esim. Haapasalo ym. 2010; Haapasalo ym. 2012; Kämppi ym. 2012; Linnakylä & Malin 2008; Samdal ym. 1998; Simonsen ym. 2018).

Nuoren kokema kouluyhteisöasema ja kokemukset sosiaalisesta tuesta pohjautuvat kouluyhteisöön liittyviin vuorovaikutussuhteisiin, joissa heijastuvat niin virallinen kuin epävirallinenkin koulu (Tolonen 2001). Viralliseen kouluun kuuluvat muun muassa opetusmenetelmät, koulun säännöt sekä erilaiset hierarkiat opettajien ja oppilaiden välillä. Epävirallinen koulu liittyy virallisesta koulusta poikkeavaan vuorovaikutukseen oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. (Tolonen 2001, 77–78, 83, 256–257.) Epävirallisen koulun vuorovaikutussuhteet ja niihin liittyvät kokemukset ovat lähellä piilo-opetussuunnitelman käsitettä. Epävirallisen koulun käytännöt ja oletukset esimerkiksi uusintavat olemassa olevia valtarakenteita ja opettavat nuorille paljon viralliseen opetussuunnitelmaan kuulumattomia asioita. (Broady 1986; Syrjäläinen & Kujala 2010; Törmä 2003.) Subjekttiivinen sosiaalinen asema koulussa viestii erityisesti epävirallisen koulun erilaisista ryhmäjäsennyksistä ja koulussa vallitsevista hierarkioista, joita on kuvattu useissa tutkimuksissa ja jotka nuoret itsekin hyvin tiedostavat (esim. Laine 2000; Paju 2011; Souto 2011; Tolonen 2001). Nuoren kokemus opettajilta saadusta tuesta yhdistetään tässä viralliseen kouluun ja kokemus luokkakavereilta saadusta tuesta epäviralliseen kouluun.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää nuorten koulussa kokeman sosiaalisen aseman sekä opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen välisiä

yhteyksiä, joita ei ole aikaisemmin tutkittu. Samalla tarkastellaan edellä mainittujen kokemusten yhteyttä nuorten liikkumiseen. Tieto ja ymmärrys nuorten kouluun liittyvien kokemusten ja liikkumisen välisistä yhteyksistä voi avata uudenlaisia lähestymistapoja nuorten fyysisen aktiivisuuden tukemiseen. Hyödyllistä kouluissa toteutettavien interventioiden suunnittelussa voi olla esimerkiksi tieto virallisen ja epävirallisen koulun roolista nuorten liikkumiseen ja kouluyhteisössä syntyviin kokemuksiin liittyen. Tämä artikkeli etsii vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1) millaisiin ryhmiin nuoret oman kokemuksensa perusteella jakautuvat opettajiltaan, luokkakavereiltaan ja vanhemmiltaan saamansa sosiaalisen tuen mukaan; sekä 2) onko nuorten kokema sosiaalinen tuki yhteydessä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koulussa ja fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen.

Sosiaalinen tuki tässä tutkimuksessa

Artikkelissa tarkastellaan nuorten kokema sosiaalista tukea kouluun liittyvissä verkostoissa: vuorovaikutussuhteissa opettajien, luokkakavereiden ja vanhempien kanssa. Sosiaalisen tuen käsite kiinnittyy moniin eri teorioihin ja ilmiökokonaisuuksiin, joille on yhteistä sosiaalisten suhteiden sekä erilaisten sosiaalisten verkostojen merkitys ihmisten terveyden ja hyvinvoinnin kannalta (Goldsmith & Albrecht 2011, 335–336). Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat kouluun liittyvät sosiaalisen tuen kokemukset on aikaisemmin yhdistetty nuorten terveyteen (esim. Simonsen ym. 2018) ja niiden voidaankin katsoa kuvaavan niitä resursseja, joita syntyy nuorten erilaisissa kouluun liittyvissä vuorovaikutussuhteissa ja jotka vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä (vrt. Langford ym. 1997; Sheridan ym. 1992).

Erilaiset vuorovaikutussuhteet tuottavat toisistaan poikkeavia resursseja (Putman 2000). Nämä resurssit voivat olla esimerkiksi aineellisia, emotionaalisia, toiminnallisia tai tiedollisia. Aineelliset resurssit liittyvät usein taloudelliseen avustamiseen. Emotionaaliset resurssit syntyvät esimerkiksi kannustamisen ja empatian osoittamisen seurauksena. Toiminnalliset resurssit liittyvät erilaisiin yksilön kohtaamiin palveluihin ja tiedolliset resurssit tiedonjakamiseen, opastamiseen ja neuvomiseen. (Heaney & Israel 2008; Kumpusalo 1991; Stroebe & Stroebe 1996.) Sosiaalinen tuki voi olla myös yhteisön tukea eli tunnetta yhteisöön kuulumisesta ja tunne siitä, että on arvokas osa yhteisöä (Compton ym. 2005). Sosiaalinen tuki voidaan nähdä virallisena, esimerkiksi kunnan palveluiden tarjoamana ammattilaisten antamana tukena, sekä epävirallisena tukena, jota on mahdollista saada periaatteessa keneltä tahansa (Kumpusalo 1991, 16).

Nuoren kokema sosiaalinen tuki luokitellaan vahvasti emotionaaliseksi, sillä tutkimuksen kyselyaineistossa sosiaalista tukea selvittävät kysymykset (ks. Taulukko 1) käsittelevät pitkälti sitä, kuinka nuori kokee saavansa rohkaisua ja kannustusta opettajiltaan, luokkakavereiltaan ja vanhemmiltaan. Nuorten opettajiltaan ja vanhemmiltaan saamassa sosiaalisessa tuessa on myös tiedollinen vivahde liittyen nuorten kokemukseen siitä, että he saavat opettajiltaan ja vanhemmiltaan tarvittaessa ylimääräistä apua, jonka voi tulkita ainakin osittain liittyvän koulutehtävien tekemiseen. Oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sisältyy myös yhteisöllinen ulottuvuus, sillä sosiaaliseen tukeen liittyvät kysymykset sivuavat luokkakavereiden yhdessä viihtymistä sekä nuoren kokemusta hyväksytyksi

tulemisesta omana itsenään. Opettajilta saatu sosiaalinen tuki on tässä luokiteltu viralliseksi ja luokkakavereilta ja vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki epäviralliseksi. Nuorten opettajiltaan saama tuki heijastaa virallisen koulun tukea ja luokkakavereiltaan saama tuki epävirallisen koulun yhteisöllisyyteen liittyvää tukea.

Sosiaalista tukea leimaa voimakas subjektiivinen ulottuvuus, sillä lopulta henkilön oma kokemus määrittää, miten sosiaalinen tuki ilmenee (Metteri & Haukka-Wacklin 2006, 55) ja millaisia resursseja hän kokee saavansa erilaisista vuorovaikutussuhteistaan. Nuorten kyky hyödyntää verkostoissa syntyvien vuorovaikutussuhteiden tarjoamaa sosiaalista tukea pohjautuu pitkälti oman perheen parissa syntyneisiin kokemuksiin (Bourdieu & Wacquant 1995). Nuoret rakentavat ja jäsentävät vuorovaikutuksen, kokemustensa ja tunteidensa kautta omaa jokapäiväistä maailmaansa, myös kouluyhteisön sosiaalista todellisuutta (vrt. Massey 2008). Tämä kokemuksellisuus vaikuttaa osaltaan myös siihen, millainen on nuoren subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa (Kalalahti 2014, 22–23).

Liikkumiseen liittyvässä kirjallisuudessa on korostettu vanhempien ja ikätoverien merkitystä nuorten liikunnan taustatekijöinä. Muun muassa esimerkkinä olemista sekä yhdessä liikkumista voidaan pitää liikkumiseen liittyvänä sosiaalisena tukena. Ystävien ja perheen tuki on tärkeää nuorten liikkumisen kannalta. (Biddle ym. 2011; Davison 2004; Kirby ym. 2011; Martins ym. 2015; Yao & Rhodes 2015.) Perheen rooli nuoren liikkumisen taustalla on erityisen tärkeä, sillä liikkumisen ja siihen liittyvien merkitysten on katsottu periytyvän vanhemmilta lapsille. Lisäksi perheen parissa syntyvä laajempi resurssipohja vaikuttaa nuorten liikkumisen mahdollisuuksiin. (Aarresola ym. 2015; Häkinen ym. 2013; Lounassalo ym. 2019.) Perhetaustassa yhdistyvät ainakin taloudellinen pääoma, muun muassa vanhempien koulutustaustaan liittyvä inhimillinen pääoma sekä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa muodostuva sosiaalinen pääoma (Coleman 1988).

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselyn avulla osana Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan keväällä 2015. Ohjelmassa vuosina 2013–2015 mukana olleet opetus- ja kulttuuriministeriön tukea saaneet hankkeet (yhteensä 17 hanketta) valitsivat omilta paikkakunniltaan yhdestä neljään peruskoulua, jotka toteuttivat ohjelman seurantaan liittyvät oppilaskyselyt annettujen ohjeiden mukaisesti vuosiluokilla 4–9. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty yläkoululaisten vastauksia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 2 026 nuorta 15 koulusta eri puolilta Suomea. Koulukohtaiset vastausprosentit vaihtelivat paljon (noin 20 prosentista yli 80 prosenttiin). Tutkittavista hieman alle puolet (48,9 %) oli tyttöjä. Tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat keskimäärin 14-vuotiaita (ka 14,3; kh pojilla 1,0 ja tytöillä 0,9). Suurin osa (93,3 %) tutkimukseen osallistuneista nuorista puhui kotikielensä suomea, ruotsinkielisiä oli 0,4 prosenttia ja muuta kieltä puhuvia 6,3 prosenttia (yleisimpänä venäjä).

Oppilaiden kokemaa sosiaalista tukea tutkittiin hyödyntämällä WHO-Koululaistutkimuksessa vuonna 2010 käytettyjä kysymyspattereita (ks. Kämppi ym. 2012). Kysymykset (ks. Taulukko 1) liittyvät oppilaiden keskinäisiin suhteisiin, opettajan ja oppilaan

väliseen suhteeseen sekä vanhemmilta koulutyöhön saatuun tukeen. Näitä kysymyksiä ei ole aiemmin raportoitu tässä laajuudessa.

Taulukko 1. Nuoren kouluun liittyvissä vuorovaikutussuhteissa rakentuvaa sosiaalista tukea kuvaavat väittämät.

Vuorovaikutussuhde	Koettua sosiaalista tukea kuvaavat väittämät
Oppilaiden väliset suhteet	Useimmat luokkani oppilaat ovat ystävällisiä ja auttavaisia. Luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen. Kun luokkani oppilas on alakuloinen, joku luokkakavereista yrittää auttaa. Luokkani oppilaat kohtelevat toisiaan kunnioittavasti.
Opettaja-oppilassuhde	Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu. Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunnilla. Saan ylimääräistä apua, kun tarvitsen sitä. Opettajat kannustavat minua kotitehtävien suorittamisessa. Minusta tuntuu, että opettajat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen. Minusta tuntuu, että opettajat välittävät minusta ihmisenä. Luotan paljon opettajiini. Suurin osa opettajistani on ystävällisiä. Opettajat kohtelevat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.
Vanhempien tuki koulutyölle	Jos minulla on ongelmia koulussa, vanhempani ovat valmiita auttamaan. Vanhempani rohkaisevat minua menestymään koulussa. Vanhempani tulevat mielellään kouluun keskustelemaan opettajien kanssa. Vanhempani ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle koulussa tapahtuu. Vanhempani ovat halukkaita auttamaan minua kotitehtävissäni.

Oppilaita pyydettiin vastaamaan, missä määrin he olivat samaa tai eri mieltä väittämien kanssa, jotka koskivat oman luokan oppilaita, omia opettajia ja omia vanhempia. Vastausvaihtoehdot olivat 1=Täysin eri mieltä, 2=Eri mieltä, 3=En samaa eikä eri mieltä, 4=Samaa mieltä ja 5=Täysin samaa mieltä. Sosiaalisen tuen indeksi laskettiin vastausten keskiarvona, ja se laskettiin erikseen oppilaita, opettajia ja vanhempia koskeville väittämille. Mitä suurempi indeksin arvo on (vaihteluväli 1–5), sitä paremmaksi oppilas kokee saamansa sosiaalisen tuen. Indeksien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin α :n avulla. Luotettavuus on hyvä, jos arvo on suurempi kuin 0,7. (Nunnally & Bernstein 1994.) Tässä aineistossa sosiaalisen tuen indeksi osoittautui luotettavuudeltaan hyväksi jokaisella osaluokalla (luokkakavereiden tuki: $\alpha=0,88$; opettajien tuki: $\alpha=0,94$ ja vanhempien tuki $\alpha=0,89$).

Subjektiiivista sosiaalista asemaa tutkittiin kymmenportaisen tikasmallin avulla (Goodman ym. 2001), jota on käytetty lukuisissa nuorten terveyden ja terveystietoisuuteen liittyvissä tutkimuksissa (Quon & McGrath 2014). Tikasmallissa ylimmät askelmat kuvaavat korkeaksi koettua sosiaalista asemaa ja alimmat askelmat matalaksi koettua asemaa. Kaksiosaiseen kysymykseen sisältyy nuoren arvio omasta asemastaan kouluyhteisössä sekä nuoren arvio oman perheensä asemasta yhteiskunnallisessa arvojärjestyksessä (Goodman ym. 2001). Kysymys nuoren kokemasta kouluyhteisöasemasta oli seuraavassa muodossa (vrt. Goodman ym. 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuvittele, että tikkaat kuvaavat kouluasi. Tikkaiden yläpään sijoittuvat ne koulusi oppilaat, joita arvostetaan eniten ja joiden seurassa useimmat haluavat olla. Tikkaiden alapäässä

ovat oppilaat, joita kukaan ei arvosta ja joiden kanssa kukaan ei halua olla. Mihin kohtaan sijoittaisit itsesi näillä tikkailloilla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Vastaavasti nuorilta kysyttiin arviota oman perheensä asemasta suomalaisen yhteiskunnan arvojärjestyksessä (vrt. Goodman 2001; Kalalahti ym. 2011):

Kuvittele, että nämä tikkaat kuvaavat suomalaista yhteiskuntaa. Tikkaiden yläpäässä olevilla ihmisillä menee parhaiten - heillä on eniten rahaa, paras koulutus ja työ, jota useimmat arvostavat. Tikkaiden alapäässä olevilla ihmisillä menee heikoimmin - heillä on vähiten rahaa, ei juuri koulutusta tai työtä tai sitten he tekevät sellaista työtä, jota kukaan ei halua tai arvosta. Ajattele omaa perhettäsi. Mihin teidän perheenne sijoittuisi näillä tikkailloilla? Valitse sopiva numero (vastausvaihtoehdot 1–10).

Nuoren kokemusta oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta on käytetty taustamuuttujana.

Liikkumista selvitettiin kysymällä nuorilta, kuinka monena päivänä viikossa he tavallisena viikkona liikkuvat reippaasti vähintään tunnin ajan (Liu ym. 2010). Vastausvaihtoehdot olivat nolasta päivästä seitsemään päivään. Vastausohjeissa nuorille kerrottiin, että liikunnalla tarkoitettiin tässä kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Esimerkkeinä liikunnasta mainittiin muun muassa juoksu, ripeä kävely, pyöräily, uinti, erilaiset pallopelit sekä tanssiminen.

Aineiston jatkoanalyysissä hyödynnettiin latenttien profiilien analyysiä, jonka avulla selvitettiin, millaisiin alaryhmiin oppilaat voidaan jakaa koetun sosiaalisen tuen mukaan¹. Luokittelu perustui nuorten kokemukseen opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta saamastaan sosiaalisesta tuesta. Ryhmien välisiä sukupuolieroja tarkasteltiin ristiintaulukoimalla. Ryhmien välisiä keskiarvoeroja fyysisessä aktiivisuudessa ja koetussa sosiaalisessa asemassa tarkasteltiin varianssianalyysin (ANOVA) ja Tukeyn post hoc -testin avulla.

Koetun sosiaalisen tuen, subjektiivisen sosiaalisen aseman ja fyysisen aktiivisuuden keskinäisiä yhteyksiä tutkittiin tarkemmin polkumallinnuksen avulla. Erityisesti tarkasteltiin, välittääkö subjektiivinen koulu-yhteisöasema koetun sosiaalisen tuen yhteyksiä nuorten fyysiseen aktiivisuuteen. Koetun tuen epäsuorat yhteydet subjektiivisen sosiaalisen aseman kautta fyysiseen aktiivisuuteen laskettiin regressiokertoimien tulona. Yhteydet vakioitiin sukupuolella, iällä sekä nuoren kokemuksella oman perheen yhteiskunnallisesta asemasta².

Mallien parametrit estimoitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä (Full information maximum likelihood, FIML). Raportoidut keskivirheet ovat vakaita (robusteja), eli ne ovat tarkkoja, vaikka normaalijakaumaoletus ei olisi täysin voimassa. Mallinnus tehtiin Mplus-ohjelmistolla (versio 7.0) (Muthén & Muthén 1998–2017). Keskiarvovertailut tehtiin SPSS-ohjelmistolla (versio 25).

Kokemukset sosiaalisesta tuesta, sosiaalisesta asemasta ja liikkumisesta

Nuoret kokivat vanhemmiltaan saamansa sosiaalisen tuen keskimäärin hieman vahvemaksi kuin luokkakavereiltaan ja opettajiltaan saamansa sosiaalisen tuen (Taulukko 2).

Pojat kokivat saavansa luokkakavereiltaan hieman vahvempaa tukea kuin tytöt. Pojat arvioivat subjektiivisen sosiaalisen asemansa koulussa sekä oman perheen yhteiskunnallisen aseman jonkin verran korkeammaksi kuin tytöt. Nuoret ilmoittivat liikkuvansa reip- paasti keskimäärin neljänä päivänä viikossa. Pojat liikkuivat hieman tyttöjä enemmän.

Taulukko 2. Nuorten kokema sosiaalinen tuki, subjektiivinen sosiaalinen asema sekä itsearvioitu fyysinen aktiivisuus (n=2 026)

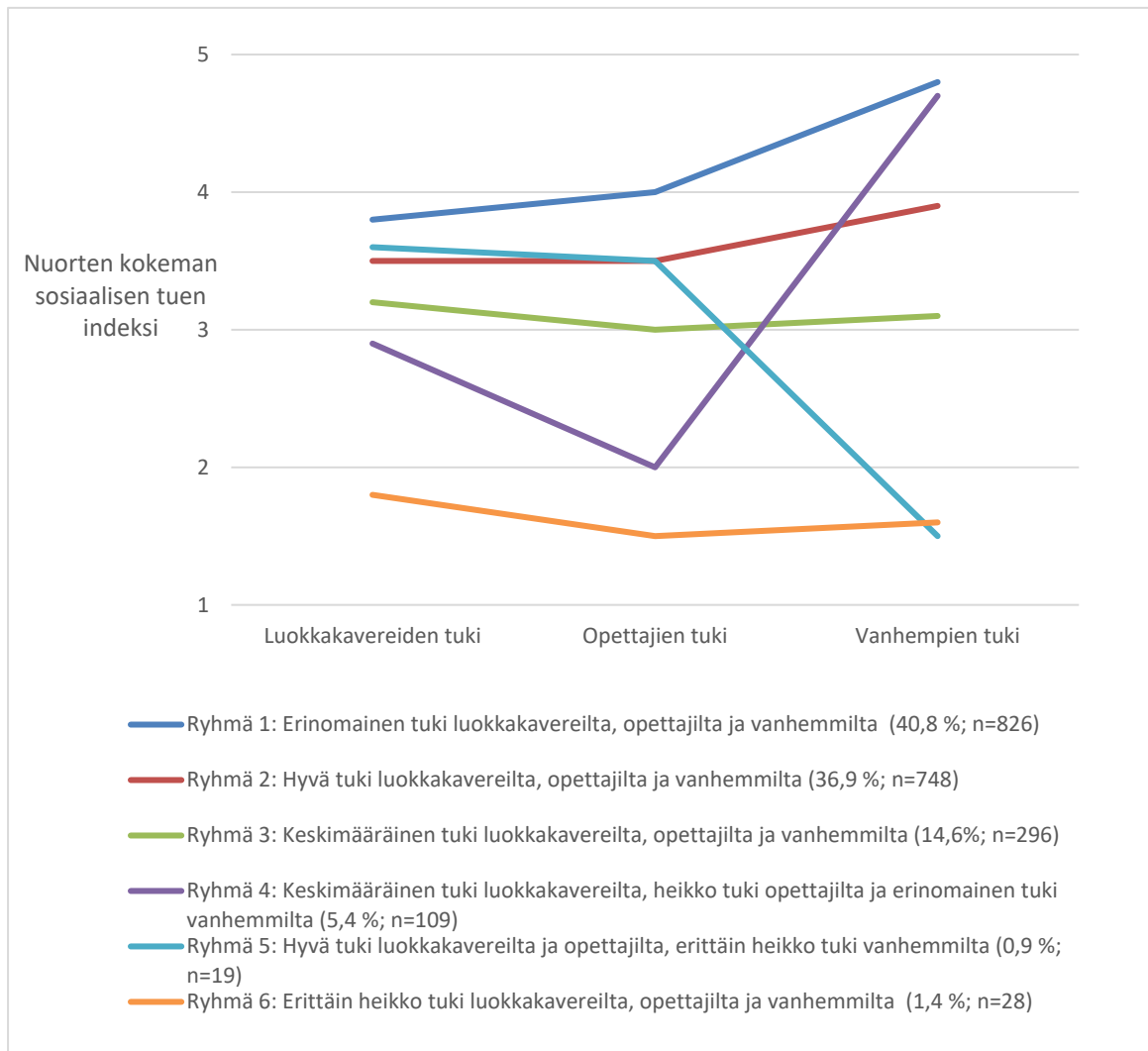
	Pojat (n=1 035)	Tytöt (n=991)	<i>p</i> ^a
	Ka (Kh)	Ka (Kh)	
Oppilaiden kokeman sosiaalisen tuen indeksi (vaihteluväli 1–5)			
Luokkakavereiden tuki	3,6 (0,8)	3,5 (0,8)	<0,001
Opettajien tuki	3,5 (0,9)	3,5 (0,8)	0,684
Vanhempien tuki	4,1 (0,8)	4,2 (0,8)	0,038
Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa (vaihteluväli 1–10)	7,0 (2,1)	6,3 (2,1)	<0,001
Koettu perheen yhteiskunnallinen asema (vaihteluväli 1–10)	7,3 (2,0)	7,0 (1,8)	<0,001
Fyysinen aktiivisuus (päivänä/viikko)	4,2 (2,0)	4,0 (1,7)	0,001

Ka, keskiarvo; Kh, keskihajonta

^a*p*-arvo sukupuolten välisille eroille t-testin perusteella

Nuorten ryhmittely koetun sosiaalisen tuen mukaan

Kuvio 1 esittelee ne ryhmät, jotka nuorista muodostuivat sen mukaan, millaista sosiaalista tukea he kokevat saavansa koulu yhteisössään. Suurin osa nuorista koki saavansa joko erinomaista tukea (40,8 %, ryhmä 1) tai hyvää tukea (36,9 %, ryhmä 2) niin luokkakavereiltaan, opettajiltaan kuin vanhemmiltaan. Ryhmään 3 kuului 14,6 prosenttia nuorista, ja he kokivat saavansa keskimääräistä tukea sekä luokkakavereiltaan, opettajiltaan että vanhemmiltaan. Neljänteen ryhmään kuuluvat nuoret (5,4 %) saivat mielestään keskimääräistä tukea luokkakavereiltaan ja heikkoa tukea opettajiltaan, kun taas vanhemmiltaan he kokivat saavansa erinomaista tukea. Ryhmään 5 kuuluvat nuoret (0,9 %) puolestaan kokivat luokkakavereidensa ja opettajiensa tuen hyväksi mutta vanhempiensa tuen erittäin heikoksi. Ryhmään 6 kuului 1,4 prosenttia nuorista, ja he kokivat saavansa erittäin heikkoa tukea sekä luokkakavereiltaan, opettajiltaan että vanhemmiltaan. Tyttöjen ja poikien osuudet eivät eronneet ryhmissä merkitsevästi ($p=0,216$).



Kuvio 1. Nuorten ryhmittely sen mukaan, millaista tukea he kokevat saavansa luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan.

Sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan ja liikkumiseen

Nuorten kokema sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koulussa (ANOVA, $p < 0.001$; taulukko 3). Nuoret, jotka kokivat saavansa erinomaista sosiaalista tukea luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan (ryhmä 1), kokivat koulu yhteisöasemansa korkeammaksi kuin muut nuoret (Tukey: $p \leq 0,001$ ryhmät 2–4 ja 6). Kaikki sosiaalisen tuen kolme muotoa erittäin heikoksi kokevat nuoret (ryhmä 6) arvioivat koulu yhteisöasemansa matalammaksi verrattuna muihin nuoriin (Tukey: $p \leq 0,029$ ryhmät 1–3, $p = 0,056$ ryhmä 4).

Nuorten kokema sosiaalinen tuki oli yhteydessä liikkumiseen keskiarvojen perusteella (ANOVA, $p < 0.001$; taulukko 3). Erot liikkumisen suhteen eri ryhmien välillä eivät olleet kaikilta osin tilastollisesti merkitseviä.

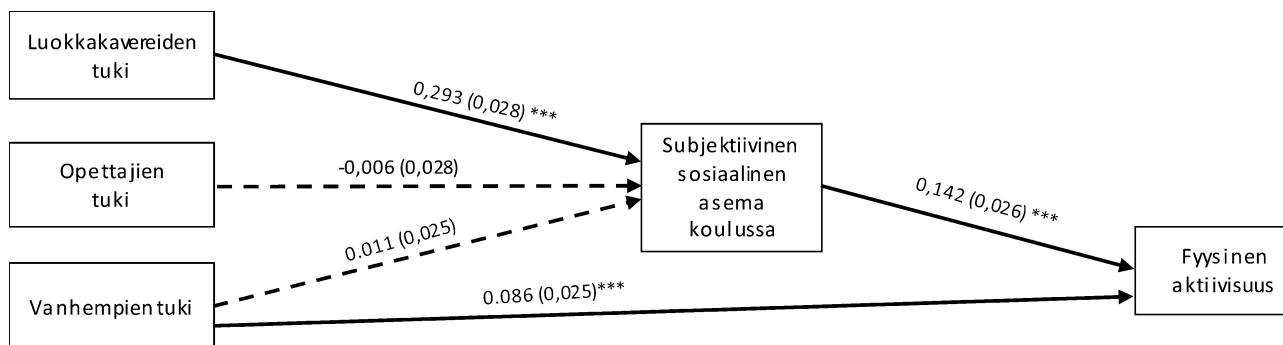
Kun nuorten ryhmiä tarkasteltiin subjektiivisen sosiaalisen aseman ja liikkumisen suhteen, havaitaan, että ryhmien sisäinen keskihajonta on suhteellisen suuri, joten ryhmät eivät ole yhtenäisiä. Enemmistö oppilaista jakautui ryhmiin 1 ja 2. Näissä suurimmissa ryhmissä keskihajonta oli pääsääntöisesti pienempi verrattuna muihin ryhmiin.

Taulukko 3. Nuorten kokeman sosiaalisen tuen yhteys subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koulussa ja fyysiseen kokonaisaktiivisuuteen.

	Subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa (vaihteluväli 1–10)	Fyysinen aktiivisuus (päivänä/viikko)
	Ka (Kh)	Ka (Kh)
Ryhmä 1: Erinomainen tuki luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta (40,8 %)	7,1 (1,9)	4,3 (1,8)
Ryhmä 2: Hyvä tuki luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta (36,9 %)	6,6 (1,9)	4,0 (1,8)
Ryhmä 3: Keskimääräinen tuki luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta (14,6 %)	6,2 (2,4)	3,7 (1,9)
Ryhmä 4: Keskimääräinen tuki luokkakavereilta, heikko tuki opettajilta ja erinomainen tuki vanhemmilta (5,4 %)	6,2 (2,8)	4,6 (2,0)
Ryhmä 5: Hyvä tuki luokkakavereilta ja opettajilta, erittäin heikko tuki vanhemmilta (0,9 %)	6,3 (3,4)	3,9 (1,5)
Ryhmä 6: Erittäin heikko tuki luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta (1,4 %)	5,0 (3,2)	3,6 (2,8)

Ka=keskiarvo; Kh=keskihajonta

Koetun sosiaalisen tuen, subjektiivisen sosiaalisen aseman koulussa ja fyysisen aktiivisuuden keskinäisiä yhteyksiä tutkittiin myös polkumallinnuksen avulla³. Erityisesti tarkasteltiin sitä, välittääkö nuorten subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa luokkakavereilta, opettajilta ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä liikkumiseen. Mikäli epäsuora yhteys koetusta sosiaalisesta tuesta fyysiseen aktiivisuuteen oli tilastollisesti merkitsevä, tulkittiin yhteyden välittyvän koulussa koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman kautta. Luokkakavereilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä nuorten liikkumiseen kouluyhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä (standardoitu epäsuora yhteys $b=0,035$; keskivirhe= $0,007$; $p<0,001$) (kuvio 2).



Kuvio 2. Nuoren kokeman sosiaalisen tuen suora ja epäsuora yhteys fyysiseen aktiivisuuteen. Kuviossa on esitetty standardoidut regressiokertoimet (keskivirheet). *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Kaikki yhteydet on vakioitu sukupuolella, iällä ja nuoren arviolla oman perheen asemasta yhteiskunnan arvojärjestyksessä.

Nuorten kokemus opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta ei ollut yhteydessä nuorten subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan koulussa eikä nuorten liikkumiseen. Vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki ei ollut yhteydessä nuorten kokemukseen omasta sosiaalisesta asemasta koulussa, mutta vanhempien tuella oli suora yhteys nuorten liikkumiseen.

Suurin osa nuorista kokee saavansa erinomaista tai hyvää sosiaalista tukea

Nuorten kokemukset saamastaan sosiaalisesta tuesta eivät ole kaikilla nuorilla samanlaisia. Tässä tutkimuksessa nuoret jaettiin kuuteen ryhmään sen mukaan, millaista sosiaalista tukea he kokivat saavansa. Luokittelu osoittautui tilastollisesti selkeäksi¹. Suurin osa (78 %) yläkouluikäisistä nuorista mielsi luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan saamansa tuen erinomaiseksi tai hyväksi, noin 15 prosenttia keskimääräiseksi. Näiden nuorten kohdalla sosiaalisen tuen kokemukset olivat samankaltaisia riippumatta siitä, oliko kyseessä viralliseen kouluun liitettävissä oleva opettajien tuki, epävirallista koulua ja sen yhteisöllisyyttä peilaava luokkakavereiden tuki vai kotoa vanhemmilta saatu tuki.

Nuorista erottui myös ryhmä (5,4 %), jonka suhdetta viralliseen kouluun voidaan pitää etäisempänä verrattuna valtaosaan nuorista. He kokivat opettajilta saamansa tuen heikkona samalla kun pitivät luokkakavereiltaan saamaansa tukea keskimääräisenä ja vanhemmiltaan saamaansa tukea erinomaisena. Sosiaalisen tuen kokemukset olivat erilaisia eri vuorovaikutussuhteissa myös niillä nuorilla (0,9 %), jotka kokivat vanhemmilta saadun tuen heikoksi mutta luokkakavereilta ja opettajilta saadun tuen hyväksi. Pieni osa nuorista (1,4 %) oli sitä mieltä, että he saavat erittäin heikkoa tukea niin luokkakavereiltaan, opettajiltaan kuin vanhemmiltaan. Nuorten erilaiset kokemukset saamastaan sosiaalisesta tuesta tuovat esille kouluissa vallitsevia hierarkioita ja eriarvoisuutta. Eriarvoisuus on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö, joka rajoittaa useimpien toimintamahdollisuuksia ja vähentää aktiivisen osallistumisen voimavaroja (Therborn 2014, 7).

Nuorten kokemaa sosiaalista tukea tutkittiin sosiaalisen tuen indeksin avulla. Indexi osoittautui luotettavaksi ja koostui useista oppilaita, opettajia ja vanhempia koskevista väittämistä, joten se kokoaa yhteen sosiaalisen tuen erilaisia ulottuvuuksia. Tutkimukseen osallistuneiden nuorten määrää voidaan pitää hyvänä. Nämä asiat voidaan katsoa tutkimuksen vahvuuksiksi. Vaikka tutkimuksessa mukana olleiden yksittäisten nuorten määrä oli hyvä, aineiston luokkarakenteen eli koulujen välisen vaihtelun tutkiminen olisi edellyttänyt useamman koulun mukana oloa. Tässä tutkimuksessa vastausprosentit vaihtelivat paljon tutkimuksessa mukana olleiden koulujen välillä. Aineiston perusteella ei voida arvioida sitä, vaikuttivatko joidenkin koulujen pienet vastausprosentit tuloksiin, esimerkiksi oppilaiden ryhmittelyyn heidän kokemansa sosiaalisen tuen perusteella. Ryhmittelyyn liittyen on myös huomioitava, että vaikka ryhmittely osoittautui selkeäksi, aineistossa saattaa olla nuoria, jotka eivät kuulu mihinkään ryhmään. Todennäköisyyksiin perustuva jaottelu ei välttämättä löydä näitä nuoria. Nuorten perhetaustasta ei kerätty

muuta tietoa kuin nuorten omat arviot perheidensä sosiaalisesta asemasta, joten esimerkiksi perheiden yhteiskuntaluokan vaikutusta tuloksiin ei tarkasteltu. Sosiaalisen tuen kokemuksessa on kyse pitkälti henkilökohtaisesta tunteesta (Metteri & Haukka-Wacklin 2006, 55), joten nuorten sosiaalisen tuen kokemuksia olisi jatkossa hyvä tutkia myös laadullisin menetelmin ja pitemmällä aikavälillä.

Epävirallisen koulun vertaissuhteet näkyvämpään rooliin liikkumisen edistämisessä

Tässä tutkimuksessa nuorten kokemaa sosiaalista tukea on tarkasteltu liikkumiseen liittyvänä tekijänä. Nuorten liikkumisessa ei ollut juurikaan eroja, kun liikkumista tarkasteltiin sosiaalisen tuen mukaan jakautuneiden ryhmien välillä. Kun tutkimukseen osallistuneita nuoria tarkasteltiin yhtenä ryhmänä, vanhemmilta saatu sosiaalinen tuki oli suoraan yhteydessä siihen, kuinka monena päivänä nuoret liikkuvat reippaasti vähintään tunnin ajan. Tulos vahvistaa aikaisempien tutkimusten havaintoja perheen merkityksestä nuorten liikkumisessa (Aarresola ym. 2015; Häkkinen ym. 2013; Lounassalo ym. 2019).

Tutkimuksen tulokset syventävät osaltaan aikaisempia havaintoja nuorten subjektiivisen koulu yhteisöaseman ja liikkumisen välisistä yhteyksistä. Nuoren korkeaksi kokemana subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa on aikaisemmin yhdistetty aktiivisempaan liikkumiseen sekä vapaa-ajalla että koulussa välituntien aikana (Rajala ym. 2014; Rajala ym. 2019). Tämän tutkimuksen mukaan yksi tekijä subjektiivisen sosiaalisen aseman taustalla on nuorten kokemana sosiaalinen tuki, sillä vahvaksi koettu sosiaalinen tuki opettajilta, luokkakavereilta ja vanhemmilta yhdistyi korkeaksi koettuun sosiaaliseen asemaan koulussa. Tässä todettu yhteys on toki voimassa myös toisinpäin. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että sosiaalisen asemansa korkeaksi arvioivat nuoret kokevat useammin saavansa sosiaalista tukea verrattuna nuoriin, joiden kokemana koulu yhteisöasema on matala.

Epäviralliseen kouluun liittyvät erilaiset oppilaiden keskinäiset vertaissuhteet näytävät tulosten valossa olevan keskeisiä taustatekijöitä nuorten koulussa kokemalle subjektiiviselle sosiaaliselle asemalle. Kun tutkimukseen osallistuneita nuoria tarkasteltiin yhtenä joukkona, havaittiin, että luokkakavereilta saatu tuki on yhteydessä subjektiiviseen sosiaaliseen asemaan. Tämä epävirallisen koulun toimintaa heijastava tuki oli yhteydessä nuorten liikkumiseen koulu yhteisössä koetun subjektiivisen sosiaalisen aseman välityksellä. Luokkakavereiden väliset vuorovaikutussuhteet ja niissä syntyvät resurssit osoittautuivat näin merkityksellisiksi nuorten liikkumisen kannalta. Nuorten kokemus opettajilta saadusta sosiaalisesta tuesta, joka tässä on tulkittu virallisen koulun tueksi, ei ollut yhteydessä liikkumiseen.

Epävirallisen koulun roolin korostuminen nuorten liikkumiseen yhteydessä olevana tekijänä voi osaltaan selittää sitä, miksi koulussa toteutetut interventiot eivät ole onnistuneet lisäämään nuorten kokonaisaktiivisuutta (Love ym. 2019). Koulussa nuorten liikkumiseen kiinnitetään usein huomiota virallisen koulun lähtökohdista (ks. Rajala ym. 2018), joten toimenpiteet saattavat jäädä nuorten näkökulmasta etäisiksi ja merkityksettömiksi, mikäli epävirallisen koulun toimintaa ja sen vaikutuksia esimerkiksi nuorten liikkumisen edellytyksiin ei oteta huomioon. Koulu ympäristö on kenties merkittävin nuorten

ystävyyksien ja ryhmäsuhteiden muodostumisen areena (Souto 2011; Tolonen 2001), ja erilaisten koulussa muodostuvien ryhmittymien vaikutusta yläkouluikäiseen nuoreen ei voi yliarvioida (Paju 2011, 113). Tämä tulisi huomioida myös pyrittäessä edistämään nuorten liikkumista koulun kautta.

Epävirallinen koulu elää pitkälti nuorten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa, jotka muuttuvat jatkuvasti (Paju 2011). Osittain tämän vuoksi nuorten liikkumiseen yhteydessä olevaa, epävirallista koulua heijastelevaa toisilta nuorilta saatavaa tukea voi olla vaikea huomioida liikkumisen lisäämistä tavoittelevissa toimenpiteissä. Epävirallisesta koulusta kumpuavaa sosiaalista tukea nuorten liikkumiselle voitaisiin vahvistaa muun muassa nuorten osallisuuden ja vertaissuhteiden kautta. Pelkät sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan tarkoita esimerkiksi liikkumisen määrään vaikuttavien resurssien lisääntymistä, siihen tarvitaan aktiivista toimijuutta (vrt. Korkiamäki 2013). Kouluille asetettu tavoite siitä, että jokainen nuori tuntee tulevansa nähdyksi ja kuulluksi (Opetushallitus 2017, 9), olisi huomioitava myös liikkumisen edistämisessä. Uuden opetussuunnitelman korostaessa osallisuutta ja oppilaan aktiivista roolia, koulujen on pohdittava toimintatapojaan uudelleen, jotta oppilaista tulisi tasa-arvoisempia kouluyhteisön jäseniä. Tähän tarvitaan ennen kaikkea kouluyhteisöstä syntyviä arkisia toiminnan muotoja, jotka eivät ole erillisiä toimintoja vaan osa koulun arkea. Tämänkaltaisen toiminnan onnistumisen edellytys on se, että oppilailla on mahdollisuus osallistua uusien toimintatapojen suunnitteluun alusta alkaen. (Opetushallitus 2017, 17–18.)

Kouluarki rytmittyy pitkälti virallisen koulun tavoitteiden mukaisesti. Jotta epävirallisen koulun rooli vahvistuisi nuorten liikkumiseen liittyvissä toimenpiteissä, nuorten keskinäiselle toiminnalle pitäisi löytyä enemmän aikaa ja tilaa. Nuorten keskinäinen toimiminen ja siihen liittyvien tunteiden myötä syntyvä osallisuuden kokemus osana kouluyhteisön arkea voidaan nähdä erityisesti emotionaalisenä resurssina, jonka arvo tulee näkyviin sosiaalisena tukena (Korkiamäki 2013). Jotta nuorten liikkumista voitaisiin paremmin tukea koulun kautta, näitä resursseja pitäisi osata hyödyntää paremmin. Ensimmäinen askel on ymmärrys siitä, että nuorten kokemukset subjektiivisesta sosiaalisesta asemasta sekä saamastaan sosiaalisesta tuesta ovat erilaisia ja ne voivat vaikuttaa nuorten kokemiin mahdollisuuksiin osallistua oman kouluyhteisön liikkumista edistävään toimintaan.

Nuorten vähäisen liikkumisen ongelmaa ei pystytä ratkaisemaan pelkästään koulussa toteutetuilla toimenpiteillä, sillä liikunnallisen elämäntavan perusta rakentuu pitkälti oman perheen parissa. Koululla on kuitenkin mahdollisuus tavoittaa lähes kaikki nuoret ja tasoittaa perhetaustasta syntyviä eroja omilla toimenpiteillään innostamalla nuoria liikkumaan niin koulupäivän aikana kuin vapaa-ajallakin. Tämä edellyttää kuitenkin tilan antamista epäviralliseen kouluun liittyvälle nuorten keskinäiselle toiminnalle sen sijaan, että toimenpiteet toteutetaan pelkästään virallisen koulun lähtökohdista.

¹ Latenttien profiilien analyysin (LPA) taustalla on ajatus, että aineistossa on piileviä (latenteja) ryhmiä, jotka poikkeavat keskiarvoprofiileiltaan toisistaan. LPA:n avulla ryhmät pyritään tunnistamaan. Tässä tutkimuksessa analyysi perustui sosiaalisen tuen indekseihin, joissa huomioitiin nuorten kokemukset luokkakavereiltaan, opettajiltaan ja vanhemmiltaan saamastaan sosiaalisesta tuesta. Mallinnus eteni askel kerrallaan ja jokaisella askeleella malliin lisättiin yksi alaryhmä. Riittävää ryhmien määrää arvioitiin informaatiokriteerien avulla. Informaatiokriteerit mittaavat mallin yhteensopivuutta empiiriseen dataan. Tässä

tutkimuksessa alaryhmien määrän annettiin vaihdella yhdestä kahdeksaan ja mallin valinnassa käytettiin Akaiken ja Bayesin informaatiokriteerejä (Akaike's Information Criterion, AIC; Bayesian Information Criterion, BIC; sample-size adjusted Bayesian Information Criterion, ABIC). Malli sopii dataan sitä paremmin, mitä pienemmän arvon informaatiokriteeri saa. Luokittelun laatua arvioitiin jokaisella askeleella luokka-kohtaisten posterioritodennäköisyyksien keskiarvojen avulla (Average posterior probabilities, Avepp). Mitä lähempänä tunnuslukujen arvot ovat ykköstä, sitä selkeämpi luokittelun tulkitaan olevan. Tässä tutkimuksessa kuuden ryhmän malli valittiin yhteensopivuusindeksien sekä ryhmäkokojen perusteella. Kuuden ryhmän ratkaisun kohdalla posterioritodennäköisyyksien keskiarvo luokissa oli 0,87–0,94 eli luokittelua voidaan pitää selkeänä.

² Polkumallin yhteensopivuutta aineistoon tarkasteltiin χ^2 -testin (Satorra-Bentler scaled χ^2 -test) sekä seuraavien tunnuslukujen avulla: CFI (comparative fit index), TLI (the Tucker-Lewis Index), RMSEA (the root mean square of approximation) ja SRMR (the standardized root-mean-square-residual). Mallin yhteensopivuus dataan on hyvä, jos χ^2 -testi ei ole tilastollisesti merkitsevä, CFI- ja TLI-arvot ovat yli 0,95; RMSEA on alle 0,06 ja SRMR on alle 0,08 (Hu & Bentler 1999). Jos malli ei sopinut dataan riittävän hyvin, mallia muokattiin modifikaatioindeksien (MI) perusteella. Mikäli modifikaatioindeksin arvo oli yli kahdeksan, vapautettiin sitä vastaava yhteys estimoitavaksi.

³ Aluksi sovitettiin polkumalli, jossa oppilailta, opettajilta ja vanhemmilta saadun sosiaalisen tuen yhteyden fyysiseen aktiivisuuteen oletettiin välittyvän täysin subjektiivisen sosiaalisen aseman kautta. Malli ei kuitenkaan sopinut dataan riittävän hyvin (χ^2 (3)=18,3; $p<0,001$; CFI=0,98; TLI=0,89; RMSEA=0,050 ja SRMR=0,013). Seuraavaksi vapautettiin vanhempien tuen suora yhteys fyysiseen aktiivisuuteen (MI=12,1). Tämän jälkeen mallin yhteensopivuus aineistoon oli riittävä (χ^2 (2)=6,2; $p=0,045$; CFI=0,99; TLI=0,96; RMSEA=0,032 ja SRMR=0,008).

Kiitokset

Lämmin kiitos tutkimuksessa käytetyn aineiston keräämiseen osallistuneille Likesin työntekijöille.

Lähteet

Aarresola, Outi & Itkonen, Hannu, & Lämsä, Jari (2015) Poikkeavat polut muuttuvassa urheilussa: rationalisoituvan urheilun nykysosialisaatio nuorten tulkitsemana. *Kasvatus ja aika*, 9 (4), 55–71.

Biddle, Stuart J. H. & Atkin, Andrew. J. & Cavill, Nick & Foster, Charlie (2011) Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4 (1), 25–49.

Bourdieu, Pierre & Wacquant Loïc J.D. (1995) Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: University Press.

Broadly, Donald (1986) Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Coleman, James S. (1988) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 95–120.

Compton, Beulah R. & Galaway, Burt & Cournoyer, Barry R. (2005) *Social Work Processes*. Thomson Brooks/Cole. Belmont Ca, USA.

Davison, Kirsten K. (2004) Activity-related support from parents, peers, and siblings and adolescents' physical activity: Are there gender differences? *Journal of Physical Activity and Health* 1 (4), 363–76.

Goldsmith, Daena J. & Albrecht, Terrance L. (2011) Social Support, Social networks, and Health. Teoksessa Teresa L. Thompson & Roxanne Parrot & Jon F. Nussbaum (toim.) *The Routledge Handbook of Health Communication*. Second Edition. New York: Routledge, 335–348.

Goodman, Elizabeth & Adler, Nancy E. & Kawachi, Ichiro & Frazier, Lindsay & Huang, Bin & Colditz, Graham A. (2001) Adolescents' perceptions of social status: development and evaluation of a new indicator. *Pediatrics*. 108 (2): E31.

Haapasalo, Ilona & Välimaa, Raili & Kannas, Lasse (2010) How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (2), 133-150.

Haapasalo, Ilona & Välimaa, Raili & Kannas, Lasse (2012) Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Health Education*, 112 (3), 256–271.

Harinen, Päivi & Halme, Juha (2012) Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Viitattu 2.5.2019.)

Heaney, Catherine A. & Israel Barbara A. (2008) Social networks and social support. Teoksessa Karen Glanz & Barbara K. Rimer & Kasisomayajula Viswanath (toim.) *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, 189–210.

Husu, Pauliina & Jussila, Anne-Mari & Tokola, Kari & Vähä-Ypyä, Henri & Vasankari, Tommi (2019) Objektiiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa Sami Kokko & Leena Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1*, 27–40.

Häkkinen, Antti & Salasuo, Mikko & Ojajärvi, Anni & Puuronen, Anne (2013) Johdanto. Teoksessa Antti Häkkinen & Mikko Salasuo & Anni Ojajärvi & Anne Puuronen (toim.) *Sosiaalinen albumi: Elämäntavat sukupolvien murroksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139, 7–20.

Hu, Li-tze & Bentler, Peter M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis; Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.

Inchley, John & Currie, Dorothy & Young, Taryn & Samdal, Oddrun & Torsheim, Torbjorn, Augustson, Lise & Mathison, Frida & Alerma-Diaz, Aixa & Molcho, Michal & Weber, Martin & Barnekow, Vivian (toim.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. *Health Behaviour in*

School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Health policy for children and adolescents, no. 7. World Health Organization.

Kalalahti, Mira & Karvonen, Sakari & Rahkonen, Ossi (2011) Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sosiologia* 48 (3), 221–237.

Kalalahti, Mira. 2014. Muuttuvat koulutusmahdollisuudet: Nuorten sosiaaliset hierarkiat ja koulumenestys. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kirby, Joanna & Levin, Kate A. & Inchley, Joanna (2011) Parental and Peer Influences on Physical Activity Among Scottish Adolescents: A Longitudinal Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 8 (6), 785–93.

Kokko, Sami & Martin, Leena & Villberg, Jari & Ng, Kwok & Mehtälä, Anette (2019) Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa Sami Kokko & Leena Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 15–25.

Korkiamäki, Riikka (2013) Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137.

Kumpusalo, Esko (1991) Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus. Raportteja 8/1991.

Kämppe, Katariina & Välimaa, Raili & Ojala, Kristiina & Tynjälä, Jorma & Haapasalo, Ilona & Villberg, Jari & Kannas, Lasse (2012) Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC Study). Helsinki: Opetushallitus, koulutuksen seurantaraportti 2012:8.

Laine, Kaarlo (2000) Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen SoPhi-julkaisuja 43.

Langford, Catherine P.H. & Bowsher, Juanita & Maloney, Joseph P. & Lillis, Patricia P. (1997) Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25 (1), 95–100.

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero (2008) Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 3002. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (6), 583–602.

Liu, Yang & Wang, Mei & Tynjälä, Jorma & Villberg, Jari & Zhan, Zhouyang & Kannas, Lasse (2010) Test-retest reliability of selected items of Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey questionnaire in Beijing, China. *BMC Medical Research Methodology* 10:73.

Lounassalo, Irinja & Salin, Kasper & Kankaanpää, Anna & Hirvensalo, Mirja & Palomäki, Sanna & Tolvanen, Asko & Yang, Xiaolin & Tammelin, Tuija (2019) Distinct

trajectories of physical activity and related factors during the life course in the general population; a systematic review. *BMC Public Health*, 19, 271.

Love, Rebecca & Adams, Jean & Sluijs, Esther M.F. (2019) Are school-based physical activity interventions effective and equitable? A meta-analysis of cluster randomized controlled trials with accelerometer-assessed activity. *Obesity Reviews*, 1–12.

Martins, João & Marques, Adilson & Sarmento, Hugo & Carreiro da Costa, Fransisco (2015) Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research* 30 (5), 742–55.

Massey, Doreen. 2008. *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino.

Metteri, Anna & Haukka-Wacklin, Tuula (2006) Sosiaalinen tuki kuntoutuksen ytimessä. Teoksessa Vappu Karjalainen & Ilpo Vilkkumaa, Ilpo (toim.) *Kuntoutus kanssamme. Ihmisen toimijuuden tukeminen*. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus - ja kehittämiskeskus, 53–68.

Muthén, Linda K. & Muthén, Bengt, O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nunnally, Jum C. & Bernstein, Ira H. (1994) *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

Opetushallitus (2017) *Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn*. Oppaat ja käsikirjat 2017:1a.

Paju, Petri (2011) *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 115.

Putnam, Robert D. (2000) *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Quon, Elizabeth C. & McGrath, Jennifer J. (2014) Subjective socioeconomic status and adolescent health: A meta-analysis. *Health Psychology* 33 (5), 433–47.

Rajala, Katja & Itkonen, Hannu & Kankaanpää, Anna & Tammelin, Tuija & Laine, Kaarlo (2014) Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.

Rajala, Katja & Kämppi, Katariina & Aira, Annaleena & Turpeinen, Salla & Laine, Kaarlo (2018) *Muuttuva toimintakulttuuri rakentaa yhteisöllisyyttä*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.

Rajala, Katja & Kankaanpää, Anna & Laine, Kaarlo & Itkonen, Hannu & Goodman, Elizabeth & Tammelin, Tuija (2019) Associations of subjective social status with accelerometer-based physical activity and sedentary time among adolescents. *Journal of Sport Sciences*. 37 (2), 123–130.

Samdal, Oddrun & Nutbeam, Don & Wold, Bente & Kannas, Lasse. (1998) Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research* 13 (3), 383–397.

Sheridan, Charles L. & Radmacher, Sally A. (1992) *Health psychology: Challenging the biomedical model*. Oxford, United Kingdom: John Wiley & Sons.

Simonsen, Nina & Lahti, Anna & Suominen, Sakari & Välimaa, Raili & Tynjälä, Jorma & Roos, Eva & Kannas, Lasse (2018) Empowerment-enabling home and school environments and self-rated health among Finnish adolescents, *Health Promotion International*, day104.

Souto, Anne-Mari (2011) *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisu 110.

Stroebe, Wolfgang & Stroebe, Margaret (1996) *The social psychology of social support*. Teoksessa: E. Tory Higgins & Arie W. Kruglanski (toim). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press; 597–621.

Syrjäläinen, Elina & Kujala, Tiina (2010) Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa Markku Suortamo & Liisa Tainio & Elina Ikävalko & Tarja Palmu & Sirpa Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.

Therborn, Göran (2014) *Eriarvoisuus tappaa*. Helsinki: Vastapaino.

Tolonen, Tarja (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuloskortti (2018) *Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisu 345*. LIKES-tutkimuskeskus.

Törmä, Sirpa (2003) Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, Marjo & Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Vastapaino: Tampere, 109–130.

Yao, Christopher & Rhodes, Ryan E. (2015) Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 12 (10).