

”Meidän koulu on liikkuva koulu!”

Liikkuva koulu -hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin
opettajien ja oppilaiden kokemana

Pro gradu -tutkielma

Liisa Pihlajajarju

Kasvatustieteen tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2015

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Meidän koulu on liikkuva koulu!” Liikkuva koulu -hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin opettajien ja oppilaiden kokemana

Tekijä: Liisa Pihlajaharju

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 83 + 2 liitettä

Vuosi: 2015

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani tutkin, millaisia yhteyksiä Liikkuva koulu -hankkeella on koulun ilmapiiriin opettajien ja oppilaiden kokemana. Samalla vastaan kysymykseen, millainen ilmapiiri vallitsee liikkuvassa koulussa. Tutkimukseni rajautuu hankkeen ja ilmapiirin yhteyksien osalta alakoulun kontekstiin. Tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimuksen kenttään ja tutkimusotteeni on fenomenologinen kokemuksen tutkimus. Teoreettinen viitekehys rakentuu ilmapiiriin ja liikuntakasvatuksen määrittelyyn sekä Liikkuva koulu -hankkeen kuvaukseen. Aineistoni koostuu viiden opettajan teemahaastattelusta sekä 20 oppilaan kirjallisesta kyselystä, jotka keräsin kevään 2015 aikana.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että sekä opettajat että oppilaat kokivat Liikkuva koulu -hankkeella olevan positiivisia yhteyksiä koulun ilmapiiriin. Tuloksissa kuvaan hankkeen ja ilmapiirin yhteyksiä neljän eri teeman avulla. Teemat ovat sallivuus, toiminnan suuntaaminen, työrauha ja oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa. Opettajat ja oppilaat kokivat, että hankkeen myötä sallivuuden lisääntyminen näkyy koulussa turhien kieltojen poistamisena. Esimerkiksi välitunnilla oppilaat saavat käyttöönsä aikaisempaa monipuolisemman välineistön. Oppilaiden toiminnan suuntaaminen liikunnallisiin aktiviteetteihin on vähentänyt oppilaiden kiusaamistapauksia erityisesti suurissa kouluissa. Myös välkkäritoiminta on lisännyt oppilaiden aktiivisuutta ja osallisuutta välituntitoimintaan. Näin ollen toimintaa on suunnattu muuhun kuin kiusaamiseen ja toisten hännämiseen. Lisääntynyt aktiivisuus päivän aikana on parantanut oppilaiden keskittymiskykyä ja luokassa vallitsevaa työrauhaa. Kesken oppitunnin tapahtuvat liikunnalliset tuokiot tai pidemmät välitunnit ovat parantaneet oppilaiden keskittymistä oppitunneilla. Hankkeen kautta oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa koulun yhteisiin päätöksiin on pystytty lisäämään.

Kokonaisuudessa koulun ilmapiiri koettiin pääsääntöisesti positiiviseksi ja hyväksi. Toisaalta aineistossa kuvattiin esimerkiksi koulukiusaamista ristiriitaisesti, sillä osan mielestä koulussa ei tapahtunut kiusaamista lainkaan. Osan mielestä kiusaamista tapahtui ja se vaikutti heidän mielestään negatiivisesti koulun ilmapiiriin. Hankkeen erityisenä haasteena koettiin opettajien

toimintatavan muuttaminen toiminnallisempaan opetukseen. Tähän ratkaisuna nähtiin maltillinen aloitus ja hankkeen käynnistys kouluilla.

Liikkuvilla kouluissa erilaisten päivän aikana tapahtuvien aktiviteettien kautta voidaan parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja näin ollen myös koulussa vallitsevaa ilmapiiriä. Tulevaisuudessa yksittäisen hankkeen sijasta tulisikin puhua toimintakulttuurin muutoksesta, jonka kautta mahdollistetaan oppilaiden riittävä liikunta-aktiivisuus ja parempi kouluviihtyvyys.

Asiasanat: Ilmapiiri, liikuntakasvatus, Liikkuva koulu -hanke, kokemus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

Sisältö

1 JOHDANTO	6
2 ILMAPIIRI OSANA KOULUYHTEISÖÄ	9
2.1 Ilmapiiri käsitteenä	9
2.2 Ilmapiiri oppimisen edistäjänä	10
3 LIIKUNTAKASVATUS	15
3.1 Liikuntakasvatuksen määrittely ja tavoitteet	15
3.2 Fyysinen kunto osana liikuntakasvatusta	16
3.3 Liikuntakasvatus koulussa	18
3.4 Kouluviihtyvyys liikuntakasvatuksen lähtökohtana	21
4 LIIKKUVA KOULU -HANKE	24
4.1 Pilottivaihe	25
4.2 Ohjelmavaihe	28
5 TUTKIMUSONGELMA	30
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	31
6.1 Laadullinen tutkimus	31
6.2 Fenomenologinen tutkimusote	32
6.3 Aineistonkeruumenetelmä	34
6.3.1 Opettajien haastattelut ja niiden litterointi	35
6.3.2 Oppilaiden kirjalliset kyselyt	36
6.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu	38
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	40
7 LIIKKUVAN KOULUN ILMAPIIRI	45
7.1 Kuvaus liikkuvan koulun ilmapiiristä	46
7.2 Liikunnan yhteys ilmapiiriin	51
8 LIIKKUVA KOULU -HANKKEEN YHTEYDET KOULUN ILMAPIIRIIN	54
8.1 Sallivuus ”kielletäänkö me vai annetaanko mahdollisuus”	54
8.2 Toiminnan suuntaaminen ”Kun se lapsi liikkuu tai tekee niitä omia juttuja, niin niiden ei tarvitse sitten siellä kinastella toistensa kanssa”	57
8.3 Työrauha ”Lopputulos on se, että lapsi liikuttuaan pystyy keskittymään töihin” ..	59

8.4 Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa ”Yksi ideologia on tässä näin, että heittää sitä palloa enemmän lapsille”	61
8.5 Haasteena opettajien oman toimintatavan muuttaminen	67
POHDINTA	70
LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Liikunnan merkitys lapsen ja nuoren elämään nousee yhteiskunnallisessa keskustelussa usein esille. Fyysisen työn ja sitä myötä arkiliikunnan määrä on laskenut huomattavasti viime vuosikymmeninä suomalaisessa yhteiskunnassa. Sekä ohjattu että omatoiminen liikunta on yhä merkittävämmässä osassa liikunnan harrastamisen suhteen. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 235) kuvaavat nykynuoria ja lapsia passiivisiksi sisällä viihtyviksi, joilla yhteiset pihaleikit ovat katoamassa. Onko asia todella näin? Mihin ovat kadonneet ne lapset, jotka leikkivät päiväkaudet ulkona naapurien lasten kanssa? Missä ovat ne lapset, jotka leikkivät innosta puhkuen kaikki koulun välitunnit ja kellon soidessa myöhästivät tunneilta, kun oli jälleen niin hyvät pelit ja leikit menossa. Jantunen ja Haapaniemen näkemystä voi myös hieman kritisoida. On varmasti niitä lapsia, jotka leikkivät ja liikkuvat kotona ja koulussa lähes taukoamatta. Kuitenkin on myös paljon niitä lapsia, jotka liikkuvat suositusten mukaan liian vähän. Alakouluikäisen lapsen tulisi suositusten mukaan liikkua päivässä 1-2 tuntia (Tammelin 2013, 64).

Koulu on yksi paikka, jossa jokainen lapsi osallistuu pakolliseen ohjattuun liikunnan opetukseen. Tulevaisuudessa koulussa keskitytään oppilaiden omatoimiseen liikunta-aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana. Lasten vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden vähentyessä koulussa tapahtuva liikunta nousee yhä merkittävämpään asemaan. Yhteiskunnallinen huoli lasten riittävästä liikunta-aktiivisuudesta on todellinen. Liikunta ei kuitenkaan rajoitu pelkästään fyysiseen aktiivisuuteen ja fyysisen kunnon ylläpitämiseen. Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden (2013, 20) sekä Laakson (2003, 14) mukaan liikuntakasvatuksen tavoite on kaksijakoinen: kasvattaa liikuntaa ja kasvattaa liikunnan avulla. Liikunnan avulla voidaan esimerkiksi kasvattaa lasta toimimaan ryhmässä, opettaa noudattamaan sääntöjä sekä kehittämään lasten sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Liikunnalla on todettu olevan positiivisia yhteyksiä myös oppimiseen. Mitä yhteyksiä koulupäivää liikunnallistamalla on lasten

kouluviihtyvyyteen ja kouluilmapiiriin? Tutkimukset osoittavat, että suomalaislasten koulumenestys on erinomaista, mutta kouluviihtyvyys on todettu heikoksi esimerkiksi Pisa-tutkimuksissa (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 144). Olisiko koulupäivää liikunnallistamalla mahdollista saada myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä kasvamaan, sillä muun muassa Hakala (1999, 96) toteaa, että koululiikunta on yksi suosituimmista oppiaineista koulussa. Käsitykseni mukaan kouluviihtyvyyden ollessa hyvä myös koulussa vallitseva ilmapiiri on tällöin pääsääntöisesti positiivinen.

Liikkuva koulu -hanke on yksi mahdollisuus vaikuttaa lasten koulupäivän liikunta-aktiivisuuteen. Hanke on koko Suomen laajuinen ohjelma, johon kaupungit ja koulut voivat halutessaan liittyä mukaan. Sen tavoitteena on lisätä liikunta-aktiivisuutta sekä viihtyvyyttä koulussa erilaisilla aktiviteeteilla (Tammelin 2013, 13). Hanke on kuitenkin hakemassa vielä paikkaansa koulujen arjessa ja ohjelma vasta aluillaan useissa kunnissa. Hankkeella on kunnianhimoiset tavoitteet lisätä lasten liikunta-aktiivisuutta ja kouluviihtyvyyttä. Sen lähtökohta ja tavoitteet ovat mielestäni erittäin ajankohtaiset. Mielenkiintoani herättää ajatus siitä, millaisia yhteyksiä tällaisella hankkeella voisi olla koulun ilmapiiriin. Kun hankkeen tarkoituksena on saada maan laajuisesti liikunnallinen elämäntapa kouluihin, sen yhteyksiä on tärkeä tutkia koulun jokapäiväiseen arkeen.

Vaikka hanke mahdollistaisi monien erilaisten asioiden tarkastelun, olen rajannut tämän tutkimuksen teemaksi koulun ilmapiirin. Pääongelma tutkimuksessani on, millaisia yhteyksiä Liikkuva koulu -hankkeella on koulun ilmapiiriin opettajien ja oppilaiden kokemana. Tutkin samalla, millainen ilmapiiri vallitsee liikkuvissa kouluissa. Rajaan yhteyksien tutkimisen alakoulun kontekstiin. Tällaisen valtakunnallisen hankkeen tutkimisen kautta voin olla osana myös kehittämässä tulevaisuuden koulua. Tutkimus antaa ajankohtaista tietoa siitä, miten opettajat ja oppilaat kokevat hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin. Näitä yhteyksiä voin sekä minä tulevana opettajana että myös muut opettajat ja koulun henkilökunta hyödyntää koulun toimintakulttuurin rakentamisessa.

Tutkimukseni teoreettisessa osuudessa avaan koulun ilmapiirin käsitettä ja merkitystä koulun arkeen. Tämän lisäksi kuvaan liikuntakasvatuksen

määritelmää, osatekijöitä sekä liikuntakasvatuksen yhteyttä koulun ilmapiiriin. Nämä kaksi teoreettista osuutta yhdistyvät käytännössä Liikkuva koulu -hankkeessa, jota avaan kolmannessa teorialuvussa. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusotteena on fenomenologia. Tutkin oppilaiden ja opettajien kokemuksia ja näkemyksiä Liikkuva koulu -hankkeen yhteyksistä koulun ilmapiiriin. Aineiston keräsin opettajien osalta kasvokkaisella teemahaastattelulla sekä oppilaiden osalta kirjallisella kyselyllä. Tutkimuskohteenani ovat koulut, joissa Liikkuva koulu -hanke on osa koulun arkea. Analysoin aineiston sisällönanalysillä teemoittelemalla. Tutkimustulokset kuvaan luvuissa 7 ja 8. Luvussa 7 kuvaa liikkuvan koulun ilmapiiriä ja luvussa 8 esitän aineistosta esiin nousseita teemoja Liikkuva koulu -hankkeen yhteyksistä koulun ilmapiiriin.

Tämä tutkimus on saanut alkunsa tulevan luokanopettajan kiinnostuksesta lasten liikunta-aktiivisuuden ja koulun ilmapiirin yhteyksistä toisiinsa. Tausta-ajatukseni on halu tutkia ja selvittää oppilaiden ja opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uuden hankkeen yhteyksistä koulun vallitsevaan ilmapiiriin. Tavoitteenani on selvittää nimenomaan oppilaiden ja opettajien kokemusten kautta tätä asiaa. Kokemukset ovat jokaisen henkilökohtaisia tunteja, ajatuksia ja näkemyksiä, jotka kuvaavat, miten asioita koetaan konkreettisesti koulussa. Kokemukset ovat todellisia ja oikeita. Tulevana opettajana minulla on myös huoli lasten liikunta-aktiivisuuden vähenemisestä. Mikä onkaan sen parempi keino kuin saman hankkeen kautta lisätä lasten liikunta-aktiivisuutta ja kouluviihtyvyyttä. Taustalla johtavana ajatuksena on läpi tutkimuksen, miten minä voin vaikuttaa tulevana opettajana siihen, että oppilaat saisivat parhaan mahdollisen kasvuympäristön koulusta, jossa erilaiset tekijät olisivat tasapainossa. Tärkeää olisi oppimisen näkökulmasta parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja sitä kautta edistää heidän opiskelumotivaatiotaan.

2 ILMAPIIRI OSANA KOULUYHTEISÖÄ

2.1 Ilmapiiri käsitteenä

Ilmapiiri rakentuu koulussa monista eri asioiden kokonaisuuksista. Yksittäisenä käsitteenä se on kuitenkin hyvin vaikeaa määritellä. (Koskenniemi 1982, 155.) Laine (2000) nostaa ilmapiirin merkittäväksi osaksi luokan tunnetilan. Tärkeimmässä osassa on opettajan itsensä tunnetila, jota oppilaat tarkkailevat ja myötäilevät. Opettajan tunnetila vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden luomiin tunteisiin kyseisestä hetkestä. Tätä kautta tunnetilat vaikuttavat koko luokan ilmapiiriin. Tunnetilat voivat vaihdella hyvinkin nopeasti. Ne syntyvät välittömästi päivän ensitapaamisesta lähtien ja vaikuttavat myös myöhempään toimintaan. Oppilaiden ja opettajien tunnetilat luovat kokemuksen perustan oppitunnille. Oppilaiden kokemusten kautta voidaan tulkita luokassa vallitsevia tunnetiloja. Niiden syntymiseen vaikuttavat vahvasti sosiaaliset tilanteet ja vuorovaikutus. Erilaiset tunnetilat ja niistä saadut kokemukset vuorovaikutuksessa ja yhteisöllisessä toiminnassa muokkaavat luokan ilmapiiriä päivän eri vaiheissa. (Laine 2000, 35.) Haynesin, Emmonsin ja Ben-Avien (1997, 322) mukaan ilmapiiri voidaan määritellä yksinkertaisesti kaikeksi vuorovaikutukseksi, jota kouluyhteisössä tapahtuu.

Uusikylä (2006) liittää ilmapiirin osaksi koulun ilmastoja. Hän yhdistää ilmastoon useita tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaiden kokemaan ilmapiiriin. Kouluympäristö, kodit, opettajat ja koulun resurssit ovat vaikuttamassa koulun ilmastoon. (Uusikylä 2006, 48.) Myös Koskenniemi (1982) puhuu ilmastosta ja ilmapiiristä osittain lomittuneena toisiinsa. Hän näkee kuitenkin eron siinä, että ilmasto vaikuttaa oppilaisiin ja opettajiin välillisemmin. Sen sijaan luokan ilmapiiri on tunteenomaisempi jatkuvasti koettavissa oleva asia. Koskenniemi (1982) ja Ahonen (2008) nostavat esille myös kouluhengen -käsitteen. Koulussa vallitseva

henki voi olla sopuisa, välittävä, mukava, rento, tuomitseva, lämmin, kylmä ja niin edelleen. (Koskenniemi 1982, 155, Ahonen 2008, 197.)

Sweetland ja Wayne (2000) esittelevät ilmapiirin käsitteen suurena kokonaisuutena, johon vaikuttavat jokaisen asianosaisen näkemys ja kokemus tilanteesta. He vertaavat koulun ilmapiirin ja organisaation yhteyttä samaan kuin henkilökohtaisen persoonallisuuden merkitys yksilölle. (Sweetland & Wayne 2000, 705.) Myös Koskenniemi (1982) korostaa ilmapiirin suurta kokonaisuutta, johon ei vaikuta pelkästään yksittäinen organisaatio vaan laajempi kokonaisuus. Hänen mukaansa ilmastoon vaikuttavia tekijöitä voidaan selvittää silloin, kun ilmasto selvästi muuttuu. (Koskenniemi 1982, 164.)

Koulussa vallitsevaa psykologista ilmasto on kuitenkin hyvin vaikea mitata. Parhaiten sen aistii itse kokemalla ja tuntemalla. Ilmasto on todennäköisimmin positiivinen, kun yhteisössä vallitsee tasa-arvoinen ilmapiiri lasten ja aikuisten välillä. Ryhmään kuulumisen tunne ja toisista huolehtiminen vaalivat hyvää yhteishenkeä. Ennen kaikkea avun tarjoaminen ja saanti parantavat opettajien keskinäisiä suhteita. Useimmiten koulu voi hyvin, kun siellä osallisena olevat oppilaat ja henkilökunta välittävät toisistaan ja arvostavat toisiaan. (Uusikylä 2006, 51–52.)

2.2 Ilmapiiri oppimisen edistäjänä

Oppimisen kannalta koulun ja luokan ilmapiirillä on tärkeä merkitys (Laine 1999, 123). Laine (2000, 35) kuitenkin jatkaa Negtin (1997) näkemyksellä, että on hyvin vaikea kuvata sisällöllisesti tätä hyvää oppimista edistävää ilmapiiriä. Kuurme (2004) esittelee tutkimuksessaan oppilaiden näkemyksiä onnistuneesta ja hyvästä koulupäivästä. Tutkimuksessa nousee esiin koulun ilmapiiri osana onnistunutta koulupäivää. Päivän onnistumisen takaamiseksi ja hyvän ilmapiirin luojaksi nousevat muun muassa huumori, hauskuus, mielenkiintoiset asiat, tapahtumat, jännityksettömät välitunnit, muiden auttaminen ja rentoutumismahdollisuus. Myös Kuurme yhdistää Laineen (2000, 35) ja

Koskenniemen (1982, 155) tavoin tunnetilat vahvasti koettuun ilmapiiriin. Kuurmeen mukaan hyvä ilmapiiri nähdään usein kielteisten asioiden puuttumisena. Tällöin vallitsevat tunnetilat ovat pääsääntöisesti kaikilla positiivisia. (Kuurme 2004, 130.) Kuurmeen yhteenveto hyvästä ilmapiiristä on kuitenkin hyvin yksinkertaistettu. Kokemukseni erilaisista ilmapiireistä osoittavat, että hyvässä ilmapiirissä voidaan kohdata myös kielteisiä asioita. Hyvässä ilmapiirissä asiat osataan kohdata ja käsitellä asianmukaisesti hyvää ilmapiiriä kuitenkin vahingoittamatta.

Muun muassa Ryanin ja Patrickin (2001, 449–450) tutkimuksen mukaan kouluun sitoutumista vahvistaa koulun ja luokan hyvä ilmapiiri. Opettaja voi omalla käytöksellään ja opetuksellaan luoda positiivista ilmapiiriä luokkaan. Opettaja valitsee itse opetusmenetelmät ja oppilaiden huomioimisen. Oppimisen kannalta olisi merkityksellistä huomioida mahdollisimman paljon oppilaiden omia mielipiteitä, näkemyksiä ja toiveita päätöksenteossa. Luokassa yhteinen keskusteleminen nousee merkittävään rooliin ilmapiiriin ja oppimisen näkökulmasta. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 269.) Tässä tutkielmassa oletukseni on, että koulussa vallitsevan hyvän ilmapiirin ja kouluviihtyvyyden lähtökohdat liittyvät hyvin läheisesti toisiinsa. Kuten Brunell (1993, 58) toteaa, kouluviihtyvyys ja ilmapiiri voidaan yhdistää käsitteinä hyvin läheisesti toisiinsa.

Kouluviihtyvyydestä puhuttaessa voidaan nostaa esille myös pedagogisen viihtymisen merkitys kouluilmapiiriin ja oppimiseen. Kun opettaja onnistuu opetuksessaan vahvistamaan oppijan sisästä motivaatiota herättämällä hänen uteliaisuutensa, syntyy pedagoginen viihtyminen. Tällöin oppiminen palkitsee oppilasta ja innostaa oppimaan lisää. Oppilas viihtyy oppimisen ohella ja kokee itseohjautuvaa kiinnostusta. (Haapaniemi & Raina 2014, 16.) Koulussa oppitunneilla tämä on kokemukseni mukaan yksi merkittävimmistä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista asioista. Kun opettaja osaa rakentaa opetuksensa siten, että oppilas todella kiinnostuu ja innostuu asiasta, tunnilla viihtyminen paranee selkeästi. Usein oppilaan todellinen kiinnostuminen asiasta aktivoi oppilasta paneutumaan asiaan myös omalla ajalla. Kun oppilas on

kiinnostunut asiasta ja haluaa oppia, hän useimmiten myös oppii. Tällöin oppiminen palkitsee oppilasta ja Haapaniemen ja Rainan mukaan (2014, 16) pedagoginen viihtyminen paranee. Näkemykseni mukaan pedagogisen viihtymisen voisi yhdistää suoraan kouluviihtyvyyteen, sillä oppitunneilla oppimisen parissa viihtyminen on keskeinen osa koulupäivää.

Laursen (2006) kuvaa tutkimuksessaan kahden opettajan pitämiä matematiikan oppitunteja, joissa ilmapiiri oli varsin myönteinen. Hän pohtii syitä positiivisen ilmapiirin syntymiseen. Laursen lähestyy asiaa opettajan ammattitaitoisuuden kautta. Hän kuvaa sitä, kuinka luokassa ollaan iloisia ja positiivisia. Luokassa kerrotaan yhdessä juttuja, joille nauretaan ja vitsaillaan. Opettajat suhtautuvat oppilaisiin kunnioittavasti ja viihtyvät heidän seurassaan. Työ on opettajille mieluista. Tämä positiivinen energia tarttuu välittömästi myös oppilaisiin. Opetus on osa tuntia, mutta sen lisäksi tunteilla välittyy paljon muutakin. Se ei ole pelkästään aineenhallinnan opiskelua. Oppilaiden ja opettajien välillä vallitsee välitön ja luonteva keskusteluyhteys. Tämä vaatii opettajilta hyvää oppilaantuntemusta, jotta jokaisen voi kohdata yksilönä. Tärkeimpänä tekijänä Laursen nostaa opettajan aitouden. Opettajat vaikuttavat olevan täysillä mukana toiminnassa. Heidän ammattitaitonsa on erinomainen, sillä he huomioivat oppilaat omilla johtamistavoillaan itse sataprosenttisesti läsnä ollen. (Laursen 2006, 14–16.)

Edellä kuvattujen Laursenin näkemyksien mukaan opettaja on merkittävässä roolissa luokan ilmapiirin rakentajana. Hänen kuvauksestaan tulkitseen, että ammattitaitoinen opettaja osaa rakentaa osaltaan luokan ilmapiirin välittömäksi ja rennoksi. Hyvä opettaja välittää oppilaistaan aidosti ja huomioi opetuksessaan oppilaat. Laursen tuo kuvauksessaan esille kuitenkin vain ilmapiirin rakentamisen opettajan lähtökohdista käsin. Hän jättää täysin huomiotta esimerkiksi oppilaiden osuuden ilmapiirin rakentajana. Muun muassa Kankaan (2000, 66) mukaan oppilaat itse vaikuttavat myös osaltaan luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Oppilaat määrittelevät ilmapiiriin vaikuttaviksi asioiksi toisten huomioimisen luokassa, oppilaiden keskinäisen kannustamisen ja kehumisen sekä kaikkien kanssa toimeen tulemisen. (Kangas 2000, 66.) Näin ollen ilmapiirin vaikuttavat siis

osaltaan sekä oppilaat että opettaja. Jotta ilmapiiri tukisi mahdollisimman hyvin opetusta, tulee huomioida sekä oppilaiden että myös opettajan toiminta.

Turvallinen ilmapiiri koulussa on oppimisen perusedellytys. Ensisijaisesti ihminen on tunteva olento, sen jälkeen vasta ajatteleva. (Haapaniemi & Raina 2014, 78.) Tähän Haapaniemen ja Rainan väitteeseen on helppo yhtyä. Oppilaan on ennen kaikkea tunnettava olonsa turvalliseksi, jotta voi kokea olonsa viihtyisäksi ja oppimiskykyiseksi koulussa. Myös Uusikylä (2007, 50) toteaa, että oppilaan oppimishalu ja -kyky perustuvat turvallisuuden tunteeseen ja yhteenkuuluvaisuuteen. Koulussa turvallisuuden tunne ei välttämättä nouse ensimmäisenä mieleen oppimishalun tai -kyvyn edellyttäjä. Usein ensimmäisenä mieleen nousevat motivaatio, opetusmenetelmät ja työtavat sekä oppimisympäristö. Turvallisuus on kuitenkin osa kaikkea näitä. Se on kaiken työn perusta, jotta oppimista voi tapahtua.

Koulussa turvallisuuden merkittävä osatekijä on työrauha (Salovaara & Honkonen 2011, 11 & Siegfriids 2009, 109). Salovaara ja Honkonen (2011) kuvaavat, kuinka koulussa turvallisuus mielletään helposti fyysiseksi turvallisuudeksi kuten väkivallattomuudeksi tai palo- ja liikenneturvallisuudeksi. Kouluilta vaaditaan paljon erilaisia turvallisuutta edistäviä suunnitelmia ja toimia. Koulujen tulee noudattaa järjestyssääntöjään, joilla turvataan hyvä ja turvallinen kouluilmapiiri. Koulujen tulee myös opetussuunnitelman ohessa laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta ja kiusaamiselta. (Salovaara & Honkonen 2011, 11, 17–18.) Oppilaille turvallisuus on kuitenkin paljon muutakin kuin pelkkiä suunnitelmia ja näiden noudattamista. Edellä mainitut lisäävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta, mutta Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan laajemmin katseltuna hyvä ja rauhallinen olo sekä ennen kaikkea turvallisuuden tunne ovat yhtä tärkeitä. Turvallisuuden tunne voidaan katsoa ihmisen peruspyrkimykseksi, arvoksi ja jokaisen ihmisen oikeudeksi, jota myös koululta edellytetään. (Salovaara & Honkonen 2011, 11, 18.) Salovaaran ja Honkosen näkemykset voidaan tiivistää Uusikylän (2007) mukaan turvallisuuden kahteen eri ulottuvuuteen: henkiseen että fyysiseen turvallisuuteen. Henkiseen turvallisuuteen liittyvät tunteet ja kokemukset turvallisuudesta sekä muun muassa

hyväksytyksi tulemisesta ja itsevarmuudesta. Fyysinen uhka ja vaaratilanteet liitetään useimmiten fyysiseen turvallisuuteen. (Uusikylä 2007, 50.)

Työrauha on asia, joka edistää oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Se on merkittävässä yhteydessä oppilaiden kokemaan kouluviihtyvyyteen. Työrauhan edellytyksenä on, että oppilas tuntee itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi. Ketään ei kiusata, nöyrytetä eikä kenellekään tuoteta fyysistä uhkaa. Turvallisessa koulussa työrauha on avaintekijä, johon kaikkien tulisi sitoutua. (Salovaara & Honkonen 2011, 11.) Siegrids (2009) nostaa vielä esille rehtorin merkittävän roolin koulun työrauhan suhteen. Rehtorin ja koko koulun työyhteisön on sitouduttava esimerkillään noudattamaan yhteisiä työrahasääntöjä. Oikeudet, säännöt ja kaikkien henkilökohtainen vastuu ovat koulun työrauhan kolme kulmakiveä. Viihtyisässä ja turvallisessa koulussa on paljon myönteisyyttä, kunnioitusta ja toisen arvostusta. (Siegrids 2009, 109.) Ennen kaikkea turvallisessa koulussa on mahdollista saavuttaa oppimisen ilo (Salovaara & Honkonen 2011, 107). Edellisten kuvausten perusteella voidaan todeta, että työrauhan ja oppimisen ilon kautta voidaan rakentaa myös parempaa ilmapiiriä koulussa. Oppilaiden on tärkeä kokea toimivansa turvallisessa ympäristössä, jossa oppimista voi tapahtua ilman turvattomuuden tunnetta. Tällöin todennäköisesti myös koulussa vallitseva ilmapiiri koetaan tämän osalta positiivisena.

3 LIIKUNTAKASVATUS

3.1 Liikuntakasvatuksen määrittely ja tavoitteet

Liikuntakasvatus voidaan määritellä Laakson (2003) mukaan toiminnaksi, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteet nähdään kaksijakoisina: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Liikuntaan kasvamisella ja kasvattamisella tarkoitetaan sitä, että liikunta nähdään itseisarvona tai voimakkaana välinearvona. Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan puolestaan sitä, että liikunnan avulla voidaan edistää monia yleisiä kasvatustavoitteita esimerkiksi sosiaalisuutta ja muiden kanssa toimeen tulemistä. Tärkeimpänä liikuntakasvatuksen tavoitteena pidetään kuitenkin kasvattamista läpi elämän jatkuvaan liikuntaharrastukseen. (Jaakkola ym. 2013, 20, Laakso 2003, 14–18.)

Telama (2000) nostaa esille konkreettisia asioita Laakson (2003) sekä Jaakkolan ym. (2013) esittämille liikuntakasvatuksen tavoitteille. Telaman mukaan liikuntakasvatuksen näkökulmasta koulussa tapahtuvan liikunnan tärkeimpiä asioita ovat liikunnan positiiviset vaikutukset oppilaaseen. Koululiikunta mahdollistaa hyvän fyysisen kunnon sekä erilaisten liikuntataitojen kehittämisen. Näitä taitoja voidaan harjoittaa esimerkiksi säännöllisesti toistuvilla liikuntaharjoitteilla ja harjoituksilla muun muassa pelien kautta. Lisäksi liikunnan ja kasvatuksen avulla voidaan saavuttaa lapselle terve itsetunto, hyvät sosiaaliset taidot sekä terveet elämäntavat. (Telama 2000, 55.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 157) linjaa muun muassa toisia kunnioittavan vuorovaikutuksen, vastuullisuuden, itsensä kehittämisen ja tunteiden tunnistamisen osaksi liikunnan avulla kasvamista.

Hakalan (1999) mukaan koulun liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä on vahvistaa ja mahdollistaa lapsen itseluottamusta jollakin liikunnan osa-alueella. Hän ei pidä tärkeänä sitä, oppilas oppii hyvät taidot kaikissa lajeissa ja harjoituksissa.

Hakalan mukaa on tärkeää, että oppilas löytää jonkun lajin tai harjoituksen, jossa kokee olevansa hyvä tai pitää siitä muusta syystä. Hänen mukaan koululiikunnan tehtävä kohdistuu nimenomaan lapseen, lapsen itsensä vuoksi. Hakala nostaa merkittävään asemaan aikaisemmat kokemukset ja sen hetkisen tilanteen huomioimisen. Koululiikuntakokemukset lapsuudessa jäävät useimmiten mieleenpainuvina muistoina, joko positiivisina tai negatiivisina. Tärkeintä olisi luoda näitä positiivisia kokemuksia, joihin opettajalla ja hänen toiminnalla on merkittävä vaikutus. (Hakala 1999, 93–94.)

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät koululiikunnalle tavoitteet, jotka toimivat opettajan työn ja toiminnan perustana. POPS nostaa esille oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn ja hyvinvoinnin. Koululiikunnan tavoitteena on yksinkertaisesti vaikuttaa näihin toimintakyvyn osa-alueisiin positiivisesti. Lisäksi POPS linjaa liikunnan opetuksen päämääräksi liikunnan terveydellisen merkityksen ymmärtäminen. (POPS 2014, 157.)

3.2 Fyysinen kunto osana liikuntakasvatusta

Fyysinen kunto nähdään merkittävänä osana liikuntakasvatusta. Kunto itsessään ei ole koulun kasvatuksessa ja opetuksessa oppimistavoite, sillä oppilas ei voi itse oppia itselleen hyvää fyysistä kuntoa. Kunto on jatkuvan harjoittelun tulos ja sitä voi oppia kohottamaan ja ylläpitämään erilaisin menetelmin. (Laakso 2003, 17.) Hakala (1999) jakaa fyysisen kunnan kahteen eri osaan: terveyskunto ja suorituskunto. Aerobinen kestävyys, voima, lihaskestävyys, liikkuvuus ja kehon koostumus ovat osa terveyskuntoa. Suorituskuntoon puolestaan liittyvät koordinaatio, tasapaino, nopeus ja ketteryys. (Hakala 1999, 129.) Toisaalta tyypillisimmin fyysinen kunto jaetaan karkeasti kestävyyteen, voimaan, nopeuteen ja liikkuvuuteen. Kalaja (2013) kuvaa fyysisen kunnan käsitteen olevan hyvin lähellä toimintakyvyn käsitettä. Toimintakyvyn hän kuvaa Rissanen mukaan elimistön toiminnalliseksi kyvyksi selviytyä fyysisistä tehtävistä ja siihen asetetuista tavoitteista. Toimintakyvyn kehittymisen kannalta on olennaista

säännöllinen ja riittävän usein toistuva intensiivinen liikunta. Koulu on tässä merkittävässä asemassa kasvattamassa lapsia toimintakyvyn ylläpitämiseen. (Kalaja 2013, 185–186.)

Kunnon huono säilyvyys asettaa oman haasteensa liikuntakasvatukseen. Liikunnan positiiviset vaikutukset katoavat hyvin nopeasti, jos harjoittelua ei jatketa säännöllisesti. Keinolla millä hyvänsä hankittu hyvä fyysinen kunto voi pahimmassa tapauksessa johtaa ei-toivottuun tulokseen, esimerkiksi sairastumiseen. Kuitenkin fyysisen toimintakyvyn säilyttämisestä on tullut länsimaiselle yhteiskunnalle erityinen haaste. Koulussa liikunnan opetukseen käytettävät tunnit ovat hyvin rajalliset. Tällöin on järkevää keskittyä varsinaisten oppimistavoitteiden toteuttamiseen. Opettajan on kyettävä suunnittelemaan oppitunnit siten, että ne muodostuvat tarpeeksi tehokkaiksi kunnon kohottamisen kannalta. (Laakso 2003, 17–18.)

Suomessa ei ole ollut yhtenäistä valtakunnallista fyysisen kunnon seurantajärjestelmää alakoulussa. Opettaja on voinut kehittää oman järjestelmänsä tai käyttää valmiita seurantajärjestelmiä. Kuitenkaan opetussuunnitelma ei ole velvoittanut systemaattiseen oppilaiden fyysisen kunnon seuraamiseen. Kalaja kuvaa artikkelissaan peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Movea, joka otetaan käyttöön vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman yhteydessä. Move-mittauksen tarkoituksena on kartoittaa oppilaiden fyysistä kuntoa sekä taitotekijöitä. Mittaus on suunnattu erityisesti 5. ja 8. luokan oppilaille. Siihen liittyy olennaisesti myös palautejärjestelmä, jonka kautta oppilas voi esimerkiksi vanhempien tai terveydenhoitajan kanssa seurata oman toimintakyvyn ylläpitämistä. Move-mittauksen avulla kannustetaan oppilaita huolehtimaan omasta fyysisestä toimintakyvystä ja liikkumaan aktiivisesti. (Kalaja 2013, 195–200.) Näkemykseni mukaan yhteiskunnassamme on havaittu selkeä huoli lasten fyysisestä kunnosta ja sen ylläpitämisestä. Aikaisemmin yhtenäistä systemaattista seurantajärjestelmää ei ole ollut alakoulussa. Lasten fyysisen kunnon on kuitenkin havaittu laskeneen. Pyritäänkö Move-mittauksella vastaamaan tähän huoleen? Move-mittaus voi toimia yhtenä kannustava tekijänä oppilaiden kunnon

ylläpitämisessä. Näen tärkeänä, että mittaus on valtakunnallinen mittaus, johon kaikkien koulujen oppilaat tulevat osalliseksi. Tällöin saadaan kartoitettua laajasti oppilaiden fyysisen kunnon tämän hetkistä tilaa. Mittaus toimii oivana välineenä sekä oppilaalle, opettajalle kuin vanhemmille ja terveydenhoitajallekin lapsen fyysisen kunnon seuraamiseen. Kuitenkaan yhdellä mittauksella ei saada ihmeitä aikaan vaan tarvitaan myös muuta liikuntakasvatusta.

Koulupäivän liikunnallistamisen edellytyksenä on, että oppilaiden fyysinen kunto on riittävä. Tällöin mahdollistetaan liikuntakasvatuksen tavoitteisiin pääsy parhaalla mahdollisella tavalla. Jos oppilaan fyysinen kunto on erityisen heikko, hänen mahdollisuutensa osallistua liikunnalliseen toimintaan heikkenevät. Oppilas ei yksinkertaisesti jaksakaan osallistua toimintaan aktiivisesti. Toisaalta fyysisen kunnon heikkous voi aiheuttaa oppilaalle ylitsepääsemättömiä ponnistuksia ja stressiä. Tämä ei luonnollisestikaan ole liikunnan tavoitteena. Jokaisen oppilaan tulisi selviytyä koulun aiheuttamasta fyysisestä kuormituksesta kohtuudella. Tämän vuoksi fyysisen kunnon merkitys on tärkeä liikuntakasvatuksessa. Myös Liikkuva koulu -hankkeessa (ks. luku 4) fyysinen kunto on yksi osatekijä. Vaikka sen merkitystä ei esimerkiksi hankkeen tavoitteissa korosteta, se on kuitenkin perusta kaikelle liikunta-aktiivisuudelle.

3.3 Liikuntakasvatus koulussa

Liikuntakasvatuksessa vaaditaan oppilaalta erilaisten oppimisteorioiden, mutta myös motoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten perusteiden hallintaa. Tässä se eroaa muista oppiainetavoitteista. Liikunnassa opetus sisältää laajan kokonaisuuden, johon vaikuttavat niin tiedot, taidot, asenne kuin harrastuneisuus. Opettajan näkökulmasta tämä vaatii johdonmukaista ja joustavaa opetusta. Kuitenkin näkyvin ero liikunnan oppiaineessa muihin aineisiin verrattuna on sen oppimis- ja opetusympäristö. Opettajalta tämä vaatii hyvää organisointitaitoa ja usein etukäteisjärjestelyä. (Laakso 2003, 16.) Tulevaisuudessa liikunta ei kuitenkaan välttämättä poikkea niin radikaalisti muista oppiaineista kuten Laakso

kuvailee. Vuonna 2016 voimaan astuva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 29–30) korostaa erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen ja kannustaa näin opettajia siirtämään opetusta luokkatilasta myös muualle ympäristöön.

Liikunnanopetuksen erilainen oppimisympäristö nostaa esille Uusikylän (2006) mukaan myös turvallisuuskysymyksen. Liikunnan opetuksessa siirtymiä paikasta toiseen on paljon, toiminta tapahtuu usein liikuntavälineitä hyödyntäen. Kaikille oppilaille nämä eivät ole itsestään selvyyksiä toimintavälineitä vaan niiden käyttöä tarvitsee harjoitella. Uusien välineiden ja tilojen myötä oppilaiden turvallisuuden tunteesta on tärkeä huolehtia. Se onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä opiskeluhaluun ja -kyvyn syntyemiselle. (Uusikylä 2006, 50.)

Yhdessä toimiminen ja muiden huomioiminen on merkittävä ominaisuus liikunnan oppiaineessa. Tunnilla tapahtuva toiminta on useimmiten tekemistä yhdessä muiden kanssa tai muiden toimijoiden avulla. Toiminta voi olla ryhmätyöskentelyä, parityöskentelyä tai yksilöinä osana ryhmää. Kaikkien näiden toimintojen kautta oppilaan tulee harjoiteltua vastuunottamista ja muiden huomioimista. (Hakala 1999, 77.) Sosiaaliset taidot nousevat merkittävänä osana esiin sekä Laakson (2003), että Telaman (2000) näkemyksissä koululiikunnasta. Koulun kasvatuksellisesta näkökulmasta voidaan todeta, että sosiaalisuus ja toimeen tuleminen kaikkien kanssa ovat taitoja, joita pyritään kehittämään läpi koko kouluajan. Erityisesti liikunnan avulla niiden kehittäminen on mahdollista, kuten Laakso ja Telama toteavat. (Laakso 2003, 20, Telama 2000, 62.) Näkemykseni mukaan sosiaalisia taitoja voidaan harjoittaa yhtä lailla myös muissa oppiaineissa. Käsitkseni ei perustu siihen, että liikunta olisi jotenkin erityinen oppiaine sosiaalisten taitojen opettamisen suhteen. Perehdyn kuitenkin tässä tutkielmassa tarkemmin juuri liikunnan kautta avautuviin kasvatusmahdollisuuksiin. Näin ollen myös liikunnassa on mahdollista kasvattaa oppilaiden sosiaalisia taitoja väheksymättä kuitenkaan muiden oppiaineiden mahdollisuuksia.

Liikunnanopetuksen muita erityispiirteitä toimintaympäristön ja yhteistoiminnallisuuden lisäksi ovat Hakalan (1999) mukaan oman kehon käyttö

työvälineenä, riippuvuus muista ryhmän jäsenistä sekä toiminnan avoin näkyminen kaikille osallistujille. Näiden myötä oppilaiden tunne-elämän kuohut nousevat herkemmin esille. Oma pulpetti ja tila ovat usein oppilaiden turva- ja pakopaikka. Liikunnassa tätä omaa tilaa ei ole vaan toiminta on kaikille avointa. Tunnit voivat aiheuttaa oppilaalle turhia paineita ja odotuksia. Tunnekuohuihin osallisena voivat olla myös muun muassa väsyminen, alastomuus, jännitys, pienet kolhut, hikoilu ja itsensä ylittäminen. Kaikki nämä ovat osa koululiikuntaa ja jokainen oppilas kohtaa ne omalla tavallaan. Aikuiselle nämä asiat voivat olla itsestään selvyyksiä. Opettajan on tärkeä huomioida asiat oppilaan näkökulmasta, sillä opettajan suhtautumisella voi olla suurta merkitystä oppilaan osallistumiseen ja viihtymiseen. (Hakala 1999, 98–101.) Numminen (2000) korostaa sitä, että on ehdottoman tärkeää antaa oppilaiden ilmaista tunteitaan. Tunnekuohut toimivat hyvinä oppimistilanteina koko kouluyhteisölle. Niiden kautta jokainen voi oppia säätelmään ja ilmaisemaan omia tunteita. Liikunnassa tunteiden ilmaiseminen on erityisasemassa, sillä kehon käytön myötä tunteiden ilmaiseminen on mahdollista liikkuen, elein ja ilmein. (Numminen 2000, 51.)

Tutkimustulokset osoittavat, että lapsuudessa aktiivinen liikuntaharrastuneisuus lisää myös aikuisiällä liikuntaharrastuksen todennäköisyyttä. Kouluiässä innostuminen liikunnasta on merkityksellinen myös aikuisiällä. Tulevaisuuden harrastuneisuuden ja taitojen oppimisen kannalta on erityisen tärkeä oppia oppimaan. Tämä avulla luodaan edellytykset aina uusien lajien oppimiselle. (Laakso 2003, 18–19.) Lintunen (2003) puolestaan nostaa tulevaisuuden liikuntaharrastuneisuuden kannalta tärkeäksi pätevydenkokemuksien vahvistamisen opetuksessa. Kielteinen kuva itsestä erilaisten liikuntataitojen suhteen nousee oppilailla helposti esille. Yleinen näkemys on, että liikuntataidot olisivat perimän määräämiä. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Usein tämä mielikuva säilyy pitkälle elämässä totena, johon ei koeta olevan vaikutusmahdollisuuksia. Liikuntataitoihin on mahdollista vaikuttaa läpi elämän harjoittelemalla. Harjoittelun tuloksena kehitys voi parhaimmillaan olla todella huimaa. Näin ollen opettajan rooli liikuntataitojen kasvattajana ja pätevyden kokemusten vahvistajana korostuu erityisesti koulussa. Opettajan on kannustettava ja vahvistettava parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden

pätevyyskokemuksia koulun liikuntaopetuksessa, jotta saadaan aikaan elinikäisiä vaikutuksia. Lintunen toteaa kuitenkin lohduttomasti, että juuri hyvien kokemusten mahdollistaminen oppilaille on liikuntakasvatuksen suurin haaste. (Lintunen 2003, 43–45.)

Koulussa oppitunnilla näen opettajan kannustuksen olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä lapsen pätevyyskokemusten suhteen. Opettaja mahdollistaa oppilaille erilaiset oppimistilanteet. Oppilas kaipaa paljon kannustusta ja positiivista palautetta, jotta uskaltaa toteuttaa tarvittavia harjoituksia. Opettajan on tärkeä huomioida oppilaan lähtötaidot ja kehittyminen. Toiselle oppilaalle kuperkeikka voi olla helppo ja yksinkertainen juttu, toiselle uskaltautuminen ylipäättään harjoittelemaan sitä on jo suuri edistysaskel.

3.4 Kouluviihtyvyys liikuntakasvatuksen lähtökohtana

Suomessa erilaiset koululaistutkimukset osoittavat, että oppilaat viihtyvät huonosti koulussa moniin muihin maihin verrattuna. Toisaalta kuitenkin useissa oppiaineissa suomalaislasten oppimistulokset ovat osoittautuneet todella hyväksi. Kyseiseen ilmiöön on etsitty vastauksia, ja koululaistutkimukset osoittavat, että Suomessa oppilaat kokevat oman mielipiteen ilmaisun rajatuksi. Tutkimukset osoittavat myös sen, että oppilaat kokevat oman koulumenestyksensä huonoksi. Koulutyön tärkeimpiä motivoijia ovat oma vapaus osallistua ja vaikuttaa, valinnan mahdollisuudet ja kannustus. (Kannas ym. 1995, 144–147.) Kun näitä vaatimuksia peilataan peruskoulussa opetettavaan liikuntaan, näkemykseni mukaan niiden kaikkien huomioiminen on mahdollista. Koululiikunnan opetuksessa opettaja voi toiminnallaan luoda tilanteita, joissa oppilaalla itsellä on päätäntävalta ja vapaus osallistua. Ennen kaikkea opettaja voi luoda ilmapiiriä kannustamalla oppilaita tasapuolisesti. Koululiikunnan avulla voidaan siis saavuttaa motivoituneempia oppijoita ja näin todennäköisimmin myös kouluviihtyvyys on parempaa.

Liikunnanopetuksen erityispiirteenä on sen järjestäminen luokasta poikkeavissa tiloissa (Laakso 2003, 16). Gordon (1999) nostaa esiin kouluviihtyvyyden merkittäväksi tekijäksi tilat, ruumiillisuuden ja niiden tuomat tunteet ja tuntemukset. Hän korostaa sitä, että on tärkeä pohtia opiskeluympäristön sopivuutta oppilaille. Näin voidaan varmistaa myös mahdollisimman hyvä oppiminen ja viihtyminen koulussa. Tilojen kautta oppilaille tulisi mahdollistaa sosiaalinen kanssakäyminen jokapäiväisessä kouluarjessa. Tämä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen mahdollistaminen ja salliminen on havaittu lisäävän heidän viihtyvyyttä koulussa. (Gordon 1999, 113–114.) Koululiikunnassa oppilaiden sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistaminen on mielestäni oiva paikka toteuttaa Gordonin edellä mainitsemaa näkemystä. Liikuntatunnit järjestetään useimmiten tiloissa, joissa jokaisen läsnäolo on merkityksellinen. Tilat ovat useimmiten luokkahuonetta huomattavasti suuremmat ja avarammat. Kuitenkin tunnilla tapahtuva toiminta suoritetaan hyvin usein yhdessä ryhmässä esimerkiksi pelaten joukkuepelejä. Oppilaat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Sosiaalinen kanssakäyminen on luonnollinen osa oppituntia. Tulevaisuudessa opetuksessa tullaan korostamaan yhä enemmän erilaisia oppimisympäristöjä kaikissa oppiaineissa. Vuonna 2016 voimaan astuvassa Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan erilaisten oppimisympäristöjen huomioimista ja käyttämistä myös esimerkiksi koulun ulkopuolelta (POPS 2014, 29). Liikuntatunnit eivät olekaan enää ainoat tunnit viikossa, jolloin oppilaat opiskelevat jossakin muualla kuin luokkahuoneessa. Kuten Gordon (1999, 113) toteaa, oppimisympäristöjen vaihtelevuudella voidaan vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

Erilaiset oppimistilat mahdollistavat myös oppilaiden erilaisuuden ja taitojen huomioimisen. Liikunnassa kuten monissa muissakin oppiaineissa taidot oppilaiden välillä voivat olla suuria. Fyysiset ominaisuudet, kyvyt, taidot, asenteet, luonteenpiirteet, oppimistyyli ja kiinnostuksen kohteet ovat jokaisella oppilaalla yksilölliset. Opettajan on kyettävä huomioimaan nämä opetuksessaan parhaalla mahdollisella tavalla. Jokaisella oppilaalla on oikeus oppia ja kehittää omia taitoja omalla tasollaan. Yksilöiden huomioiminen ja mielekkäiden harjoitteiden

rakentaminen eritasoisille lapsille lisää luonnollisesti oppilaiden viihtymistä oppitunnilla ja yleisesti myös koulussa. (Hakala 1999, 135.)

Useat tutkimukset osoittavat, että liikunnalla on positiivisia yhteyksiä koulumenestykseen (Ericsson 2008, Tremarche, Robinson & Graham 2007). Myös Jaakkolan (2013) selvitykset liikunnan positiivisia yhteyksiä koulumenestykseen ovat yhteneväisiä tutkimustulosten kanssa. Koululiikuntaa lisäämällä voidaan vaikuttaa lasten akateemiseen suoriutumiseen koulussa positiivisesti. Näitä positiivisia vaikutuksia ei ole todettu pelkästään akateemisten aineiden opiskelussa vaan myös käyttäytymisessä sekä kognitiivisissa taidoissa. Jaakkola jatkaa vielä, että koululiikunnan määrän lisäämisen ei ole todettu heikentävän oppilaiden oppimistuloksia muissa aineissa. (Jaakkola 2013, 267.) Jaakkola katkaisee siivet käsitykseltä, jonka mukaan liikunta veisi turhaa aikaa muilta akateemisilta opiskeluilta. Tutkimustulokset osoittavat päinvastaisia tuloksia. Fyysisesti aktiivinen koulupäivä ei ole siis pelkkää toiveajattelua positiivisten vaikutusten suhteen, vaan edesauttaa ja tukee kokonaisvaltaisesti oppilaan opiskelutaitoja ja -menestystä koulussa. Samdal (1998, 40) toteaaakin yksiselitteisesti, että oppilaat, jotka menestyvät koulussa paremmin, myös viihtyvät siellä paremmin.

Jaakkolan (2013) näkemyksen mukaan oppilaan ollessa fyysisesti aktiivinen koululainen, hän luo itselleen mahdollisuuksia menestyä myös muissa akateemisissa aineissa paremmin. Toisaalta on huomioitava, että suomalaisessa peruskoulussa on myös paljon niitä menestyviä oppilaita, jotka eivät juuri liiku aktiivisesti. Jaakkola pohtiikin mielenkiintoista seikkaa: menestyisivätkö nämä oppilaat vielä paremmin, jos he liikkuisivat. (Jaakkola 2013, 262.) Toisaalta on muistettava Samdalin (1998, 50) näkemys, jonka mukaan oppilaat, jotka menestyvät hyvin koulussa, useimmiten myös viihtyvät hyvin koulussa. Tällöin on hieman arveluttavaa vetää johtopäätöksiä sen suhteen, että hyvin menestyvät ja liikkuvat lapset kokevat viihtyvänsä koulussa hyvin juuri liikunnallisuutensa vuoksi. Todennäköistä on kuitenkin se, että koulupäivää liikunnallistamalla on paljon positiivisia yhteyksiä oppilaiden oppimiseen ja kouluviihtyvyyteen.

4 LIIKKUVA KOULU -HANKE

Kahdessa edellisessä luvussa olen kuvannut koulun ilmapiiriä osana kouluyhteisöä sekä perehtynyt koulussa tapahtuvaan liikuntakasvatukseen. Tässä luvussa esittelen valtakunnallisen Liikkuva koulu -hankkeen toiminnan ja seurannan. Hanke toimii osaltaan yhdistävänä tekijänä edellisten teorialukujen välillä, sillä se liittyy toiminnallaan ja tavoitteillaan liikuntakasvatukseen ja ilmapiiriin toisiinsa. Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on lisätä lasten liikunta-aktiivisuutta ja viihtyvyyttä koulupäivän aikana (Tammelin 2013, 13). Näillä hankkeen tavoitteilla osutaan suoraan liikuntakasvatuksen tavoitteisiin kasvattaa lapsia liikkumaan sekä kasvattaa liikunnan avulla. (Jaakkola ym. 2013, 20, Laakso 2003, 14–18.) Liikunta-aktiivisuuden lisäämisellä koulun arkeen voidaan aktivoita lapsia huolehtimaan terveydestään liikkumalla. Lapsille on tärkeä tehdä liikunta luonnolliseksi osaksi päivittäistä elämää. Samalla he voivat oppia ymmärtämään liikunnan merkitystä omalle terveydelleen ja hyvinvoinnilleen. Kuten hankkeen tavoitteet määrittelevät, myös kouluviihtyvyyteen pyritään vaikuttamaan aktivoimalla koulupäiviä. Tällöin tapahtuu liikunnan avulla kasvattamista. Oppilaat aktivoituvat päivän aikana. He saavat vastuuta ja kasvattavat luottamusta keskinäiseen ja opettajien kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Oppilaat oppivat muiden kanssa toimeen tulemistä ja sosiaalisia taitoja. Näiden kautta voidaan rakentaa parempaa kouluviihtyvyyttä ja uskoakseni näin myös kehittää kouluilmapiiriä.

Liikkuva koulu -hanke on saanut alkunsa pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen kannanotosta politiikkariihessä vuonna 2009. Kannanotossa hallitus esitti huolen lasten ja nuorten liikuntaedellytysten kehittämistä. Se linjasi toimia, jolla hallitusohjelman tavoitteet voitaisiin saavuttaa. Liikkuva koulu -hanke oli yksi näistä hallituksen toimista. Hanke toteutetaan yhteistyönä opetus- ja kulttuuriministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön sekä puolustushallinnon kanssa. Hankkeessa mukana ovat myös Opetushallitus ja Liikunnan ja terveydenedistämistätiö (Likes), joka vastaa hankkeen käytännön

toteutuksesta, seurannasta, tutkimuksesta ja koordinoinnista. Hanketta rahoitetaan veikkausvoittovaroista. (Laine ym. 2011, 11.)

Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on lisätä liikunta-aktiivisuutta sekä viihtyvyyttä koulussa erilaisilla aktiviteeteilla. (Tammelin 2013, 13.) Enemmistö suomalaisista koululaisista liikkuu oman terveytensä kannalta liian vähän. Hanke pyrkii lisäämään oppilaiden koulupäivän aikaista liikunta-aktiivisuutta siten, että suositusten mukainen liikunta-aktiivisuus saavutettaisiin. Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on muuttaa suomalaisten koulujen toimintakulttuuri liikunnallisemmaksi koulujen oman toiminnan kautta. Liikunnalla ei tarkoiteta hankkeessa pelkästään liikuntaa oppiaineena vaan kaikkea fyysistä aktiivisuutta, mikä liittyy koulupäivään ja sen yhteyteen. (Laine ym. 2011, 11.) Hanke tarjoaa oivan mahdollisuuden kouluille toteuttaa perusopetussuunnitelman perusteiden tavoitetta vaikuttaa lasten fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin positiivisesti (POPS 2014, 157). Tällä hetkellä koulut ahertavat paikallisten tulevien opetussuunnitelmien parissa. Hanke on mahdollista nostaa yhdeksi toimintamalliksi ja -tavoitteeksi myös paikalliseen opetussuunnitelmaan.

Liikkuva koulu -hankkeen pilottivaihe on ollut vuosina 2010–2012. Vuoden 2012 syksystä lähtien on ollut käynnissä hankkeen ohjelmavaihe. Seuraavissa luvuissa esittelen hankkeen vaiheita tarkemmin.

4.1 Pilottivaihe

Liikkuva koulu -hankkeen pilottivaiheeseen valittiin 21 pilottikoulua, joissa syksyllä 2010 ryhdyttiin toteuttamaan hanketta. Toteutusta seurattiin ja raportoitin yhteistyössä mukana olleiden koulujen ja liikkuva koulu -hankkeen käytännön järjestämisestä vastaavan vetäjän Likesin toimesta. Keväällä 2011 julkaistussa väliraportissa kerrotaan hankkeen vaikutuksista koulun toiminnassa. Vaikutukset osoittautuivat pääsääntöisesti positiivisiksi. Raportissa todetaan, että toiminta on edennyt suunnitelman mukaan kouluissa. Hankkeen puitteissa esimerkiksi opettajien keskinäinen yhteistyö lisääntyi, oppilailta oli enemmän

liikkumisvaihtoehtoja välitunnilla ja oppilaiden levottomuus väheni oppitunneilla. (Laine ym. 2011, 12–13, 18.)

Liikkuva koulu -hankkeen pilottivaiheen toimintamuotoja kouluilla olivat muun muassa aktiivinen välituntiliikunta, retket, kerhot, teemapäivät ja tapahtumat. Näiden kautta pyrittiin aktivoimaan oppilaita liikkumaan koulupäivän aikana. Esimerkiksi välituntiliikuntaa aktivoitiin pidemmällä liikuntavälitunneilla, joilla oli ohjattua toimintaa. Näissä oppilaat toimivat yhdessä opettajien kanssa ohjaajina. Oppilaiden koulutus välituntiohjaajiksi kuului osaksi hanketta. Välitunneilla järjestettiin turnauksia, välituntimaratoneja sekä koulun liikuntavälineet olivat oppilaiden käytössä. Teemapäivinä koululla saattoi vieraila esimerkiksi paikallisen urheiluseuran jäseniä esittelemässä toimintaansa. Kokonaisuutena hankkeen aikana ei toiminnassa tapahtunut mitään radikaaleja muutoksia. Lähinnä kyseessä oli jo entuudestaan tuttujen toimintamuotojen juurruttaminen luontevaksi osaksi koulun toimintaa. Erilaiset toiminnot hankkeen puitteissa jäivät helposti irrallisiksi toiminnoiksi koulun arjesta. Tämän vuoksi hanke pyrki juurruttamaan liikunta-aktiivisuutta luonnolliseksi ja sujuvaksi osaksi koulun arkea. Tämä vaatii silloin koko koulunhenkilökunnalta sitoutumista asiaan. (Tammelin ym. 2012, 20–21.) Vaikka Tammelin ym. (2012) vaatimattomasti totesivat hankkeesta, että se ei tuonut radikaaleja, uusia muutoksia koulun toimintaan, käytännössä se kuitenkin antaa mahdollisuuksia ja työkaluja erilaisiin toimintoihin. Hanke on mahdollistanut koulupäivän aikana todella monipuolisen liikkumisen ja erilaisten liikuntavälineiden käytön. Hanke on tuonut uusia aktiviteetteja koulun toimintaan. Väistämättä näillä toiminnoilla on vaikutusta myös oppilaiden ja opettajien toimintakulttuuriin koulussa. Kun asioista puhutaan ja kerrotaan, todennäköisimmin näin silloin myös toimitaan.

Pilottivaiheen loppuraportti, jossa esitellään pilottivaiheen hankekokonaisuus, valmistui vuonna 2012. Loppuraportissa nostetaan esiin hankkeeseen osallistuneen 21 koulun toimintaa ja tuloksia. Loppuraporttia varten koulujen henkilökunnalle teetettiin kysely, jossa selvitettiin opettajien, koulunkäyntiavustajien sekä rehtorien näkemystä hankkeen näkymisestä koulun arjessa. Vastaajista yli 80 prosenttia kertoi, että hanke näkyy selvästi koulun

arjessa. Kyselyssä selvitettiin vastaajien näkemyksiä koulun roolista oppilaiden liikuttajana. Vastaajista lähes 90 prosenttia oli sitä mieltä, että koululla on merkittävä rooli oppilaiden liikuttajana. Heidän näkemyksen mukaan koulun tehtävänä on tukea oppilasta liikkumaan mahdollisimman aktiivisesti. Opettaja voi vaikuttaa oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen ja asennoitumiseen omalla toiminnallaan ja esimerkillään. Vertailussa alakoulun ja yläkoulun välillä, alakoulun opettajat pitivät koulun roolia oppilaiden liikuttajana merkittävämpänä kuin yläkoulun opettajat. Loppuraportin kyselyssä vastaajista yli 80 prosenttia uskoi hankkeesta jäävän pysyviä käytänteitä koulun arkeen. Lähes kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että liikunta edistää oppilaiden ja henkilökunnan kouluviihtyvyyttä ja parantaa luokan ja koulun ilmapiiriä. (Tammelin ym. 2012, 52–53.)

Liikkuva koulu -hankkeen pilottivaiheen loppuraportissa kuvataan myös oppilaille teetettyjen kyselyiden tuloksia. Kyselytuloksia kerättiin hankkeen pilottivaiheen aikana neljä kertaa, noin puolen vuoden välein. Kuvaan seuraavaksi tutkimustuloksia pääpiirteittäin tutkimuksen kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Tulokset kertovat muun muassa, että oppilaiden liikunta-aktiivisuus lisääntyi alakoululaisilla, mutta väheni yläkoululaisilla. Koulumatkojen kulkeminen kävellen tai pyöräillen lisääntyi hankkeen aikana alakoululaisilla. Oppilaiden osallistuminen koulun ulkopuoliseen ohjattuun liikunta-aktiiviteettiin pysyi samana koko hankkeen ajan. Huolestuttavimmat tulokset olivat lasten ruutuajoissa mobiililaitteiden parissa. Oppilaskyselyt osoittivat, että lasten ruutu aika tietokoneella ja tv:n äärellä ylittyi selvästi yli suositusten ja ruutuajan määrä kasvoi jatkuvasti iän myötä. Oppilaiden liikkumaton aika koulussa lisääntyi tasaisesti iän myötä. Alakoululaisista suurin osa koki tulevansa mielellään kouluun. Koulu- ja välitunti-ilmapiiriä pidettiin pääsääntöisesti hyvänä tai erittäin hyvänä. Alakoululaisten mielestä koulun ilmapiiri oli myönteisempi verrattuna yläkoululaisten näkemykseen. (Tammelin ym. 2012, 31–49.)

Tammelinin ym. (2012) tutkimustulokset ovat määrällisiä tutkimustuloksia. Tuloksissa ei pureuduta syihin ja seuraamuksiin, vaan kerrotaan pääsääntöisesti tilastotietoja lasten fyysiseen liikunta-aktiivisuuteen liittyen. Ne toimivat kuitenkin

osittain hyvänä kokonaisuuden vertailukohteena tutkimukselleni, millaisena oppilaat pitävät liikkuva koulun ilmapiiriä. Tämän tutkimuksen kannalta on oleellista selvittää konkreettisia asioita, millaisia yhteyksiä hankkeella on koulun ilmapiiriin. Tammelinin ym. (2012) tutkimustulokset osoittavat, että pilottivaiheen liikkuvissa kouluissa ilmapiiri oli pääsääntöisesti positiivinen, mutta hankkeen varsinaisia yhteyksiä koulunilmapiiriin ei etsitty.

Yksistään liikkuva koulu -hankkeen suoranaisia vaikutuksia oppilaisiin on vaikea määrittellä. Toimintakulttuurin muutos ei myöskään tapahdu hetkessä. Kun tavoitteena on lisätä koulupäivän aikaista liikunta-aktiivisuutta, se vaatii pitkäjänteistä ja järjestelmällistä työtä. Hankkeen eri toimintamuotojen vaikutusten siirtyminen oppilastasolle vie oman aikansa. Kuten hankkeen loppuraportissa kuvataan, useat oppilaiden osalta positiiviset muutokset havaittiin vasta pilottivaiheen viimeisen kevään kyselyissä ja mittauksissa. (Tammelin ym. 2012, 55.) Tämän vuoksi näen mielenkiintoiseksi kohteeksi tutkia, mitä yhteyksiä liikkuva koulu -hankkeella voisi olla koulun ilmapiiriin pidemmällä aikavälillä. Voidaan sanoa, että jo muutaman vuoden kestäneen pilottivaiheen aikana oli havaittavissa positiivisia muutoksia lasten liikunta-aktiivisuudessa. Mitä vaikutuksia hankkeella on havaittavissa nyt ja tulevaisuudessa, kun työtä on jatkettu koulun arjessa?

4.2 Ohjelmavaihe

Liikkuva koulu -hankkeen ohjelmavaihe on parhaillaan käynnissä vuoden 2015 loppuun saakka. Ohjelmavaiheen tavoitteena on selvittää, miten paikalliset hankkeet ovat käynnistyneet. Ohjelmavaiheen aikana kouluissa on kiertänyt hankkeen tutoreita, jotka seuraavat hankkeen edistymistä ja auttavat kouluja tarpeen mukaan. LIKES tutkii parhaillaan ohjelman käynnistymistä valtakunnallisesti muissakin kouluissa kuin pelkästään pilottikouluissa. Heidän tutkimuksensa kohdistuvat siihen, miten paikallisella tasolla hankkeet kehittyvät

lisäämään koulupäiviin liikkumista. Lisäksi he tutkivat, miten hanke vaikuttaa fyysiseen aktiivisuuteen ja kouluuyhteisöön oppilaan näkökulmasta. (LIKES 2015.)

Vuoden 2015 syyskuussa opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen julkaisi hallitusohjelmasta tiedotteen, jonka mukaan Liikkuva koulu -ohjelma laajennetaan valtakunnalliseksi. Tavoitteena on saada kaikki Suomen peruskoulut mukaan hankkeeseen. Hankkeen kautta pyritään aktiivisempiin koulupäiviin ja siihen, että jokainen oppilas liikkuisi vähintään tunnin päivässä. Hallitus on varannut vuosille 2016–2018 erillisrahoituksen Liikkuva koulu -hankkeen toteuttamiseen. Hankkeessa käynnistetään myös kokeilu sen laajentamisesta toiselle asteelle, ammatillisiin oppilaitoksiin ja lukioihin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015)

5 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimusongelmani lähtivät rakentumaan kiinnostuksestani lasten liikunta-aktiivisuuden lisäämisestä ja kiinnostuksesta vaikuttaa lasten koulukokemuksiin ilmapiiriin kautta. Liikkuva koulu toimii innovatiivisena, ajankohtaisena sekä konkreettisena hankkeena, joka toiminnallaan ja tavoitteillaan pyrkii vaikuttamaan juuri näihin asioihin. Pehdyttyäni hankkeeseen ja siitä tehtyihin tutkimuksiin muotoilin tutkimukselleni kaksi tutkimusongelmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia yhteyksiä Liikkuva koulu -hankkeella on alakoulun ilmapiiriin opettajien ja oppilaiden kokemana. Tutkimusongelmani ovat seuraavat:

- 1) Millainen ilmapiiri vallitsee liikkuvassa koulussa?
- 2) Millaisia yhteyksiä Liikkuva koulu -hankkeella on koulun ilmapiiriin oppilaiden ja opettajien kokemana?

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) määrittelevät laadullisen tutkimuksen todellisen elämän kuvaamiseksi, jossa todellisuus on hyvin moninainen. Todellisuuden moninaisuudesta huolimatta tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on löytää tai paljastaa tosiasioita eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi ym. 2009, 161.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin peruslähtökohtana on aineiston tarkasteleminen suurena kokonaisuutena. Laadullinen analyysi sisältää kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisun. Havaintojen pelkistämisessä aineistoa tarkastellaan tietyistä näkökulmista sekä yhdistellään saatuja havaintoja. Arvoituksen ratkaisu, jota myös tulkinnaksi kutsutaan, tarkoittaa merkitystulkinnan tuottamista tutkittavasta asiasta. Tässä hyödynnetään havaintoja ja aineistoa, jotka yhdistellään aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 2011, 38–40, 44.)

Eskola ja Suoranta (1998, 13) määrittelevät puolestaan laadullisen tutkimuksen yksinkertaisuudessaan ei-numeraaliseksi aineiston ja analyysin kuvaukseksi. Tutkimuskohteenani on Liikkuva koulu -hanke ja sen yhteydet koulun ilmapiiriin. Keräsin aineiston haastattelemalla sekä opettajia ja oppilaita. Aineistoni rakentuu siis täysin ei-numeraaliseksi kuvaukseksi aiheesta. Tarkastelen tutkimusongelmiani sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta ja yhdistelen ja vertailen näiden kahden näkemyksen tuomia tuloksia. Tällöin Alasuutarin (2011, 38–40) mukaan toteutan laadullisen analyysin ensimmäistä vaihetta eli havaintojen pelkistämistä. Arvoituksen ratkaisuvaiheessa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä teemoittelun avulla. Silloin yhdistän sekä

aineistoni ja havaintoni että aikaisemmat tutkimustiedot ja kirjallisuuden yhteenvedoksi eli tutkimuksen tulokseksi.

Varto (1992) puolestaan lähestyy laadullisen tutkimuksen kohdetta elämismaailman kautta. Hänen mukaan ihminen muodostaa elämismaailmansa merkityksistä, joita laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan. (Varto 1992, 23–24.) Tutkimuksessani tutkin opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä koulun ilmapiiristä ja liikkuva koulu hankkeen yhteyksistä siihen. Tällöin Varton ajatuksia sovellettuna opettajat ja oppilaat kouluympäristössä muodostavat elämismaailmansa, josta he muodostavat omia merkityksiä ja kokemuksia. Näitä voidaan kutsua kokemustodellisuudeksi, joka on jatkuvasti läsnä ihmisen elämässä. Tämä kokemustodellisuus voi pysyä samankaltaisena tai muokkautua ajan saatossa eritavoilla. Varton mukaan ihminen saa siis merkityksensä ja lähtökohtansa kokemuksilleen elämismaailmasta. Elämismaailma ja sen tapahtumat puolestaan saavat merkitykset ihmisen itsensä kautta. (Varto 1992, 23–24.) Tutkimuksessani tutkin opettajien ja oppilaiden esittämiä kokemuksia ja merkityksiä suhteessa koulun ilmapiiriin. Tästä johtuen tutkimukseni lähestymistapana toimii Varton mukaan laadullinen tutkimus.

6.2 Fenomenologinen tutkimusote

Tutkimukseni pohjautuu opettajien ja oppilaiden näkemyksiin ja kokemuksiin koulun ilmapiiristä ja liikkuva koulu -hankkeesta. Tutkimuksellani ei ole varsinaista teoriaa, jonka pohjalta lähtisin tutkimustuloksiani analysoimaan. Tutkimukseni alussa teoreettisessa osuudessa avaan ilmapiirin käsitettä, liikuntakasvatuksen määritelmää ja merkitystä koulussa sekä esittelen liikkuva koulu -hanketta. Kuten Kiviniemi (2001) toteaa, ennalta määritetty teoreettinen malli saattaa estää kokemuksen todellisen havaitsemisen. Fenomenologia on tutkimusote, jossa tyypillisesti ei ole teoreettista viitekehystä ennalta määriteltynä. Fenomenologia tutkii ihmisten omia kokemuksia ja näkemyksiä asioista ja ilmiöistä. (Kiviniemi 2001, 33.)

Fenomenologian oppi-isänä voidaan pitää Edmund Husserlia. Hänen mukaansa puhdas husserlilainen fenomenologia tutkii asioita ja ilmiöitä tässä elämismaailmassa, jossa olemme ja elämme. Sen tavoitteena on keskittyä olennaisiin asioihin fenomenologisen tutkimuksen kannalta. (Perttula 1995, 7–9.) Laineen (2001) mukaan kokemus on osa ihmisen elämismaailmaa. Kokemus on koettujen asioiden tulkintaa, luokittelua ja jäsentelyä suhteessa muuhun ympäristöön. Niiden kautta heijastuu ihmisen suhtautuminen ja merkitysten anto muihin ihmisiin, asioihin ja ympäristöön. Fenomenologiassa tutkitaan juuri näitä kokemusten määrittelemiä merkityksiä ihmisen elämässä. (Laine 2001, 26–27.)

Perttula (2008) jatkaa, että tajunnallisuus on osa kokemuksen määrittelyä. Ihminen valitsee tajunnassaan jonkun tietyn kohteen, joka esiintyy ja ilmenee jonakin. Kohde voi olla hyvinkin helppo tunnistaa tajunnassaan. Toisinaan ei kuitenkaan löydetä selitystä sille, mistä ihmisen kokemus on. (Perttula 2008, 116.) Becker (1992) kuitenkin toteaa, että kokemukset ovat todella tärkeitä ja olennaisia tiedon lähteitä fenomenologiassa. Niiden kautta voimme rakentaa kokemusmaailmaamme sekä inhimillistä todellisuutta. Becker pitää kokemusta käyttäytymisen perustana sekä kaiken tiedon lähteenä. (Becker 1992, 10–11.)

Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään ja taustalla vaikuttaa kasvatopsykologinen näkökulma. Kuten Perttula (1995) toteaa, fenomenologiassa tutkitaan psykologian näkökulmasta niitä sisällöllisiä merkityksiä, jotka muodostuvat ihmisen kokemuksen myötä. Hän korostaa kuitenkin ilmiön suhdetta ihmisen kokonaisuuteen. (Perttula 1995, 7-8, 19) Koulun ilmapiiri ja ennen kaikkea opettajien ja oppilaiden kokemukset tästä ovat merkittävässä osassa tutkimustani. Ajattelen psykologisesta näkökulmasta jokaisen yksilön vaikuttavan osaltaan yhteisössä vallitsevaan ilmapiiriin. Perttula (1995, 19) toteaaakin, että psykologinen näkökulma kuuluu juuri kokemuksen tutkimisen kenttään.

6.3 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani on sekä teemahaastattelu että kirjallinen puolistrukturoitu kysely. Kuten Perttula (2008) toteaa, tutkija voi käyttää parhaaksi katsomaansa menetelmää aineiston hankkimiseen, sillä tutkittavana kohteena ei ole ilmaisutavat vaan itse kokemukset. Tutkimusaineistoon on kuitenkin aina kyettävä palaamaan. (Perttula 2008, 140.) Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto onkin tyypillisesti muodoltaan tekstiä.

Opettajien osalta käytin aineistohankintatapana teemahaastattelua, sillä koen sillä saavani parhaiten opettajien näkemykset esille. Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 11) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa käydään läpi samat teemat ja aihepiirit, mutta käsittelyjärjestys ja kysymysmuodot voivat hieman vaihdella. Myös Eskolan ja Vastamäen (2010) mukaan teemahaastattelulla tarkoitetaan keskustelua, jossa haastattelijä johtaa vuoropuhelua suunnittelemiensa teemojen pohjalta. Teemat voidaan heidän mukaan muodostaa kolmella eri tavalla: intuition perusteella, kirjallisuudesta esimerkiksi muista vastaavista tutkimuksista tai tutkimuksen teoriasta. (Eskola & Vastamäki 2010, 26, 35.) Tässä tutkimuksessani haastattelun teemat olen pyrkinyt muodostamaan mahdollisimman hyvin tutkimusongelmaani palvelleen. Tutkimukseni teoreettinen osuus tukee teemoissa esiintyviä aiheita. Lisäksi olen perehtynyt alan kirjallisuuteen ja muihin vastaavanlaisiin tutkimuksiin ja vertaillut ja pohdiskellut aiheita ja teemoja mielessäni. Näiden kaikkien pohjalta olen rakentanut haastatteluuni näkemykseni mukaan sopivan teemarungon (ks. Liite 1).

Keräsin aineiston satunnaisesti Pohjois-Suomen liikkuvien alakoulujen opettajilta ja yhden koulun 5.luokan oppilailta. Opettajista neljä oli miehiä ja yksi nainen. Oppilaista tyttöjä oli 13 ja poikia 7. Lehtomaa (2008, 167) toteaa, että fenomenologisessa tutkimuksessa on olennaista valita haastateltavaksi ihmisiä, joilla on omakohtaisia ja eläviä kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Tutkimukseni haastateltavien ehtona olivat omakohtaiset kokemukset Liikkuva

koulu -hankkeesta. Erytisen tärkeää oli, että haastateltavat olivat toimineet koulussa ennen hanketta sekä sen aikana. Haastateltavien opettajien kouluilla Liikkuva koulu -hanke oli ollut puolesta vuodesta viiteen vuoteen kouluilla. Oppilaiden osalta kyseisellä koululla hanke oli ollut osa koulun arkea kolme lukuvuotta. Haastattelin viittä eri luokanopettajaa sekä keräsin kirjallisen kyselyn 20 oppilaalta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä ei ole kuitenkaan merkittävin tekijä vaan laatu. Toisinaan yksikin hyvä haastattelu voi poikia mallikkaan aineiston. Tärkein tekijä aineiston määrässä on saturaation saavuttaminen. Sillä tarkoitetaan sitä, kun aineisto alkaa toistaa itseään eikä siitä nouse enää mitään uutta tietoa. Tällöin aineisto on riittävä. (Eskola & Vastamäki 2010, 42.)

6.3.1 Opettajien haastattelut ja niiden litterointi

Haastateltavat opettajat valitsin satunnaisesti eri kaupungeista/kunnista Pohjois-Suomesta. Soitin koululle ja kysyin opettajien suostumusta haastatteluun. Varsinaiset haastattelut tapahtuivat jokaisen opettajan kanssa sovitussa paikassa. Haastattelupaikkoina toimivat haastateltaville parhaina sopineet paikat kuten työpaikat sekä kodit. Haastatteluajankohdat pyrin järjestämään siten, ettei siitä koitunut suurta vaivaa opettajille. Pääsääntöisesti haastattelut järjestettiin työpäivän jälkeen haastateltavien kotona rauhallisessa tilassa, jossa ei ollut muita häiriötekijöitä. Haastattelutilanteessa kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja aineiston luottamuksellisuudesta. Opettajat esiintyvät anonymisti aineistossani. Pyysin erikseen jokaiselta opettajalta vielä suostumuksen käyttää haastattelua tutkimukseni aineistona sekä luvan äänittää haastattelun. Haastattelussa pyrin luomaan rentoa ja mukavaa ilmapiiriä keskustelemalla muista aiheista haastateltavien kanssa ennen varsinaista haastattelua. Jokainen vastaaja sai ennen haastattelua nähtäväksi haastattelun teemarungon. Itse haastattelussa avasin keskustelun esittämällä kysymyksen kyseiseen teemaan liittyen ja sen jälkeen vastaaja sai avoimesti kertoa mieleen nousseita kokemuksia,

näkemyksiä ja asioita. Esitin välillä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät 25–90 minuuttia.

Litterointi vaikuttaa osaltaan merkittävästi tutkimuksen luotettavuuteen. Puheen kirjoittaminen tekstiksi tuo aineiston lähemmäksi lukijaa, lisää analyysin läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa tulkinnat ja uudelleenanalyysit. Litteraatio ei kuitenkaan mahdollista kaikkia verbaalisia ja ei-verbaalisia nyansseja vaan on sellaisenaan epätäydellinen. Se on tutkijan omien havaintojen ja valintojen lopputulos. (Nikander 2010, 432.) Litteroin haastattelut sanasta sanaan kirjoittaen ylös mielestäni merkittävät tauot ja äänenpainot. En kuitenkaan kirjoittanut ylös jokaista pientä taukoa, äänenpainoa, naurahdusta tai muuta vastaavaa nonverbaalista viestintää, mitä en nähnyt merkitykselliseksi haastateltavan vastauksen kannalta. Pysin litteroimaan haastattelut siten, että tutkimusongelmani kannalta olennaiset asiat tulivat mahdollisimman tarkasti ja selvästi esille. Haastatteluissa keskustelun aiheet saattoivat välillä poiketa tutkimusaiheestani. Tällöin ohjasin keskustelun hienovaraisesti takaisin aiheeseen kuitenkin keskeyttämättä haastateltavan kertomusta. Esimerkiksi näitä osioita litteroin huomattavasti väljemmin, sillä niissä keskusteluaiheet eivät liittyneet tutkimusongelmaani enkä näin ollen kokenut niitä merkityksellisiksi litteroida kovinkaan tarkasti.

Käyttäessäni opettajien haastattelukatkelmia tutkimukseni tuloksien analysoinnissa, olen muuttanut murre sanat yleiskielen sanoiksi. Osan haastateltavien murre oli hyvin voimakasta ja helposti paikallistettavaa. Tästä syystä päädyin muuttamaan voimakkaat murre sanat yleiskielen sanoiksi kuitenkin siten, että sanojen merkitys ei muuttunut. Näin voin varmistaa paremmin haastateltavien opettajien anonymiteetin säilymisen.

6.3.2 Oppilaiden kirjalliset kyselyt

Oppilaiden osalta käytin puolestaan puolistrukturoitua kirjallista kyselyä, sillä näen sen toimivan lasten kanssa paremmin kuin kasvokkainen haastattelu.

Tutkimuskysymykseni liittyy oppilaiden omiin kokemuksiin liikkuvasta koulusta ja koulun ilmapiiristä. Kuten Hörnqvist (1999, 50) toteaa, että kirjoittamalla omakohtaisesti vastaukset annetaan mahdollisuus tulkita ja vastata kysymyksiin oman kokemusmaailman kautta. Näin vastaaja saa tuotua helpommin hänelle tärkeitä asioita esille. Oppilaiden kirjoittamalla omakohtaisesti vastaukset koin antavani haastateltaville hyvän mahdollisuuden totuudenmukaisiin vastauksiin. Ajattelen oppilaiden uskaltavan kertoa rohkeammin omista kokemuksista vieraalle ihmiselle kirjoittamalla kuin esimerkiksi kasvokkaisessa haastattelussa. Kirjoittamalla vastaukset jokainen oppilas sai tarvitsemansa ajan ja rauhallisen hetken vastauksen antamiseen. Puolistrukturoidussa kyselyssä kysymysjärjestys ja -muodot ovat kaikille haastateltaville samat. Vastausvaihtoehtoja ei kuitenkaan ole erikseen, vaan jokainen vastaaja saa kertoa näkemyksensä omin sanoin. (Eskola & Vastamäki 2010,28.)

Oppilaiden kirjallisen puolistrukturoidun kyselyn kysymykset muodostin tarkoin miettien ja harkiten, miten ne parhaiten palvelisivat tutkimusongelmaani rajaamatta kuitenkaan liikaa oppilaiden vastauksia (ks. Liite 2). Kaikki kysymykset ovat avoimia kysymyksiä, joihin oppilaat vastasivat omien kokemusten pohjalta. Pyrin rakentamaan kysymykset siten, että ensimmäisenä kysymyksenä on niin sanottu helppo kysymys, johon jokaisen oppilaan mukava vastata. Tällä pyrin välttämään niin sanotusti lukkoon menemistä eli sitä, että oppilas ei osaisi vastata ollenkaan kysymyksiini.

Aineistonkerääjänä tunnen voivani vaikuttaa vastausten monipuolisuuteen hyvällä ja kannustavalla tehtävänannolla ja ohjeistuksella. Niinpä jokaisella oppilaalla oli oma kysymyspaperi, johon he kirjoittivat myös vastauksensa. Näin oppilaat saivat tarkistaa tarpeen tullen tehtävän antoa. Rohkaisin oppilaita kysymään epäselvistä kysymyksistä ja autoin tarvittaessa esimerkiksi avaamalla kysymystä hieman eri sanoin kuitenkin niin, että kysymyksen merkitys ei muuttunut. Luottamuksellisuus oppilaiden vastausten suhteen on tärkeää. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 20) toteavat, tutkimuksen yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista haastattelussa on luottamus. Kerroin oppilaille tutkimuksestani ja siitä, mihin heidän vastauksiaan käytän. Vastaukset ovat luottamuksellisia ja ne

tulevat vain minun tutkimuskäyttöni eikä heidän henkilöllisyytensä ole mahdollista tunnistaa tuloksista. Tehtävänannon yhteydessä korostin oppilaille jokaisen vastauksen tärkeyttä ja rehellisyyttä. Yhtä oikeaa vastausta ei kysymyksiini ole. Jokainen oppilas sai kirjoittaa omista kokemuksista, ja kaikki ne ovat yhtä tärkeitä. Ennen oppilaiden kyselyn toteuttamista kysyin koulun rehtorilta ja luokan opettajalta luvan suorittaa aineistonkeräämisen kyseiseltä koululta ja luokalta. Lisäksi kysyin oppilaiden vanhemmilta ja oppilailta suostumuksen aineiston keräämiseen ja käyttämiseen tutkimuksessani.

6.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja teemoittelu

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista tutkia asiaa ilman ennakkoolettamuksia tai määritelmiä. Tällöin on kyse aineistolähtöisestä analyysistä, jossa teoriaa rakennetaan empiirisestä aineistosta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 19, Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Edellä mainittu analyysitapa on lähtökohtana myös tässä tutkimuksessani. Milesin ja Hubermannin (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Pelkistämisvaiheessa aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Tässä vaiheessa tutkimuksen tehtävä ohjailee pelkistämistä etsimään olennaiset ilmaukset aineistosta. Käytännössä pelkistämisvaiheessa aukikirjoitetusta aineistosta voidaan esimerkiksi alleviivata tutkimustehtävään liittyviä ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–110.) Näin toimin myös aineistoni kohdalla. Tutkimusongelman perusteella alleviivasin aineistostani esimerkiksi koulujen ilmapiiriin liittyviä ilmauksia sekä Liikkuva koulu -hankkeeseen liittyviä kokemuksia. Kuten aikaisemmin kuvasin Koskenniemen (1982, 155) mukaan, ilmapiiri on käsitteenä hyvin moninainen ja vaikeasti selitettävä asia. Siihen liittyy läheisesti kuitenkin muun muassa luokan tunnetilat, sosiaaliset suhteet ja

vuorovaikutus sekä yhteenkuuluvuudentunne (Laine 2000, 35, Uusikylä 2006, 51–52). Näiden ilmapiiriä määrittelevien asioiden kautta etsin aineistostani ilmapiiriin liittyviä ilmauksia ja asioita. Aineistossani ilmaukset liittyivät esimerkiksi työrauhaan, kiusaamiseen ja oppilaiden osallistumismahdollisuuksiin koulun arjentoimintoihin.

Aineiston ryhmittelyssä aikaisemmin alleviivatut ilmaukset tarkastellaan läpi ja etsitään niistä samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Kun löydetään samaa asiaa kuvaavia käsitteitä, nämä yhdisteellään ja nimetään omaksi luokaksi. Luokittelussa voidaan käyttää perusteena esimerkiksi ominaisuuksia, piirteitä tai käsityksiä. Ryhmittelyn tarkoituksena on luoda pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle ja saada aikaan alustavia kuvauksia tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Aineistossani nousi esille esimerkiksi erilaisia ilmauksia ja yhteyksiä liittyen koulun ilmapiiriin ja Liikkuva koulu -hankkeeseen. Näitä ilmauksia olen ryhmitellyt muun muassa positiiviseen ja negatiiviseen luokkiin. Esimerkiksi kiusaaminen mainittiin koulussa esiintyvänä ilmiönä, joka heikentää ilmapiiriä. Toisaalta osa oppilaista ja opettajista kuvasi, että välitunneilla on aikaisempaa enemmän aktiivista toimintaa ja näin kiusaamista esiintyy huomattavasti vähemmän. Näin kiusaaminen liittyi koulun ilmapiiriin sekä positiivisina että negatiivisina ilmauksina.

Aineiston analyysin kolmannessa vaiheessa eli teoreettisten käsitteiden luomisessa edetään aikaisemmin kootuista kielellisistä ilmauksista kohti teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Tätä luokittelua jatketaan niin kauan, kuin aineisto sen mahdollistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tutkimukseni aineistossa olin aikaisemmin alleviivannut ja ryhmitellyt erilaisia ilmauksia luokiksi, joita kutsuin tässä tapauksessa alateemoiksi. Näitä teemoja luokittelin ja yhdistelin siten, että sain muodostumaan kokonaisuuksia, joista tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset rakentuivat. Aineistostani olin ryhmitellyt esimerkiksi kiusaamiseen liittyviä ilmauksia, jotka tässä vaiheessa muodostivat lopullisen teeman ”toiminnan suuntaaminen aktiviteetteihin”.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysini perustuu teemoitteluun, mikä on tyypillistä teemahaastattelemalla kerätyille aineistolle (Eskola & Vastamäki 2010, 43).

Teemoittelun rakensin edellä kuvatun aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa palvelevia tärkeitä aiheita ja teemoja, joiden pohjalta rakennetaan tutkimuksen analyysiä. Teemoittelussa on tärkeää tutkimuksen teorian ja aineiston välinen vuorovaikutus, joka toteutuu parhaiten tekstissä niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.) Luonnollisesti analyysini teemoiksi nousevat jo teemahaastattelussa asettamani teemat. Nämä teemat ovat kokonaisuuksia, joiden alle olen koonnut uusia teemoja, jotka nousivat aineistostani esiin. Näiden teemojen pohjalta muotoutuivat lopulliset teemat tutkimuksen tuloksiin. Teemoittelussa pyrin mahdollisimman avoimeen suhtautumiseen aineistoa kohtaan, sillä Lewis (2003, 47) toteaa, että on erityisen tärkeää luotettavien tuloksien kannalta pysyä analyysivaiheessa mahdollisimman avoimena ja ennakkoluulottomana aineistoa kohtaan.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa tutkimusprosessia, sillä kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä ja saavuttamaan mahdollisimman luotettava kokonaisuus. Laadullinen tutkimus mielletään usein hyvin moninaiseksi tutkimusperinteeksi. Tästä johtuen laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä lähdeaineistosta löytyy hyvin erilaisia käsityksiä ja painotuksia. (Tuomi & Sarajarvi 2009,134.) Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta muun muassa yleistettävyyden ja triangulaation näkökulmasta. Lisäksi pohdin tutkimuksen eettisyyteen liittyviä asioita Eskolan ja Suorannan (1998) näkemysten pohjalta.

Tutkimuksen yleistettävyydellä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tapauksen monipuolisella erittelyllä päästäviin yleistyksiin aiheesta. Käytännössä tämä tarkoittaa tutkimusprosessin tarkkaa kuvausta ja käsitteellistämistä. (Eskola & Suoranta 1998, 65–66.) Sulkunen (1990, 272–273)

puolestaan toteaa, että yleistyksiä ei voida tehdä aineistosta vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Aineiston yleistettävyyteen voidaan siis ajatella kohdistuvan osaltaan aineiston keräämiseen. Eskola ja Suoranta (1998, 66) toteavat, että aineistonkeruussa tulisi toteutua seuraavat kolme ehtoa: 1) suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, 2) tieto tutkimusongelmasta ja 3) osallistujat olisivat kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Aineistoa kerätessäni tutkimuskohteeni opettajilla voidaan sanoa olevan samankaltaisia kokemuksia Liikkuva koulu -hankkeesta, vaikka sen toteuttamisessa saattoi olla suuriakin eroja kouluilla. Kuitenkin lähtökohtana kaikilla on sama hanke ja sen yhteiset tavoitteet. Myös oppilaiden osalta heidän kokemusmaailmansa Liikkuva koulu -hankkeesta on hyvinkin pitkälle samankaltainen ulkoisilta puitteiltaan. Oppilaat olivat saman koulun ja yhden luokan oppilaita, joten hankkeen näyttäytyminen oli yhdenvertainen kaikille. Sekä opettajille ja oppilaille tutkimusaiheeni oli siis jo entuudestaan tuttu. Molemmat ilmaisivat kiinnostustaan tutkimusta kohtaan osallistumalla vapaaehtoisesti tutkimukseen. Lisäksi haastateltavat opettajat olivat kiinnostuneita kuulemaan tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä sen valmistuttua.

Tutkimukseni aineiston keruun ja analysoinnin olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tutkimukseni kohdejoukko on satunnaisesti valittu opettajien joukko sekä yhden luokan oppilaat. Opettajat edustavat eri kouluja ja kaupungeja tai kuntia. Opettajien joukko ei ole kovin suuri, mutta tarkoitukseni on kuvata näiden opettajien kokemuksia mahdollisimman tarkasti. Oppilasjoukko on valittu myös satunnaisesti koulujen joukosta, joissa Liikkuva koulu -hanke on osa koulun arkea. Toisaalta oppilasjoukoksi olisi voinut valikoitua mikä tahansa muukin koululuokka. Tämän tutkimuksen tulokset ovat näiden oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia. Ne eivät kata kokonaisuudessaan kaikkien suomalaisten 5. luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä, mutta antavat kuitenkin suuntaa oppilaiden ajatuksista asiaan liittyen. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998, 61) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan tavoitteena on kuvata jotakin tapahtumaa, ymmärtää toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta ilmiöstä. Kuten jo aineiston keruuta kuvailevassa luvussa kerroin, tärkein tekijä Eskolan ja Vastamäen (2010)

mukaan aineiston määrässä on saturaation saavuttaminen. Sillä tarkoitetaan sitä, kun aineisto alkaa toistaa itseään eikä siitä nouse enää mitään uutta tietoa. Tällöin aineisto on riittävä. (Eskola & Vastamäki 2010, 42.)

Hirsjärven ym. (2009, 232–233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää juuri tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta ja etenemisestä sekä tutkimuksen tuloksista. Myös tutkimuksen tuloksissa olen pyrkinyt perustelemaan ja kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tekemäni tulkinnat ja johtopäätökset sekä niiden perustelut. Perusteluiden apuna ja tukena olen käyttänyt suoria lainauksia haastatteluaineistostani. Tutkimuskohteenani on Liikkuva koulu -hanke ja sen yhteyden koulun ilmapiiriin. Näiden yhteyksin tutkimisessa opettajien ja oppilaiden kokemukset ovat keskeisessä asemassa. Olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman suoraan esille nämä kokemukset välttäen turhia tulkintoja.

Erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi. Sen tavoitteena on kuvata tutkimuskohdetta mahdollisimman monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Tällä voidaan korjata luotettavuusvirhettä, joka syntyy, kun tutkimuskohdetta kuvataan vain yhdestä näkökulmasta. Denzin mukaan triangulaatio voidaan jakaa neljään eri osaan: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatioon. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa, jolloin saavutetaan monipuolisempi katsaus tutkittavasta asiasta. Tutkijatriangulaatiossa ilmiötä tutkii kaksi tai useampi tutkija. Tällöin tutkijat pohtivat ja ratkaisevat tutkimusongelmiaan yhdessä ja tuovat näin todennäköisimmin monipuolisempia ja laajempia näkökulmia tutkimukseen. Teoriatriangulaatio puolestaan tarkoittaa aineiston tulkintaa erilaisilla teorioilla. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja -tutkimusmenetelmillä. (Eskola & Suoranta 1998, 69–75, Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–149.)

Tutkimuksessani triangulaation näkökulmasta aineistoni koostui kahdesta osasta ja kahdella eri tavalla kerätystä tutkimusaineistosta: opettajien haastatteluista ja oppilaiden kirjallisesta kyselystä. Tämän kautta sain tutkimusongelmaani kahden eri osapuolen näkemyksiä ja kokemuksia asiasta. Edellä kuvaamistani neljästä

triangulaatiomuodoista oma tutkimukseni hyödyntää parhaiten menetelmä- ja aineistotriangulaatiota. Menetelmätriangulaatio perustuu tutkimuksessani haastatteluihin ja kirjallisiin kyselyihin. Haastatteluissa opettajat kertoivat kokemuksistaan suullisesti, mutta nauhoituksen avulla pystyin palaamaan niihin myöhemmin. Oppilaiden osalta kirjalliset kyselyt toimivat kanavana, jonka kautta aineiston keräsin. Aineiston luotettavuutta paransi aineiston hankinnassa ollut sama tehtävänanto kaikille oppilaille. Kysymykset antoivat kuitenkin mahdollisuuden kirjoittaa vapaasti omista kokemuksista ja näkemyksistä. Tämä oli tietoisesti tarkoituksenmukaista, sillä tutkimuskysymykseni kannalta juuri omat kokemukset olivat olennaisinta. Sekä oppilailta että opettajilta aineistokeruussa kyselin kuitenkin asioista sekä avoimin että suljetuin kysymyksin. Näin sain monipuolisempia vastauksia aineistooni. Tämän perusteella voidaan ajatella, että menetelmätriangulaationi parani.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkimusmenetelmän osalta kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoituksenakin mitata. Mittarit ja menetelmät eivät aina toimi kuten tutkija on kuvitellut ne toimivan. Jos esimerkiksi kyselyyn vastaaja ymmärtää kysymykset aivan toisella tavoin, mitä tutkija on tarkoittanut ja kuitenkin tutkija analysoi tulokset oman ajatusmallinsa mukaan, ei tuloksia voida pitää pätevinä. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Haastattelutilanteissa keskustelimme teemoista hyvin avoimesti. Esitin haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, jotta käsitykseni heidän kokemuksistaan tulisi mahdollisimman selkeiksi. Kirjallisessa kyselyssä oppilailla oli mahdollisuus kysyä epäselvistä kysymyksistä tai asioista tutkijalta itseltään. Toisaalta minulla tutkijana ei ollut toteuttamani kyselyn jälkeen mahdollista enää tarkentaa oppilaiden vastauksia kysymyksillä, sillä oppilaat vastasivat kyselyihin nimettöminä.

Tutkimuksen triangulaatio on Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan hyvin haastava ja aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta. He toteavat, että lähtökohtaisesti triangulaatiota ei kannata harrastaa sen itsensä vuoksi vaan tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin panostaen. Jokainen tutkimus ei vaadi erilaisia menetelmiä, aineistoja, teorioita ja useita tutkijoita, jotta voitaisiin puhua luotettavista tutkimuksista. Toisinaan triangulaatio voi aiheuttaa käsitteellisiä

sekaannuksia tai ristiriitojen hyväksymistä, jos esimerkiksi tutkimusmenetelmät perustuvat erilaisiin ihmiskäsityksiin. Tutkijan on itse ratkaistava tutkimuksensa triangulaatioon liittyvät asiat etenkin jos tutkija haluaa säilyttää Blaikien (1991) peräänkuuluttamat tieteenfilosofiset lähtökohdat yksiselitteisenä. (Eskola & Suoranta 1998, 71.)

Eskola ja Suoranta (1998) pohtivat laadullisen tutkimuksen eettisiä ongelmia. He nostavat esille pohdintojensa lisäksi Suojasen (1982) laatimia eettisesti huomioitavia asioita kuten tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, aineistokeruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksen tiedottaminen. Tutkija on noudatettava eettisiä käytäntöjä tutkimusprosessinsa aikana. Tutkijan on pyydettävä tarvittavat luvat tutkimukselleen sekä viranomaisilta ja tutkittavilta henkilöiltä. Tutkijan on kerrottava toimistaan kuten haastatteluiden nauhoittamisesta tai videoinnista haastateltavilleen. Tutkimuskohteen henkilöillä on oltava mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen näin halutessaan. Osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkijan on taattava tutkimushenkilöiden anonymiteettiä läpi tutkimusprosessin. (Eskola & Suoranta 1998, 52–60.)

Tutkimuksessani olen pyytänyt aineistonkeruuseen luvat haastattelemiltani luokanopettajilta. Oppilaiden kyselyn toteuttamiseen pyysin kirjalliset luvat koulun rehtorilta, luokanopettajalta, oppilaiden vanhemmilta ja oppilailta itseltään. Sekä opettajien haastattelua että oppilaiden kirjallista kyselyä toteuttaessa korostin heille tutkimuksen vapaaehtoisuutta. Opettajilta pyysin erikseen luvan tutkimushaastattelun nauhoittamiseen. Tutkimuskohteenani olleet oppilaat vastasivat kyselyyn nimettöminä. Tutkimushenkilöiden nimiä tai kotipaikkakuntia en tutkimuksessani paljasta, jotta voin paremmin turvata henkilöiden anonymiteettiyden säilymisen.

7 LIIKKUVAN KOULUN ILMAPIIRI

Ennen liikkuvan koulun ilmapiirin kuvausta avaan hieman konkreettisia asioita, mitä tutkimuskohteideni kouluilla ja luokissa on tapahtunut Liikkuva koulu -hankkeen myötä. Haastattelemani opettajat kuvasivat kouluilla konkreettisesti tapahtuneita asioita hyvin vaihteleviksi. Hankkeen myötä koulujen toimintaa on tietoisesti pyritty liikunnallistamaan pienillä käytännön asioilla. Haastatteluissa nousi esiin, kuinka kouluissa opettajat pyrkivät aktivoimaan oppitunteja esimerkiksi sallimalla oppilaiden istua jumppapallojen päälle. Tuntien ohessa on pyritty ottamaan liikunnallisia hetkiä mukaan osaksi oppituntia esimerkiksi portaissa kävelyä. Eräällä koululla oppilaat saavat huutaa kesken tunnin milloin tahansa ”yllätyskycky” ja kaikkien oppilaiden on tehtävä kyykkyhyppy. Hankkeen myötä koulujen liikuntavälineitä on monipuolistettu. Haastattelemani opettajat kertovat, kuinka jokaiseen luokkaan tai koko koulun kaikkien yhteiseen käyttöön on hankittu uusia liikuntavälineitä kuten muun muassa palloja, mailoja, hyppynaruja, diaboloja ja hulahulavanteita. Jokaisella koululla on käytössä pitkävälitunti vähintään kerran viikossa. Tällöin oppilaille on 15 minuutin sijasta puolen tunnin välitunti, jolloin oppilaat saavat joko vapaasti liikkua ja toimia tai osallistua ohjattuun toimintaan. Kouluilla järjestetään kuukausittain erilaisia liikuntatempauksia kuten maratonkävelyjä ja liikuntalajiesittelyjä. Käytänteen koulujen välillä olivat kuitenkin hyvin vaihtelevat. Osaksi tähän vaikuttaa se, kuinka kauan hanke on koululla ollut. Pitempään hankkeen parissa työskennelleet opettajat kertoivat hyvin monipuolisista toimista koululla hankkeen puitteissa. Puolestaan vasta hankkeen aloittaneet opettajat kertoivat, että lähtevät liikkeelle pienillä muutoksilla ja pyrkivät sitä kautta pitkäaikaisiin ratkaisuihin.

Tutkimustuloksissa olen käyttänyt oppilaiden kyselyjen ja opettajien haastatteluista tekstilainauksia. Oppilaiden tekstikatkelman perässä on lyhenne opp. ja numero esimerkiksi opp. 1. Lyhenne tarkoittaa oppilasta ja numero sen perässä erottelee oppilaiden vastaukset toisistaan. Oppilaiden vastaukset olen

numeroinut yhdestä kahteenkymmeneen. Opettajien tekstikatkelmat olen nimennyt samalla tavalla.

7.1 Kuvaus liikkuvan koulun ilmapiiristä

Tässä luvussa tuon esille sekä oppilaiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia liikkuvan koulun ilmapiiristä. Kuten tutkimukseni alussa selvitin, yksittäisenä käsitteenä ilmapiiriä on hyvin vaikea määritellä (Koskenniemi 1982, 155). Sitä voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista, mutta jokainen meistä kokee sen omien havaintojensa, kokemustensa ja näkemyksiensä perusteella. Ennen oppilaille tehtävää kyselyä keskustelimme luokassa yhdessä, mitä ilmapiiri tarkoittaa ja mitä asioita siihen liittyy. Oppilaat nostivat itse esiin keskustelussa muun muassa kouluviihtyvyyden, yleisen fiiliksen tulla ja olla koulussa, kaverit, kiusaamisen ja muiden kanssa toimeen tuleminen. Aineiston kerääjänä en antanut oppilaille mitään valmista määritelmää ilmapiiristä vaan oppilaat ovat kuvanneet sitä sen hetkisillä kokemuksillaan, käsityksillään ja tiedoillaan.

Oppilaat kuvaavat vastauksissaan koulunsa ilmapiiriä hyvin positiivisilla ilmauksilla kuten seuraavista katkelmista ilmenee.

Koulumme ilmapiiri on hyvä, sillä välitunneilla näkyy paljon iloisia kasvoja. (Opp. 1)

Koulun ilmapiiri on hyvä ja reipas. Kaikki juoksevat ja liikkuvat paljon. (Opp. 9)

Todella hyvä (ilmapiiri). Ketään ei kiusata ja jos on tylsää niin voi leikkiä välkkäreiden kanssa. (Opp.12)

Joillakin oppilailla on kyllä vähän erimielisyyksiä, mutta meidän koululla ei ainakaan kiusata ketään. (Opp. 13)

Oppilaat kuvaavat koulunsa ilmapiiriä muun muassa reippaaksi ja hyväksi. Suurin osa oppilaista perustelee hyvän ilmapiirin sillä, että ketään ei kiusata ja kaikki otetaan leikkiin mukaan. Uusikylä (2006, 51–52) toteaa, että oppilaiden tasa-arvon ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat tärkeimpiä tekijöitä positiivisen ilmapiirin

suhteen. Oppilaat kertovat, että välitunneilla näkee paljon iloisia kasvoja liikkumassa ja tekemässä erilaisia asioita kukin mieltymystensä mukaan. Sekä oppilaiden että opettajien vastauksissa korostuvat erilaiset tunnetilat, joita myös Laine (2000, 35) korostaa. Oppilaat kuvaavat välitunneilla tapahtuvaa toimintaa mukavaksi ja iloiseksi. Nämä tunteet voivat vaihdella päivän aikana useaan otteeseen. Myös yhden välitunnin aikana oppilaiden kokemukset vallitsevasta ilmapiiristä voivat vaihdella. Laine kuvaa sitä, kuinka yksittäiset muuttuvat tunnetilat rakentavat luokan yhteistä tunnetilaa. Tämä on hänen mukaansa suorassa yhteydessä luokassa koettuun ilmapiiriin. (Laine 2000, 35). Laineen näkemyksen perusteella voidaan pohtia, että oppilaiden mukavat ja iloiset tunnetilat välitunneilla rakentavat myöhemmin luokassa vallitsevaa ilmapiiriä positiiviseksi.

Oppilaiden kuvaukset koulun ilmapiiristä rajoittuvat hyvin pitkälle välitunneilla tapahtuvaan toimintaan. Kuitenkin edellä kuvatun perusteella välitunneilla vallitseva ilmapiiri on yhteydessä myös luokassa vallitsevaan ilmapiiriin oppilaiden tunnetilojen kautta. Toisaalta myös Liikkuva koulu -hankkeen loppuraportissa todetaan, että liikkuvissa kouluissa koulu- ja erityisesti välitunti-ilmapiiri koetaan pääsääntöisesti erittäin hyväksi tai hyväksi (Tammelin ym. 2012, 48). Syitä hyväksi koettuun ilmapiiriin voivat olla esimerkiksi toiminnalliset välitunnit. Kuurme (2004, 130) toteaa tutkimustuloksissaan, että yksi tärkeimmistä ilmapiirin edistäjistä koulussa on jännityksettömät välitunnit. Välitunnit ovat siis merkittävässä asemassa ilmapiirin rakentumisen suhteen. Välitunneilla oppilaat pelaavat ja leikkivät usein yhdessä isommalla porukalla, jolloin osallistuvien oppilaiden joukko kasvaa. Yhdessä tekemällä oppilaat kokevat kuuluvansa joukkoon ja olevansa osa yhteisöä. Oppilaat kuvaavat näitä aineistossani seuraavilla ilmauksillaan: ”paljon iloisia kasvoja”, ”kaikki juoksevat ja liikkuvat paljon” sekä ”voi leikkiä välkkäreiden kanssa”. Oppilaiden vastauksissa tekeminen ja toiminnallisuus korostuvat. Kuten Uusikylä (2006, 51–52) toteaa, ryhmään kuulumisen tunne vaalii hyvää yhteishenkeä ja parantaa osallistujien keskinäistä ilmapiiriä.

Kun menin luokkaan keräämään aineistoa oppilailta, kerroin heille tekevät tutkimusta liikkuvasta koulusta sekä Liikkuva koulu -hankkeesta ja sen yhteyksistä ilmapiiriin. Tämä on osaltaan voinut ohjailta oppilaiden vastauksia siihen suuntaan, että he pohtivat ilmapiiriä nimenomaan liikkuvan koulun näkökulmasta vaikka keskustelimme ennen aineiston keräämistä yleisesti koulun ilmapiiristä. Toisaalta liikkuva koulu -ajatus taustalla on tärkeä ja olennaista juuri tutkimukseni kannalta ja onhan se todellinen ja luonnollinen osa heidän koulua. Toisaalta se on voinut rajata oppilaiden vastauksista sellaisia asioita pois, mitkä olennaisesti liittyvät koulun ilmapiiriin, mutta ei niinkään liikkuvaan kouluun. Tämä on huomioitava vastauksia luettaessa.

Oppilaat nostavat yhtenä tekijänä välkkäreiden eli välituntiliikuttajien toiminnan esiin ilmapiirin edistäjänä. Haastateltavat opettajat kertoivat, että välkkäritoiminta on koulutettujen oppilaiden vetämää välituntiaktiiviteettia, johon kaikki koulun oppilaat saavat osallistua. He ovat vastuussa päivän leikkien informoimisesta koko koululle sekä leikkien vetämisestä. Välkkäritoimintaidea on lähtöisin Nuori Suomi ry:n Your Move -kampanjasta, jonka tavoitteena on lisätä nuorten liikuntaaktiivisuutta. Nuori Suomi ry:n välkkärikoulutuksen mukaan oppilaita koulutetaan välituntien ohjaajiksi ja esimerkiksi erilaisten leikkien, pelien ja turnausten vetäjäksi. (Gretschel & Berg 2013, 31–32.) Oppilaat kokevat välkkäritoiminnan ja siihen osallistumismahdollisuuden parantavan ilmapiiriä, sillä aikaisemmin yksin jääneet pääsevät nyt mukaan yhteiseen toimintaan.

Kouluni ilmapiiri on urheilullinen, hauska, iloinen, liikkuva, jännittävä ja mukava. Ilmapiiri on hauska, koska kukaan ei jää yksin ja jos jää niin se otetaan leikkiin mukaan. (Opp.11)

Toisaalta muutamat oppilaat nostavat esiin kiusaamistapaukset, jotka vaikuttavat negatiivisesti koulun ilmapiiriin. Oppilaiden vastaukset menevät osittain ristiin, sillä suurin osa heistä on sitä mieltä, että koulun ilmapiiri on todella hyvä eikä kiusaamisia esiinny. Muutamat oppilaat nostavat kuitenkin esille ilmapiiriä heikentävänä tekijänä kiusaamistapaukset. Toisessa katkelmassa tosin oppilas kuittaa poikien ilkeilyn sillä, että pojat on poikia ja kuuluu aivan kuin asiaan, että he voivat sitä tehdä.

Ihan hyvä (ilmapiiri), mutta siltikin siinä on parannettavaa. Parannettavaa siksi, koska on niitä kiusaamistapauksia ja muita kahnauksia. (Opp. 17)

Täällä on ihan kivaa, mutta jotkut on niin tyhmiä, että kiusaa. Ja meidän luokka on ihan mukava, mutta pojat on välillä ilkeitä ja töykeitä, mutta nehan on poikia. (Opp. 4)

Oppilaiden vastauksista ilmenee, että koulussa on kahdenlaista käsitystä kiusaamisesta. Osa oppilaista on sitä mieltä, että kiusaamista ei tapahdu laisinkaan koululla. Muutamat oppilaat nostavat kuitenkin kiusaamistapaukset esille. On mahdollista, että esimerkiksi ne oppilaat, jotka eivät koe kiusaamista koulussa, eivät välttämättä tiedä, että koululla tapahtuu kiusaamista jonkun toisen oppilaan kohdalla. Luonnollisesti myös ne oppilaat, jotka kokevat kiusaamista, tietävät sen läsnäolon koulun arjessa. Toisaalta kiusaaminen voidaan kokea hyvin yksilöllisesti. Toinen oppilas ei välttämättä koe pientä tönimistä, nimittelyä tai katseita kiusaamisena, kun toinen puolestaan kokee.

Oppilaat kuvaavat kuitenkin pääsääntöisesti hyvin positiivisena koulun ilmapiiriin. Muun muassa Salosen ja Salosen (2014) sekä Tolosen (2013) tutkimuksissa saadaan myös positiivisia tuloksia oppilaiden osalta liikkuvan koulun ilmapiirin suhteen. Tutkimuksessani opettajat yhtyvät näihin oppilaiden kommentteihin hyvästä koulun ilmapiiristä nimenomaan oppilaiden kesken. Jokainen haastatteleman opettaja kuvasi koulunsa oppilaiden ilmapiiriä hyvänä tai avoimena. Opettajat perustelivat hyvää ilmapiiriä muun muassa oppilaiden luokkarajoja ylittävillä kaverisuhteilla ja kiusaamistapauksien vähäisyydellä. Toisaalta opettajat kertovat koulun ilmapiirin opettajien osalta hyvin erilaisiksi. Opettajien keskinäistä ilmapiiriä liikkuvissa kouluissa ei ole aikaisemmin tutkittu. Seuraavassa näkyy ero kahden suuren koulun (opettajia koululla vähintään 25) opettajan näkemyksissä.

Ää.. No vois sanoa että meidän koululla voisi olla parempikin ilmapiiri. Miksi se ei ole hyvä niin vois sanoa, että siinä on ehkä ison koulun ongelma. Että tuota semmoinen kaikkien mukana oleminen ja yhteenkuulumisentunne ei varmasti ole kaikkein paras, mutta minä uskon että tämä johtuu siitä, että meillä on 25 opettajaa ja niin edelleen. Ja se on aika haastavaa ja mielipiteitä on monia. Minä

puhuin nyt ehkä aikuisista ja koko henkilökunnasta, mutta siis että tuota oppilaiden suhteen kyllä aika loistava (ilmapiiri). Ei sen suhteen suuria ongelmia. (Opettaja 2)

No, koulu on iso, tietyllä tavalla välillä on semmoinen kiireinen ilmapiiri, mutta minä koen sen hyvin avoimena ja keskustelevana ja huomioon ottavana. Yhdellä sanalla kuvattuna minä pidän meidän koulun ilmapiiriä tosi hyvänä. (Opettaja 1)

On aivan luonnollista, että opettajat kokevat opettajien keskinäisen ilmapiirin hyvin eritavoilla. Toiselle opettajalle riittää se, kun saa itsenäisesti hoitaa työnsä. Toinen puolestaan toivoisi esimerkiksi yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien kesken. Koulun arjesta poikkeavista tilanteista osa opettajista selviää tilanteessa joustamalla ongelmitta. Osa puolestaan toivoisi tarkat etukäteissuunnitelmat, jotta voi suunnitella toimintansa sen mukaan. Esimerkiksi edellisen kaltaiset tilanteet voivat aiheuttaa koululla opettajien keskuudessa erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia tilanteista, jotka vaikuttavat osaltaan myös ilmapiiriin. Jokainen haastatteleman opettaja piti kuitenkin koulunsa oppilaiden keskinäistä ilmapiiriä hyvänä. Opettajien kuvauksissa nousi esille, että osalla kouluista henkilökunnan keskinäinen ilmapiiri oli hyvä, mukava, keskusteleva ja niin edelleen. Osa puolestaan toivoi ilmapiiriin avoimuutta, joustavuutta ja muiden huomioimista nimenomaan koulun työntekijöiden kesken.

Työyhteisössä positiivisen ilmapiirin vaikuttavia tekijöitä Työturvallisuuskeskuksen mukaan on muun muassa työyhteisön yhteiset tavoitteet toiminnassa, tehtävien ja vastuualueiden selkeys sekä sujuva yhteistyö työntekijöiden välillä (Työturvallisuuskeskus 2015). Liikkuva koulu -hankkeen jatkumisen kannalta olisi tärkeää, että hanke ei vaikuttaisi ainakaan negatiivisesti opettajien keskinäiseen ilmapiiriin. Hankkeella on oppilaslähtöiset tavoitteet, mutta tulevaisuudessa valtakunnallisena hankkeena se koskettaa osaltaan myös jokaista koulun opettajaa ja heidän työtään. Hankkeen tavoitteen selkiyttäminen koulun henkilökunnalle voi auttaa opettajia positiiviseen ja avoimeen suhtautumiseen hanketta ja sen mukana tuomia toimia kohtaan.

On myös huomioitava, että opettajat saattavat kokea, että Liikkuva koulu - hankkeella ei ole suurta yhteyttä opettajien keskinäiseen ilmapiiriin. Tutkimustulokseni osoittavat, että suurimmat hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin nähtiin lähinnä oppilaiden toimintaan liittyvinä asioina. Tätä tukee myös muun muassa Tammelinin ym. (2012) tutkimustulokset liikkuvan koulun ilmapiiristä, joiden mukaan hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin nähtiin liittyvän lähinnä oppilaisiin ja heidän toimintaan.

7.2 Liikunnan yhteys ilmapiiriin

Kun opettajilta kysyttiin tärkeimpiä tekijöitä koulun ilmapiiriin suhteen, he listasivat seuraavia asioita: rehtorin rooli ja esimerkki koulussa, avoimuus ja joustavuus, motivaatio, fyysiset olosuhteet ja kouluympäristö sekä sosiaaliset taidot. Kun esitin lisäkysymyksen opettajille, että voidaanko liikunnalla vaikuttaa koulun ilmapiiriin, jokaisen opettajan vastaus oli yhtenevä: ehdottomasti voidaan. On kuitenkin mielenkiintoista, että opettajat eivät nostaneet liikuntaa yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi ilmapiirin suhteen, mutta pitivät sitä kuitenkin erittäin merkittävä tekijänä, jolla voidaan vaikuttaa positiivisesti koulun ilmapiiriin.

Kyllä ehdottomasti. Liikunnalla pystyy vaikuttamaan valtavan paljon ilmapiiriin, oppimiseen ja viihtymiseen. -- Niin oppilaat kuin aikuiset niin se yhdessä tekeminen. Esimerkkinä vaikka tänään aamupäivä kolme ja puolituntia ollaan vietetty yhdessä tekemisessä seikkailupuistossa niin mikä valtava semmoinen niinko eforti koko porukalle tuossa. Se on sama minkä monet pelit opettaa sitä toisten kanssa toimimista, sääntöjä ja toisen hyväksymistä ja toinen jossain toisessa jutussa parempi kuin toinen ja niin edelleen. Liikunnalla ehdottomasti on ilmapiiriin positiivista vaikutusta. (Opettaja 2)

Opettaja kuvaa sitä, kuinka liikunnalla voidaan yhdessä tekemisen kautta harjoitella muun muassa toimeen tulemistä kaikkien kanssa, sääntöjen noudattamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Puonti (1999, 113–114) toteaa, että liikunta sinällään itse ei kasvata vaan sen yhteydessä tapahtuva vuorovaikutus muiden toimijoiden kanssa aivan kuten opettaja edellisessä koki. Myös Jaakkola

ym. (2013, 22) toteavat, että harvassa tavoitteellisessa toiminnassa on niin paljon moraalikasvatuksen kannalta haasteellisia tilanteita kuin urheilussa, peleissä ja leikeissä. Näiden tilanteiden avulla voidaan näkemykseni mukaan kasvattaa luokkaa toimimaan yhdessä yhteisillä pelisäännöillä ja tämän kautta rakentaa muun muassa oikeudenmukaista luokkahenkeä. Opettajan kuvauksessa luokka oli ollut yhdessä useamman tunnin liikunnan parissa. Opettaja näki, että liikunnan avulla tapahtuva kasvatus ja luokan yhteinen tekeminen vaikuttivat erittäin positiivisesti luokan ilmapiiriin.

Voidaankin pohtia, että liikunta nähdään merkittävänä tekijänä ilmapiirin edistäjänä, mutta sitä ei kuitenkaan lueta ensisijaisesti tärkeimpiin ilmapiiriin vaikuttaviin tekijöihin. Eräs opettaja pohdiskeli haastattelussaan asiaa ja totesi, että liikunta on yksi keino muiden joukossa vaikuttaa ilmapiiriin. Hänen näkemyksensä oli, että ilmapiiriin vaikuttavat olennaisemmin tietyt asiat, jotka ovat jokaisessa tilanteessa läsnä. Näihin hän luetteli muun muassa sosiaaliset suhteet, joustavuuden ja oikeudenmukaisuuden. Liikunta puolestaan on asia, jonka kautta voidaan tietyissä tilanteissa vaikuttaa ilmapiiriin, muttei kuitenkaan aina ja jokaisessa paikassa. Koulussa liikunnalla voidaan kuitenkin opettajien näkemyksen mukaan vaikuttaa paljon vallitsevaan ilmapiiriin.

No minulla on yleensäkin se käsitys, että fyysinen aktiivisuus lisää ihmisten mielihyvää. Ollaan virkeämpi ja iloisempia ja sillä on suuri vaikutus silloin ilmapiiriin. Ja huomaahan sen lapsistakin, että lapset toivoo aina, että tehtäisiin kaikkea, missä tulee liikettä ja sitä energian purkamista. (Opettaja 5)

Opettaja kuvaa käsityksestään, kuinka fyysinen aktiivisuus lisää ihmisten mielihyvän tunnetta. Usein fyysinen suoritus ja rasittaminen kohtuudessa määrin koetaan positiivisena asiana, jonka avulla voidaan saavuttaa tervettä väsymystä ja hyvänolon tunnetta. Opettaja nostaa esille, että oppilaat itse nimenomaan toivovat fyysistä toimintaa, jossa saadaan liikkua ja purkaa energiaa. Tämä on mielestäni merkki siitä, että useat oppilaat viihtyvät liikunnan parissa ja toivovat sitä mahdollisimman paljon. On kuitenkin muistettava, että luonnollisesti kaikki oppilaat eivät viihdy liikunnan parissa. Kaikille se ei tuota mielihyvän tunnetta vaan saattaa aiheuttaa jopa päinvastaisia tunteita. Rajala, Turpeinen ja Laine

(2013) esittävät, että osa oppilaista kokee liikunnan välteltäväksi peikoksi. Jo pelkkänä sanana liikunta voi saada aikaan epämieluisia tunteita ja ajatuksia. Rajala ym. toteavatkin, että opettajille olisi syytä puhua mieluummin oppilaiden aktivoinnista liikkumisen lisäämisen sijasta. Usein sekä nuoret että aikuiset kokevat sanan liikunta suoranaiseksi hikiliikunnaksi, joka ei juurikaan houkuttele kesken koulu- tai työpäivän. Rajala ym. lähestyisivät asiaa hieman toisesta näkökulmasta. Heidän mukaan olisikin järkevämpi tavoitella passiivisuuden purkamista eikä niinkään liikunnan lisäämistä. (Rajala ym. 2013, 25.) Osalle opettajista ja oppilaista tämän kaltainen puhuttelutapa voisi toimia tehokkaammin. Toisaalta tosiasiallisesti olemme siinä pisteessä tutkimustulosten valossa, että lasten liikunta-aktiivisuus on saatava nousemaan. Tämän tosiasian kieltäminen on turhaa, mutta mitä vaaditaan sen vastaamiseen. Jos liikunta-aktiivisuutta saadaan lisättyä puhumalla mieluummin passiivisuuden purkamisesta kuin liikunnan lisäämisestä, se on mielestäni pieni hinta suuresta lopputulemasta.

Oppilaiden mielihyvän ja onnistumisen kokemukset ovat tärkeässä asemassa niin liikunnassa kuin monessa muussakin aineessa. Opettajan on huomioitava koulussa erilaiset oppijat monipuolisella opetuksella niin, että jokainen saisi kokea näitä mielihyvän tunteita esimerkiksi liikunnassa, musiikissa, lukemisessa tai jossakin muussa asiassa.

8 LIIKKUVA KOULU -HANKKEEN YHTEYDET KOULUN ILMAPIIRIIN

Kuten aikaisemmin kuvasin, olen teemoitellut aineistostani esiin nousevia ilmauksia. Ilmaukset olen yhdistellyt ensin aihealueittain ja siitä kokonaisuuksiin (ks. luku 6.4). Pääteemoiksi muodostuivat sallivuus, toiminnan suuntaaminen, työrauha, oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa sekä kouluviihtyvyys, joka osaltaan linkittyy edellisiin teemoihin. Lisäksi aineistosta nousi esille hankkeen haasteet, jotka olen koonnut viimeiseen alalukuun.

8.1 Sallivuus ”kielletäänkö me vai annetaanko mahdollisuus”

Jokainen haastatteleman opettaja kuvasi jollakin tapaa sallivuuden lisääntyneen ja kieltojen vähentyneen liikkuva koulu -hankkeen myötä koulussa. Sallivuudella opettajat kuvasivat sitä, että koulussa ennen ehdottomasti kiellettyjä asioita annetaankin nykyisin tapahtua turvallisissa rajoissa. Esimerkkinä tästä eräs opettaja kuvasi, kuinka aikaisemmin koulun alueella oli ollut pyöräily täysin kielletty koulupäivän aikana. Hankkeen myötä kyseinen opettaja oli ehdottanut koulun pihalle erillistä pyöräilyaluetta ja muut olivat asiaan suostuneet pienoisen sulattelun jälkeen. Tapauksen jälkeen kyseisellä koululla pyöräily on sallittu välituntisin rajatulla alueella, luonnollisesti kypärä päässä. Opettaja piti tätä merkittävä edistysaskeleena kohti sallivampaa koululaitosta, jossa turhia kieltoja pyritään välttämään.

Opettajat kertoivat, että hanke on saanut ajattelemaan uudella tavalla. Aikaisemmin asioita lähestyttiin juuri kieltojen ja ehtojen kautta. Nyt kouluilla vaikuttaa uudenlainen ajatusmalli, jonka lähtökohtana on, miten asia voitaisiin toteuttaa turvallisissa puitteissa.

Jotenkin tämä hanke varmaankin auttaa koululle löytämään sen koululle niitä sen koulun ominaisia hanketta tukevia ratkaisuja. Ei mennä siihen että joudutaan ehdoin tahdoin ratkaisemaan onko se sallittua vai onko se kiellettyä vaan mietitään että missä se voisi olla sallittua se tietyn tyyppinen toiminta, mitä lapset haluaa tehdä. Millä ehdoilla se toiminta on sallittua. (Opettaja 1)

Opettajat nostavat sallivuuden todella merkittävään asemaan koulussa. Sen kautta voidaan heidän mukaansa vaikuttaa muun muassa oppilaiden viihtyvyyteen ja luottamuksen rakentamiseen. Oppilaille sallitaan uusia asioita, mitkä ovat mieleisiä heille. Luonnollisesti he tällöin myös viihtyvät koulussa paremmin. Samalla, kun annetaan mahdollisuuksia, annetaan myös velvollisuuksia. Opettaja luottavat oppilaisiin ja tämä taas puolestaan kasvattaa oppilaiden luottamusta opettajia kohtaan. Luottamusta rakennetaan siis molempiin suuntiin. Rajala ym. (2013) toteavat, että koulun toimintakulttuurin muutokset ovat mahdollisia, jos turhat kiellot korvataan sallivammalla ajattelulla. He peräänkuuluttavat juuri yhteisten pelisääntöjen ja toimintatapojen sopimista nuorten kanssa. Uudet ideat ja toiminnallisuus välitunneilla tuovat lisää melua ja hälinää välitunneille ja tämä vaatii sietämistä ja kärsivällisyyttä myös opettajilta. Yhdessä laaditut pelisäännöt ovat kuitenkin kaiken lähtökohta. Niiden kautta rakennetaan yhteisymmärrystä ja sallivuutta puolin ja toisin. (Rajala ym. 2013, 27.)

Opettajat kokevat, että hankeen myötä omaa toimintaa ei tarvitse enää perustella työkavereille niin monesta asiasta. Sallivuutta on siis nähtävissä myös opettajien keskinäisessä luottamuksen osoituksessa toisiaan kohtaan. Eräs opettaja kuvaa tilannetta seuraavan laisesti.

Ehkä sen voisi sanoa, että sallivampaan suuntaan sikäli että että tuota, jos minä vaikka kuvataidetuunnilla torstai-iltapäivänä annan oppilaille mahdollisuuden mennä käytävälle pelaileen kevyellä pallolla sen jälkeen, kun he ovat työnsä tehneet, niin se sallitaan. Että minä olisin ehkä joutunut perustelemaan omia ratkaisuitani enemmän muille opettajille mikäli tätä hanketta ei olisi ollut. (Opettaja 1)

Kieltojen vähentämisen myötä oppilaille on tullut käyttöön huomattavasti laajempi välineistö liikuntavarusteita. Lisäksi useilla kouluilla on otettu välituntikäyttöön liikuntasali ja muitakin tiloja, jotka aikaisemmin olivat lukittuina. Kouluilla on siis aivan lähtökohtaisesti ryhdytty purkamaan turhia kieltoja ja pyritty sallimaan mahdollisimman paljon oppilaita aktivoivia toimia. Opettajat kertovat, että oppitunneilla oppilaalla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelyyn valitsemalla itse istuimensa. Osalla kouluista oppilaat saavat valita istuimekseen perinteisen tuolin, jumppapallon tai vaikka työskennellä seisoaltaan, kunhan työt hoituvat entisellä mallillaan. Kyseisillä kouluilla tämä on toiminut hyvin ja myötävaikuttanut muun muassa oppilaiden motivaatioon opiskella sekä luokan työrauhaan. Opettaja kuvasi haastattelussaan, että konservatiivinen opettaja kieltäisi välittömästi jumppapallolla pomppimisen kesken tunnin. Hän ei kuitenkaan kieltänyt, vaan koki, että jumppapallo liikuttaa oppilasta ja jos homma toimii sen kanssa, niin miksi hän asian kieltäisi. Toinen opettaja oli samoilla linjoilla, joskin hieman varovaisempi.

On, on se on vähentänyt kieltoja ja voi sanoa, että jos ei nyt joka juttuun sanota aina, että kyllä niin, voidaan ehkä sanoa jo että ehkä. (Opettaja 2)

Myös oppilaiden vastauksissa sallivuuden lisääntyminen kuvattiin uusien välineiden tuomilla mahdollisuuksilla ja uudentyyppisillä ajanviettotavoilla välitunneilla. Näitä erilaisia tekemisiä mahdollistivat juuri monipuolisten välineiden käyttö sekä sellaisten välineiden ja tilojen käyttö, mitkä aikaisemmin olivat kiellettyjä. Lisäksi esimerkiksi välituntiliikuttajien toiminta on tuonut sekä oppilaiden että opettajien mukaan uusia mahdollisuuksia välituntiaktiiviteetteihin. Sallivuuden lisääntyessä myös oppilaat itse ovat uskaltaneet ehdottamaan uusia asioita kokeiltavaksi. Kun asiaa ei ensimmäisenä tyrmätä täysin, se luo rohkeutta oppilaille ehdottaa omatoimisesti opettajalle jotakin aktiviteettia. Näkemykseni mukaan näin saavutetaan koulun toimintakulttuurissa muutos, joka on merkittävä asia oppilaalle. Rajala ym. (2013) kuvaavat, että onnistunut muutosprosessi edellyttävät ennen kaikkea nuorten kohtaamista yksilöinä. Koulun toiminnan muuttumiseen tarvitaan heidän mukaan oppilaiden

kuuntelemista ja kuulemista sekä aitoa toimintaan osallistamista arkipäivän tekoina. (Rajana ym. 2013, 25.)

8.2 Toiminnan suuntaaminen ”Kun se lapsi liikkuu tai tekee niitä omia juttuja, niin niiden ei tarvitse sitten siellä kinastella toistensa kanssa”

Yhtenä merkittävimpänä yhteytenä Liikkuva koulu -hankkeella opettajat sekä oppilaat pitävät kiusaamisen vähentymistä kouluilla. Kiusaaminen määrittely yksiselitteisesti on hyvin haasteellista. Kuten Hamarus (2006) esittelee, määritelmät kiusaamiselle ovat usein kovin kapeita ja yksipuolisia. Hänen tutkimuksessaan oppilaat nostavat kiusaamisen määrittelyssä keskeiseen asemaan kiusatun subjektiivista kokemusta kiusatuksi tulemisesta. (Hamarus 2006, 48, 211.) Näin ollen oppilaan henkilökohtainen kokemus määrittelee Hamaruksen mukaan kiusaamista. Toiminnallisuus on opettajien kokemuksen mukaan yksi keino vastata kiusaamisen ehkäisyyn. Toisaalta toiminnan kautta voi aiheutua uudet tilanteet, joissa kiusaamista tapahtuu. Kuten Hamarus (2006, 61) toteaa, sosiaaliset tilanteet ovat merkittävimpiä tilanteita kiusaamisen suhteen. Muun muassa ryhmäjako, leikin aloittaminen ja roolien jako ovat sosiaalisia tilanteita, joissa kiusaamista voi esiintyä. Liikkuva koulu -hankkeessa on huomioitu asia muun muassa kouluttamalla välituntiliikuttajia leikkien ja pelien vetämiseen. Tällöin tilanteet ovat ohjaajien hallussa ja he määrittelevät roolien jaon. Lähtökohtana Liikkuva koulu -hankkeessa on aktivoida oppilaiden koulupäivää liikunnan avulla. Kaikki muu toiminta siinä ohella tuo mukanaan positiivisia ja negatiivisia asioita, joista voisi suorittaa oman tutkimuksen kokonaan.

Opettajat kertovat haastatteluissaan, että heidän näkemyksensä mukaan Liikkuva koulu -hankkeen toiminnoilla on suora yhteys vähentyneeseen kiusaamiseen liikkuvissa kouluissa. Opettajat kertoivat, kuinka kouluilla oli aktiivisesti pyritty ehkäisemään kiusaamista muun muassa Kiva Koulu -hankkeella ja muilla koulun yhteisillä toimintamalleilla kiusaamistapauksissa.

Opettajat ovat keskustelleet luokassa kiusaamisesta ja pyrkineet kokemuksiensa mukaan tarttumaan niihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Merkittävää tutkimustulosteni kannalta on, että opettajat korostavat nimenomaan Liikkuva koulu -hankkeen myötä kiusaamistapausten vähentyneen kouluilla. Opettajat nostavat haastattaluissa esiin toimettomuuden, joka on heidän kokemuksensa mukaan yksi pahimmista kiusaamista edistävästä tekijöistä.

Toimettomuushan yleensä aiheuttaa sitä, että sinun pitää purkaa se jonnekin ja ja pukata kaveria ja kiusoitella tai muuta. (Opettaja 2)

Hankkeen kautta on pyritty vaikuttamaan juuri siihen. Oppilaille on annettu paljon erilaisia mahdollisuuksia tehdä ja toimia. Opettajien kuvauksen mukaan panostetaan juuri siihen, että mahdollisuuksia olisi hyvin monipuolisesti, jotta jokaiselle löytyisi jotakin tekemistä. Opettajat kuvaavat, että kiusaamistapaukset ovat vähentyneet kouluilla jopa puoleen entisestään. Tämä on todella merkittävä muutos koulun ilmapiirinkin suhteen.

Eli justiin kiusaamiset puolittunut vähintäänkin ja loppunut lähes kokonaan ja opettajien ja oppilaiden väliset selkkaukset on loppuneet myös. (Opettaja 5)

Edellisessä katkelmassa opettaja tuo esille sen, että myös opettajien ja oppilaiden väliset selvittelyt ovat vähentyneet. Tämä on luonnollinen seuraus siitä, kun oppilaiden keskinäiset kiusaamiset ovat vähentyneet. Sen myötä opettajien ei tarvitse myöskään selvittää kiusaamistapauksia enää niin paljon.

Nimenomaan toiminnallinen ilmapiiri, niin se synnyttää sitä positiivisuutta sekä lasten kesken keskenään että lasten ja aikuisten väleissäkin. (Opettaja 5)

Kiusaamistapauksien vähentyminen korostuu aineistossa erityisesti suurten koulujen opettajien vastauksissa. Erään pienen koulun opettaja pohtiikin asiaa, että heidän koululla kiusaamista on aina ollut vähän. Hän kuvaa, että pienellä koululla useimmiten kaikki oppilaat ja opettajat tuntevat toisensa. Luokat ovat monesti pieniä tai yhdysluokkia, jolloin ollaan paljon tekemisissä yli luokkarajojen. Pienten koulujen opettajat kuvaavat, että heidän kouluilla kiusaamisen vähentyminen ei ole nähtävissä niin selkeästi, mutta kuten opettajat kuvaavat

esimerkiksi ”ilmanaikuinen nujuaminen ja ilkeily” ovat vähentyneet. Suurilla kouluilla oppilaiden ja opettajien tuntemus ja yhteistyö on usein päinvastaista pieniin kouluihin verrattuna. Luonnollisesti suuren oppilasmäärän myötä myös kiusaamista voi esiintyä enemmän. Liikkuva koulu -hankkeen mukana tulleiden aktiviteettien myötä erityisesti suurilla kouluilla oppilaiden kiusaamistapaukset ovat vähentyneet opettajien kokemuksen mukaan reilusti.

8.3 Työrauha ”Lopputulos on se, että lapsi liikuttuaan pystyy keskittymään töihin”

Liikkuva koulu -hankkeen myötä on kouluille hankittu paljon uusia liikuntavälineitä. Lapsia on aktivoitu liikkumaan erilaisilla mahdollisuuksilla. Opettajat ja oppilaat kuvaavat esimerkiksi välituntikäyttäytymisen muuttuneen radikaalisti aktiivisempaan suuntaan. Oppilaat liikkuvat aivan konkreettisesti enemmän välitunneilla mitä aikaisemmin. Haastattelemi opettajat kuvaavat, että tällä on ollut vaikutusta koulupäivän muihin oppitunteihin positiivisesti. Aivan ensimmäisinä päivinä uusien toimintojen käyttöön otto ja uudet välineet ovat aiheuttaneet kouluilla ylimääräistä hälinää ja vilskettä. Asioiden selkiytyttyä ja asetuttua uomaansa, välituntiaktiivisuus on lisännyt oppilaiden keskittymiskykyä päivän muilla oppitunneilla. Erityisesti iltapäivän tunnit koetaan rauhallisempina kuin aikaisemmin ennen hanketta.

Että tuota varsinkin jos on kuuden-seitsemän tunnin päivä niin sen viimeisen, kahden viimeisen tunnin rauhattomuus on loppunut. Eli kun vitos-kutos-seiska tunnin rauhattomuus, väsymys jolloinka vähän niin kuin että loppuisi jo tämä. Se on niin kuin mennyt eteenpäin. (Opettaja 2)

Laukkanen (2000, 63) kuvailee näkökulmassaan koulujen työrauhaongelmia moninaiseksi. Hänen mukaansa asioista ei uskalleta puhua niiden oikeilla nimillä ja ongelmia peitellään usein liiankin pitkään. Laukkanen toteaa, että työrauhaongelmia pyritään ratkaisemaan yksittäistapauksina ja näin ennaltaehkäisevä vaikuttaminen unohtuu. (Laukkanen 2000, 63.) Aineistossani

opettajat ja oppilaat kuvaavat koulun työrauhan parantuneen hankkeen toiminnan myötä. Tässä voisi olla yksi ratkaisu Laukkasen (2000) esiin nostamaan ongelmaan. Sekä opettajat että oppilaat ovat kokeneet koulupäivän toiminnallisuudella positiivisia yhteyksiä luokassa vallitsevaan työrauhaan. Tulevaisuudessa valtakunnallisena hankkeena tämä koskettaa jokaista suomalaista peruskoululaista. Jos yhteydet nähdään näin merkittävinä, voidaan hanketta pitää yhtenä ennaltaehkäisevänä tekijänä koulun työrauhan ylläpitämiseen.

Hankkeen myötä opettajat ovat aktivoineet myös oppitunteja ja koulupäiviä liikunnallisilla hetkillä. Eräs opettaja kuvaa, että kun tunnin alussa käydään kiipeämässä koulun rappuset alimmasta ylimpään kerrokseen viisi kertaa, on aivan erilaista alkaa laskemaan matematiikkaa sen jälkeen. Oppilaat jaksavat keskittyä asiaan paremmin, kun tuntiin sisältyy toiminnallisia osioita. Myös oppilaat itse kuvaavat, kuinka oppitunteihin on otettu mukaan toiminnallisia hetkiä.

Välitunneilla tulee liikuttua paljon enemmän mitä ennen. Otamme joskus kesken tunnin pienen jumppatauon. Huudamme myös ”yllätys kyykky”, jolloin jokaisen täytyy tehdä kyykky. (Opp. 2)

Osalla kouluista oppilaat voivat halutessaan vaihtaa perinteisen tuolin jumppapalloon. Osalle oppilaista se toimii rauhoittavana tekijänä, kun joutuu jatkuvasti olemaan aktiivinen, jotta pystyy istumaan pallon päällä. Tällöin ei tarvitse harrastaa muuta häiriköintiä tai tuolilla pyörimistä. On kuitenkin muistettava, että kaikille oppilaille tämä ei sovi. Opettaja on se, joka tarkkailee luokassa tilannetta ja päättää loppujen lopuksi, että onnistuuko oppilaalla opiskelu esimerkiksi juuri jumppapallon päällä istuen. Tärkeä on kuitenkin antaa oppilaalle mahdollisuus onnistua.

Kun ihminen liikkuu niin saa purkaa energiaa siihen liikkumiseen niin se sitten rauhoittaa yleistä olemista niin oppitunneilla kun ihan välitunneillakin. (Opettaja 4)

Oppilaat saavat erilaisten aktiviteettien myötä purkaa energiaansa sallittuun tekemiseen ja tämän myötä tunneilla oleminen rauhoittuu, kuten edellisessä lainauksessa opettaja kuvasi.

8.4 Oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa ”Yksi ideologia on tässä näin, että heittää sitä palloa enemmän lapsille”

Opettajat korostavat vastauksissaan Liikkuva koulu -hankkeen yhdestä tärkeimmästä ajatuksesta eli oppilaiden aktiivisesta osallistuvuudesta ja vaikuttamismahdollisuudesta. Kuten Savolainen, Taskinen ja Viitanen (2001, 163) toteavat tutkimuksessaan, oppilaat haluavat olla perillä koulun suunnitelmista sekä haluaisivat osallistua ja vaikuttaa yhteisiin päätöksiin kuten koulutyön toteuttamiseen, oppitunteihin ja laitehankintoihin. Liikkuva koulu -hankkeen myötä koulut ovat ottaneet lapsia mukaan päätöksien tekoon aikaisempaa enemmän. Oppilaat saavat itse suunnitella ja järjestää esimerkiksi välitunti liikuttajien toimintaa.

Eli yksi ideologia on tässä näin, että heittää sitä palloa enemmän lapsille. Antaa oppilaille mahdollisuuksia, antaa heille mahdollisuuksia vaikuttaa, osallistua ja luottaa. Eli tuota se on se yksi suuri juttu että lähtökohtaisesti jos sinä opit opettajana luottamaan niin hekin luottavat sinuun. Että se toimii se luottamus että se lähtökohta pitäisi olla näin. - - se luottamus kasvaa luottamuksesta, että se on niin kuin lumipallo, joka kasvaa suuremmaksi. Tuota ja sitten se antaa heille mahdollisuuksia ja päästä vaikuttamaan ja niin edelleen. Se on se oppilaiden osallisuus se yksi suuri juttu tässä näin, jonka pitäisi näkyä liikkuvassa koulussa yleensäkin. (Opettaja 2)

Opettaja kuvaa luottamuksen olevan kuin lumipallo, jossa luottamus kasvaa luottamuksesta. Kun oppilaisiin luotetaan, myös he luottavat takaisin. Heidän osallistuvuuden kautta voidaan opettajan näkemyksen mukaan rakentaa tätä luottamuksen lumipalloa. Jantunen ja Haapaniemi (2013) vertaavat luottamusta vapauden ilmapiiriin. Molemmat tuottavat hyvää hedelmää yhteisössä. He

kuvaavat sitä, kuinka vapaana toimiessa ihminen antaa vastuuta myös vastapuolelle eli luottaa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 98.) Aivan kuten opettajakin edellisessä katkelmassa kertoi. Tällöin syntyy luottamuksen ja vapauden ilmapiiri. Ennen kaikkea opettajat pitivät tärkeinä sitä, että oppilaille annetaan mahdollisuus osallistua. Myös oppilaat itse kokivat tärkeinä, että saavat osallistua ja olla mukana päätöksissä. Rajala ym. (2013) toteavat, että oppilaat kokevat osallisuuden kautta oman roolin merkitykselliseksi. Vastuu kasvattaa oppilaiden luottamusta omiin kykyihin ja halu toimia lisääntyy. Oppilaat kokevat kuulluksi ja kohdatuksi tulemisen hyvinvointiaan edistävänä tekijänä. Oppilaiden osallisuuden tulisi Rajalan ym. mukaan olla osa koulun arkea jatkuvasti. (Rajala ym. 2013, 28.) Liikkuva koulu -hankkeen toimintojen kautta oppilaiden osallisuudesta tulee päivittäinen osa arkea, jos hankkeeseen sitoutuvat sekä opettajat että oppilaat. Tämä vaatii kuitenkin molemmin puoleista luottamusta ja Rajalan ym. (2013, 28) mukaan totuttujen rutiinien murtamista.

Oppilaiden osallistuvuuden kautta opettajat suuntasivat katseet jo tulevaan uuteen opetussuunnitelmaan, joka astuu voimaan vuonna 2016.

Minun mielestä tämä Liikkuva koulu -hanke on jo opetussuunnitelmatyön kannalta aika aika upea juttu, koska uudessa opetussuunnitelmassa puhutaan siitä oppilaiden osallistamisesta koulun toimintaan. Tämä tuo niin kuin luontaisen mahdollisuuden siinä, että lapset tulevat mukaan ratkaisemaan koulun toimintoja. (Opettaja 1)

Useat opettajat kertoivat haastattelussa, että uusi tuleva opetussuunnitelma tulee tuomaan paljon uudistuksia koulun toimintaa ja kulttuuriin. He korostivat sitä, että juuri oppilaiden ja vanhempien osallistaminen koulun toimintaan tulee nousemaan merkittävään rooliin tulevaisuudessa. Liikkuva koulu -hanke on yksi mahdollisuus osallistaa sekä oppilaat että myös vanhemmat koulun arkitoimintaan. Eräs opettaja kuvasikin, kuinka yhteisöllisyys on lisääntynyt hankkeen myötä pidetyissä toiminnallisissa vanhempainilloissa. Näissä toiminnallisissa illoissa olivat sekä opettajat, oppilaat että vanhemmat yhdessä pelanneet ja leikkineet koulun salissa ja pihalla sekä toimintojen ohella keskustelleen tarvittavista asioista. Kyseisellä koululla oli järjestetty myös yhteisiä

talkooiltoja, joissa oli rakennettu hankkeen puitteissa ostettuja leikkitelineitä. Opettaja kuvasi, että myös vanhemmat olivat todella tyytyväisiä ja kokivat illat tärkeiksi mahdollisuuksiksi osallistua koulun toimintaan. Opettaja kertoi, että iltoihin osallistui myös sellaisia vanhempia, jotka aikaisemmin olivat olleet hyvin passiivisia osallistumaan esimerkiksi vanhempainiltoihin. Salovaara ja Honkanen (2011) toteavat, että koulukulttuuria rakentaa juuri koulun, oppilaiden ja vanhempien yhteiset tapahtumat, jotka luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteisten kokemusten ja muistojen kautta voidaan vahvistaa yhteisöllisyyttä ja rakentaa turvallista koulua. (Salovaara & Honkonen 2011, 167.)

No sekin on vähän semmoinen juttu, että kun yhdessä aina tempaistaan niitä juttuja siellä ja on sitä toiminnallisuutta niin se tuo opettajaa lähemmäksi niitä oppilaita ja sitä ilmapiiriä sillä lailla niinkö parantaa että se opettaja ei olekaan se joka sitä tuntia ohjaa ja on niin keskeisenä siinä vaan se tuo jotenkin lähemmäs oppilaita opettajaa. (Opettaja 3)

Osallistuvuuteen liittyä läheisesti myös me-hengen korostaminen opettajien haastattelujen mukaan. Kuten aikaisemmin nostin aineistosta esille, opettajat pitivät tärkeänä mahdollistaa oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen. Tämän kautta osallistumisaktiivisuutta erilaisiin toimintoihin ovat nostaneet erityisesti ne oppilaat, jotka aikaisemmin olivat hyvin passiivisia. Passiivisia oppilaita opettajat kuvasivat yleensä hieman hiljaisemmiksi ja ujoiksi oppilaita, joita ei niinkään liikunnalliset aktiviteetit esimerkiksi välitunneilla kiinnostanut. Hankkeen toimintojen myötä nämä aikaisemmin passiiviset oppilaat ovat innostuneet välituntiliikuttajien toiminnasta, jossa he saavat itse ensin koulutusta ja sen jälkeen vetävät leikkejä ja pelejä pihalla muille koulun oppilaille.

No osa on omalla laillaan innostunut semmoiset ei liikunnalliset lapset tykkää pitää pienemmille leikkejä ja sitä kautta innostunut niinkö pihaleikeistä ja liikunnasta. (Opettaja 5)

Yleensä olen ollut seinää vasten tai seissyt. Nyt, kun on hyppynaruja, niin hypin melkein kaikki välkät. Minulla on niin hauskaa pihalla ja ennen olisin halunnut jäädä sisälle ja ennen välkillä ei kiinnostanut

oikein leikkiä. Kävelin ja juttelin vai kavereiden kanssa. Nyt teen kaikenlaista kamujen kanssa. (Opp. 4)

Välituntiliikuttajien toiminnalla on saatu aivan kuin kaksi kärkeä yhdellä iskulla. Aikaisemmin liikunnallisesti passiiviset lapset pääsevät vetämään leikkejä muille. Entuudestaan aktiiviset lapset saavat osallistua halutessaan ohjattuun toimintaan. Opettajat kertovat, että myös osa epäaktiivisesti liikkuneista lapsista on innostunut liikkumaan esimerkiksi välituntiliikuttajien toiminnan myötä. Yhä useamman oppilaan osallistumisen kautta koulun yhteisöllisyys koetaan parantuneen ja me-hengen kasvaneen.

Liikkuminen koulussa yleensä on tällainen tuota välituntisin tapahtuva liikkuminen tai vapaa-ajalla tai sitten tunneilla tapahtuva liikkuminen, niin se on porukassa liikkumista ja siinä on ihan suora yhteys siihen, että se me-henki tai yhteisöllisyys korostuu ja sitten varsinkin välituntiliikkuminen, kun se on niin kun oppilasvetoista liikuntaa että se on.. Ne kokee olevansa niin kuin semmoista porukkaa. (Opettaja 4)

Myös muut opettajat yhtyivät siihen, että yhteisen tekemisen kautta oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy ja oppilaat kokevat kuuluvansa porukkaan. Yhteenkuuluvuutta lisäsivät opettajien näkemyksen mukaa muun muassa kaikkien oppilaiden mukaan ottaminen, yhteinen tekeminen ja luottamus opettajien ja oppilaiden välillä. Myös aivan pienet konkreettiset asiat lisäsivät koulun yhteisöllisyyttä. Pienen kyläkoulun opettaja kuvasi sitä, kuinka niinkin yksinkertainen asia kuin pieni kyltti koulun seinällä loi yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kyltissä luki, että ”meidän koulu on liikkuva koulu”. Opettaja koki, että kyseinen pieni kyltti on luonut koulun henkilökunnan ja oppilaiden keskuuteen positiivista ja parantavaa ilmapiiriä. Kyltti toi koululle me-hengen tunnetta ja sitä, että jokainen on osa kyseistä hanketta. Opettaja pohti myös, että yksistään pieni kyltti ei varmasti ole aikaansaanut sitä kaikkea hyvää ja positiivista ilmapiiriä, minkä hän oli kokenut. Se oli kuitenkin yksi merkittävä tekijä muiden joukossa opettajan näkemyksen mukaan.

Kokonaisuudessaan sekä oppilaat että opettajat ovat vastauksissa yhtä mieltä siitä, että Liikkuva koulu -hankkeen myötä koulussa viihtyminen on parantunut.

Kouluviihtyvyyden paranemiseen opettajat yhdistävät juuri edellä käsittelemiäni teemoja kuten sallivuuden lisääntymisen, toiminnan suuntaamiseen aktiviteetteihin, oppilaiden osallistumismahdollisuuden lisääntymisen sekä työrauhan paranemisen. Kaikkien näiden kautta oppilaiden koulussa oleminen on tullut mukavammaksi. He itse pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan. Kiusaamistapaukset ovat vähentyneet. Opettajien ja oppilaiden kesken vallitsee sallivampi ilmapiiri, joka kasvattaa myös luottamusta heidän välilleen. Oppilaat yksinkertaisesti viihtyvät koulussa paremmin. Heidän vastauksissa korostuvat uudet välineet ja niiden tuomat erilaiset mahdollisuudet kokeilla ja harjoitella uusia asioita.

Meidän luokkaamme on tuotu uudenlaisia palloja ja muitakin piha- ja urheiluvälineitä. Luokassamme on myös leuanvetotanko. Koulupäivät ovat täten mukavoituneet, kun ulosmentäessä voi ottaa jonkin kivan jutun ulos mukaan. (Opp. 1)

Uudet välineet ovat merkittävässä asemassa oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta. Oppilaiden vastauksissa nousee esille, että välineiden lisäksi kouluviihtyvyyteen vaikuttavat merkittävästi kaverit. Yhteisen tekemisen kautta oppilailla on paljon kavereita. Välituntiliikuttajien myötä oppilaat ovat tutustuneet koulun muiden luokkien oppilaisiin.

Välkkärit saavat pienempiä leikkeihin ja samalla muut tutustuu nuorempiin oppilaisiin ja toisin päin. Se on mukavaa. (Opp.13)

(Liikkuvassa koulussa) mukavinta on, kun saa leikkiä kamujen kanssa. (Opp. 6)

Kaverit ovat luonnollisesti tärkeitä alakoulun oppilaille. Kaverit ja heidän kanssa yhdessä tekeminen koetaan mukavaksi tekemiseksi, joka synnyttää positiivisia koulukokemuksia. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että suomalaisten koululaisten kouluviihtyvyys on heikkoa (Kannas ym. 1995, 144). Jantunen ja Haapaniemi (2013) pohtivat, että yksi syy huonoon kouluviihtyvyyteen voi olla oppilaiden heikko osallistumisen mahdollisuus. Oppilaat kokevat, että he eivät voi vaikuttaa juurikaan omaan koulunkäyntiinsä. Vapaa-ajalla oppilaat ovat tottuneet vaikuttamaan omiin asioihinsa ja päätöksiinsä. Tätä he toivovat myös koulussa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 189.) Liikkuva koulu -hanke on yksi mahdollisuus

lisätä oppilaiden osallistumismahdollisuutta ja lisätä näin kouluviihtyvyyttä. Tutkimustulokseni tukevat Jantusen ja Haapaniemen (2013, 189) ajatusta siitä, että oppilaat viihtyvät paremmin koulussa, kun saavat osallistua päätöksentekoon. Myös esimerkiksi Savolaisen (2001, 55) tutkimuksessa tytöt kokevat kouluviihtyvyyden paremmaksi, kun oppilaan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet ovat hyvät.

Kyllä minä sanon, että sillä (Liikkuva koulu -hankkeella) on ehdottomasti merkitystä (koulun ilmapiiriin). Kaikki sellainen toiminta, joka tukee lapsen viihtymistä koulussa, niin sillä on suuri merkitys. Ja minä näen sillä juuri sitä, että se edistää lapsen positiivisia kokemuksia koulussa. (Opettaja 1)

Edellisessä katkelmassa opettaja näki, että koulussa viihtyminen edistää myös lapsen positiivisia kokemuksia koulussa. Jos lapsi kokee viihtyvänsä koulussa hyvin, on todennäköistä, että hänen koulukokemuksensa ovat silloin positiivisia. Positiivisilla koulukokemuksilla on merkitystä myös tulevaisuudessa. Kuten muun muassa Vuolle (2000, 38–39) kuvaa, että myönteiset ja monipuoliset oppimiskokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa ovat edellytyksinä elämänmittaiselle liikuntaharrastuneisuudelle. Kouluviihtyvyyden paraneminen on tärkeä osa Liikkuva koulu -hanketta. Sen kautta voidaan saada yhteiskunnallisesti merkittäviä edistysaskeleita muun muassa ihmisten liikuntaaktiivisuudessa ja sitä kautta oman terveyden ja kunnon ylläpitämisessä. MacCallum, Howson ja Gopu (2012) toteavat, että lapsuuden positiivisilla liikuntakokemuksilla on merkitystä myös aikuisiän hyvinvointiin. He jatkavat, että koulun monipuolisella ja laadukkaalla liikuntakasvatuksella on suuri vaikutus tulevaisuudessa jopa koko länsimaisen yhteiskuntamme toimintakykyyn ja hyvinvointiin. (MacCallum ym. 2012, 18–31.) Toisaalta Ingerttilä ja Jokikokko (2012) saavat tutkimuksessaan ihmetystä herättäviä vastauksia. Heidän tulokset osoittavat, että Liikkuvissa kouluissa lasten koulukokemuksissa on tapahtunut jopa lievästi kielteistä muutosta. He kuitenkin nostavat pohdinnoissaan esille, että heidän tutkimusvälinsä oli ajallisesti lyhyt ja oppilaiden motivaatio vastata kyselyihin voi olla hyvin ailahtelevainen. Ingerttilä ja Jokikokko pohtivatkin, että

tällaisten hankkeiden tutkimisessa tulisi huomioida pidemmällä aikavälillä koko hankkeen aikana tapahtuneita muutoksia. (Ingerttilä & Jokikokko 2012, 72.)

8.5 Haasteena opettajien oman toimintatavan muuttaminen

Aineistoa kerätessä annoin vastaajille vapauden kirjoittaa kaikista erilaisista yhteyksistä Liikkuva koulu -hankkeen ja ilmapiirin välillä. Jäin mielenkiinnolla odottamaan, mitä vastauksista nousee esille. Yllättävää tuloksissa oli se, että oppilaiden osalta hankkeesta ei noussut mitään negatiivista asiaa esille. Sekä opettajat että oppilaat itse kokivat, että hankkeesta on ollut vain positiivisia yhteyksiä koulun ilmapiiriin oppilaiden osalta. Opettajat nostivat kuitenkin esille yhden merkittävän haasteen hankkeen osalta. Jokainen opettaja pohdiskeli sitä haastattelussaan ja nosti sen esiin merkittävänä tekijänä hankkeen onnistumisen kannalta. Tämä haaste on opettajien toimintatavan muuttaminen. Erityisesti se korostui niiden opettajien vastauksissa, joiden koulussa hanke on ollut vasta ensimmäistä vuotta käytössä. Myös kokeneemmat opettajat hankkeen puitteissa kertoivat, että alussa ongelmana ja suurena haasteena ovat juuri opettajat itse ja heidän toimintatapansa.

Haastavin meillä on opettajat ja kasvatushenkilöstö, koska koulussa ollaan totuttu tekemään tietyllä tavalla siitä lähtien, kun kansakoulu on perustettu tai vähän ennen sitä. Siellä ollaan, istutaan pulpeteissa niin kuin tässäkin. Siellä on 45 minuuttia tuntia, 15 minuuttia välituntia. Senkin niinkö rikkominen niin se vaati semmoisen kypsyttelyn, että me ollaan valmiita tekemään näin. (Opettaja 2)

Opettajat ovat tottuneet toimimaan omalla tavallaan kenties vuodesta toiseen. Uuden toimintatavan omaksuminen ei luonnistukaan aivan hetkessä. Opettajien ennakoasenteet ovat yllättäneet monet innostuneet opettajat, sillä ennakkokäsitys on saattanut hidastaa hankkeen käynnistymistä kouluilla merkittävästi. Kuitenkin hanketta useamman vuoden pyörittäneet opettajat toteavat, että pienen sulattelun jälkeen uusien toimintamallien omaksuminen sujuu jo huomattavasti helpommin. Osa opettajista on tarvinnut itselleen

kypsyttelyaikaa ja myös konkreettisia näyttöjä, jotta on lähtenyt muutama omaa toimintaa.

Noo isossa työyhteisössä on aina ihmisiä jotka vastustavat uusia juttuja ja kyllähän niin kuin liikkuva koulu on jo sanana saattaa olla jollekin liikunnasta vähemmän kiinnostuneelle hieman niin kuin negatiivinen, että taas nämä liikuntaihmiset tässä tekevät jotain. Tämä ei koske minua. Mutta siis minusta tuntuu, että nekin on niin kuin ne ajatukset joilla on näitä ajatuksia ne on niin kuin pehmennyt ja vähän muuttunut ajan myötä ja.. Voi sanoa, että on niitäkin jotka on täysin muuttanut käsityksensä koulusta kolmen vuoden aikana, että tämä on hyvä juttu vaikka aluksi vastustinkin. Opettaja 2

Hankkeen alkuvaiheessa useat opettajat ovat epäilleet, että sotkeeko tämä hanke koko koulutyön. Kuten aikaisemmin kuvasin Rajalan ym. (2013, 25) näkemyksen mukaan opettajille olisi järkevämpi puhua hankkeen alussa mieluummin oppilaiden aktivoinnista kuin liikunnan lisäämisestä koulupäivään, sillä liikunta jo sanana herättää osassa opettajistoa negatiivisia ajatuksia. Haastateltavani kuvasivat, että kouluilla oli esiintynyt myös näkemyksiä hankkeesta ohimenevänä hetken villityksenä, johon on turha lähteä kiirehtimään. Hankkeen tavoitteena on kuitenkin jäädä pysyväksi osaksi koulun arkea ja toimintaa. Uusien toimintamallien ottaminen osaksi koulun arkea on ennen kaikkea opettajista itsestään kiinni. Haastateltavat kuvasivat, että esimerkiksi puolen tunnin mittaisen välitunnin käyttöön ottaminen jokaiseen koulupäivään tuottaa aluksi suuria vaikeuksia opettajille. He ovat tottuneet toimimaan tietyllä tavoilla ja rytmillä oman luokkansa kanssa. Joillekin opettajille päiväjärjestyksen muuttaminen radikaalisti tuottaa suuria vaikeuksia, vaikka oman toimintamallin muuttamisen myötä voitaisiin mahdollistaa esimerkiksi oppilaiden viihtyminen paremmin koulussa. Kun pyritään uudistamaan koulun toimintakulttuuria, on tärkeä saada jokainen opettaja toimintaan mukaan. Eräs opettaja kertoi, että ei lähde harmittelulinjalle negatiivisten asioiden suhteen vaan iloitsee kaikista mukaan lähteneistä niin opettajista kuin muusta henkilökunnasta puhumattakaan oppilaista. Tätä asennetta kyseinen opettaja on pyrkinyt levittämään myös muuhun koulun henkilökuntaan ja saamaan näin muutkin innostumaan asiasta. Opettajan tulisi nähdä asia ennen kaikkea oppilaiden näkökulmasta, mitä

yhteyksiä opettajan toimintatavan muutoksilla voi olla oppilaille. Asiaa kuvaa myös eräs opettaja haastattelussaan.

Sitä koulua on totuttu hoitamaan sillä tavalla, että siinä on aina se luokka ja pulpetti. Siinä on niin paljon muitakin mahdollisuuksia. Toivoisin, että nähtäisiin se sillai kaikki opetettavat asiat vähän laajemmin, että tuota on maailmaa auki, koska ajattelet että se ei ole tuo oppikirja todellakaan se opsi, vaikka niin monesti ajatellaan. Ja opettajan olisi tärkeä peilata oma toiminta sen suhteen, että mitä tällä voi olla vaikutusta pidemmällä aikavälillä. (Opettaja 2)

Opettajat kertoivat haastatteluissa, että osa liikkuvien koulujen opettajista koki ongelmana sallivuuden lisääntymisen myötä oppilaiden valvomisen ja erilaiset näkemykset siitä, mikä on sallittua ja mikä edelleen kiellettyä. Tulkintaerot olivat nousseet ongelmaksi osalla kouluista. Jotkut opettajat sallivat oppilaiden pihaleikit hyvin vapaasti esimerkiksi jäisellä kukkulalla. Osa puolestaan piti sitä oppilaiden turvallisuuden vaarantamisena ja kielsi ehdottomasti lasten leikkimisen siellä. Toisaalta yksi opettaja nosti esille myös ajatuksia, jotka suuntaavat tulevaisuuden koulun piharakentamiseen.

Meidän koululle on rakennettu sellaiset aidat, jossa aidan päällä on kalteva lauta. Ja se aidan päällä kävely on jouduttu kieltämään sen takia, että kuuraisena aamuna se lauta on tavattoman liukas ja siinä on päälle kaatuessaan oikeasti vakavan loukkaantumisen riski. Jotenkin tuntuis siltä, että sen aidan vois rakentaa sillai että siinä ois paksu lankku, joka ois vaakatasossa ja siinä sallitaan se päällä kävely, tasapainoilu, liikkuminen. (Opettaja 1)

Hanke on herättänyt opettajien mukaan suurelta osin koko koulunhenkilökuntaa ajattelemaan, miten tilat ja toiminnot voitaisiin järjestää siten, että mahdollisimman monipuolinen liikunta olisi sallittua. Opettajat pohtivat haastatteluissa, että tuntuu todella kurjalta kieltää oppilailta juuri niitä kaikkein mukavimpia asioita, kun puitteet eivät ole tarpeeksi turvalliset sallittavaksi tätä toimintaa.

POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia Liikkuva koulu -hankkeen yhteyksiä koulun ilmapiiriin. Opettajat ja oppilaat kuvasivat asiaa omien kokemuksiansa ja näkemyksiensä perusteella. On tärkeä huomata, että tulokset perustuvat nimenomaan henkilökohtaisiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Asiaa ei voida yleistää koko Suomen laajuisesti, mutta tulokset ovat kuitenkin suuntaa antavia. Opettajat ja oppilaat valittiin haastatteluihin satunnaisesti eri puolilta Pohjois-Suomea. Vastaajiksi olisi voinut koitua ketkä tahansa Liikkuva koulun opettajat tai oppilaat.

Koulun ilmapiiriin vaikuttavat useat tekijät, kuten esimerkiksi haastatteleman opettajat kertoivat. Miten voidaan todeta, että juuri Liikkuva koulu -hankkeella on ollut yhteyksiä näihin tutkimustuloksissani esittämiin asioihin? Fenomenologia tutkii nimenomaan ihmisten henkilökohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä asioista (Kiviniemi 2001, 33). Kokemukset määritellään koettujen asioiden tulkintana, luokitteluna ja jäsentelynä suhteessa muuhun ympäristöön (Laine 2001, 26–27). Tutkimuksessani opettajat ja oppilaat ovat kuvanneet omia kokemuksiaan Liikkuva koulu -hankkeesta suhteessa koulun ilmapiiriin. Jokainen on kokenut asiat omalla tavallaan, mutta jokaisen kokemukset ovat yhtä todellisia ja oikeita. Näihin kokemuksiin peilaten voidaan todeta, että hankkeen yhteydet koulun ilmapiiriin ovat todellisia. Ne ovat todellisia opettajien ja oppilaiden kokemuksia asiasta. On olennaista kuitenkin muistaa, että koulun ilmapiiriin vaikuttaa myös monet muut asiat kuin pelkästään Liikkuva koulu -hanke. Ilmapiiri on yksi osatekijä ja tässä tutkimuksessa keskeisessä osassa. Tutkimusta voisi tehdä laajemminkin koulun ilmapiirin vaikuttavista tekijöistä, mutta olen tietoisesti rajannut tämän tutkimuksen kohdistumaan nimenomaan Liikkuva koulu -hankkeeseen. Jotta hankkeen yhteyksiä koulun ilmapiiriin voidaan tarkastella, täytyy huomioida hankkeen käytännön toteuttamiseen liittyviä asioita. Nostan seuraavaksi esille muutamia erityisiä tuloksissani esiin nousseita haasteita hankkeen toteuttamisen suhteen.

Kuten tutkimustuloksissani nousi esiin, yksi merkittävin haaste hankkeen toteuttamisessa koulussa on opettajien toiminta. Opettajat kokevat usein kouluarjen hyvin kiireisenä ja työntäyteisenä. Miten opettajat jaksavat paneutua ja sitoutua tällaiseen hankkeeseen? Tammelin ym. (2012, 22) toteavat Liikkuva koulu -hankkeen pilottivaiheen loppuraportissa, että koulujen, oppilaiden ja opettajien välillä on hyvin suuria eroja aktiivisuudessa ja sitoutuvuudessa. Tutkimustulokseni osoittavat, että oppilaiden osalta aktiivisuuden suhteen ei ole huolta vaikka Tammelin ym. näin toteavat. Tutkimustulosteni perusteella oppilaiden kokemukset hankkeesta olivat pelkästään positiivisia sekä itsensä että opettajien mukaan. Opettajat ovat kuitenkin hankkeen kannalta merkittävässä asemassa. He mahdollistavat oppilaille koulussa tarvittavat tilat ja välineet käyttöön. Opettajat ovat avainasemassa järjestelytoiminnassa. Toisaalta tutkimustulokissanikin nousi esille, että niin kutsutun alkukankeuden jälkeen useat opettajat ovat innostuneet hankkeesta. Olisikin tärkeä suunnitella ja toteuttaa hanke maltillisesti, jotta opettajilla ei tulisi kiireen ja pakon tunnetta. Luokanopettaja kuitenkin määrittelee hyvin pitkälle sen, kuinka aktiivisesti luokka toimii hankkeen puitteissa.

Hankkeen edetessä olisi näkemykseni mukaan luonnollista unohtaa hanke-ajatus ja siirtyä yksittäisesti hankkeesta kokonaisvaltaisempaa ajatteluun liikkuvasta koulusta. Hankkeen tavoitteena on tulla koko Suomen laajuisesti osaksi kouluarkea. Tällöin koko koulukulttuurin on tarpeen vaatiessa muututtava ja ennen kaikkea opettajan on lähdettävä siihen mukaan. Opettajan tulisi tietoisesti pyrkiä lisäämään oppilaiden positiivisia koulukokemuksia ja tarvittaessa näin muuttamaan omaa toimintamalliaan. Kuten tutkimustulokset osoittavat koululiikunta koetaan useimmiten hyvin positiivisena (Aunola & Peltonen 2002, Groves & Laws 2000, Huisman 2004 sekä Kaukovalta & Sipilä 2003). Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteena on lisätä liikunta-aktiivisuutta sekä viihtyvyyttä koulussa erilaisilla aktiviteeteilla (Tammelin 2013, 13). Huoli lasten liikunta-aktiivisuudesta on valtakunnantasolla todellinen. Suomen hallitus ja Liikunnan ja kansanterveydenedistämistätiö pyrkii vastaamaan tähän huoleen Liikkuva koulu -hankkeella. Positiivisia tuloksia on nähtävissä jo nyt, vaikka hanke ei ole ollut käytössä kuin muutamia vuosia tietyissä kouluissa. Myös oppilaiden

kouluviihtyvyyteen on saatu parannusta hankkeen kautta. Ingerttilä ja Jokikokko (2012) saivat tutkimuksessaan selville, että Liikkuvissa kouluissa oppilaiden fyysisellä aktiivisuudella oli tilastollisesti merkittävä yhteys heidän kokemukseensa koulun ilmapiiristä. Paljon liikkuvat oppilaat pitivät koulun ilmapiiriä merkittävästi parempana kuin vähän liikkuvat oppilaat. (Ingerttilä & Jokikokko 2012, 50.) Tosin he eivät määrittele tarkemmin, mikä on paljon ja vähän liikkuva oppilas. Tutkimus antaa kuitenkin ymmärtää, että liikunnalliset lapset kokevat koulun ilmapiirin ja kouluviihtyvyyden hyvänä.

Liikunnalla yleensäkin nähdään useita yhteyksiä muuhunkin kuin kouluviihtyvyyteen. Muun muassa Laakso (2003, 17) toteaa, että yksilön näkökulmasta liikunnan lisääminen merkitsee sekä fyysisen hyvinvoinnin kohoamista että myös elämisen laadun yleistä paranemista. Hulley ym. (2008) nostavat esille, että liikunta tukee lasten kognitiivista oppimista sekä lisää heidän vireystilaansa, stressinhallintaansa ja sopeutumiskykyä uusiin tilanteisiin. Heidän näkemyksenä on, että koulumatkalla, välitunnilla, oppiaineena ja koulupäivän opetusmenetelmällisenä osana liikunta on yhtä merkittävässä osassa. (Hulley ym. 2008, 526.) Liikuntakasvatus toimii siis oivana välineenä kasvattaa ihmistä kokonaisuutena. Onko tällöin kyseessä liikuntakasvatus vai kasvatus yleisesti elämään? Kuten muun muassa Jaakkola ym. (2013, 20) määrittelevät liikuntakasvatuksen tavoitteeksi kasvattaa liikuntaan, mutta ennen kaikkea kasvattaa liikunnan avulla.

Opettajat ja heidän aktiivisuutensa on noussut merkittävään asemaan hankkeen onnistumisen kannalta. Eräs opettaja toi haastattelussa esille, että toivoisi hankkeen mahdollistavan paremmin opettajien vahvuuksien hyödyntämisen. Jos koululla esimerkiksi jaettaisiin vastuualueita opettajien vahvuuksien mukaan, se voisi lisätä heidän aktiivisuutta ja kiinnostusta hankkeen toimintaa kohtaan. Vastuuta voisi jakaa esimerkiksi rinnakkaisluokkien opettajien kesken siten, että opettajat järjestäisivät samanaikaisopetusta, jossa osana tuntia on liikunnallinen opetusmenetelmä. Tällöin vastuunjakaminen opettajan vahvuuksien mukaan olisi käytännössä helposti toteutettavissa. Olisiko mahdollista laajentaa Liikkuva koulu -hankkeen ideaa pelkästä liikunnasta myös muihin aktiviteetteihin?

Todellisuudessa koulusta löytyy aina niitä oppilaita, jotka eivät halua osallistua liikunnalliseen toimintaan. Voisiko oppilaille tarjota mahdollisuutta aktivoitua esimerkiksi musiikin tai kuvataiteen parissa? Jantunen ja Haapaniemi (2013) kuvaavat, että koulussa optimaalinen tilanne olisi sellainen, jossa opettajat antaisivat itsestään sen osaamisen, joka heillä on. Tällöin he olisivat aktiivisesti toiminnassa mukana, iloisia ja hieman ylpeitäkin itsestään. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 288.)

Opettajat nostivat haastatteluissaan esille haasteeksi opettajan toimintamallin muuttamisen. Jokainen opettaja on tottunut toteuttamaan kouluarkea omien tapojen ja käytänteiden mukaan. Uuden toimintamallin käyttöönotto voi tuntua haastavalta ja arjen sotkemiselta. Tulisiko opettajille olla jo opettajankoulutuksessa enemmän toimintakulttuuriin liittyviä opintoja? Osa opettajista suhtautuu hyvin negatiivisesti uusiin asioihin esimerkiksi juuri koulun toimintakulttuurin muuttamisessa. Haapaniemi ja Raina (2014) toteavat, että suomalaislasten huono motivaatio koulutyöhön kehittyy jatkossa edelleen huonoon suuntaan, ellei koulussa tehdä muutoksia toimintakulttuurin uudistamiseksi. He jatkavat, että opettajien ennakko-odotukset voivat koitua kehityksen tielle. (Haapaniemi & Raina 2014, 10.) Haapaniemen ja Rainan kanssa hieman ristiriitaisia näkemyksiä esittää Siegrids (2009) kuvatessaan opettajien näkemyksiä keskeisestä työrauhaongelmasta. Opettajat määrittelevät, että suurin haaste on ongelmien ehkäisy. He esittävät toiveen, jossa koulun toimintakulttuuri muuttuisi myönteisemmäksi ja kannustavammaksi kieltojen sijaan. (Siegrids 2009, 96.) Juuri tätä opettajien toivetta Liikkuva koulu -hanke mahdollistaa. Kuitenkin opettajat ovat itse vastahakoisia ja hitaita syttymään hankkeen toimintaan.

Opettajan olisi syytä nähdä toimintakulttuurin muutos hieman laajemmin. Toimintakulttuuri voi koskettaa yhtä lailla opettajaa itseään kuin oppilastakin. Esimerkiksi liikunnallinen toimintakulttuuri koulussa voisi koskea sekä oppilaita ja opettajia ja parantaa molempien hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Liikunnallinen toimintakulttuuri mahdollistaisi opettajille hyvinvoinnin parantamista, sillä useilla

työpaikoilla on jo käytössä esimerkiksi tyky-setelit ja muita työkykyä ylläpitäviä toimintoja.

On syytä huomioida, että jokaisen oppilaan kohdalla liikunta ei ole mukava ja innostava asia. Vaikka henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että esimerkiksi opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa hyvin pitkälle oppilaiden liikuntakokemuksiin, on aina niitä oppilaita, joita se ei innosta. Näiden kohdalla koulupäivän liikunnallistaminen esimerkiksi Liikkuva koulu -hankkeen kautta ei välttämättä saa aikaan positiivisia koulukokemuksia. Toisaalta jokaisen oppilaan on ymmärrettävä, että fyysisestä kunnosta on pidettävä huolta. Jokainen oppilas tarvitsee liikuntasuosittelun mukaan vähintään 1-2 tuntia liikuntaa päivässä (Tammelin 2013, 64). Jos omatoiminen liikunta-aktiivisuus on hyvin vähäistä, koulun on tärkeä ylläpitää ja tukea lasten liikunta-aktiivisuutta parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksessani oppilaat kuvasivat aineistossani hankkeen yhteyksiä hyvin positiivisesti. Toisaalta kysymyksenasetteluni ”Mikä on mielestäsi mukavinta liikkuvassa koulussa ja miksi?” ohjasi heitä vastaamaan positiivisia asioita. Muissa kysymyksissäni oppilaat saivat vastata vapaasti kokemuksiansa ja näkemyksiensä mukaisia asioita. Yksikään oppilas ei tuonut esille hankkeen negatiivisista yhteyksistä koulun ilmapiiriin tai viihtyvyyteen. Tämä on mielestäni merkittävä tulos. Jokainen oppilas kuvasi hankkeen yhteyksiä positiivisesti koulun ilmapiiriin. On huomioitava, että jos olisin erikseen kysynyt haastattelussa, vastauksissa olisi voinut olla myös negatiivisia asioita. Kuitenkaan ne eivät ole merkittävässä roolissa, sillä uskon, että jos ne olisivat, oppilaat tai opettajat olisivat ne myös tuoneet esille. Vastauksista kumpusi esille se, kuinka oppilaat nimenomaan haluavat tehdä liikunnallisia asioita. Uskon, että se ei rajoitu vain pelkästään liikuntaan vaan oppilaiden innostus liittyy myös siihen, että liikunnan ohella saa toimia yhdessä luokkakavereiden kanssa. Tilanteet ovat sosiaalisia, välillä on kilpailuhenkeä ja opettaja on toiminnassa mukana. Oppilaat pääsevät itse toimimaan ja vaikuttamaan. Liikunta mahdollistaa niin monen asian, että se vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaiden hyvinvointiin. Kuten Lintunen (2007) toteaa, että onnistuneen harjoituksen jälkeen oppilaan tyytyväisyys,

yhteenkuulumisentunne, oppimisen ja osaamisen tunne, voiton ihanuus, tappion karvaus ja esteettiset elämykset tuovat kokemuksia, joita ei välttämättä muualla koe. Terveys- ja hyvinvointivaikutukset tulevat kuin itsestään mukana. (Lintunen 2007, 30.)

Kouluviihtyvyyttä on totuttu tarkastelemaan lähinnä välituntikäyttäytymisen ja ei-varsinaisten opetustilanteiden valossa. Arkikielessä koulussa viihtymisellä tarkoitetaan usein mukavia välitunteja ja hyvää kouluruokaa. (Haapaniemi & Raina 2014, 11–13.) Liikkuva koulu -hanke vaikuttaa osaltaan vahvasti lähinnä välituntikäyttäytymiseen. Hanke luo mahdollisuuden nähdä asiaa myös varsinaisten opetustilanteiden näkökulmasta. Viihtyminen koulussa ei tarkoita pelkästään välitunneilla viihtymistä vaan myös oppitunneilla voi viihtyä. Opetustilanteissa liikunnalliset tuokiot voivat lisätä oppilaiden viihtyvyyttä siinä missä välituntiaktiviteetitkin lisäävät. Tähän tulisi kiinnittää jatkossa huomioita, sillä Suomessa opettajilla on hyvin vapaat kädet oppituntien toteutuksen suhteen. Näen tässä oivan mahdollisuuden kehittää opetustuokioita oppilaita aktivoivaan suuntaan, jossa liikunta voi olla päivittäinen ja luonnollinen osa opetusta.

Vaikka osan opettajien suhtautuminen hankkeeseen on todettu olevan aluksi epäaktiivista ja osittain negatiivista, liikkuvien koulujen opettajille teetetyn kyselyn perusteella lähes 90 prosenttia vastaajista uskoi, että hankkeesta jää pysyviä käytäntöjä kouluun. Nämä tulokset koskivat nimenomaan ala- ja yhtenäiskoulujen opettajia. (Kämppe ym. 2013, 7.) Tämä kuvastaa sitä, että opettajat näkevät hankkeella olevan merkitystä kouluarkeen.

Tämän tutkielman tulokset olen laatinut harkitusti ja tarkoin. Tulokset ovat kuitenkin minun tulkintaani aineistosta. Tulkinnoissa voi olla päätelmiä, joita muut tutkimustulokset eivät tue. Toisaalta suurimmassa osassa tulosten analysointia muu kirjallisuus ja tutkimusaineisto tukevat tuloksiani ja johtopäätöksiäni. Jatkossa olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta toimintakulttuuriin muuttamiseen. Millaisia haasteita esiintyy koulujen toimintakulttuurin rakentamisessa ja muuttamisessa? Onko Liikkuva koulu -hankkeella ollut jotakin yhteyksiä lasten vapaa-ajan toimintakulttuuriin? Miten tällainen hanke vaikuttaa

pitkällä aikavälillä kaupungin nuorten toimintakulttuuriin? Onko nähtävissä jotakin positiivisia yhteyksiä?

Tämä tutkimus antaa tietoa niille kouluille, jotka ovat vasta aloittamassa liikkuva koulu -hanketoimintaa. Tutkimus nostaa esille käytännön konkreettisia asioita, mitkä ovat yhteydessä koulun ilmapiiriin. Tutkimus vahvistaa sitä tietoa, mitä aikaisemmatkin tutkimukset ovat osoittaneet, että hankkeella on positiivisia yhteyksiä koulun arkitoimintaan. Yhteiskunnalliseen huoleen lasten liikunta-aktiivisuudesta on vastattu Liikkuva koulu -hankkeella. Hankkeen kautta voidaan lisätä oppilaiden liikunta-aktiivisuutta koulupäivän aikana. Se mahdollistaa opettajalle toiminnallisuuden lisäämisen päivittäiseen kouluarkeen. Lisäksi myös oppilaiden kouluviihtyvyyttä voidaan parantaa hankkeen kautta. Kannaksen ym. (1995,144) mukaan suomalaisten kouluviihtyvyys on todettu heikoksi useissa tutkimuksissa. Hanke mahdollistaa muun muassa koulupäivän toiminnallisuuden, oppilaiden mahdollisuuden vaikuttaa sekä työrauhan parantamisen, joiden kautta voidaan rakentaa oppilaiden parempaa kouluviihtyvyyttä. Tutkimus nostaa esille myös hankkeen haasteita suhteessa koulun ilmapiiriin. Tulevaisuudessa näistä voi olla hyötyä kouluille, jotka pyrkivät ennalta ehkäisemään ongelmien syntymistä ja vastaamaan haasteisiin heti hankkeen alusta lähtien.

LÄHTEET

Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lainio, H.L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Turku, 195–211.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Aunola, M. & Peltonen, R. 2002. Riemua, rimakauhua vai raakaa peliä? Koululiikuntakokemukset ja liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen 6.-luokkalaistensilmin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Becker, C.S. 1992. Living and relating. An introduction to phenomenology. London. Sage publications.

Brunell, V. 1993. Är den finlandsvenskagrundskolanentrivselskola? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 – tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–80.

Ericsson, I. 2008. Motor skills, attention and academic achievements – an intervention study in schoolyear 1-3. The British Educational Research Journal, 34, 301-313.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: vastapaino.

Eskola, J & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.

Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 99–116.

Gretschel, A. & Berg, P. 2013. Your Move -kampanjan jalanjälkiä kannattaisi seurata. Teoksessa P. Harinen & A. Rannikko (toim.) Tässä seison enkä muuta

voi? Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisu 65. 29–33.

Growes, S. & Laws, C. 2000. Children's experience of physical education. *European Journal of Physical Education* 5, 22–27.

Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus Oy. Gummerus kirjapaino.

Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Haynes, N, Emmons, C. & Ben-Avie, M. 1997. School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8 (3), 321–329.

Helkama, K, Myllyniemi, R & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Oy Edita Ab.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S, Remes, P & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kirjapaino Oy.

Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus.

Hulley, A., Bentley, N., Clough, C., Fishlock, A., Morrell, F., O'Brien, J. & Radmore, J. 2008. Active and passive commuting to school: Influences on affect in primary school children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 79 (4), 525–534.

Hörnqvist, M-L. 1999. Upplevdkompetens. En fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet. Doktorsavhandling. Institutionen för Pedagogik och Hämnesdidaktik Centrum för forskningslärande. Luleå. Luleå tekniska universitet.

Ingerttilä, M. & Jokikokko, K. 2012. Millaiseksi koulu koetaan? Koulukokemuksia Liikkuva koulu -hankkeen kouluista. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Jaakkola, T. 2013. Liikunta, kognitiivinen suoriutuminen ja koulumenestys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Luikkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 259–273.

Jaakkola, T., Luikkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Luikkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 17–27.

Jantunen T & Haapaniemi R 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: PS-kustannus Bookwell Oy.

Kalaja, S. 2013. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Luikkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 185–203.

Kangas, M. 2000. Mistä on luokan ilmapiiri tehty? Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvän ja huonon ilmapiirin tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kannas, L, Välimaa, R, Liinamo, A & Tynjälä, J 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Hakapaino, 131–150.

Kaukovalta, M. & Sipilä, A-M. 2003. Kokemuksien kiinniotto: Kokkolan kaupungin kuudesluokkalaisten kokemuksia koululiikunnasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS -kustannus Oy, 68–84.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.

Kämppe, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J-E. & Tammelin, T. 2013. Viihtyvyyttä ja työrauhaa. Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämisestä koulussa. Liikunnan

ja kansanterveyden julkaisuja 269. Jyväskylä. Likes. Saatavilla www-muodossa.
http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/394-viihtyvyytta_ja_tyorauhaa_netiversio.pdf
(luettu 28.6.2015)

Kuurme, T. 2004. Koulun sivistystehtävä ja oppilaan koulutodellisuus. Oulu: Oulun yliopisto.

Laakso, L. 2003. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 14–23.

Laine, K ym. 2011. Liikkuva koulu -hankkeen väliraportti kevät 2011. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 245. Jyväskylä. Likes.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa (toim.) J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 26–43.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: yliopistopaino.

Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino 117–134.

Laukkanen, R. 2000. Koulurauhassa on kysymys motivaatiosta. Aikuiskasvatus 1/2000, 62–63.

Laursen, P.F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan Kirjapaino OY.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Lewis, J. 2003. Design Issues. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) Qualitative Re-search Prac-tice: A Guide for Social Science Students and Researchers. London: Sage Publications, 47–76.

Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö LIKES 2015. <http://www.likes.fi/tutkimus/liikkuva-koulu-seuranta-ja-tutkimus/liikkuva-koulu-ohjelman-%282012-15%29-tutkimus-ja-seuranta> (luettu 18.4.2015)

Lintunen, T. 2003. Liikunta kouluiässä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 41–46.

Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 25–30.

MacCallum, L., Howson, N. & Gopu N. 2012. Designed to move. A physical activity action agenda. Published by The American College of Sports Medicine, Nike & The International Council of Sport Science and Physical Education.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.

Numminen, P. 2000. Millainen merkitys liikunnalla on lapsuudessa? Teoksessa M. Miettunen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi -miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Helsinki: Likes, 49–54.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015. Tiedotteet. Ministeri Grahn-Laasonen: Kaikille koululaisille mahdollisuus tunnin liikuntaan päivässä. 8.9.2015. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/liikkuvakoulu.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/09/liikkuvakoulu.html) (luettu 3.11.2015)

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Vammala: Opetushallitus.

Puonti, P. 1999. Kasvatus liikunnan avulla. Teoksessa P. Miettinen (toim.) Liikkuva lapsi ja nuori. Jyväskylä: Gummerus. 113–122.

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. 24–29.

Ryan, A. & Patrick, H. 2001. The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal* 38 (2), 437–460.

Salonen, M. & Salonen, S. 2014. Kahdeksaslukuikäisten fyysinen aktiivisuus ja sosiaaliset suhteet liikkuva koulu -hankkeen koulussa vuosina 2011, 2012 ja 2013. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy.

Samdal, O. 1998. The School Environment as a Risk or Resource for Students' Health-Related Behaviours and Subjective Well-Being. Research Centre for Health Promotion. University of Bergen. Faculty of Psychology.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Tampereen yliopisto. Terveystieteenlaitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino. Väitöskirja.

Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Kouluyhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus* 32 (2), 154–172.

Siegfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus Oy, 91–110.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.

Sweetland, S.R. & Wayne, K.H. 2000. School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly* 36 (5), 703–729.

Tammelin, T. 2013. Liikuntasuositukset terveyden edistämisessä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Luikkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS -kustannus Oy, 62–73.

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

Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S (toim.) 2012. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261. Jyväskylä: Likes.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Helsinki: Likes, 55–80.

Tiittula, L & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu -tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.

Tolonen, M. 2013. Toimintakulttuuri Liikkuvassa koulussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tremarche, P., Robinson, E. & Graham, L. 2007. Physical education and its effects on elementary testing result. Physical Educator, 64, 58–64.

Työturvallisuuskeskus 2015. Työyhteisön ilmapiiri. <http://www.tyoturva.fi/index.phtml?s=133> (luettu 19.11.2015)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: kirjayhtymä.

Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämäntaareilla. Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2: tutkimuskatsaus. Jyväskylä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 23–46.

HAASTATTELURUNKO

ILMAPIIRI

- Ilmapiirin kuvaus
- Ilmapiiriin vaikuttavat tekijät

LIIKUNTA

- Liikunnan yhteys ilmapiiriin

LIIKKUVA KOULU –HANKE

- Omat kokemukset / näkemykset hankkeesta
- Hankkeen vaikutukset
- Erot, jos hanketta ei olisi

ILMAPIIRI JA LIIKKUVA KOULU

- Muutokset
- Ongelmat
 - niiden yhteys ilmapiiriin
- Merkitys

VASTAA SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN:

1. Mikä on mielestäsi mukavinta liikkuvassa koulussa ja **miksi?**

2. Miten koulupäiväsi on muuttunut liikkuvan koulun myötä?

3. Onko liikkuva koulu vaikuttanut kouluviihtyvyyteesi? Perustele miksi on tai ei ole.

4. Kuvaile koulunne ilmapiiriä, millainen se on.

5. Miten liikkuva koulu on vaikuttanut koulunne ilmapiiriin?
