



LAUREA - AMMATTIKORKEAKOULU

# ”Välkkä on paras, kun silloin pystyy leikkiä kavereiden kanssa.”

Oppilaiden näkökulmia ja ideoita välituntitoiminnan kehittämiseen  
Veromäen koululla lukuvuonna 2008-2009



Ulvelin, Lotta

2009 Tikkurila

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Tikkurila  
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tiivistelmä

Lotta Ulvelin

**”Välkkä on paras, koska silloin pystyy leikkiä kavereiden kanssa”:** Oppilaiden näkökulmia ja ideoita välituntitoiminnan kehittämiseen Veromäen koululla lukuvuonna 2008-2009

Vuosi	2009	Sivumäärä	55
-------	------	-----------	----

Tämä opinnäytetyö on toiminnallinen tutkimus, jossa vantaalaisen koulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat pääsivät kertomaan millainen heidän mielestään on hyvä välitunti. Opinnäyte oli osa Pilari-hankkeessa tehtävää välituntitoiminnan kehittämisprojektia. Opinnäytteen tavoitteena oli tuoda esiin lasten näkökulmia ja ideoita sadutuksen avulla.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentuu Pilari-hankkeen keskeisen tavoitteen kouluhyvinvoinnin ympärille. Lisäksi teoreettisessa osiossa tarkastelen myös välituntitoimintaa osana kouluhyvinvoinnin rakentamista, sekä lapsilähtöistä tiedon kerryttämistä.

Aineiston kerrytin saduttamalla lapsia. Kaksi koulun oppilasryhmää, yksi ensimmäinen ja yksi toinen luokka, kertoivat satuja välitunneista. Satuja kerrytettiin niin ryhmä-, pari- kuin yksilösadutuksena.

Kertyneen aineiston luokittelin kuuteen kouluhyvinvointiin liittyvään teemaan, jotka nousivat saduissa keskeisesti esille: leikkivälineet ja leikki, fyysinen ympäristö, oppilaiden sosiaaliset suhteet, lähiympäristö ja lähialueet, turvallisuus sekä ruoka ja ruokailu. Nämä teemat toimivat välituntitoiminnan jatkokehittelyideoina kyseisen koulun henkilöstölle.

**Avainsanat:** lapsilähtöisyys, kouluhyvinvointi, välituntitoiminta, sadutus

LAUREA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES  
 Laurea Tikkurila  
 Degree Programme in Social Services

Abstract

Lotta Ulvelin

**“Recess in the best, because there you can play with your friends”: pupils’ thoughts and ideas for improving school recess time at Veromäki elementary school during school year 2008-2009.**

Year	2009	Pages	55
------	------	-------	----

This thesis is an action research, in which first and second graders at an elementary school in Vantaa define what a perfect school recess time would be like. The thesis was part of school recess time developing project, which was executed as a part of larger Pilari project. The goal of this thesis was to allow the pupils to tell their views by using storycrafting method.

The theoretical context of this thesis is based on the main goal of Pilari project: school wellbeing. In addition I observe recess time as an aspect of school wellbeing, and also child-initiated production of information.

I gathered information from the pupils by using storycrafting method. Two classes, one class of first graders and one of second graders, told me stories about recess time. The pupils told stories in groups, in pairs of two and one at a time.

The information gathered I classified into six different aspects of school wellbeing: playground and play time, physical environment, social networks among the pupils, nearby and surrounding areas, safety, and food and eating. These were the six aspects present in the stories the pupils told. Also these six themes will serve as main ideas for a starting point for the school faculty as they continue developing the structure of recess time in their school.

**Keywords:** child-initiated pedagogy, school wellbeing, school recess, storycrafting

## Sisällys:

1.	Johdanto.....	6
2.	Opinnäytetyön taustaa.....	6
2.1.	Pilari-hanke.....	6
2.2.	Veromäen koulu Pilari-hankkeessa .....	7
2.3.	Veromäen koulu toimintaympäristönä .....	8
3.	Kouluhyvinvointi .....	9
3.1.	Näkökulmia kouluhyvinvointiin.....	9
3.2.	Suomalaislasten kouluhyvinvointi kansainvälisessä viitekehyksessä.....	11
3.3.	Kouluhyvinvoinnin tarkastelua suhteessa oppilaisiin .....	13
3.4.	Kouluhyvinvointi julkisessa keskustelussa ja toimenpiteinä .....	13
4.	Välituntitoiminta osa kouluhyvinvointia .....	15
4.1.	Välituntitoiminnan kehittäminen .....	15
4.2.	Lapsilähtöisyys kouluhyvinvoinnin rakentamisessa .....	17
4.3.	Lapsilähtöistä tiedon tuottamista .....	19
5.	Tutkimuksen tavoite ja tutkimusmenetelmä .....	20
5.1.	Tutkimuksen tavoite .....	20
5.2.	Satuja oppilaiden arjesta .....	21
5.3.	Mitä sadutus on? .....	22
6.	Aineisto .....	22
6.1.	Aineistonkeruuprosessi .....	22
6.2.	Ensimmäinen luokka .....	23
6.3.	Toinen luokka .....	25
6.4.	Aineiston käsittely.....	27
6.5.	Yleistä luonnehdintaa aineistosta. ....	27
7.	Tulokset .....	28
7.1.	Leikkivälineet ja leikki .....	29
7.2.	Välituntien fyysinen ympäristö.....	31
7.3.	Oppilaiden sosiaaliset suhteet .....	32
7.4.	Lähiympäristö ja lähialueet.....	35
7.5.	Turvallisuus .....	36
7.6.	Ruoka ja ruokailu .....	37
8.	Arviointi .....	38
8.1.	Tavoitteiden arviointimenetelmät .....	38
8.2.	Oppilaiden ja opettajien arvio aineistonkeruuprosessista .....	38
8.3.	Omat tavoitteeni ja niiden arviointi .....	40
9.	Pohdintaa.....	41
	Lähteet: .....	47

Liite 1 .....	50
Liite 2 .....	51
Liite 3 .....	52
Liite 4 .....	53
Liite 5 .....	54
Liite 6 .....	55

## 1. Johdanto

Koululaisten kouluhyvinvoinnista on keskusteltu huolestuneeseen äänensävyyn eri tahoilla, niin kasvatustieteiden ammattilaisten kesken kuin mediassa. Myös erilaisia toimenpiteitä, strategioita ja kartoituksia on tehty paikallisesti ja valtakunnallisesti koululaisten kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. Erityisesti keskustelu viriää aina uusien PISA-tutkimuksen, Maailman terveysjärjestö WHO:n Kansainvälisen koululaistutkimuksen ja kansallisen koululaistutkimuksen tulosten julkaisujen myötä. Vuoden 2008 lopulla ja vuoden 2009 keväällä myös talouden taantuma ja siitä seurannut kuntien talouden kiristyminen sai huolen koululaisten hyvinvoinnista heräämään.

Näiden koululaisten hyvinvointia mittaavien selvitysten myötä on ryhdytty kehittämään erilaisia toimenpiteitä kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi ja takaamiseksi niin valtakunnallisesti kuin paikallisella tasolla. Vuonna 2005 Opetusministeriön työryhmä selvitti millaisia tukitoimia koulut kaipaisivat pystyäkseen takaamaan oppilaiden kouluviihtyvyyden ja kouluhyvinvoinnin. Selvitys poiki kymmenkohtaisen toimenpide-ehdotusten listan. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005.)

Tämä opinnäyte on osa Pilari-hanketta, joka on yksi esimerkki paikallisesti toteutetusta kouluhyvinvointihankkeesta. Pilarin puitteissa on useammalla vantaalaisella koululla toteutettu erilaisia projekteja, jotka ovat vastanneet paikallisiin, koulujen sen hetkisiin tarpeisiin.

Opinnäytteeni on osa Veromäen koulun välituntitoiminnan kehittämisprojektia. Välituntitoiminnan kehittäminen on ollut Veromäessä tavoitteena jo useamman vuoden ajan. Tätä opinnäytettä varten keräsin koulun oppilaiden ideoita ja ajatuksia siitä, millainen heidän näkökulmastaan on hyvä välitunti. Keräsin näitä ideoita saduttamalla ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita.

Ykkös- ja kakkosluokkalaiset osoittautuivat innokkaiksi sadunkertojiksi. Aineistosta tuli rikas ja polveileva, ja siitä nousi monia kehittämiskohteiksi sopivia teemoja.

## 2. Opinnäytetyön taustaa

### 2.1. Pilari-hanke

Pilari-hanke käynnistyi keväällä 2005 Laurea-ammattikorkeakoulun ja Veromäen koulun yhteistyönä. Veromäen koulussa Vantaalla oli huoli koulujen harrastustoimintaan ohjattujen resurssien vähenemisestä, ja samanaikaisesta nuorten vapaa-ajan toimintamahdollisuuksien

kasvavasta tarpeesta alueella. Aloite yhteisestä hankkeesta tuli Veromäen koululta ja hankkeeseen pyydettiin mukaan Laurean sosiaalialan opiskelijoita. Jo seuraavana syksynä Veromäen koululla alkoi yhteisen suunnittelutyön tuloksena toimia kaksi Laurean opiskelijoiden vetämää iltapäiväkerhoryhmää. Laurean ja Veromäen koulun edustajien lisäksi toimintaa oli suunnittelemassa Pakkalan alueen nuorisotyöntekijä Vantaan kaupungin nuorisotoimesta. (Järvisalo & Pesu 2006.)

Hankkeen tavoitteena on ollut tarjota hankkeessa mukana oleville kouluille oppilaiden tarpeita vastaavaa kerho- ja vapaa-ajan toimintaa, jonka Laurean opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat koulun ilmaisemien tarpeiden pohjalta. Tavoitteena on yhdistää Laurean opiskelijoiden oppimisen ja kehittymisen tarpeet työelämän tarpeisiin. Samoin hanke on pyrkinyt uuden LbD-opetus suunnitelman hengen mukaisesti tarjoamaan opiskelijoille mahdollisuuden toimia aidossa, työelämälähtöisessä kehittämishankkeessa. (Järvisalo & Pesu 2006.)

Pilotti-hankkeesta saatiin niin kannustavia tuloksia, että seuraavana vuonna mukaan liittyi Rekolanmäen koulu, sekä kasvava joukko Laurean sosionomiopiskelijoita ja nyt myös terveydenhuollon opiskelijoita. Hankkeen edetessä koko hankkeen päätavoitteeksi on muodostunut kouluhyvinvoinnin lisääminen vantaalaisilla kouluilla. Käytännön toimina tämä oli aluksi koulutyötä täydentävien palvelujen, kuten kerhotoiminnan, tarjoamista. Näkökulma kouluhyvinvointiin on kuitenkin koko ajan laajentunut. Lukuvuoden 2007-2008 alusta hankkeeseen tuli mukaan Viertolan koulu ja heidän koulullaan käytännön projektit keskittyivät jo laajemmin kouluyhteisön hyvinvoinnin tarkasteluun. Kyseisenä syksynä Viertolan koulun ja Laurean yhteistyössä alkoi välituntitoiminnan kehittämisprojekti, vertaissovittelematoiminta sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen. (Vuorinen 2008: 5-6.)

## 2.2. Veromäen koulu Pilari-hankkeessa

Veromäen koulu on Pilari-hankkeen kehto, sillä juuri tästä koulusta hanke sai alkunsa. Tuolloin koulu oli vielä viralliselta nimeltään Veromies-Pakkalan koulu. Ensimmäisenä vuonna koululla tarjottiin kerhotoimintaa kahdelle tyttöryhmälle. Kerhojen suunnittelusta ja ohjauksesta vastasivat Laurean sosionomiopiskelijat. Seuraavana vuonna tyttöryhmien lisäksi koululla järjestettiin Laurean terveydenhoitajaopiskelijoiden suunnittelema ja toteuttama terveystuokio, jossa oppilaita ohjattiin omasta terveydestä huolehtimiseen toiminnallisilla keinoilla. Kolmantena vuonna, lukuvuonna 2007-2008, aiempien projektien lisäksi kaksi Laurean sosionomiopiskelijaa aloitti oman kerhotoiminnan poikaryhmälle. (Vuorinen 2008: 5-8.)

Nyt lukuvuoden 2008-2009 alusta Veromäen koululla on aloitettu myös välituntitoiminnan kehittämisprojekti. Tässä projektissa näkökulma on yhä painavammin kouluhyvinvoinnin li-

säämisessä. Välituntitoimintaprojektissa on ensimmäisenä vuonna tavoitteena löytää oppilaiden kannalta mielekästä tekemistä välitunneiksi sellaisissa muodoissa, jotka voidaan starttivaiheen jälkeen toteuttaa ja ylläpitää pienin ponnistuksin, mikäli ne osoittautuvat toimiviksi. Näin alkuvaiheessa ideoita välituntitoimintaan on ammennettu aiemmista välituntitoiminnan kehittämisprojekteista (esim. Laanterä, Hartikka & Tahvanainen 2007). (Ulvelin 2008: 3.)

Oma osuuteni lukuvuoden 2008-2009 Pilari-hankkeessa on Veromäen välituntitoiminnan kehittämisprojektin suuntaviivojen suunnittelu yhdessä koulun edustajien kanssa. Osallistun lukuvuoden mittaan myös joidenkin osioiden käytännön toteutukseen. (ks. Ulvelin 2008.) Tämä opinnäyte on osa projektin alku- ja tarvekartoitusta, ja tämän opinnäytetyön pääasiallinen tavoite on tarjota välineitä välituntitoiminnan edelleen kehittämiseen niin Veromäen koulun henkilökunnalle kuin Pilari-hankkeen toteuttajille Laureassa.

### 2.3. Veromäen koulu toimintaympäristönä

Veromäen koulu sijaitsee Vantaan Pakkalassa. Alueelle on viimeisen kymmenen vuoden aikana muuttanut paljon uusia perheitä Kartanonkosken asuinalueen rakentamisen myötä. (Tikkurilan alueportaali - Pakkala 2008) Kartanonkosken asuinalueella on nykyisin myös oma peruskoulunsa, mutta oppilasmäärän kasvu on tuntunut Veromäen koululla uuden koulun rakentamisesta huolimatta.

Veromäen koulu on toinen Vantaan kahdesta erityisopetuksen palvelu- ja kehittämiskeskuksesta (Veromäen koulu - toiminta-ajatus ja visio 2008). Tämän vuoksi koululla on erityisoppilaita, mutta myös erityispedagogista osaamista muita kouluja enemmän. Erityisopetuksen palvelu- ja kehittämiskeskuksena toimiminen tuo koululle omat erityispiirteensä.

Koulun toiminta-ajatukseseen on kirjattu oppilaiden mahdollisuus yhteisölliseen oppimiseen osallistavassa toimintaympäristössä (Veromäen koulu - toiminta-ajatus ja visio 2008). Veromäen koululla on siis jo lähtökohtaisesti pyrkimys oppimisympäristöön, jossa tiukoista opettajan ja oppilaan rooleista voidaan joustaa, ja kaikki voivat oppia toisiltaan.

Fyysisenä ympäristönä koulu koostuu kahdesta koulurakennuksesta, pääkoulusta ja pienemmästä parakkikoulusta. Pienemmässä rakennuksessa toimivat koulun esiopetusluokat, iltapäiväkerho ja joitakin koululuokkia. Loput luokista sekä koulun muut tilat ovat isossa koulurakennuksessa.

Koulun piha jakautuu etu- ja takapihaan, joiden lisäksi joillakin välitunneilla oppilaiden käytössä on koulun takana sijaitseva pelikenttä. Koulun etupiha on tasainen, osittain asfaltoitu piha. Takapihasta noin puolet on kallioista rinnettä, jossa kasvaa joitakin puita.

Leikkivälineitä, kuten keinuja ja kiipeilytelineitä pihassa ei juuri ole. Muutamia pukkitapeluun soveltuvia kaiteita pihasta löytyy ja kallio tietysti houkuttaa kiipeämiseen. Oppilaat saavat vapaasti viettää välituntinsa missä tahansa pihan osassa. Pihaa ei siis ole jaettu luokkasteiden tai pihan käyttötarkoituksen mukaan.

Hyvin toimivia rakenteellisia ratkaisuja välituntien viihtyvyyden ja turvallisuuden lisäämiseksi on koulussa jo luotu. Oppilaat ovat pihalla samaan aikaan pitkällä välitunnilla kerran päivässä. Muuten välitunteja on porrastettu, jotta piha ei ole kerralla mahdottoman täynnä. Oppilaiden turvallisuutta on lisätty sillä, että välituntivalvojat käyttävät keltaista liiviä pihalla ollessaan, jotta he erottuvat pihalla hyvin.

### 3. Kouluhyvinvointi

#### 3.1. Näkökulmia kouluhyvinvointiin.

Mitä kouluhyvinvointi sitten on? Ensin haluan tuoda tähän muutaman määritelmän siitä, millainen koulu on ympäristönä. Jouni Välijärvi Jyväskylän yliopistosta, yksi Suomen tunnetuimmista Pisa-asiantuntijoista, määrittelee koulua ja kouluhyvinvointia näin: *”Koulu sosiaalisena kenttänä koostuu useista osajärjestelmistä. Kaikki ovat merkityksellisiä kouluyhteisön hyvinvoinnille.”* Näitä järjestelmiä Välijärven mukaan ovat niin opettajien kuin oppilaiden sosiaaliset verkostot, kuin myös muut kouluilla työskentelevät ammattiryhmät. Usein kouluhyvinvointia tarkasteltaessa keskitytään tarkastelemaan vain yhtä osajärjestelmää, vaikka tärkeää olisi tarkastella näiden ryhmien välisiä suhteita. (Välijärvi 2008.) Kouluhyvinvointia tarkastellessa ei siis ole kyse vain yhden ryhmän hyvinvoinnin parantamisesta, vaan koko yhteisön ja siihen liittyvien osajärjestelmien tarkastelusta. Matti Rimpelä taas määrittelee koulun työyhteisöksi, jossa työyhteisön tuotos on lasten kasvu, kehittyminen ja oppiminen (Rimpelä 2000). Kouluyhteisön määrittelyyn on siis monenlaisia lähestymistapoja, jolloin kouluhyvinvoinnin määrittelyminen riippuu siitä, millaisena yhteisönä koulua tarkastellaan ja siitä, mitä tämän yhteisöä tarkastelussa lähestytään.

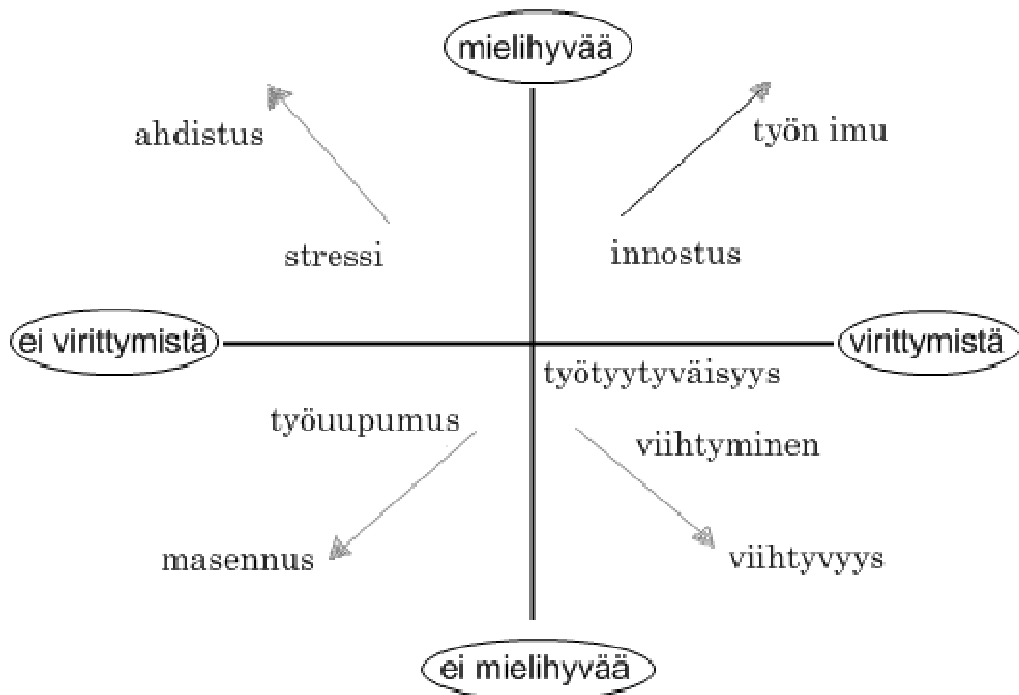
Kouluhyvinvointia tutkaillessani törmäsin seuraavanlaiseen ilmiöön. Niin koulun aikuisyhteisön kuin oppilaidenkin hyvinvointia lähdetään monissa tutkimuksissa määrittelemään fyysisen terveyden kannalta (esim. Savolainen 2000, Perkiö-Mäkelä et al. 2006, Stakesin Kouluterveyskysely), ja psyykkiset ja sosiaaliset tekijät tulevat vasta fyysisen terveyden jälkeen. Koulun

sisäisten verkostojen toimivuutta mitataan fyysisen terveyden mittareihin verrattuna hyvin vähän. Kuitenkin Maailman Terveysjärjestö WHO:n laajassa terveystieteellisessä määrittelyssä terveyden olevan ”täydellistä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden tilaa, ei vain sairauden puuttumista” (Bäckman 1987: 9). WHO:n määrittely haastaakin tarkastelemaan terveyttä ja hyvinvointia kaikkien kolmen osa-alueen kokonaisuutena ilman, että jokin osa-alue nostetaan muita tärkeämmäksi.

Itse pidän näkemyksestä, että koulu on aikuisten ja lasten yhteinen työyhteisö, jossa kummallakin ryhmällä on yhteinen tavoite, mutta omat, toisistaan eroavat tehtävät tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin kouluhyvinvointia voidaan tarkastella myös työhyvinvoinnin näkökulmasta. Usein koulujen aikuisyhteisöä, useimmiten opetushenkilöstöön rajattuna, koskevat tutkimukset lähtevätkin tarkastelemaan koulun hyvinvointia juuri tästä näkökulmasta (esim. Savolainen 2001, Perkiö-Mäkelä et.al. 2006). Monia näiden tarkastelujen teoreettisia malleja hyvinvoinnista voidaan soveltaa myös lasten hyvinvoinnin tarkasteluun.

Työturvallisuuskeskus määrittelee työhyvinvoinnin muodostuvan ”*työn ja vapaa-ajan harmonisesta tasapainosta. Terveellinen, turvallinen työ, joka vastaa yksilön edellytyksiä ja johon liittyy aikaansaamisen tunne sekä oppimiskokemuksia edistää hyvinvointia niin työssä kuin vapaa-aikanakin*” (Työturvallisuuskeskus 2008). Kuntien eläkevakuutuksen oppaassa Työhyvinvoinnin toimintalinjat ja hyvät käytännöt - suositus määrittellään työhyvinvoinnin ulottuvuuksia seuraavasti: ”...*työhyvinvointi voidaan ymmärtää yksilön kokemuksena työnteon mielekkyydestä, työyhteisön ilmapiiristä, lähiesimiestyöstä ja johtamisesta sekä työyhteisön kokemuksena työn sujuvuudesta ja yhteisestä aikaansaamisen tunteesta*” (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2007: 2). Näissä määrittelyissä on nostettu esiin työn niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin ulottuvuus.

Haluan vielä tuoda tarkasteltavaksi nelikenttämallin työhyvinvoinnista. Tämä malli on kirjasta Hyvä koulu (Perkiö-Mäkelä et.al. 2006: 30-32) ja se jäsentää hyvinvointia ensisijaisesti kokemuspohjaisena hyvinvointina. Työntekijöiden kokemusten pohjalta rakennetussa mallissa tulevat esiin psyykkiset ulottuvuudet, jotka edelleen vaikuttavat fyysiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin.



Kuvio 1. Työhyvinvoinnin nelikenttä (Perkiö-Mäkelä et.al. 2006).

Mallissa esitetään kahden muuttujan ääripään, virittymisen ja työn tuoman mielihyvän, vaikutusta työstä saatuun kokemukseen. Muuttujat tuottavat erilaisia tunnekokemuksia. Esimerkiksi henkilö, joka kokee virittymistä, muttei saa työstään mielihyvää, kokee kyllä viihtyvänsä työssään, mutta työnteko tai työn sisältö eivät tue henkilön hyvinvointia. Huonosti työorientoitunut ja työhönsä virittynyt henkilö, joka taas saa työstään mielihyvää, kokee puolestaan työssään ahdistusta, josta seuraa niin psyykkistä kuin fyysistäkin stressiä.

### 3.2. Suomalaislasten kouluhyvinvointi kansainvälisessä viitekehyksessä

Muun muassa Maailman terveysjärjestö WHO on kartoittanut nuorten kouluviihtyvyyttä osana kansainvälistä koululaistutkimusta järjestelmällisesti vuodesta 1983 lähtien. Kartoitusta tehdään neljän vuoden välein ja edellisen kerran se on tehty vuonna 2005-2006. (HBSC Website - overview 2008.) Viimeisimmän kartoituksen tietoja ei ole vielä kuitenkaan julkistettu, vaan viimeisimmät käytössä olevat tiedot ovat vuosien 2001-2002 kartoituksesta.

Koululaistutkimus tehdään kolmelle eri ikäryhmälle kerrallaan: 11-, 13- ja 15- vuotiaille ja se toteutetaan strukturoituna kyselytutkimuksena. Tutkimus kartoittaa koululaisten kokemuksia

omasta elinpiiristään laajasti. Koulukokemusten lisäksi kyselyssä kartoitetaan seuraavia asioita:

- itsearvioitu terveys ja koetut oireet
- nukkumistottumukset, nukkumisvaikeudet ja vireisyys
- ruokatottumukset ja ateriointi
- paino, painon kokeminen ja laihduttaminen
- liikuntatottumukset
- tupakointi, alkoholin ja huumeiden käyttö
- suun terveystottumukset
- seksuaaliterveys
- perhe ja sosiaalinen tuki

(WHO-koululaistutkimus - Jyväskylän yliopisto 2008)

Maailman terveysjärjestön raportti luo omansa laista todellisuutta Suomen koululaisten kouluviihtyvyydestä. Muihin tutkimukseen osallistuneihin maihin verrattuna suomalaislapset viihtyvät koulussa huonosti. Jos vertaillaan sitä, kuinka suuri osuus lapsista pitää koulusta paljon, Suomi sijoittuu kaikissa ikäryhmissä muihin maihin verrattuna vertailun häntäpäähän. Ikäryhmissä sijoitus on 11- ja 15- vuotiaat aivan viimeisenä, ikäryhmässä 13-vuotiaat neljänneksi viimeisenä. Koulutyöstä pitäminen näyttää myös vähenevän iän karttuessa. (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Barnekow-Rasmussen 2004: 44.)

Koululaistutkimuksen raportissa, kuten kansallisissakin tutkimuksissa, kouluviihtyvyyttä verrataan koululaisten kokemuksiin terveydestään. Koetulla terveydellä näyttää olevan yhteys sekä kouluhyvinvointiin että oppimistuloksiin. Niinpä raportissa todetaankin, että koulussa viihtyminen vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin: koulussa hyvin viihtyvät oppilaat pääsevät parempiin oppimistuloksiin kuin huonosti viihtyvät toverinsa. (Samdal, Dür, & Freeman 2004: 42.)

Suomi taitaa olla tästä poikkeus. Vaikka suomalaiset koululaiset eivät näytä viihtyvän kouluisaan, ylittää Suomi kansainvälisessä OECD:n oppimistuloksia kartoittavassa PISA-tutkimuksessa ylimmälle sijalle. (PISA 2006 results 2008.) Miten tämä on mahdollista? Suomessa koululaistutkimuksen tuloksia tarkastellessa erityisesti tiedotusvälineet ovat takertuneet vain yhteen indikaattoriin, siihen, kuinka suuri osa koululaisista pitää koulusta paljon. Tämän muuttujan valossa suomalaislasten kouluhyvinvointi näyttää lohduttomalta. Lasse Kannas kuitenkin muistuttaa, että muuttujia on monia ja muissa muuttujissa suomalaisilla koululaisilla menee ihan hyvin. Suhteessa muihin maihin suomalaiset lapset määrittelevät itsensä hyvinvoiviksi ja elämänsä tyytyväisiksi. (Kannas 2008)

### 3.3. Kouluhyvinvoinnin tarkastelua suhteessa oppilaisiin

Haluan uskoa, että oppilaiden kouluhyvinvoinnin tarkastelu työhyvinvoinnin kautta palvelee kouluhyvinvoinnin edistämisen tehtävää. Aivan samoin, kuin aikuiset, myös oppilaiden yhteisö hyötty varmasti hyvästä johtajuudesta, positiivisesta ilmapiiristä, työympäristön turvallisuudesta, aikaansaamisen kokemuksesta sekä kokemuksesta työnteon mielekkyydestä, siis yllä olevassa kaaviossa esitetystä innostuksesta syntyvästä ”työn imusta”. Aikuisten työyhteisöstä poiketen koulu on oppilaille erittäin tärkeä ja keskeinen sosiaalinen arena. Koulu ei ole vain työpaikka eivätkä oppilaat tule sinne vain oppiakseen, vaan useiden oppilaiden tärkein kaveriverkosto löytyy koulusta tunneilta ja välitunneilta. Tätä ei kouluhyvinvointia tarkasteltaessa voida ohittaa. (Kannas 2008, Välijärvi 2008.)

Anne Konu tutki väitöskirjassaan oppilaiden kouluhyvinvointia tavoitteenaan luoda kouluhyvinvoinnin arviointimalli. Konu toteaa, että yksilön kokema subjektiivinen hyvinvointi on yksilötason kokemus, kun taas kouluhyvinvointi on yksilön kokeman hyvinvoinnin lisäksi yhteisöllinen ilmiö. Tarkastellaanpa kouluhyvinvointia minkä mallin kautta tahansa on selvää, että siihen liittyy kaikki mahdolliset yksilöön ja yhteisöön vaikuttavat ulottuvuudet. (Konu 2002: 6-7, 61.) Konun kouluhyvinvoinnin mallissa toisiinsa yhdistyvät hyvinvointi, opetus ja kasvatus sekä oppiminen. Näitä tarkastellaan Erik Allardtin hyvinvointimallin (ks. Allardt 1983) ulottuvuuksien (having, loving, being, health) kautta. (Konu 2002) Erytystä ja ansiokasta Konun mallissa on se, että se huomioi terveyden ja hyvinvoinnin kaikki ulottuvuudet.

### 3.4. Kouluhyvinvointi julkisessa keskustelussa ja toimenpiteinä

Suomalaislasten kouluhyvinvoinnista on käyty vilkasta keskustelua jo pitkään. Uutta tuulta keskustelu sai vuonna 2006, kun WHO:n koululaistutkimuksen tulokset vuonna 2002 kerätystä aineistosta julkaistiin ja media tarttui ärhäkästi siihen, että suomalaiset koululaiset sijoittuivat aivan häntäpäähän kohdassa ”pidän koulusta hyvin paljon”. Tästä ennen kaikkea media teki johtopäätöksen, etteivät suomalaislapset pidä koulusta ja että suomalaisilla koululaisilla menee kohtuuttoman kurjasti.

Jo ennen tätä keskustelua opetusministeriö asetti keväällä 2005 kouluhyvinvointityöryhmän selvittämään millaisia toimia vaadittaisiin, jotta suomalaisten koululaisten kouluhyvinvointi kohenisi. Huoli suomalaislasten kouluhyvinvoinnista oli jo olemassa. Työryhmä jätti ehdotuksensa vaadittavista toimenpiteistä kesällä 2005. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005: 6-

7.) Työryhmä tarkasteli koulua fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena toimintaympäristönä (emt. s. 9).

Opetusministeriön kouluhyvinvointityöryhmän ehdotukset kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi olivat seuraavat:

1. Eheytetty koulupäivä

Tavoitteena on vähentää kiireen tuntua koulupäivästä. Pyrkimyksenä on myös minimoida aika, jonka oppilaat joutuvat viettämään koulupäivän ulkopuolella ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa.

2. Oppilaskuntatoiminta ja oppilaiden kuuleminen

Perusopetuslakiin tulisi saada muutos, jossa säädetään oppilaiden kuulemisesta. Tavoitteena on, että oppilaat voivat sanoa mielipiteensä opetuksen kehittämisessä sekä opiskeluun olennaisesti vaikuttavissa päätöksissä.

3. Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu

Osallistuva oppilas - yhteisöllinen koulu -hankkeessa luodut oppilaiden osallistumisjärjestelmät on tarkoitus saada kaikkien koulujen käyttöön. Tarkoituksena on tehostaa opettajien ja oppilaiden välistä kommunikointia.

4. Varhaisen puuttumisen tukeminen

Tavoitteena on vähentää koulunsa keskeyttävien määrää ja pyrkiä siihen, että kaikki oppilaat saavat peruskoulun päättötodistuksen sekä tarvitsemansa tuen toisen asteen koulutukseen hakemisessa.

5. Oppilaanohjausta kaikille perusopetuksessa

Tavoitteissa korostetaan riittävän tuen ja ohjauksen turvaamista erityisesti 6.-9. vuosiluokilla. Kun oppilaat saavat riittävästi tukea ja tietoa vähenee koulun keskeyttäminen ja yhä useammat pääsevät myös toisen asteen koulutukseen.

6. Kiusaamisen ehkäisy

Koulukiusaamisen ehkäisy on kirjoitettu perusopetuslakiin ja se on yksi suurimmista yksittäin kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteena on saada tehokkaat koulukiusaamisen ehkäisymallit käyttöön kaikissa kouluissa.

7. Vertaissovittelu

Vertaissovittelijoiden, sovittelussa olleiden ja opettajien kokemukset vertaissovittelusta ovat olleet erittäin positiivisia. Vertaissovittelulla oppilaiden osallisuus myös lisääntyy. Tavoitteena

on suunnata rahoitusta täydennyskoulutukseen, jotta vertaissovelteluun saadaan mukaan lisää kouluja.

#### 8. Opettajien ja työyhteisöjen täydennyskoulutus

Tavoitteena on mahdollistaa ammatillinen kehittyminen ja elinikäinen oppiminen.

#### 9. Kodin ja koulun yhteistyö

Tavoitteena on löytää uusia yhteistyötapoja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, sekä löytää uusia kohtaamispaikkoja kodin ja koulun välille.

#### 10. Kouluhyvinvoinnin tutkimus

Kouluhyvinvointia täytyy rakentaa osaamisen ja tietämisen varaan, jolloin on tarpeen myös kartoittaa ja arvioida jo tehtyä, ennakoita tulevaa sekä säännöllisesti tarkistaa toiminnan linjauksia.

(Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005: 45-51, Halinen & Laitinen 2005.)

Nykyisen hallituksen hallitusohjelmukseen kirjattiin, että voimavarat, jotka vapautuvat ikäluokkien pienenemisestä (n. 80 miljoona euroa) suunnataan perusopetuksen parantamiseen ja kouluhyvinvoinnin edistämiseen. Keinoiksi tavoitteen saavuttamiseen kirjattiin pienemmät ryhmäkoot, oppilashuollon resurssien lisääminen, erityisopetuksen lisääminen sekä varhaiseen puuttumiseen ja ennalta ehkäisevään työhön panostaminen, aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä muun kerhotoiminnan kehittäminen, sekä taideaineisiin ja liikuntaan panostaminen. Edellinen opetusministeri Sari Sarkomaa kuitenkin painottaa erityisesti, että *"kouluhyvinvoinnin edistämiseen tarvitsemme koko suomalaisen yhteiskunnan. Emme voi jättää opettajia ja rehtoreita yksin sitä työtä tekemään."* (Sarkomaa 2008.)

## 4. Välituntitoiminta osa kouluhyvinvointia

### 4.1. Välituntitoiminnan kehittäminen

Sitä mukaa, kun Suomessa on herätty tarkastelemaan oppilaiden hyvinvointia yhä kokonaisvaltaisemmin, on ryhdytty myös tarkastelemaan koulupäivän kokonaisrakennetta. Valtakunnallisesti merkittävä ja pidempiaikainen kokeilu on ollut MUKAVA-hanke, jonka myötä on saatu uutta näkökulmaa myös oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen. MUKAVA-hankkeessa on haettu koulupäivään aivan uudenlaista rakennetta, jossa koulupäivän rakennetta pilkkovat ja rytmittävät vapaa-ajan- ja kerhotoiminta. (mm. Pulkkinen & Launonen 2005.)

Oppituntien ulkopuolinenkin aika nähdään oppilaan kannalta arvokkaana aikana, joka on tiiviisti sidoksissa oppilaan kouluviihtyvyyteen ja kouluhyvinvointiin.

MUKAVA-hankkeen lisäksi koulut ympäri Suomen ovat havahtuneet tarkastelemaan oppilaiden vapaa-ajan- ja välituntitoimintaa tästä uudesta näkökulmasta. On syntynyt paljon pieniä paikallisia hankkeita, joiden myötä koulut pyrkivät hakemaan uutta näkökulmaa ja uusia toimintatapoja koulupäivän sisälle. Aivan samaan tapaan kuin Veromäen koulussa.

Näiden paikallisten hankkeiden ja projektien tavoitteita tarkastellessa tulee ilmi välituntitoiminnan ulottuvuuksien monitahoisuus. Välituntitoiminnan kehittäminen nähdään välineenä ja mahdollisuutena niin oppilaiden fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin hyvinvoinnin edistämiseen.

Psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen välituntitoimintaa kehittämällä liittyy usein koulukiusaamisen vähentämisstrategiaan. Tällöin välituntitoiminnan kehittäminen nähdään keinona vähentää välitunneilla tapahtuvaa koulukiusaamista, ja sen kautta parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja -hyvinvointia.

Kuopion lapsi- ja nuorisopoliittisessa ohjelmassa vuosille 2006-2012 välituntitoiminnan kehittämisen mahdollisuudet kouluhyvinvoinnin lisääjänä nähdään laajemmin. Kuopion kaupungin ohjelmassa se on nimetty yhdeksi keinoksi lisätä lasten ja nuorten aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Samalla toimivat välituntirakenteet nähdään oppilaiden keskittymiskykyä lisäävänä tekijänä. Nämä kaikki ovat ohjelmassa osa laajempaa elämänhallintataitojen oppimisen strategiaa. (Kuopion kaupungin lapsi- ja nuorisopoliittinen neuvottelukunta 2006: 13.)

Useimmiten paikallisissakin hankkeissa yhä edelleen välitunnit nähdään ensisijaisesti paikkana lisätä oppilaiden liikuntaa ja parantaa heidän liikuntatottumuksiaan. Tämä ei ole ollenkaan huono lähtökohta tai tavoite välituntitoiminnan kehittämiseksi, sillä suomalaislapsista alle puolet saa terveyden kannalta riittävän määrän liikuntaa viikossa (Nuori suomi ry 2007: 5). Turun kaupungin Koulut liikkeelle - hankkeessa yksi tavoite oli kunnostaa hankkeeseen osallistuvien koulujen pihoja niin, että ne houkuttelevat liikkumaan (Asanti & Oittinen 2006: 9, 13). Iisalmelaisen Juhani Ahon koulun vuoden 2007 terveys- ja hyvinvointisuunnitelmassa tavoitteiksi oli kirjattu koulun ”piha-alueen ja koulun lähiympäristön kehittäminen lähiliikuntapaikkana” ja ”välituntitoiminnan kehittäminen” (Juhani Ahon koulun terveys- ja hyvinvointisuunnitelma, 2007: 11).

Piha-alueen suunnitteluun ja pihan parantamiseen keskittyminen onkin hyvä lähtökohta välituntitoiminnan kehittämiseen. Viihtyisä ja hyvin suunniteltu piha houkuttelee lapsia aktiiviseen toimintaan, mutta viihtyisällä ympäristöllä on myös vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin.

Piha, jossa lapsille löytyy tekemistä ja joka aktivoi lapsia, myös omalta osaltaan varmasti vähentää pihalla tapahtuvaa koulukiusaamista. Tämä taas puolestaan lisää sosiaalista hyvinvointia.

#### 4.2. Lapsilähtöisyys kouluhyvinvoinnin rakentamisessa

Koululaisten ja koulu yhteisöjen hyvinvoinnista kannetaan siis huolta, ja aiheesta on monia erilaisia näkökulmia ja teorioita. Mikä tämän kaiken keskellä unohtuu?

Pilari-hankkeessa tavoitellaan kouluhyvinvointia, ja toimia kouluhyvinvoinnin lisäämiseksi räätälöidään yhteistyössä Laurea-ammattikorkeakoulun ja yhteistyökoulujen henkilöstön kesken. Kouluhyvinvoinnin tarkastelu on tähän saakka myös Pilari-hankkeessa, kuten muissakin kouluhyvinvoinnin lisäämiseen tähtäävissä toimissa, ollut hyvin aikuiskeskeistä. Lasten näkökulma on jäänyt hyvin vähälle huomiolle projektien suuria linjoja luotaessa

Lapsiasiavaltuutettu Maria Kaisa Aula tuo esiin lasten näkökulman kuulemisen tärkeyden. Opetusministeriön vuonna 2006 Osallistuva koulu - yhteisöllinen koulu -hankkeen puitteissa toteutettiin kysely, johon osallistui 68 koulua ympäri Suomen ja jossa kysyttiin oppilailta mikä heidän mielestään parantaisi heidän kouluviihtyvyyttään ja -hyvinvointiaan. Kysely toteutettiin oppilaiden välisinä keskusteluin ja tavoitteena tuolloinkin oli tuottaa aidosti oppilaiden omaa tietoa. Opettajat kirjasivat oppilaiden tuottaman tiedon ja kokosivat ne yhteenvedoiksi. Keskusteluihin pääsi osallistumaan yli 3400 yläkoulun oppilasta. (Aula 2008.)

Mielenkiintoista tuon kyselyn tuloksissa oli se, että oppilaiden arvostamat asiat poikkesivat aikuisten etusijalle asettamista asioista suhteellisen paljon (vrt. Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005). Siinä missä aikuiset kantavat huolta oppilaanohjauksesta, täydennyskoulutuksesta ja tutkimustuloksista, oppilaiden nimeämässä viihtyisän koulun piirteissä korostuivat fyysiset puitteet ja tekijät (42% nimetyistä ominaisuuksista), kuten piha, koulun tilat sekä kouluruoka. Toiseksi tärkeimmäksi tekijäjoukoksi nousivat sosiaaliset suhteet (25% nimetyistä ominaisuuksista), joita olivat koulun ilmapiiri sekä suhteet opettajiin ja kavereihin. Myös viihtyisyyttä parantavissa tekijöissä fyysiset puitteet ja tekijät nousivat kaikkein merkityksellisimmiksi. (Aula 2008.)

Mielenkiintoista on myös se, että muissakin ei-strukturoiduissa kyselyissä nämä samat asiat nousevat esille. Samoin kyselyistä käy ilmi, että juuri näihin asioihin oppilaat kokevat voivansa vaikuttaa vähiten. Aula kysyikin Suomen Akatemian symposiumissa esittämässään puheenvuorossa, miksi valtakunnallisissa linjauksissa korostuvat aivan eri asiat ja lasten esille tuomat seikat jäävät miltei kokonaan huomiotta. Samoin monissa tutkimuksissa mitataan joko koulu-

laisten fyysistä terveyttä tai yksilön mahdollisuutta toteuttaa itseään, mutta oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisöön ei juurikaan tarkastella. (Aula 2008.)

Lapsen oikeus tulla kuulluksi häntä itseään koskevissa asioissa on kirjattu niin Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (Valtiosopimus 60/1991, 12. artikla), kuin Suomen Perustuslakiin (11.6.1999/731). Suomi ratifioi Yleissopimuksen lapsen oikeuksista vuonna 1991, jolloin sopimuksessa esitetyistä oikeuksista tuli myös Suomessa lain voimaisia. Aiemmin Yleissopimus lapsen oikeuksista tunnettiin nimellä Lapsen oikeuksien julistus, joka täydentää YK:n ihmisoikeusjulistusta.

Kummassakin näistä säädetään, että lapsella on oikeus vapaasti ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa kehitystään vastaavasti (SpL 11.6.1999/731, § 6: 2, Valtiosopimus 60/1991, 12. ja 13. artikla). Lisäksi perustuslaissa säädetään, että lasta on kohdeltava muiden kanssa tasa-arvoisena yksilönä (SpL 11.6.1999/731, § 6: 1-3). Toisin sanoen lasten mielipiteen selvittäminen ja huomioiminen kuuluisi olla itsestäänselvyys ja toteutua aina, eikä vain silloin, kun aikuiset hoksaavat tätä lapsilta kysyä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa noudatetaan edellä mainittujen säädösten henkeä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”*myös oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen.*” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: 19.)

Monissa lasten osallisuutta ja lasten osallistumismahdollisuuksia tutkivissa tutkimuksissa on tultu tulokseen, että lasten osallistuminen ja kokemus siitä, että hänen mielipiteensä ovat aikuisille merkityksellisiä, lisäävät lasten hyvinvointia. Kokemus kuulemiseksi tulemisesta ja oman panoksen merkityksellisyydestä edistää lapsen myönteisen minäkäsityksen muodostumista, joka puolestaan tukee hyviä oppimistuloksia. (Aunola 2005.) Leena Turja analysoi omassa tutkimuksessaan kasvatushenkilöstön käsityksiä lasten osallisuudesta päivähoiton arjessa. Tutkimuksen tuloksissa todetaan vuorovaikutteisen kasvatusympäristön, jossa myös lasten näkemyksiä kuunnellaan, olevan palkitseva oppimisympäristö niin aikuisille kuin lapsille. (Turja 2007: 191-192.) Tällaisessa ympäristössä päästään irti siitä ajatusmallista, että aikuiset ovat aina antavassa ja lapset saajan asemassa. Turja toteaa, että nykytilanteessa kuitenkin useimmiten lasten kuuleminen tapahtuu ”ylhäältä alaspäin” eli lapset eivät tule tietoisiksi siitä, että heitä ja heidän mielipiteitään kuullaan ja otetaan huomioon (Turja 2007: 187).

Ihminen oppii parhaiten vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja sosiaalisen tekemisen kautta sen sijaan, että tietoa annosteltaisiin ”ylhäältä” (Karlsson 2001: 13-14). Usein yleisissä kasvatuksesta käydyissä keskusteluissa lapsista puhutaan osaavina ja taitavina lapsina, jotka kykenevät tuottamaan tietoa aivan itse. Silti arjen työkäytännöt eivät vielä tunnu seuraavan tätä keskustelua. Kasvatuskulttuuri on jo pitkään ollut murroksessa, jossa tästä vanhasta mallista pyristellään eroon. Vanhat tavat kuitenkin istuvat sitkeästi. (emt. s. 79.)

Yhteenvetona edellä esitellyistä tutkimustuloksista voisi todeta, että jo lasten ja nuorten kokemus osallisuudesta ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan lisää sellaisenaan heidän koke-  
mustaan hyvinvoinnista. Ja edelleen se, että oppilaat saavat kertoa mielipiteensä ja vaikuttaa  
kouluyhteisön kehittämiseen yhteisönsä tasavertaisina toimijoina edistää heidän kouluhyvin-  
vointiaan.

#### 4.3. Lapsilähtöistä tiedon tuottamista

Jo Jean Jacques Rousseau'n ajoista eli 1700-luvulta saakka kasvatustilanteissa on pohdittu  
kasvatuksen lapsilähtöisyyttä. Aikojen saatossa lapsilähtöisyys ja lapsilähtöinen kasvatustilanne  
saaneet monia muotoja ja merkityksiä kunkin ajan hengen mukaan. Tulokset ovat vaihdelleet  
aikuisen roolista taustalla toimivasta ohjaajasta aina täysin vapaaseen, lasta rajoittamatto-  
maan kasvatukseen. Kaikki nämä suuntauksena ovat antaneet myös vaikutteensa tämän päivän  
tulkintaan lapsilähtöisyydestä. (Hytönen 2008: 63-65.)

Nykytulkinnan mukaan lapsilähtöisyys on sitä, että valta ja vastuu ovat kasvatustilanteissa  
aikuisella, mutta lapsi nähdään aktiivisena toimijana osana omaa yhteisöään. Kasvattajan  
rooli on olla ohjaaja ja oppimisen mahdollistaja sen sijaan, että hän tarjoilisi lapsille valmiita  
tietoja. Toisaalta taas yhteiskunnan normien oppiminen ja yhteisöön sopeutuminen nähdään  
nykyisin edellytyksenä yhteiskunnassa pärjäämiselle. Siten lapsia ei voi irrottaa kulttuurisesta  
kontekstista, jossa he kasvavat, vaan heille on annettava eväitä ympäröivän kulttuurin ym-  
märtämiseen ja mahdollisuus osallisuuteen omassa yhteisössään. (Hytönen 2008: 17-20.)

Sadutuksessa lähdetään liikkeelle oppimiskäsityksestä, jossa jokainen ihminen ikään katso-  
matta nähdään kykeneväiseksi tuottamaan tietoa. Samoin sadutuksessa itse tieto nähdään  
dynaamisena, olosuhteista ja ihmisistä riippuvana asiana. Tieto ei ole pysyvää, vaan se voi  
saada erilaisia merkityksiä eri ihmisten parissa ja eri aikakausina. (Karlsson 2003: 110.)

Samalla pyritään irti siitä, että aikuiset määrittäisivät millaista tietoa he haluavat lasten  
kulloinkin tuottavan. Satujen kautta lapset saavat kertoa heille ajankohtaisista ja mielekkäis-  
tä asioista. Usein lasten mielipiteitä kartoitettaessa aikuiset asettelevat kysymykset, ja vaika  
pyrkimyksenä olisi tuoda esiin aidosti lapsen näköistä tietoa, on taustalla usein läsnä olet-  
tamus, että kysymyksiin on olemassa oikeita ja vääriä vastauksia. (Karlsson 2003: 104- 106.)  
Sadutuksesta tämä oikean ja väärän elementti puuttuu kokonaan. Samoin kysymysten ja vas-  
tausten elementti on poissa. On vain kertomuksia, jotka ovat arvokkaita sellaisenaan ihan  
vain siksi, että ne ovat olemassa ja että ne on kerrottu. Sadutuksen henkeen ei myöskään  
kuulu se, että muu kuin sadun kertoja antaisi sadun sisällölle lisämerkityksiä tai arvoja. Satu-

ja ja niiden sisältöjä voidaan luokitella ja sisällön keskeisiä elementtejä voidaan tuoda esille, mutta ilman arviointia ja arvottamista. (emt. s. 104-105, 111.)

Sadutus, satu sanana, vie kertojan, kirjaaajan ja mahdollisten kuuntelijoiden ajatukset kohti leikkiä ja luovuuden voimavaroja. Sadun ja leikin maailmassa perinteisesti mikä tahansa, mahdotonkin, on ollut mahdollista. Niin myös sadutuksessa osallistujien ajatukset pääsevät irti muodollisuuden kahleista, jolloin ihminen pystyy tuottamaan aivan uudenlaista tietoa. (Karlsson 2003: 111.)

## 5. Tutkimuksen tavoite ja tutkimusmenetelmä

### 5.1. Tutkimuksen tavoite

Tämä opinnäyte on osa Pilari-hankkeessa tehtävää Veromäen koulun välituntitoiminnan kehittämiprojektia. Pilari-hankkeessa hankkeen päätavoite on kouluhyvinvoinnin lisääminen. Välituntitoiminnan kehittämiprojektissa koululaisten hyvinvointia tarkastellaan siitä näkökulmasta, miten välituntien rakennetta ja sisältöä kehittämällä voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä.

Opinnäytteeni päätavoite on antaa oppilaiden tuottaa ideoita välituntitoiminnan kehittämiseen. Samalla tavoitteena on antaa lapsille mahdollisuus tuottaa tietoa ja olla osallisena oman kouluyhteisönsä kehittämisessä. Tavoitteena on, että oppilaat tuottavat itse tietoa siitä, mikä välitunneissa on heille tärkeää ja mitä he haluaisivat välituntitoiminnassa kehitettävän. Aineiston käsittelyssä tavoitteeni on, että oppilaiden kertoma pääsee esille mahdollisimman aitona ja sellaisena kuin oppilaat ovat sen tuottaneet.

Tavoitteena on myös suoda aineiston tuottamiseen osallistuville oppilaille kokemus, että heidän mielipiteillään ja ideoillaan on arvoa. Tämä vaikutti tutkimusmenetelmän erittäin paljon. Tavoite on, että lapset kokevat aineiston kerrytyksen mukavana, heidän kannaltaan mielekkäänä kokonaisuutena sen sijaan, että he olisivat vain aineiston tuottamisen väline.

Itselleni asetin opinnäytettä suunnitellessani kolme tavoitetta. Ensiksi haluan tuoda oppilaiden ideat ja ajatukset esille mahdollisimman aidosti heidän näköisellään tavalla niin, että omat tulkintani eivät hukuta alleen oppilaiden ääntä. Toiseksi haluan aineistonkeruun toteutuvan oppilaita palvelevalla tavalla niin, etteivät he ole vain minun opinnäytteeni toteutuksen väline, vaan että myös he ovat hyödynsääjia jo aineistonkeruuvaiheessa. Käytännössä siis niin, että toivon pystyväni suunnittelemaan aineiston kerryttämisen vaiheen jo sellaiseksi, että oppilaat nauttivat prosessissa mukana olemisesta. Kolmas tavoitteeni on pystyä kaikissa toimissani

läpi koko opinnäytteen toimimaan oppilaita kunnioittavalla tavalla. Aineistoa kerryttäessä pyrin aitoon läsnäoloon ja aitoon kohtaamiseen oppilaiden kanssa, jotta he oikeasti saavat omat ideansa kuuluviin. Aineiston käsittelyssä tämä tarkoittaa jälleen sitä, että oppilaiden ideat pääsevät kuuluviin mahdollisimman aitona ja että osaan käsitellä aineiston sille kuuluvan arvon mukaisesti.

## 5.2. Satuja oppilaiden arjesta

Tämä opinnäyte on luonteeltaan toiminnallinen opinnäyte, joka toimii ensisijaisesti näytteenä siitä, miten oppilaat voivat olla osallisina oman kouluuyhteisönsä kehittämistä. Aineisto tai aineiston kerryttämiseen osallistuva oppilasryhmä eivät ole tarpeeksi laajoja, jotta voitaisiin puhua otoksesta tai yleistää tuloksia koskemaan kaikkia koululaisia tai edes yhtä ikäryhmää.

Ensisijaisesti tämän opinnäytteen tuloksista, välittömästi ja välillisesti, hyötyvät Veromäen koulun oppilaat. Välitön hyöty on se, mitä aineiston kerryttämiseen osallistuvat oppilaat tästä hyötyvät. Parhaimmillaan se voi olla juuri tavoitteissa mainittu kokemus siitä, että satujen kertominen on mielekäästä, mukavaa ja heitä hyödyttävää. Välillinen hyöty taas tulee sen myötä, miten tuloksia eli lasten ideoita välituntien kehittämisestä hyödynnetään jatkossa koulun arjessa.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin sadunkerronnan. Haluan kerätä satuja mahdollisimman pitkälle sadutuksen ideologian mukaan. (ks. Karlsson 1999 ja 2003). Sadutus on menetelmä, joka mahdollistaa kertojan tuottaman tiedon esilletulon sellaisenaan, muuttumattomana ja aitona. Sadutukseen ei sisälly kritiikin elementtiä, vaan jokaisen kertojan tuotos on arvokas juuri sellaisena, kuin se kerrotaan. Sadun muistiinkirjoittaja on kokonaan vastaanotavassa, silti aktiivisen kuuntelijan roolissa. (Karlsson 2003: 51-54, 63.)

Erona puhtaaseen sadutukseen minulla on tietty aihe, välitunnit, josta aion pyytää satuja. Tämä ei puhtaaseen sadutusmenetelmään kuulu, sillä sadutuksessa aiheet nousevat aina kertojalta itseltään. (Karlsson 2003: 47, 127.)

Aiempien kokemusten mukaan lapset ovat innokkaita sadunkertojia. Monet lapset kertovat mielellään satuja ja tarinoita aivan vieraillekin ihmisille, kunhan heillä vain on joku, joka kuuntelee. (Karlsson 2003: 44, 127, 162.)

Valitsin sadutuksen myös siksi, että itselle saduttaminen on menetelmänä niin tuttu ja luonteva, että uskon saavani tällä menetelmällä aidosti oppilaiden näköisen aineiston. Vaikka aiempien sadutuskokemusten perusteella on oletettavaa, että lapset kertovat satuja mielellään aivan vieraallekin, minua mietityttää miten roolini ryhmälle vieraana aikuisena vaikuttaa aineiston muodostumiseen. Saanko aidosti lasten näköisen aineiston? Uskaltavatko lapset

tuottaa vieraan seurassa julki kaikki ideansa, vai tulisiko aineistosta rikkaampi ja monipuolisempi, jos satujen kirjaajana toimisi heille entuudestaan tuttu henkilö? Tai mitä jos satuja ei vain tule?

### 5.3. Mitä sadutus on?

Sadutuksen idea on yksinkertainen ja se on tiivistetty seuraavalla tavalla:

*”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat.  
Kirjaan sen juuri sellaisena, kuin se minulle kerrot.  
Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa  
tai korjata sitä, mikäli haluat.”*  
(Karlsson 2003: 10.)

Menetelmän kehittäjät Liisa Karlsson ja Monika Riihelä erottelevat sadutuksen muista narratiivisista menetelmistä ja yleisestä sadunkerronnasta sillä, että sadutuksessa sadun kirjaaja, saduttaja, on aktiivisessa roolissa kuuntelijana ja kirjaajana (Karlsson 2003: 10-11). Sadutuksella ei ole kielenhuollollista tai tarinan muodollista tavoitetta (emt. s. 44-46, 61, 127). Tilanne on aina vuorovaikutuksellinen, jossa sadun kertoja ja kirjaaja ovat läsnä samassa tilanteessa. Sadun kertojalle syntyy kokemus osallisuudesta, kun hän voi kertoa juuri niistä asioista, jotka hän itse kokee merkityksellisiksi sillä hetkellä. Satuun palataan kun se luetaan kertojalle itselleen sadun kertomisen jälkeen, jolloin sadun kertojalla pysyy oikeus muuttaa ja korjata satua niin halutessaan. Se, että satu tallennetaan tekstiksi, johon voidaan palata myös myöhemmin, lisää sadun merkityksellisyyttä. Samoin sadun kertojan kokemusta omien näkemystensä ja ajatustensa merkityksellisyydestä lisääntyy. (emt. s. 110-111, 116-117.)

## 6. Aineisto

### 6.1. Aineistonkeruuprosessi

Aineiston eli satujen kerryttämiseen osallistui kaksi Veromäen koulun opetusryhmää, yksi ryhmä ensimmäisen ja yksi ryhmä toisen luokan oppilaita. Aineistoa kerrytettiin saduttamalla, mutta oppilaat saivat myös halutessaan kirjoitella satuja ylös itse. Lähetin ennakolta oppilaiden vanhemmille kotiin kirjeen, jossa kerroin opinnäytetyöni tavoitteista ja jossa pyysin heidän suostumuksensa, että oppilas saa osallistua opinnäytetyöni aineiston kerryttämiseen.

Kummankin luokan kanssa oli ensin toiminnallisia tutustumiskertoja, joiden aikana itse tutustuin oppilaisiin ja ryhmän toimintaan, ja he vastavuoroisesti minuun. Ryhmäkertojen tavoitteena oli, että tulisin oppilaiden kanssa sen verran tutuksi, ettei oppilaiden tarvitse jännittää minua saduttajana. Halusin tällä ehkäistä sitä, että täysin vieraana kirjaajana lapset arkailisivat sadunkerrontaa ja tämä vaikuttaisi aineiston kertymiseen. Näillä kerroilla leikimme tutustumisleikkejä ja oppilaiden väliseen yhteistoimintaan kannustavia leikkejä, sekä johdattelin oppilaat välitunti-aiheeseen toiminnallisilla keinoilla. Leikkien kautta oppilaat pääsivät kertomaan mitä he tekevät välitunneilla, mistä he tykkäävät ja mitä he toivoisivat välitunneille lisää. Kokeilimme myös sadunkerrontaa koko ryhmän voimin, jonka jälkeen yhdessä tuotettu satu laitettiin myöhemmin tuotettavien satujen ”pesämunaksi” erityisesti näille saduille varattuun satulaatikoon. Satulaatikoksi valmistin kummallekin luokalle laatikon, jonne jokainen oppilas sai viedä kertomansa sadun säilytykseen. Satulaatikosta oli myös lupa lukea satuja opettajan johdolla luokan kesken ääneen. Toki niin, että sadun kertoja antoi ääneen lukemiseen luvan.

Ryhmäkertojen jälkeen vierailin luokissa tekemässä sadutusta muun opetuksen ohessa. Näillä kerroilla tavoitteena oli kerryttää varsinainen aineisto pari- ja yksilösadutuksena. Oppilaat osoittautuivat innokkaiksi sadunkertojiksi. Pari- ja yksilökerroilla en rajannut aihetta tiukasti sadutukseen, vaan kirjasin juuri sen sadun, jonka oppilas halusi kertoa. Aloitin jokaisen keran kuitenkin kysymällä ”onko sinulla minulle satu välitunneista?”, jolloin oppilaiden mieleen palautui toiveeni tietyn aihepiirin sadusta. Tämä toimi mielestäni riittävänä muistutuksena ilman liian tiukkaa rajaamista. Olisin mielusti kerryttänyt laajemmankin aineiston ja sitä olisi varmasti näiden oppilasryhmien kanssa kertynyt, mutta aikataulusyistä aineisto jäi sen kokoiseksi kuin se nyt on.

## 6.2. Ensimmäinen luokka

Ensimmäisen luokan toiminnallisten kertojen (suunnitelma liitteessä 1) toteutukseen osallistui lisäksi kaksi koulun opettajaa. Tämän oppilasryhmän kanssa käytin hieman toista enemmän aikaa sadunkerrontaan tutustumiseen. Myös ryhmän toimintaan tutustumiseen meni minulla enemmän aikaa oppilasryhmän vilkkauksen vuoksi. Ryhmäkerrat ja yksilösadutukset toteutettiin kahden viikon ajanjaksolla. Ryhmäkertoihin kului viisi 45 minuutin oppituntia, yksilösadutuksiin tämän ryhmän kanssa vain kolme oppituntia.

Ykkösluokan opettaja on vaihtunut kuluneen lukuvuoden aikana pariin otteeseen, ja tästä johtuen myös aineistonkeruun aikana luokkaa opetti väliaikainen sijainen. Tämä kaikki heijastui ryhmän levottomuutena ja tekemiseen orientoituminen vei oppilailta aikaa. Ajan käyttäminen ryhmään tutustumiseen ja yleensä ryhmänä toimimiseen kannustamiseen kannatti, sillä

ryhmäkertojen myötä lapset innostuivat saduista ja aiheesta. Ryhmän keskittymiskyvyssä tapahtui lyhyessä ajassa suuri muutos.

Ensimmäisen luokan oppilailla reilulla puolella oppilaista (13 oppilasta) oli vanhempien lupa osallistua aineiston kerryttämiseen, joten yksilösadutuksissa keskityin ensisijaisesti näiden oppilaiden saduttamiseen. Tämän vuoksi yksilösadutuksiin ei kulunut aikaa kolmea oppituntia enempiä. Ryhmäsadutuksissa mukana olivat kaikki luokan oppilaat, ja siten ryhmän yhteiset sadut eivät ole osana aineistoa.

Ensimmäisellä kerralla ykkösluokan kanssa oppilasryhmää ohjasi vasta toista päivää juuri aloittanut sijainen. Luokka oli todella levoton ja suurin osa ajasta menikin oppilaiden rauhoittamiseen. Ennätimme ensimmäisellä kerralla käydä läpi sen, kuka minä olen ja mitä olen tulossa luokan kanssa tekemään. Ennätimme myös yhden esittelykierroksen, mutta sitten ensimmäinen kolmevarttinen olikin jo täynnä.

Toisella kerralla, ensimmäistä seuraavana päivänä, oppilasryhmä oli edelleen levoton. Tällä kerralla mukana oli minun ja sijaisopettajan lisäksi kolmas aikuinen. Käytettävissä oli kaksoistunnin verran aikaa, joka oli ryhmän kannalta hyvä, sillä tarvetta kiirehtimiseen ei ollut. Yhä edelleen oppilaiden keskittyminen oli rikkonaista. Silti määrätietoisella ohjauksella he jaksoivat keskittyä aina hetken kerrallaan niin, että suunnittelemani leikit onnistuivat. Sen hetken, mitä ryhmä pystyi keskittymään, he myös innostuivat tekemisestä aidosti. Leikistä toiseen siirtyminen vain oli tälle ryhmälle hankalaa. Itse olin tilanteissa pääasiallisen ohjaajan roolissa, ja muut aikuiset tukivat ryhmää keskittymään siihen, mitä olimme tekemässä. Toista toimintakertaa rytmitti mukavasti väliin osuva ruokailu.

Kolmas kerta, myös kahden oppitunnin pituinen kerta, oli jo helpompi. Me aikuiset olimme jo tulleet ryhmälle tutuksi, samoin se, mitä me heiltä edellytimme. Niinpä alkupiiriin asettuminen sujui jo miltei itsestään. Kolmannen kerran aluksi leikimme edellisiltä kerroilta tuttuja esittelyleikkejä ja ryhmätoimintaleikkejä. Jälleen leikkien väliin osui mukavasti ruokailu, joka toimi luontaisena taukona ja näin omalta osaltaan auttoi jaksamaan. Leikkien jälkeen oppilasryhmä jaettiin kolmeen pienryhmään, joissa lapset saivat kertoa ensimmäisen sadun ryhmänä. Sadunkerrontaan pienryhmässä oppilaat jaksoivat keskittyä hienosti, ja kussakin ryhmässä koettiin intensiivistä sadunkerronnan lumoa.

Yksilö- ja parisadutuskertojen sadut kirjasin kaikki itse. Yksilösadutukset tehtiin luokan ulkopuolella koulun käytävällä niin, että läsnä olimme vain minä ja sadun kertojat. Näillä kerroilla ensimmäisen luokan oppilaat kertoivat mielellään satuja pareittain. Mietin, olivatko ryhmäkerrat olleet sen verran levottomia, etten vielä ollut ennättänyt tutustua oppilaisiin tarpeeksi eikä oppilaiden taholta ollut vielä syntynyt sellaista luottamusta minua kohtaan, että yksin

olisi ollut turvallista tulla kertomaan tarinoita. Osa oppilaista ei halunnut ollenkaan kertoa omaa satua.

Ensimmäisen luokan kanssa työskentelemisessä oman oppimiseni kannalta oli merkittävintä huomata, miten ryhmä kuitenkin rauhoittui ja motivoitui toimimaan tavoitteellisesti kunhan heillä oli turvalliset rajat, joiden puitteissa toimia. Ero ryhmän toiminnassa eri ryhmäkertojen välillä oli huomattava. Tämä loi omalla kohdallani vahvistusta sille, että oppilaat tarvitsevat aidosti läsnä olevan ja välittävän aikuisen toimintaansa tukemaan. Sain myös vahvistusta sille, että pystyn itse ohjaajana toimimaan reilusti ja tarpeeksi jäämäkästi tarvittaessa lipsahtamatta kuitenkaan liialliseen tilanteen kontrollointiin.

### 6.3. Toinen luokka

Toisen luokan oppilaat olivat olleet sadutettavina jo aiemmin, joten menetelmä oli heille entuudestaan tuttu. Ryhmänä toinen luokka oli myös ensimmäistä luokkaa eheämpi, joten ryhmäkerrat (ks. liite 2) käytin ensisijaisesti puolin ja toisin tutustumiseen, sekä välitunteeseen orientoitumiseen. Luokan opettaja oli ryhmäkerroilla läsnä, muttei osallistunut ryhmän ohjaukseen. Sen sijaan hänelle tarjoutui tilaisuus toimia oppilasryhmänsä ulkopuolisena havainnoijana. Pienryhmäsadutuksia tehtäessä luokanopettaja toimi apuna ja lisäksi pienryhmäsadutuksia oli kanssamme kirjaamassa sama Veromäen koulun opettaja, joka työskenteli apuna ensimmäisenkin luokan kanssa. Myös toisen luokan kanssa ryhmäkerrat ja yksilösadutukset toteutettiin kahden viikon ajanjaksolla. Ryhmäkertoihin kului aikaa neljä oppituntia, yksilösadutuksiin kuusi.

Toisen luokan oppilaista kahta lukuun ottamatta kaikilla oli vanhempien lupa osallistua aineiston kerryttämiseen (22 oppilasta). Niinpä toisen luokan tuottamassa aineistossa on niin pienryhmissä, pareittain kuin yksilöinä tuotettuja satuja. Toisen luokan oppilaiden tuottamia satuja on täten aineistosta huomattava osa.

Kakkosluokkalaiset innostuivat sadunkerronnasta, nimenomaan siitä että he saivat olla kertojana ja aikuinen kirjaa, aivan eri tavalla kuin ensimmäisen luokan oppilaat. Syytä tälle en uskalla lähteä nimeämään. Ehkä siksi, että toisen luokan oppilaille kertojan rooli oli jo entuudestaan tuttu. Toisaalta ensimmäisen luokan oppilaille kirjoitustaito on ehkä uusi ja innostava asia. Ykkösluokkalaiset tuottivatkin itse kirjoitettuja tarinoita satulaatikkoon kakkosluokkalaisia enemmän.

Toisen luokan oppilaiden kanssa alkuperäinen aikomukseni oli myös, että heidän opettajansa olisi ollut mukana ryhmätilanteissa osana ryhmää. Opettajan omasta toiveesta hän jäi kuitenkin toiminnan ulkopuolelle havainnoimaan oppilaitaan.

Koska ryhmänä kakkosluokkalaiset olivat rauhallisempi porukka, keskittyivät he leikkeihin ja kuuntelemiseen paljon ykkösluokkaa paremmin. Ensimmäinen toimintakerta oli myös rauhallisempi, koska meillä oli heti alkuun käytettävissä kahden oppitunnin mittainen jakso ja pystyin paremmin ohjaamaan ryhmää ryhmän omassa rytmissä.

Toisen luokan oppilaat arastelivat ensimmäisen kerran aluksi tekemiämme esittelyleikkejä. Ryhmätoimintaleikkien myötä he lämpenivät sen verran, että tunnelma oli ajoittain jopa riehakas. Ei kuitenkaan kaotettua riehakas, kuten ykkösluokan kanssa. Jo ensimmäisellä kerralla ennätin kakkosluokkalaisten kanssa kaiken sen, mihin ekaluokan kanssa meni kaksi ensimmäistä kertaa.

Toisella kerralla käytössä oli vain yksi oppitunti, mutta ennätimme siinäkin ajassa sekä leikkejä että koko ryhmän yhteisen sadun. Kolmansia kertoja oli tavallaan kaksi, sillä kävin tekemässä pienryhmäsadutusta jakotunneilla, jolloin paikalla oli kerrallaan vain puolet oppilasryhmästä. Kerronnan tukena oli muovailuvahaa, jota oppilaat saivat työstää miettiessään satuaan. Ykkösluokan kanssa en muovailua käyttänyt, sillä pelkäsin, että se hajottaisi vain entisestään muutenkin haurasta keskittymistä. Toisaalta kakkosluokkalaiset olivat jo entuudestaan kokeneita sadutettavia, joten ehkä muovailu ei olisi ollut välttämätöntä.

Pienryhmäkerroilla syntyi sekä ryhmäsatuja että yksilösatuja. Koen, että pienryhmäkerrat olivat jatkon kannalta kummankin oppilasryhmän kannalta hyviä, sillä ennätin niiden aikana tutustua oman pienryhmäni oppilaisiin paremmin ennen yksilösadutuksia. En tietysti päässyt jokaisen oppilaan kanssa pienryhmätilanteeseen, mutta pienissä ryhmissä satujen kerronta varmasti tuki prosessia silti hyvään suuntaan.

Pari- ja yksilösadutuskertoja toisen luokan kanssa oli huomattavan paljon enemmän kuin ykkösluokan kanssa jo siksi, että sadutettavia oli tällä luokalla paljon enemmän ja heidänkin kanssaan halusin kirjata sadut itse. Toisen luokan kanssa minulla oli käytössä luokan perällä oleva varastohuone, jossa kirjasin sadut. Tämä oli satujen kirjaamiselle otollisempi paikka kuin ykkösluokan kanssa käyttämäni koulun käytävä.

Satuja olisi myös, kuten sanottua, tullut tulvimalla. Tämänkin ryhmän kanssa jäi harmittamaan se, ettei aikaa ollut vielä enemmän. Erityisesti toisen luokan oppilaiden kanssa yksilösadutuksissa tuli ilmi se, että vaikka oppilaat halusivat kertoa oman satunsa, pyysivät he päästä sadutettaviksi kaksin, sillä kaverin kanssa satuillessa mielikuvitus lensi aivan omalla tasollaan ja kaveri ”yleisönä” oli oppilaille selkeästi palkitseva juttu.

Toisen luokan oppilasryhmässä ilahduttavaa oli tekemisen riemu. Pääsin sadutustilanteissa seuraamaan läheltä, miten innostus ja kertomisen ilo tarttui oppilaasta toiseen. Ohjaajana koetin käyttää valtaani mahdollisimman vähän ja ohjasin erityisesti yksilösadutuksissa kertojia vain jos oli pakko. Oppilaiden ollessa kokeneita kertojia tämä toimi hyvin, ja vaikka olinkin aktiivinen kirjaaja ja kuuntelija, sain jättäytyä tilanteissa mukavasti hieman taustalle oppilaiden päästessä toiminnan keskiöön.

#### 6.4. Aineiston käsittely

Oppilaiden tuottaman aineiston käsittelin sisällönanalyysimenetelmällä. En ole kuitenkaan halunnut lähteä tulkitsemaan oppilaiden kertomusten sisällön merkityksiä heidän puolestaan. Mielestäni asia nousee merkitykselliseksi jo silloin, kun oppilas on maininnut sen sadussaan. Tämän vuoksi en myöskään halunnut lähteä luokittelemaan aineistoa asioiden, aiheiden tai teemojen esiintymismäärän perusteella, sillä jo yksikin maininta kustakin teemasta tekee sen merkitykselliseksi.

Sen sijaan tarkoitukseni oli löytää ja nostaa esiin saduista ne teemat, jotka oppilaat kokevat merkityksellisiksi, kun aiheena on välitunti. Halusin, että oppilaiden kertoma pääsee esiin sellaisenaan kuin se on satuihin kirjattuna. Siksi olen käyttänyt mahdollisimman paljon suoria lainauksia aineistosta kuvaamaan oppilaiden ajatusmaailmaa.

Aineiston luokittelu ja jaottelu teemoihin kävi yllättävän kivuttomasti, sillä jo satujen kirjaamisvaiheessa huomasin tiettyjen teemojen toistuvan tarinoissa yhä uudelleen. Aineiston valmistuttua kävin kuitenkin jokaisen sadun läpi uudelleen ja poimin kustakin välitunteihin liittyvät osiot. Näistä osioista sitten kirjasin niissä esiintyvät teemat, joista muodostui kuusi toisiinsa liittyvää kokonaisuutta.

#### 6.5. Yleistä luonnehdintaa aineistosta.

Aineistoon kertyi sadutuksen aikana yhteensä 46 satua. Satujen aiheet vaihtelevat laidasta laitaan. Osa on suoria kertomuksia välituntien arjesta ja tapahtumista osassa sivutaan välituntien ja koulun maailmaa vain etäisesti. Yhteensä satuja kertyi 54, joista aineiston ulkopuolelle jäi kahdeksan satua. Osa jäi pois aineistosta siksi, että oppilaan vanhemmat eivät olleet antaneet lupaa aineiston kerryttämiseen. Osa taas siksi, etteivät ne liittyneet välituntiteemaan mitenkään eikä täten sisältöä voinut luokitella.

Ykkösluokkalaisten saduissa seikkaillaan selkeämmin ihan kokonaan mielikuvitusmaailmassa. Toisen luokan oppilaat useimmiten sitoivat tarinansa koulumaailmaan edes löyhästi. Kaikissa tarinoissa nousee esille oppilaille tärkeitä asioita ja heidän mielenkiintonsa kohteita. Kaikki tarinat ovat myös aidosti kertojiensa näköisiä. Vaikka tarinoissa vilisee dinosauruksia, tele-tappeja ja duudsoneja, ovat satujen aiheet ja juonenkäännteet selkeästi oppilaiden omia tuoksia.

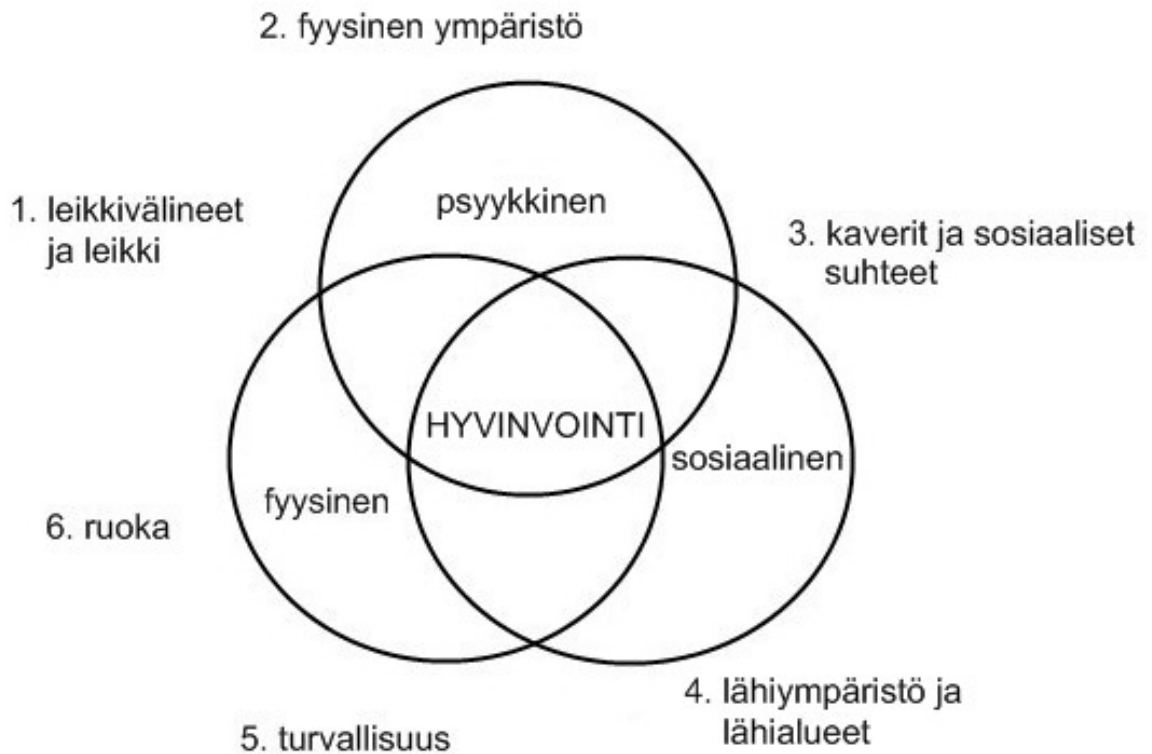
Jonkin verran on eroa siinä, onko sadun kirjannut koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen vai minä ”ulkopuolisena”, vieraampana henkilönä. Opettajien kirjaamissa saduissa välituntiaihe on keskeisemmällä sijalla, kun taas minun kirjaamissani saduissa useammassa koulumaailma jää enemmän taka-alalle ja tarinan kehykseen.

## 7. Tulokset

Aineistosta käy ilmi, että oppilaat tarkastelevat ja hahmottelevat maailmaansa erittäin kokonaisvaltaisesti. Aineistossa ovat läsnä kaikki hyvinvoinnin ulottuvuudet: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen. Välitunti ei siis ole lapsille vain paikka tavata kavereita, hetki vapaa-aikaa tai päivän ainoa leikkimahdollisuus.

Luokittelin aineiston sen mukaan millaisia teemoja sieltä nousi luontevasti ja päädyin tämän kautta kuuteen pääteemaan. Aineistoa olisi voinut jakaa vielä yksityiskohtaisempiin teemoihin ja pienempiin osiin loputtomasti, mutta nämä kuusi teemaa olivat vahvimmin läsnä. Olen kunkin teeman kohdalla vielä jaotellut aiheita pienempiin osiin, jotta niiden kaikki ulottuvuudet pääsisivät esille mahdollisimman hyvin.

Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa näkyy aineiston jaottelu ja niiden suhde hyvinvoinnin ulottuvuuksiin. Useimmat teemoista liittyvät useampaan hyvinvoinnin osa-alueisiin. Esimerkiksi leikkivälineet ja leikki ulottuvat jokaiseen kolmeen hyvinvoinnin alueeseen. Sijoitin teemoja kuvioon niin, että teemat ovat lähinnä niitä hyvinvoinnin osatekijöitä, joihin ne ensisijaisesti liittyvät.



Kuvio 2. Aineiston teemat suhteessa hyvinvoinnin ulotuvuuksiin.

### 7.1. Leikkivälineet ja leikki

Yksi tärkeimmistä ja useimmin esiin nousseista asioista oli leikkivälineiden ja leikin merkitys välitunneilla. Leikkivälineet tulivat aineistossa esiin niin mainintoina muun tarinan ohessa kuin myös tarinan ensisijaisena aiheena. Määrällisesti mainintoja leikkivälineistä ja leikeistä löytyi yhtä paljon tyttöjen ja poikien saduista.

*” Olipa kerran jalkapallo, jota potkittiin välitunnilla.*

*Se meni kymmenen kertaa maaliin.*

*Kun poika potkaisi palloa, se lensi puskaan.*

*Sitten se löydettiin lopuksi puskaista.”*

Poika, 2. luokka

*”Majassa on lasiset ikkunat ja neliön muotoiset. Ovi on puinen ja majakin on puinen. Katto on tiilinen ja se on kaksikerroksinen.”*

Poika, 2. luokka

Saduissa ideoitiin leikkivälineitä koulun pihalle, mutta myös kuvattiin millaisilla välineillä oppilaat leikkivät ja haluavat leikkiä. Hyvät leikkivälineet ovat sidoksissa ensisijaisesti fyysiseen hyvinvointiin, sillä parhaimmillaan hyvät ja toimivat leikkivälineet aktivoivat oppilaita leikkimään ja liikkumaan enemmän kuin aukea pihamaa. Aktiivinen toiminta puolestaan ruokkii niin psyykkistä kuin sosiaalista hyvinvointia, kun oppilaat toiminnan lomassa parhaimmillaan tutustuvat uusiin kavereihin.

*”Tää on liukumäki. [...] Sen pitää olla metallia ja puuta. Sen pitää olla vihreä. Sen pitää olla tosi iso. [...] Siinä ois voinut laskea kaks. Sen alle voi mennä. Tekemään majoja. Puusta vois tehdä. Liukumäestä voi laskea kolme jos haluaa.”*

Poika, 2. luokka

*”Se on liukumäki. [...] Se on tehty metallista ja putkista. Se on sininen. Tosi iso. [...] Ja sitten voi vierittää palloa. Ja sen alla on pikkumökki. Se on tehty puusta ja sen on vaaleansininen. Siellä majassa voi leikkiä monta ja jalkapalloa. Liukumäki on tosi jyrkkä. Ja siihen mökkiin mahtuu tuhat ihmistä.”*

Poika, 2. luokka

Oppilaiden tarinoissa leikkivälineiden tärkeydestä kertoi myös se, että oppilaat kantoivat huolta välineiden kunnossa pysymisestä. Useammassa tarinassa tuli esiin huoli välineiden vaurioitumisesta tai katoamisesta.

*”Oli sellainen kiikkulauta. [...] Sitten kun ne tuli takas välitunnille, niin ne ihmetteli miten se keinulauta oli mennyt rikki. Sitten ne kävi hakemassa niiden luokasta paljon liimaa, nauvoja ja vasaran ja työkaluja, ja ne korjas sen. [...]. Ja ne ihmetteli minne se keinulauta oli hävinnyt. Sitten ne löysi sen takapihalta ja päätti rakentaa myös oman keinun. Sit ne meni siihen keinumaa ja kei-nui koko välitunnin.”*

Tyttö, 2. luokka

*” Ne ottaa sieltä [mökistä] liikuntatarvikkeita ja ne menee leikkimään niillä. Niillä saa leikkiä, ja talvisin siellä on luistimia ja suksia ja kesällä jalkapalloja, koripalloja ja sählymailoja. [...]. Ja sitten sieltä saisi lainata päiväksi jonkun esineen. Jos se menee rikki, niin se pitää korvata.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Ja poika rupesi leikkimään Lego-ukkoilla stunt-miehiä ja lennätti niitä kuminauhalla. Sitten siitä tuli kauhea sotku ja yksi Lego-ukko hukkuikin.”*

Poika, 2. luokka

*”Ja sitten hän [norsu] meni taas ulos. Ja sitten hän tuhosi koko koulun, paitsi kiipeilytelineen, vessan ja keinut.”*

Tyttö, 2. luokka

Leikkivälineiden lisäksi oppilaat kuvasivat tarinoissa leikkejä, joita he leikkivät. Satujen valossa näyttää siltä, että oppilaat eivät niinkään tarvitsisi välitunneille aikuisia leikittämään, vaan tärkeämpää olisi se, että välitunneille on tarjolla leikkejä mahdollistavia välineitä. Leikki-ideoita oppilailta löytyi valtavat määrät, ja tutuista televisio-ohjelmista niitä ammennettiin lisää.

*”Kirjastossa voi leikkiä, jos ei halua lukea.”*

Tyttö, 1. luokka

*”Välitunnilla voi keinua ja riehua kavereiden kanssa. Kun tunnilla ei pysty leikkimään, vaan opiskella, niin välkkä on paras, kun silloin pystyy leikkiä kavereiden kanssa.”*

Tyttö, 1. luokka

*”Se on kissa. Se kissa on valkoinen. Ja leikkisä. Me leikitään kissaa. Kaikki on kissoja ja yksi on omistaja.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Sit se näki toisen pojan. Sit ne meni leikkimään.”*

Poika, 2. luokka

*”Olipa kerran kaksi ihmistä.*

*He olivat pomppukeinussa.*

*Toinen heistä putosi pois.”*

Tyttö, 2. luokka

## 7.2. Välituntien fyysinen ympäristö

Koulun piha fyysisenä ympäristönä on, leikkivälineiden ohella, tärkeä tekijä niin oppilaiden hyvinvoinnille. Tasainen asfalttipiha ei paljon virikkeitä tarjoa, kun taas miellyttävä ulkoiluympäristö kannustaa liikkumaan, mutta myös samalla kohentaa mielialaa kummasti. Leikkivälineiden ja leikkien ohella oppilaiden tarinoista löytyi kuvauksia leikkiympäristöstä. Tari-

noiden leikit sijoittuivat usein luontoon. Tarinoista välittyi myös toive luonnollisesta ja monipuolisesta leikkiympäristöstä, jossa olisi mm. puita, kiviä, kukkia ja eläimiä.

*” Takapihalle hankittaisi mökki. Pieni mökki. Littana katto, neljä ikkunoita ja sen vieressä kasvaa puu. Sieltä pystyy hakemaan ruokaa. Mökki on pieni ja sinne mahtuu 10 ihmistä. Puun alla on kiva olla kesällä, koska siellä on ihanan varjoisaa. Mökin vieressä on kasvamassa vielä toisiakin puita. Siinä on puska missä on marjoja. Ne on oikeita marjoja, mustikoita. Niitä saa syödä. [...] Sitten mökin vieressä on kukkia. Päivänkakkaroita ja voikukkia.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Hän meni hiihtelemään vuorelle. Hän laski vuorelta alas ja kaatui.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Eräänä päivänä hän meni yökouluun. Sitten hän näki omenapuun. Sitten hän aikoi mennä hakemaan omenoita, mutta hän ei saanut. Sitten hän meni kesken tuntia ulos. Hän karkasi. Sitten hän näki kallion ja alkoi leikkiä Duudsonia. Sitten hän keksi, että hän menisi kalliolle. Hän kiipesi kalliolle....”*

Tyttö, 2. luokka

*”Toinen lähti heidän peräänsä ja kompastui kiveen ja sanoi: 'Auts!'”*

Tyttö, 2. luokka

Oppilaiden tarinoista tuli ilmi oppilaiden halu vaikuttaa fyysiseen ympäristöön, jossa he toimivat päivittäin. Oppilaiden tarinoissa heillä oli aktiivinen rooli oman ympäristönsä kehittäjänä, mutta myös ympäristön viihtyvyyden ylläpitäjänä. Intoa ja halua oppilailta ainakin löytyisi.

*”Minä haluaisin välitunnille hevosen. Sen nimi olisi Bella.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Ja sit ne istutti kukkia keinujen ympärille. Ja sitten myös sen kiikkulaudan ympärille. Ja sitten ne poimi kaksi kimppua ja sitten ne lähti kotiin.”*

Tyttö, 2. luokka

### 7.3. Oppilaiden sosiaaliset suhteet

Niin leikkikuvauksissa kuin muutenkin monissa tarinoissa nousi esiin kavereiden ja sosiaalisten suhteiden merkitys. Useimmissa tarinoissa oli useampi päähenkilö, tyypillisesti kaverukset.

*”Toinen pomppi ja riemuitsi. Se tallasi kastemadon päälle.*

*Sitten se kastemato jäi sen jalkoihin kiinni.*

*Se päätön tuli ja otti sen kastemadon siltä toiselta pois.*

*Sit se tallas taas toisen kastemadon päälle. Sitten päätön otti taas siltä madon pois.”*

Tyttö, 2. luokka

*” Kun hän palasi kotiin vihko mukanaan, niin hän kohtasi toisen pojan. Poika sanoi: ”Hei.” Sitten se toinenkin poika sanoi: ”Hei.”[...] Seuraavana päivänä, kun hän meni kouluun, hänen reppunsa ei auennutkaan. Kun pojan koulupäivä loppui, niin hän sanoi kaverilleen, että tulisi käymään joskus yökylässä, ja meni kotiin.”*

Poika, 2. luokka

Tarinoissa korostui erityisellä tavalla se, miten suuri tekijä kavereiden olemassaolo on kouluviihtyvyyden näkökulmasta, ja kuinka kurjaa on, jos kaveria ei joukosta löydy. Oppilaiden välisillä sosiaalisilla suhteilla onkin suuri vaikutus heidän psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiinsa. Näin ollen esimerkiksi välitunneilla tapahtuvan koulukiusaamisen ehkäisyyn on tärkeä löytää tehokkaita keinoja. Välituntitoiminnan kehittäminen käsi kädessä koulukiusaamisen ehkäisyn kanssa on erittäin perusteltua. Joissakin saduissa välituntien arki ja sosiaalisten suhteiden monitahoisuus piirtyi arkisen realistisesti.

*”Joskus välitunnilla jotkut tulevat kiusaamaan ja jotkut tulevat pyytämään pääseekö leikkeihin. Jotkut ovat ystävällisiä ja päästävät mukaan. Ja jotkut on taas ilkeitä eikä päästä mukaan. Ja jotkut ovat taas ymmällään, että päästäiskö mukaan.”*

Tyttö, 1. luokka

*”Olipa kerran poika, joka tuli myöhään kouluun. Ja sitten kun välitunti alko, niin kukaan ei leikkinyt sen kaa, koska se oli myöhässä.*

*Ja sitten se näki toisen pojan, joka kans myöhästy.*

*Sit se meni sen luo, mut se toinen poika juoksi pois. Ja sit se poika juoksi sen perään.*

*Sit se sai sen kiinni. Silloin koulu oli jo loppunu.”*

Poika, 2. luokka

Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tärkeäksi asiaksi nousi yhteisten sääntöjen noudattaminen ja toisten auttaminen. Suurimmassa osassa välituntitilanteiden ja sosiaalisten

suhteiden kuvauksista kaverin auttamista pidettiin itsestään selvänä vaihtoehtona, jos kuka tahansa koulun oppilaista on avun tarpeessa.

*”Sit siihen tuli yks tyttö, jolla ei ollut rahaa. Sitten sen kaveri antoi viiskyt senttiä ja ne meni siihen yhdessä. Sitten kun ne meni siitä pois, niin ne meni tunnille takasin. [...]Sitten ne meni taas siihen keinumaan. Sit siihen tuli yks tyttö, joka kysyi: ”Voinko keinua teidän kanssa?”*

*Sit ne otti sen keinumaan. Ja sit ne meni yhdessä, kun koulu päättyi, niin sen tytön luokse leikkimään.”*

Tyttö, 2. luokka

*” Ja sitten kun tota sinne menee sellasesta portista, niin sellaset lapset avaa sen.”*

Tyttö, 2. luokka

*”...että muut pystyy lukea ja opiskella. Heidän pitää saada rauha. Ja jos ei ole hiljaa, sinut voi heittää ulos.”*

Tyttö, 1. luokka

Saduissa on hyvin selkeä yhteisöllisyyden tuntu. Kaveria autetaan ja isommat oppilaat auttavat pienempiä. Ulkopuolisena en voi tietää, onko tämä kuvausta satuja kertoneiden oppilaiden arkikokemuksista, jossa he koulun ”pienimpinä” ovat saaneet tarvitessaan apua isommilta, vai onko kyseessä kuvauksia siitä, miten asiat voisivat toimia parhaimmillaan. Tämä asetelma toistuu useammassa tarinassa.

*”Kaikki oppilaat ratsastaisivat sillä.*

*Sitä saisi ruokkia itse ja satuloida.*

*Yläasteelaiset voisivat taluttaa eskarilaisia.*

*Loppu.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Siinä pitää laskea vuorotellen eikä saa tönä.”*

Poika, 2. luokka

*”Hän ihmetteli kenen nuo sukset olivat. Hän kierteli ovilla ja kysyi: ”Onko nämä teidän sukset?”*

*Viimeinen ovi oli oikea. Hän antoi hiihtäjälle sukset.*

*Sen pituinen se.”*

Tyttö, 2. luokka

#### 7.4. Lähiympäristö ja lähialueet

Oppilaille koulu ja välitunnit eivät ole heidän arjestaan irrallinen ympäristö, vaan tarinoissa koulu nivoutuu osaksi oppilaiden lähiympäristöä. Välituntien maailmasta tarina siirtyy notkeasti niin kotiin, lentokentälle kuin viereiseen kauppakeskukseenkin. Välituntitoimintaa ja koulun pihaa leikkiympäristönä kehittävien aikuisten kannattaisi myös tarkastella koulua osana oppilaiden luontaista ympäristöä. Tarinoissa koulun piha näyttäytyi hyvin tasa-arvoisena paikkana muiden oppilaan lähiympäristöön kuuluvien paikkojen kanssa, ei vain aidattuna alueena, jossa on pakko viettää tietty osa arkipäivistä. Hyvinvoinnin näkökulmasta tämä on positiivinen asia. Koulun piha koetaan tutuksi ja turvalliseksi alueeksi.

*”He menivät lukioon. Heillä oli hyppytunti. Ja menivät Jumboon.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Olipa kerran tyttö, joka kävi koulua. Eräänä välituntina tyttö karkasi. Hän meni kauppaan.”*

Tyttö, 2. luokka

*”...se oli Muumipeikko. Sitten Muumipeikko alkoi tehdä jotain hullua juttua. Sitten hän juoksi Stockmannille, koska siellä oli Hullut Päivät. Hän kuului hulluihin päiviin. [...] Sitten hän juoksi koulun pihalle. Ja kun hän meni sinne, oli välitunti. Sitten hän alkoi taas jaella nimmareita, koska hän luuli olevansa suosittu.”*

2 tyttöä, 2. luokka

*”Sitten hän lähti äidin perään kauppaan ostamaan uutta, mutta lompakko unohtui kotiin. Kun hän huomasi sen, hän meni takaisin kotiin hakemaan sen. [...] Kun hän meni takaisin kauppaan, hän etsi isoja tarjouksia. Hän valitsi yhden kaupan ja meni sinne.”*

Poika, 2. luokka

*”Sitten tuli hyppytunti ja se meni Jumboon.”*

Poika, 2. luokka

*”...ja sanoi: 'Lentokoneemme lähtee viiden minuutin kuluttua.' He kerkesivät juuri ja juuri lentokoneeseen, koska olivat menneet lentokoneella lentokoneeseen.”*

2 tyttöä, 2. luokka

Muutamassa sadussa koulun pihaa käytettiin myös kouluajan ulkopuolella. Oppilaat maalailivat mielikuvia siitä, miten viihtyisäksi laitettu koulun piha voisi olla kiva paikka leikeille myös koulun loma-aikoina.

*”Jos siellä olisi maja, siinä puussa, niin siellä voisi olla. Kouluajalla ja kouluajan jälkeen.”*

Poika, 2. luokka

*”Tuolla takapihalla on puu, jossa kaikki kiipeilee. Puussa voi leikkiä kaikkia leikkejä. Puu on ihan hyvä. Kesällä puu on oikein kiva. Silloin paistaa aurinko ja siinä on lehtiä. Se kasvaa silloin. Jos siellä olisi kesällä omenoita siellä puussa. Kaikki syövät kesällä omenoita.”*

Poika, 2. luokka

## 7.5. Turvallisuus

Yhteisten sääntöjen noudattaminen on myös turvallisuuskysymys. Ympäristön turvallisuus ja yhteiset pelisäännöt ovat oppilaiden tarinoissa fyysisen turvallisuuden lähde. Samalla säännöt luovat turvaa koulun monitahoisessa sosiaalisessa verkostossa. Muutenkin välituntien ja koulun turvallisuus nousi esiin joissakin tarinoissa.

*”Siinä pitää olla kaksi lasta ja siinä, tota, jos haluaa, niin pitää mennä tota jonottamaan kivikäytävään. Ja kun huomaa, että siitä on lähtenyt kaksi lasta niin siihen voi, tota, mennä.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Siihen pitää jonottaa ja laskea yksi kerrallaan.”*

Poika, 2. luokka

Saduissa aikuisten rooli rajoittui turvallisuuden ja sääntöjen ylläpitäjän rooliin. Oppilaat siis mieltävät välitunnit oppilaiden omaksi areenaksi, jossa he tapaavat ensisijaisesti toisia oppilaita ja kanssakäyminen tapahtuu oppilaiden kesken.

*”Opettaja kysyi: -Missä sinä olit?*

*Tyttö vastasi: -Kaupassa.*

*-Mutta eihän koulun alueelta saa poistua.*

*-Niin, mutta minulla oli nälkä, vastasi tyttö.*

*-Sinä saat jälki-istuntoa 1-2.*

*-Hyvä on, vastasi tyttö.*

*-Ethän tee sitä enää toiste.*

*-Hyvä on, vastasi tyttö.”*

Tyttö, 2. luokka

Eräässä tarinassa koulu edusti tarinan päähenkilöille turvapaikkaa, vaikka tarinassa ei lopulta kovin onnellinen loppu ollutkaan. Satujen joukossa oli myös tarina, jonka kautta kolme poikaa miettii koulun sääntöjen noudattamisen ja turvallisuuden välistä yhteyttä.

*”Ja sitten he ryntäsivät pakoon ja takaisin lukion välituntipihalle.*

*Sitten he viettivät tavallista välkkää, ja moottorisahamurhaaja eli Muumipeikko murhasi heidät.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Olipa kerran koulu. Siellä soi aina palohälyttimet. Siellä oli hirveesti lapsia ja hulinaa.*

*Yhtenä päivänä siellä soi palohälyttimet, mutta kukaan ei lähtenyt, koska ne luulivat, ettei se ole oikea palohälytys. Ja koulu paloi, ja kaikki lapset ja opettajat.”*

3 poikaa, 2. luokka

## 7.6. Ruoka ja ruokailu

Yllättäen useammassa tarinassa nousi keskeiselle sijalle ruokailu ja syöminen. Mitä ilmeisimmin oppilaat käsittävät ruokailun osaksi koulupäivään sisältyvää ”vapaa-aikaa”, jota välitunnitkin edustavat. Hyvinvoinnin näkökulmasta ruoka sinällään edustaa fyysistä hyvinvointia, mutta aivan kuten välitunteihinkin, ruokailuun sisältyvät myös psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuudet. Alla olevista näytteistäkin käy ilmi, että tyttöjen saduissa ruoka oli poikien satuja keskeisemmin läsnä.

*”Välitunnilla on hauskaa. Välitunnin jälkeen pääsee ruokailuun.”*

Tyttö, 1. luokka

*”Sitten Oonan pää lähti ruokalaan syömään voita ja sanoi: Nam, nam!”*

2 tyttöä, 2. luokka

*”...ja kun kellot soi sisälle, ne meni sisälle ja oli kaks tuntia opiskelemassa, ja sit ne meni ruokailuun. Ja sitten oli pieni tauko että ne sai mennä pihalle.”*

Tyttö, 2. luokka

*”Siellä [takapihalla] kasvaa sieniiä. Niitä voi kerätä. Ne voi viedä keittiöön, niitä keitetään keittiössä ja sitten mennään ruokailuun syömään.*

*Sitten on toinen puu, jossa on omenoita.”*

Tyttö, 2. luokka

## 8. Arviointi

### 8.1. Tavoitteiden arviointimenetelmät

Keskeisimpiä arvioijia tälle opinnäytteelle ovat koulun oppilaat ja henkilökunta. Aineiston kerrytykseen liittyviä tavoitteita, kuten aineistonkeruumenetelmän ja sen toteutuksen mielekkyyttä, arvioivat siihen osallistuneet oppilaat ja opettajat. Näiden lisäksi arviointiin sisältyy oma arvioni opinnäytteen toteutusprosessista ja tavoitteiden täyttymisestä, sekä omasta oppimisestani prosessin aikana.

### 8.2. Oppilaiden ja opettajien arvio aineistonkeruuprosessista

Oppilaat saivat arvioida jokaisen aineistonkeruun toteutuskerran erikseen sen jälkeen. Koska tavoitteena oli, että oppilaat kokisivat satujen tuottamisen mielekkäänä, otin arviointias- teikoksi sen, pitivätkö he toteutuskerrasta vai eivät.

Ensimmäisen luokan oppilaille oli jokaisen kerran jälkeen varattu hymynaamalla ja surunaa- malla varustetut taulut, johon he saivat liimata tarran sen naaman kohdalle, miten he olivat toteutuskerran kokeneet. Toisen luokan oppilaille olin varannut tyhjän ”satupuun” rungon, johon he saivat maalata kädenjäljen sen mukaan, miten olivat toteutuskerran kokeneet. Val- koinen kädenjälki, jos he olivat viihtyneet sillä kerralla, ja musta, jos eivät. Valitsin näin ”suppean” arviointiskaalan siksi, että sen avulla kehitys suuntaan tai toiseen olisi helppo ha- vaita eri kertojen välillä verrattuna esimerkiksi viisiportaiseen arviointiasteikkoon, jossa ha- jontaa syntyy enemmän. Näin pystyin vertailemaan eri kertojen onnistumista heti jokaisen

kerran jälkeen sekä yksittäisenä kertana että suhteessa edelliseen kertaan, ja suhteuttamaan oman toimintani seuraavalla kerralla sen mukaan miten oppilaat olivat viihtyneet.

Koko aineistonkeruuprosessin päätteeksi pyysin kummankin ryhmän oppilaita vielä arvioimaan koko prosessia samoilla kriteereillä kuin millä he arvioivat yksittäisiä toteutuskertoja.

Ensimmäisellä kerralla kummankin oppilasryhmän kanssa arviointi meni suurin piirtein tasan. Huomasin ensimmäisellä kerralla myös kummankin ryhmän kanssa sen, että lapset tarkkailivat paljon sitä, miten lähimmät kaverit kertaa arvioivat. Siksi seuraavilla kerroilla kiinnitin enemmän huomiota siihen, että jokainen pääsee tekemään oman, itsenäisen arvion kerrasta niin, ettei vieressä seiso suurta kaverijoukkoa. Tällöin arviointitulokset on luotettavampi ja jokaisen mielipide pääsee aidosti esille. On myös mahdollista, että tarve mielipiteiden vertailuun väheni sen myötä, mitä tutummaksi arviointimenetelmä itsessään oppilaille tuli.

Prosessin edetessä yhä suurempi osa oppilaista arvioi toteutuskerran myönteiseksi kokemukseksi. Viimeisessä arvioinnissa koko prosessia arvioidessaan ensimmäisen luokan oppilaita kaksi arvioi aineistonkerrytyksen negatiiviseksi kokemukseksi, kun taas myönteiseksi sen arvioi 16 oppilasta. Toisen luokan oppilaita loppuarvioinnissa kolme oppilasta arvioi kokonaisuutta negatiiviseksi, kun taas 20 oppilasta arvioi sen myönteiseksi.

Näiden arviointien valossa voin todeta, että lasten näkökulmasta satujen kerryttäminen aineistoon oli mukavaa ja heidän mielestään mielekästä puuhaa, josta he nauttivat.

Halusin myös, että aineistonkeruuprosessissa mukana olleet Veromäen koulun opettajat arvioisivat millaisena se näyttäytyi heidän mielestään lapsiryhmän kannalta. Pyysin opettajien arviointia sähköpostitse puolistrukturoitujen kysymysten avulla. Lähinnä kirjasin heille ylös näkökulmia, joita toivoin heidän arvioivan, mutta samalla sana oli vapaa kirjoittaa arviointiin muitakin mieleen tulevia huomioita toiminnallisista kerroista. (Liite 3.)

Opettajien näkökulmasta (liitteet 5 ja 6) toiminnallisten kertojen toteutus oli oppilasryhmän kannalta onnistunut. Intensiivinen toteutusjakso toimi kummankin oppilasryhmän kanssa hyvin ja lapset nauttivat satujen kertomisesta. Luokanopettajan työn näkökulmasta luokan kanssa saduttaminen myös muun opetuksen lisänä sai uutta pontta. Kummankin oppilasryhmän satujen kirjaamiseen osallistunut opettaja toi omassa arvioinnissaan esille, että ensimmäinen luokka olisi saattanut tarvita aikaa vielä enemmän tutustumiseen ryhmäkertojen avulla, kuten itsekin arvelin.

Toivoin myös koulun henkilöstöltä arviointia tulosten käytettävyydestä välituntitoiminnan kehittämiseen. Aikataulullisista syistä henkilöstön palaute jäi keräämättä, mutta palaamme tuloksiin henkilökunnan kanssa seuraavana syksynä.

### 8.3. Omat tavoitteeni ja niiden arviointi

Itselläni oli kolme tavoitetta lähtiessäni työstämään tätä opinnäytettä. Ensimmäinen liittyi välituntien kehittämiseen siten, että halusin tuoda oppilaiden äänen ja mielipiteet esille mahdollisimman aitoina, sellaisina kuin oppilaat ne kertoivat. Haasteellisimmaksi tässä koin etukäteen aineiston käsittelyn. Osaisinko tehdä oikeutta oppilaiden kertomalle? Pystyisinkö säilyttämään ja tuomaan esiin sen aitouden ja konstailemattomuuden?

Toinen tavoitteeni liittyi aineistonkeruuvaiheen ohjaustoimintaan. Tavoitteeni oli luoda aineistonkeruusta sellainen kokonaisuus, että se omalta osaltaan palvelisi aineistoa tuottavaa oppilasryhmää eikä jäisi irralliseksi, satunnaisen oloiseksi kohtaamisiksi oppilaiden koulutaipa- leella.

Tämä tavoite toteutui oppilaiden ja opettajien arvion mukaan hyvin, ja hehän ovat parhaita tämän tavoitteen arvioijia. Aineistonkeruun aikana omassa elämässäni tapahtui hurjasti asioita, jotka meinasivat mutkistaa aineistonkeruujakson läpivientiä. Siksi koin hetkittäin, että oppilaat olisivat ansainneet minun taholtani parempaa keskittymistä. Itse nautin jokaisesta hetkestä kummankin oppilasryhmän seurassa ja toivon sydämestäni, että tämä välittyi myös oppilaille. Jo aineiston keruun päättyessä toivoin myös, että aineiston kerryttämiselle olisi ollut enemmän aikaa, sillä kokemukseni mukaan lapset nauttivat satujen kertomisesta.

Kolmas tavoitteeni liittyi kiinteästi edellisiin tavoitteisiin ja rooliini tämän opinnäytteen toteuttajana. Tavoitteeni oli toimia opinnäytteen kaikissa vaiheissa oppilaita kunnioittavalla tavalla. Tärkein elementti tässä ohjaamisen kannalta on aito läsnäolo ja oppilaiden aito kohtaaminen ja kuunteleminen. Aineiston työstövaiheessa se tarkoitti aineiston käsittelyä ja luokittelua yllä kuvatulla, oppilaita kunnioittavalla tavalla.

Käytännössä tavoitteeni oli testata omia arvojani kasvattajana käytännön työssä. Lapsilähtöisyydestä on helppo puhua kauniin sanakääntein ja ponteivin äänenpainoin, mutta osaanko tämän myös käytännön työssä? Pitkin suunnitteluvaihetta ja vielä aineistonkeruun aikana mietin, voiko opinnäytettäni oikeasti kutsua lapsilähtöisesti toteutetuksi opinnäytteeksi. Tässä opinnäytteessä minä määrittelin satujen aiheen, eivät oppilaat. Minä myös määrittelin etukäteen kuinka aihetta työstetään sen sijaan, että olisin antanut oppilasryhmän ideoida kanssani. Kaiken kaikkiaan puitteiltaan opinnäyte kokonaisuudessaan oli hyvin aikuisjohtois-

ti toteutettu, vaikka koko ajan tavoitteena on ollut päästää oppilaat ja heidän ajatuksensa keskiöön. Oman kokemuksen perusteella voisin näillä kokemuksilla todeta, että lapsilähtöisyys on hyvin herkkä veteen piirretty viiva, joka voi saada monenlaisia merkityksiä aina tilanteesta ja tarpeista riippuen. Onnistuinko siis toimimaan lapsilähtöisesti? En tiedä, koska lapsilähtöisyydellä on niin monia määritelmiä. Lasta ihmisenä ja yksilönä kunnioittavat menetelmät ja lähestymistapa ovat omasta mielestäni lähinnä lapsilähtöisyyttä, ja sen mukaan pyrin itse toimimaan. Omasta mielestäni onnistuin valitsemaan työmenetelmiä, jotka tukevat oppilaiden osallisuutta, ja täten ylsin ainakin erittäin lähelle aitoa lapsilähtöisyyttä.

## 9. Pohdintaa

Välituntien maailma on oppilaiden tarinoissa heidän oma maailmansa. Tarinoissa aikuisen rooli on olla leikkien ja lasten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistaja ja turvaaja. Tämän aineiston valossa oppilaiden mielestä tärkeimmällä sijalla on kaikkien yleinen viihtyvyys ja kokonaisvaltainen hyvinvointi, ja lasten keskinäinen toiminta ja vuorovaikutus.

Opinnäytteeni aineisto on kerrytetty suhteellisen lyhyellä aikavälillä. Aineistosta olisi tullut laajempi, jos sen kerryttämiseen olisi ollut enemmän aikaa. Toisaalta toiminnallisten kertojen sijoittuminen lyhyelle aikavälille palveli oppilasryhmää kenties paremmin kuin pidemmällä aikavälillä toteutettu aineistonkeruu. Oppilaiden mielenkiinto satujen kertomiseen ja aiheeseen säilyivät tiiviin jakson aikana hyvin. Aineistosta olisi varmasti kertynyt erilainen, jos samasta aiheesta olisi kerrytetty satuja esimerkiksi yhden lukuvuoden ajan syksystä kevääseen. Näytteenä oppilaiden ajatus- ja kokemusmaailmasta tämäkin aineisto toimii mielestäni hyvin.

Satuja kertoivat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Tämä aineisto onkin näyte erityisesti heidän ikäisensä kokemusmaailmasta. Opinnäytteen tavoitteena oli, että aineistosta löytyisi käyttökelpoista materiaalia Veromäen koulun välituntitoiminnan jatkosuunnitteluun. Tällaisia elementtejä aineistosta nousee niin konkreettisine ideoina oppilaiden toivomista leikkivälineistä kuin suunnittelussa huomioon otettavista, oppilaiden mielestä merkityksellisistä hyvinvoinnin osatekijöistä.

Toiminnallisen jakson ja aineiston työstämisen puitteissa pääsin sukeltamaan aivan erityisellä tavalla ykkös- ja kakkosluokkalaisten maailmaan. Satujen lisäksi oppilaat tuottivat tarinaa omasta elämästään ja kokemusmaailmastaan sadituksen lomassa virinneissä keskusteluissa, yhteisissä leikeissä sekä luokkatilanteiden ulkopuolella välitunneilla, joissa tapasin oppilaita liikkeessäni koululla. Hetkittäin pääsin ”pudottautumaan” myös ryhmän ulkopuolelle ja tarkkailemaan oppilaita keskenään.

Herkullisimpia hetkiä olivat yksilö- ja parisadutuskerrat, joilla oppilaat tuottivat tarinaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sain näissä tilanteissa usein olla ”vain kirjaaja”, jolloin tarina kehittyi oppilaiden kesken. Ja olipa kyseessä yksilösatu tai kahden oppilaan yhteinen satu, oppilaat kävivät kesken tarinan kerronnan neuvotteluja siitä, mihin suuntaan tarina voisi mahdollisesti kehittyä, mikä olisi tarinan puitteissa mahdollista ja mikä ei. Oppilaat korjasivat usein toistensa kieltä ja sanamuotoja, mikä oli upea osoitus siitä, kuinka jo ykkösluokkalaiset voivat oppia keskenään ja opettaa toisiaan. Myös minun tekstiäni vahdittiin tiukasti ja kirjoitusvirheet korjattiin oitis. ”*Jumbo kirjoitetaan isolla jiillä.*”

Välillä tuntui, että sadutusten aikana olisin voinut olla vielä enemmän läsnä. Silti koen, että onnistuin luomaan tilanteita, joissa lapsi pääsi aidosti sadutuksen filosofian mukaan aktiiviseksi osapuoleksi ja arvokkaan tiedon tuottajaksi ilman, että olisi paineita oikeisiin, aikuisen ennalta määrittelemiin vastauksiin. Suunnitteluvaiheessa mietin, uskaltavatko oppilaat olla vieraan ihmisen sadutettavana ja siksi suunnittelin ennen yksilösadutuksia yhteisiä toiminnallisia kertoja. Toiminnalliset ryhmäkerrat tulivat tarpeeseen, sillä ensimmäisellä kerralla minua ujosteltiin. Ryhmäkertojen myötä myös pääsin tutustumaan oppilaisiin ryhmänä, jolloin minunkin oli helpompi ryhtyä kirjaamaan satuja sitten yksilö- ja parisadutusvaiheessa. Luulen, että aineisto olisi myös jäänyt kertymättä, mikäli oppilaita ei olisi ensin johdateltu välitunteeseen. Satuja olisin varmasti saanut kertymään, jonkinlaisia ja jonkin verran, myös ilman toiminnallisia ryhmäkertoja. Mutta niistä tuskin olisi syntynyt tällaista opinnäytettä.

Aineiston luokittelu ja työstäminen tästä eteenpäin oli haasteellisempaa. Tuntui, että ainoastaan aineistossani olevien satujen avulla en koskaan pysty tekemään näkyväksi kaikkea sitä, mistä pääsin osalliseksi sadutus- ja ryhmätilanteissa. Toisaalta, se ei ollut tavoitteenikaan tässä opinnäytteessä. Jos olisi ollut, olisivat aineistonkeruumenetelmä ja välineet olleet toisenlaisia, samoin aineiston käsittelytapa.

Sadutus lasten tiedon tuottamisen ja näkyväksi tekemisen menetelmänä on mielestäni yksi parhaista tällaiseen tarkoitukseen luoduista menetelmistä. Sadutuksessa ei varsinaisesti etsitä uutta tietoa tai vastauksia, mutta parhaimmillaan menetelmän avulla on mahdollista tehdä näkyväksi lasten ajatus- ja kokemusmaailmaa. Suurin haaste sadutuksessa on usein aika. Mistä löytää näinkin suurissa luokissa keskellä koulun arkea aikaa kuulla lasta yksilönä? Itse koulun ulkopuolisena henkilönä pystyin järjestelemään tilaa ja aikaa tällaiselle toiminnalle, mutta luokkien normaaliarjessa voi olla vaikeaa järjestää sadutukselle sopivaa aikaa. Yksi tekemäni sadutuksen arvo lienee se, että koulun ulkopuolisena henkilönä pystyin aineistonkeruun ohella tarjoamaan oppilaille mahdollisuuden päästä tuottamaan jotain ihan omaa ja oman näköistä ilman, että huomiotani oli jakamassa joku muu.

Oppilaiden kertoessa satua oli usein läsnä toinenkin oppilas. Pyrin siihen, että sadunkertoja on aina huomioni kohde ja toinen oppilas on kanssani yleisöä. Aineistosta olisi voinut tulla toisenlainen, jos olisin rajannut kerrontatilanteet niin, että läsnä on vain sadunkertoja. Aineistoa kerryttäessäni ajattelin, että sallin kaverin läsnäolon, jotta kynnyks kerton ei nouse liian korkeaksi eikä satuja jää kertomatta sen vuoksi, että kynnyks tulla yksin kertomaan satua on liian korkea.

Ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa kirjassimme yksilösadut koulun käytävällä luokan ulkopuolella. Ajoittain käytävä tilana osoittautui haasteelliseksi, kun käytävässä kulki muita oppilaita ja se varasti sadunkertojien huomion pois itse sadusta. Toisen luokan oppilaiden kanssa käytimme luokan perällä olevaa tilaa, joka oli rauhallinen ja oppilaille entuudestaan tuttu. Tila palveli sadutusta paljon paremmin kuin koulun käytävä, joten tällä voi olla myös oma osuutensa siihen, miksi kakkosluokan kerryttämä aineisto on toista ryhmää runsaampi.

Opinnäyte on tutkimustyön eettisten periaatteiden mukaan toteutettu. Pyysin jokaisen oppilaan vanhemmalta kirjallisen suostumuksen siihen, että heidän lapsensa osallistuu tällaisen aineiston kerryttämiseen (Liite 4). Kotiin menneistä lupapyyntöistä jäi uupumaan kohta, jossa todetaan satujen kertojien pysyvän nimettöminä ja tunnistamattomina. Tämä ei vaikuttanut tietystikään aineiston käsittelyyn. Sillä saattoi olla vaikutusta siihen, etteivät kaikki oppilaat saaneet lupaa osallistua aineiston kerrytykseen ja täten aineistosta olisi voinut tulla vielä monipuolisempi, jos tällaista unohdusta ei olisi sattunut ja useimmat oppilaat olisivat saaneet osallistua satujen kerryttämiseen.

Myös oppilaille kerroin mahdollisimman selkeästi useammalla toimintakerralla mihin satuja tarvitaan ja kuinka aion niitä käyttää. Kerroin myös, että heillä on viime kädessä oikeus määrittää, saako heidän kertomaansa satua käyttää aineistossa vai ei.

Olen pyrkinyt kaikin tavoin tulosten esittelyssä siihen, ettei kukaan yksittäinen oppilas ole tunnistettavissa. Tämän vuoksi suorien lainausten alla lukee vain sadun kertojan tai kertojien sukupuoli ja luokka-aste. Aineisto ei myöskään ole minun. Palautan oppilaiden kertomat sadut heille itselleen aineiston työstämisen jälkeen, sillä he ovat omien satujensa todellisia omistajia. Minulla ne ovat vain lainassa.

Mielenkiintoista aineistosta esille nousevissa teemoissa on se, että ne ovat hyvin pitkälle samoja asioita joita Osallistuva koulu - yhteisöllinen koulu -hankkeen puitteissa toteutetussa kyselyssä tuli ilmi. Nämä samat koululaisten hyvinvoinnin ulottuvuudet näyttävät kuitenkin olevan universaaleja, paikasta tai ajasta riippumattomia lasten tarpeita. Erona opetusministeriön työryhmän esityksiin näissä tuloksissa on se, että lapset tarkastelevat kouluviihtyvyyttä nimenomaan viihtyvyyden kannalta. Aikuisten kouluhyvinvoinnille asettamissa tavoitteissa,

kuten vaikkapa juuri kouluhyvinvointityöryhmän toimenpide-ehdotuksissa, tarkastellaan kouluhyvinvointia aina myös suhteessa oppimisen tavoitteisiin. (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005: 45-51.) Ja kuitenkin on todettu, että koulussa viihtyvät oppilaat saavuttavat hyviä oppimistuloksia (Samdal, Dür & Freeman 2004: 42). Kurkottavatko aikuiset siis liian korkealle? Ovatko oppilaiden hyvinvoinnin tekijät sittenkin paljon pienemmissä ja yksinkertaisemmissa asioissa, kuin mitä aikuiset ajattelevat? Oman aineistoni perusteella ainakin näyttäisi siltä.

Aineistosta nousevat teemat ovat sellaisia, että ne ovat läsnä kaiken ikäisten koululaisten arjessa. Koulun nuorimpien oppilaiden elämään kuuluu leikki edelleen vahvasti, mutta en ole varma kaipaavatko ylempien luokkien oppilaat samalla tavalla leikkivälineitä kuin nämä yksös- ja kakkosluokkalaiset. Välineiden hankintaa ja pihan suunnittelua täytyy kuitenkin tarkastella kaikkien ikäryhmien näkökulmista. Parhaimmillaan lähiliikuntapaikaksi rakennettu koulun piha-alue voisi toimia alueen lasten ja nuorten sosiaalista hyvinvointia tukevana tekijänä muutenkin, kuin vain kouluhyvinvoinnin näkökulmasta. Lähiliikuntapaikkojen on todettu myös lisäävän lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuutta, jolloin tämä tukisi myös oppilaiden fyysisistä hyvinvointia (Nuori Suomi ry 2007: 5, 22).

Itse kiinnitin aineistoa luokitellessani huomiota erityisesti siihen, miten oppilaille on kaipuu monipuoliseen, esteettiseen palkitsevaan, luonnonmukaiseen ympäristöön. Oppilaat kaipaavat pihalle puita, pensaita ja kukkia. He haaveilivat leikkivälineistä ja yhdessä tekemisestä. Viimeaikainen kehitys, jossa viimeisetkin kiipeilytelineet puretaan pois koulujen pihoilta koska ne eivät täytä EU-direktiivejä, eikä mitään tuoda tilalle, on ollut surullista seurattavaa. Mielestäni tämä on kovin lyhytnäköistä toimintaa. Pihojen suunnittelu, viihtyisyys ja kunnan leikkivälineet ovat verrattain pieni investointi, jolla voidaan lisätä koululaisten hyvinvointia kuitenkin merkittävästi. Oppilaiden taholta ainakin intoa esteettisesti miellyttävän ympäristön rakentamiseen löytyisi, ja varmasti taidot ympäristön viihtyisyyden ylläpitämiseen karttuisivat tekemisen kautta. Parhaimmillaan koulun pihan viihtyvyyden ylläpito yhdessä oppilaiden kanssa toimisi heille hyvänä käytännön esimerkkinä ympäristökasvatuksen näkökulmasta.

Sosiaaliset suhteet ovat osa oppilaiden kouluarkea. Omissa tuloksissani näkyy se, miten oppilaat kokevat luonnolliseksi yhteisöllisyyden ja yhteistyön yli luokka-asteiden. Isompi auttaa pienempää. Tällaista yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä yli vuosiluokkien kannattaa mielestäni joka tapauksessa vaalia ja ruokkia koulun arjessa, ja pyrkiä löytämään keinoja, joilla sitä pidetään yllä luontevasti.

Aikuisten rooli jäi lasten tarinoissa taka-alalle. Aikuinen on tekemisen ja olemisen mahdollistaja, tuki ja turva. Tekeminen tapahtuu lasten kesken, lasten omassa maailmassa. Myös MUKAVA-hankkeen Eheytetty koulupäivä-projektin tuloksissa tultiin samaan lopputulokseen, joiden mukaan aikuisen luontevin rooli on toiminnan mahdollistajana ja turvallisuuden takaa-

jana (Launonen & Pulkkinen 2004: 70). Aineistossa lasten maailma näyttäytyi muutenkin aivan omana, erityisenä maailmanaan, jossa aikuinen jää ulkopuoliseksi ja jota aikuinen ei välttämättä tavoita. Itselleni jäi arvoitukseksi millainen on eräässä sadussa esiintynyt pomppukeinu. Samoin useammassa sadussa esiintynyt moottorisahamurhaaja, joka osoittautui kuitenkin Muumiksi, on lasten tarinoissa merkitykseltään erilainen kuin se, mitä itse käsitän kun puhutaan moottorisahamurhaajasta.

Veromäen koulussa välituntitoiminnan kehittämisen yksi motiivi on kouluhyvinvoinnin lisääminen. Kouluissa oppilaiden hyvinvoinnin eteen tehdään jo paljon ja asiaa on tutkittu monien tahojen toimesta. Lasten ja nuorten hyvinvointi, kuten kansanedustaja Sarkomaa puheessaan totesi, ei voi olla vain koulun harteilla. Koulu on kuitenkin vain pieni, toki merkittävä osa koululaisten arkipäivän kokonaisuutta. Perus eväät hyvinvointiin rakentuvat jo ennen kouluikää ja niiden ylläpitämiseen tarvitaan kouluikässäkkin oppilaiden lähiverkoston kaikkia osia koulun ohella. Tilannehan on se, että lapset, jotka oireilevat pahaa oloaan koulussa oireilevat myös koulun ulkopuolella. Eikä tällöin koulua voida velvoittaa yksin poistamaan pahaa oloa tuottavia tekijöitä.

Huolestuttavaa tällä hetkellä on se, ohjataan nykyisessä taloustaantumassa perheiden tukemiseen riittävästi resursseja. Kasvaako pahoinvoivien lasten ja nuorten, ja jaksamisensa ääri rajoilla taistelevien perheiden määrä lähivuosina? Talouden elvyttämisestä huolehditaan ja keskustellaan mediassa päivittäin, mutta taloustilanteen vuoksi ahtaalle joutuvien perheiden hyvinvoinnista huolehtiminen ei ole keskusteluissa ollut oikein kenenkään huoli. Koulut tekevät tahoillaan annettujen resurssien puitteissa valtavan suuren työn lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Keräämäni aineisto kuvaa alakoulun oppilaiden maailmaa eloisalla tavalla ja koulujen välitunti näyttäytyy oppilaiden omana areenana. Jo nykyisellään välitunnit ovat oppilaiden näkökulmasta kaikkea muuta kuin suurta joutilaisuuden tilaa. Välitunneilla sattuu ja tapahtuu. Silti on arvokasta, että välituntitoimintaa kehitetään yhä enemmän oppilaiden tarpeita vastaavaksi.

Fyysisen ympäristön lisäksi välitunnit ovat oppilaille oppimisympäristö, joka tarjoaa mahdollisuuksia monenlaisten asioiden oppimiselle (Launonen & Pulkkinen 2004: 46, 71-72). Siksi välituntitoiminnan tarkastelussa on tärkeää pohtia millaisia sosiaalisia, yhteisöllisiä ja tiedollisia taitoja ja pääomaa välituntitoiminta, toteutukseltaan vapaamuotoisena tai strukturoidumpana, voi oppilaille tarjota.

Opinnäytetyöni hyödynsaajia ovat olleet aineiston kerryttämisen aikana kerryttämiseen osallistuneet oppilaat. Jatkossa saadut tulokset hyödyttävät parhaimmillaan koko koulu yhteisöä.

Oppilaat hyötyvät niistä kehitysideoista, joita tämän selvityksen myötä viriää. Koulun henkilökunta taas voi hyödyntää lasten ideoita suunnitellessaan välituntitoimintaa, jolloin toivottavasti välitunneista muodostuu aidosti lapsia palveleva osa koulupäivää. Uskon, että tämä hyödyttää myös koulun opetustyötä ja kasvatustavoitteita.

Opinnäytetyöni tulokset eivät ole välttämättä muualla sellaisenaan hyödynnettäviä, sillä näytteenomaisuuden vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä. Sen sijaan tämä työ on yksi esimerkki siitä, kuinka saduttamalla voidaan tehdä näkyväksi lasten näkökulmia ja antaa lasten tuottaa heidän näköistään tietoa.

Opinnäytetyöni keskeisin tulos on oppilaiden määritelmä siitä, mitä heille on hyvä välitunti. Oppilaiden näkökulmasta hyvällä välitunnilla riittää tekemistä ja kavereita miellyttävässä ja virikkeellisessä ympäristössä. Välituntialue on välineistöltään rikas ja esteettisesti miellyttävä, jolloin se mahdollistaa monipuoliset leikit. Hyvä välitunti on ympäristönä turvallinen ja säännöt ovat kaikille selkeät. Aikuiset toimivat mukavan tekemisen turvaajina ja mahdollistajina muun muassa varmistamalla, että kaikki toimivat sovittujen sääntöjen mukaan.

Jos voisin toteuttaa lasten toiveista minkä tahansa resursseja miettimättä, suunnittelisin koulun pihaan sellaiset leikkivälineet, että pihalla olisi monipuolisesti tekemistä. Piha voisi tarjota mahdollisuuden liikunnallisiin pihaleikkeihin, mutta myös paikkoja rauhalliseen oleskeluun. Aivan yhtä tärkeä lasten esille nostamista teemoista on kaverit ja sosiaaliset suhteet. Hyviin sosiaalisiin suhteisiin sisältyy myös turvallisuus eli se, ettei tarvitse pelätä kiusaamista tai syrjimistä. Tähän on kehitetty ja kehitetään yhä edelleen tehokkaita välineitä. Yksi tärkeä tekijä on selkeät, kaikille yhteiset säännöt. Veromäen koululla on jo käytössä vertaissovittelu-toiminta oppilaiden välisissä riitatilanteissa, mutta tätä voisi koulun arjessa hyödyntää kenties tehokkaamminkin. Myös koulun hyvin organisoitu oppilaskuntatoiminta voisi olla arvokas voimavara välituntitoiminnan edelleen kehittämiseksi.

Toimintatapojen ja rakenteiden muutokset vievät aina oman aikansa, mutta oppilaiden kannalta näyttäisi arvokkaammalta pitkäjänteinen kehitystyö hetkellisten panostusten sijaan. Ainakin nämä koulun nuorimmat oppilaat kaipaavat leikkiä mahdollistavia välineitä ja viihtyisän leikkiympäristön. Leikkeihin heitä ei tarvitse houkutella, mutta parhaillaan ympäristö voi toimia virikkeellisenä ympäristönä, joka tarjoaa liikkumiselle ja mielikuvitukselle yhä uusia virikkeitä.

**Lähteet:**

## Kirjallisuus

Asanti, Riitta ja Oittinen Anu. 2006. Liikunnasta hyvinvointia ja viihtyvyyttä kouluun. Turun Koulut liikkeelle -hankkeen väliraportti. Kirjapaino Uusi Aura Oy. Raisio.

Aunola, Kaisa. 2005. Motivaation merkitys oppimiselle: oppimisen iloa opin tielle. Erika. Eri-tyisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2005 (4), 9-17.

Allardt, Erik. 1983. Sosiologia 1. WSOY. Porvoo.

Bäckman, Guy. 1987. Yksilö, lähiympäristö ja terveys. WSOY. Porvoo.

Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Barnekow-Rasmussen (eds.). 2004. Young People's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. WHO Policy Series Health Policy for Children and Adolescents: Copenhagen.

Hytönen, Juhani. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Wsoy oppimateriaalit oy. Helsinki.

Karlsson, Liisa. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki. Edita.

Karlsson, Liisa. 2003. Sadutus, avain osallistavaan toimintakulttuuriin. PS-kustannus. Juva.

Konu, Anna: 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopistopaino oy. Tampere.

Kouluhyvinvointityöryhmän muistio. 2005. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:27. Yliopistopaino.

Kuopion kaupungin lapsi- ja nuorisopoliittinen neuvottelukunta. 2006. Kuopion lapsi- ja nuorisopoliittinen ohjelma 2006-2012. Kuopion kaupunki. Erilliselvitykset ER2006: 5.

Launonen, Leevi & Pulkkinen Lea (toim.). 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus. Juva.

Nuori Suomi ry. 2007. Lähiliikuntapaikkojen arviointitutkimus. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja.

Perkiö-Mäkelä Merja, Nevala Nina, Laine Vappu. (toim.) 2006. Hyvä koulu. Vammalan kirjapaino oy. Vammala.

Pulkkinen, Lea & Launonen, Leevi. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Edita. Helsinki.

Rimpelä, Matti. 2000. Teoksessa: Luopa, Pauliina, Rimpelä, Matti & Jokela, Jukka. 2000. Huumeet ja koululaiset: tuloksia Kouluterveyskyselystä 1996-2000. Stakes. Helsinki.

Roberts, A. Morgan, R. Smith W. Settertobulte, O. Samdal and Barnekow- Rasmussen (Eds.) Young People's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. WHO Policy Series Health Policy for Children and Adolescents: Copenhagen

Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School - introduction. Teoksessa: Currie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Barnekow-Rasmussen (eds.). 2004. Young People's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey. WHO Policy Series Health Policy for Children and Adolescents: Copenhagen.

Savolainen, Annikki. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere.

Suomen perustuslaki. 11.6.1999/731.

Taskinen, H & Savolainen A. 2000. Koulu työyhteisönä. Julkaisussa: Työterveiset 2/2000. Työterveyslaitos.

Turja, Leena. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. s. 167-196 Teoksessa: Ikonen, Oiva ja Virtanen, Pirkko (toim.): 2007. Erilainen oppija - yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Valtiosopimus 60/1991. Yleissopimus lapsen oikeuksista.

#### Internet-lähteet:

Halinen, I. & Laitinen, K. 2005. Kouluhyvinvointi osaksi oppimisen arkea. Julkaisussa: Spektri - Makasiini. Opetushallituksen verkkolehti. Viitattu 17.4.2008. <http://spektri.oph.fi/page.asp?path=580,644,651,48500>

Health Behaviour in School Aged Children - A World Health Organization Collaborate Cross-national Study: overview. Viitattu 16.4.2008. <http://www.hbsc.org/overview.html>

Juhani Ahon koulun terveys- ja hyvinvointisuunnitelma 2007. Viitattu 13.4.2009. [http://www.health.fi/content/files/Ahon\\_koulu\\_suunnitelma.pp](http://www.health.fi/content/files/Ahon_koulu_suunnitelma.pp)

Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2007. Työhyvinvoinnin toimintalinjat ja hyvät käytännöt - suositus. Viitattu: 30.11.2008. <http://www.kuntatyonantajat.fi/files/693F6470B8A740408D819300957BC4F6>

PISA 2006 results. Viitattu 16.4.2008. [http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,0\\_0.html](http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,0_0.html)

Veromäen koulu - toiminta-ajatus ja visio. Viitattu 3.12.2008 <http://www.edu.vantaa.fi/veromaki/toiminta-ajatus%20ja%20visio/toiminta-ajatus%20ja%20visio1.html>

Tikkurilan alueportaali - kaupunginosat- Pakkala. Viitattu 25.11.2008. <http://www.tiksi.fi/fi-FI/pakkala/>

WHO-koululaistutkimus - Jyväskylän yliopisto, Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 16.4.2008. <http://www.jyu.fi/sport/laitokset/tutkimusyksikot/tetk/projektit/who1/>

Muut:

Aula, Maria Kaisa. 2008. Lasten näkökulmia kouluhyvinvointiin. Luento Suomen Akatemian 100-vuotisjuhla symposiumissa. Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.

Kannas, Lasse. 2008. Kouluhyvinvointi Suomessa kansainvälisestä näkökulmasta. . Luento Suomen Akatemian 100-vuotisjuhla symposiumissa. Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.

Laanterä, Kalle, Hartikka Helena ja Tahvanainen Tuomas. 2007. Viertolan koulun välitunti-toiminnan kehittämisprojektin alkukartoitus. Pilari-hankkeen materiaalit.

Sarkomaa, Sari. 2008. Hallituksen toimenpiteet kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Luento Suomen Akatemian 100-vuotisjuhla symposiumissa. Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.

Ulvelin, Lotta. 2008. Välituntitoiminnan kehittäminen. Projektisuunnitelma. Pilari-hankkeen materiaalit.

Vuorinen Anne. 2008. Kouluhyvinvointia yhdessä kehittämässä. Kuvausta vantaalaisten koulujen ja Laurea-ammattikorkeakoulun yhteistoiminnasta lukuvuonna 2007-2008. Pilari-hankkeen materiaalit.

Väljjarvi, Jouni. 2008. Koulu yhteisön hyvinvointi. Luento Suomen Akatemian 100-vuotisjuhla symposiumissa. Jyväskylän yliopistossa 8.2.2008.

## Liite 1

### Sadutus - 1. luokka

#### 1. toimintakerta (1 oppitunti)

Esittely ja mitä tulevilla kerroilla tehdään.

Tutustumista: ”Kuka minä olen ja mistä minä tykkään”.

#### 2. toimintakerta (2 oppituntia)

Mitä tänään tehdään.

Tutustumisleikkejä: ”Kerropa ystävä oi”, ”Kerro kaverista”

Ryhmätoimintaleikkejä: ”Formulat”, ”Laukkakisa”, ”Kommervenkka”

Välituntiaihe: ”Mitä teet välitunnilla?”

”Mitä tykkäät tehdä välitunnilla?”

”Mitä kaikkea ulkona voi tehdä?”

”Mitä haluaisit tehdä välitunnilla?”

Lapset saivat ehdottaa kysymyksiin vastauksia, jonka jälkeen katsottiin ketkä ovat samaa mieltä ja ketkä eri mieltä. Ainoa sääntö olivat, ettei ole olemassa väriä vastauksia tai vääriä mielipiteitä.

Satulaatikon esittely.

Toimintakerran arviointi

#### 3. toimintakerta (2 oppituntia)

Mitä tänään tehdään.

Tutustumisleikkejä: ”Kerropa ystävä oi”, ”Kerro kaverista”

Ryhmätoimintaleikkejä: ”Formulat”, ”Laukkakisa”, ”Kommervenkka”

Sadutukseen tutustuminen ja ensimmäinen satu pienryhmissä.

Toimintakerran arviointi.

Muilla kerroilla: Pari- ja yksilösadutukset.

## Liite 2

### Sadutus - 2. luokka

#### 1. toimintakerta (2 oppituntia)

Esittely, ja mitä tänään ja tulevilla kerroilla tehdään.

Tutustumisleikkejä: ”Kerropa ystävä oi”

Ryhmätoimintaleikkejä: ”Formulat”, ”Laukkakisa”, ”Kommervenkka”

Välituntiaihe: ”Mitä teet välitunnilla?”

”Mitä tykkäät tehdä välitunnilla?”

”Mitä kaikkea ulkona voi tehdä?”

”Mitä haluaisit tehdä välitunnilla?”

Lapset saivat ehdottaa kysymyksiin vastauksia, jonka jälkeen katsottiin ketkä ovat samaa mieltä ja ketkä eri mieltä. Ainoa sääntö olivat, ettei ole olemassa väriä vastauksia tai vääriä mielipiteitä.

Satulaatikon esittely.

Toimintakerran arviointi.

#### 2. toimintakerta (1 oppitunti)

Mitä tänään tehdään.

Tutustumisleikkejä: ”Kuka minä olen ja mistä minä tykkään”.

Ryhmätoimintaleikkejä: ”Laukkakisa”, ”Kommervenkka”

Yhteinen, koko ryhmän satu.

Toimintakerran arviointi.

#### 3. toimintakerta (1 oppitunti)

Mitä tänään tehdään.

Välituntiteeman käsittely muovailemalla välituntiaiheesta pienryhmissä. Samalla sadutus ryhmässä tai yksilöinä.

Toimintakerran arviointi.

Muilla kerroilla: Pari- ja yksilösadutukset.

**Liite 3**

Arviointipyyntö aineistonkeruuseen osallistuneille opettajille:

*Hei!*

*Toivoisin, että voisit omalta osaltasi arvioida opinnäytteeni toiminnallisen osion toteutusta. Tavoitteena aineiston kerrytykseen liittyvissä kerroissa oli, että toteutus olisi oppilaiden ja oppilasryhmän kannalta mielekäs kokonaisuus, jossa oppilaatkin ovat hyötyvänä osapuolena. Siten toivon, että arvioit palveliko kokonaisuus oppilasryhmää. Ja jos, niin miten. Samoin toivon, että arvioit toimintakertoja kokonaisuutena: mikä toimi ja mikä ei. Arviointiin voit myös liittää arvion minun roolistani toimintakertojen ohjaajana ja siitä, miten pärjäsin kunkin oppilasryhmän kanssa. Sana on myös vapaa ja arviointiin voit toki liittää mitä tahansa aiheen tiimoilta nousevia havaintoja.*

*ystävällisin terveisin,  
Lotta.*

#### Liite 4

Hyvät vanhemmat ja huoltajat,

Olen neljännen vuoden sosionomiopiskelija Laurea-ammattikorkeakoulusta ja teen Pilari-hankkeen puitteissa opinnäytettä Veromäen koulun välituntitoiminnan kehittämiseksi. Opinnäytteeni tavoitteena on kartoittaa oppilaiden mielipiteitä välituntitoiminnasta sekä kerätä heidän ideoitaan välituntitoiminnan kehittämiseksi.

Aikeenani on kerätä tietoa ja lasten ideoita ensimmäisen ja toisen luokan oppilailta tarinankerronnan avulla. Lapset saavat mahdollisuuden kertoa omia tarinoitaan välitunneista ja siitä, mitä kaikkea välitunneilla voisi tehdä, jos mikä vain olisi mahdollista.

Tavoitteenani on kerryttää aineisto tulevan kevään aikana. Lapset pääsevät kertomaan tarinoita sekä yksin että ryhmässä. Lasten tarinat kirjataan aikuisten toimesta paperille sellaiseenaan ja aikomukseni on myös lukea lasten tuottamia tarinoita heille itselleen.

Aineiston käsittelyn jälkeen lapset saavat itse kertomansa tarinan takaisin itselleen muistoksi osallistumisesta, jolloin myös Te siellä kotona pääsette nauttimaan lapsenne tuotoksista. Aineisto käsitellään myös kuluvan kevätlukukauden 2009 aikana, joten palautan tarinat lapsille vielä kevään aikana.

Tarvitsen toki Teidän lupanne lapsenne osallistumiseen ja siihen, että saan käyttää lapsenne kertomia tarinoita opinnäytteessäni. Täytättehän ja palautattehan alla olevan suostumuskaavakkeen luokanopettajalle 6.2.2009 mennessä.

Annan mielelläni lisätietoa ja vastaan halutessanne kysymyksiinne opinnäytteestäni.

Ystävällisin terveisin,  
Lotta Ulvelin  
[lotta.ulvelin@laurea.fi](mailto:lotta.ulvelin@laurea.fi)  
044 576 37 07

Nimi: \_\_\_\_\_

Luokka: \_\_\_\_\_

Lapseni saa osallistua Veromäen koulun välituntitoiminnan kehittämiseen liittyvän opinnäytteen aineiston kerryttämiseen.

Lapseni ei saa osallistua Veromäen koulun välituntitoiminnan kehittämiseen liittyvän opinnäytteen aineiston kerryttämiseen.

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus:

## Liite 5

### 2. luokan opettajan arvio aineistonkeruusta:

*Mielestäni olit ajatellut jo alusta alkaen hyvin aikataulutuksen. Olit varannut hyvin aikaa ja olit valmistautunut siihen, että porukka lämpenee ensin hommiin. Otit oppilaat hyvin huomioon ja heittäydyit alusta alkaen täysillä mukaan. Oppilaat vaistosivat sen ja olivat innolla mukana, pari oppilasta lukuun ottamatta. Otit kurinpidollisen otteen alusta alkaen, etkä hyväksynyt turhaa häiriköintiä tai höpinää.*

*Yhteissadutuksesta lähti projekti liikkeelle ja siitä pienryhmän kautta pari/yksilösadutukseen. Loistava tapa! Kenellekään sadutuksesta ei tullut kynnystä vaan kaikki lähtivät mukaan. Ajallisesti tuokiot olivat sopivia ja oppilaat odottivat päästäkseen saduttamaan. Into pysyi yllä ja oppilaat halusivat sadutella muutenkin tämän projektin jälkeen.*

*Sadutus muutenkin sai taas lisäpontta, kun joku toinen kuin ope veti sitä ja oppilaat jälleen kerran havaitsivat, että asia on tärkeää ja muutkin aikuiset pitävät sitä tärkeänä.*

*Kokonaisuutena sangen mukavan pituinen, oppilaat olisivat varmasti saduttaneet mielellään lisääkin. Tästä jäi kuitenkin mukava into päälle, jota hyödynnän opetuksessani.*

## Liite 6

Ryhmäsadutusten kirjaamiseen osallistuneen opettajan arvio aineistonkeruusta:

*”Olit suunnitellut selkeät ja toimivat kokonaisuudet. Sain seurata molempien ryhmien toimintaa ja niissä huomasin selvästi perehtyneisyytesi ja hyvän valmistautumisesi.*

*Ryhmät olivat aivan eri tasoilla, mutta mukautit toimintasi hienosti ryhmien mukaan. 2.-luokkalaisten lähtivät toimintaan innokkaasti ja tottuneesti. Pienempiin sadutus-ryhmiin jakautuminen oli hyvä asia, koska silloin varmasti ujommatkin oppilaat pääsivät paremmin esille.*

*1.-luokkalaisten kanssa olisi varmaan yhteisiä leikki- ja tutustumiskertoja voinut olla enemmän, mutta se taas johtui paljolti siitä, miten opettajat olivat vaihtuneet useasti ja luokan ryhmäytyminen oli vasta aivan alussa. Mutta mikä mahtavaa, tässä pienessäkin ajassa luokassa alkoi selvästi tapahtua pientä ryhmäytymistä ja sadutus-into lähti käyntiin. Kuulen useasti vieläkin käytävillä oppilaita tavatessani: ”Milloin sä taas tuut kirjoittamaan niitä satuja meidän kanssa ?”*

*Aika näyttää aina tulevan vastaa jokaisessa projektissa. Kunpa meillä olisi sitä aikaa. Varsinkin 1.-luokkalaisten kanssa toimiessa lisäaika olisi voinut tuoda enemmän satuja ja aremmatkin olisivat rohkaistuneet kertomaan niitä. Tästä voisi olla hyvä jonkun jatkaa jotakin projektia samaan tyyliin. Olet tehnyt hyvän pohjatyön. Kuitenkaan mielestäni tunneilla ei ollut kiireen tuntua lainkaan, lapset saivat rauhassa kertoa satunsa ja se kirjattiin ylös.*

*Ohjaamisesi ja toimimisesi lasten kanssa oli luontevaa ja heitä kuuntelevaa. Mielestäni annoit heille aikaa ja kuuntelit jokaista lasta vuorollaan, mikä on todella tärkeää tällaisissa suurissa ryhmissä. Olit lämmin, mutta napakka ja kärsivällinen, ja mikä parasta olit itse innostunut asiasta. Lapset kyllä vaistoivat sen jos ohjaaja ei itse juuri ole lainkaan innostunut vetämästään toiminnasta. Tunneilta jäi mukava tunne niin oppilaille kuin aikuisillekin.”*