

PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

*Dissertations in Education,  
Humanities, and Theology*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

**PÄIVI VESALA**

**KOULUPIIHAN MERKITYS ALAKOULUN OPPILAILLE**

*Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen analyysi*



*Koulupihan merkitys  
alakoulun oppilaille*





PÄIVI VESALA

*Koulupiikan merkitys  
alakoulun oppilaille*

*Lapsen ja ympäristön  
vastavuoroisen suhteen analyysi*

Publications of the University of Eastern Finland  
Dissertations in Education, Humanities, and Theology  
No 84

University of Eastern Finland  
Joensuu  
2016

Grano Oy  
Jyväskylä, 2016  
Sarjan toimittaja: Päivi Atjonen  
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto  
ISBN: 978-952-61-2092-8 (nid.)  
ISSNL: 1798-5625  
ISSN: 1798-5625  
ISBN: 978-952-61-2093-5 (PDF)  
ISSN: 1798-5633

Vesala, Päivi

Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vastavuoroisuuden suhteen analyysi

Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2016, 240 sivua

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 84

ISBN: 978-952-61-2092-8 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-2093-5 (PDF)

ISSN: 1798-5633

## ABSTRAKTI

Tässä tutkimuksessa etsittiin vastausta siihen, **mikä on koulupihan merkitys perusteen alakoulun oppilaille heidän omien kokemustensa perusteella**. Tutkimus perustui transaktionaalisen maailmankuvan mukaiseen vastavuoroisuuden ideaan sekä ihmisen ympäristökokemuksen kulttuuris-ekologiseen tulkintaan. Humanistisen maantieteen näkemyksen mukaisesti ympäristö muuttuu kokemuksen ja elämisen myötä paikaksi. Oppilaan ja paikan välisen suhteen rakentumisen avainkäsite on transaktionaalisen ympäristöpsykologian affordanssi eli tarjouma.

Etnografian ja grounded theory -menetelmän piirteitä sisältävän laadullisen tutkimuksen aineisto tuotettiin ympäristökasvatuksen seurantaprojektissa. Neljäsluokkalaiset oppilaat (n = 20) olivat valinneet helmikuussa 2008 alkaneen opiskeluprojektinsa aiheeksi peruskorjauksessa muuttuvan koulupihan. Tutkimuksen *ex post facto*-aineiston tuottanut seuranta jatkui oppilaiden kuudennen luokan loppuun toukokuuhun 2010. Empiirisenä pääaineistona käytettiin Horellin ja Vepsän Värianalyysimenetelmää soveltamalla tuotettua kuva- ja tekstimateriaalia, jota täydensivät välituntivalokuvat, käsitekartat suppeine tekstitehtävineen sekä oppilaiden (n = 11) teemahaastattelut kuudennella luokalla.

Koulupihan merkitys koko oppilasjoukolle jäsenyi viiteen keskeiseen tekijään. Oppilaiden ja välituntipaikkojen välillä vallitsi tunnepohjainen kiintymyssuhde eli **paikkakiintymys**, jota oppilaat perustelivat **aistikokemusten, toiminnan, elpymisen tunteiden** sekä **ystävyyssuhteiden** kokemismahdollisuuksilla. Nämä tekijät painottuivat eri tavoin kunkin oppilaan yksilöllisissä paikkasuhteissa, joissa tärkeiksi merkitystekijöiksi osoittautuivat myös muun muassa pihan luonnonmateriaalitarjonta, ympäristön konkreettisen muokkauksen mahdollisuus ja paikkoihin kertyneet muistot.

Koulupiha peruskorjattiin oppilaiden aloittaessa viidennen luokan. Vaikka tulosten mukaan koulupihan keskeiset merkitystekijät eivät peruskorjauksessa muuttuneet, niin uuden ympäristön tarjoumat muuttivat esimerkiksi aistikokemusten sisältöä perustavanlaatuisesti. Runsaat tarjoumat innostivat oppilaita ja tekivät pihasta aiempaa lapsiystävällisemmän. Toisaalta ympäristön muokkauksessa osa tarjoumista poistui, mikä tuotti suuria henkilökohtaisia pettymyksiä.

Vaikka piha oli uusi, ryhtyivät oppilaat varsin pian muokkaamaan sen tarjoumia ja käyttämään paikkoja luovalla ja kokeilevalla tavalla. Tarjoumahavainnot virittivät oppilaat niin kutsuttuihin paikan luomisen (*place making*) prosesseihin, jotka muodostivat tutkimustulosten mukaan alakoululaisten koulupihasuhteen ytimen. Lapset havaitsivat herkästi paikkojen uudet käyttömahdollisuudet, joista osa saattoi olla ristiriidassa "oikean" tai aikuisten näkemyksen mukaisen käyttötavan kanssa. Ristiriitojen taustalla ovat tarjoumien erilaiset tulkinnat, joista on mahdollista etsiä yhteisymmärrystä reflektoinnin ja yhteisöllisen dialogin keinoin.

Oppilaiden paikkasuhte muuttui seurantaanprojektin aikana, kuten lasten paikkasuhteiden aiemmat tutkimukset antoivat olettaa. Koulupiha toiminnallinen merkitys väheni varhaisen nuoruuden vaihetta lähestyneiden viides- ja kuudesluokkalaisten paikkasuhteessa, jota vertaissuhteet sävyttivät uudella tavalla. Tarjoumahavainnot suuntautuivat sosiaaliseen ympäristöön, joka muuttui aiempaa tärkeämmäksi. Siksi tutkimuksessa nostettiin esiin kysymys koulupiha monipuolisista sosiaalisista tarjoumista, jotka tulosten perusteella sisällytettiin ideaalin alakoulupiha tarjoumavalikoimaan. Muun muassa nämä tarjoumateoreettiset seikat avaavat mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita.

**Avainsanat:** koulupiha, paikka, paikkakiintymys, paikan merkitykset, vastavuoroinen ympäristösuhde, tarjouma

Vesala, Päivi

The meaning of the school playground for primary school students. Analysis of transactional relations between the child and the environment.

Joensuu: University of Eastern Finland, 2016, 240 pages

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 84

ISBN: 978-952-61-2092-8 (nid.)

ISSNL: 1798-5625

ISSN: 1798-5625

ISBN: 978-952-61-2093-5 (PDF)

ISSN: 1798-5633

## ABSTRACT

The question this qualitative study asked was: **what is meaning of the school ground for primary students according to their experiences?** The theoretical background consisted of transactional worldview and cultural ecological interpretations of environmental experience. Lived experiences turn the environment into 'a place', as contemplated by humanistic geography. Affordance, the key concept of the student-place-relationship, originates from transactional environmental psychology.

The study exploited features of ethnography and grounded theory methods. The *ex post facto*-data production was guided by a teacher-researcher (PV) within an environmental education project. The subject was chosen by fourth grade students (n=20) on the edge of a massive renovation of their outdoor environment in February 2008. The project lasted until the end of their sixth grade in May 2010. The main data consisted of photos and written material produced by adapting Horelli and Vepsä's 'Colour Analysis' method for performing an emotional evaluation of one's surroundings. The data was completed by photographing students during their break time, and conducting mind- maps with additional short texts and thematic interviews with the sixth grade students (n=11).

According to the results, the meaning of the school playground for primary school students is based on five crucial factors. The fundamentally important emotional child-environment-relationship known as **place attachment** was explained by the students through **sensory experiences, activities, restorative emotions** and possibilities for **friendship**. The importance of these dimensions, however, varied between individuals. Moreover, other personally important issues emerged, such as opportunities to use natural material (loose material) or to mould the environment. In addition, place memories made some outdoor places significant for the students.

The school playground was totally rebuilt when the students started their fifth grade. First, the results indicated that the five central factors remained the same in spite of the renovation. Nevertheless, the new affordances fundamentally changed the contents of sensory experiences, for example. Second, the school playground was more child-friendly and inspirational for the students, because of the new and diverse affordances. At the same time, some popular affordances were lost in the renovation, resulting in deep personal sorrow and grief.

Although the school playground was renovated, the children began to shape the affordances and use the space in an experimental and creative way. Children, unlike many adults, are fairly capable of observing affordances. In the new school playground, this resulted in place-making processes that belonged at the very centre of the student-place-relationship. Placemaking and creativeness may often contrast with adult or so-called 'right' ways of using surroundings, because environmental affordances are observed and interpreted differently. Thus, self-reflection and communal dialogue is needed to reach a mutual understanding of these interpretations.

This study consolidated the fact that the relationship between students and outdoor places change towards the end of lower primary level. As fourth graders, the students mainly observed functional affordances and realised them in diverse activities such as games. Hence, when nearing early adolescence in the fifth and sixth grades, the students became more sensitised to social affordances. The meaning of activities was substituted by the social meaning of places. Consequently, based on the results the question of diverse social affordances of the school playground were highlighted for further discussion. Moreover, they were included in the body of ideal primary school playground affordances. In general, the theory of affordances might open up a fascinating scenario for further research into the school environment.

**Keywords:** school ground, place, place attachment, place meanings, transactional person-environment relationship, affordances

# *Esipuhe*

Olen kasvanut koulupihalla. Lapsuudenkotini luonto ja rakennetut kohteet tarjosivat todella monipuolisen toimintaympäristön kaveripiirilleni, 1960-luvun maalaiskansakoulun henkilökunnan lapsikatraalle. Koulutalon vakinaisille asukkaille tarkoitettun piha-alueen lisäksi leikkipaikkoja riitti koululaisten välituntialueella, jonka hiekkakentällä kyläläiset pelasivat usein pesäpalloa. Kotoisa tutkimusaiheeni palautti mieleeni vahvoja muistikuvia lapsuuteni paikoista ja osoitti, miten ihminen voi lähteä paikoista, mutta paikat eivät lähde ihmisestä. Koulupihan kasvatin identiteettini ylläpiti tutkimisen innostusta ja motivaatiota. Säilytin yhteyden sosiaaliseen kasvu-ympäristööni nimeämällä tutkimukseni oppilaat leikkikavereideni, luokkatovereideni ja lähiyhteisöni aikuisten mukaan. Muistan heitä kaikkia lämpimin ajatuksin.

Sain keskittyä koulupihan merkityksiä käsittelevän väitöskirjani tekemiseen päätoimisesti usean vuoden ajan. Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan tuki auttoi tutkimuksen alkuvaiheessa. Suomen Kulttuurirahaston Pohjois-Karjalan rahaston apuraha takasi vuoden ja Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallisen tohtoriohjelman (KASVA) Oppiminen, oppimis- ja opetusympäristöt ja opettajan-koulutus-osaohjelman (OPPIKO) rahoitus peräti kahden vuoden päätoimisen tutkimustyön. Esitän kaikille tahoille parhaat kiitokseni saamastani taloudellista tuesta.

Olen saanut työskennellä oman työn kehittämistä arvostavassa yhteisössä, jossa moni kollega on pätevoitynyt kasvatuksen ja opetuksen tutkijaksi. Opettajasta tutkijaksi siirtyminen ei olisi mahdollistunut ilman Joensuun normaalikoulun johtavan rehtorin (emeritus) Petri Salon myötämielistä suhtautumista: lämpimät kiitokset pitkäkestöisen ja saumattoman tutkimusprosessin takuumiehelle. Erityiskiitokseni haluan osoittaa Heikki Happoselle, opiskeluympäristöjen tutkijalle ja nykyiselle Joensuun normaalikoulun johtavalle rehtorille. Kiitän häntä virikkeellisistä keskusteluista, jotka rohkaisivat minut oppilaideni kokemusten tallentamiseen. Arvostan hänen näkemyksellisyyttään, jonka kannustamana tartuin aineistooni, ja ryhdyin perehtymään lasten ympäristösuhteen teoriaan. Kiitos koko matkan mukana kulkemisesta.

Tutkimusprosessiini monia haasteita tuonut monitieteinen lähtökohta mahdollisti kritiikin ja neuvojen saamisen asiantuntijoilta, jotka edustavat omien tieteenalojensa terävää kärkeä. Professori Marketta Kyttä valotti innostavasti affordanssikäsitettä, mistä lausun hänelle parhaat kiitokset. Olen erittäin kiitollinen tutkimukseni esitarkastajille dosentti Liisa Horellille, dosentti Pauliina Rautiolle ja professori Kristiina Kumpulaiselle heidän esittämistään huomioista ja ohjeistaan. Heidän arvokkaat näkemyksensä auttoivat minua tutkimukseni tarkoituksenmukaisessa rajaamisessa ja avarsivat tietämystäni lapsuuden tilallisuuden tutkimisen paradigmoista. Saamani palaute edisti merkittäväällä tavalla käsikirjoitukseni viimeistelyä. Kiitän heitä jokaisesta perusteellisesta paneutumisesta käsikirjoitukseeni ja sen työstämiseen saamistani hyödyllisistä kommentteista.

Tutkimukseni ei olisi mahdollistunut ilman entisiä oppilaitani, jotka aikoinaan valitsivat koulupihansa ympäristökasvatuksen seurantaprojektikseen. Ajattelen hei-

tä kotijoukkoineen iloisin ja kiitollisin mielin. Kiitos jatko-opintojen seminaarilaisille ja työryhmien vetäjille sekä tohtoriopiskelijan elämäntilanteen kanssani jakaneille opiskelukavereille. Työtäni monin tavoin edistäneet keskustelumme autoivat minua jälleen "kasvamaan koulupihalla". Tutkijanhuoneeni ikkunasta avartui näkymä tutkimalleni koulupihalle. Ikkunani editse kulkivat päivittäin monet yliopiston ja koulun puolen työtoverit, joita kiitän kaikesta heiltä saamastani avusta. Kiitos myötäelämisestä, vilkutuksista, "peukutuksista" ja hauskoista tuuletusikkunaturinoista!

Parhaimmat kiitokseni haluan osoittaa tutkimukseni pääohjaajille professori Päivi Atjoselle ja professori (emer.) Patrick Dillonille. Kiitän, Päivi, sinua ensiksi siitä, että alun perin kiinnostuit ja ehkä jopa innostuit tutkimukseni aihepiiristä ja aineistostani. Uskoit motivaatiooni ja luotit työn etenemiseen ja valmistumiseen. Arvostan kokemustasi, tarkkanäköistä ja rakentavan kriittistä ohjausotettasi sekä tehokkaita palautteitasi. Jaksoit ihmeen kärsivällisesti lukea tekstiluonnoksiani ja siten ohjata ammatillista kehittymistäni opettajasta tutkijaksi. Kannoit vastuun jatko-opintojen kokonaisuuden rakentumisesta, ja annoit minun vastaanottaa monia kiinnostavia haasteita opiskelujeni aikana.. Patrick, I want to express my warmest thanks to you for your involvement in this process from the very beginning. I thank you for your optimistic approach and especially your guidance on the theoretical issues and the cultural ecological framework. Furthermore, I am grateful of your supportive comments during my growth as a researcher. Päivi and Patrick, you opened me possibilities to explore the scientific publication processes. I feel so grateful to both of you and happy for our co-operation during these years. It was a pleasure to work with you.

Elämäntilanteeni on ollut tutkimustyön kannalta varsin suotuista. Vaikka niin sanottu ruuhkavuodet ovat takana, edellyttää myös kahden aikuisen perhe-elämä harrastusten ja intressien yhteensovittamista. Haluan lausua lämpimät kiitokset puolisololleni Ilkalle valmiudesta sovittaa monivuotinen prosessini osaksi yhteistä elämäämme. Kiitän kärsivällisyydestä ja – kuten itse pidit tapoinasi sanoa – "siitä, että pysyit sopivasti pois tieltä". Samalla pidit minut sopivasti kiinni elämän tärkeissä perusasioissa. Kiitos siitä. Väitöskirjani omistan rakkaalle perheelleni: puolisololleni Ilkalle sekä aikuisille lapsillemme Jaakolle, Marille ja Heikille sekä heidän mukanaan perheeseemme liittyneille uusille lähisukulaisille. Erityisesti pieni Viljami (1 v 4 kk) mielessäni ajattelen, että nyt on jälleen aika edetä elämässä "etteenpäin, sano mummo..."

Joensuussa 29.4.2016

*Päivi Vesala*



# Sisällys

ABSTRAKTI .....	v
ABSTRACT .....	vii
ESIPUHE.....	ix
1 JOHDANTO .....	1
2 LASTEN ELETTY JA KOETTU YMPÄRISTÖ .....	8
2.1 Vastavuoroinen ympäristökäsitys ja ympäristökokemus kulttuuris- ekologisessa ajattelussa .....	8
2.1.1 Vaihtoehtoisia ympäristökäsityksiä .....	8
2.1.2 Ympäristökokemus kulttuuris-ekologisessa ajattelussa .....	13
2.2 Lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen empiirisiä tutkimuksia.....	16
2.3 Affordanssi eli tarjouma oppilaan ja koulupihan vastavuoroisuuden käsitteenä .....	25
2.4 Paikkakiintymys ja paikan merkitykset eletyn koulupihan käsitteinä .....	36
2.4.1 Kohti paikan humanistista tulkintaa.....	36
2.4.2 Lapsen paikkakiintymyksen rakentuminen .....	38
2.4.3 Minä, muut ja ympäristö paikan merkitystekijöinä .....	43
2.5 Yhteenveto.....	46
2.6 Tutkimustehtävä.....	48
3 TOTEUTUS .....	51
3.1 Tutkimuksen konteksti, oppilaat ja aineisto.....	51
3.2 Keskeiset metodologiset perustelut .....	54
3.3 Aineiston tuottaminen .....	62
3.3.1 Koulupihan tunnesuhteen arvioinnin aineisto.....	62
3.3.2 Käsittekartat.....	65
3.3.3 Välituntivalokuvat .....	67
3.3.4 Teemahaastattelut.....	68
3.4. Aineiston analysointi .....	69
3.4.1 Varhainen analysointi pää- ja lisäaineistoratkaisun perustana .....	69
3.4.2 Koulupihan tunnesuhteen arvioinnin aineiston analysointi .....	72
3.4.3 Käsittekarttojen ja välituntivalokuvien analysointi .....	76
3.4.4 Teemahaastattelujen analysointi .....	77
3.5 Empiirisen osan luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua .....	79
4 TULOKSET .....	84
4.1 Koulupihan yhteisesti jaettujen merkitysten jäsennys: koko oppilasjoukon tarkastelu .....	84
4.1.1 Koulupiha tunteiden virittäjänä .....	85
4.1.2 Koulupiha aistikokemusten paikkana.....	97
4.1.3 Koulupiha toiminnan paikkana.....	120

4.1.4 Koulupiha elvyttävien kokemusten paikkana.....	132
4.1.5 Koulupiha ystävyyden paikkana.....	144
4.1.6 Yhteenvedo koulupihan merkityksestä koko oppilasjoukolle .....	157
4.2 Koulupihan henkilökohtainen merkitys: neljä yksilöllistä paikkasuhdetta.....	161
4.2.1 Elsa – kiipeilijä ja seinustalla seurustelija .....	162
4.2.2 Jarmo – materiaalien muokkaaja ja laitteissa liikkuja .....	170
4.2.3 Kari – pelipaikkojen suurkuluttaja ja soveltaja.....	178
4.2.4 Sanni – luonnonpaikan hyödyntäjä ja kiinnekohdan etsiskelijä.....	186
4.2.5 Yhteenvedo koulupihan henkilökohtaisista merkityksistä .....	195
4.3 Tutkimuskysymyskohtainen tuloskoonti .....	196
<b>5 POHDINTA .....</b>	<b>202</b>
5.1 Tulosten tarkastelu ja tutkimuksen merkityksen arviointi.....	202
5.1.1 Taustasitoumuksiin ja paikkateoreettiseen käsitteistöön perustuva tulostarkastelu.....	203
5.1.2 Tutkimuksen tieteellisen ja käytännöllisen merkityksen arviointi.....	205
5.2 Tutkimuskokonaisuuden ja tulosten luotettavuuden tarkastelua.....	209
5.3 Tutkimusprosessin itsearviointia ja jatkotutkimusaiheita.....	211
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>214</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>228</b>
Liite 1 Suostumustiedustelu oppilaille ja huoltajille .....	228
Liite 2 Virallinen tutkimuslupa .....	229
Liite 3 Oppilaskohtainen aineistoerittely.....	230
Liite 4a Oppilaiden laatima tunne- ja symbolikartta.....	231
Liite 4b Käsitekarttapohja .....	233
Liite 4c Teemahaastattelun runko.....	234
Liite 5 Oppilaiden paikkakiintymys Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna .....	236
Liite 6a Esimerkit pääaineiston analyysistä: otteet Atlas-ti -ohjelman 4. ja 5.luokkien hermeneuttisista yksiköistä .....	237
Liite 6b Esimerkki pääaineiston sisällönanalyysistä: viidesluokkalaisten elvyttävät kokemukset/Ulla.....	238
Liite 6c Esimerkki välituntivalokuvien ja käsitekarttojen sisällönanalyysistä/ Elsa .....	239

## TAULUKOT

Taulukko 1.	Tutkimukseni ihmiskäsitys.....	47
Taulukko 2.	Oppilaiden paikkakiintymystä ilmentäneet tunnesanat.....	86
Taulukko 3.	Oppilaiden tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna.....	88
Taulukko 4.	Neljäluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna.....	90
Taulukko 5.	Viidesluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna.....	92
Taulukko 6.	Kuudesluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna.....	95

## KUVIOT

Kuvio 1.	Fyysinen ympäristöulottuvuus ja oppilas tutkimukseni painopisteinä Horellia (1982, 40) mukailleen.....	9
Kuvio 2.	Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen jatkumo (Sairinen ym. 2006, 13).....	11
Kuvio 3.	Käsitteellisen ja myötärakentuvan maailmassa olemisen tavan synteesi (Dillon 2011b, 72–73.....	14
Kuvio 4.	Kulttuuris-ekologinen viitekehys ympäristökokemuksen jäsentäjänä (Vesisenaho & Dillon 2010, 5).....	16
Kuvio 5.	Koulupihan potentiaaliset ja toteutuneet tarjoumat Kyttää (2003, 57) mukailleen.....	30
Kuvio 6.	Neljä erilaista [koulupiha]ympäristöä (Kyttä ym. 2009, 7).....	35
Kuvio 7.	Lapsen paikkakiintymyksen rakentumisen motivaatiosysteemit (Morgan 2010, 15).....	40
Kuvio 8.	Paikan merkitysten malli (Gustafson 2001, 10).....	44
Kuvio 9.	Paikkakiintymys ja paikan merkitykset tutkimukseni operationaalisina käsitteinä.....	48
Kuvio 10.	Koulupiha-aktiviteetit tutkimusluokan opetussuunnitelmassa.....	52
Kuvio 11.	Tutkimuksen metodologisten valintojen perusteet.....	57
Kuvio 12a.	Värianalyysisovelluksen valmisteluvaiheita.....	63
Kuvio 12b.	Esimerkkejä koulupihan paikkojen tunnesuhteen arvioinneista eli Värianalyyseistä.....	64
Kuvio 13.	Paikan merkitysten malli koulukontekstiin sovellettuna (Gustafson 2001, 10).....	75
Kuvio 14.	Koko oppilasjoukolle keskeiset koulupihan merkitystekijät.....	161
Kuvio 15a.	Elsan aika-paikkapolku.....	166
Kuvio 15b.	Elsan paikkakiintymys.....	167
Kuvio 16.	Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Elsan paikkasuhteessa.....	170
Kuvio 17a.	Jarmon aika-paikkapolku.....	172
Kuvio 17b.	Jarmon paikkakiintymys.....	173
Kuvio 18.	Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Jarmon paikkasuhteessa.....	178

Kuvio 19a.	Karin aika-paikkapolku.....	180
Kuvio 19b.	Karin paikkakiintymys.....	181
Kuvio 20.	Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Karin paikkasuhteessa. ....	186
Kuvio 21a.	Sannin aika-paikkapolku. ....	188
Kuvio 21b.	Sannin paikkakiintymys. ....	189
Kuvio 22.	Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Sannin paikkasuhteessa. ....	195
Kuvio 23.	Koulupihan tarjoumat ja paikan luominen (place making) alakuululaisen paikkasuhteen keskiössä. ....	201
Kuvio 24.	Ideaalit alakoulun pihan tarjoumat. ....	209

## KUVAT

Kuva 1.	Näkymiä tutkimuskoulun vanhalta pihalta ennen peruskorjausta.....	53
Kuva 2.	Näkymiä tutkimuskoulun peruskorjatulta isojen pihalta.....	54
Kuvat 3a–d.	Vanhan pihan kiipeilytelineet, palloseinä ja kiipeilyseinä. ....	97
Kuvat 3a–d.	Vanhan pihan kiipeilytelineet, palloseinä ja kiipeilyseinä. ....	98
Kuvat 4a ja b.	Pienten ja isojen pihan välitilan kuutiokivet. ....	99
Kuvat 5a–c.	Vanhan pihan keinut, jalkapallokenttä sekä pöytäryhmä ja puu. ....	100
Kuvat 6a–c.	Uuden pihan keinut, areena ja koritelineet. ....	103
Kuvat 7a ja b.	Uuden pihan keikutuslauta ja keikkuva puomi.....	104
Kuvat 8a–c.	Uuden pihan tolppa, kahdenistuttava hyrrä ja monitoimiteline... ..	105
Kuvat 9a ja b.	Uuden pihan pyramidi ja pieni kahdeksankulmainen kiipeilyteline. ....	107
Kuvat 10a ja b.	Lintuemo ja Norsuemo. ....	116
Kuva 11.	Uuden pihan sosiaalisia paikkoja: kaiteet, tynnyripöydät ja puiden katveet. ....	117
Kuvat 12a ja b.	Pikkumetsikkö ennen uuden pihan rakentamista ja areenan lähimetsikkö. ....	118

# 1 Johdanto

Jännitin nuorena opettajana välitunteja enemmän kuin oppitunteja. Toivoin selviäväni valvontavuoroistani ilman poikkeuksellisia tilanteita. Opettajakokemus ja omat lapset opettivat, että ulkoympäristöissä toimittaessa tapahtuu kaikenlaista. Opin näkemään tilanteita lasten kannalta ja suhtautumaan niihin aiempaa rauhallisemmin. Elo eteni vuosikaudet omalla painollaan, kunnes koko kouluympäristö uudistettiin. Peruskorjausta malttamattomina odottaneet silloiset neljäsluokkalaiseni ehdottivat koulupihaa ympäristökasvatuksen seurantaprojektin aiheeksi. Se helpotti uudistuksen odotusta ja teki minusta lopulta koulupihan tutkijan. Tämä raportti kertoo, mitä oppilaani ajattelivat koulupihastaan yli kaksivuotisen projektimme aikana.

Oppilaiden kokemukset ovat olleet monien koulupihatutkimusten aineistona. Kartoitukseni osoitti, etteivät kotimaisen kasvatustieteen opettajataustaiset tutkijat ole suoranaisesti tutkineet koulupihaa. Oppimisympäristöistä väitellyt Piispanen (2008, 198) toteaa, että opettavainen ja toimimaan kannustava koulupiha on yksi hyvän oppimisympäristön elementti. Opettajien ja vanhempien huomio ei kuitenkaan juuri kiinnittynyt tähän oppimisympäristön osaan (emt., 134). Moniin tarkasti tutkittuihin koulumaailman osa-alueisiin verrattuna koulun piha-alueesta ja välituntiajasta on varsin vähän tutkimustietoa (Blatchford 1989; Grönholm 2004, 330; Kasali & Dogan 2010, 518). Runsaan ja ajankohtaisen tietoteknisten ympäristöjen tutkimisen ohella lapsille tärkeät ulkoympäristöt on syytä huomioida kouluelämän ja oppimisympäristöjen tutkimuksessa.

Kirjallisuuskatsaukseni mukaan koulupihatutkimukset kytkeytyvät kohdettaan laajempiin yhteyksiin eri tavoin. Huolimatta pitkästä opettajakokemuksestani ja muun muassa Pohjoismaihin ja Englantiin tekemistäni kouluvierailuista olin ennakkokoajatuksissani mieltänyt huonosti koulupihan osaksi koulujärjestelmää. Siksi minua havahduttivat ruotsalaistutkimukset, joissa oppilailla ei ollut lainkaan koulupihaa. Muun muassa vapaakouluja perustettiin lasten ulkoilun kannalta kyseenalaisiin tiloihin, koska naapurimaan 2000-luvun alkupuolen lakiteksti ei säättänyt koulupihojen rakentamisesta (ks. lisää mm. Berg Hallgren 2005). Suomen koululaeista koulurakentamisen säädökset poistuivat 1990-luvun alussa. Se on osaltaan saattanut etäännyttää opettajien huomiota koulun fyysisen ympäristön kysymyksistä – varsinkin, kun lukuisat muut koulunpidon tärkeät seikat vaativat enenevästi voimavaroja.

## **KATSAUS KOULUPIHOJEN KEHITTÄMISTÄ KOSKEVIIN TUTKIMUKSIIN**

Koulupihan historian tutkimuksissa (mm. Armitage 2005; Åkerblom 2005a ja b) pihaat ilmentävät aikansa yhteiskunnallisia ja pedagogisia virtauksia. Silti esimerkiksi suomalaisen koulurakennuksen historiaa käsittelevät tekstit (esim. Palva 1966; Lilius 1982) kertovat lasten käyttäneen pihaympäristöä nykyiseen verraten varsin tutuin

tavoin. Lasten leikeistä Amerikan historian vaiheissa laajasti kertova Frost (2010) toteaa psykologiatieteen kehityslinjojen vaikuttaneen koulupihojen ja leikkipui-  
tojen kehittämiseen. Nykyajan amerikkalaiset oppilaat ja opettajat hän vapauttaisi  
testauspainotteisen opetussuunnitelman ja teknisvärätteisten kyberleikkipaikkojen  
olosuhteista. Vaikka historia on meillä edennyt toisin, ei Frostin vetoamus leikin ja  
luonnollisten ympäristöjen puolesta ole aivan merkityksetön.

### **Kouluympäristö osallisuuden mahdollistajana**

Yhdyskunta-, alue- ja kaupunkitutkimuksen suuntautuminen arkiympäristöjen arvi-  
ointiin ja suunnitteluun käyttäjien näkökulmasta on tuonut alan asiantuntijoita kou-  
luihin. Esimerkiksi koulupihoja on monipuolistettu ja niiden toimivuutta parannettu.  
Kasvatus-, liikunta- ja terveystieteiden sekä puutarhanhoidon ja maisemansuunnit-  
telun opinnäytteiden joukossa on paljon paikallisten ympäristöjen kehittämistarpei-  
siin tehtyjä tapaustutkimuksia. Kiteen Rantalan koulun hankkeessa (Horelli 1994)  
heräteltiin opettajien ja oppilaiden osallistamisen ajatusta. Laajamittaiseen koulun,  
kunnan ja ympäristöalan tutkijoiden yhteistyöhön perustunut hanke tuotti ideoita  
paikalliseen ympäristökasvatuksen opetussuunnitelmaan. Yhteistyö kouluyhteisössä  
ei sujunut silti ongelmitta (emt., 45). Vastaavan kaltainen Vaasan Ristinummen kun-  
nan aktiivisesti edistämä hanke asettui sen sijaan hyvin kouluyhteisöön. Kunnan  
hierarkkinen hallinto kuitenkin hidasti hankkeen etenemistä, ja osallistavien suun-  
nittelukäytäntöjen tavoitellut vaikutukset jäivät vähäisiksi (Horelli ym. 1998, 59).

Osallistamishankkeissa lapsia on jo pitkään kohdeltu omaan ympäristöönsä vai-  
kuttavina toimijoina ja kyvykkäinä ympäristön arvioijina (ks. mm. Horelli 1998, 65).  
Oppilaat haluavat päästä vaikuttamaan kouluympäristöönsä (Alanko 2010, 62), kun osal-  
listaminen mahdollistetaan. Vaikka opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus  
2004) tausta-asiakirjoissa ei suoraan mainita YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (1989),  
on niissä oppilaiden osallisuuden tukeminen tuotu Alangon (2010, 55) mukaan sel-  
västi esiin. Usein ylimääräiseksi työkseen koetusta osallistamisesta (Koskinen 2009, 30)  
kantavat vastuuta muutkin kuin vain vahvasti sitoutuneet, innostuneet opettajat ja  
virkamiehet.

Lapsia ja nuoria osallistettiin muun muassa Jokelan (2008) tutkimuksessa, jossa  
koulupihaa tarkasteltiin paikallisidentiteetin rakentumisen ympäristönä. Oppilaiden  
rooli oli keskeinen myös Kankaan (2010a ja b) tutkimuksessa, joka on samalla esi-  
merkki opettaja- ja tutkijatiimin sekä leikkivälinevalmistajan yhteistyöstä. Smeds ym.  
(2010) osallistivat oppilaita kouluympäristökokonaisuuksiin kohdistuneissa hank-  
keissa. Taiteen perusopetusta antavassa arkkitehtuurikoulu Arkissa lapset ja nuoret  
osallistuivat kaupunginosasuunnitteluun (Hummelin & Meskanen 2009) sekä suun-  
nittelivat tulevaisuuden kouluympäristöjä pihoineen (Meskanen 2009). Koulupiha  
vaikuttaa osallistamismielessä siis varsin otolliselta kohteelta.

### **Koulupiha terveyden ja hyvinvoinnin edistäjänä**

Edellä mainitut tutkimukset sisältävät teoreettisten näkökohtien ja arvokkaiden  
tulostensa lisäksi muun muassa Karvisen ym. (2010) esiin tuoman hyvinvoinnin  
teeman. Huoli länsimaisen elämäntavan terveyshaitoista on suunnannut huomion  
koulupihaan mahdollisuuksiin. Eri puolilla läntistä maailmaa käynnistetyt toimet

lasten arkiliikunnan lisäämiseksi kertovat osaltaan koulupihan kansanterveydelisestä arvostuksesta. Liikuntaan aktivoivana ympäristönä koulupihaa on tutkittu paljon. Esimerkiksi pienpelivälineet paransivat pihan virikkeellisyyttä, ja rajaviivoin varustetut pelikentät nostivat lasten liikkumisaktiivisuuden tasoa (Verstraete ym. 2006; Ridgers ym. 2006). Tilojen ja toimintapaikkojen monipuolistaminen sekä luonnonelementtien suosiminen vastasivat lasten kiinnostusta ja lisäsivät muun muassa mielikuvitusleikkejä (Dyment ym. 2009, 269).

Fogelholm (2008, 9) viittaa raportissaan brittitutkimukseen, jossa todettiin liikkuamisen kokonaisaktiivisuuden ja koulumatkojen fyysisen aktiivisuuden suora yhteys: koulumatkansa edestakaisin kävelleet liikkuvat välitunneilla aktiivisimmin. Lasten liikkumisaktiivisuuden lisäämisessä on ristiriitansa. Karvinen ym. (2010, 18) nostavat lasten liikkumista rajoittaviksi seikoiksi yhdyskuntasuunnittelua ohjaavan aikuisten maailman, autoliikenteen sekä eri yhteyksiin luodut säännöt ja kiellot. Miten koulun sosiaalinen, kulttuurinen ja fyysinen ympäristö suhtautuu näihin kysymyksiin? Miten koulu näkee asiat lasten ja aikuisten, oman paikallisyhteisönsä ja yhteiskunnan kannalta?

Nuori Suomi ry. on toimittanut jokseenkin säännöllisesti arvokasta tietoa suomalaisten koulupihojen tilasta liikunnan ympäristönä. Kunnat ja kaupungit ovat teettäneet asiantuntijaselvityksiä saadakseen kokonaiskäsityksen koulupihojensa yleisvaikutelmasta, jäsentelystä ja teknisestä tilasta. Tilastot, kartat, hankesuunnitelmat sekä kouluhenkilökunnan ja eri toimialojen edustajien haastattelut kertoivat pihojen ahtaudesta ja toiminnallisesta jäsentymättömyydestä. Keskeisiksi kehittämiskohteiksi osoitettiin luonnonelementtien lisäämisen tarve ja pihojen kunnossapitoon sitoutuminen (Norra ym. 2004).

Tutkimuskouluni pihan peruskorjaus ajoittui 2000-luvun puoliväliin, jolloin koulupihoja alettiin rakentaa asuinalueiden lähiliikuntapaikoiksi valtion taloudellisen tuen turvin (Norra 2008). Pihoja varustettiin muun muassa niin sanotuilla monitoimiareenoilla sekä erilaisilla seikkailuradoilla ja -metsillä. Interventiokoulujen käyttäjäkunnalle eli rehtoreille, opettajille ja oppilaille suunnatun seurantatutkimuksen (Opetusministeriö 2007) mukaan pihan käyttö eri oppiaineiden opiskeluun lisääntyi. Oppilaat liikkuvat välitunneilla aiempaa aktiivisemmin, ja häiriökäyttäytyminen (kiusaaminen, ilkivalta yms.) vähentyi. Pihoja käytettiin aiempaa laajemmin ympärivuotisesti. Leikkitelineitä ja oleskelupaikkoja kaivattiin kuitenkin enemmän (Opetusministeriö 2007, 21–22, 38–39). Seuranta osoitti suomalaisen koulupihan monipuolistuneen roolin ja erittäin tärkeän merkityksen liikunnan ja hyvinvoinnin ympäristönä.

Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden ja koulupihasuunnittelun selvä yhteys on todettu myös ulkomaisissa tutkimuksissa (mm. Verstraete ym. 2006; Ridgers ym. 2006; Dyment ym. 2009, 268). Maailmanlaajuisen *Learning Landscape* verkoston vertailututkimuksen (Brink ym. 2010; [www.learninglandscapesnetwork.com](http://www.learninglandscapesnetwork.com)) mukaan oppilaat käyttivät kohennettuja koulupihoja aktiivisemmin kuin kohentamattomia. Pohjoismaisen koulupuutarhaliikkeen (ks. Åkerblom 2005a ja b) lisäksi koulupihoja uudisti muun muassa englantilainen *Learning through Landscapes* hanke (mm. Titman 1994; Funnell ym. 1997; [www.ltl.org.uk](http://www.ltl.org.uk)). Niin kutsuttu *greening*-suuntaus korosti luonnonelementtien ja -alueiden terveydellistä hyötyä (mm. Rivkin 1997). Oppilaat, opettajat, vanhemmat,

koulun lähialueen asukkaat sekä koulu- ja hallintoviranomaiset pyrkivät yhteistoimin elvyttämään luontoa esimerkiksi lisäämällä pihaille puita, perhostarhoja, lampia ja vihanneksia. Liikunnallisesti erityisen aktiiviset lapset suosivat edelleen koulupihan telineitä, mutta luontokohteet vetosivat etenkin fyysisesti passiivisiin lapsiin ja kohdallisen aktiivisiin liikkujiin. Terveysvaikutusten ohella luonnonalueilla yhdistyivät aktiivinen ja rauhallinen pihatoiminta, kilpailu ja yhteistoiminnallisuus sekä avoin ja sääntöleikki (Dyment 2005; Dyment ym. 2009, 261–262, 273). Kokonaisuudessaan pihojen parannustoimet vahvistivat lasten toiminnallista ympäristösuhdetta. Inhimillisesti arvokas ja yhteiskunnallisesti tärkeä terveyden ja hyvinvoinnin tavoite toteutui aiempaa paremmin.

### **Koulupiikan aika-tila-käytännöt**

Koulupiikatutkimusten katsaus toi esiin myös muiden kuin perinteisesti opetukseen tarkoitettujen koulutilojen toisarvoisuuden (Kasali & Dogan 2010, 518; vrt. Dyment 2005). Millainen rooli koulun tiloilla ja paikoilla on pedagogisessa ajattelussa? Otaksun, että oppilaat, huoltajat, kollegat, opetussuunnitelma tai oppimateriaalit as-karruttavat monia opettajia enemmän kuin esimerkiksi ruokala, käytävätilat tai koulupiika. Voiko tila saada vuorovaikutuksen osapuolen tai vaikuttajan roolia? Koulun fyysisen ympäristön tutkiminen on ollut kasvatustieteessä verrattain harvinaista, ja siksi on perusteltua nostaa aihe esiin. Välituntitoiminta ja sen hyöty lasten kasvun ja kehityksen kannalta kiinnostavat vain pientä tutkijajoukkoa (Blatchford 1989, 4). Pellegrini (1995, 2, 182) kummastelee samaa asiaa, vaikka hänen mukaansa välitunneista olisi paljon opittavaa lapsen sosio-kognitiivisen kehityksen kannalta. Armitage (2005, 538) puolestaan väittää, etteivät opettajat ole välttämättä selvillä siitä, mitä lasten arvostaman välitunnin ”omalla ajalla” todella tapahtuu. Pihakäyttämisen (mm. Blatchford 1989), pihatoiminnan (mm. Tranter & Malone 2004) tai pihan käytön (mm. Kasali & Dogan 2010) tutkimuksista nousee yleensä esiin kaksi vahvasti sosiaaliseen ympäristöön sitoutuvaa seikkaa. Ensimmäinen on fyysisen välituntiympäristön viirikkuus ja toinen lasten omaperäinen ja kekseliäs paikkojen käyttötapa.

Otan vielä esiin muutaman tutkimuksen, joissa koulupiikan roolia tarkastellaan identiteetin rakentajana tai valtasuhteiden ilmentäjänä. Monet lasten ja nuorten keskinäisten sekä heidän aikuissuhteidensa valtakysymysten tutkijat lukeutuvat lapsuuden maantieteen sosiologispainotteisen suuntauksen piiriin (mm. McKendrick 2000; Foley & Leverett 2011). Gagen (2000, 226–227) totesi amerikkalaisten koulupiikojen käytäntöjen uusintavan yhteiskunnan rooliodotuksia kuten maskuliinisuuden ja heteroseksuaalisuuden valta-asemaa. Paetcher ja Clark (2007) tutkivat konventionaalisen naiskäsitteiden osin hylkäävän poikatyttö-identiteetin rakentumista alakoulussa. Kahden koulun vertailuasetelma osoitti, että konkreettisella pihatoiminnalla, pihojen tilajärjestelyillä sekä koulun henkilökunnan valvotuneisuudella oli yhteys 9–11-vuotiaiden oppilaiden sukupuoli-identiteetin rakentumiseen (emt., 318, 321, 330). Siinä tilalla, paikoilla ja paikallisyhteisöllä oli omat roolinsa.

Oppilaiden kokemukset koulun tiloista ovat kiinnostaneet monia etnografeja (mm. Gordon, Holland & Lahelma 2000). Kosonen (1998) tutki koulua naiseksi kasvamisen paikkana ruumiinfenomenologisesta näkökulmasta. Monet hänen haastattelemansa naiset muistelivat koulun järjestyksen ja valtasuhteiden asettamia vapauden rajoit-



tuksia (vrt. Gordon ym. 2000). Naiset muistivat koulupihoiltaan muun muassa ”maagiset viivat”, symboliset rajat, jotka erottelivat oppilaita sukupuolen tai iän mukaan (Kosonen 1998, 63).

Thomson (2005, 76) murtaa tutkimuksissaan käsitystä koulupihasta lasten paikkana. Hän kutsuu pihaa aikuisten hallitsemaksi lasten säilytyspaikaksi, jossa lasten tilan käyttöä pyritään monin keinoin rajoittamaan. Aikuisten luomat territoriot (ks. lisää esim. Aura ym. 1997, 140–144) ja tiukka valvonta johtivat oppilaat rikkomaan sääntöjä tahallaan. Aikuisten määrittelemät paikkojen käyttötavat ja hallinta epäivät oppilailta vapaan tilankäytön ja oman fyysisyytensä toteuttamisen mahdollisuudet. (Thomson 2005, 77; Thomson 2007.) Territorioajatus on sukua muun muassa koulun aika-tila-käytäntöihin kantaa ottavan sosiologian näkemykselle, jonka mukaan piha on kouluympäristön uloin kehä. Se on arkkitehtoninen kenttä koulurakennuksen sisäänsä sulkemien koulukäytäntöjen ja piha-aidan takana häämöttävän vapauden valtakunnan välissä. Opiskelu vertautuu pakonomaiseen palkkatyöhön, jota välitunnin mittaiset tauot lomittavat. Koulupiha on paikka, jonne oppilas voi paeta opettajan kontrolloivaa katsetta. (Antikainen ym. 2006, 234–235; vrt. Nuikkinen 2009, 52–53; Rasmussen 2004, 167–168.) Pidän luokkahuonekontrollista vapaana olemisen mahdollisuutta uskottavana välitunnin arvostuksen selityksenä (Antikainen ym. 2006, 234–235; vrt. Kasali & Dogan 2010, 519; Gordon ym. 2000), mutta oletan silti lasten arvostavan vapautta etenkin ystävyysuhteiden vuoksi.

## **KOULUPIHAN MERKITYS OPPILAILLE**

Edellä tekemäni katsauksen perusteella koulupiha osoittautui olettamaani monitahoisemmin tutkituksi aiheeksi. Vaikka jokainen tutkimus valottaa omalla tavallaan koulupihan merkitystä, ilmenevät merkitykset niissä enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti. Muun muassa filosofiassa, maantieteessä ja ympäristöpsykologiassa (vrt. Haarni ym. 1997, 18; Lim & Barton 2010, 328) tehdään varsin monenlaisten paikkojen psykologispainotteista merkitysten tutkimusta, mutta yhtään suoranaisesti koulupihaan merkityksiin kohdentunutta tutkimusta en huolellisesta hakemisesta huolimatta onnistunut löytämään. Kolme lasten arkisten paikkakokemusten tutkimusta osui kuitenkin varsin lähelle omia tutkimusintressejäni.

Limin ja Bartonin (2010), Bartosin (2013a) sekä Villasen ja Alerbyn (2013) tutkimuksia motivoi itseni tavoin pedagoginen orientaatio eli pyrkimys kasvattajien tietoisuuden lisäämiseen lasten paikkasuhteen rakentumisesta. Tutkimusten aineistot koostuvat lasten kokemuksista. Kontekstit ovat erilaiset: amerikkalaiset urbaanit maahanmuuttajalähiöt (Lim & Barton 2010), pieni uusiseelantilainen maaseutukaupunki (Bartos 2013a) sekä pohjoisruotsalaisen pikkukaupungin koulupiha (Villanen ja Alerby 2013).

Lim ja Barton (2010) käyttävät laajaa paikan tunnun (*sense of place*) viitekehystä konkretisoimalla empiiristä tarkasteluaan sisäpuolisuuden (*insiderness*) käsitteellä. Bartos (2013a, 89–90) keskittyy kehollisiin kokemuksiin, jotka ovat hänen mukaansa erottamattomassa suhteessa lasten tunnemaailmaan. Villanen ja Alerby (2013, 29) käyttävät paikan tunnun käsitettä ikään kuin paikkakiintymyksen synonyyminä todeten, että ”suurin osa paikan tunnun tutkimuksista on kohdistunut aikuisten paikka-

kiintymyksen tutkimiseen”. Kirjoitustehtävin ja ympäristökävelyin (Hart 1979; Moore 1986; luku 2.2) kootuista 11–12-vuotiaiden oppilaiden koulupihakokemuksista nousi esiin kolme keskenään limittyneitä teemaa. Koulupiha oli oppilaille sosiaalisten suhteiden virittäjä sekä opiskelun ja jatkuvien rajojen kokeilujen paikka. Koska oppilaat kiintyivät paikkoihin näiden teemojen kautta, tulisi niitä hyödyntää oppilaiden opiskelun ja hyvinvoinnin edistämiseksi. (Emt., 31–34.)

Palataan takaisin tutkimukseeni kontekstiin. Oppilaideni ehdottamalle koulupiha-seurannalle piti siis löytää sopiva lähestymistapa. Peruskorjaus tulisi muuttamaan kouluympäristön, ja siksi pidin tärkeänä minua jo pitkään kiinnostanutta kysymystä siitä, miltä paikkojen muuttuminen oppilaista tuntuu. Seuranta kohdistuisi oppilaiden pihakokemuksiin. Tietämättäni samalla käynnistyi aineiston tuottaminen (tarkemmin luvussa 3.4), joka lopulta johti tutkimusprosessiini.

Samastun taustani perusteella tutkimukselleni toivomaani lukijakuntaan, opettajiin ja opettajaopiskelijoihin, jotka työssään päivittäin kohtaavat oppilaat edesottamuksineen koulun fyysisessä ympäristössä. Kasvatustieteessä pääasiassa maantieteen didaktiikan asiantuntijat ovat tutkineet ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Tuon tähän keskusteluun kouluelämässä pitkään toimineen opettajan näkemyksen. Pysin täyttämään tutkimuksellani nähdäkseni varsin suurta aukkoa kasvatustieteessä, joka on perinteisesti ja perusteellisesti paneutunut ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kouluympäristön käyttäjälähtöisen ja osallistavan suunnittelun (ks. lisää esim. Horelli 1994; Horelli ym. 1998) toteuttamiseen tarvitaan tieteellisesti perusteltua tietoa koulupihaan merkityksestä, joka ei ole sama aikuiselle ja lapselle tai suunnittelijalle ja käyttäjälle. Tutkittua tietoa tästä valitettavan itsestään selvänä pidetystä paikasta tarvitsevat rehtoreiden ja rahoittajien lisäksi kasvatusalan tutkijat, joiden kiinnostus yleensä paikkoja ja paikan käsitteen pohdintaa kohtaan on selvästi kasvanut (ks. lisää esim. Hyry-Beihammer, Hiltunen & Estola 2014).

Koulupiha-aihe innostaa minua omakohtaisista henkilöhistoriallisista syistä. Oppilaideni arkikokemuksia sisältävään aineistooni kuuluu kolme koulupihaan paikkoihin kohdistunutta tunnesuhteen arviointitehtävää (Värianalyysiä), käsittekarttoja ja lyhyitä tekstejä sekä oppilaista välituntipaikoissaan ottamiani valokuvia. Pedagoginen koulupihaan seurantaprosessi muuttui syksyllä 2009 tutkimusprosessiksi. Monivuotinen aineistonkeruu huipentui yhdentoista oppilaan haastatteluun. Rakennan tutkimukseni pääasiassa autenttisesta aineistosta käsin ja katson, mihin kysymyksiin se antaa mahdollisuuden vastata.

Koulupihatutkimusten katsauksesta poimimieni johtolankojen perusteella ajattelen, että koulupiha on oppilaille tärkeä ympäristö, jossa ”kaikki ei ole sitä, miltä päällisin puolin näyttää”. Näistä lähtökohdista ryhdyn rakentamaan tutkimusta, jossa suuntaan katseeni näkyvän koulupihatoiminnan taakse. Pysähdyn tutkimaan oppilaiden kokemuksista, mitä koulupihalla tapahtuu. Pysin jäsentämään oppilaiden suhdetta pihaan paikkoihin ja etsimään siten aiempaa parempaa ymmärrystä koulupihaan merkityksestä esittämällä tässä vaiheessa vielä vapaamuotoisen kysymyksen: *millainen paikka koulupiha on oppilaiden kokemusten perusteella?*

Opettajan kenttäkokemukseni ja aineiston tuottamisprosessi tuovat tutkimukseeni etnografisia piirteitä (vrt. Salo 2007, 234). Harkitsin raportin työstämisen alkuvaiheessa vaihtoehtoa, jossa olisin edennyt tutkimukseni todellisen toteutusjärjestyksen

mukaisesti. Siten olisin ensin kuvannut aineiston tuottamisen ja edennyt siitä analyysin, tulkinnan, teoria-aineksen ja tutkimustehtävän tarkentamisen keskinäisen vuoropuhelun kautta tulos- ja pohdintaosuuteen. Otaksuin siten avaavani lukijalle ajatteluni kulkua. Päädyin kuitenkin perinteisen opinnäytteen rakenteeseen pitääkseni kokonaisuuden johdonmukaisena. Muu kokeilunhaluni sävyttää riittävästi joitakin tutkimusprosessini vaiheita ja valintoja.

# *2 Lasten eletty ja koettu ympäristö*

Koulupiha on oppilaille samanaikaisesti ympäristö, tila tai paikka, jota erilaisten katsantokantojen perusteella määritellään monin vaihtelevin tavoin (mm. Karjalainen 2004, 49). Paikka-sana tutkimuksessani viittaa ympäristöön tai tilaan, johon ihminen rakentaa suhteen. Paikka voi olla olemassa, vaikka fyysinen sijainti puuttuisi. (Tani 1997, 211–212.) Siksi oppilaan suhde koulupihaan on sekä konkreettinen että abstrakti ilmiö. Seuraavassa määrittelen ympäristön ja paikan käsitteet, joihin tutkimukseni teoreettisesti nojaa.

## **2.1 VASTAVUORONEN YMPÄRISTÖKÄSITYS JA YMPÄRISTÖ-KOKEMUS KULTTUURIS-EKOLOGISESSA AJATTELUSSA**

Sitoudun tutkimuksessani ihmisen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen tunnustamaan ympäristökäsitykseen. Käsitys lapsen ja ympäristön suhteen transaktionaalisesta luonteesta kypsyi tutkimusprosessini aikana. En ollut opettajana koskaan pysähtynyt perusteellisesti pohtimaan ympäristön eri määrittelytapoja ja ihmisen asemaa ympäristössä. En liioin tiedostanut kovin selkeästi sitä, miten tiedot ympäristöstä, taidot toimia siellä ja herkkyyys sitä kohtaan integroituvat ympäristökasvatuksessani (vrt. Cantell ja Koskinen 2004; Tani 2007, 88, 92–93). Tunsin hyppääväni tuntemattoomaan valitessani oppilaiden kokemukset koulupihaan seurantaprojektimme lähtökohdaksi. Tietoinen painopisteen asettaminen koettuun ja elettyyn ympäristöön kiehtoi ja jännitti. Erityisen kiinnostavalta vaikutti ympäristöpsykologian ajatus ihmisen kehittymisestä ympäristön avulla. Oppilaiden koulupihatehtävien suunnittelu havahdutti minut alustavasti ympäristön vaihtoehtoihin määrittelytapoihin. Mitä vastavuoroisuus ihmisen ja ympäristön suhteessa tarkoittaisi? Miten se näkyisi oppilaiden pihakokemuksissa vai näkyisikö lainkaan?

### **2.1.1 Vaihtoehtoisia ympäristökäsityksiä**

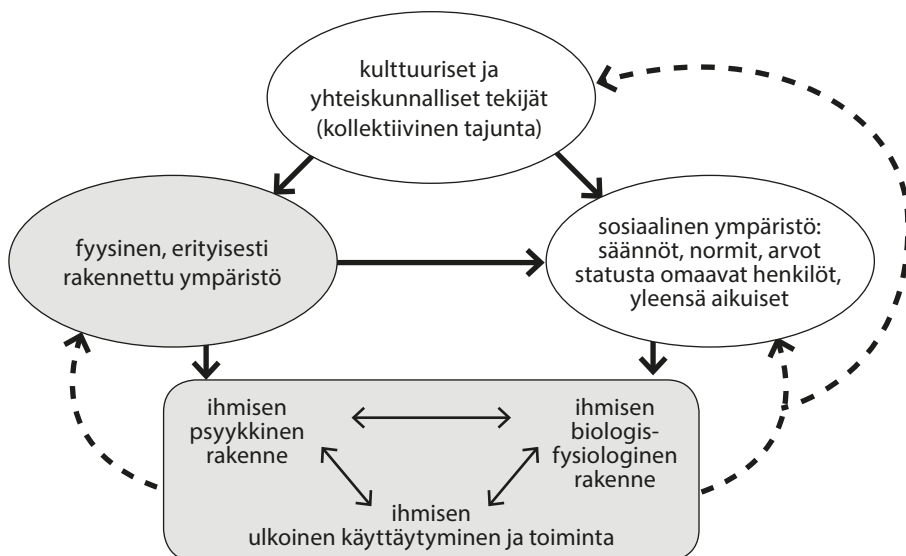
Tutkimukseni alkuvaiheessa koulupiha oli minulle tietenkin ympäristö. Se oli myös paikka, jonka käsitteellinen sisältö muodostaisi tutkimukseni ytimen. Ympäristön, tilan ja paikan käsitteen varsin moninaisten tulkintojen peilaaminen koulun opetussuunnitelmatekstiin edisti tutkimukseni käsitelmäärittelyä. Perusasteen alempien luokkien opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) puhutaan muun muassa oppimisympäristöstä, kasvu-ympäristöstä ja elinympäristöstä ikään kuin ympäristön käsitteestä vallitsisi yleinen ja opetussuunnitelman käyttäjien jakama keskinäinen ymmärrys. Ympäristö-käsitteen oletetaan olevan kaikille tuttu, eikä sitä siksi Tanin (2004, 136) otaksunan mukaan määritelty tarkkaan esimerkiksi vuoden 1994 perusasteen opetussuunnitelman perusteissa. Ympäristön ymmärtämisen tapoja ei tarkennettu sen enempää vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, joka ohjasi

koulutyötä tutkimukseni aineiston tuottamisen aikaan. Ympäristö-käsitteen tulkinta jäi opettajan tehtäväksi (vrt. Cantell 2004).

Ympäristö-sana viittaa luontevasti sijaintiin jonkin ympärillä (Karjalainen 2004, 52). Se, että ”ympäristö ympäröi”, yhdistää ympäristökäsitteen erilaisia merkityksiä, toteaa ympäristön käsitettä maantieteen opetuksen ja tutkimuksen kannalta tarkasteleva Tani (2004, 136). Karjalaisen (2004, 49) mukaan ympäristön moninaiset määrittelytavat perustuvat erilaisiin ideologisiin maailmankatsomuksiin, taloudellisiin intresseihin sekä tieteen ja taiteen suuntauksiin. Myös institutionaaliset suunnittelukäytännöt ja käytännön elämäntilanteet tuottavat ympäristölle erilaisia määritelmiä ja merkityksiä. Tieteen paradigmat lähestyvät ympäristöä kahdesta suunnasta joko lähtökohtaisesti aistiympäristönä, ”todellisena objektiivisena ympäristönä” tai eksistentiaalisena ympäristönä, inhimilliseen olemassaoloon kuuluvan ympäristösuhteen kautta. (Karjalainen 2004, 49.) Katson tutkimuksessani ympäristöä jälkimmäisestä suunnasta sulkematta edellistä kuitenkaan kategorisesti tarkastelun ulkopuolelle (luku 3.2).

Ympäristöpsykologian systeemiteoreettisessa ajattelutavassa ympäristö jäsenyytään järjestelmäksi, johon voidaan sisällyttää erilaisia, toisiinsa nivoutuvia ulottuvuuksia. Näin ovat tehneet muun muassa Manninen ym. (2007, 27–41), jotka tarkastelevat oppimisympäristöjä fyysisestä, paikallisesta, sosiaalisesta, teknisestä ja didaktisesta ulottuvuudesta käsin. Horellin (1982, 35) määritelmässä ympäristö käsitetään fyysisistä, sosiaalisista, taloudellisista, yhteiskunnallisista ja kulttuurisista elementeistä koostuvaksi järjestelmäksi.

Tutkimusasetelmani lähtökohta ja kiinnostukseni kohde on koulun fyysinen ympäristö. Se muodostuu koulurakennuksesta ja yleensä sen yhteyteen rakennetusta ulkoympäristöstä eli koulupihasta luontokohteineen, rakennelmineen, esineineen ja materiaaleineen. Tutkimukseni painopisteen, fyysisen ympäristön ja oppilaan suhteen, yhteydet ympäristön eri ulottuvuuksiin ilmenevät kuviosta 1.



Kuvio 1. Fyysinen ympäristöulottuvuus ja oppilas tutkimukseni painopisteenä Horellia (1982, 40) mukailten.

Oppilaan ulkoisesti näkyvän koulupihatoiminnan kehukset ovat kuvion 1 mukaisesti huomattavan laajat. Yksilöllisten psykofyysisten tekijöiden ohella oppilaan ympäristösuhdetta säätelevät fyysisen pihan ja koulu yhteisön sosiaalisen ympäristön elementit, joilla on yhteiskunnallinen ja kulttuurinen perusta. Kuvion 1 katkoviivat osoittavat yksilön ympäristösuhteen heijastuvan laajoihin perustoihinsa eräänlaisena palautejärjestelmänä. Näkemys sisältyy Bronfenbrennerin (1979) ympäristöteorian lisäksi muun muassa yhteiskunnallisten tilateoreetikkojen Sojan (1996) ja Lefevbren ajatteluun (ks. lisää esim. Shields 2004; Semi 2010).

Tutkimukseni ihmiskäsityksen (luvussa 3.2) mukaisesti puhun oppilaiden käyttäytymisen sijaan mieluummin toiminnasta. Käyttäytyminen viittaa ulkoisiin ärsykeisiin reagointiin ja ei-tahdonalaisiin tekemisiin. Toiminta sen sijaan on tarkoituksellista, ihmisen vapaan tahdon mukaan valitsemaa tavoitteellista tekemistä (Schutz 2007, 108; Raittila 2008, 25). Toiminta sisältää henkilökohtaisen mielekkyyden, joka muodostaa suhteen tekijän ja ympäristön välille. Tähän ei käyttäytyminen sellaiseenaan riitä. (Vrt. Schutz 2007, 45–52; 46.)

Horelli (1982, 12–13, 36) tähdentää kaikkien fyysisten ympäristöjen sosio-fyysistä luonnetta. Siten fyysistä koulupihaa ei voida tarkastella sivuuttamatta sen kanssa eri tavoin tekemisissä olevia ihmisiä. Koulupihan välittömän sosiaalisen ympäristön muodostavat koulu yhteisö ja sen ihmisten keskinäiset suhteet, arvostukset ja normit. Sosiaalinen ympäristö sisältää koulu yhteisön jäsenten vaikutusmahdollisuuksien lisäksi yhteiskunnalliset poliittis-taloudelliset ja kulttuuriset tekijät, jotka säätelevät ihmiseen vaikuttavan ympäristön rakennetta ja luonnetta (Happonen 1997, 10; Horelli 1982, 36). Sosiaalisella ulottuvuudella on olennainen rooli oppilaalle koulupihasta välittyvissä tiedoissa, tunteissa ja kokemuksissa. Käännän tutkimuksessani roolit toisin päin ja otan tavoitteekseni oppilaiden kokemustiedon välittämisen koulu yhteisöön ja sitä laajemmille tahoille.

Arvonäkökulma läpäisee kaikki muut ympäristö ulottuvuudet (vrt. Happonen 1997, 10) ja ilmenee koulu ympäristössä muun muassa lasten arvostuksena. Sitä haluan tutkimuksellani tukea. Lasten arvostusta heijastaa esimerkiksi heidän käyttöönsä annettu fyysinen tila ja sen laatu (vrt. esim. Kyttä 2003). Lasten näkemysten arvostusta osoittavat esimerkiksi heidän osallistamisensa fyysisen koulu ympäristön muokkaamiseen tai suunnitteluun (vrt. esim. Horelli 1994; Meskanen 2009; Kangas 2010a ja b; Koskinen 2010; Smeds ym. 2010). Vaikka oppilaani saivat vastaavan tilaisuuden, kohdistuu tutkimukseni suunnittelukokemusten sijaan pihan käytön arkikokemuksiin.

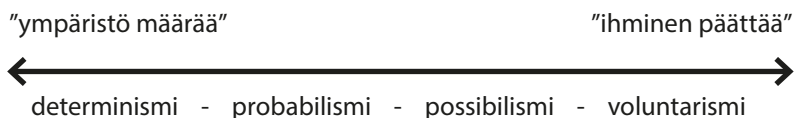
Kun lähtökohdaksi otetaan ympäristön ympäröinti ominaisuus, voidaan ympäristöksi määritellä kaikki, mikä ihmistä ympäröi (vrt. Ingold 2003). Ympäristö on sitä tarkkailevan ihmisen ulkopuolella, jolloin ihminen ja ympäristö ovat toisistaan erillään. Tällaista ympäristökäsitystä edustavat muun muassa puhdas maantieteellinen tutkimus (Kaivola & Rikkinen 2003, 25) ja yleinen ympäristökeskustelu (Karjalainen 2004, 51–52). Luonnontieteiden opetuksessa (Suomela & Tani 2004, 55–56) ja ympäristökasvatuksessa (Jokela 2008, 163) korostuvat ihmisen ja ympäristön erillisyydet ja näkemys ihmisestä ympäristöään laaja-alaisesti hallitsevana olentona (Tani 2004, 137). Käsitystä ihmisen ja ympäristön erillisyydestä ilmentää ja ylläpitää Jokelan (2008, 163) mielestä esimerkiksi puhe luonnonympäristöstä ja rakennetusta ympäristöstä (mm. Opetushallitus 2004, 170, 172, 183, 185).

Otin opetustyössäni ympäristöön liittyvät käsitteet valmiiksi annettuina tiedostamatta lainkaan niiden merkitystä ympäristökäsityksen heijastajana. Ajattelin esimerkiksi edellä mainittujen rakennetun ja luonnonympäristön käsitteiden jäsentävän luonnontieteen tietoainesta (vrt. Horelli 1994, 14; Aho ym. 2003, 20–21; Koskinen 2010). Vaikka ne toimivat siinä tarkoituksessa hyvin, painottuu niissä Jokelan (2008, 163) näkemyksen mukaan ympäristö tiedon ja tietämisen kohteena. Osa ympäristöä koskevasta ymmärryksestä rakentuu tietoaineksen kautta. Käsitteiden vaihtoehtoisen merkityksen, saati epistemologian tai ontologian pohdinta, ei opettajan työssä tullut mieleeni.

Kouluopetus huomioi ympäristön luonnontieteissä painottuvien ajattelutapojen mukaisena fyysisenä kokonaisuutena. Suomelan ja Tanin (2004, 57) mukaan ympäristöä tulisi käsitellä myös "elettynä henkilökohtaisena tilana sekä yhteiskunnallisesti tuotettuna vallan ja vastarinnan näyttämönä". Tila ja ympäristö ilmaistaan opetussuunnitelmassa määrittelemättä tarkemmin, millaisesta tietonäkökulmasta niitä voidaan lähestyä (vrt. Tani 2004). Opetustani johtanut tila- ja ympäristökäsitys oli peräisin omalta kouluajaltani ja opettajankoulutuksestani. Mielsin geometriassa tilan luontevasti havainnoinnin ja mittaamisen kohteeksi. Ympäristöestetiikan, arkkitehtuurin ja muotoilun mahdollisuudet tilan suunnittelussa ja rakentamisessa kykenin hyödyntämään varsin vaatimattomasti (Opetushallitus 2004, 159–160, 165, 239).

En muista opiskelleeni ympäristöä Suomelan ja Tanin (2004, 57) esiin tuomalla tavalla elettynä ja koettuna ihmisen elämismaailman ilmiönä, oppilaan elämänkenttänä (vrt. Miles & Huberman 1994, 8). Tutkimukseni aineiston tuottanut koulupiha-projekti suuntautui kuitenkin todelliseen elämään, oppilaiden kokemuksiin ja välittömän ympäristön kysymyksiin (Kaivola & Rikkinen 2003, 90; vrt. mm. Temmes 2006; Jokela 2008; Vesala & Dillon 2012; Villanen & Alerby 2013). Voin perustellusti sitoutua tutkimuksessani eletyn ja koetun ympäristön käsitteeseen, jota kirjallisuudessa nimitetään hieman eri tavoin. Kaivola ja Rikkinen (2003, 25) käyttävät koetun ja eletyn sijainnin käsitettä. Raittila (2008, 2009, 2010) puhuu eletystä paikasta, Saarikangas (2002, 2006) puolestaan eletystä tilasta.

Ympäristöä voidaan määritellä myös siltä kannalta, missä määrin ihmisen toiminta siellä on mahdollista. Osapuolten aktiivisuuden perusteella ympäristöissä voidaan tunnistaa deterministisiä, possibilistisiä, probablistisiä (Horelli 1982, 26; vrt. Happonen 1997, 11) tai volutaristisia (Sairinen ym. 2006, 12) piirteitä. Sairisen ym. (2006, 12) jäsennyksessä ympäristöt asettuvat ihmisen päätäntävällän ja ympäristön määräävän vaikutuksen jatkumolle kuvion 2 mukaisesti:



Kuvio 2. Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen jatkumo (Sairinen ym. 2006, 13).

Tarkoituksellisesti deterministisesti suunniteltu ympäristö kontrolloi ihmisten toimintaa, hallitsee heidän elämäänsä tai vastustaa heidän pyrkimyksiään. Ihmisen toiminnan ja ympäristötekijöiden välillä vallitsee kausaalinen selityssuhde, jonka



selkeät biologiset prosessit Sairisen ym. (2006, 12) mukaan oikeuttavat: ihminen kuolee, jos ei ole ilmaa, ravintoa ja suojaa. Deterministisessä ympäristössä passiivinen ihminen vain reagoi aktiivisen ympäristön määräyksiin (Björklid 1982a, 68; Butt 2000, 55; Happonen 1997, 11). Koulua parempia esimerkkejä kokonaisista deterministisistä ympäristöistä lienevät vankila tai sairaalan suljetut osastot. Deterministisiä piirteitä sisältyy kuitenkin esimerkiksi koulujen pitkien ja autioiden käytävien kaltaisiin läpikulkutiloihin, joissa käyttäytymistä on jokseenkin helppoa ennakoita.

Voluntaristinen ympäristö painaa ympäristön passiiviseen rooliin ja korostaa äärimmillen ihmisen aktiivisuutta ja valinnanmahdollisuuksia. Ihminen tekee mitä tahtoo. Suhtautumistavoillaan, tulkinnoillaan ja valinnoillaan hän määrää ympäristön vaikutusosuuden (Sairinen ym. 2006, 13.) Voluntaristinen kouluympäristö on mahdollon ja mielivaltainen. Voluntaristinen ympäristö ei liene ihanteellinen edes oppilaiden mielestä, vaikka heihin usein liitetään vapaudenkaipuun mielikuvia. Kouluympäristön rajoitteiden olemassaolo hyväksytään yleisesti. Voluntaristisen käsitteen tunnistaminen ja kriittisyys ympäristösuhteen osapuolten rooleja kohtaan on kasvatuksessa tärkeää, koska media uutisoinnin perusteella voluntaristisen kaltainen ympäristösuhde näyttää mahdolliselta niin paikallisessa kuin globaalissa mittakaavassa.

Probabilistiset ja possibilistiset ympäristöt tekevät myönnytyksiä jatkumon ääripäiden ajattelutapoihin. Molempiin sisältyy vastavuoroisuuden periaate, joka Björklidin (1982a, 69) mukaan tarkoittaa sekä ihmisen että ympäristön aktiivisuutta. Possibilistinen ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia ja rajoituksia, joista aktiiviseksi tunnustettu ihminen voi valita ympäristössään olemisensa tavat. (Butt 2000, 57; Sairinen ym. 2006, 13.) Periaatteessa possibilistisissä kouluympäristöissä ympäristön käyttömahdollisuudet valitaan kulttuurisin kriteerein (vrt. Horelli 1982, 36; Sairinen ym. 2006, 13). Tällöin suomalaisen koulun yleistä toimintakulttuuria tulkitaan paikallisesti voluntaristisen ja deterministisen jatkumolla. Yleensä oppilas valikoi itse aktiivisesti tekemistä koulupihansa tarjonnasta. Kulttuuriset tekijät, välitön sosiaalinen ja fyysinen ympäristö, oppilaan omat taito- ja kykyarviot sekä luonteenpiirteet asettavat valikoinnille rajoja. Siten esimerkiksi tiettyyn toimintapaikkaan menemättä jättäminen on possibilistisellä pihalla relevantti valinta. Possibilistinen koulupiha mahdollistaa konventionaalisten käyttötapojen ohella toimintapaikkojen luovan käytön, muokkauksen ja uudistavan kulttuurin. Esimerkiksi Jokelan (2008) tutkimuksen koulupiha toimi possibilistisenä ympäristönä, jota yksittäiset oppilaat, koulu- ja paikallisyhteisö kehittivät.

Probabilistisessä ympäristössä ihmisen aktiivisuudella on varsin vähän painoarvoa. Horelli (1982, 37) luonnehtii tällaista ympäristöä ihmisen toiminnan näyttämöksi; Sairinen ym. (2006, 13) puhuivat ”todennäköisten vaikutusten näkökulmasta”. Probabilistinen ympäristö suo ihmiselle jonkin verran päätäntävaltaa määräämättä suoranaisesti hänen toimintaansa. Possibilistisen ympäristön tavoin se tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia, mutta ohjaa tietyt toimintatapavalinnat muita vaihtoehtoja todennäköisemmiksi (Horelli 1982, 36–37; Happonen 1997, 11; Sairinen ym. 2006, 13). Probabilistinen ympäristö voi estämisen lisäksi edistää toimintaa, mutta täysin uudenlaista toimintaa tai käyttäytymistä se ei pysty synnyttämään (emt.). Siten probabilistinen koulupiha ei erityisesti tue oppilaiden kekseliäisyyttä, vaan ohjaa käyttämään paikkoja tuttujen, kulttuurisesti hyväksi havaittujen periaatteiden mukaisesti.



### 2.1.2 Ympäristökokemus kulttuuris-ekologisessa ajattelussa

Ympäristön määrittelytavat sisältävät omanlaisensa käsityksen ihmisen roolista. Vaikka ympäristö luonnollisesti ympäröi ihmistä, se voi sijaita myös ihmisen sisällä. Ihminen kokee ympäristönsä monin eri tavoin, esimerkiksi tunteiden tai aistimusten välityksellä (vrt. Aura ym. 1997, 47, 52–56). Jäsenän tutkimuksessani oppilaan kokemusta koulupihan paikoista kulttuuris-ekologisen (*cultural ecological*) viitekehyksen (Dillon 2011a–d; Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013) avulla.

Kulttuuris-ekologisen ajattelun (*cultural ecological*) nykymuodon (Dillon 2011a–d; Bayliss & Dillon 2010; Vesisenaho & Dillon 2013) vaikutteet ovat vaihtelevin painoituksin lähtöisin transaktionismin juurilta Deweyn, Piaget'n, Leontjevin ja Vygotskin ajattelusta (vrt. Wozniak & Fischer 1993, xii–xiii; vrt. Rogoff 1993, 122–125; Kyttä 2003, 20–21). Kulttuuris-ekologinen viitekehys (*cultural ecological*) tarkastelee lähtökohtaisesti ihmisen ja ympäristön vuorovaikutusta. Sen sijaan kulttuuriökologia (*cultural ecology*), jota Käpylä (1994) käyttää ympäristökasvatuksen viitekehyksenä, suuntautuu kulttuuriantropologisesti ekosysteemin ja kulttuurien vuorovaikutuksen tarkasteluun.

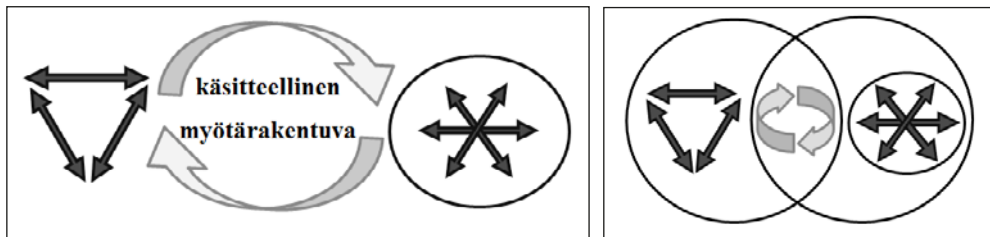
Kulttuuris-ekologisen ajattelun mukaan kokemus on ihmisen ympäristösuhteen perusta (Vesisenaho & Dillon 2013, 5; Bayliss & Dillon 2010, 15–16). Koska arkitieto on luonteeltaan kokemuksellista, täytyy ainakin osan siitä sijaita tietoisuudessa. Muun muassa subjektiivisesti koetut aistimukset ja tajunta (*awareness*) sekä tunteet kuuluvat tietoisuuden laadullisiin aineksiin. Tietoisuus on Bergerin ja Luckmannin (1981, 34) mukaan tarkoituksellista, kohteellista tietoa jostakin ulkoisen reaali maailman tai ihmisen oman mielen sisäisestä ilmiöstä. Tietoisuus kykenee liukumaan todellisuuden eri tasoilla, esimerkiksi arkitodellisuuden ja unen vaihteluihin. Tietoisuuden tason vaihtuminen tuottaa tarkkaavaisuudelle eräänlaisen sokin. Syvästä unesta herääminen käynee esimerkiksi. (Emt., 34–35.)

Dillon (2013) sisällyttää ympäristökokemukseen varsin monia intuition ja tunteiden kaltaisia mutkikkaita psykologisia ilmiöitä. Ne edustavat kokemuksen havaintoperustaista puolta, välitöntä aistipohjaista kokemusta, jota Dillon kutsuu eletyksi kokemukseksi (*lived experience*). Kokemuksella on myös tietoperustainen, käsitteellinen puolensa, esimerkiksi uskomukset, muistot ja mielleyhtymät (Dillon 2013). Ihmisen ympäristökokemus on havainto- ja käsiteperustaisen kokemuspuolen synteesi. Ihminen asettuu ontologisesti ympäristöönsä ja rakentaa sitä koskevaa ymmärrystä kokemustensa perusteella.

Kokemus on tutkimuksessani ontologinen – ei metodologinen – käsite. Kaikki, mitä oppilaan ja pihan paikkojen vuorovaikutuksessa tapahtuu, on kokemusta (Dillon 2011b, 71). Tarjolla on laajasti esimerkiksi fyysisistä, sosiaalisista tai kulttuurisista ulottuvuuksista lähtöisin olevia ympäristökokemuksen aineksia (Vesisenaho & Dillon 2013, 5). Oppilas mukauttaa (*accommodate*) koulupihalla kokemansa uuden aineksen aiemmissa kokemuksissa kertyneiden käsiterakenteidensa tietoon ja ymmärrykseen. Tämä on kulttuuris-ekologisen ajattelun mukaan ihmisen käsitteellinen maailmassa olemisen tapa, "*relational way of being in the world*" (Dillon 2011b, 72), ja ihmisen ympäristökokemuksen osa.

Tietoperustan lisäksi ihmisen maailmasuhde toteutuu kehollisina aistimuksina (vrt. Karjalainen 2004, 53–54). Välittömät aistikokemukset muokkaavat ihmisen ymmär-

rystä ja käsiterakenteita usein ilman ennakkovaroitusta. Dillon nimittää tätä heikosti ennustettavaa ihmisen maailmasuhteen muotoa käsitteellä ”*co-constitutional way of being in the world*” (mm. Dillon 2013). Samanaikaisuuteen ja tiedon uudelleenrakentumiseen viittaavalle tapahtumalle ei ole olemassa aiempaa suomenkielistä vastinetta, joten käytän siitä sanaa ”myötärakentuva” (vrt. Dillon 2011d, Rämön suomennos). Kun myötärakentuva kokemus tavoittaa ihmisen tajunnan ja käsitteellisen maailman, se muuttaa muotonsa. Se ikään kuin rakentuu itsensä myötä uudeksi. Siten koulupihalla leikkivä oppilas käsittää (tiedostaa, tajuaa) kokemuksensa ja aistimuksensa. Tajuaminen ei edellytä sanallistamista. Oesch (2002, 296) puhuu eletystä kokemuksesta (vrt. Haaparanta 2002), jossa ihmisen mieli ei ole vielä tiedostanut tai reflektoinut kokemuksen merkitystä. Transaktionismin mukaisesti kokemuksen kaksi kontekstia muodostavat synteetin, jota symboloivat kaarevat nuolikuviot (kuvio 3):



Kuvio 3. Käsitteellisen ja myötärakentuvan maailmassa olemisen tavan synteesi (Dillon 2011b 72–73).

Ihmisen tieto ja ymmärrys ympäristöstä rakentuvat vastavuoroisessa prosessissa, jossa käsitteellisen ja myötärakentuvan maailmassa olemisen tavat toisiaan muokattaessaan muuttuvat myös itse. Esimerkiksi käynee tilanne, jossa opettaja yrittää selittää, miksi piha-alueen lumivuorelta alas tönäistyn oppilaan selkää särkee. Tiedolla voi olla monia seurauksia: aikuisten väliintuloja, vertaisten osoittamaa myötätuntoa, oppilaan väliaikainen rauhoittuminen, ehkä kostotoimia myöhemmin ja kenties lääkärin ammattitaidon tarvetta. Ennustamaton tilanne johtaa siis vaihtoehtoisin seurauksiin sekä tunteiden ja tiedon prosesseihin.

Opetussuunnitelma on merkityksiä sisältävä käsiterakenne, jonka usein tiedonala-kohtainen jäsenitys painottaa käsiteperustaista ympäristösuhdetta (Bayliss & Dillon 2010, 13–15). Käsite- ja hierarkioiden opetus tähtää ennalta määriteltyihin tavoitteisiin käsitejärjestelmien ja tiedonala-kohtaisen ajattelun keinoin. Oppilaiden toiminta on helposti ennakoitavissa ja oppimisen, kehittymisen ja sosiaalistumisen mahdollisuudet monin tavoin strukturoitu (Dillon 2013). Tärkeä tieto erottuu vähemmän tärkeästä. Oppimisen kognitiivinen ulottuvuus painottuu, olipa tieto sitten opettajan jakamaa tai oppilaiden itsensä konstruoimaa. (Bayliss & Dillon 2010, 14.)

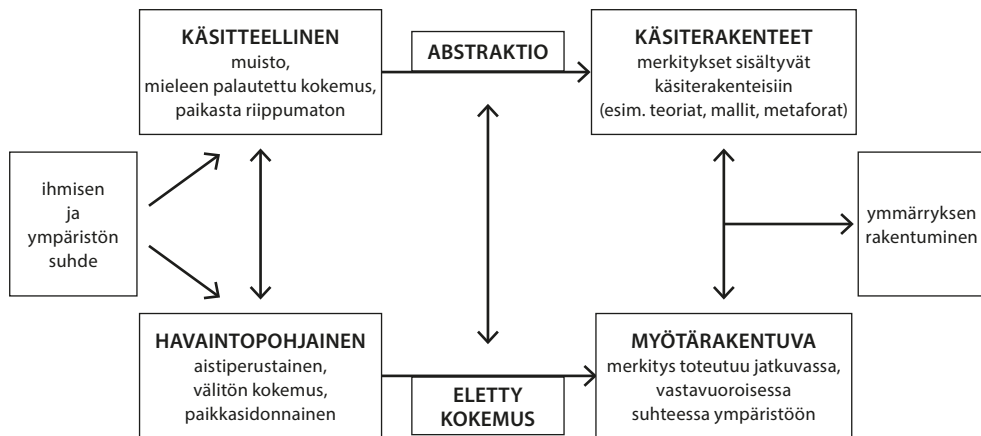
Edellä kerrottu konkretisoitui koulupihalla seuraavasti. Olimme oppilaideni kanssa opiskelleet usein ulkona ympäristökasvatuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) asiasisältöjä. Oppilaiden suhde koulupihaan oli rakentunut kulttuuris-ekologisia käsitteitä käyttäen pääasiassa käsitteellisen kontekstin kautta.

Muun muassa koulupihan kasvit tarjosivat opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia aineksia oppilaiden käsitteellisen tiedon ja ympäristöä koskevan ymmärryksen lisäämiseen. Samoin tekivät pohdinnat pihan olosuhteiden yhteyksistä esimerkiksi veden määrään hiekkakentällä, lumen laatuun tai pihakeinujen istuinlautojen jäätymiseen. Opiskelutilanteiden sisältämiä lukuisia kehollisia kokemuksia ei kuitenkaan nostettu tietoiseen tarkasteluun.

Dillon (2011b, 73) ei kyseenalaista koulumaailmassa korostuvan tavoitteellisen työskentelyn tehokkuutta. Havaintopohjaisista kokemuksista kumpuavia aineksia on kuitenkin vaikea torjua, ja niillä on taipumus tunkeutua arkielämän käsitteelliseen maailmaan. Spontaanisti viriävien ideoiden hyödyntämismahdollisuudet ovat ennalta tarkkaan määriteltyjen tavoitteiden vuoksi rajalliset, jolloin paljon luovia voimavaroja jää käyttämättä. Seurasimme koulupihan rakennustyömaalla sijainneen hiekkakasan vaikutusta pihan pienilmastoon omatekoisten tuulipussien avulla. Havaintopohjaisia kokemuksia tunkeutui työskentelyyn, kun hiekka- ja kivimateriaali houkutti oppilaita enemmän kuin tuulipussien liikkeiden tarkkailu. Opettajan keinoin palattiin takaisin tavoitteelliseen työhön.

Yllättävien havaintopohjaisten aistimusten ja kokemusten hyödyntäminen on vaihtoehto tiukalle tavoitteenmukaiselle työlle. Tällöin niin sanotusti ”annetaan tilanteen viedä” eli improvisoidaan tai innovoidaan, kuten Dillon (2011b, 73) sanoo. Rationaalinen ajattelu korvataan epälineaarilla. Se antaa vaihtoehtoja ja mahdollistaa jo olemassa olevien ideoiden ja tuttujen tekemisen tapojen uudet kytkennät. Nykyaikainen aivotutkimus on osoittanut ihmisen tietoisuuden kykenevän hyvin tällaiseen joustavaan tilannereagointiin (emt.). Hiekkakasan houkutukset valjastettiin tavoitteellisen ja luovan työskentelyn yhdistelmään: rakenteluun ja ympäristön muokkaukseen. Maa-aineksesta oppilaille kertyneitä kokemuksia hyödyntänyt työ sujui ilman mainittavia riskejä, joita havaintopohjaiset kokemukset Dillonin (2011b, 73) mukaan tuovat usein mukanaan. Tutkimukseni käsittekartta-aineistosta ilmeni, että moni oppilas sisällytti hiekkalla rakentelun merkittävien pihakokemustensa joukkoon.

Olen edellä puhunut pääasiassa käsitteellisistä ja havaintopohjaisista kokemuksista, jotka virittävät vastavuoroisuuden periaatteen mukaisesti koko ajan toisiaan. Kulttuuris-ekologinen viitekehys kuvaa ympäristöä koskevan ymmärryksen rakentumisesta useiden käsiteparien avulla. Abstrakti, käsitteellinen tieto on mahdollista palauttaa mieleen lähes milloin ja missä tahansa. Sen sijaan havaintopohjainen tietoa-aine on aina paikkasidonnaista, aistiperustaista ja välittömässä ympäristösuhteessa koettua, ikään kuin ”hetkessä elettyä”. Oppilaideni pihakokemukset sisältävät näitä molempia kokemuspuolia, joita kulttuuris-ekologisessa viitekehyksessä kuvataan kuvion 4 mukaisin käsiteparein:



Kuvio 4. Kulttuuris-ekologinen viitekehys ympäristökokemuksen jäsentäjänä (Vesisenaho & Dillon 2010, 5).

Tutkimusaineistoni sisältää sekä käsitteellistettyjä että aistipohjaisia kokemuksia. Käsitteellistetyt kokemukset ovat oppilaiden havaintopohjaisten kokemusten reflektointeja, joita esimerkiksi käsitekartta-aineisto ja Värianalyysitekstit sisältävät. Oppilaat ovat siten itse jo kertaalleen tulkinneet osan kokemuksistaan. Aistiperustaisia, spontaaneja kokemuksia tallentui oppilaista ottamiini välituntivalokuviin. Kahden kontekstin kokemusainesten avulla tutkin koulupihaa oppilaiden käyttämänä arkiympäristönä. Pyrin lisäämään ymmärrystä alakoululaisten suhteesta koulupihansa paikkoihin. Kiinnitän näin tutkimukseni lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen tutkimuksiin. Luon seuraavassa katsauksen aiempiin empiirisiin tutkimuksiin, jotka tutkimukseni tavoin perustuvat vastavuoroiseen ympäristökäsitykseen.

## 2.2 LAPSEN JA YMPÄRISTÖN VASTAVUOROISEN SUHTEEN EMPIIRISIÄ TUTKIMUKSIA

Jäsenän seuraavassa lapsen ja ympäristön suhdetta koskevat tutkimukset kolmen alaotsikon piiriin. Vaikka moni aineisto on koottu koulussa, ei yksikään tutkimus kohdistu suoraan ympäristön ja oppilaiden suhteeseen. Kasvatustieteessä harvinainen tutkimusnäkökulmani puolsi laajaa perehtymistä lasten ympäristösuhteeseen. Aineistostani virinneiden näkymien ja tutkimustehtäväni kypsyttelyn vuoksi sisällytin katsaukseeni lasten yleisesti suosimien ulkoympäristöjen tutkimuksia. Minua kiinnostaa ensisijaisesti koulupihan arkielämä, toisin sanoen se, mihin oppilaat välitunteillaan käyttävät koulupihansa paikkoja ja mikä heitä motivoi niiden käyttöön. Siksi esimerkiksi heidän toiveensa uudesta koulupihasta ovat tutkimustehtäväni kannalta toissijaisia. Rajanveto koulupihojen parannusten ja kouluympäristöjen suunnittelun aiempiin tutkimuksiin on varsin vaikeaa, koska niiden ideat kumpuavat oppilaiden kokemuksista (mm. Horelli 1994; Horelli ym. 1998; Meskanen 2009; Koskinen 2009; 2010; Kangas 2010a ja b; Smeds ym. 2010). Koulupihan merki-

tyksen esille saaminen edellyttää kuitenkin lasten välittömiin ympäristökokemuksiin kohdistuneen tutkimuksen tuntemista.

Tarkastelen ensiksi koulukontekstissa toteutettuja, pääosin kotimaisia lapsuuden maantieteen tutkimuksia. Ulkomaisia on jäsennetty kattavasti McKendrickin (2000) jo hieman vanhassa artikkelissa. Toiseksi luon katsauksen lasten mielipaikkojen tutkimukseen, joka perustuu yhtäältä lapsuuden maantieteeseen ja toisaalta psykologistaustaisiin elvyttävyyden ja elpymisen kokemisen tutkimuksiin (ks. esim. Aura ym. 1997). Kolmanneksi nostan esiin tutkimuksia, joissa tarkastellaan ympäristön roolia lasten toimintamotivaation lähteenä (vrt. luku 2.1).

### **Lapsuuden maantiedettä koulukontekstissa**

Lapsuuden maantiede on maantieteilijöiden ja ympäristöpsykologien aiemman tutkimuksen perustalta 1990-luvulla syntynyt lasten paikkakokemusten tutkimussuunta (Catling 2011, 16; ks. lisää Holloway & Valentine 2000; Foley & Leverett 2011). Humanistissuuntaisen maantieteen ohella se on lapsuuden tutkimuksen eräänlainen alalaji ja siten yhteydessä sosiologiaan. Kasvatustieteeseen lapsuuden maantieteen tutkimusaiheita ovat tuoneet esimerkiksi Kaivola ja Rikkinen (2003), jotka teoksessaan korostavat lasten ja nuorten näkyväksi tekemistä hieman eri painoituksin kuin osallistavan suunnittelun raportit. Minulle heidän (emt.) teoksensa avasi lapsuuden maantieteen mahdollisuuksia opetuksen käytännöissä sekä auttoi arvioimaan lasten kokemusmaailmaan sopivia aineistonkeruun menetelmiä. Monet heidän esittelemistään tutkimusaiheista hyödyttävät erityisesti ympäristökasvatusta. Esimerkiksi opettajaa ja oppilaita motivoinut koulumatkatehtävä hyödynsi maantieteellistä peruskäsitteistöä ja onnistui hyvin ”puskaikää” elävien lasten elettyjen kokemusten avulla, he kirjoittavat (emt., 59).

Allekirjoitan lapsuuden maantieteen perusajatuksen, jonka mukaan lasten omien kokemusten tarkastelu voi olla vaihtoehto heidän elämänpiiristään usein kaukaisille ja abstrakteille maantieteen aiheille (Kaivola & Rikkinen 2003, 60). Kaivola ja Rikkinen (emt., 134) heräsivät huomaamaan, miten tulevaisuuttaan visioineet oppilaat kykenivät heikosti näkemään itseään elinympäristönsä osana. Havainto vahvistaa perinteistä maantiedettä täydentävän lähestymistavan tärkeyttä. Ihmisen hyvinvointi on riippuvainen elinympäristön tilasta (myös Sairinen ym. 2006; Kyttä & Kahila 2006). Kestävän kehityksen teeman ohella ja siihen vaikuttamisen vuoksi välittömän ympäristön ja nykyhetken tarkastelu oppilaiden kokemusten avulla on relevantti vaihtoehto.

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimusprojektissa (Kaivola & Rikkinen 2003, 53–87) tutkittiin alakoulun 7–12-vuotiaiden oppilaiden elinympäristöä elettyinä ja koettuna elämismaailmana. Maantieteellisen ja ympäristöpsykologisen teoriataustansa vuoksi projekti on tutkimukseni kannalta tärkeä. Kolmasluokkalaisten koulumatkan karttapiirrosten analysointi perustui ympäristön kokemukselliseen ja toiminnalliseen merkitykseen. Siten se poikkesi aiemmista, lähinnä oppilaiden tilatajuun (spatiaaliseen ajatteluun) ja karttamaisen ajattelun kehittymiseen kohdistuneista analysoinneista. (Kaivola & Rikkinen 2003, 47.)

Tuloksissa huomioni kiinnitti oppilaiden kuvallisen ja sanallisen ilmaisun samansuuntaisuus: tarkka piirtäjä kertoi koulumatkastaan monipuolisesti. Tutkijoita puolestaan huolestutti havainto siitä, että moniongelmaiset lapset kiinnittyivät ym-

päristönsä paikkoihin vain vähäisin suhtein. Heidän koulumatkansa määrällisesti vähäiset etapit kertoivat niukoista paikan merkityksen rakennusaineista. Silloiseen opetussuunnitelmaan sisältyi aihe ”Suomi valtiollisena kokonaisuutena”. Kysymys omaan lähiympäristöön heikoin kosketuksin kiinnittyneiden lasten kyvystä aiheen hahmottamiseen oli aiheellinen. Oppilaiden heikot paikkasuhteet paljastivat tutkijoille, että lapset tarvitsivat tukea tunteakseen selviävänsä elinympäristössään. Paikkoihin kiinnittyneet etapit liittyivät oppilaiden henkilöhistoriaan ja toimivat siten väylänä heidän kokemuksiinsa ja elämyksiinsä. (Kaivola & Rikkinen 2003, 58–59.) Ne auttoivat lapsia hahmottamaan lähiympäristöään, ja todennäköisesti niillä oli rooli lasten itsetuntemuksen rakentumisessa.

Helsinkiläisten projekti valotti lasten elettyjen kokemusten tallentamisen metodeja, mutta paljasti samalla ongelman oppilaiden positiivisten ja negatiivisten kokemusten esille saamisessa (Kaivola & Rikkinen 2003, 60). Tutkijat (emt.) otaksuivat, etteivät yhdeksänvuotiaiden valmiudet riittäneet kokemuksista kertomiseen haastattelutilanteessa. Myös lähiympäristön mielikuvien kartoitukseen käytetyllä eläytyvän kirjoittamisen menetelmällä oli rajoituksensa. Kirjoittamisen metodi suosi ilmaisutaitoisia. Kirjallisen tuottamisen vaikeudet näkyivät tutkijoiden mukaan paikkojen niukkuutena oppaan rooliin asettautuneiden oppilaiden esittelemillä reiteillä. Tekstien analysointi osoitti muun muassa sen olennaisen seikan, että lapset pitävät ympäristössä tärkeinä eri asioita kuin aikuiset. Kaupunginosaa aikuisten mielestä keskeisesti jäsentänyt moottoritie ei ollut oppilaista edes mainitsemisen arvoinen, koska se ei mahdollistanut mitään toimintaa (”siellä ei saa tehdä mitään eikä siellä melkein näe mitään, kun ajetaan aina niin lujaa”). Analysointia ohjanneen teorian käsitteistön kritiikin lisäksi tutkijoita askarrutti muun muassa teksti, jossa oppilas ei maininnut lainkaan paikoista toiseen pääsemisen elementtejä. (Kaivola & Rikkinen 2003, 61–63.)

Saman projektin viides- ja kuudesluokkalaiset arvioivat ympäristönsä esteettisyyttä ja symbolimerkityksiä (Kaivola & Rikkinen 2003, 75–76). Tutkimukseni kannalta kiinnostavan siitä tekevät oppilaiden iän lisäksi ympäristön arvioinnin menetelmät, joissa teemahaastatteluihin yhdistyi ympäristön valokuvien arviointia. Oppilaat kertoivat muun muassa rakennusten tunnelmasta, muodosta ja väreistä sekä pohtivat rakennetun ympäristön kauneutta ja henkilökohtaista merkitystä. Esimerkiksi koulurakennusta he kuvasivat rumaksi, kolkoksi ja ränsistyneeksi. Se oli pakon symboli. Tutkijoita hätkähdytti oppilaiden negatiivinen näkemys arkisesta koulurakennuksesta; sen rumuus vaikutti itsestäänselvältä. Sen sijaan kirkko symboloi alueen arvoa. Siellä käytiin koulun tilaisuuksissa, mikä edellytti ”kilttiä käyttäytymistä”. Projektin perusteella tutkijat asettuivat tukemaan lasten mielipiteiden ja arvioiden huomioon ottamista lähiympäristöjen parantamista koskevissa suunnitelmissa (Kaivola & Rikkinen 2003, 75–76).

### **Mielipaikka lapsen ja ympäristön suhteen ilmentäjänä**

Eräs lapsuuden maantieteen tutkimusteema ovat lasten mielipaikat. Vaikka mielipaikkatutkimuksen tieteenalojen taustat vaihtelevat, on niiden yhteisenä perustana näkemys ympäristön merkityksestä ihmisen hyvinvoinnille. Mielipaikkatutkimuksiin tutustuminen avasi käsitykseni siitä, miten lapset käyttävät ympäristöä liikkumisen lisäksi muihin tarkoituksiin, ja viritti siten katsomaan aineistoani myös tältä kannalta.

Stenvall (2009a ja b) tutki 3.–6.-luokkalaisten lasten mielipaikkoja kaupunkisosio-  
logisena ilmiönä. Helsinkiläislasten lempipaikkoja tiedusteltiin haastattelujen ja pii-  
rustusten perusteella laaditun kyselyn avulla. Paikat luokiteltiin Kaivolan ja Rikkisen  
(2003, 178–190) jaottelun mukaisesti. Tulokset osoittivat, että lasten tilan käyttö alkoi  
muuttua noin 11 vuoden iässä. Tällöin muun muassa sosiaaliseen kanssakäymiseen  
ja kulutukseen kytkeytyneet merkitykset kasvattivat kauppakeskusten viehätystä eri-  
tyisesti tyttöjen keskuudessa. Pojat suosivat kauppakeskusten ohella urheilukenttiä  
ja liikuntapaikkoja. (Stenvall 2009b, 50–51.)

Monet tutkimukset pitävät yhdentoista tai kahdentoista vuoden ikää eräänlaisena  
taitekohtana lasten tilan tajun kehittämisessä ja ympäristön käytössä (Kaivola  
& Rikkinen 2003, 40–45; Kyttä 2003, 63–64; Stenvall 2009b, 50). Aiemmin toiminta-  
mahdollisuuksia tarjonneet ympäristöt alkavat menettää viehätystään, jolloin lapset  
joko muokkaavat paikkoja uudelleen tai siirtyvät vetovoimaisempiin ympäristöihin.  
Siirtymävaiheessa he ovat osin väliinpuotoajia. Stenvall (2009b, 50) totesi kuudesluok-  
kalaisen liian vanhaksi leikkipuiston käyttäjäksi, mutta liian nuoreksi kaupungin nuor-  
isotalolle (vrt. Anderson 2010, 133). Lapset kokoontuivat kuitenkin leikkipuistoihin  
leikkimään pihaleikkejä tai vain ”hengaillemaan” (Stenvall 2009b, 50–51, 54), jolloin  
puistot saivat uuden merkityksen oleilun paikkoina. Tätä tilan tarkoituksellista toisin  
käyttämistä ja siitä seuraavaa merkityksen muutostapahtumaa hän kutsuu paikkojen  
luomisen (*place making*) prosessiksi.

Tilan luovan käytön esimerkiksi sopii Keravanjoen kivi, josta lapset tekivät kokoon-  
tumispaikan (Stenvall 2009b, 53). He omivat kiven nimeämällä sen Mount Everestiksi.  
Stenvall (emt.) pitää omistajuutta yhtenä lempipaikan kriteerinä. Oma paikka voi olla  
tarkasti rajattu tai laaja alue. Lapselle riittää usein tunne paikan omistamisesta (emt.).  
Omistajuuden kokeminen vahvistaa kiintymystä paikkaa kohtaan, ja on Lewickan  
(2011, 224–225) mukaan ajan tavoin yksi paikkakiintymyksen rakentumisen proses-  
sitekijä.

Paikkojen ja tilojen yhteys sukupuoleen ilmeni Stenvallin (2009a ja b) tutkimuk-  
sessa poikien ja tyttöjen erilaisina lempipaikkojen perusteina: pojat valitsivat lem-  
pipaikkansa useimmiten toiminnan, vapaan oleilun ja muistojen, tytöt sosiaalisten  
suhteiden perusteella. Stenvall (2009b, 53) otaksui perusteiden erilaisuuden kerto-  
van sukupuolten erilaisesta tilojen määrittelyn tavasta; sukupuolten tilakäsitysten  
taustalla ovat erilaiset maailmankuvat. Maailmankuvat muotoutuvat ympäristön ja  
yhteisön suhtautumistavoista yleensä lapsia ja lapsuutta, mutta erityisesti lapsen su-  
kupuolta kohtaan. Stenvallin (emt.) mukaan tytöillä ja pojilla ajatellaan olevan lähtö-  
kohtaisesti erilainen käsitys ympäröivästä maailmasta. Stenvallin oletusta seurailleen  
ajatus koulupihasta sukupuolittuneena tilana tai yleensä koulun tilojen sukupuolit-  
tuneisuus ovat sukua johdannossa (luku 1) mainitulle Kososen (1998) tutkimukselle  
ja siten kehiteltävissä kiinnostaviksi omiksi tutkimusaiheikseen.

Mielipaikan – sisällä tai ulkona sijaitsevan – tärkein tehtävä on Kaivolan ja Rikkisen  
(2003, 193) mukaan tarjota ihmiselle yksityinen tila rauhoittumista ja tunteiden tai  
ajatusten selvittelyä varten. Fyysinen ympäristö asettuu ihmisyyden ytimeen, koska  
perimmäisessä tarkoituksessaan mielipaikka tukee ihmisen oman identiteetin raken-  
tamista ja ylläpitämistä. Ympäristöpsykologisen mielipaikkatutkimuksen päätelmien  
mukaan lapset käyttävät fyysisiä ympäristöjä ja mielipaikkojaan tietoisesti tunnetilo-



jensa sääteilyyn (Kaivola & Rikkinen 2003, 179–193; Aura ym. 1997, 94; Korpela 1988, 1992; Korpela, Kyttä & Hartig 2002; Korpela, Ylen, Tyrväinen & Silvennoinen 2009; Temmes 2006, 64–65). Tämä antaa kulttuuris-ekologisen viitekehyyksen myötärakentuvalle kontekstille (luvussa 2.1.2.) painoarvoa.

Korpela (1988) kysyi tutkimuksessaan lomakkeen avulla 9- ja 12-vuotiailta lapsilta mieluisinta ympäristön paikkaa, mieluisuuden syytä sekä paikkaan liittyneitä toimintaa, tunteita ja tapahtumia. Lisäksi kysyttiin, kävikö lapsi siellä yksin vai kavereiden kanssa. (Korpela 1988, 180–181.) Nuoret 17-vuotiaat kirjoittivat vastaavista teemoista (Korpela 1992). Tulosten mukaan fyysinen ympäristö mahdollisti lapsille myönteisen sävyiset tunnekokemukset, rentoutumisen ja ajatusten selvittämisen sekä olemisen vapauden ja omiin oloihin vetäytymisen. Mielipaikka toimi monin eri tavoin psyykkisen itsesäätelyn välineenä. Toiminta ja yhteisyys palvelivat usein samaa tarkoitusta. Lapset nauttivat myös pelkästä ympäristönsä asioiden katselemisesta ja seuraamisesta. Nuoret viestivät samoja asioita, joskin lapsia monitahoisemmin. Ympäristö ei kuitenkaan ollut lapsille kontrollin väline samassa mielessä kuin nuorille, jotka pitivät tärkeänä mielipaikan tekemistä käyttäjänsä näköiseksi. Paikkoihin liittyneet muistot, paikan tutuksi tunteminen tai paikkaan kuulumisen tunne loivat nuorten paikoille merkitystä. Lapset eivät liittäneet paikkoihin inhimillisiä voimia tai vaikutusvaltaa, jota nuoret ilmaisivat esimerkiksi kuvailemalla huoneensa ilmapiiriä rohkaisevaksi tai mielipaikkaansa ”pyhäksi”. (Korpela 1988, 182, 184; 1992, 255.)

Korpelan ym. (2002) tutkimuksen kaikki 8–13-vuotiaat lapset kykenivät nimeämään mielipaikan. Niiden perusteita he ilmaisivat strukturoitujen ja avoimien itsearviointimenetelmien avulla varsin monipuolisesti (emt., 396). Luontokohteilla oli lapsille vähäisempi rooli kuin joissakin aiemmissa, etenkin aikuisten mielipaikkojen tutkimuksissa (Korpela 2007). Lapset suosivat niin luontokohteita kuin liikuntapaikkoja, asuinympäristöä sekä kauppakeskusten kaltaisia yhteisöllisiä paikkoja (vrt. Stenvall 2009a ja b). Korpelan ym. (2002, 396) tutkimuksessa huomioni kiintyi siihen, että jo 8–9-vuotiaat lapset ymmärsivät fyysisen ympäristön merkityksen rentoutumisen ja tunteiden säätelyssä ja käyttivät ympäristönsä kohteita tietoisesti tähän tarkoitukseen. Iän perusteella voisi olettaa, että tutkimukseni oppilaat tekisivät samoin. Epäilen toisaalta, ettei välitunnin lyhyt kesto tue tämänkaltaista pihan paikkojen käyttöä.

### **Ympäristö lasten toimintamotivaation lähteenä**

Kolmas lasten ympäristösuhteen tutkimusten aihepiiri syventää kahta edellä esitelmääni ja pureutuu siihen, miten lapset suuntautuvat ympäristössään ja miksi. Mikä siis motivoi oppilaat toimimaan koulupihansa paikoissa? Lewin esitti kenttäteoriasaan, että ihminen käyttäytyy ympäristössä monen hetkellisen tekijän vaikutuskentässä (Lewin 1951, 25). Hän ei ohjaudu sisäisten taipumustensa tai ympäristön suoran vaikutuksen perusteella (Aura ym. 1997, 30). Sen sijaan hän elää omien sisäisten ja ympäristön ulkoisten tekijöiden tai voimakenttien välisessä tilannekohtaisessa jännitteessä (Heft 2001, 212; vrt. luku 2.1.2). Ihminen kokee ympäristön omalla tavallaan: objektiivisesta ympäristöstä tulee subjektiivisesti koettu psykologinen ympäristö (emt.; Heft 2001, 247). Lewin nimitti sitä elämänkentäksi (*life space*).

Ihmisen käyttäytyminen ympäristössä perustuu elämänkenttään muodostuviin toimintasuuntiin (emt.). Ympäristön kohteet saavat omat varauksensa eli puoleensa-



vetävän tai poistyyntävän luonteensa, jotka ihminen kokee mieltymyksen, houkutuksen, pelon tai ahdistuksen tunteina. Ekologisen ympäristön niin kutsutuilla ei-psykologisilla tekijöillä on epäsuora mutta merkittävä vaikutus ihmisen käyttäytymiseen. Nämä tekijät ovat lähtöisin fyysisen ympäristön piirteistä tai olosuhteista sekä sosiokulttuurisista prosesseista, joista kumpikaan ei noudata psykologisia lainalaisuuksia. Esimerkiksi sosiaalisen toiminnan säännöt pohjautuvat sosiokulttuuriin sopimukseen, lakeihin tai ideologioihin. (Heft 2001, 247–248.) Koulupihan fyysis-sosiaaliset ja oppilaan sisäiset tilannetekijät (vrt. kuvio 1) muodostavat elämänkentän, jonka puuristuksissa ohjautuminen näkyy oppilaan toimintana.

Elämänkenttä sisältää asiat, jotka tekevät ympäristökokemuksesta ihmiselle merkityksellisen. Merkitys on psykologisen kokemuksen laadullinen ominaisuus. Ympäristö ei psykologisessa mielessä sisällä neutraaleja, fyysisiä kohteita, vaan luontaisesti merkityksellisiä kohteita tai tapahtumia, jotka vetävät ihmistä puoleensa tai työntävät häntä pois. Siksi oppilaat suuntautuvat yleensä tiedostamattaan itselleen merkityksellisiin pihan paikkoihin, ja suhde niihin alkaa rakentua.

Lewin eliminoi kohteiden fyysiset ominaisuudet ja biologiset ympäristön piirteet elämänkentän ulkopuolelle inhimilliseen kokemukseen vaikuttaviksi tausta- ja olosuhdetekijöiksi (Heft 2001, 248). Tästä näkemyksestä kumpuaa Barkerin teorian pääajatus, jonka mukaan ulkoinen, ekologinen ympäristö luo monin tavoin reunaehdoja ihmisten käyttäytymiselle (Aura ym. 1997, 33). Sosiaalipsykologista ajattelua edustava Barkerin käyttäytymiskehys-käsite (ks. lisää esim. Aura ym. 1997, 26; Heft 2001 253–264; Raittila 2008, 24–25; Raittila 2009, 24) ottaa systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti kantaa yksittäisen ihmisen toimintaan. Koulupihan käyttäytymiskehyksessä tämä vaikutus voi heijastua monelle toimijatasolle: oppilaalta oppilaalle sekä oppilaan kokemusten jakamisen kautta aina koulupihoihin eri tavoin sitoutuneille ammattilaisille (vrt. Bronfenbrenner 1979).

Barkerin urauurtaneiden tutkimusmetodien ohella etenkin Bronfenbrennerin (1979) tutkimukset ja teoreettiset tarkastelut kannustivat tutkijoita laboratorioista aitoihin ympäristöihin tekemään tutkimusta yhdessä lasten kanssa. Bronfenbrennerin aikalainen Hart (1979, 9) kuvasi klassisessa, eklektis-ekologiseksi luonnehtimassaan kenttätutkimuksessa lasten erilaisia ympäristön käyttötapoja, ympäristötietoja sekä tunnesuhdetta ympäristöä kohtaan. Paikkateoreettinen sekä Lewinin ja Piaget'n ajattelu yhdistyivät erityisesti Merleau-Pontyn näkemyksiin arkiympäristön kehollisesta kokemisesta (Hart 1979, 10–13).

Tutkimuksen 4–11-vuotiaiden amerikkalaislasten kokemukset kaupunkiympäristöstä kertoivat muun muassa sen, miten lapset oppivat jatkuvasti paikkakokemustensa välityksellä asioita itsestään, siis lisäsivät itsetuntemustaan (Hart 1979, 328). Piilot ja tarkkailupaikat olivat lapsille tärkeitä (emt., 334). He arvostivat monia vesistökohteita, metsiä ja yksittäisiä puita, jotka yhtäältä viehättivät ja toisaalta pelottivat. Aikuiset pitivät paikkoja usein vaarallisina. Lasten vapaan liikkumisen reviiiri oli sukupuolittunut (emt., 329–330). Kymmenvuotiaat pojat saivat liikkua ympäristössään lähes rajoituksetta, mutta vastaavan ikäisten tyttöjen odotettiin pysyttelevän kodin läheisyydessä (vrt. mm. Kosonen 1998). Vaikka tytöt ovat sittemmin Kaivolana ja Rikkisen (2003, 30) mukaan ”ottaneet paikkansa katukuvassa poikien rinnalla”, osoittavat tutkimukset tyttöjen ja poikien suuntautuvan ympäristössä jossain määrin eri tavoin (Stenvall 2009a ja b).

Hart (emt., 347) kritisoi tutkimuksensa päätelmissä ympäristön suunnittelijoita siitä, että he eivät perehtyneet lasten tunteisiin ja ympäristön käyttöön. Hänen mukaansa ajatus erityisesti lapsille suunnitelluista paikoista ja välineistä johtaa lähtökohtaisesti virhepäätelmiin. Hart korostaa ympäristön muuttamisen mahdollisuutta. Valmiiden paikkojen sijaan lasten paikkasuhteessa olivat keskeisiä heidän itse luomansa paikat (*place making*), esimerkiksi oikopolut, jotka edellyttivät ympäristön muokkausta (Hart 1979, 73). Sekä ympäristöpsykologia että lapsuuden maantiede pitivät Hartin esittämiä ajatuksia lasten ympäristösuhdetta luonnehtivista piirteistä edelleen ajankohtaisina. Hänen tutkimuksensa on yhä yksi siteeratuimmista lasten ympäristösuhteen lähteistä.

Hart uudisti kenttätutkimuksensa rohkeilla kokeiluilla lasten paikkatutkimuksen metodeja (Kaivola & Rikkinen 2003, 28). Perinteisten kyselyjen ja haastattelujen lisäksi hän kokeili muun muassa ympäristökävelyitä yhdessä lasten kanssa. Ne onnistuivat hänen oman arvionsa mukaan suunnitellusti (Hart 1979, 160–161) ja tuottivat haastatteluja täsmällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa (emt., 333). Vuodenaikasyyt estivät toisen metodisen innovaation: ympäristön suunnittelun ja rakentamisen hiekkasta (emt., 183). Tilallisen aktiivisuuden kartoitukseen aiottu päiväkirjamenetelmä antoi puolestaan liian sattumanvaraista tietoa (emt., 191–192). Hart osoitti erilaisten tutkimusmetodien tuottavan erilaista tietoa. Hänen työnsä merkityksellisen periaatteen mukaan lasten vastavuoroisen ympäristösuhteen tutkiminen edellytti kenttätutkimukseen luovia menetelmäratkaisuja.

Hartin tutkimus viritti merkittävällä tavalla ajattelua. Samoin tekivät Bronfenbrennerin (1979) alkuperäisteoriaa lasten kaupunkiympäristöjen tutkimukseen soveltaneiden Björklidin (1982) ja Mooren (1986) tutkimukset. Etenkin Björklidin varhaisten tutkimusten (1982a ja b) teoreettinen anti avasi minulle ympäristökäsitysten ohella sitä, miten tärkeää ympäristön suunnittelu on lapsen sosiaalisen ja psykologisen kehityksen kannalta. Hänen myöhempi julkaisunsa (2005) vahvisti asiaa.

Pidän Björklidin (1982a, 67) tavoin vuorovaikutuksen käsitettä ristiriitaisena, jos vaikutuksen suunta jää täsmentämättä. Björklidin tekstit herättivät minut pohtimaan tätä itsestään selvää käsitettä, joka sopii koulumaailmassa esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai oppilaiden keskinäisten suhteiden tarkasteluun. Tutkimukseni ympäristökäsitys (luku 2.1) ei syntynyt tyhjästä, vaan siihen sitoutumista edelsi nimenomaan Björklidin tekstien käynnistämä ihmisen ja ympäristön suhteen vaihtoehtoisten määrittelytapojen filosofisten taustojen pohdinta. Kasvatustieteen tutkimuksissa toistaiseksi verrattain vähän hyödynnetty ympäristöpsykologia sisältää erittäin merkittävän, milteipä ihmiskunnan hengissä säilymisen perustan määrittelyn.

Ympäristöpsykologian empiirisen tutkimuksen suuntaukset poikkeavat toisistaan maailmankuvansa ja taustafilosofiansa suhteen (Kyttä 2003, 19; Aura ym. 1997, 18). Suuntauksilla on omat tarkoituksenmukaiset sovelluksensa ympäristöpsykologian eri aloilla, eikä niitä siksi pidä asettaa arvo- tai tärkeysjärjestykseen (Kyttä 2003, 20). Björklid (1982a, 68–69; 1982b, 28) erottaa neljä suuntausta, joissa ihmisen ja ympäristön vaikutusvalta ja rooli ymmärretään eri tavoin aktiiviseksi tai passiiviseksi (vrt. Sairinen ym. 2006; luku 2.1).

Ympäristön ja ihmisen passiivisiksi oletamat teoriat perustuvat mekanistiseen maailmankuvaan. Ihmisen tietoisuus muistuttaa tyhjää taulua (*tabula rasa*), johon ym-

päristön sattumanvaraiset tapahtumat ikään kuin painavat jälkiä. Ihminen ja ympäristö käsitetään toisistaan erillisiksi. Samoin ajatellaan yksilöorientoituneissa, organismitsesti suuntautuneissa ajattelutavoissa, joissa aktiivinen ihminen toimii passiivisessa ympäristössä. Ympäristön vaikutuksen sijaan aktiivisuuden virittävät ihmisen sisäiset voimat. Piirreteoreettisessa ympäristöpsykologiassa ajatellaan samansuuntaisesti. Ihmisen toimintaa ohjaavat hänen sisäiset piirteensä, enemmän tai vähemmän pysyvät taipumuksensa tai varhaislapsuuden kokemukset. Tutkimus keskittyy tällöin ihmisen sisäisten tekijöiden osuuteen, ja ympäristö jää vaikutuksiltaan vähäiseen ja passiiviseen rooliin (Björklid 1982a, 68; vrt. Kyttä 2003, 19; Aura ym. 1997, 18; vrt. luku 2.1.)

Interaktionaalinen ja transaktionaalinen ympäristöpsykologia näkevät ihmisen ja ympäristön suhteen vuorovaikutteisena. Interaktionismissa ihminen ja ympäristö käsitetään toisistaan erillisiksi. Vuorovaikutus toteutuu yksisuuntaisesti ja kausaalisesti ympäristöstä ihmiseen päin deterministisen ympäristökäsityksen mukaisesti (luku 2.1). Ympäristödeterminismissä aineellinen ja sosiaalideterminismissä sosiaalinen ympäristö määrää ihmisen toiminnan. (Björklid 1982a, 67.) Transaktionaalinen ympäristöpsykologia on ainoa suuntaus, jossa ihmistä ja ympäristöä ei eroteta toisistaan (Aura ym. 1997, 20; Kyttä 2003, 19–20). Sitoudun tutkimuksessani tähän näkemykseen, jonka filosofiset taustat esittelen metodologisten valintojeni perusteluissa luvussa 3.1.

Björklidin (1982a ja b) tutkimusten paras anti omaan tutkimukseeni on teoreettinen: ne herättivät vuorovaikutuksen käsitteen ja ympäristökäsitysten vaihtoehtoisten tulkin-tojen pohdinnan. Transaktionaalisen ympäristökäsityksen näkemys ihmisen ja ympäristön molemminpuolisesta aktiivisuudesta antaa viitteitä siitä, että näkyvän koulupi-hatoiminnan virittäviä tekijöitä kannattaisi etsiä sekä oppilaista että pihaympäristöstä.

Mooren (1986) klassikotutkimus vahvistaa muun muassa lasten vapaan liikkumisen, mielipaikkojen ja aikuisten kontrollin kaltaisten, tähän mennessä esiin ottamieni lasten ympäristösuhteen teemojen kestävyuden. Se antaa tukea vastavuoroisen ympäristösuhteen tutkimisen jo esillä olleille menetelmille. Moore (1986, 24) tutki lasten vapaata leikkiä ja oli omien sanojensa mukaan kiinnostunut oppimaan heiltä ympäristön käyttötapoja. Omat intressini kohdistuvat ensisijaisesti ympäristön käyttötapoihin, joiden avulla on mahdollista tuoda esiin myös lasten havaitsemat ympäristön kehittämistarpeet.

Kolmen erityyppisen kaupunkiympäristön 9–12-vuotiaat lapset sijoittelivat mielipaikkojaan omaehtoisesti hahmottelemalleen kartalle. Moore (1986, 40) oletti, että kartoille koostuisivat kullekin henkilökohtaisesti tärkeimpien ja parhaiten mieleen painuneiden kokemusten paikat. Moore (emt., 24–25) valitsi karttapiiirrosten perusteella haastattelemistaan lapsista ilmaisukykyisimmän eliitin kuunnellakseen ja haastatellakseen jokaista vielä erikseen mielipaikkoihin suunnatulla ympäristökävelyllä (vrt. Hart 1979).

Mooren tutkimuksen lasten mielipaikoista ylivoimaisesti suurin osa sijaitsi ulkoym-päristössä. Kodin ohella mieleisiä olivat nurmialueet sekä koulupiha tai leikkikenttä (Moore 1986, 31). Aineistolähtöistä luokittelua vaikeutti leikkien monimuotoisuuden lisäksi tutkijan ja lasten erilainen näkemys leikkimisestä. Lapsille lähes mikä tahansa toiminta juoksentelusta ja jutustelusta aina muureilla istuskeluun, lyhytpylväisiin no-jailuun ja maapohjien rapsutteluun oli leikkiä. Puiden ja muurien kaltaisiin kohteisiin kiipeilyn lisäksi lapset suosivat Mooren (1986, 50) mukaan Tarzan-keinumista, leirien

pystytystä, hiekkaleikkejä, kivien heittäminen, tavaran keräilyä sekä ajankohtaisen *Guy Fawkes Day* tapahtuman virittämänä tulella leikkimistä. Irtovälineistö ja -materiaali mahdollistivat lasten omien leikkien keksimisen sekä ympäristöjen suunnittelun ja rakentamisen. Ympäristön muokkauksen tai siellä vaikuttamisen aktiviteetit Moore (1986, 50) nimesi seikkailuleikeiksi.

Mooren (1986) tutkimus osoitti lapsen ja ympäristön vastavuoroisuuden luonteen sekä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kiinteän yhteyden (vrt. luku 2.1.1). Liikkumisalueen rajoista neuvoteltiin jatkuvasti. Teema on tuttu koulupihalta, joka on eri tavoin vapaa kuin Mooren tutkimuksen ympäristö. Otaksun koulun aikuisten huolestuvan ajoittain oppilaiden ulkoleikeistä. Mooren tutkimuksessa perustelluiksi pelon syiksi nähtiin fyysiset vaarat, liikenne ja lasten ahdisteluiden tai kiusaavien varhaisnuorten kaltaiset sosiaalisen ympäristön aiheet. Useimmat vanhemmat kuitenkin hillitsivät pelkonsa ja välttivät lastensa toiminnan perusteetonta rajoittamista. Lapset arvioivat Mooren (emt., 205, 207–208) mukaan vaarat varsin realistisesti ja suhtautuivat esimerkiksi vesialueisiin, autiotaloihin tai korkeisiin paikkoihin aikuisia pelottomammin (vrt. Hansen Sandseter 2010). Tarkoituksenmukaisella tavalla monipuolinen ja hyvin tavoitettavissa oleva ympäristö pienensi lapsille harmillisten seurausten todennäköisyyttä (Moore 1986, 205). Koulupiikan fyysis-sosiaalisen ympäristön kannalta viesti on tärkeä.

Moore (1986, 212) väittää vahvasti, että ympäristönsuunnittelun miespuoliset päätoimittajat ymmärtävät lasten tarpeista vähemmän kuin naiskollegansa. Väite on varsin provokatiivinen ja kriittinen nykyajan koulusuunnittelun näkökulmasta. Moore (1986, 251–252) kuuluu käyttäjien osallisuutta ympäristöjen suunnittelussa korostavien tutkijoiden edelläkävijöihin (vrt. Kaivola & Rikkinen 2003, 75–76). Hänen tutkimuksensa vahvistaa lasten kokemusten arvoa: ihminen voi oppia tutkimaan ja ymmärtämään kokemuksellista maailmaansa (vrt. luvut 2.1 ja 3.1). Lapsuudesta lähtien on mahdollista kouluttautua arvioimaan ympäristöä ja harjaantua ikään kuin tehokkaaksi asiantuntijaksi (emt.). Toteamus tukee koulupiikan seurantaprojektimme hyödyllisyyttä, koska sen voidaan sanoa pyrkivän samaan tavoitteeseen.

Ympäristönsuunnittelija Tovey (2007) tuo lasten vastavuoroisen ympäristösuhteen empiirisiin tutkimuksiin vielä yhden näkökulman eli motivaation käsitteen. Ympäristö esineineen ja piirteineen voi tukea motivoitumista, jota usein pidetään sisäsyntyisenä. Tovey (2007) pyrki motivoimaan lapsia tutkimaan ympäristöä ja vahvistamaan suhdettaan siihen moniaistisuuden avulla. Hän sisällytti suunnitelmiinsa aistillista mielihyvää tuottavia, lapsia kiinnostavia puita, pensaita ja kukkakasveja. Väriin, muodon, tuoksuun ja maun kaltaisten fyysisten ominaisuuksien lisäksi Tovey piti tärkeänä kasvien symbolisia merkityksiä. Esimerkiksi ”lampaankorva” (nukkatähkämö, *Stachys lanata*) ja ”lehmänhuuli” (*cowslip*, kevätiesikko, *Primula veris*) vetosivat lapsiin nimityksillään. (Emt., 69.)

Tovey (2007, 59–60) luonnehtii lapsia ”ympäristön nomadeiksi ja mahtaviksi tilan manipuloojiksi”. Hän pyrki suunnittelemaan ympäristöt tilassa ja ajassa virtaavaa leikin olemusta tukeviksi. Siten lapsille mahdollistuisi tilojen resurssien luova käyttö, nomadien elämäntavan mukainen paikkojen ”asuttaminen” (*dwelling*) ja ihmisyyden ilmaiseminen. Paikkojen ja tilojen omistamisen, luomisen (*place making*) ja omien tarkoitusten mukaisen käyttämisen mahdollisuudet ovat Toveyn (2007, 60) mukaan

olennaisia lasten ympäristösuhteen seikkoja. Stenvallin (2009a ja b) ja paikkatutkija Lewickan (2011, 225) huomioidut kohdistuvat samoihin asioihin. Ympäristön huolellinen suunnittelu auttaa Toveyn (2007, 60) mukaan lapsia suunnistamaan tilassa ja kehittää etenkin erityislasten paikan tajua (*sense of place*). Siksi esimerkiksi puutarha-askareille, hiekkaleikeille ja rakentelulle tulisi jäsentää kumpareiden, siltojen ja muiden tärkeiden maamerkkien tapaan omat alueet (emt.).

Lasten ympäristösuhteen empiirinen tutkimus tähdentää, että koulupiha mukaan lukien lapsille tarkoitettujen ympäristöjen voidaan suunnitella toimintaa virittäviksi paikoiksi. Tutkimus osoittaa myös, että aikuisen ja lapsen ympäristösuhde eroavat toisistaan. Lapset motivoituvat kokonaan suunnittelemattomista paikoista, joita monet aikuiset pitävät vaarallisina tai käsittämättömän tylsinä. Mihin lasten motivoituminen perustuu? Miten mielipaikat valikoituvat? Miksi tutkijat edellä puhuivat lasten omaehtoisesta paikkojen luomisesta (*place making*), vaikka osa aikuisista suunnittelee lasten paikkoja ammatikseen? Mikä kiinnittää oppilaita koulupihaan paikkoihin ja ympäristökokemuksiin? Konkretisoituko vastavuoroinen suhde?

Koettuun ja elettyyn ympäristöön kohdentuvan tutkimukseni suunta alkoi rakentua vasta sitten, kun pääsin paneutumaan koulupihaseurannassa tuotettuun aineistooni. Alustavan kysymyksenasetteluni johdattamana perehdyin paikkateoreettiseen käsitteistöön ja kartoitin samalla lapsen ja ympäristön vastavuoroisen suhteen empiirisiä tutkimuksia. Näkyvän koulupihatoiminnan motiiveja koskeneet intressit (ks. Johdanto) mielessäni pitäen palasin gibsonilaisen ajattelun affordanssi-käsitteeseen, joka oli intuitiivisesti kiehtonut minua jo tutkimukseni suunnitteluvaiheessa. Pidän kyttyä affordanssi-käsitteen parhaana kotimaisena asiantuntijana ja päälähteenäni. Affordanssin aluksi vaatimaton rooli vahvistui raportin työstämisen edettyä jo varsin pitkälle päätelmiin asti. Lapsen ja ympäristön suhteessa affordanssilla on välittävä rooli samansuuntaisesti kuin on esimerkiksi puhtaalla kokemuksella Jamesin radikaalissa empirismissä tai maailma 3:lla Popperin maailmankuvassa (luvussa 3.1). Seuraavassa luvussa tarkastelen oppilaan ja paikan toisiinsa kiinnittävää affordanssi-käsitettä.

## **2.3 AFFORDANSSI ELI TARJOUNA OPPILAAN JA KOULUPIHAN VASTAVUOROISUUDEN KÄSITTEENÄ**

Affordanssi (*affordance*) on Gibsonin (1979) luoma käsite, joka yhdistää ihmisen ja ympäristön saman prosessin vastavuoroisiksi osapuoliksi. Transaktionistien tapaan Gibson (1979, 306) hylkää siis dualismin. Ihmisen ja ympäristön suhteen hän ajattelee rakentuvan käytännön toiminnassa välittömien havaintoperustaisten kokemusten kautta (Kyttyä 2003, 28; vrt. Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013; luku 2.1). Humanistisen maantieteen näkemys aistein havaitusta ympäristöstä ihmisen elämissä maailman perustana (Haarni ym. 1997, 17) sopii hyvin Gibsonin ajatteluun. Siinä korostuu aktiivisesti toimivan ihmisen näkemän, kuuleman, tunteen ja maistaman aisti-informaation sulautuminen moniaistiseksi ympäristökokemukseksi (Kyttyä 2003, 29–30; Gifford 2007, 31; vrt. Tuan 2008, 12; Tovey 2007).

Gibson vastusti aikansa arkkitehtikoulutuksen linjaa, jossa ympäristön suunnittelun perustekijöinä pidettiin rakennetta tai muotoa. Niillä on vähäinen merkitys käyt-

täjälle, joka havainnoi ympäristöään arvioiden sinne sijoittuvien paikkojen käyttöarvoa. Käyttäjä arvioi, miten ympäristö voi palvella häntä ja mitä se voi tarjota. Siksi hän havaitsee ympäristön toiminnalliset affordanssit. (Gifford 2007, 31.) Kytän (2003, 32) mukaan Gibson aikoi mullistaa perinteisen havaintopsykologian suosiman informaation prosessoinnin viitekehysten. Tämä ei täydessä mitassaan onnistunut, mutta pyrkimyksen vaikutteita siirtyi silti perinteiseen havaintopsykologiaan (emt.). Kytän väitöskirjasta (2003, 32–42) löytyy tarkka informaation prosessoinnin ja havaintopsykologian viitekehysten taustafilosofioiden vertailu.

Gibsonilaista ajattelua ja informaation prosessoinnin viitekehystä yhdistävän ajatuksen mukaan ympäristöhavainto tapahtuu kahden erillisen havaintokanavan avulla (Kytä 2003, 32). Informaation prosessoinnin viitekehys korostaa havainnon tiedollista puolta (*form of cognition*). Aisti-informaatio puolestaan on havainnon tiedostamaton raaka-ainetta, joka tulkitaan aiemman tietovarannon avulla (emt., 33–34). Ihminen huomaa kokevansa ymmärtämättä kuitenkin kokemuksen merkitystä (Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013, 5; luku 2.1). Gibsonilaisessa ajattelussa ympäristön kohteen merkitys kiinnittyy havaintoon (Kytä 2003, 34). Näin havainto kertoo heti koulupiikan kohteen toiminnallisen merkityksen, jonka oppilas suhteuttaa omiin kehollisiin ja muihin ominaisuuksiinsa. Havainnon herättämät tuntemukset ja aikomukset muodostavat kohteelle laajan, toiminnan arvoon perustuvan merkityssisällön (vrt. emt.). Paikan merkitysten suora havaitseminen rinnastuu kulttuuris-ekologisen ympäristökokemuksen myötäarakentuvaan (*co-constitutional*) puoleen (Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013, 5; luku 2.1). Siten havaintoperustaa ensisijaisena pitävä gibsonilainen ajattelu ja kulttuuris-ekologisen viitekehysten käsitys ympäristökokemuksesta sopivat varsin hyvin yhteen. Affordanssi-käsitettä tarvitaan tarkentamaan se, miten oppilas ja paikka perimmältään yhdistyvät ja paikkakokemus mahdollistuu.

### **Aistiminen ja havaitseminen affordanssi-käsitteen perustana**

Omaa affordanssi-käsitteen ymmärtämistäni edisti merkittävästi tuttu metafora, jonka mukaan ympäristön havaitseminen ja toiminta siellä ovat kuin kolikon kaksi puolta. Samalla tavoin ihminen ja ympäristö täydentävät toisensa kohdatessaan: ympäristön aloitteesta tapahtuva vuorovaikutus on havaitsemista, ihmisen aloitteesta tapahtuva puolestaan toimintaa. (Kytä 2003, 50.) Oppilaan havainto pihakohteesta sulautuu hänen tarkoitukselliseen toimintaansa; suhde paikkaan on suora ja välitön (Gifford 2007, 31). Oppilaan liikkuminen ja toimintamotivaatio pohjautuu ympäristön kohteiden olemuksen muuttumattomien piirteiden eli invarianttien havaitsemiseen (Kytä 2003, 31, 42). Affordanssi osoittaa oppilaille paikan tarjoamat mahdollisuudet. Se ikään kuin avaa hänelle paikan merkityksen, jonka tiedostaminen tapahtuu mahdollisesti vasta myöhemmin.

Yritän seuraavassa tehdä loogisesti selkoa monitahoisen affordanssin pääpiirteisistä. Koska affordanssit perustuvat havaitsemiseen ja aistimiseen, ihminen toteaa ne nimenomaan kehollisuutensa avulla (Bartos 2013a, 90–91). Kytän (2003, 30–31) mukaan ympäristöinformaation havaitseminen ja aistiminen tähtää ensisijaisesti affordanssien löytämiseen. Ihminen suuntaa liikkeensä paikkoihin ja kohteisiin. Joskus ne torjuvat nämä lähestymispyrkimykset (Tuan 2008, 12). Tämä perustuu Lewinin kentäteorian sanoin ympäristön kohteista välittyviin varauksiin eli valensseihin (Heft



2001, 212), joita gibsonilainen ajattelu nimittää positiivisiksi ja negatiivisiksi affordansseiksi. Edelliset vetävät havaitsijaa puoleensa jälkimmäisten työntäessä häntä pois (Kyttä 2003, 85–86).

Aktiivisesti toimivan ihmisen havaintojärjestelmä arvioi ja tutkii ympäristöä, kerää tietoa ja reagoi virikkeisiin kuuntelemalla, koskettamalla, haistelemalla, maistelemalla ja katselemalla (Rodaway 1995, 30; Kyttä 2003, 29). Moniaistiseen havainnointiin perustuva ruumiillinen ympäristösuhde (Dewey 2012, 123) pitää kehon liikkeessä (vrt. mm. Kyttä 2003, 34–42). Aistiminen provosoi ja houkuttelee ihmisen tutkimaan ja muokkaamaan ympäristönsä asioita (Rodaway 1995, 28; Dillon 2011b). Periaatteessa ympäristö ilmenee ihmiselle maistuvana, kosketeltavana, tuoksuvana, kuuluvana ja näkyvänä. Tämä perinteinen ja paljon käytetty viiden aistikanavan (näkö, kuulo, haju, maku ja tunto) luokittelu ei Rodawayn (1995, 28) mukaan tee kuitenkaan oikeutta ihmisen tilalliselle kokemukselle. Hän pitää sitä kapeana ja yksinkertaisena aistikokeusten jäsentämistapana.

Toistensa kanssa synkronisesti toimivien aistien välityksellä rakentuva ympäristösuhde on synesteettinen. Rodawayn (emt.) mukaan tilallisuuden kokemisessa vaikuttaa kymmenkunta aistikokonaisuuteen sisältyvää elementtiä. Nummenmaa (2010) on samoilla linjoilla. Eri keskuksiin (esim. ajattelu- tai tunnekeskukseen) jakautumisen sijaan aivojen eri alueiden ajatellaan erikoistuneen erityyppisen tiedon käsittelyyn (Nummenmaa 2010, 211). Vaikka aisteilla on omat erityistehtävänsä, niillä on mutkikkaat yhteytensä aistinelimiin ja lihaksistoon sekä fyysisiin ja mielen prosesseihin (Rodaway 1995, 30). Siksi ihmisen on esimerkiksi mahdollista tuntea kipu näkyvinä, nähdä tähtiä tai kuulla musiikki värisävyinä (Horelli 1982, 60). Rodaway (1995, 28–30) jäsentääkin ihmisen arkiset tilalliset kokemukset havainnollisena ja täsmällisenä pitämänsä gibsonilaisen aistiluokituksen mukaisesti. Moniaistinen havaintojärjestelmä sisältää viisi osasysteemiä: kehollisen orientaation sekä auditiivisen, haptisen ja visuaalisen aistin sekä haju-makuaistin (Rodaway 1995, 30).

Aikuisen ja lapsen havaintojärjestelmien ero auttaa osaltaan ymmärtämään heidän ympäristösuhteensa erilaisuutta. Neisserin havaitsemisen mallissa (*perceptual multichannel model*) ympäristön kohteet havaitaan kolmen kanavan kautta: suorana havaitsemisena, kohteiden tunnistamisena ja sosiaalisena havaitsemisena (Kyttä 2003, 35). Nämä neuroperustaltaan erilaiset kanavat kehittyvät eri tavoin. Jokainen kanava kerää tietoa ympäristön affordansseista (emt., 35–39). Lapsella ympäristön affordansseja koskevan tiedon keräämistä hallitsee Kytän (2003, 39) otaksuman mukaan suoran havaitsemisen kanava. Aikuisella sen sijaan kanavat toimivat toisiinsa sulautuneina ja tiedostamatta. Lapsen ja aikuisen erilaisessa suhtautumisessa ympäristöä kohtaan on siten kyse enemmänä kuin mielipide-eroavaisuuksista.

Ekologisen havaintopsykologian mukaan havaitseminen on lähtökohtaisesti tavoitesuuntautunutta. Havaitseminen on aktiivinen kokemus, jossa tieto rakentuu liikkumisen välityksellä (Kyttä 2003, 30.) Kehon asentoa aistitaan kinestesien eli tasapaino- ja liikeaistien (lihas-, jänne- ja nivelaistien) avulla (Rodaway 1995, 28). Ihonaistien kanssa ne muodostavat tuntoaistikokonaisuuden, jonka kautta havaitaan haptisia aistimuksia (Horelli 1982, 61). Kosketus, kinesteettisyys ja näkö luovat liikkeisiin, kuten käsivarren ojennukseen tai jalan potkuun, tilallisen tietoisuuden perustan. Tällöin tila koetaan välittömästi ulottuvuutena, johon on mahdollista liik-

kua (Tuan 2008, 12). Aistikokemusten yhteydessä tapahtuva, ensisijaisesti joko ihon kontaktin tai kehon liikkumiskyvyn (kinestetiikan) avulla saatu tuntemisen kokemus on yhteydessä ihmisen sisäisiin mielenliikutyksiin eli tunteisiin. (vrt. Rodaway 1995, 42; Bartos 2013a, 95–96.)

Havaitseminen on sekä yksilöllinen että sosiaalinen kokemus. Vaikka havaitsemiseen liittyy tietty universaali ja vaistonvarainen taso, pitää Rodaway (1995, 22) opittua käyttäytymistä sen tärkeimpänä komponenttina. Aisteilla on fyysinen perusta, mutta kulttuuriset tekijät säätelevät niiden käyttöä. Aistikokemusten arvostus ilmenee ihmisten arjessa ja ympäristöissä. Esimerkiksi länsimaissa vallitsevat kaukoastit, näkö ja kuulo (Horelli 1982, 83; Rodaway 1995, 89; vrt. Tani 1997, 214). Esinekeskeisinä (allosentrisinä) ne liittyvät älyllisyyden lisäksi järkeilyyn, ymmärtämiseen ja etäisyyttä ilmentävään viestintään. Intiimin etäisyyden subjekti- tai havaitsijakeskeisiä (autosentrisiä) haju- ja makuaisteja pyritään puolestaan hillitsemään ja kontrolloimaan. Siten mahdollisuudet tuoksujen ja makujen emotionaaliseen kokemiseen ympäristöissämme ovat varsin säädeltyjä moniin muihin kulttuureihin verrattuna. Ihmisen varhaiskantainen, lapsille ja lapsuuteen kuuluva oleminen perustuu kuitenkin nimenomaan autosentrisiin aistimuksiin. Useimmat aikuiset tunnistavat tuoksujen ja makujen vahvan emotionaalisen voiman, joka kykenee herkästi herättämään lapsuuteen liittyviä muistoja. (Horelli 1982, 62–63; vrt. Haarni ym. 1997, 17.)

Ihon välityksellä ympäristöön suhteessa olevan kehon haptinen aistikokemus on luonteeltaan kolmitasoinen. Ensiksi kaksi pintaa koskettaa toisiaan usein lyhytaikaisesti (Rodaway 1995, 45) esimerkiksi oppilaan juostessa koulupihan hiekkakentällä tai raivatessa tietään kasvillisuuden seassa. Kosketus tai kosketetuksi tuleminen (*simple contact*) on automaattinen ja tiedostamaton tapahtuma, jossa koskettajan ja koskettetuksi tulleen roolit ovat varsin passiivisia. Aistikokemuksen taso muuttuu heti, kun ihminen alkaa aktiivisesti tutkia ympäristöään (*exploratory activity*). Epäsymmetrisen vastavuoroisuuden tilanteessa ympäristö säilyttää passiivisen roolinsa: se ei rekisteröi omaa kosketuskokemustaan eikä vastaa kosketukseen. (Emt.)

Kommunikaatiotason (*communication*) aistimisessa kosketus perustuu toisen tai molempien osapuolien aktiiviseen aikomukseen. Molemmat reagoivat kosketukseen, ja kosketuksen sisältämät viestit vaihdetaan. Aktiivinen toimija tiedostaa haptisten kokemusten virtauksen, joka antaa hänelle runsaasti tietoa ympäristöstä. Esimerkiksi kissan siveleminen, ystävän halaaminen tai lihansyöjäkasvin ravinnonhankintatapa on kommunikaatiotasoisia toimintaa. (Rodaway 1995, 45.) Rodaway (emt.) pitää kommunikaatiota organismien välisen suhteen muotona, jolla on tärkeä osuus yhteisöön sitoutumisessa ja paikkasuhteeseen juurtumisessa.

Arkinen haptinen aistikokemus rakentuu aistimisen tasojen vaihtelun ja yhteistyön tuloksena. Tilallinen kokeminen tapahtuu kehon ja fyysisen ympäristön kontaktissa, jossa aktiivinen ihminen tutkii ja kartoittaa tilallisia suhteita sekä erottelee ympäristön esineitä ja piirteitä (Rodaway 1995, 45). Kommunikaatiotason aistiminen vakiinnuttaa aktiivisen ympäristösuhteen: abstrakti tila muuttuu merkitykselliseksi paikaksi. Ihmisyksilö elää paikkaa kommunikaatiotasoisena aistimismekanismin avulla. Siten aistimisen rooli paikan kokemisessa on olennainen (Rodaway 1995, 45; vrt. Karjalainen 1997, 229, 231).



Paikan merkityksen rakentumisen kannalta tärkeiden aistikokemusten voisi olettaa näkyvän jollain tavoin oppilaideni koulupihakokemuksissa. Rodawayn (1995, 46) mukaan aistikokemuksella on vielä neljäs taso, tunne oman identiteetin rakentumisesta. Se viittaa tietoisuuteen siitä, kuka ihminen on ja missä hän on. Identiteetin rakentumiseen sisältyy tunne oman kehon omistajuudesta, kehosta itsestään sekä sen suhteesta ympäristön muihin kohteisiin. Vaikka aineistoni tuskin antaa tietoa tästä kokemustasosta, on sen maininta aiheellista, koska se muistuttaa ihmisenä olemisen kysymysten perustavanlaatuisesta yhteydestä paikkojen kokemiseen.

### **Oppilaan ja koulupihan paikat yhdistävä affordanssi**

Affordanssi-käsitteen filosofiaa ja käytäntöä esitellään kattavasti Kytän (2003) väitöskirjassa. Käytän jatkossa hänen hyväksi arvioimaansa affordanssin tarjouma-suomennosta, joka on lähtöisin Ihanaisen lisensiaatintutkimuksesta vuodelta 1991 (emt., 44). Tarjouma on transaktionaalisen maailmankuvan käsite. Se rikkoo dualistisen subjekti-objekti-dikotomian viitattaessa samanaikaisesti ympäristöön ja sitä havainnoivaan ihmiseen olematta silti yksinomaan kummankaan käsite tai ominaisuus (Kytä 2003, 47). Kytä (emt., 48) muistuttaa Gibsonin varoittaneen, ettei tarjouma suinkaan määrity ihmisen subjektiivisista tavoitteista käsin. Siten esimerkiksi koulupihan tarjoumat ovat olemassa ympäristöllisenä voimavarana, vaikka kukaan pihaa havainnoiva ei niitä havaitsisi.

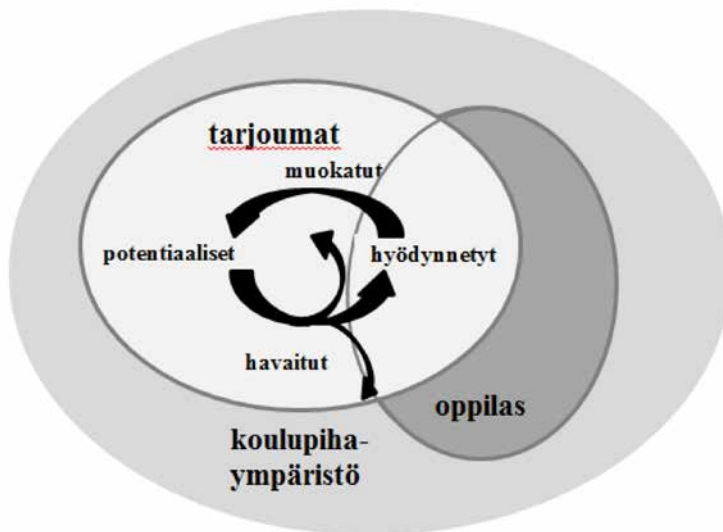
Tarjoumillla on monia ilmenemismuotoja ja tasoja. Tarjoumat ovat eriluonteisia sen perusteella, millainen suhde niillä on ympäristöä havainnoivaan ihmiseen. Ympäristön kohde sisältää periaatteessa rajattoman määrän tarjoumia, jotka väistävät ”oikean ja väärän” käyttötavan määrittelyt. (Kytä 2003, 48.) Siksi koulupihan paikoilla on periaatteessa niin paljon erilaisia käyttötapoja kuin ihmiset voivat vain keksiä. Ympäristöä havainnoiva arvioi ominaisuuksiaan tarttuessaan tarjouman suomaan mahdollisuuteen (emt.) Siten esimerkiksi motiivit tai kehon ominaisuudet ja kyvyt vaikuttavat siihen, meneekö oppilas riippumaan koulupihan rekkitankoon. Sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttavat tarjoumiin: rekkitanko voi olla varattu tai talvisen liukkauden aikaan sen käyttö saatetaan kieltää. Saman kohteen tai esineen tarjoumat vaihtelevat eri yhteyksissä: kotona rekkitanko sopii esimerkiksi vaatteiden ripustamiseen.

Tarjoumat ovat eräänlaisia toiminnan edelläkävijöitä, mutta ihmisen toiminnan motivaatio ei suinkaan määritä niitä (Kytä 2003, 48). Potentiaalisia tarjoumia (*potential affordances*) voidaan pitää ympäristön ominaisuutena. Tarjouman olemassaolo avaa siis mahdollisuuden toimintaan: havaittu tarjouma voidaan hyödyntää tai jättää hyödyntämättä (emt., 49). Siksi esimerkiksi koulupihan tilannetekijät vaikuttavat siihen, miten tarjouman havainnut oppilas ratkaisee toimintaan ryhtymisen.

Koulupihalla on teoreettisesti ääretön määrä potentiaalisia tarjoumia. Oppilas voi eri tilanteissa havaita saman pihakohteen tarjoumat eri tavoin. Eri ihmiset havaitsevat tarjoumat usein eri tavoin, koska jokainen havainnoi ympäristöä omien, tilannekohtaisten ”tarjoumalasiensa” läpi. Silti suuri osa tarjoumista on jaettu. Toisin sanoen ihmisillä on jokseenkin yhtenäinen käsitys siitä, miten ympäristön kohteita käytetään. (Kytä 2003, 50.) Lukuisat koulupihan tarjoumat ovat jaettu oppilaiden kesken, joskaan eivät välttämättä kaikki. Suuri osa tarjoumista on jaettu myös oppilaiden ja koulun aikuisten kesken, jolloin pihan paikkojen käyttötavoista vallitsee

käytännössä jonkinasteinen yhteisymmärrys. Erimielisyyksiä taustoittaa se, että kokemukset ja tietoaines ovat sävyttäneet lasten ja aikuisten yksilölliset ”tarjomalasit” eri tavoin. Siksi aikuisille on ominaista lasten toimien ennakointi ja kielloin reagointi mahdollisiin vaaratilanteisiin. Esimerkiksi vanhemmat oppivat Kytän (emt., 51) mukaan näkemään ympäristön omien tarjomalasiensa lisäksi lastensa tarjomalasiensa läpi. Sama sopinee opettajiin ja oppilaisiin.

Potentiaalisen tarjouman toteutuminen ei ole aivan identtinen toiminnan toteutumisen kanssa. Koulupihan toteutuneet tarjoumat (*actualized affordances*) jakautuvat oppilaan havaitsemiin (*perceived affordances*), hyödyntämiin (*used affordances*) ja muokkaamiin (*shaped affordances*) tarjouiin (Kyttä 2003, 55). Olen jäsentänyt ne kuvioon 5, johon sisältyy tarjouman emotionaalista ulottuvuutta kuvaavia nuolia:



Kuvio 5. Koulupihaan potentiaaliset ja toteutuneet tarjoumat Kyttä (2003, 57) mukailleen.

Usein todetaan, että ”ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia” tai ”koulupihaan mahdollisuudet ovat rajalliset”; tarjoumateoria syventää sanontoja. ”Koulupihaan rajattomat mahdollisuudet” tarkoittavat lähtökohtaisesti pihaan potentiaalisia tarjoumia. Osa niistä on suotuisia eli positiivisia, osa epäsuotuisia eli negatiivisia. Oppilas havaitsee tarjoumat omien tarjomalasiensa mukaisesti. Koska tarjouma on tilanne- ja henkilökohtainen, voi oppilaan positiivisena näkemä tarjouma näyttäytyä toiselle negatiivisena ja päinvastoin.

Havaittua tarjoumaa ei tarvitse hyödyntää. Näin oppilas voi välttää negatiiviseksi havaitsemansa tarjouman, esimerkiksi vaaratilanteen (kuvion 5 pieni nuoli alas). Toisaalta hän voi pyrkiä vaikuttamaan tilanteeseen joko kohdetta tai omaa toimintastrategiaansa muuttamalla (vrt. Hansen Sandseter 2010). Tällöin vaihtoehto on tarjouman muokkaus (pieni nuoli ylös) positiiviseen suuntaan. Näin tarjoumapotentiaali uudistuu edelleen hyödynnettäväksi.

Aineistossani tarjouman erilaiset piirteet näkyivät esimerkiksi seuraavasti: Kun oppilaat kertoivat, että ”koulupihalla voi/saa leikkiä hippaa”, oli tarjouma havaittu. Osa jätti sen hyödyntämättä, mutta varsin moni hyödynsi. Aikuiset mukaan lukien tarjouma oli periaatteessa laajasti jaettu ja lasten tarjoumalasien läpi nähtynä helpo hyödyntää. Hipan leikkipaikka osoitti tarjoumalasien erilaisuuden. ”Leikin hippaa kuutiokivillä” kertoi varsin runsas oppilasjoukko. Oppilaat jakoivat ja hyödynsivät tarjouman, jonka positiivisuuden ja negatiivisuuden aikuiset näkivät varsin eri tavoin. Osa salli leikin. Osa kielsi sen vaarallisena. Osa pyrki muokkaamaan tarjoumaa vetoamalla lapsiin ja ohjaamalla heitä pihan muiden paikkojen tarjoumien havaitsemiseen ja hyödyntämiseen.

Gibson täsmensi teoretisointinsa yhteydessä joitakin tarjoumia, joita ihmisten ympäristöissä tulisi olla. Luetteloon kuului Kytän (2003, 62) mukaan muun muassa välineitä, materiaaleja, pintarakenteita ja katteita, kiinteitä ja irrallisia esineitä ja kohteita, paikkoja, tapahtumia, muita ihmisiä sekä eläimiä. Mukana oli sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön elementtejä. Clark ja Uzzell (2002, 96; 2006, 177) kertovat Heftin (1988) jalostaneen Gibsonin luetteloa informatiivisemmaksi, jolloin lasten ulkoympäristöjen toiminnallisesti olennaiset piirteet pyrittiin kuvaamaan ja jäsentämään. Perustana käytettiin muun muassa luvussa 2.1 esittelemieni Hartin (1979) ja Mooren (1986) tutkimuksia (Clark & Uzzell 2002, 96).

Kyttä (2003, 69) jäseni tarjoumien kategorioita edelleen omiin tutkimuksellisiin tarpeisiinsa laatimalla viitteellisen koosteen lasten ympäristöjen tarjoumista ja niitä tukevan ympäristön piirteistä. Tartun tutkimuksessani tähän tarjoumien uudelleen muokkaamisen mahdollisuuteen hyödyntäkseni sitä myöhemmin empiiristen tulosteni valossa. Tulkitseen Kytän koosteen hyödylliseksi keskustelunavaajaksi, jonka avulla on mahdollista tavoitella esimerkiksi tarjoumiltaan lasten tarpeisiin sopivia koulupihoja. Kooste toimii Kytän (2003, 63) oman arvion mukaan parhaiten 5–12-vuotiaiden lasten ulkoympäristöjen tutkimuksessa. Alle 5-vuotiaille ympäristön tulisi tarjota lisäksi esimerkiksi ryömimisen ja kierimisen sekä esineiden työntämisen mahdollisuuksia. Yli 12-vuotiaiden ympäristöihin tulisi puolestaan sisällyttää moniulotteisia sosiaalisen toiminnan tarjoumia. (Emt., 64.)

Ympäristöjen tulisi sisältää eri-ikäisille ihmisille erilaisia tarjoumia. Lapsen kasvua ja kehitystä monipuolisesti tukevan koulupihan suunnittelu on vaativa tehtävä, koska pihan tarjoumien tulisi vastata varsin eri-ikäisten lasten tarpeisiin. Pihan käyttäjien jokseenkin yhtenäiset ympäristölliset tarpeet alkavat eriytyä alakouluvaiheen lopulla oppilaiden lähestyessä 11–12 vuoden ikää. Tuolloin lapsen ympäristösuhteessa tapahtuva muutos tuli esiin monissa luvun 2.2 empiirisissä tutkimuksissa (mm. Kyttä 2003, 64; Kaivola & Rikkinen 2003, 39, 43; Stenvall 2009b, 50–51; lisäksi Clark ja Uzzell 2002, 97, 106). Koulupihan tarjoumapotentiaalin muutosta voidaan ymmärtää lapsuuden ja varhaisen nuoruusiän erilaisilla kehitystehtävillä. Niillä tarkoitetaan erilaisia normatiivisia odotuksia, joita ihmiseen kohdistuu eri-ikäisenä hänen koko elämänkaarensa ajan. Kulttuuristen uskomusten lisäksi kehitystehtäviä määrittävät ihmisen fysiologiset muutokset. Ihmiseen kohdistuvat haasteet ja vaatimukset muuttuvat iän myötä. (Nurmi ym. 2014, 149; Nurmi & Salmela-Aro 2002, 55.) Kehitystehtävien onnistunut ratkaiseminen luo pohjaa hyvinvoinnille ja myönteisen kehityksen jatkumiselle (emt.).

Kouluikäinen, noin 6–12-vuotias, elää fyysisen kasvun ja motorisen kehityksen, ajattelun, muistin ja metakognitioiden kehittymisen, minäkäsityksen ja kykyuskomusten rakentumisen sekä tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen harjaantumisen aikaa (Aura ym. 1997; Nurmi ym. 2014, 77–141). Tällöin opitaan tulemaan toimeen ikätoverien kanssa, hankitaan akateemisten (lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen) taitojen perusteet sekä saavutetaan tietty itsenäisyys (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 55). Lapsuuden tavoin nuoruus määrittyy historiallisesti ja kulttuurisesti. Puberteetti, ajattelun muotojen kehittyminen ja sosiaalisten suhteiden muutokset suuntaavat 11–12-vuotiaiden, tutkimukseni viides–kuudesluokkalaisten, kehitystehtäviä (Nurmi ym. 2010, 130–131) yksilöllisesti vähitellen kohti nuoruudelle keskeistä identiteetin rakentumisen kehitystehtävää (emt., 131; vrt. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 55). Kysymys kouluympäristön tukevasta roolista on aiheellinen: Miten fyysinen kouluympäristö edistää oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia? Miten koulupiha vastaa tarjoomillaan eri-ikäisten oppilaiden lapsuuden ja varhaisen nuoruuden kehitystehtäviin?

### **Tarjouman sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus**

Toiminnalliset tarjoumat mahdollistavat ihmisen liikkumisen välittömässä ympäristössä. Toiminnallisuuden lisäksi tarjoomalla on muitakin ulottuvuuksia, joiden avulla ympäristön potentiaali havaitaan ja hyödynnetään (Kyttä 2003, 79). Tarjoumien runsaus virittää aktiivisuutta, jota kehittymistä tukevan ympäristösuhteen rakentuminen edellyttää. Lapset eivät välttämättä löydä itsenäisesti kaikkia ympäristönsä tarjoumia, vaan tarvitsevat muiden lasten tai aikuisten apua. Toisaalta lapset havaitsevat aikuisten hämmästykseksi ympäristössään jatkuvasti uusia tarjoumia jo oppimiensa lisäksi (Kyttä 2003, 81). Tämä selittää osan aikuisen ja lapsen ympäristösuhteen erilaisuudesta. Yleiseksi esimerkiksi tarjouman sosiaalisesta ulottuvuudesta käynee ruokakulttuuri (emt., 78–79).

Kyttä (2003, 62) lisäsi sosiaaliset tarjoumat alkuperäiseen tarjoumateoriaan toiminnallisten lisäksi. Laajennus oli ensimmäinen pyrkimys materiaalisen ympäristön ja lasten sosiaalisen toiminnan yhdistämiseen (emt.; vrt. luku 2.1). Gibson mielsi tarjoumien sosiaalisen ja kulttuurisen luonteen, ja ajatteli niiden ilmenevän ihmisten välisissä suhteissa (emt, 76). Gibson ei itse tosin puhunut sosiaalisista tarjoumista, vaan viittasi Kytän mukaan niihin todeten: ”käyttäytyminen mahdollistaa käyttäytymistä”.

Ympäristön kohteiden ja esineiden sosiokulttuuriset merkitykset eivät sisälly luonnostaan potentiaaliin tarjoumiin, vaan kasvatus ja opetus vaikuttavat niiden toteutumiseen (Kyttä 2003, 76). Olisi kiinnostava nähdä, miten muiden kulttuurien lapset toteuttaisivat suomalaisen koulupihan tai suomalaislapset ulkomaisten pihojen tarjoumia; millaisena ympäristösuhde ilmenisi, sisältyisikö siihen joitain universaaleja piirteitä? Moniulotteinen tarjouma osoittautuu Kytän väitöskirjan perusteella joustavaksi, erilaisiin ympäristöihin sovellettavaksi käsitteeksi. Tarjoumia voidaan poistaa tai lisätä paikallisesti. Kyttä (2003, 62) muunteli Heftin laatimia lasten ympäristöjen sosiaalisten tarjoumien kategorioita muun muassa poistamalla tutkimustarkoitukseensa huonosti sopineen tarjouman, tilojen välisen kurkistus- tai kuunteluaukon (*aperture*; emt., alaviite). Tutkimusympäristönsä perusteella hän toisaalta laajensi tarjoumavaliokoomaa kuvaamaan sosiaalista aktiivisuutta edistävän fyysisen ympäristön piirteitä.

Niihin sisältyvät muun muassa jo aiemmin luvussa 2.2 esillä olleet yli 12-vuotiaiden ympäristöihin tarvittavat ”moniulotteiset sosiaalisen toiminnan tarjoumat”.

Sosiaalinen ympäristö tuottaa ihmisille monitahoisen ja rikkaan tarjoumaverkoston, esimerkiksi hoivan, riiston, yhteistyön, seksuaalisuuden, kommunikoinnin ja leikkisyyden muotoineen (Kyttä 2003, 76). Nämä monissa lapsuuden maantieteen tutkimuksissa esiintyvät teemat (McKendrick 2000) kuuluvat myös koulupihan rajattoman tarjoumaverkoston potentiaaliin. On perusteltua odottaa sosiaalisten tarjoumien tuolevan aineistossani esiin, koska esimerkiksi käsitekartoissa kysyttiin suoraan oppilaiden pihaseuraa.

Tarjouma saa sosiokulttuurisen ulottuvuutensa yhteisön valinnan tuloksena. Kouluyhteisö valitsee tietyin kriteerein potentiaalisten joukosta ne tarjoumat, joiden toteutumisen se hyväksyy. Valitut tarjoumat osallistavat oppilaat kulttuuriseen ympäristöön, joka altistaa tai sosiaalistaa heidät esimerkiksi käyttämään pihan paikkoja ja esineitä tai tulkitsemaan tapahtumia tietyllä tavalla. (Kyttä 2003, 78–79.) Sosiokulttuuriset tarjoumat kiteytetään yleensä toimintaa ohjaaviin sääntöihin, joita myös koulupihojen rakentamisen lainsäädäntö tarkkoine toimintapaikkaohjeineen edustaa: kaikilla säädellään oppilaan suhdetta paikkoihin (vrt. Bronfenbrenner 1979). Kulttuurisesti hyväksytyjen tarjoumien kysymys edellyttää siten monen toimijatasen ymmärrystä ja sen perustaksi riittävästi käsityskykyä, tietoa ja kokemusta. (Kyttä 2003, 78–79.) Aika näyttää, miten oppilaiden kannalta tietoa tuottavan tutkimukseni tulokset palvelevat sosiokulttuurisesti hyväksyttävien koulupihan tarjoumakriteerien luomista.

Vaikka ajatus tarjouman sosiaalisesta ulottuvuudesta on lähtöisin Gibsonilta, päättelivät Clark ja Uzzell (2002, 96, 107) hänen jättäneen teoriassaan avoimeksi sen, mikä osuus muilla ihmisillä on ympäristöä havainnoivaan. Ovatko he välittävä tekijä ympäristön havaitsemisprosessissa vai vertautuvatko he esineisiin (emt.)? Omien löydöstensä perusteella Clark ja Uzzell asettuvat tukemaan edellistä otaksumaa. Kokemukseni perusteella ajattelen samoin: esimerkiksi koulupihalla läsnä olevilla ja sieltä puuttuvilla lapsilla ja aikuisilla on vaikutusta siihen, miten oppilaat havaitsevat, hyödyntävät ja muokkaavat pihan paikkojen tarjoumia sekä kyseenalaistavat sosiokulttuuristen tarjoumien kriteerejä.

Tarjouman sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus ovat erittäin kiinnostavia, mutta tutkimukseni kannalta vielä niitäkin enemmän minua kiehtoo tarjoumien arvolaus. Se tarkoittaa tarjouman emotionaalista ulottuvuutta, joka on sukua luvussa 2.2 esillä olleen elämänkentän toimintasuunnille. Gibson (1979, 140) korosti merkitystä ja arvoulottuvuutta tarjouman olemuksellisuina piirteinä. Siksi oppilaan välitön havainto sisältää fyysisen muodon ohella koulupihan kohteeseen tai paikkaan, ehkä henkilöönkin, sopivan tunneviestin ja merkityksen:

*The perceiving of an affordance is not a process of perceiving a value-free physical object to which meaning is somehow added in a way that no one has been able to agree upon; it is a process of preceiving a value-rich ecological object. Any substance, any surface, any layout has some affordance of benefit or injury to someone. (Gibson 1979, 140.)*

Emotionaalisia tarjoumia on tutkittu vähän. Periaatteessa sävyiltään positiiviset ja negatiiviset tarjoumat sisältävät Kytän (2003, 72) mukaan paljon hienovireisiä tunnemerkitä. Pihakohteiden oppilaissa virittämien tunteiden tallentuminen aineistoon tekee asian erittäin kiinnostavaksi. Arvo-ominaisuus herättää kysymyksen tarjouman yhteydestä oppilaiden positiivisina ja negatiivisina kokemiin tunteisiin. Siihen viittaa mielestäni aineiston esimerkki, jossa keinuminen herätti yhdessä oppilaassa positiivisen jännityksen ja toisessa negatiivisen pahoinvoinnin tunteen (vrt. Kyttä 2003, 72).

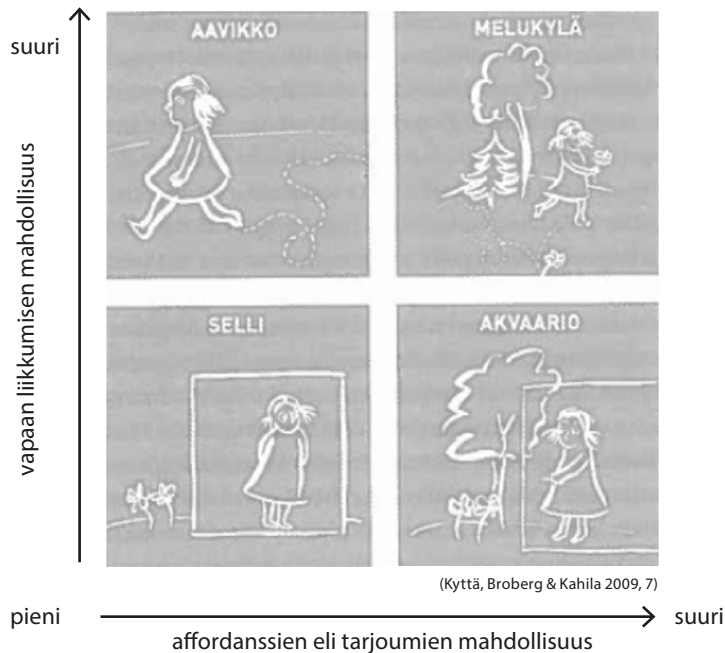
### **Neljä teoreettista tarjoumaympäristöä**

Olemassa olevia koulupihoja voidaan suhteuttaa neljään kuvitteelliseen ympäristöön, jotka Kyttä (2003, 91) kehittäi lasten vapaan liikkumisen ja ympäristön tarjoumien yhteyksien empiiristä tutkimista varten (ks. lisää Kyttä 2004.). Teoreettisten tarjoumaympäristöjen mallit (Kyttä 2003, 80–84, 90–94; 2006, 145–150) sisältävät yksityiskohtaiset luonnehdinnat potentiaalisten tarjoumien toteutumiseen vaikuttavista kolmesta toimintakentästä.

Tarjoumien havaitsemista, hyödyntämistä ja muokkaamista kontrolloi Kytän (2003, 80–81) tulkinnan mukaan sallitun toiminnan kenttä (*field of promoted action*). Koulupihan tapauksessa se sisältää jo aiemmin esillä olleet sosiokulttuurisesti määritellyt tarjoumat, joiden toteuttamista säädellään sallivuuden ja rajoitusten jatkumolla. Runsaasti rajoituksia sisältävä koulupiha kontrolloi tarjoumien toteutumista. Tarjoumien niukkuus suosii kilpailua ja tekee rajoitetun toiminnan kentästä (*field of constrained action*) laajan. Rajoitetun toiminnan kenttää voidaan leventää esimerkiksi ympäristöllisiä voimavaroja ja sallivuutta lisäämällä. (Emt., 81.)

Vapaan toiminnan kenttä (*field of free action*) kuvaa mahdollisuutta oma-aloitteiseen tarjoumien toteuttamiseen. Teoreettisissa malleissa vapaan toiminnan kenttä luonnollisesti leikkaa sekä sallitun että rajoitetun toiminnan kentät eri tavoin (emt.). Kenttien keskinäinen suhde vaihtelee reaalisten koulupihojen olosuhteita, varustelua ja toimintakulttuuria myötäillen. Titman (1994) totesi tutkimuksessaan koulupihan materiaalisen ympäristön sisältävän viestejä oikeista ja vääristä käyttäytymisen muodoista. Gibson puhui tutkivasta ja ”kunnollisesta” käyttäytymisestä, joista edellinen tähtää ihmisen tarpeiden tyydyttämiseen ja jälkimmäinen sosiaalisesti hyväksytyjen normien noudattamiseen. Koulupihan suunnitteluvaiheessa tiedostettujen tarjoumaratkaisujen lisäksi toimintakenttien laajuus ja keskinäinen sijainti vaikuttavat oppilaiden paikkasuhteen rakentumiseen. (Emt., 81.)

Lainasin tutkimukseeni edellä kuvattuja toimintakenttiä konkreettisemmat (Kyttä 2003, 93) lasten kuvitteellisten ympäristöjen hahmotelmat Kytän ym. (2009, 7) artikkelista. Katsoja voi hahmotelmien pääpiirteiden (kuvio 6) perusteella luoda mielikuvat ympäristöistä ja ehkä yhdistää niitä näkemiinsä ja kokemuinsa koulupihoihin.



Kuvio 6. Neljä erilaista [koulupihä]ympäristöä (Kyttä ym. 2009, 7).

Vietin lapsuuteni varsin vapaan liikkumisen sallineessa ja tarjoumiltaan erittäin runsaassa ympäristössä. Siksi samastun helposti Melukylän tyttöön: elämäni ensimmäisen vuosikymmenen kotipaikkani oli 1960-luvun maalaiskunnan kansakouluympäristö pihoineen. Aavikon ja Melukylän (ympäristöjen nimien etymologiasta ks. Kyttä 2004; 2006, 141) kaltaisella vapaan liikkumisen mahdollistavalla koulupihalla oppilaat saavat toimia ja liikkua hyvin oma-aloitteisesti ja itsenäisesti. Vapaa liikkumismahdollisuus ja monipuolinen tarjoumavalikoima tekevät Melukylästä ihanteellisen lapsiystävällisen ympäristön, jossa tarjoumien kaikenpuolinen toteutus on mahdollista (Kyttä 2003, 92; 2006, 150). Toisin on Aavikolla. Tilaa on rajattomasti, mutta tarjoumat puuttuvat tai niitä on vain vähän. Samalla puuttuvat mahdollisuudet aktiivisen ympäristösuhteen toteuttamiseen eli tarjoumien hyödyntämiseen ja muokkaamiseen.

Akvaario sisältää Melukylän tapaan runsaasti tarjoumia. Niitä ei ole kuitenkaan mahdollista hyödyntää, koska vapaa liikkuminen ei ole mahdollista. Akvaariota edustavat esimerkiksi se, että lapset saavat tutustua ympäristöön aikuisten ohjauksessa tai katsella sitä auton ikkunasta. Välitön ympäristösuhde puuttuu. Kaikkein vähiten lapsille tarjoaa Selli, jonka tarjoumat ovat Aavikon tapaan vähäiset, eikä ympäristö salli vapaata liikkumista. (Kyttä 2003, 92; 2006, 148–150.) Näillä lasten kuvitteellisilla ympäristöillä on empiiriset, urbaanit vastineensa, joista Kytän (2003) väitöskirjan artikkelit kertovat lisää.

Olen edellä esitellyt tarjoumateoriaa mielestäni varsin monipuolisesti. Alkuperäinen kiinnostukseni koulupihan merkitystä kohtaan suuntasi tutkimukseni kuitenkin paikakateoreettisen käsitteistön piiriin. Pidän kiinni paikan merkitysten jäsentämisen tavoitteestani. Samalla pyrin mieltämään tarjouman osuutta oppilaiden pihakokemuk-



sisä ja yhteyttä paikan merkityksen rakentumiseen. Seuraavaksi pohdin arkikielessä tavallista paikan käsitettä, sekä määrittelen paikkakiintymyksen ja paikan merkitykset tutkimukseni operationaalisina käsitteinä. Niistä käsin ryhdyn analysoimaan oppilaideni pihakokemuksia (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 78).

## **2.4 PAIKKAKIINTYMYS JA PAIKAN MERKITYKSET ELETYN KOULUPIIHAN KÄSITTEINÄ**

Mielsin tutkimusprosessini alkuvaiheessa itseni ympäristön tutkijaksi. Aineistooni ja kirjallisuuteen perehtyminen osoitti kuitenkin, että oppilaideni kokemukset kertoivat ympäristön sijaan paikasta. Oivaltaessani lasten kokemusten ja humanistisen maantieteen mukaisen paikan määrittelyn yhteyden suuntauduin lasten ympäristö- ja paikkasuhteita koskevan tutkimuskirjallisuuden pariin (luvut 2.2 ja 2.3), paikkateoreettisille lähteille lasten paikkasuhteiden tutkijaksi.

### **2.4.1 Kohti paikan humanistista tulkintaa**

Määrittelin aiemmin (luvussa 2.1) ympäristön käsitettä ja sen vaihtoehtoisten tulkintojen mukaisia ympäristökäsityksiä. Mutta miten ymmärrän tilan ja paikan tutkimuksessani? Laitisen (2004, 9) mukaan tilan ja paikan käsitemäärittelyihin ja keskinäisten suhteiden kuvaamiseen ei ole olemassa selvää vastausta. Osa tutkijoista käyttää ympäristöä, paikkaa ja tilaa yleiskielisessä ja tutkimuksellisessa merkityksessä varsin vapaasti puhumalla laajasti ilmiöiden tilallisuudesta. Sen tutkimisessa ei käsitteiden välisiä suhteita pidetä lähtökohtaisesti keskeisinä, ja käsitteiden oikeaan käyttötapaan suhtaudutaan joustavasti. (Emt.) Vaikka kulttuuris-ekologinen ajattelu näkee asian Dillonin (2012) henkilökohtaisen tiedonannon mukaan samoin, on näiden arjessa yleisten käsitteiden tarkastelu mielestäni välttämätöntä. Tulkintavaihtoehtojen pohdinta palvelee ensisijaisesti tutkimustani. Toisaalta se palvelee kasvatuksen käytännön kenttää, jossa esimerkiksi perusasteen opetussuunnitelmassa (mm. 1998, 2004) tarkentamattomien ympäristön, tilan ja paikan käsitteiden tulkinta on opettajan vastuulla (Tani 2004, 136; Cantell 2004).

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) paikka- ja tila-sana esiintyvät ympäristösanaa harvemmin. Muun muassa kuvataiteen ympäristöestetiikan, suunnittelun ja rakentamisen sisältökokonaisuuksissa tila on geometrian yhteyteen sopivaa laajempi käsite (vrt. Opetushallitus 2004, 150–160, 165, 239). Teoreettisesti perustellun opetuksen tueksi sopisi esimerkiksi arkkitehtuurin tila- ja paikkateorioiden (mm. Stenros 1992) tai osallistavan ympäristösuunnittelun periaatteiden (mm. Horelli 1994; Horelli ym. 1998) opiskelu – tehtävä on varsin vaativa. ”Turvallisuus ja liikenne” aihekokonaisuuden sinänsä tärkeä ”lähiympäristön vaaranpaikkojen kartoitus” teema (emt., 42) antaa kapean käsityksen paikan luonteesta ja sivuuttaa muut paikkojen virittämät tunteet. Elämäkatsomustiedon hyvä osaaminen edellyttää, että ”oppilas [5. luokan päätyessä] tuntee erilaisia maailmaa ja ihmisen paikkaa koskevia selityksiä” (emt., 218). Yläkoulun maantiedon opetuksen tavoitteissa (emt., 183) paikalla tarkoitetaan lähinnä sijaintia kartalla. Kouluelämässä tila ja paikka vaativat esimerkkien perusteella arkisen käyttötapaansa oheen huomattavan monitahoista käsitemäärittelyä.



Paikkaa on alettu käyttää ihmisen ja ympäristön välisen suhteen käsitteenä monilla tutkimusaloilla kuten arkkitehtuurissa, ympäristöpsykologiassa, humanistisessa maantieteessä ja sosiologiassa (Patterson & Williams 2005, 361; Stenros 1992; Aura ym. 1997; Haarni ym. 1997; Häkli 1999; McKendrick 2000; Laitinen 2004). Modernin antropologian peruspilarit, kulttuurin käsite ja kenttätyö tutkimusmenetelmänä, määritellään suhteessa paikkaan (Olwig & Gullov 2004, 4–5). Laitinen (2004, 7) toteaa myös filosofien (esim. Malpasin ja Caseyn) löytäneen paikan käsitteen. Paikkafilosofian kehittämisellä ja paikan käsitteen teoretisoinnilla on pyritty eroon tilan newtonilaisesta tulkinnasta, mikä ei Laitisen (emt.) mukaan ole ollut helppoa. Käsitteelle on siis haettu tulkintavaihtoehtoja.

Paikan käsitehistoria antiikin Kreikasta jälkimoderniin aikaan (Stenros 1992, 245–257) osoittaa objektiivisen sijaintimäärittelyn (kr. *topos*) ja subjektiivisen kokemuksellisuuden (kr. *chora*) kuuluneen aina paikan käsitteeseen, tosin ristiriitaisissa merkityksissä. Sanojen ja asioiden suhdetta koskeneet paradigmuutokset (ks. lisää emt.; Mäntysalo 2004; Ingold 2009.) muuntelivat paikan käsitteellistä sisältöä. Modernilla ajalla paikasta tuli havaitsijansa sisäinen tila – muistoja, tunteita, merkityksiä ja mielikuvia herättävä ilmiö. Paikan merkitysten ajateltiin muodostuvan havaitsijan henkilökohtaisten skeemojen ja elämänhistorian sekä havaitsemistilanteen ja sen sisältämien odotusten synnyttämänä. Jälkimodernilla ajalla paikan henkilökohtaiset merkitykset ovat osin korvautuneet yksilöstä riippumattomilla, itsenäisillä merkityksillä (Stenros 1992, 247, 249, 255, 257), jotka toteutuvat esimerkiksi tietoteknisen kehityksen mahdollistamien virtuaalisten paikkojen luomisena. Stenros (emt.) väitti paikan menettäneen suhteensa todellisuuteen; nyt vuosikymmeniä myöhemmin puhumme ”toisista todellisuuksista”, jonne paikkojen ja henkilöllisyyksien muokkaaminen on varsin ajankohtaista.

Tutkimuksessani määrittelen paikka-käsitteen humanistisen tulkinnan mukaisesti: Paikka on aktiiviseksi kokijaksi ja näkijäksi määriteltävän ihmisen inhimillisessä elämässään merkittäväksi kokema ympäristö (Häkli 1999, 82). Se on tunneympäristö, jota ”vihataan ja rakastetaan, ihastellaan ja hyljeksitään, tulkitaan ja luetaan, eletään ja muokataan” (emt.). Inhimillistä elämää ajatellen paikkoihin liittyvät tunteet saattavat olla jopa tärkeämpiä kuin tilan fyysisuus (emt., 83). Paikka on tila, jota kohtaan ihminen muodostaa tiedon ja tunteen siteitä (emt.; vrt. luvut 2.1, 2.2 ja 2.3) ja johon hän liittyy merkityksiä elämismaailmastaan (Haarni ym. 1997, 16). Paikka on inhimillisen tulkinnan ja merkityksenannon tulos (Karjalainen 1997, 230–231) – siis ihmiselle merkityksellinen ympäristö tai tila.

Vaikka Tani (1997, 211–212) erittelee paikan syntyvän mielikuvista, tunteista ja merkityksistä, sisällytin tunteet lähtökohtaisesti joskin implisiittisesti koulupihaseurantaamme (vrt. Horelli & Vepsä 1995) ja myöhemmin yhdeksi paikan merkityselementiksi. Lukemani paikkateoreettinen kirjallisuus vahvisti ajatusta. Ihmisen paikkasuhde sisältää ”ruumiillisesti ja kaikin aistein koettuja tunnetiloja, kohdetta [ympäristöä, paikkaa, tilaa] koskevaa havainnointia, kokemista ja tulkitsemista” (Karjalainen 2004, 60). Tällaisena ympäristönä näen oppilaitteni kokeman koulupihan. Heidän suhteensa siihen on jatkuvaan, arkiseen elämiseen ja kokemiseen perustuva paikkasuhde (ks. luku 2.1), jollaista Raittila (2008, 2009, 2010) nimittää eleyksi paikaksi, Saarikangas (2002, 2006) puolestaan eleyksi tilaksi. Mooren (1986; luvussa 2.2) tavoin oletan oppilaitteni sisällyttäneen koulupihatehtäviin heille merkityksellisen ympäristön aineksia, joita tutkimuksessani tulkitsen näkyviin.

## 2.4.2 Lapsen paikkakiintymyksen rakentuminen

### *Tunneperustainen paikkakiintymys*

Ihmisen tai ihmisryhmän ja paikan välinen kiintymys ilmenee ihmisen tunnemaailmaan, kognitioihin sekä käyttäytymiseen (toimintaan) liittyvien psykologisten prosessien kautta. Paikkakiintymyksen otaksutaan palvelevan henkiinjäämisen ja turvallisuuden tunteen lisäksi ihmisten tavoitteita ja päämääriä suoraan tai epäsuorasti psyykkisten itsesääätelyprosessien kautta. Paikkakiintymys tuottaa ihmiselle paikkaan kuulumisen tunteen. (Scannell & Gifford 2010, 5–6.) Lasten paikkakiintymys edistää ”paikan kanssa ystäväystymisen” prosessia (Chatterjee 2005, 2006). Ystävyys-analogia voisi olla kiinnostava oppilaan paikkasuhteen jäsentämisen vaihtoehto, jonka löysin kuitenkin oman tutkimukseni kannalta liian myöhään.

Ihmiset kiintyvät sekä sosiaalisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan että mittakaavaltaan hyvin erilaisiin paikkoihin aina tuolista tai huoneesta maa-alueeseen tai maanosaan (Scannell & Gifford 2010, 6). Giffordin (2007, 86) mukaan paikkojen suuri henkilökohtainen merkitys ihmisille perustuu intensiivisiin kokemuksiin tai pitkään paikassa vietettyyn ajanjaksoon. Paikan tuleminen perusteellisesti tutuksi edistää monien erilaisten merkitysten kehittymistä. Niiden kirjoa Gifford (emt.) nimittää paikkakiintymykseksi (*place attachment*). Ihmiset kiintyvät kodin tai luontokohteen, jopa yhteisöjen, kaltaisiin paikkoihin (emt.). Edellä mainittujen syiden vuoksi oppilaatkin oletettavasti kiintyvät kouluyhteisönsä ja koulupiha mukaan lukien sen toimintaympäristöihin. Tästä syystä suhtaudun heidän paikkoihinsa yhdistämiinsä tunteisiin suurella mielenkiinnolla.

Paikkakiintymystä määritellään paikkateoreettisille käsitteille ominaiseen tapaan monin painotuksin ja osin ristiriitaisin tavoin. Kudryavtsev, Stedman ja Krasny (2012, 231) kuvaavat paikkakiintymyksellä sitä, missä määrin paikka on ihmiselle tärkeä. Kyle, Mowen ja Tarrant (2004, 439) puolestaan tarkoittavat paikkakiintymyksellä yleisesti ihmisen tiettyyn paikkaan sitoutumista. Paikkakiintymystä on täsmennetty muun muassa juurtumisen (*rootedness*), sisäpuolisuuden (*insiderness*) tai paikan tunnun (*sense of place*) käsitteillä (Hay 1998; Manzo 2005, 67; Avriel-Avni ym. 2010, 242; Scannell & Gifford 2010, 1; Lim & Barton 2010, 329; Devine-Wright & Clayton 2010, 268; Bartos 2013a).

Topofilian käsite osuu lähelle omaa näkemystäni oppilaiden ja pihan paikkojen välisestä kiintymyssuhteesta. Topofilia viittaa paikan ja ihmisen väliseen tunteenomaiseen siteeseen, joka voi syvälle juurtuneen kiintymyksen lisäksi ilmetä lyhytaikaisena mielihyvän tunteena (Aura ym. 1997, 129). Tuanin (1990, 92) mukaan topofilia sisältää laajassa merkityksessään kaikki ihmisen ja fyysisen ympäristön väliset tunnesiteet, jotka vaihtelevat voimakkuudeltaan, vivahteiltaan ja ilmaisumuodoiltaan. Tunneside voi ilmetä niin psyykkisenä kuin fyysisenä tuntemuksena, esimerkiksi ohikiitävänä ympäristön esteettisyyden kokemuksena tai ilmapirran kehollisena aistimuksena. Tuntemuksia vaikeammin ilmaistavia, joskin pysyvämpiä kiintymyksen muotoja ovat tunteet, joita liittyy myös muihin paikkoihin kuin kotiin, muistojen ja elämän keskukseen (emt.).

Ympäristö tuottaa ihmiselle hetkellisiä tunne-elämyksiä, joiden lisäksi se pidemmän ajan kuluessa vaikuttaa yleisen ilmapiirinsä kautta ihmisen mielialaan (Horelli 1982, 84; Aura ym. 1997, 124; Rantala 2005, 22; Laine 2005, 60, 63). Tunteet ovat no-

peita, liikkuvia ja muuttuvia abstraktioita. Kivun ja tuskan kaltaiset ruumiilliset aistimukset syntyvät usein fysiologisin perustein. Ruumiittomiin tunteisiin liittyy arvostusten ja uskomusten kaltaisia tiedollisia elementtejä. (Rantala 2005, 26; Tuovila 2005, 2006.) Tällaisina näen koulupihan paikkojen oppilaissani herättämät tunteet. Ne ovat oppilaiden paikkakiintymyksen konkreettinen indikaattori ja ilmentävät osaltaan koulupihan merkitystä.

Tunteet ovat vaikutuksia, jotka ilmenevät ihmisen mielessä ulkoisten tai sisäisten syiden aiheuttamina (Tuovila 2005, 62). Horelli (1982, 84) kutsuu ihmisen usein tiedostamatonta ja tunteenomaista ensireaktiota uutta ympäristöä kohtaan affektiiviseksi mielikuvaksi (vrt. Harker 2005, 55–56). Tunne ja järki tähtäävät nykytietämyksen perusteella samaan päämäärään, ympäristöä ja ihmistä itseään koskevan ymmärryksen rakentumiseen (Nummenmaa 2010, 210; Vesisenaho & Dillon 2013, 5; Dillon ym. 2014, 17). Suuri osa ajattelusta ja tunteista käyttää samaa aisti-informaatiota: esimerkiksi näköjärjestelmä valmistelee havainnon kohteesta, tunnemekanismit päättelivät sen tunnearvon ajattelumeکانismien etsiessä kohteesta muistiin tallentunutta, aiempaa tietoa. (Nummenmaa 2010, 210; vrt. kuvio 5 luvussa 2.1.)

Koska tunteet Nummenmaan (2010, 210) mukaan edistävät yhdessä tietoisien ajattelun kanssa sekä fyysistä että psyykkistä hyvinvointia, eivät oppilaiden tunneaisimukset koulupihalta ole yhdentekeviä. Vielä on liian aikaista arvioida, mitä muita merkityksiä oppilaiden itsessään arvokas tunnemaailma pitää sisällään. Hyvinvoinnin kannalta olennaisia ovat ihmisen henkilökohtainen tunnemaailma sekä hänen tapansa reagoida tunteilla (emt., 189). Nummenmaa (2010, 204) pitää perustavanlaatuisena tunteiden säätelyn kykyä, ja ympäristön tiedetään auttavan ihmistä tunteiden säätelyprosessissa (mm. Korpela 1988; 1992; 2007). Tämä nostaa koulupihan fyysiset kohteet ja paikat erittäin tärkeään ja mielenkiintoiseen rooliin varsinkin, kun tutkimukseni koulupiha peruskorjattiin ”terveyttä ja hyvinvointia tukeväksi ympäristöksi”.

Olisin voinut aineistoni perusteella suuntautua tutkimaan pelkästään oppilaiden ja ympäristön tunnesuhdetta. Tällöin tutkimukseni teoreettinen painopiste olisi tunteiden tutkijoiden (mm. Harker 2005; Rantala 2005, 2006; Tuovila 2005, 2006; Apter 1989; 2007a ja b; Nummenmaa 2010) kirjavassa, kulttuurisidonnaisessa käsitteistössä. Tiedostan paikan tunnemerkitseksen, mutta suuntaan avoimen uteliaisuuteni laajasti koulupihan erilaisia merkityksiä kohtaan. Tunneteoreettiset käsitteet ovat siten tutkimustehtäväni kannalta toissijaisia, mutta aineiston analyysi edellyttäneen niiden täsmentämistä tutkimukseni tulososassa (luvussa 4). Ensin on kuitenkin nähtävä, miten aineisto lähtee analyysia suuntaamaan.

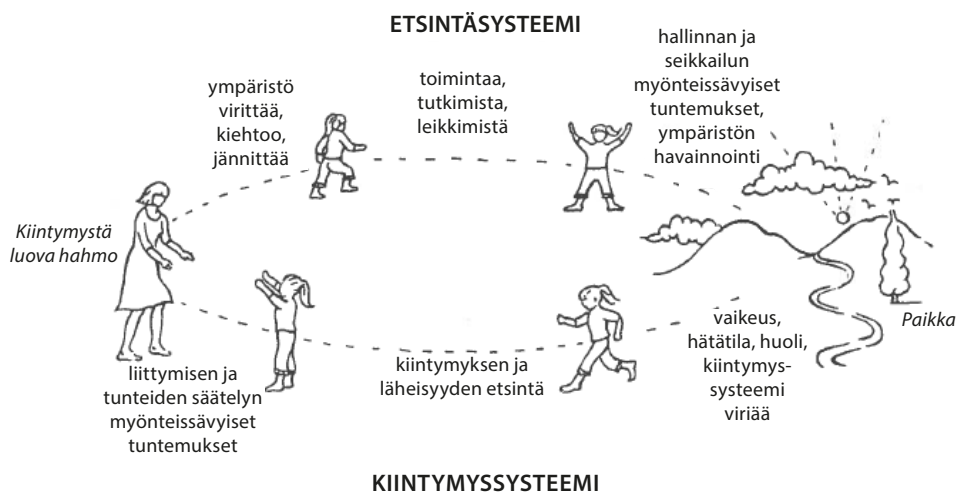
Paikkasiteiden tutkimukset ovat Manzon (2005, 67) mukaan painottuneet myönteisten tekijöiden tarkasteluun, koska paikkaan kuulumisen (*belonging*), suojan (*protection*) ja rauhan (*comfort*) kaltaisista myönteisen sävyisistä käsitteistä on tullut tärkeitä ja vahvoja paikkakiintymyksen indikaattoreita. Paikkakiintymys on kuitenkin ristiriitainen ilmiö. Sen seuraukset voivat olla kohtalokkaita: syvä henkilökohtainen paikan kokeminen voi saada ihmisen kuolemaa uhmaten jäämään kotiseudulleesi esimerkiksi luonnonkatastrofin kohdatessa. (Gifford 2007, 86.)

Minua kiinnostaa oppilaideni paikkakiintymys eli tunnesuhde sinänsä sekä syyt, jotka saavat heidät kiintymään koulupihansa paikkoihin. Mooren (1986, 40; luvussa 2.1) tavoin oletan syiden kätkevän ne merkitykset, joita oppilaat paikoillensa antavat.

Vaikka paikkakiintymys voi ilmetä hyvin erilaisina tunteina, tiedetään etenkin kielteisen sävyisten tai ambivalenttien tunteiden ja kokemusten osuudesta paikan merkitysten rakentumisessa vielä varsin vähän (Manzo 2005, 67; vrt. Lewicka 2008, 2011; Scannell & Gifford 2010; Morgan 2010).

### Lapsen paikkakiintymyksen rakentuminen

Bowlbyn klassisen kiintymysteorian herättämä ”*nature versus nurture*” oppiriita geneettisten ja ympäristöllisten tekijöiden suhteesta ihmisen kehityksessä alkaa Morganin (2010, 13) mukaan olla takana. Inhimillinen kehitys tapahtuu ympäristöllisten ja perinnöllisten tekijöiden yhteistoiminnassa ja monimutkaisessa muokkautumisprosessissa (emt.; Nurmi ym. 2010). Yksi osoitus tästä ovat lapselle kehittyvät kiintymyssuhteet, jotka rakentuvat Morganin (2010, 15) mukaan välittömässä suhteessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kohteiden kanssa. Kuvio 7 havainnollistaa Morganin (2010) näkemystä kiintymyksen rakentumisesta:



Kuvio 7. Lapsen paikkakiintymyksen rakentumisen motivaatiosysteemit (Morgan 2010, 15).

Ihmisen ulospäin näkyvä käyttäytyminen ja toiminta ovat Morganin (2010, 14) näkemyksen mukaan tunnetilojen motivoimaa (vrt. luku 2.3). Sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kohteisiin suuntautuva kiintymys rakentuu kahden motivaatiosysteemin vuorottelun tuloksena. Kiintymyssysteemi (*attachment-affiliation system*) motivoi läheisyyttä ja hoivakäyttäytymistä, etsintäsystemi (*exploration-assertion system*) puolestaan uteliaisuutta ympäristöä kohtaan. Fyysisen ympäristön kiehtovuus ja jännittävyys aktivoi lapsen kiinnostuksen eli etsintäsystemin. Lapsi tutustuu ympäristöönsä, leikkii ja kokeilee. Toimijuuden kokemus tuottaa hänelle hallinnan, seikkailun, vapauden ja aistillisen hyvänolon tunteita. Liikkuminen vie lasta aina vain etäämmälle perusturvaa tuovasta hahmosta. (Emt.)

Ympäristökokemukset sisältävät mielihyvän ohella yleensä myös kielteisiä tunteita, esimerkiksi kipua. Lapsen havaitsema uhka tai pitkittynyt ero turvaa luo-

vasta hahmosta virittävät kiintymyssysteemin. Etenkin pieni lapsi virittyy etsimään lohtua läheisyyttä luovalta hahmolta (Morgan 2010, 15). Myös paikka voi antaa lohtua (Korpela 1988; 1992; 2007; Korpela ym. 2002). Vuorovaikutus sosiaalisen tai fyysisen ympäristön kohteen kanssa auttaa lasta säätelemään tunteitaan. Kiintymyssuhde lapsen ja lohduttajan välillä vahvistuu, samoin myönteiset tunteet. Lapsen liittymisen ja tunteiden säätelyn tarpeet tyydyttyvät, ja etsintäsysteemi viriää uudelleen. Ympäristön vihjeiden ja houkutusten – siis luvussa 2.3 esittelemieni tarjoumien – kutsuun vastamaan valmis lapsi poistuu turvapaikastaan tutkimaan ympäristöään.

Oppilaiden kiintymystä koulupihan kohteisiin on hyvin mahdollista ymmärtää Morganin (2010) teorian avulla. Etenkin uusi, peruskorjattu piha aktivoi oletettavasti oppilaiden etsintäsysteemin vetovoimallaan. Oppilaiden odotuksista päätellen mielikuvat uusista toimintakohteista virittävät mielihyvää ja kiinnostavat siten heitä pihaan myötämielisin tuntein. Jokainen koulupihan arkea tunteva kohtaa päivittäin tilanteita, joita sävyttävät mitä moninaisimmista lähteistä peräisin olevat kielteiset tunteet. Mistä oppilaat hakevat liennytyä ja lohtua niiden äkkipurkauksiin? Kaveri- ja ystäväpiiri tai koulun aikuinen asettuvat silloin usein turvaa luovan hahmon rooliin. Pihan paikoillakin voisi olettaa olevan lohduttajan roolia, koska jo varsin pienet 8-vuotiaat käyttivät Korpelan (1988) tutkimuksessa ympäristöä tunteidensa säätelyyn (luku 2.2).

Sosiaalipsykologian perinteeseen paljon käytetyn ensimmäisen ympäristöteorian rakentanut Bronfenbrenner (1979) suuntasi uudessa teoriassaan (1993) huomion lapsen kehittymiseen välittömässä suhteessa ympäristön kanssa. Itsekriittisesti hän etsi sosiaalisten ja demografisten (sosiaaliluokan, perheen jäsenmäärän tai äitien työssäkäynnin) kaltaisten kontekstipainotteisten tekijöiden sijaan malleja, joissa huomioitaisiin aiempaa paremmin sekä kehittyvän lapsen että ympäristön piirteet. Teoretisoinnit etenivät yksilö-konteksti-malleista (*individual-context models*) monen vaiheen kautta niin kutsuttuihin prosessi-persoona-konteksti-aika-malleihin (*process-person-context-time models*). Vasta ne kykenivät ottamaan huomioon ihmisen ja ympäristön pysyvät ja muuttuvat piirteet eli kehitysnäkökulman. (Kyttä 2003, 25.)

Bronfenbrennerin (1993, 11–12) mukaan ihmisessä itsessään piileviä kehitystä edistäviä piirteitä (*personal stimulus value*) on tutkittu tarkkaan. Lasten kyky omaehtoiseen fyysisen ympäristön kohteiden hyödyntämiseen oman kehittymisensä edistämiseksi jää Bronfenbrennerin (emt.) mukaan vähälle huomiolle (vrt. Kyttä 2003, 58; Clark & Uzzell 2006; Derr 2006). Kouluolosuhteissa tämä pitää mielestäni paikkansa. Tutkimusten huomio ei ole kohdistunut lapsen kehityksen kannalta tärkeisiin tekijöihin, toteaa Bronfenbrenner (1993, 12). Huomiotta ovat jääneet tekijät, jotka näkevät lapsen sosiaalista ja fyysistä ympäristöään kohtaan aktiivisena ja valikoivana; lapsen on katsottu vain reagoivan ympäristöstä tuleviin virikkeisiin (emt.; luvut 2.1 ja 3.1). Bronfenbrennerin (1993) näkemyksen tunnustavalle tutkimukselle on tarvetta etenkin kasvun ja kehityksen edistämiseen sitoutuneessa koulukontekstissa.

Bronfenbrennerin (1993) lähtökohtana on ympäristöönsä aktiivisesti suuntautunut lapsi, joka tulkitsee ympäristöään ja omaa rooliaan siellä kolmen tekijän avulla. Vaikka tekijät ovat lapsen sisäisiä piirteitä tai taipumuksia, ne sisältävät Kytän (2003, 24) mukaan myös selkeitä fyysisiä ominaisuuksia (esim. fyysinen vamma tai viehättävyys ja rodulliset piirteet). Viimeksi mainituilla ei sinänsä ole psykologista merkitystä, mutta psykologisia seurauksia niillä voi sen sijaan olla (emt.). Ensimmäistä tekijää

Bronfenbrenner (1993, 12) nimittää valikoivaksi vastaamiseksi (*selective responsivity*). Se tarkoittaa lasten keskinäisiä eroja sen suhteen, miten he reagoivat sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä, viehättyvät niiden piirteistä tai suuntaavat uteliaisuutensa niitä kohtaan (vrt. Kyttä 2003, 23). Ilmeisesti lasten luontaisesti erilainen etsintäysteemi (Morgan 2010, 14) ja herkkyys tarjoumien havaitsemiselle (Kyttä 2003) saa oppilaat tarttumaan eri tavoin saman ympäristön, koulupihansa, virikkeisiin.

Toisen tekijän vaikutuksesta lapsi pyrkii hakeutumaan ja sitoutumaan jatkuvasti monimutkaistuvaan toimintaan ympäristössä. Tämä jäsentämisen taipumus (*structuring proclivities*) ilmenee ympäristön muokkaamisen, työstämisen ja jäsentämisen pyrkimyksenä, toisin sanoen sosiaalisena, fyysisenä tai symbolisena uudelleen luomisena (Bronfenbrenner 1993, 12; vrt. Kyttä 2003, 23). Luvussa 2.2 esittelemäni luvuisat lasten vastavuoroisen ympäristösuhteen tutkijat puhuivat paikkojen luomisen (*place making*) prosesseista, jotka voivat olla konkreettisia tai abstrakteja prosesseja (mm. Hart 1979; Tovey 2007; Stenvall 2009a ja b). Ympäristön manipulointi alkaa Bronfenbrennerin (1993, 12–13) mukaan varsin aikaisin: noin puolivuotias lapsi kiinnittää ympäristön esineitä spontaanisti käsitellessään äänellään ja liikkeillään uudella tavalla hoivaajiensa huomion.

Kolmas lapsen tulkintoja suuntaava tekijä on lapsen ja ympäristön suhdetta ohjaava uskomusjärjestelmä (*directive beliefs*). Lapsen taipumus omien kokemustensa käsitteellistämiseen lisääntyy siihen tarvittavan kapasiteetin kasvaessa kehityksen myötä (Bronfenbrenner 1993, 13). Oppilaitteni kapasiteetti riitti varsin hyvin koulupihakokemusten käsitteellistämiseen (vrt. Kaivola & Rikkinen 2003; luvussa 2.2). Bronfenbrennerin näkemys antaa olettaa, että neljäsluokkalainen ilmaisee paikkakokemustaan eri tavoin kuin kuudesluokkalainen. Mitä aineistossa tapahtuneen luvun 2.1 mukaisen ympäristökokemuksen painottumiselle: korostuuko kokemuksen käsitteellinen puoli aistiperustaisen kustannuksella oppilaiden kasvaessa? Odotan mielenkiinnolla, miten etenkin kokemusten käsitteellistämiskapasiteetin kasvu näkyy ajallisesti yli kaksi kalenterivuotta käsittävässä aineistossani.

Lewicka (2011, 222) kritisoi paikkakiintymyksen tutkimusten painottumista ihmisten ominaisuuksiin paikan piirteiden ja paikkakiintymyksen rakentumismekanismien sijaan. Varsin paljon tiedetään esimerkiksi siitä, keitä paikkoja kohtaan kiintymystä osoittavat ihmiset ovat, tai miten ja missä määrin he ovat paikkoihinsa kiintyneet. Huomattavasti vähemmän tiedetään esimerkiksi siitä, mitkä paikat Lewickan (2011, 224) sanoin omaavat suurimman kiintymispotentiaalin. Tämän perusteella tarjouman käsitteellä näyttäisi olevan yhteys paikkakiintymykseen ja edelleen paikan merkityksiin, kuten aiemmin luvussa 2.3 oletin (vrt. Vesala 2012, 430–431).

Scannellin ja Giffordin (2010) kolmiosainen malli pyrki integroimaan paikkakiintymystutkimuksen ristiriitaista käsitteistöä aiempien tutkimusten määritelmien pohjalta (vrt. Lewicka 2011). Tunne-elementti tunnustetaan varsin kiistattomasti paikkakiintymyksen osaksi (Scannell & Gifford 2010, 3; vrt. Kyle ym. 2004, 439; Saar & Palang 2009, 13; Lewicka 2011, 211). Scannellin ja Giffordin (2010, 3–4) mukaan paikkakiintymyksellä on myös tiedollinen merkityksiä rakentava ulottuvuus, joka kiinnittää ihmistä paikkaan. Näkemys sopii hyvin yhteen kulttuuris-ekologisen ympäristökokemuksen kahden kontekstin kanssa (Vesisenaho & Dillon 2013; Dillon 2011b; luvussa 2.1). Lähestyn tutkimuksessani paikkakiintymystä ympäristökokemuksen



havainto- ja aistiperustaisesta myötärakentuvan (*co-constitutional*) kontekstin suunnasta (emt.). Olen tutkimustehtävänäni perusteella lähtökohtaisesti paikan merkitysten tutkija. Paikkoja kohtaan osoitetut tunteet ilmentävät käsitykseni mukaan oppilaiden paikkakiintymystä. Se on yksi koulupihan merkitysulottuvuus, jonka jäsentämisen olen asettanut tutkimukseni tavoitteeksi. Herkistyäkseni aineistossani nimenomaan koulupihan merkityksille tarkastelen seuraavaksi sitä, mistä paikan merkitykset yleensä ovat lähtöisin.

### **2.4.3 Minä, muut ja ympäristö paikan merkitystekijöinä**

Paikkakiintymyksen tutkimusta kuluneen neljänkymmenen vuoden ajalta jäsentäneen Lewickan (2011, 213) mielestä 2000-luvun näkyvimpiä trendejä on asuinpaikkoja laajempi paikan merkitysten tutkiminen. Monilla erilaisilla paikoilla on keskeinen merkitys ihmisten elämässä (Manzo 2005, 67), ja kouluympäristö on näistä epäilemättä yksi.

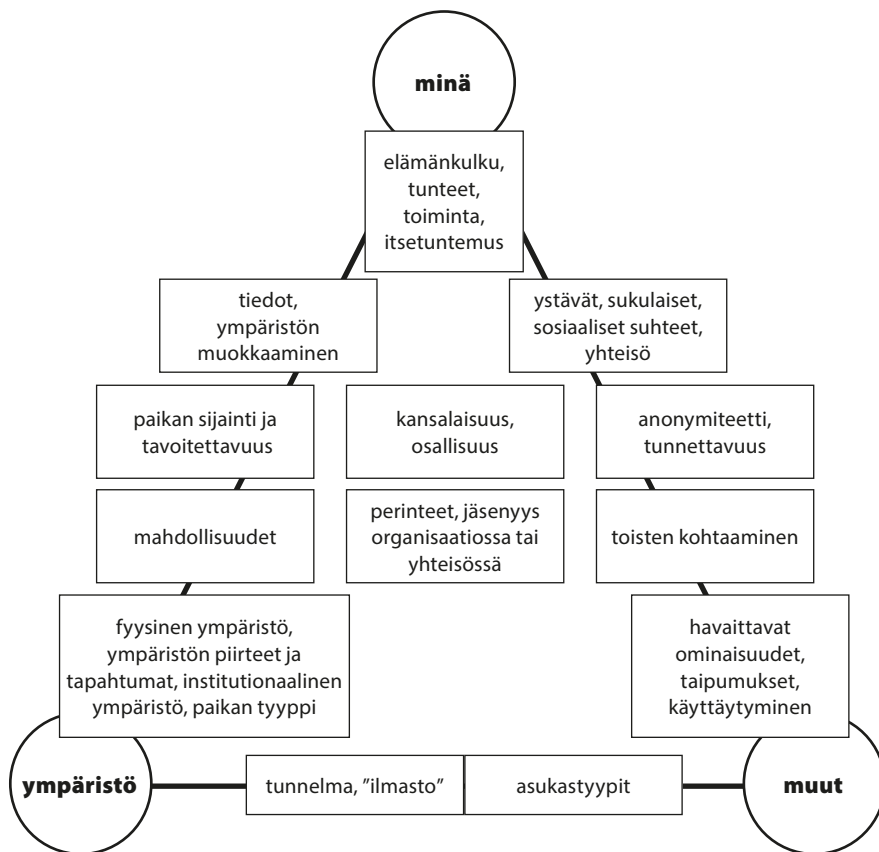
Merkitys-sanaa käytetään Giffordin (2007, 86) mukaan ympäristöpsykologiassa yleisesti ja laajassa mielessä, kun halutaan luonnehtia ympäristön havaitsemista, arviointia ja tunnesuhdetta sitä kohtaan. Merkitykset voivat rakentua Giffordin (emt.) mukaan neljän erilaisen prosessin kautta. Niistä kolme on yhteydessä Bronfenbrennerin (1979) ympäristöteorian laajoille ulkokehille. Ideologinen kommunikaatio välittää havainnoijalle paikan tai rakennuksen filosofisen, arkkitehtuurisen tai poliittisen merkityksen. Henkilökohtaisessa kommunikaatiossa tehdään havaintoja ja päätelmiä paikan haltijoista. Arkkitehtuurisessa kommunikaatiossa paikan tai rakennuksen toimivuutta arvioidaan suhteessa sen rakenteeseen ja muotoon (Gifford 2007, 86).

Kohdennan oman tutkimukseni neljänteen Giffordin (emt.) esittämään prosessiin, jossa paikan merkitykset rakentuvat paikkakiintymykseen viittaavan prosessin kautta. Olen edellä perustellut tutkimukseni kahta keskeistä paikkateoreettista käsitettä, joiden avulla tutkin oppilaideni koulupihasuhdetta: paikkakiintymyksen ohella tutkin muita aineistostani paljastuvia merkityksiä. Totesin jo aiemmin, että tarjoumakäsitteellä on ilmeisesti paikkoihin kiintymisessä ja siten myös niiden merkitysten rakentumisessa lähtökohtainen välittäjän rooli. Tarjoumaa konkreettisempia paikan merkitystekijöitä minulle avautui kuitenkin Gustafsonin (2001) artikkelista.

### ***Paikan merkityksen lähteet***

Tartuin kannustavia näkökohtia tarjoavaan Gustafsonin (2001) artikkeliin kahdesta syystä: Paikan käsitteen tiiviin teoreettisen tarkastelun lisäksi Gustafsonin laatima paikan merkitysten malli perustuu empiriaan ja on hänen (emt., 14) omien sanojensa mukaan tarkoitettu ihmisten arkisten paikkakokemusten kartoittamiseen. Artikkelin otsikko *Meanings of place: everyday experience and theoretical conceptualizations* osoittaa suoraan tutkimusintressiini. Artikkelin pureutuu paikan merkitysten tekijöihin: tunnistin niiden yhteydet alustavasti lukemaani aineistooni. Gustafsonin malli osuu tutkimustehtävänäni ytimeen paremmin kuin esimerkiksi Scannellin ja Giffordin (2010, 2) paikkakiintymyksen teoreettinen malli. Suunnilleen samansisältöiset käsitteet jäsentyvät malleissa eri tavoin. Gustafsonin (2001) mallissa minut vakuutti edellä esittämiäni seikkojen ja konkreettisuuden lisäksi laatijan suositus sen kokeilemiseen mitä erilaisimpien paikkojen merkitysten jäsentämisessä (emt., 12, 14).

Gustafson sitoutuu dynaamiseen paikkakäsitykseen (vrt. luku 2.4.1), joka sopii tutkimukseni vastavuoroisen ympäristökäsityksen (luku 2.1) ajattelutapaan. Kaupunkisosiologinen lähtökohta suuntaa tosin Gustafsonin tutkimuksen kansallisen tason mittakaavaan ja aikuisten tuottaman empiirisen aineiston käyttöön. Vaikka oman tutkimukseni puitteet ovat erilaiset, pidän mallin (kuvio 8) teemoja eli paikan merkitysten päälähteitä – ihmistä itseään, ympäristöä ja muita ihmisiä – tutkimuskontekstiini sopivina ja uskottavina tekijöinä (vrt. luvut 2.1 ja 2.2). Kaksiulotteinen pintakuvio on ongelmallinen, koska se havainnollistaa huonosti paikan dynaamista prosessiluonnetta. Sen lisäksi, että paikan merkitykset tulkintani mukaan vaihtelevat kontekstikohtaisesti, ne vaihtelevat myös yksilötasolla ympäristökokemusten muokatessa ihmistä (ks. luku 2.1). Ihanteellinen merkitysten painoarvon ja tilannevaihtelujen kuvaaja olisi kolmiulotteinen, jatkuvasti muuntuva avaruudellinen malli (vrt. Gustafson 2001, 9, 12–13).



Kuvio 8. Paikan merkitysten malli (Gustafson 2001, 10).

Gustafson (2001, 5) tarkoitti mallinsa alustavaksi teoreettiseksi viitekehyyksi, jonka avulla voidaan kartoittaa ja ymmärtää ihmisten paikoille antamia merkityksiä. Sovellan sen vihjeitä oppilaideni aineiston kätkemien koulupihan merkitysten



tunnistamiseen ja jäsentämiseen. Gustafsonin empiirisen aineiston aikuisten (n = 14) haastattelut käsittelivät heidän tärkeiksi nimeämiään paikkoja. Lisäksi kyselyn avulla kartoitettiin paikkakiintymystä. Ensimmäinen analyysivaihe paljasti keskeiset teemat eli paikan merkityksen tekijät tai lähteet. Paikan merkitykset ovat lähtöisin ihmisestä itsestään (minä), ympäristöstä ja muista ihmisistä (vrt. luku 2.1.1). Toinen analyysivaihe osoitti, että paikan merkitykset syntyvät usein näiden tekijöiden eri tavoin painottuneina yhdistelminä (Gustafson 2001, 9–12).

Minä-teema ja paikkojen henkilökohtainen merkitys ilmeni vahvimmillaan ihmisen elämänkulussa rakentuneessa paikkasuhteessa, paikkaan liittyneissä tunnekokemuksissa (paikkakiintymyksessä) sekä paikassa tapahtuneessa toiminnassa. Paikalla oli merkitystä ihmisen itsetuntemuksen ja identiteetin rakentumisessa. Paikoista tuli merkityksellisiä myös moninaisten ihmissuhteiden kautta. Muut ihmiset heijastivat paikkoihin esimerkiksi anonymiteetin tai erilaisuuden kaltaisia tuttuuden ja vierauden jatkumon ulottuvuuksia (Gustafson 2001, 9–10.) Ihmiset ominaisuuksineen, piirteineen tai käyttäytymistapoineen loivat paikalle merkitystä, vaikka sosiaaliset suhteet tai ihmisten väliset kohtaamiset olisivat puuttuneet. Stereotyyppisyyden ohella nämä merkitykset tuottivat usein toiseutta, jota ilmaistiin esimerkiksi ”me täällä, ne siellä” tyyppisin vertailuin. Paikkojen käyttäjien luomasta merkityksestä puhuttiin ilmapiirinä, ilmastona tai esimerkiksi katujen sykkeenä. (Emt.)

Kolmas paikan merkitysten lähde oli ympäristö: rakennukset, luonnonkohteet ja -olosuhteet tapahtumineen. Yhteiskunnalliset instituutiot käytäntöineen loivat merkitystä samoin kuin paikan sijainti ja välimatka muihin paikkoihin. Sijainnilla viitattiin myös paikkaan kuuluviin ihmisiin. Paikka sai merkityksensä riippumatta siitä, millä etäisyydellä paikasta ihmiset olivat tai miten paikka oli saavutettavissa. (Gustafson 2001, 10–11.)

Oletettavasti koulupiikan merkitykset perustuvat suurelta osin oppilaista itsestään lähtöisin oleviin tekijöihin. Asuinalueen, naapuruston tai kylän tavoin koulupiha on pienimittakaavainen paikka, joka saa Gustafsonin (2001, 12) mukaan merkityksensä pääasiassa ihmiseen itseensä liittyvin perustein. Laajojen alueiden, maiden tai maanosien merkityksperusteissa painottuvat puolestaan muut ihmiset (emt.). Erityisesti minua kiinnostavat kuitenkin fyysisen ympäristön synnyttämät merkitykset. Niitä olivat Gustafsonin (2001, 12) aineistossa paikkaa koskenut maantieteellinen ja historiallinen tieto sekä ympäristön muokkaaminen, esimerkiksi talojen rakentaminen ja remontointi. Erilaiset toimintamahdollisuudet sekä mahdollisuus jonkin toivotun ja tavoiteltavan kokemiseen loivat paikalle merkitystä samoin kuin henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen mahdollisuus.

Institutionaalisille ympäristöille ominainen osallisuus näyttäytyi Gustafsonin (2001, 11) tutkimuskontekstissa kansalaisuutena ja sen kääntöpuolena poissulkemisen ja kielteisyyden kokemisena. Kulttuurinen ympäristö juhlineen ja traditioineen synnytti paikoille ympäristöön, omakohtaiseen osallisuuteen ja muiden ihmisen läsnäoloon pohjautunutta merkitystä. Vastaavaa kolmen tekijän synnyttämää merkitystä koettiin esimerkiksi yhdistysten, järjestöjen tai organisaatioiden välityksellä. (Gustafson 2001, 11.)

Esittelen koulukontekstiin soveltamani paikan merkitysten mallin tutkimusaineiston analysoinnin yhteydessä (luvussa 3.5.2). Ympäristö itsessään sekä oppilas so-

siaalisine suhteineen ovat kouluikäisille riittävän konkreettisia ja siksi mahdollisia koulupihalle merkitystä luovina lähteitä. Todennäköisesti empiirinen aineistoni painottaa mallin kolmen pääteeman väleihin sijoittuvat merkitysulottuvuudet toisin kuin Gustafsonin aineisto. Tästä syystä mallia olisi kiinnostava kokeilla muiden koulujen oppilaiden pihakokemusten vertailuun. Keskeisten teemojen ohella Gustafson (2001, 12–13) korostaa paikoille merkitystä luovien itsestäänselvien tai implisiittisten tekijöiden roolia. Niitä ovat paikan erottuminen (*distinction*) ja arvottaminen (*valuation*) sekä ajallisuutta ilmaisevat jatkuvuus (*continuity*) ja muutos (*change*). Etenkin jälkimmäiset osoittavat paikan ja sen merkitysten prosessiluonteen; niiden avulla paikalle ajan kuluessa kertyneitä merkityksiä voidaan Gustafsonin (emt., 13) mukaan tarvittaessa onnistuneesti muuttaa ja muokata. Siksi odotan mielenkiinnolla, miten tutkimuskouluni peruskorjaus tässä mielessä toimi.

## 2.5 YHTEENVETO

Kasvatustiedettä tutkimuksessani täydentävät humanistisen maantieteen ja ympäristöpsykologian ajattelutavat pyrkivät rikkomaan dikotomista maailmankuvaa (Haarni ym. 1997, 16; Häkli 1999, 28–30, 67–70; Tani 2004, 135). Heftin (2001, 105) esiin tuomat psykologiatieteen sisäiset tieteenfilosofiset ristiriidat lienevät syynä siihen, miksi ympäristöpsykologian vaikutteet ovat verrattain uusia kasvatuksen ympäristöjen tutkimuksessa.

Suhteutin pedagogista ihmiskäsitystäni teknokraattisen ja humanistisen ajattelun jatkumolla (Patrikainen 1997, 241, 261) Perusasteen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) ja tutkimuskouluni opetussuunnitelman näkemyksiin (Joensuun normaalikoulun perusasteen opetussuunnitelma 2004). Tutkimusprosessi on tuonut reflektointiini humanistisen maantieteen (mm. Häkli 1999), transaktionaalisen ympäristöpsykologian (mm. Horelli 1982; Aura ym. 1997; Kyttä 2003) sekä kulttuuris-ekologisen viitekehyksen (Bayliss & Dillon 2010; Dillon 2011a–d; 2013; Vesisenaho & Dillon 2013) aineksia. Tutkimukseni ihmiskäsitys kiteytyy taulukosta 1 ilmenevällä tavalla.

Vastavuoroisen ympäristökäsityksen mukaan ihminen ja ympäristö ovat saman, jatkuvasti käynnissä olevan muutosprosessin osapuolia (mm. Björklid 1982a, 69). Ympäristö ympäröi ja sijaitsee toisaalta ihmisen sisällä, hänen kokemuksissaan (Aura ym. 1997, 47, 52–56). Ihmisen ympäristösuhde toteutuu esimerkiksi tunteiden ja aistimusten kaltaisina psykologisina prosesseina välittömissä, kulttuuris-ekologisen viitekehyksen käsitteellä sanottuna, myötärakentuvissa (*co-constitutional*) kokemuksissa (Vesisenaho & Dillon 2013, 5; Dillon 2011b). Hetkellisen ja paikkasidonnaisen puolen lisäksi ihmisen ympäristökokemuksella on käsitteellinen (*relational*) puoli. Ympäristöä koskeva ymmärrys rakentuu näiden kahden kokemuspuolen toisiaan virittävässä, vastavuoroisessa suhteessa. (Emt.)

Vastavuoroiseen ympäristökäsitykseen perustuva tutkimus käyttää menetelmiä, jotka ainakin osittain perustuvat välittömään ympäristösuhteeseen ja luonnollisiin olosuhteisiin. Aiempi empiirinen tutkimus valotti lasten kokemusmaailman tavoitteeluun soveltuvia tutkimusmenetelmiä (Hart 1979; Moore 1986; Korpela ym. 2002; Kaivola & Rikkinen 2003), joista nyt raportin kirjoitusvaiheessa tiedostan myös vaihtoehtoja koulupihaprojektiin (ks. luku 1: Johdanto) aikanaan valitsemilleni.

Taulukko 1. Tutkimuksen ihmiskäsitys.

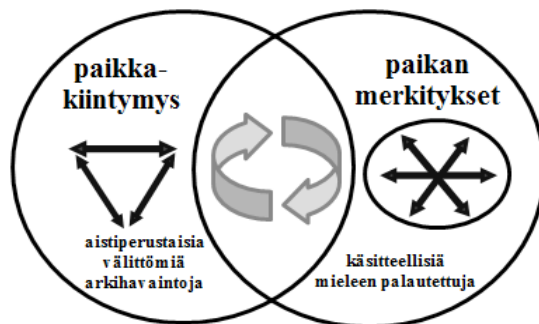
perusasteen opetus suunnitelman perusteet 2004	tutkimuskoulun opetus suunnitelma	transaktionaalinen ympäristöpsykologia (Horelli 1982; Aura ym. 1997)	kulttuuris-ekologinen (Dillon 2011, 20139)	humanistinen maantiede (Butt 2000, Häkli 1999)
itsetunnon terve, fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset elementit kasvussaan ja turvallisuudessa ymmärtävä	taustaltaan ja kokemuksiltaan yksilöllinen	havainnoiva, tunteva, ajatteleva, tavoitteita asettava ja ympäristöön aktiivisesti muokkaava toimija	aistiva, tietoinen ja tunteva olento	aistiva, tunteva, havaitseva, luova, kokeva subjektiivinen toimija
eettinen, oman kulttuuri-identiteettinsä tunteva, kansainvälinen	oppiva, tunteva ja tahtova	käytännöllinen, päämääriinsä suuntautunut, olosuhteisiin sopivia keinoja valikoiva	hankkija saa tietoa aisti-, käsite- ja tunnekapasiteettinsa rajoissa kielen välityksellä	tietoinen itsensä, kykenevä pohdiskelemaan sekä itseään että suhdettaan ympäristöön
yhteisöllisenä tasa-arvoinen ja suvaitsevä, hyvinvoinnin puolesta toimiva ja ympäristötietoinen	erilaisiin ryhmiin kuuluva		luo ympäristöä ja itseään jatkuvasti uudelleen, ympäristö tuottaa tunnemaailman; tilanteet ainutlaatuisia, eivät koskaan toistu samanlaisena	arvojen ja uskomusten kautta keskeisesti vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysien ympäristönsä kanssa
ilmaiskykyinen, osallistuva, omatoiminen, aloitteellinen, päämäärätietoinen, yhteistyökykyinen, realistisista vaikutusmahdollisuuksistaan tietoinen	ympäristönsä vaikuttava	kehittyy ympäristöön muokkaamalla, kun muokattu ympäristö muuttaa ihmisen kokemuksia, tunteita ja tavoitteita		
vastuullinen, tulevaisuuteen suuntautunut		vastavaroisessa suhteessa ympäristönsä	ympäristöä ja ihmistä ei voi erottaa toisistaan	

Lapsen ja aikuisen ympäristösuhteen erot tulevat esiin lasten paikkasuhteen empiirisissä tutkimuksissa. Lapset löytävät mieleisiä paikkoja monipuolisesti muualtakin kuin luonnonympäristöistä (Korpela ym. 2002; Stenvall 2009a ja b). Heidän suhteensa ympäristöön on lähtökohtaisesti kehollinen ja kokemuksellinen (Tovey 2007; Bartos 2013a). He saavat paikoilta tukea itsetuntemukselleen (Hart 1979) ja säätelevät jo verrattain varhain tunteitaan paikkojen avulla (Korpela 1988; 1992; Korpela ym. 2002; Kaivola & Rikkinen 2003). Lapset muokkaavat ympäristöään, omivat paikkoja sosiaalisiin tarkoituksiin ja hauskanpitoon sekä muuntelevat kekseliäästi niiden käyttötarkoituksia (Hart 1979; Tovey 2007; Stenvall 2009a ja b). Aiempi empiria osoittaa paikkojen luomisen (*place making*) monimuotoisuuden ja keskeisyyden lasten paikkasuhteissa.

Paikkojen käyttötapoja koskevat käsitykset pohjautuvat ympäristön affordanssien eli tarjontien havaitsemiseen ja tulkintaan. Lapsi ja aikuinen näkevät ympäristön kohteet neuroperustaisten erojen lisäksi kulttuurisista syistä eri tavoin (Kyttä 2003, 35, 76). Gibsonin (1979) tarjounteorian mukaan lasten paikkavalinnoilla on tunnerusta. Ympäristön tarjountapotentialin arvo punnitaan välittömän havainnon yh-

teydessä tilannekohtaisesti, ja toiminnan suunnittelu käynnistyy (Gibson 1979; Kyttä 2003; Hart 1979; Bronfenbrenner 1993; Tovey 2007; Morgan 2010). Siten tarjoumilla on toimintaan motivoitumisen avaava rooli.

Tarjoumia toteuttava lapsi rakentaa aktiivista suhdetta ympäristöönsä, johon hänelle kehittyä tiedon ja tunteiden siteitä (Häkli 1999, 82). Ympäristöstä tulee merkityksiä sisältävä paikka (Karjalainen 2004, 230–231), jolla on pelkkää fyysistä sijaintia abstraktimpi prosessiluonne (mm. Stenros 1992, 255, 257; Tani 1997, 211–212). Eletty ja koettu paikka saa merkityksiä, joita fyysinen tai sosiaalinen ympäristö voivat ihmisen sisäisten prosessien lisäksi synnyttää (Gustafson 2001, 10). Tunnesuhde paikkoja kohtaan voi syvän kiintymyksen ohella ilmetä hetkellisinä mielihyvän kokemuksina (Aura ym. 1997, 129; Tuan 1990, 92). Kyse on paikkakiintymyksestä (*place attachment*), jota voidaan ilmaista monin erisävyisin tunnesanojin. Paikkakiintymys on yksi paikan merkitysten (*place meanings*) ulottuvuus. Käsitteet asettuvat kulttuuris-ekologisen ajattelun mukaiseen ympäristökokemukseen (luku 2.1) seuraavasti (kuvio 9):



Kuvio 9. Paikkakiintymys ja paikan merkitykset tutkimukseni operationaalisina käsitteinä.

Paikkakiintymys edustaa tunnesisältönsä perusteella ympäristökokemuksen ”hetkessä elettyä”, myötärakentuvaa (*co-constitucional*) puolta. Oppilaiden refleктоimat tunteiden syyt ovat niiden vastavuoroinen, käsitteellinen (*relational*) puoli. Kiteytettynä tutkimukseni *ex post facto* aineisto asettuu paikkakiintymyksen ja paikan merkitysten käsitteisiin näin: Paikan merkitykset (*place meanings*) tarkoittavat tutkimuksessani oppilaiden itsensä esittämiä paikkakiintymyksen (*place attachment*) syitä (vrt. Kudryavtsev ym. 2012, 232–233). Pääaineistossa pihan tunne merkitys eli paikkakiintymys näkyy selvemmin kuin muut merkitysulottuvuudet. Ne kätkeytyvät paikkakiintymyksen selitysten lisäksi pääaineistoa tukevaan muuhun aineistoon (luku 4).

## 2.6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Totesin johdannossa, että koulupihoja koskeva kotimainen tutkimus antaa paljon tietoa koulupihan merkityksestä liikunnan ympäristönä, mutta muut lähestymistavat ovat vähäisiä. En ole toistaiseksi löytänyt kirjallisuudesta kotimaisia oman tieteenalani tutkimuksia, joissa koulupihaa tarkasteltaisiin tutkimukseni tavoin lapsen ja ympäristön välisenä suhteena. Tähän viitataan implisiittisesti vain joissain harva-

lukuisissa, taustaltaan monitieteisissä kouluympäristöjen suunnittelun tutkimuksissa. Paikan merkitysten tai oppilaiden kiintymyssuhteen kannalta koulupihaa ei ole tutkittu lainkaan. Samastun pitkästä opettajanurastani huolimatta helposti moniin kouluikäisten vanhempiin, joilla ei Korpelan ym. (2002, 396) mukaan ole käsitystä paikkojen arvosta ja emotionaalisesta merkityksestä lapsille. Tarvitsen tutkimustehtävässän kasvatustieteen lisäksi ympäristöpsykologian ja humanistisen maantieteen paikkateoreettisia näkemyksiä.

Tutkimukseni johtavien periaatteiden mukaan lapsi rakentaa ymmärrystä ympäristöstään välittömien kokemusten, joita nostimme oppilaiden aloitteesta käynnistyneessä koulupihan seurantaprojektissamme reflektoinnin kohteeksi. Projekti suuntautui aluksi yleisluontoisesti ympäristön kokemisen näkökulmaan, ja tunnekokemukset saivat tärkeän sijan. Aikuiset pysähtyvät Kuusisto-Arposen ja Tanin (2009, 47) mukaan harvoin tarkastelemaan omia arkisiin paikkoihin liittyviä kokemuksiaan ja tunteitaan. Olin jo oppilaideni koulupolun alussa ollut kiinnostunut siitä, miltä tuleva kouluympäristön muuttuminen tuntuisi oppilaista. Koulupihan peruskorjausvaihe mahdollisti toiminnallisesti ja tunnetasolla aikuisten tilallisesta arjesta poikkeavan lasten kokemusmaailman tallentamisen. Sitä pysähdyn nyt tutkimaan.

Kohdistan tutkimustehtävänä ulospäin näkyvän koulupihatoiminnan taakse. Tutkimustehtävänä perustuu tunteiden täyttämään koulun arkeen, jossa kaikki kokemukset kiinnittyvät erilaisiin paikkoihin (Kuusisto-Arponen & Tani 2009, 47). Pidän lähtökohtaista kiinnostustani oppilaiden ja kouluympäristön välistä tunnesuhdetta kohtaan motivoivana ja vaativana. Paikkateoreettisin perustein otan tehtäväkseni yleiskuvan antamisen koulupihan merkityksestä alakoululaisille ja pyrin katsomaan heidän kokemuksistaan, millaiseen rooliin toiminta ja tunne maailma tässä merkityskokonaisuudessa asettuvat. Vastaan kasvatustieteen tutkimuksellani siten välillisesti muun muassa lapsuuden maantieteen taholta esitettyyn kehotukseen, jonka mukaan lasten tunne maailma tulisi ottaa tutkimuksissa vakavasti huomioon (myös esim. Rantala 2005, 2006).

Tutkimustehtävässän olennaista kriittisyys: mihin koulupihaprojektissamme tuotettu *ex post facto* -aineisto pystyy vastaamaan. *Olen fokusoinut tutkimustehtävänä kouluympäristöstä vielä tutkimattomiin paikan merkityksiin (place meanings)*. Laajassa mielessä merkitykset ilmenevät ympäristön havaitsemisessa, arvioinnissa ja tunnesuhteessa sitä kohtaan kollektiivisena ja yksilöllisenä ilmiönä. Koulupihan arkitodellisuuden merkitykset välittyvät tutkimukseeni oppilaiden sanallisten, kehollisten ja symbolisten ilmaisumuotojen kautta (Gifford 2007, 86; Berger & Luckmann 1981; Häkli 1999, 135; Vesisenaho & Dillon 2013). Alustavasta ympäristön eri ulottuvuuksiin suuntautuneesta kysymyksestä tutkimustehtävänä kypsyy paikkateoreettisen kirjallisuuden suuntaamana edellä kuvatun kaltaisten laaja-alaisten tai yleisten koulupihan merkitysten jäsentämiseen oppilaiden näkökulmasta.

Paikan merkitysten tutkijana kysyn tutkimustehtävässän: *Mikä on koulupihan merkitys perusasteen alakoulun oppilaille heidän omien kokemustensa perusteella?* Lähestyn tutkimustehtävääni kolmen tarkentavan kysymyksen avulla:

1. Mikä on koulupihan keskeinen merkitys tutkimuksen koko oppilasjoukolle?
2. Millaisia henkilökohtaisia merkityksiä koulupihalla on ala-asteen oppilaille?
3. Miten peruskorjauksessa toteutunut fyysisen ympäristön muutos muutti koulupihan merkityksiä?

Perustelen 1. kysymystä sillä, että kasvatustieteellinen tutkimus on kohdistanut varsin niukasti huomiota fyysisen kouluympäristön rooliin lasten kasvun ja kehityksen tukena (mm. Bronfenbrenner 1993; Kyttä 2003, 58; Clark & Uzzell 2006; Derr 2006; Lewicka 2011, 213). Kysymys pyrkii tavoittamaan ulospäin näkyvän pihatoiminnan keskeiset perusteet, joiden avulla oppilaiden näkemys heille merkityksellisestä kasvu- ja ympäristöstä voidaan jäsentää.

Perustelen 2. kysymystä sillä, että paikoilla on kollektiivisen lisäksi ihmisille henkilökohtainen merkitys. Lähestyn kysymyksellä koulupihan merkitystä oppilaiden henkilökohtaisesta elämismaailmasta käsin (Haarni ym. 1997, 16). Paikan henkilökohtainen merkitys käyttäjälle on paikan tärkeimpiä ominaisuuksia (Horelli 1982, 86). Paikan merkitysten jäsentyminen yksilöiden näkökulmasta havainnollistaa kollektiivisesti keskeisten merkitysten painoarvoa yksittäisen oppilaan paikkasuhteessa. Toisaalta henkilökohtaiseen paikkasuhteeseen saattaa sisältyä jokin muu kuin koko oppilasjoukolle keskeinen merkitysulottuvuus.

Perustelen 3. kysymystä tutkimuskouluni pihan peruskorjauksella. Monissa aiemmissä tutkimuksissa koulupihojen kohentamiseen ja rakentamiseen on hyödynnetty oppilaiden ideoita ja kokemuksia (mm. Horelli 1994; Meskanen 2009; Kangas 2010 a ja b; Smeds ym. 2010). Suuntaan myös huomioni oppilaiden kokemuksiin ja selvitän heidän motivoitumistaan olemassa olleiden ja peruskorjattujen paikkojen käyttöön (Gifford 2007, 31; Kyttä 2003, 31, 42). Kysymyksen avulla vastaan siihen, miten suurimuotoinen ympäristön muutos- ja muokkausprosessi näkyy paikan merkitysten ja oppilaiden paikkasuhteen muuttumisena.

Vastattuani kolmeen tarkentavaan kysymykseen toivon voivani vastata ainakin jollakin tasolla perustellusti laajaan teoriapitoiseen kysymykseen siitä, *miten lapsen ja ympäristön vastavuoroinen suhde ilmeni perusasteen alakoulun oppilaiden koulupiha-kokemuksissa*. Perustelen kysymystä monitulkintaisen ympäristö-käsitteen määrittelytavoilla, joihin koulukontekstissa tarvitaan vaihtoehtoja (mm. Tani 2004, 136; Cantell 2004). Testaan vastavuoroiseksi väitetyn lasten ympäristösuhteen (mm. Bronfenbrenner 1993; Kyttä 2003; Björklid 2005) relevanssia koulupiha-kontekstissa.

# 3 Toteutus

Tutkimukseni virittyi omassa koulu yhteisössäni mittavan fyysisen ympäristön peruskorjausprosessin seurauksena. Muuttuvan koulu ympäristön teema seurasi tutkimukseni oppilaita koko heidän alakouluvaiheensa ajan. Neljännellä luokalla alkanut pitkäkestoinen ympäristökasvatuksen projekti tuotti oppilaiden koulupihakokemuksista aineiston, jota tutkin paikkateoreettisin käsittein. Seuraavassa kuvailen tutkimukseni toteutuksen ja perustelen keskeiset metodologiset valintani.

## 3.1 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI, OPPILAAT JA AINEISTO

### **Koulu ympäristön peruskorjaus oppilaideni koulupolun teemana**

Tutkimuskouluni rakennettiin vuonna 1977. Koulutalossa toimivat tällä hetkellä perusasteen alaluokat (1–6) ja esiopetus. Kaikki oppilaat ja henkilökunta osallistettiin 2000-luvun puolivälissä uuden ympäristön suunnitteluprosessiin (ks. mm. Horelli ym. 1998; Kangas 2010a ja b; Meskanen 2009; Smeds ym. 2010). Peruskorjaus käynnisti vuosien mittaisen prosessin, jossa koko koulu yhteisö työsti monin eri tavoin suhdetaan muuttuvaan fyysis-sosiaaliseen ympäristöönsä (vrt. Aura ym. 1997, 22).

Toisluokkalaiset oppilaani hahmottelivat uutta ympäristöönsä ”Rakennusmessu”-tapahtumassa (vrt. Opetushallitus 2004), ja arkkitehdit jalkautuivat kouluun kuuntelemaan käyttäjien näkemyksiä. Ensi- ja toisluokkalaisten arvioinnit pulpetti- ja tuolivaihtoehtoista antoivat ennakkokäsitystä siitä, miten eri tavoin lapset ja aikuiset voivat nähdä ympäristönsä kohteet (Gifford 2007, 31; Kyttä 2003, 50). Lasten mielestä muovituoli ”otti istujan paremmin vastaan” kuin aikuisia viehättänyt puinen vaihtoehto. Tuolin käytännöllisyyttä arvostaneiden lasten ehdotusta tukenut kalustoryhmä teki tarjoomateoriaa (luvussa 2.3) tuntematta relevantin valinnan lasten hyvän ympäristön puolesta (Horelli 1994, 34–35; Cele 2006, 30; Saar & Palang 2009, 30; vrt. luku 2).

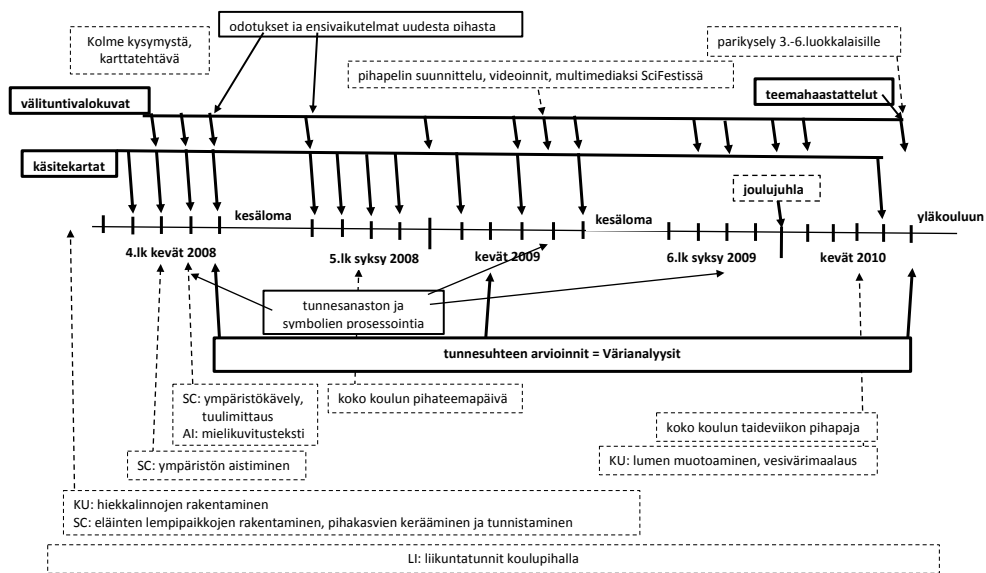
Pidin tärkeänä oppilaideni ajatusten kiinnittämistä uudistuvaan koulu ympäristöön. Otaksuin sen rakentamisvaiheiden seuraamisen lisäävän turvallisuuden tunnetta ja helpottavan kotiutumista uuteen ympäristöön. Koulutalon peruskorjaus valmistui oppilaideni ollessa kolmasluokkalaisia. Solurakenteisen koulun luokkatilat sijoittuvat aiempaan tapaan yhteisen aulan, tässä tapauksessa kirjastotilan, ympärille (Happonen & Tapaninen 2002). Uloskäynnit johtavat kolmen kotiluokan soluista kahdelle koulupihalle. Esikoululaisten sekä ensi- ja toisluokkalaisten käyttämää kutsutaan ”pienten pihaksi” ja 3.–6.-luokkalaisten aluetta ”isojen pihaksi”. Pihoja yhdistävää välitilaa ei tarkoitettu oppilaiden välituntialueeksi.

Kun oppilaani aloittivat neljännen luokan, oli osa isojen pihasta rajattu rakennustyömaaksi. Peruskorjaus viivästyi, mutta pienten pihan jo uusitut leikkipaikat sekä pihoja yhdistävä välitila kiinnostivat oppilaitani. Pihan vapaa käyttö mahdollistui työskentelyyn joustavasti ajoitettujen niin kutsuttujen ”omien välkkien” aikana. Kaksi toisistaan erillistä asiaa yhdistyi yllättäen, kun uuden isojen pihan odotus ja ympäristötiedon seuranta projektin aiheen pohdinta virittivät oppilaan kysymään: ”Miksei tuo piha voisi olla se seurantajuttu?”



## Koulupihatehtävät oppilaiden pihakokemusten kartoittajina

Päätös pihaseurannasta edellytti opiskelumateriaalien valmistamista. Se tapahtui esiymmärryksen mukaisen, kokemuksellisuuden suuntautuneen, tuolloin vielä reflektioimattoman ympäristökäsityksen varassa (luku 2). Peruskorjauksen alkuvaiheesta lähtien olin pohtinut, miltä lapsista tuntuu heidän muuttaessaan kokonaan uuteen kouluympäristöön. Pohdinta suuntautui nyt siihen, miltä heistä tuntuu koulupihojen muuttuessa? Hahmottelin niin sanottuja koulupihatehtäviä oppilaiden näkemysten ja erityisesti heidän tunteidensa esille saamiseen. Ajoin tehtävät luokkamme opiskelukokonaisuuteen, opetusharjoittelijoiden työskentelyyn ja yleisen koulunpidon kulkuun mahdollisimman systemaattisesti yli kahden vuoden ajan. Kuvion 10 suorakulmioiden ääriviivojen vahvuudet osoittavat aktiviteettien tärkeyden tutkimukseni kannalta (ks. lisää luvusta 3.5.1):



Kuvio 10. Koulupiha-aktiviteetit tutkimusluokan opetussuunnitelmassa.

Syksystä 2009 valmisteleman ja keväällä 2010 saamani jatko-opinto-oikeus sysäsi väitöskirjan tekemisen toden teolla liikkeelle. Kouluni perusasteen rehtori myönsi virallisen tutkimusluvan (liite 2). Oppilaani ja heidän huoltajansa antoivat suostumuksensa takautuvasti yksilöiden kaikki tehtävät, joista tutkimuksen edetessä tekisin aineistoratkaisuni. Tutkimukseen suostumuksensa antaneiden oppilaiden määrä oli 20–23. Sain suostumukset viidennellä ja kuudennella luokalla tehtyjen pihatehtävien käyttöön 10 pojalta ja 13 tytöltä. Kaikki pojat sekä 10 tyttöä antoivat käyttöluvan myös neljännellä luokalla tehtyihin tehtäviin. Yhteensä 20 oppilasta suostui teemahaastatteluihin. Haastattelin lopulta neljätoista kuudesluokkalaistani, joista kolme esihaastatteluissa. Aineisto, jonka käyttöön oppilas ja hänen huoltajansa antoivat suostumuksen, on eritelty oppilaskohtaisesti liitteessä 3. Pihakartat valokuvineen havainnollistavat vanhaa koulupihaa (kuva 1) seurantaprojektimme alkua ajoilta sekä peruskorjattua uutta ympäristöä (kuva 2).





kuvat 1 - 3: pienten pihan jalkapallokenttä, Norsuemo ja keinut  
 kuva 4: pienten ja isojen pihan välialue  
 kuvat 5 - 8: isojen pihan jalkapallokenttä, kiipeilytelineet, seinusta ja keinut

*Kuva 1. Näkymiä tutkimuskoulun vanhalta pihalta ennen peruskorjausta.*



kuva 1: seinustan tienoo  
kuva 2: pihan reuna-alue ja näkymä kentälle  
kuva 3: areenan reunus  
kuva 4: näkymä laatoitukselta pelikentille  
kuva 5: uudet kiipeilytelineet  
kuva 6: rekit ja pihan sosiaalisia paikkoja  
kuva 7: liukumäkikukkula

*Kuva 2. Näkymiä tutkimuskoulun peruskorjatuilta isojen pihalta.*

### 3.2 KESKEISET METODOLOGISET PERUSTELUT

#### Tutkimuksen monitieteinen perusta

Kiinnitän tutkimukseni oppimisen ja opiskelun ympäristöjen kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jonka kytkeytyminen lähes kaikkeen ihmisen elämään ja toimintaan mahdollistaa monitieteisen lähestymistavan (Jauhiainen & Tähtinen 2013, 5). Paikannan kasvatustieteessä jossain määrin marginaalisen koulun fyysisen ympäristön tutkimukseni väljästi lasten tilojen merkityksiä tutkivaan lapsuuden maantieteen suuntaukseen (Foley & Leverett 2011, 4; vrt. Johdanto). Ympäristön kokemisen näkökulma kiinnittää tutkimukseni vahvasti ympäristöpsykologiaan. Sitä tukee humanistisen maantieteen dynaaminen paikkakäsitys, jossa paikka rakentuu ympäristöä kokemalla ja elämällä (vrt. esim. Opetushallitus 2004). Tutkimukseni kiinnittyy siten paikan merkitysten tulkinnalliseen, kvalitatiiviseen tutkimustraditioon (Patterson & Williams 2005, 361, 369; Lewicka 2011, 220–222). Koska tutkimukseni on varsin pitkäkestoinen, pyrin mahdollisuuksien mukaan liittämään koulupihan muuttumisen oppilaideni inhimilliseen kasvuun kehityopsykologisin kytkennöin.

## Ontologisen realismin ja konstruktivistisen epistemologian tarjoamat perusteet

Sitoudun tutkimuksessani dualismin kaksijakoisuuden hylkäävään maailmankuvaan, joka periytyi ”1890-luvun vastahakoisen dualistin” Jamesin radikaalista empirismistä ekologisen psykologian klassikkojen ajatteluun ja transaktionaalisen ympäristöpsykologian perusteisiin (Heft 2001; lisäksi mm. Aura ym. 1997, 20; Kyttä 2003, 19–20; vrt. Patterson & Williams 2005, 369–370)). Kulttuuris-ekologinen viitekehys (Bayliss & Dillon 2010; Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013; luku 2.1) jakaa tämän maailmankuvan, joka on samansuuntainen kuin esimerkiksi Popperin näkemys ”kolmen maailman todellisuudesta”. Sen mukaan on olemassa fyysikaalinen todellisuus (maailma 1) ja ihmisen mielen sisäinen todellisuus (maailma 2). Ne eivät voi olla keskenään suorassa vuorovaikutuksessa, vaan kummallakin on oma, vastavuoroinen suhteensa ihmisen luomiin tiedollisiin rakenteisiin (maailma 3) (Niiniluoto 1999, 33; 2006, 28; Heikkinen ym. 2005, 344). Todellisuus rakennetaan siten kolmen elementin varaan. Niitä edustavat esimerkiksi koulupiikan fyysinen kohde, oppilas psykologisine prosesseineen sekä molempia välittävä affordanssi, joka on teoriaosassa kuvaamallani tavalla tutkimuksessani tärkeä käsite.

Oletan tutkimuksessani ontologisen realismin mukaisesti, että on olemassa ihmisen ulkopuolinen, hänestä riippumaton todellisuus, josta voidaan saada tietoa (Niiniluoto 1999, 23). Oletan myös ympäristön kohteille fyysisten piirteiden lisäksi ei-fyysisiä ominaisuuksia, joilla on yhteys ihmisen tietoisuuteen tai kulttuuriin ja sosiaaliin instituutioihin (emt., 33; vrt. luku 2.3). Esimerkiksi lasten ympäristöjen kohde tai esine sisältää sen havaintohetkellä massan, geometrisen muodon tai värin lisäksi valmistajan, käyttötarkoituksen sekä rahallisen tai tunnearvon kaltaisia näkymättömiä piirteitä (emt.; vrt. luku 2.3).

Niiniluodon (1999, 92) mukaan todennettavissa olevat havainnot – ei esimerkiksi hallusinaatiot tai unet – sisältävät periaatteessa loputtomasti havaintoaineiksia. Ihmisen havaintojen suuntautuminen vain tiettyihin seikkoihin johtaa kuitenkin todellisuuden käsittämiseen vaihtelevin tavoin. Naturalistinen, kvalitatiivinen tutkimus pitää mahdollisina useita totuuksia (Tynjälä 1991, 390; Miles & Huberman 1994, 13–14). Siten valotan tutkimuksellani uudella tavalla koulupiikka paikkateoreettisista lähtökohdista ja täydennän siten aiempien tutkimusten antamaa kuvaa tämän arkisen paikan todellisuudesta (vrt. Heikkinen ym. 2005; Anttila 2000, 18; Dillon 2013). Tieteellisen tiedon kannalta tutkimukseni on empiirisine ja teoreettisine elementteineen Niiniluodon (1999, 92) näkemyksen mukainen ”yritys, jolla tavoitellaan totuudenkaltaista kuvausta ihmisen mielen sisällöstä riippuvaisesta todellisuudesta”.

Heftin (2001, 25) mukaan James ankkuroi radikaalissa empirismissään psykologiset kokemukset arkielämään ja kehitti dualismia vastustaneen käsityksen tietoisuudesta (*mind*) idealistisen, tavoittamattomiin pakenevan puhtaan kokemuksen (*pure experience*) lähtökohdasta. Puhdas kokemus sisältää kaiken, mitä ympäristö voi ilmentää: tilan, intensiteetin, tasaisuuden, ruskeuden, painavuuden ja muut ominaisuudet negaatioineen (Heft 2001, 27; vrt. Niiniluoto 1999, 33). Tässä suhteessa puhdas kokemus vaikuttaisi olevan sukua ympäristön äärettömälle tarjoumapotentiaalille (luvussa 2.3).

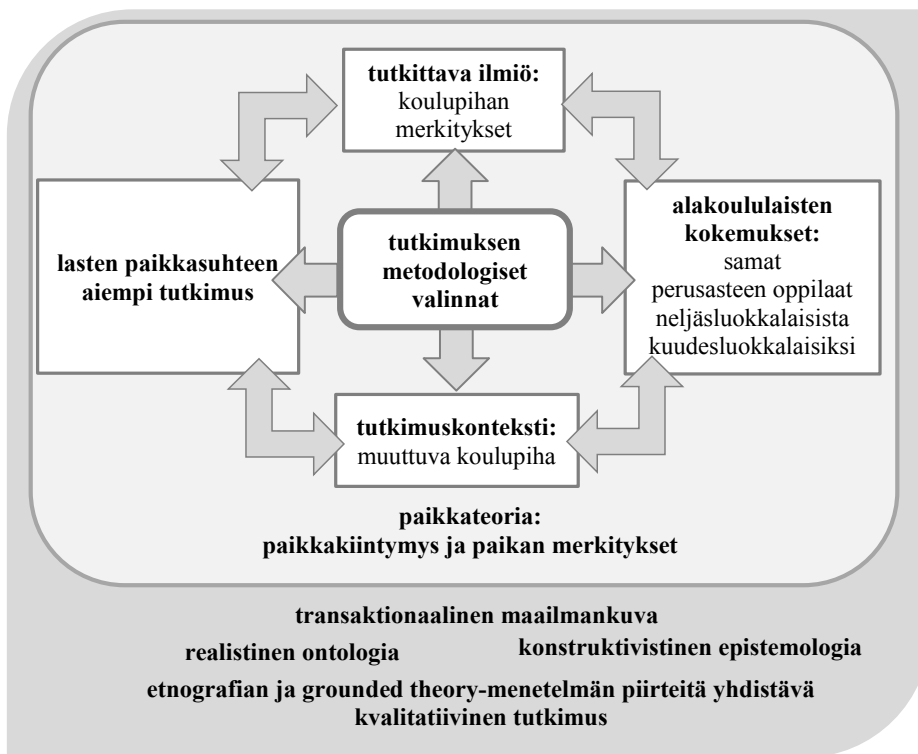
Kokemus tiivistyy sisältämiensä, toisistaan erottamattomien tekijöiden virtaukseen. Oppilaan paikkakokemus on jatkuvaa, monimuotoista virtausta, kvasi-kaaosta,

joka sisältää esimerkiksi tunteita, intuitioita ja muistoja (Heft 2001, 27). Osa näistä tekijöistä virtaa tavoittamattomiin, mutta osa valikoituu tietämisen (*knowing*) piiriin. Valikoivuus on tietämisen keskeinen piirre, joka jäsentää puhtaan kokemuksen sisältämää moninaisuutta (vrt. Niiniluoto 1999, 92). Kulttuuris-ekologinen viitekehys antaa vihjeitä tästä moninaisuudesta ja toimii sen eräänlaisena jäsenyyksenä (luvussa 2.1.2). Tietäminen linjaa kokemusmuodon esimerkiksi tunteeksi tai muistoksi. Siksi tietoisuus on Jamesin ajattelussa kokemuksen tekijä, ei itsenäinen entiteetti (Heft 2001, 28). Kokemus on moninaisuuden kasauma (*latent multiplicity of stuff*), joka jäsentyy tietämisen avulla. Tällöin moninaisuudessa mukana olevien tekijöiden välille muodostuu suhteita. Sellainen on esimerkiksi tietäjä ja tiedon kohteena oleva asia, tutkimuksessani esimerkiksi oppilas ja hänen välituntipaikkansa. Koska molemmat ovat lähtöisin samasta moninaisuudesta, ne ovat saman kokemuksen osia. Kokemus on jakamaton, kahden eri kontekstin samanaikainen osa, selvittää Heft (emt.) ilmaisten asian kulttuuris-ekologisen viitekehyyksen yhteydestä (luvusta 2.1.2) tutulla tavalla.

Sitoudun tutkimuksessani konstruktivistiseen epistemologiaan, johon popperilaisen ajattelutavan mukainen ontologinen realismi on Heikkisen ym. (2005, 344) mukaan mahdollista yhdistää (vrt. Dillon 2013; Niiniluoto 1999). Laaja ja ristiriitainen konstruktivismi on Heikkisen ym. (emt., 343) mukaan ”kokoava käsite, joka kuvaa nykyisin tyypillisiä uskomuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta”. Konstruktivismin eri muodoille on olennaista tietoa hankkivan ihmisen oma aktiivisuus sekä tiedon rakentamisen prosessi (Siljander 2008, 82; vrt. Opetushallitus 2004). Tutkimuksessani vahvasti sosio-konstruktivistista aineiston tuottamisen prosessia seurasi tutkijan tiedonrakentamisprosessini. Prosessoitu tieto on aina luonteeltaan puutteellista. Tieteellisessä kontekstissa rakentamani tieto on lisäksi riippuvainen käyttämistäni teorioista ja metodeista (Heikkinen ym. 2005; Anttila 2000, 18; Dillon 2013).

### **Paikka-käsitteen ja tutkimuskontekstin tarjoamat perusteet**

Metodologiset valintani perustuvat sekä tutkittavaan ilmiöön ja tutkimuskontekstiin (luku 3) että paikan käsitelmäärittelyyn ja lasten paikkasuhteen aiempiin tutkimuksiin (luku 2). Ne ovat ohjanneet muuttuvaa koulupihaa koskevan alakoululaisten kokemusperäisen aineiston analyysia ja tulkintaa koulupihan merkityksen jäsentämiseksi (kuvio 11):



Kuvio 11. Tutkimuksen metodologisten valintojen perusteet.

Suurin osa alun perin pedagogisiin päämääriin tuotetusta empiirisestä aineistostani oli siis olemassa ennen väitöskirjatutkimuksen käynnistymistä. Koko tutkimusprosessin ajan olen kysynyt, miten vakuuttavan tutkimuksen kykenen tekemään edessäni koulun arkikäytännöissä syntyneen aineiston lähtökohdasta metodologisiin ja tieteenfilosofisiin kysymyksiin. Väitöskirjan keskeiseksi haasteeksi muodostui tieteellisiin päämääriin soveltuvan kokonaisuuden rakentaminen ja relevantin tutkimustehtävän asettaminen. Tutkimustehtävän (luku 2.6) selkeytymistä edelsivät monet muotoilut ja kysymyksenasettelut (Hirsjärvi ym. 2008, 121), esimerkiksi ”Miten oppilaat kokevat koulun pihan ja arvioivat ympäristöään?” tai ”Millaisia ovat oppilaiden koulupihakokemukset koulupihan toimintakulttuurissa?”

Valitessani alun perin kokemuksellisuuden näkökulman olin valinnut tutkimukseni tietämisen tavaksi ymmärtämisen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 27). Pyrin Eskolaa ja Suorantaa (1998, 46) mukailleen ymmärtämään oppilaideni maailmasta kertovia mieli- ja muistikuvia, heidän havainnoissaan ja kokemuksissaan piileviä merkityksiä. Oeschin (2002, 298) mukaan ymmärtämisen prosessi tekee nämä elettyihin kokemuksiin (*lived experiences*) kätkeytyvät objektivaatiot eli elämänilmaukset tiedetyiksi.

Tutkin ihmisen mielen maailmaa, joka rakentuu ja välittyy tulkitsijalleen merkityssisältöinä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 31; Eskola & Suoranta 1998, 45–46; Miles & Huberman 1994, 10; Oesch 2002, 295; Anttila 2000, 25). Luotin ympäristöpsykologian tutkimusten (Horelli 1992; Horelli & Vepsä 1995) tukeen ja hyvin yleisluontoi-



siin tietoihini mielipaikkatutkimuksesta suunnitellessani pihan paikkoja koskevan tunnesuhteen esiin saamisessa. Esiymmärrykseni ihmisen ja ympäristön kokemuksesta suhteesta ohjasi intuitiivisesti metodologiani tulkinnalliseen, tutkittavaa ilmiötä ymmärtämään pyrkivään lähestymistapaan (Häkli 1999, 69; Miles & Huberman 1994, 8).

Toimin opettajana, kun väitöskirjatyön aloittaminen varmistui. Metodologinen suuntautuminen oli varsin epävarmaa. Olin pitkään etnografi tietämättäni. Kenttätöön, tutkittavien näkökulmaan sitoutumisen sekä monipuolisen oppilaiden arjessa tuotetun autenttisen aineistoni perustein sovin hyvin Rantalan (2007, 127) sanoja käyttäkseni koulua tutkivaksi etnografiksi. Täydensin aineistoani oppilaitteni teemahaastatteluilla. Päätoimiseksi tutkijaksi siirryttyäni aloin kriittisesti arvioida ja rajata aineistoani aiemman lasten ympäristöihin ja koulupihoihin kohdistuneen tutkimuksen sekä kouluolosuhteissa tehtyjen lapsuuden maantieteen tutkimusten perusteella. Kehityspsykologian elämänkaariajattelun (mm. Aho & Laine 1997; Laine 2005; Nurmi ym. 2010, 2014) mahdollisuudet pysyivät taustalla, mutta silti varovaisesti vireillä.

Löysin aineistostani tarttumapintoja ympäristöpsykologian teorioihin ja käsitteisiin. Tutkimuksen fokus ja päätarkoitus, koulupihan kokonaisvaltaisen merkityksen kartoittaminen ja kuvaaminen lasten näkökulmasta, alkoi tarkentua (vrt. Miles & Huberman 1994, 25; Hirsjärvi ym. 2008, 134–135). Kyseenalaistin jatkuvasti tutkimustehtävän muotoiluvaiheissa itsepintaisesti säilyneen työotsikkoni ”Koulupihan monet merkitykset” tarkoituksenmukaisuutta ja oikeellisuutta suhteessa aineistooni. Sen mahdollisuuksien suhteutus tutkimuskirjallisuuteen johti tärkeään oivallukseen:

*Koulupihasta on tullut oppilaille paikka, mikäli tukeudun Tanin (1997) määritelmään paikasta: ”paikka on aina henkilökohtainen ja syntyy ihmisen liittäessä ympäristöönsä merkityksiä tai täyttäessä tilan tunteilla, muistoilla, toiveilla tai peloilla”. (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2010.)*

Humanistisen maantieteen ajattelutapoihin perehtyminen johti paikan käsitteen nostamiseen tutkimukseni teoreettiseen keskiöön ympäristön käsitteen rinnalle (vrt. Aura ym. 1997, 16–17, 121–134). Tutkimustehtävä täsmentyi paikkakiintymyksen ja paikan merkitysten käsitteellisen suhteen avauduttua (luku 2.4). Paikkateoreettinen ajattelu johti erittäin haasteelliseen paikkatutkimuksen taustasitoumusten aihepiiriin.

Keskenään varsin erimieliset paikkatutkijat kiistelevät Pattersonin ja Williamsin (2005, 362) mukaan muun muassa paikkakäsitteistön yhtenäistämisen periaatteesta ja sen vaikutuksista paikkatutkimuksen ja tieteen edistymiseen. Kvalitatiivinen paradigma sisältää erilaisten paradigmaattisten lähestymistapojen soveltamiseen sallivasti suhtautuvan kriittisen pluralismin maailmankuvan. Sen lisäksi Patterson ja Williams (2005, 363, 377–378) suosittavat paikan tutkimiseen reflektiiviseksi dialogiksi nimeämänsä otetta, jonka mukaisiin selkeyden ja läpinäkyvyyden periaatteisiin tutkimuksessani pyrin. Periaatteet viittaavat nähdäkseni tutkimuksen arviointiin erityisesti käytännöllisistä lähtökohdista (emt.; vrt. Tynjälä 1991, 388).

Metodologiselle päälinjaukselle oli vaihtoehto. Paikkakiintymyksen tutkimus on teoreettisesti ja metodologisesti jakaantunut psykometriseen, varhaisesta yhdyskun-

tatutkimuksesta periytyvään traditioon sekä kvalitatiiviseen perinteeseen, joka pohjautuu paikan tunnun (*sense of place*) maantieteellisiin analyyseihin (Lewicka 2011, 219). Sain vankan tuen kvalitatiivisen metodologian valintaan Lewickan (2011, 211) näkemyksestä, jonka mukaan kvantitatiivisten paikkakiintymyksen mittareiden (ks. lisää emt., 219–220) avulla saatu tieto kertoo enemmän paikan tärkeydestä kuin sen merkityksestä:

*Physical places acquire meaning through personal and group memories, religious and national symbols, and through the multi-sensory feelings experienced when being-in-the-place. This has been expressed by Norberg-Schultz (1979, 8): "A place is (...) a qualitative, 'total' phenomenon, which we cannot reduce to any of its properties, such as spatial relationships, without losing its concrete nature out of sight. (...) Being qualitative totalities of a complex nature, places cannot be described by means of analytic, 'scientific' concepts." (Lewicka 2011, 221.)*

Paikka on tutkimuksessani laadullinen, ihmiseen sitoutunut dynaaminen ilmiö (luku 2). Niin ikään paikan merkitykset ja niiden "sijainti" lasten kokemuksissa ovat laadullisia, kokeellisen tutkimisen tai määrällisen mitattavuuden tavoittamattomia ilmiöitä (Miles & Huberman 1994, 8; Denzin & Lincoln 2005, 8, 10). Paikkakokemus on tutkimuksessani filosofinen käsite (luvussa 2.1). Lähestyn lasten paikkakokemuksia etnografisesti. Ankkuroin ne muuttuvan koulupihaan tutkimuskontekstiini ja siihen yhteydessä oleviin yksilöpsykologisiin ilmiöihin (luvut 2.3 ja 2.4). Valitsemani metodologia tuottaa paikan merkityksistä yhden, omalla tavallaan vaillinaisen ja rajallisen näkemyksen (vrt. Patterson & Williams 2005, 377; Heikkinen ym. 2005; Anttila 2000, 18; Dillon 2013).

Tutkimukseni epistemologisena tavoitteena on tiedon ja ymmärryksen lisääminen oppilaiden paikkasuhteesta, paikan merkitysten monimuotoisuudesta sekä koulupihaasta elettyä paikkana. Tavoittelen koulupihaa uutta tietoa tutkimalla sitä lasten ympäristösuhteena. Toivon tutkimuksessani syntyvän arvosidonnaisen tiedon herättävän keskustelua paikkateoreettisista seikoista ja ympäristön määrittelyvaihtoehdoista. Ensisijaisesti tavoittelen koulupihaan käyttöön liittyvien uskomusten kritiikkiä, ja siksi huomioni suuntautuu ympäristön rooliin toiminnan virittäjänä. Paikkateoreettisella lähestymistavalla pääsen ulospäin näkyvän toiminnan motiiveihin. Pysin osin kriittiseen tiedonintressiin kyseenalaistuksin sekä mahdollisin koulupihojen suunnittelua koskevin ehdotuksin. (Vrt. Anttila 2000, 21.)

### **Etnografian ja grounded theory-menetelmän piirteiden yhdistämisestä seuraavat perusteet**

Etnografian ja grounded theory-menetelmän piirteitä yhdistävässä tutkimuksessani ensiksi mainittu painottuu aineiston tuottamisessa ja jälkimmäinen sen analysoinnissa ja raportoinnissa. Rantalaa (2007, 127) mukaillen totean tavoittelevani etnografian päämäärin tietoa, joka auttaisi katsomaan kouluyhteisössä tuttua oppilaiden koulupihaa toimintaa "uusin silmin". Tavoittelen niin kutsuttua tiheää kuvausta, jota varten analysoin ja tulkitseen lasten kokemuksista rakentuvaa koulupihaan merkitysverkostoa (vrt. James 2001, 254; Lappalainen 2007a, 9; Pole & Morrison 2003, 4).

Ennen tutkimukseni käynnistymistä havainnoin oppilaideni välituntitoimintaa opettajan silmin (vrt. esim. James 2001; Pole & Morrison 2003; Rantala 2005; 2007; Gobo 2011). Timmermans ja Tavory (2007, 496–497) sekä Charmaz (2006, 21) muistuttavat etnografisen havainnointiaineiston olevan luonteeltaan havainnoijan katseen kautta valikoitunutta ja suodattunutta, ikään kuin ”hetkistä siepattua”. Havainnot tallentuivat kokemuksiini, joiden välityksellä ne vaikuttavat tutkimuksessani tekemiini tulkintoihin. Etnografista havainnointipäiväkirjaa minulla ei ole. Sen sijaan tutkimusprosessini on varsin kattavasti dokumentoitu tekstitiedostomuotoisiin tutkimuspäiväkirjoihin, jotka kattavat koulupihan seurantaprojektin kokonaisuudessaan sekä tutkimusprosessin aina raportin kirjoittamisen alkuun asti (syyskaudelta 2008 elokuulle 2013). Päiväkirjoillani on tärkeä asema tutkimusprosessin kulun osoittajina.

Etnografina olen kiinnostunut oppilaideni jokapäiväisistä kokemuksista. Olen tehnyt pitkään kenttätöitä ja kerännyt siellä monipuolisen laadullisen aineiston (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 107; Miles & Huberman 1994, 10; Lahelma & Gordon 2007, 22; Gordon ym. 2007, 43). Yhdistämällä etnografiaani grounded theory-menetelmän piirteitä pyrin välttämään etnografioiden pulmana pidettyä pinnallista analysointia ja usein nähtyä analyysitavan raportoinnin ongelmaa (Charmaz 2006, 23; Tuomi & Sarajärvi 2004, 69–70).

Ensimmäiseksi grounded theory tukee aineistoni arkikäsitteisten ilmaisujen teoretisointia (vrt. Charmaz & Mitchell 2001, 161; Heikkinen ym. 2005, 344; Charmaz 2006, 23). Timmermansin ja Tavoryn (2007, 504) kritiikki monien etnografisten tutkimusten vähäistä analyttistä intensiteettiä kohtaan kannusti minua yhdistämään grounded theory-menetelmän piirteitä etnografiaan tavoitellakseni mahdollisimman terävää aineiston analysointia. Grounded theory-menetelmää käyttäneiden tutkijoiden risiiritäinen suhtautuminen tutkimuskirjallisuuden roolia kohtaan hämmensi minua pitkään: miten ennen aineiston analysoinnin aloittamista luettuun tutkimuskirjallisuuteen tulisi suhtautua? Timmermans ja Tavory (2007, 500, 503) korostavat teorian olemassaolon tärkeyttä, jolloin saatoin heihin tukeutuen antaa teorian perustellusti valottaa empiirisen tarkasteluni kiinnekohtia. Näin kirjallisuus toimi etenkin aineiston ensimmäisessä analyysivaiheessa. Grounded theory-menetelmää käyttävien tutkijoiden on välttämätöntä rakentaa teoreettista tietämystään kaikissa kenttätönsä vaiheissa, koska tutkimusta on mahdotonta tehdä ilman syvällistä teoreettista taustaa, toteavat Timmermans ja Tavory (emt.). Siten etenin analyysissäni kirjallisuutta luki- en ja sallin lasten ympäristöjen ja paikkatutkimusten aikaisemman teoreettisen tiedon yhdistyä aineistossa ilmenneisiin seikkoihin (vrt. emt., 499). Analyysiprosessissa nostin aineistosta esimerkiksi leikin olemuksen ja vertaissuhteiden tilallisten ilmene- mismuotojen kaltaisia seikkoja täydentämään teoreettisessa viitekehäyksessä (luvussa 2) esittämiäni lasten ympäristö- ja paikkasuhteen muotoja.

Toiseksi grounded theory vaikutti tutkimukseni raportointiin. Olin tutustunut mo- niin hyvin kirjoitettuihin etnografioihin, mutta en kyennyt hahmottamaan havain- toaineistot ja etnografiset kentät huomioivaa tai ”taiteellista” raportin kirjoittamisen tapaa (ks. lisää Lappalainen 2007b). Siksi tukeudun Charmazin (2006, 22) näkemyk- seen käyttämiäni menetelmiä yhdistävästä kirjoittamisesta. Etnografioille ominaisen tutkimuskentän kuvailun sijaan raportissani painottuvat tutkimusilmiö, paikan mer- kitykset sekä niiden tutkimisen prosessini:



*Grounded theory ethnography gives priority to the studied phenomenon or process – rather than to a description of a setting. Thus, from the beginning of their fieldwork, grounded theory ethnographers study what is happening in the setting and make a conceptual rendering of these actions. (Charmaz 2006, 22)*

Charmazin (emt.) näkemyksen ja Salon (2007) etnografisen kirjoittamisen tyyli- vaihtoehtoista tekemien huomioiden perusteella pystyin arvioimaan ennakoajatuksiani raportin työstämisestä (ks. Johdanto). Päädyin perustellusti perinteiseen raportti- rakenteeseen, jossa erillinen teoriaosa edeltää tuloslukua. Etnografisen kirjoittami- sen vihjein yritän katsoa raportissani asioita ”etnografisesti taakse- ja eteenpäin” eli suhteuttaa tekstiäni ajan etenemiseen (Salo 2007, 232). Muuttuvan pihan mer- kitysten tarkastelun lisäksi työskentelen kirjoittaessani eritoten suhteessa itseäni. ”Sisään- ja ulospäin” katsovalla etnografian otteella (emt.) ymmärrän oman läsnäolon ja vaikutukseni julkituomista, Pattersonin ja Williamsin (2005, 362) käsitteillä reflektiivistä dialogia. Näin vastaan itse tekemistäni valinnoista ja ratkaisuksista (Charmaz & Mitchell 2001).

Edellä esittämiäni etnografiaa ja grounded theory-menetelmää yhdistävän meto- dologian perustelujen lisäksi nostan vielä esiin kysymyksen teoriaohjaavasta sisällön- analyysistä, josta osa kotimaista metodikirjallisuutta puhuu teoriasidonnaisena ana- lyysinä (mm. Eskola & Suoranta 1998; vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002). Grounded theoryn edustama aineistolähtöinen analyysi merkitsee pelkistetyimmillään teorian rakenta- mista empiirisestä aineistosta käsin. Puhtaan grounded theoryn mukaisen päättely- prosessin tulisi olla induktiivinen, ja liian aikainen aiempaan tietoon suuntautuminen saattaisi suunnata varsinkin aloittelevan tutkijan päättelyprosessin deduktiiviseksi (vrt. Koskela 2007, 98–99).

Straussilainen grounded-teoreettinen lähestymistapa suosittelee tutkijalle aiem- paan tietoon perehtymistä sen jälkeen, kun hän on alustavasti jäsentänyt aineistostaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitteet induktiivisesti (Timmermans & Tavory 2007, 504). Sen sijaan teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemmalla tiedolla on uusien ajatus- ten herättäjän rooli (Eskola & Suoranta 1998, 19; Charmaz & Mitchell 2001, 169). Oma analyysitapani noudatti Tuomen ja Sarajärven (2002, 99–102) mukaan laadullisessa tutkimuksessa julkituotua useammin käytettyä abduktiivista päättelyä. Kävin aineis- toni kanssa monivaiheista ja tasoista keskustelua suhteuttamalla sitä aiempien tutki- musten näkemyksiin lasten paikkasuhteista. Paikkateoreettisia johtolankoja seuraten nostin aineistostani paikan merkityksiä kuvaavia käsitteitä. Teoriaohjaavasti alkanut analysointini jatkui aineistolähtöisesti. Pyrin Timmermansin ja Tavoryn (2007, 503) korostamaan herkkyyteen teoriaa kohtaan, jolla he tarkoittavat tutkijan kriittisyyttä aiempaa tietoa kohtaan sekä erityistä itsekritiikkiä siinä, miten empiiriset havainnot ja aineisto todella johtavat analyysin etenemistä.

Teorian vaikutusta analyysiini kuvaa hyvin Charmazin ja Mitchellin (2001, 169) näkemys, jonka mukaan kirjallisuuteen perehtynyt tutkija voi tuoreen analyysinsä kautta ikään kuin ”antaa vanhoille teorioille uuden elämän”. Siksi olen käyttänyt roh- keasti esimerkiksi aikamaantieteen tilapolkuja analyysini havainnollistamiseen mie- lestäni varsin oivaltavasti ja perustellusti (lukuissa 3.4.3 ja 4.2). Lasten paikka- ja ym- päristösuhteen kirjallisuus antoi analyysini taustaksi todella laajan, kattavuudeltaan,

täsmällisyydeltään, tasoltaan, laajuudeltaan, yleisyydeltään ja sovellettavuudeltaan vaihtelevan teoriakokoelman. Niistä olen pyrkinyt tekemään aineistoni ja tutkimustehdäväni kannalta tarkoituksenmukaisia valintoja (vrt. Timmermans & Tavory 2007, 500).

Tutkimukseni tarkoitus, teoreettiset sitoumukseni sekä tutkimustani lukeva yleisö ratkaisevat, miten olen kyennyt hyödyntämään tutkimukseni teoreettista ainesta analyysiin, tulosten kirjoittamiseen ja päätelmien tekemiseen (vrt. Charmaz 2006, 149). Sisällytän raporttiini etnografiselle kirjoittamiselle ominaista inhimillistä, lasten elämismaailman ja ilmaisutavan mukaista kerrontaa, joka voi rikastaa grounded theory-menetelmää hyödyntävän tutkimuksen raportointia Charmaz & Mitchell (2001, 169–170). Opettajan taustani perusteella minulla on mielestäni Charmazin ja Mitchellin (emt.) tähdentämät hyvät edellytykset koulupihan merkitysten ymmärtämiseen lasten näkökulmasta.

Etnografien väitetään sitoutuvan vaihtelevasti grounded theoryyn, koska elävän elämän luonnehdinta kiehtoo heitä enemmän kuin aikaa vievä koodausprosessi ja memojen kirjoittaminen (Timmermans & Tavory 2007, 504). Sitoudun huolelliseen aineiston koodaukseen käsitteellisen ajatteluni kehittymistä tukevan grounded theoryn hengessä – luotiinhan se alun perin ”hienosti kirjoitetun kvalitatiivisen tutkimuksen heikosti teoretisoidun osuuden kohentamiseksi” (Charmaz & Mitchell 2001; Charmaz 2006; Timmermans & Tavory 2007). Tekeekö grounded theory etnografiasta aiempaa parempaa? Kysymykseen on Timmermansin ja Tavoryn (2007, 504) mukaan äärimmäisen vaikeaa vastata, koska varsin harva etnografi ilmaisee tutkimuksessaan yhteytensä grounded theoryyn. Omat perusteluni yhdistämiselle olen edellä esittänyt.

### **3.3 AINEISTON TUOTTAMINEN**

Runsaasta koulupihadokumenttien (kuvio 10) valikoimasta tutkimukseni aineiston muodostavat koulupihan paikkoihin liittyneen tunnesuhteen arviointitehtävät (luku 3.3.1), käsitekartat (luku 3.3.2), oppilaista ottamani välituntivalokuvat (luku 3.3.3) sekä teemahaastattelut (luku 3.3.4). Seuraavissa luvuissa selostan aineiston hankinnan ja hyödyntämisen.

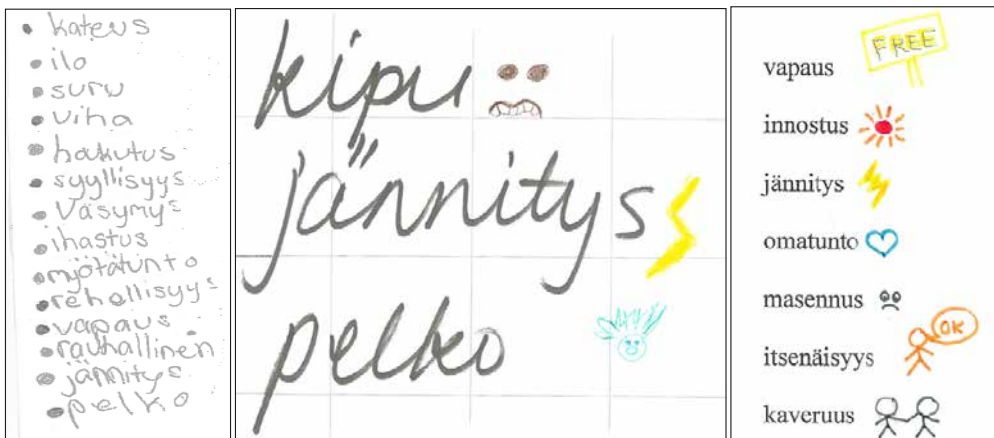
#### **3.3.1 Koulupihan tunnesuhteen arvioinnin aineisto**

Ihmisen ja ympäristön suhteesta tietoa antava graafinen Värianalyysi-menetelmä (Horelli 1992, 38; Horelli & Vepsä 1995, 20) auttaa lapsia ilmaisemaan tunnesiteitään tärkeitä paikkoja kohtaan. Siksi valitsin Värianalyysin koulupihaseurantaamme paikkojen herättämien tunteiden kartoittamiseen. Horellin ja Vepsän (1995) tutkimuksen neljäsluokkalaiset, omien oppilaideni ikätoverit, saivat vaikuttaa urbaanin ympäristönsä arviointiin ja suunnitteluun yhdyskuntasuunnittelun asiantuntijatietoon perustuneita käytänteitä murtamaan pyrkineessä hankkeessa (Horelli 1994, 5; Horelli & Vepsä 1995, 88–89, 91, 100.) Menetelmän emansipatorinen luonne sopi käsitykseeni siitä, että koulupihojen käytännön ratkaisuja tekevien tulee olla perillä oppilaiden näkemyksistä. Värianalyysin alkuperäistoteutuksesta voi lukea Horellin (1992, 38–39) ja Horellin ja Vepsän (1995, 20–21) julkaisuista.

Pidin oppilaantuntemukseni perusteella tunteita varsin haasteellisenä aiheena, eikä minulla ollut tarkkaa käsitystä siitä, mitä neljäsluokkalaisten tunteilla ymmärsivät. Aloitimme Värianalyysin soveltamisen yhteistoiminnallisesti tunteiden nimeämisestä: oppilaat (7 ryhmää, kussakin 3–4 oppilasta) luettelivat kaikki tunneilmaisuina pitämänsä sanat. Vältin tietoisesti puuttumista näkemyksilläni oppilaiden tunteiksi hyväksymille sanoille, joiden kriteerit osoittautuivat aikuisen näkökulmasta jokseenkin epäloogisiksi. Vertaistyo- ja keskustelun tärkeä vaihe käynnistyi oppilaissa tunteiden pohdinnan ja antoi minulle ennakkokäsityksen tunneasian työstämistä varten.

Oppilasryhmien luettelot sisälsivät 7–14 tunnesanaa. Kirjasin fläppitaululle 43 eri sanaa sisältäneen sanaston, joka viritti oppilailta yhteiskeskustelussa vielä 76 uutta sanaa. Mitkä niistä hyväksyttäisiin tunteiksi? Oppilaiden pohdinnan perusteella muun muassa onnettomuus ei kelvannut. Keskustelu tuotti lopulta 110 tunnesanan luettelon, neljäsluokkalaisten yhteisesti hyväksymän näkemyksen tunteista (liite 4a). Niihin sisältyy mielen tiloja (tunnetiloja tai mielialoja, esim. ilo), fyysisiä tuntemuksia (esim. kipu), luonnetta tai ominaisuutta (esim. itsenäisyys) sekä käyttäytymistä (esim. toimelias) kuvaavia sanoja (Tuovila 2005, 75–77, 120; vrt. luku 2.3). Sanasto sai jäädä oppilaiden hyväksymään muotoon, vaikka se saattoi aikuisen mielestä sisältää tunteiksi sopimattomia sanoja, esimerkiksi kaunis tai sievä.

Käytimme pihan paikkojen valokuvia apuna tunteiden ilmaisemisessa toisin kuin alkuperäisessä Värianalyysissä. Kuvien värittäminen sijaan jokainen tunnesana muunnettiin kuvasymboliksi, jonka muoto ja väri kuvasivat oppilaiden mielestä tunteen sisältöä. Kuvion 12a esimerkki havainnollistaa sovelluksemme valmisteluvaihetta: vasemmalla yhden oppilasryhmän nimeämät tunnesanat, keskellä oppilaiden luomia symboleja ja oikealla ote valmiista puhtaaksikirjoittamastani sana- ja symbolikartasta (liite 4a).



Kuvio 12a. Värianalyysisovelluksen valmisteluvaiheita.

Valokuvasin jokaisen oppilaan toivomat pihan paikat. Oppilas priorisoi ne ja palautti kuvien avulla mieleensä niihin liittyneitä tunteita, jotka koodattiin kuvasymbolein. Lisäksi arvioitiin tunteiden voimakkuutta suuntaa antavasti numeroilla 1–8 (lievä–vahva). Näin oppilaan paikkakiintymys ja välituntikokemusten tunnemaailma jäsen-

tyi paikkojen valokuviin. Lopuksi oppilas kirjoitti tunteilleen selitystekstit. Koska kirjoitusaikaa oli rajallisesti, valikoituivat koulupihan merkitysten ilmaisijoiksi kuvien järjestyksen mukaisesti paikoista merkityksellisimmät (vrt. Moore 1986, 40).

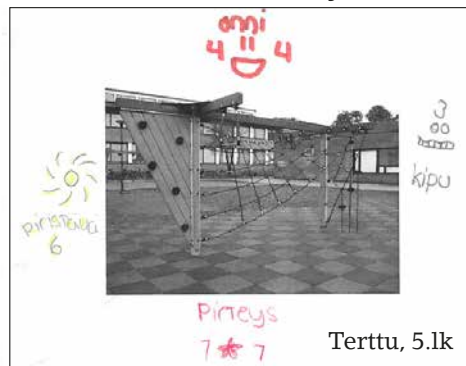
Oppilaat arvioivat tunteitaan Värianalyysisovelluksen avulla kolmesti: neljännen luokan toukokuussa (2008), viidennen luokan helmikuussa (2009) ja kuudennen luokan toukokuussa (2010). Neljännen ja viidennen luokan tehtävää varten valokuvasin paikat valmiiksi, mutta kuudesluokkalaisina oppilaat valokuvasivat itse 3–5 paikkaa. Niihin liittyneet tapahtumat saivat ajoittua oppilaan valinnan mukaan lähimenneisyyteen tai aiempiin kouluvuosiin. Mikäli tehtävien tutkimuskäyttö olisi ollut tiedossa, olisin vertailtavuuden parantamiseksi ajoittanut kaikki Värianalyysit toukokuulle. Pian peruskorjauksen jälkeen aikomani aikataulu venyi, jolloin viidennen luokan marraskuussa kuvatut paikat arvioitiin vasta helmikuussa (kuvio 10).



Hoppiminen saa minua jostakin riemuiseksi. Jostakin minua jännittää ja enkö kiinni hipassa. Kerran minulla kävi onni kun en jäänyt kiinni. Helpotuin kerran, kun meinasin tippua kiveä.

Jukka, 4. lk

Onni ☺ 4: Saa olla onnellinen kun pääsee kiipeily telineen pyörimis härveleihin! Kaikkä pyörimis laitteet eivät ole mitään supersuosittuja niissä on silti hauska oia!  
 Kipu ☹ 3: Kun kerran pyörin kivan oikeassa reunassa olevassa härvelissä jalkani lipsi ja paistautui vieressä olevan tuki tolpoaan. Jalkani on kuitenkin



Terttu, 5.lk



Lintu emo on hakea sillä siihen haluisi mennä leikkimään uudestaan ja siinä oli mukava leikkiä. Nykyään lintu emo on norsu emo. Norsu emo on tehty tyhmat aidat eitte, siitä voisi pudota niin helposti :D,

Antero, 6.lk

Kuvio 12b. Esimerkkejä koulupihan paikkojen tunnesuhteen arvioinneista eli Värianalyyseistä.

Tunnesanaston laadintaprosessi palveli paikkasuhteen kartoituksen ohessa tunnekasvatusta. Alkuperäistä sanastoa pohdittiin uudelleen viidennen luokan keväällä ja kuudennen luokan syksyllä. Vaikka ”sisällönanalyysi” oli hedelmällistä tunnevivahneiden ja käyttöyhteyksien pohdintaa, alkoi oppilaiden motivaatio tunteiden työstämiseen hiipua. Neljännellä luokalla laadittu symbolikartta osoittautui uutta versiota toimivammaksi, joten kaikki Värianalyysit lopulta toteutettiin alkuperäisversion avulla. Kuvion 12b esimerkeissä rinnakkainen kuva ja teksti kuuluvat yhteen.

### 3.3.2 Käsittekartat

Samaan aikaan Värianalyysisovelluksen työstämisen kanssa oppilaat saivat laadittavakseen ensimmäisen käsittekarttamuotoisen pihatehtävän (liite 4b). Käsittekartan sisältö suuntautui Värianalyysia konkreettisempiin asioihin kuten välituntiseuraan ja toimintaan. Oppilaiden huomio kohdistettiin koulupihaan välituntialueena, opiskeluympäristönä sekä pihaan asuinalueen lähiliikuntapaikkana.

Ajatus mielipaikan sisällyttämisestä käsittekarttaan sopi intuitiiviseen käsitykseeni ”tärkeästä” ja ”merkityksellistä” paikasta. Tutkimustietoon perustumattoman esiymmärrykseni mukaisesti ajattelin, että mieluisat paikat olisivat oppilailleni jostain syystä muita pihan paikkojen tärkeämpiä. Mielipaikan käsite oli oppilaille tuttu luonnontiedosta ja kuvataiteesta. Ensimmäisen käsittekartan laadintaa varten helmikuussa 2008 oppilaat saivat seuraavan ohjeen:

*... ihanko pihalla? Länsikadun koulun piha on näin helmikuussa talvikunnossa. Pihaa käytetään välituntipihaana, opiskelupaikkana ja se on myös kaupunginosansa lähileikkipaikka. Mikä on tällä pihalla sinun mielipaikkasi nyt talvella? Täydennä muistiinpanosi miellekarttaan [nimike ajalta, jolloin en ollut ajatellut käsite- ja miellekartan välistä eroa].*

Käsittekarttaan koostui tietoja oppilaan välituntipaikasta, toiminnasta, seurasta sekä mieluisuuden syistä. Kartassa kysyttiin mieluisinta opiskelupaikkaa, opiskelun aiheita sekä syitä paikan mielisuuteen. Pihan käyttöä koulun ulkopuolisella ajalla tiedusteltiin myös: milloin oppilas siellä kävi, kenen kanssa ja mitä siellä teki? Käyttämättä jättäminen pyydettiin perustelevaan.

Puhuin ohjeessa miellekartasta, vaikka kyseessä oli valmiiksi strukturoitu käsittekartta. Avoimen keskustelun (esim. ”koulupihaan käyttöni”) ympärille rakentunut miellekartta olisi tuottanut sattumanvaraisempaa tietoa kuin suurin viihde kohdistetut virkkeet. Käsittekartta salli toisaalta miellekartan tapaan ajattelun kerrostumien ilmaisun, jota muutama oppilas käytti.

Koulupiha-kokemusten seuraamiseksi oppilaat laativat käsittekarttoja kuukaustain neljännen luokan kevään ajan. Tehtävän yleisohje säilyi. Esiymmärrykseni muutokset toivat mukaan pieniä lisätehtäviä, esimerkiksi oppilaan arvion pihan käytön muutoksista perusteluineen. Isojen pihan peruskorjausta ennakkoiden neljännen luokan viimeisen käsittekartan lisätehtävässä tiedusteltiin uutta pihaa koskevia odotuksia. Tehtävä oli ristiriitainen kompromissi, jossa valmiiksi tarjoilemin virikkein pyrin herättämään oppilaiden pohdintaa:

*Tiedät, että uutta pihaa aletaan rakentaa, kun kesälomasi taas pian alkaa. Jatka virkkeistä pienet kappaleet "Tuottavan kirjoituksen vihkoon". Kerro siis reilun runsaasti ajatuksiasi, joita jokaisen virkkeen alku saa sinut ajattelemaan – onnea työllesi! Laita otsikoksi: Uudelle pihalle*  
*Nyt on neljännen luokan viimeinen työviikko. Istun...*  
*Kun ajattelen uutta koulun pihaa, minusta tuntuu...*  
*Arvelen, että uudelle pihalle...*  
*Minua askarruttaa... / Minua kiinnostaisi tietää ...*  
*Kun tulen ensi syksynä kouluun, aion ensimmäiseksi ...*

Oppilaat laativat ensimmäisen käsittekarttansa uuden pihan käytöstä kokeiltuaan paikkoja muutaman viikon ajan. Kokemuksia pyydettiin vertaamaan vanhalla pihalla tai aiemmasta koulusta mieleen jääneisiin. Ensivaikutelmia kysynyt lisätehtävä oli edelliskeväältä tuttu:

*Jatka vielä virkkeitä. Kerro siis mietteitäsi, joita virkkeen alku saa sinut ajattelemaan nyt, kun uusi piha on käytössäsi – onnea työllesi!*  
*Koulu viidennellä luokalla alkoi muutama viikko sitten.*  
*Kun tulin lomalta kouluun, ensimmäiseksi uudella pihalla ...*  
*Yllätyin, että uudelle pihalle ...*  
*Kun ajattelen uutta pihaa, minusta tuntuu ...*  
*Seuraavaksi aion ...*

Viidennen luokan syyskauden käsittekartat tehtiin elo-, syys-, loka- ja marraskuussa. Kevätkauden aikana pihatehtävien luonne alkoi muuttua, ja rutiinitehtävää tehtiin aiempaa harvemmin: tammi-, maaliskuu- ja toukokuussa. Motivaation ylläpitämiseksi kysyin aiempaa enemmän oppilaiden ideoita ja mielipiteitä. Oma mielenkiintoni ympäristön kokemisen ymmärtämistä kohtaan kasvoi, mutta ideani alkoivat hiipua. Relevantin tutkimustiedon tuki puuttui, mikä johti oppilaille tylsien ja epätarkoituksenmukaistenkin tehtävätyyppien kokeiluun. Esimerkiksi sopinee ympäristöpsykologiasta löytämäni idea, jossa tunteita jäsennettiin miellyttävyyden ja epämiellyttävyyden sekä korkean ja matalan vireystilan jatkumoiden avulla nelikenttään (Aura ym. 1997, 125–126).

Tunnesanojen sisällön pohdinnan tueksi suunnittelemani tehtävä ei toiminut toivomallani tavalla. Esiymmärryksestäni puuttui käsitys tunteiden olemuksesta ja ihmisen tunne-elämän vaihteluista (mm. Korpela 1988; 1992; Rantala 2005; 2006; 2007; Tuovila 2005, 2006; Apter 1989; 2007a ja b). Perehtyneisyyden puute johti oppilaille työlläseen tehtävään. Itsekriittisesti ymmärsin hillitä impulsiivisen innostumisen taipumustani ja mukavalta näyttävien tehtävien kokeilua. Oppilaan kritiikki oli paikallaan:

*PS. en tiedä, oliko tässä kaikki sanat, mutta ainakin suurin osa. Ei pahalla, mutta en toivoisi enää tällaisia tehtäviä, joissa tulee luokiteltavaksi päälle sata sanaa, jotka pitää lajitella. Jos tulee, voisiko olla vähemmän luokittelulaatikkoja, muuten tehtävä on kyllä aika hankala. (Kaarina)*



Kuudennen luokan syyskaudella oppilaat eivät tehneet yhtään käsitekarttaa. Verkkomateriaalien ja tietoteknisten opiskelu ympäristöjen ajankohtaistuttua oppilaat arvioivat syyskauden pihatoimintaansa OPIT-ympäristössä joulukuussa 2009. Tekstin jäsentelyvihjeet noudattivat käsitekarttojen aiheita: pihatoimintaa, mielipaikkoja ja välituntiseuraa sekä arvioita niissä tapahtuneista muutoksista. Muutoin avoin tehtävä salli vapaan toteutuksen. Luotin oppilaideni kykyyn käsitellä jo lähes kaksi vuotta jokseenkin säännöllisesti ja monipuolisesti esillä ollutta koulupihä-asiaa.

Kuudennen luokan lopulla huhtikuussa 2010 oppilaat laativat viimeisen käsitekarttansa. Siinä pyydettiin palauttamaan mieleen pihan käyttöä kevätkauden ajalta sekä kirjoittamaan asiasta kuvaileva ja arvioiva teksti:

*Pitkästä aikaa saat tehtäväksi tutun pihatehtävän. Olet kehittynyt arvioimaan toimintaasi ja siinä tapahtuneita muutoksia pitkällä aikavälillä. Viimeksi kirjoitit pihan käytöstäsi OPIT:iin ennen joulua ja kerroit pihatouhuistasi syksyn ajalta. Palautahan nyt mieleesi pihan käyttösi vaiheita tammikuulta alkaen. Vuodenajatkin ovat ennättäneet vaihdella. Mieti huolella ja tee apumuistiinpanoja (= tukisanoja) ensin tähän [fideointiruutu]. Olet saattanut käyttää koulun pihaa välituntipihana, opiskelupaikkana ja se on myös kaupunginosansa lähiliikuntapaikka. Mitkä ovat olleet sinun mielipaikkasi koulupihalla?*

*Kirjoita viereisen sivun tuella kuvaileva ja arvioiva teksti siitä, millaisia koulupihakokemuksesi ovat olleet: missä ja mitä kaikkea olet tehnyt, keiden kanssa, miten tekemiset ja seura ovat vaihdelleet – mitkä ovat pysyvyyden tai vaihdoksien syyt, entäs seuraukset – onnea työllesi ☺*

Käsitekarttatehtävän rakenne oli sama kuin neljännellä luokalla. Lähileikkipaikan korvasi kielenkäyttöön vakiintunut lähiliikuntapaikan käsite (mm. Norra 2008; Fogelholm 2008). Minulle vaihtelevasti palautuneisiin käsitekarttoihin (liite 3) tallentui erityisen järjestelmällisesti tietoa pihan peruskorjausta edeltäviltä ja sitä seuranneilta kuukausilta. Systemaattisuus säilyi ja linja rakentui aina kuudennen luokan loppuun asti, vaikka karttojen laadinta viidennen luokan keväästä lähtien harveni.

### 3.3.3 Välituntivalokuvat

Aistiperustaiseen etnografiaan (*sensory ethnography*) erikoistunut Pink (2009) korostaa tutkijoiden avointa asennetta median, esimerkiksi filmien ja audiovisuaalisen materiaalin, käyttöä kohtaan. Anttila (2000, 240) pitää valokuvamateriaalin etuna nimenomaan siihen tallentuvaa ei-verbaalista aistikokemusten kaltaista aineistoa. Valokuvat ovat järjestelmällisesti analysoitavissa ja teemoiteltavissa oleva tiedon esitysmuoto, joka mahdollistaa pelkkää kirjoitettua materiaalia syvemmän ymmärtämisen (Pink 2009, 48–49).

Aloitin valokuvaamisen dokumentoidakseni oppilaiden välituntitoimintaa muutuvalla koulupihalla. Kuvaukset alkoivat neljännen luokan maaliskuussa ja jatkuivat kuudennen luokan loppuun. Kuvaussuunnitelman mukaisesti oppilaat tiesivät, milloin, mitä ja ketä kuvattiin; he päättivät itse kuvauspaikat (vrt. Anttila 2000, 240). Kuvaus perustui aiemmin esittelemäni aineiston tapaan tutkimusintressin sijasta koulupihan seurantaprojektiin ja intuitiiviseen mielenkiintooni oppilaiden pihatoimintaa kohtaan.

Kuvasin yhden viikon aikana keskitetysti muulloin kuin omilla valvontavälitunneillani. Kuvaamisrutiinin vakiinnuttua oppilaat pitivät huolen siitä, että olin muistanut kuvata heidät kuvausviikolla.

Välituntivalokuvien kokoelma käsittää 13 digitaalista tallennekansiota, joissa on 37–95 kuvaa. Harjaantumattomuuttani digitaaliseen kuvaukseen osoittaa vanhan pihan tapahtumien suhteellisen vähäinen kuvaaminen neljännen luokan keväällä. Kuvista muodostuu kuitenkin jokseenkin ehjä kuukausittainen sarja. Arki esti kuvauksia tilapäisesti, ja siksi esimerkiksi viidennen luokan syyskauden kuvasarja on hajanaisempi kuin kevätkauden. Kuudennen luokan kuvaukset ajoittuivat edellisvuotta tasaisemmin eri vuodenaikoihin. Joitakin puutteita lukuun ottamatta kuvasarjoihin sisältyy varsin mittava katsaus kunkin oppilaan välitunnin viettoon ja toimintaan.

Välituntivalokuvissa tilanteet tai ilmiöt hahmottuvat vain osittain ja vaillinaisesti (Anttila 2000, 240). Vaikka en juuri kuvakulmia pohtinut, tiedän omalla asettautumissellani vaikuttaneeni kuvien sisältöön. Yritin tavoittaa lähietäisyydeltä oppilaan kehon asennon lisäksi kasvojen ilmettä. Yleiskuviin tallentui toimintapaikan lisäksi usein esimerkiksi lumirakennelman kaltaisia konkreettisia tuotoksia. Välituntivalokuvat ovat tilannekohtaisia tulkintojani siitä, mitä halusin oppilaastani nähdä ja näyttää (Rudkin & Davis 2007, 109). Tavoittelin oppilaan aidon toiminnan tallentamista. Valokuvien paikat olivat oppilaille vähintään yhtä tärkeitä kuin toiminta; luonnollisesti he viettivät aikaansa myös muissa kuin kuvaukseen toivomissaan ja tallentuneissa paikoissa.

Sähköisten opiskeluympäristöjen yleistyttyä valokuvausta yhdistettiin moniin oppiaineisiin. Oppilaat olisivat voineet kuvata itse välituntitoimintansa, ja osa heistä olisi ehkä mielellään osallistunut kuvaamiseen. Tehokkaalla organisoinnilla kuvaus olisi saattanut onnistua oppilastyönä. Todennäköisesti oppilaiden kuvat olisivat tuoneet koulupihaa esiin toisin kuin minun ottamani (vrt. Rudkin & Davis 2007, 119). Kuvaamalla itse saatoin välttää tietosuojaepäselvyyksiä. Kuvaus toteutui huoltajien allekirjoittaman lupakäytännön mukaisesti koulun normaalin opetustoiminnan osana. Tutkimukseeni käytän tietysti yksiselitteisesti vain suostumuksen antaneiden oppilaiden välituntivalokuvia. Käytännön syistä välituntivalokuvat kuuluvat näin pääaineistoa täydentävään lisäaineistoon.

### 3.3.4 Teemahaastattelut

Tein puolistrukturoidut teemahaastattelut (n = 11) väitöskirjan tekemisen käynnistyttyä. Ne ovat ainoa tietoisesti tutkimustarkoituksiin tuotettu aineistoni osa. Haastattelulla pyrin Hirsjärveä ja Hurmetta (2009, 128) mukaillen pääsemään lähelle lasten elämismailmaa, käsityksiä ja mieltymyksiä täydentääkseni seurantaprojektin tehtäviä ikään kuin oikealla tutkimusaineistolla. Valitsin haastateltavakseni 6 tyttöä ja 6 poikaa eliittiotannalla. Otanta perustui oppilaiden pihatehtäviin, joissa ilmeni esimerkiksi voimakkaiden tunneilmajujen kaltaisia kiinnostavia piirteitä tai tarvetta omien oletusteni tarkistamiseen. Sujuva itsensä ilmaisemisen taito, vuorovaikutuksen valmius ja kyky selvittää yllättävistä tilanteista vaikuttivat valintoihini. Oletin saavani valitsemiltani oppilailta erityisen hyvin esiin paikkoihin liittyvää tietoa.

Eliittiotannalle oli vaihtoehtoja. Olisin voinut esimerkiksi arpoa haastateltavat suostumuksensa antaneiden joukosta. Tällöin tosin joku kirjallisen aineiston perusteella mielenkiintoni herättänyt oppilas olisi saattanut arpoutua pois. Ryhmähaastattelut oli-



sivat antaneet kaikille suostuneille osallistumismahdollisuuden. Tiesin niistä tuolloin mielestäni liian vähän. Halusin toteuttaa haastattelut ennen lukuvuoden päättymistä; jälkeenpäin ajatellen kesäloman alkupäivät olisivat saattaneet olla hyvä vaihtoehto.

Etnografiseen tutkimukseen kuuluvien haastattelujen teemoja ja toteutustapoja ei Rastaa (2010, 68) mukaan ole mahdollista aina suunnitella etukäteen samalla tavalla kuin muissa tutkimusentekotavoissa. Luonnostelin haastattelurungon (liite 4c) tutkimussuunnitelmani oppilaiden pihatehtävistä ilmenneiden seikkojen sekä niiden vihjeiden perusteella, joita Eskola ja Suoranta (1998, 109) antavat kouluympäristöön kohdistuvien havaintojen keskittämiseen. Alustava teoreettinen ymmärrykseni ohjasi haastattelukysymysten suunnittelua ja soveltamista hermeneuttiselle tutkimukselle ominaiseen tapaan (Alasuutari 2005, 149). Testasin tekniikkaa ja teemojen toimivuutta kolmen oppilaan esihaastatteluissa (Eskola & Suoranta 1998, 89; Hirsjärvi & Hurme 2009, 130; Alasuutari 2004, 151). Haastateltavat olivat perillä tutkimukseni tarkoituksesta ja keskustelumme luottamuksellisuudesta (Alasuutari 2005, 148).

Esihaastattelut olivat hyödyllisiä. Poistin niiden perusteella esimerkiksi joitakin epämielikkäitä tai vaikeatajuisia kysymyksiä. Lisäsin haastattelun alkuun jännitystä lieventäviä kysymyksiä (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 131). Suuntasin haastattelua konkreettisiin seikkoihin kuten koulupihan mielipaikkoihin. Jäsenin haastattelun teemoja uudelleen tietoisena niiden toteutumisesta joustavassa järjestyksessä oppilaskohtaisin painoituksin (Ritala-Koskinen 2001, 157). Esiin tulleet teemat olen jäsentänyt haastattelujen analyysin kuvauksen yhteyteen (lukuun 3.4.4).

Haastattelin lopulta 6 tyttöä ja 5 poikaa, jotka olin ohjeistanut silmäilemään tekemänsä pihatehtävät yölainaksi viemästään kansiosta. Oppilaat suhtautuivat haastateltavan rooliinsa asiallisesti ja tunnollisesti. Haastattelin heitä tutussa työhuoneessani mahdollisimman häiriöttömässä tilanteessa. Haastattelut tallennettiin oppilaan valinnan mukaan joko pelkästään sanelukoneelle tai lisäksi videokameralle. (Vrt. Eskola & Suoranta 1998, 89–91.) Haastattelussa käytössämme oli oppilaiden laatima tunne- ja symbolikartta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 129).

Haastatteluista lyhin kesti 16 minuuttia 19 sekuntia ja pisin 30 minuuttia 28 sekuntia. Tavanomaisin oli hieman yli 20 minuutin mittainen tuokio. Sen päätteeksi tiedustelin haastattelun kokemista ja annoin mahdollisuuden asioiden täydentämiseen. Lisäksi kysyin oppilaan suostumuksen mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 128–129) pitävät haastatteluja aikuisille ominaisena toimintatapana, eivätkä lapset heidän mukaansa haastattele toisiaan tai aikuisia. Oppilaillani oli koulutehtäviensä kautta hieman kokemusta vertaisten ja aikuisten haastattelemisesta. Osa oli aiemmin osallistunut opinnäytteiden tekijöiden ja tutkijoiden haastatteluihin.

### **3.4. AINEISTON ANALYSOINTI**

#### **3.4.1 Varhainen analysointi pää- ja lisäaineistoratkaisun perustana**

Neljäsluokkalaisten koulupihatehtävien tarkastaminen seurantaprojektimme edistämiseksi ei onnistunut aikataulultaan toivomallani tavalla. Taulukoin tehtäviä alustavasti kesän 2008 aikana. Tehtävien reflektointi jäi puutteelliseksi ja opiskeluprosessi

ontui. Monet oppilaat katselivat silti mielellään välituntivalokuvia tehden havaintoja itsensä ja ympäristön muutoksista. Pintapuolinen silmäily ei vastannut aikomaani perusteellista pysähtymistä muuttuvan koulupihan teemaan. En silti aikonut luopua pihatehtävistä, vaan niitä jatkettiin viidennellä luokalla keräämällä kokemuksia kesälomalla peruskorjatulta uudelta pihalta.

Keväällä 2009 sain alustavasti jäsenneilyä neljännen ja viidennen luokan pihatehtävät ja siten hahmotettua niiden sisältöä. Otsikoin koosteen: "Miten oppilaat kokevat koulun pihan ja arvioivat ympäristöään?" Tehtävien haltuunotto oli yllättävän työlästä. Onnistuneen työviikon päätteeksi kirjoitin muistiinpanoihini:

*On [vuoden 2009] toukokuun ensimmäisen kokonaisen viikon perjantai. Takana on suurenmoinen ja harvinainen työviikko. Asetin tavoitteeksi koota tähänastisen lasten tuottaman pihamateriaalin ja kuvata, miten tehtävien tekeminen ajallisesti eteni. [...] Suunnitelmia: Toukokuun lopulla täytyy tehdä viimeinen rutiinipihatehtävä [= käsitekartta].*

*Viidesluokkalaisten ideoita:*

*Voisimme pitää oman pihapäivän, jossa leikkisimme enemmän aiemmin suunnittelemissamme leikkejä. Tehtävässä toisi olla kuvia telineistä ja siitä rastitettaisiin lempipaikka. Muuten tehtävä olisi samanlainen. Toivoisin, että tekisimme vertailun aiempiin pihatehtäviin, jossa vertailisimme miten pihan käyttö on muuttunut, miksi on muuttunut ja mikä on ollut hauskinta tekemistä pihalla, liikunnallisinta tekemistä ja mistä tekemisestä on oppinut eniten. Vanhakin pihatehtävä kelpaa! (poika)*

*Pihalle majakisa (huhti-toukokuussa mieluiten). Uusi pihapäivä (olisi paras kuudennella luokalla). Pihatehtävä: valinnaisia tehtäviä (esim. 1–10, joista voi valita haluamat tehtävät, minimimäärä esim. 5 tehtävää). Joku kirjoitusurakka, jossa jollain tavalla on koulun piha esim. uutisena, runona, kertomuksena... (tyttö)*

*Jos pidettäisiin sellainen päivä, meidän luokan kesken, että saataisiin itse suunnitella pihalle joitain "pisteitä" ja sitten käytäisiin niillä ja sit sais olla jonkun aikaa ihan vapaasti ulkona. ☺ (käytettäisiin hyväksi ulkona olevia välineitä). Uudet pihatehtävät voisivat olla suunnilleen samanlaisii, ko nytten ... (tyttö)*

*Loistavia ideoita, joista monta on helppo toteuttaa!! Toukokuiselta koulun varhaiskesäpihalta otan vielä sarjan välitunti(leikki)kuvia. [...] (Muistiinpanot, toukokuu 2009.)*

Varhaisen analysointivaiheen päätteeksi syntynyt teknisuontoinen kooste on etäistä sukua Milesin ja Hubermanin (1994, 54) esittelemälle aineiston yhteenvetomenetellylle. Se varmistui Väräanalyysin intuitiivisen arvon ja suuntasi tulevien pihatehtävien sisältöä kokemukseräistä lähestymistapaa tukevaksi. Oppilaiden tehtäviin sisältyi enemmän kuin ensilukemalta näytti. Varhainen analysointi kypsytti väitöstutkimuksen aloittamispäätöstäni ja käynnisti tutkimustehtävän hahmottelun. Tehtäviin tutustumisen ohella tein ensimmäisiä rajauksia: keskittyisin vain pihan välituntikäyttöön,

jota tutkisin oppilaiden kirjallisten tehtävien sekä välituntivalokuvien ja haastattelujen avulla. Muille tehtävätyypeille ei vielä ilmennyt relevanttia roolia. Tehtäviä tehtiin silti järjestelmällisesti aina kuudennen luokan loppuun saakka.

Siirtyminen opettajan työstä päätoimiseen väitöskirjan tekemiseen syksyllä 2010 merkitsi hidasta tutkijaksi oppimisen prosessin alkamista. Tutkimuspäiväkirja kertoo uuden roolin edellyttämän näkökulmam muutoksen vaatimasta ajatustyöstä:

*Olen yllättynyt, että tehtävistä löytyy näin kauhean paljon sanottavaa. Lykkäsin analysoinnin aloittamista, koska alustavan silmäilyn perusteella pelkäsin tehtävien annin olevan todella ”kevyttä” – kivaa, hauskaa, jalkapalloa! [...] En tiedä, onko Ulla vain näin ilmaisukykyinen – hänhän on! – ja onko jatkossa muiden oppilaiden tehtävistä saatavissa yhtä paljon irti. [...] Koetan nostaa oppilaan ilmaisia opettajan tietojeni ja tutkimuskirjallisuuteen perustuvien tietojeni ja ymmärrykseni perusteella teoreettisemmalle tasolle. [...] Tässä mielessä oletan nyt tekeväni tutkijan työtä, joskin vielä kovin alkeellista ja alussaan olevaa. Olen kuitenkin yllättynyt, miten mielestäni löydän kytkentöjä teoreettiseen ajatteluun. Näkökulmia näyttääkin olevan runsaasti ja tämän arvelen nyt osaltaan ohjaavan aineistosta pääaineiston valikoimiseen sekä tutkimuskysymysten tarkentumiseen. (Tutkimuspäiväkirja elo-syyskuu 2010.)*

Järjestin digitaaliset välituntikuvakansiot kronologisesti helmikuulta 2008 toukokuulle 2010 ja arkistoin vastaavasti ympäristön tunnesuhteen arvioinnit (Värianalyysit) ja käsitekarttamateriaalin kokonaisuuksiksi oppilaskohtaisiin kansioihin. Kaikkien haastattelujen ääni- ja/tai kuvatalennus oli onnistunut; ensivaikutelmat todettuani palaisin niihin myöhemmin. Täsmentääkseni tutkimustehtävääni ja sitä tarkentavia kysymyksiä kävin jatkuvaa keskustelua tekstiaineistoni ja kirjallisuuden kanssa. Mihin tutkimustehtävään tämä aineisto kykenee vastaamaan? Millaiset apukysymykset ovat näiden tehtävien perusteella mahdollisia? Mitä tältä aineistolta ei pidä mennä kysymään?

Kirjoittaessani oppilaskohtaiset aineistokokonaisuudet tekstitiedostoiksi muodostin kokonaiskuvaa tehtävien henkilökohtaisesta sisällöstä ja hahmotin sen suhdetta alustavaan tutkimustehtävääni (Pole & Morrison 2003, 81). Käsitökseni kolmeen tunnesuhteen arviointitehtävään rakentuneesta pitkäjänteisestä kokemusten kuvauksesta oli vahva. Tunteiden haasteellinen teema täydensi ja valotti lähtökohtaisesti tietopainotteista kouluympäristöä uudella tavalla. Koulukontekstin tunteiden tutkimuksen vähäisyys kasvatustieteessä (Rantala 2005; 2006; 2007; Nummenmaa 2010), tunteiden tärkeä rooli ympäristökasvatuksessa (Suomela & Tani 2004; Tani 2007; 2011) sekä niiden keskeisyys ihmisen ympäristösuhteessa ja kokemusmaailmassa (Kyttä 2003; Koskela 2009; Dillon 2011d ja b; Laine 2005; Apter 1989, 2007 a ja b) puolsivat Värianalyysitehtävien nostamista tutkimukseni pääaineistoksi. Ratkaisua tuki myös näkemys oppilaiden työstämisen metodin ainutlaatuisuudesta ja sovelluksen avulla tuotetun aineiston sisällöllisestä rikkaudesta. Samalla ratkesi käsitekarttojen, välituntivalokuvien ja teemahaastattelujen rooli pääaineistoa tukevana lisäaineistona.

Asetin aineistoni analysoinnille kaksi tavoitetta: koko oppilasjoukolle yhteisten sekä oppilaille henkilökohtaisten koulupihan merkitysten selvittämisen. Tutkisin yh-

teiset merkitykset pääaineistosta ja saattaisin ne keskusteluun pää- ja lisäaineistosta ilmenevien paikan henkilökohtaisten merkitysten kanssa. Tämän kaksivaiheisen sisällönanalyysin kautta tavoittelin selkeää kuvausta siitä, millainen merkitys koulupihalla oli oppilaille. Pyrin jäsentämään tutkimusaineiston tiiviiseen muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108.)

### 3.4.2 Koulupihan tunnesuhteen arvioinnin aineiston analysointi

Tutkin koulupihan tunnemaailmaa oppilaiden vanhalta pihalta neljäsluokkalaisina sekä uudelta pihalta viides- ja kuudesluokkalaisina tekemistä Värianalyysitehtävistä (luku 3.3.1). Aloitin niiden analysoinnin aineistolähtöisesti tietokoneavusteisella ATLAS.ti-ohjelmalla. Hallitakseni aineiston tallensin oppilaiden primääritekstit luokkatasokohtaisesti kolmeen hermeneuttiseen yksikköön (Lonkila & Silvonen 2002, 13, 16–17). Primääriteksti sisälsi paikkoihin liitetyt tunnesanat voimakkuuksineen sekä tunteiden selitystekstit. Lyhyen aloituskappaleen teknisiin tietoihin nimesin muun muassa oppilaan priorisoimat pihan paikat (vrt. emt., 16). Palasin tietoihin usein analysoinnin edetessä.

*Osasin linkittää primarytekstien polut X-aseamalla hermeneuttisiin yksiköihin. Työstän koodinimikkeitä, joita pyrin yhtenäistämään ja järkevöittämään etteivät ne olisi liian yksityiskohtaisia (esim. haptinen kokemus: liikevoima: pyörimisliike, haptinen kokemus: liikevoima: keinuminen). Olen mielestäni vihdoinkin päässyt etenemään teknisestä vaiheesta sisällölliseen eli päätän ihan pakottaa välillä, kun mietin onko tekemäni koodaus nyt sitten tutkimuksellisesti relevanttia. Olen rohkaistunut tekemään jopa kokeiluja ohjelmalla: arvelen, että keksin miten memoja tehdään. Niiden linkittämistä ja hyödyntämistä en vielä ymmärrä. (Tutkimuspäiväkirja 17.5.2011.)*

Hahmotin koulupihan merkitysteemoja vertailemalla ensin luokkakohtaisia tekstejä kunkin hermeneuttisen yksikön sisällä. Loin alustavia koodeja neljännen luokan yksiköstä ja vertailin saman teeman ilmenemistä muissa yksiköissä. Analysoinnin edetessä edestakaisliike hermeneuttisten yksiköiden välillä lisääntyi. Jokaisen liikkeen jälkeen tutkin teeman ilmenemisen muissa yksiköissä, joihin loin tarvittaessa identtisen koodin.

Toteutin koodaukseni induktiivisen koodausparadigman mukaisesti johtamalla koodit aineistosta analyysiprosessin edetessä. Koodaukseni sijoittuu Lonkilan ja Silvosen (2002, 19) esittämällä koodausparadigmajatkumolla täydellisen vapaan ja etukäteen lukkoon lyötyjen koodien välimaastoon. Alkuvaiheessa nostin aineistosta yleisiä tutkimukseni teoriaosassa (luvussa 2) esiintyviä aistikokemusten (Rodaway 1995) kaltaisia lasten paikkasuhteen teemoja ja nimesin koodeja niiden mukaisesti (Moilanen & Roponen 1994, 12). Määrällisesti merkittävimpien koodien (liite 6a) selvittyä jatkoin koodaamalla niiden osoittamat keskeiset teemat yksityiskohtaisesti. Tämä tapahtui teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Teoria auttoi kiinnekohtien löytämisessä. Toisaalta oppilaan kokemuksen yksityiskohta tai ihmetyksen aihe johti teoreettisen ymmärryksen etsimiseen. Esimerkki tästä on Caillois'n (2001) leikin teorian käyttö oppilaiden pihatoiminnan analysoinnissa. Teoria-aineksen hyödyntämisessä pyrin kriittiseen valikointiin, oppilaiden sanojen tarkkaan tulkintaan ja etenemiseen

aineistosta käsin (vrt. Timmermans & Tavory 2007, 503). Tutkimustehtävän suuntaisen näkemykseni koulupihan merkityksistä alkoi vähitellen hahmottua, kun aineistossa ilmenneitä seikkoja saattoi asetella teoreettisiin yhteyksiinsä.

Ensiksi koodasin oppilaiden tunnesanat. Sitä varten määrittelin edustavimmaksi tekstiotteeksi eli ydinmerkityksiä sisältäväksi alkuperäisilmaukseksi sanatason yksikön (Pole & Morrison 2003, 81; Krippendorff 2004, 83, 113). Loin tunnemaailman kartoittamiseksi runsaasti yksityiskohtaisia koodeja, esimerkiksi tyttöjen tunnesanat ja poikien tunnesanat tai pihan eri toimintapaikkoihin liittyvät tunnesanat. Osa koodeista osoittautui lopulta tarpeettomiksi.

Toiseksi koodasin tunteiden selitystekstit. Ymmärtääkseni oppilaan ilmaisun asia-yhteydessään määrittelin tekstiotteeksi virke- tai kappaletason ilmaisut (Krippendorff 2004, 83, 113). Lonkilan ja Silvosen (2002, 19) mukaan tutkija ratkaisee koodausta suunnitellessaan sen, mitä hän pystyy koodauksestaan myöhemmin hakemaan. Luin jatkuvasti tutkimuskirjallisuutta ja täsmensin koodistoani oman ymmärrykseni lisäannuttyä. Hermeneuttisiin yksikköihin täsmentynein yhtenäisin ja identtisin koodein pyrin noudattamaan luomiani koodaussääntöjä johdonmukaisesti (Krippendorff 2004, 127). Pyrin jatkuvasti tiedostamaan, mitä tietoa luomani koodi jäsentää. Koodien painoarvo vaihteli analysoinnin päätyttyä; suuren frekvenssin koodit rakensivat tulosten perustaa, mutta osa koodeista osoittautui päätelmien kannalta turhiksi.

Onnistuin tunnemaailman koodauksessa mielestäni tilallisuuden ja toiminnan koodausta paremmin. Etenkin uuden pihan paikkakokemuksiin sisältyi erittäin paljon tilallisuuden kokemisessa tärkeitä aistimuksia (esim. luvussa 2.1). Koodasin aistitikokemuksia Rodawayn (1995) jäsennyksen ohjaamana aluksi liian tarkasti; ”rivien välejä” ja vähäisiä vihjeitä tulkiten näin aineistossani sellaista, mistä oppilaat eivät itse asiassa kertoneet:

*Olin innostunut ja sen perusteella tein lisää koodauksia aistitikokemusten näkökulmasta. Perehdyin Rodawayn jakoon aisteista ja ryhdyin sen perusteella koodaamaan haptisia, auditiivisia ja visuaalisia kokemuksia, suoraan luettavissa olevia tai tulkittavissa olevia. Jälkimmäinen johti hankaluuksiin, koska lasten ilmaisuja ei joko voinut sijoittaa tällä jaolla vain yhteen koodiin tai sitten uusia koodeja tuli kehitettyä koodauksen edetessä ja aiemmin koodattuja ei tullut päivitettyä uuden ”keksinnön” kanssa ajan tasalle. Koodilistat pyrin sen sijaan päivittämään niin että käyttämäni koodisto olisi yhtenäinen kaikissa hermeneuttisissa yksiköissä, mikäli aineistossa ilmeni niihin koodattavia ilmaisuja. (Tutkimuspäiväkirja 10.8.2011.)*

Liiallinen luottamus hyvään kontekstin ja oppilaantuntemukseen etäännytti ajatteluni tekstien sanomasta. Atlas-ohjelman muistiinpanoihin, memoihin, tallentamani ideat ja tulkinnat (Lonkila & Silvonen 2002, 9–10; Miles & Huberman 1994, 74) auttoivat analyysin varmistamisessa, esimerkiksi koodattujen aistitikokemusten perusteiden ja oppilaiden välisen koodauksen loogisuuden tarkistamisessa. Ylitulkinnan tiedostaminen johti koodien purkuun ja uuteen koodaukseen, jossa sitouduin tarkasti siihen, mitä oppilas tekstissään todella sanoi:

*Koodaan aistiryhmä kerrallaan. Aloitin neljännen luokan auditiivisista ja jatkan siitä viidennen ja kuudennen auditiivisiin. Samalla luen jälleen aineistoja tällä kertaa aistinäkökulmasta, joten keskittyminen yhteen aistimodaliteettiin kerrallaan jättää jo muita samalla hautumaan. Etenen ”helpommasta vaikeampaan” eli auditiivinen, visuaalinen ja sitten vasta haptinen, joka on näistä moniselitteisin. [...] Olen edennyt koodaamalla yhden aistimodaliteetin piiriin kuuluvat ilmaisut kunkin luokkatason kohdalta peräkkäin, jotta loogisuus ja johdonmukaisuus säilyisivät. Olen ollut melko tarkka siinä mitä hyväksyn koodauksen piiriin. Tulkintojen tekemistä olen välttänyt ja ottanut mukaan pääasiassa sellaisia ilmaisuja, joista on mahdollisimman yksiselitteisesti luettavissa koululaisen ”käyttäneen” kyseistä aistia. (Tutkimuspäiväkirja 6.10.2012 ja 8.10.2012.)*

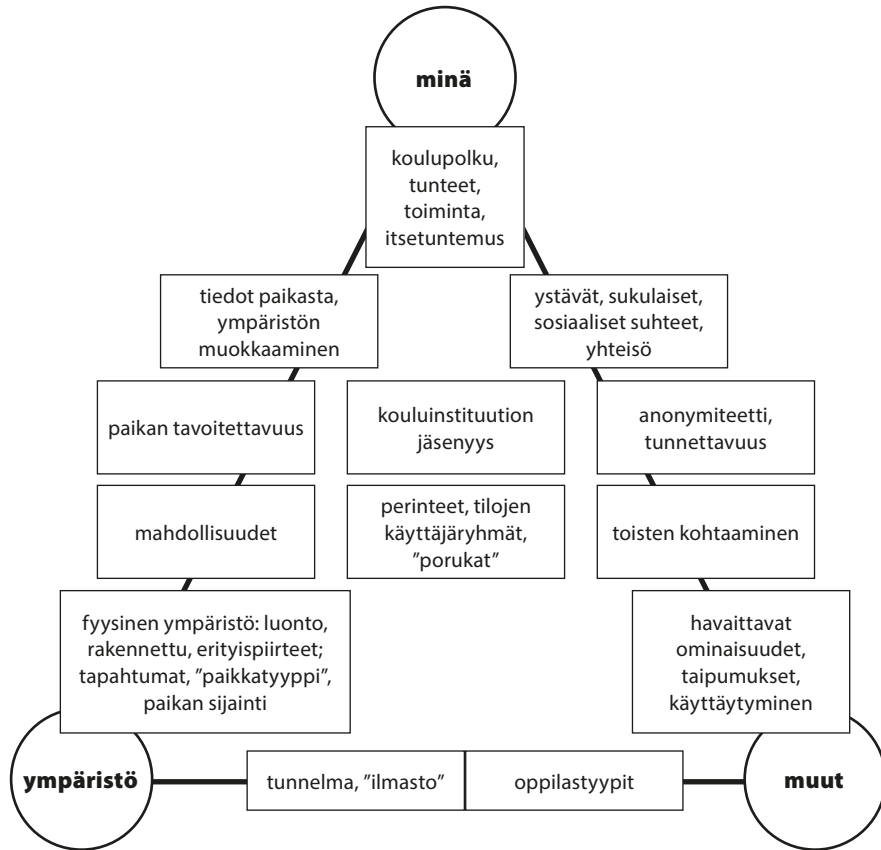
Lopulta aistikokemusten koodaus eteni suotuisasti. Koulupihatoiminnan analyysiä aineistolähtöinen strategia ei sen sijaan edistänyt. Kokeilin teoriasidonnaisia vaihtoehtoja, joista esimerkiksi Tranterin ja Malonen (2004) käyttämät pihatoiminnan aktiivisuustasot olivat ristiriidassa tutkimustehtäväni kanssa. Analysointi pysähtyi tutkimustehtävän kriittiseen tarkasteluun ja aineistoni mahdollisuuksien vakavaan pohdintaan.

Paikkateoreettisten käsitteiden mieltäminen kulttuuris-ekologiseen viitekehykseen (luvuissa 2.1 ja 2.4) avasi ymmärrykseni paikkoihin liittyneiden tunteiden ja niiden selitystekstien välisestä suhteesta. Koodaamalla tunteet saisin esiin koulupihan tunnenerkityksen. Tunteet konkretisoisivat oppilaiden paikkakiintymyksen. Muut paikan merkitykset olivat yhä tunteiden selitystekstien kätköissä. Koska olin asettanut tutkimustehtäväkseni (luvussa 2.6) paikan merkitysten jäsentämisen, tarvitsin keinon niiden näkyviin saamiseen:

*Niinpä ajattelen paikasta nyt, että se on prosessi, jossa ovat mukana ihmiset, tunteet, kokemukset jne. Onko tutkimuskysymykseni siis sama jos kysyisin, mikä on paikan merkitys? Mikä on koulupihan merkitys jokaiselle oppilaalle erikseen ja näiden merkitysten summana kaikkiaan yleisesti, mikäli yleistämään yleensä voi ruveta? Nimittäin kesälukemistosta löytyi Gustafsonin (2001) artikkeli ”Meanings of place: everyday experience and theoretical conceptualizations”. Siinä hän esittää analyttisen viitekehyksen paikan merkityksen ymmärtämiseksi. Tämä on kiinnostava. [...] Gustafson uskoo, että koska eri paikoille annetaan erilaisia merkityksiä, hänen analyysissään syntynyt viitekehys voisi olla hedelmällinen näiden erilaisten merkitysten tutkimisessa. Enkö minä juuri niitä tutki? (Tutkimuspäiväkirja 10.8.2011.)*

Jatkoin analysointia teoriaosassa (luvussa 2.4.3) esittelemäni Gustafsonin (2001) paikan merkitysten mallin tuella. Pohdin hänen selostamansa yksityiskohdat huolellisesti tutkimuskontekstini kannalta ja annoin mallin vaikuttaa aineistossani näkemiini paikan merkityksiin. Gustafsonin (2001) mallin pääteemat – minä, muut ja ympäristö – koskettelivat rohkaisevasti oppilaiden teksteistä lukemiani asioita. Sovelsin ensin mallin sisältämät merkitysulottuvuudet kouluolosuhteisiin tietoisena siitä, että ne ilmenisivät omassani mahdollisesti toisin kuin Gustafsonin tutkimuskontekstissa. Se

toisi Gustafsonin teorialle uutta elämää (Charmaz & Mitchell 2001, 169). Nimeämäni koulupihan teoreettiset merkitysulottuvuudet mukailevat teemoja, joista paikan merkitykset ovat Gustafsonin (2001) mukaan yleisesti lähtöisin (kuvio 13):



Kuvio 13. Paikan merkitysten malli koulukontekstiin sovellettu (Gustafson 2001, 10).

Suurin osa Gustafsonin käsitteistä sopi koulukontekstiin sellaisenaan. Elämänkulku (*life path*) vaihtui koulupolkuun ja kansalaisuus (*citizenship*) kouluyhteisön jäsenyyteen. Yhdistyksiä (*associations*) vastannevat esimerkiksi oppilaskunta tai pelijoukkueiden kaltaiset pienryhmät (vrt. Alanko 2010, 57–58, 60). Käyttäytymisen tai ominaispiirteiden perusteella erottuvia ihmisryhmiä (*type of inhabitants*) edustaisivat kontekstissani esimerkiksi lapset ja aikuiset tai kolmasluokkalaiset ja pikkuoppilaat – kuten omani esikoululaisia sekä ensi- ja toisluokkalaisia kutsuivat.

Gustafsonin (2001) malli terävöitti merkittävästi aineistoni analyysia (Charmaz & Mitchell 2001, 161). Se suuntasi huomioni kriittisesti tunteiden selitysten lähtökohtiin: oppilaaseen itseensä, paikkaan sinänsä tai paikan muihin ihmisiin. Pyrin kuuntelemaan teoreettisen ymmärrykseni puitteissa aineistostani erittäin tarkasti nimenomaan koulupihalle ominaisia merkityksiä; erityisesti pyrin hermistämään Gustafsonin löydöksistä poikkeaville seikoille. Näin ankkuroin analysoimani merkitykset valmiin analyttisen mallin virittämänä tutkimuskontekstiini (vrt. Gustafson 2001, 14):



*Olen aika innoissani nyt. Keskityn ensin paikan merkityksiin, mikä on järkevää ja helpottavaa, koska nehen minun tehtäväni on tutkimuksellani selvittää. Innostus tulee siitä, että luulen nyt tekeväni sitä tutkijan työtä, jossa teoria, aineisto ja tutkija keskustelevat keskenään. Eli Gustafsonin malli on hyvä pohja, mihin se tekijänsä mukaan on tarkoitettukin, osa aineistosta asettuu siihen hyvin, osa vaatii käsitteistön säätöä koulukontekstin ja mittakaavan tarpeisiin, mutta ehdottomasti mielenkiintoisin on se osa aineistoa, josta näkee, että aineisto antaa merkitysmalliin uusia ulottuvuuksia! (Tutkimuspäiväkirja 4.11.2011.)*

Analysoin lopulta pääaineistostani tunnemaailman lisäksi kaikki mahdolliset kokoppilasjoukolle yhteiset koulupihan merkitysulottuvuudet. Vertasin jokaisen ulottuvuuden sisältöä kolmessa hermeneuttisessa yksikössä:

*Tein yhteenvetoa viidennen luokan elvyttävistä kokemuksista. Taulukkopohjia oli jo valmiina ja niissä oli viestiä siitä, että analyysi oli jäänyt kesken, koska minulla oli lukko tunteiden sijoittamisessa silloin aikoinaan. Nyt oli helpompaa tehdä vertailevaa yhteenvetoa neljännen luokan elvyttäviin kokemuksiin. Kerrassaan mielenkiintoisen havainnon mielestäni tein: viidesluokkalaisten elpyminen koostuu kerrassaan erilaisista asioista kuin neljäsluokkalaisten! Viidesluokkalaiset puhuvat melko vähän – tai siis tosi vähän rauhoittumisesta ja rauhallisista paikoista. Täytyy vielä katsoa code managerista se kuinka vähän monta ilmaisua rauhallisuuden tunteeseen tuli, pikasilmäyksen perusteella minusta vain 2–3 yhteensä. (Tutkimuspäiväkirja 20.2.2013.)*

Täsmensin osin ulottuvuuskohtaisen sisällönanalyysin vaiheessa Atlas-ohjelmaan jo ensivaiheessa luomiani koodeja. Analysoin osan sisällöistä perinteisesti Wordtekstinkäsittelyohjelman taulukointityökalun avulla. Esimerkit analysoinnista ovat liitteissä 6a ja b.

### **3.4.3 Käsitekarttojen ja välituntivalokuvien analysointi**

Taulukoin tiedot oppilaiden välituntin vietosta kronologisesti käsitekarttojen apukysymysten (kuka, missä, miksi, mitä, ketä muita; luku 3.3.2) mukaisesti. Liitin mukaan muun muassa mahdolliset pihatoiminnan muutokset perusteluineen. Parhaan tuen pääaineistolle antoivat oppilaiden mielipaikat perusteluineen sekä pihatoiminnan ja välituntiseuran kuvaukset. Luin ristiin oppilaan käsitekarttojen tietoja ja tunteiden selitystekstejä. Sen lisäksi luin ristiin oppilaan ja hänen kaveripiiriinsä aineistoja. Aineistot pitivät erittäin hyvin yhtä ja olivat luonteeltaan varsin henkilökohtaisia.

Välituntivalokuvien aineistosta jäsenin sisällönanalyttisesti vain kuvien käyttöön suostumuksensa antaneiden oppilaiden materiaalin. Kuvankäyttörajoitukset vaikuttivat muun muassa koulupihan henkilökohtaisia merkityksiä havainnollistavien oppilaiden valintaan. Erittelin kuvista paikan, toiminnan ja ihmiset. Kirjasin havaintoja oppilaiden kehon asennoista, ilmeistä sekä asemoitumisesta paikkaan ja suhteessa muihin. Tarkkailin kuvaustilannetta ja oppilaiden suhtautumista kuvattavana olemiseen. Vertasin oppilaskohtaisten valokuvien ja vastaavan ajan käsitekarttojen tietoja paikoista ja toiminnasta todeten niiden yhdenmukaisuuden. Yhdistämällä



käsitekarttojen ja valokuvien tiedot toisensa ajallisesti täydentäviksi jatkumoiksi rakensin oppilaiden yksilölliset pihankäyttöprofiilit, joita kutsun aika-paikkapoluiksi. Niitä kannattaa tässä vaiheessa silmäillä raportin tulososan (lukujen 4.2.1–4.2.4) paikkasuhdekuvauksista.

Aikamaantieteestä lähtöisin oleva aika-tilapolku on ihmisten arkisen tilan käytön visualisointikeino (ks. lisää Hägerstrand 1973; Latham 2004; Tani 2007; Hyvärinen & Staffans 2010; Tani & Surma-aho 2012; Surma-aho 2012). Yleensä aika-tilapolun avulla tehdään näkyväksi yhden päivän kuluessa tapahtuvaa tilan käytön rytmitystä. Nuorten aika-tilapolkuja metodisesti jalostaneen Surma-ahon (2012, 218) mukaan polut tuovat esiin arjen ympäristöihin liittyviä henkilökohtaisia tunteita, kokemuksia, havaintoja ja muistoja. Näkemyksen yhteensopivuus paikkateoreettisen ajatteluni kanssa rohkaisi minua polkujen rakentamiseen. Idean avulla saisin näkyviin oppilas-kohtaiset, yli kahden vuoden mittaiset koulupihan käyttöprofiilit. Laadin profiilin jokaiselle käsitekarttojen ja valokuvien käyttöön suostumuksensa antaneelle oppilaalle. Vaikka aika-tilapolku osoittaa muiden analyttisten keinojen tavoin vain rajallisesti oppilaan suhdetta pihatilaan (vrt. Latham 2004, 124), polku auttoi tiivistämään suuren informaatiomäärän visuaalisesti havainnolliseen muotoon.

Nimesin oppilaiden pihankäyttöprofiilit aika-paikkapoluiksi, koska tutkin paikan merkityksiä. Rakensin ensin kaksi rinnakkaista polkua. Ensimmäiseen kokosin oppilaan valokuvamateriaalin (maaliskuulta 2008 toukokuulle 2010) paikat ja toiseen käsitekarttojen mielipaikat (helmikuulta 2008 huhtikuulle 2010). Polkujen yhdistelmästä rakentui helmikuulta 2008 toukokuulle 2010 miltei kuukausittain etenevä oppilaan henkilökohtainen aika-paikkapolku. Vaikka se ei osoita aukottomasti oppilaan kaikkia välituntipaikkoja, voidaan sen perusteella tehdä päätelmiä muun muassa siitä, mikä paikka oppilasta on milloinkin kiinnostanut, miten hän on sitoutunut paikan käyttöön, milloin paikat ovat vaihtuneet ja miten saman kaveripiirin polut kulkevat. Oppilaiden paikkojen käyttöä voidaan verrata keskenään, koska polkujen rakentamisen aineistot on kerätty suunnilleen samaan aikaan.

Olen tietoinen aikamaantieteen kehittäjä Hägerstrandin ja hänen ajatteluaan aika-tilamaantieteeksi soveltaneen Lathamien ajattelutapojen periaatteellisesta paradigmaerosta. Hägerstrand epäili ihmisen aistihavaintojen ja kognition ulottuvuuksia edustavien analyttisten välineiden kehittämismahdollisuuksia eikä pitänyt niitä aikamaantieteelliseen viitekehykseen sopivina (Latham 2004, 124). Aika-tilapolkua valokuva-päiväkirjayhdistelmäksi (*photo-diary*) rikastaneen Lathamien (2004, 124–125) paradigmassa ovat olennaisia ihmisten tunteet, muistot, mielikuvat ja pyrkimykset. Siksi ympäristön henkilökohtaisten merkitysten tutkimusmetodiksi ymmärrettävissä oleva aika-tilapolku (Tani 2007, 88) sopii hyvin tutkimukseni sitoumuksiin ja periaatteisiin.

### 3.4.4 Teemahaastattelujen analysointi

Tein muistiinpanot oppilaiden teemahaastattelujen (n = 11) ensivaikutelmista ja teknisistä seikoista pian nauhoituksen jälkeen. Haastatteluaineiston suhde havainnointeihin ja erilaisiin kirjallisiin dokumentteihin vaihtelee etnografisissa tutkimuksissa ja tekee siten etnografioista omannäköisiä (Huttunen 2010, 43) Suhtauduin pitkään kriittisesti siihen, mitä olin kyennyt saamaan haastatteluissa irti oppilaistani (vrt.

Alasuutari 2005; Ruusuvuori ym. 2010, 13–14). Haastattelujen antiin käsiksi pääseminen edellytti kypsyttelyä:

*Niistä teemahaastatteluista minulla on kyllä mielessä se, että noinko noista mitään irtoaa? Se on nyt käynyt mielessä, että onneksi kaikki haastateltavat lupasivat että asiaan saa palata myöhemmin, jos jotain mieleen tulee. (Tutkimuspäiväkirja 29.11.2010.)*

*Olen pitkään suhtautunut erittäin kriittisesti tekemiini haastatteluihin ja ollut hengessäni sitä mieltä – ja tehnyt ajatukseni selväksi myös [ohjaajilleni] – että haastatteluista ei taida olla mihinkään, MUTTA 3.11.2011 kuuntelin huvikseni Ullan haastattelun ja nyt olisinkin kyllä toista mieltä. Kyllä niistä sittenkin olisi johonkin. Voi olla, että lukemani teoria on auttanut suuntaamaan kuunteluani niin, että kuulen eri tavalla sen mitä kysyn ja kuulen eri tavalla sen mitä Ulla vastaa. Ellei kokonaan, niin osia haastatteluista voi varmasti käyttää. Hyvä merkki oli eilinen tunne siitä, että itse asiassa ensimmäisen kerran tunsin uteliaisuutta ja innostusta kuunnella ja katsoa nauhat uudelleen – ihan ”harmitti”, kun tekemistä tässä ennen sitä on niin runsaasti... (Tutkimuspäiväkirja 3.11.2011.)*

*Aloitin laittamalla eilisten haastattelujen tekstit aihepiirien mukaisiin tiedostoihin, jotta niitä on helpompi verrata. Katsotaanpas montako järkevää aihepiiriä tulee. [...] Siis NYT kun olen kaksi [haastattelua] kuunnellut ja alustavasti KIRJOITELLUT [...] niin nämähän [Sannin ja Jarmon haastattelut] ovat paremmat kuin olin koskaan ajatellut. [...] Itse asiassa olen näihin kahteen ainakin TOSI tyytyväinen, ja suuri intohimoni olisi nyt kuunnella ne loputkin, jotta saisin niidenkin sisällöstä alustavan kuvan. Taidankin keskittyä tänään Ullaan, Topiin, Kariin ja Elsaan ja mikäli ennätän, olisivat sitten vuorossa Marita, Hannele, Pauli ja Antero. Itse asiassa Topin haastattelu onkin jo litteroitu! Salme ja Aila olivat koeversioita, ja Ailakin vastailee aika mukavasti kuitenkin. Maaritin muistan tulleen haastatteluun, mutta jostain kumman syystä tämän koneen tiedostossa ei hänen haastatteluun ole. Sylvinkin puuttuu, mutta täytyy katsoa mikä on videoiden tilanne. Onneksi näitä tiedostoja on tallessa tosi monessa paikassa. Mutta siis: nyt aamukahville ja sitten kuuntelemaan Topia ja Ullaa. (Tutkimuspäiväkirja 22.2.2013.)*

Huttusen (2010, 46) mukaan haastattelut tulee asettaa analysointivaiheessa ajalliseen kontekstiinsa. Haastattelut ajoittuivat kuudennen luokan loppuun, ja siksi niissä tehdään eräällä tavalla monivuotisen koulupihaseurantamme yhteenvetoa. Pysin pureutumaan haastatteluilla yleisluontoisten seikkojen lisäksi oppilaan itsensä tärkeiksi nostamiin kokemuksiin, ja siksi haastattelujen anti näkyy parhaiten koulupihan henkilököhtaisten merkitysten jäsennyksissä (luvussa 4.2).

Jäsensin äänitteistä ja videoista litteroidut haastattelut seitsemään teemarunkoa (liite 4c) myötäilleeseen aihepiiriin, joihin sijoitin jokaisen haastattelun kanssa käymäni keskustelut:

- (i) pihan yleismerkitys ja oman koulupihan maine
- (ii) pihatehtävät: syyt niihin, mieleen jääneet tehtävät, hyödyt ja haitat
- (iii) välituntivalokuvat: kokemukset kuvauksesta ja kuvasarjojen katselusta luokassa

- (iv) Värianalyysit (ympäristön tunnesuhteen arviointitehtävä) ja käsitekartat: oppilaskohtaiset kysymykset, positiivisimmat ja negatiivisimmat kokemukset, vaietut kokemukset, mielipaikat
- (v) hyvä ympäristö: millainen, mikä itselle tärkeää (4 asiaa tärkeysjärjestykseen: toimintamahdollisuudet, toimintapaikkojen sijainti, ihmiset, tunteiden herääminen)
- (vi) aikuiskontaktit ja kontrolli: säännöt, kokemukset aikuisten toiminnasta
- (vii) oma kehittyminen, siirtyminen yläkoulun pihalle, muistot alakoulun pihalta

Haastattelut antoivat jo analysoimaani aineistoon uutta näkökulmaa oppilaskohtaisesti vaihtelevalla tavalla. Olin ilmeisesti luonnostellut haastattelurungon (toukokuussa 2010) liian vähin tiedoin oppilaiden tekstiaineiston sisällöistä. Silmäilyä tarkempi ennakkoanalyysi olisi saattanut auttaa suuntaamaan haastattelut toteutuneita oppilaslähtöisemmin. Koska suurin osa haastatelluista salli videonauhoituksen, saatoin havainnoida keskinäistä kehonkieltämme ja haastattelutilanteen vuorovaihtuksen toimivuutta (Huttunen 2010, 44).

Ennen haastattelujen hyödyntämisen ratkaisujani olin analysoinut koko oppilasjoukolle yhteiset koulupihan merkitykset pääaineistostani. Herkistyin etsimään haastatelluista vahvistusta tai kritiikkiä jo löytämilleni merkitystekijöille. Tein haastateluille etnografista analyysia sitomalla ne kunkin oppilaan muuhun henkilökohtaiseen aineistoon. Tavoitteeni oli syventää ymmärrystäni tietyistä oppilaan teksteissä huomioni kiinnittäneistä seikoista. Pyrin siten Huttusen (2010, 43) suosittelulla tavalla kontekstoimaan haastattelut saadakseni käyttämäni aineistot ristiinvalottamaan toisiaan.

### **3.5 EMPIIRISEN OSAN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA**

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta käydyn kielellisen ja käsitteellisen keskustelun perimmäinen kysymys koskee Eskolan ja Suorannan (1998, 213) mukaan tutkimuksen sisältämien väitteiden perusteltavuutta ja totuudenmukaisuutta. Yhtenäiset kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerit kuitenkin puuttuvat (Tynjälä 1991, 388; Maxwell 2002, 36; Koro-Ljungberg 2005, 276). Siksi käytössä ovat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet. Osa tutkijoista tulkitsee niitä perinteisen käyttötavan mukaisesti, osa kehittää niille uusia sisältöjä ja osa vaatii laadulliselle tutkimukselle kokonaan uutta terminologiaa (Tynjälä 1991, 388–389; Eskola & Suoranta 1998, 212; Hammersley 2007, 288).

Hammersley (2007, 290) kysyy, miten tutkija saavuttaa tiedeyhteisön ja tutkimustiedon käyttäjien luottamuksen muuten kuin vakuuttamalla heille tehneensä työnsä huolellisesti ja esitelleensä tuloksensa rehellisesti. Koro-Ljungberg (2005, 275) tuo esiin tutkimusprosessin aikana tehtyjen tutkimuksen laatua lisäävien toimien reflektoinnin. Hammersleyn (emt.) mukaan tutkija voi vedota tiedeyhteisön ennakkotarkastuksen lieventävän mahdollisia virheitä ja julistaa tulostensa pätevyyttä, kunnes joku todistaa toisin. Tutkijan ansaitsema luottamus perustuu tutkimuksen tekemisen tapaan, mutta pätevä mekanismi tutkimuksen tehokkuuden ja totuudellisen tie-

don riippumattomaan arviointiin puuttuu (emt.). Hammersley peräänkuuluttaa metodologioiden välistä dialogia arvioinnin suuntaviivojen luomiseksi ja toivoo tutkijan suuntaavan huomion väitteidensä keskinäiseen johdonmukaisuuteen sekä sovellettavuuteen (emt., 301, 291–292). Se tapahtuu tutkimuskohtaisesti tulosten todennäköisen luotettavuuden (*the likely validity of findings*) arvioinnin kautta (emt., 291–292).

Maxwell (2002, 39) tarkastelee tutkimuksen uskottavuutta kriittisen realismin lähtökohdasta, jolloin tutkimuksen oletetaan tuottavan tutkittavasta ilmiöstä vain tietyn, rajallisen näkökulman (Tynjälä 1991, 390; Niiniluoto 1999, 92; Bayliss & Dillon 2001; Dillon 2013). Maxwell (emt.) jäsentää laadullisen tutkimuksen perustavanlaatuisista ymmärtämisen päämäärää korostaen validiteetin kuvailevaan (*descriptive*), tulkinnalliseen (*interpretive*) ja teoreettiseen (*theoretical*) ulottuvuuteen. Ne kuvaavat tutkimuksen uskottavuuden kiinnekohtien lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen tavoittelemien ymmärtämisen eri tasoja (emt., 45–52). Lisäksi hän ottaa kantaa tutkimuksen yleistettävyyteen (*generalizability*) sekä arvottavaan validiteettiin (*evaluative validity*) (emt., 52–55). Myös Altheide ja Johnson (1994, 490) pitävät tutkimuksen tavoitetta laadullisten tutkimusten, kuten etnografioiden, hyvyyden perustana.

Maxwell (2002, 56) katsoo jäsenyksensä palvelevan tieteessä laajalti hyväksytyä menettelyä, jossa validiteettia uhkaavat tekijät osoitetaan tutkimustulosten valmistamisen jälkeen. Jäsennys voi edistää näiden tekijöiden tunnistamista, mutta varsinaisia validiteetin arvioinnin välineitä ne eivät tarjoa. Tutkija voi käyttää uskottavuutensa osoittamiseen monia menettelyjä (emt., 56–57). Validiteetin kannalta olennaisia ovat valinnat, joilla tarkoitetaan tutkimuksen sisäisen koherenssin ja uskottavuuden tehokkaasti takaavia luotettavia, legitiimejä ja hyödyllisiä toimia (emt., 40–41):

*The applicability of the concept of validity presented here does not depend on the existence of some absolute truth or reality to which an account can be compared, but only the fact that there exist ways or assessing accounts that do not depend entirely on features of the account of itself, but in some way relate to those things that the account claims to be about. [...] [Validity] refers primarily to accounts, not to data or methods. [V]alidity is relative to purposes and circumstances. (Maxwell 2002, 42)*

Perinteiset tutkimuksen luotettavuuden osatekijät – sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus – ovat saaneet useiden totuuksien mahdollisuuteen sopivat totuusarvon tai uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), varmuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*conformability*) nimikkeet sekä kvalitatiivisen tutkimuksen mukaiset määrittelytavat (Tynjälä 1991, 390; Miles & Huberman 1994, 278–288). Ne sisältävät Maxwellin näkemysten tavoin tutkimuksen empiirisen osan lisäksi tutkimuskokonaisuuden arviointiin tarkoitettuja kriteerejä.

Tutkimuksen varmuuden (*dependability*) ja vahvistettavuuden (*conformability*) kriteerit perustuvat objektiivisuuden vaatimukseen. Varmuus merkitsee Milesin ja Hubermanin (1994, 278) mukaan tutkimuksen neutraalisuutta, joka tarkoittaa tutkimusprosessin riippumattomuutta siihen vaihtelua ja epävarmuutta luovista tekijöistä. Olen tutkijana ollut lähtökohtaisesti arvosidonnaisen tulkinnallisen ja ymmärtävään pyrkivän tutkimukseni keskeinen instrumentti. Sen lisäksi, että olen pyrkinyt

tuomaan julki oman vaikutukseni, olen tuonut esiin suhteeni tutkimukseni tiedon tuottajiin sekä esimerkiksi aineiston tuottamiseen mahdollisesti vaikuttaneet tilan-  
netekijät. Tutkijan neutraalisuuden osoittautuessa mahdottomaksi on uskottavuuden  
kriteerien painopistettä pyritty siirtämään aineistoon. Tällöin neutraalisuutta osoite-  
taan vahvistettavuuden kriteerin avulla kohdistamalla uskottavuuden arviointi tut-  
kimuksen totuusarvoon ja sovellettavuuteen (Tynjälä 1991, 392).

Tutkimukseni totuusarvoon, totuudellisuuteen tai uskottavuuteen vaikuttavat ratkai-  
sut palautuvat tutkimukseni taustasitoumuksiin. Rakennan aineistostani yhden mahdol-  
lisen tulkinnan koulupiikan merkityksistä (vrt. Maxwell 2002, 48). Ankkuroin tulkintani  
oppilaiden käyttämään kieleen, sanoihin ja käsitteisiin, joita havainnollistan aineisto-  
ottein. Näiden kuvailevan validiteetin osoitusten lisäksi perustan tutkimukseni uskot-  
tavuuden tulkinnalliseen validiteettiin (Maxwell 2002, 49), jota arvioin tutkimukseni  
loppupuolella suhteuttamalla tutkimukseni tuloksia ja päätelmiä tutkimustehtävääni.

Olen pyrkinyt varmistamaan tutkimukseni uskottavuuden (*credibility*) julkituomalla  
tutkimusprosessini kulkua päiväkirjaottein, tarkastelemalla avoimesti käsitteisiin ja  
menettelytapoihin liittyneitä uskomuksiani ja ennakko-oletuksiani. Nämä kuuluvat  
Maxwellin (2002, 45–48) tarkoittamiin kuvailevan validiteetin uskottavuustekijöihin  
seuraavien seikkojen tavoin. Olen ajatteluni etenemisen lisäksi kuvannut mielestäni  
riittävän huolellisesti tutkimuskontekstin sekä aineiston tuottamisen ja analysoinnin  
vaiheet (Tynjälä 1991, 392; Eskola & Suoranta 1998, 213; Maxwell 2002, 46–47). Samalla  
olen pohtinut ja perustellut niiden rajoituksia ja tekemiäni valintoja vaihtoehtoiseen  
(Tuomi ja Sarajärvi 2004, 138). Tutkimustehtäväni tarkentumisen myötä olen tarken-  
tanut aineistoon tekemiäni rajauksia (Eskola & Suoranta 1998, 60–65).

Tynjälä (1991, 393) pitää kenttätöön syvällisyyttä tutkimuksen luotettavuutta lisää-  
vänä tekijänä. Tunsin tutkimusympäristöni yli kahden vuosikymmenen kokemuksel-  
la ja tutkimukseni oppilaat heidän koulupolkunsa alusta lähtien. Tutkimusaineistoa  
tuotimme kaikkiaan lähes kahden ja puolen vuoden kenttäjaksolta. Kenttätöksi las-  
ken edellisten lisäksi itseäni koskeva ammatillisen ja henkilökohtaisen tiedon, joiden  
tiedostan vaikuttavan aineiston tuottamisen, analysoinnin ja tulkinnan taustalla kut-  
ten Tynjälän (1991, 395) artikkelista päätelen. Nämä tutkimusympäristön kokonais-  
valtaisen tuntemisen tekijät olen tuonut esiin ja katson ne kentällä viettämäni ajan  
ohella tutkimukseni uskottavuutta vahvistaviksi tekijöiksi. Näihin tekijöihin lisään  
vielä aineiston pitkäkestoisen tuottamisen käytännön syistä nimenomaan oman ope-  
tusryhmäni oppilaiden kanssa, jolloin aineistosta rakentui looginen ja kattava, jos-  
kin erittäin runsas.

Tynjälä (1991, 393) pitää tutkijan ja tutkittavien läheistä suhdetta tutkimuksen luot-  
tettavuutta parantavana tekijänä. Samalla hän (emt.) toteaa, että läheinen suhde ”voi  
paradoksaalisesti muodostua tutkimuksen totuusarvon suurimmaksi uhkaksi”. Siksi  
olen pyrkinyt reflektiivisyyteen, jota myös Altheide ja Johnson (1994, 497) painotta-  
vat. Laadullisen tutkimuksen tulisi osoittaa herkkyyttä ihmisen ominaispiirteille ja  
sosiaalisesti tuotetuille kulttuurisille konteksteille sekä olla tutkittavalle ilmiölle us-  
kollinen. Muun muassa tästä syystä vetoan ratkaisuissemi usein paikkateoreettisiin  
näkökohtiin. Etnografin tehtävä on heidän (emt., 489) mukaansa osoittaa löydöksensä  
ja tekemänsä tulkinnat oikeiksi reflektoiden oma toimintansa ja tekemällä tutkimuk-  
sensa prosessi näkyväksi. Tätä olen tehnyt peilaamalla syntyviä tulkintojani omiin

ennakkokäsityksiini ja ankkuroimalla ne tutkimukseni ihmiskäsitykseen ja kontekstiin (emt., 491). Olen pyrkinyt tiedostamaan oppilaideni ja itseni välisen suhteen tuottaman ylitulkinnan vaaran ja tuonut sen analyysikuvauksessa esiin.

Eskola ja Suoranta (1998, 147) pitävät tulkintojen tekemistä kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmallisimpana vaiheena. Olen mielestäni ymmärtänyt aineiston käsittelyn ja tulkinnan väliset erot ja kuvannut niiden keskinäisen vuorovaikutuksen (Tynjälä 1991, 394). Pidän aineiston analysoinnin käsittely- ja tulkintasääntöjen julkituomista tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Tynjälä 1991, 394). Käytin mielestäni todella runsaasti aikaa tutkimusaineistooni sisälle pääsemiseen (mm. luku 3.5.1). Analysoin aineistot tarkkaan ja huolellisesti refleктоimalla tulkintojani Atlas-ohjelman memoihin ja pitämällä analyysin vaiheista tutkimuspäiväkirjaa, jonka poiminnoin lukijan olisi mahdollista seurata tutkimusprosessia ja tulkinnan rakentumista (Tynjälä 1991, 393, 395). Aiemmin mainitut tulkintani ja oppilaiden arkeen ankkuroituvat autenttiset tekstiotteet palvelevat samaa tarkoitusta. Luotettavuutta varmistaa analysointivaiheen sekä aineiston käsittely- ja tulkintaperiaatteiden – käsitteiden, määritelmien, analyysiyksiköiden ja taustaoletusten – tarkka kuvaus (emt., 394).

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 140–146) pitävät triangulaatiota kiistanalaisena kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuustekijänä. Tynjälä (1991, 392–393) puolestaan luottaa triangulaatioon, vaikka muistuttaakin, ettei se ole välttämättä helppo ratkaisu luotettavuuskysymykseen. Tutkimuksessani toteutuu aineistotriangulaatio eli useiden kvalitatiivisten aineistojen käyttäminen toistensa tukena. Siten esimerkiksi oppilaiden tekstejä täydentäneet välituntivalokuvat auttoivat yhtenäisen tulkinnan linjaamista. Aineistoista paljastuneiden ristiriitaisuuksien syitä olen pyrkinyt pohtimaan. Olen pitäytynyt aineistojeni priorisoinnin perusteissa, ja siten pyrkinyt varmistamaan tulkintaan johtaneen tiedon käsittelyn johdonmukaisuutta. Olen kuvannut tarkkaan aineistoja yhdistämällä tapahtuneen tietämyksen rakentumisen prosessin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135).

Tutkimukseni empiirisen osan eettisyyden kysymykset liittyvät erityisesti tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden ja minun auktoriteettisuhteeseen. Olen jo aiemmin todennut opettaja-tutkijan aktiivisen vaikutukseni tutkimukseni kulkuun (Tuomi & Sarajärvi 2004, 134; Eskola & Suoranta 1998, 211; Tynjälä 1991, 392). Aineiston tuottamista ohjasivat opettajan eettiset periaatteeni ja pedagogisesti lähtökohtainen luottamukseni oppilaisiin ja lapsiin relevantin tiedon tuottajina. Vaikka osa oppilaiden tiedosta jäi tavoittamattomiin (Lappalainen 2007b, 66), luotan saaneeni heiltä tutkimukseeni koulupihan käyttäjien asiantuntijatietaa. En kyseenalaista lapsiin mielellään liitettävää mielikuvittelua tai valehtelua; toisaalta nämä eivät ole ikäkausisidonnaisia ilmiöitä.

Oppilaiden yksityisyyden kunnioittamisen ja vapaaehtoisuuden periaatteet (Miles & Huberman 1994, 293; James 2001, 254; Pole & Morrison 2003, 147; Strandell 2010, 95) toteutuivat tutkimukseni suostumusmenettelyssä (liite 1). Oppilaat tiesivät, että tarvitsen heidän koulupihatehtäviään saadakseni tietoa ”siitä, mitä vanhalla ja uudella koulupihalla tapahtuu”. Koteihin lähti kaikki tuolloin tutkimukseni suunnitelmista olemassa ollut tieto.

Vapaaehtoisuuden periaatteen toteutumiseksi pyysin oppilaita keskustelemaan huoltajiensa kanssa tutkimuksen informaatiosta ja yksilöimään suostumuslomakkee-



seen käyttöni sallimansa aineistot (Nieminen 2010, 33; liite 3). Samalla kysyin oppilaan kannan haastatteluun osallistumiseen. Huoltajien allekirjoitukset ja huomautukset täsmensivät ja vahvistivat suostumukset. Suostumusten ja jatko-opinto-oikeuden saamisen jälkeen keväällä 2010 hain koulultani virallista tutkimuslupaa (Mäkelä 2010, 77; Nieminen 2010, 40; Vehkalahti ym. 2010, 14). Sen myönsi hallinnollisten menettelyjen mukaisesti perusasteen rehtori eli tuolloinen lähiesimiehieni (liite 2), sillä siirryin tiedekunnan puolelle päätoimiseksi tutkijaksi vasta 1.9.2010 alkaen. Ennakoin samalla kyselyaineiston keräämisen kaikilta koulumme 3.–6.-luokkalaisilta. Tutkimustehtävän täsmentymisen myötä kysely rajautui mahdolliseen myöhempään käyttöön.

Toteutin tutkimukseni tarkasti suostumusten sallimissa rajoissa. Rajoitukset noudattivat vuosien varrella tutuksi tulleita perheiden toimintalinjoja (Nieminen 2010, 32; vrt. Nieminen 2009). Vapaaehtoisuuden ja lapsen itsemääräämisoikeuden toteutumista kodeissa on vaikea arvioida. On mahdollista, että oppilaita kannustettiin tai painostettiin osallistumaan oman opettajan tutkimushankkeeseen vedoten. Kunnioitin lapsen tahdon toteutumista muun muassa noudattamalla aineiston käyttöön suostuneiden huoltajien kirjaamaa lisätietoa, jossa lapsi ilmaisi kielteisen kantansa. Myönnän petyneeni menetettyäni potentiaalisen yksilöllisten paikkasuhteiden edustajan.

Kohtasin suostumustiedustelun yhteydessä lasten suojelemisen ja osallistumisen mahdollisuuksien dilemman (Strandell 2010, 95–96; Karlsson 2010, 132–133; James 2001, 254). Tavoittelin laajaa osallistumista, vaikka tiesin ihmisten suojaavan itseään tai lapsiaan tutkimustilanteilta (Pole & Morrison 2004, 151). Huoltajat eivät kaivanneet tutkimuksestani lisätietoja, mutta silti antamani informaatio saatettiin kokea perheissä vaillinaiseksi. Henkilökohtaisten kokemusten tutkimuskäyttö voidaan tulkita yksityisyyteen tunkeutumisiksi ja tutkimus jonkinasteiseksi uhaksi (Hyden 2008, 124). Perheet saivat harkita oppilaan osallistumisen omalta kannaltaan, vaikka arvioin tutkimukseni riskit esimerkiksi perheväkivallan tai lasten seksuaalisen hyväksikäytön tutkimuksia vähäisemmiksi. Haittojen tai harmien kokemisen mittari on kuitenkin vain kokija itse. En lukisi koulupihan merkitysten tutkimista Hydenin (2008, 123) tarkoittamiin arkoihin aiheisiin. Oppilaiden kokemukset pihalta voivat silti olla arkoja, mikä edellyttää niiden hienovaraista, eettisesti kestävää käsittelyä.

Tutkijan pitäisi pystyä häivyttämään ulkopuolisilta tutkimuksen toteutuspaikka ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnistettavuus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 138; Lahelma & Gordon 2007, 35). Tutkimuskouluani en pysty häivyttämään. Oppilaat ja heidän mainitsemansa muut henkilöt suojaan pseudonimillä. Jätän tietoisesti joitakin tekstiotteita nimettömiksi. Raporttini kuvien lapset olen häivyttänyt tunnistamattomiksi. Raportista oppilaan tunnistavaa kouluyhteisön jäsentä sitoo vaihtolovelvollisuus. Huoltajat voivat periaatteessa tunnistaa lapsensa, mikäli olivat perillä heidän välituntitoimistaan ja kaveripiiristään. Tunnistettavuudesta kantamaani huolta huojensi yhdeksäsluokkalaisina (keväällä 2013) tapaamilta oppilailtani saamani lupa esimerkiksi tiettyjen paikkojen tai leikkien nimien käyttöön. Vaikka oppilas tunnistettaisiin, on vaikea kuvitella, että kuvauksestani tai tulkinnastani koituisi hänelle ongelmia.

# 4 Tulokset

Tutkimukseni tulokset jakautuvat tutkimustehtävääni tarkentavien kysymysten (luvussa 2.6) perusteella kahteen laajaan kokonaisuuteen. Esittelen ensiksi tutkimukseni pääaineistosta tulkitsemani koulupihan keskeiset, koko oppilasjoukon yhteisesti jakamat koulupihan merkitykset (luku 4.1). Tulostarkasteluun sisältyy luvun 2 teoriaosaa täydentävää ja syventävää teoria-ainesta. Sen tarkoitus on edistää koulupihan merkitysten eri ulottuvuuksien sisällön ymmärtämistä. Näiden aineiston analysoinnissa nostamieni teoreettisten seikkojen avulla ankkuroin oppilaiden kokemuksia koulupihan tilallisuuteen tarkentamaan lasten paikkasuhteen ilmenemismuotoja (vrt. Timmermans & Tavory 2007, 496–497).

Toiseksi esittelen neljän oppilaan paikkasuhteen avulla koulupihan henkilökohtaisia merkityksiä (luku 4.2). Oppilaiden yksilölliset paikkasuhdeprofiilit osoittavat koko oppilasjoukossa keskeisten koulupihan merkitysten henkilökohtaisia vaihteluja. Paikkasuhdeprofiilit perustuvat kunkin oppilaan pää- ja lisäaineiston sekä hänen kaveripiirinsä aineistojen ristiinlukemiseen (luvut 3.4. ja 3.5). Luku päättyy tuloskoontiin (luku 4.3), jossa sidon tulostarkasteluni tutkimuskysymyksittäin tutkimukseni teoriaosaan (lukuun 2).

## 4.1 KOULUPIHAN YHTEISESTI JAETTUIJEN MERKITYSTEN JÄSENNYS: KOKO OPPILASJOUKON TARKASTELU

Tutkimukseni mukaan koulupihan merkitys oppilaille kiteytyi viiteen keskeiseen teemaan. Ensimmäinen oli paikkakiintymys eli tunnesuhde, jonka selitykset puolestaan keskittyivät neljään aihepiiriin. Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille perustui siten tunnesuhteen (luku 4.1.1) lisäksi aistikokemuksiin (luku 4.1.2), toimintaan (luku 4.1.3), elpymisen kokemuksiin (luku 4.1.4) sekä ystävyysmonenlaisten prosessien toteutukseen (luku 4.1.5). Tutkimukseni pääaineiston perusteella nimeän nämä viisi toisiinsa limittyvää tekijää keskeisiksi koulupihan merkityksen lähteiksi. Oppilaan suhde arkiseen koulupihaympäristöön toteutuu siten tunnemaailman ja muiden merkitysulottuvuuksien vastavuoroisuuksina. Arkisemmin sanoen merkitysulottuvuudet osoittavat, miten oppilas suuntautuu koulupihalla ja mihin hän sen paikkoja käyttää.

Tulkitsemani merkitystekijät ja tuloslukujen järjestys perustuvat analyysissäni Atlas-ohjelman hermeneuttisten yksikköjen code managereihin kirjautuneisiin frekvensseihin (liitteet 7a–c). Oppilaat siis perustelivat paikkakiintymystään eniten aistikokemuksilla. Paikkakiintymyksen syiden ja merkitysulottuvuuksien järjestys säilyi samana neljäsluokkalaisten ja viidesluokkalaisten aineistoissa. Tähän pohjaan tuloslukujen järjestyksen, vaikka elvyttävillä kokemuksilla oli lopulta kuudesluokkalaisille toimintaa suurempi merkitys.

Pidin keskeisten merkitysten määrittelyni lähtökohtana tarjoutumateoriaa (luvussa 2.3). Paikkakiintymyksen perusteiksi varsin usein mainitut toimintamahdollisuuksi-



en kuvaukset, esimerkiksi "mitä pihalla voi/saa tehdä", eivät riittäneet ilmaisemaan pihan keskeistä merkitystä. Tarjouma oli kyllä havaittu, muttei välttämättä hyödynnetty ja/tai muokattu (Kyttä 2003, 55, 57). Näiden ilmaisujen frekvenssit jäivät kaikissa kolmessa tarkasteluajankohdassa selvästi viittä keskeiseksi nostamaani ulottuvuutta pienemmiksi. Tuloksia havainnollistavien aineistositaattien alkuun olen nimennyt oppilaan paikan, paikkakiintymystä osoittavat tunteet sekä arvion niiden voimakkuudesta (suuntaa antavalla asteikolla 1–8). Vaikka arvioita oli tehty hieman summittaisesti, otin ne pohdinnoissani huomioon oppilaskohtaisesti.

#### **4.1.1 Koulupiha tunteiden virittäjänä**

Tässä tulosluvussa kuvaan oppilaiden paikkakiintymystä osoittavan tunnemaailman. Vaikka tunteet kuuluvat erottamattomasti yhteen niiden kohteen kanssa, tarkastelen ensin tunnesanoja sellaisenaan niiden perusteluista erillään. Ratkaisu noudattaa aineiston tuottamisen logiikkaa, jossa oppilaiden paikkasuhteen arviointi alkoi keholliisuuden perustalta usein tiedostamattomien ja tunteenomaisten reaktioiden kartoituksella (vrt. Dillon 2013; Vesisenaho & Dillon 2013,5; Horelli 1982, 84; luku 2.1). Koulupihan tunnemaailman tarkastelun aineistona ovat oppilaiden kolmeen Värianalyysiinsä koodaamat ja nimeämät tunteet (luvussa 3.4.1). Paikkakiintymyksen laadun (vrt. Manzo 2005, 67) ohella minua kiinnostaa laatimamme Värianalyysisovelluksen toimivuus.

Tulostarkasteluni keskittyy oppilaiden itsessään tunnistamiin tunteisiin, mikä on Laineen (2005, 64) mukaan tunteiden nimeämisen ohella osa oppilaan yksilöllistä emotionaalista kompetenssia (vrt. luku 3.4.1). Oletan oppilaiden todella kokeneen henkilökohtaisesti paikkojen valokuviin koodaamansa ja nimeämänsä tunteet. Katson niiden välittävän paikkakiintymyksen laatua, jota esimerkiksi yhteisestä tunnesanastosta (liite 4a) käyttämättä jääneet eivät puolestaan sovi kuvaamaan. Taulukkoon 2 on koottu paikkakiintymystä kuvaavat tunnesanat, joista kursivoidut ovat oppilaiden soveltamia tai keksimiä yhteistä tunnesanastoa osuvampia ilmaisuja.

Oppilaiden tunnesanat kuuluivat eri sanaluokkiin, pääasiassa substantiiveihin (esim. tylsyys) tai adjektiiveihin (esim. tylsä). Yleisesti tunnettujen sanojen muokkaus ja omat sovellukset monipuolistivat sanastoa, mutta tekivät siitä samalla epäloogista ja kirjavaa. Käyttäjiensä näköisen sanaston arvo perustuu aikuisten näkemyksistä huolimatta säilymiseen lasten kriteerien mukaisena. Olennaista on arviointi, jossa oppilas tunnisti, ilmaisi ja pohti tunteitaan omien kykyjensä ja käsitystensä mukaisesti.

Koska odotukseni tunneilmaisujen suhteen olivat maltillisia, olin ensimmäisestä arvioinnista lähtien tyytyväinen oppilaiden varsin monipuolisena virinneeseen tunnemaailmaan. Pelkästään se olisi tarjonnut kiinnostavan tutkimuskohteen. Paikan tutkimisen ensisijaisen motiivini ja taustani perusteella lähestyin tunteita paikkakiintymyksen käsitteen kannalta. Minua kiinnosti positiivisten ja negatiivisten tunteiden dilemma, joista etenkin jälkimmäisten osuudesta paikan merkitysten rakentumisessa tiedetään varsin vähän (Manzo 2005, 67). Tarjoumien positiivisiksi ja negatiivisiksi sanotut lataukset tai piirteet (Fredrickson & Branigan 2001; Kyttä 2003, 72; Manzo 2005, 67; Rantala 2005, 2006; Nummenmaa 2010) loivat odotuksia tunnesanojen perusteluja kohtaan. Samalla ne haastoivat paikkakiintymyksen ja tarjouma-käsitteen keskinäisen suhteen pohdintaan.

Taulukko 2. Oppilaiden paikkakiintymystä ilmentäneet tunnesanat.

Luokka-aste	Tunnesanat		
	tyttöjen	poikien	yhteiset
4.	väsymys, onni, ystävyys, vapaa, säikähdys, virittävä, pettymys, rehellisyys, hämmästyminen, viha, yhdentekevä, uskallus, rohkeus	tylsyys, verkkainen, kivulias, nolo, onnistuminen, jännittävä, levoton, jännitteinen, epämiellyttävä, ylpeys, epämiellyttävä, epäonnistuminen, houkutus, itsekkyyttä, itseluottamus, kiinnostava, kiihdyttävä	toimielias, kiireinen, eloisa, innostus, innostava, voimakas, miellyttävä, haikeus, yksinäisyys, helpottunut, rauhallinen, rauhallisuus, leppoisa, tyyni, väsyttävä, tylsä, toimeton, kipu, pelko tyytyväisyys, jännitys, ilo, iloinen, riemu, onnellinen, kaveruus, vapaus, piristävä, pirteys
5.	innostunut, haikea, helpottunut, rauhallisuus, tyneys, tyytyväisyys, iloinen, epämiellyttävä, puistatus, epävarmuus, levoton, yhteenkuuluvuus, masennus, surullinen, epäusko	rauhallinen, leppoisa, onnistuminen, jännitys, jännittävä, jännittänyt, kireä, jännitteinen, pelottava, vaarallinen, turvaton, suru, murhe, epäonnistuminen, epäonnistunut, nolo, nolous, kiinnostava, kiihdyttävä	toimielias, eloisa, innostus, innostava, miellyttävä, tylsä, kipu, ilo, riemu, onni, kaveruus, ystävyys, vapaus, piristävä, pirteys, virittävä, epämiellyttävä
6.	eloista, ikävä, kaipaus, yksinäisyys, rauhoittava, yksitoikkoinen, jännä, <i>riemukas, iloisuus, ilo/onni, ilo/hauskuus, ilo/kiva, onni, ystävyys, ystävyys/tai jotain sinnepäin, ystävyys/tai joku sellanen</i> , pelottava, säikähdys, pirteä, viha, inho, inhottava, ihmetys, rohkeus, uskallus, epämiellyttävä, nolo, nolous, itserakkaus, epävarma, ihastus, yhteenkuuluvuus, masennus, surumielisyys, hylkääminen, itsenäisyys, rakkaus, <i>hauskuus</i> , ankeus, luottamus, <i>syrijitty, kiva, tärkeä, oksettava, läheisyys, normaali, hätääntyneisyys, ihanuus, ihana, uskomaton, mahtava, nauru, naurattavuus, ällöttävä, toivo, ärtynyt, epävarma</i>	toimielias, miellyttävä, haikea, helpottunut, leppoisa, tyyni, unettava, <i>toimettomuus</i> , tyytyväinen, riemu, onnistunut, piristävä, pettymys, vihainen, epäonnistuminen, epäonnistunut, kiinnostus, <i>nopea</i> , levottomuus, epätoivo, <i>turhauttava, haitallinen, rentous, toivoton</i> , kateus, <i>keskittynyt, kyseenalainen, työteliäs, ärsyttävä</i>	innostus, innostava, innostunut, helpotus, rauhallinen, rauhallisuus, tylsä, tylsyys, kipu, tyytyväisyys, onnistuminen, jännitys, jännittävä, jännittänyt, ilo, iloinen, onnellinen, kaveruus, ystävyys, pelko, pirteys, virittävä, epämiellyttävä, mielenkiintoinen, suru, mielenpahoitus, <i>hauska</i> , mukava, <i>paha olo, huonovointisuus</i>

Olin tietoinen niin kutsuttujen perustunteiden monenlaisista luokitteluista ja määrittelyistä (ks. mm. Tuovila 2006, 19; Fredrickson & Branigan 2001, 128–132; Apter 1989, 14, 2007b, 12, 16). Valitsin oppilaiden paikkakiintymyksen luonteen selvittämiseen Laineen (2005, 60–64) jäsenyyksen, joka on relevantti kasvatusalan tutkijan kannalta. Laineen ihmiskäsitys (emt., 11) on yhdenmukainen tutkimukseni perusoletusten kanssa. Tunteiden kulttuurisidonnaisuus puoltaa suomenkielisiin tutkijoihin tukeutumista.

Laine (2005, 61–63) luokittelee pelon, suuttumuksen, inhon, surun, ilon ja kiinnostuksen perusemootioiksi. Nämä universaalit perustunteet ovat synnynnäisiä ja esiintyvät kaikilla ihmisillä kaikissa kulttuureissa. Ihmisen iästä tai kulttuurista riippumatta ne ilmenevät samanlaisissa tilanteissa, ja niitä ilmaistaan ainutlaatuisin, tyypillisin tavoin, esimerkiksi yleismaailmallisin kasvoniilmein. Perustunteiden herättämä fysiologinen reaktio erottuu selvästi ja on ennustettavissa. Kukin perustunne muodostaa monin erilaisin tunnesanoin nimettävissä olevien sukulaistunteidensa kanssa emootioperheen. (Emt., 61, 63.) Tästä syystä oppilaiden tunnesanojen sijoittelu emootioperheisiin tiivistää kuvan koulupihan yleisestä tunnemaailmasta. Peilaan sanastoa myös suomalaisille tärkeiden tunnesanojen tutkija Tuovilan (2005, 2006) tuloksiin, jotka pohjautuvat oppilaideni sanoja vastaavalla tavalla hyvin erityyppisiin ja monimuotoisiin tunnesanoihin. Tuovilan tutkimuksessa mukana olleista lapsista nuorin oli 9-vuotias.

Sijoitin oppilaiden paikkakiintymyksen indikaattorit emootioperheisiin (taulukoon 3) peilaamalla oppilaiden tunneperusteita Laineen (2005, 61–63) esittämiin perustunteiden ominaisuuksiin. Harkitsin huolellisesti oppilaan perustelut tulkitakseni tunnesanan hänen tarkoittamallaan tavalla. Jos kaksi oppilasta selitti samaa tunnetta eri tavoin, sijoitin sen kahteen eri emootioperheeseen. Siksi esimerkiksi epämiellyttävä luokittui sekä pelon että inhon sukulaiseksi.

Koulupihan tunnemerkituksen tarkastelu perustuu taulukoiden 2 ja 3 luokitteluun. Kronologinen neljännen luokan aineistosta viidennelle ja kuudennelle luokalle eteneminen havainnollistaa oppilaiden kiintymystä ensin vanhan ja sitten uuden pihan paikkoihin. Lisäksi se osoittaa oppilaiden kasvun myötä tunnemaailmassa mahdollisesti tapahtuvia muutoksia. Puhun jatkossa tekstin sujuvuuden vuoksi neljäsluokkalaisista, viidesluokkalaisista ja kuudesluokkalaisista, joilla tarkoitan koko ajan samoja oppilaitani tutkimusajanjakson peräkkäisillä luokkatasoilla.

Taulukko 3. Oppilaiden tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna.

perustunne	ominaisuuksia	tunnesukulaiset aineistossa
pelko	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vaara tai hyvinvoinnin uhka laukaisee</li> <li>• fyysinen tai psyykinen vaara; tunne siitä, ettei selviydy vaarasta tai uhkasta</li> <li>• motivoi puolustautumaan; voi motivoida parantamaan tilannetta</li> </ul>	epämiellyttävä, epämurkava, epävarma, levoton, pelko, turvaton, säikähdys, huonovointisuus
suuttumus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ulkopuolinen este, syy tai taho uhkana suunnitelmille, päämäärinä tai hyvinvoinnille laukaisee</li> <li>• petetyksi tai nolatuksi tulemisen tunne, odottamaton kritiikki, huomiotta jättäminen, syrjittäminen, ikävyyksien kasautuminen</li> <li>• suora/epäsuora tai verbaalinen/non-verbaalinen toiminta; sovittelu, välttely; aggressio</li> <li>• motivoi muuttamaan tilannetta; voi auttaa ihmissuhteiden selvittämiseen</li> </ul>	epäonnistuminen, itsekkyyden, yhden- tekevä, viha, pettymys, jännitteinen, kireä, kiihtyvä, nolo, kyseenalainen, ärsyttävä, kateus, turhauttava
inho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• halu etäännyä huonosta, iljettävästä, pilaantuneesta kohteesta</li> <li>• mauista psykologisperiäisiin vastenmielisyyksiin</li> <li>• ruumiillisia, ihmissuhde tai moraalisia kohteita</li> <li>• kohteet kulttuurisidonnaisia; reagoidaan torjunnalla</li> </ul>	epämiellyttävä, epämurkava, ällöttävä
suru	<ul style="list-style-type: none"> <li>• negatiivisin emootio; aiheuttaa ahdistusta; johtuu eron tai epäonnistumisen kokemisesta, rakkaan ihmisen menetyksestä</li> <li>• epäonni ihmissuhteissa, poissulkeminen ryhmästä, kilpailun häviäminen</li> <li>• ennalta varominen, anteeksipyyntöillä tai lahjoin korjaaminen</li> <li>• voi passivoida; voi motivoida välttämään surua uudelleen</li> <li>• voi lähentää ihmisiä</li> </ul>	haikea, haikeus, toimeton, tylsä, tylsyyden, väsymys, väsyttävä, verkkainen, yksinäisyys, epätoivo, kipu, toivoton, mielenpahoitus, epäonnistuminen, ankeus, hylkääminen, syrjitty, masennut, haitallinen
ilo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• surun vastakohta; johtuu myönteisistä kokemuksista</li> <li>• suorituksessa onnistuminen</li> <li>• henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen</li> <li>• rakkauden, huomion, kunnioituksen, kiitoksen saaminen</li> <li>• miellyttävän yllätyksen kokeminen</li> <li>• myönteisyys ihmissuhteissa</li> <li>• luo optimismia, hyväntuulisuutta, lähentää ihmisiä</li> <li>• tasapainottaa kielteisten asioiden kohtaamista; tukee psyykkistä hyvinvointia</li> </ul>	ilo, iloinen, itseluottamus, kaveruus, leppoisa, tyyni, levollinen, miellyttävä, onni, onnellinen, riemu, nauru, naurattavuus, onnistuminen, rauhallinen, rauhallisuus, tyytyväisyys, vapaus, voimakas, ylpeys, ystävyyden, helpotus, luottamus, uskomaton
kiinnostus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arkielämän vallitsevin emootio, koska jossain määrin mukana kaikessa, mitä ihminen tekee</li> <li>• suuntaa ja vaihtaa huomion ihmisen tarpeiden mukaan</li> <li>• halu tutkia, etsiä, käsitellä poimia ympäristöstä saatavaa tietoa synnyttää kiinnostuksen</li> <li>• määrää, missä määrin ihminen suuntaa huomionsa asiaan</li> <li>• määrää, kuinka hyvin ihminen prosessoi, ymmärtää ja muistaa</li> <li>• oppimisen edellytys</li> </ul>	houkutus, hämmästyminen, innostava, innostus, ihmetys, jännittävä, jännitys, kiihdyttävä, kiinnostava, kiireinen, piristävä, pirteys, rohkeus, uskallus, toimielias, virittävä, eloisa, ihastus, rakkaus, tärkeä, ihanuus, ihana, mahtava, toivo
ei luokiteltavissa		normaali, itserakkaus

### ***Neljäsluokkalaisten paikkakiintymyksen indikaattorit koulun vanhalta pihalta***

Sen lisäksi että tunnesanat osoittavat oppilaiden paikkakiintymystä, ne konkretisoivat koulupihan paikkojen aktiivisuutta ja niistä välittyvää kiintymispotentiaalia (Lewicka 2011, 224; Björklid 1982, 68–69; luku 2), joka kuuluu Niiniluodon (1999, 33) tarkoitamiin ympäristön fyysisen kohteiden ei-fyysisiin ominaisuuksiin (luvussa 3.2). Tulosteni mukaan pihan paikat sisältävät tarjouman alkuperäisominaisuuden – toiminnallisuuden virittämisen – lisäksi monitahoisen emotionaalisen tarjoumapotentiaalin. Se on pihan paikan ja oppilaan välinen ”tarttumapinta” (ks. lisää luvusta 2.3).

Neljäsluokkalainen vanhan pihan paikkojen virittäminen tunteineen edustaa Kytän (2003, 50) metaforaa käyttäkseni ”kolikon kahta puolta”. Jos kiintymispotentiaalia pidetään paikan ominaisuutena, osoittavat oppilaan tunnesanat pihakohteen vetovoiman laadun. Tunnesanat osoittavat paikkojen toteutuneet emotionaaliset tarjoumat (luvussa 2.3). Neljäsluokkalaisten tunnesanoja ilmentävän taulukon 4 pysty- ja vaakarivit mahdollistavat vanhan pihan yleisen ja oppilaskohtaisen tunnemaailman tarkastelun. Taulukko sisältää kaikkien tutkimukseeni suostumuksensa antaneiden oppilaiden nimet mukaan lukien kolme viidesluokkalaista joukkoon liittyntä (luvussa 3.1). Siten vain kahden neljäsluokkalaisten tunnearviointitehtävä puuttui.

Neljäsluokkalaiset käyttivät hieman yli puolet yhteisistä tunnesanoista (liite 4a) täsmälleen niiden alkuperäismuodossa. Vain yksi tyttö muokkasi vapaus-sanasta *vapaa*-johdoksen. Neljäsluokkalaisten tunnesanoihin kuului monentyyppisiä ilmaisuja, joista Tuovilan (2005, 40, 74–77) tutkimukseen peilaten on tunnistettavissa muun muassa mielialoja ja fyysisiä tunteita sekä käyttäytymistä ja ihmisen ominaisuuksia. Esimerkiksi Soili ilmaisi kokemaansa iloa kymmentä erilaista ilon emootioperheen sanaa käyttäen; kiinnostus ilmeni huomattavasti vaatimattomammin (vrt. taulukko 3; luku 3.4.1). Elsan, Sannin, Jarmon ja Karin paikkakiintymystä tarkastelen heidän yksilöllisten paikkasuhteidensa yhteydessä luvuissa 4.2.1–4.2.4.

Yleisesti vanhan pihan tunnemaailmassa painottuivat ilo ja kiinnostus. Tyytyväisyyden ja vihan kaltaisia mielialaan tai tunnetilaan viittaavia sanoja käytettiin runsaasti. Kipua koettiin fyysisesti. Muun muassa toimelias, kiireinen ja verkkainen kuvasivat käyttäytymistä, joka kertoo tekemisen ja tunteen liitosta: ”joku tuntee jotakin: joku tekee jotakin” (Tuovila 2005, 74–77). Vaikka ylpeyden, rehellisyyden ja rohkeuden tunteet ilmenivätkin aineistossa hetkellisinä, saattavat ne Tuovilan (emt.) mukaan myöhemmin sisäistyä oppilaan persoonallisuuteen ja luonteenpiirteisiin. Etenkin tylsyyden ja yksinäisyyden tunteet herättivät lievän huolen ohella suurta mielenkiintoa niiden perusteluja kohtaan.

Taulukko 4. Neljäsluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna (x = oppilaan tunnesanojen frekvenssi, ks. taulukko 3).

	pelko	suuttumus	inho	suru	ilo	kiinnostus
Elsa					xxxxx xxx	x
Sanni				xx	xxxxx xxx	xxxx
Ulla					xxxxx xxx	xxxx
Kaarina					xxxx	xx
Terttu		x		xxx	xxxxx xxx	xxxx
Marita	xx		x	xxx	xxxx	xxx
Soili					xxxxx xxxxx	xx
Tarja		x		x	xxxxx	xxxxx
Hannele	-	-	-	-	-	-
Sylvi	-	-	-	-	-	-
Aila	-	-	-	-	-	-
Salme	-	-	-	-	-	-
Maarit	-	-	-	-	-	-
Jarmo			x	xxxx	xxxxx xxxx	xx
Kari				xxx	xxxxx	xxxxx xxx
Topi				x	xx	x
Pauli	x	xx	xxx		xxxxx	xxxxx
Antero				x		xx
Pekka	x		x		xxxx	xxxxx
Eemil				xxxxx x	xxx	xxxx
Marko		x		xxx	xxxx	xxxx
Jukka					xxxx	xxx
Timo					xxxxx	xx

Tuovilan (2005, 16–17, 142) tutkimuksen tulos, jonka mukaan nuorimmat (9–19-vuotiaat) pojat laativat itsenäisesti huomattavasti vastaavan ikäisiä tyttöjä lyhempiä tunnesanaluetteloita, suuntasi huomioni tutkimukseni poikien ja tyttöjen tunnesanastojen vertailuun. Neljäsluokkalaisten poikien tunnemaailma oli monipuolisempi kuin tyttöjen (vrt. Rantala 2005, 25), ja tulokseni tältä osin toisenlainen kuin Tuovilan. Tyttöjen tunteiden ilmaisun kyvykkyyttä itsestänselvyydeksi olettamatta otaksun varovaisesti, että oppilaiden yhteisen tunnesanaston valmisteluprosessi saattoi vahvistaa erityisesti poikien tunneilmaisua.

Jokainen neljäsluokkalainen tunsi pihan yleisessä tunnemaailmassa korostuneiden ilon ja kiinnostuksen sukuisia tunteita (Laine 2005, 63–61). Ilon, riemun ja onnen lisäksi tunnettiin innostusta, pirteyttä ja motivoivaa jännitystä. Vain pojat tunsivat epäonnistumista, mikä usein liittyi pelitilanteisiin. Pelkkä tunnesanasto ei oikeuta tekemään päätelmiä poikien korostuneesta suorituskeskeisyydestä tai tyttöjen painottuneesta sosiaalisuudesta. Tässä mielessä koulupihalla paljon koetun kaveruuden tunteen perusteita on syytä lukea kriittisesti. Neljäsluokkalaisten sanasto vihjaa silti siihen, että koulupihan fyysisellä ja sosiaalisella ympäristöllä on Horellin (1982, 12–13,

36; ks. lisää luvusta 2.1) tähdentämä kiinteä yhteys. Fyysinen ympäristö lienee osaltaan yhteydessä oppilaiden itsetuntoon ja minäkäsitykseen, joilla on Laineen (2005, 22) mukaan sosiaalisessa toiminnassa tärkeä merkitys.

Neljäsluokkalaisten ilmaisivat aiempien tutkimusten toteamien myönteisten tunteiden ohella (Manzo 2005, 67) kielteisen sävyistä paikkakiintymystä. Poikien käyttämä sanasto sisälsi päällisin puolin arvioiden paljon negatiivisiksi mielletäviä tunteita. Tämä lisää mielenkiintoani luvussa 2.4 esillä olleen negatiivisen paikkakiintymyksen perustelujen lisäksi tarjouman käsitteen negatiivisen arvolatauksen (luku 2.3) pohdintaan.

Vanhan pihan paikkojen kiintymispotentiaali ilmeni kaikkien kuuden perustunteen sukulaistunteiden suurina vaihteluina (Laine 2005, 61–63). Vaikka puhun koulupihan niin sanotusta yleisestä tunnemaailmasta, pyrin tekemään sen kriittisesti tiedostaen jokaisen yksittäisen kokemuksen ja sitä ilmaisevan tunnesanan arvon kokijalleen. Viittaan tällä neljäsluokkalaisten paikkakiintymyksen suuriin ja selviin oppilaskohdaisiin eroihin: valtaosan kiintymys keskittyi muutamaa tunteeseen; osa koki monen ja muutama lähes jokaisen emootioperheen tunteita. Osalle neljäsluokkalaista riitti yksi tunnesana kiintymyksen ilmaisemiseen osan ilmaistessa sitä saman perheen erilaisin sanoin. Osa käytti runsaslukuisesti monen eri tunneperheen sanoja. Koska kielteisten tunteiden ilmaiseminen on usein helpompaa vertaisille kuin opettajalle (Rantala 2006, 136–137), koin luottamusta muun muassa oppilaiden yksinäisyyden, pelon ja epämiellyttävyyden tunteiden julkituomisesta. Niiden perusteet kiinnostavat suuresti, vaikka itse arkiset tapahtumat ovat jo kaukana takana.

### ***Viidesluokkalaisten paikkakiintymyksen indikaattorit koulun uudelta pihalta***

Viidesluokkalaisten paikkakiintymys osoittautui pääpiirteissään edellisvuotisen suuntaiseksi, vaikka tunteet virittänyt ympäristö oli kokenut mittavan muutoksen. Uuden pihan kiintymystä osoittamaan viidesluokkalaisten käyttivät edellisvuoden tapaan suunnilleen puolet tutun tunnesanaston sanoista (liite 4a). Kaikki heidän käyttämänsä sanat olivat alkuperäisiä; sovelluksia, johdoksia tai uusia ilmaisuja ei tuotettu. Taulukko 5 havainnollistaa viidesluokkalaisten paikkakiintymyksen indikaattorit. Kolmella oppilaalla kasvaneen tutkimusjoukon yhden oppilaan tiedot puuttuvat.

Viidesluokkalaisten käyttämien tunnesanojen vähäinen määrä ei vastannut odotuksiani: ajattelin uudistuneen pihan toiminnallisten tarjoumien määrän lisäyksen lisäävän tunneilmaisua samassa suhteessa. Odotin oppilaideni tunneilmaisun rikastuneen ja monipuolistuneen: edellinen Värianalyysi tehtiin yli puoli vuotta aiemmin, ja tehtävä oli suurimmalle osalle oppilaista periaatteessa tuttu. Uuden ympäristön sisältämän uudenaikaisuuden ja runsain tuntein ilmaistuksi olettamani kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 224) osoitti päinvastaista: mitä niukanpuoleinen tunnemaailma salii pohdinnoiksi ja päätelmiksi? Supistuiko sanasto vuodenaikasyistä, koska vanhaa pihaa arvioitiin kevään lopulla ja uutta talviaikaan? Vai synnyttivätkö uudet paikat jostain syystä oppilaissa samansuuntaisia tunteita?



Taulukko 5. Viidesluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna (x = oppilaan tunnesanojen frekvenssi, ks. taulukko 3).

	pelko	suuttumus	inho	suru	ilo	kiinnostus
Elsa				xx	xxxxx xxxxx xxxx	
Sanni			x	xx	xxxxx xxx	xx
Ulla			x		xxxxx	xxxxx x
Kaarina					xxxxx x	xxxxx xx
Terttu				x	xxxxx	xxxxx x
Marita	xxx			xxx	xxxxx x	x
Soili				x	xxxxx xxxxx xxxxx x	x
Tarja	-	-	-	-	-	-
Hannele				xx	xxxxx xxxx	xxxxx
Sylvi					xxxxx xxxxx xx	xxxxx
Aila	xxxx				xxxxx x	
Salme					xxxxx	x
Maarit				xxxx	xxxxx xxxxx	x
Jarmo					x	xxx
Kari		xx			xxxxx x	xxxxxx
Topi			x		xxxx	xxxx
Pauli						xxxxx
Antero		xxx		xx	xxxxx	
Pekka	xx				xxxx	xxxxx x
Eemil	x		x	x	xxx	xxxxx x
Marko		xx		xxxxx x	xx	xxxxx x
Jukka					xxxxx xxxxx xx	xxxx
Timo	xx	xx		xx	xxx	x

Jokainen viidesluokkalainen tunsi ilon ja miltei jokainen myös kiinnostuksen sukulaistunteita (ks. lisää taulukosta 3). Oppilaskohtainen tunteiden määrä ei noudattanut mitään logiikkaa: Anteron kaltainen niukan ilmaisun neljäsluokkalainen saattoi viidesluokkalaisena viritä varsin tuotteliaaksi; Paulille tapahtui päinvastoin. Oppilaiden negatiivisävyiset tunnesanat herättivät jälleen odotuksia: miten esimerkiksi epäusko tai masennus perustellaan?

Oppilaskohtaisilta riveiltä hahmottuu jälleen oppilaiden henkilökohtainen paikkakiintymys (tarkemmin luvuissa 4.2.1–4.2.4) Yleisesti uudet paikat kiinnittivät viidesluokkalaisten pääasiallisten ilon ja kiinnostuksen ohella aiempaa selvemmin surun, pelon, suuttumuksen ja inhon sukulaistuntein. Tarkemmin katsoen tunneilmaisu näytti siten monipuolistuneen. Paikkakiintymykseen sisältyi lähinnä tilannekohtaisia tunnetiloja. Ilon sukuiset onni ja riemu saivat rinnalleen aiempaa enemmän kipua ja surun sukuista haikeutta. Puistatus oli selvä fyysinen kokemus. Toimeliaisuus ja esimerkiksi eloisuus ovat tulkittavissa käyttäytymisenä näkyviksi tunteiksi, vaikka ne eivät tässä yhteydessä soviakaan kuvaamaan ilmaisijoidensa luonteenpiirteitä tai

ominaisuuksia (vrt. Tuovila 2005, 74–77). Oppilaan olotilan lisäksi rauhallisuuden, leppoisan ja tyyneyden tunteet saattavat viitata paikkojen ilmapiiriin (vrt. Gustafson 2001, 10; luvussa 2.4.3).

Viidesluokkalaiset tunsivat varsin paljon kaveruuden tunnetta, jota kuvattiin monin läheisyyden aste-eroihin viittaavin sanoin. Kaveruuden lisäksi pojat tunsivat ystävyyttä, tytöt puolestaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuus on Laineen (2005, 50–53) mukaan yksi itsetunnon ulottuvuus. Koska yhteenkuuluvuus on tärkein ihmisten välisen vuorovaikutuksen ulottuvuus (emt., 53), on aiheellista kysyä paikkojen roolia sen rakentumisessa. Paikoilla oli todennäköisesti osuutta oppilaiden sosiaalisessa lähentymisessä ja vertaissuhteiden emotionaalisessa syvenemisessä. Näin voisi päätellä kaveri- ja toverisuhteiden ilmaisemisesta edellisvuotta runsaammin ystävyiden ja yhteenkuuluvuuden tunnesanoin (emt., 145).

Tuovilan (2006, 15–16) tutkimus ja sanaston tutkiminen piti ajatuksiani tunteiden sukupuolittuneisuuden teemassa. Jännityksen, nolouden ja epäonnistumisen tunteet olivat poikien sanoja. Miksi pojat ilmaisivat varsin paljon vaarallisen ja turvattomuuden tunteita, vaikka osin jo ränsistyneet leikkipaikat oli korvattu kokonaan uusilla? Tyttöjen negatiivisen paikkakiintymyksen sanoista huomioni kiinnittivät esimerkiksi levottomuus, masennus ja epävarmuus. Miksi laadukkaasti varusteltu, hyvinvoinnin edistämiseen suunniteltu uusi ympäristö tuotti tällaisia tunteita?

Vaikka Tuovilan (emt.) tutkimuksen naisten tunnesanasto oli kaikissa ikäryhmissä miesten sanastoa runsaampaa, käyttivät viidesluokkalaiset pojat hieman monipuolisempaa tunnesanastoa kuin tytöt. Toinen huomioni kohdistui tunteiden ilmaisemisessa käytössä olevien sanojen määrään. Tuovila (emt.) huomauttaa aiheellisesti, etteivät naiset tunne enemmän tunteita kuin miehet; naisilla on hänen otaksumansa mukaan enemmän sanoja tunteidensa ilmaisemiseen kuin miehillä. Alakoululaisten tutkimusjoukossani tilanne näytti toisenlaiselta: viidesluokkalaiset pojat ilmaisivat paikkakiintymystään vähintään yhtä monipuolisella sanastolla kuin tytöt.

Viidesluokkalaiset tytöt eivät osoittaneet Tuovilan (2005; 2006, 1) tutkimuksessaan tekemää havaintoa, jonka mukaan naiset osoittautuivat sanastotason kuvaamisessa miehiä verbaalisesti tuotteliaammiksi. Yhteisen tunnesanaston työstäminen ja suhteellisen neutraali paikka-aihe ovat saattaneet toimia jollain tavoin poikien hyväksi. Poikien ja tyttöjen yhteinen sanasto oli tällä kertaa suhteellisesti niukempi kuin edellisvuonna. Paikkakiintymyksen ilmaisujen perusteella viidesluokkalaisten poikien ja tyttöjen tunnesanasto ei vielä vaikuttanut kovin eriytyneeltä. Kiinnostamaan jäi se, minkä ikäisenä Tuovilan (2005, 2006) näkemyksen mukaista sanaston eriytymistä alkanee tapahtua, ja miten sen voisi esimerkiksi koulukontekstissa hyödyntää myönteisesti?

Pääpiirteisissään viidesluokkalaisten paikkakiintymyksen tunnesanasto myötäili Tuovilan (emt., 133) havaintoa, jonka mukaan positiiviset ja negatiiviset tunnesanat olivat naisille ja miehille yleisesti ajatellen yhtä tärkeitä. Viidesluokkalaisten poikien ja tyttöjen myönteisten ja kielteisten tunteiden sanasto näytti pintapuolisesti katsoen jokseenkin samankaltaiselta. Oppilaiden ilmaisemat tunteet osoittivat selvästi, ettei paikkakiintymystä kannata pitää yksinomaan positiivisena ilmiönä (vrt. Manzo 2005, 67). Paikkateoreettisin ja tutkimukseni maailmankuvan perustein suhtaudun kriittisesti varsin yleiseen, tunteet stereotyyppisesti positiivisiin ja negatiivisiin jakaviin näkemyksiin. Koska oppilaat liittivät samaan paikkaan varsin erisävyisiksi ajatelta-

via tunteita, kertovat paikkakiintymyksen sanatason tulokseni ennemmin koulupihan paikkoihin sisältyvistä emotionaalisista jännitekentistä. Tämä kannustaa edelleen tarjouman arvoulottuvuuden pohdintaan paikkojen merkityksen rakentumisessa (ks. lisää luvuista 2.3 ja 2.4).

Viidesluokkalaisten teksteihin ilmestyi todennäköisesti kännykkäkulttuurin myötä yleistynyt uusi ilmiö: hymiöt. Muodollisen viestinnän väljenemisen käynnisti kolme tyttöä, joiden lähes jokainen paikkakiintymyksen selitysvirke päättyi hymiöön. Heidän itseluottamuksensa lisäksi hymiöt kertoivat minun ja oppilaideni tuttuudesta, mutta ennen kaikkea tulkitsin oppilaiden vahvistaneen niillä sanomansa painoarvoa. Muodollisuuden väljeneminen ei yltänyt kuitenkaan koulupihan äänimaisemassa yleisiin välittömien tunteiden onomatopoeettisiin ilmaisuihin, joille on olemassa kirjoitusasu (Tuovila 2005, 40). Harmin ja suuttumuksen lisäksi spontaanien tilanteiden interjektioista esimerkiksi ”jippii” kuvaa yleensä riemua, ”jess” onnistumista ja ”vaude”, ”vau” tai ”vautsi” innostumista (emt.). Todennäköisesti tunneaistimuksista oli kulunut liian kauan, tai oppilaat pidättäytyivät epämuodollisuuksista, koska tiesivät kirjoittavansa opettajalleen.

### ***Kuudesluokkalaisten paikkakiintymyksen indikaattorit koulun uudelta pihalta***

Kuudesluokkalaisten tunnesuhteen arvioinnit tehtiin hieman yli vuoden kuluttua edellisestä. Piha oli fyysisesti edellisvuoden kaltainen, mutta paikkakiintymyksen kuvaamiseen käytettiin lähes kaksinkertainen määrä erilaisia tunnesanoja. Sanasto kasvoi huomattavasti alkuperäisversiota (liite 4a) runsaammaksi. Tässä mielessä oppilaiden tunnekompetenssin voidaan sanoa kehittyneen koulupihan seurantaprojektin aikana (vrt. Laine 2005, 64). Sanaston muutokset kuuluvat varhaista nuoruutta lähestyvien luontaiseen kehitykseen, jota paikkojen tunnesuhteen pohdinta lienee tukenut. Sanastoindikaattorin perusteella oppilaiden ympäristösuhde oli monimutkaistunut kuten Bronfenbrenner (1993) teoriassaan olettaa (luvussa 2.4.2).

Kuudesluokkalaiset sovelsivat, johtivat ja tuottivat paljon uusia ja omintakeisia tunneilmaisuja. Varovasti arvioiden oppilaiden kognitiivisen kehityksen kanssa yhdensuuntainen emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin sekä moraalisen ajattelun kehittyminen näkyy heidän paikkasuhteissaan aivan kuten se Laineen (2005, 15) mukaan näkyy lasten ja nuorten ystävyys- ja kaverisuhteiden kehityksessä ja tiedostamisessa (vrt. Chatterjee 2005, 2006). Paikkakiintymyksen indikaattoreiden tiivistäminen perusemootioihin (taulukoon 6) taittaa hieman terää monilta kuudesluokkalaisten omaperäisiltä ilmaisuilta, joita aineistositaatit myöhemmin kuitenkin todentavat. Yhden kuudesluokkalaisten arvio puuttui.

Oppilaiden tunnemaailma monipuolistui yli odotusteni. Sanaston laajuus ja oppilaiden rohkea omintakeisuus tekivät minuun vaikutuksen. Ilon, surun, tylsyyden ja tyytyväisyyden kaltaisten tunnetilojen ja mielialojen lisäksi oppilaat tunsivat yllättäen vielä edellisvuotta runsaammin surun, inhon, pelon ja suuttumuksen sukulaistunteita (Tuovila 2005, 74–77; Laine 2005, 61–63). Fyysisiin tuntemuksiin ilmestyi aiempaa enemmän pahan olon ja huonovointisuuden aistimuksia. Käyttäytymisenä näkyvää, fyysisenä tuntuvaa ja hyvää oloa indikoivaa naurun tunnetta koettiin paljon. Nauru on esimerkki oppilaiden luomasta, osuvasta paikkakiintymyksen indikaatto-

rista. Naurun ja toimeliaisuuden ohella käyttäytymistä kuvasi omaperäinen ”työteliäs”. Se viittasi ilmeisesti henkilökohtaiseen ponnisteluun ja yksilön taitokapasiteetin hyödyntämiseen, johon pelien kilpailullinen olemus osaltaan perustuu (Caillois 2001, 15; Masters 2008, 859).

*Taulukko 6. Kuudesluokkalaisten tunnesanat Laineen (2005, 61–63) emootioperheisiin luokiteltuna (x = oppilaan tunnesanojen frekvenssi, ks. taulukko 3).*

	pelko	suuttumus	inho	suru	ilo	kiinnostus
Elsa				xx	xxxxx xxxx	x
Sanni	xx			xxxxx	xxxxx xxxxx xxxxx xx	xx
Ulla		x		xxx	xxxxx xxxxx xx	xxxxx xx
Kaarina		x		xx	xxxxx xxxx	xxx
Terttu	x	x	xxx	xx	xxxxx xxxxx xxx	xxx
Marita	x		x	xxxxx x	xxxxx x	
Soili	x				xxxxx xxxxx	xx
Tarja	x	xx		xxxxxxx	xxxxx	xxxxx xxxxx
Hannele		x		xx	xxxxx xxxxx xx	x
Sylvi			x	xxx	xxxxx xxxxx xxxxx xxxxx	xxxxx
Aila	x	xx	xxxxx xx	xxxxx xxxxx	xxxxx xxx	xxx
Salme			xxx		xxxxx xxxxx xxx	xx
Maarit	xx	x	xxx	x	xxxxx xxxxx xxx	xxxxx
Jarmo		x	xx	xxxx	x	xxx
Kari		x		x	xxxxx xxx	xxxxx x
Topi		xxx		xxxx	xxxxx xxxxx xxx	xxxxx
Pauli	x		xx	xxx	xxxxx xx	xx
Antero		xx		xxxx	xxxxx x	
Pekka		xx		x	xxxxx xx	xxxxx x
Eemil	x		xxx	xxxxx x	xxxxx xxxxx x	xxxxx x
Marko		xxxx		xxxxx	xxxxx xxxx	xxxxx
Jukka	x			xx	xxxxx xxxxx	
Timo	-	-	-	-	-	-

Vaikka Rantala (2005, 2006) kantaa huolta kouluympäristön ilottomuudesta, osoittautui ainakin ulkoympäristö kuudesluokkalaisten aineiston perusteella ilontäyteiseksi paikaksi. Runsaiden ilonsukuisten tunteiden perusteella koulupihalla oli paikkoja viihtymiseen ja hyvinvointiin, joihin muun muassa Välijärvi (2007, 356, 362) vaatii suomalaisia kouluja suuntaamaan huomion hyvän kansainvälisen koulumenestyksen ohella. Positiivisten ja negatiivisten tunteiden teema nousee nyt aiempaa painokkaammin esiin. Fredrickson ja Branigan (2001, 145) tähdentävät positiivisten tunteiden merkitystä negatiivisten tunteiden säätelyssä. Erisävyiset tunteet näyttivät punoutuneen toisiinsa samassa paikkakokemuksessa jo viidesluokkalaisten aineistossa. Tunteiden perustelujen ohella tämä nostaa tutkimukseni tulosodotuksia, koska ambi-

valenttien tunteiden roolista paikan merkityksen rakentumisessa tiedetään Manzoni (2005, 67) mukaan varsin vähän.

Kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien tunnesanaston jonkinasteinen eriytyminen viittaa silttenkin tunteiden sukupuolituneisuuteen. Tyttöjen sanaston ihmisisuhdepainotteisuuden sijaan poikien sanasto suuntautui toimintaan ja tekemiseen ja oli paljon tyttöjen sanastoa suppeampi (ks. taulukko 2). Tunnesanastoissa näkyi erilaistumisen merkkejä. Tulos poikkeaa viidesluokkalaisista tekemistäni havainnoista ja lähenee Tuovilan (2005, 142) näkemystä naisten miehiä laajemmasta tunnesanavarastosta. Mitä näin suhteellisen nopeasti noin vuoden ajanjakson kuluessa ennen alakoulun päättämistä tapahtunut tunnesanavaraston miehistyminen ja naisistuminen voi merkitä? Mitä pedagogisia ja etenkin paikkanaikokulmaisia seikkoja tästä voisi päätellä?

Tunteet ja niiden sävyjen pohdinta kiinnostivat selvästi oppilaita. Omia ilmaisuja luotiin ja niitä pyrittiin selvittämään esimerkiksi seuraavaan tapaan: *”keskittynyt, kyseenalainen; huom! ei varsinainen tunne”*. Ilon tunteen eri sävyjä kuvattiin monin yhdistelmin: ilo/onni, ilo/hauskuus, ilo/kiva. Jouduin tarkistamaan kantaani sen suhteen, ettei asioiden sanominen *”kivaksi”* tai *”hauskaksi”* ole helppo perustelujen kiertämisen keino tai *”rikkaamman ilmaisutavan”* puutteen osoitus. Hauskuudella on itseisarvo. Kiva ja hauska kertovat suoraan *paidia*-tyyppisestä leikkillisyydestä; huolettomasta hilpeydestä, improvisoinnin vapaudesta ja huvittelusta kuten leikin filosofian tutkija Caillois (2001, 13) esittää.

Kuudesluokkalaaiset pohtivat paljon ystävyys tunteita. Korkiamäki ja Kallio (2014, 22) luonnehtivat ystävyyttä vaikeasti käsitteellistettäväksi tunnesiteeksi. Etenkin tytöt antoivat tunteelleen lisämääreitä: *”ystävyyttä/tai joku sellanen”*, *”ystävyyttä/tai jotain sinne päin”*. Ihastuksen ja rakkauden lisäksi he tunsivat muun muassa luottamusta ja toivoa – ilon ja vihan tavoin filosofisesti syvällisiä ja omien tutkimustensa arvoisia ilmiöitä. Tyttöjen tunteisiin sisältyi paljon omintakeisia huippukokemusten ilmaisuja kuten *”uskoton”* ja *”mahtava”* sekä *”whoh-hoo!”*-tyyppisiä huudahduksia. Ilmeisesti ystävyys suhteet tekivät joistakin pihakohteista ikävöinnin ja kaipauksen paikkoja. Myös osa pojista tunsu haikeutta – kenties lähestyvän yläkouluun siirtymisen virittämänä. Kuudesluokkalaisten paikkakiintymysten ilmaisut viittaavat myös piiloiisiin, taustalla vaikuttaviin tekijöihin (*underlying dimensions*), joista ajallisia muutoksen ja jatkuvuuden ulottuvuuksia tuli nyt aiempaa huomattavasti enemmän näkyviin (Gustafson 2001, 13–14).

Kuudesluokkalaisten paikkakiintymyksen perusteella negatiiviset tunteet eivät ole vain opettajan oikeus, vaikka niin on koulumaailmassa Rantalalan (2005, 28) mukaan saatettu ajatella. Vihan, inhon ja ärtymyksen ohella koulupihalla koettiin hylkäämisiä ja syrjityksi tulemistä sekä ankeutta ja surumielisyyttä. Huoltani herätti niiden oppilaskohtainen kasautuminen (liite 5). Jokainen kuudesluokkalaainen koki silti myös positiivisia tunteita, jotka kietoutuivat usein negatiivisiin. Koulupiikan arjen omanlaisensa raakuus kävi selväksi kuudesluokkalaisten sanavalinnoista. Tulosteni perusteella ne johtavat oppilaiden väliseen vallankäyttöön, jota kokonaisuudessaan ja etenkin suomalaisen koulupiikan kontekstissa on tutkittu vähän. Tästä mielenkiintoisesta tilallisuuteen kiinnittyvästä ilmiöstä on luettavissa esimerkiksi Blatchfordin (1989) ja Thomsonin (2005; 2007) tutkimuksista (vrt. Johdanto).

Kokonaisuudessaan edellisvuosia hienovireisempi kuudesluokkalaisten tunnesanasto kertoi kasvun herkistäneen oppilaita pihan emotionaalisille tarjoumille. Sanasto osoitti negatiivisten ja positiivisten tunteiden integraation ja niiden vaihtelun kuuluvan paikkakiintymykseen. Tähänastiset tutkimustulokseni ovat antaneet uudenlaista ymmärrystä ja sisältöä oletuksilleni ja esiymmärryksessäni itseisarvoisena pitämälleni koulupihan paikkojen tunnemerkitykselle. Tutkimukseni paikkateoreettisen taustan ja tutkimustehtäväni mukaisesti tarkastelen seuraavaksi paikkakiintymyksen indikaattoreiksi osoittautuneiden tunteiden syistä avautuvia koulupihan muita merkitysulottuvuuksia. Toisin sanoen tarkastelen oppilaiden paikkakiintymyksen perusteluja luvun 3.5.2 analyysin osoittamassa frekvenssijärjestyksessä (liite 6a).

#### **4.1.2 Koulupiha aistikokemusten paikkana**

##### ***Neljäsluokkalaisten aistikokemukset koulun vanhalta pihalta***

Bartosin (2013a, 91, 97) väite aisti- ja tunnekokemusten erottamattomuudesta sopi erittäin hyvin kuvaamaan neljäsluokkalaisten paikkakiintymystä. Vahva aistivälitteisyys teki paikkasuhteesta lapsille tyypillisen (emt., 90, 97). Tämän kulttuuris-ekologisesti (luvussa 2.1) sanoen myötärakentuvan (*co-constitutional*) suhteen keholliset käsitteet ja ilmaisutavat eroavat ratkaisevasti aikuisten paikkasuhteiden perusteluista, jotka useimmiten sisältävät kognitiivisia, niin sanottuja järkisyitä (emt., 91; vrt. luku 2.1). Niitä edustavat esimerkiksi muistot, joka eivät olleet neljäsluokkalaisten yleinen paikkakiintymyksen peruste ja paikan merkityksen tekijä.

Vaikka kolmen oppilaan kokemuksiin ei jostain syytä sisältynyt lainkaan aistivälitteisyyttä, hallitsivat haptiset aistimukset koko muun joukon aistikokemuksia. Rodawayn (1995, 48) kuudesta haptisten aistimusmuodosta neljäsluokkalaisten aistivat vain sijaintia ja liikevoimaa. Kapea-alaisuudesta huolimatta haptisesti aistittiin paljon enemmän kuin esimerkiksi visuaalisesti, vaikka jälkimmäisen väitetään valitsevan modernissa länsimaisessa kulttuurissa (Rodaway 1995, 115; Tani 1997, 214). Neljäsluokkalaisten perustelivat paikkakiintymystään haptisilla aistimuksilla moninkertaisesti enemmän kuin visuaalisilla. Vaikka visuaalinen aistiminen saa lasten moniaistisessa ympäristösuhteessa Rodawayn (1995, 118) ja Bartosin (2013a, 93) mukaan tukea haptisista aistimuksista, osoittivat tulokseni päinvastaista. Aivan kuten Bartos (2013a, 93) esittää, ei visuaalisilla aistimuksilla todellakaan ollut ylivertaista asemaa neljäsluokkalaisten paikkasuhteessa. Haptiset aistimukset osoittautuivat tuloksissani ylivertaisiksi.

##### ***Haptiset aistimukset***

Haptiset aistimukset pitävät ihmisen jatkuvassa kehollisessa lähikontaktissa tilaan. Ihminen määrittää niiden avulla oman asemansa ympäristössä ja orientoituu sen piirteisiin suoran ihokontaktin sekä kinestetikan kautta (Rodaway 1995, 42; Bartos 2013a, 95–96). Neljäsluokkalaisten aistivat haptiset sijainnin kokemuksensa pääasiassa pihan korkeissa paikoissa. Koulupihaympäristöön suositeltavan korkeusominaisuuden (Tovey 2007, 62; Kyttä 2003, 63) kokeminen mahdollistui kahdessa kiipeilytelineessä sekä pallo- ja kiipeilyseinillä (kuvat 3a–d). Muun muassa Terttu, Pauli ja Tarja valitsivat ne mielipaikkajensa joukkoon. Raportin sitaatit noudattavat jatkossa samaa

esitysmuotoa: mielipaikan tunnesanastoa seuraa oppilaan mahdollisesti antama numeroarvio tunteen voimakkuudesta (asteikolla 1–8); pieniä teknisiä korjauksia lukuun ottamatta kaikki sitaatit ovat oppilaiden kirjoittamassa muodossa:

*[kiipeilyteline] riemu6, iloinen6, tylsä3, pirteys4: Riemu: siellä [kiipeilytelineessä] on kiva kiipeillä. Iloinen: sama kuin riemu. Pirteys: reunalta hyppi[minen; teksti jäänyt kesken]. Tylsä: joskus siellä ei ole muuta tekemistä kuin jutella. (Terttu)*

*[kiipeilyteline] ilo4, itseluottamus3, pirteys7, epämukava2: Itseluottamusta tarvitaan kun kiivetään. Pirteä on kun on ylhäällä. Iloista on kiivetä ylös. (Pauli)*

*[pallouseinä] kaveruus7, vapaus3, voimakas5, pirteys5: Valitsin kaveruuden koska kiipeämme joskus [kavereiden] kanssa sen [pallouseinän] päälle puhumaan mukavia asioita. Vapauden koska kun kiipeää ylös voi olla irti maasta. Voimakkaan kun joskus ei meinaa millään päästä sen seinän päälle niin kerää kaikki voimansa ja ponnistaa oikein kunnolla niin kyllä sinne pääsee. Pirteys koska kun on sen seinän päällä voi tuuli mukavasti viilentää niin on tunnilla pirteä olo. (Tarja)*



Kuvat 3a–d. Vanhan pihan kiipeilytelineet, pallouseinä ja kiipeilyseinä.

Tuttu ympäristö avautuu ylhäältä uudessa näkökulmassa (Tovey 2007, 62). Perspektiivin muutos voi edustaa elämän järjestyksen kääntymistä pääläelleen: lapset katsovat aikuisia alaspäin ja aikuiset puolestaan ylöspäin (emt.). Tutkimukseni paikoissa oppilaat vaihtelivat sijaintiaan vertikaalisesti korkeisiin paikkoihin kehittelemässään leikeissä. Suosittujen paikkojen ruuhkautuminen viritti osan oppilaista luovaan toimintaan, jolloin tarjoutumateorian ajattelutavan mukaisesti (luvussa 2.3) muun muassa pallouseinän potentiaali näyttäytyi uudella tavalla. Palloilupaikan käyttötapa laajeni, jolloin paikka sai uuden merkityksen oppilaiden kokoontumis- ja keskustelupaikkana (vrt. Stenvall 2009b, 53). Paikka täytti tarkoituksensa, eivätkä sen käyttäjät herättäneet liikaa huomiota ympäristöä korkealta seuratessaan (Tovey 2007, 62). Korkeat paikat synnyttivät oppilaissa kyvykkyyden mielikuvaa vahvistavia, minäkäsitystä tärkeällä tavalla rakentaneita tunteita (Laine 2005, 101–102). Paikkoihin kiinnnyttiin muun muassa itseluottamuksen ja voimakkuuden tuntein.

Pihojen välitilan kiviasetelma oli keskeinen haptisten aistimusten paikka, jota oppilaiden tapaan nimitän kuutiokiviksi tai kiviksi (kuvat 4a ja b). Korkeudeltaan parikymmensenttisten ja toisistaan noin neljäkymmenen senttimetrin välein aseteltujen suurehkojen kuutioiden kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 224) osoittautui pihan paikkojen vahvimaksi neljäsluokkalaisten aineiston perusteella:





Kuvat 4a ja b. Pienten ja isojen pihan välitilan kuutiokivet.

Oppilaita valtavasti viehättänyt paikka sijaitsi koulurakennuksen nurkan takana pihan pääalueen sivussa. Innostavassa ja haasteellisessa leikkipaikassa suosittiin hippaa:

*[kivet] kipu6, jännitys7, riemu4, ilo3: [Jännitystä] on ollut esim. jos olemme olleet hippaa kivillä ja en tiedä jääkö hipaksi. (Marko)*

*[kivet] riemu, jännitys, onni, helpotus: Hyppiminen saa minut joskus riemuiseksi. Joskus minua jännittää jääkö kiinni hipassa. Kerran minulla kävi onni kun en jäänyt kiinni. Helpoituin kerran, kun meinasin tippua kiveltä. (Jukka)*

*[kivet] toimelias4, onni2, kiireinen6, yhdentekevä4: Kuutiokivet: toimelias koska olemme kuutio kivillä hippaa niin pitää hypätä koko ajan. [Onni] muistan kun olimme Jukan, Anteron ja Topin kanssa siellä hippaa niin Antero kaatui ja päästä rupesi vuotamaan verta onneksi sellaista ei ole sattunut minulle tai muille kuin Anterolle. Kiireinen kun pitää liikkua aika nopsaa hipassa. Yhdentekevä on ihan sama vaikka jää hipaksi. (Tarja)*

*[kivet] kipu5: Minulle ei ole sattunut mitään täällä mutta Anterolle sattu hänelle tuli haava päähän. Olen kyllä tuntenut siellä [kivillä] pientä kipua kun olen tippunut alas, mutta en ole saanut haavaa. Antero on saanut haavan päähän. (Topi)*

Aikuisen huomio kiinnittyy kivien teräviin kulmiin ja sileään pintarakenteeseen. Oppilaat tiedostivat paikan vaarat, eikä vahingoilta vältytty. Viehätys ja positiivinen jännitys ylittivät pelon tunteen, mikä teki kivistä tyypillisen niin sanottujen riskileikkien paikan. Tunnetutkija Apterin (1989; 2007a ja b) tavoin lasten riskileikkikäyttämisen tutkijat Tovey (2007) ja Hansen Sandseter (2010, 2011) kritisoivat aiheellisesti riskileikkien nimikkeen luomaa osin turhaa vaaran ja kielteisyyden mielikuvaa. Riskileikeillä on myönteiset puolensa. Ne harjaannuttavat tilanteiden hallintaa, ja niiden paikat mahdollistavat lapsille kehollisen kyvykkyyden testaamisen (Tovey 2007, 38; Hansen Sandseter 2010, 68). Epäilemättä kivillä hyppiminen edellytti jatkuvaa oman ja muiden sijainnin havainnointia, moniulotteista geometrista ennakointia, etäisyyksien arviointikykyä ja kehon hallintaa. Toisaalta on selvää, että kivien tarjoumat nähtiin ristiriitaisesti, eikä niitä yhteisössä jaettu (luvussa 2.3).

Liikevoiman aistimukset syntyvät toimintapaikkojen ja välineiden liikeominaisuuksien tai liikkeen ja niitä aistivan kehon välisen suhteen kokemisesta (Rodaway 1995, 48). Kaksi hyvin erilaista fyysistä kohdetta, keinut ja jalkapallo (kuvat 3a ja b), tuottivat suurimman osan neljäsluokkalaisten liikevoiman aistimuksista. Suosittu keinumainen vetosi muun muassa Timoon. Pallon liikevoima osoittautui osaltaan Tarjan paikkakiintymyksen perusteeksi:



Kuvat 5a–c. Vanhan pihan keinut, jalkapallokenttä sekä pöytäryhmä ja puu.

*[keinut] jännitys, vapaus ja ylpeys: olen valinnut koska miten lujaa pääsee kiikulla. Joskus kun on tylsää minä kiikun. Onneksi osaan ja yritän tehdä temppuja. Joskus otan riskin ja jännitys tiivistyy. Onneksi kaverit kannustavat minua. Kun minä kiikun tuntuu vapaalta. (Timo)*

*[jalkapallomaali] riemu5, jännitys3, rohkeus6, toimeton4: Riemu kun on hauska katsoa jalkapallopeliä. Jännitys koska ketkä voittaa. Rohkeus kun uskallan torjua vaikka pallo tulee kovaa. Toimeton kun ei tule maalille tilanteita oikein. (Tarja)*

Itsevarma Timo kokeili kykyjään ja sai mielipaikaltaan palautetta omista mahdollisuuksistaan (Hansen Sandseter 2010, 68). Häntä paikkaan kiinnittänyt positiivinen jännitys luo Apterin (2007b, 32) mukaan ihmiselle psykologisen suojakehyksen, minkä seurauksena hän tuntee olonsa riskitilanteessa riittävän turvalliseksi. Sosiaalinen ympäristö tuki luottamuksen tunteen syntymistä (emt.), ja itsetunnon näissä yhteyksissä jo alun perin varsin vahva Timo sai siten kannustusta riskinottoon. Riskitilanteiden hallinta kiinnitti häntä keinuihin nautinnollisiin onnistumisen, vapauden ja ylpeyden tuntein. Tarja puolestaan odotti onnistumisten rohkaisemana vartioimalleen maalille uusia tilanteita. Itsetunnon rakentumisen kannalta suotuisat tunteet (Laine 2005, 101–102) kiinnittivät molempia oppilaita heidän valitsemiinsa paikkoihin.

Hansen Sandseter (2010, 78) tähdentää ambivalenttia tunnekokemusta, jossa riemu ja innostus dominoivat riskileikille ominaisia pelon tuntemuksia. Riskitilanteen turvallisuuden arvio on yksilöllinen tulkinta. Timo näki sillä kertaa keinuleikin riskit positiivisena tarjoumana, mutta moni muu näkee ne kokonaan toisin: tarjouman arvolutaus näyttäytyy yksilöllisesti ja tilannekohtaisesti eri tavoin (Gibson 1979, 40; Kytä 2003, 72; luvussa 2.3). Neljäsluokkalaisten haptisten kokemusten perusteella oppilaat kykenevät arvioimaan paikkojen ja leikkiensä riskit varsin hyvin. Riskileikkien paikat herättivät tunneambivalenssin, mikä aiempiin tutkimuksiin vedoten sai oppilaat hallitsemaan toimintaansa tunteiden pohjalta (Bartos 2013a, 91,97; vrt. luku 2.3).

Tulos valottaa osaltaan ambivalentin paikkakiintymyksen syitä ja vastaa näin osaltaan niitä koskevaan Manzon (2005, 67) kysymykseen: ambivalentin paikkakiintymyksen syyt ovat tunneperustaiset. Koulupihalla tunteet vetävät lapsia riskileikkihin ja niiden paikkoihin. Näillä paikoilla näyttää olevan vahva kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 344).

### **Kuulokokemukset**

Ihminen kokee kuuloaistimusten avulla tilan laajuuden, etäisyydet ja avaruuden sekä saa tietoa paikkojen välisistä suhteista. Kuulon avulla aistitaan läsnäoloa, jota ihmiset, eläimet ja esineet ilmaisevat lähettämällä ympäristöön ääniä. Samalla ne "tulevat kuulluksi", ja siksi ääni on kirjaimellisesti ympäristöön osallistumisen tapa. Kuuleminen on passiivinen peruskokemus, mutta kuunteleminen edellyttää aktiivista valppautta auditiivista informaatiota kohtaan. Kuuntelemisessa on olennaista pyrkimys merkitysten luomiseen. (Rodaway 1995, 89, 101.)

Kaikki neljäsluokkalaisten kuulokokemukset olivat aktiivista lasten äänien kuuntelua lähietäisyydellä. Aikuisten tai edes luonnon ääniä ei kuultu eikä kuunneltu. Kuulokokemuksessa äänet kerrostuvat, mutta koulupihan ja kaupungin laaja äänimaailma (Rodaway 1995, 86) kiinnitti vain harvojen huomion. Oppilaat luonnehtivat mielipaikkojaan muun muassa meluttomiksi ja rauhallisiksi, mikä implisiittisesti viittaa jonkinlaisten auditiivisen vertailukohteen olemassaoloon. Soilin kiintymys jo aiemmin esillä olleisiin kuutiokiviin (kuvat 4a ja b) perustui osaltaan auditiivisiin aistimuksiin:

*[kivet] rauhallinen, miellyttävä, tyyni, leppoisa: Olen Sylvin ja Ullan kanssa välinevaraston lähellä ja myös hypitään ja jutellaan. Miusta tää on rauhallinen, kun täällä ei huudeta. Leppoisa paikka, kun saa levätä, miellyttävä ja tyyni. Juttelimme välinevaraston nurkilla ja hypimme näillä palikoilla. Täältä näkee, mitä pienet [esikoululaiset, ykkös- ja kakkosluokkalaiset] tekee välkillä, mutta pienten pihaa näkee vähäsen kun katsoo palikoilta. (Soili)*

Oppilaat nimittivät vuorovaikutteisia, merkitystä luovia kuuloaistimuksiaan juttelun, puhumisen, kertomisen ja keskustelun ohella hämmästyksi ja haukkumiseksi. Viimeistä lukuun ottamatta aistitut äänet olivat verrattain hiljaisia. Koulupihakontekstin tulos on hyvin erilainen kuin Bartosin (2013a, 95) tutkimuksen kyläympäristön, joka täyttyi lasten aktiivisesta ja voimakkaasta ääntelystä, "suoranaisestä metelöinnistä, kirkumisesta ja loilotuksesta". Vaikka lapset pyrkivät näin hankkimaan tietoa ympäristöstään, ymmärtämään sitä ja luomaan sinne merkityksellisiä paikkoja (emt.), eivät nämä keinot kuuluneet neljäsluokkalaisten valikoimiin. Pihatilaa ja paikkoja ei siten yleisesti hallittu auditiivisin aistimuksin; koulupihoja seuranneella aikuisella saattaa olla toisenlainen näkemys.

Auditiiviset ilmiöt tunkeutuvat kuulijaan jatkuvasti kaikilta suunnilta muodostaen monisuuntaisen auditiivisen perspektiivin (Rodaway 1995, 85–86). Myös koulupihalla aika-tilallinen kuulokokemus tapahtuu ja toimii koko ajan, eikä tilallisuus ole siten pelkkä kuulokokemuksen tausta (emt., 85–86, 89–90, 92.). Äänet luovat ja muokkaavat tilaa aktiivisesti. Ne muun muassa suuntasivat neljäsluokkalaisten aktiviteettejä; liian äänekäs seura sai monet vaihtamaan paikkaa, jolloin kuulokokemus viritti uuden

paikkasuhteen syntymistä. Vaikka auditiivisilla aistimuksilla ei ollutkaan pääroolia oppilaiden paikkakokemuksissa, nousee niiden tulkinnasta esiin jatkoa varten erittäin kiinnostava kouluympäristön äänimaisemien tutkimusaihe.

### ***Katselukokemukset***

Silmien rooli on ihmisen ympäristösuhteen kannalta tärkeä, joskaan ei yksinomainen. Näkö ei ole muita aisteja itsenäisempi, vaikka suurin osa ympäristöinformaatiosta välittyy ihmiselle näön kautta. Joskus jokin muu aisti saattaisi olla tiedon saannin kannalta näköä hyödyllisempi (Horelli 1982, 63; Rodaway 1995, 115–116). Neljäsluokkalaisten visuaaliset kokemukset kertoivat pääasiassa pihan tapahtumien seuraamisesta. Kukaan ei nähnyt aikuisia, mutta moni katseli Soilin tavoin mielipaikastaan (kuva 5b) lapsia:

*[pöytäryhmä] eloisa, miellyttävä, rauhallinen, leppoisa: Pöytä, jossa on penkit kiinni, on eloisa kun näkee mitä muut tekevät välkällä. Pöytä on myös rauhallinen ja miellyttävä. Pöydällä voi pelata, istua, piirtää ja lukea kirjaa. Pöytä on leppoisa paikka kun muut eivät tule häرنäämään. Yleensä, kun olen pöydällä juttelen kavereiden kanssa jotain. (Soili)*

Osa neljäsluokkalaista hakeutui tietoisesti hyviin näköalapaikkoihin ja kohdisti katseensa yleensä anonyymeihin vertaisiin. Oma epäröintiä näennäisen toimettomia pihan katselijoita kohtaan asettui uuteen valoon perehdyttyäni lasten ympäristösuhteen ominaisuuksiin. Toin johdannossa (luvussa 1) esiin koulupihan aktivoivaa merkitystä, joka yhdistetään usein liian yksioikoisesti liikkumiseen. Näennäisesti passiivisen lapsen ympäristösuhde voi olla aktiivinen. Lapset ja nuoret harkitsevat usein tarkoin mielipaikkansa ”pelkän katselemisen” tarkoituksessa (Korpela 1988, 1992). Tulosteni mukaan vastaava paikkakiintymyksen peruste merkitsi läsnäoloa ja ympäristön tapahtumiin osallistumista, jotka ovat aktiivisen paikkasuhteen piirteitä (vrt. Manninen ym. 2007, 22).

### **Viidesluokkalaisten aistikokemukset koulun uudelta pihalta**

Viidesluokkalaisten aistikokemuksia oli helpompi tulkita kuin neljäsluokkalaisten. Uusi piha vakuutti oppilaat, joiden kasvu ja ilmaisutaidon kehittyminen näkyivät edellisvuotta selväsanaempina paikkakiintymyksen perusteluina. Ne olivat toisaalta monitahoisempia. Vaikka koko joukko kiintyi paikkoihinsa ensisijaisesti haptisin aistimuksin, osoittautui uusi piha kokonaisuudessaan vanhaa monipuolisemmaksi aistiympäristöksi. Auditiiviset aistimukset olivat haptisia huomattavasti harvinaisempia, visuaaliset varsin niukkoja, ja haju- ja makuaistimukset puuttuivat kokonaan.

### ***Haptiset aistimukset***

Yhtä lukuun ottamatta jokainen viidesluokkalaainen koki uudella pihalla haptisia aistimuksia. Niiden kirjo laajeni edellisvuodesta ratkaisevasti. Nyt ne liittyivät viiteen kuudesta Rodawayn (1995, 48) jäsentämästä haptisten aistimusten muodosta. Edellisvuotisten liikevoiman ja sijainnin lisäksi viidesluokkalaisten aistivat paikkojen energiaa, pintarakenteita sekä oman kehon mittoihin suhteutettua geometriaa (emt.).

Ylivoimaisesti eniten viidesluokkalaisia kiehtoi uusien paikkojen liikevoima, jota aistittiin lähtökohtaisesti liikevoimaideaan perustuvissa paikoissa. Keinujen sekä tasapainoilu- ja pyörintälaitteiden kiintymispotentiaali oli vahva. Monet viidesluokkalaiset huomioivat keinujen edestakaisliikkeen lisäksi keinumisnopeuden ja tunnetilojen yhteyden. Tulos on tärkeä lisäys edellisvuoden havaintoihin. Keinun liikettä säädeltiin tunnetilan mukaisesti, jolloin paikka vastasi tarvittaessa rauhoittumiseen tai vireystilan kohottamiseen (luvussa 4.1.4). Tätä havainnollistaa Sylvin paikkakiintymys. Keinuisa aistittiin myös paljon korkeista paikoista tuttuja jännityksen, innostuksen, voiman ja hallinnan tunteita (Tovey 2007, 62). Vaikka pihalle oli rakennettu useita uusia pelipaikkoja, teki muun muassa Antero keinuista (kuva 6a) pallopelin paikan:

*[keinut] iloinen8, vapaus7, pirteys7, ystävyys7, leppoisa6: Täällä on kiva olla ja keinua niihinkään ei pääse usein. A-luokan tytöt ovat yleensä näissä kiikkupolttista. Minusta kiikkuminen on mukavaa. (Sylvi)*

*[keinut] ilo6, onni5, jännittynyt3: Ilo siksi koska sai olla kiikussa tai takapolttajana tai etupolttajana. Onni saa olla kavereitten kanssa ja kiikkua. Jännittynyt siksi koska jos pallo osuu niin palaa jos ei niin ei pala. (Antero)*



Kuvat 6a–c. Uuden pihan keinut, areena ja koritelineet.

Uudet paikat eivät riittäneet pitkään sellaisenaan oppilaille. Viidesluokkalaisten paikkakiintymystä ylläpiti monissa aiemmissa lasten paikkasuhteen tutkimuksissa havaittu paikkojen luomisen (place making) prosessi (mm. Hart 1979; Moore 1986; Stenvall 2009a ja b). Oppilaat hakeutuivat esimerkiksi kiinteiden koripallokenttien sijaan liikkuviin paikkoihin, jotka edellyttivät vaativampaa kehon koordinointi- ja hallintataittoa. Liikevoima lisäsi houkutusta, jolloin viidesluokkalaiset pääsivät kehittämään itseään aiempaa monimutkaisemmassa toiminnassa (Bronfenbrenner 1993, 12; luvussa 2.4.2). Esimerkiksi Jukka ja Pauli hyödynsivät suosikkivälineensä pallon liikevoimaa areenalla (kuva 6b) ja uusilla koritelineillä (kuva 6c):

*[areena] onnistuminen6, kiihdyttävä7, onni7, piristävä5, innostus6, ystävyys7: Valitsin onnistumisen, koska jos heittää korin siinä voi onnistua. Valitsin ystävyysten, koska areenalla on pelaamassa ystäviä. Valitsin kiihdyttävän, koska siellä juostaan paljon ja pelataan nopeasti. Valitsin onnen, koska kun onnistuu vaikka tekemään korin. Valitsin innostavan, koska siellä on innostava tunnelma. Valitsin piristävän, koska koripalloa pelatessa tulee piristävä olo. (Jukka)*



*[koritelineet] toimelias, innostava3, piristävä5: Korit ovat innostavia, koska on hauskaa tehdä kori. Mielestäni korit ovat toimeliaita koska niiden luona tulee tehtyä kaikenlaista. Mielestäni korit ovat piristäviä koska korin tehtyään tekee mieli tehdä lisää. (Pauli)*

Liikevoiman kokemisen mahdollisuus sisältyi useiden uusien tasapainoilupaikkojen ydinolemuksen. Vanhan pihan kiinteistä puomeista puuttunut ominaisuus lisäsi esimerkiksi keikutuslautan ja sivusuunnassa taipuvien puomien kiintymispotentiaalia. Jukka kokeili viidesluokkalaisten suosimaa neliönmuotoista, keskipisteensä varassa vaappuvaa keikutuslautaa (kuva 7a). Aila puolestaan arvioi itseään keikkuvan puomin (kuva 7b) houkuttamana:

*[neliönmuotoinen keikutuslauta] vaarallinen, innostus, kaveruus: Valitsin vaarallisen, koska huojuvassa härvelissä voi kaatua pahasti tai vahingossa tönäistä toista. Valitsin innostuksen, koska siellä on kivaa ja hauskaa. Valitsin kaveruuden, koska siellä on kavereita ja siellä on mukavaa kavereiden kanssa. (Jukka)*

*[keikkuva puomi] iloinen7, epävarmuus4: olen siinä epävarma koska pelkään että tipun siitä. iloinen: olen siitä että pysyn siinä enkä tipu. (Aila)*



*Kuvat 7a ja b. Uuden pihan keikutuslauta ja keikkuva puomi.*

Tasapainoilulaitteiden ominaisuudet toivat siis kiinnostavia haasteita liikevoiman aistimiseen. Viidesluokkalaisten paikkakiintymyksen perusteista kävi ilmi, että oppilaat tekivät itseään koskevia tilannearvioita paikkojensa avulla. Fyysisille kohteille helposti ajateltu esineellinen ja passiivinen rooli vaihtui aktiiviseen kuten Björklid (1982a; luvussa 2.1) väittää. Rohkenen tässä yhteydessä jopa sanoa aktiivisten paikkojen ikään kuin antavan oppilaille palautetta virittämällä heitä tekemään arvioita ja päätelmiä kyvykkyydestään ja taidoistaan. Jos näin pitkälle on mahdollista ajatella, voidaan pihakohteilla päätellä olevan suuri painoarvo lasten kehityksen edistäjänä (vrt. esim. Hansen Sandseter 2010, 2011; Tovey 2007). Viidesluokkalaisten kokemukset osoittivat keikutuslautan ja keikkuvan puomin kaltaisten paikkojen vetovoiman ja motivoivan luonteen. Päätelmä niiden vahvasta kiintymispotentiaalista on selvä. Vahvuutta selittää oppilaiden paikkakiintymyksen indikaattoreiden perusteella riskileikkien tuottama tunneambivalenssi, joka oli esillä jo neljäsluokkalaisten aistikokemusten yhteydessä tämän tulosluvun alussa. Lisäisin mielelläni

tämän kinesteettisesti kiinnostavan ja ihmisen toimintakyvyn kannalta tarpeellisen tasapaino-ominaisuuden koulupihan tarjoumiin. Tällä täydentäisin Kytän (2003, 63) suosittelemien lasten ympäristöjen tarjoumien valikoimaa.

Tasapainoilupaikkojen ohella pyörintälaitteilla oli vahva kiintymispotentiaali, joka tuotti erittäin runsaasti liikevoiman haptisia aistimuksia. Vanhalta pihalta ei tietooni tullut edes valopylvään tai parin avulla leikittäviä, yleensä lasten suosimia pyörintäleikkejä (ks. lisää mm. Kalliala 1999). Suuri tarjousvalikoiman puute poistui, kun vanha piha korvattiin useiden erilaisten hyrräpaikkojen ympäristöllä.



*Kuvat 8a–c. Uuden pihan tolppa, kahdenistuttava hyrrä ja monitoimiteline.*

Liikevoiman hauskuus vetosi oppilaisiin. Se edisti kykyjen koettelun ja itsearvioinnin ohella sosiaalisen ympäristön havainnoinnin taitoja. Marita tutustui tolppaan (kuva 8a), jonka huipun istuinosa on mitoitettu yhdelle. Välitön näköhavainto osoitti tolpan tarjouman arvolatauksen, johon Marita peilasi itseluottamustaan (Gibson 1979, 130; Kyttä 2003, 71; luvussa 2.3). Saman paikan tarjoumien erilaista havaitsemista havainnollistaa Soilin moniaistinen kokemus. Se on liikevoiman lisäksi hyvä esimerkki energian haptisesta aistimisesta. Pekan kokeilema laajan tilan vaativa kahdenistuttava hyrrä (kuva 8b) suorastaan edellyttää toimiakseen useita leikkijöitä. Terttu aisti liikevoimaa monitoimisen kiipeilytelineen (kuva 8c) yläpalkkiin akselilla kiinnittyvässä hyrrässä, jossa periaatteessa pyöritään seisten:

*[tolppa] ystävyys6, onni6, ilonen6, ilo5: on ilonen tunne, koska kaverit on mukana. Kiva on pyöriä kaverit pitää olla mukana, vaihdetaan vuoroja, liian kovaa ei ole kiva mennä muuten tulee paha olo. Kesällä on kivempi olla kuin talvella, koska talvella on kylmä ja siinä saattaa olla jäätä. (Soili)*

*[tolppa] epäusko4, helpotus3: Pyörimishärveli: Kun näin sen ensimmäistä kertaa tunsin aivan selvää epämukavuutta. Kun kumminkin olin kokeillut sitä oli hyvin helpottunut tunne, sillä ei se niin kauheaa ollutkaan. :D (Marita)*

*[hyrrä] kiihdyttävä7, pelottava2, rohkea5: pyörimishärveli. Minusta tuntuu että olen rohkea kun menen pyörimishärveleihin kun se kiihtyy niin nopeasti. Minua pelottaa se kun se pyörii niin kovaa. (Pekka)*

*[monitoimitelineen hyrrä] piristävä6, onni4, kipu3, pirteys7: Kiipeilyteline on hauska paikka juttelemiseen ja tasapainon harjoittamiseen. Onni: Saa olla onnellinen*



*kun pääsee kiipeilytelineen pyörimishärveleihin! Vaikka pyörimislaitteet eivät ole mitään supersuosittuja niissä on silti hauska olla! Kipu: Kun kerran pyörin kuvan oikeassa reunassa olevassa härvelissä jalkani lipesi ja paiskautui vieressä olevaan tukitolppaan. Jalkani on kuitenkin nyt parantunut ja voin nauttia täysillä kovista vauhdeista ja leppoisasta tuulesta. (Terttu)*

Sen lisäksi, että lapset havaitsivat paikkojen tarjoumien arvon, paikat Titmanin (1994, 23) sanoin ”kertovat [lapsille], millaisia he ovat”. Osin tähän toteamukseen perustan käsitykseni paikkojen palautetta antavasta voimasta. Tarjoan tähän perusteeksi selityksiä, joita viidesluokkalaiset esittivät kiintymykselleen monilukuisia liikevoiman aistimuksia tuottaneita paikkoja kohtaan. Paikkakiintymys rakentui usein varsin ristiriitaisista tunteista, jotka ovat ominaisia esimerkiksi riskileikeille. Vaikka vauhti on edellä esitellyissä paikoissa tyypillinen riskitekijä, ei kukaan esimerkkien viidesluokkalaisista jarruttanut sitä pienentääkseen (Hansen Sandseter 2010). Paikan ominaisuudet olisivat tämän sallineet.

Kokemuksissa on sen sijaan merkkejä riskien vähentämisyökkimysten yleisistä strategioista, jotka perustuvat lasten itsetuntemukseen. Strategiat ovat nähdäkseni yhteydessä paikkojen tarjoumien lisäksi ympäristön antamaan palautteeseen. Hansen Sandseterin (2010, 75) mukaan lapset suhtautuvat riskien ottamiseen kahdella tavalla: toteuttamalla toiminnan tai vetäytymällä siitä eli kieltäytymällä. Marita harkitsi jälkimmäistä, mutta päätyi itsensä kannalta menestyksellisiin tuloksiin edelliseen. Myös Pekka toteutti toiminnan ja niin sanotusti ”voitti itsensä”. Molemmille strategian vaihtaminen merkitsi riskiin antautumista itsetunnon kannalta myönteisiin seurauksiin (Hansen Sandseter 2010, 75, 78; Apter 2007). Terttu palasi väliaikaisen ”pakkovaihtoehdon” jälkeen toimintaan.

En osaa sanoa, vihjaako Kyttä (2003, 72) viidesluokkalaisten kokemien kaltaisiin tunnevaihteluihin puhuessaan tarjoumien arvoulottuvuuden hienovireisistä tunne merkityksistä (luvussa 2.3). Ristiriitaisien tunteiden aistimisen paikkoihin sisältyi merkillinen tarjouman ristiriitainen (positiivinen ja negatiivinen) arvomerkitys: edellisen vetäessä jälkimmäinen työnsi oppilasta paikasta pois. Rodawayn (1995, 45) tulkinnan mukaan ristiriitaiset tunteet osoittavat haptisten kokemusten virtausta, joka puolestaan on aktiivisen ympäristösuhteen indikaattori ja ihmiselle itsestään tietoa antava elementti. Tulkintani perusteella olen taipuvainen ajattelemaan, että haptiset aistimukset antoivat viidesluokkalaisille runsaasti tietoa ympäristön lisäksi heistä itsestään. Peruskorjauksessa pihasta onnistuttiin tekemään paikka, jossa oppilaat saivat toteuttaa moniaistista, kehollista paikkasuhtettaan. Tulokseni viittaavat paikkojen rooliin itsetuntemuksen rakentajina, mutta oppilaiden omaehtoisten kehittämisyökkimysten osalta pidän päätelmäni vielä maltillisina. Paikkojen luomisen (*place making*) prosessit jo sinänsä ovat oma kouluyhteisössä erilaisia suhtautumistapoja aiheuttava teema.

Liikevoiman aistimukset kiinnittivät oppilaita ylivoimaisesti enemmän uusiin paikkoihin kuin sijainnin kokemukset. Ne olivat tärkeitä neljäsluokkalaisille, joiden vanhan pihan paikkojen tarjoumavalikoima ei sallinut kovin monimuotoisia haptisia aistimuksia (Rodaway 1995, 48). Viidesluokkalaiset kertoivat sijainnin aistimuksista yllättävän vähän, vaikka pihalle tuli monia uusia paikkoja esimerkiksi korkeuden

aistimiseen. Niitä ovat kookkaat monitoimitelineet (mm. kuva 8c), pyramidi sekä pieni kahdeksankulmainen kiipeilyteline (kuvat 9a ja b):



Kuvat 9a ja b. Uuden pihan pyramidi ja pieni kahdeksankulmainen kiipeilyteline.

Viidesluokkalaisten suosituin sijainnin aistimisen paikka oli pyramidi, kookas liki nelimetrinen keskuspylvään ympärille rakentuva naruverkosto. Sen huipun saavuttaminen merkitsi Tertulle monipuolisia paikkakiintymyksen tunteita. Vajaan kahden metrin korkuisen kiipeilytelineen koko, muoto ja geometria (Rodaway 1995, 48) vetosivat puolestaan Kaarinaan:

*[pyramidi] ystävyys7, toimielias7, eloisaa8, vapaus6: Pyramidissa on hauska kiipeillä kun jutellakin ystävien kanssa. Kun seisoo juttelemassa kaverin kanssa kaikista korkeimmalla kohdalla tuuli puhaltaa leppoisasti ja olo tuntuu ihanan kevyeltä ja vapaalta [...] (Terttu)*

*[kiipeilyteline] ystävyys7, pirteys8, piristävä7, onni6, toimielias7: Pieni keltainen kiipeilyteline: Ystävyys: telineessä on mukavampi kiipeillä ystävien kanssa esim. leikkimielinen kiipeämiskisa. Pirteys tai piristävä: aina keksii jotain uutta. Piristää, vaikka onkin pieni. Käytössä monella tapaa. Onni: onnellisuus tuntuu tässä telineessä silloin, kun saa olla esimerkiksi rauhassa ystävien kanssa. Toimielias: toimieliaisuutta riittää paljon, vaikka teline onkin pieni. Aina nimittäin keksii erilaisia käyttötapoja. (Kaarina)*

Gifford (2007, 31) vahvistaa luvussa 2.3 esittelemäni tarjoumateorian keskeistä periaatetta väittämällä, että käyttäjä havainnoi paikan tarjoamia mahdollisuuksia sen rakenteen tai muodon sijaan. Kaarina näki pienessä kiipeilytelineessä loputtomasti toteutuskelpoisia tarjoumia: paikan suuruus perustui sen pienuuteen. Kulmikas, linnakemainen teline oli ikään kuin turvallinen oma maailmansa, rauhallinen ja järjestäytyneet paikka (Lewicka 2011, 225). Tovey (2007, 75) pitää erilaisten kopperoiden, leirien ja linnakkeiden kaltaisten yksityispaikkojen luomista ja rakentamista universaalina lapsuuden piirteenä. Kaarina kiintyi telineeseen, johon mielikuvitus viritti luomaan (*place making*; luvussa 2.2) sosiaalisen yksityisyyden paikan.

Viidesluokkalaisten kokemuksissa esiin tulleista paikkojen luomisen (*place making*) muodoista puuttui konkreettinen versio. Vaikka aineiston tuottamisen ajankoh- ta (luvussa 3.1) olisi tarjonnut esimerkiksi lumimateriaalia, ei yksikään oppilas edel- leenkään viitannut sen työstämiseen. Edellisvuotta enemmän vuodenaika tuotti sen sijaan energian aistimuksia (Rodaway 1995, 48): auringon lämpöä, sadesäätä sekä il- mavirtauksia. Niiden havaitseminen tuotti yleensä myönteisiä paikkakiintymyksen indikaattoreita. Esimerkiksi sateen ja jäätymisen vaikutusten pohdintaa hyödynnet- tiin paikkojen käyttöpäätöksiin. Nämä energian aistimukset edustavat aineistossani tähän mennessä parhaiten ja ensimmäistä kertaa kulttuuris-ekologisen ympäristö- kokemuksen (luvussa 2.1) tiedollista kontekstia.

### ***Kuulokokemukset***

Viidesluokkalaiset aistivat vain lasten ääniä kuulematta lainkaan aikuisten, luon- non tai kaupunkiympäristön ääniä. Kuulokokemukset olivat edellisvuoden tapaan kuuntelemista, aktiivista merkitysten luomiseen pyrkivää sosiaalista vuorovaikutus- ta (Rodaway 1995, 89, 101; Bartos 2013a, 95). Oppilaat nimittivät ääniään jutteluksi, keskusteluksi, rupatteluksi tai ”pölinäksi”. Koulupihaympäristöä laajempi äänikerros suodattui pois aiempaan tapaan (Rodaway 1995, 86; Bartos 2013a, 94), eikä edes sa- tunnaisia maininnan arvoisia äänipiikkejä havaittu.

Lähes kaikki uuden pihan paikat sopivat vertaisten kuunteluun lähietäisyydeltä ja äänessä olemiseen. Bartos (2013a, 95) korostaa äänen merkitystä symbolisena ja konk- reettisena osallistumiskeinona, jolla voidaan muokata sekä sosiaalista että fyysistä ympäristöä. Viidesluokkalaisten äänihavainnot rekisteröivät vertaisten äänensävyjä ja volyyimia, jotka luovat paikoille omanlaistaan ilmapiiriä ja tunnelmaa (Rodaway 1995, 90; vrt. Gustafson 2001, 10). Kahdenistuttava hyrrä (kuva 8b) oli paikka, jossa muun muassa Soili sai käyttää ääntään vapaasti:

*[hyrrä] riemu6–7, tyytyväisyys7–8, ilo7, onni7, ystävyys7: on kivaa pyöriä, kivaa kun on kavereita mukana. Mukavaa on olla, mutta mieluiten kesällä pyörimässä, ettei tule talvella tapaturmia. Nauretaan, vaihdetaan vuoroja ja kaikki riemuitse- vat. (Soili)*

Koulurakennuksen seinustalle rakentui tärkeä kuuntelemisen paikka etenkin vii- desluokkalaisille tytöille. Ystävyysuhteet selittivät paikan kiintymis- potentiaalin, jonka aikuinen havaitsee todennäköisesti varsin erilaiseksi kuin paikkaan erittäin runsain ja myönteisin tuntein kiintyneet tytöt (vrt. Kyttä 2003, 50, 76, 78–79; luvussa 2.3). Uusien muun muassa keskusteluille sopiviksi rakennettujen sosiaalisten paik- kojen (kuva 11) sijaan monet oppilaat hyödynsivät tarjoumiltaan vaatimattoman vai- kutelman antavaa pihatilaa kokoontumispaikkana. Jälleen oppilaat näkivät tarjoumat toisin kuin aikuiset. Paikan luominen (*place making*) aktivoi seinustan, johon muun muassa Hannele kiintyi monipuolisin, äänien välittämien tuntein:

*[seinän vierusta] ilo9, onnistuminen4, vapaus5, ystävyys10, yhteenkuuluvuus6, masennus2, miellyttävä8, piristävä6, onni10, pirteys7: Asfaltti tiiliseinän vieressä tuottaa paljon iloa. Siellä tuntee onnistuneensa Olen AINA innoissani kun olen siel-*

*lä. Olen VAPAA koska siellä naurattaa sillä olen ihan hirmu nauravainen oikeesti. Tunnen siellä ystävyyttä, koska olen siellä parhaiden kamujeni kanssa. Minulla on aina miellyttävä tunne. Minua piristää olla siellä. Se on koulussa miltein paras paikka olla! (Hannele)*

Ulkoympäristö sallii toisenlaisen ääni- ja kuulohavaintoihin perustuvan tiedonhankinnan kuin koulun sisätila. Vain liikuntasali saattaisi sietää Hannelen kuvauksesta välittyvän ääniaktiiviteetin. Bartos (2013a, 95) nimittää tätä kulttuuris-ekologisen ympäristökokemuksen (luvussa 2.1) kanssa yhdensuuntaista aistiperustaista auditiivista havaintotapaa vapaasti suomentaen ”tekemällä tietämiseksi” (*doing knowledge*) ja tähdentää sen fundamentaalista roolia lasten ympäristösuhteessa. Hän korostaa vapaan äänen käytön roolia ja nimittää ääniaistimista ”*sense of voice*” käsitteellä (emt., 95, 97). Viidesluokkalaisten kokemuksista päätellen tutkimuskoulun oppilaat saivat toteuttaa varsin hyvin paikkasuhtettaan äänen keinoin, joskin äänimaailmaa kannattaisi tutkia tässä havaittua tarkemmin.

### ***Katselukokemukset***

Viidesluokkalaisten perustelivat paikkakiintymystään visuaalisin aistimuksin yllättävän niukasti. Edellisvuoden tapaan he eivät nähneet pihalla lainkaan aikuisia. Tulos vahvistaa Bartosin (2013a, 93) väitettä, jonka mukaan näköaistilla on jokseenkin vähäinen merkitys lasten ympäristösuhteessa. Osa viidesluokkalaista seuraili aiempaan tapaan pihan yleistapahtumia, mutta uutta oli nyt tietoinen katseen kohteen tarkkailu. Pahantahtoisten tarkoitusten sijaan kyse oli lasten vertaissuhteiden kehittymisen luonnollisesta kulusta. Paikkakiintymys perusteltiin näissä tapauksissa toimivan näköyhteyden ja aktiivisen yhteydenpidon avulla:

*[puun katve] levoton5, iloinen8, ystävyys8. Puiden ympärillä: otin puut koska olen siellä yleensä välkillä. ystävyiden otin koska olen ystävällinen aina kaverille. Siellä oon levoton yleensä koska nään yhden ihanan ihmisen / tyypin. Päivi tätä ei saa lukea luokalle. (nimetön)*

Mielenkiintoinen metatason katselukokemus kirjautui aineistoon Värianalyysitehtävän tekemisen tilanteessa. Se vahvistaa tutkimukseeni valitsemani paikkakäsitteen tulokintatavan (ks. lisää luvusta 2.4.1). Paikan vaikutus ihmiseen ei ole riippuvainen sijainnista. Pelkkä mielipaikkojen valokuvien katselu riitti herättämään oppilaassa ”liikkeelle pistävän toimeliaan olon ja pomppimisen mieliteon” (Jarmo). Katselukokemus oli viidesluokkalaisten aineistossa ainutlaatuinen. Se havainnollistaa kiinnostavasti paikkojen voimaa ja ihmisen kehollisen ympäristösuhteen synesteettisyyttä (vrt. luku 2). Lisäksi se osoittaa aistien erityistehtävien yhteyttä lihaksistoon ja fyysisiin prosesseihin synkronisesti toimivassa aistijärjestelmässä (Rodaway 1995, 28, 30; luvussa 2.1).

Koska viidesluokkalaisten perustelivat paikkakiintymystään kovin vaatimattomasti näköaistimuksilla, täydensin visuaalisten havaintojen osuutta uuden pihan herättämiä ensivaikutelmia kuvanneilla teksteillä. Nekin perustuivat välituntikokemuksiin ja osoittivat, mihin oppilaiden ensikatseet uudessa ympäristössä kohdistuivat (luvuissa 3.4.2 ja 3.5.3). Ympäristön kohteet erottuvat ja painuvat Auran ym. (1997, 121–

123) mukaan ihmisten mielikuviin muun muassa sijaintinsa ja ilmiönsä perusteella (vrt. Kaivola & Rikkinen 2003, 61–63; luvussa 2.2). Käytän Lynchin teorian käsitteitä, vaikka en analysoinutkaan Kaivolan ja Rikkisen (2003) tapaan oppilaideni tekstejä tarkasti niiden mukaan.

Pihalle rakennettujen laitteiden määrä ja laatu ylittivät monen viidesluokkalaisen odotukset. He arvostivat pihatilan laajentumista ja paikoitusalueesta käyttöönsä saamaa lisätilaa. Näkymä vakuutti; edessä näkyi ”Suomen suurin koulun piha” (Hannele). Paikan vaatimat taloudelliset uhraukset ja koulun ilmeinen vauraus huomioitiin (Tarja). Lapset ymmärsivät implisiittisesti aikuisten vaikutusvallan ja makrotason vaikutuksen pihakokemuksiinsa (Bronfenbrenner 1979). Ensivaikutelmatekstit käynnistyivät usein pihan ilmiön vaikutelmilla. ”Upean” (Pekka), ”erittäin mukavan” (Pauli) ja ”HIENON” (Timo) näköinen piha nosti myönteistä mielialaa.

Paikkojen tunnistaminen ja luokittelu perustuu Auran ym. (1997, 29) mukaan aiempiin kokemuksiin, tietoihin ja uskomuksiin. Henkilökohtaiset paikkasuhteet suuntasivat siten viidesluokkalaisten havaintoja uusien paikkojen tarjoumista (emt., 28; Kyttä 2003, 35–42; Gifford 2007, 31):

*[ensivaikutelmia uudesta pihasta elokuussa 2008]*

*Katsoin ensimmäiseksi mitä uusia laitteita oli tullu. Yllätyin, että pihalle oli tullut pyramiidi. Tuntuu omituiselta kun on uusia juttuja joita ei ollu viime vuonna. Seuraavaksi aion kokeilla uusia laitteita. (Topi)*

*Ensimmäiseksi katselin ympärilleni. Yllätyin, että pihalle oli tullut niin monta laitetta. Minusta tuntuu erittäin mukavalta. Seuraavaksi aion leikkiä robottimurusta, merimiespainia ja tärinätökintää. (Pauli)*

Lynchin teorian mukaan ihmiset jäsentävät ympäristöään maamerkkien avulla (Aura ym. 1997, 109). Suurin osa viidesluokkalaaisista havaitsi Jarmon, Ailan ja Maritan tavoin pyramidin (kuva 9a), uuden pihan todellisen maamerkin:

*[ensivaikutelmia uudesta pihasta elokuussa 2008]*

*Menin ensimmäiseksi siihen keltaiseen torniin. Ja sitten jossakin järjestyksessä muihin juttuihin. Yllätyin, että uudelle pihalle oli tullut niin paljon uutta kesän aikana. Piha oli silmissä oudon näköinen. Tämä nykyinen piha on paljon parempi kuin entinen. Kun ajattelen uutta pihaa, minusta tuntuu seikkailulta. Sitten kun välitunti on alkanut niin voi muodostaa kaikista jutuista seikkailun. Seuraavaksi aion mennä siihen heiluvaan puiseen juttuun tietenkin jos se on vapaa. Jos se ei ole vapaa menen keltaiseen torniin, pyörivään puiseen juttuun joka on lähimpänä sisään ja uloskäyntiä, voimistelutelineeseen tai siihen, jossa roikutaan, heilautetaan itseään eteenpäin ja otetaan kiinni kädellä seuraavasta kohdasta. (Jarmo)*

*Näin ensimmäiseksi sen keltaisen kiipeilyjutun ja keinuja. Yllätyin, että pihalle oli tuotu kiipeilyjuttuja. Kun ajattelen uutta pihaa, minusta tuntuu että se on parempi. Seuraavaksi aion hypätä siinä keltasessa häkkyrässä. (Aila)*

*Ensiksi näin "hämähäkin" ja olin onnellinen ☺ Sitten menin levyttämölle ja ei ollut itku kaukana. Yllätyin, että uudelle pihalle oli tullut paljon uusia laitteita. Kun ajattelen uutta pihaa, minusta tuntuu hivenen surulliselle...Seuraavaksi aion etsiä uuden levyttämön, vaikka tuskin enää löytää, kuin ei ole suojaisia paikkoja. (Marita)*

Ihminen jäsentää ympäristöään Auran ym. (1997, 109) mukaan myös kokonaisuudesta omaperäisyydellään erottuvien tilojen eli alueiden avulla. Monen viidesluokkalaisten huomio suuntautui hiekkakenttään, areenaan ja koripallotelineiden rivistöön (kuvat 5b, 6b ja 6c). Intohimoinen jalkapalloilija Pekka näki tarjoumien havaitsemiselle ominaiseen tapaan vain oman toimintansa kannalta keskeiset paikat (luvussa 2.3). Myös Eemilille paikkojen käyttötarkoitus selvisi heti:

*[ensivaikutelmia uudesta pihasta elokuussa 2008]*

*Yllätyin että uudelle pihalle oli tullut kaksi jalkapallokenttää [areena ja hiekkakenttä]. Kun ajattelen uutta koulun pihaa minusta tuntuu upealta. Seuraavaksi aion pelata jalkapalloa. (Pekka)*

*Näin ensimmäiseksi uuden pyramidin. Yllätyin että uudelle pihalle tuli areena jossa voi pelata. Kun ajattelen uutta koulun pihaa, minusta tuntuu että koulu on hieno. Seuraavaksi aion pelata koripalloa. (Eemil)*

Sekä ensivaikutelmien että paikkakiintymyksen perusteiksi mainitut näköaistimukset vahvistavat tarjoumateorian periaatteen, jonka mukaan lapset havaitsevat paikkojen käyttöarvon välittömästi kohteet havaitessaan (luvuissa 2.3 ja 2.4). Tulokset sopivat hyvin yhteen Gibsonin alkuperäisen, tarjouman toimintaulottuvuuden ensisijaisen havaitsemisen kanssa. Paikkakiintymyksen indikaattorit suuntaavat mielenkiintoni lisäksi tarjouman emotionaaliseen ulottuvuuteen, jota pohdin myöhemmin. Tarjoumien toiminnallinen ja sosiaalinen ulottuvuus kietoutuivat toisiinsa, kun viidesluokkalaisten tulkitsivat paikkojen ilmapiiriä näkemänsä käyttäjämäärän perusteella. Paikkakiintymystä perusteltiin näissä havainnoissa Gustafsonin (2001) teemojen mukaisilla sosio-fyysisen ympäristön lähteistä peräisin olevin seikoin (vrt. Horelli 1982, 12–13, 16; luvussa 2.1). Viidesluokkalaisten kokemuksissa ilmeni erittäin kiinnostava uusi näköaistimus: uuden pihan paikka niin sanotusti "sai oppilaan pään pyörälle" ja sumensi hetkellisesti hänen näköaistinsa.

### ***Kuudesluokkalaisten aistikokemukset koulun uudelta pihalta***

Kuudesluokkalaisten aistikokemuksissa jatkui aiemmilta vuosilta tuttu linja. Koulupihalla ei ollut haju- tai makumerkitystä. Näköaistimukseen verrattuna kuuloaistimukset kolminkertaistuivat. Ylivoimaisesti suurin osa aistimuksista oli jälleen haptisia, joiden keskeisyys tekee myös kuudesluokkalaisten paikkasuhteesta lapsille ominaisen. Tältä se tulosteni mukaan näytti, vaikka oppilaiden iän perusteella siinä olisi voinut näkyä aiempien tutkimusten toteamia muuttumisen merkkejä (luvuissa 2.2 ja 2.3).



## ***Haptiset aistimukset***

Jokainen kuudesluokkalainen oli löytänyt ainakin yhden liikevoiman aistimisen paikan. Liikevoiman aistimukset olivat jälleen määrällisesti ylivoimaisia; viittä muuta haptisten aistimusten muotoa (Rodaway 1995, 48) aistittiin yhteensä suunnilleen yhtä paljon kuin liikevoimaa yksin. Energian aistimukset ylittivät nyt aiemmin runsaamat sijainnin aistimukset. Paikkojen geometriasta, pintarakenteesta ja aineellisista ominaisuuksista tehtiin joitain yksittäisiä havaintoja.

Edellisvuoden tavoin kuudesluokkalaiset aistivat oman kehonsa suhdetta keinujen, tasapainoilupaikkojen ja pyörimislaitteiden liikevoimaan. Tutkimuskoulun pienvälinekulttuuri osoittautui jokseenkin yksipuoliseksi ja kehittämistä kaipaavaksi, kun vaikuttavin aistimusten tuottaja oli jälleen pallo. Jukka aisti sen liikevoimaa pelikentällä. Muun muassa Hannele oli edelleen kiintynyt keinuihin:

*[jalkapallomaali] pelko3, ilo5, helpotus8, onnistunut8: Olen ollut yleensä mokkena, jos olemme pelanneet jalkapalloa. Joskus pelkäsin vähän kun pallo tuli kohti, mutta en enää. Joskus olen ollut iloinen kun olen saanut maalin. Joskus muut ovat huttaneet, että "tee maali" ja jos olen saanut niin tunnen oloni helpottuneeksi. (Jukka)*

*[keinut] ystävyys7, yhteenkuuluvuus6, hauskuus7, riemu5, ilo7, tyytyväisyys6: Keinussa pelaan polttopalloa ja keinun huvikseen. Ystäviä riittää ja on paljon tunteita että on hauskaa, kuuluu näiden ihmisten kanssa yhteen, on iloinen, tyytyväinen, riemukas. Kaikkea positiivista maan ja taivaan väliltä ☺ (Hannele)*

Kuudesluokkalaiset keinuivat mielellään. He pelasivat, istuskelivat tai keinuivat huvikseen vain keinumisen vuoksi. Keinujen liikevoimaa hyödynnettiin monin tavoin. Keinujen kaltaiset potentiaaaliltaan monipuoliset liikkuvat laitteet kuuluvat Kytän (2003, 63) suosittelemiin lasten ympäristöjen tarjoumiin. Keinumisen perusteella kuudesluokkalaisten koulupihasuhteessa ei näkynyt merkkejä ympäristösuhteen muutoksesta (mm. Kaivola & Rikkinen 2003, 59; Kyttä 2003, 64–65; Stenvall 2009b, 50–51). Keinut ovat tulosteni mukaan relevantti väline kuudesluokkalaisten ympäristöihin etenkin, jos niiden tarjoumia on mahdollista muokata (*place making*; luvut 2.2 ja 2.3) esimerkiksi pelillisiin tarkoituksiin. Tämä antaa aiheen tarjoumien sosiaalisia tulkintoja koskeviin pohdintoihin, joihin palaan tutkimukseni päätelmissä.

Kuudesluokkalaiset viihtyivät edellisvuoden tapaan liikevoiman suhteen haasteellisissa paikoissa, esimerkiksi tasapainoilulaitteissa. Paikkakiintymyksen selityksissään he yhdistivät aiempia vuosia useammin myötärakentuvat (*co-constitutional*) aistimukset omaa onnistumistaan koskeviin arvioihin (Dillon 2011b, 72). Valikoivan tarjoumiin vastaamisen ja ympäristön uudelleen luomisen lisäksi oppilaat sanallistivat aiempaa enemmän uskomuksia itsestään ympäristön avulla (Bronfenbrenner 1993, 12–13; luvussa 2.4.2). Tulokset tukevat aiemmin tässä luvussa esittämäni näkemystä, jonka mukaan paikat ovat aktiivisia osapuolia oppilaan ja koulupiikan välisessä suhteessa. Siten viimeistään tässä vaiheessa vakuutun vastavuoroisen ympäristökäsityksen olemassaolosta ja fundamentaalista roolista oppilaan ja pihan paikkojen suhteessa (luku 2.1). Toistan myös maltillisen arvioni siitä, että paikoilla on todennäköisesti vahva osuus oppilaiden kasvussa. Perustan arvioni Bronfenbrennerin (1993)



näkemykseen aktiivisesta lapsesta, joka suuntautuessaan ympäristössään tekee samalla tulkintoja myös omasta roolistaan (luvussa 2.4.2).

Koska tarkastelen tutkimukseni tuloksia Bronfenbrennerin (1993) kiinnostavan teorian sijaan paikkateoreettisten seikkojen ja tarjoumateorian valossa, pitäydyn tulkinnassani niissä. Jätän otaksumani paikkojen vahvasta, oppilaan omaehtoista kasvua ja kehitystä tukevasta roolista tässä yhteydessä odottamaan jatkotutkimuksia. Pidän Bronfenbrennerin (1993) teorian sisältämää ajatusta lapsesta oman roolinsa tulkitsijana (emt., 12–13) erityisen kiinnostavana, mutta varon samastamasta ”omaa roolia” ”kasvun ja kehityksen omaehtoiseen edistämiseen”. Sitä eivät tulokseni aukottomasti osoita. Oppilaan ja koulupihan paikkojen vastavuoroisen suhteen ne sen sijaan osoittavat.

Kuudesluokkalaiset viihtyivät edelleen myös tasapainoilu- ja pyörintälaitteissa, joiden kiintymispotentiaali näytti säilyneen oppilaiden kasvaessa. Esimerkiksi Tarja selitti monipuolista paikkakiintymystään osin liikevoiman aistimuksin:

*[keikka puomi] mielenkiintoinen7, jännitys7, kiva/ilo6, helpotus6, pelottava4, tylsyyt7: Yleensä jos olemme tässä niin juttelemme ja istumme. Eli aika samat asiat kuin kuvissa 1 ja 2. Sitten jos siinä seisoo ja yrittää pudottaa toisen niin saattaa vähän jännittää että putoaako siitä itse. Sitten kun pääsee alas niin on helpottuva tunne. On se myös jonkun verran pelottava. Jos siinä vaan istuu niin se on tylsää. (Tarja)*

Tarja käytti puomia mieliapaikkatutkimuksissa (luvussa 2) esiin tulleeseen mielialan kohottamiseen, koska hän tiesi paikan tarjoumien hyödyntämisen virkistävän. Myös riskileikkien tutkimukset (Hansen Sandseter 2010; Tovey 2010) osoittavat lasten hyödyntävän hyvin monenlaisia ympäristöjä tunnetilojensa säätelyyn. Kuudesluokkalaiset hakeutuivat edellisten vuosien tapaan etenkin riskileikkien paikkoihin kokemaan haptisia huippuaistimuksia. Tulosteni perusteella voin sisällyttää riskileikkien paikat vastaukseksi Lewickan (2011, 224) kysymykseen suuren kiintymispotentiaalain paikoista, joista on vain vähän tietoa. Samalla vastaan aiempaa tarkemmin Manzon (2005, 67) pohdintaan paikkakiintymyksen ambivalenttien tunteiden syistä. Käsitökseni mukaan koulupihan kontekstissa ristiriitaisina virtaavat ja vaihtelevat tunteet perustuvat usein juuri oppilaiden riskipitoisiin leikkeihin. Niitä voidaan hyvällä syyllä pitää yhtenä lasten paikkakiintymyksen mekanismina.

Apterin (1989, 14; 2007b, 16) mukaan tunteiden ambivalenssi ja vaihtelu on tavalista ihmisten arkisissa kokemuksissa. Oppilaiden kokemusten perusteella tämä pitää paikkansa. Vasta nyt raportin valmistelun vaiheessa huomaan, että olisin voinut tutkia heidän tunnekokemuksiaan esimerkiksi kasvatustieteessä oletettavasti harvinaisen Apterin (1989; 2007a ja b) reversaaliteorian avulla. Vaikka mielenkiintoni sitä kohtaan etäännytti huomiotani tutkimustehtävästäni, ymmärrän hyvin sen avulla oppilaideni tunteiden ambivalenssia paikkakiintymyksen perustana (vrt. Morgan 2010; Manzo 2005, 67; luvuissa 2.4.2 ja 2.4.3). Teoriassa keskeisten tunnekkäänymien (*reversals*) periaate käy hyvin selville Topin esimerkeistä, vaikka tarkastelu onkin tässä vaiheessa pinnallinen (ks. lisää esim. Hansen Sandseter 2010; Tovey 2010):

*[hyrrä] innostava8, kipu1, onnellinen6,5, ilo6,5, onnistuminen5,5: Pyörivähärveli -> en ole ennen nähnyt sellaista. Innostava koska, laite on uuden lainen ja hauska. Onnellinen koska ... no ehkä samasta syystä kuin edellinen. Onnistuminen koska kun kaverit ovat antaneet kovat vauhdit eikä ole pudonnut olo on onnistumisen tuntuinen. Ilo no samasta syystä kuin edelliset. Kipu koska joskus kovien vauhtien jälkeen olo ei ole niitä parhaimpii. (Topi)*

Vauhti teki Topin mielipaikasta riskipaikan (Hansen Sandseter 2010, 67–68; Tovey 2010, 79). Topi toimi kuten Hansen Sandseter (2010, 76) havaitsi lasten tekevän maksimoidakseen tietoisesti leikin jännitystä sopivassa määrin. Vauhdin lisäys nosti Topin motivaatiota, ja toiminta tuotti lievistä kivusta huolimatta voimakasta mielihyvää – leikkiä sävytti kihelmöivä jännitys (Apter 2007b, 12). Reversaaliteoria esittää, että toimijan on mahdollista pyrkiä hallitsemaan jännityksen, ahdistuksen, rentoutumisen tai tylsyyden kaltaisia tunteita paikan tai omien ominaisuuksien avulla (Hansen Sandseter 2010,76; vrt. luku 2.2). Jännitystä on mahdollista lieventää esimerkiksi vauhtia tai korkeutta säätelämällä; nostaa sitä voi esimerkiksi heittäytymällä uhkarohkeaksi tai irvistelyjen, ääntelyn tai voimaa uhkuvien liikkeiden kaltaisilla keuhollisilla keinoin (emt.). Apterin teorian kiintoisimmat huomiot koskevat nimenomaan toiminnan ja riskien dilemmaa – seikkaa, johon raporttini ensiriveillä (luvussa 1) viittaan.

Salmen kokemus tähdentää haptisten aistimusten olennaisuuden ohella lasten kykyä riskien arviointiin. Salme oli oppinut arvioimaan oman riskitasonsa nimenomaan haptisten aistimusten avulla:

*[tolppa] epämukavuus6, ilo3, rohkeus6: Pyörimisteline (pysty). tähän pihakokemukseen ja laitteeseen ei liity niin paljon iloa ja riemua. En muutenkaan hirveesti pidä mistään pyörivistä laitteista. Välitunneilla kummiski ollaan tuolla laitteella, koska muut haluaa pyöriä siinä. Minä yleensä annan muilla vauhtia, kun en välitä pyörimisestä edelleenkään. Kerran menin kuitenkin pyörimään. Sanoin, että ei saa antaa kovia vauhteja, mutta vaikka vauhti ei ollu kova, niin silti minulle tuli paha olo. Se on jäänyt mieleen epämiellyttävänä kokemuksena. Mutta on siinä ollut myös iloa mukana. ☺ (Salme)*

Lapset ovat Hansen Sandseterin (emt., 80) mukaan taitavia ongelmanratkaisijoita. Salme valitsi lapsille tyypillisen toiminnan strategian (emt., 75, 79–80), mikä johti hankalaan ja epämiellyttävään tilanteeseen. Kieltäytyminen (emt.) ei tullut kysymykseen. Kokemustensa perusteella ja sosiaalisen ympäristön strategian muokkauksella Salme ratkaisi pulman ja neuvotteli itselleen roolin, joka piti hänet onnistuneesti mukana leikissä ja vertaisryhmässä.

Määrällisesti arvioiden energian ja sijainnin aistimukset (Rodaway 1995, 48) asettuivat yliverlaiseen liikevoiman kokemiseen verraten haptisten aistimusten keskikastiin. Energiaa aistittiin ilmeisesti vuodenaikasyistä sijaintia enemmän, mikä poikkesi aiempien vuosien tuloksesta. Auringon lämmön aistimukset loivat tyttöjen paikoille merkitystä; ne olivat tärkeä tunnelmatekijä ja mielialan nostaja. Monet kuvasivat ilman virtauksen aistimuksia Salmen tapaan:

[kiikut] ilo8, kavereus8, onnellisuus4, naurattavuus7, epämuokavuus-: Olemme aina välillä kiikuissa. Nyt ollaan oltu enemmän sen jälkeen, ku lumet suli ja kevät tuli. Raikkaan, ihanan ja lämpöisen kevättilman tuulahdus kasvoilla tuntuu vapauttavalta ja rentouttavalta. En pidä todella kovista vauhdeista, koska sillon tulee paha oli ja se on epämiellyttävää, mutta harvoin kyllä on niin kovat vauhdit. Joskus kun ei välttämättä riitä meille kaikille kiikkuja niin kiikumme vähän niin kuin hämähäkkiä. Siinä joku istuu kiikussa ja toinen istuu sylissä sillee, et jalat on vähänniinku ristissä ☺ Se on mukavaa, ja täytyy pitää aika lujasti kiinni jos ottaa vauhtia, koska siitä putoaa aika helposti. Varsinkin jos istuu päällimmäisenä, niin kuin minä. Olen yleensä iloinen ja samalla onnellinen ja nautin kavereiden seurasta. Joskus on niin hyviä juttuja, että naurattaa tosi paljon. Yleensä ne jutut ei ees oo hyviä tai ylipäättänsä mitenkään järkeviä. Ne vaan naurattavat. Kiikkuminen tai pelkästään kiikussa istuminen on joskus ihanaa varsinkin silloin kun saa olla yksin ja miettiä mukavia asioita lämpimällä säällä. Ei koulunpihalla. En kyllä ole usein yksin pihalla, mutta joskus. (Salme)

Neljäs- ja viidesluokkalaista viehättäneiden korkeiden paikkojen sijaan kuudesluokkalaista miellytti maan pinnan läheisyys. Kuudesluokkalaisten hallitsivat liikkeensä keinujen ja kiipeilytelineiden kaltaisissa riskipaikoissa. He putoilivat vähän tai eivät pitäneet putoamisistaan maininnan arvoisina (vrt. Hansen Sandster 2010, 75). Silti penkkien ja puomien kaltaisista matalista paikoista putoiltiin varsin paljon todennäköisesti kavereuksille tavanomaisesta nahistelun seurauksena. Hansen Sandseterin (2011, 94) havainto siitä, että lapsille tapahtuu vahinkoja useimmiten vaarattomilta vaikuttavissa paikoissa, näytti pitäneen paikkansa. Todennäköisesti esimerkiksi kiipeilytelineissä pelaaminen oli harjoittanut kehonhallintaa, keho puolestaan tehnyt paikan tutuksi. Hansen Sandseterin (2010, 68) puhuu Heideggerin *dwelling*-käsitteellä lasten kotiutumisesta paikkoihin (*dwelling*: kotiutua, asettua asumaan). Kiipeilytelineen käyttötarkoituksen muutos eli paikan luominen (*place making*) edisti ilmeisesti sekä pelaajien omien mahdollisuuksien että paikan vaarojen tuntemista (emt.; Little ym. 2011).

Pihan paikkojen geometria, pintarakenne ja aineelliset ominaisuudet (Rodaway 1995, 48) eivät edelleenkään olleet keskeisiä paikkakiintymyksen selityksiä. Kuudesluokkalaisten kokemuksiin sisältyi aiempia vuosia enemmän muutoksen ja jatkuvuuden havaintoja, joita Gustafson (2001, 12–13; luvussa 2.4.3) luonnehtii taustalla vaikuttaviksi, piiloisiksi paikan merkityksiksi. Yllättäen tällaiseksi osoittautui paikan pintarakenne. Peruskorjauksen toteuttajien hyvää tarkoitusta kyseenalaistamatta pihan paikkojen muutoksia ei koettu yksilötasolla pelkästään myönteisinä. Kaarina havaitsi vanhan kiipeilyseinän (kuva 3c) tarjoutuvat huomattavasti monipuolisemmiksi kuin sen paikalle rakennetun uuden palloseinän (taustalla kuvassa 7b). Huippusuositun Lintuemon uudisversio Norsuemo (kuvat 10 a ja b) herätti puolestaan muistojensa paikkaan syvästi kiintyneen Anteron kritiikin:

[puu] mielenpahoitus6, surumielisyys6, kavereus6: [...] ”puun” vieressä on selainen jännä seinä, jossa ennen oli ”painaumia” käsiä ja jalkoja varten, jotta voi kiivetä ylös. Niiden eteen laitettiin jostain syystä jonkin sortin levy, eikä ylös voinut kiivetä ”yhyy”. Sitten se on toiminut seinänä, johon voi potkia palloja (vihaisena tai iloisena...; D). Se on myös ollut ihan kiva kokeilussa. ☺ (Kaarina)

[Lintuemo] mukava7, ystävyys8, haikea8: Lintuemo on haikea sillä siihen halusi mennä leikkimään uudestaan ja siinä oli mukava leikkiä. Nykyään lintuemo on norsuemo. Norsuemoon on tehty tyhmit aidat ettei siitä voisi pudota niin helposti. ☹ (Antero)



Kuvat 10a ja b. Lintuemo ja Norsuemo.

Aineistoni ehkä erikoisin energian ja pintamateriaalin aistimus liittyi koulurakennuksen seinään. Siihen kämmenensä painanut kuudesluokkalainen imi itseensä tiiliseinän viileyttä; seinä ”vastasi” kosketukseen, minkä oppilas koki tunnetasolla koejännityksen huojentumisena. Tämän usein hyödynnetyn omintakeisen tarjouman vastavuoroisuus toteutui tunnereversaalien lisäksi oppilaan käsikontaktista seuranneena seinäpinnan lämpötilan muutoksena (vrt. Rodaway 1995,45; Apter 1989; 2007b). Rodawayn (1995, 45) epäsymmetriseksi luonnehtima kommunikointi kiinnitti oppilaan jälleen monin ambivalentein tuntein elottomalta vaikuttavaan arkipäiväiseen kohteeseen.

### **Kuulokokemukset**

Edellisvuosien tapaan kuudesluokkalaisten kuuloaistimukset liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin. Kaupunkiympäristön tai luonnon ääniä ei mainittu. Harvalukuiset aikuisten äänet nimettiin ”valittamiseksi”, ja yleensä ne liittyivät sopimusrajojen ylityksiin. Valituksen aihe oli usein paikkojen käyttötarkoituksen muokkaaminen (*place making*) ja kohdistui siten lasten paikkasuhteen keskeiseen toteutumismuotoon (luvussa 2.2). Vasta kuudesluokkalaiset toivat julki nämä tarjoutumateoreettisesti sanoen erilaiset tarjoutumien havaitsemisen ristiriidat (Kyttä 2003, 50; luvussa 2.3).

Kuudesluokkalaiset aistivat pääasiassa juttelun, kerronnan, puhumisen, kyselemisen ja keskustelun ääniä. Pihaan rakennetut sosiaaliset paikat (kuva 11) sopivat hyvin varhaista nuoruutta lähestyvien oppilaiden ympäristöllisiin tarpeisiin. Tarkoituksella nimeämättä jättämäni kuudesluokkalainen valitsi monien muiden tapaan huolellisesti kuuntelukokemustensa paikan:

[puu] luottamus5, epämukava4, inhottava4, tylsyys3, ystävyys7, rauhallinen5, mukava6: Siellä on usein rauhallista ja mukavaa, joten voimme ystäväni kanssa keskustella aika luottavaisin mielin omista asioistamme. Olemme usein vain kahdestaan ystäväni kanssa, ja siitä osittain johtuu tuo ”ystävyyks 7”. Vaikea selittää miksi. Joskus kun ei ole mitään tekemistä, niin on hieman tylsää. [alleiviivaukset oppilaan, nimetön]



Kuva 11. Uuden pihan sosiaalisia paikkoja: kaiteet, tynnyripöydät ja puiden katveet.

Kuudesluokkalaiset kuulivat pihalla myös eripuraa, äräilyä ja riitelyn ääniä. Peliseuraa riitaisat äänenpainot sävyttivät muun muassa erään oppilaan paikka-kiintymystä vihan tunteella, jonka selitys paljasti paikan merkityksen lähteeksi sosiaalisen ympäristön (Gustafson 2001,10; luvussa 2.4.3). Sen tarjoumista vetäytyneen oppilaan paikkakiintymykseen tilanne jätti kielteisen sävyn (vrt. Manzo 2005, 67). Vetäytyminen ei sen sijaan mahdollistunut nimittelyn kohteeksi joutuneelle oppilaille (vrt. Laine 2005, 217). Vaikka kiusaamiseen oli puututtu, muistutti paikka edelleen sen äänistä. Kiusaaminen jättää vakavia jälkiä (Salmivalli 1999, 78–79, 172; Laine 2005, 222). Paikat osoittavat prosessiluonteensa ja voimansa palauttaessaan oppilaiden mieleen näitä valitettavan kielteisiä aistimuksia: ankeus ja hylkääminen varjostivat pitkään muutoin rauhallisuutta ja iloa tuottanutta paikkaa.

Kuudesluokkalaiset vapauttivat vihdoon äänivarojaan ja tuottivat aiemmista vuosista poiketen paljon vapaata ääntä (Bartos 2013a, 95). Omien sanojensa mukaan oppilaat ”huusivat, hilluivat, bilettivät ja kiljuivat”. Voimakkaiden äänien tuottaminen ei ole luontevaa kaikille lapsille, vaikka se ympäristön puolesta olisikin mahdollista (emt.). Yleensä varsin itsetuntoinen Kaarina kohtasi tämän mieleisessään pelipaikassa:

*[areena] kaveruus5, virittävä6, yhteenkuuluvuus8, onnistumisen tunne7, onni-, innostava7:*

*Areenalla pelatessa joukkuepelejä tunnen innostusta ja yhteenkuuluvuutta. Ne ovat Areenan vahvimpia tunteitani. Myös maalin tehdessä tai pallon itse torjuessa tunnen onnistumista ja onnea. Areena on virittävä paikka monille peleille, kuten viitosella huomattiin ”Lontoo bussin” herättävän suurta suosiota uutena pelinä. Itsekin pidän siitä, ja miksi en pitäisi? Syy siihen voisi olla esim. se, että ei osaa huutaa kovaa tai selvästi, ehkä ...? Areenalla voi pelata jalkapalloa (jos ei lavo suoraan autoille päin), korista, hippaa, Lontoon bussia, peiliä ja kaikkea muuta ☺ (Jatkan lisää seuraavalla tunnilla) => Oma henkilökohtainen suosikkini pihalta on juuri Areena. Suosittelen sitä seuraaville/uusille oppilaille. (Kaarina)*

Kuudesluokkalaiset tytöt kuvasivat runsaasti myönteisiä nauruaistimuksia. Nauruäänet yhdistivät naurajia toisiinsa ja nauru selitti usein positiivista paikka-kiintymystä. Nauru on kuitenkin monitulkintainen ilmiö. Ensimmäisen esimerkin oppilas putosi leikkipaikasta ja kuuli samalla hänet huomanneen aikuisen naurah-

duksen – hyväntahtoisen helpotuksen tai rohkaisun reaktion kenties? Se kuitenkin loukkasi oppilasta, joka vielä vuosien jälkeen kuudesluokkalaaisena kuuli korvissaan mielipaikkaansa ikävästi sävyttäneen äänen. Toisen, fyysisesti kadonneen vanhan pihan mielipaikan (pikkumetsikön, kuva 12a) kuva toi Hannelelle viestejä ystäväpiirin vuosien takaisesta naurusta. Paikassa havaittujen muutosten ohella kokemuksissa alkoi ilmetä oppilaille tiedostamattomia jatkuvuuden ja muutoksen ulottuvuuksia (Gustafson 2001, 13, luvussa 2.4.3). Näitä taustalla vaikuttavia paikan merkitysulottuvuuksia (emt.) ilmeni kuudesluokkalaisten aineistossa olettamaani paljon enemmän:

*[koivu] ystävyys7, nolous4, yhteenkuuluvuus6, ikävä3, pirteys6: Tämän koivun ympärillä oli joskus pensaikko jossa oli "maja". Majassa leikimme bändiä Sannin ja Maritan kanssa. Myöhemmin pensaikko raivattiin pyörätelineiden tieltä. Välillä minulla on ikävä "majaa". Kirjoittelimme puuhun kaikkea ja puhuimme ihastuksista. Välillä nolotti kertoa kenestä pidin. Nykyään kuittaa nämä asiat nauramalla*  
© (Hannele)



Kuvat 12a ja b. Pikkumetsikkö ennen uuden pihan rakentamista ja areenan lähimetsikkö.

Naurulla on loputtomasti sävyjä. Kuudesluokkalaaisille tytöille oli ominaista Kososen (1998, 230–231) tutkimuksen naisten esiin tuoma niin sanottu kikattaminen. Hihitys ja nauru ovat saaneet koulussa aikanaan paheksuntansa; murrosikäisille ne ovat yleinen purkautumistapa ja kouluelämän paineissa luovimisen keino. Nauru edistää koulussa viihtymistä (emt.) kuten Salmen ja Soilin kokemukset osoittavat:

*[keinut] ilo8, kaveruus8, onnellisuus4, naurattavuus7, epämukavuus: [...] Olen yleensä iloinen ja samalla onnellinen ja nautin kavereiden seurasta. Joskus on niin hyviä juttuja, että naurattaa tosi paljon. Yleensä ne jutut ei ees oo hyviä tai ylipäättänsä mitenkään järkeviä. Ne vaan naurattavat. Kiikkuminen tai pelkästään kiikussa istuminen on joskus ihanaa varsinkin silloin kun saa olla yksin ja miettiä mukavia asioita lämpimällä säällä. (Salme)*

*[keinut] ystävät/kaverit8, innostus7, hauska, hauskuus8, iloisuus8: Otin kuvan jossa on keinut, koska siellä kaikki asiat on voimakkaita. Hauskuuden pistin 8, koska miulla on hauskaa aina siellä kavereiden kanssa ja niitä "kömmähdyksiä" on tullut joille vain nauretaan. Innostuksen pistin 7, koska se ei ole tosi voimakas tunne vaikka hauskuus ja iloisuus on. Myös kaverit on 8. Kun aurinko paistaa niin*



*silloin on yleensä tosi kivaa koska on lämmintä ja ei murheet paina ☺ Niitä kaikkia tunteita ilmenee yleensä siinä, ja muissakin paikoissa + koulun ulkopuolella. Parhaimpien ystävien kanssa olen yleensä keinussa. <3 ☺ On siellä muutaman kerran ihastuneen tunnetta ollu. (Soili)*

Kuudesluokkalaiset kuulivat ja kuuntelivat koulupiinan ääniä edellisvuosia enemmän. Vuorovaikutusta ylläpitävän, keskittyvän kuuntelemisen lisääntyminen vaikuttaa luontevalta varhaista nuoruutta lähestyvien aistimismuodoilta. Ihmisääniin painottuneessa aistimisessa kiinnostaisi esimerkiksi naurun psykologia. Luonnon ja kaupunkiympäristön äänien puuttuminen kokonaan herättää puolestaan kysymyksen äänimaailman monien kerrosten havaitsemisesta. Oppilaiden kuulokokemusten yksikerroksisuus nostaa pohdintaan lasten auditiivisen herkkyuden harjaannuttamisen kysymykset ja edelleen muun muassa äänimaisematutkimuksen mahdollisuudet.

### ***Katselukokemukset***

Kuudesluokkalaisten katselukokemukset perustuivat aiemmista vuosista poiketen oppilaiden itsensä ottamiin valokuviin (ks. lisää mm. Cele 2006; Cook & Hess 2007). Tämä luo visuaalisiin aistimuksiin kokonaan uuden kerroksen. Tuoreeltaan tärkeiden paikkojen ohella kuudesluokkalaiset kuvasivat aiempien kouluvuosiensa merkityksellisiä kohteita. Tuloksen perusteella taustalla vaikuttavia paikkojen merkityksiä (Gustafson 2001, 13) tuli esiin yhä enemmän. Koulupiinan paikat osoittautuivat kuudesluokkalaisille luvun 2.4.1 mukaisiksi muistoja kantaviksi kohteiksi. Suurin osa oppilaista valokuvasi joko kaikki tai osan paikoistaan muistoperustein. Sylville mielipaikan (kuva 12b) kuva palautti mieleen vahvan positiivisen kiintymyksen fyysis-sosiaalista ympäristöä kohtaan (luvussa 2.1):

*[areenan lähimetsikkö] onni, onnellisuus8, ilo8, innostus8, luottamus7, haikeus7: Valitsin tämän paikan sillä aina kun ajattelen tai näen sen, minulle tulee iloinen, onnellinen ja kesäinen olo. Tunnen olevani huoleton, ehkä hiukan haikea, mutta silti onnekas, kun minulla on ollut jo kauan sellaisia ystäviä (edellämainitut) joiden kanssa voin jakaa asioita luottaen siihen että ne pysyvät vankasti vain ystäväni tiedossa, eivätkä leviä. Vietin tasan vuosi sitten paljon aikaa tuolla "aukealla", ja muistan sen vielä pitkään. (Sylvi)*

Kuudesluokkalaiset näkivät välitunneilla aikuisia ja lapsia. Pojat aistivat fyysisistä ympäristöään visuaalisesti lähinnä omien liikkeidensä kannalta, jolloin näköaistimus palveli heidän liikkeidensä tilallista perustaa (Rodaway 1995, 42; Tuan 2008, 12; Bartos 2013a, 95–96). Tytöt näkivät sosiaalisen ympäristön kohteita. He tarkkailivat muita oppilaita. Etenkin poikien toimien seurailu motivoi käyttämään uudelleen viehätykseltään jo laantumaan päässeitä paikkoja. Sosiaalinen ympäristö herätti katsomaan paikkojen tarjoumia uudella tavalla. Paikkakiintymystä selitettiin sukupuolten vuorovaikutuksella, joka sai samalla tukea yhteisiksi koetuilta paikoilta. Muun muassa Maaritin kaveripiirin tuttu paikka (kuva 8b) näytti varsin puoleensavetävältä tarjoumien sosiaalisen ulottuvuuden suunnasta (luvussa 2.3):



*[hyrrä] ällöttävä7, inho6, pelko5, paha olo7, helpotus7 (kun pääsi pois laitteesta), epämukava8, kipu5 ja (jollain oudolla tavalla) hauska 1: Joskus vitosella menttiin aika isolla tyttöporukalla kattomaa minne pojat oli menny välkällä, ja sitte katottiin "nehä pyörii jossain laitteessa!" Sitte tietysti mekin haluttiin kokeilla sitä. Ensimmäisenä tais mennä Ulla ja Anna. Sitten menttiin minä ja Aila: Pyörimisessä tuli tosi pahaolo, rupes oksettaa ja tälle. Sitten vähän ajan päästä keksittiin että kokeillaanko sellasta että kumpi kiljuu ensin. Molemmat ajattel et joo et eihän siinä oo mitään. Sittenpä menttiin ja molemmat yritti olla kiljumatta ja kokoajan tuli vaa lisää vauhtii. Lopulta se tuli mie kiljasin, se oli ihanaa ja helpottavaa kun pääsi pois siitä kauheesta laitteesta! (Maarit)*

Nostan kuudesluokkalaisten visuaalisista kokemuksista itsekriittisesti esiin katseen kohteena olemisen, joka on yhteiskunnallisesti ajankohtainen ja moniulotteinen ilmiö. Informaation hankkimisen mielessä visuaalinen aistimus rinnastuu auditiiviseen informaatioon (näkeminen, kuuleminen). Toisaalta ihminen tekee itsensä tietäväksi (tulee näkyväksi tai kuulluksi) visuaalisin ja auditiivisin keinoin. (Rodaway 1995, 118.) Aikuiset käyttivät näitä keinoja koulupihalla varsin niukasti ja vähäeleisesti, koska vasta kuudesluokkalaiset alkoivat havaita heitä välitunneilla.

Tulin myös itse näkyviin vasta kuudesluokkalaisten kokemuksissa, vaikka olin valokuvannut oppilaitani paikoissaan jo vuosia. Suurin osa oppilaista suhtautui kuvauksiin myönteisesti tai neutraalisti. Vaikka yhteiskuntamme on visuaalisesti suuntautunut, ei kuvatuksi tuleminen ole kokemuksellisesti yksiselitteinen ilmiö. Oppilaan kritiikin kautta aloin ymmärtää sen monisyistä luonnetta. Suostumukseen vedoten jätän oppilaan nimeämättä:

*[puu] luottamus5, epämukava4, inhottava4, tylsyys3, ystävyys7, rauhallinen5, mukava6. [...] Se, että minua kuvataan, ei ole mikään lempi aiheistani. Usein se on epämukavaa, joskus inhottavaakin. [nimetön]*

Rehellinen ja kriittinen teksti osoittaa, että vastentahtoinen katseen kohteena oleminen tai kuviin tallentuminen voivat sävyttää oppilaan paikkakiintymystä. Kuudesluokkalaiset voisi periaatteessa sijoittaa visuaalisten kokemusten jatkumolle, jonka ääripäihin asettuisivat näkyville ja toisaalta näkymättömiin eri keinoin pyrkivät yksilöt (ks. lisää esim. Savolainen 2008).

#### **4.1.3 Koulupiha toiminnan paikkana**

Toiminta on kokemusten (Dewey 2012, 11, 14) ja paikan merkityksen rakentumisen olennainen tekijä (Gustafson 2001, 6). Paikka ole määriteltävissä koetuksi tai tila eleyksi ilman siellä tapahtuvaa toimintaa (Karjalainen 1997, 231; luvussa 2.4). Tutkimuksessani toiminta tarkoittaa kaikkea, mitä oppilaat tekivät pihalla suunnitelmallisesti omista lähtökohdistaan (vrt. Schutz 2007, 46, 108, 111–114; Raittila 2008, 25). Henkilökohtaisen mielekkyyden lisäksi heidän toiminnallaan on kulttuurinen merkitys (Hännikäinen 2006, 126). Yhteisöllisesti ja yksilöllisesti erilaiset paikkojen tarjoumien havaitsemisen ja toteuttamisen tavat (Kyttä 2003, 55) synnyttävät jännitteitä kouluympäristöön. Tarkastelen seuraavassa oppilaiden toimintaa koulupihan paikoissa ja pyrin valottamaan toiminnan motiiveja.

Oppilaat nimittivät toimintaansa yleensä leikkimiseksi tai pelaamiseksi. Viidesluokkalaisten toiminta herätti osin ihmetystä, ja epäilin sen mielekkyyttä. Aineistoperusteinen otin toiminta- tai käyttäytymiskategoriaksi mielletävän leikin (Hänninen 2003, 43) pihatoiminnan analysoinnin lähtökohdaksi. Koska toiminnan tarkastelu liikunta-aktiivisuuden (mm. Tranter & Malone 2004; Brink ym. 2010) tai leikkikulttuurin (mm. Opie & Opie 1979; Kalliala 1999; Karimäki 2005, 2012) kannalta ei tukenut tutkimustehtävääni, harkitsin lopulta Caillois'n (2001) leikin teorian lisäävän aineistossa ilmenneiden seikkojen ymmärtämistä. Caillois'n leikkikäsityksen piirrekeskeisyys (Hänninen 2003, 43) tarkoittaa leikkien luokittelua ulkoisten tunnusmerkkien perusteella. Ne auttavat Kallialan (1999,79) mukaan leikin idean ja viehätyksen ymmärtämisessä. Leikin teoria täydentää tarjoumateoriaa valottamalla oppilaiden toiminnan motiiveja leikin olemuksesta käsin.

Leikin ja pelin käsitteellinen suhde vaihtelee, eikä niitä monissa kielissä suomen tavoin eroteta toisistaan. Ymmärrän leikin laajana ilmiökenttänä, johon Hänninen (2003, 15) osuvasti sisällyttää ”esimerkiksi pelit ja urheilun, rituaalit, aikuisten ja lasten leikin, komiikan, näyttelyt, musiikin, turnajaiset, suullisen ja kirjoitetun leikkiperinteen, tanssit, esitykset, leikin spontaanit muodot, karnevalistiset ilmiöt ja harrastukset” (vrt. Karimäki 2012, 142). Leikkimisen kokemuksellinen ulottuvuus, leikkisyys, edustaa merkityksiä, kokemuksia ja muistoja, joita yksilö liittää leikkiin oman, historiallisesti äärellisen todellisuutensa perusteella. Leikin rakenteellista ulottuvuutta edustavat puolestaan muun muassa erilaiset instituutiot, tavat, käytännöt, säännöt ja normit. Ulottuvuudet yhdistyvät leikkitahtumassa. (Hänninen 2003, 12–13, 21.)

Vapaaehtoisuuteen perustuva leikki vie oppilaat koulun paikkaverkostossa hetkeksi reaali maailmasta toiseen todellisuuteen (Caillois 2001, 10; Masters 2008, 857–858). Todellisuus tarkoittaa tässä yhteydessä normaalikulttuuria, kulttuurisesti määriteltyä tavanomaisuuden tilaa, siis kouluinstituution kommunikaatiojärjestelmää ja normistoa. Muun muassa lasten spontaanit leikkimuodot kuuluvat rinnakkaiseen todellisuuteen (Hänninen 2003, 100–101). Siinä toiminnan tuottavuuteen ei kohdistu ulkopuolisia odotuksia, vaan mahdolliset uudet elementit tuotetaan vain leikkiä varten. Toiminta etenee omilla ehdoillaan leikkijöiden aloitteiden ja kekseliäisyyden varassa tehden leikistä ennustamatonta ja epävarmaa. (Caillois 2001, 10; Masters 2008, 857–858; vrt. kulttuuris-ekologinen viitekehys luvussa 2.1.)

Caillois (2001, 11–26) luokitteli leikit hallitsevan piirteen tai olemuksen perusteella kilpailemisen, jäljittelyn, sattuman tai hulluttelun (lat. *agon*, *mimicry*, *alea* tai *ilinx*) kategorioihin (Kalliala 1999, 40–49; Hänninen 2003, 109; Masters 2008, 858–859). Kukin laji sisältää sekä vahvaan kontrolliin ja säännöstöön (*ludus*) että kontrolloimattomaan mielikuvitukseen, huvitteluun ja improvisaatioon (*paidia*) perustuvia leikkejä (Caillois 2001, 13). Leikkien rakenteellistumisen ja institutionaalistumisen aste vaihtelee vähäisen (*paidia*) ja vahvan (*ludus*) jatkumolla (Hänninen 2003, 108–109).

Koska en ole pihaleikkien tutkija, lähestyn oppilaiden toimintaa leikkikokemuksen ja leikkien merkityksen sijaan paikkalähtökohdasta. Olen tietoinen siitä, ettei Caillois'n luokittelu aukottomasti kata kaikkea paikkojen virittämää toimintaa. Poimin siten aineistosta ensin Caillois'n (2001) teoriaan sopivat leikit oppilaiden paikkakiintymystä kuunnellen. Teorian tavoittamattoman toiminnan, esimerkiksi oppituntien alun odottelun, ”olemisen” sekä leikin yleisluontoiset maininnat (esim. ”kaikki innostavat

leikit”, ”peuhaaminen”), nimesin muuksi toiminnaksi. Todennäköisesti siihen sisältyi paljon tarkentamatonta leikkisyyttä.

### ***Neljäsluokkalaisten toiminta koulun vanhalla pihalla***

Lähes kaikki neljäsluokkalaisten toiminta oli leikkiä. Ylivoimaisesti eniten leikittiin kilpailullisia *agon*-leikkejä. Korkeisiin paikkoihin keksityissä leikeissä toteutui lieviä sekasortoa tavoittelevan *ilinx*-leikin piirteitä. Ainoa mielikuvitusleikki (*mimicry*) paikantui pihan reuna-alueen pensaikkoon. Sattumaperustaisista *alea*-leikeistä oppilaat eivät kertoneet. (Caillois 2001, 19–26.)

Kaikki pojat ja suuri osa tytöistä leikki kisailua tai mittelöä sisältäneitä, voittoa eri keinoin tavoittelevia *agon*-leikkejä (Caillois 2001, 15; Kalliala 1999, 42; Masters 2008, 859). Jalkapallokentän pelien vastapainoksi muun muassa koulutalon nurkkauksessa pelattiin mölkkyä. Siihen omittu paikka on esimerkki konkreettisesta paikan luomisen (*place making*) prosessista (muun muassa Hart 1979; Tovey 2007; Stenvall 2009a ja b; luvussa 2.2). En muista esimerkiksi Pekan leikkineen koko kouluaikanaan juuri muita kuin *agon*-leikkejä. Jukka viehättyi pienten pihan uudesta kentästä:

*[jalkapallokenttä] vapaus, eloisa, jännittävä4, kiihdyttävä, voimakas4. Minulta tulee riemun tunne kun teen maalin pienten jalkapallokentällä tai isojen pihalla jalkapallokentällä maalin. vapaus tulee mieleen kun pelaan pihalla pelejä. eloisa tulee mieleen, kun 200 oppilasta pelaa futista. Minua jännittää kumpi joukkue voittaa ja paljonko. Minulle tulee kiihdyttävä tunne, kun juoksen. (Pekka)*

*[pienten pihan koripallokenttä] riemu, jännitys, innostus. Minut saa riemuiseksi hyvä joukkue ja hyvä peli. Minua jännittää koripallossa voittaako meidän joukkue vai häviämmekö. Minua innostaa hyvä joukkue ja hyvä ryhmätyö. (Jukka)*

Moni neljäsluokkalainen piti tärkeänä järkeviä, tasa-arvoisuuden idean varmistavia joukkuejakoja (Caillois 2001, 14). Oppilaiden säätelämä joukkueiden taitotasapaino turvasi pelin hauskuuden ja jännityksen luomalla tasaväkisyyden ihanteen. Voittajan ylivertaisuuden tai häviäjän heikkouden sijaan paikkakokemuksissa puhuttiin paljon pelituloksen myönteisen jännittyneestä odotuksesta. (Emt., 15.)

Jalkapallokentän suosion pelipaikkana haastoivat vain pihojen välitilan kuutiokivet (kuvat 4a ja b). Niiden vetovoima perustui vahvoihin haptisiin aistimuksiin ja riskipitoisiin leikkeihin, joiden roolia oppilaiden paikkakiintymyksen selityksissä tarkastelin jo aiemmin (luvussa 4.1.2.) Tunneperustainen riskien viehätys yhdistyy aistikokemuksiin ja toimintaan paikkakiintymystä edistäen. Kivien havaitut tarjoumat virittivät neljäsluokkalaiset jälleen uusia muotoja saaneeseen paikan luomisen (*place making*) prosessiin. Muun muassa Jukka ja Marko nauttivat kivillä fyysisesti haasteellisista ja uhkarohkeista leikeistä (Hansen Sandseter 2010, 67–68; Tovey 2010, 79):

*[kuutiokivet] riemu, jännitys, onni, helpotus. Hyppiminen saa minut joskus riemuiseksi. Joskus minua jännittää jäänkö kiinni hipassa. Kerran minulla kävi onni kun en jäänyt kiinni. Helpotuin kerran, kun meinasin tippua kiveltä. (Jukka)*

*[kuutiokivet] kipu6, jännitys7, riemu4, ilo3. Koodaukseni tarkoittavat eri mielen aloja. Olen valinnut nämä koodit koska, minulla on ollut niissä paikoissa joskus sellainen mielen ala. [kipu] on ollut esim. kun minut on kaadettu jalkapallokentällä. [jännitys] on ollut esim. jos olemme olleet hippaa kivillä ja en tiedä jääkö hipaksi. [tylsä] on ollut minulla esim. kun olen tullut aikaisin kouluun ja koulussa ei ole vielä kaverit olleet pihalla = eli olen ollut yksin. [eloisa] on ollut esim. kun olemme pelanneet jalkapalloa. [ilo] on ollut esim. kun olemme hyppineet kiipeilytelineissä. (Marko)*

Osa Caillois'n neljästä leikin kategoriasta voi yhdistyä keskenään (ks. lisää esim. Kalliala 1999). Neljäsluokkalaisten aineistossa leikkiyhdistelmää edustaa jalkapallokentän tienoille sijoittunut kilpailun ja mielikuituksen yhdistävä *agon-mimicry*-leikki (Caillois 2001, 71–73). Välitunnin jalkapallopeli edusti pelaajille kilpailua, kentän reunan paikoille asettuneille vertaisille puolestaan näytöstä. Paikkakiintymyksen selitysten perusteella osa neljäsluokkalaisista seurasi peliä esimerkiksi puun katveen ja kiipeilytelineen yläverkon suosituista mielipaikoista. Ne saivat alkuperäisen tarkoituksensa oheen uuden merkityksen (Gifford 2007, 31; Kyttä 2003, 57; 2004, 55). Leikkiyhdistelmä merkitsi samalla aktiivista paikkasuhdetta, jossa ulkopuoliselle passiiviselta vaikuttava oppilas käyttää paikkaa aktiiviseen ympäristön tarkkailuun aiemmin toteamaani tapaan (luvussa 4.1.2). Paikkakiintymyksen indikaattorien perusteella tarkkailijat eläytyivät pelaajien tavoin pelituloksen jännitykseen. Kuvatun kaltainen draama vahvistaa Caillois'n (2001, 74) mukaan peliä pelaajien pyrkiessä täyttämään heitä katseellaan, kannustuksellaan ja ihailullaan kontrolloivan yleisön odotukset. Tulosteni mukaan draama vahvasti neljäsluokkalaisten paikkakiintymystä ja osoitti toiminnan paikan merkityksiä luovaksi tekijäksi.

*Ilinx*-leikeissä tavoitellaan monen lapsen mielestä nautinnollista huimauksen ja pyörörytymisen tunnetta (Caillois 2001; Masters 2008, 859). Varsin pienet lapset oppivat "saamaan päänsä pyörälle" mitä erilaisimmin variaatioin. Ihmettelin neljäsluokkalaisten aineistossa esimerkiksi omassa lapsuudessani suosittua "valokuvaajan" kaltaisten leikkien puuttumista, vaikka niiden edellyttämää vapaata pihatilaa olisi ollut runsaasti tarjolla. Pyörimisen lisäksi fyysisen huimauksen tunteen voi Kallialan (1999, 46) mukaan saada aikaan esimerkiksi liukumalla. Osa neljäsluokkalaisista nautti pudottautumisista (emt.) kiipeilytelineillä leikkiessään. Huimauksen tavoittein oppilaat loivat kiintymispotentiaaliltaan vahvoihin keinuihin *ilinx*-leikkejä. Toiminnan ja aistimusten (luvussa 4.1.2) yhdistelmät loivat paikkakiintymyksen esimerkiksi Anterolle, joka kiikkui isojen pihan vanhoissa keinoissa (kuva 5a). Terttua kiehtoivat pienten pihan uudet välineet (kuva 6a):

*[keinut] kiihdyttävä4: Kiikut ovat hauskoja ja kiihdyttäviä siis nopeita. Nautin siitä siksi [kun] kiikussa saa kovan vauhdin. (Antero)*

*[keinut] vapaus6, innostava8, iloinen8, riemu7. Pienten pihan keinut. Vapaus koska vauhti ja kova meno tekevät mielen vapaaksi. Innostava koska niissä saa tosi kovat vauhdit. Iloinen koska saan olla siellä joskus. Riemu koska vauhti tekee vapauden tunteen ja kova meno innostaa. (Terttu)*

Kuvitteluun tai jäljittelyyn perustuvassa *mimicry*-leikissä sitoudutaan illuusioon tai sovitaan ainakin jossain mielessä fiktiivisen maailman olemassaolosta (Kalliala 1999, 43; Masters 2008, 859). Ainoa neljäsluokkalaisten mielikuvitusleikin paikka oli pihan reuna-alueen pikkumetsikkö (kuva 12a), jota pieni tyttöjoukko muokkasi leikkinsä hahmojen tarpeisiin (Caillois 2001, 19; Kalliala 1999, 43; ks. myös luku 4.2.4). Tyttöjen kiintymys paikkaa kohtaan oli erittäin vahvaa: paikka oli omittu ja nimetty (Stenvall 2009b, 53; Lewicka 2011, 225). Luonnonaineokset tarjosivat loputtomasti materiaalia mielikuvitukselliseen toimintaan. Paikka ja vuosikausia jatkunut leikki olivat aineistossa ainutlaatuiset.

Lapset viehättyvät Caillois'n (2001, 17) mukaan harvoin sattumaan perustuvista *alea*-leikeistä loruja ja leikkilukuja (vuoroarvontoja) lukuun ottamatta. He haluavat itse vaikuttaa aktiivisesti leikkinsä tai pelin lopputulokseen. *Alean* olemus edellyttää kykyä kohtalon kaltaisen abstraktin voiman olemassaolon kuvitteluun (Kalliala 1999, 43). Otaksun, että neljäsluokkalaisten olisivat siihen kyenneet, mutta paikat kiinnittivät heitä *alea*-leikkien sijaan muilla perusteilla. Välituntivalokuvista paljastui kuitenkin *alea-agon*-yhdistelmä: oppilasryhmä oli valinnut pihan pöytäryhmän (kuva 5c) paikaksi, jossa jokainen eteni taitojensa varassa (*agon*) sattumalta jaossa saaduin (*alea*) pelikortein (Kalliala 1999, 43).

Tunnistan itsessäni neljäsluokkalaisten aineistoa pohtiessani aikuisen paikkasuhteen piirteen, jonka mukaan paikoille ajatellaan helposti ikään kuin jokin lähtökohmainen tai "oikea" käytötapa. Tarjounteorian (luvussa 2.3) mukaan kyse on paikkojen potentiaalnin havaitsemisesta, joka on yksilöllistä, tilannekohtaista ja erilaista aikuisilla ja lapsilla. Lapset arvottavat paikat toiminnallisen merkityksen perusteella; neljäsluokkalaisten kiintyivät paikkoihinsa ensisijaisesti leikkimisen ja pelaamisen kautta. Vahvasti heitä kiinnittivät valmiiksi rakennetuista paikoista etenkin pienten pihan uudet kohteet (koripallokenttä ja keinut, kuva 1). *Agon*-leikkien jalkapallokentän ja sen lähialueen *agon-mimicry*-yhdistelmäleikin paikkojen kiintymispotentiaali oli vahva. Lewickan (2011, 224) pohdintaa voidaan täydentää neljäsluokkalaisten kokemusten perusteella toteamalla leikin olemusta tukevien ja sen tavoitteisiin (Caillois 2001) vastaavien paikkojen kiintymispotentiaali vahvaksi.

Neljäsluokkalaisten selittivät paikkakiintymystään varsin paljon paikkojen käytötarkoituksen muuntelulla. Se perustuu havaittujen tarjounten muokkaukseen (luvussa 2.3) ja lasten paikkasuhteelle ominaiseen ympäristön manipulointiin (Bronfenbrenner 193, 12–13). Luonnonainees (*loose material*) turvasi pitkäkestoisen ja jatkuvasti kehittyneen *mimicry*-leikin (Tovey 2007, 73–74; Masters 2008, 857), joka perustui pihan reuna-alueen tarjounten ympärivuotiseen runsauteen. Oppilaiden *ilinx*- ja *agon*-leikit edellyttivät muun muassa kiipeilytelineiden, keinujen ja kuu-tiokivien tarjounten muokkausta. Paikan luomisen (*place making*) prosessien esimerkkeinä ne herättävät mielenkiintoa vanhan pihan tilallista luonnetta kohtaan. Mistä muusta kuin paikkakiintymyksestä oppilaiden verrattain runsaat paikan luomisen variaatiot kertovat?

### ***Viidesluokkalaisten toiminta koulun uudella pihalla***

Jokaisella viidesluokkalaistella oli pihalla ainakin yksi paikka, jossa hän leikki (ks. määritelmä luvun 4.1.3 alusta). Edellisvuonna vähäisen muun toiminnan painoar-

vo vaihteli oppilaskohtaisesti. Uusittu piha mahdollisti aiempaa monipuolisemmat *agon*-leikit (Caillois 2001, 15) esimerkiksi ennallaan säilyneellä hiekkakentällä. Muun muassa areena ja koritelineet mahdollistivat kokonaan uudet leikit ja pelit. Paikkakiintymystä selitettiin *agon*-leikkiä motivoivalla myönteisen jännityksen tunteella (Caillois 2001, 14), jota Pekan, Topin ja Anteron paikkakiintymyksen selitykset (kuvat 6b ja c) havainnollistavat:

*[areena] miellyttävä5, piristävä4, jännittänyt4. Areenassa jännittää se kumpi voittaa kun pelit on yleensä niin tasaväkisiä. Minua miellyttää areenassa se että kavereiden kanssa siellä on superkivaa! Minua piristää se kun kavereiden kanssa on kivaa. (Pekka)*

*[areena] miellyttävä7, virittävä6, onni8. Areena miellyttävä, koska pelasimme siellä syksyllä ja siellä oli mukavaa pelata. Virittävä, koska siellä saa monia virittäviä jakoja aikaan. Onni, koska oma joukkue voittaa. (Topi)*

*[koritelineet] onni5, epäonnistuminen5, jännitteinen. onni koska kaverit olivat siellä yleensä yksin on tylsää ainakin koreilla. Epäonnistuminen: kun ei saa koreja tai häviää pelin mutta aina oli kuitenkin hauskaa. Jännitteinen: että meneeköhän heitto koriin tai jos kaverilla menee hut. (Antero)*

Kyttä (2003, 107) suhtautuu kriittisesti siihen, millaisia tarjoumia suunnittelijat luovat lasten ympäristöihin. Tutkimukseni koulussa laaja asiantuntijajoukko otti lasten näkemykset uudesta kouluympäristöstä vakavasti huomioon. Siitä huolimatta viidesluokkalaiset havaitsivat pihalla paljon tarjoumia, joita suunnitelmissa ei voitu ennakoita. Kiintymys paikkoja kohtaan perustui osin siihen, että oppilaat havaitsivat paikoissa huolellisesta suunnittelusta huolimatta yhä uusia ja ennustettaviksi mahdottomia tarjoumia. Koska lapset katsovat paikkoja eri tavoin kuin aikuiset, näkivät viidesluokkalaiset uusissa paikoissa toiminnan kannalta tärkeitä erityispiirteitä. Vaikka paikkakiintymyksen selitystekstit eivät aina kuvanneet suoraan paikan piirteitä, välittyi niistä silti usein oppilaan havaitsema tarjouma. Paikan käyttötapa heijastui paikkakiintymyksen indikaattoreihin eli tunnekokemuksiin, ja sitä kautta paikka sai merkityksen, kuten Gustafson (2001, 10–11; luvussa 2.4.2) toteaa. Tulokseni vahvistavat tarjoumien luovaa havaitsemista ja muokkausta oppilaiden paikkasuhteen ominaispiirteenä (vrt. Kyttä 2003, 55). Tämä taipumus näyttää toteutuvan vanhan pihan tavoin myös uudessa ympäristössä. Esimerkiksi keinuista ja kiipeilytelineistä muokattiin *agon*-leikkien paikkoja, joskaan yhteisö ei tätä tarjoumaa yksiselitteisesti jakanut (ks. luku 2.3).

Viidesluokkalaiset muokkasivat paikkoja *agon*-leikkitarjouksiin henkilökohtaista taitopotentiaaliaan testatakseen. Sama havainto aiemmin paikkojen aistimerkityksen yhteydessä (luvussa 4.1.2) osoittaa paikan merkitysulottuvuuksien limittäisyyden. Uusien paikkojen virittäminä oppilaat kehittivät *agon*-leikkien periaatteisiin sopivia kisailuja muun muassa pyramidiin ja pieneen kiipeilytelineeseen (kuvat 9a ja b), tasapainoilupaikkoihin (kuvat 7a ja b) ja jopa tynnyripöydille (kuva 11). Riskileikkien paikkojen (Hansen Sandster 2010, 68) kiintymispotentiaali oli jälleen suuri; aistikokemusten ja toiminnan merkitysulottuvuudet limittyvät näin toisiinsa. Tarjoumien



moniulotteisuutta havainnollistavat Jukan ja Paulin paikkakiintymyksen selitykset varsin erilaisista paikoista (kuva 8a ja 7b):

*[monitoimiteline] vaarallinen, onni, innostus. valitsin vaarallisen, koska telineestä voi tippua alas. valitsin onnen, koska siellä voi vaikka pallopelissä väistää tai torjua pallon. valitsin innostuksen, koska siellä on kivaa ja hauskaa varsinkin silloin kun on kavereita. (Jukka)*

*[keikkuva puomi] jännittävä5. Mielestäni iso heilumisjuttu on jännittävä koska kun heilutetaan, pitää yrittää pysyä pystyssä. Se on kuvana [valittu kuvattujen mieli-paikkojen joukkoon] koska siinä keksii monia uusia pelejä. (Pauli)*

Tunteiden ja paikkojen yhteys oli minulle uutta, vaikka pitkän opettajanurani aikana olin pohtinut lasten tunnemaailmaa monissa yhteyksissä. Vasta aineistoni tunnekokemusten kautta aloin saada käsitystä fyysisten paikkojen tunneherätteistä, joiden ristiriitaisuutta oli vaikea ymmärtää. Viidesluokkalainen toisensa jälkeen kuvasi paikkakiintymystä, jossa paikan virittämät riemun ja vapauden tunteet vaihtelivat epämiellyttävien huonovointisuuden tuntemusten kanssa. Mistä tunteiden ambivalenssissa oli kyse: murrosiän vai paikan ilmiöstä – vai kenties molemmista?

Viidesluokkalaiset kiintyvät merkkillisellä tavalla ristiriitaisia tunteita tuottaneisiin paikkoihin. Niistä useimmat mahdollistivat nautinnollista huimauksen ja pyörörytymisen tunnetta tuottavia *ilinx*-leikkejä (Caillois 2001, 23–26; Masters 2008, 859). Pihan ylivoimaisesti vetovoimaisimmaksi paikaksi osoittautui kahdenistuttava hyrrä (kuva 8b). Se ei varauksetta ollut jokaisen suosikki, mutta puolet viidesluokkalaisista valitsi sen yhdeksi mielipaikakseen. Ulla ja Timo lukeutuivat heihin:

*[kahdenistuttava hyrrä] piristävä4, pirteys6, iloinen5, vapaus4, innostus4, epä-mukava2. Käytän tätä paikkaa nykyisin aika harvoin. Ennen käytin useammin. Kun on pyörimässä, tunnen itseni aika pirteäksi ja innostuneeksi, koska pyöriessä vauhti on kova ja tulen energiseksi. Tunnen itseni myös iloiseksi ja vapaaksi, koska kun ilma menee "lävitse" ja tuntuu kuin leijuisi. Lopussa on kuitenkin vähän epä-mukava olo, koska pyörimisessä tulee paha olo. (Ulla)*

*[kahdenistuttava hyrrä] onni, vapaus, kipu ja turvaton. Pyörimishyrvelissä tulee paha olo ja silmät ovat sekaisin. Vapaus on se että hurveli pyörii hurjan nopeaan. Onni on se että ei oksenna tai ei mene maahan. Joskus tuntee kivun. Se on se että sattuu ja pyöryttää. Turvaton on se että voi tippua härvelistä. (Timo)*

*Ilinx*-leikkien paikat kiinnittävät oppilaita kipuun ja huonovointisuuteen limittynein vapauden, riemun ja hauskuuden tuntein. Osa koki suoranaista hurmiota, jolloin Caillois'n (2001,13) luonnehtima huvittelu ja huolettomuus puhkesivat täyteen mittaan-sa. Leikkejä motivoi ilon tunnetta tuottavan perusvoiman, *paidian* (Caillois 2001, 27), ohella sääntöjen vaatimaton rooli ja leikkisyyden suuri painoarvo (Hänninen 2003, 108–109). Viidesluokkalaisten *ilinx*-leikkien kuvauksissa oli Kallialan (1999, 48) sanoja käyttäkseni "eräänlainen pidäkkeetön mielikuvitus". Yhteys riskileikkeihin oli selvä.



Peruskorjaus lisäsi pihan tarjoumien määrää (mm. luvussa 4.1.2) ja teki tässä mielessä uudesta pihasta aiempaa lapsiystävällisemmän (Kytä 2003, 89). Oppilaiden kokemuksista päätellen peruskorjaus lisäsi samalla pihan vaaroja ja antoi vastauksen paikkakiintymyksen indikaattorien yhteydessä pohtimalleni vaarallisuuden tunteen runsaudelle. Koska lainsäädännön edellyttämistä turvatoimista ei pihan missään rakennusvaiheessa tingitty, vaikuttaa vaarojen lisääntyminen todella erikoiselta. Turvallisuuskysymys askarrutti myös viidesluokkalaisia, vaikka *ilinx*-leikkien paikat kiehtoivat heitä todella suuresti. Oppilaat tunnistivat paikkojen tarjoumien ristiriidan ja eriaisteiset vaarat, joita ei Kytän (2003, 74–75, 85–86) näkemyksen mukaan ole mahdollista kokonaan poistaa lasten ympäristöistä. Kenties kärjistän asiaa liikaa sanoessani, että vaarat ovat lapsiystävällisen ympäristön osa. Vaarat ovat koulupihan realiteetti, jolloin olennaiseksi nouseekin kysymys niihin suhtautumisesta.

Apterin (1989, 2007a ja b) motivaatio- ja tunneteoreetikon näkemysten ja hänen reversaaliteoriensa tuntemus olisi luultavasti helpottanut välituntivalvojan paineitani, joihin tutkimukseni johdannon (luvun 1) alussa viittasin. Nyt paikan merkitysten tutkijana pidän hänen ajatteluaan erittäin motivoivana. Ymmärrän paremmin, miksi viidesluokkalaiseni sanoin osa uuden pihan paikoista oli ”oudosti puoleensavetäviä”. Moni pitäisi niitä niin sanottuina vaaranpaikkoina. Miten niihin voisi suhtautua? Ensin on olennaista selvittää vaaran (Apter 2007b, 26) käsite. Vaara voi tarkoittaa leikin sisältämää riskiä, siis vaaran mahdollisuutta (*danger*). Sen lisäksi vaara voi tarkoittaa toteutunutta vaaratilannetta, esimerkiksi tapaturmaa (*trauma*; engl., *aiheutunut, järkytys*). Jatkossa tarkoitan vaaralla edellistä, ja jälkimmäistä nimitän traumaksi.

Ihmisen kaikki toiminta sisältää Apterin (emt., 27) mukaan kolme vaaraan suhteutuvaa psykologista vyöhykettä: turvavyöhykkeen (*safety*), vaaravyöhykkeen (*danger*) ja traumavyöhykkeen (*trauma*). Jopa niinkin vaarattoman tuntuinen toiminta kuin puhelinkeskustelu kotisohvalla sisältää tunnetason vaaran: puheen väärinymmärrystä voi seurata loukkaantuminen (emt.). Oppilaani tunnistivat hyvin koulupihansa vaaranpaikat ja tiesivät riskileikkinsä. Niihin antautuva toimii Apterin (2007a, 28) mukaan vaaravyöhykkeellä (vrt. Hansen Sandseter 2010, 2011). Se on kolkolta kalskahtava ”harmaa alue”, joka asettuu tilannekohtaisesti yksilöllisen ”valkoisen turva-alueen” ja ”mustan trauma-alueen” väliin.

Vaara koetaan paikka- ja yksilökohtaisesti vaihtelevalla tavalla. Vaaran kokemisessa itseluottamuksella on olennainen rooli. Tämä näkyy oppilaiden paikkakiintymyksen selitysteksteissä mielestäni hyvin. Apterin (emt.) mukaan itseluottamus luo leikkijälle varmuuden henkilökohtaisella turvavyöhykkeellä olosta: vaara on riittävän kaukana ja trauma epätodennäköinen. Reversaaliteorian mukaan leikkijä nostattaa kihelmöivän jännityksen tunnettaan, josta oppilaiden paikkakiintymyksen selityksissä puhutaan runsaasti. Siten leikkijä etenee kohti traumavyöhykettä ja niin sanottua vaaran parasta (*dangerous edge*), jonka ylittäminen johtaa onnettomuuteen (emt.). Aineistossa milteipä yksittäiseksi jäänyt jokseenkin vakava trauma kosketti tunnetasolla monia.

Tilanne-, paikka- ja yksilökohtaiset psykologiset vyöhykkeet vaihtelevat ihmisen elämänkentän eri elementtien ja tilanearvioiden perusteella (Apter 2007a, 29). Tästä syystä aikuiset näkevät vaarat – siis paikkojen negatiiviset ja positiiviset tarjoumat (luvussa 2.3) – omalla tavallaan ja usein toisin kuin lapset. Tulosteni perusteella ris-

kileikkien lisääntyminen uusissa pihan paikoissa merkitsee peruskorjauksen onnistumista. Paikat tukevat nyt aiempaa olennaisesti paremmin oppilaiden taitokapasiteetin lisäämispyrkimyksiä ja samalla heidän kehittymistään, kuten Hansen Sandseter (2010; 2011), Little ym. (2011) sekä Tovey (2007) toteavat riskileikkien parhaimmillaan tekevän. Oma suhtautumiseni välituntien tapahtumiin on ratkaisevasti muuttunut (vrt. johdanto, luku 1). Tulokseni viittaavat siihen, että oppilaat suuntautuvat paikkoihin osin myös saamaan niiltä itseään koskevaa palautetta. Näin rohkenen tulos-tarkasteluni tässä vaiheessa todeta.

Riskileikkien salliminen ei tarkoita vastuutonta lasten vaaraan saattamista. Näkemykseni mukaan kouluympäristön vaarat ovat tarpeellinen reflektiokohde. Muun muassa vaaran käsitteen mieltämisen lisäksi se edellyttää ihmiskäsityksen pohdintaa: miten olisi mahdollista kunnioittaa oppilaiden erilaisuutta riskileikkien suhteen – kannustaa, ohjata sekä ennen kaikkea luottaa oppilaiden omiin kykyarvioihin? Kannatan vaara-käsitteen tervejärkisen tulkinnan oppilaskohtaisia arvioita riskileikeistä niiden kollektiivisen kieltämisen sijaan. Aineistooni vedoten peräänkuulutan samalla keskustelua paikkojen roolista rohkeuden ja itseluottamuksen kasvattajina. Viidesluokkalaisille koulupihan vaaran paikat tuottivat paljon nautintoa samaan tapaan kuin Hartin (1979), Mooren (1986) ja Toveyn (2007) sekä etenkin Hansen Sandseterin (2010; 2011) tutkimusten lapsille (luvuissa 2.2 ja 4.1.2).

Edellä esitetty vahvistaa, että koulupihan paikat saavat mitä suurimmassa määrin merkityksensä riskinoton ja vaaran viehätyksen kautta. Ne ovat tulosteni mukaan keskeinen paikkoihin kiintymisen peruste, kuten viidesluokkalaisten *agon*- ja *ilinx*-leikkien tarkastelu parhaimmillaan osoitti. *Alea*-leikkien puuttumista enemmän minussa herätti pohdintaa ja huoltakin *mimicry*-leikkien loppuminen. Hännisen (2003, 54) mukaan oppilaiden ikäkauteen tai roolileikkien lapsellisuuteen perustuvat ajatukset ovat lähtöisin progressivismin kehityskeskeisestä leikkikäsitteestä. Tällöin unohtuu, ettei leikeillä ole ikärajaa (emt.). Yhteiskunnan, koulun ja opettajan leikkikäsitteiden reflektointi lienee aiheellista. Luvun 4.1.3 alussa esittämäni leikin käsitteen perusteella kritisoin tutkimuskouluni peruskorjausta siitä, ettei pihalle rakennettu *mimicry*-leikkeihin tietoisesti tarkoitettuja paikkoja. Perustelen kritiikkiäni myös tarjouman sosiaalisella ulottuvuudella (luvussa 2.3). Sen lisäksi, että aikuisten tehtävä on auttaa lapsia huomaamaan ympäristön tarjoumia (Kyttä 2003, 78–79), ei liene mahdotonta huomioida olemukseltaan erilaiset leikit ja niiden painoarvo tilankäytön ja pihan suunnittelussa (vrt. Caillois 2001). Suomalainen koulupihakulttuuri on vähitellen suuntautunut hyödyntämään pihaa laajasti opiskelun resurssina. Silti peräänkuulutan pihaille muun muassa eri taidemuotoja mahdollistavia, esimerkiksi englantilaisen yhteistyökoulumme pihalle rakennettujen amfiteatterin tai esiintymislavan kaltaisia paikkoja (Vesala & Dillon 2013; Dillon ym. 2014).

### ***Kuudesluokkalaisten toiminta koulun uudella pihalla***

Kuudesluokkalaisten kuvasivat itse pihansa mielipaikat, joiden ajoittuminen koulupolun vaiheisiin jäi oppilaan päätettäväksi. Lähes kaikki kuvasivat lähimenneisyyden tapahtumien paikkoja. Silti yli puolet valitsi vähintään yhden aiempien kouluvuosien paikan; kahden tytön kaikki paikat ajoittuivat menneisiin vuosiin. Kuudesluokkalaisten jatkoivat *agon*- ja *ilinx*-leikkejään (Caillois 2001, 14, 23–26; Masters 2008, 859) jo tu-

tussa ympäristössään, jossa edellisvuonna yksilöllisesti vaihdellut muu [kuin leikki] toiminta lisääntyi huomattavasti.

Kuudesluokkalaisten paikkakiintymykseen kiinni pääseminen edellytti aiempaa enemmän oppilas- ja kaveripiirikohtaisten aineistojen ristiinlukemista. Tutkin välituntivalokuvat, käsitekartat ja teemahaastattelut, joiden lisäksi täydensin paikkojen tunnesuhteen arviointeja (Värianalyysseja) kahdella pihatoiminnan pitkän linjan koostetekstillä. Joulukuun teksti tiivistä syyskauden ja huhtikuun teksti kevätkauden paikkavalinnat ja pihatoimet. Koostetekstit muuttivat leikkien niukkuudesta saamaani ensivaikutelmaa, jota välituntinäkyä ja yleinen otaksuma kuudesluokkalaisista pihalla seisoskelijoina olivat luoneet. Muun muassa Marita ja Soili antoivat aihetta mielikuvan uudelleen arviointiin:

*[joulukuun 2009 kooste] Välitunnilla yleensä juttelen tai pelaan jotain "pö-löjä" pelejä esim. Ympyrähippaa Tarjan, Sannin ja Elsan kanssa (joskus myös 6A-luokkalaisten kanssa). [...] Yleensä juttelen mielelläni Tarjan, Sannin ja Elsan kanssa "höperöitä" juttuja, ja me myös vitsailemme paljon, koska siitä tulee hyvälle mielelle. (Marita)*

*[huhtikuun 2010 kooste] Yleensä olen välitunnilla oman luokan ja A-luokan tyttöjen kanssa. Yleensä vitsailen ja juttelen välitunnilla, tai sitten leikin "kasihippaa" Tarjan, Elsan ja Sannin kanssa Se menee niin, että hippa ja kiinniotettavat juoksevat piirrettyä kahdeksikkoo. Usein se rupeaa naurattamaan, sillä se on vähän pöljä peli ... [...] Joskus sellainen "välituntifiilis" jää päälle vielä luokkaan tullessa. Mutta se laantuu sitten tunnin alkaessa... (Marita)*

*[joulukuun 2009 kooste] Koulussa olen yleensä Ullan, Sylvin, Salmen, Ailan kaa pihalla... juttelemme aika paljon mutta saatamme tehdä jotain jos keksitään ... [...] Se [oli tärkeä kokemus] kun istuin vierekkäin Ullan kanssa kiikussa [ja] kun oltiin kaikki pyramidissä jossa oli jäätyne naru/nyöri. [...] Silloin ku alko koulut oli hauskaa kun heiteltiin vesi-ilmapalloa; kiva vähän niiku. Onneks se ei räjähtänyt kenenkään syliin. Pelattiin myös jalkapalloa joka ei menny oikein hyvin. Olen käyttänyt koulun pihaa ihan normaalisti eli jutellu, pelannu... niitä mitä voi tehdä yleensä. (Soili)*

*[huhtikuun 2010 kooste] No tammi, helmi- ja maaliskuussa en oikein tehnyt mitään. Juttelen kavereiden kanssa ja saatetaan kiikkua. ootettu on paljon että lumet sulaisivat, ja päästäis touhuamaan. Maaliskuun lopulla ruvettiin jo hyppimään narua joka merkitsee että kevät on tullut. Kaikki on pysynyt ennallaan mutta ei leikit, pelit ja sunmuut koska kevät on ja aloitellaan kesä leikkejä ja pelejä. Iloisilla mielillä ollaan ja kaikkien kanssa touhutaan. Se on mukavaa että pojatkin osallistuvat hyppimään joka näyttää olevan niiden mielestä hauskaa ja huvittavaa. ☺ (Soili)*

Etenkin syyskaudella kuudesluokkalaiset pelasivat runsaasti pallopelejä keinuissa, jalkapallokentällä, koritelineillä, areenalla ja palloseinällä. Tytöt leikkivät seinustalla seisoskellessaan muun muassa sovelluksiaan jo 1980-luvulla koulupihoille levin-

neistä taputusleikeistä, jotka Kalliala (1999, 279) sisällyttää perinneleikkeihin. Varsin paljon kiintymystä selitettiin eri paikkoihin kehitellyillä pienimuotoisilla kisailuilla. Asemansa säilyttäneiden *agon*-leikkien tasaväkisyyden ihanne (Caillois 2001, 14) nousi esiin esimerkiksi Pekan ja Anteron arvioissa:

*[joulukuun 2009 kooste] Pelaan kavereitten kanssa jalkapalloa välitunnilla, koska kaverit pelaavat sitä myös ja meidän jaot on minä, Kari ja Eemil vastaan Marko, Jukka, Topi ja Antero. Minusta se on hauskaa, koska meidän pelit on tasaväkisiä ja jännittäviä. Me pelaamme areenalla, koska jalkapalloa kun jalkapallo kenttä on yleensä täynnä. [...] (Pekka)*

*[huhtikuun 2010 kooste] [Pihakokemukset] Ovat olleet jännittäviä koska pelimme ovat tasaisia. Pelaamme seinistä [seinäpotkupalloa] Karin, Jarmon ja Paulin kanssa. Seura ei ole vaihtunut. Pelaamme joskus jalkapalloa, koska se on hauskaa ja vaihtelu virkistää. (Pekka).*

*[joulukuun 2009 kooste] Terve. Pelaan nykyään paljon jalkapalloa ja joskus me vain leikitään. Pelaamme jalkapalloa koska se on hauskaa ja siinä saa paljon liikuntaa. Jos emme pelaa jalkapalloa niin puhumme. Pelaan yleensä samassa kaveri piireissä kuin ennen mutta joskus pelaamme muittenkin kanssa. Viikko sitten palasimme 5 luokkalaista vastaan mutta nyt pelaamme areenalla vain kaveriporukoissa joskus myös 5tosten kanssa. Piha seurani ei ole muuttunut vuoden aikana. Yleensä me vain vaihdetaan leikkiä milloin tällöin ja siksi pelaamme melkein joka vuosi eri peliä. (Antero)*

*[huhtikuun 2010 kooste] Pelaan jalkapalloa koska se on hauskaa ja siinä tulee hiki. Jalkapallossa pelaamme yleensä niin että Pekka, Eemil ja Kari vastaan loppuja koska ne on niin hyviä. Paras piha kokemukseni on se kun tein maalin ilman että tajusin tehneeni sen. [...] Pihan käyttö on muuttunut. Nykyään me vain puhumme kuulumisia ja muuta. Yleensä esim. perjantaisin kun on englantia ja muilta loppuu koulun niin leikin välitunteisin Timon kanssa. [...] Opiskelupaikkana koulun piha on aivan kohtuu hyvä, koska siellä on penkkejä joilla voi istua ja katsella ympäristöä. (Antero)*

Myös *ilinx*-leikit säilyttivät suosionsa saaden fyysisen huimauksen tavoittelun ohien psyykkiseen huimaukseen tähtääviä piirteitä. Tämä rinnakkaisilmiö saattaa Caillois'n (2001, 23–25) mukaan nostaa esiin persoonallisuuden karkeita ja brutaaleja puolia. Kalliala (1999, 46, 289) pitää ilmiötä fyysisistä huimausta mutkikkaampana, mutta sinänsä ajattomana. Kuudesluokkalaisten kokemuksissa oli havaittavissa merkkejä Kallialan (emt.) esimerkkien kaltaisista hulluttelun puuskista, jotka yhdistyivät etenkin vauhdin hurmasta nauttimiseen mitä erilaisimmissa tilanteissa ja välineissä. Caillois (2001, 26) puhuu ”kehollisesti kokonaisvaltaisen ihanasta kidutuksesta”, jolloin huvittelussa tavoitellaan tasapainoaisin nautinnollisen järkyttämisen ohella kouristuksenomaista kokemusta. Monen tytön kokemus rinnastuu Maaritin esimerkkiin, joka arkikielellä sanoen sisältää ”hepulihohtauksen” piirteitä:

*[keinut] nolostus8, riemu6, nauru8, hauskuus4, pirteys7, kaveruus7. Oltiin yks-päivä Raijan kanssa kiikuissa ja kiikuttiin ns "hämähäkkiä". Meillä oli kauheen hauskaa ja nauratti kuin jotakin hulluja! Sitte siinä iharauhassa kiikuttiin ku Sini, Anne ja Ulla anto meille vauhtia, ni jotkut pojat kävelee siitä ohi ja nauraa, se oli aika noloo ku taispa olla vielä kutosen poikii. Sittenkun ne pojat oi menny siitä ohi ni rupes meitäki naurattaa ku se "hämähäkki" näyttää aika tyhmältä! :D (jotkut pojat = en muista keitä ne oli) (Maarit)*

*Ilinx*-leikissä täysin selväjärkinen mieli haluaa hetkellisesti menettää todellisuuden-tajunsa (Caillois 2001, 23). Siten leikin luonne poikkeaa varsin paljon kasvatuksen keskeisestä päämäärästä, jota Bergström (1997) sanoo järjestyneisyyteen harjaantumiseksi. Leikit ja länsimainen yhteiskunta sisältävät "valkoisen" vakiintuneen ja järjestyssidonnaisen ja sitä venyttämään pyrkivän "mustan" elementin, jotka edellyttävät toistensa olemassaolon (Bergström 1997, 181–185; vrt. Apter 2007a, 28; Vesisenaho & Dillon 2013, 5). Vaikka koulu luonnollisesti pyrkii harjaannuttamaan järjestyneisyyteen, antavat tulokseni Caillois'n, Bergströmin, Apterin ja Dillonin (2011a-d) ajatuksilla tuettuina ajattelemisen aiheita katsoa uudelleen kaoottisilta ja kyseenalaisilta näyttäviä oppilaiden pihaleikkejä; niitä voisi pyrkiä ymmärtämään järjestyksen tavoittelun vastavuoroisena ja tarpeellisena tukena.

Kuudesluokkalaisten runsas niin kutsuttu muu toiminta sisälsi muun muassa ystäväpiirien kuljeskelua pihalla sekä eri paikoissa seisoskelua ja oleilua. Aiemmin pohtimani "oleilun" idea alkoi hahmottua. Toimeliaisuuden sijaan paikkoihin kiinnytettiin nyt sosiaalisin perustein. Tuttujen paikkojen tarjoumat havaittiin eri tavoin kuin ennen. Silti koulutalon seinustalle, pyramidiin tai sisäänkäynnin lähistön penkille luoduissa sosiaalisissa paikoissa (*place making*) liikutettiin. Kaarinan tavoin monen oppilaan "tarjoumalaseihin" oli hioutunut uudet linssit (Kyttä 2003, 50–51):

*[joulukuun 2009 kooste] Yleensä vain olen Tertun kanssa juttelemassa. Pihan uudet jutut käyvät hieman tylsän oloisiksi ja "vanhoiksi", mutta kyllä niissä on ihan yhtä mukava vieläkin viettää aikaa. Esim. Ihan vain istuskelemalla, seisomalla, hieman liikkumalla ympäri ja niin edespäin. Ei tule mitään erityistä pihakokemusta mieleen. Kun vaan jutellaan ja näin sitä jatketaan. ☺ (Kaarina)*

*[huhtikuun 2010 kooste] Noin vuosi sitten olin vähän kaikkialla, mielipiteen mukaan ja siksi, että kaikki oli uutta. [...] Nyt kutosella on tullut aika vähän oltua telineissä. Varmaan siksi, että telineet ovat "vanhempia" ja ei välttämättä enää kiinnosta niin paljo... En nyt keksi muuta. (Kaarina)*

Tuttuun tapaan hyödynnettyjen tarjoumien ohella oppilaat toivat etenkin kevään koosteissa esiin omakohtaiset havaintonsa pihan käytön muuttumisesta. He tiedostivat kasvunsa myötä tapahtuneen paikkasuhteen muutoksen, jonka monet luvussa 2.2 käsittelemäni tutkimukset ovat havainneet tapahtuvan 11–12 vuoden iässä (mm. Kyttä 2003,64; Kaivola & Rikkinen 2003, 39, 43; Stenvall 2009b, 50–51). Muutos kävi ilmi jo aistikokemusten yhteydessä (luvussa 4.1.2). Tulos antaa aiheen koulupihan tarjoumien pohdintaan kehitysnäkökulmasta, koska esimerkiksi tutkimuskoulun

pihan potentiaalia hyödyntää varsin suuri, ympäristöllisiltä tarpeiltaan eriytyvä eri-ikäisten lasten ja varhaiseen nuoruuteen kasvavien joukko.

Vaikka paikkojen tarjoumien painopiste alkoi siirtyä toiminnallisista sosiaalisten tarjoumien havaitsemiseen ja hyödyntämiseen (Kyttä 2003, 76), kiintyivät kuudesluokkalaisten paikkoihin aiempaan tapaan vahvoin tuntein. Paikat tosin puhuttelivat heitä toisin kuin ennen. Pihatoiminnan muutosten havaintoni saavat tukea Kytän (2003, 63, 101–102) näkemyksestä, jonka mukaan ympäristöjen tarjoumien arviointi ja muuttaminen ovat tärkeitä lasten kasvaessa. Ymmärrän asian elämänkaarinäkökulmasta: voidakseen hyvin eri-ikäiset ihmiset tarvitsevat erilaiset ympäristöt (mm. Kyttä & Kahila 2006). Tulosteni perusteella olen taipuvainen ajattelemaan, että muuttuvat kehitystehtävät alkoivat muuttaa varhaista nuoruutta lähestyneiden kuudesluokkalaisten paikkasuhdetta. Kehitystehtävät seurailevat Nurmen ym. (2014, 150) mukaan puberteetin luonnostaan mukanaan tuomia kognitiivisen ja sosiaalisen kompetenssin muutoksia. Caillois'n (2001) leikin teoria voi olla hyödyllinen, kun lasten ympäristöihin suunnitellaan muun muassa rooli- ja sääntöleikkien, koti- ja sotaleikkien mahdollisuuksia (Kyttä 2003, 63; vrt. Bergström 1997; Apter 2007a). Kuudesluokkalaisten pihatoimintaa nämä mahdollisuudet eivät enää kattaneet. Hännisen (2003, 15) näkemys leikistä laajana ilmiöiden kenttänä voisi tukea kehitystehtäviin perustuvaa ympäristön suunnittelua. Tarjouman sosiaalinen ulottuvuus (Kyttä 2003, 62; luvussa 2.3) voisi olla paikkateoreettinen linkki kehitystehtäviin. Miten niihin yhdistyy tuloksissani pihatoimintaa läpileikkaava paikan luomisen (*place making*) monenlaisten prosessien teema?

Kokonaisuudessaan koulupihan toimintamerkitys herättää paljon kysymyksiä. Mitä sosiaalisten tarjoumien monipuolistaminen tarkoittaa (Kyttä 2003, 63, 101–102)? Miten tuetaan moniaistisuutta? Mitä etenkin viides- ja kuudesluokkalaisten sisällyttäisivät tarjoumiin? Mihin oppilaat voisivat luoda sosiaalisia ja näennäisen joutilaisuuden paikkojaan? Miten koulupihan hengailun paikat voisivat avartaa käsitystä lasten ja nuorten tilallisuudesta? Miksi oppilaiden aika-tila-käytäntöjä (vrt. mm. Kaivola & Rikkinen 2003, 39, 43; Kyttä 63–64, 101–102; Stenvall 2009b, 50–51; Kuusisto-Arponen & Tani 2009) hyödynnetään koulussa harvoin? Voisiko kokonaisvaltainen käsitys oppilaan henkilökohtaisista aika-tiloista hyödyttää hänen hyvinvointiaan?

#### **4.1.4 Koulupiha elvyttävien kokemusten paikkana**

Elvyttävillä kokemuksilla tarkoitetaan tutkimuksessani hyvänolon tunteita, joita oppilaille tuotti pihan paikkojen kokeminen mieluisiksi, nautinnollisiksi, virkistäviksi tai rauhoittaviksi (Korpela 1988, 1992; Korpela ym. 2002, 387–388; Kaivola & Rikkinen 2003, 193). Korpelan ym. (2009, 95) mukaan lapset kokevat elpymisen muun muassa rentoutumisena ja tunteiden tasapainottumisena. Kielteiset tunteet lievenevät myönteisten vahvistuessa (emt.; Apter 1989; 2007b). Elpymisen kokeminen osoittautui tulosteni mukaan nimenomaan koulupihan kontekstikohtaiseksi merkitysulottuvuuksi, jota esimerkiksi Gustafson (2001) ei tutkimuksessaan havainnut.

#### ***Neljäsluokkalaisten elpymisen kokemukset koulun vanhalla pihalla***

Jokaisella neljäsluokkalaaisella oli pihalla vähintään yksi turvallisuuden ja mielihyvän tunteita herättänyt paikka. Korpelan (1988, 180) mukaan tällaisia elvyttäviä tunteita



virittävät paikat sisältävät ”elämystason psyykkisiä varauksia”. Neljäsluokkalaiset havaitsivat ne yleensä tiedostamattaan. Elpyminen perustui jokseenkin samoihin seikoihin kuin Korpelan (1988, 184) tutkimuksen vastaavan ikäisillä lapsilla. Paikat tuottivat oppilaille runsaasti eri tavoin ilmaistuja hauskuuden, viihtymisen ja ilon tunteita. Hilpeyden, onnen, riemun ja hyvän mielen ohella ne kuuluvat motivoiviin ja voimaannuttaviin tunteisiin (Fredrickson & Branigan 2001, 128). Koulupiha oli siten varsin turvallinen ja tuttu ympäristö, jollaisessa ilo viriää usein ilman suuria ponnistuksia (emt.).

Aistikokemusten ja toiminnan yhteydessä (lukuissa 4.1.2. ja 4.1.3) viittasin paikkojen rooliin oppilaan itseluottamuksen vahvistajana. Oman kehollisen kapasiteetin kokeilu ja kontrolli elvytti neljäsluokkalaisia. Paikkojen voidaan sanoa antaneen oppilaille palautetta, joka osaltaan edisti heidän havaintotaitojaan ja suoritustensa itsearviointitaitoa (Nurmi ym. 2006, 76). Tertulle ja Anterolle keinut (kuva 5a) olivat keskeinen elpymisen paikka:

*[keinut] vapaus<sup>6</sup>, innostava<sup>8</sup>, iloinen<sup>8</sup>, riemu<sup>7</sup>. Pienten pihan keinut. vapaus koska vauhti ja kova meno tekevät mielen vapaaksi. innostava koska niissä saa tosi kovat vauhdit. iloinen koska saan olla siellä joskus. riemu koska vauhti tekee vapauden tunteen ja kova meno innostaa (Terttu)*

*[keinut] kiihdyttävä<sup>4</sup>: Kiikut ovat hauskoja ja kiihdyttäviä siis nopeita. Nautin siitä siksi [että] kiikussa saa kovan vauhdin. (Antero)*

Apterin (2007b, 12, 17, 19) reversaaliteorian mukaan paikat voivat nostaa toimintaan motivoitumisen astetta ja toiminnan nautittavuutta, mikä näkyy esimerkiksi Tertun paikkakiintymyksen indikaattoreissa. Mielipaikka kykeni voimaannuttamaan (Korpela ym. 2002, 387). Tulosten mukaan jokaisella neljäsluokkalaisella oli mieli-paikka, joka toimi ympäristöllisenä tunteiden säätelykeinona. Ilon kaltaiset mielihyvän tunteet heräsivät paikkaan mennessä (Korpela 1988, 181). Vapaasti aktivoituva ilon tunne kannustaa leikkisyyden ja ”pelleilyn” lisäksi spontaania ja tutkivaa luomista (Fredrickson & Branigan 2001, 129). Avain motivoitumiseen on kuitenkin tarjoumien havaitseminen. Elvyttävien mielipaikkojen tarjoumalataus (luvussa 2.3) oli tulosten perusteella vahva ja usein moninkertaisesti positiivinen.

Vapaus on ilon läheinen sukulaistunne (Laine 2005, 61–63; vrt. Johdanto). Neljäsluokkalaiset tunsivat paljon vapauden tunnetta, jota tuottivat pääasiassa vahvojen haptisten aistimusten (luvussa 4.1.2) paikat. Korpelan ym. (2002, 395) havaintojen mukainen tulos osoittaa, että lapsia rentouttavat ja vapauttavat hyvin monenlaiset paikat luontokohteiden lisäksi. Korkeat telineet ja keinut elvyttivät monia, mutta Pekka, Eemil ja Timo vapautuivat pelikentällä (kuva 5b):

*[jalkapallokenttä] vapaus, eloisa, jännittävä: Vapaus tulee mieleen kun pelaan pihalla pelejä. (Pekka)*

*[jalkapallokenttä] vapaus<sup>8</sup>, innostava<sup>7</sup>, jännitys<sup>7</sup>, piristävä<sup>7</sup>, onni<sup>7</sup>. Vapaus: on vapaa opiskelulta (Eemil)*



*[jalkapallokenttä] ilo, jännitys, ylpeys, vapaus. Jalkapallossa tuntuu että on vapaa. Olen ylpeä että osaan pelata. (Timo)*

Ilon ja vapauden ohella paikat elvyttivät neljäsluokkalaisia pirteiden, toimeliaisuuden ja innostuksen tuntein, jotka Laine (2005, 63; luvussa 4.1.1) luokittelee kiinnostuksen sukulaisiksi. Elpymisen kokemus on seuraus paikkojen tarjoumien havaitsemisesta ja hyödyntämisestä (vrt. aistikokemukset luvussa 4.1.2). Kaarina toteutti kiipeilyseinällä (kuva 3d) havaitsemiaan toiminnallisia tarjoumia, jotka tuottivat elpymisen kannalta myönteisiä tunteita:

*[kiipeilyseinä] piristävä6, toimelias7, kaveruus7: Kiipeilyseinä on mukava ja piristävän toimelias paikka. (Kaarina)*

Korpela (1992, 251) moittii Hartin (1979) tutkimukseen vedoten lasten ympäristöjen suunnittelijoiden yksipuolista lapsikäsitystä, jossa lasten ajatellaan jatkuvasti toivoavan juoksemisen, hyppimisen tai kiipeämisen kaltaisia aktiviteetteja. Kritiikki on aiheellista, koska neljäsluokkalaisten kokemukset antavat lapsista ympäristön käyttäjänä monipuolisen kuvan. Neljäsluokkalaiset kiintyivät vireystilaa kohottavia tunteita tuottaneiden paikkojen lisäksi hiljaisuutta ja rauhoittumista tukeneisiin kohteisiin. Niihin he vetäytyivät yksin tai pienen ystäväjoukon kanssa. Korpela (emt.) olettaa, että vetäytymisen paikoilla on äärimmäisen tärkeä merkitys lapsen kehitykselle. Tämän kehitystehtävänäkökulmaa tukevan seikan vuoksi on olennaista, että koulukontekstiin saadaan perustavanlaatuista tietoa paikoista ja niiden monitahoisesta merkityksestä.

Korpelan (1988, 184) mukaan 9–12-vuotiaat käyttävät tietoisesti ympäristönsä paikkoja rauhoittumiseen. Reversaali-teorian mukaan tällöin tavoitellaan ahdistavan, liian korkeaksi koetun vireystilan madaltamista mielihyvän tunnetta silti menettämättä. Paikat kykenevät tuottamaan ahdistusta lieventävän tunnekääntymän, reversaalin (Apter 2007b, 12, 163). Korpelan (1988, 182; Korpela ym. 2002, 395) tutkimusten lasten tavoin muun muassa Ulla hakeutui omiin oloihinsa lepäämään ja kokemaan puun katveeseen (kuva 5c) hyvänolontunnetta ja rauhaa (Korpela ym. 2002, 388):

*[puu] miellyttävä, rauhallinen/rauhallisuus, ilo/iloisuus, hämmästyys, ystävyys, innostus/innostuneisuus: Jalkapallokentän lähellä olevan puun luona on kiva olla. Siellä on miellyttävää, koska siellä voi jutella ja katsella vaikka mitä. Siellä on myös rauhallista, koska siellä ei ole muita kuin me. Juttelu ja kaikki on siellä iloista. Puun luona myös "hämmästelemme" esim. kun joku meistä kertoo "hämmästyttävän" jutun. Siellä on ystävyyttä, koska olemme siellä yhdessä. Siellä tulee myös "innostava" olo. (Ulla)*

Pitkästyminen ohella etenkin yksinäisyyden tunne vihjaa koulupäivään sisältyvään mielipahaan, jonka lientymiseen koulupiha tarjoaa ympäristöllisiä ja sosiaalisia keinoja. Timo ja Marita hakivat liennytyä keinoista (kuva 5a):

*[keinut] jännitys, vapaus, ylpeys. olen kiikkunut kun ei ole tekemistä. Joskus kun on tylsää minä kiikun. [...] Kun minä kiikun tuntuu vapaalta. (Timo)*

*[keinut] kipu8, onni8, säikähdys1, yksinäisyys5. Kolmas kuvani on pienten pihan keinut. Usein tunnen siellä iloa, mutta joskus myös säikähdystä, jos olen meinannut tipahtaa keinusta. Silloin kun olen yksinäinen menen keinumaan, koska sitä voi tehdä yksin. (Marita)*

Tunteiden säätelyn paikkojen suuri merkitys perustuu osin koulupihan kriittiseen luonteeseen; yksin olo ei vaikuta yksiselitteisesti Maritan omakohtaiselta valinnalta. Yksinäisyys on Laineen (2005, 161–174) mukaan aina subjektiivinen kokemus. Ihminen voi tuntea yksinäisyyttä muiden ihmisen joukossa tai olla yksin tuntematta sitä. Usein huolta herättävään yksinäisyyteen (emt.) voi päästä käsiksi lasten paikkavalintojen tarkkailun kautta.

Jo varsin pienet lapset tarvitsevat Korpelan ym. (2002, 396) mukaan yksityisyyteen vetäytymisen ja ajatusten selkeyttämisen mahdollistavia paikkoja. Vaikka omien asioiden pohdinnan tarve lisääntyy lasten kasvaessa (emt.; Korpela 1988, 180), eivät tulokset kertoneet neljäsluokkalaisten hyödyntäneen paikkoja ajatustensa selvittämiseen siinä määrin kuin Korpelan (1988, 184; Korpela ym. 2002, 388) tutkimusten vastaavan ikäiset lapset tekivät. Kenties huolien huojentamisen kysymysten ei haluttu tulevan opettajan tietoon. Aidon yksityisyyden paikkoja ei koulupihalla ole, koska aikuisten valvonta pyritään ulottamaan joka kolkkaan. Paikoille saattaisi olla kysyntää etenkin hieman neljäsluokkalaista vanhemmille 12–13-vuotiaille oppilaille (Korpela 1988; Korpela ym. 2002). Ainoa yksityisyyden paikka sijaitisi heti koulupolun alussa oppilaileni tutuksi tulleen Lintuemon uudisversion Norsuemon (kuvat 10a ja b) alla. Muun muassa Pauli hyödynsi sitä, joskaan ei suoranaisesti yksityisyyden merkityksessä:

*[Norsuemo] ilo8, miellyttävä5, innostus7, epämukava1. Iloista on kun saa juosta. Miellyttävää on kun voi mennä sen alle. Kaikki muut leikit siellä ovat innostavia. Epämukavaa on jos joku sylkee päälle (Pauli)*

Koulupihan piilopaikkojen puolustaminen on yhtä jännitteinen aihe kuin riskileikkien hyötyjen vakuuttelu ja palautuu jälleen ihmis- ja lapsikäsitteiden kysymyksiin. Mitä lapset puuhaavat salapaikoissaan? Mitä kontrollilla tarkoitetaan? Ovatko lapset luotettavia? Kuka vastaa, kun jotain tapahtuu? Lapset arvostavat piiloutumispaikkoja (Hart 1979, 167, 334), mutta niiden luominen ei kuulunut havainnointi- ja kyselytutkimusten suuntaviivojen mukaisesti edenneisiin ympäristösuunnitelmiin. Lasten paikkakokemusten antama tieto puuttui. (Emt., 167.) Tulosteni perusteella koulupihalle tulisi rakentaa lapsen ympäristösuhteen laaja-alaista ymmärtämystä ja yksityisyyden tarpeen arvostusta osoittavia paikkoja. Uskon rakentavan kompromissin mahdollisuuden kontrollin dilemmassa (esim. Dillon, Vesala & Sueno Montero 2014, 11).

Yksityisyyden paikkojen puuttumisen vastapainoksi pihalla oli paljon sosiaalisen ympäristön tuella elvyttäviä paikkoja. Lasten kaveruus- ja ystävyysuhteiden luominen ja ylläpito on yksi mielipaikkojen elvyttävyyden peruste (Korpela ym. 2002, 389). Stenvallin (2009a, 78; 2009b, 50–51) tutkimuksen mukaan sillä oli tärkeä rooli sekä poikien että tyttöjen paikkavalinnoissa. Vertaissuhteiden painoarvo neljäsluokkalaisten paikkakiintymyksen perusteena oli aineistossani niin suuri, että ne muodostavat yhden keskeisistä koulupihan merkityksen ulottuvuuksista (luvussa 4.1.5). Toisaalta

jokainen neljäsluokkalainen elpyi kokemalla pihan paikoissa yhteisyyden tunnetta (Laine 2005, 35–36, 53–54, 144–145, 176). Topin ja Paulin kokemukset havainnollistavat hyvin tähänastisissa tuloksissani (luvuissa 4.1.1–4.1.4) ilmenneiden koulupihan merkitysulottuvuuksien yhteenkietoutumaa:

*[jalkapallokenttä] ilo. jalkapallokentällä olen tuntenut monta ilon hetkeä kun olemme voittaneet. Jännittävä8 kun ottelu on jännittävä. Tunnen iloa ja jännitystä, koska olemme voitolla (tai häviöllä). Ilon tunne on kohtuullisen suuri. (Topi)*

*[purot hiekkakentällä] iloinen5, houkutus8, itsekkyy5, epämukava3. Purojen paikka. Iloisuutta paikassa aiheuttavat hyvät kaverit. Houkutusta aiheuttaa padot, jotka olisi mukava purkaa. Itsekkäitä olivat jotkut kolmasluokkalaisten. Epämukavaa oli, kun jotkut tappelivat (Pauli)*

Yhteenvetona totean, että neljäsluokkalaisten elpyivät käyttämällä pihansa mieli-paikkoja tunnetilojensa säätelyyn. Paikat tuottivat heille reversaaliteorian mukaisia tunnevaihteluita: ahdistava virittyneisyyden taso nousi liian matalalta tai laski liian korkealta lisäten mielihyvän tunnetta (Apter 2007b, 12). Välitunnin lyhyt kesto riitti vastoin oletuksiani elvyttämään neljäsluokkalaisten. Elpymistä osoitti paikkakiintymys, jota oppilaat kuvasivat monin rinnakkaisindikaattorein virkistymisen tai rauhoittumisen tunteiksi. Neljäsluokkalaisten kokemukset osoittivat selvästi elvyttävien kokemusten limittymisen toimintaan, aistimukseen sekä sosiaaliseen ympäristöön (luvuissa 4.1.2, 4.1.3 ja 4.1.5). Vanhalta koulupihalta kuitenkin puuttuivat elpymisen ja lasten suotuisan kehityksen kannalta tärkeät aidon yksityisyyden paikat. Siksi pihan tarjoumat jättivät myös tältä osin toivomisen varaa (vrt. luku 4.1.2).

### ***Viidesluokkalaisten elpymisen kokemukset koulun uudella pihalla***

Peruskorjaus paransi koulupihan elvyttävyyttä, mikä kävi ilmi lähes jokaisen viidesluokkalaisten kerrottua useista elpymisen paikoista. Ensilukemalta hieman kaootiselta ja epäloogiselta vaikuttaneista paikkakiintymyksen selityksistä hahmotui lopulta tunteiden nopea toisiinsa sulautuminen ja jatkuva virtaus, jotka muun muassa Rantala (2005, 2006), Laine (2005) ja Nummenmaa (2010) määrittelevät tunteiden ominaisuuksiksi. Apterin (2007b) reversaaliteorian selitysvoima vahvistuu samalla.

Viidesluokkalaisten tähdensivät paikkakiintymyksen indikaattoreistaan usein elpymisen kannalta hyödyllisiä. Elpymistä perusteltiin edellisvuodesta tutuilla seikoilla. Monet uudet paikat elvyttivät vertaisuhteisiin (Laine 2005), huvitteluun ja hauskanpitoon (Caillois 2001), vapauden tunteeseen (Korpela ym. 2002) sekä kehon hallintaan ja turvallisuuteen (Hansen Sandseter 2010; Apter 2007a) liittynein teemoin. Vaikka kasvaneiden opiskeluvaatimusten ja murrosiän olisi voinut kuvitella lisänneen oman rauhan etsintää, perustui uusien paikkojen vetovoima rauhoittumisen sijaan yllättäen edellisvuotta enemmän vireystilan nostokykyyn.

Viidesluokkalaisten elvytti tavallisesti mielihyvän ja toiminnan hauskuuden yhdistelmä. Niiden lisäksi mielihyvää ja onnellisuutta tuotti kaveripiiri. Tulos on Korpelan (1992, 252) havaintojen mukainen ja osoittaa, että sosiaalinen ympäristö yhdistyy

useimmiten toimintaan nuorten elpymisen kokemuksissa. Uudet paikat moninker-  
taistivat oppilaiden pirteuden, innostuksen ja toimeliaisuuden kokemukset. Elottomilla,  
neutraaleilla tai peräti kylmiksi oletetuilla kohteilla oli monia viidesluokkalaisia ak-  
tiivisesti elvyttänyt rooli (Björklid 1982b, 28; Stenros 1992, 67, 311–313; Kyttä 2003, 19).  
Esimerkiksi sopinee Maritan mielipaikka (kuva 2):

*[koulutalon seinusta] tyyneys4, piristävä3, haikeus6, rauhallisuus6. Tiiliseinäänkin  
liittyy lähinnä hyviä muistoja: tyyneyttä, rauhallisuutta ja innostusta. Olen kyllä-  
kin tuntenut haikeutta Seijan lähdön takia. Myönteisiä tunteita olen taas tuntenut  
keskustelujen ja tehtyjen asioiden takia. (Marita)*

Elpymisen kannalta tehokkaan mielipaikan valinta alkoi eriytyä sukupuolittain  
Stenvallin (2009a ja b) havaitsemalla tavalla. Esimerkiksi koulutalon seinusta osoit-  
tautui selvästi tyttöjen suosimaksi, johon hetkellinen koululaisen velvoitteista vapau-  
tuminen ja kiinteät vertaissuhteet auttoivat luomaan elvyttävän, sosiaalisen paikan  
(Nurmi ym. 2010, 109–110). Todennäköisesti paikka mahdollisti Korpelan ym. (2002,  
387–389) toteaman huolien huojentamisen. Yhä useammat viidesluokkalaiset osoitti-  
vat tarvitsevansa ja arvostavansa pelkkää olemista, jonka lepuuttava vaikutus kiin-  
nitti heitä varsin monenlaisiin oleilupaikkoihin. Paikkakiintymys ilmeni tyyneyden  
ja leppoisuuden sekä vapauden, onnen ja pirteuden tunteiden virtailuna.

Kaikki areenan ja koritelineet (kuvat 6b ja c) mielipaikoikseen valinneet viidesluok-  
kalaiset olivat poikia, mutta välituntivalokuvat kertoivat oppilaiden pelanneen molem-  
missa paikoissa koripalloa myös sekajoukkuein. Paikkojen ja sosiaalisen toiminnan  
yhdistelmä (Korpela 1992, 252) elvytti monia poikia motivaatiota nostattanein mieli-  
hyvän tuntein (Apter 2007b, 12). Eemilin ja Jukan kokemukset havainnollistavat asiaa:

*[areena] kiinnostava6, kiihdyttävä8, toimelias8. Areena toimelias, koska juoksem-  
me korista pelatessa aika kovaa. Kiihdyttävä, koska kiihdyttemme juostessa aika  
paljon. kiinnostava, koska pidän sen monipuolisuudesta. (Eemil)*

*[koritelineet] toimelias6, riemu7, kiinnostava6. Toimelias, koska siellä [koriteli-  
neillä] voi tehdä eri juttuja. Riemu, koska on hauskaa pelata. Kiinnostava, koska  
siellä voi harjoitella. (Eemil)*

*[koritelineet] piristävä, innostus, onni ja jännitys. valitsin kiihdyttävän, koska ko-  
riskentällä juostaan paljon ja pelataan nopeasti. valitsin innostuksen, koska kun  
pelaa koripalloa tai tekee korin niin tulee mukava olo. valitsin onnen, koska kun  
tekee korin on saattanut käydä hyvä tuuri. valitsin jännityksen, koska kun tekee  
korin niin saattaa vähän jännittää meneekö se koriin. (Jukka)*

Pyramidi (kuva 9a) herätti Tertussa samankaltaisia tunteita kuin pelipaikat pojissa.  
Tunteet sinänsä eivät ole sukupuolisidonnaisia (vrt. Tuovila 2005, 2006), mutta niiden  
kokemisen paikat näyttäisivät olevan. Stenvallin (2009b, 53) havainto 11-vuotiaiden poi-  
kien ja tyttöjen erilaisista mielipaikan valintaperusteista saa tukea oppilaideni elpymi-  
sen perusteista. Viidesluokkalaiset pojat elpyivät tyttöjä yleisemmin pelipaikoissa, tytöt

puolestaan itse luomissaan sosiaalisissa paikoissa (*place making*), esimerkiksi seinustalla. Paikat tuottivat kuitenkin elpymisen kannalta hyvin samankaltaisia, hyödyllisiä tunteita. Yleisesti sekä tyttöjen että poikien paikkakiintymys ja koulupihasuhde sävytyi ilon ja onnen kaltaisain voimaannuttavin tuntein (Fredrickson & Branigan 2001, 128).

Tertun kokemus on hyvä esimerkki siitä, miten oppilas voi elpyä samassa paikassa monin eri tavoin (Korpela 1988, 180–181, 184; Korpela ym. 2002, 386–388). Tämä jo aiemmin (luvussa 4.1.2) osin esillä ollut sitaatti kertoo kokonaisuudessaan, miten loputtomasti tarjoumia Terttu havaitsi. Monet toteutuneet tarjoumat palvelivat tehokkaasti elpymistä:

*[pyramidi] ystävyys7, toimelias7, eloisa8, vapaus6. Pyramidissa on hauska kiipeillä kun jutellakin ystävien kanssa. Vapaus: Kun seisoo juttelemassa kaverin kanssa kaikista korkeimmalla kohdalla tuuli puhaltaa leppoisasti ja olo tuntuu ihanan kevyeltä ja vapaalta. Eloisa: Kiipeillessä into kasvaa koko ajan joka saa aikaan varsin eloisan tunteen. Toimelias: Toimeliaaksi tuleminen käyttää samoja aromoja kuin Eloisa tunne! Pyramidissa ei voi koskaan kyllästyä (ainakaan minusta). Ystävyys: Pyramidissa voi olla yksin tai yhdessä. Siellä on hauska pölistä kaikkea ja mietiskellä jos on yksin. (Terttu)*

Jo koulupihan aisti- ja toimintamerkitysten (luvuissa 4.1.3 ja 4.1.3) yhteydessä runsaasti esillä ollut kahdenistuttava hyrrä (kuva 8b) edustaa paikkaa, joka haastaa lasten keholliset kyvyt ja itsensä hallintataidot (Nurmi 2006, 76; Hansen Sandseter 2010, 68; Little ym. 2011; Tovey 2010, 80). Vaikka elpymisen kokeminen nousi yhdeksi keskeisistä koulupihan merkitysulottuvuuksista, näkivät oppilaat saman paikan tarjouma-arvon hyvin erilaisena. Kahdenistuttava hyrrä on hyvä esimerkki. Eemil elpyi siinä tunneambivalenssista huolimatta ja sai paikalta vahvistusta itseluottamukselleen. Sylvi kiintyi samaan paikkaan täysin erilaisin perustein, joihin kuuluu varsin monipuolisista lähtökohdista häntä elvyttäneitä tunteita:

*[kahdenistuttava hyrrä] epämurkava7, riemu8, pelottava6. Epämurkava, koska siellä voi tulla paha olo. Riemu on hauskaa jos pysyy kyydissä loppuun asti. Pelottava, koska jos putoaa kyydistä voi sattua pahasti. (Eemil)*

*[kahdenistuttava hyrrä] leppoisa7, vapaus7, eloisa7, ystävyys7, pirteys7 ja iloinen8. Tämä on uusi paikka, siinä on kiva pyöriä, siinä on kivaa kavereiden kanssa, tässä tulee helposti paha olo, tämä on suosittu, joten siihen pääsee harvoin koska se on lähempänä 4lk.[neljäsluokkalaisten uloskäyntiä] joten se ehditään varata. tyyneys = ei mitään hajua, tuntuu siltä; vapaus = en tiitä sitäkään; ystävyys = olen siellä ystävien kanssa; pirteys = siltä vaan tuntuu. (Sylvi)*

Vaikka uusi piha tuki aiempaa monipuolisemmin oppilaiden elpymistä, puuttuivat pihalta edelleen Korpelan (1988, 1992; Korpela ym. 2002, 396) tähdentämät elvyttävän yksityisyyden paikat. Uusi piha jätti siis edelleen toivomisen varaa tämän lasten monipuolisen ympäristösuhteen elementin osalta. Uudistettu ympäristö herätti myös pohdintoja luontoelementtien osuudesta (vrt. luku 1). Irtomateriaali (*loose material*) ei

kuulunut lainkaan viidesluokkalaisia elvyttäneisiin tekijöihin, vaikka pihan tunnearvioinnin vuodenajan perusteella olisin voinut kuvitella hyvin sen käytön (luvussa 3.4; vrt. Moore 1986). Peruskorjaus kohteli luontopaikkoja hieman epäjohdonmukaisesti. Uusi keinotekoinen kukkula monipuolisti pihan maaston muotoa ja lisäsi siten osaltaan pihan tarjoumia. Paikka ei omanlaisesta hienoudestaan huolimatta korvannut varaston viereisen pikkumetsikön (kuvat 12a ja b) raivauksessa menetetyt luonnonpaikan tarjoumia. Voi olla, että menetys lisäsi osaltaan uudistetun pihan valmiiksi rakennettujen paikkojen voimakasta kiintymispotentiaalia. Niihin viidesluokkalaisten kiintyivät paikkavalintojensa ja paikkakiintymyksen selitystensä perusteella luontokohteiden sijaan (vrt. Korpela ym. 2002, 387). Runsaat toiminnalliset tarjoumat suuntasivat heidät kokemaan toimissaan monipuolisia aistiperustaisia (luvuissa 4.1.2 ja 4.1.3) ja elvyttäviä tunteita.

### ***Kuudesluokkalaisten elpymisen kokemukset koulun uudella pihalla***

Jokainen kuudesluokkalainen valokuvasi ainakin yhden elvyttävän paikan, joista osalla oli muistomerkitys (luvuissa 4.1.2 ja 4.1.3). Korpelan (1988, 184) tutkimuksen lasten esittämistä elpymisen perusteista poikennut tulos viesti osaltaan kuudesluokkalaisten pihasuhteen muutoksesta. Se eteni kohti nuorten ja aikuisten paikkasuhdetta, jossa muistot luovat paikoille merkitystä (emt., 182; vrt. Gustafson 2001, 10). Määrällisesti ja sisällöllisesti aiempaa monitahoisemmat paikkakiintymyksen indikaattorit monipuolisine selityksineen tekivät paikkakokemusten ja elpymisperusteiden tulkinnasta vaikean. Tämän ja oppilaiden kehityksen yksilöllisten erojen vuoksi peilasini kuudesluokkalaisten elpymisperusteita Korpelan (1988, 184) tutkimuksen 12-vuotiaiden lisäksi lukiolaisten esittämien perusteiden yhteenvedoon (emt. 182; Korpela 1992).

Stenvallin (2009a ja b) havainnon mukaiset merkit tyttöjen ja poikien erilaisista mielipaikkaperusteista vahvistuivat. Kuudesluokkalaisten tytöt ilmaisivat paikkakiintymystään poikia vuolaammin sanoin. Yksilölliset erot näkyivät aiempaa selvemmin. Oppilaiden ajattelutaitojen edistymisestä kertovat tunnesanaston muuntelun (luvussa 4.1.1) lisäksi tunteiden pohdinta. Tunteita luonnehdittiin yleisesti muun muassa positiivisiksi, negatiivisiksi, aggressiivisiksi tai hauskoiksi (Nurmi ym. 2006, 128–129; Bronfenbrenner 1993, 12–13). Selitykset vahvistivat alustavat havaintoni paikkakiintymyksen negatiivisesta ulottuvuudesta (vrt. Manzo 2005, 67; luvussa 2.4.3): elpymisen kannalta hyödyllisten ja myönteisten tunteiden ohella paikat tuottivat kielteisiä ja epäedullisia tunteita säilyttäen silti vetovoimansa (vrt. Apter 1989; 2007 a ja b).

Kuudesluokkalaisten viihtyivät mukaviksi, hauskoiksi ja mieluisiksi luonnehtimisaan paikoissa, joissa he kokivat eri syistä paljon mielihyvää (Korpela 1988, 182; Korpela ym. 2002, 387–388; Kaivola & Rikkinen 2003, 193). Toiminta sekä hauskuuden ja rentoutumisen kokeminen säilyivät keskeisinä elpymisen perusteina (Korpela 1988, 182, 184). Yhteisyyden tunne, johon aktiivisen kuunteluaistimusten lisäys (luvussa 4.1.2) luontevasti sopii, nousi perusteissa esiin aivan uudella tavalla. Kuudesluokkalaisten paikkakiintymystä selitti ihmisten tapaamisen ja yhteisen keskustelun luoma elvyttävä yhteisyyden tunne (Korpela 1988, 182). Elvyttävyyttä lisäävät tärkeät ihmiset, joiden kanssa oleskellaan; tällöin koetaan toisista välittämisen tunteita ja vältetään yksinäisyyden kokeminen (Korpela ym. 2002, 387–388). Vaikka suurin osa kuudesluokkalaista



käytti pihan paikkoja edellisvuoden tapaan, sopii tulkinta muun muassa Paulin (kuva 8b) ja Anteron (kuva 6b) aiempia vuosia rikkaampiin paikkakiintymyksen selityksiin:

*[kahdenistuttava hyrrä] ilo, innostus5, kaveruus6, rauhallisuus4. Pyörivä härveli: Rauhallisuuden on aiheuttanut toistuva vapauden tunne pyöriessä ja pyörittäessä, ikävät tunteet ja huonot olo ovat kadonneet (joskin joillekkin tulee pyöriessä huono olo). (Pauli)*

*[areena] riemu8, epätoivo4, pettymys7, ystävyys8, mukava7. Pelaamme areenalla yleensä koripalloa tai käsipalloa. Petyimme joskus sillä vastustajat tekivät maalin ja olimme jotain 5–0 häviöllä. Joskus taas voitimme ja tunne oli mukava ja riemuisa. Yleensä pelaamme ystävä joukkueissa siksi laitoin ystävyiden täysille. Peleissämme oli usein erimielisyyksiä esim. virheitä pelaamisessa. Joskus välitunti valvojat tulivat valittamaan sillä joku kiipesi telineen yläpuolelle ja ohjasi koreja ☺ (Antero)*

Kuudesluokkalaiset tytöt loivat moniin aiempiin leikkipaikkoihinsa uudenlaisen yhdessäolon paikkoja (*place making*). Paikkasuhteen muutos näkyi herkistymisenä sosiaalisten tarjoumien havaitsemiseen (Kyttä 2003, 64), joihin painopiste siirtyy ikäkaudelle ajankohtaisen ympäristösuhteen muuttuessa (luvuissa 2.2 ja 2.3). Välituntivalokuvien perusteella monet kuudesluokkalaiset tytöt elpyivät silti taputusleikkien tai ”minihipan” kaltaisessa pienimuotoisessa sosiaalisessa toiminnassa. Soilin esimerkki havainnollistaa elvyttävän yhteisyyden (Korpela 1988, 182) kokemiin perustuvaa paikkakiintymystä:

*[koulutalon seinusta] helpotus7, kaverit8, tyytyväisyys6, rauhallista, rauhallinen6. Kun olen seinän vieressä lähistöllä olen helpottunut ja tyytyväinen, koska ei tarvitse tehdä mitään ja ajattelen että kavereita on hyvä olla olemassa. Rauhallista on yleensä aamuisin ja koulun jälkeen. Odotan kavereita aamulla, mutta yleensä koulun jälkeen kun ne laittavat ulko kampeet päälle. Seinän vieressä voi olla varjossa jos on kuuma auringossa. Hypimme hyppynarua yleensä seinän vieressä ja on kiva kun muut osallistuvat. (Soili)*

Elvyttävä yhteisyys rakentaa osaltaan ystävyysuhteelle ominaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, koska se perustuu muiden ihmisten seurassa olemiseen ja heihin tutustumisen mahdollisuuteen (Laine 2005, 144–145, 190–191). Keskinäinen ymmärrys kiinnitti kuudesluokkalaisia paikkoihin synnyttämällä elpymisen tunteita. Tulosten mukaan oppilaiden paikkasuhteet monimutkaistui edellisvuosista (Bronfenbrenner 1993, 12–13; luvussa 2.4.2). Aiempia vuosia syvemmin tiedostetut vertaissuhteet osoittavat mielestäni, että oppilaiden kasvaessa sosiaalinen ympäristö saanee paikan merkitystekijänä lisää painoarvoa (Gustafson 2001; luvuissa 2.4.3 ja 3.4.2). Tämän ei pidä ymmärtää tapahtuvan toiminnan kustannuksella. Yhteiset harrastukset tai samat ongelmat lisäävät usein ihmisten keskinäistä ymmärrystä (Korpela 1988, 182). Sitä osoittavat Hannelen perusteet keinoissa (kuva 6a) elpymiselle. Maarit puolestaan epäili lasten ja aikuisten keskinäistä ymmärrystä ja käsitystä paikan merkityksestä:



*[keinut] ystävyys7, yhteenkuuluvuus6, hauskuus7, riemu5, ilo7, tyytyväisyys6: Keinuiissa pelaan polttopalloa ja keinun huvikseen. Ystäviä riittää ja on paljon tunteita että on hauskaa, kuuluu näiden ihmisten kanssa yhteen, on iloinen, tyytyväinen, riemukas. Kaikkea positiivista maan ja taivaan väliltä :D (Hannele)*

*[koulutalon seinusta] ihanuus8, onni8, rakkaus8, uskomaton8, riemu7, yhteenkuuluvuus7, kaveruus7, iloinen6, ystävyys8, ilo7, mahtava7, ihana8. [seinusta] [...] Ollaan nykyäänkin tuossa seinän vieressä välkät. Seinän vierusta ei ehkä kuullosta kauhean houkuttelevalta, mutta siinä on kiva jutella ja vaan ihan yksinkertaisesti olla! Viihdymme seinän vierellä vieläkin. (Maarit)*

Hauskuuden, rentoutumisen ja vapauden (Korpela ym. 2002, 395) ohella kuudesluokkalaiset elpyivät paikoissaan kokien paljon onnen tunteita ja onnellisuuden täyteisiä hetkiä. Heidän elpymisperusteitaan on helppo ymmärtää, perustuuhan ihmisen onnellisuus siihen, mitä hän tekee ja kenen kanssa aikaansa viettää (Csikszentmihaly & Hunter 2003, 189). Koulupiha mahdollisti aktiviteettien ja mieleisen seurauksen vapaan valinnan, jotka yleensä nostavat onnellisuuden astetta (emt., 195). Ne tekivät pihasta vahvasti luvussa 2.1.1 esillä olleen mahdollistavan ympäristön. Onnellisuutta heikentäneestä pakollisuudesta vihjaavat jotkin auditiivisten aistimusten viestit (luvussa 4.1.2) sekä vertaisryhmän paikasta erilleen pakotetun oppilaan yksinäisyyden kokemus (vrt. emt.).

Onnellisuuden kokeminen on Csikszentmihalyin ja Hunterin (2003, 197) mukaan vahvasti yhteydessä persoonallisuuteen ja ulospäin suuntautuvaan elämäntapaan, johon kuuluvat muun muassa seurallisuus, jännityksen ja ylpeyden tunteminen sekä taitoa ja haastetta edellyttävien tilanteiden kohtaaminen. Hansen Sandseter (2010, 2011) ja Tovey (2007) käyttävät lähes samoja ilmaisuja kuvatessaan lasten suosimia riskileikkejä, mikä tekee niiden paikkojen suosion koulupihalla varsin selväksi. Tulosteni perusteella kiintymispotentiaaliltaan ylivoimaisesti vahvin uuden pihan paikka, kahdenistuttava hyrrä (kuva 8b), elvytti riskileikkeihin itsensä taipuvaisiksi tunnustaneita Sylviä ja Terttua:

*[kahdenistuttava hyrrä] epämiellyttävä7, ilo/onni8, ystävyys (?->joku sellainen)8. Hyrrä. Pidän lentämisestä, sellaisesta kuin pyöräillessä tai skeitatessa tosi kovaa. Kaikesta sellaisesta jota joku muu voisi (ehkä) pelätä, kuten vuoristoradan kaltaiset joissa on paljon vauhtia ja tuuli iskee kasvoja päin. Myös kiikkuminen on sellaista, jos voi tuntea lentävänsä. Sen takia valitsin tämän paikan. Täälläkin voin tuntea leijuvani ilmapirrassa :D (tavallaan). Olen (lujaa tai) kauan (lähinnä) minulle voi tulla huono olo, mutta epämiellyttävästä tunteesta huolimatta jatkan lentämistä niin kauan kuin on mahdollista. (Sylvi)*

*[kahdenistuttava hyrrä] Onni8: tämä laite on hyvin suosittu enkä pääse siihen kovin useasti. varsinkin kun viitosien ovet ovat kaikista kauimpia. Eloisa8: Kovissa vauhdeissa innostuu nopeasti ja olo on taivaallinen. Pirteä8: Vauhdin hurma ja pirteä ilma saavat ihmeitä aikaan: nousi aamulla sitten väärällä tai oikealla jalalla. [...] (Terttu)*

Kahdenistuttava hyrrä säilytti ainutlaatuisella tavalla houkuttavuutensa oppilaiden keskuudessa aina kuudennen luokan loppuun asti. Laitteen lähtökohtainen olemus edellyttää sosiaalista toimintaa, joka ylläpitää jatkuvasti uusien tarjoumien havaitsemista ja toteuttamista. Kuudesluokkalaisten ilmaisivat paikkakiintymyksen selityksissään erittäin hyvin laitteen toiminta-, aistimus- sekä tunnermerkityksen, joista jälkimmäinen piti sisällään runsaasti elpymisen elementtejä. Paikan toiminnalliset ja sosiaaliset tarjoumat (luvussa 2.3) vastasivat varhaiseen nuoruuteen kasvavien tarpeisiin varsin ihanteellisella tavalla. En uskottele olleeni perillä kaikista tarjoumien toteuttamisen muodoista, joista osa oli todennäköisesti yhteisössä jakamattomia (ks. lisää luvusta 2.3).

Paikkojen tarjoumien muokkaaminen ja sitä seurannut paikkojen luomisen (*place making*) prosessi kuuluivat kuudesluokkalaisten elpymisen kokemisen perusteisiin. Edellisvuosia huomattavasti avoimemmat kertomukset osoittivat, että tarjoumien muokkaus ja niiden toteutus koetteli kouluyhteisön jakamien sosiokulttuuristen tarjoumien rajoja (Kyttä 2003, 55, 57, 79). Samalla, kun olen alkanut käsittää paikkojen luomisen (*place making*) prosessit erittäin oleellisiksi oppilaiden koulupihasuhteen tekijöiksi, on niiden sisältö vähitellen auennut. Paikkoja erinäköiseksi muuttavan muokkauksen ohella paikkoja luodaan abstraktisti esimerkiksi soveltamalla paikkojen käyttöä mitä erilaisimpiin tarkoituksiin. Raporttini tulososan (lukujen 4.1.2–4.1.4) sitaattit sisältävät näistä monia esimerkkejä.

Paikkojen luominen (*place making*) viriää lasten luontaisesta uteliaisuudesta (luvussa 2.4.2) ja paikkojen tarjoumapotentiaalin havaitsemisen kyvystä (luvussa 2.3). Muun muassa Ulla elpyi tehokkaasti toteuttaessaan tolpassa (kuva 6d) lasten yleisesti jakamia tarjoumia, jotka poikkesivat sosiokulttuurisesti hyväksytyistä ja aikuisten käsityksen mukaisista, paikan ”oikeista” käyttötavoista (Kyttä 2003, 55, 57; luvussa 2.3):

*[tolppa] onnellinen7, ystävyys7, ikävä6, haikeus5, iloinen6, pirteys8. Tähän paikkaan liittyy paljon voimakkaita tunteita. Tapahtumasta ei ole pitkä aika, joskus nyt toukokuun puolivälissä. Oli tosi ihana aurinkoinen päivä, samana päivänä oli kevätjuhla. Olimme välitunnilla A-luokkalaisten ja meidän luokan tyttöjen kanssa. Melkein kaikilla oli vain T-paita ja hame päällä, oli tosi kuuma. Kaikki olivat iloisia ja pirteitä ja nauroimme. Minä ja Sylvi menimme pyörimään tolppaan roikkuen ilmassa. Tuntui tosi vapaalta ja ihanalta kun tuuli lievästi ja paistoi aurinko. Olin tosi iloinen, mutta silti hieman haikea, koska harmitti ettei Salme ollut koulussa. Samalla minulle tuli myös ihan hirveän kova ikävä Annaa. Emme ole nähneet kuin kerran Annan muuton jälkeen, mutta olemme pitäneet monesti yhteyttä puhelimella ja nään häntä kesällä kun menen Annan luo [toiselle paikkakunnalle]. En halunnut miettiä ikävääni kauaa, koska siitä tulee tavallaan tosi paha mieli...Sitten ajattelin taas mukavia asioita ja pian välkkä jo loppui. (Ulla)*

Kuudesluokkalaisten elpymisen perusteluissa ilmeni ainutlaatuinen paikkakokemuksen taso, joka osaltaan ylläpiti pihan pyörintälaitteiden kiintymispotentiaalia. Hyrrät innoittivat oppilaat hurmion, painottomuuden ja leijumisen tunteiden, suoranaisten *flow*-kokemusten, kuvailuun. Periaatteessa lähes kaikessa toiminnassa mahdollinen *flow* (Csikszentmihaly 2006, 231) toteutui jo runsaasti esillä olleissa riskileikeissä.

Päämäärän tavoittelun sijaan niissä nautinnon tuottaa Apterin (2007a ja b) mukaan sisäisin pontimin viriävä niin sanottu autotelinen (*autotelic*) tila. Näkemykseni mukaan tarjoumat virittivät kuudesluokkalaisten kokeilemaan muun muassa hyrrien toimivuutta, josta palaute summittain asetettuihin tavoitteisiin saatiin välittömästi ja onnistumista tukien (Nakamura & Csikszentmihalyi 2002, 90). Kuudesluokkalaisten kokemana *flow* on siten sukua tunteelle, joka tutkimusten mukaan (emt., 101) koetaan usein urheilussa, peleissä ja vapaa-ajalla, opiskelussa tai taideaktiviteeteissä. Nakamura ja Csikszentmihalyi (emt.) kutsuvat niitä sekä esimerkiksi tiedostamattoman piirteilyn kaltaisia lyhytkestoisia, sivutoimilta vaikuttavia puuhia *mikroflow*-aktiviteeteiksi (*microflow activities*). Sellaisilta kuudesluokkalaisia elvyttäneet leikit vaikuttivat.

Elpymisen kokemusten keskeinen merkitys alakoulun oppilaille asettaa kuluneen käsityksen koulupihosta ”höyryjen päästelemisen” paikkana uuteen valoon. Samalla laaja-alaisesti terveyttä ja hyvinvointia tuottava koulupiha saa luvussa 1 kaipaamaani konkreettista sisältöä. Liikunnan terveyttä edistävän vaikutuksen rinnalla pihan paikoilla on tärkeä mielenterveyttä tukeva ja ylläpitävä merkitys. Tulosteni mukaan oppilaat käyttävät tiedostamattaan ja tietoisesti mielipaikkoja tunteidensa säätelyyn. Tätä tulosta en kyennyt lainkaan oletuksissani ennakoimaan.

Ympäristöpsykologiassa puhutaan säätöpiireistä, joiden avulla ihminen tavoittelee tunteiden tasapainotilaa ja eheää minä-kokemusta (Korpela 1988, 178–179). Yleisesti sanoen tavoitellaan siis mielen tasapainoa ja toimintakykyä (Nurmi ym. 2010, 106). Koulupihan paikat mahdollistivat oppilaille kolmen säätöpiirin käytön. Ensimmäinen on fyysinen ponnistelu, jossa kehon ja elimistön prosessit tuottavat elpymisen kannalta hyödyllisiä tunteita. Ulkopuolinen näkee vain toiminnan. Toinen on sosiaalinen, yhdessäolona ja vertaistoimintana ulospäin näkyvä säätöpiiri. Kolmas on psyykkisten prosessien säätöpiiri. Kahta ensiksi mainittua huomattavasti vaikeammin tulkittava ja niihin yhteydessä oleva säätöpiiri ilmenee esimerkiksi kaveripiirissä meneillään olevana asioiden pohdintana tai itsekseen mielensisäisiä asioitaan käsittelevän oppilaan toimintana. Oppilaani edustivat lähtökohtaisesti tunne-elämältään varsin tasapainoisia lapsia ja nuoria. Koska tunnetasapaino on varsin yleisesti käytössä oleva käsite, katsoin oppilaiden runsaasti julki tuoman tunneambivalenssin perusteiden aiheelliseksi pyrkiä ymmärtämään tunnetasapainon käsitettä. Mitä sillä oikeastaan tarkoitetaan?

Käsitykset ihmisen eri keinoin tavoiteltavissa olevasta tunnetasapainopisteestä tai -tasosta vaihtelevat. Elpymisen kokemisen yhteydessä puhutaan tunnetasapainosta, homeostasiasta tai psyykkisestä tasapainosta (Korpela 1988, 178). Korpela (1988) puhuu viimeksi mainitusta Vuorisen systeemiseen lähestymistapaan tukeutuen. Organismiseen maailmankuvaan perustuvassa nuorten elpymisen tutkimuksessaan hän puhuu ihmisen psyykkisestä taloudesta sekä optimaalisesta [tunne]tilasta (Korpela 1992, 249–250). Apterin (2007b) reversaaliteoria lähestyy asiaa toisin. Se haastaa yhtä optimaalista tunnetasoa korostavan käsityksen. Apterin (emt.) mukaan ei voida puhua ikään kuin ”tunteiden virityksen keskiarvosta”, johon ihminen pyrkii palautumaan. Apterin tavoin nykyinen kehityspsykologia näkee ihmisen tunne maailman tilannekohtaisesti vaihtelevana (Nurmi ym. 2010). Inhimillisen kokemuksen monimutkaisuuden, muokkautuvuuden ja rikkaan olemuksen (vrt. Dillon 2011a–d) perusteella Apter (1989, 182–183; 2007b, 28–29) kuvaa tunteiden tasapainoa kaksoisvakauden (*bistability*) käsitteellä. Oppilaideni tunnekuvausten perusteella hyväksyn

reversaaliteorian ajatuksen siitä, että ihmisellä on yhden sijaan useampi tasapainon tila. Siihen hänen mielensä pyrkii erilaisissa olosuhteissa ja eri aikoina palautumaan. Näillä tilannekohtaisilla mielentiloilla lienee osuutensa oppilaiden koulupihan paikoissa havaitsemiin tarjoumiin ja niistä edelleen toimintaan.

#### 4.1.5 Koulupiha ystävyiden paikkana

Kaverien ja ystävien nousu yhdeksi koko oppilasjoukon yhteisesti jakamaksi koulupihan merkitysolottuvuudeksi vakuutti minut viimein ympäristön fyysisen ja sosiaalisen ulottuvuuden yhteenkuuluvuudesta (ks. kuvio 1 luvussa 2.1). Edelliset tulosluvut vihjaavat kaverisuhteiden tärkeyteen, joka ei sinänsä yllätä koulun arkea tuntevaa. Kehityopsykologia osoittaa ystävyysuhteiden perustavanlaatuisen merkityksen (mm. Laine 2005; Nurmi ym. 2010; Salmivalli 1999, 2005; Bunnell ym. 2012, 500; Korkiamäki & Kallio 2014, 17). Laajasti ajateltuna ihmiseen välittömästi vaikuttava elinympäristö on ystävyiden säätelemää (Gustafson 2001; Bartos 2013b, 21).

Ystävyiden tilateoreettinen tutkimus on Korkiamäen ja Kallion (2014, 18) mukaan vähäistä, eikä ystävyys juuri esiinny tutkimusten käsitteellisenä tai analyttisenä keskipisteenä (vrt. Bunnell ym. 2012, 498; Strandell ym. 2012; Bartos 2013b, 19). Lasten ystävyysuhteiden käytännöt perustuvat kuitenkin paikkoihin ja tilallisuuteen, joilla on vahva yhteys sukupuoleen, etniseen taustaan, ikään ja valtaan (Blazek 2011, 287–288). Erilaiset kohtaamisten tavat, ihmisten käyttäytyminen ja jopa heidän ominaisuutensa ja taipumuksensa voivat luoda paikoille merkitystä (Gustafson 2001, 9–10).

Humanistinen maantiede tuo runsaasti tutkittuun ja tuttuun koulun sosiaalisten suhteiden aihepiiriin vaihtoehtoisen, tilallisuuteen sitoutuvan tarkastelutavan. Korkiamäki ja Kallio (2014) nimittävät sitä ”ystävyyden maantieteeksi” (vrt. Bowlby 2011; Blazek 2011; Bunnell ym. 2012; Bartos 2013b). Suunnittelin alun perin oppilaiden käsittekarttamateriaalin tietojen kokoamista perinteisiksi sosiogrammeiksi. Ystävyiden olemassaoloa ei voida olettaa pelkän ryhmään tai yhteisöön kuulumisen perusteella (Bunnell ym. 2012, 497; Korkiamäki & Kallio 2014, 19). Sosiogrammit eivät olisi avanneet oppilaiden ystävyksien yhteyksiä koulupihan tilallisuuteen, johon tutkimustehtäväni kohdistuu. Tästä syystä tartuin Korkiamäen ja Kallion (2014, 19) suositukseen ja analysoin koulupihan ystävydet oppilaiden teksteistä, välituntivai-  
lokuvista ja teemahaastatteluista toimijälähtöisesti tilallisin perustein.

Paikkakiintymyksen tavoin ystävyteen liitetään helposti pääasiassa myönteisiä mielikuvia (vrt. Manzo 2005, 67). Ystävyys ole pelkästään positiivinen sosiaalisuuden muoto, vaan se kantaa mukanaan muun muassa valta-asetelmia ja hierarkioita (Korkiamäki & Kallio 2014, 29–30). Skeltonin (2013, 130) mukaan lapset kietoutuvat kompleksisiin valtasuhteisiin ja käyttävät erilaisia taktiikoita selvittääkseen päivittäisessä valtapelissä. Sitä oppilaat käyvät keskenään ja aikuisten kanssa esimerkiksi koulupihalla. Peliä pelataan esimerkiksi huolenpidon osoituksin, odotuksenmukaista toimintaa välttämällä tai poliittisia (so. vallankäyttöön liittyviä) muutoksia käynnistäviä häiriöitä aiheuttaen. Ystävyiden ilmaisujen kriittinen tilallinen tarkastelu pitää siten sisällään myös ystävättömyyden, ystävyiden kääntöpuolen (Korkiamäki & Kallio 2014, 30). Tunnetulosteni yleiseen positiivisuuteen (luvussa 4.1.1) kätkeytynee siten yksilötason kokemuksia, jotka tekevät koulupihasta osin ystävättömyyden paikan.

### ***Koulun vanha piha neljäsluokkalaisten ystävyyden paikkana***

Ystävyyden tunnesävy ”voidaan havaita empiirisesti ihmisten, tilanteiden ja paikkojen välisistä kehollisista resonansseista” (Korkiamäki & Kallio 2014, 22). Vaikeasti sanallistettava affektiivinen ystävyys tai yhteisyys tarkoittaa tunnesidettä, jota ylläpidetään monin tilallisin, kehollisin ja kielellisin käytäntein (emt.). Ystävyys on siten havainto- ja aistiperustaista (*co-constitutional*) tietoa sosiaalisesta ympäristöstä (vrt. luku 2.1.2). Suurin osa neljäsluokkalaista puhui kaveruudesta. Sitä tai toveruutta läheisempi ystävyys (Laine 2005, 145) ilmeni kahden tytön tunteissa, tosin ei heidän välillään.

Neljäsluokkalaisten osoittivat ystävänsä joko nimeämällä jokaisen tai puhumalla kollektiivisesti ”minun kavereistani” tai ”meidän toiminnastamme”. Kaverin omiminen on tyypillinen varhaisnuoruuden (11–14-vuotiaiden) ystävyysuhteiden piirre (Laine 2005, 157). Hännikäisen (2006, 126) mukaan me-tunne osoittaa ryhmän jäsenten keskinäisen läheisyyden ja yhteisyyden ohella yhteistä identiteettiä.

Neljäsluokkalaisten ystävyysien prosessit – ystävyyden syntyminen, ylläpito ja purkautuminen – tapahtuivat hyvin erikokoisissa paikoissa. Hyväksi havaittu ystävyys ohjasi osaltaan paikkavalintoja usein yhteisin toiminnallisin tavoittein (Hännikäinen 2006, 127; vrt. luku 2.3). Tähän perustuivat kaveruuden prosessit esimerkiksi laajalla jalkapallokentällä. Kehollisen läheisyyden rooli korostui esimerkiksi puun katveen tai työmaa-aidan vierustan mielipaikoissa. Välituntivalokuvat havainnollistivat näitä ystävyksiä, joiden lisäksi neljäsluokkalaisten pohtivat paikkojensa virittäminä ystävyyden yleisten ehtojen ja henkilökohtaisten kriteerien täyttymistä.

Yhteenkuuluvuuden tunne perustuu yhteisen toiminnan motiiviin (Hännikäinen 2006, 127). Siten kaveripiirien toimintaa edelsi yleensä jaettu käsitys tarjoumien toteuttamista (luvussa 2.3). Yhteisymmärrys yhdistää ryhmää ja suuntaa toimintaa, jonka jokainen ryhmän jäsen kokee Hännikäisen (emt.) oletuksen mukaan jollain tavoin henkilökohtaisesti mielekkääksi. Timon kokemuksessa kannustus (Korkiamäki & Kallio 2014, 22) rakensi ystävyyttä neljäsluokkalaisten kokemuksille ominaisten yhteisten kiinnostuksen kohteiden ja kuuntelemisen ohella:

*[jalkapallokenttä] ilo, jännitys, ylpeys, vapaus. Minä olen pelannut jalkapalloa. ilo on hyvä kun kaverit kannustaa ja en ole huono. (Timo)*

Mielestäni paikkojen rooli oppilaiden itsetuntoa rakentavan palautteen antajana on jäänyt koulukontekstissa vertaissuhteiden roolin varjoon. Timon kokemus osoittaa hyvin alakoululaisten ystävyysien paikkakytken. Sitä osoittaa myös aiemmin (luvuissa 4.1.2 ja 4.1.3) esillä ollut paikkojen rooli palautteen antajana. Jo alle kymmenvuotiaat alkavat Laineen (2005, 35) mukaan tarkistaa minäkuvaansa vertaisryhmän palautteen avulla. Tulosteni mukaan vertaisten palaute oli yhtä tärkeää neljäsluokkalaisten pojille kuin tytöillekin, joiden ystävyysien piirteeksi se painottui Korkiamäen ja Kallion (2014, 22) tutkimuksessa. Palaute sitoutui paikkoihin ja kohdistui fyysisiin ja motorisiin taitoihin, jotka ovat pojille tärkeä vertaissuosion syy sekä ystävyksiä ja minäkäsitystä rakentava tekijä (Laine 43, 100, 133). Toisaalta neljäsluokkalaisten poikien ystävyyden affektiivisuus ilmeni muun muassa empatian tunteena tapaturman kokenutta luokkakaveria kohtaan.

Neljäsluokkalaiset pojat erottuivat kaveripiirien yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin joukkuepelien paikkoihin, juttelupaikoille tai vapaaseen pihatilaan. Kaveriryhmien tilat leikkasivat toisiaan ongelmitta esimerkiksi jalkapallokentän reunamalla tai kiipeilytelineissä. Paulin tavoin moni erottautui mielellään rauhallisiin paikkoihin, koska niissä oli mahdollista välttyä huonosti käyttäytyviltä vertaisilta (Korkiamäki & Kallio 2014, 24; Gustafson 2001, 9–10):

*[jalkapallokentän reunus] iloinen5, houkutus8, itsekkyy5, epämukava3. Purojen paikka.*

*Iloisuutta paikassa aiheuttavat hyvät kaverit. Houkutusta aiheuttaa padot, jotka olisi mukava purkaa. Itsekkäitä olivat jotkut kolmasluokkalaiset. Epämukavaa oli, kun jotkut tappelivat. (Pauli)*

Ystävyyden prosesseissa on Korkiamäen ja Kallion (2014, 19) mukaan tunnistettavissa laajoja rakenteellisia tekijöitä, kuten Bunnellin ym. (2012, 500) toteamaa sosiaalista järjestystä ja yhteiskunnallista muutosta. Neljäsluokkalaisten mittakaavassa tätä osoittivat omaehtoiset eronteot (Korkiamäki & Kallio 2014, 23), joilla ei tarkoiteta yksinäisyyden tuntemista. Markon omavalintainen eronteko sävytti osaltaan hänen paikkakiintymystään:

*[kiipeilyteline] tylsä5, jännitys5, riemu4, ilo5: [...] tylsää on ollut minulla esim. kun olen tullut aikaisin kouluun ja koulussa ei ole vielä kaverit olleet pihalla = eli olen ollut yksin. (Marko)*

Tilallisin keinoin näytetty erottautuminen muuttaa usein yksityiseksi sosiaalisuuden muodoksi mielletyn ystävyyden julkiseksi tai puolijulkiseksi toiminnaksi (Korkiamäki & Kallio 2014, 23; Laine 2005, 145). Neljäsluokkalaiset osoittivat ystävyyksiensä laatua ja erilaisuuksia paikkoja omimalla, jolloin paikoista tuli ystävyyden tai sen kääntöpuolen symboleja. Vaikka paikkojen omiminen osoittaa ystävyyksien rajoja, se toisaalta mahdollistaa useiden eri kaveriryhmien samanaikaisen olemassaolon (Korkiamäki & Kallio 2014, 24). Tämä näkyi neljäsluokkalaisten kokemuksissa, joissa erityisesti luokkatovereita arvostettiin paikan myönteisen tunnelman luojina (Gustafson 2001, 10).

Ystävyyden monitasoiset tilalliset sidokset (Korkiamäki & Kallio 2014, 30) näkyivät neljäsluokkalaisten ystävyyksissä muun muassa joustavana sukkulointina paikkaverkostossa ja vertaisryhmissä. Tutkimuskoulussani oppilasvirrat suuntautuvat luokkatasokohtaisista uloskäynneistä piholle, joissa oppilaat saavat toteuttaa ystävyyksien prosesseja periaatteessa rajattomassa tilassa ikä- ja sukupuolirajat ylittäen (vrt. Johdanto). Välituntivalokuvien perusteella neljäsluokkalaisten ystävyydet joustivat, mutta verkostoituivat lähinnä luokkatoverien keskuudessa. Paikkoihinsa jokseenkin pysyväluonteisesti sitoutuneet kaveripiirit sallivat niihin mukaan tulon varsin suvaitsevasti. Samojen kotipihojen lapset viettivät välitunteja yhdessä vain satunnaisesti (Salmivalli 2005, 139). Jalkapallopeleihin lisäksi kodin ja koulun ystävyyksien harvalukuisia rajanylityksiä nähtiin neljäsluokkalaisten poikakaksikon ja kolmasluokkalaisten pojan jakaessa leikkipaikkansa. Todennäköisesti heidän tarjoumahavaintojaan



suuntasi suunnilleen samantasoinen sosiaalinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kehitys (Salmivalli 2005, 15; 1999, 12).

Jalkapallokentän ystävyyksissä ylitettiin monia rajoja. Monen neljäsluokkalaisten kaverikollektiivi käsitti ”riittävän hyvin” tunnetuista koostuneen peliverkoston. Vaikka verkoston etäisimpiä jäseniä kohtaan ei Laineen (2005, 145) mukaan rakennu kaveri- ja ystävyyssuhteelle ominaisia erityisiä tunnesiteitä, suhtautuivat neljäsluokkalaisten peliverkostonsa jäseniin kohtuullisen ystävällisesti. Pääosin ylitettiin luokkataso- ja ikärajoja sekä koulun ulkopuolisen harrastusajan rajoja.

Tytöt ja pojat alkavat sulkeutua sukupuolensa mukaisiin kaveripiireihin koulun alkamisen vaiheessa (Laine 2005, 155). Neljäsluokkalaisten ylittivät sukupuolten rajoja lähinnä luokkatoveripiirissä. Paikkojen merkitys rooliodotuksista poikkeavan, ikään kuin normien vastaisen toiminnan viriämisessä oli vähäinen. Tällaisen toiminnan tukeminen edistäisi kuitenkin oppilaiden erilaisuuden arvostamista (emt., 156), johon paikkoja olisi mahdollista hyödyntää. Vaikka suurin osa neljäsluokkalaisten pojista pelasi joukkuepelejä, houkuttelivat osaa heistä keskustelujen ja luonnonelementeillä askaroinnin paikat. Moni tyttö haluaisi Laineen (2005, 156) mukaan osallistua joukkuepeleihin. Vain yksi neljäsluokkalaisten tytöistä viihtyi joksikin pysyvästi poikaseurassa, jonka kanssa hän oli ystävästynyt jo koulupolun alkuvaiheessa. Ystävyyksien ylitettävyys laajeni koulupolun edetessä. Neljännellä luokalla ystävyys pysyi yllä, eikä ylitettävien ystävyyksien joukkuepelejä kyseenalaistettu.

Ystävyudet voivat ylittää sukupolven tai ikään liittyviä rajanvetoja (Korkiamäki & Kallio 2014, 25), eikä kronologinen ikä ole lasten ja nuorten tasavertaisen suhteen ainoa tai ehdoton kriteeri. Nämä ylitettyt kohtaamiset tai ystävyudet voivat syntyä ihmisiä erotteluvista rakenteellisista tekijöistä huolimatta (emt., 25–27). Vaikka lapset ja nuoret pyrkivät erottautumaan aikuisista, voivat ylisukupolviset suhteet tuottaa Korkiamäen ja Kallion (2014, 24–25) mukaan potentiaalisia ystävyyden tiloja kaikille osapuolille. Ainoa neljäsluokkalaisten paikkakokemusten ylisukupolvinen kohtaaminen koski äidin ja tyttären aamuista tilannetta. Koulupäivään kantautunut ja paikkakiintymystä säilyttänyt vihan tunne laantui mielipaikan kääntäessä tunnetasapainon ahdistuksesta mielihyvää lisäävään suuntaan (Apter 1989, 15–18; 2007b, 17–8; luvussa 4.1.3).

Ihmisten välisten kohtaamisten laatu säilyttää osaltaan paikkakiintymystä; kohtaamiset ovat yksi paikan merkitystekijä (Gustafson 2001, 9–10). Neljäsluokkalaisten kokivat jonkin verran ystävyyden kääntöpuolta, ystävättömyyttä, lähinnä kohtaamisissaan muiden luokkien eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Tertun kokemus herättää kysymyksiä pihatilan ja pienvälineiden hallinnasta ja vallankäytöstä sekä siitä, mikä käsitys oppilailla näistä asioista on (Thomson 2005, 2007; Paechter & Clark 2007):

*[kiipeilyseinä] riemu8, iloinen8, tylsä5. [...] iloinen, koska palloa on kiva potkia kaverien kanssa. tylsä, koska jotkut pojat ottavat meiltä aina pallon pois. (Terttu)*

Koulupiha erottuu muista ympäristöistä ja julkisista ulkotiloista siinä, että se on kokonaisuudessaan omistettu lasten käyttöön (Titman 1994, 70). Sen merkitys sosiaalisten suhteiden harjoituskenttänä perustuu vertaisverkostojen muodostamisen ja keskinäisten neuvottelujen mahdollisuuteen. Neljäsluokkalaisten kokemusten perusteella



siellä luodaan henkilökohtaisia, luottamusta ja herkkyyttä harjaannuttavia ihmissuhteita (Nurmi ym. 2010, 110). Vähäisistä tarjoumista kilpaileminen johti muun muassa Tertun kokemaan vertaisten vallankäyttöä ja ystävättömyyttä. Kokemus vihjaa pihan tarjoumien riittämättömyyteen. Vertaisverkoston ystävyksien prosessit tarvitsevat onnistuakseen monipuolisia tarjoumia, joita Kytä (mm. 2003, 92; 2006, 148–150) useissa yhteyksissä peräänkuuluttaa.

### ***Koulun uusi piha viidesluokkalaisten ystävyiden paikkana***

Olin viidesluokkalaisten aineiston ainoa aikuinen yhden oppilaani tähdentäessä minulle pihakokemuksensa luottamuksellisuutta. Paikkakiintymyksen indikaattori ja vertaisuhteiden affektiivisen yhteisyyden kuvaaja oli kavereus, jonka läheisyyttä täsmensivät lempinimet tai ”kamuista” ja ”porukoista” puhuminen (Korkiamäki & Kallio 2014, 22). Edellisvuotta useammat tytöt tunsivat paikoissa ystävyyttä, samoin yksi poika.

Peruskorjaus lisäsi toiminnallisten tarjoumien ohien Kytän (2003, 92; 2006, 150) suosittelemia sosiaalisia tarjoumia, ja uudistusta voidaan pitää tältä osin onnistuneena. Oppilaat saivat käyttöönsä runsaan määrän paikkoja ystävyksien prosessiensa toteuttamiseen. He olivat paikoissaan mieluummin kavereineen kuin yksin ja halusivat siten jakaa niiden toiminnalliset tarjoumat ystäväpiirinsä kanssa. Paikkoihin sitoutui runsaasti yhteisyyden ja ystävyksien tunneaineiksia. Joukkuepelien paikat tukivat me-henkeä (Hännikäinen 2006, 126). Anteron esimerkki havainnollistaa hyvin ystävien vertaisuhteille ominaista erimielisyyksien sietokykyä (Korkiamäki & Kallio 2014, 22):

*[areena] onni6, kireä4, ilo8, epäonnistunut4. Areena on hauska leikkipaikka laitoin siihen siksi onnen koska sai olla kavereitten kanssa. Kireä siksi koska joskus pelit oli vähän kireitä. Ilo koska siellä oli vaan niin hauskaa. (Antero)*

*[koritelineet] onni5, epäonnistuminen5, jännitteinen. Onni koska kaverit olivat siellä. yleensä yksin on tylsää ainakin koreilla. (Antero)*

Ystävyys viritti viidesluokkalaisissa monia, hyvinvoinnin kannalta hyödyllisiä tunteita (luvussa 4.1.4), ja paikan merkitysulottuvuuksien havaitaan jälleen limittyvän. Monin sanoin ilmaistu paikkakiintymys kertonee osaltaan myös siitä, miten vaikeaa affektiivista yhteisyyttä on sanallistaa (Korkiamäki & Kallio 2014, 22). Osa oppilaista antoi ymmärtää, ettei ystävyiden tunnetta voi tai tarvitse selittää: ystävyys oli aistittavissa ja havaittavissa. Tulkittiinko tarjouman sosiaalinen ulottuvuus toiminnallisen tavoin havaintopohjaisesti (vrt. luku 2.3)? Maaritin selitysteksti on esimerkki, jossa viidesluokkalainen ikään kuin pyrkii refleктоimaan ja tekemään ymmärrettäväksi ystävyiden ja yhteisyyden tunteidensa perusteita:

*[seinusta] haikea4, iloinen6, leppoisa4, onni4, kavereus6, onnistuminen5. Ensimmäisessä kuvassa on seinänvierusta. Siellä tuntee välillä haikeutta, koska siellä oltiin aina kavereiden kanssa ja silloin Seija oli siellä myös. Seinän vieressä on iloista olla kavereiden kanssa. Tiiliseinän vieressä on leppoisa olla, koska siinä ei tarvitse tehdä muuta kuin olla ja jutella kavereiden kanssa. Siellä on onnellis-*

*ta olla, koska siellä on onni olla hyvine kavereiden kanssa. Kaveruus tulee esiin tunteena tiiliseinän vieressä, koska siellä olen yleensä hyvien kavereiden kanssa. Seinän vieressä onnistun olemaan mukava ja kiva kavereitani kohtaan. (Maarit)*

Kun kaveruus oli kunnossa, olivat muutkin viidesluokkalaisten asiat hyvin. Hauskaa pidettiin reilussa ja kannustavassa hengessä, ja ”aika kului kuin siivillä”. Uudet paikat saivat oppilaat viihtymään yhdessä; toiminta kiinnosti, mahdollisti osallistumisen ja rentoutti monien vapaa-ajan ryhmien tavoin ja tavoittein (Laine 2005, 186; vrt. luvut 4.1.3 ja 4.1.4). Ystävyys ei kuitenkaan ollut itsestäänselvyys. Sen toi esiin esimerkiksi Kaarina, joka käytti mielipaikkaansa (kuva 9a) muun muassa ystävyiden ylläpitoon:

*[pyramidi] ystävyys7, piristävä5, toimelias8, pirteys6, eloisa7. ystävyys: pyramidissa on paras olla kaverien kanssa ja silloin voi muutenkin ”järjestää” kaveruutta [...] (Kaarina)*

Monien uusien paikkojen olemus vahvisti ystävyydelle olennaista vastavuoroisuutta (Laine 2005, 146, 157–158). Etenkin pyörimislaitteisiin sisältyy viidesluokkalaisten mukaan lähtökohtainen sosiaalisuuden elementti (vrt. luku 3.2). Ilman sitä laitteet eivät toimi toivotulla tavalla. Vaikka esimerkiksi tolppa (kuva 6d) soveltuu pihan tapahtumien katseluun, sen vauhdikkaan pyörimisen tarjouman toteutuminen edellyttää ystävien apua. Sosiaalisten tarjoumien potentiaali sisältyi myös tuloksissani jo paljon esillä olleeseen kahdenistuttavaan hyrrään (kuva 8b), jonka rakenne ohjasi käyttäjiä yhteistyöhön.

Muun muassa hyrrä oli runsaasti esillä jo aiemmissa tulosluvuissa (4.1.2–4.1.4). Hyrrä vetosi viidesluokkalaisiin monen jo todetun ulottuvuuden lisäksi vielä ylivoimaisiin sosiaalisiin tarjoumiin. Siksi hyrrää voitaneen pitää esimerkkinä vahvan kiintymispotentiaalin paikasta, jollaisen siitä tekee monipuolinen toiminnallinen ja sosiaalinen tarjoumapotentiaali (vrt. Lewicka 2011, 224). Näihin perustui osaltaan muun muassa Kaarinan ja Tertun paikkakiintymys:

*[tolppa] ystävyys7, vapaus6, onni7. Korkea pyörimishärpätin: härpättimessä kavereita ja ystäviä tarvitaan, että pääsee liikkumaan. (Kaarina)*

*[kahdenistuttava hyrrä] Ystävyys 8. Tässä laitteessa ei saa tehtyä oikein mitään yksin! kahdestaankin voi saada mitä hurjemmat vauhdit (Terttu)*

Uusi piha mahdollisti viidesluokkalaisille tekemisen ohella joutilaisuuden ja tilan omaehtoisen haltuunoton (Kuusisto-Arponen & Tani 2009, 47; Korkiamäki & Kallio 2014, 23). Luvussa 2.2 esillä olleiden tutkimusten mukaisesti oppilaiden pihasuhte osoitti muuttumisen merkkejä. Tarjoumien havaitseminen muuttuu, jolloin oppilaat alkavat suhtautua paikkojen mahdollisuuksiin oman itsensä kannalta toisin kuin ennen (luvussa 2.3). Nähdäkseni tämä käynnistää paikan luomisen (*place making*) prosesseja. Välituntivalokuvien perusteella esimerkiksi pyramidiin (kuva 9a) luotiin paikka, joka palveli oppilaiden tilannekohtaisten intressien ja toiminnan ohella oleilun sosiaalisena paikkana.

Viidesluokkalaiset osoittivat yhteyttään tilallisin ja kehollisin keinoin esimerkiksi puiden runkoja kiertävillä rengaspenkeillä (kuva 11). Välituntivalokuviissa tytöt istuvat tiukasti rinnakkain tai nojailevat toisiinsa läheisyyden viestein (vrt. mm. Aura ym. 1997, 138). Esimerkiksi pyramidin huipputasanteelle tai keinuihin (kuvat 9a ja 6a) pyrittiin luomaan itsenäisyydestä ja yksityisestä rauhasta nauttimisen paikkoja. Ystävättömyyden sijaan paikkavalinnalla lienee ollut ystävyyttä vahvistava merkitys.

Uusissa paikoissa osoitettiin myös omaehtoisia erontekoja ja yllirajaista ystävyyttä (Korkiamäki & Kallio 2014, 23, 30). Avoin pihatila sopi vertaisryhmien toisistaan erottuvien oleilun paikkojen luomiseen. Tilallisin ja kehollisin keinoin tehtiin eroa myös aikuisiin (emt., 24). Viidennen kouluvuoden edetessä pihatilaan muodostui yhä useampia ryhmiä, ”kamurinkejä”, joiden avoimuuden aste vaihteli; tarvittaessa ryhmä tiivistyi ulkopuolisilta selät kääntäen. Ryhmät olivat useimmiten tyttöjoukkoja, joihin osa pojista kuului satunnaisesti. Poikiin vetosivat edelleen pääasiassa pakkojen toiminnalliset tarjoumat. Paikkakiintymyksen selityksistä tuli esiin vain yksi ystävättömyyden kokemus, jonka tekstin painoasu noudattaa oppilaan ilmaisutapaa:

*[areena] (kuva 6b): kiihtyvää8, kipu2, jännittynyt7, eloisa8  
[pyramidi] (kuva 9a): kiihtyvää6, eloista6, väsynyt3, riemu4  
[keinut] (kuva 6a): tylsä4, suru1, väsynyt2, riemu3  
[kuutiokivet] (kuvat 4 a ja b): kiihtyvää6, kipu5, pirteys5, eloisa7*

*eloisa, koska sitä tuntee paljon ja erityisesti kesällä  
jännitys koska, sitä tuntee paljon peleissä esim. pokerissa ja jalkapallossa  
kiihtyvää koska, peleissä kiihtyy ilmapiiri ja tunnelma esim. sitä tuntee pelikentillä  
kipu koska, olen joskus tuntenut kyseitä tunnetta kuvassa johon olen sen valinnut  
niitä paikkoja ovat esim. jalkapallokenttä ja kiveneliöt [kuutiokivet] jne.  
riemu koska, sitä tuntee jos kuulee jotain kivaa tai onnistuu jossain esimerkkipaikkoja ovat mm. pelikentät tai ”kamuringit”  
väsyttävä koska, jos on vaikkapa juuri loppunut liikuntatunti niin tunne voi olla yleinen  
tylsä koska, jos loppuu koulu myöhemmin kuin toisilta kavereilta ja istuu yksin niin tämä tunne on lähes pakollinen  
suru koska, jos on ollut esim. riitaa tai ei ole otettu peliin niin tunne tulee ”voimaan”  
pirteys koska, sitä voi tuntea esim. alkavan koulupäivän alussa tai kun kavერი on sanonut jotain kivaa. (Marko)*

Vaikka 11–14-vuotiaiden ystävyyssuhteet alkavat Laineen (2005, 157) mukaan yleensä vakiintua, havainnollistuivat ”yhteisyyksien, erontekojen ja rajankäyntien affektii-viset prosessit” (Korkiamäki & Kallio 2014, 27) selvästi viidesluokkalaisten tyttöjen paikkakokemuksissa. Osa tytöistä liikkui joustavasti vertaisverkostossa ystävyyssuhteitaan muokaten. Paikkoja luotiin aiempien pienryhmä- tai ”paras ystävä” kokoonpanojen sijasta suurehkoissa ryhmissä, joihin nuoret tyypillisesti haluavat kuulua (Laine 2005, 157–158). Ystävyyksien prosesseja aktivoivat uudet oppilaat (n = 5), jotka kaikki olivat tyttöjä.

Ryhmään liittymistä voidaan pitää ongelmatilanteena, jonka ratkaisu edellyttää erilaisia strategioita (Laine 2005, 117). Esimerkiksi tiedollisen strategian käyttäjä pyrkii havaitsemaan toisen ihmisen motiiveja ja arvioimaan niiden yhteensopivuutta omiinsa (emt., 116–117). Elokuun välituntivalokuvista saattoi tulkita tämänkaltaista tunnustelua. Syyskauden lopussa jokainen kuului ryhmään, joka erottautui jokseenkin vakiopaikkaansa. Korkiamäen ja Kallion (2014, 24) havaintojen mukaisesti viidesluokkalaisten hakeutuivat rauhaan kaveripiireineen. Yksi ryhmä omi osan pyramidia (kuva 9a) lähialueineen, toinen vaelteli koko piha-alueella omien ajoittain keinoja (kuva 6a) tai pientä kiipeilytelinettä (kuva 9b) lähitienoineen. Koulutalon seinustasta muodostui vähitellen monen tyttöryhmän tila. Huomattavimman omaehtoisen eron teki kaksikko, joka satunnaisten isoihin ryhmiin tekemiensä ”vierailujen” jälkeen vetäytyi lopulta kokonaan omaan mielipaikkaansa.

Viidesluokkalaisten tyttöjen edellisvuotta monipuolisemmat ylirajaiset ystävyysdet solmittiin ikätovereihin. Oman luokan lisäksi ystävyysdet ylittivät rinnakkaisluokan yhteisen liikuntaryhmän rajoja (vrt. Korkiamäki & Kallio 2014, 26). Osa tytöistä vaihteli joustavasti paikkoja ja vertaisryhmiä itsenäisesti tai läheisen ystävän kanssa. Paikkakiintymyksen selitysten perusteella viidesluokkalaisten ylirajaisia ystävyystä voi luonnehtia Korkiamäen ja Kallion (emt.) kuvaamaksi ”luonnollisten irtautumisten ja liittymisten vuorotteluksi”.

Ystävyys on dynaaminen ilmiö. Kotimainen muuttoliike (Korkiamäki & Kallio 2014, 26; Bunnell ym. 2012, 502) konkretisoitui aineistossa vaikuttaen viidesluokkalaisten tyttöjen paikkakiintymyksen sävyyn. Muun muassa Hannelen ja Maritan kokemukset osoittavat, miten paikat olivat sitoneet itseensä tyttöjen affektiivista yhteisyyttä ja kykenivät sitä ylläpitämään. Paikat muistuttivat ystävydestä, jonka olosuhteet muuttivat ylirajaiseksi:

*[pyramidi] ilo7, innostunut5, ystävyys7, onni7, haikea4. pyramidi on toinen paikka [tiiliseinustan lisäksi] jossa tunnen iloa. Sielläkin olen innostunut ja tunnen ystävyystä sekä onnea. Minulla on myös hieman haikeaa olla siellä, koska Seija oli siellä kanssa, mutta vaihtoi koulua (Hannele)*

*[pyramidi] ilo7, epämurkaus3, kaveruus8, haikeus6, kipu1. pyramidissa myönteisiä tunteita ovat ystävyys ja ilo; olen tuntenut myös haikeutta, koska Seija vaihtoi koulua ☺ (Marita)*

*[seinusta] tyyneys4, piristävä3, haikeus6, rauhallisuus6. tiiliseinän luona olen tuntenut haikeutta Seijan lähdön takia. Myönteisiä tunteita olen taas tuntenut keskustelujen ja tehtyjen asioiden takia. (Marita)*

Poikien ylirajaisia ystävyksiä ylläpiti edellisvuoden tapaan etenkin jalkapallopeli. Muun muassa uuden areenan (kuva 6b) sosiaalinen potentiaali kykeni kokoamaan kaikki tutkimusluokkani pojat yhteiseen koripallopeliin. Tällaista välituntiajan ryhmäytymistä ei aiemmin ollut tapahtunut. Areenan tarjoumat yhdistivät yleensä varsin eri tavoin paikkasuhdettaan toteuttaneet pojat, kun joukkuepeleihin sitoutuneiden ja vapaata pihatilaa hyödyntäneiden ystävyyskierajat ylittyivät.

Poikien ja tyttöjen väliset ystävyudet muokkautuivat paljon edellisvuodesta, ja rajoja ylitettiin aiempaa joustavammin etenkin areenalla ja koritelineillä (kuvat 6b ja c). Vielä viidennen luokan syyskaudella oman luokan poikien kanssa pelannut tyttö jatkoi ajoittain koripallopeliä; viidennen luokan lopulla hänen ystävyytensä vakiintuivat kokonaisuudessaan tyttöjen keskuuteen. Välituntivalokuvissa puolenkymmentä tutkimusluokkani poikaa ja neljä tyttöä koripalloili areenalla. Pelitila leikkasi joustavasti muun muassa itsenäisen koripalloilijan ja pesäpalloa heitelleen kaksikon tiloja. Sekajoukkueiden peli jatkui myöhemmin koritelineillä. Uusi piha tarjosi viidesluokkalaisten kokemusten paikkoja laajenevien ystävyyksien prosessien toteuttamiseen ja edistämiseen. Piha oli saanut peruskorjauksessa lisää sosiaalisten tarjoumien potentiaalia (luvussa 2.3).

### ***Koulun uusi piha kuudesluokkalaisten ystävyuden paikkana***

Kuudesluokkalaisten paikkakiintymyksessä yhteisyyden tunnetta nimitettiin muun muassa kaveruudeksi, ystävyudeksi, läheisyydeksi, yhteenkuuluvuudeksi, ihastumiseksi ja rakastumiseksi (Laine 2005, 144–145). Läheisistä puhuttiin ”omana joukkueena”, ”minun kavereinani”, ”porukoina” tai ”meidän luokkana” kollektiivisin ilmaisin sekä runsain lempinimin. Koin saavani osani läheisyydestä. Välituntivalokuvissa oppilaiden siteet näkyivät paikkavalintojen lisäksi kehon kielessä, fyysisenä läheisyytenä, katseen kohdentamisessa sekä vartalon asennoissa (Laine 2005, 86–87). Reaaliaikainen ystävien olemassaolo ja läheisyys olivat kuudesluokkalaistilanteille tärkeitä. Ystävyudet rakentuivat edelleen pääasiassa vertaisten välille. Ensimmäisen kerran koulun aikuiset huomioitiin paikkakiintymyksen ilmaisuissa.

Piha tarjosi edelleen runsaasti sosiaalisia paikkoja, ja jokainen kuudesluokkalaisten koki yhteisyyden tunnetta. Lähes koko alakoulupolun kestänyt yhdessäolo oli luonnollisesti tiivistänyt kaverisuhteita (Laine 2005, 146). Oppilaiden kokemuksista välittyi yleinen mielihyvä, jonka perusteella jokainen ilmeisesti tunsi kuuluvansa ryhmään (Hännikäinen 2006, 126). Jukka selitti pyramidia (kuva 9a) kohtaan tuntemaansa paikkakiintymystä ikään kuin koko kaveripiiri olisi sen jakanut:

*[pyramidia] kipu6, rauhallinen, leppoisa5, tyytyväinen2. Pyramidissa tunnen itseni rauhalliseksi ja leppoiseksi. Putosin kerran pyramidista ja se sattui, kipu oli hetken kova, mutta se leppyi. Olemme kavereiden kanssa tyytyväisiä pyramidissa, koska se on kiva laite. (Jukka)*

Kuudesluokkalaisten vertaissuhteiden kuvaus poikkesi edellisvuosista. Oletin kuudesluokkalaisten ilmaisevan paikkasuhteitaan eri tavoin kuin neljäsluokkalaisten. Tuloksissani näkyy mielestäni Bronfenbrennerin (1993, 12–13) teorian suuntaisesti ympäristöön sitoutumisen monimuotoistuminen ja samalla monimutkaistuminen. Paikkakiintymyksen selitysten painopiste alkoi yksilöllisesti siirtyä toiminnan kuvauksista sosiaalisissa suhteissa koettujen kannustuksen, tuen ja välittämisen kuvauksiin. Kuudesluokkalaistilanteille paikkojen ystävyysmerkitystä loivat usein keskustelut, joiden totuusarvoa, tunnesisältöjä ja omakohtaisuutta he paikkakiintymyksensä teksteissä arvioivat. Korkiamäen ja Kallion (2014, 22) havaintojen suuntaisesti ystävyksiin sisältyi emotionaalista tukea, kuuntelua ja huolenpitoa sekä keskinäistä huumoria ja salaisuuk-

sia. Ystävämaininnat korvautuivat ystävyysuhteen laadun pohdinnoilla varhaiselle nuoruudelle ominaiseen tapaan (Laine 2005, 157). Paikkojen avulla arvioitiin yhteenkuuluvuuden lisäksi läheiseen ystävyteen kuuluvia rehellisyyden ja luottamuksen tunteita (emt., 144). Esimerkiksi Pauli testasi ystävyksiensä ehtoja monipuolisten tarjoumien hyrrässä (kuva 8b). Terttu perusteli puun katveen (kuva 11) mielisuutta:

*[kahdenistuttava hyrrä] ilo, innostus5, kaveruus6, rauhallisuus4. Pyörivä härveli [...] Kaveruuden tunteen on aiheuttanut se, kun pyörittäjät tekevät mitä pyydetään esim. antavat lisää vauhtia kun pyydetään tai lopettavat vauhdin annon ja pysäyttävät laitteen kun pyydetään (Pauli)*

*[puun katve] luottamus5, epämukava4, inhottava4. tylsyys3, ystävyys7, rauhallinen5, mukava6. Puu. Siellä on usein rauhallista ja mukavaa, joten voimme ystäväni kanssa keskustella aika luottavaisin mielin omista asioistamme. Olemme usein vain kahdestaan ystäväni kanssa, ja siitä osittain johtuu tuo "ystävyys 7". Vaikea selittää miksi. Joskus kun ei ole mitään tekemistä, niin on hieman tylsää. (Terttu)*

Vertaisista ja aikuisista erottautuminen jatkui, ja kuudesluokkalaisten ystäväpiirit jokseenkin vakiinnuttivat paikkansa edellisvuodelta tuttuihin kohteisiin. Eron tehnyt kaksikko kotiutui omaan paikkaansa säilyttäen paluumahdollisuuden ison tyttöryhmän omimaan pyramidiin. Paikkakiintymyksen selitysten perusteella kaveripiirit näyttivät vakiintuneet, vaikka osa oppilaista liikkui edelleen joustavasti laajassa vertaisverkostossa; pystyin jo mielessäni ennakoimaan oppilaiden toivotat välituntivalokuvauksen paikat. Osa oppilaista reagoi herkästi kaveripiirin sisäisiin ystävättömyyden ilmaisuihin, jolloin esimerkiksi riitatilanne ratkesi ainakin tilapäisesti muuhun paikkaan vetäytymällä (vrt. Hansen Sandseter 2010).

Välituntivalokuvuihin tallentui kuudennen luokan alkupuolella paikkojen avulla julki tuotu ystävyysuhteiden epäsuhta (Laine 2005, 153; Korkiamäki & Kallio 2014,23). Viiden tytön ryhmän pirstoutuessa kaksikko erottui kolmikosta: valokuva-sarjan paikkavalinnat tehtiin tietoisesti. Kahdenkeskistä ystävyyttä toivonut tyttö alkoi omia toista osapuolta, jonka suhteet kaikkiin ryhmän tyttöihin olivat läheiset. Valokuvaustilanteessa "omija" veti "omittunsa" puomille istumaan polvet lomittain kädet käsissä vahvistaen pään asennoin, elein ja ilmein läheisyyden vaikutelmaa. Vastakkaisasento sulki muut pois puomin muodon suojellessa yhteisyyttä (vrt. Horelli 1982, 142). Katseista ja ilmeistä päätellen ryhmän muut tytöt eivät allekirjoittaneet ystävyysuhteen kahdenkeskisyyttä. Tilanteen jatkolle oli vaihtoehtoja. Valokuvasarja kertoo kuitenkin, että vaihtoehto oli paikkavalinta. Puomin vieressä oli pöytäryhmä (kuva 5c), jolle kolmikko nousi ryhdikkäästi oman olemassaolonsa osoittaen. He seisovat kuvissa selin kaksikkoon valiten eronteon yläpuolelle asettumisen symboliksi puomia korkeamman paikan (vrt. Tovey 2007, 62). Tila, paikat ja keholliset viestit osoittivat ystävyysuhteen affektiivisia prosesseja kuten Korkiamäki ja Kallio (2014,27) esittävät. Paikkojen käyttö valtasuhteiden osoittamiseen havainnollistui tässä mielenkiintoisessa sosiaalisten ja toiminnallisten tarjoumien toteutustavassa. Ilman tutkimuksellista perehtymistä oppilaiden paikkasuhteeseen olisi tämä paikan luomisen (*place making*) viesti jäänyt minulta havaitsematta (vrt. luku 1).

Kuudesluokkalaisten ystävyyksien rajat laajenivat edellisvuosista. Poikien toimien seuraaminen oli kiinnostanut osaa tytöistä jo aiemmin, mutta nyt sukupuolirajat ylittäneet ystävyudet kuuluivat monien tyttöjen paikkakiintymyksen perusteisiin. Soilille keinut (kuva 6a) ja Sylville puun katveen penkki (kuva kuviossa 24a Sannin aika-paikkapolulla) sekä areenan viereinen metsikkö (kuva 12b) olivat laajentuneiden ja syventyneiden ystävyyksien paikkoja:

*[kiikut] ystävät/kaverit8, innostus7, hauska, hauskuus8, iloisuus8, ihastus3: Otin kuvan jossa on keinut, koska siellä kaikki asiat on voimakkaita. Hauskuuden pistin 8, koska miulla on hauskaa aina siellä kavereiden kanssa ja niitä "kömmähdyksiä" on tullut joille vain nauretaan. Innostuksen pistin 7, koska se ei ole tosi voimakas tunne vaikka hauskuus ja iloisuus on. Myös kaverit on 8. Kun aurinko paistaa niin silloin on yleensä tosi kivaa koska on lämmintä ja ei murheet paina☺☺ Niitä kaikkia tunteita ilmenee yleensä siinä, ja muissakin paikoissa + koulun ulkopuolella. Parhaimpien ystävien kanssa olen yleensä keinussa. <3 ja ☺. On siellä muutaman kerran ihastuneen tunnetta ollu. Kaverit: Ulla, Sylvi, Salme ja Maarit. (Soili)*

*[puu ja penkki] ilo8, onni/onnellisuus8, hauskuus8, ystävyys (tai jotain sinne päin)8, innostava8, rauhoittava8, suru7–8, haikeus7. Tämä paikka on minulle tärkeä sillä sen läheisyydessä minulle on tapahtunut ja sattunut kaikenlaista muistamisen arvoista jo muutaman vuoden ajan. Minä olen kertonut ja kuullut kaikenlaisia luottamuksellisia asioita ystävilleni ja ystäviltäni. Olen saanut jakaa iloiset, haikeat ja surulliset hetket ystävieni (Ulla, Salme, Soili, Anna, Marko, Jukka, Antero ja Timo) kanssa. Minulla on ollut myös hauskaa ja olen ollut melkein täydellisen onnellinen tuolla noin [nuoli valokuvassa]. Olen myös tutustunut paremmin pariin muuhun tämän hetkiseen hyvään ystävään paremmin. [...] (Sylvi)*

*[areenan viereinen metsikkö] onni, onnellisuus8, ilo8, innostus8, luottamus7, haikeus7. Valitsin tämän paikan sillä aina kun ajattelen tai näen sen, minulle tulee iloinen, onnellinen ja kesäinen olo. Tunnen olevani huoleton, ehkä hiukan haikea, mutta silti onnekas, kun minulla on ollut jo kauan sellaisia ystäviä (edellä [puun ja penkin ääreltä] mainitut) joiden kanssa voin jakaa asioita luottaen siihen että ne pysyvät vankasti vain ystävieni tiedossa, eivätkä leviä. Vietin tasan vuosi sitten paljon aikaa tuolla "aukealla" ja muistan sen vielä pitkään. (Sylvi)*

Muuttoliike (Korkiamäki & Kallio 2014, 26) vaikutti jälleen kuudesluokkalaisten tyttöjen ystävyksiin. Paikkakiintymys sävyttyi yhteisten kokemusten ja tapahtumien muistoilla. Kouluajan yhteiset kokemukset ja tapahtumat voivat oppilaiden paikka-kokemusten perusteella rakentaa merkittävää yhteistä historiaa, johon sisältyvä ystävyysuhde voi säilyä välimatkasta huolimatta (Laine 2005, 148). Paikan sijainti "ihmisen sisällä" ja prosessiluonteisuus (mm. Stenros 1992, 255, 257; Tani 1997, 211–212; Gustafson 2001) saa vahvistuksen tuloksistani. Maritan paikkakiintymykseen sisältyi verrattain tuoreen ystävyysuhteen ylijärjaisuus:



*[seinusta] ystävyys8, ilo7, rauhallinen6, onni7, ikävä8, haikeus7. Juttelen siellä [seinustalla] usein kavereideni kanssa. Kun kuudes luokka alkoi, A-luokalle tuli Kirsi. Ystäväystyimme ja aloimme viettää paljon aikaa seinän luona. Tunsin paljon myönteisiä tunteita, mutta Kirsin muutettua pois aloin tuntea myös negatiivisempia tunteita, kuten haikeus. Se tunne meni äkkiä, sillä huomasin, että pysymme yhä kavereina. Ja niin on käynytkin. (Marita)*

Kuudesluokkalaisten paikkakiintymyksen selityksiin sisältyi aiempia vuosia huomattavasti runsaammin muistoja, joissa ystävyyksillä oli suuri rooli. Ilman seuraa ei tapahtumia ja niiden jättämää muistoa olisi edes olemassa, pohti eräs kuudesluokkalainen (vrt. Haarni ym. 1997, 16; Häkli 1999, 82; luvussa 2.4.1). Paikkoihin sitoutui toisaalta aiempaa enemmän ystävyysuhteen haurauden ja haavoittuvuuden kokemuksia (Laine 2005, 150). Niitä seurannutta ystävättömyyttä kuvaa seuraava nimetönän julkaistava sitaatti:

*[penkki] hylkääminen3, ystävyys8, viha6, tylsyys8, kipu5, suru4, ikävä7, ihastus6, masennus1, rauhalisuus8, tärkeä8, rakkaus3, kaipa3. Tämä paikka tuo mieleen hyviä sekä huonoja muistoja. Ystävyys: otin tämän tunteen koska olen siinä aina ystävien kanssa. Tämä tunne on vahva koska välitän ystäväistäni todella paljon. Tärkeä: Tämä tunne on hyvin vahva, koska lähelläni ovat minulle tärkeät ihmiset. Kaipa3: Tämän tunteen otin, koska kaipa3 x:aa [oman luokan tyttöä]. Olin hänen kanssaan siinä, mutta ne enää, koska menetin hänet. Meillä oli riitaa ja päädyin siihen päätökseen että emme voi jatkaa ystävyystämme. Ikävä: otin tämän tunteen, koska ikävöin x:aa [oman luokan tyttöä] tämä tunne on todella vahva, koska ikävöin häntä todella paljon. Tylsyys: Otin tämän tunteen, koska siinä on yleensä tylsää. Tämä tunne on vahva, koska siinä ei oikein ole tekemistä, tai siis on siinä mutta ei aina. Suru: Otin tämän tunteen, koska joskus olen surullinen. Tämä tunne ei ole kauhean vahva. Viha: Otin tämän tunteen, koska Vihasin yhtä henkilöä silloin. Rakkaus: Otin tämän tunteen, koska rakastin silloin yhtä henkilöä. Vietimme joskus aikaa koululla... Masennus: Otin tämän tunteen, koska olin masentunut silloin. (nimetön)*

Monet kuudesluokkalaisten risteilivät kevätkauden lopulla monimuotoisissa, yllirajaisissa kaveripiireissä (ks. esim. Nurmi ym. 2006, 130–131). Ystävyysuhteen uusia prosesseja virittivät rinnakkaisluokkien yhteisen talvileirikoulun lisäksi lähestyvä yläkoulutulevaisuus. Ne edustavat nähdäkseni Korkiamäen ja Kallion (2014, 26) tarkoittamia aika-tila-rakenteita, jotka edistävät tärkeitä luokka- ja sukupuolirajojen ylityksiä. Koulurakennuksen seinustan lähitienoo (kuva 2) vakiintui kuudesluokkalaisten ystävyysuhteen ylläpidon paikaksi, johon välituntivalokuvista päätellen erottauduttiin yhteisyyttä vahvasti kehollisin keinoin osoittaen.

Tani (2010, 52) käyttää nuorten ”hengailun” tai oleilun tiloja *stage space* ja *backstage space* käsitteillä, joita vasten kuudesluokkalaisten paikkasuhtetta ja tilan käyttöä voi ymmärtää. *Stage space* kuvaa nuorten pyrkimystä erottautua omaksi joukokseen muiden tilan käyttäjien katseiden kohteeksi. *Backstage space* kuvaa puolestaan nuorten erontekojen luonnetta: nuoret pyrkivät ottamaan haltuun omaa tilaa aikuisten kont-

rollin ulottumatta sinne. Kuudesluokkalaisten yleiset "kamuringit" olivat hengailuun luotuja paikkoja (*place making*). Kauppakeskusten ja torien kaltaisiin kaupunkiympäristön julkisiin ja puolijulkisiin tiloihin hengaillemaan kokoontuvat nuoret aiheuttavat herkästi ristiriitoja läsnäolollaan (Kuusisto-Arponen & Tani 2009, 47).

Koulupihakulttuurissa tunnistettaneen Korkiamäen ja Kallion (2014, 24) näkemys, jonka mukaan aikuiset tulkitsevat usein väärin nuorten keskinäistä huumoria ja hauskanpitoa. Oleilun puolesta kantaaottavien tilojen lisäksi ne herättävät kysymyksen siitä, miksi rikas tarjoumaympäristö ei vedä kuudesluokkalaista toimintaan aiempaan tapaan? Aiemmin useissa yhteyksissä (mm. luvuissa 2.2, 2.3 ja 4.1) esillä ollut lasten ympäristösuhteen muutos ja sosiaalisten tarjoumien painoarvon lisääntyminen todentui kuudesluokkalaisten kokemuksissa. Tarjoumateoria ja lapsen ympäristösuhteen luonteen muuttuminen luovat ymmärrystä myös kuudesluokkalaisten avoimesti kertomiin pihasääntörikkeisiin. Areenan tienoo paljastui poikien tupakkakokeilun paikaksi ansaituin seuraamuksin. Yleensä pihasääntöjen rajoja venytti paikkasuhteen selitysten perusteella tarjoumien toteutus aikuisten käsitysten vastaisilla tavoilla (luvussa 2.3).

Vaikka paikkoihin oli sitoutunut useimmiten myönteisiä seikkoja, palautti osa paikoista kuudesluokkalaisten mieleen harmin, ahdistuksen ja mielipahan tunteita. Siksi koulupiha oli toisinaan myös ystävättömyyden paikka. Ystävyksiin sisältyy muutakin kuin pääasiassa vain kehittäviä vaikutuksia, kuten Laine (2005, 150) aiheellisesti muistuttaa kyseenalaistaen yleisen mielikuvan ystävyuden positiivisuudesta. Paikkoihin sitoutunut ystävättömyys voi juurtua syvälle ja säilyä pitkään, vaikka ahdistus sinänsä olisi lientynyt. Esimerkiksi Marita kertoi vasta kuudesluokkalaisena edellisvuoden ystävättömyyden kokemuksistaan:

*[penkki] ilo6, ankeus7, rauhallisuus5, hylkääminen7. Olen sielläkin joskus kavereiden kanssa, usein ennen koulun alkua. Useimmiten siellä on mukava istua, mutta joskus istun siellä myös yksin, sillä aina ihmiset (= kaverit) eivät halua minua lähelleen. Nykyään niin käy harvemmin, ja pojatkin ovat unohtaneet nimittelemisensä: Aamulla istun penkillä odotellen kavereita ... (Marita)*

*[liukumäen rappuset] kipu7, epämiellyttävä7, yksinäisyys6, säikähdys6. Kerran tipahdin sieltä alas. [...] Yksinäisyyttä tunsin, koska näin välituntivalvojan huoavaan putoamiseni, mutta hän vain naurahti, eikä tullut auttamaan. (Marita)*

Koskettelimme koulupihan aikuisten roolia kuudesluokkalaisten temahaastatteluisissa. Vaikka lähestyin pihan sääntöasioita rajoitusten ohessa mahdollisuuksien näkökulmasta, herätti vasta Korkiamäen ja Kallion (2014) artikkeli "ystävyyden maantieteestä" pohtimaan kriittisesti haastattelukysymyksiäni: uusinsinko niillä mielikuvaa aikuisista oppilaiden toiminnan kontrolloijina? Toisaalta aikuisten sukupolven mukainen asema lapsiin nähden sisältää Vanderbeckin (2010, 35) mukaan aina valtaelementin. Kuudesluokkalaisten haastattelujen perusteella koulupihan auktoriteettisuhteita – lasten ja aikuisten rajat ylittäviä ystävyksiä – sävytti pääsääntöisesti ystävällisyys ja ohjaava vuorovaikutus:

*[otteita kuudesluokkalaisten haastatteluista toukokuussa 2010]*

*Päivi: kerro tilanne, jossa aikuisten tekemällä säännöllä on ollut hyviä puolia ja myönteinen vaikutus pihalla toimimiseen*

*Marita: no esimerkiksi se kun mejän luokan pojat tykkää hirveesti keikkua niissä kieputtimisissa ja monta kertaa olla siinä siis monta ihmistä kerrallaan niin on ihan hyvä että siinä käyp joku välkävalvoja sanomassa välillä että pitäis vähentää tuota porukkaa kun näyttäs vähän siltä että kohta kallistuu ja tulee rummaa jälkee*  
*Sylvi: se ainakii [...] pitää pysyy alueella, se on tärkeä sen takia että kuitenkin on aika paljo kaikkee mitä voi tapahtua tuossa ulkopuolella ja sitten kaikkee vaarallistakin ja tällasta ja sitte jos kukaan ei tiijä missä on niin ei ois hyvä juttu [...] kaikki tuommoset laitteessa olemiset että on tietty määrä kerrallaan ja tällasta, tietenkii ne on tärkeitä silleen että jotkut niinku nää kaikki kestää telineet ja tällaset ja ettei vaan satu mitään haavereita tai tällasta jos on paljo porukkaa ja sitten ei tietenkää pysty esimerkiksi tuossa pyörivässä just pitämään kiinni ja joskus oli tosi paljo porukkaa, en mie muista, olisko ollu neljännen luokan joku poika putos kyydistä tai jotain tällasta ... tällaset perussäännöt*

*Päivi: miten suhtaudutte aikuisten opastukseen? tullee ko sanottua vastaan?*

*Sylvi: kyllähän sitä välillä aina esiintyy [...] kyllä siis saattaa aatella aluks jos alkaa harmittaa vaikka että ei voi mennä jonnekkin semmosen kulman taakse jutteleen ja olemaan ihan rauhassa, mutta [...] ku miettii myöhemmin nii onhan se ihan tärkeetä että pystyy olemaan silleen turvassa, silleen, vaikka se harmittaiskii, sillon vaan ei älyy sitä että se on tärkeetä*

*Päivi: ootsä kuullu tuolla pihalla miten lapset saattaa reagoida tai sanoo tämän harminsa?*

*Sylvi: joo... no... siellä on ne neliökivet siellä sen varaston takana, niin siellä aina [ei saa selvää] hyppelin kavereitten kanssa ja kun se kiellettiin niin meitä harmitti ja ärsytti ja tällasta ja sitte...mut onhan se sit ku miettii nii ihan hyvä asia, että kyllä myö pärjätään ilmakii niitä kiviä.*

Kuudesluokkalaisten näkemysten perusteella aktiivinen, epämuodollinen kiinnostus teki aikuisista helposti lähestyttäviä. Oppilaat ymmärsivät heidän suhtautuvan pihatilanteisiin ”persoonallisista syistä enemmän ja vähemmän tiukasti tai leppoisasti”, kuten yksi haastateltu asian ilmaisi. Tulosteni perusteella oppilaiden raportoimat moitteet ja ystävättömyyden havainnot perustuvat paikkojen tarjoumien tulkintateroihin sekä varhaista nuoruutta lähestyvien kehitystehtäviin, joihin auktoriteettien kyseenalaistaminen kuuluu.

#### **4.1.6 Yhteenveto koulupihan merkityksestä koko oppilasjoukolla**

Tutkimukseni ensimmäisen tuloskokonaisuuden (lukujen 4.1.1–4.1.5) mukaan *koulupihan merkitys alakoulun oppilaille perustui viiteen keskeiseen paikkateoreettisesti perusteltuun tekijään*. Paikallisen koulupihan merkitys syntyi oppilaiden tunneaistimuksina ilmenneestä *paikkakiintymyksestä* (4.1.1) sekä sen selityksistä tulkitemistani *aistikokemuksista* (4.1.2), *toiminnasta* (4.1.3), *elpymisen kokemisesta* (4.1.4) sekä *ystävyyden monenlaisista prosesseista* (4.1.5). Näitä tekijöitä voidaan Gustafsonin (2001) paikan merkitysten jäsenyykseen nojaten kutsua paikallisesti keskeisiksi koulupihan merkitysulottuvuuksiksi. Niille on ominaista limittäisyys.

Tutkimuksessani tunteilla on tärkeä sija oppilaiden *paikkakiintymyksen indikaattoreina* (luvussa 4.1.1) teoriaosan luvussa 2.4 esittämäni määrittelemän mukaisesti. Oppilaat ilmaisivat paikkojen herättämät tunteet luvussa 3.4.1 kuvaamani ympäristön arvioinnin metodin alkuperäisin tai sovelletuin tunnesanoin. Metodin yhteistoinnillinen laadintaprosessi auttoi paikkakiintymyksen ilmaisemisessa useimpia oppilaita. Erityisen tyytyväinen olen, jos etenkin pojat saivat siitä tukea tunteidensa tunnistamiseen. Paikkakiintymyksen indikaattorit sinänsä kuvaavat koulupihan tunnemaailmaa yleisluontoisesti, mutta vasta oppilaiden kiintymykselleen kirjoittamat selitykset avasivat mahdollisuuden koulupihan keskeisen merkityksen tulkintaan.

Neljäsluokkalaisten paikkakiintymystä ja vanhan pihan tunnemaailmaa sävytti yleisesti monin lähikäsittein ilmaistu ilo ja kiinnostus. Yksilölliset tunnekokemukset eivät olleet silti pelkästään myönteisiä. Neljäsluokkalaisten kiintyminen mitä erilaisimpiin paikkoihin avasi ymmärrystä siitä, miten eri tavoin lapset ja aikuiset näkevät ympäristönsä. Tässä vaiheessa koulupiha peruskorjattiin. Uuden pihan iloon ja kiinnostukseen painottuneen tunnemaailman lisäksi viidesluokkalaisten ilmaisivat edellisvuotta avoimemmin myös pelon, inhon, suuttumuksen ja surun tunteita. Kiintymys paikkoihin ilmeni varsin usein positiivisten ja negatiivisten tunteiden ambivalenssinä. Tämä varsin monenlaisissa paikoissa koettu kihelmöivän jännityksen ja pelonsekaisen epävarmuuden virtaus vahvistui kuudesluokkalaisten paikkakokemuksista. Ilmaisun vapautumisen ja tunteiden määrän lisäyksen ohella kuudesluokkalaisten pohtivat tunteiden laatua ja sisältöä sekä keksivät runsaasti omaperäisiä tunneilmaisuja. Piha oli edelleen pääasiassa ilon ja kiinnostuksen paikka.

Tunnemerkitys avasi neljä muuta ulottuvuutta, jotka nousivat tulkinnessani keskeisiksi paikkakiintymyksen selitystekstien perusteella. *Aistikokemukset* (luku 4.1.2) osoittautuivat ylivoimaisesti suosituimman oppilaiden paikkakiintymyksen selityksen perusteella toiseksi koulupihan merkitysulottuvuudeksi. Vanhan pihan verrattain vähäiset tarjoumat kavensivat oppilaiden moniaistisen paikkasuhteen toteutumista. Neljäsluokkalaisten paikkakiintymys perustui lähinnä haptisiin liikevoiman ja sijainnin aistimukseen, joita oppilaat kokivat pallopeleissä ja pihan harvoissa korkeissa paikoissa. Paikkojen käyttötarkoituksia muuntelemalla oppilaat tähtäsivät osin haptisten aistimusten terävöittämiseen. Paikan luomisen (*place making*) prosessi tuli näin alustavasti esiin.

Viidesluokkalaisten saattoivat toteuttaa moniaistista paikkasuhdetta edellisvuotta paremmin, koska peruskorjaus lisäsi paikkojen toiminnallisten tarjoumien määrää ja laatua. Haptiset aistimukset olivat edelleen keskeisiä: paikkakiintymystä selittivät selvästi eniten liikevoiman kokemukset. Viidesluokkalaisten paikkoihin kiinnittänyt tunneambivalenssi oli uusi ja yleinen ilmiö, joka teki niin sanottujen riskileikkien paikoista suosittuja. Paikoilla oli vahva kiintymispotentiaali. Riskileikin mielikuvaa on kuitenkin syytä kyseenalaistaa ja käsitettä tarkentaa, koska oppilaat kokivat niiden paikat varsin palkitsevina, nautinnallisina ja tehokkaina palautteen antajina.

Haptiset liikevoiman kokemukset säilyivät tärkeimpänä paikkakiintymyksen perusteena, vaikka auditiiviset aistimukset saivatkin aiempaa suuremman painoarvon. Tältä osin paikkasuhteelle ominaiseen tapaan vahvasti aistiperustainen. Varovaiset, yksilölliset muuttumisen merkit alkoivat kuitenkin orastaa viidesluokkalaisten paikkasuhteissa. Esimerkiksi koulutalon seinustasta tuli kokoon-

tumispaikka, jonka päällisin puolin katsoen niukkojen toiminnallisten tarjoumien havaitsemista suuntasi lisäksi sosiaalinen näkökulma. Paikkojen sosiokulttuurisesti määriteltyjen tarjoumien uudelleen tulkinnasta kerrottiin aiempaa avoimemmin ja runsaammin. Valmiiksi haasteellisten paikkojen vetovoimaa kasvatettiin aistimuksia tehostanein sääntörikkein. Paikkakiintymyksen selitysten perusteella paikkasuhde osoitti toiminnallisten tarjoumien havaitsemisen lisäksi herkistymistä sosiaalisten tarjoumien huomaamiseen.

Kolmas keskeinen koulupihan merkitysulottuvuus oli *toiminta* (luvussa 4.1.3), jolla oppilaat toiseksi eniten perustelivat paikkakiintymystään. Neljäsluokkalaiset havaitsivat varsin herkästi voimavaroiltaan hieman niukan vanhan pihan toteutuskelpoiset tarjoumat. Odotusteni mukaisesti tarjoumavalikoiman runsastuminen peruskorjauksessa paljasti myös, ettei yleinen hyvä merkitse välttämättä yksilön hyvää. Tarjoumien lisäys ”kääntyi osin itseään vastaan”, kun oppilaiden monipuolisen paikkasuhteen kannalta olennaista luonnonympäristön potentiaalia menetettiin paikkoja uusittaessa. Neljäsluokkalaisten toiminta oli lähinnä leikkimistä ja pelaamista, jotka jatkuivat viidesluokkalaisten yleisinä toimintamuotoina. Oppilaat suuntautuivat varsin monipuoliseen toimintaan yksilöllisten tarjoumahavaintojensa perusteella. Valmiiden pelien oheen kehiteltiin ympäristön esineitä ja kohteita luovasti hyödyntäneitä kisailuja. Vain muutama valmis leikkipaikka säilytti vetovoimansa kuudesluokkalaisten silmissä. He katsoivat paikkojen tarjoumia ”uusin silmin”; toiminta jatkui osin ennallaan, mutta sosiaalisille tarjoumille herkistyminen kasvatti muiden ihmisten roolia fyysisen ympäristön kustannuksella.

Neljäs koulupihan keskeinen merkitysulottuvuus oli *elpymisen kokeminen* (luvussa 4.1.4), joka oli kolmanneksi tärkein oppilaiden paikkakiintymyksen selitys. Neljäsluokkalaiset elpyivät usein piristymisen kaltaisina tuntein. Osa hakeutui elpymään yksin tai läheisten ystävien kanssa rauhallisina pitämiinsä paikkoihin. Lyhytkestoinen välitunti näytti riittävän olettamaani paremmin elpymisen kokemiseen. Vaikka aito yksityisyys ei mahdollistunutkaan, sopi moni paikka tunteiden säätelyyn useimmiten oppilaiden tiedostamatta. Elpyminen tapahtui monin eri tavoin mitä erilaisimmissa paikoissa, joista osaa hyödynnettiin alkuperäistarkoituksensa lisäksi elpymiseen – havaittujen tarjoumien pohjalta paikka luotiin (*place making*) uudelleen.

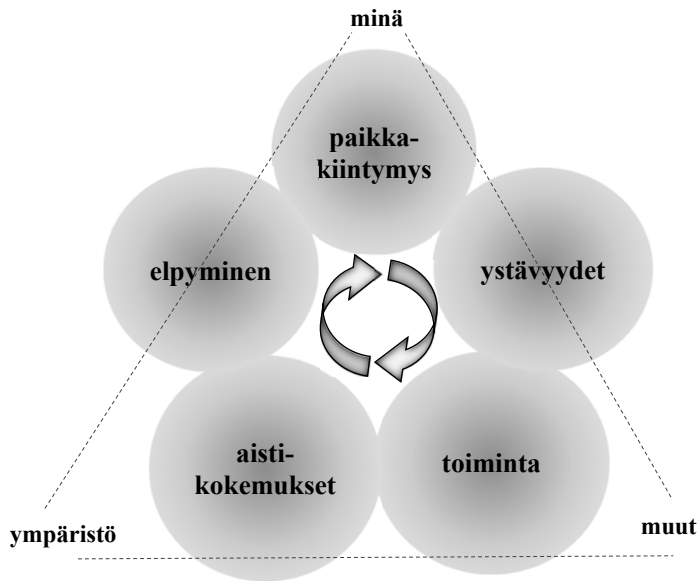
Viidesluokkalaisten vetäytyivät rauhoittumaan verrattain harvoin. He elpyivät lähes poikkeuksetta toiminnassa virkistyneen suuntaisin tuntein. Uusilla toimintapaikoilla oli elpymisessä avainrooli. Ne elvyttivät usein sellaisenaan vastaten leikkien, pelien ja yhä enenevässä määrin oleilun tarpeisiin. Tarjoumahavainnot suuntasivat oppilaita luomaan elpymistä edistäneitä paikkoja (*place making*), jotka olivat tärkeitä myös jokaiselle kuudesluokkalaiselle. Heitä elvytti toiminnan, hauskuuden ja rentoutumisen ohella aiempaa enemmän yhteisyyden tunne sekä sen myötä koetut onnellisuuden hetket. Paikkojen tarjoumien muokkaamisesta tuli tärkeä elpymisen peruste. Vain kiintymispotentiaailtaan vahvimmat hyrrän ja keinujen kaltaiset valmiit toimintapaikat säilyttivät vetovoimansa ja olivat samalla tehokkaita elpymisen paikkoja. Ulospäin näkyvän aktiivisen toiminnan ohella kuudesluokkalaiset kokivat elpymistä oleillen ja ”hengailen”.

Viidenneksi koulupihan keskeiseksi merkitysulottuvuudeksi nousi paikkakiintymyksen neljänneksi tärkein peruste: *ystävyyden monenlaiset prosessit* (luvussa 4.1.5). Se kattaa ystävyysuhteiden luomisen, ylläpidon ja purkamisen dynamiikan. Neljäsluokkalaiset olivat yleensä tyytyväisiä paikoissaan, kun ystäviä yleensä oli. Kaverisuhteet joustivat ja prosesseja oli meneillään jatkuvasti. Viides- ja kuudesluokkalaiset analysoivat ystävyysuhteiden laatua ja sisältöä hienosyisemmin sekä tunnustelivat muun muassa ihastumisen ja rakastumisen tunteita, jotka sävyttivät etenkin varsin monien tyttöjen paikkakiintymystä. Eriasteisen yhteisyyden kääntöpuoli, ystävättömyys, sävytti paikkakiintymyksen osaltaan negatiiviseksi.

Osa peruskorjauksen tuomista sosiaalista vuorovaikutusta edellyttäneistä uusista paikoista vaikutti ystävyysuhteisiin. Paikkoihin sitoutui varsin monimuotoisia aineksia. Paikat muistuttivat ystävyysuhteistä, joita elämäolosuhteet muuttivat ylirajaisiksi. Osa paikoista edisti sukupuolirajojen ylityksiä. Etenkin kuudesluokkalaiset loivat yhteisyyden paikkoja (*place making*) vapaaseen pihatilaan. Aikuiset tulivat näkyviin vasta kuudesluokkalaisten paikkasuhteissa, jolloin kohtaamiset koskettelivat usein paikkojen käyttötapojen hyväksyttävyyttä. Paikkojen tarjoumien erilaiseen näkemiseen perustuneita kohtaamisia ei ole syytä nähdä ylisukupolvisen ystävättömyyden osoituksina. Lisäaineistoni perusteella kuudesluokkalaiset pitivät koulupihan ylisukupolvisia suhteita varsin rakentavina.

Koulupihan merkityksiä läpileikkaavaksi teemaksi näyttää nousevan paikan luomisen (*place making*) monimuotoinen prosessi. Pidän tulosteni yhtenä tärkeänä löydöksenä paikan luomisen muotojen ilmenemistä sekä vanhalla että uudella pihalla. Niukan tarjoumavalikoiman pihalla muun muassa käyttötarkoitusten muunteluna näkynyt paikkojen luominen on helpompi ymmärtää kuin ulospäin hienon näköisen, runsaiden tarjoumien pihalla. Silti uusikin ympäristö viritti oppilaat jatkuvasti tarjoumateorian (luvussa 2.3) mukaiseen uuden tarjoumapotentiaalin havaitsemiseen ja hyödyntämiseen. Paikkojen toiminnallisia tarjoumia tulkittiin hyvin monin eri tavoin. Paikkojen käytännöllisen arvon erilaiset havainnot tuottivat omanlaisiaan paikkojen käyttötapoja, joihin suhtauduttiin vaihtelevin, kriittisin kannanotoin. Tämä herättää kysymään, millaisen yhteisymmärryksen varaan riittävän kattavat sosiokulttuurisesti hyväksytyt tarjoumat voisi määritellä – vai onko se ensinkään mahdollista? Koska sosiaaliset tarjoumat saivat painoarvoa ja muuttivat oppilaiden paikkasuhdetta kuudennella luokalla, kysyn lisäksi, millaisia tarjoumia koulupihan tulisi varhaista nuoruutta lähestyvien kannalta sisältää.

Havainnollistan yhteenvedon päätteeksi koko oppilasjoukolle keskeisiä koulupihan merkitysulottuvuuksia viitteellisellä tiivistelmällä (kuvio 14). Se on Gustafsonin (2001, 10; luvuissa 2.4.3 ja 3.4.2) paikan merkityksen mallin sovellus, jonka esitystapa on hie-man ongelmallinen ja kysyy siksi lukijan mielikuvitusta. Pintakuvio tulisi kuvitella kolmiulotteiseksi, muuntuvaksi malliksi, jossa koulupihan merkitysulottuvuudet muotoutuvat toisiinsa limittyen jatkuvasti uudelleen dynaamisen paikkakäsityksen mukaisesti. Monien luonnosten jälkeen tyydyin kuvioon, jossa asetin tuloksieni mukaiset koulupihan merkitystekijät paikan merkitysten lähteiden – oppilaan (minä), ympäristön (koulupiha) ja muiden (sosiaalinen ympäristö) – kehystämään ”merkitysavaruiteen”:



Kuvio 14. Koko oppilasjoukolle keskeiset koulupihan merkitystekijät.

Koulupihan merkitys alakoululaisille perustui tutkimukseni teoreettisen osuuden (lukujen 2.1–2.4) mukaisesti kolmesta lähteestä peräisin oleviin tekijöihin, joita Gustafson (2001) nimittää paikan merkitysulottuvuuksiksi. Näissä merkitystekijöissä toteutuu oppilaan ja paikkojen vastavuoroinen suhde. Kuvion 14 keskustan kaarevat nuolet symboloivat kulttuuris-ekologisen ympäristökokemuksen dynamiikkaa. Keskeisten merkitystekijöiden painoarvo vaihtelee oppilaiden paikkasuhteissa, joissa koko oppilasjoukolle keskeisten sijaan tai lisäksi painottuu jokin muu henkilökohtainen merkitystekijä. Kaikki merkitystekijät perustuvat niiden tarjoumien havaitsemiseen ja tulkintaan, jotka oppilas tilannekohtaisesti arvioi parhaiten pyrkimyksiään vastaaviksi. Seuraavassa havainnollistan koulupihan henkilökohtaista merkitystä neljän oppilaan yksilöllisen paikkasuhteen avulla.

## 4.2 KOULUPIHAN HENKILÖKOHTAINEN MERKITYS: NELJÄ YKSILÖLLISTÄ PAIKKASUHDETTA

Paikka ja sen luonne on määriteltävissä vasta, kun sen fyysisten ominaisuuksien ja paikkaan liittyvän toiminnan lisäksi tunnetaan yksittäisten ihmisten käsitykset siitä (Aura ym. 1997, 131). Koska paikan henkilökohtainen merkitys käyttäjälle on paikan tärkeimpiä ominaisuuksia (Horelli 1982, 86), eivät koko oppilasjoukon yhteisesti jakamat merkitystekijät (luvussa 4.1) anna riittävää kuvaa koulupihan merkityksestä. Siksi sitä on tarkasteltava yksilöiden näkökulmasta.

Valitsin oppilaiden yksilöllisten paikkasuhteiden havainnollistajiksi kaksi poikaa ja kaksi tyttöä – Elsan, Jarmon, Karin ja Sannin. Tarkastelen jokaisen pihasuhdetta kronologisesti neljännen luokan kevätkauden alkupuolelta kuudennen luokan ke-



vääseen. Kaikki neljä osallistuivat tunnesuhteen arviointimetodin, Värianalyysin, kehittelyyn ja aineiston tuottamiseen koko sen ajan, kun koulupiha oli luokkamme seurantaprojekti. Heidän aineistonsa oli kattava. Jokaiselta oli käytettävissäni kaikki kolme tunnesuhteen arvioinnin tehtävää sekä vähintään kymmenen käsitekarttaa kahdestatoista mahdollisesta. Jokaisen olin haastatellut. Minulla oli oppilaan ja hänen huoltajansa suostumus kaikkien aineiston osien käyttöön; edellä mainittujen lisäksi aineisto sisälsi oppilaasta ottamani välituntivalokuvat. Kukin oppilas kuului pihaprojektin alkaessa eri vertaisryhmään. Kaveripiirin aineisto toimi vertailupohjana oppilaan pihasuhteen profiloinnissa ja paikan merkitysten painopisteiden jäsennyksessä.

Tarkastelun grafiikka-aukeama seuraa alareunasta ylöspäin lukien kronologisesti aineiston tuottamisen etenemistä. Yhdistin vasemmanpuoleiseen aika-paikkapolkuun oppilaan käsitekarttojen ja välituntivalokuvien paikkatiedot (esim. liitteessä 6c; luvuissa 3.3.2 ja 3.3.3). Vaikka muutamien (yliviivattujen) kuukausien tiedot puuttuvat, rakentui polusta varsin yhtenäinen, yli kahden vuoden mittainen jatkumo. Polun paikat "sijaitsevat" kuvitteellisessa pihatilassa, joka ei ole tutkimuskoulun pihan maantieteellinen vastine. Pystynuolet yhdistävät paikat pihatilaan niiden kertymisjärjestyksessä. Paikkojen sijainti ja määrä vaihtelevat oppilaskohtaisesti. Paksu katkoviiva yhdistää paikat ja seuraa näin oppilaan reittiä pihan paikkaverkostossa. Ajallisen paikkoihin sitoutumisen lisäksi tämä paikkaprofiili antaa viitteitä oppilaan pihalla toteuttamista tarjoumista.

Oikeanpuoleinen sivu osoittaa oppilaan valitsemat tunnesuhteen arvioinnin (Värianalyysien; luvussa 3.4.1) paikat sekä kiintymyksen niitä kohtaan. Koska pyrin tekemään valokuvista mahdollisimman suuria, eivät aukeaman kaksi aikajanaa ole keskenään aivan yhteismitallisia. Yksilöin paikan herättämät tunteet kunkin valokuvan viereen, koska oppilaan kirjaamista tunnekoodeista vain osa näkyy kuvissa selvästi. Tunnesanaa mahdollisesti seuraava numero (1–8) on oppilaan arvio tunteensa vahvuudesta. Raportoin paikkasuhteet pseudonimien aakkosjärjestyksen mukaisesti. Sitaattien tekstiasun olen säilyttänyt mahdollisimman alkuperäisenä oppilaan omine sanoineen, puhekielisin ilmauksineen ja hymiöviesteineen. Yksilöllisten paikkasuhteiden viitteelliset havainnollistukset (kuviot 16, 18, 20 ja 22) noudattelevat kuvion 14 (luvussa 4.1.6) periaatteita.

#### **4.2.1 Elsa – kiipeilijä ja seinustalla seurustelija**

Elsan aika-paikkapolku kulki pääasiassa yksittäisissä paikoissa, joista osaan hän sitoutui varsin pitkäksi, useiden kuukausien ajaksi. Hänen paikkasuhteensa on hyvä esimerkki sosiaalisen ympäristön roolista paikan merkitystekijänä (vrt. Gustafson 2001, 10). Koulupihan koko seurantajakson ajan Elsan paikkasuhte oli kaveripainotteinen (vrt. Korpela ym. 2002, 389; Stenvall 2009a, 78; 2009b, 50–51, 54), vaikka pihakohteiden kaltaisten pienimittakaavaisten paikkojen merkitys perustuu usein ihmisestä itsestään lähtöisin oleviin tekijöihin (Gustafson 2001, 12). Kaveruus tai ystävyys kuului aina Elsan paikkakiintymyksen selityksiin. Ilon ja kiinnostuksen tunteet (Laine 2005, 61–63) pitivät hänet kavereineen muutamassa vanhan pihan paikassa varsin pitkään:

*[neljäsluokkalaisten Elsan ensimmäinen tunnesuhteen arviointi huhtikuussa 2008]  
[kiipeilyseinä] miellyttävä8, iloinen7, kiireinen4, kaveruus7. Tämä paikka on miellyttävä, koska täällä on kiva pelata seinistä. Täällä on iloista. Kiireistä on jonkin verran, koska pitää juosta nopeasti pallon perässä. Laitoin tähän kaveruuden, koska pelaan kavereitteni kanssa.*

*[kiipeilyteline] miellyttävä7, rauhallinen6, kaveruus8. Täällä on miellyttävää, koska kiipeilyverkossa on kivaa istua, sinne on kivaa kiivetä ja hauskaa hyppiä alas. Täällä on rauhallista, koska täällä ei ole paljon muita. Olen täällä kavereitteni kanssa.*

*[laatoitus] miellyttävä5, kaveruus6. Täällä hypin hyppynarua. Se on kivaa. Hypin hyppynarua kavereitteni kanssa.*

Elsa kirjoitti paikka-arvionsa systemaattisesti paikkaa, toimintaa ja pihaseuraansa kuvaillen. Myönteiset tunteet toistuvivat lähes samoina joka paikassa. Hauskanpito vahvasti affektiivista yhteisyyttä (Korkiamäki & Kallio 2014, 23) ja Elsan varsin vahvana tuntemaa kaveruutta. Kaveripiiri teki mielellään eroa muihin oppilaisiin paikkavalinnoin ja pyrki siten hakeutumaan keskinäiseen rauhaan (Korpelan 1988, 184). Yhteinen toiminta tuotti Elsalle elpymisen kannalta hyödyllisiä tunteita.

Kiipeämisen ja hyppäämisen haptiset sijainnin aistimukset kiinnittivät Elsaa vanhan pihan kiipeilytelineisiin. Korkeat paikat (Tovey 2007, 62) virittivät kisailujen keksimisen ohessa riskipitoisiin leikkeihin (Hansen Sandseter 2010, 76). Suositusta yläverkolla varustetusta kiipeilytelineestä kilpailtiin pihalla yleisesti kuten tarjoumiltaan niukassa ympäristössä Kytän (2003, 80–81) mukaan tapahtuu. Vanhan pihan vaatimattomat ympäristölliset voimavarat tekivät rajoitetun toiminnan kentästä (*field of constrained action*) laajan (emt.). Valtataistelun tai -neuvottelun seurauksena Elsa vaihtoi paikkaa. Ilon palauttanut kiipeilyseinä vahvasti hänen käsitystään itsestään rohkeana ja taitavana kiipeilijänä. Kaveripiiri hyödynsi kiipeilyseiniä varsinaisen tarkoituksensa lisäksi muokkaamalla (*place making*) siitä pallopelin paikan (mm. Stenvall 2009a ja b; Lewicka 2011, 225). Se piti Elsan mielenkiinnon yllä varsin pitkään (kuvio 15a).

Peruskorjauksen jälkeen Elsa vaihtoi paikkaa aluksi kuukausittain. Uusi piha täytti ensivaikutelmatekstien perusteella hyvin hänen odotuksensa. Edelliskevään suunnitelmiin kuulunut pallopele vaihtui pihan tarjoamiin uusiin aktiviteetteihin. Elsa kiintyi uusiin paikkoihin edellisvuotta huomattavasti monipuolisemmin ja vahvuudeltaan vaihtelevammin tuntein. Sosiaalisen ympäristön rooli oli edelleen tärkeä: maltilliset tunnevahvuusarviot viitannevat ajankohdan ystävyyksien muokkautumisprosesseihin:

*[viidesluokkalaisten Elsan toinen tunnesuhteen arviointi helmikuussa 2009]  
[seinusta] miellyttävä7, iloinen4, haikea4, rauhallinen2, ystävyys4, onni3. Ulkona tiiliseinän vieressä on iloista. Siellä on haikeaa, koska olin siellä Seijan kanssa joka lähti tästä koulusta. Siellä on miellyttävää olla, koska siellä on kivaa jutella. Seinän vieressä ei ole hirveän rauhallista, koska siellä on välillä paljon ihmisiä. Siellä on onnellista, koska siellä on kivaa olla kavereiden kanssa*

*[pyramidi] miellyttävä7, haikea6, iloinen5, ystävyys5, onni3. Pyramidissa on miellyttävää, koska siellä on kivaa kiivetä. Siellä on haikeaa, koska olin siellä Seijan kanssa. Siellä on iloista, koska siellä on iloista olla, kun siellä kiipeää. Pyramidissa on onnellista, koska siellä on kivaa olla. Laitoin siksi ystävyys, koska olen siellä kavereiden kanssa.*

*[kahdenistuttava hyrrä] iloinen5, miellyttävä5, ystävyys5, onni3, riemu4. Pyörivässä laitteessa on iloista olla kyydissä. Se on miellyttävä, koska siinä on kivaa. Siellä on kivaa olla kavereiden kanssa. Siellä on onnellista, koska siinä on mukava olla kyydissä. Laitteessa on riemukasta olla kyydissä.*

Kiipeily palasi Elsan toimintaohjelmaan; elpymisen kannalta suotuisa pyramidi vetosi häneen. Pihasuhteessa alkoi yllirajaisten ystävyyksien vaihe. Elsa sukkuloi edellisvuotisen pihaseuransa ja uuden, isomman tyttöryhmän väliä. Uuden ryhmän läheiseksi kehittynyt ystävyys muuttui paikkakunnalta muuton seurauksena, ja tyttöjen suhde jatkui koulujen rajat ylittävänä (Korkiamäki & Kallio 2014, 26; vrt. Laine 2005, 144). Pyramidiin sitoutuneen surun sukuisen haikeuden perussyö oli eron kokeminen (Laine 2005, 62).

Uudet paikat tuottivat hauskanpidon ohessa Elsalle aiempaa monipuolisempia haptisia aistimuksia. Hän kokeili tolppaa ja monitoimista kiipeilytelinettä (kuvio 15a). Hyrrä sopi sosiaalisen vetovoimansa vuoksi hänelle kuin luonnostaan, ja *ilinx*-tyyppiset leikit (Caillois 2001, 23–26) pitivät häntä kiinni toiminnallisuudessa. Pyramidi tuotti myönteisiä aistimuksia ja sai yhä enemmän sosiaalista merkitystä (vrt. Kyttä 2003, 64; Korkiamäki & Kallio 2014, 23). Koko oppilasjoukon aineistoon verraten Elsa sitoutui pyramidiin todella pitkäksi ajaksi (kuvio 15a).

Elsalle aina tärkeät ystävyysuhteet ylittivät nyt selvästi toiminnallisuuden paikkojen merkityksen tekijänä. Tämä painopisteen (vrt. Gustafson 2001, 10) muutos kertoi tutkijoiden (luvussa 2.2.) havaitsemasta lasten paikkasuhteen muutoksesta, johon Elsa kypsyi ensimmäisten joukossa. Varhaisen nuoruuden ympäristösuhteen merkkejä ilmeni jo viidennen luokan syyskauden lopulla. Paikkasuhteen varhainen muutos lienee synkronoitunut hänen yleisesti varhain tapahtuneeseen kehitykseen (kuvio 15a; vrt. Bronfenbrenner 1993, 12–13, Kyttä 2003, 76). Muutosta konkretisoi muun muassa sosiaalisten tarjoumien virittämä paikan luominen (*place making*) koulutalon seinustalle.

Kuudennen luokan ajan Elsan aika-paikkapolku pysyi tiiviisti koulurakennuksen seinustan lähialueella, vaikka käväisikin loppukevällä entuudestaan tutuissa, yksittäisissä paikoissa. Elsa valitsi paikkansa edelleen vahvasti kaveriperustein, ja paikkojen toiminnallinen merkitys vaikutti vähenevän entisestään. Leikkiminen muutti muotoaan. Valmiiksi rakennettujen paikkojen sijaan Elsa leikki pienimuotoisesti vapaaseen pihatilaan luomissaan paikoissa (*place making*). Kuudennen luokan syyskauden lopun tiivistelmä paikkojen käytöstä viittaa siihen, että muilla ihmisillä oli Clarkin ja Uzzellin (2002, 97, 107; luvussa 2.3) oletama välillinen vaikutus paikkojen tarjoumien havaitsemiseen (vrt. Kyttä 2003, 64):

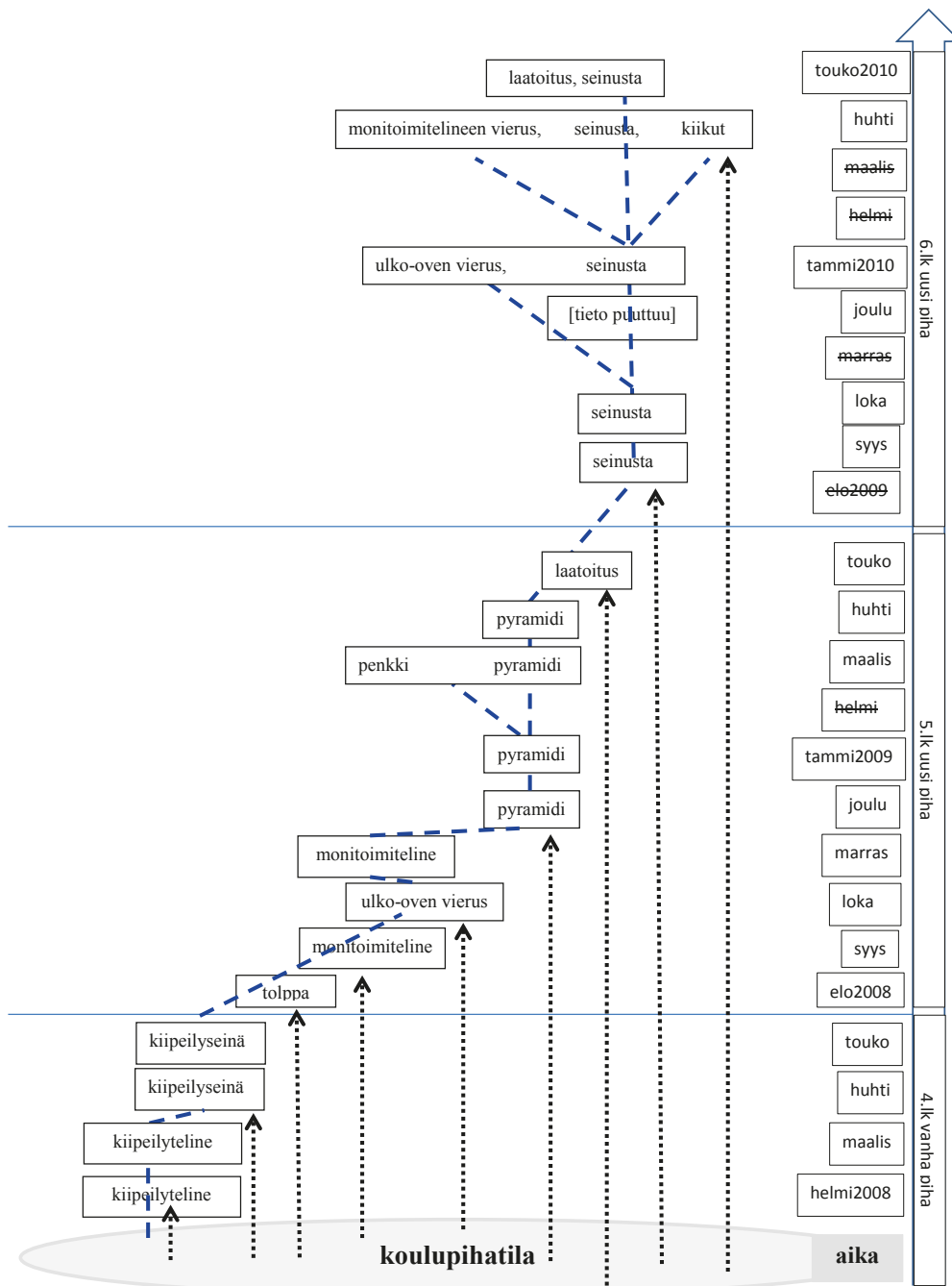
*[Elsan tiivistelmä pihan käytöstä kuudennen luokan syyskaudelta joulukuussa 2009]*

*Yleensä kun olen pihalla välkällä niin juttelen vaan kavereitten kanssa. Ja välillä pelaan jotain hippaa. Juttelen, koska ei pihalla ole oikeen mitään muutakaan minua kiinnostavaa tekemistä. Ja on kivaa tietää esim. mitä kamuille kuuluu ja kertoa mitä ajattelee vaikka jostain asiasta. Olen yleensä meidän luokkalaisten tyttöjen kanssa. Yleensä olen Tarjan, Maritan, Hannelen, Sannin ja Maaritin kanssa. Ja välillä muidenkin. Pihaseurani ei ole muuttunut, koska tykkään olla noitten tyyppien kanssa. En käy vapaa-ajallani koulun pihalla, koska voin olla siellä tarpeeksi välkillä :DD Mulla ei ole ollut mitään erityisen parasta kokemusta. Tulee vaan mieleen kavereitten kanssa juttelu, mutta ei siihen kyllä liity hirveän merkittäviä tunteita. Mutta ei minulla ole ollut mitään pihalla johon liittyy kauheen merkittäviä tunteita. Kun juttelin kamujen kanssa se oli kivaa. Oli myös kivaa pelata tänään kasihippaa Tarjan kanssa. Meillä oli vähän tylsää ja sitten alettiin leikkii jotain hippaa ja sitten keksittiin tehdä kasin muotoinen kuvio maahan ja sitä pitkin piti juosta ja ottaa toista kiinni. Se oli hauskaa.*

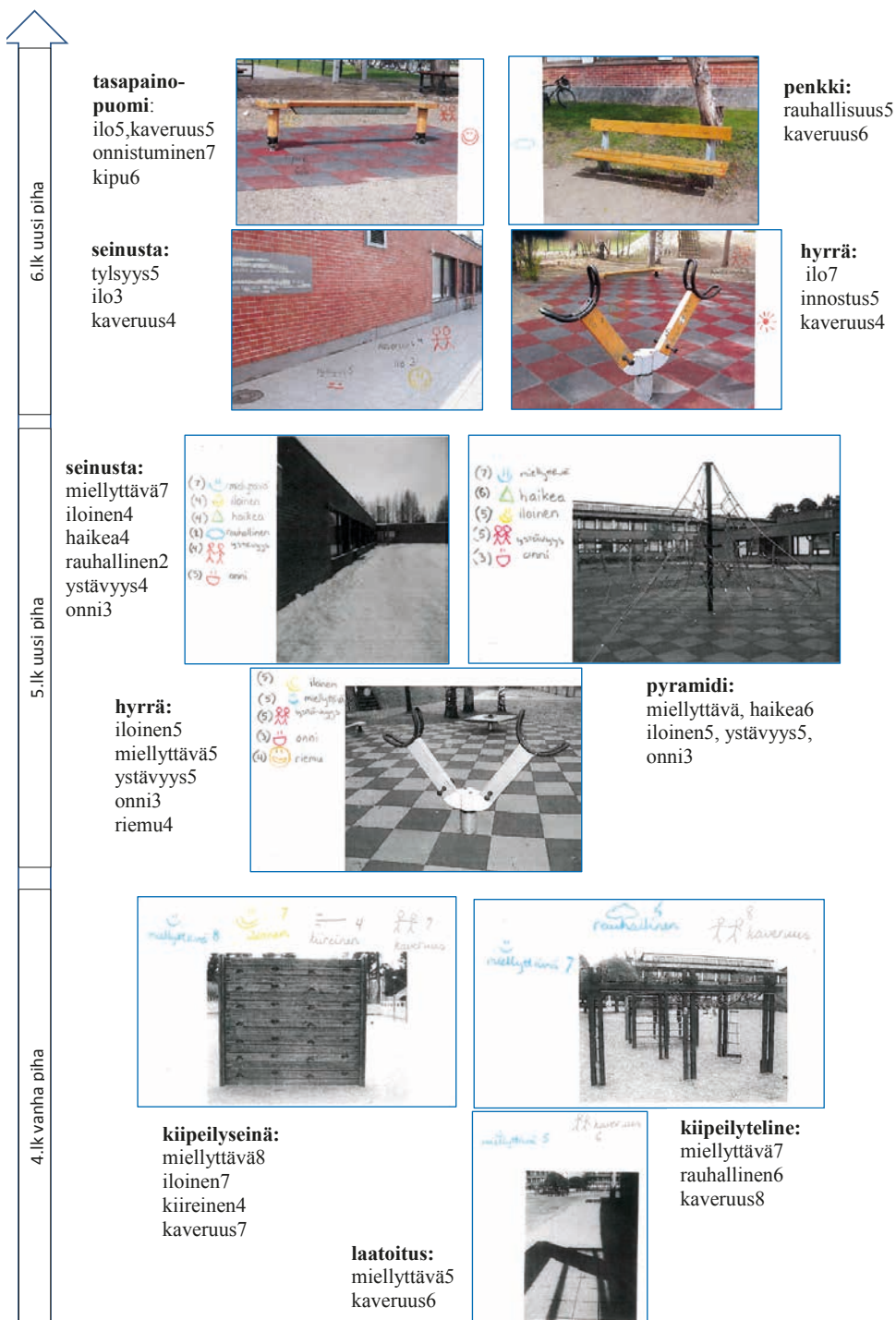
Kuudennen luokan kevätkauden tiivistelmä vakuuttaa, että Elsan paikkasuhde on vahvasti sosiaalispainotteinen. Sen toteuttaminen edellytti valmiiden toimintapaikkojen käyttötarkoitusten soveltamista tai uusien, tarkoituksenmukaisten paikkojen luomista:

*[Elsan tiivistelmä pihan käytöstä kuudennen luokan kevätkaudelta huhtikuussa 2010]*

*Olen suurimmaksi osaksi vain jutellut kavereiden kanssa. Olemme yleensä tiiliseinän vieressä. Välillä olemme myös siinä kiipeilytelineen vieressä tai kiikuilla. Juttelen siksi koska se on kivaa kun saa tietää esim. miten muilla menee. Ja ei ole paljon muuta kiinnostavaa tekemistä. Seura ei ole vaihdellut, koska niiden tyyppien kanssa on kiva olla. Joskus myös pelaamme joitakin pelejä esim. hippaa.*



Kuvio 15a. Elsan aika-paikkapolku.



Kuvio 15b. Elsan paikkakiintymys.

Paikkojen tunnesuhteen viimeisessä arvioinnissa Elsa palasi osin aiempiin kouluvuosiin ja totesi implisiittisesti neljännen ja viidennen luokan paikkavalintojen vaikuttaneen myönteisesti hänen itsetuntemuksensa rakentumiseen. Kooste viittaa myös jatkuvuuden ja muutoksen piiloiisiin merkitysulottuvuuksiin (Gustafson 2001):

*[kuudesluokkalaisen Elsan kolmas tunnesuhteen arviointi toukokuussa 2010]  
[tasapainopuomi] ilo5, kavereus5, onnistuminen7, kipu6. Tunsin iloa, koska paikassa oli kiva olla ja aurinko paistoi ja ei ollut enää kylmä ilma. Ilo oli aika voimakas. Oli laitteessa kavereiden kanssa ja heidän kanssa on kiva olla, joten tunsin kavereutta aika voimakkaasti myös. Kerran kun seisoin laitteen päällä, tipuin (lisähuomautus: tämä ehkä kurja kokemus) siitä. Jalkani osui siihen ja se sattui aika kovasti. Joskus varmaan aika kauan sitten olin laitteessa aika monen meidän luokkalaisen kanssa sellaista peliä, että pitää tiputtaa toinen laitteesta. Tunsin onnistumista, koska voitin joitakin siinä pelissä ja se tuntui kivalta.*

*[seinusta] tylsyy5, ilo3, kavereus4. Tiiliseinän vieressä tunsin kavereutta, koska olen siellä yleensä kavereiden kanssa. Olemme seinän vieressä joskus kun ei ole muuta tekemistä. Siellä on välillä aika tylsää seisoa ja jutella. Olen pari kertaa heitellyt koripalloa seinän vieressä kamujen kanssa ja siitä tuli vähän iloinen mieli, koska se ei ollut tylsää vaan kivaa.*

*[penkki] rauhallisuus5, kavereus6. Penkillä on joskus aika rauhallista olla, kun siinä ei ole muita kuin kaverit. Kavereus on aika vahva, koska olen kavereiden kanssa siinä.*

*[kahdenistuttava hyrrä] ilo7, innostus5, kavereus4. Pyörivässä laitteessa on kivaa olla, koska siinä pyöriminen on hauskaa ja siinä on kiva olla kamujen kanssa. Innostus, koska siinä vain tulee jotenkin innostunut olo, kun siinä pyörii. Kavereus taas, koska olen siellä kavereiden kanssa. Laitteessa oleminen on ehkä hauskin kokemus.*

Elsan paikkasuhde havainnollistaa erityyppisiä paikan luomisen (*place making*) muotoja. Kiinnostavan tasapainopuomin kuvan priorisointi tärkeimmäksi paikaksi palautuu viidennen luokan alkusyksyn toimintapäivään. Opetusharjoittelijoiden organisoima päivä edisti tärkeällä tavalla oppilaiden paikkasuhdetta, koska se avasi heille uusien paikkojen käyttömahdollisuuksia. Ei ole itsestään selvää, että lapset ryhtyisivät toteuttamaan automaattisesti paikoissa havaitsemiaan tarjoumia (Kytä 2003, 106). Niiden huomaamista opetusharjoittelijat opettivat, kuten aikuisten tulisi Kytän (2003, 106) mukaan tehdä. Oppilaiden etsintäsystemi (*exploration-assertion system*) aktivoitui ja uteliaisuus ympäristöä kohtaan virisi (Morgan 2010, 214; luvussa 2.4.2). Elsa havaitsi tasapainopuomin mahdollisuudet ja mitteli jatkossa usein lapsuudestani tutussa ”kukkotappelu”-leikissä. Sen lisäksi, että paikka jätti hänelle tärkeän muiston, se herätti hänet omien taitojensa näkemiseen. Sen voisi sanoa siten edistäneen hänen itsetuntemustaan (vrt. Bronfenbrenner 1993, 12).

Koulupihan peruskorjaus oli Elsalle varsin neutraali tapahtuma. Haastattelu vahvistaa paikkasuhteen painopisteen ja edellä kerrotut tutut teemat. Haastattelua enem-



män puhui kuitenkin Elsan tekstiaineisto; tuttuudestamme huolimatta en onnistunut saamaan keskustellen hänen näkemyksiään ja mielipiteitään esiin toivomallani tavalla. Varsin pidättyväisesti hän totesi muun muassa näin:

*[kuudesluokkalaisten Elsan teemahaastattelu toukokuussa 2010]*

*Päivi: jos ajatellaan että jotkut asiat olis ympäristössä tärkeitä niin tässon [lueteltu] neljä jotka sinun tulis laittaa ommaan tärkeysjärjestykseen nii että ykkönen on kaikista tärkein näistä, nelonen vähiten; mitenkä arvioit, onko pihatelineitten ja toimintapaikkojen sijainti pihalla, pihalla olevat ihmiset, vai se että piha herättää tunteita vai se toiminta jonka piha mahdollistaa; ajatteleppas ääneen mites sinä järjestäisit ne [luettelo näkyvillä]*

*Elsa: tää [osoittaa luettelosta] on varmaan tärkein...*

*Päivi: eli tää pihalla olevat ihmiset...*

*Elsa: joo, ja sitte... toiseks tärkein toiminta jonka piha mahdollistaa sitten... pihatelineiden ja toimintapaikkojen sijainti pihalla ja sitte se, että piha herättää tunteita*

*Päivi: okei, no jos sää mietit miks sää tuon laitat ensimmäiseks ja tän viimiseks, millä perustelisit ne?*

*Elsa: ne kaverit on silleen aika tärkeitä ...ja ei tuo tunnejuttu oo niin tärkeä*

*Päivi: mikä on ehdottomasti huipuun pihakokemuksesi, jota et tule unohtamaan koskaan?*

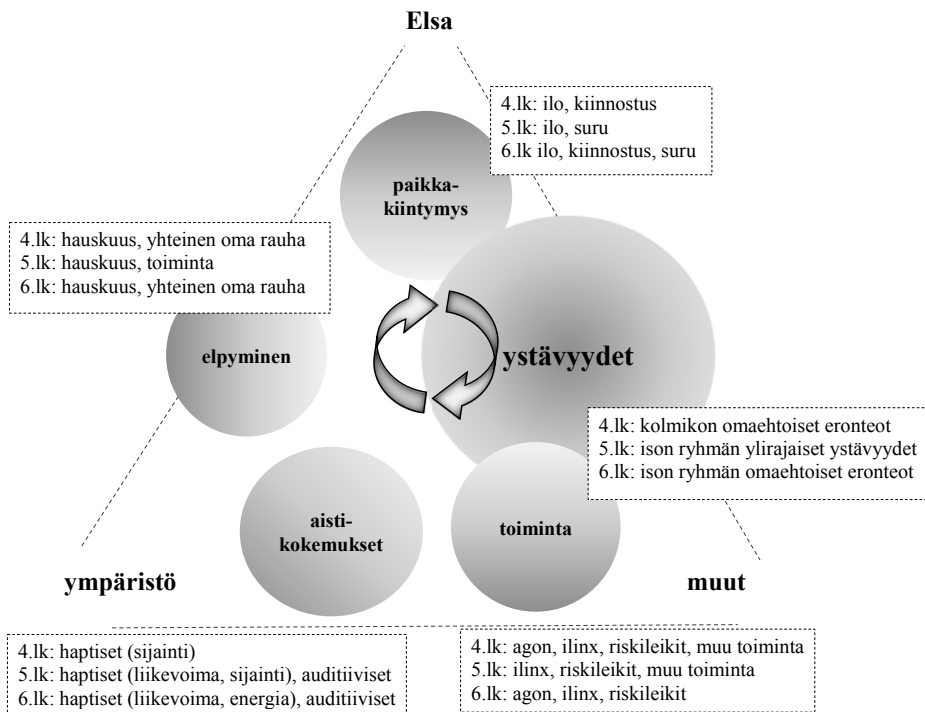
*Elsa: ei ehkä oo sellasta, en mie tiijä ...*

*Päivi: mitäs tulet muistamaan pihalta, kun ens keväänä lähet yläkouluun?*

*Elsa: ainakii no sen pyramidin sit sen seinän [koulurakennuksen seinustan], varmaan aika paljo kaikkee*

Elsan paikkasuhde osoittaa, että toiminnallisesta neljäsluokkalaisestä voi varsin lyhyessä ajassa kasvaa ystävyysuhteissaan keskusteluja arvostava ja siihen paikkoja luova (*place making*) seurustelija. Hänen paikkakiintymyksen indikaattorinsa säilyivät pääasiassa myönteisinä, vaikka tunteiden ambivalenssi hieman lisääntyikin. Lapsuudesta varhaista nuoruutta kohti kasvanut Elsa alkoi nähdä paikkojen tarjoumat eri tavoin, koska elämänkaaripsykologisen näkemyksen mukaan näillä vaiheilla on erilaiset kehitystehtävät (Nurmi ym. 2006, 70; Kytä 2003, 64; Clark & Uzzell 2002, 97, 106). Kuudesluokkalaista Elsaa viehättivät aineistossa ominaiseen tapaan enää vain harvat, vahvoja aistikokemuksia tuottaneet riskipitoisten *ilinx*-leikkien paikat (luvussa 4.1.2–4.1.4). Päätelmä Elsan paikkasuhteesta kiteytyy ajatukseen, jonka mukaan peruskorjattu piha ei uutuudestaan huolimatta jaksanut tukea alakouluvaiheen loppuun asti hänen paikkasuhdettaan. Se muuttui elämänkaaren uuden kehitysvaiheen tarpeiden vuoksi. Elsalle muut ihmiset olivat tärkeä paikan merkitystekijä (Gustafson 2001, 10; Scannell & Gifford 2010, 2). Elsan sosiaaliin suhteisiin varhain painottunut paikkasuhde olisi todennäköisesti hyötynyt Kytän (2003, 64) suosittelamista nuorten ympäristöjen monipuolisista sosiaalisen toiminnan tarjoumista.

Kuvio 16 havainnollistaa Elsan paikkasuhteen ja paikan merkitystekijöiden painopisteitä. Luvun 2.4.3 paikkateoreettista ajattelua myötäilevä kuvio osoittaa viitteellisesti Elsan ystävyksien vahvaa roolia. Haluan nostaa Elsan esimerkin avulla esiin riskileikkien paikkojen vetovoiman sekä koulupihan sosiaalisten tarjoumien kysymyksen.



Kuvio 16. Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Elsan paikkasuhteessa.

#### 4.2.2 Jarmo – materiaalien muokkaaja ja laitteissa liikkuja

Edellä analysoimassani Elsan paikkasuhteessa muut ihmiset olivat keskeinen paikan merkitystekijä. Sen sijaan Jarmolle paikkojen merkitys perustui keskeisesti fyysiseen ympäristöön sinänsä. Hän viihtyi aineistossa ainutlaatuisissa paikoissa. Ikään kuin "omia polkujaan kulkenut" Jarmo kiintyi muun muassa lumipalloon (kuvio 17a). Kohde kuvaa aikuisen ja lapsen paikkasuhteen erilaisuutta luvussa 2.2 esillä olleiden jalkakäytävän reunakiveyksen, (Moore 1986, 195), ison kiven (Stenvall 2009b, 53) tai puun juurakon (Vesala & Dillon 2012, 480) esimerkkien tapaan. Vastaavat kohteet voivat olla lapsen merkityksellisen paikkasuhteen perusta. Kiintymys paikkoja kohtaan voi kehittyä pitkän ajan kuluessa (Lewicka 2011, 224–225), mutta oletettavasti myös hetkellisten, taidollisten tai kognitiivisten paikan omistajuuden kokemusten kautta (vrt. emt.). Aikuisesta ehkä vaatimattomiin ja erikoisiin paikkoihin kiintyminen teki Jarmon paikkasuhteesta lapsille erittäin tyypillisen.

Jarmon neljännen luokan tunnesuhteen arvioinnin paikat vastasivat ristiriitaisesti odotuksiani ja mielikuviani lasten mielipaikoista; en ymmärtänyt omaperäisten valintojen merkitystä. Asia vaivasi ja asetti minut reflektoimaan kapea-alaista tulkintaani koulupihan sosio-kulttuurisesti hyväksytyistä tarjoustista: "tarjoomalasi" tarvitsivat säätöä (vrt. Kyttä 2003, 50–51; luvussa 2.3). Kiipeilyteline ja palloseinä vaikuttivat luonteeltaan ja rakennuksen nurkkaus kohtuulliselta paikkavalinnalta, mutta koulutalon tyhjä tiiliseinä (kuviossa 17b) oli todella erikoinen mielipaikka:

*[neljäsluokkalaisen Jarmon ensimmäinen tunnesuhteen arviointi huhtikuussa 2008]*

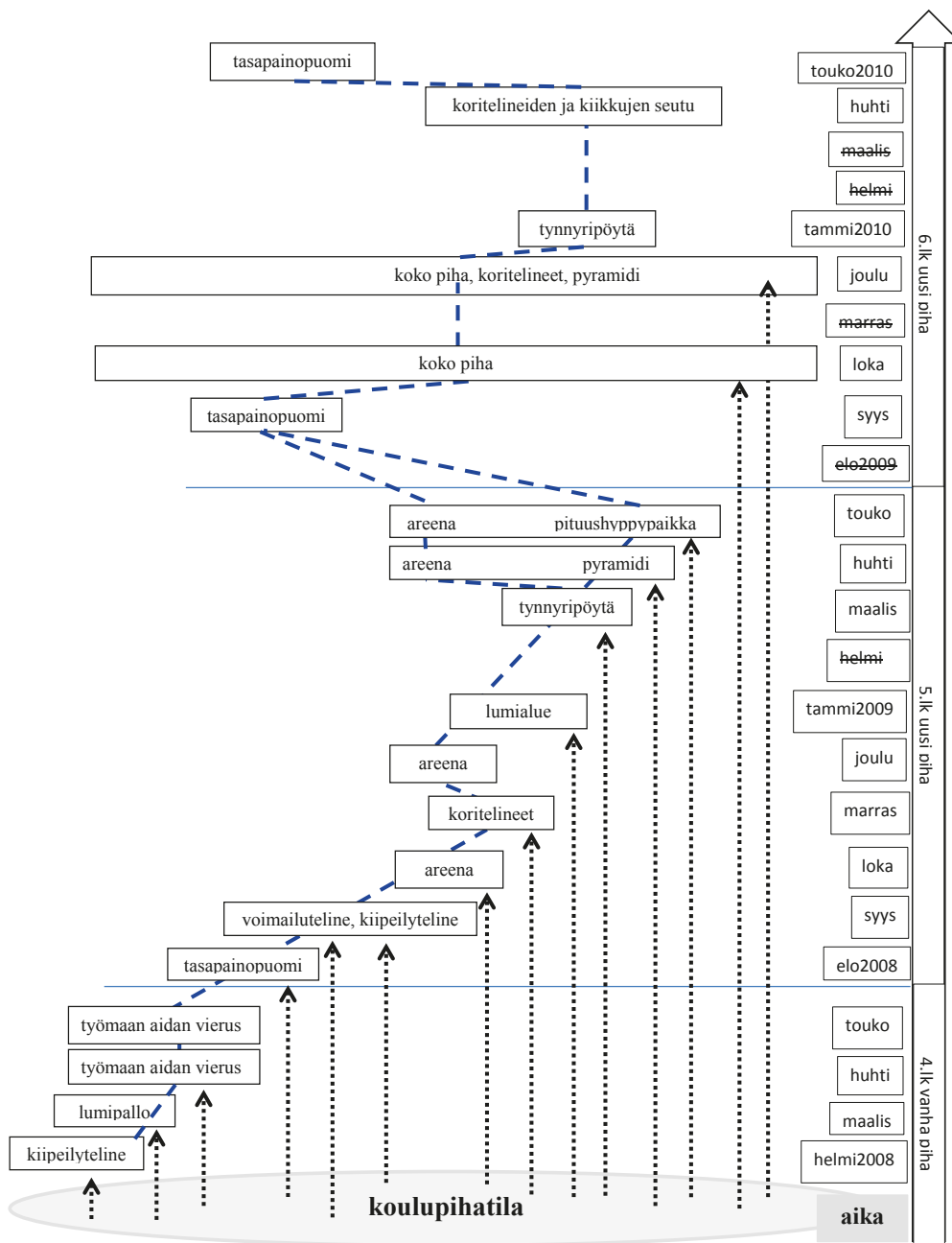
*[kiipeilyteline] toimielias3, ilo2, innostava2, rauhallisuus4. [Kiipeilyteline] on toimielias paikka, koska siellä voi kiipeillä. Se on myös iloinen, koska kiipeileminen on hauskaa. Innostavakin se on, koska silloin kun on tylsää ja menen kiipeilytelineelle minulla on vähän kivempaa. Kiipeilytelineen päällä on rauhallista, koska ei ole muita paljon.*

*[palloseinä] rauhallinen3, leppoisa6, väsyttävä2, levollinen4 [Palloseinä] on rauhallinen, koska siellä ei ole melua. Se paikka on leppoisa, koska jalkapallon katselu on leppoisaa. Väsyttävää siellä alkaa olla myös kun on siellä yksin. Silloin kun minua väsyttää siinä on mukavan levollista.*







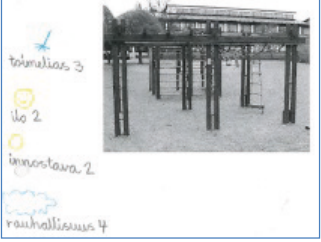
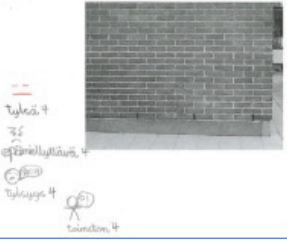


*[koulutalon nurkkaus] riemu3, onnistuminen3, kaveruus6, tyytyväisyys3. [Nurkkaus] on riemukas paikka, koska kun pelasimme siellä mölkkyä niin sain monesti kaadettua kympin. Onnistumisen tunne tulee, koska voitin. Meitä oli siellä monta pelaamassa siksi siellä oli kaveruuden tunne. Tyytyväinen olin silloin kun 5–7 pistettä.*

*[koulutalon kulma:tiiliseinä] tylsä4, epämiellyttävä4, tylsyys4, toimeton4 [Koulutalon seinusta] on tylsä paikka, koska siellä ei ole mitään tekemistä eikä tule mitään mieleen. Siellä on epämiellyttävää, koska siellä on isoja jotka tulivat häiriämään minua, Paulia, Eemiliä ja Karia silloin kun pelasimme mölkkyä. Tylsyyttä siellä on myös, koska siellä on niin paljon tyhjää. Toimeton on se paikka, koska siellä ei ole mitään muuta tekemistä kuin katsoa kelloa.*

Jarmo piti rauhallisista, ympäristön aktiivisen tarkkailun paikoista (vrt. mm. Korpela 1988, 184; Korpela ym. 2002, 395; Tovey 2007, 62). Hän osallistui jalkapallon kaltaisiin suosikkipeleihin mieluummin katselijana kuin pelaajana (Caillois 2001, 74) ja erotautui yleensä omiin oloihinsa muutaman kaverinsa kanssa (Korkiamäki & Kallio 2014, 23–24). Rauhallisuuden ja hauskuuden paikat elvyttivät häntä tehokkaasti viireystilaa eri tavoin säädellen (Korpela 1988, 184; Korpela 1992, 256; Korpela ym. 2002, 395; Apter 1989, 2007b). Paikkakiintymyksen indikaattorit olivat sangen monipuolisia, joskin maltillisin vahvuuksin arvioituja. Muutama lähikaveri riitti antamaan paikalle myönteistä merkitystä, joiden rakentuminen perustui pääasiassa paikkojen tarjoumahavaintoihin eli ympäristöön sinänsä. Jarmon kaveripiirin erottautumisen kyseenalaistaneet vertaiset sävyttivät paikkakiintymystä negatiivisesti (vrt. Manzo 2005, 67; Korkiamäki & Kallio 2014, 23–24). Keskeistä Jarmolle oli pienen viiteryhmän rauha ja paikkojen tarjoumien toteutusmahdollisuus.



Kuvio 17a. Jarmon aika-paikkapolku.

6.lk uusi piha	 <p>2.</p> <p>tyyni 5 vihainen 4 kateus 1 unettava 3</p>	<p><b>koritelineet</b> tyyni5 vihainen4 kateus1 unettava3</p>	<p><b>kiikut</b> toivoton6 toimielias4 epämukava2 tylsä8</p>	
	 <p>3.</p> <p>iloinen 7 piristävä 3 toimielias 2</p>	 <p>toivoton 6 toimielias 4 epämukava 2 tylsä 8</p>		
5.lk uusi piha	 <p>toimielias 9 rauhallinen 10</p>	 <p>2.</p> <p>toimielias 10</p>	 <p>3.</p> <p>toimielias 8</p>	<p><b>koritelineet</b> toimielias9, rauhallinen10</p> <p><b>hyrrä</b> toimielias10</p> <p><b>keikutusneliö</b> toimielias8</p>
4.lk vanha piha	 <p>toimielias 3 ilo 2 innostava 2 rauhallisuus 4</p>	 <p>tylsä 4 epämiehyttävä 4 tylsyys 4 toimeton 4</p>	<p><b>koulun kulma</b> tylsä4 epämiehyttävä4 tylsyys4 toimeton4</p>	
	 <p>3.</p> <p>rauhallinen 3 lepposa 6 väsyttävä 2 levollinen 4</p>	 <p>riemu 3 onnistuminen 3 kaveruus 6 tyytyväisyys 3</p>	<p><b>nurkkaus</b> riemu3 onnistuminen3 kaveruus6 tyytyväisyys3</p>	

Kuvio 17b. Jarmon paikkakiintymys.

Koulutalon kulmauksen tiiliseinän valinta mielipaikaksi pohditutti minua pitkään. Tulkitsin valinnan lopulta vanhan pihan tarjoumavalikoimaa koskeneeksi viestiksi. Kulma itsessään ja siitä katsottuna koko laaja piha-alue (kuvassa 1) antaa Aavikon vaikutelman. Se vertautuu runsaan vapaan tilan ja niukkojen toiminnallisten tarjoumien ympäristöön (Kyttä 2003, 92; 2006, 148–150; Kyttä ym. 2009, 7). Tylsän paikan negatiiviset paikkakiintymyksen indikaattorit olivat Jarmon ilmaisuina jokseenkin vahvat. Paikan kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 224) oli kyseenalainen, ja sen herkästi tarjoumat havainnut Jarmo ilmeisesti halusi valinnallaan kertoa. Jarmo oli luonut pihalle sekä pienpelin että aktiivisen katselun paikkoja (*place making*). Luonnonmateriaalit (*loose material*) kiehtoivat häntä suuresti.

Uusi piha täytti Jarmon odotukset, ja jo ensihavainnot kertoivat hänelle ulkoasultaan oudon näköisen ympäristön tarjoumapotentiaalin (Gibson 1979; Kyttä 2003; Hart 1979; Bronfenbrenner 1993; Tovey 2007; Morgan 2010). Tarjoumien toteutus tulisi johdattaa ”suuriin seikkailuihin”. Jarmo vaihtoi uteliaasti paikkoja toiminnallisiin tarjoumaperusteisiin (vrt. Morgan 2010, 14) runsaasti uusia aistimuksia kokiensa. Paikat sinänsä ja pieni kaveripiiri riitti paikkakiintymyksen perustaksi. Sen vahvuusarviot kertovat vahvasta sitoutumisesta paikkoihin, vaikka ne vaihtuivat kuukausittain (kuvio 17a). Edellisvuoteen verrattuna täysin eri tavoin paikkakiintymystään arvioinut ja selittänyt Jarmo sopi hyvin yhteen paikkojensa kanssa, koska ne vastasivat ”lähes täydellisesti” hänen henkilökohtaisia toiminnallisia ja itsensä kehittämisen pyrkimyksiään (Kyttä 2003, 87–90). Tältä osin hän sai toteuttaa paikkasuhdettaan erittäin onnistuneesti (emt.; Bronfenbrenner 1993, 12–13):

*[viidesluokkalaisten Jarmon toinen tunnesuhteen arviointi helmikuussa 2009]  
[koripallotelineet] toimielias9, rauhallinen10: Koripallotelineet ovat tietenkin toime-  
liaita, koska niissä heitetään koripalloa koriin ja jos ei mene niin yrittää uudestaan  
kunnes menee. Siellä, jossakin puitten luona on todella rauhallista, koska siellä ei  
näy juuri ketään.*

*[hyrrä] toimielias10: Se pyöritettävä juttu on toimielias enemmän pyörittäjälle kuin  
pyöritettävälle, koska pyörittäjät pyörittävät sitä käsivoimillaan kun taas pyöritettä-  
vät saavat pyöriä vauhdin hurmassa. Pyörimisen hyvä puoli on se, että se on kivaa  
mutta huono puoli on se, että siitä tulee hiukan huono olo ja pyörryttää. Sitten kun  
on pyörittäjä niin se pyörittäminen alkaa käydä käsiin, mutta saa lisää käsivoimia.  
Nämä kokemukset kun mietin päässäni, niin tulee toimielias olo, joka pistää liikkeelle.*

*[neliönmuotoinen tasapainolauta] toimielias8: Neliön muotoinen juttu on toimielias,  
Siinä joskus Paulin kanssa pompimme, että kumpi tippuu ekanä. Se on myös kiva,  
silloin kun se keikkuu mahdollisimman kovaa. Kun sitä katsoo niin tekee mieli  
pomppia trampoliinissä.*

Uusi ympäristö viritti Jarmon yllärajaisiin ystävyksiin (Korkiamäki & Kallio 2014, 25–26). Formaalin ja informaalin oppimisen rajat ylittyivät koripalloilupaikoissa, jotka tukivat hänen pitkäjänteistä taitojen harjoittamisen tavoitettaan. Jarmon pieni kaveripiiri ylitti tutkimusluokan muun poikajoukon rajat areenalla useiden

kuukausien ajaksi (kuvio 17a). Kokonaan uusi kokemus olivat pelkästään nautintoa tuottaneet *ilinx*-leikit aistimuksineen ja sosiaalisine rooleineen (Caillois 2001, 23, 25; Hansen Sandseter 2010, 2011). Tylsyys oli poissa. Paikkasuhde rakentui uusien tarjoumien seurauksena aiempaa sosiaalisemmin ja toiminnallisemmin perustein. Luonnonainekset säilyttivät vetovoimansa: Jarmo suuntautui ympäristön fyysiseen muokkaamiseen, josta esimerkiksi sopinevat keväiset välituntivalokuvat pituushypypaikan haravointitöistä.

Kuudennen luokan aikana Jarmon polku laajeni tuttujen yksittäispaikkojen ohella koko pihatilaan. Hänen kekseliäisyyttään arvostettiin: kaikki tutkimusluokan pojat yhteen koonnut jahtauspeli virisi hänen ideastaan. Koko laajaa pihatilaa (*place making*) hyödyntänyt peli tuki poikien älyllisiä ja liikunnallisia tarpeita sekä rikkoi tehokkaasti omiin toimintapaikkoihin aiemmin erottautuneiden rajat (Korkiamäki & Kallio 2014, 25). Kuudennen luokan syyskauden tiivistelmä osoittaa lukuisten onnistumisten roolin paikkojen merkityksen tekijänä:

*[Jarmon tiivistelmä pihan käytöstä kuudennen luokan syyskaudelta joulukuussa 2009]*

*Yleensä olen pihalla erilaisia asioita, mutta yleisimmät asiat ovat hippa, jotkut kilpailut ja puhuminen. [...] No kun ei keksi parempaakaan tekemistä niin olemme yleensä hippaa eikä koripalloa ole niin ei voi heitellä koreja ja opetella koripalloa pelaamaan paremmin, joka on hyödyksi liikuntatunteihin kun pelataan koripalloa. Tärkeä pihakokemus on ollut, kun sain tehtyä tosi kaukaa tuurilla korin silloin, kun pelasin koripalloa ja siitä tuli hieno tunne. [...] Syksyllä olin Eemilin, Karin, Markon, Paulin, Anteron, Jukan, Pekan ja Timon kanssa "hiiviötä". Se on ollut kyllä hauskin leikki ja siinä sai juosta paljon niin se on ollut paras leikki tänä vuonna. Nyt kuitenkin joskus menen pelaamaan jalkapalloa tai puhun Paulin kanssa jostain. [...]*

Jarmo kuvasi viimeiset paikkakiintymyksen arvioinnin paikkansa runsaan ajanvieron kerryttämien muistojen perusteella. Stenvall (2009b, 53) totesi muistot pojille ominaiseksi mielipaikkaperusteeksi. Tutut rauhallisten paikkojen, pienen kaveripiirin ja toimeliaisuuden teemat näkyvät paikkakiintymyksen selityksissä. Toisaalta jatkuvuutta ja muutosta (Gustafson 2001) sisältävät selitykset saattavat merkitä paikkasuhteen muuttumista: paikkoihin liittyvät muistot ovat Korpelan (1988, 182, 184; 1992, 255) havaitsemia nuorten paikkasuhteen piirteitä (vrt. Bartos 2013a, 91; luvussa 4.1.2):

*[kuudesluokkalaisten Jarmon kolmas tunnesuhteen arviointi toukokuussa 2010]*

*[kiikut] toivoton6, toimielias4, epämukava2, tylsä 8: Olen tuntenut toivottomuutta kiikuissa kun olen pelannut kavereiden kanssa kiikkupolttista, koska palan aina parissa vuorossa enkä koskaan saa poltettua muita. Kiikkupolttiksessä on kuitenkin tullut aika toimielias olo kun on pitänyt juosta pallon perässä paljon. Epämukava tulee siitä kun kiikun, koska minulle tulee yleensä aika helposti paha olo kun kiikun. Kiikuista on tullut tylsä olo, koska melkein joka leikkipihassa on keinut.*

*[koripallotelineet] tyyni5, vihainen4, kateus1, unettava3: Minulla on yleensä koripallotelineiden luona tyyni tunne, koska siellä ei ole paljon muita. Vihaisen laitoin sen takia, koska kun heittelimme koripalloa (siis minä ja kaverit) niin kaverit*



*yleensä rupesivat riitelemään ja minä vain seurasin sivulta. Olen ollut hieman ka-teellinen kun yksi kavereistani on joskus ollut enemmän johdossa kuin minä vaikka hän on mielestäni paljon surkeampi koripallossa. Siellä on unettavaa, koska siellä on niin hiljaista.*

*[pallouseinä] iloinen<sup>7</sup>, piristävä<sup>3</sup>, toimelias<sup>2</sup>: Puuseinään olen laittanut iloisen, kos-ka kun pelasimme siinä minulla oli todella hauskaa. En tiedä miksi, mutta minulla oli piristynyt tunne kun minä ja kaverini pelasimme aasia. Tähänkin laitoin toi-meliaan, koska aasissakin piti juosta pallon perässä, mutta vähemmän vain [kuin kiikkupolttopallossa]*

Jarmon paikkasuhteen muutokset konkretisoituivat muistomerkityksen lisäksi esi-merkiksi keinujen kiintymispotentiaalin hiipumisessa. Rauhalliset, erottautumisen paikat (Korkiamäki & Kallio 2014, 24, 26) säilyttivät vetovoimansa. Toiminnallisuuden lisäksi ne mahdollistivat taitokapasiteetin vertailut. Jarmo kiintyi koripallotelineisiin kehollisin kokemuksiin, henkilökohtaisen taitopotentiaalin kasvattamisen sekä pai-kan taidoista antaman palautteen perustein.

Jarmon pienen kaveripiirin rajat laajenivat pihan peruskorjauksen jälkeen. Veivätkö kaverit hänet uusiin paikkoihin, vai saattoivatko paikat poikia yhteen? Jarmon teks-teistä päätellen paikkojen tarjoumien havaitseminen ja muokkaaminen käynnistivät sosiaalisten suhteiden laajenemisen ja syvenemisen. Jarmo havaitsi uudella pihalla erilaisia, paikkasuhdetta sosiaaliseen suuntaan muokanneita tarjoumia, jotka van-halta pihalta puuttuivat. Luonnonmateriaalin hyödyntäminen, rakentelu ja konkreet-tinen paikkojen muokkaus harvinaistuivat vain väliaikaisesti.

Lumimateriaali ja kisailujen keksiminen loivat muun muassa tynnyripöydäl-le (kuvio 17a; kuvassa 11) omaperäistä käyttöä (*place making*). Jarmon paikkasuhde vahvistaa sen, että uusikin ympäristö virittää lapsia paikkojen luomiseen. Tämä tu-loksissani monimuotoinen prosessi sai jälleen uuden ilmenemismuodon ja osoittaa oppilaiden luontaisesti ja jatkuvasti pyrkivän manipuloimaan paikkoja ja ympäris-töään (Bronfenbrenner 1993, 12–13). Paikan luominen on oppilaiden paikkasuhteen perustavanlaatuisen ilmiö ja tärkeä paikkakiintymyksen mekanismi. Niinpä mate-riaalien muokkaajana aloittanut Jarmo palasi lopulta laitteissa liikkujan roolistaan takaisin paikkasuhteensa fundamentteihin: ympäristön fyysiseen muokkaamiseen ja irtomateriaalin hyödyntämiseen.

Tiesin Jarmon vahvan kirjallisen ilmaisukyvyn. Haastattelussa hänen oli vaikea sanallistaa pihasuhdettaan, enkä kyennyt häntä siinä näin jälkikäteen arvioiden par-haalla tavalla auttamaan:

*[kuudesluokkalaisten Jarmo teemahaastattelu toukokuussa 2010]*

*Päivi: ajatteleppas hetken kuluttua sitten ääneen että miten sinä laittasit omalta kohdaltas tärkeysjärjestykseen, jos ykkönen on tärkein ja nelonen vähiten tärkein, onko sulle miten tärkeetä se miten pihatelineet ja toimintapaikat siellä sijaitsee, vai ne pihalla olevat ihmiset, vai se että piha herättää tunteita, vai se toiminta jonka piha mahdollistaa*

*Jarmo: no... tuo toiminta jonka piha mahdollistaa, siihen ykkönen ... sitten pihate-  
lineiden ja toimintapaikkojen sijainti pihalla kakkonen ... sitten ..öö... kolmonen  
pihalla olevat ihmiset, ja nelonen se että piha herättää tunteita*

*Päivi: mitä varten sinä semmoseen järjestykseen ne laittasit?*

*Jarmo: no ...mmm ...no koska...*

*Päivi: tai sanotaan miksi tämä jää viimeiseksi ja tuo on ensimmäinen?*

*Jarmo: noo ... jotenkii se et minkälaisii tunteita se herättää ei tunnu niin tärkeelle  
...ja sit se mitä siellä voi tehdä tuntuu tärkeemmältä*

*Päivi: mmm, sit sie kakkoseks laitoit tämän, mitä varten?*

*Jarmo: jotenkii ne jotka on lähempänä niissä on mukavempi olla*

*Päivi: lähempänä mitä?*

*Jarmo: no tätä kouluu*

*Päivi: tarkotat tuota sisäänkäyntiä tuossa?*

*Jarmo: mm*

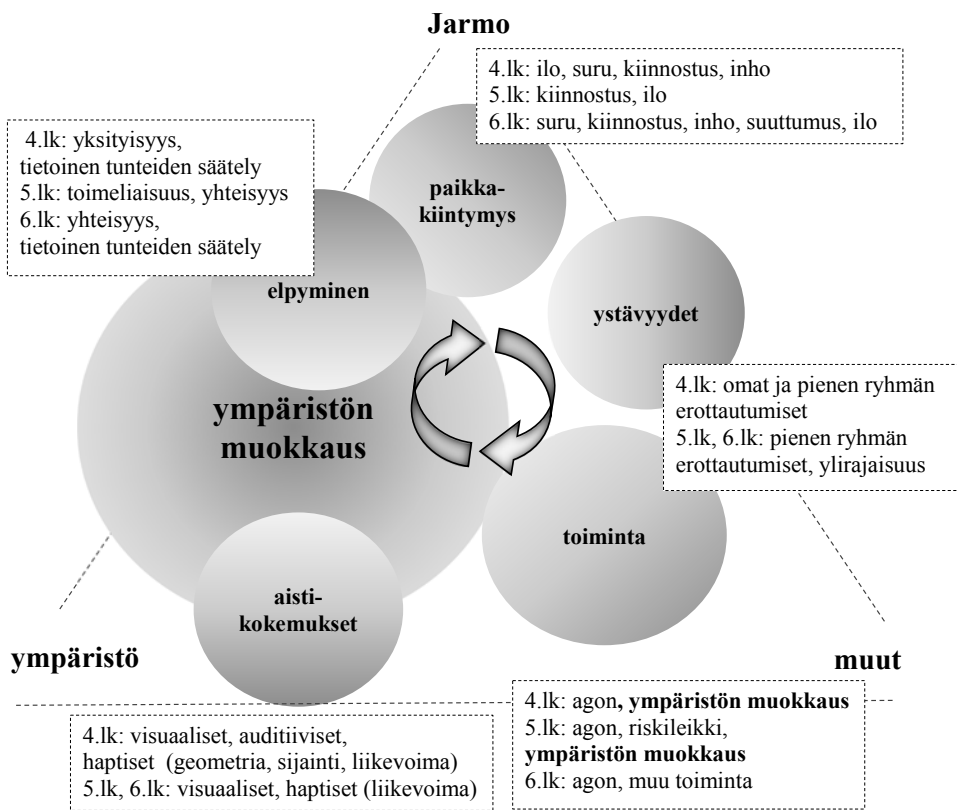
*Päivi: voitko nimetä jonkun yksittäisen mielipaikkas täällä koulun pihalla?*

*Jarmo: ehkä se keltanen torni [pyramidi] tai ne koripallotelineet*

*Päivi: jos se olis se torni niin mikä tekis siitä mielipaikan?*

*Jarmo: siinäkin on hauska kiipeillä ja se pomppii hyvin*

Jarmon paikkasuhteen analysointi opetti minulle hänestä ihmisenä yhteisten vuosiemme aikana huomaamatta jääneitä asioita. Paikkasuhde paljasti hänen tunteiden ilmaisukykynsä, itsetuntemuksen ja päämäärätietoisuuden – vaikutti, että hän kommunikoi paikkojen kanssa milteipä luontevammin kuin ihmisten. Tehokas etsintäsystemi (*exploration-assertion system*) herkisti Jarmon paikkojen materiaalisten tarjoumien havaitsemiselle (Morgan 2010, 14; Moore 1986, 50; Titman 1994, 23, 25, 31; Tovey 2007, 63–65, 73), mikä johti itsenäisiin paikkavalintoihin. Jarmon paikkasuhteen avulla haluan nostaa esiin ”pallopelejä pelaavan pojan” stereotypian sekä ympäristön monipuoliseen muokkaamiseen suuntautuneiden oppilaiden mahdollisuudet paikkasuhteensa toteuttamiseen valmiiksi rakennetuilla, leikkipuistomaisilla koulupihoilla. Jarmon paikkasuhteen merkitystekijät on tiivistetty kuvioon 18.



Kuvio 18. Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Jarmon paikkasuhteessa.

#### 4.2.3 Kari – pelipaikkojen suurkuluttaja ja soveltaja

Karin paikkasuhte rikkoo Jarmon tavoin stereotyyppisiä oletuksia poikien välituntitoiminnasta ja pihan käytöstä. Kari viihtyi yksipuolisesti vain pelipaikoissa ja näki siten pihan tarjoumat täysin toisin kuin Jarmo: sama paikka on todellakin henkilökohtainen tila (Suomela & Tani 2004, 57), jolla on eri ihmisille eri merkitys (mm. Horelli 1982, 86; Haarni ym. 1997, 16; Gustafson 2001, 9–10; Gifford 2007, 86; luvuissa 2.1, 2.4.2, 2.4.3 ja 2.6).

Neljäsluokkalaisten Karin paikkasuhte perustui *agon*-leikkeihin (Caillois 2001, 14–17). Kari tallentui koko pitkäkestoisen pihaprojektimme ajalta välituntivalokuviiin vain yhden kerran muualla kuin pelipaikassa: varsin poikkeuksellisessa tilanteessa hän seuraili luokkakavereiden korttipeliä – katse pelipöydän (kuva 5c) sijasta jalkapallokentälle suunnattuna. Karin aika-paikkapolku (kuvio 19a) kulki vain pelipaikoissa, joihin hän kiintyi toiminnallisuuden tärkeyttä osoittanein tuntein. Paikat motivoivat, elvyttivät sekä viestivät *agon*-leikin idean mukaista henkilökohtaista ”it-sensä likoon laittamista” pelitilanteissa (kuvio 19b; Laine 2005, 62–63; Korpela ym. 2002, 396; 2009, 95; Caillois 2001, 15).

*[neljäsluokkalaisten Karin ensimmäinen tunnesuhteen arviointi huhtikuussa 2008]*

*[palloseinä] rauhallinen3, miellyttävä5, onni 6, leppoisa5. Vihreä taulu:*

*rauhallinen = Taululla on usein rauhallinen tunnelma, koska me pelaamme meidän luokkalaisten kesken. miellyttävä = tauluun on miellyttävä potkia jalkapalloa. onni = On onni kun taulu on meidän koulun pihalla. leppoisa = Taululla on myös leppoisa tunnelma, koska kaikki pelaajat ottavat rennosti.*

*[pienten pihan koripallokenttä] kiireinen5, innostava6, epäonnistuminen4, kaveruus8. Koripallokenttä: kiireinen = Kaikilla on kiire saada toiselta pallo pois. innostava = Koripallo on mielestäni innostava urheilulaji. epäonnistuminen = Jos häviää niin on hieman epäonnistumisen tunnetta esillä. kaveruus = Kun kavereiden kanssa pelataan on kaveruus paljon esillä*

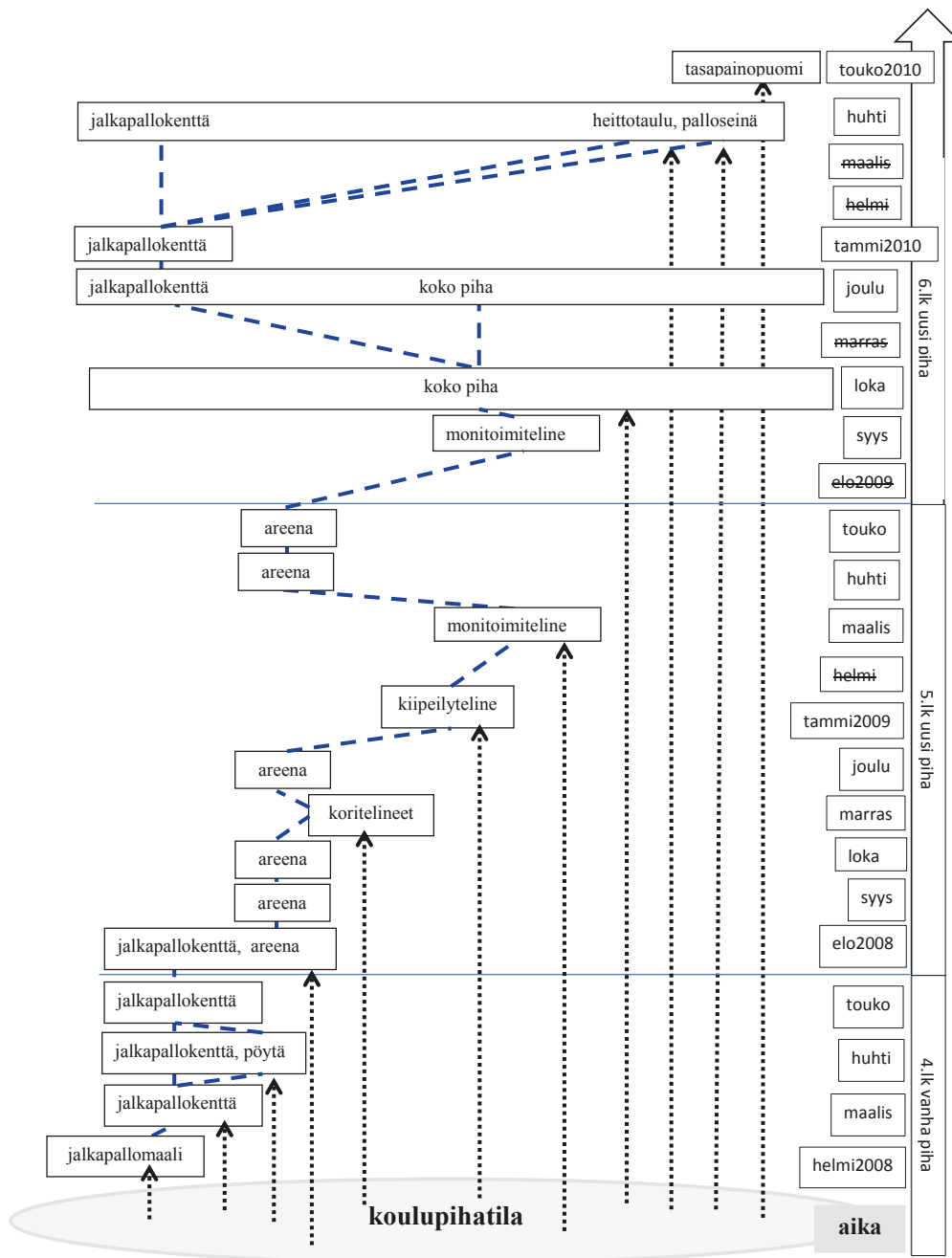
*[pienten pihan jalkapallokenttä] innostava5, kiinnostava5, kiireinen6, epäonnistuminen4.*

*pienten pihan jalkapallokenttä: innostava = Jalkapallo innostaa aina. kiinnostava = Jalkapallo on melko kiinnostava laji. kiireinen = Kaikki juoksee pallon perässä. epäonnistuminen = Jos häviää niin on hieman epäonnistumisen tunne.*




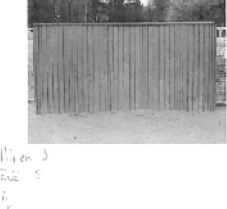



*[isojen pihan jalkapallomaali] innostava7, kiinnostava6, kiireinen7, epäonnistuminen5.*

*Isojen pihan jalkapallokenttä: innostava = Jalkapallo innostaa aina. kiinnostava = Tällä pihalla pelin katsominenkin voi olla kiinnostavaa. kiireinen = Jalkapallo on kiireinen laji. epäonnistuminen = Jos ei osu palloon voi olla epäonnistumisen tunne.*

Liikkuminen, pelaaminen ja kilpailu elvyttivät Karia tehokkaasti (Korpela ym. 2002, 396; 2009, 95). Paikkasuhteet perustuivat yllirajaisiin ystävyyskisiin ja merkitystä paikoille loivat siten ensisijaisesti muut ihmiset (Gustafson 2001). Oma luokka oli erityinen yhteisyyden ja osallisuuden tunteen luoja ja korosti muiden ihmisten osuutta paikkojen merkitystekijänä (Korkiamäki & Kallio 2014, 24). Paikkakiintymyksen vahvuusarvioiden perusteella Kari tavoitteli kaikin henkilökohtaisin keinoin joukkueen onnistumista ja voittoa (Caillois 2001, 15). Siksi myös hänestä itsestään lähtöisin olleet seikat loivat paikoille merkitystä (Gustafson 2001, 9–10; luvussa 2.4.3). Pelien vakavuusaste näytti vaihtelevan paikkakohtaisesti: onnistumisen paine oli suurempi isossa joukossa jalkapallokentällä kuin pienessä ja tutussa kaveripiirissä palloseinällä.



Kuvio 19a. Karin aika-paikkapolku.

6. lk uusi piha	<p><b>jalkapallokenttä:</b>          iloinen8          onnistuminen8          mielenkiintoinen8          keskittynyt6          riemu7          jännittävä3          kyseenalainen1</p> <p><b>areena:</b>          iloinen4          onnistuminen5          keskittynyt2</p>			<p><b>koritelineet:</b>          onnistuminen6          iloinen5          keskittynyt4</p> <p><b>palloseinä:</b>          onnistuminen4          keskittynyt4          epäonnistuminen4</p>
5. lk uusi piha	<p><b>areena:</b>          kireä1          ilo6          piristävä5          miellyttävä8</p> <p><b>keinut:</b>          kiinnostava1          toimielias          onni</p>			<p><b>koritelineet:</b>          kireä1          ilo9          piristävä5          miellyttävä7</p>
4. lk vanha piha	<p><b>palloseinä:</b>          rauhallinen3          miellyttävä5          onni6          leppoisa5</p> <p><b>isojen pihan jalkapallomaali:</b>          innostava7          kiinnostava6          kiireinen7          epäonnistuminen5</p>			
			<p><b>pienen pihan koripallokenttä:</b>          kiireinen5          innostava6          epäonnistuminen4          kaveruus8</p>	<p><b>pienen pihan jalkapallokenttä:</b>          innostava5          kiinnostava5          kiireinen6          epäonnistuminen4</p>

Kuvio 19b. Karin paikkakiintymys.

Myönteisyys, empatiakyky ja eräänlainen epäitsekkyys olivat Karille ikään kuin myötäsyttyisiä. Omien odotustensa ohella hän pohti uudistuvan koulupihan mahdollisuuksia muiden kannalta ja toivoi jokaisen löytävän sieltä mieleistään tekemistä. Tämä varhaisnuoruuden ystävyyssuhteille tyypillinen piirre (Laine 2005, 158) teki hänestä jollain tavoin varhaiskypsän. Elsan ja Jarmon tavoin Karin odotukset täytyivät: hienot, uudet paikat (kuviossa 22a) veivät hänet kavereineen tuttuihin toimiin:

*[viidesluokkalaisten Karin toinen tunnesuhteen arviointi helmikuussa 2009]*  
*[areena] kireä1, ilo6, piristävä5, miellyttävä8. Areena: kireä: kun me leikimme syntyy ikään kuin sähköisyyttä. Siitä johtuen tunnemme hieman kireyttä. Se saattaa johtua myös pienistä riidoistamme. ilo: kun leikimme areenalla tunnemme suuresti iloa. piristävä: jos koulu alkaa kello kahdeksan ja olemme väsyneitä heräämme ikään kuin uudelleen areenalla. miellyttävä: areenalla pelaaminen on erittäin miellyttävää.*

*[koritelineet] kireä1, ilo9, piristävä5, miellyttävä7. Koripallokenttä: kireä: Kun tulee hieman riitaa pelatessa tunnemme hieman kireyttä. ilo : Pelaamisessa on iloa. piristävä: olemme pirteämpiä kun olemme pelanneet. miellyttävä: koripallon pelaaminen on miellyttävää.*

*[keinut] kiinnostava1, toimielias, onni. Keinut: kiinnostava: keinuminen on hieman jopa kiinnostavaakin. toimielias: keinumisessa pitää olla liikkeessä koko ajan. onni: on onni, että keinut on keksitty.*

*[pyramidi] vapaus, toimielias, eloisa. Pyramidi: vapaus: kun on ilmassa on vapauttava olo toimielias: pyramidissa on toimintaa eloisa: kun leikitään pyramidissa siellä on todella eloisaa, koska siellä on liikettä. Siellä ei tarvitse olla paikallaan!*

Uusien paikkojen kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 224) osoittautui vahvaksi. Elpymisen kannalta erittäin myönteisiä ja voimaannuttavia tunteita (Fredrickson & Branigan 2001, 128; Korpela ym. 2002, 387) sisältäneen paikkakiintymyksen vahvuus osoittaa Karille ominaiseen tapaan, ettei pelitunnelman luontainen ”kuumeneminen” varjostanut perussävyltään positiivista sitoutumista paikkoihin, toimintaan ja ystävyyksiin. Karin mielipaikat olivat pääasiassa valmiita pelaamiseen tarkoitettuja paikkoja pyramidia lukuun ottamatta. Pyramidin rakenne viritti toiminnalliset tarjoumat, jolloin siitä luotiin hippaleikin paikka (*place making*). Siten myös Karin paikkasuhde osoittaa, että lapset muuntelevat myös uusien paikkojen käyttötarkoituksia. Vaikka kyse ei olisikaan suoranaisesta uutuudenviehätyksen laantumisesta, lisää muuntelu kehollisten haasteiden kautta paikkojen kiinnostavuutta.

Kuudesluokkalainen Kari jatkoi pihalla tuttua toimintaa. Pelit paikantuivat pääosin areenalle (kuvio 19a). Vuodenaikasyyt virittivät osaltaan paikkojen käyttötarkoituksen muuntelua: monitoimitelineestä tehtiin palloilupaikka (*place making*). Tämä tarjoumien toteutustapa jaettiin kouluyhteisössä vain osittain (Kyttä 2003, 55), ja osa aikuisista kielsi polttopallon kiipeilytelineessä. Sallitun toiminnan kentän (*field of promoted action*) rajoitukset perustuivat omanlaisiinsa tarjoumien tulkintoihin, jol-



loin rajoitetun toiminnan kenttä (*field of constrained action*) laajeni tilannekohtaisesti vapaan toiminnan kenttään (*field of free action*) vastaavasti kavennuttua (Kyttä 2003, 80–81; luvussa 2.3). Aikuisten ja lasten erilainen tarjoumien havaitsemisen tapa (emt.) heikensi osaltaan Karin paikkasuhteen toteutusmahdollisuutta.

Viimeiseen paikkakiintymyksen arviointiinsa Kari valokuvasi neljä tuttua pelipaikkaa, joiden valinta perustui sekä muistoihin että ajankohtaiskäyttöön:

*[kuudesluokkalaisten Karin kolmas tunnesuhteen arviointi toukokuussa 2010]  
[jalkapallokenttä] iloinen8, onnistuminen8, mielenkiintoinen8, keskittynyt6 huom!  
ei "varsinainen" tunne [= Karin oma huomautus!]) riemu7, jännittävä3, kyseenalainen1 huom!  
ei "varsinainen" tunne [= Karin oma huomautus!]): Jalkapallokentällä olen kokenut paljon positiivisia tunteita. Onnistumisia on tullut paljon esim. pesäpallossa sekä itseltä että muulta joukkueelta. Pesäpallo on myös todella mielenkiintoista. Myös riemua olen kokenut esim. jalkapalloa pelatessa. Välillä peleissä tulee myös kyseenalaisia tilanteita.*

*[koripalloteline] onnistuminen6, iloinen5, keskittynyt4: Koripallotelineillä on mukava pelailla välitunneilla. Näillä koreilla olen osunut parhaiten koriin. Näillä telineillä on mukava pelata "yhdestä pompusta" -peliä, jossa edellisen heiton jälkeen seuraava heittää sieltä mihin pallo kimposi. Täällä on mukavan rauhallista.*

*[areena] iloinen4, onnistuminen5, keskittynyt2: Areena on monipuolinen pelipaikka. Siellä on paljon onnistumisen mahdollisuuksia. Valitettavasti siellä voi sattua herkästi pieniä tapaturmia, koska alusta on kova.*

*[pallloseinä] onnistuminen4, keskittynyt4, epäonnistuminen4: Täällä voi pelata aasia ja tennispallon heittoja seinään. Täällä on sattunut muutamia "vähemmän kurjia" kokemuksia, kun esim. metrin päässä seinästä potkaisee pallolla ohi. Mutta toki voittaminen tuntuu mukavalta.*

Karin paikkakiintymyksen indikaattorit kyseenalaistavat Tuovilan (2005, 142) otaksumaa siitä, että miesten olisi vaikeampaa löytää tunteilleen sanallisia ilmaisuja kuin naisten. Ainakin Karia paikat virittävät pohtimaan tunteita ja kehittämään omia ilmaisuja. "Keskittynyt" viittasi ilmeisesti tarkkaavaisuuteen, joka on yksi *agon*-leikin vaatimus ja voittopyrkimyksen edellytys (Caillois 2001, 15). "Kyseenalainen" vihjaa vääryyden kokemiseen, jota muun muassa epäselvä tilanne voi Laineen (2005, 62) mukaan aiheuttaa. Kari piti niitä luonnollisina ja suhtautui niihin olemuksensa mukaisesti varsin kypsästi. Hänellä oli keinot tunteidensa onnistuneeseen säätelyyn, mikä heijastui sosiaalsiin tilanteisiin yleensä rakentavasti. Sosiaalinen toiminta, fyysinen ponnistelu ja psyykinen työ tuottivat hänelle pääasiassa vireystilaa kohentaneita elpymisen tunteita (Apter 2007b, 12). Hänellä näytti olleen käytössään useita tunteiden säätöpiirejä (Horelli ym. 1998, 6–7; Korpela 1988, 184; Nurmi ym. 2010, 106).

Opin Karin paikkasuhteesta sen, ettei koulupolun (lähes) joka ainoan välitunnin vietto pelipaikoissa tarkoita paikkasuhteen yksipuolisuutta. Kari havaitsi Elsan ja Jarmon tavoin herkästi itsensä kannalta toteuttamisen arvoiset paikkojen tarjoumat.

En osaa kuitenkaan vastata aineistoni herättämään kiintoisaan kysymykseen, miten tietoista oppilaiden oman kehittymisen edistäminen lopulta on. Bronfenbrenner (1993, 12; luvussa 2.4.2) kehottaa tutkijoita tarttumaan tähän fyysisen ympäristön osuutta korostavaan kehitysnäkökulmaan. Karin paikkasuhde vahvistaa silti näkemystäni paikoista palautteen antajina ja siten välillisesti oppilaiden itsetunnon edistäjinä. Lapset näkevät paikkojen luovat käyttötavat tarjoutumateorian mukaisesti; vastaavasti paikat kertovat lapsille ominaisuuksistaan ja käyttötavoistaan. Se voi puolestaan auttaa lapsia havaitsemaan asioita itsessään. Esimerkiksi keinujen liikevoiman haptinen kokeminen pelitilanteissa laittoi Karin arvioimaan uudelleen käsitystään keinumisen ”lapsellisuudesta”. Se puolestaan auttoi häntä oman kehonsa hallinnan ja pelistrategisten taitojen arvioinnissa (vrt. Bronfenbrenner 1993, 12–13). Muun muassa tämän tulkinnan perusteella olen taipuvainen ajattelemaan, että lapset käyttävät osin tietoisesti paikkoja itsensä kehittämiseen.

Karin monipuolisesti toiminnallinen paikkasuhde ”yksipuolisissa” pelipaikoissa elvytti ja laajensi hänen entuudestaan laajan kaveripiirinsä rajoja. Jarmon paikkasuhteessa tärkeä ystävyyksien ylijärjaisuus näkyi myönteisenä Karin paikkasuhteessa. Kaikkien tutkimusluokkani poikien aika-paikkapolut kohtasivat leveässä, kaikkialle vapaaseen pihatilaan levittäytyneessä laajuudessa. Muista pihan käyttäjistä erottautunut joukko (Korkiamäki & Kallio 2014, 26) liikkui pihatilassa joustavasti ja amebamaisesti muiden oppilasryhmien tiloja leikaten. Näennäisen yksipuolisen paikkasuhteen monipuolisuuden osoittakoon Karin perusteellinen teksti:

*[Karin tiivistelmä pihan käytöstä kuudennen luokan joulukuussa 2009]*  
*Pelaan välitunnilla tällä hetkellä jalkapalloa. Alkusyöksystä pelasin koripalloa ja polttopalloa. Olemme pelanneet myös omakeksimää Hiiviö-peliä/leikkiä. Pelaan pelejä välitunnilla yhdessä meidän luokan poikien kanssa. Pauli ja Jarmo eivät yleensä ole pelanneet meidän kanssa, mutta olen ollut heidänkin kanssa välillä jos ei ole huvittanut pelata pelejä. Tällä hetkellä huvittaa pelata joka välitunti jalkapalloa. Pihaseurani ei ole muuttunut tämän syksyn aikana yhtään, koska oman luokan pojat ovat tutuimpia, koska heidän kanssahan minä teen töitä omassa luokassa. Siksi pelaamme pelejä, koska ne ovat mielenkiintoisia, niissä paranee ketteryyys ja muutenkin pelaamisen taito. Lisäksi, kun pelaamme pelejä, meillä paranee sosiaalinen taito ratkoa esim. pikku riitoja. Onhan toki välillä ollut isompaakin, mutta ne ovat olleet melko harvinaisia. Olemme esimerkiksi paljon parempia koripallossa kuin 4. luokalla. Se johtuu varmasti aika paljon myös siitä, kun olemme pelanneet välitunneilla sitä.*

*Hienoja kokemuksia välitunneilla: Tulee todella hyvä mieli ja saa lisää tsemppiä koripallossa, jos omanpuolelainen tekee hienon korin koripallossa. Vielä hienompaa se toki on, jos kori sattuu itselle, mutta pääasia on, että koreja tulee ja että pelaaminen on mukavaa. Tällaisesta tilanteesta voisi olla esimerkkinä tilanne, jossa meidän joukkue oli ottanut murskavoiton. Sellaisia pelejä ei ole ollut kovin monta, joten en muista niistä paljoakaan.*

*Viidesluokkalaiset vastaan kuutoset jalkapallossa: tilanne meille selvin lukemin. Silloin on kyllä meillä tunnelma huipussa. Usein tällainen tilanne on käynyt silloin, kun kaikki viidesluokkalaiset eivät ole tulleet vielä kouluun. Suurin ero joka meidän hyväksi on tullut, on ollut noin kymmenen maalia.*

*Hiivio-leikin kehittely: Kerran sateisena päivänä välitunnilla minä, Pauli ja Jarmo olimme koripallotelineillä. Siinä sitten hieman hippasteltiin. Siinä se sitten tulevilla välitunneilla jatkoi kehittymistä, ja tuloksena oli Hiivio. Pauli nimenomaan keksi Hiivio-pelin nimen. Se on nimenomaan Hiivio eikä Hirviö, kuten jotkut ovat sitä kutsuneet.*

*Hiivion pelitunnelmia: Kaikki muut on saatu kiinni mutta minua ei. Tunnelma on hyvä, kun on sinnitellyt pisimpään jäämättä kiinni. Tietysti mahdollisuudet päästä vielä karkuun ovat todella huonot, mutta siitä huolimatta tunnelma on mahtava. Myös Pauli ja Jarmo ovat pelanneet meidän kanssa Hiiviötä.*

*Oman luokan poikien välinen jalkapallo-ottelu: Tässä pelissä on ollut todella hauskaa, koska pelaajamäärä on pieni, ja maalinteko on helpompaa kuin suurella porukalla pelatessa. Tunnelma on kaikista mukavin, kun oma joukkue johtaa, ja viimeisin maali on potkaistu meidän omasta päädyistä. Juuri viime välitunnilla tuli tappio, mutta se ei maailmaa kaada. Yritetään sitten huomenna voittoa.*

Karin paikkasuhteen perusteet eivät alakoulun aikana juuri muuttuneet. Kuudennen luokan lopulla oman luokan poikien yhteisyys erontekoiseen (Korkiamäki & Kallio 2014, 27) kilpistyi aiempaa terävämpiin erottautumisiin ja kokonaan uusiin ystävyysprosesseihin. Osa Karin pitkäaikaisesta kaveripiiristä siirtyi koulurakennuksen seinustan luokka- ja sukupuolirajat ylittäneisiin ryhmiin (emt., 26). Pelkkä oleilu ei sopinut Karille, joka totesi ”tavallisen seisoskelun olevan vaan tylsää”. ”Kamurinkien” sijaan hän toteutti sosiaalisia tarjoumia (Kytä 2003, 50–51, 64) jatkamalla pelaamista. Pelit saivat rinnalleen ”kukkotappelun” ja ”kädenväännön” (Karimäki 2012, 150–151) kaltaisia pienimuotoisia kisailuja (Korkiamäki & Kallio 2014, 24) rauhaisan oleilun lomaan. Merkit paikkasuhteen muutoksesta orastivat.

Tilanteita ja vaihtoehtoja monelta kannalta pohtimaan pyrkinyt vuolassanainen Kari toi auliisti näkemyksiään esiin teemahaastattelussa:

*[kuudesluokkalaisten Karin teemahaastattelu toukokuussa 2010; selaamme piha-tehtäväkansiota]*

*Päivi: mitä sulle on jäänyt semmosina kaikkein ikävimpinä kokemuksina mieleen?*

*Kari: no eipä oikeestaan kovin paljoo, että aika hyvin on nuo pelit sujunu tuolla ... sovussa ... ilman riitoja, saattaahan siellä jotakii pieniä olla aina välillä, mutta... tietysti kuuluukii, ei se oikein voi olla, niinku pelata silleen koko ajan että olis, nii ettei tulis pieniä riitoja*

*Päivi: mitä sinä tuut aina muistamaan tältä pihalta kun sä siirryt yläkouluun?*

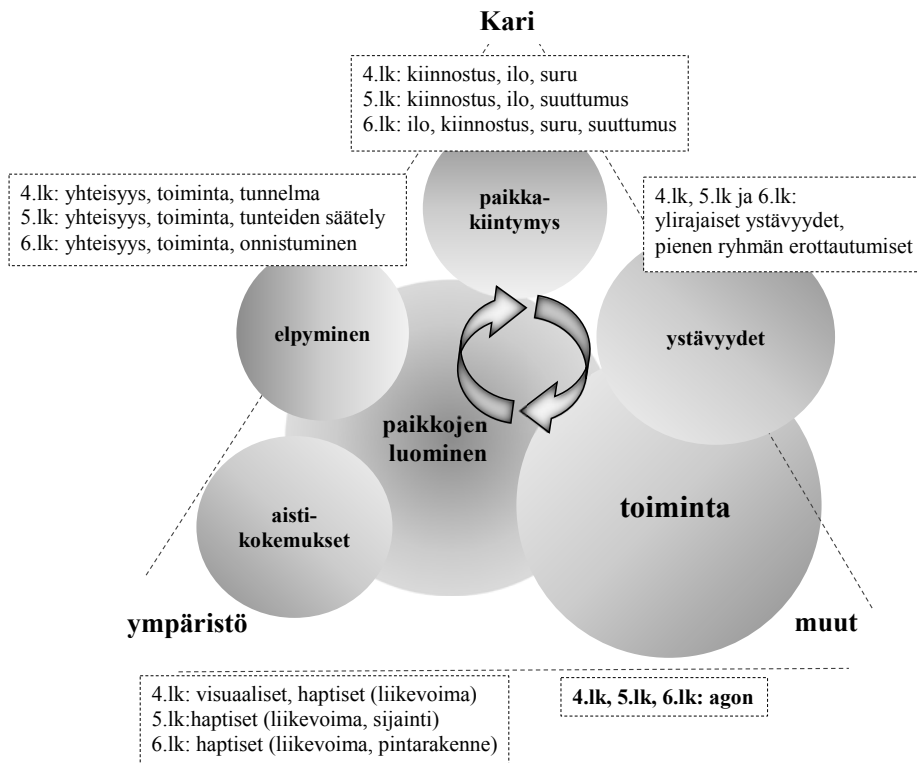
*Kari: varmaan nuo kaikki pelit ja leikit... ja silleesti; just ne pelit ja kaikki sellaset*

*Päivi: mikä siihen oli siis syynä kun katkes multa ajatus?*

*Kari: kuitenkin kun ollaan pelattu siellä niin paljo ja eipä myö olla mittään muuta tehtykkään siellä niin tuskin voi muuta jäähä mieleen.*

Paikan merkitystekijöistä keskeisiksi Karin paikkasuhteessa kiteytyvät toiminta ja ystävyudet, joiden paikat tuottivat haptisia aistimuksia ja elpymisen tunteita. Nostan lopultakin (kuviossa 23) tuloksistani esiin paikan luomisen (*place making*) prosessit, joiden perustavan laadun oppilaiden paikkasuhteessa alan vasta tässä vaiheessa käsittää.

Vaikka paikan luominen ilmeni jo koko oppilasjoukolle keskeisten koulupihan merkitystekijöiden yhteydessä (luvussa 4.1), edellytti sen läpileikkaavan roolin ja tärkeyden käsittäminen pitkäkestoista tulosluvun kirjoitus- ja kypsytelyprosessia. En rohjennut tuoda sitä esiin vielä Elsan tai Jarmonkaan paikkasuhteen kuvausten tiivistelmissä (kuvioissa 16 ja 18). Koska paikan luominen (*place making*) näyttää läpileikkaavan oppilaiden paikkasuhteita ympäristön uutuudesta huolimatta, sijoitan sen Karin paikkasuhteen tekijöiden tiivistelmän (kuvion 20) muiden merkitystekijöiden taustalle:



Kuvio 20. Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Karin paikkasuhteessa.

#### 4.2.4 Sanni – luonnonpaikan hyödyntäjä ja kiinnekohdan etsiskelijä

Sannin luontoaineuksen luovan hyödyntäjän roolin vaihtuminen kiinnekohdan etsiskelijäksi havainnollistaa aineistossani ainutlaatuisella tavalla paikan menetyksen kokemusta. Polku (kuvio 21a) näyttää erittäin selvästi hänen paikkasuhteensa muutokset koulupihan seurantaprojektimme aikana. Se kertoo, ettei koulupihan laatua ja tarjoumien määrää monin tavoin parantaneiden peruskorjaustoimien seuraukset olleet yksilöpsykologisesti pelkästään positiivisia. Kesti kauan ennen kuin Sanni löysi uudelta pihalta mieleisistään paikkoja, joista yksikään ei kyennyt lieventämään peruskorjauksessa menetetyin kaipausta.

Neljäsluokkalaisen Sannin mielipaikkavalinnat vaikuttivat oppilaantuntemukseni perusteella luontevilta lukuun ottamatta pyörätelinettä. Valinta konkretisoi lapsen ja ai-

kuisen paikkasuhteen erilaisuutta (vrt. luvut 2.2, 2.3, 2.4.3 ja 4.2.2). Aikuiselle pyörätelineellä saattaa itsestään selvästi olla käytännöllinen järjestyksen ylläpitoon liittyvä arvo:

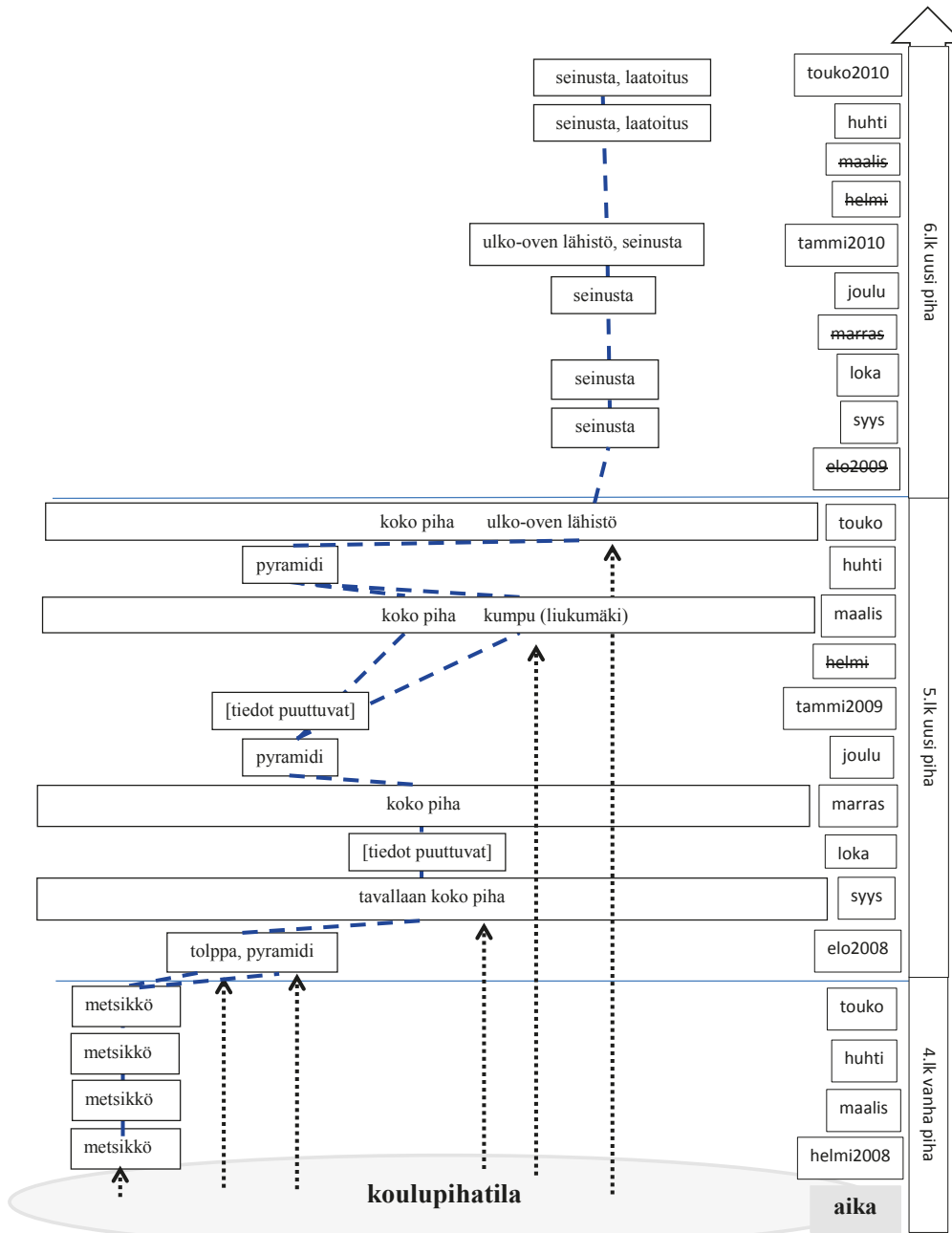
*[neljäsluokkalaisen Sannin ensimmäinen tunnesuhteen arviointi huhtikuussa 2008] [Lintuemo/Norsuemo] haikeus7, virittävä2, leppoisa4, rauhallinen5: Valitsin haikeuden vahvimmaksi tunteeksi, koska siitä tulee pikkukoululais ajat mieleen... Laitoin rauhallisuuden toiseksi, sillä siellä voi ajatella rauhassa. Kolmanneksi valitsin leppoisan, koska siellä on leppoisa ja rauhallinen tunnelma. Viimeisenä on virittävän, sillä paikka on rauhallinen mutta myös virittävä, sillä lailla että tekee mieli peuhata niin kuin pikkuoppilaana. Paikka oli siis norsuemo.*

*[pikkumetsikkö] ystävyys6, innostus6, leppoisa4, virittävä5: Sehän on oma undulaatti levyttämömmö. Vahvoimpia tunteita oli kaksi. Toinen niistä oli ystävyys, sillä siellä saa olla kavereiden kanssa. Toinen niistä oli innostus, sillä siellä on kaikenlaisia puuhia. Toisella siellä oli virittävä, sillä levyttämö antaa kaikenlaisia ideoita. Viimeinen oli leppoisa, koska kyllä siellä voi rauhoittuakin.*

*[pyöräteline] iloinen6, vapaa7, virittävä5, helpottunut4, väsyttävä3, leppoisa4–5. Kuvahan on otettu pyörätelineiden lähistöltä. Vahvoin tunne eli vapaus, koska koulupäivä jälkeen on vapaa iltapäivä. Toiseksi tuli ilo, sillä on hauskaa kun koulu loppuu, ja pääsee olemaan kavereiden kanssa. Kolmanneksi tuli leppoisa, sillä on leppoisaa lähteä koulusta. Neljännes oli helpottunut, koska jos on ollut kokeet niin ei tarvitse enää niitä jännittää. Viimeisenä oli väsyttävä, sillä joskus väsyttää pitkän koulupäivän jälkeen.*

Sanni näki pyörätelineen tarjoumat aineistossa ainutlaatuisella tavalla (vrt. Kyttä 2003, 51; luvussa 2.3). Hänelle pyöräteline oli koulun ja kodin "välitila", kahden arkiympäristön aikatilojen rajojen ylityspaikka (mm. Tani 2007; Kuusisto-Arponen & Tani 2009, 47; vrt. Korkiamäki & Kallio 2014). Pyöräteline viritti tunnereversaalit (Apter 2007b, 17, 19): paineita tuntenut koululainen vapautui, rentoutui ja motivoitui uudelleen kodin lähiympäristön tarjoumiin. Sanni elpyi, ja omaehtoisten valintojen piiriin pääsy nosti hänen onnellisuutensa astetta (Csikszentmihalyi & Hunter 2003,196). Tähän en olettanut pyörätelineen pystyvän.

Myös Lintuemo elvytti Sannia mahdollistaen yksityisyyteen vetäytymisen ja ajatusten selvittämisen (Korpela 1988, 182, 184; 1992, 253–254; Korpela ym. 2002, 396; luvussa 2.2). Sanni kuului Jarmon ja muutaman muun neljäsluokkalaisen ohella heihin, joiden aineistosta tuli eksplisiittisesti esiin ympäristön kohteiden tietoinen hyödyntäminen tunteiden säätelyyn (mm. Horelli & Vepsä 1995, 35; Korpela ym. 2002, 395). Vaikka 9–12-vuotiaat lapset liittyvät harvoin paikkoihinsa muistomerkityksiä (Korpela 1988, 184), oli Lintuemosta tullut jo 10-vuotiaalle Sannille muistojen paikka. Koko oppilasjoukossa pihan paikkojen muistomerkityksen painoarvo kasvoi oppilaiden kasvaessa (luvussa 4.1), mutta Sannin paikkasuhte sisältää tämän muutosta ja jatkuvuutta viestivän paikan merkitysulottuvuuden (Gustafson 2001, 13) ensimmäisenä koko aineistossa.



Kuvio 21a. Sannin aika-paikkapolku.

6.lk uusi piha	<p><b>penkki ja puu:</b>          tylsyyys4          normaali7          yksitoikkoinen3,          kaveruus/          ystävyys4          rauhallisuus5          onnistuminen4          hätäytyneisyys2</p>			<p><b>keinut:</b>          tylsyyys5          luottamus4          onnistuminen3          kaveruus/          ystävyys7          ilo/hauskuus6</p>		
5.lk uusi piha	<p><b>pyramidi:</b>          jännittynyt          jännitys3          toivo4          luottamus 5-6          helpotus5          pelko5          ystävyys6          onnistuminen6</p>			<p><b>seinusta:</b>          riemu7          kaveruus6          onnistuminen6          riemukas7          hauska7          yksitoikkoinen4          tylsä4          luottamus6</p>		
4.lk vanha piha				<p><b>pyramidi:</b> ystävyys7          pirteys3, iloinen5          virittävä2, haikaa6</p>	<p><b>seinusta:</b> haikaa6,          iloinen7, ystävyys7,          leppoisaa6</p>	<p><b>hyrrä:</b> riemu6, ilo6,          puistatus3, vapaus6</p>
4.lk vanha piha				<p><b>Lintuemo:</b>          haikaa7, virittävä2          leppoisaa4, rauhallinen5</p>	<p><b>metsikkö:</b>          ystävyys6, innostus6          leppoisaa4, virittävä5</p>	<p><b>pyöräteline:</b> iloinen6, vapaa7,          virttävä5 helpottunut4,          väsyttävä3, leppoisaa4 - 5</p>

Kuvio 21b. Sannin paikkakiintymys.



Sannin ja pikkumetsikön välille rakentui pitkäkestoinen ja syvä suhde (kuviot 24a ja b). Pieni tyttöryhmä omi pihan reuna-alueen pensaikon (Hart 1979; Tovey 2007; Stenvall 2009b; Lewicka 2011; Korkiamäki & Kallio 2014, 24), pikkumetsikön, ja nimesi sen mielikuvitusleikkinsä mukaisesti ”levyttämöksi”. Sannin suhde ”levyttämöön” osoitti, ”että ihminen ei elä paikassa, vaan hän elää paikkaa” (Karjalainen 1997, 231). Paikan dynaaminen olemus (luvuissa 2.4.1 ja 3.3) ilmeni mielikuvitusleikkissä (Caillois 2001, 19), jonka kehittyminen perustui luonnonpaikan ehtymättömään tarjoumapotentiaaliin ja sen herkkään havaitsemiseen. Tätä vahvan kiintymispotentiaalin (Lewicka 2011, 224) paikkaa oli luotu (*place making*) konkreettisin toimin jo ennen koulupihaprojektimme alkua, johon siitä tallentui vielä useiden kuukausien aikajakso (kuvio 21a).

Ihminen perusteellisesti tutustumiin paikkoihin sitoutuu laaja merkityskirjo (Gifford 2007, 86). Juuri näin Sannille ”levyttämön” majarakennelmaleikissä tapahtui. Metsikön kohtalon pohdinta hallitsi peruskorjauksen odotuksen ohella uuden pihan ensivaikutelmia:

*[ote neljäsluokkalaisten Sannin uutta pihaa koskeneista odotuksista toukokuussa 2008]:*

*[...] Marita on meillä ja rämpyttää pianoa. Kun ajattelen uutta koulun pihaa, minusta tuntuu että minun ja Maritan levyttämöä ei taida olla enää 5:sella. Arvelen, että uudelle pihalle taitaa tulla levyttämön sijaa paljon uusia kivoja paikkoja. Minua kiinnostaisi tietää, onko levyttämömme vielä ensi syksyllä paikallaan. Kun tulen ensi syksynä kouluun, aion ensimmäiseksi etsiä Maritan ja mennä etsimään sopivaa levyttämöä.*

*[ote viidesluokkalaisten Sannin uutta pihaa koskeneista ensivaikutelmista elokuussa 2008]:*

*en muista [mitä tein ensimmäiseksi uudella pihalla], mutta en iloinenkaan ollut koska levyttämö oli tuhottu! Yllätyin, että uudelle pihalle oli tullut uusia asioita paljon ja että levyttämö oli ollut ihan pakko tuhota! [...] Vanha oli parempi jos olisi vähän kunnostettu, eikä tuhottu totaalisesti! [...]*

*[viidesluokkalaisten Sannin käsittekartan oheistehtävä elokuussa 2008: Miten pihan käyttösi on muuttunut toukokuuhun verrattuna – vai onko se muuttunut? Miksi – tai miksi ei?]*

*Silloin oli levyttämö/maja, nyt sitä ei ole, miksi pienten pyörä telineet voisi olla entisellä paikallaan, koska meidän levyttämö/maja meni ja uudella pyörä paikalla on vain ahtaampaa kuin sen entisellä paikalla oli. Vanha piha oli parempi kuin pussillinen uusia. Olisihan vanhaa pihaa voinut kunnostaa, mutta ei olisi tarvinnut tuhota kaikkea totaalisesti! On kiva että on uusia juttuja mutta ...!*

Viidesluokkalainen Sanni iloitsi omalla tavallaan uudesta pihasta ja kokeili sen laitteita. Hän tutki piha-aluetta löytämättä ”uutta levyttämöä” – mielipaikka koko viidennen luokan ajan oli ”ei mikään”, ”ei oo oikein vielä” tai ”EMT = emmietijä”. Sanni erottautui tyttöryhmään, joka omi koulutalon seinustan lisäksi osan pyramidia olei-

lu- ja kokoontumispaikakseen (Korkiamäki & Kallio 2014, 24); myös Elsa liittyi tähän joukkoon (luvussa 4.2.1). Paikkakiintymys ilmeni muun muassa molempien tuntemana haikeuden tunteena, joka olosuhteiden vuoksi muutti ystävyys Seijan kanssa ylijarjaiseksi (emt., 25; Bunnell ym. 2011, 502; Laine 2005, 61–63). Sannille aiemmin tärkeä yksityisyyden arvostus vaihtui ystävyys ja monipuolisen oman tilanteen reflektoinnin kuvailuun. Sanomansa hän sinetöi hymiöillä:

*[viidesluokkalaisten Sannin toinen tunnesuhteen arviointi helmikuussa 2009]*

*[pyramidi] ystävyys7, pirteys3, iloinen5, virittävä2, haikea6.*

*ystävyyks: siellä ollaan aina kamujen kanssa ☺*

*pirteys: pirteinä pompitaan :D*

*haikea: siksi koska Seija ei oo enää meidän kaa ☺*

*iloinen: no en mie varmaa menis surullisena pomppimaan kavereiden kanssa ☺*

*virittävä: koska siellä saattaa vaikka keksiä uuden pelin d:*

*[seinän vierusta] haikea6, iloinen7, ystävyys7, leppoisa 6.*

*haikea: koska Seija ei enää ole rupattelemassa meidän kanssa*

*iloinen: MIKSI OLLA SURULLINENKAAN?, KUN SAA JUTELLA JA OLLA KAVEREIDEN KANSSA NIIN KAIKEN PITÄISI OLLA HYVIN ☺*

*leppoisa KUN JUTTELEE KIVOJA, NIIN MIKSI OLLA KIIVASTUNUTKAAN?*

*[kahdenistuttava hyrrä] riemu6, ilo6, puistatus3, vapaus6. Pyörimislaite:*

*riemu: koska siinä laitteessa rupeaa väkisinkin naurattamaan :D*

*ilo: no on kiva olla yhdessä kavereiden kanssa*

*puistatus: siinä rupeaa puistattamaan ku pyörii niin pää menee sekaisin d:*

*vapaus, "free": en oikein tiedä miten selittää, siinä vaan sellainen "whoa hoo!" tunne kun pyörii*

*ystävyyks: kavereiden kanssa on edelleenkin kiva olla ☺*

Monien oppilaiden tavoin Sanni kiintyi myös kahdenistuttavaan hyrrään (kuva 8b; Apter 2007b, 19–20; luvuissa 4.1.2–4.1.5). Mielihyvän täyteinen *ilinx*-leikki (Caillois 2001, 23–26; Hansen Sandseter 2010, 78) johti *flown* kaltaiseen tilaan. Se syntyy yleensä tavoitteeltaan selvässä tilanteessa, jossa suoriutumisen palaute on välitön (Csikszentmihalyi 2006, 234; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002). Tämä näkökulma vahvistaa jo aiemmin (luvussa 4.1) kiintymispotentiaaliltaan vahvaksi osoittautuneen hyrrän vetovoimaa. *Flow* edellyttää toimintamahdollisuuksien ja toimijan kykyjen tasapainoa (emt.). Hyrrän ja Sannin suhde oli yhteensopiva. Kytän (2003, 87–90) mukaan näin on silloin, kun paikka vastaa sen käyttäjän henkilökohtaisia kehittymispyrkimyksiä. Hyrrä tarjoaa Sannille vaativia haasteita, mikä puolestaan edellytti häneltä suhteellisen korkeaa taitotasoa (Csikszentmihalyi 2006, 234; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002).

*Flow*ssa tarkkaavaisuus suuntautuu kokonaisuudessaan meneillään olevaan toimintaan, mikä koetaan oman toiminnan ja tilanteen periaatteellisena hallintana (Csikszentmihalyi 2006, 234, 236–238) eli psyykkisen suojamekanismin läsnäolona (Apter 2007a). Onnistumisen todennäköisyys on tällöin suuri. Sannin selitysteksti puhuu osaltaan riskileikkien puolesta. Olisi sääli, jos vaarojen viehtymyksestä ja suoranaisestä *flow*sta nauttiminen ei koulussa mahdollistuisi (vrt. Hansen Sandseter 2010, 2011;

Tovey 2010; Apter 2007a; Csikszentmihalyi 2006, 234; Nakamura & Csikszentmihalyi 2002; Caillois 2001).

Kuudennen luokan ajaksi koulutalon seinustalle vakiintunut polku (kuvio 21a) osoitti Sannin vihdoin löytäneen uuden mielipaikan. Pysyvä ja joustava ystäväpiiri erottautui oman luokan sisäänkäynnin tienoille, johon se loi hauskanpidon paikan; siellä opeteltiin muun muassa käsientaputusleikkejä (Karimäki 2012 156). Opin Sannin paikkasuhteesta esimerkiksi sen, miten paikkojen avulla voidaan antaa itsestä ulkopuolisille halutun kaltainen vaikutelma. Välituntivalokuvien sarja kertoi episodin: (i) kolme liikunnallisesti suuntautunutta tyttöä pitää pikapalaverin; (ii) he päättävät nousta seinustan penkille, koska haluavat kuvan yhtäaikaisesta ilmalennostaan; (iii) hyppyjä toistetaan ja lukuisia kuvia otetaan. Lopulta kuva onnistui. Se oli Sannille tärkeää ja tuotti runsaasti mielihyvää.

Minut tilanne laitto jälleen pohtimaan paikan merkitystä oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Savolainen (2008) ja Halkola ym. (2009) käyttävät voimauttavan valokuvauksen menetelmää nuorten näkyväksi tekemiseen. Tunnetason lisäksi olennaista on arvostavan palautteen antaminen itselle. Sannin kaveripiirin suunnitelma tähtäsi ilmeisesti siihen, että valokuvuihin tallentui liikunnallisesti taitavia, rohkeita ja ”yhteen hiileen puhaltavia” ihmisiä. Penkistä tehtiin tarjoumateorian (luku 2.3) mukaisesti näitä tavoitteita palveleva paikka (*place making*). Sanni valokuvasi seinustan tienoon viimeisen paikkakiintymyksen arviointinsa neljän paikan (kuvio 21b) joukkoon:

*[kuudesluokkalaisen Sannin kolmas tunnesuhteen arviointi toukokuussa 2010]*  
*[seinusta] riemu7, kaveruus6, onnistuminen6, riemukas7, hauska7, yksitoikkoinen4, tylsä4, luottamus6. Seinä ja laatoitus, kaverit: Tarja, Elsa, Marita (+ Aila) yleisesti seinällä & laatoituksella. Tämä paikka on sanoisinko ”normaali”. Vietän alueella eniten välituntiaikaa, siksi valitsin tämän. Kaveruus on vahva tunne siellä, koska vietän kavereiden kanssa siellä mukavaa, yhteistä aikaa. Kun kerran Päivi kävi napsimassa pihakuvia, hyppäsimme kavereiden kanssa penkiltä:☺ Oli hauska saada hyppykuva onnistumaan, joten siitä onnistumisen tunne. Tottakai meillä on välillä riemukkaat bileet laatoituksella. Onhan välitunneilla välillä tylsää & yksitoikkoista, ei siitä pääse mihinkään. Ja kavereihin luotetaan. Hauskoja asioita on myös tapahtunut mainitulla alueella.*

*[penkki ja puu] tylsyys4, normaali7, yksitoikkoinen3, kaveruus/ystävyyys4, rauhallisuus5, onnistuminen4, hätääntyneisyys2. Penkki & Puu. (porukat: vakiot & 6A-luokkalaisia + Hannele) Penkki ja puu, sekä alue niiden läheisyydessä. Penkillä tulee istuskeltua porukoiden kanssa, varsinkin aamuvälkällä ennen koulun alkamista. Joten paikka on jokseenkin normaali. Niin kuin mainitsin jo aikaisemmin, välitunnit ovat välillä tylsiä ja yksitoikkoisia. Hätäntyneisyys siitä kun Marita jotenkin ihmeellisesti jäi jaloistaan kiinni, ja lopulta putosi. Rauhallinen paikka, ainakin yleensä. Onnistumisen mainitsin, en nyt muista mites: AI NIIN JUU ! ☺ Onnistuminen siinä kun siihen on tullut taipumista mennä kokeen jälkeen, ja jos koe on onnistunut, tuntuu onnistuneelta.*

*[keinut] tylsyys5, luottamus4, onnistuminen3, kaveruus/ystävyyys7, ilo/hauskuus6. Keinut*

*(porukat: Elsa, Aila, Tarja; Minä, Tarja keinujat) No, keinuminen on hauskaa : D Tuuli, nopeus, pahaolo (joskus), no se pala olo ei ole positiivistä. Tuntuu onnistuneelta, kun saa kovat vauhdit (niin lapselliselta kuin se kuulostaakin :D) . Luottamus on tärkeä asia, kun porukat meni keinujen edestä/takaa/välistä kun porukat keinuu. Sillä jos ei luota keinujoihin ettei ne tule päälle. Viime kesänä kävin yksin koulun pihalla istumassa keinussa, ja mulla oli tosi tylsää (2009). Kaveruus ja ystävyys siitä, kun keinuu vielä välkällä kavereiden/ystävien kanssa.*

*[pyramidi] jännittynyt, jännitys3, toivo4, luottamus5-6, helpotus 5, pelko5, ystävyys6, onnistuminen6 [selitysteksti puuttuu]*

Sannin paikkasuhde osoitti samankaltaisia muuttumisen merkkejä kuin Elsan. Oleilu, toisten kuunteleminen ja vuorovaikutus paikkojen merkityksen tiedostettuina tekijöinä saivat aiempaa suuremman painoarvon. Penkki ja puu vertautuivat pyörätelineeseen huolien huojentumisen paikkoina (mm. Korpela 1988, 184; Korpela ym. 2002, 395). Keinut antoivat aistikokemusten ohella palautetta ystävyydestä, muun muassa luottamuksesta (Laine 2005, 144). Tapa, jolla Sanni toteutti keinujen tarjoumia, edustaa jälleen uutta paikan luomisen (*place making*) muotoa. Sitä tuskin jaettiin kouluyhteisössä laajasti (luvussa 2.3). Pyramidin paikkakiintymyksen indikaattoreista olisivat kiinnostaneet erityisesti kohteettoman ja ruumiittoman, arvostuksia ja uskomuksia sisältävän toivon tunteen (Rantala 2005, 26) perustelut.

Kiintymispotentiaaliltaan ja tarjoumiltaan yliverlaisen paikan menetystä seurannut varauksellisuus ja kriittisyys sävyttivät Sannin paikkasuhdetta koulupihaan seurantaan projektin loppuun asti. Pihan lapsiystävällisyyden vahvistuminen tarjoumien määrällisen lisäyksen seurauksena (Kytä 2003, 92; 2006, 150) ei häntä vakuuttanut. Piha osoittautui tarjoumiltaan riittämättömäksi varhaista nuoruutta lähestyvien oppilaiden kannalta:

*[Sannin tiivistelmä pihan käytöstä kuudennen luokan huhtikuussa 2010]*  
*Välituntipaikka on vaihdellut luokka asteiden mukaan -> lähes koko pihaa on tullut siis käytettyä. Jokaista härveliä on kokeiltu, mutta enimmäkseen kokeiluun se on sitten jäänytkin. Nykyään juttelen vaan kavereiden kanssa, lähellä ovea. Seura on pysynyt jokseenkin samana, ei ole tullut suurempia muutoksia. [...] Mielestäni pihan virikkeet ovat olleet kokeilun arvoisija, mutta eivät ole jääneet pitempään käyttöön. Piha on aika iso, asiat olisivat mahtuneet pienemmällekin alueelle? Nykyään me vaan jutellaan, siihen se tekeminen jääkin -> saman voi tehdä sisällä -> ei kannusta paljon menemään ulos.*

Sanavalmis ja ilmaiskykyinen Sanni purki voimakkaasti tunteitaan pihatehtäviin ja palasi menetykseensä vielä teemahaastattelussa.

*[kuudesluokkalaisen Sannin teemahaastattelu toukokuussa 2010]*  
*Päivi: mm, nii muistatko mitä varten sää oot kuitenkin pyytänny tän kuvan tänne [tunnesuhteen arviointitehtävään?]*  
*Sanni: ehkä kun mä olin Maritan kanssa siellä aika paljo... oli silloin ihan kivaa*  
*Päivi: nii-i, ja teillä oli täällä ihan erityistä tekemistä*

*Sanni: meillä oli siellä hieno levyttämö [...] se oli kai virittävä [...] kyllä sitä vanhaa pihaa tai siis kun siinä oli se levyttämö niin kyllä sen ois halunnu että sitä ei ois niinku ... aika vahva mielipide, mut tota, no jos se olis niinku säästetty nii en mie siellä kyllä varmaan ennää olis*

*Päivi: tuskin enää, mutta jotenkii tämä mitä sinä oot tänne kirjottanu ...*

*Sanni: phhh [...] ehkä mie olin vihane*

*Päivi: kerro muutama semmonen positiivinen kokemus, jonka sää toivosit että, ylipäätään oli se uuvelta tai vanhalta pihalta, niin mitkä sullon semmosia että sää toivosit, että näitä lisää*

*Sanni: no ...tota ... no siis no ehkä semmosia niinku vanhalla pihalla oli ehkä enemmän rauhallisia paikkoja tai semmosia suojasempia niinku se mejjän maja, koska ei siellä ollu muita*

*Päivi: just*

*Sanni: ...ja siellä ei hirveesti kyllä oo miun mielestä semmosia hirveen rauhallisia paikkoja ainakaan tuolla uuvella pihalla*

*Päivi: nekö rauhalliset oli sinun positiivisia kokemuksia?*

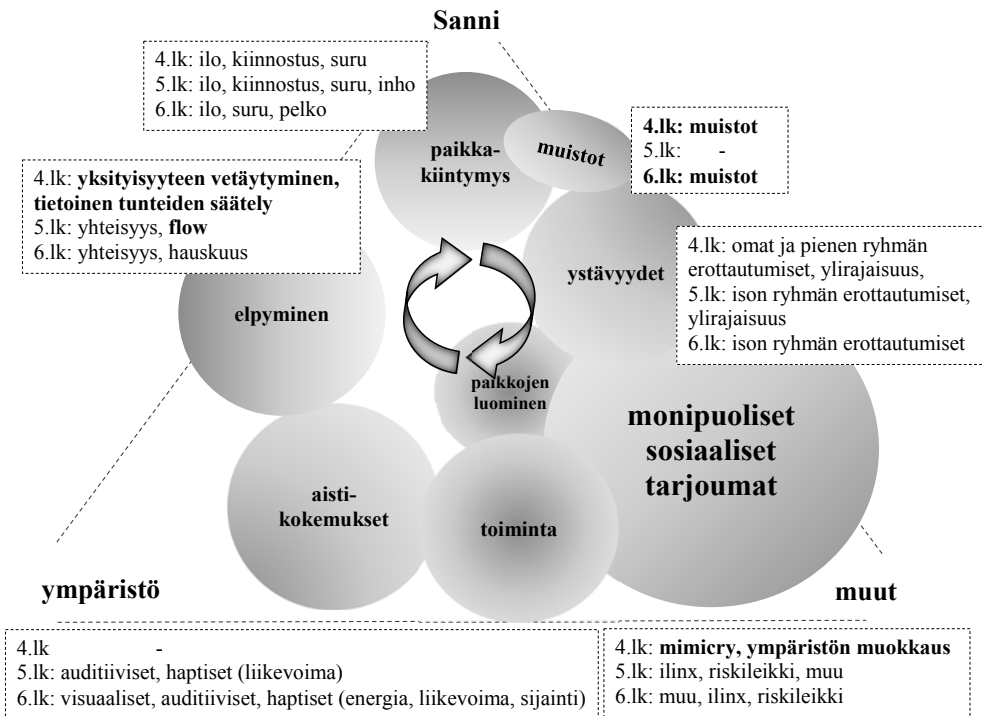
*Sanni: joo-o (nyökkää)*

*Päivi: mikä on sinun ehdottomasti huipuun pihakokemukses, se jota sinä et tuu koskaan unohtamaan?*

*Sanni: varmaan se mejjän levyttämöjuttu, hmm, nii nii joo – ainakii sillon se oli huippujuttu.*

Vaikka Sanni pyrki suhtautumaan uusiin pihan paikkoihin myötämielisesti, todisti hänen koko aineistonsa sitä, miten suuri henkilökohtainen menetys "levyttämön" tuhoutuminen oli. Paikkakiintymys on ristiriitainen ilmiö, koska syvä henkilökohtainen paikan kokeminen voi johtaa jopa kohtalokkaiseen seurauksiin (Gifford 2007, 86). Tavallaan näin Sannille tapahtui. Kohtalokasta oli se, ettei hän kyennyt enää rakentamaan syvää paikkasuhdetta. Paikan hävittämistä seurasivat kiukun ja pettymyksen tunteet sekä katkeruus pihan peruskorjauksen toteuttaneita tahoja kohtaan. Tunteiden laantumisen kesti varsin kauan. Siksi peruskorjattu ympäristökään ei aina edistä oppilaan terveyttä ja hyvinvointia hyvästä pyrkimyksestä huolimatta. Moniin tekijöihin perustunut Sannin paikkasuhte on tiivistetty kuvioon 22.

Haluan yhteenvedonomaaisesti nostaa Sannin paikkasuhteen avulla esiin useita kysymyksiä. Niitä ovat niukat aidon yksityisyyden paikat, luontokohteiden osuus koulupihoilla sekä mielikuvitusleikkien materiaalit ja niihin kannustava pihakulttuuri. Kysymys alakoulun päättövaihetta lähenevien mahdollisuuksista kehitystehtäviensä mukaiseen paikkasuhteen toteuttamiseen nousee myös esiin. Paikan luomisen (*place making*) prosessin fundamentaalisuus ja monimuotoisuus oppilaiden koulupihasuhteessa on jo käynyt selväksi samoin kuin lasten kyky virittyä siihen ympäristön tarjoumahavaintojen perusteella. Millainen paikkasuhteen toteutusympäristö ja voimavara koulupiha lopulta voi ja saa oppilaille olla?



Kuvio 22. Paikan merkitystekijöiden tiivistelmä Sannin paikkasuhteessa.

#### 4.2.5 Yhteenveto koulupihan henkilökohtaisista merkityksistä

Täydensin koulupihan merkitystä alakoululaisille neljän henkilökohtaisen paikkasuhteen avulla (luvuissa 4.2.1–4.2.4). Kunkin oppilaan aineiston osien keskinäinen ja kaveripiirin aineistojen vertaileva ristiinlukeminen osoitti, että oppilaiden yksilölliset paikkasuhteet perustuivat osin koko oppilasjoukolle keskeisiin paikan merkitystekijöihin (luku 4.1). Yhteiset merkitystekijät painoutuivat omalla tavallaan Elsan, Jarmon, Karin ja Sannin paikkasuhteissa. Toisaalta esiin nousi henkilökohtaisia paikan merkitystekijöitä, joita useimpien tutkimusluokan lasten paikkasuhteet ainakin jossain määrin sisälsivät.

Elsan paikkasuhte painottui ystävyysprosesseihin, ja vertaisten rooli oli paikan merkitysten tärkeä rakentaja. Toiminta ja aistimukset rakensivat paikkakiintymystä tuottaen elpymisen kokemuksia, joilla ei tulkintani mukaan ollut edellisten veroista merkitystä. Tämä paikkasuhte kohdistaa huomion oppilaisiin, jotka kypsyvät varsin varhain näkemään paikoissa lapsille ominaisten toiminnallisten lisäksi nuorten paikkasuhteelle ominaisia sosiaalisia tarjoumia.

Ympäristö sinänsä rakensi paikkojen merkitystä Jarmolle. Paikkasuhte painottui ympäristön kohteiden manipulointiin ja konkreettisiin muokkaustöihin. Hän hyödynsi paikkoja tietoisesti elpymiseen. Etenkin uusien paikkojen vetovoima perustui aistikokemuksiin. Ystävyysrooli oli hieman ristiriitainen. **Pääasiassa yksin tai** pienessä kaveripiirissä viihtynyt Jarmo oli herkkä muiden ihmisten käyttäytymiselle, mikä sävytti paikkakiintymystä negatiivisilla tunteilla. Tämä paikkasuhte koh-

distaa huomion oppilaisiin, jotka ovat herkkiä havaitsemaan ympäristössä erityisesti luontokohteiden tarjoumat ja luomaan niitä käyttämällä itseään eri tavoin kehittäviä ja viihdyttäviä paikkoja (*place making*).

Karin paikkasuhte rakentui näennäisen yksipuolisten pelipaikkojen toimintamerkityksestä. Ystävyyksien prosessien ohella paikkasuhdetta sävytti paikkojen käyttötapojen luova muuntelu oman ja kaveripiiriin taitokapasiteetin kasvattamiseksi (*place making*). Vasta Karin paikkasuhteen kautta rohkenin nostaa tämän oppilaiden kokemuksia eri merkitystekijöiden yhteydessä (luvussa 4.1) läpileikanneen teeman esiin. Siksi se on sijoitettu paikkasuhteen merkitystekijöiden taustalle (kuviossa 20). Tämä paikkasuhte kohdistaa huomion paikkojen luomisen (*place making*) prosesseihin, joissa paikkoihin muokataan viihtymistä, tavoitteisuutta ja siten kehittymispyrkimyksiä tukevia tarjoumia. Huomio kohdistuu myös oppilaisiin, jotka viettävät aikansa lähes yksipuolisissa paikoissa. Paikan merkitysten limittaiset ulottuvuudet voivat tehdä paikkasuhteesta silti monipuolisen.

Sanni etsi koulupihalta merkityksellisiä paikkoja monin, vaihtelevin perustein. Sitä osoittaa hänen paikkasuhteensa tiivistelmän (kuvion 22) runsaus ja merkitysten limittäisyys. Tässä vaiheessa vielä hämärä ”monipuolisten sosiaalisten tarjoumien” teema nousi tärkeäksi merkitystekijäksi. Sannin paikkojen merkitystä rakensivat ystävyyksien lisäksi elvyttävä yksinolo ja muistot. Peruskorjaus nosti aistikokemukset paikan merkitystekijöiden joukkoon. Paikkojen abstrakti luominen (*place making*) jatkui, mutta ympäristön mielikuvituksellinen muokkaus lakkasi kokonaan. Tämä paikkasuhte kohdistaa huomion oppilaisiin, jotka kiintyvät syvästi muokkaamiinsa paikkoihin; he saattavat kokea paikkasuhteensa perustan murtuvan, jos kiintymyksen kohde menetetään. Huomio kohdistuu myös siihen, että paikkasuhte rakennetaan vain yksilöllisesti työstämällä; ympäristön ulkoinen uudistaminen ei takaa tyydyttävän paikkasuhteen automaattista rakentumista.

### 4.3 TUTKIMUSKYSYMYSKOHTAINEN TULOSKOONTI

Asetin luvussa 2.6 tutkimustehtävän, jossa kysyin: *Mikä on koulupihan merkitys perusasteen alakoulun oppilaille heidän omien kokemustensa perusteella?* Lähestyin tehtävääni kolmen tarkentavan kysymyksen avulla, joihin seuraavaksi kokoavasti vastaan:

#### **Mikä on koulupihan keskeinen merkitys tutkimuksen koko oppilasjoukolle?**

Vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen luvussa 4.1. Erittelin ensin oppilaiden paikkakiintymyksen indikaattorit (luvussa 4.1.1) sanatasolla yksityiskohtaisesti ja tulkitsin sitten koulupihan muut merkitystekijät (luvuissa 4.1.2–4.2.5) paikkakiintymyksen selitysteksteistä. Koulupihan paikat, esineet ja kohteet, ihmiset mukaan lukien, eivät ole psykologisessa mielessä neutraaleja. Tilannekohtaisesti nämä elämänkentän ilmiöt vetävät oppilaita puoleensa tai työntävät heitä pois päin (Heft 2001, 212, 247–248; Suomela & Tani 2004, 57). Paikkakiintymys osoitti tämän vetovoiman myönteisen ja kielteisen sävyn, jota ei ole syytä tulkita yksiselitteisen kategorisesti hyödyllisen positiiviseksi tai haitallisen negatiiviseksi (mm. Apter 1989, 2007a ja b; Fredrickson



& Branigan 2001; Kyttä 2003, 72; Manzo 2005, 67; Rantala 2005, 2006; Nummenmaa 2010). *Tunnemerkitykseltään* koulupiha osoittautui pintapuolisin arvioin yleisesti hyvinvointia ja motivoitumista tukeneeksi ilon ja kiinnostuksen (Laine 2005, 61–63) paikaksi, mutta yksilötasolla tilanne oli toinen (ks. lisää luvuista 4.1.1 ja 4.2.1–4.2.4).

Paikkakiintymyksen perustelut avasivat koulupihan keskeiset merkitystekijät. Lewickan (2011, 224) mukaan paikkakiintymyksen tutkimuksilta odotetaan vastauksia siihen, minkä tai millaisten paikkojen kiintymispotentiaali on suuri. Tutkimukseni mukaan yksittäisiä paikkoja on mahdoton nimetä, koska oppilaat kiintyivät tilannekohtaisesti hämmästyttävän erilaisiin paikkoihin tavanomaisista kiipeilytelineistä ja keinuista omaperäisiin koulutalon seiniin tai pyörätelineisiin (luvuissa 4.1 ja 4.2). Väitän silti, että koulupihan paikoista vahva kiintymispotentiaali on kohteilla, joissa toimiminen sisältää haasteita ja tuottaa kiehtovia kehollisia aistimuksia ja ambivalentteja tunteita. Perustelen väitettäni paikkakiintymyksen yleisimmällä perusteella aineistossani. *Haptiset keholliset aistimukset* kiinnittivät oppilaita moniin erilaisiin, kuvatus kaltaisiksi koettuihin paikkoihin (Rodaway 1995, 48; Bartos 2013a, 13; luvussa 4.1.2).

Koulupihan *toimintamerkitys* (luvussa 4.1.3) paljasti toiminnallisuuden käsitteen monitulkintaisuuden. Aktiivinen paikkasuhde voi liikkumisaktiivisuuden lisäksi tarkoittaa ympäristön tapahtumiin osallistumista ja läsnäoloa (Manninen ym. 2007, 22) esimerkiksi tarkoin harkitussa mielipaikassa (Korpela 1988, 1992) istuskellen tai makoillen. Aktiivinen liikkuminen (mm. Verstraete ym. 2006; Ridgers ym. 2006) ja oleilu tekevät koulupihasta toiminnallisen tilan (Stenvall 2009b, 53). Aktiivisuus ilmenee koulupihalla monessa eri muodossa. Sitä osoittava toiminta perustuu oppilaan havaitsemien paikkojen tarjoumien arvolatauksiin, joiden motivoiva vaikutus käynnistää toiminnan suunnittelun (Gibson 1979; Kyttä 2003; Hart 1979; Bronfenbrenner 1993; Tovey 2007; Morgan 2010). Tarjoumien tulkinta johtaa oppilaat toimimaan paikoissa osin kulttuurisen ympäristön altistamalla tai sosiaalistamalla tavalla (Kyttä 2003, 78–79). Lisäksi he tulkitsevat tarjoumia omilla tavoillaan pyrkien jatkuvasti muokkaamaan ympäristöään ja jäsentämään sitä toiminnallisoin keinoin sosiaalisesti, fyysisesti ja symbolisesti uudelleen (Bronfenbrenner 1993, 12; vrt. Kyttä 2003, 23).

Paikkakiintymystä perusteltiin runsaasti tunnetilan vaihteluin, joilla oppilas pyrki reversaaliteorian (Apter 1989, 14; 2007a, 16; vrt. Korpela ym. 2002, 396) tavoin ymmärtämään tasapainoon. Tasapaino toteutui *elpymisen kokemuksina* (luvussa 4.1.4). Näiden kokemusten olemassaoloa ja suurta merkitystä en kyennyt lainkaan ennakoimaan. Oppilaat elpyivät toiminnassa, jonka ohella sitä edistivät muun muassa aistikokemukset sekä vertaissuhteissa onnistuminen. Usein oppilaat elpyivät tiedostamattaan, mutta osa heistä hakeutui tietoisesti elpymään mielipaikkoihinsa (vrt. luku 2.2). Ympäristöllisen säätöpiirin hyödyntäminen osoitti, että yllätyksellisetkin koulupihan paikat voivat rakentaa oppilaalle eheää minä-kokemusta (Korpela 1988, 178–179) sekä ylläpitää toimintakykyä ja mielen tasapainoa (Nurmi ym. 2010, 106).

Viides keskeinen koulupihan merkitystekijä oli *ystävyyden prosessit* (luvussa 4.1.5). Vertaissuhteiden suuri merkitys ei sinänsä yllätä kasvatuksen kenttää tuntevaa. Ystävyksien luominen, ylläpito ja purkaminen paikkojen avulla tekevät ystävydestä tilallisen ilmiön. Ryhmään tai yhteisöön kuulumista osoitettiin paikkavalinnoin (Bunnell ym. 2012, 497; Korkiamäki & Kallio 2014, 19) muun muassa erottautumal-

la omaehtoisesti muista pihan käyttäjistä. Osaa pihan paikoista käytettiin ryhmien sisäisten valtasuhteiden osoituksiin. Peruskorjaus toi pihalle runsaasti paikkoja, joiden olemus edellytti ystävien apua. Silti oppilaat loivat lisää sosiaalisia paikkoja (*place making*) monenlaisiin kohteisiin. Niitä tekivät etenkin viides- ja kuudesluokkalaiset, joiden ympäristölliset tarpeet alkoivat kehityksen myötä selvästi eriytyä. Tulokset osoittavat aiempien tutkimusten havaitseman 11–12-vuotiaiden paikkasuhteen muutoksen alkamisen (mm. Kyttä 2003, 64; Kaivola & Rikkinen 2003, 39, 43; Stenvall 2009b, 50–51; lisäksi Clark ja Uzzell 2002, 97, 106; luvuissa 2.2 ja 2.3). Koulupiha osoittautui tässä suhteessa monien muiden lasten suosimien ympäristöjen kaltaiseksi (lisäksi esim. Hart 1979; Moore 1986).

Olen mielestäni tavoittanut vastauksessani oppilaiden ulospäin näkyvän piha-toiminnan perusteet ja jäsentänyt heidän kokemuksensa perustellusti tulkiten ne keskeiset tekijät, jotka tekevät koulupihasta yleisesti oppilaille tärkeän ympäristön. Olen tuonut kasvatustieteellisen tutkimuksen piiriin näkyviin fyysisen kouluympäristön paikkana. Mikäli oppilaat voivat toteuttaa paikkasuhteitaan tulosteni mukaisilla tavoilla, voidaan koulupihaa yleisesti pitää lasten kasvua ja kehitystä tukevana ja hyvinvointia edistävänä ympäristönä (mm. Bronfenbrenner 1993; Kyttä 2003, 58; Clark & Uzzell 2006; Derr 2006; Lewicka 2011, 213; vrt. 2.6). Tämä edellyttää mielestäni ensin paikkasuhteiden näkyväksi tekemistä. *Alakoulun oppilaiden kokemuksiin perustuva koulupihan keskeisten merkitystekijöiden jäsenitys (luku 4.1; kuvio 14) on tutkimukseni ensimmäinen päätulos.*

### **Millaisia henkilökohtaisia merkityksiä koulupihalla on ala-asteen oppilaille?**

Vastasin toiseen tutkimustehtävääni tarkentavaan kysymykseen tulosluvun toisessa osassa (luvussa 4.2) neljän oppilaan yksilöllisen paikkasuhteen avulla. Vasta raportin kirjoitusprosessi avasi minulle yksilön kokemusten ja yhteisten merkitysten yhteydet. Paikan henkilökohtaisten merkitysten tiivistäminen yhteen viitteelliseen kuvioon (kuviot 16, 18, 20 ja 22) oli hankalaa, koska kasvu neljäsluokkalaisesta kuudesluokkalaiseksi ja pihan peruskorjaus muuntelivat vaihtelevassa määrin jokaisen paikkasuhdetta.

Yksilöllisten paikkasuhteiden perusteella koulupihalla oli oppilaita, joille paikkojen merkitys rakentui muiden ihmisten kohtaamisten kautta (Gustafson 2001, 9–10; luvussa 2.4.3; vrt. Korkiamäki & Kallio 2014). Ne perustuivat ympäristön sosiaalisen tarjoumapotentiaalin havaitsemiseen ja hyödyntämiseen (Kyttä 2003, 79) ja asettuivat yksilöllisesti tuttuuden kokemisen sekä tunnistamisen ja tunnistetuksi tuleminen jatkumolle (Gustafson 2001, 9–10).

Pihalla oli oppilaita, jotka havaitsivat valmiiden toimintapaikkojen mahdollisuuksia herkemmin ympäristön luontokohteiden tarjoumia ja pyrkivät hyödyntämään niitä. Tällaisen paikkasuhteen toteuttaminen edellyttää mahdollisuutta ympäristön kohteiden konkreettiseen manipulointiin ja muokkaukseen. Paikkojen luomisen (*place making*) prosesseille (mm. Hart 1979, 73; Moore 1986, 50; Bronfenbrenner 1993, 12; Rodaway 1995, 28; Tovey 2007; Stenvall 2009a ja b; Dillon 2011b) tarvitaan tilan lisäksi koulu yhteisön kaikenpuolinen tuki.

Osa oppilaista pysyi paikoissa, joiden toiminnalliset tarjoumat säilyivät suunnilleen ennallaan. Hauskuuden lisäksi heitä piti niissä taitokapasiteetin kasvatta-

misen mahdollisuus (Tovey 2007, 38; Hansen Sandseter 2010, 68). Koska oppilaat suhteuttivat paikkojen tarjoumia jatkuvasti omiin kehollisiin ja muihin ominaisuuksiinsa, seurasi kasvun ja kehittymisen havainnoista usein paikkojen käyttötarkoituksen muuntelua (Kyttä 2003, 34) ja edelleen uusia kehittymisnäköymiä, joiden tietoiseen tavoitteluun en aineistoni pohjalta pysty ottamaan kantaa. Fyysisesti paikkaa muuttamaton toiminta (*place making*) voi kuitenkin muuttaa oppilasta ja saada hänet viihtymään toimissa, jotka ikään kuin itsestään ruokkivat hänen kehittymispyrkimyksiään.

Välituntien lyhyt kesto ja katkonaisuus riittivät tuottamaan oppilaille intensiivisiä kokemuksia ja muun muassa elpymisen tunteita. Oppilaat tulivat tutuiksi fyysisiltä ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan hyvin monenlaisten ja monien mittakaavojen paikkojen kanssa (Gifford 2007, 86; Scannell & Gifford 2010, 6). Paikkakiintymys rakentui välittömässä suhteessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristön kohteiden kanssa (Morgan 2010, 15), ja paikkoihin sitoutui monia merkityksiä. Koska inhimillinen kehittyminen tapahtuu ympäristöllisten ja perinnöllisten tekijöiden yhteistoiminnan tuloksena (emt.; Nurmi ym. 2010), ei paikkasuhteita kannata tulosteni valossa aliarvioida. Paikkasuhteen voi maltillisesti rinnastaa ihmissuhteeseen: molemmilla on koulu yhteisössä rooli oppilaan hyvinvoinnin tekijänä.

Olen mielestäni valottanut koulupihan paikkojen merkitystä oppilaiden henkilökohtaisesta elämismaailmasta käsin (Haarni ym. 1997, 16) ja siten perustellusti täsmentänyt koulupihan paikkojen merkitystekijöitä yksilöiden näkökulmasta (vrt. luku 2.6).

*Tutkimukseni toisen päätuloksen mukaan koulupihan merkitys voi rakentua muidenkin kuin koko oppilasjoukolle keskeisten merkitysten varaan. Yksilölliset paikkasuhteet perustuvat nähdäkseni siihen, että lapset viehättyvät eri tavoin ympäristönsä sosiaalisista ja fyysisistä piirteistä. Niitä kohtaan eri tavoin suunnattu uteliaisuus tekee oppilaiden paikkasuhteista painotuksiltaan yksilöllisiä. Morgan (2010, 16) puhuu luontaisesti erilaisesta etsintäsystemistä (*exploration-assertion system*) ja Kyttä (2003) erilaisesta herkkyydestä paikkojen tarjoumien havaitsemiseen Bronfenbrennerin (1993, 12) käyttäessä valikoivan vastaamisen (*selective responsive*) käsitettä (luvussa 2.4.2).*

### **Miten peruskorjauksessa toteutunut fyysisen ympäristön muutos muutti koulupihan merkityksiä?**

Tutkimukseni mukaan koulupihan kokonaisvaltainen uudelleen rakentaminen ei muuttanut lainkaan koko oppilasjoukolle keskeisiä koulupihan merkitystekijöitä. Tältä osin tutkimukseni tulos oli täysin oletukseni vastainen; oletin mittavan peruskorjauksen ilman muuta tarkoittavan suurta paikan merkityksen muutosta. Sekä vanhalla että peruskorjatulla pihalla paikkakiintymys, aistimukset, toiminta, elpymisen kokemukset ja ystävyiden prosessit (luku 4.1) osoittautuivat tekijöiksi, joihin koulupihan paikkojen merkitys alakoululaisille keskeisesti perustui.

Vaikka peruskorjaus ei muuttanut keskeisiä paikan merkitystekijöitä, osoitti tarkka analyysi sen muuttaneen kuitenkin joidenkin merkitystekijöiden sisältöä osin perustavanlaatuisesti. Tämä käy ilmi luokka-astekohtaisesti etenevistä, merkitysten ”pitkän linjan” esittelyistä yhteenvetoineen (lukuista 4.1.1–4.1.6). Ennako-oletukseni

piti siis tavallaan paikkansa. Lisääntyneet tarjoumat tekivät uudesta pihasta aiempaa lapsiystävällisemmän (Kyttä 2003, 92; 2006, 150). Haptiset aistimukset (Rodaway 1995, 48). säilyivät keskeisinä koko koulupihaseurannan ajan. Uudet vahvan kiintymispotentialiin usein riskipitoiset paikat lisäsivät tunneambivalensseja ja kannus- tivat oppilaita, voisiko sanoa, ”aiempaa rankempaan huvitteluun” (Apter 2007a ja b; Caillois 2001; Hansen Sandseter 2010; Tovey 2010; Bergström 1997). Yksityisyyden rauhaan pyrkiminen väheni väliaikaisesti, kun oppilaat elpyivät uudessa ympäris- tössä pääasiassa virittymisen, ilon ja motivoitumisen tuntemuksin.

Miksi koulupihaja pitäisi siis peruskorjata, jos sen keskeinen merkitys säilyy en- nallaan? Koulupihan merkitysten säilyminen tarkoittaa sitä, että oppilaat pyrkivät toteuttamaan pihalla yksilöllistä paikkasuhdettaan lapsille yleisin tavoin. Lasten paikkasuhte voi toteutua hyvin monimuotoisesti kuten tulosteni lisäksi lukuisat sii- hen kohdistuneet tutkimukset ovat osoittaneet (ks. lisää luvuista 2.2 ja 2.3). Tulokseni esittävät lasten paikkasuhteen yleisiä sekä yksilöllisiä toteutusmuotoja (luvuissa 4.1 ja 4.2) koulupihan kontekstissa. Alakoululaiset käyttävät pihaa muiden ympä- ristöjensä tavoin uteliaan asentein toteuttaakseen onnistuneesti omia kehitysteh- täviään (Nurmi ym. 2014, 149; Nurmi & Salmela-Aro 2005, 55). Tämä tapahtuu eri ympäristöissä verrattain samanlaisin keinoin, joita säätelevät luvun 2.3 mukaiset ympäristön ja paikkojen tarjoumat toiminnallisine, emotionaalisine ja sosiaalisine ulottuvuuksineen.

Koulupihojen peruskorjaus kannattaa, koska jokin keskeinen merkitystekijä voi sisällöltään muuttua myönteiseen, lapsiystävälliseen suuntaan. Siten pihan keskei- nen merkitys muuttuukin olennaisella tavalla. Tosin piha kannattaisi ensin arvi- oida elettyinä ja koettuna ympäristönä (luvussa 2.1) jo käytössä hyväksi havaittujen (ks. Johdanto; luku 1) menettelyjen lisäksi tutkimukseni tuloksina löytyneiden pai- kan merkitysten avulla. Arviointitavan kehittäminen olisi tervetullut tutkimustulosteni käytännön sovellus. Lisäksi tulisi luonnollisesti määrittää peruskorjauksen tavoite.

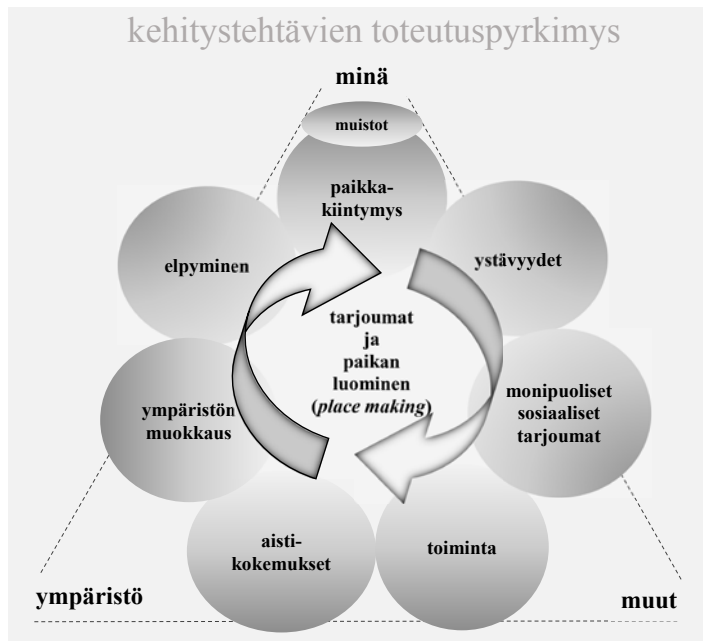
Yksilöllisen paikkasuhteen painottuminen on dynaamisen paikkakäsityksen (mm. Karlsson 2010, 125; luku 2.1) mukainen ilmiö. Paikkasuhte vaihtelee elämänkentän jännitteissä, mutta näyttäisi silti säilyttävän yli kahden vuoden ajalta kertyneen ai- neiston perusteella painopisteensä. Olen mielestäni tutkinut ja perustellut alakou- lulaisten suuntautumista pihaympäristössä ja motivoitumista sen paikkojen käyt- töön tutkimusasetelmani mukaisesti ennen peruskorjausta ja sen jälkeen (Gifford 2007, 31; Kyttä 2003, 31, 42; vrt. luku 2.6). *Koulupihan peruskorjaus kannatti, koska se lisäsi oppilaiden mahdollisuuksia toteuttaa paikkasuhdettaan aiempaa laajemmin. Yksilölliset merkitystekijät on mielestäni syytä nostaa keskeisten paikkasuhteen fun- damenttien rinnalle. Tämä on tutkimukseni kolmas päätulos.*

### **Miten lapsen ja ympäristön vastavuoroinen suhde ilmeni oppilaiden koulupihakokemuksissa?**

Toivoin edellisten kysymysten jälkeen voivani vastata ainakin jollakin tasolla pe- rustellusti laajaan teoriapitoiseen kysymykseen siitä, miten lapsen ja ympäristön vastavuoroinen suhde ilmeni perusasteen alakoulun oppilaiden koulupihakoke- muksissa. Nyt tulosten annin ja raportin koostamisen loppuvaiheessa huomaa, ettei kysymykseen voi vastata toistamatta aiemmin esittämiäni asioita.

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan opetti minut ymmärtämään, että oppilaan suhde koulupihan paikkoihin on perustavanlaatuisesti vastavuoroinen (mm. Bronfenbrenner 1993; Kyttä 2003; Björklid 2005). Tästä empiirinen aineistoni kertoo. Tätä en mitenkään olisi voinut olettaa ja ymmärtää koulupihan seuranta- ja projektin alussa (lukuissa 1 ja 3). *Tutkimukseni laajan tulospäätelmän perusteella väitän, että oppilaiden ja pihan paikkojen vastavuoroisen suhteen ytimessä vaikuttaa kaksi ilmiötä: tarjoumat ja niiden virittämät paikkojen luomisen (place making) prosessit* (kuvio 23).

Tutkimukseni mukaan alakoululaisen koulupihasuhteeseen perustuu yksilölliseen tarjoumaherkkyyteen ja paikkojen käyttötapojen jatkuvaan muunteluun (*place making*). Nähdäkseni alakoululainen pyrkii toteuttamaan koulupihalla elämänkaaren vaiheidensa mukaisia kehitystehtäviä. Ne virittävät hänet havaitsemaan, hyödyntämään ja muokkaamaan pihan paikkojen tarjoumia. Kehitystehtävien suotuisa toteuttaminen edellyttää yhteensopivaa ympäristöä. Yhteensopivuuteen pyritään muuntelemalla tarvittaessa ympäristön käyttötapoja paikan luomisen (*place making*) monimuotoisten prosessien keinoin.



Kuvio 23. Koulupihan tarjoumat ja paikan luominen (*place making*) alakoululaisen paikkasuhteen keskiössä.

# 5 Pohdinta

## 5.1 TULOSTEN TARKASTELU JA TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN ARVIOINTI

Etsin tutkimuksellani vastausta kysymykseen, mikä on koulupihan merkitys perusasteen alakoulun oppilaille heidän omien kokemustensa perusteella. Tutkimusaineistoni sain omilta oppilailtani yli kaksi vuotta kestäneestä ympäristökasvatuksen seuranta-projektista, jonka aihe oli peruskorjauksessa muuttuva koulupiha.

Tutkimukseni ensimmäisen päätuloksen mukaan koulupihan merkitys alakoululaiselle jäsentyy viidelle keskeiselle, toisiinsa limittyvälle ulottuvuudelle. Merkitys perustuu paikkakiintymykseen, aistikokemuksiin, toimintaan, elpymisen kokemiin sekä ystävyyden moninaisiin prosesseihin. Tutkimukseni toisen päätuloksen mukaan näiden keskeisten ulottuvuuksien painoarvo vaihtelee oppilaan henkilökohtaisessa paikkasuhteessa, jossa pihan merkitys saattaa perustua myös muihin kuin koko oppilasjoukolla keskeisiin merkitystekijöihin. Yksilöllinen merkitysorientaatio ja herkkyys koulupihan tarjoudelle lienevät jokseenkin pysyviä ilmiöitä, jotka näyttivät säilyneen samansuuntaisena tutkimuksen alusta loppuun asti.

Tutkimukseni kolmannen päätuloksen mukaan tutkimuskouluni pihan peruskorjaus lisäsi paikkojen tarjoumapotentiaalia. Näin ollen peruskorjaus kannatti, koska se paransi erittäin merkittäväällä tavalla oppilaiden mahdollisuutta lapsille ominaisen aistiperustaisen ja toiminnallisen paikkasuhteen toteuttamiseen. Yleisesti myönteinen tarjoumien muutos ei silti yksiselitteisesti rikastanut tai laajentanut jokaisen oppilaan paikkasuhdetta. Ulkonäöltään siisti ja miellyttävä uusi ympäristö viritti etenkin viides- ja kuudesluokkalaisia varsin pian rajojensa kokeiluun ja paikkojen luomisen (*place making*) prosesseihin, joiden monet muodot sisältyvät ikään kuin lähtökohtaisesti lapsen ympäristösuhteeseen. Tarjoumien laatuun jäi kehitettävää etenkin murrosikäisten muuttuvan paikkasuhteen ja sosiaalisten tarjoumien näkökulmasta.

Varsin heterogeenisen lapsijoukon tarpeisiin vastaaminen monipuolisilla tarjoumilla haastaa koulupihan suunnittelun. Parhaimmillaan koulupihan paikkaverkosto auttaa oppilaita lapsuuden ja alkavan nuoruuden kehitystehtävien suotuisassa toteutuksessa. Toisin sanoen alakoulun pihan paikkojen tarjoumien tulisi sopia yhteen lasten ja murrosikäisten ympäristöllisten tarpeiden kanssa. Oppilaat suuntautuvat aiempien kokemustensa, itsetuntemuksensa ja tarjoumien virittäminä paikan luomisen (*place making*) prosesseihin omin, usein tiedostamattomin tavoittein. Prosessit konkretisoituvat paikkojen luovina ja joskus ristiriitaisina käyttötapoina. Tarjoumien toteutukseen tiivistyy mielestäni lapsen ja aikuisen paikkasuhteen erilaisuus, mikä suunnittelun lisäksi haastaa pihan käyttökulttuurin.

### 5.1.1 Taustasitoumuksiin ja paikkateoreettiseen käsitteistöön perustuva tulostarkastelu

Suuntaan tutkimukseni tulokset kouluinstituution eri tasoille mahdollistumisen teeman avulla. Miten alakoululaiselle mahdollistetaan merkityksellisen paikkasuhteen toteutus? Miten luodaan paikkasuhdetta arvostavat ja kannustavat olosuhteet? Mitä sallivuudella tarkoitetaan? Mahdollistuminen negaatioineen muodostaa jatkumon, koulupihan suunnittelun ja arkikäytön realiteetin, joka säätelee merkittävällä tavalla oppilaiden paikkasuhdetta. Tutkimuksellani haluan tuoda tietoon tarjoutumien aseman paikkasuhteessa, jota oppilaiden ääntä kuunnellen olen pyrkinyt tekemään ymmärretyksi.

Tulokseni kiteytyivät luvussa 4.3 siihen, että tarjoumat ja niiden virittämät paikkojen luomisen (place making) prosessit vaikuttavat oppilaiden ja pihan paikkojen vastavuoroisen suhteen ytimessä. Tarjoutumien toteutusmahdollisuus ja paikkojen luominen auttavat oppilaita elämänkaarensa vaiheiden kehitystehtävien toteutuksessa. Kehitystehtävät puolestaan suuntaavat oppilaiden tarjoumahavaintoja, jotka kasvun myötä muuttuvat. Rohkenen arvella, että oppilaat pyrkivät edistämään usein varsin omaehtoisesti ja tarkoituksellisesti hyvinvointiaan ja hankkimaan tukea kasvulleen ja kehittymiselleen paikkojen avulla. Paikat kykenevät antamaan palautetta. Vaikka päätelmiä ei vietäisi näinkään pitkälle, ovat kysymykset tarjoutumien toteutumismahdollisuudesta aiheellisia: miten ja millä perustein mahdollistetaan, kuka mahdollistaa?

Tulosteni perusteella koulupihalla on johdannossa (luvussa 1) esillä olleen liikuntamerkityksen ohella hyvinvointia erittäin laaja-alaisesti tukeva merkitys. Moni-ilmeiset tunnesuhteet paikkoja kohtaan ja tunteiden virtaus elpymisen ja hyvän olon kokemuksiin edustavat tärkeitä psyykkisen hyvinvoinnin elementtejä. Jopa Kaivolain ja Rikkisen (2003, 75–76) tutkittavien epäesteettiseksi kokema koulurakennus sai tässä tutkimuksessa vahvan ja myönteisen roolin tunteiden säätelijänä. Mielipaikat elvyttivät oppilaita tehokkaasti, vaikka niiden tärkein tehtävä (emt., 193) yksityisyyteen vetäytymisen mahdollistajana ei toteutunutkaan. Oppilaat ymmärsivät ajoittain piinalliseksi kokemansa aikuisten jatkuvan kontrollin ja toiminnan rajoittajan roolin lopulta turvallisuustekijäksi (vrt. McKendrick 2000; Foley & Leverett 2011).

Ihminen voi Sairisen ym. (2006, 11–12: luvussa 2.1.1) mukaan hyvin probabilistisia ja possibilistisiä piirteitä sisältävässä ympäristössä. Kontrollin läsnäolosta huolimatta koulupiha oli tutkimukseni oppilaille ohjaava ja varsin salliva probabilistinen ympäristö, jossa hyväksyttiin aikuisten rooli rajoitteiden asettajina. Tulostarkastelua läpäissyt monimuotoinen paikkojen luomisen (*place making*) teema antoi selvät viitteet koulupihan vahvasta possibilistisestä luonteesta. Pidän sitä luvuissa 2.2–2.4 ja 3.2 esitetyn dynaamisen paikan ideaalina ja tavoittelemisen arvoisena. Koska koulupihan käytännön ratkaisut tiivistyvät usein lasten toiminnan sallimisen ja rajoittamisen jatkumolle, olen pitänyt tutkimuksessani esillä aikuisten ja lasten paikkasuhteen eroja (luvussa 2.2–2.4). Olen pyrkinyt ymmärtämään lasten paikkasuhdetta, josta tutkimiini tiedon tuon raportissani käytettäväksi. Annan pohdinnan aineksia, en valmiita ratkaisuja. Vanderbeck (2010, 35) katsoo, että aikuisten tulisi reflektoida keskenään lapsuutta koskevia uskomuksiaan. Lisään tähän tutkimukseni perusteella aikuisen omien paikkakokemusten, lapsen aktiivisuuden tulkintojen sekä vaihtoehtoisten ym-



päristökäsitysten reflektoinnin (luvussa 2). *Käsitys ympäristöstä ja samalla ihmisestä asettuvat käsitykseni mukaan mahdollistumisen teeman ytimeen.*

Aikuisten kokemusten monimutkaisuus ja yksilöllisyys suuntaa lasten toimiin suhtautumista ja sallivuutta vaihtelevasti eri tavoin. Aikuiset ovat kokemuksesta oppineet muun muassa "vaaran" olemassaolon, minkä lisäksi yhteiskunta omalla tavallaan edistää pelkojen ja vaarojen omaksumista (ks. lisää Koskela 2009). Vaaralla on myös viehättävä puolensa. Vaara ja vaaran mahdollisuus ovat eri asioita (Apter 2007b). Koulupihakäytäntöjen tasolla esimerkiksi leikkien kollektiivikiellon vaihtoehtona voisi harkita oppilaan itsetuntemukseen vetoavaa sallivuutta ja paikkojen käytön henkilökohtaista ohjantaa. Se mahdollistaisi ikäkauteen sitomattoman, riemua ja huipukokemuksia tuottavan "vaaran viehätysten" kokemisen, joka tuloksissani lapsen paikkasuhteen keskeisenä muotona sekä koetteli että vahvisti oppilaiden itseluottamusta ja itsetuntemusta.

Kysymys turvallisuuden takaamisesta on vakava ja todellinen dilemma. Silti rohkenen kysyä, voisivatko esimerkiksi koulun aikuiset hillitä Mooren (1986, 205) tutkimuksen vanhempien tavoin ympäristöä kohtaan tuntemiaan pelkoja ja välttää lasten toiminnan perusteetonta rajoittamista? Kysymys johtaa uuteen dilemmaan: mikä on perusteetonta tai perusteltua? Olen tuloksillani yrittänyt avata lasten paikkasuhteen luonnetta ylisukupolvisten dialogien pohjaksi. Peräänkuulutan luottamusta lapsiin, jotka tutkimuksessani osoittautuivat varsin hyviksi itsensä ja moniaistisuuden kokemuksiin motivoivan possibilistisen koulupihaympäristönsä asiantuntijoiksi (vrt. luvut 1 ja 2).

Tutkimustulokseni todensivat sen, että uteliaisuus virittää oppilaat tutkijoiden luvuissa 2.2–2.4 kuvaamien oikopolkujen (Hart 1979), ympäristön irtomateriaalin (Moore 1986) ja fyysisesti näkyvän työstämisen (Tovey 2007) ohella mitä kekseliäimpiin paikkojen käyttötarkoitusten sovelluksiin (mm. Stenvall 2009 a ja b). Aikuiset ovat saattaneet unohtaa lapsuutensa aikaiset paikkojen luomisen (*place making*) prosessinsa. Silti he tunnistavat paikoissa muun muassa siivouksen aisti- ja tunnenerkitykset sekä luovat paikkoja esimerkiksi sisustamalla kotejaan tai maalaamalla kesämökkiään. Koulupihalla paikkojen luomista mahdollistivat tai rajoittivat oppilaiden oman harkinnan ohella aikuisten yksilölliset tulkinnat paikkojen tarjoumista (Kytä 2003, 50–51; luvussa 2.3). Peräänkuulutan paikkojen tarjoumien arvolatausten omakohtaista tiedostamista ja dialogia. Siihen olen pyrkinyt tuomaan tulkintani arvolatauksista, joita alakoululaiset antoivat koulupihansa paikoille.

Katsotaan vielä asiaa oppilaan kokemuksen kannalta. Oppilaiden paikkasuhteet toteutuivat ympäristöä koskevan tietoaikaisen sijaan ihmisen biologis-fysiologiseen rakenteeseen yhteydessä olevien psyykkisen ympäristön elementtien, tunteiden ja aistimusten välityksellä (luvussa 2.1; kuvio 1). Tarjouman arvo-ominaisuutta viestivä tunnearvo osoittautui oppilaille yliveritaiseksi pihan kohteiden ei-fyysiseksi ominaisuudeksi (Niiniluoto 1999, 33; luvussa 3.2). Kulttuuris-ekologisin käsittein sanoen oppilaiden paikkasuhteeseen sisältyi muun muassa muistojen kaltaisia käsitteellistyksiä, mutta pääasiassa paikkasuhte perustui havaintopohjaisiin, myötärakentuviin (*co-constitucional*) tietämisen muotoihin (Dillon 2011b, 73; Vesisenaho & Dillon 2013, 5; luvussa 2.1). Tämä vakuuttaa vastavuoroisen ympäristökäsityksen erittäin relevantiksi oppilaiden elämänkentän hahmottamisen vaihtoehdoksi. Se tulisi nostaa nykyis-

tä tärkeämpään asemaan ympäristön määrittelytapojen joukossa koulukontekstissa hyödynnettäväksi (mm. Tani 2004, 136; Cantell 2004). Samoin tulisi nostaa lasten paikkasuhde ja paikan käsite, jota kautta esimerkiksi kestävä elämäntavan vakaavaan teemaan olisi mahdollista tarttua (ks. lisää esim. Catling 2005; 2011; Harrison 2010; Kudryavtsev ym. 2012). Tähän tutkimukseeni on käytettävissä. *Transaktionaalinen maailmankuvavaihtoehto (luvussa 2 ja 3.2) tarjouma-käsitteinen kuuluu ihmis- ja ympäristökäsityksen rinnalle mahdollistumisen teeman perusteisiin.*

Oppilaat motivoituivat ympäristökokemuksiinsa luvussa 3.2 esillä olleiden tietämisen monien muotojen kvasi-kaaoksesta ja puhtaan kokemuksen kaikkeuden aineksista (Heft 2001, 27; vrt. Niiniluoto 1999, 92) nimenomaan tarjoumien virittäminä. Niiden suuntaamina oppilaat poimivat paikkakokemustensa ainekset ympäristöstään tunne- ja aistiperustaisesti (luvussa 3.2). Sen lisäksi, että vihdoinkin ymmärrän tarjouman taustoittavan paikkakiintymystä ja paikan merkitysten rakentumista, olen saanut asemoitua tarjouman käsitteen myös kulttuuris-ekologiseen viitekehykseen. Se asettuu ihmisen vastavuoroisen ympäristökokemuksen motivoijaksi ja virittäjäksi. Paikkasuhde ilman tarjoumia on mahdoton. *Tarjouma on perimmäinen mahdollistaja.*

## 5.1.2 Tutkimuksen tieteellisen ja käytännöllisen merkityksen arviointi

### *Tutkimuksen tieteellinen merkitys*

Tutkimukseni jatkaa paikkojen merkitykseen suuntautuneen lapsuuden maantieteen ja erityisesti ympäristöpsykologiaa hyödyntävää lasten fyysisten ympäristöjen tutkimusta (Catling 2011, 16; Holloway & Valentine 2000; Foley & Leverett 2011). Tutkimukseni tuloksilla on vankka paikkateoreettinen tausta (mm. Gibson 1979; Kyttä 2003; Lewicka 2011). Olen kyennyt rajaamaan hajanaisesta paikkateoreettisesta käsitteistöä paikkakiintymyksen ja paikan merkitykset (luvussa 2.4) tutkimukseni metodologisiksi perusteiksi ja operationaalisiksi työkaluiksi. Tieteen edistäminen paikkakäsitteistöä yhtenäistävin kannanotoin (Patterson & Williams 2005, 362) olisi ollut tutkijaksi opiskelevalla epärealistinen tavoite. Olen silti etsinyt ja löytänyt mahdolliset yhteydet käyttämäni paikkakäsitteistön sekä kulttuuris-ekologisen ympäristökokemuksen ja tarjouman käsitteen välille. Pidän kiehtovan tarjouma-käsitteen tuomista kasvatustieteeseen tutkimukseni ansiona.

Vastaan tutkimuksellani Lewickan (2011, 222) kritiikkiin, jonka mukaan paikkakiintymyksen tutkimuksista puuttuu paikan ominaisuuksien ja kiintymyksen rakentumismekanismien tarkastelu. Tarjoumateorian (luvussa 2.3) avulla olen tuonut esiin koulupihan paikkoja, joiden kiintymispotentiaali (Lewicka 2011, 224) on suuri. Tutkimukseni tuloksena rakentunut koulupihan merkitystekijöiden jäsenitys toteuttaa Gustafsonin (2001, 14) toivetta paikan merkitysten mallin kokeilemisesta hyvin erilaisten paikkojen merkitysten tutkimiseen. Ratkaisin toisiaan ruokkivien paikkakiintymyksen ja paikan merkitysten käsitteiden ”muna vai kana” -ongelman – kiintymys luo merkityksiä, ja merkitykset vahvistavat kiintymystä – avaamalla kiintymystyteen aineistoni paikan merkitysten mallin avulla. Sen tulkinta dynaamisen paikkakäsityksen mukaisesti prosessiluonteiseksi vahvisti tätä paikan merkitysten tutkijan valintaani (vrt. esim. Scannell & Gifford 2010, 2). Tarjouma-ajatteluun yhdistettynä valinta toimi varsin sovelluskelpoisesti, kuten tulokset osoittavat.

Tutkimukseni tieteellinen merkitys perustuu paikkateoreettisen käsitteistön tuomiseen kasvatustieteeseen. Koulun tilojen ja paikkojen tutkiminen on ollut harvinaisen, joskin viime aikoina selvästi nouseva kasvatusalan tutkimusteema. Tästä kertoo muun muassa kasvatustieteen päivillä vuodesta 2010 alkaen kokoontunut paikan ja kasvatuksen työryhmä (ks. lisää Atjonen 2012; Hyry-Beihammer, Hiltunen & Estola 2014). Tutkijat ovat paikkakiintymyksen tutkimusta kuluneen 40 vuoden ajalta jäsentäneen Lewickan (2011, 213) mukaan suuntautuneet ansiokkaasti tutkimaan asuinpaikkojen ohella muitakin ihmisille keskeisesti merkittäviä paikkoja. Tästä syystä koulua on perusteltua tutkia paikkateoreettisista lähtökohdista.

Tutkimukseni tuo uutta tietoa tulevaisuudessa verkkojen ja verkostojen (Piispanen & Kuuskorpi 2013, 44–45) ohella koulun seinien ulkopuolelle laajenevien opiskelu- tai oppimisympäristöjen tutkimukseen. Oppimisympäristön hyvyys merkitsi Piispanen (2008) tutkimuksessa inhimillisten perustarpeiden toteutumismahdollisuutta. Hyvän koulupihan tavoittelu perustuu nähdäkseni lapsen paikkasuhteen tuntemukseen, jota havainnollistan tutkimuksessani keskeisten koulupihan merkitystekijöiden lisäksi oppilaiden erilaisten paikkasuhteiden avulla. Koulupiha on oppimisympäristö, jonka paikallista hyvyyttä on mahdollista peilata jäsentämiini paikan merkitystekijöihin. Ne ovat tekijöitä, jotka huomioon ottamalla koulupiha voisi parhaimmillaan olla oppilaiden kasvun ja kehittymisen tarpeita tukeva ulkoinen toimintaympäristö (vrt. Piispanen 2008, 18, 135).

Olen tuonut tutkimuksellani koulumaailmaan ympäristöterveyden käsitteistöä. Sairinen ym. (2006, 12) pitävät psyykkisen, sosiaalisen ja esteettisen hyvinvoinnin mekanismeihin kuuluvien aistihavaintojen sekä niihin liittyvien kognitiivisten ja symbolisten järjestelmien tutkimista yhtenä ympäristön vaikutusten tutkimusalueena. Koulun perustehtävää ajatellen olen etsinyt tutkimuksessani laajan ympäristöterveyskäsitteistön mukaista kokonaisymmärrystä oppilaiden terveyteen vaikuttavien tekijöiden kirjosta (vrt. emt). Tutkimukseni teoreettinen perusta rakentuu ihmisten moniulotteisessa ympäristössä kokemien psyykkisten, sosiaalisten ja kulttuuristen seikkojen yhteyksistä fyysisen ympäristön tekijöihin. Vaikka ihmisen holistisen ihmiskäsityksen mukainen subjektiivinen (koetun terveyden) kokemus on terveystieteen alaa, jäsentyy se tutkimuksessani osaksi koulun ulkoympäristön merkitystä.

Nostan vielä tutkimukseni tieteellisen merkityksen piiriin Dillonin kulttuuris-ekologisen viitekehityksen tähän mennessä laajimman suomenkielisen soveltamisen. Viitekehystä on käytetty kasvatuksen alalla muun muassa tietotekniikan (Vesisenaho & Dillon 2013), ympäristökasvatuksen (Dillon 2011c–d; Dillon ym. 2007; Dillon ym. 2014) ja käsityötieteen (Dillon 2011b) tutkimuksissa. Olen käyttänyt kulttuuris-ekologista viitekehystä sen mahdollisuuksiin nähden kapea-alaisesti vain ympäristökokemuksen monimuotoisuuden teoretisointiin. Tutkimuksessani viitekehyksellä on lapsen ja ympäristön suhdetta kuvaava ympäristöpsykologinen luonne. Viitekehityksen perusajatuksen kuvaus riittää omiin tarkoituksiini, mutta jään mielenkiinnolla odottamaan sen näkemysten laajamittaisempaa sovellusta ja jatkoa tekemälleni suomenmennokselle.

### ***Tutkimuksen käytännöllinen merkitys***

Perusopetuksen fyysistä oppimisympäristöä koskeva laatukriteeri (Opetusministeriö 2009, 28–29) ulottuu koulun tiloista koulualueen rakennettuun lähiympäristöön ja luontoon. Tutkimuksellani on siis annettavaa laadukkaan peruskoulun luomiseen. Ministeriön raportissa tähdenetään käyttäjälähtöisyyttä ja moninaisten tarveperusteiden huomioimista tilojen suunnittelussa (emt.). Eri käyttäjien, oppimisympäristöjen suunnittelijoiden ja rakennuksen tilaajan yhteistyö (vrt. Piispanen & Kuuskorpi 2013, 45) koskee kuitenkin mitä suurimmassa määrin myös koulupihaa. Piispanen ja Kuuskorpi (emt., 47) pitävät yhteistyön onnistumisen kannalta keskeisenä pedagogisia ratkaisuja, jotka on johdettu kouluympäristön suunnitteluun osallistujien yhteisestä tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Olen tässä heidän kanssaan samaa mieltä. Tutkimukseni perusteella nostan keskeisten ratkaisuperusteiden joukkoon ihmiskäsityksen, tiedon- ja oppimiskäsityksen perustan, johon liittyy erottamattomasti käsitys ympäristöstä. Sen vaihtoehtoja olen tutkimuksessani pohtinut monen tahon ja tason reflektointien käynnistämiseksi.

Myös perusopetuksen laatutyötä koskevassa raportissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) kiinnitettiin huomiota koulun tilojen merkitykseen. Lasten paikkasuhteen analyysini edustaa oppimisympäristöjen suunnittelussa oleellista oppilaiden tarpeiden ja käsitysten tarkastelua (Piispanen & Kuuskorpi 2013, 43) ja konkretisoi nykypäivän lapselle ja nuorelle ominaisen koulupihatoiminnan perusteellisine lähtökohdineen. Tutkimukseni tulokset toivat esiin tekijöitä, joita on syytä tutkia ehdottomasti tarkemmin paikallisin sovelluksin. Kyseenalaistan tutkimukseni taustasitoumuksiin vedoten opetussuunnitelman laatijan ympäristökäsityksen. Sen painopisteen tarkennuksia (vrt. Tani 2011) kysyen tiedustelen tutkimuksellani vastavuoroisen ympäristökäsityksen roolia opetussuunnitelmassa.

Olen pohtinut tutkimukseni teoriaosassa paikan humanistista tulkintaa, jonka painoarvoa haluan tutkimuksellani nostaa. Jaan Kaivolana ja Rikkisen (2003, 134, 58) huolen lasten puutteellisesta lähiympäristön tuntemuksesta ja heikoista paikkasuhteista. Henkilökohtaisen ympäristössä selviämisen lisäksi ympäristöstä huolehtiminen (*pro-environmental behavior*) ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (ks. lisää esim. Catling 2005; Harrison 2010) edellyttävät vahvaa lähiympäristön tiedolliseen ja kokemukselliseen tuntemiseen perustuvaa paikkasuhdetta. Siksi peräänkuulutan ympäristökäsityksen pohdintaa, jota tuskin olisin näin syvällisesti tehnyt ilman tutkimusprosessiani.

Esitellessäni tutkimustani ulkomaisille kollegoilleni joitain vuosia sitten minulta kysyttiin, miten arvioin tutkimukseni antia koulun opetussuunnitelman kannalta. En kyennyt vastaamaan kysyjälle mielestäni relevantilla tavalla, ja asia jäi vaivaamaan. Nyt tutkimuksen valmistuttua ajattelen sen hyödyttävän opetussuunnitelmaa ympäristökäsityksen kritiikkinä. Tani (2004, 2011) kohdentaa huomion perinteisen maantieteen paikkakäsityksen vahvaan asemaan koulun opetussuunnitelmassa ja opetuksen käytännöissä. Näen uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstissä (Opetushallitus 2014) merkkejä paikkaperustaisuuden huomioinnista esimerkiksi luokkien 3–6 ympäristöopin opetuksessa, jonka tavoitteissa ”kotiseudun erilaisten ympäristöjen merkitystä arvioidaan myös hyvinvoinnin näkökulmasta”. Tutkimukseni antaa tieteellisesti perusteltuja pedagogisia ideoita tämän tavoitteen toteuttamiseen.

Olen raporttini monissa kohdissa viitannut eri-ikäisten oppilaiden kehittymistarpeiden haastavan koulupihojen suunnittelun. Näkemykseni tarjouman ontologiasta ja roolista, jolla se sitouttaa oppilaat koulupihan paikkoihin, on nyt kovin erilainen kuin pohtiessani asiaa ensimmäisten aineistoanalyysieni yhteydessä (Vesala 2012, 429–430). Tutkimuskokonaisuuden valmistuminen vahvasti tarjouman hyödyllisyyden paikkakiintymyksen eräänlaisena avainkäsitteenä (vrt. Lewicka 2011, 225). Lewicka (2011; 226) haastaa tutkijoita paikkateoreettisten tekijöiden ja ajan kulun yhdistämisen pohdintana. Tutkimuksessani vastaan haasteeseen oppilaideni paikkasuhteiden aika-paikkapolkujen havainnollistusten lisäksi tarjoumapohdinnoin.

Olen lisännyt tutkimuksellani tietoa koulupihan paikkojen kiintymispotentialista (Lewicka 2011, 224) ja osoittanut tarjouma-käsitteen merkittävän roolin paikkakiintymyksen ja paikan merkitysten virittäjänä. Lapsen paikkasuhteen avautuminen johtaa kauaskantoisiin käytännön seikkoihin ja paikallisia vastauksia odottaviin kysymyksiin, joita kritiikkini tutkimuskoulun pihan peruskorjausta kohtaan herättää. Erityisesti olen pohtinut monipuolisten sosiaalisten tarjoumien (Kyttä 2003, 63–64) kysymystä.

Totesin (luvussa 2.6) olevani ensisijaisesti kiinnostunut koulupihan merkitysten tutkimisesta. Toivoin, että niiden tutkiminen antaisi tutkimuskoulun pihan peruskorjauksen varovaisen arvioinnin ohella jotain myös koulupihojen suunnittelun avuksi. Ihminen tarvitsee elämänkaarensa kehitystehtävien kanssa sopusointuisen ympäristön (Kyttä 2003, 64; Clark & Uzzell 2006, 178). Etenkin tutkimukseni kuudesluokkalaiset kyseenalaistivat kriittisesti uudehkon koulupihansa tarjoumavalikoimaa. Heidän ympäristösuhteensa muutosvaihe olisi edellyttänyt tarjoumia, joilla varhaisen nuoruuden kehitystehtäviä ja ehkä myös alkavaa identiteetin rakentumista (Nurmi ym. 2010, 132) olisi tuettu.

Tutkimukseni ei ratkaise koulupihan suunnittelun konkreettisia haasteita; tämä on mielestäni paikallisten, moniammatillisten yhteistyöryhmien tehtävä. Koulun ja opettajien asiantuntemuksen tueksi rohkenen esittää tutkimukseni käytännöllisen merkityksen tarkastelun päätteeksi omat ideaalit alakoulun pihan tarjoumani. Niiden pontimina on lasten muuttuva paikkasuhte, 11–12-vuotiaiden ”uudet tarjoumalasit” (Kyttä 2003, 50, 62–64, 102). Tutkimustulosteni lisäksi tarjoumani perustuvat lasten toimintaympäristöjen kuvauksiin, joiden toiminnallisiin tarjoumiin Kyttä (2003, 63) laajensi sosiaalisen ulottuvuuden. Perustana on lisäksi nuorten ympäristöjen tarjoumia kuvaava Clarkin ja Uzzellin (2006, 190) sosio-ympäristöllisten (lyh. sosiaalisten) tarjoumien teoria (*a socio-environmental affordance theory*). Tiivistin tarjoumani kuvioon 24. Tutkimustulosteni koostekuviota reunustavat (vasemmalla) toiminnalliset ja (oikealla) sosiaaliset tarjoumat. Alareunaan tiivistin pihan keskeiset merkitysideaalit.

Toivon tutkimukseni virittävän keskustelua paikallisten koulupihojen olosuhteiden ja reunaehtojen suhteesta ideaaleihin tarjoumiin. Mikään piha ei täytä kaikkia ideaaleja, mutta jokaiselle pihalle voitaneen luoda ainakin osa niistä (vrt. Kyttä 2003, 63). Mikä riittää täyttämään lapsen paikkasuhteen moninaiset tarpeet? Miten koulu-yhteisön sosiokulttuuristen tarjoumien reflektointi yhdistetään koulutontin olosuhteiden arviointiin? Miten oppilaat osallistetaan? Miten koulupihojen rakentamisen lainsäädäntö toimintapaikkojen rakentamishojeineen suhteutuu kasvavien ja kehittyvien oppilaiden paikkasuhteeseen? Peräänkuulutan monen toimijatason yhteistyötä ja keskinäistä ymmärrystä. Sen perustaksi olen tulkinut tutkimuksessani lasten ääniä.

## Ideaali alakoulun piha mahdollistaa

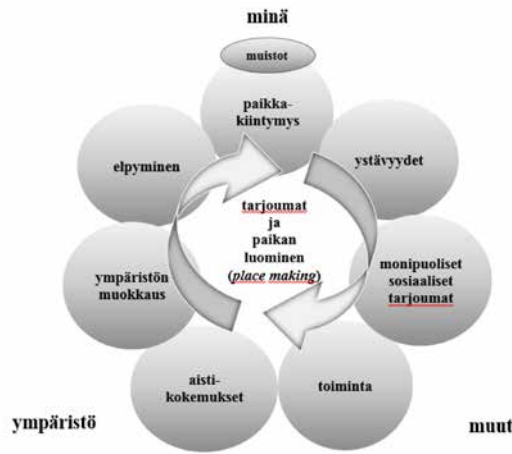
juoksemisen, hyppimisen,  
pyöräilyn,  
hiihtämisen, luistelun,  
sisä- ja ulkopelit,  
leikkimisen ja pelaamisen

keinumisen, roikkumisen,  
hyppimisen  
(tasaisella, yli, alas),  
laskemisen,  
rullalautailun,  
tasapainoilun,  
kinesoteiikan koettelu

heittäminen, kaivamisen  
työstämisen, rakentelun,  
ympäristön muuttamisen

kiipeämisen,  
ympäristön tarkkailun

kasvien käytön,  
eläinten kanssa leikkimisen



piiloutumisen,  
yksityisyyteen  
vetäytymisen, rauhan ja  
hiljaisuuden,  
rentoutumisen

omiin ajatuksiin  
vetäytymisen,  
omasta itsestä nauttimisen,  
rauhottumisen,  
ystävistä erossa olemisen

yhteisyyden  
ystävän/ystävien kanssa,  
samankaltaisten ihmisten  
kanssa olemisen,  
uusien ihmisten  
tapaamisen

ystävien tai aikuisten  
odotuksilta tai  
painostukselta

ilmaisuvapauden, äänen pitämisen,  
huvittelun, ”poissa tolaltaan” olemisen,  
oleilun, ”hengailun”, aktiivisuuden

uusien toimintatapojen kokeilun,  
paikkaan kuulumisen tunteen, turvallisuuden ja merkityksellisuuden tuntemisen,  
onnellisuuden kokemisen

Kuvio 24. Ideaalit alakoulun pihan tarjoumat.

## 5.2 TUTKIMUSKOKONAISUUDEN JA TULOSTEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELUA

Arvioin tutkimukseni empiirisessä osassa (luvussa 3.5) tutkimukseni luotettavuutta ottamalla kantaa sen varmuuteen (*dependability*) ja vahvistettavuuteen (*conformability*) (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen uskottavuutta osoittaa lisäksi siirrettävyys (*transferability*), joka on rinnastettavissa yleistettävyyteen tai ulkoiseen validiteettiin (Tynjälä 1991, 390; Maxwell 2002, 52). Maxwell (emt., 53) näkee yleistettävyydessä ulkoisen ja sitä tärkeemmän sisäisen aspektin, joka kohdistaa huomion siihen, miten osuvia tutkimustulokset ovat suhteessa tutkimusyhteisöön tai instituutioon (emt.). Yleistettävyyden piiriin kuuluvat siis tutkimukseeni osallistuneiden lisäksi tutkimuskoulun muiden luokkien sekä yleensä suomalaisten alakoulujen oppilaat. Arvioin siirrettävyyden hyväksi, koska jokaisen alakoulupiha tarjoumavalikoimalla on avainasema oppilaiden paikkasuhteen rakentumisessa ja säätelyssä. Periaatteessa lapset käyttävät yleisesti ympäristöjään tutkimukseni tulosten mukaisin tavoin, joista olennainen on merkitystekijöiden taustalla vaikuttava ympäristön manipulointi.

Mielestäni tutkimustulosteni ulkoinen yleistettävyys eli hyödynnettävyys muissa kouluyhteisöissä on hyvä (Miles & Huberman 1994, 279). Koulujen yhteiskunnallisen perustehtävän, oppilaiden kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaisen tukemisen,



vuoksi jokaista paikallista koulua koskettaa kysymys ulkoympäristön roolista ja mahdollisuuksista tämän tehtävän onnistuneessa hoitamisessa. Olen kuvannut ulkoisen arvioinnin helpottamiseksi aineistoni ja menettelyni varsin tarkkaan (Tynjälä 1991, 390). Tulosten luotettavuutta saatetaan kyseenalaistaa suuntaamalla ajatukset tutkimuskouluni asemaan ja resursseihin yliopiston harjoittelukouluna vertaamalla niitä kuntien niin kutsuttujen kenttäkoulujen mahdollisuuksiin. Olen tutkimuskoulun pihan peruskorjauksen kritiikilläni halunnut sanoa, että ideaalin tavoittelu on jatkuva prosessi kaikissa koulu yhteisöissä (vrt. Maxwell 2002, 54). Pidän tutkimustuloksiani siinä määrin yleistettävänä, että ne voisivat nostaa kiinnostusta koulupiharakentamisen lainsäädäntöä kohtaan.

Olen mielestäni kiinnittänyt tutkimukseni tähänastisissa validiteetin arvioinneistani huomion Koro-Ljungbergin (2005, 283) tähdentämiin tietoteoreettisiin ja tutkimusprosessin liittyviin seikkoihin (luvussa 3.5). Olen sisällyttänyt tutkimukseni kulun eri vaiheisiin kuvauksia tutkimustehtäväni muotoutumisesta ja tutkimuskysymysten kehittelyprosessista aina alustavan tutkimussuunnitelman laadinnasta raportin kirjoittamiseen saakka. Pidän tutkimustehtäväni kolmea tarkentavaa kysymystä lopulta selvästi muotoiltuina ja onnistuneina, koska ne vastaavat hyvin luvun 2 teoreettisen perustan lisäksi luvussa 3.2 esittelemiäni metodologisten valintojen perusteita. Pystyin mielestäni vastaamaan asettamiini kysymyksiin uskottavasti. Neljänteen, teoriapitoiseen kysymykseen oppilaiden ja ympäristön vastavuoroisen suhteen ilmenemisestä antamani vastaus on rehellinen ja myötäilee ajatteluni muutoksia tutkimusprosessini aikana. Tämän kysymyksen muotoiluvaiheessa minulla oli vain alustava käsitys siitä, että tutkimukseni saattaisi antaa tietoa oppilaiden koulupihasuhteen luonteesta. Kysymys ei ollut turha, vaikka vastaaminen sitä edeltäneisiin kysymyksiin ikään kuin himmensi sen tehoa. Vastaus todensi oppilaan ja paikan perustavanlaatuisen vastavuoroisuuden, mitä en kysymystä esittäessäni lainkaan käsittänyt. Alkuperäisestä tarkoituksesta poiketen kysymys edisti merkittävästi ympäristökäsitykseni reflektointia.

Tutkimuskysymysten kehittelyn ja tutkimuksen toteutuksen arvioinnin lisäksi Koro-Ljungberg (2005, 283) tähdentää väitteiden ja argumentoinnin perusteita tutkimuksen laatutekijänä. Raporttini liitteet havainnollistavat systemaattisesti tutkimuksen kulkua, tulosten rakentumista ja päätelmien perusteita. Aineistoesimerkkien lisäksi olen liittänyt raporttiini otteita pääaineistoni analyysistä ja lisäaineistoni sisällönanalyysistä. Tuloksia olen ankkuroinut oppilaiden kokemuksilla perustelemini teorioiden käsitteistöön esimerkiksi Caillois'n (2001) leikin teoriaan ja Rodawayn (1995) aistiluokitukseen.

Tutkimuksen teoreettinen validiteetti eroaa Maxwellin (2002, 50–52) mukaan omaksi ulottuvuudekseen ylittämällä konkreettisen kuvailun ja tulkinnan ja osoittamalla eksplisiittisesti tutkijan tutkimukseensa tuomat tai siinä kehittelemät teoreettiset rakennelmat. Olen etäännyttänyt oppilaideni kokemukset paikkateoreettisiin käsitteihin tuloksiini koulupihan merkitystekijöiden kokonaisjäsenyyksestä. Olen sitonut tulokset luvun 2 teoreettisiin käsitteisiin sekä luvun 3.2 keskeisiin metodologisiin perusteluihin ja siten osoittanut tutkimaani ilmiötä koskevan teoreettisen ymmärrykseni (emt., 51). Näin olen mielestäni tarjonnut lukijalle monitasoiset välineet tutkimukseni arviointia varten.



### 5.3 TUTKIMUSPROSESSIN ITSEARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Tutkimuksen aloittamisen kynnyks oli korkea. Olemassa ollut aineisto puhutteli alkuun vaisusti, mutta intuitioni koulupihan tunnesuhteen arviointien, Värianalyysien, ainutlaatuisuudesta motivoi paneutumaan niihin perusteellisesti. Tutkimus kannatti ehdottomasti tehdä. Löysin aineiston, kirjallisuuden ja oman pohdintani avulla mielestäni koulupihatoiminnan taustoja luotaavan, teoreettisesti perustellun ja toimivan jäsennyksen oppilaiden paikkasuhteista. Jäsennyksen pohjalta on mahdollisuus edetä koulupihojen käytäntöjen reflektoinnissa ja tutkimuksessa.

Paikkakäsitteistö on Lewickan (2011) mukaan hajanainen. Ratkaisin paikkakiintymyksen (*place attachment*) ja paikan merkitysten (*place meanings*) välisen suhteen sekä rajaukset niiden lähikäsitteisiin (mm. *sense of place, place identity*) tutkimukseni kannalta toimivalla tavalla. Luin kirjallisuutta koko tutkimusprosessini ajan aina raportin viimeistelyyn asti. Pääasialliset lähteeni olivat ympäristöpsykologian julkaisut *Children's Geographies* sekä *Journal of Environmental Psychology*. Edellisen verkkoversiossa julkaistiin omien neljäsluokkalaisten ja englantilaisoppilaiden aineistoihin perustunut koulupihasuhteen vertailututkimus (Dillon ym. 2014). Perehdyin lasten ympäristöjen tutkimuksen klassikoihin (mm. Hart 1979; Moore 1986), joiden ohella luin artikkeleita tuoreesta ulkomaisesta koulupihosta ja lasten ympäristöjä koskevasta kokoomakirjallisuudesta. Suomenkielistä varsin vähäistä koulupihaa koskevaa tutkimuskirjallisuutta edustivat muun muassa Jokelan (2008) artikkelin lisäksi Ahosen (2008) kirja sekä Smedsin ym. (2010) laaja teos.

Pyrin kartoittamaan tutkimukseni taustatieteenalojen perusteita välttääkseni tiedostamiani ristiriitoja. Perusteosten (mm. Häkli 1999; Haarni ym. 1997) lukemisen lisäksi opiskelin humanistisen maantieteen perusteita Itä-Suomen yliopistossa. Luin ympäristöpsykologian kotimaisia perusteoksia (Horelli 1982; Aura ym. 1997) koko tutkimukseni ajan ja täydensin niiden antia aineiston analysoinnin esiin tuomiin seikkoihin perehdyttäneellä kirjallisuudella (mm. Caillois 2001; Rodaway 1995). Luin myös muun muassa aikamaantiedettä taustoittaneita ja ajanmukaistaneita tekstejä (mm. Hägerstrand 1973; Latham 2004; Hyvärinen & Staffans 2010; Surma-aho 2012). Lapsuuden ja nuorisotutkimuksen sekä alue- ja ympäristötutkimuksen julkaisut hyödyttivät tutkimustani. Näiden oman tieteenalani julkaisuissa (esim. Kasvatus) harvinaisten aihepiirien artikkelit edistivät merkittävästi metodologista pohdintaani.

Lukemistoni sisältää tieteellisten tekstien ohella oppikirjoja (mm. Nurmi ym. 2010; 2014; Cantell 2004; Salmivalli 1999; 2005; Laine 2005). Niiden avulla vahvistin oppilaisiin, kouluun ja ympäristökasvatukseen liittyviä yleisluontoisia seikkoja, joiden voisi ajatella kuuluvan automaattisesti kokeneen opettajan tietovarantoon. Perustelin rajanvetoja esimerkiksi tunnetutkimukseen tai koulupihan sosiaalisiin suhteisiin, joihin tutkimukseni ei suoranaisesti kohdistu. Sosiaalisen todellisuuden yhteenkietoutumien vuoksi niitä oli välttämätön sivuta, jolloin mainitun kaltaiset asiantuntijatekstit auttoivat päivittämään omaa tietämystäni.

Vaikka olen varsin tyytyväinen pitkäkestoiseen prosessiini, tekisin sentään jotain toisin. Osuvan tutkimuskirjallisuuden löytäminen vei varsin kauan osin siksi, että aineisto oli valmiina. Siksi hahmottelisin tutkimustehtävän ennen aineiston keräämis-

tä. Pidän aineiston tuottamista ja sen runsaudesta tutkimukseeni tekemiäni valintoja silti varsin onnistuneena. Haastattelut toteuttaisin jatkossa ympäristökävelymuodossa, vaikka lopulta sain pihatehtävien tuella toteutetuista tapaamisista arvokasta tietoa. Korjasin tämän metodisen heikkouden haastatellessani oppilaitani pihakävelyllä yhdeksäsluokkalaisina keväällä 2013, mutta sen aineiston julkaisen eri raportissa. Analysointivaihtoehdoksi minulla on nyt tiedossani muun muassa Lewickan (2011) artikkeli ja esimerkiksi Scannellin ja Giffordin (2010) viitekehys tai Chatterjeen (2005, 2006) idea lasten ystäväystymisestä paikkojen kanssa.

Oppilaiden näkemykset ja kokemukset kannatti ehdottomasti tuoda julki. Gadamer (2004, 32–34) puhuu tulkintaprosessille ominaisista jatkuvista ymmärtämisyrityksistä ja prosesseista, ja sellaisen voin sanoa tutkimuksessani toteutuneen. Vaikka ryhdyin opiskelemaan tutkijaksi koulukäytännössä tuotetun aineiston vetämänä, en ole suhtautunut tutkimukseeni Tuomen ja Sarajärven (2004, 71) luonnehtiman eklektikon tavalla. Heidän mukaansa eklektisesti suuntautunut tutkija sivuuttaa ymmärtämisen mahdollisuuksien pohdinnan; ennemmin hän problematisoi sitä, miten saisi keräämäästään aineistosta jotain irti vakuuttaakseen lukijansa ja saadakseen hänet ymmärtämään, mitä haluaa tutkimuksellaan sanoa. Olen vilpittömästi pyrkinyt pohtimaan sitä, miten ja missä rajoissa voin ymmärtää oppilaitteni kokemuksia ja tulkitsemaan sitä, mitä he sanovat (vrt. emt.).

Olen tuonut jatkotutkimuksiin sopivia ideoita esiin jo tutkimukseni tulososassa. Osa ehdotuksistani liittyy koulutilojen valta- ja sukupuoliproblematiikkaan, josta lapsuuden maantieteen tilallisuuden suomenkielistä tutkimusta on niukasti. Ystävyksien maantieteen lisäksi tunteiden maantiede (*emotional geographies*) voisi avata kouluympäristöä kiinnostavasti uudella tavalla. Opettajien ja vanhempien tietoisuutta koulupihan merkityksestä olisi paikallaan lisätä (vrt. Piispanen 2008) esimerkiksi käyttämällä vertailupohjana oppilaille keskeisiä koulupihan merkitysulottuvuuksia.

Tärkein ja kiinnostavin jatkotutkimusten aihe liittyy tarjouma-käsitteeseen. Vaikka tutkimukseni täyttää osin tarjouman emotionaalisen ulottuvuuden tutkimisen aukkoa (Kyttä 2003), olisi tulosteni perusteella tutkittava lisää tarjouman erilaisia tulkintatapoja. Esimerkiksi vaaran käsitteen sekä riskileikkien ja -paikkojen tutkiminen eri intressipiirien näkökulmista toisi tähän lapsen paikkasuhteessa väistämättömään ilmiöön tarvittavaa ymmärrystä. Nostan kuitenkin tulosteni perusteella tärkeimmäksi jatkotutkimusaiheeksi ”monimuotoiset sosiaaliset tarjoumat” (Kyttä 2003), joille lapset ympäristösuhteen muuttuessa jo alakoulun pihalla herkistyivät. Mitä ovat alakoulun pihan monipuoliset sosiaaliset tarjoumat ympäristösuhteen taitekohtaa elävien 11–12-vuotiaiden mielestä? Mitä yläkoululaiset sisällyttäisivät monipuolisiin sosiaalisiin ulkoympäristön tarjoumiin?

Yläkoulun piha ja välituntikulttuuri ovat sinänsä jo oma, kiinnostava tutkimusaiheensa. Nuoruuden kehitystehtäviä ajatellen olisi erittäin kiintoisaa tutkia kouluympäristön paikkojen roolia identiteetin (*place identity*) rakentumisessa. Tämä käsite esiintyy usein paikkakiintymyksen (*place attachment*) tutkimuksissa. Se viittaa yhtäältä siteisiin, joita ihmiset luovat arkisiin paikkoihinsa elämänkaarensa aikana (Lewicka 2008, 211). Arkkitehtuurissa paikan identiteetti on paikan ominaisuus. Se on ilmiö, joka tekee paikasta ainutlaatuisen ja takaa sen pysyvyyden ajan saatossa (Stenros 1992, 73–79). Mitä paikan prosessiluonne tarkoittaa identiteetin kannalta?

Psykologiassa paikan identiteetti viittaa ihmisen piirteisiin (Lewicka 2008, 211) tarkoittaen ”määrää”, jolla paikasta tulee osa ihmisen henkilökohtaista identiteettiä tai minän määrittelyä (Kudryavtsev ym. 2012, 231). Koulu yhteisön jäsenet identifioituvat kouluunsa (vrt. Gifford 2007, 87), mutta kotimaisia tutkimuksia esimerkiksi siitä, miten koulupiha muokkaa nuoren identiteettiä, ei tietääkseni ole. Entä miten nuoret muokkaisivat koulupihaa identiteettinsä tueksi? Nuoruuden kehitystehtävien näkökulmasta aihe olisi yläkoulussa ajankohtainen.

Itselläni on vireillä jatkoa tässä raporttoimalleni tutkimukselle. Tapasin entisiä oppilaitani keväällä 2013 yhdeksäsluokkalaisina kahdesta syystä. Olin saanut heiltä huoltajineen suostumukset uuden aineiston keräämiseen. Toteutin sen pienin kirjallisin tehtävin sekä haastatellen osaa oppilaistani ympäristökävelyllä entisellä alakoulupihallaan (vrt. Hart 1979; Moore 1986; Cele 2006). Toisaalta halusin kertoa oppilailleni, miten olin käyttänyt koulupihaprojektimme tehtäviä. Pidän mahdollisena kuudesluokkalaisten ja yhdeksäsluokkalaisten aineistojen yhdistämistä minua edelleen kiinnostavien koulupihan merkitysten tutkimiseen.

Tapaamisemme päätteeksi yhdeksäsluokkalaiset esittivät kolme kysymystä: Miksi teit sen tutkimuksen? Miksi me? Mitä uutta opit lapsista? Tapaamistamme koskevasa muistiossani (17.5.2013) lukee näin:

*”Tein tutkimuksen, koska koulupihaa ei ole tutkittu niin paljon, etteikö uutta tietoa ja tutkimuksissa tarvittavaa uutta näkökulmaa siihen löytyisi. Aihe siis on harvinainen. Sitä paitsi koulun fyysinen ympäristö on arvaamattoman tärkeä asia. Teidän kohtalonne oli osua koulupihasta liiaksi innostuneen opettajan käsiin. Teitä vaivattiin koulupihatehtävillä vuosikaudet, koska lapsilta tarvitaan tietoa heitä koskevista asioista. He tietävät käyttäjinä, millainen ympäristö koulupiha on, joten lasten näkemyksissä on sellaista, mitä aikuisten pitää ottaa huomioon. Ehkä muistatte, miten koulun peruskorjauksen vuoksi itse toivoitte koulupihaseurantaa. Sitä paitsi oman luokkalaisia on jo pelkästään käytännön kannalta helpompi tutkia kuin esimerkiksi naapuriluokkien tai muiden koulujen oppilaita. Lisäksi olisi kookonaan eri asia, jos piha-aineistoa olisi kerännyt teille tuntematon tutkija. Meidän yhteinen historiamme ja tuntemuksemme auttaa ymmärtämään eri tavoin sitä mitä teksteissä on. Käsitökseni siitä, että lapsilla on paljon sanottavaa, piti paikkansa. Se ei ollut uutta. Mutta siinä, miten lapset lopulta käyttävät pihan paikkoja, oli minulle paljon uutta, koska lapset käyttävät paikkoja monin eri tavoin toisin kuin aikuiset ajattelevat”.*

# Lähteet

- Aho, L., Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisu 105, 55–72.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Altheide, D. & Johnson, J. 1994. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 485–499.
- Anderson, J. 2010. Understanding cultural geography. Places and traces. London: Routledge.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 2000. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Hamina: Akatiimi.
- Apter, M. 1989. Reversal theory. Motivation, emotion and personality. London: Routledge.
- Apter, M. 2007a. Danger: our quest for excitement. Oxford: Oneworld.
- Apter, M. 2007b. Reversal theory. The dynamics of motivation, emotion and personality. 2nd ed. Oxford: Oneworld.
- Armitage, M. 2005. The influence of school architecture and design on the outdoor play experience within the primary school. *Paedagogica Historica* 41 (4 & 5), 535–553.
- Atjonen, P. 2012. (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylän yliopistopaino.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. Ympäristöpsykologian perusteet. Porvoo: WSOY.
- Avriel-Avni, N., Spektor-Levy, O., Zion, M. & Levi, N. R. 2010. Children's sense of place in desert towns: a phenomenographic enquiry. *International Research in Geographical and Environmental Education* 19 (3), 241–259.
- Bartos, A. 2013a. Children sensing place. Emotion, space and society Vol. 9. Children's emotional geographies, 89–98.
- Bartos, A. 2013b. Friendship and environmental politics in childhood. *Space and Polity* 17 (1), 17–32.
- Bayliss, P. & Dillon, P. 2010. Cosmologies and lifestyles. A cultural ecological framework and its implications for educational systems. *Anthropological Journal of European Cultures* 19 (2), 7–21.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1981. The social construction of reality. Hammondsworth: Penguin Books.
- Berg Hallgren, S. 2005. Skola utan skolgård – om barnets plats i staden. <https://www.hitpages.com/doc/6702971849015296/25>.

- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Suom. Ritva Linjamo. WSOY: Juva.
- Björklid, P. 1982a. Barn-miljö-samspel. Exempel utifrån studier om barns medinflytande, utemiljö och trafiksäkerhet. Teoksessa P. Björklid & S. Fischbein (red.) Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Institutionen för pedagogik, 67–83.
- Björklid, P. 1982b. Children's outdoor environment. A study of children's outdoor activities on two housing estates from the perspective of environmental and developmental psychology. *Studies in Education and Psychology* 11. Stockholm.
- Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö I förskola och skola. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning I focus, nr. 25.
- Blatchford, P. 1989. Playtime in the primary school. Problems and improvements. Windsor: NFER-NELSON.
- Blazek, M. 2011. Place, children's friendships, and the formation of gender identities in a Slovak urban neighbourhood. *Children's Geographies* 9 (3–4), 285–302.
- Bowlby, S. 2011. Friendship, co-presence and care: neglected spaces. *Social & Cultural Geography* 12 (6), 605–622.
- Brink, L. A., Nigg, C. R., Lampe, S. M. R., Kingston, B. A., Mootz, A. L. & van Vliet, W. 2010. Influence of schoolyard renovations on children's physical activity: The Learning Landscapes Program. *American Journal of Public Health* 100 (9), 1672–1678.
- Bronfenbrenner, U. 1979. Ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1993. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Teoksessa R. H. Wozniak & K. W. Fischer (eds.) *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–44.
- Bunnell, T., Yea, S. Peake, L., Skelton, T. & Smith, M. 2012. Geographies of friendships. *Progress in Human Geography* 36 (4), 490–507.
- Butt, G. 2000. *The Continuum guide to geography education*. London: Continuum.
- Caillois, R. 2001. *Man, play and games*. Ranskan kielestä englanniksi kääntänyt Meyer Barash. University of Illinois Press. USA.
- Cantell, H. (toim.) 2004 *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä*. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–79.
- Catling, S. 2005. Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum. *Children's Geographies* 3 (3), 325–344.
- Catling, S. 2011. Children's geographies in the primary school. Teoksessa G. Butt (ed.) *Geography, education and the future*. London: Continuum, 15–29.
- Cele, S. 2006. *Communicating place. Methods for understanding children's experience of place*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Human Geography 16.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.

- Charmaz, K. & Mitchell, R. 2001. Grounded theory in ethnography. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.) *Handbook of ethnography*. London: Sage, 160–174.
- Chatterjee, S. 2005. Children's friendship with place: a conceptual inquiry. *Children, Youth and Environments* 15 (1), 1–26.
- Chatterjee, S. 2006. Children's friendship with place: an exploration of environmental child friendliness of children's environments in cities. A dissertation submitted to the Gradual Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5206> [luettu 27.3.2014]
- Clark, C. & Uzzell, D. 2002. The affordances of the home, neighbourhood, school and town centre for adolescents. *Journal of Environmental Psychology* 22 (1–2), 96–108.
- Clark, C. & Uzzell, D. 2006. The socio-environmental affordances of adolescents' environments. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (eds.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press, 176–195.
- Cook, T. & Hess, E. 2007. What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14 (1), 29–45.
- Csikszentmihalyi, M. 2006. Kehittyvä minuus. Visioita kolmannelle vuosituonnelle. Suom. Sari Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. 2003. Happiness in everyday life: the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies* 4 (2), 185–119.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Third edition. London: Sage, 1–32.
- Derr, T. 2006. "Sometimes birds sound like fish". Perspectives on children's place experiences. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (eds.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces*. Cambridge University Press, 108–123.
- Devine-Wright, P. & Clayton, S. 2010. Introduction to the special issue: Place, identity and environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology* 30 (3), 267–270.
- Dewey, J. 2012. Filosofian uudistaminen. *Alkuteos Reconstruction of Philosophy (1929)*. Suom. Tuukka Perhoniemi. Tampere: Vastapaino.
- Dillon, P. 2011a. Finding the place in the world: education as cultural ecology. *Kulttuurilähtöisen ympäristökasvatuksen malleja nuorisotyöhön*. Rantasalmi, Finnish Foundation for Environmental Education, 46–49.
- Dillon, P. 2011b. Framing craft practice cultural ecologically: tradition, change and emerging agendas. *Plymouth College of Art. Making Futures Vol 2*. ISSN 2042–1664, 71–78.
- Dillon, P. 2011c. Framing education cultural ecologically: theoretical and methodological challenges. Abstract of seminar in University of Eastern Finland, May 2011.
- Dillon, P. 2011d. Kasvatus kulttuuriekologiana. [Finding the place in the world: education as cultural ecology] Suom. Juha Rämö. Teoksessa *Kulttuurilähtöisen ympäristökasvatuksen malleja nuorisotyöhön*. Rantasalmi: Finnish Foundation for Environmental Education.
- Dillon, P. 2012. Henkilökohtainen tiedonanto 18.5.2012.
- Dillon, P. 2013. Emergent methodologies in educational and social science research. An exploration of recent developments in scientific and social methodologies and their applications in educational research. *Luentodiat ja muistiinpanot toukokuu 2013*.

- Dillon, P., Vesala, P. & Sueno Montero, C. 2014. Young people's engagement with their school grounds expressed through colour, symbol and lexical associations: a Finnish- British comparative study. *Children's Geographies*. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2014.894962>, 1–19.
- Dyment, J. 2005. Green school grounds as sites for outdoor learning: barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental education* 14 (1), 28–45.
- Dyment, J. E., Bell, A. C. & Lucas A. J. 2009. The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies* 7 (3), 261–276.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fogelholm, M. 2008. Lasten liikunta ja terveyst. Teoksessa M. Fogelholm (toim.) Liikettä koulupihoille. Keravan lähiliikuntapaikkaprojektin loppuraportti. Tampere: UKK-instituutti ja Nuori Suomi ry, 7–11.
- Foley, P. & Leverett, S. 2011. Introduction. Teoksessa P. Foley & S. Leverett (eds.) Children and young people's spaces. Developing practice. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 1–8.
- Fredrickson, B. & Branigan, C. 2001. Positive emotions. Teoksessa T. J. Mayne & G. A. Bonnano (eds.) Emotions. Current issues and future directions. New York: Guilford Press, 123–151.
- Frost, J. 2010. A history of children's play and play environments. Toward a contemporary child-saving movement. New York: Routledge.
- Funnell, K., Valerie, A., Denegri, D., Johns, S., Young, B., Lucas, B., Titman, W. & Wood, J. 1997. School grounds. A guide for good practice. London: The Stationery Office. Department for education and employment. Architects and building branch. Building Bulletin 85.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gagen, E.A. 2000. Performing gender in America's playgrounds. Teoksessa S. Holloway, & G. Valentine (eds.) Children's geographies. Playing, living, learning. New York: Routledge, 213–229.
- Gibson, J. 1979. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin.
- Gifford, R. 2007. Environmental psychology. Principles and practice. Fourth edition. Optimal Books. Canada.
- Gobo, G. 2011. Ethnography. Teoksessa D. Silverman (ed.) Qualitative research. Issues of theory, method and practice. 3rd edition. London: Sage, 15–34.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and difference in schools. Palgrave Macmillan.
- Grönholm, I. 2004. Koulun piha leikin ja oppimisen paikkana. Teoksessa L. Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY, 328–339.
- Gustafson, P. 2001. Meanings of place: everyday experience and theoretical conceptualizations. *Journal of Environmental Psychology* 21 (1), 5–16.
- Haaparanta, L. 2002. Voiko kokemuksen virtaa analysoida? Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tampereensia, Vol. 1, Tampere University Press, 308–324.
- Haarni T., Karvinen M., Koskela, H. & Tani, S. (toim.) 1997. Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Halkola, U., Mannermaa, L., Koffert, T. & Koulu, L. (toim.) 2009. Valokuvan terapeuttilinen voima. Helsinki: Duodecim.



- Hansen Sandseter, E. 2010. "It tickles in my tummy!" Understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal of Early Childhood Research* 8 (1), 67–88.
- Hansen Sandseter, E. 2011. Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners' perceptions and practices concerning children's risky play. *Child Care in Practice* 18 (1), 83–101.
- Happonen, H. 1997. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 40.
- Happonen, H. & Tapaninen, R. 2002. Koulurakennuksen historiallinen kehitys. Teoksessa *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten*. Helsinki: Opetusministeriö. Työryhmämuistio 27, 27–37.
- Hammersley, M. 2007. The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 30 (3), 287–305.
- Harker, C. 2005. Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies* 3 (1), 47–62.
- Harrison, S. 2010. "Why are we here?" Taking 'place' into account in UK outdoor environmental education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 10 (1), 3–18.
- Hart, R. 1979. *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Hay, R. 1998. Sense of place in developmental context. *Journal of Environmental Psychology* 18 (1), 5–29.
- Heft, H. 2001. Ecological psychology in context. James Gibson, Roger Barker and the Legacy of William James's radical empiricism. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Horelli, L. 1982. *Ympäristöpsykologia*. Espoo: Weilin + Göös.
- Horelli, L. 1992. *Lapset ympäristön tutkijoina*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö: kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Sosiaali- ja terveysministeriö. Ympäristöministeriö. Ympäristöministeriön alueidenkäytön osaston tutkimusraportti 3.
- Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.
- Horelli, L., Kytä, M. & Kaaja, M. 1998. *Lapset ympäristön ekoagentteina*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Yhdyskunta- ja kaupunkisuunnittelun laboratorion tutkimusyksikkö. Teknillisen korkeakoulun arkkitehtiosaston julkaisuja 49.
- Holloway, S. & Valentine, G. (eds.) 2000. *Children's geographies. Playing, living, learning*. New York: Routledge.
- Hummelin, N. & Meskanen, P. 2009. Hernesaari – osallistuvat suunnittelun projekti. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47 (2), 58–63.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Hyden, M. 2008. Narrating sensitive stopics. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (eds.) *Doing narrative research*. London: Sage, 121–136.

- Hyry-Beihammer, E.K., Hiltunen, M. & Estola, E. (toim.) 2014 Paikka ja kasvatustiede. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Hyvärinen, R. & Staffans, A. 2010. Aika-tila-päiväkirjat. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans. InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Helsinki: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta. Tuotantotalouden laitos. Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab, 144–146.
- Hägerstrand, T. 1973. The domain of human geography. Teoksessa R. J. Chorley (ed.). Directions in geography. London, 67–87.
- Häkli, J. 1999. Meta hodos. Johdatus ihmismaantieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustieteiden tutkimuskeskus. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hänninen, R. 2003. Leikki: ilmiö ja käsite. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76.
- Ingold, T. 2003. Sfäärin soittaminen pinnalle: ympäristöajattelun topologiasta. Suomentanut Ville Lähde. Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (toim.) Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino. 152–169.
- Ingold, T. 2009. Against space: Place, movement, knowledge. Teoksessa P. W. Kirby (ed.) Boundless worlds. An anthropological approach to movement. New York, Oxford: Berghahn Books, 29–43.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (eds.) Handbook of ethnography. London: Sage, 246–257.
- Jauhiainen, A. & Tähtinen, J. 2013. Tieteemme tila ja tulevaisuus. Kasvatustiede 44 (1), 3–6.
- Joensuun normaalikoulun perusasteen opetussuunnitelma. 2004.
- Jokela, T. 2008. Pohjoinen koulupiha yhteisöllisen taidekasvatuksen ja psykososiaalisen hyvinvoinnin näyttämönä. Teoksessa A. Ahonen, E. Alerby, O. M. Johansen, R. Rajala, I. Ryzhkova, E. Sohlman & H. Villanen (toim.). Psykososiaalisen hyvinvoinnin edistäminen opetustyössä. ArctiChildren-julkaisu. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 161–174.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus. Tammer-Paino. Tampere.
- Kangas, M. 2010a. Finnish children's view on the ideal school and learning environment. Learning Environments Research, 13 (3), 205–223.
- Kangas, M. 2010b. The school of the future: Theoretical and pedagogical approaches for creative and playful learning environments. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 188.
- Karimäki, R. 2005. Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa H. Saarikoski (toim.) Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 106–129.
- Karimäki, R. 2012. Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien erillinen leikinmaailma. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatustieteiden tutkimuksia 57, 141–166.

- Karjalainen, P. 1997. Aika, paikka ja muistin maantiede. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 227–241.
- Karjalainen, P. 2004. Ympäristö ulkoa ja sisältä. Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.) Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite. Oulun yliopiston ympäristöalan julkaisuja. Jyväskylä: Atena. 49–68.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritola-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105, 121–141.
- Karvinen, J., Rätty, K. & Rautio, S. 2010. Haasteena liikkumattomat lapset ja nuoret. Nuori Suomi, Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Opetushallitus.
- Kasali, A. & Dogan, F. 2010. Fifth-, sixth- and seventh-grade students' use of non-classroom spaces during recess: the case of three private schools in Izmir, Turkey. *Journal of Environmental Psychology* 30 (4), 518–532.
- Korkiamäki, R. & Kallio K.P. 2014. Ystävyys tilallisen kiinnittymisen suuntaajana. Tilateoreettisia tulkintoja lasten ja nuorten ystävyyksistä. *Alue ja ympäristö* 43 (1), 16–33.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Korpela, K. 1988. Mielipaikkakokemukset psyykkisen itsesäätelyn tukena. *Psykologia* 23 (3), 178–186.
- Korpela, K. 1992. Adolescents' favourite places and environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology* 12 (3), 249–258.
- Korpela, K. 2007. Luonnonympäristöt ja hyvinvointi. *Psykologia* 42 (5), 364–376.
- Korpela, K., Kyttä, M. & Hartig, T. 2002. Restorative experience, self-regulation, and children's place-preferences. *Journal of Environmental Psychology* 22 (4), 387–398.
- Korpela, K., Ylen, M., Tyrväinen, L. & Silvennoinen, H. 2009. Stability of self-reported favourite places and place attachment. *Journal of Environmental Psychology* 29 (1), 95–100.
- Koskela, H. 2007. Grounded theory. Opettajien opiskelijakäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri, (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopistopaino, 91–110.
- Koskela, H. 2009. Pelkokierre: pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitilasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Koskinen, S. 2009. Lasten ja nuorten osallistumisen riemu ja raamit. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47 (2), 26–43.
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina – ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusseuran julkaisu 98.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Krippendorff, K. 2004. Content Analysis. An introduction to its methodology. 2nd ed. London: Sage.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R.C. & Krasny, M.E. 2012. Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research* 18 (2), 229–250.
- Kuusisto-Arponen, A.-K. & Tani, S. 2009. Kuinka tutkia lasten ja nuorten arjen maantiedettä? *Terra* 121 (1), 47–48.

- Kyle, G.T., Mowen, A.J. & Tarrant, M. 2004. Linking place preferences with place meaning: An examination of the relationship between place motivation and place attachment. *Journal of Environmental Psychology* 24 (4), 439–454.
- Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Espoo: Helsinki University of Technology. Centre for Urban and Regional studies A28.
- Kyttä, M. 2004. The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology* 24 (2), 179–198.
- Kyttä, M. 2006. Environmental child-friendliness in the light of Bullerby model. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (eds.) *Children and their environments. Learning, using and designing spaces.* Cambridge University Press, 141–158.
- Kyttä, M. & Kahila, M. 2006. PehmoGIS elinympäristön koetun laadun kartoittajana. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja B 90.
- Kyttä, M., Broberg, A. & Kahila, M. 2009. Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47 (2), 6–25.
- Käpylä, M. 1994. Kulttuuriekologinen viitekehys ympäristökasvatuksen tietoaimeksen jäsentäjänä. *Kasvatus* 25 (2), 137–146.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laitinen, R. 2004. Johdanto tilan kokemisen kulttuurihistoriaan. Teoksessa R. Laitinen (toim.) *Tilan kokemisen kulttuurihistoriaa.* Turun yliopisto: Cultural History – Kulttuurihistoria 4, 1–13.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2007b Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lappalainen, S. 2007c. Rajamailla. Etnografinen tarina kenttätöistä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Latham, A. 2004. Researching and writing everyday accounts of the city. An introduction to the diary-photo diary-interview method. Teoksessa C. Knowles & P. Sweetman (eds.) *Picturing the social landscape: visual methods and the sociological imagination.* London: Routledge, 117–131.
- Lewicka, M. 2008. Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology* 28 (3), 209–231.
- Lewicka, M. 2011. Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology* 31 (3), 207–230.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social sciences. Selected theoretical papers.* Harper & Row. D. Cartwright (ed.). Midway Reprint 1976, Chicago: The University of Chicago Press.

- Lilius, H. 1982. Suomalaisen koulutalon arkkitehtuurihistoriaa. Kehityslinjojen tarkastelua keskiajalta itsenäisyyden alkuun asti. Toim. Lars Pettersson. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistyksen aikakauskirja 83.
- Lim, M. & Barton, A.C. 2010. Exploring insidersness in urban children's sense of place. *Journal of Environmental Psychology* 30 (3), 328–337.
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. 2011. The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal* 19 (1), 113–131.
- Lonkila, M. & Silvonen, J. 2002. Laadullinen tekstianalyysi ATLAS-ti-ohjelmalla. [http://www.Atlas-ti.\[luettu 25.5.2011\].](http://www.Atlas-ti.[luettu 25.5.2011].)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Manzo, L. 2005. For better or worse: exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology* 2005 (1), 67–86.
- Masters, P. A. 2008. Play theory, playing and culture. *Sociology Compass* 2 (3), 856–869.
- Maxwell, J. 2002. Understanding and validity in qualitative research. Teoksessa A. Huberman & M. Miles. *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks: Sage. 36–65.
- McKendrick, J. H. 2000. The Geography of Children: An annotated bibliography. *Childhood* (7), 359–387.
- Meskanen, S. 2009. Future school – designing with children. Based on Sini Meskanen's master thesis in Architecture. Toim. Helena Teräväinen. Espoo: Helsinki University of Technology. *Publications in Architecture* 100.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis*. 2nd edition. An expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, T. & Roponen, S. 1994. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ATLAS-ti-ohjelman avulla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. *Menetelmäraportteja ja käsikirjoja* 2.
- Moore, R. 1986. *Childhood's domain. Play and place in child development*. London: Croom Helm.
- Morgan, P. 2010. Towards a developmental theory of place attachment. *Journal of Environmental Psychology* 30 (1), 11–22.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisu 101, 67–88.
- Mäntysalo, R. 2004. Orientaatio ja representaatio. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kriittistä tarkastelua. Teoksessa Raine Mäntysalo (toim.) *Paikan heijastuksia: ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Oulun yliopisto: Ympäristöalan julkaisuja. Jyväskylä: Atena, 111–125.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2002. The concept of flow. Teoksessa C. R. Snyder & Shane J. Lopez (eds.) *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. 89–105.
- Nieminen, L. 2009. Lapset tutkimuskohteena: Kuka päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen? *Lakimies* 2. 226–253.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisu 101, 25–42.

- Niiniluoto, I. 1999. *Critical scientific realism*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Norra, J. 2008. Lähiliikuntapaikka – mistä on kysymys. Teoksessa M. Fogelholm (toim.) *Liikettä koulupihoille*. Keravan lähiliikuntapaikkaprojektin loppuraportti. Tampere: UKK-instituutti ja Nuori Suomi ry, 12–17.
- Norra, J., Ruokonen, R. & Karvinen, J. 2004. Koulupihojen liikuntaolosuhteet. Valtakunnallinen tutkimus 2003. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja 1.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1398.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010 (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOYpro.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (toim.) 2005. *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oesch, E. 2002. Wilhelm Dilthey ja eletty kokemus. Teoksessa L. Haaparanta & E. Oesch (toim.) *Kokemus*. Acta philosophica Tamperensia, Vol. 1. Tampere University Press 290–307.
- Olwig, K. & Gullov, E. 2004. *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London: Routledge.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Vammala.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Opetusministeriö 2007. *Lähiliikuntapaikkojen arviointitutkimus*. Nuori Suomi ry:n julkaisusarja. Nuori Suomi 2007.
- Opetusministeriö 2009. *Perusopetuksen laatukriteerit*. Opetusministeriön julkaisu 19.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013. *Perusopetuksen laatutyö. Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan*. Toim. Merja Lehtonen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 7.
- Opie, I. & Opie, P. 1979. *Children's games in street and playground: chasing, catching, seeking, hunting, racing, duelling, exerting, daring, guessing, acting, pretending*. Oxford: Oxford University Press.
- Paechter, C. & Clark, S. 2007. Learning gender in primary school playgrounds: findings from the tomboy identities study. *Pedagogy, Culture & Society* 15 (3), 317–331.
- Palva, P. 1966. Kansakoulurakennukset vuosisadan aikana. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi. (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 115–126.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 36.
- Patterson, M. E. & Williams, D. R. 2005. Maintaining research traditions of place: diversity of thought and scientific progress. *Journal of Environmental Psychology* 25 (4), 361–380.
- Pellegrini, A. D. 1995. *School recess and playground behaviors. Educational and developmental roles*. Albany: State University of New York Press.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointikäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piispanen, M. & Kuuskorpi, M. 2013. Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Teoksessa M. Lehtonen (toim.) *Perusopetuksen laatutyö. Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 7. 43–50.

- Pink, S. 2009. *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education. Doing qualitative research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristöjen kohtaaminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education. Psychology and social research* 333.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.): *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Raittila, R. 2010. With children in their lived place: children's action as research data. *International Journal of Early Years Education* 20 (3), 270–279.
- Rantala, T. 2005. Oppimisen iloa etsimässä – kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 88. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Rantala, T. 2006. Koulun tunteet tutkimuksen kohteena – monelta alkaa ilo? Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura, 132–148.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.- M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen yliopistopaino, 126–158.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children – children's places. *Childhood* 11 (2), 155–173.
- Ridgers, N. D., Stratton, G. & Fairclough, S. J. 2006. Physical activity levels of children during school playtime. *Sports medicine* 36 (4), 359–371.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) *Lasten tietoyhteiskunta*. Tampere: Tampere University Press, 145–169.
- Rivkin, M. 1997. The Schoolyard Habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal* 25 (1), 61–66.
- Rodaway, P. 1995. *Sensuous geographies. Body, sense and place*. London: Routledge.
- Rogoff, B. 1993. Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. Teoksessa R. H. Wozniak & K. W. Fischer (eds.) *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 121–153.
- Rudkin, J. & Davis, A. 2007. Photography as a tool for understanding youth connections to their neighborhood. *Children, Youth and Environments* 17 (4), 107–123.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010: Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saar, M. & Palang, H. 2009. The dimensions of place meanings. *Living Reviews in Landscape Research* 3 (3). [<http://www.livingreviews.org/lrlr-2009-3>.luettu 10.8.2012].
- Saarikangas, K. 2002. Merkityksellinen tila: lähiöasuminen arkkitehtuurin, asukkaiden, menneen ja nykyisen kohtaamisena. Teoksessa T. Syrjämaa & J. Tunturi (toim.). *Eletty ja muistettu tila*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 48–75.
- Saarikangas, K. 2006. Eletty tilat ja sukupuoli: asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sairinen, R., Manninen, R., Peltonen, L. & Wiik, M. 2006. Ympäristöterveys yhdyskuntasuunnittelussa. Näkökulmia hyvinvointia edistävään elinympäristöön. Helsinki: Ympäristöministeriö. Alueidenkäytön osasto. Suomen ympäristö 13.
- Salmivalli, C. 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.



- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227–246.
- Savolainen, M. 2008. Maailman ihanin tyttö. Helsinki: Blink Entertainment.
- Scannell, L. & Gifford, R. 2010. Defining place attachment: a tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology* 30 (1), 1–10.
- Schutz, A. 2007. Sosiaalisen maailman merkityksenkäs rakentuminen. Johdatus ymmärtävään sosiologiaan. Suom. Veikko Pietilä. Tampere: Vastapaino.
- Semi, J. 2010. Sisäiset sijainnit – tutkimus sukupolvien paikkakokemuksista. Itä-Suomen yliopisto. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 2. Joensuun yliopistopaino.
- Shields, R. 2004. Henri Lefebvre. Teoksessa P. Hubbard, R. Kitchin & G. Valentine (toim.). Key thinkers on space and place. London: Sage. 208–213.
- Siljander, P. 2008. Kasvatustiede eilen ja nyt. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt: paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 38, 73–93.
- Skelton, T. 2013. Young people, children, politics and space: A decade of youthful political geography scholarship 2003–2013. *Space and Polity* 17 (1), 123–136.
- Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, A. (toim.) 2010. InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Helsinki: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta. Tuotantotalouden laitos. Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab.
- Soja, E. 1996. Thirdspace. Blackwell Publishers, Cornwall, UK.
- Stenros, A. 1992. Kesto ja järjestys. Tilarakenteen teoria. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Arkkitehtiosasto.
- Stenvall, E. 2009a. "Sellast' ihan tavallist arkee". Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 2.
- Stenvall, E. 2009b. Paras paikka! 3.–6.-luokkalaisten helsinkiläislasten lempipaikat. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47 (2), 50–55.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 101, 92–112.
- Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Surma-aho, O. 2012. Nuorten arkiympäristöt aikatilapolkuina. *Terra* 124 (3). 215–218.
- Tani, S. 1997. Maantiede ja kuvien todellisuudet. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.) Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 211–226.
- Tani, S. 2004. Ympäristön, paikan, tilan ja kulttuurin tulkintaa: maantiede ympäristö- ja luonnontiedon oppikirjoissa. *Terra* 116 (3). 131–143.

- Tani, S. 2007. Arjen aikatilat ja ympäristökasvatus – uusia näkökulmia aikamaantieteeseen. Teoksessa K. Meriluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.). Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 87–93.
- Tani, S. 2011. Is there place for young people in geography curriculum? Analysis on the aims and contents of the Finnish comprehensive school curricula. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 1 (1): 26–39.
- Tani, S. & Surma-aho, O. 2012. Young people and the hidden meanings of the everyday: time-space path as a methodological opportunity. *International Research in Geographical Environmental Education* 21 (3), 187–203.
- Temmes, E. 2006. Luonto koululaisten kokemana – tapaustutkimus Hangosta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 240.
- Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio 27:2002. www.minedu.fi [luettu 25.5.2014]
- Thomson, S. 2005. "Territorializing" the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies* 3 (1), 62–78.
- Thomson, S. 2007. Do's and don'ts: Children's experiences of the primary school playground. *Environmental Education Research* 13 (4), 487–500.
- Timmermans, S. & Tavory, I. 2007. Advancing ethnographic research through grounded theory practice. Teoksessa Anthony Bryant & Kathy Charmaz (eds.) *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage, 493–512.
- Titman, W. 1994. Special places, special people: The hidden curriculum of school grounds. Surrey: World Wide Fund for Nature. Winchester: Learning Through Landscape Trust. Research Report 143.
- Tovey, H. 2007. *Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge*. Maidenhead: Open University Press.
- Tovey, H. 2010. Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. Teoksessa P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (eds.) *Play and learning in early years*. London: Sage, 79–94.
- Tranter, P. & Malone, K. 2004. Geographies of environmental learning: An exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies* 2 (1), 131–155.
- Tuan, Y. 1990. *Topophilia. A study of environmental perception, attitudes and values*. Morningside Edition. New York: Columbia University Press.
- Tuan, Y. 2008. *Space and place. The perspective of experience*. 6th ed. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1. - 3.painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, S. 2005. Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanojen semantiikkaa. Oulu: Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis, series B, Humaniora* 65.
- Tuovila, S. 2006. Suomalaisille tärkeät tunnesanat. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus. Avaimia tunteiden tulkintaan*. Helsinki: Finn Lectura, 14–26.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.

- Vanderbeck, B. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen aikuisista. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105, 33–52.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H., & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisu 101, 10–23.
- Verstraete, S., Cardon, G., De Clercq, D. & De Bourdeaudhuij, I. 2006. Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *The European Journal of Public Health* 16 (4), 415–419.
- Vesala, P. 2012. Koulupiha neljäsluokkalaisten kokemana – viisi merkitysulottuvuutta. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 419–434.
- Vesala, P. & Dillon, P. 2012. A comparative study of students' engagement with their school grounds through a lexicon of emotions. Julkaisussa H. Ruismäki & I. Ruokonen (eds.) *The 5th international conference of intercultural arts education: Design learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol 45, 475–485.
- Vesisenaho, M. & Dillon, P. 2013. Localising and contextualizing information and communication technology in education: a cultural ecological framework. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2012.759130, 1–21.
- Villanen, H. & Alerby, E. 2013. The sense of place – voices from the schoolyard. *Education in the North*, 20 (Special issue), 26–38.
- Wozniak, R. & Fischer, K. (eds.) 1993. *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Åkerblom, P. 2005a. Footprints of school gardens in Sweden. *Journal of Garden history* 32 (2), 229–247.
- Åkerblom, P. 2005b. *Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Uppsala. Swedish Universtiy of Agricultural Sciences. Fakulteten för landskapsplanering, trädgårds- och jordbruksvetenskap. Institutionen för landskapsplanering Alnarp. *Acta Universitatis Agriculturae Sueciae* 77.

# Liitteet

## LIITE 1 SUOSTUMUSTIEDUSTELU OPPILAILLE JA HUOLTAJILLE

Joensuun normaalikoulu, Länsikadun koulu  
6 C / Päivi Vesala  
kirje oppilaiden koteihin

16.3.2010

*Hyvä kotiväki,*

tällä kertaa lähestynkin teitä **henkilökohtaisella tutkimuslupatiedustelulla.**

Olen hakemassa jatko-opiskelijaksi Itä-Suomen yliopistoon tavoitteenani kasvatustieteen tohtorin tutkinto. Väitöskirjani tutkimussuunnitelman aihe on ”Koulupihan monet merkitykset. Oppilas koulupihansa kokijana”. Tarkoitukseni on tutkia, miten koulupihan toimintakulttuuri ilmenee oppilaiden kokemuksissa. Tutkimukseni pääohjaaja on professori Päivi Atjonen.

Muutettuamme Mehtimäeltä Länsikadun kouluun aloitimme lastenne kanssa ympäristökasvatuksen projektin, jonka aikana olemme tehneet runsaasti erilaisia koulupihaan liittyviä tehtäviä. Projektin jatkuu vielä kuluvan kevään aikana. **Pyydän lupaanne lapsenne pihatehtävien (käsittekarttojen ja kirjoitustehtävien) käyttämiseen tutkimukseni aineistona. Pyydän lupaanne myös tarvittaessa haastatella lastanne hänen tekemiensä pihatehtävien ja hänestä koulupihalla otettujen valokuvien avulla. Ja lisäksi vielä pyydän lupaanne lapsestanne koulupihalla otettujen valokuvien käyttöön tutkimusaineistona.** Tutkimuksen **aineisto on luottamuksellista.** Oppilaan henkilökohtaiset tiedot (esim. nimi) eivät tule tutkimuksen missään vaiheessa julki. Oppilaasta otettujen valokuvien julkaiseminen ei myöskään tule ainakaan tässä vaiheessa kysymykseen.

Päätös tutkimuksen tekemisestä kypsyy vähitellen lastenne kanssa eletyssä koulun arjessa. Oppiminen on vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Lapsiltanne voin oppia vielä enemmän kuin olisin voinut arvatakaan. Toivon, että tutkimukseni onnistumiseksi suhtautuisitte pyyntöihini myönteisesti, pitkäaikaiseen yhteistyöhömmö luottaen. Vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiinne.

*”Jokainen aikuinen tarvitsee lapsen, jota opettaa. Se on aikuisen tapa oppia.”*  
*(F.A.Clark)*

Oletteko hyvät täydennätte tutkimuslupatiedustelun ja palautatte sen minulle tämän viikon (vk 11) loppuun mennessä – *kiitos!*

\_\_\_\_\_ (lapsen nimi)

käsittekarttoja ja kirjoituksia saa käyttää tutkimusaineistona.  
 käsittekarttoja ja kirjoituksia ei saa käyttää tutkimusaineistona.

saa osallistua haastatteluun.  
 ei saa osallistua haastatteluun.

koulupihalla otettuja valokuvia saa käyttää tutkimusaineistona.  
 koulupihalla otettuja valokuvia ei saa käyttää tutkimusaineistona.

Valokuvien mahdollista muuta käyttöä varten minuun huoltajana saa / ei saa ottaa yhteyttä erikseen.

Joensuussa \_\_\_\_\_ maaliskuuta 2010

\_\_\_\_\_ huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

## LIITE 2 VIRALLINEN TUTKIMUSLUPA

Joensuun normaalikoulu  
Perusasteen rehtori, KT  
Heikki Happonen  
[heikki.happonen@uef.fi](mailto:heikki.happonen@uef.fi)  
0503030749

17.5.2010

### Tutkimuslupa

Myönnän tutkimusluvan lehtori Päivi Vesalan tutkimukselle *"Koulupihan monet merkitykset. Oppilas koulupihansa kokijana"* minulle esitettyjen asiakirjojen (tutkimuslupa-anomus, kyselylomakkeet oppilaille ja opettajille) perusteella.

Tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä ja käytännön järjestelyistä neuvoteltakoon suoraan niiden normaalikoulun opettajien kanssa, jotka ja joiden oppilaat osallistuvat tutkimukseen.






















































  
Heikki Happonen

### LIITE 3 OPPILASKOHTAINEN AINEISTOERITTELY













OPPILASKOHTAINEN KÄYTETTÄVISSÄ OLEVA AINEISTO (n = 23)				
	Värianalyysit max 3	käsittekartat max 12	välituntivalokuvat	haastattelu
P1	3	12	x	x
P2	3	12	x	x
P3	3	12	x	x
T1	3	12	x	x
P4	3	11	x	x
P5	3	10	x	x
T2	3	10	x	x
T3	3	10	x	x
T4	3	10	x	x
T5	3	12	x	
T6	3	12	-	
P6	3	12	x	
P7	3	11	x	
P8	3	9	x	
P9	3	9	x	
T7	3	12	-	
T8	2	10	x	x
T9	2	5	x	
T10	2	4	x	x
P10	2	11	x	
T11	2	8	x	x
T12	2	8	x	x
T13	2	7	x	x













# LIITE 4A OPPILAIDEN LAATIMA TUNNE- JA SYMBOLIKARTTA














Minkä värinen on toimielias? Millainen merkki tarkoittaa ikävyyttä?























miellyttävä 	kaunis 	rehelliisyys 	vapaus 	ylpeys 
nähti 	sievä 	rauhallisuus 	innostus 	epävarmuus 
ihastuttava 	tyytyväisyyttä tuottava 	kipu 	jännitys 	onnistuminen 
virittävä 	innostava 	pelko 	omahunto 	hämästyys 
piristävä 	kiinnostava 	viha 	masennus 	raivo 
eloisa 	kiihdyttävä 	epäusko 	itsenäisyys 	epäluottamus 
toimielias 	voimakas 	ystävyyys 	kaveruus 	katkaus 
pelottava 	kiireinen 	yhteenkuuluvuus 	irrationaalisuus 	yksinäisyys 
levoton 	jännitteinen 	syrijäänvetäytyminen 	torjuttuksi tuleminen 	mielenpahoitus 
kiireä 	epämukava 	hylkääminen 	hyväksyminen 	sätkähäys 
				tyytyväisyys 
				toivoitonnus 
				ilo 



suru   
 rohkeus   
 houkutus   
 isserakkkaus   
 omni   
 itseluottamus   
 pirteys   
 kiusallinen   
 tylsyytys   
 loukkaus   
 syyllisyys   
 ihastus 

murhe   
 uhmakkuus   
 huottamus   
 petymys   
 tyytymättömyys   
 helpotus   
 epämiukava   
 ahdistus   
 nolous   
 ankeus   
 väsymys   
 myötätunto 

kunnioitus   
 puistatus   
 itsekkyytys   
 riemu   
 inho   
 alakuloisuus   
 haikeus   
 rakkaus   
 mustasukkaisuus   
 epätoivo   
 pittaamattomuus   
 epäonnistuminen   
 ikävä 

vaarallinen   
 riskialtis   
 epämiellyttävä   
 ikävä   
 ikävyytystävä   
 yksitoikkoinen   
 unettava   
 tyyni   
 leppoisa   
 iloinen   
 rauhoittava   
 huolestuttava   
 turvaton   
 luotaantyyöntävä   
 yhdentekevä   
 tylsä   
 toimeeton   
 väsyttävä   
 verkkainen   
 rauhallinen   
 levollinen   
 ystävällinen 

## LIITE 4B KÄSITEKARTTAPOHJA

„, ihanko pihalla? Länsikadun koulun piha on näin helmikuussa talvikunnessa. Pihaa käytetään välituntipihaana, opiskelupaikkana ja se on myös kaupunginosansa lähileikkipaikka. Mikä on tällä pihalla sinun mielipaikkasi nyt talvella? Täydennä muistiinpanosi mielekkarttaan.



## LIITE 4C TEEMAHAASTATELUN RUNKO

### **Puolistrukturoitu teema haastattelu: oppilaan kokemuksia koulupihalta**

#### **Haastattelun aloitus:**

- \* mitä olit äsken tekemässä ja mistä tulit tähän haastatteluun
- \* sopiiko, että teemme haastattelun luokkamme toimistossa
- \* voinko nauhoittaa ja / tai videoida haastattelun: ellei niin kirjoitan vastauksesi muistiin

*Olen siis kiinnostunut oppilaiden koulupihakokemuksista. Kyselen kokemuksiasi ja havaintojasi pihaympäristöstä, ihmisistä - lapsista ja aikuisista – sekä pihan tapahtumista ja tilanteista. Haastattelu on ehdottoman luottamuksellinen. Voit luottaa siihen, että nimesi ei tule missään vaiheessa näkyviin. Henkilöt, joiden nimiä vastauksissasi mainitset, eivät saa tietää että olet heistä minulle kertonut – tämä koskee sekä aikuisia että lapsia. En loukkaannu tai kosta huonolla käytösmumerolla, vaikka sinun pitäisi kertoa myös minusta ikäviä kokemuksia. Olisiko sinulla kysyttävää, oletko valmis?*

- \* miltä sinusta nyt näin haastattelun aluksi tuntuu

#### **Taustaa:**

- \* milloin olet aloittanut oppilaana meidän koulussa
- \* mistä tulit; muistatko vielä, mitä laitoit merkille tämän koulun pihasta entiseen kouluusi verrattuna

#### **Koulupiha kulttuurisena ympäristönä**

- \* mistä pihalla pidät, miksi
- \* mistä et pihalla pidä, miksi et
- \* millainen merkitys sinun mielestäsi koulupihalla on teille oppilaille, mistä tämän pääättelet
- \* millainen maine juuri tällä Länsikadun koulun pihalla mielestäsi on
- \* mistä käsityksesi pihan maineesta on peräisin

#### **Pihatehtävät:**

*Olemme seuranneet koulupihalla tapahtuneita muutoksia neljänneltä luokalta asti. Olet tehnyt monenlaisia pihatehtäviä 4. tai 5.luokalta lähtien*

- \* miksi arvelet, että olemme tehneet pihatehtäviä näinkin pitkään – yli kahden vuoden ajan
- \* mikä merkitys sinulle on sillä, että olemme tehneet näitä tehtäviä järjestelmällisesti
- \* mitkä pihatehtävät ovat jääneet erityisesti mieleesi, miksi
- \* mitä hyötyä sinulle on ollut näistä tehtävistä
- \* mitä haittaa sinulle on ollut näistä tehtävistä
- \* mitä huomaat itsessäsi tapahtuneen pihatehtävien tekemisen myötä

#### **Valokuvat:**

Kerro, miten olet kokenut vuosien varrella otetut pihakuvat: valokuvauksen ylipäättään, opettajan kuvaajana ja sen kun itse kuvasit sekä valokuvasarjojen katselun kun ne ovat pyörineet luokassa.

## **Tehtäviä oppilaan omasta kansioista: eriytyvät kysymykset**

**Värianalyysitehtävät:** ympäristö; ihmiset, lapset, aikuiset; tapahtumat, tilanteet

- \* vanha piha: toukokuu 2008
- \* uusi piha: helmikuu 2009
- \* uusi piha: toukokuu 2010

### **Käsittekartat:**

- \* positiivisimmat kokemukset, sellaiset joiden toivoisi toistuvan
- \* negatiivisimmat, ikävimmät kokemukset, sellaiset joiden ei toivoisi toistuvan
- \* vaietut kokemukset, sellaiset joista ei kehdannut kirjoittaa

### **Opiskeluympäristön järjestys ja kontrolli ts. pihalla toimimisen mahdollisuudet ja ehdot:**

Miten tavallinen on sinun kokemuksesi mukaan tilanne, jossa lapset moittivat aikuisten tekemiä sääntöjä? Kerro esimerkkejä.

Kerro tilanne, jossa aikuisten tekemällä säännöllä on ollut hyviä puolia ja myönteinen vaikutus pihalla toimimiseen.

Miten tyypillistä on, että lapset kehittävät pihalla toimimiseen itse ohjeita ja sääntöjä? Kerro esimerkkejä.

Kerro tilanne, jossa lasten itsensä tekemällä säännöllä on ollut hyviä puolia ja myönteinen vaikutus pihalla toimimiseen.

Kerro tilanne, jossa olet itse suunnitellut tai tehnyt jotain mitä pihalla ei saisi tehdä.

Kerro tilanne, jossa tiedät jonkun toisen suunnitelleen tai tehneen jotain mitä pihalla ei saisi tehdä.

### **Aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, ilmapiiri, semanttinen ympäristö:**

- \* millaisia kokemuksia – hyviä tai huonoja - sinulla on välituntivalvojan toiminnasta
- \* miten olet huomannut aikuisten ilmaisevan sen, että jotain ei - toivottavaa tapahtuu pihalla
- \* miten olet huomannut aikuisten ilmaisevan tyytyväisyyttään lasten pihatoimintaa kohtaan
- \* millaisia kokemuksia ja havaintoja sinulla on siitä, miten oppilaat ja opettajat puhuvat toisistaan koulupihalla
- \* millaista kieltä pihalla käytetään sinun kokemuksesi ja havaintojesi mukaan

### **Tulevaisuus: siirtyminen yläkoulun pihalle.**

- \* mitä ajattelet tai tiedät koulupihan käytöstä yläkoulussa
- \* mitä tulet muistamaan tältä pihalta siirtyessäsi yläkouluun, miksi
- \* mikä on ehdottomasti huipuin pihakokemuksesi, jota et tule unohtamaan koskaan

### **Haastattelun lopetus:**

- \* haastattelu on loppuillaan - miltä se sinusta tuntui; minkälaisena kokemuksena jäi mieleen
- \* haluaisitko kysyä minulta jotakin
- \* tuliko mieleen jotain mitä haluaisit vielä sanoa tai lisätä
- \* voinko ottaa sinuun yhteyttä myöhemmin, jos huomaan jotain täydentämisen tarvetta - kiitos ☺

# LIITE 5 OPPILAIDEN PAIKKAKIIINTYMYS LAINEEN (2005, 61-63) EMOOTTIOPERHEISIIN LUOKITELTUNA

	4.luokka vanha pihä										5.luokka uusi pihä										6.luokka uusi pihä									
	pelko	suut- tunnus	inho	suru	ilo	kiin- nostus	0	suut- tunnus	inho	suru	ilo	kiin- nostus	pelko	suut- tunnus	inho	suru	ilo	kiin- nostus	pelko	suut- tunnus	inho	suru	ilo	kiin- nostus						
Eisa					XXXXX XX	X				XX	XXXXX XXXXX XXXX																			
Sanni				XX	XXXXX XXXX XX	XXXXX			X	XX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XX											XXXXX XXXX							
Ulla					XXXXX XX	XXXXX			X		XXXXX X	XXXXX											XXXXX XXXX XX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX						
Kaarina					XXXXX	XX					XXXXX X XX	XXXXX XX											XX	XXXXX XXXX XXXX	XXXX					
Terttu		X		XX	XXXXX XX	XXXXX			X		XXXXX XXXXX	XXXXX X											XX	XXXXX XXXX XXXX	XXXX					
Maria	XX		X	XX	XXXXX XXXXX	XXXXX			X	XX	XXXXX X XXXXX XXXX	X	X										XXXXX X XXXXX X	XXXXX XXXX XXXXX XXXX						
Salli					XXXXX XXXXX XXXXX	XX			X		XXXXX XXXXX XXXXX X	X	X										XXXXX XXXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXXX	XX					
Tarja		X			XXXXX	XXXXX					-	-	X										XXXXX XX XXXXX	XXXXX XXXXX	XXXXX XXXXX					
Hannele										XX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXXX											XX	XXXXX XXXXX XXXXX XXXX	X					
Syvi											XXXXX XXXXX XXXXX XXXX	XXXXX											X	XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXX XXXX					
Aila											XXXXX X		X										XXXX XXXX XXXX	XXXX XXXX XXXX	XXXX					
Salme											XXXXX	X											XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXX XXXX	XX					
Maarit											XXXX XXXX XXXXX	X	XX										XXXX XXXXX XXXX XXXX	XXXX XXXX	XXXXX XXXX					
Jarno			X	XXXX	XXXXX XXXX	XX					X	XXXX XXXX	X										XXXX XXXX	XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXX XXXX					
Kari				XX	XXXXX XXXX	XXXXX XX					XXXXX X XXXXX	XXXXX X											XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXXX X XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX X XXXXX XXXX XXXXX XXXX					
Topi					X	X					XXXX	XXXX											XXXX XXXX	XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXXX XXXXX XXXXX					
Pauli	X	XX	XXX		XXXXX	XXXXX					XXXXX XXXXX	XXXXX XXXXX	X										XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXX XXXX					
Ainero						XX				XX	XXXXX												XXXX X	XXXXX X						
Pekka	X		X		XXXXX	XXXXX					XXXX XXXX	XXXXX X											X	XXXXX XX XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX X XXXXX XXXX XXXXX XXXX					
Eemil					XXXXX X	XXXXX			X	X	XXXX XXXX	XXXXX X	X										XXXXX X XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX X XXXXX XXXX XXXXX XXXX					
Mikko		X		XX	XXXX XXXX	XXXX				XXXXXX	XX	XXXXX X											XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXXX					
Jukka					XXXXX	XXXX					XXXXX XXXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXXX	X										XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXXX XXXX XXXXX XXXX	XXXXX XXXXX					
Timo					XXXXX	XX			XX		XXXX XXXX	X												XXXX XXXX XXXX XXXX	XXXXX XXXXX					





# LIITE 6B ESIMERKKI PÄÄAINEISTON SISÄLLÖNANALYSISTA: VIIDESLUOKKALAISTEN ELVYTTÄVÄT KOKEMUKSET/ULLA

Elvyttävät kokemukset 5.luokka: 15.2.2013 tulostusversio			
peikistetyt ilmaukset ryhmiteltyinä	alaluokka	yliluokka	pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> <li>* olen vapaa, koska seisustalla naurattaa ja olen nauravainen</li> <li>* iluksemässä vapauden tunne ensikolta pelottaneen alas laskemisen onnistumisen jälkeen</li> <li>* kivillä tuntee vapauden</li> <li>* hyrrässä tuntuu vapaus, koska se pyörii hurjan nopeasti</li> <li>* hyrrässä pyörimisessä vapaus, "heee, 'vauho hoo!"-tunne, jota on vaikea selittää</li> <li>* hyrrässä tunnen itseni iloiseksi ja vapaaksi, koska ilma menee "lävitse" ja tuntuu kuin leijuisi</li> <li>* tolpassa tuntuu paljon vapautta, vaikka joltain rajoitusta vapaudelle on myös</li> <li>* tolpassa onni on vapautta ja toisin päin</li> <li>* areena on hauska leikkipaikka</li> <li>* areena on miellyttävä ja mukava pelipaikka</li> <li>* tunnen pyramidissa iloa ja onnea</li> <li>* areenalla on paljon hauskaa ja iloa</li> <li>* seisustalla on aika miellyttävä tunne</li> <li>* onni on, että keinut on keksitty</li> <li>* hyrrässä oli iloista, koska siellä on iloista</li> <li>* areenalla tuntuu ilo, koska siellä oli vaan niin hauskaa</li> <li>* pyramidissa on onnellista, koska siellä on kivaa olla</li> <li>* hyrrä on miellyttävä, koska siinä on kivaa</li> <li>* kivillä oli kiva olla ja pelata kaikkea</li> <li>* koritelineillä pelaamisessa on ilon</li> <li>* areenalla pelaaminen on erittäin miellyttävää</li> <li>* koritelineillä koripallon pelaaminen on miellyttävää</li> <li>* koritelineillä tuntuu riemu, koska on hauska pelata</li> <li>* keinuissa tuntee riemua, kun pääsee pottettavaksi</li> <li>* kiihuissa tuntuu ilo, kun sai olla eri pelitiloista</li> <li>* kivillä on mukava leikkiä hieppaa</li> <li>* areenalla tunneimme suuresti iloa, kun leikimme siellä</li> <li>* iloinen eli onni, koska kiihkuminen on mukavaa</li> <li>* pyramidissa on miellyttävää, koska on kivaa kiivettä, jolloin on iloista olla siellä</li> <li>* pyramidissa pompominen on iloista ja pirteää, jolloin tuntee itsensä eloisaksi</li> <li>* tasapainoilusta on kiva kun se keikkoo mahdollisimman kovaa</li> <li>* tolpassa on kiva pyörä</li> <li>* hyrrässä on iloista olla kyydissä</li> <li>* hyrrässä on onnellista, koska sen kyydissä on mukavaa ja riemukasta olla</li> <li>* hyrrässä pyörimisen hyvä puoli on, että se on kivaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* vapaus</li> <li>* nauttaminen saa tuntemaan vapaksi</li> <li>* itsensä voittaminen, onnistuminen</li> <li>* paikka saa aikaan</li> <li>* paikka ja laitteen ominaisuus saa aikaan</li> <li>* flow</li> <li>* flow</li> <li>* paikka saa tuntemaan, ei rajattomasti</li> <li>* onni = vapaus</li> <li>ilo, riemu, onni, hauskuus, mukava, miellyttävä, kiva</li> <li>* paikka ja tai toiminta paikassa</li> <li>* pelaaminen</li> <li>* pelaaminen eri rooleissa</li> <li>* leikkiminen</li> <li>* kiikkuminen</li> <li>* liipeleminen</li> <li>* pompominen</li> <li>* tasapainoileminen</li> <li>* pyöriminen</li> </ul>	<p>paikka ja/tai toiminta saavat aikaan aljymisen tunteen</p> <p><b>VAPAUTUMINEN FLOW</b></p> <p><b>PAIKKAAN LIITTYVÄ</b></p> <p><b>ELVYTTÄVÄT KOKEMUKSET</b></p> <p><b>TUNNE-TASAPAINON, SAAVUTTAMINEN, TIEDOSTAMATTA TAI TIE TOISESIL YMPÄRISTÖN PAIKKOJA, KÄYTTÄMÄLLÄ</b></p>	



LIITE 6C ESIMERKKI VÄLITUNTIVALOKUVIEN JA KÄSITEKARTTOJEN SISÄLLÖNANALYYSISTA/ ELSA

Elsan aika-paikka-polku: välituntivalokuvat + käsitekartat				
aika	kaverit	valokuvissa	mieleipäpaikka käsitekartassa	syy mieleipäikalle
touko2010	Aiia, Maria, Hannele	oleilua laatoituksella	seinusta; joskus kiipeilytelineiden vierus tai kehnut	kiiva jutella; ei muuta kiinnostavaa tekemistä; joskus peltejä esim. hippaa
tammni2010	Sanni, Tarja, Maria	oleilua laatoituksella	laatoitus	seura sama, koska tyytit mukavia; on muidenkin kanssa
joului2009 OPT	Sanni, Tarja, Maria, Hannele, Maarit (Elsa puuttuu)	oleilua laatoituksella		
lokaz2009	Sanni, Maria	oleilua seinustalla, ikkunalauteaan kirjailua		
syys2009	Sanni, Tarja, Maria, Maarit	oleilua seinustalla	seinusta	kiivaa ja paras paikka hyppiä (hyppynaru); oman luokan tyttöjä ja välillä muiakin viosia
touko2009	Sanni, Tarja, Maarit, Maria, Aiia, Soili	oleilua laatoituksella		
huhti2009	Sanni, Maria, Tarja	oleilua pyramidilla	pyramidi	siellä on kiivaa ja hauskaa; meidän luokan tyttöjä
maalis2009	Sanni, Maria, Tarja, Aiia, Soili, Hannele	oleilua pyramidilla		
helmi			pyramidi	on kiivaa ja hauskaa; oman luokan tyttöjä
tammni2009			pyramidi	siellä on kiivaa; Maarit, Tarja, Sanni ja Maria
joului2008	Seija, Sanni, Hannele	oleilua pyramidissa	kiipeilyteline? pyramidi?	siellä on kiivaa: Sanni, Hannele ja joskus Soili, Terttu, Kaarina, Maria
marras			pyramidi	siellä on kiivaa
loka			ukko-oven vierusta	kiivaa jutella eikä ole paljon muuta: Soili ja Sanni
syys			monitoimilaine	siellä on kiivaa.
elo2008	Terttu, Kaarina	seinäpallola; tolpassa	tolppa	se on hauskaa kun menee siihen istumaan ja toiset pyörittää sitä.
touko2008	Terttu, Kaarina	seinäpallola	kiipeilyseinä	seinistä on kiivaa pelata siellä
huhti	Terttu, Kaarina	seinäpallola	kiipeilyseinä	kiipeilyminen on helppoa ja kiivaa sekä seiniksen pelaaminen on hauskaa
maalis	Terttu, Kaarina	kiipeilytelineessä	eri kiipeilyteline	siellä on kiivaa jutella.
helmi2008			kiipeilyteline	kiipeily ja alas hyppäminen on kiivaa ja siellä on hauskaa.



**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND  
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle*. 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas*. 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality*. 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä*. 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts*. 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä*. 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytännöt teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa*. 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla*. 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students*. 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia*. 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnointi*. 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives*. 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja*. 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences*. 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään*. 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. 2011.
17. Matti Vänttinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun*. 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja koulutautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus*. 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla*. 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics*. 2012.

22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä ”hyvää” ja ”huonoa” vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa.* 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa.* 2012.
24. Kamal Sbiri. *Voices from the Margin. Rethinking History, Identity, and Belonging in the Contemporary North African Anglophone Novel.* 2012.
25. Ville Sassi. *Uudenlaisen pahan unohdettu historia. Arvohistoriallinen tutkimus 1980-luvun suomalaisen romaanin pahan tematiikasta ja ”pahan koulukunta” –vuosikymmenmääritteen muodostumisesta kirjallisuusjärjestelmässä.* 2012.
26. Merja Hyytiäinen. *Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulupolku esiopetuksesta toiselle asteelle.* 2012.
27. Hanna Mikkola. *”Tänään työ on kauneus on ruumis on laihuus.” Feministinen luenta syömishäiriöiden ja naissukupuolen kytköksistä suomalaisissa syömishäiriöromaanissa.* 2012.
28. Aino Äikäs. *Toiselta asteelta eteenpäin. Narratiivinen tutkimus vaikeavammaisen nuoren aikuisen koulutuksesta ja työllistymisestä.* 2012.
29. Maija Korhonen. *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa.* 2012.
30. Päivikki Ronkainen. *Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissyrkimys opettajayhteisössä.* 2012.
31. Kalevi Paldanius. *Eläinlääkärin ammatti-identiteetti, asiakasvuorovaikutuksen jännitteiden hallinta ja kliinisen päättelyn yhteenkietoutuminen sekapraktiikassa.* 2012.
32. Kari Korolainen. *Koristelun kuvailu. Kategorisoinnin analyysi.* 2012.
33. Maija Metsämäki. *Influencing through Language. Studies in L2 Debate.* 2012.
34. Pål Lauritzen. *Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematical Functions.* 2012.
35. Eeva Raunistola-Juutinen. *Äiti ja nunna - Kirkkojen maailmanneuvoston naisten vuosikymmenen ortodoksiset naiskuvat.* 2012.
36. Marja-Liisa Kakkonen. *Learning Entrepreneurial Competences in an International Undergraduate Degree Programme. A Follow-Up Study.* 2012.
37. Outi Sipilä. *Esiliina aikansa kehyksissä – moniaikaista tekstiilikulttuuria ja representaatioita kodista, perheestä, puhtaudesta ja käsityöstä 1900-luvun alkupuolen Suomessa.* 2012.
38. Seija Jeskanen. *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä.* 2012.
39. Reijo Virolainen. *Evankeliumin asialla - Kurt Frörin käsitys evankelisesta kasvatuksesta ja opetuksesta Saksassa 1930-luvulta 1970-luvulle.* 2013.
40. Katarzyna Szal. *Finnish Literature in Poland, Polish Literature in Finland – Comparative Reception Study from a Hermeneutic Perspective.* 2013.
41. Eeva-Liisa Ahtiainen. *Kansainvälistymisen ja laadunvarmistuksen yhteys ammattikorkeakoulun asiakirjateksteissä. Tapaustutkimus.* 2013.
42. Jorma Pitkänen. *Fides Directa – Fides Reflexa. Jonas Laguksen käsitys vanhurskauttavasta uskosta.* 2013.
43. Riitta Rajasuu. *Kuopiossa, Oulussa ja Turussa vuosina 1725–1744 ja 1825–1844 syntyneiden kastenimet.* 2013.
44. Irina Karvonen. *Pyhän Aleksanteri Syväriläisen koulukunta – 1500-luvun luostarihistoriaa vai 1800-luvun venäläiskansallista tulkintaa?* 2013.

45. Meri Kytö. *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiäänitilan risteyvät.* 2013.
46. Jörg Weber. *Die Idee von der Mystagogie Jesu im geistigen Menschen: Einführung in die »christliche Theosophie« des Corpus Areopagiticum.* 2013.
47. Tuija, Lukin. *Motivaatio matematiikan opiskelussa – seurantatutkimus motivaatiote-kijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana.* 2013.
48. Virpi Kaukio. *Sateenkaari lätäkössä. Kuvitellun ja kerrotun ympäristöestetiikka.* 2013.
49. Susanna Pöntinen. *Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiiv-  
nen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa.* 2013.
50. Maria Takala-Roszczenko. *The 'Latin' within the 'Greek': The Feast of the Holy  
Eucharist in the Context of Ruthenian Eastern Rite Liturgical Evolution in the 16<sup>th</sup>–18<sup>th</sup>  
Centuries.* 2013
51. Erkki Nieminen. *Henki vastaan alkoholi: AA-toiminnan synty ja kehitys Lahdessa  
1950-1995.* 2014.
52. Jani Kaasinen. *Perinnerakentaminen käsitteenä ja osana teknologiakasvatusta - opet-  
tajaopiskelijoiden käsitykset, käsitysten jäsentyneisyys ja muutos perinnerakentami-  
sen opintojakson aikana.* 2014.
53. Gerson Lameck Mgaya. *Spiritual gifts: A sociorhetorical interpretation of 1 cor 12–14.*  
2014.
54. Pauli Kallio. *Esimiehen muuttuvat identiteetit: Narratiivinen tutkimus keskijohdon  
identiteeteistä ja samastumisesta organisaatiomurroksessa.* 2014.
55. Sirpa Tokola-Kemppi. *Psykoanalyttisen psykoterapian merkityksiä kirjailijahaas-  
tattelujen valossa.* 2014.
56. Dhuana Affleck. *How does Dialogical Self Theory appear in the light of Cognitive  
Analytic Therapy? Two approaches to the self.* 2014.
57. Teemu Ratinen. *Torjuttu Jumalan lahja. Yksilön kamppailu häpeällistä seksuaali-  
suutta vastaan.* 2014.
58. Päivi Löfman. *Tapaustutkimus itseohjautuvuudesta sairaanhoitajakoulutuksen eri  
vaiheissa.* 2014.
59. Päivi Kujamäki. *Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimin-  
tatutkimus luokanopettajille.* 2014.
60. Henriikka Vartiainen. *Principles for Design-Oriented Pedagogy for Learning from  
and with Museum Objects.* 2014.
61. Päivi Kaakkunen. *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa.  
Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7–9.* 2014.
62. Jari Kukkonen. *Scaffolding inquiry in science education by means of computer sup-  
ported collaborative learning : pupils' and teacher students' experiences.* 2015.
63. Petteri Nieminen. *Unified theory of creationism — Argumentation, experiential  
thinking and emerging doctrine.* 2015.
64. Esa Antikainen. *”Me olemme postipaketteja”: tutkimus Helsingin vammaiskuljetuk-  
sista vuosina 2002-2007.* 2015.
65. Anna Logrén. *Taiteilijapuheen moniäänisyys. Tutkimus mediavälitteisen ja (kuva)  
taiteilijälähtöisen taiteilijapuheen muotoutumisesta.* 2015.
66. Päivi Virkki. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä.* 2015.
67. Terhi Nevalainen. *Pinkit piikkikorot. Chick lit -kirjallisuuden postfeministiset sisäl-  
löt ja lukijat niiden merkityksellistäjinä.* 2015.

68. Soile Tikkanen. *Development of an empathic stance. Dialogical sequence analysis (DSA) of a single case during clinical child neurological assessment procedures.* 2015.
69. Erja Laakkonen. *Aikuisuuden kulttuuriset kuvat 25-35-vuotiaiden naisten haastattelupuheissa ja naistenlehtiteksteissä.* 2015.
70. Wu Enqin. *What Does Design Expose? A Comparative Study of Finnish Modern Furniture and Chinese Ming-style Furniture.* 2015.
71. Vuokko Malinen. *Uuspari. Uusperheen parisuhde ja koulutuksellisen intervention mahdollisuudet sen tukemiseen.* 2015.
72. Juhana Venäläinen. *Yhteisen talous: tutkimus jälkiteollisen kapitalismin kulttuurisesta sommittumasta.* 2015.
73. Johanna Hokkanen. *Kotien lääkekasvatus.* 2015.
74. Eveline Omagano Anyolo. *Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: A Case of Three Senior Secondary Schools.* 2015.
75. Satu Tuomainen. *Recognition and Student Perceptions of Non-formal and Informal Learning of English for Specific Purposes in a University Context.* 2015.
76. Jari Ruotsalainen. *Iholle kaiverrettu. Tatuoimisen kulttuurinen murros Suomessa.* 2015.
77. Sanna Hillberg. *Relativization in Scottish Standard English: a corpus-based study on newspaper language.* 2015.
78. Virpi Turunen. *Pellavalangan neulonta kotineulekoneella.* 2015.
79. Emilia Valkonen. *"Me myymme ja markkinoimme kursseja" Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa.* 2015.
80. Petri Haapa, *Suomalainen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä.* 2016.
81. Helena Valkeapää. *Maahanmuuttaja-afgaanien kotitalouden toiminta ja akkulturaatio.* 2016.
82. Airi Hakkarainen. *Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen.* 2016.
83. Maria Kok. *Varjon kieliopillistuminen. Itse-sanan paradigman rakenne ja merkityksenkehitys itäisessä itämerensuomessa.* 2016.
84. Päivi Vesala. *Koulupihan merkitys alakoulun oppilaille. Lapsen ja ympäristön vasta-  
vuoroisen suhteen analyysi.* 2016.





## PÄIVI VESALA

---

*Tutkimus vastaa kysymykseen, millainen merkitys koulupihalla on alakoulun oppilaille. Aineisto tuotettiin yli kaksi vuotta kestäneessä ympäristökasvatuksen projektissa, jonka aikana koulupiha peruskorjattiin. Humanistisen maantieteen paikkakäsitteeseen, transaktionaaliseen ympäristöpsykologiaan ja ympäristökokemuksen kulttuuris-ekologiseen tulkintaan nojaava tutkimus jäsentää koko oppilasjoukolla keskeiset koulupihan merkitystekijät ja valottaa oppilaiden yksilöllisiä paikkasuhteita.*



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

*uef.fi*

**PUBLICATIONS OF  
THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**  
*Dissertations in Education, Humanities, and Theology*

ISBN 978-952-61-2092-8  
ISSN 1798-5625