

”LIIKUNTATUNNEISTA TULEE KIVEMPIÄ JOS ITSE SAA VAIKUTTAA
NIIHIN!”

Viidesluokkalaisten kokemuksia osallisuudesta koululiikunnassa

Anniina Kokkonen

Kasvatustieteen Pro Gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kokkonen, Anniina. 2016. "Liikuntatunneista tulee kivempia jos itse saa vaikuttaa niihin!" Viidesluokkalaisten kokemuksia osallisuudesta koululiikunnassa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 81 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mikä on osallisuuden merkitys koululiikunnassa viidesluokkalaisten kokemana: miten osallisuus ilmenee ja millaisia tunteita osallisuus oppilaissa herättää. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisissa tilanteissa oppilaat toivoisivat osallisuutta lisää.

Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenologisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin lomakekyselynä erällä raahelaisella alakoululla syksyllä 2015. Tutkimusjoukon muodostivat kyseisen alakoulun molempien viidensien luokkien oppilaat, joista kyselyyn vastasi yhteensä 38 oppilasta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksista ilmenee, että oppilaat kokevat heillä olevan eniten vaikutusmahdollisuuksia liikuntamuodon valinnan ja joukkuejakojen suhteen. Kokemukset osallisuudesta koettiin poikkeuksetta miellyttävinä. Erityisen merkittävänä pidettiin mahdollisuutta saada liikkua itselle mieluisalla tavalla. Myös sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja etenkin liikuntaryhmän muiden jäsenten ystävällisyys ja kannustus nähtiin tärkeinä tekijöinä. Toiveita esitettiin etenkin liikuntamuotojen, parempien liikuntavälineiden ja joidenkin liikunnanopetuksen työtapojen suhteen.

Tutkimustulosten perusteella alakoulun oppilaiden ottamista mukaan liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin voidaan pitää kannattavana. Oppilailla on runsaasti toteuttamiskelpoisia ideoita liikunnanopetuksen kehittämiseksi, ja toisaalta useat oppilaat olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä myös liikuntatunneista tulee mukavampia.

Asiasanat: koululiikunta, osallisuus, kuulluksi tuleminen, liikuntamotivaatio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	OSALLISUUS	9
2.1	Osallisuus on tunne.....	9
2.2	Osallisuuden tasot.....	10
2.3	Osallisuus koulussa.....	13
2.3.1	Osallisena ryhmässä	15
2.3.2	Opettaja osallisuuden mahdollistajana.....	17
3	KOULULIIKUNTA.....	21
3.1	Koululiikunnan merkitys	21
3.1.1	Liikunnan positiiviset vaikutukset	21
3.1.2	Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen	22
3.1.3	Lajilla on väliä.....	23
3.2	Osallisuus koululiikunnassa	25
3.2.1	Yhdenvertaisuudesta osallisuuteen.....	25
3.2.2	Osallistumisesta innostumiseen.....	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	31
4.2	Tutkimusmenetelmät.....	32
4.3	Aineiston hankinta	33
4.3.1	Aineistonkeruumenetelmä	33
4.3.2	Tutkimusjoukko	36
4.4	Aineiston analyysi	37
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	43
5	TULOKSET	48

5.1	Oppilaiden kokemukset osallisuuden ilmenemisestä	48
5.2	Osallisuuden herättämät tuntemukset	52
5.3	Oppilaat toivovat lisää vaikutusmahdollisuuksia.....	56
5.4	Tyttöjen ja poikien eroja ja yhtäläisyyksiä	60
6	POHDINTA	62
6.1	Tutkimustulosten tarkastelua	62
6.2	Johtopäätökset.....	66
6.3	Oppilaiden osallisuutta lisäämällä miellyttävämpää koululiikuntaa ...	66
6.4	Jatkotutkimushaasteet	70
7	LÄHTEET	72
8	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Koululiikunta herättää ihmisissä monenlaisia, toisinaan hyvinkin voimakkaita tunteita. Vaikka suuri osa oppilaista viihtyy liikuntatunneilla, on kuitenkin valitettavan paljon niitäkin ihmisiä, joissa muistot koululiikunnasta herättävät voimakkaita inhon, jopa pelon tunteita. Esimerkiksi internetin keskustelupalstoilla kuvaillut koululiikuntakokemukset ovat sävyltään vahvasti negatiivisia (Lauritsalo 2014, 53). Erikoista on, että monet vastaajista kertovat rakastavansa liikuntaa, mutta vihaavansa koululiikuntaa (Lauritsalo 2014, 58). Mikä liikunnanopetuksessa aiheuttaa näin voimakkaita vastakkainasetteluja?

Uuden, syksyllä 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelman myötä koululiikunta on muuttumassa kohti hyvinvointioppiainetta, ainakin mikäli opetusneuvos Matti Pietilää on uskominen. OPS-blogin kirjoituksessaan hän toteaa, että liikunnanopettajan toimenkuva on muuttumassa yksittäisten liikuntatietojen ja -taitojen jakajasta oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäjäksi. Liikunnanopetuksen tavoitteena on löytää sisäinen motivaatio liikuntaan, saada myönteisiä kokemuksia ja vahvistaa oppilaan omaa pätevyyden tunnetta, jolloin liikuntamuodot ja lajit toimivat ainoastaan välineenä kohti tämän tavoitteen saavuttamista. (Pietilä 2014.)

Ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, kenen tarpeisiin koulun liikunnanopetus vastaa. Liikuntaryhmät ovat usein varsin heterogeenisiä: samassa ryhmässä voi olla kymmeniä tunteja viikossa liikkuvia kilpaurheilijoita sekä toisaalta lapsia, joiden ainoa säännöllinen liikunta tapahtuu koulun liikuntatunneilla. Vain viidesosa lapsista ja nuorista liikkuu fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen mukaisesti, eli 1-2 tuntia päivässä (LIITU-tutkimus: Kokko, Hämylä, Villberg, Aira, Tynjälä, Tammelin, Vasankari & Kannas 2015, 15; Tammelin & Karvinen 2008, 6). Kun otetaan huomioon fyysisen

aktiivisuuden merkitys sekä fyysisen, sosiaalisen että psyykkisen terveyden ylläpidon ja edistämisen kannalta (Stratton & Watson 2009, 168), olisi ensiarvoisen tärkeää saada myös – tai ehkä juuri ennen kaikkea – nämä vähemmän liikkuvat lapset innostumaan liikkumisesta. Mutta tukeeko koulun liikunnanopetus tätä tavoitetta? Jos ei, mitä asialle pitäisi tehdä?

Tulevana liikuntaan erikoistuneena luokanopettajana olen kiinnostunut koululiikunnan kehittämisestä vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeita. Ketä varten ja miksi koulussa opetetaan liikuntaa? Miten sitä pitäisi opettaa, jotta kaikki oppilaat saataisiin todella innostumaan liikkumisesta? Pysyvän liikuntainnostuksen löytäminen vaatii sisäisen liikuntamotivaation syntymistä. Liikuntamotivaation kehittymistä edistää muun muassa onnistumisen kokemusten myötä syntyvä fyysisen pätevyyden tunne (Sarlin 1995, 112). Juuri näitä onnistumisen kokemuksia liikuntatunneilla kaivattaisiin vielä aikaisempaa enemmän.

Tutkimuksissa on todettu liikuntalajilla olevan suuri merkitys sille, miten miellyttävänä liikkuminen koetaan (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013). Uusi, syksyllä 2016 voimaan astuva perusopetuksen opetussuunnitelma ei enää tarkkaan sanele, mitä lajeja koulussa tulee opettaa, vaan antaa kouluille ja opettajille varsin runsaasti vapautta valita sellaisia liikuntalajeja, joiden opettamisen he itse näkevät tarpeellisena. Olisiko jatkossa mahdollista tarjota oppilaille aikaisempaa useammin mahdollisuus liikkua itselleen mieluisalla tavalla?

Uudessa opetussuunnitelmassa osallisuus on varsin keskeinen käsite. Siinä painotetaan erityisesti koulutyön järjestämistä siten, että sen perustana on oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Kuitenkin osallisuus ja sen merkitys on monille opettajillekin vielä epäselvä. Oppilaiden osallisuuden koulussa ymmärretään hyvin usein tarkoittavan vain oppilaskuntatoimintaa, sillä teoriassahan kaikki oppilaat kuuluvat oppilaskuntaan. Osallisuus koskee

koulussa kuitenkin paljon muutakin kuin vain oppilaskuntatoimintaa: se on kuulluksi tulemista koulun tavallisessa arjessa. Osallisuus on ennen kaikkea tunne siitä, että tulee nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin on. (Gretschel 2002, 90-91; Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16; Hanhivaara 2006, 3.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 28) mukaan oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti niin toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen kuin arviointiin, jolloin oppilaat saavat kokemuksia kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Jo ensimmäisestä luokasta lähtien oppilaat ovat mukana pohtimassa ja suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja oman ryhmänsä työn tavoitteita ja toimintatapoja. Oppilaat ovat osallisena myös suunniteltaessa työskentelytilojen järjestämistä ja viihtyisyyttä sekä ruokailuun, välitunteihin, juhliin ja retkiin sekä koulun muihin tapahtumiin liittyviä asioita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 101.) Voidaankin havaita, että uudessa opetussuunnitelmassa oppilaiden osallisuus on nostettu varsin tärkeäksi teemaksi, sillä osallisuuteen liittyviä tavoitteita ja toimintatapoja mainitaan eri yhteyksissä lukuisia kertoja.

Osallisuutta koulussa on viime vuosina tutkittu jonkin verran. Koululiikunnan yhteydessä aihe on kuitenkin huomattavasti harvinaisempi. Lasten ja nuorten liikuntatutkimusta vuosina 2000-2012 tarkastelleessa tutkimuskatsauksessa (Berg & Piirtola 2014, 84) todetaan, että lasten ja nuorten osallisuutta ja osallistamista juuri liikunnan kontekstissa käsittelevää tutkimusta tarvitaan lisää. Lisähuomiona esitetään, että näissä tutkimuksissa tulee kuulla nimenomaan lasten ja nuorten ajatuksia ja kokemuksia.

Kandidaatintutkielmassani tutkin liikuntatunteja havainnoimalla sitä, millä tavoin opettaja antaa oppilaille palautetta liikuntatunnin aikana ja miten tämä vaikuttaa oppilaiden osallistumiseen liikuntatunnilla. En kuitenkaan päässyt perehtymään tarkemmin siihen, miten oppilaat itse todella tilanteen

kokivat. Siksi pro gradu -tutkielmassani katse kääntyy opettajasta oppilaisiin. Pyrin selvittämään, missä tilanteissa oppilaan oma ääni pääsee kuuluville koulun liikuntatunneilla. Millaisia kokemuksia ja käsityksiä oppilailla itsellään on osallisuudesta ja sen toteutumisesta koululiikunnassa? Lisäksi tutkin, millaisia toiveita oppilailla on koululiikunnan suhteen, ja mitkä ovat niitä tilanteita, joissa oppilaat toivoisivat tulevansa useammin kuulluksi.

Tämän tutkielman aiheen valintaan vaikuttivat osaltaan erityisesti kaksi viime vuosina julkaistua väitöskirjaa: Kirsti Lauritsalon internetin keskustelupalstojen koululiikuntakokemuksia käsitellyt väitöskirja (2014) sekä Virpi Louhelan väitöskirjassaan kehittämä kuulluksi tulemisen pedagogiikan käsite (2012). Sekä Lauritsalo että Louhela päätyivät samankaltaiseen lopputulokseen: oppilaita kuulemalla ja kuuntelemalla voidaan merkittävästi vaikuttaa liikuntatunnin oppimisilmapiiriin. Tutkielmassani käytänkin osittain rinnakkain osallisuuden ja kuulluksi tulemisen käsitteitä, sillä niiden pohjimmainen merkitys on hyvin samankaltainen.

Pohdintaluvussa käsittelen teorian ja tutkimustulosten valossa tarkemmin sitä, miksi osallisuuden huomioiminen juuri koululiikunnassa olisi erityisen tärkeää ja mitä sillä parhaimmillaan voidaan saavuttaa. Samalla pohdin, olisiko oppilaiden osallisuuden lisääminen toimiva keino koululiikuntakokemusten ja kenties myös yleisen kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Esitän myös muutamia tutkimusprosessin aikana kehittämiäni jatkotutkimushaasteita, joiden avulla osallisuustutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa eteenpäin.

2 OSALLISUUS

2.1 Osallisuus on tunne

Osallisuus on käsitteenä varsin laaja, ja yksiselitteisen määritelmän laatiminen onkin näin ollen jokseenkin ongelmallista. Usein osallisuuden ajatellaan toteutuvan koulussa lähinnä oppilaskuntatoiminnan välityksellä. Tämä puolestaan painottuu erityisesti yläkoulun ja lukion yhteyteen. Osallisuus on kuitenkin myös paljon muuta. Gretschel (2002, 90-91) määrittelee osallisuuden ennen kaikkea tunteeksi. Siihen kuuluvat voimaantumisen ja valtaantumisen: nuori kokee pätevyyttä ja pitää itse omaa rooliaan merkittävänä. Tällöin "Onko teillä aikaa kohdata nuoret?" -kysymys muuttuu kysymykseksi "Onko teillä aikaa, tahtoa ja taitoa kohdata nuoret?" Aito osallisuus perustuu paitsi nuorten kohtaamiseen, myös toiseuden kunnioittamiseen, molemminpuolisen asiantuntijuuden kehittymiseen, diskursiiviseen koordinaatioon ja yhdessä tekemiseen. (Gretschel 2002, 195.)

Tyypillistä osallisuudelle on, että se ilmenee aina suhteessa muihin. Osallisuus on ilmiö, joka voi toteutua suhteessa erilaisiin yhteisöihin, kuten perheeseen, koululuokkaan, kaveriporukkaan, kuntaan tai yhteiskuntaan. Pohjimmiltaan se on kokemus siitä, miltä lapsista ja nuorista eri yhteisöissä tuntuu. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16.) Tämän perusteella voidaan päätellä, ettei osallisuuden toteutumista ole mahdollista luotettavasti arvioida ulkopuolelta. Ei voida päättää, että oppilaiden osallisuus toteutuu jossain tilanteessa kysymättä, miten oppilaat itse kyseisen tilanteen ja oman osallisuutensa kokevat. Ehkä juuri tämä tekee osallisuudesta käsitteenä ongelmallisen, sillä osallisuuden toteutumisen arvioimiseksi tulisi aina kuulla niitä, joita osallisuuden ajatellaan koskevan.

Keskeistä osallisuudelle on hyvinvoinnin näkökulma. Osallisuus syntyy tärkeyden ja merkityksellisyyden kokemuksesta: osallisuudesta ryhmään, yhteisöön ja yhteiskuntaan. Kyse on nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta, siitä, että tulee hyväksytyksi omana itsenään (Harhivaara 2006, 3). Sama ajatus on kuulluksi tulemisen pedagogiikkaa kehitelleellä Louhelalla (2012, 121): kuulluksi tulemisen pedagogiikka toimii vuorovaikutussuhteisiin panostamisen kautta oppilaiden ja opettajien hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Oppilaan osallistaminen ja aito kuuleminen viestittää oppilaalle, että hän on tärkeä, ja että juuri hänen mielipiteellään ja kokemuksellaan on väliä.

2.2 Osallisuuden tasot

Lasten ja nuorten osallisuuden tasoja on kuvattu erilaisilla malleilla. Otan tässä yhteydessä tarkempaan käsittelyyn kaksi keskenään varsin samankaltaista, mutta hiukan toisistaan poikkeavaa mallia, jotka ovat Hartin tikapuumalli (Hart 1992) ja Shierin osallisuuden polku (Shier 2001). Nämä mallit auttavat hahmottamaan sitä, millaisia toimenpiteitä osallisuuden tukeminen koulussa tai muussa lasten ja nuorten parissa tapahtuvassa toiminnassa vaatii ja millä keinoin on mahdollista edetä kohti jokaista oppilasta koskettavaa, aitoa osallisuutta. Toinen näistä malleista korostaa ennen kaikkea sitä, mitä osallisuus ei ole, toinen keskittyy enemmän siihen, mitä taustaoletuksia ja vaatimuksia osallisuuden eri tasot pitävät sisällään.

Hart (1992, 8) on määritellyt osallisuuden tikapuut, jotka sisältävät osallisuuden kahdeksan tasoa. Nämä tasot ovat:

1. Lapsia ohjataan
2. Lapset mukana koristeena
3. Lapset mukana muodon vuoksi
4. Lasten mielipiteitä kuullaan, aikuiset tekevät päätökset

5. Lapsia kuullaan ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon
6. Päätökset tehdään yhdessä lasten kanssa, mutta aloite tulee aikuisilta
7. Lapset aloittavat ja ohjaavat toiminnan
8. Lapset ja aikuiset päättävät yhdessä lapsilähtöisesti

Hartin osallisuuden tikapuumallissa kolme alinta askelmaa kuvaavat tilannetta, jossa osallisuus ei todellisuudessa toteudu, vaikka niin saatetaankin kuvitella. Näille askelmille tyypillistä on ajatus siitä, että lapset otetaan mukaan toimintaan, koska heidän mukanaolostaan on jollekulle – yleensä aikuisille – jotain hyötyä. Lapsia itseään toiminta ei kuitenkaan juuri hyödytä, vaikkei siitä välttämättä ole myöskään varsinaista haittaa. Tyypillisesti lapsille tarjotaan hyvin vähän tietoa toiminnan todellisista syistä, ja vaikka lapsille annettaisiin tilaisuus ilmaista myös omia ajatuksiaan, ei niillä kuitenkaan ole vaikutusta lopputulokseen. (Hart 1992, 9.)

Shier (2001, 111) on kehittänyt Hartin mallinnosta soveltaen osallisuuden tikapuiden viiteen ylimpään askelmaan perustuvan osallisuuden polun. Osallisuuden tasot on nimetty hiukan eri tavoin kuin Hartin mallissa, mutta sisältö polun eri tasoilla muistuttaa silti läheisesti Hartin tikapuumallia. Shierin mallissa on kuitenkin jätetty pois ne kolme alinta tasoa, jotka eivät kuvaa todellista osallisuutta. Shierin mallinnuksessa osallisuuden portaat ovat seuraavat:

1. Lapsia kuunnellaan
2. Lapsia tuetaan ilmaisemaan näkemyksiään
3. Lasten näkemykset otetaan huomioon
4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoon
5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa.

Osallisuuden polulla jokainen taso on jaettu kolmeen sitoutuneisuuden asteeseen. Nämä ovat nimeltään valmiudet, mahdollisuudet ja velvoitteet. Näistä valmiuksien voidaan nähdä kuvaavan opettajan omia asenteita ja halua sitoutua edistämään osallisuutta koululuokassaan. Mahdollisuuksilla taas tarkoitetaan tarvittavia resursseja, taitoa ja tietoa. Velvoitteen aste on saavutettu siinä vaiheessa, kun kyseessä olevaan osallisuuden tasoon kuuluva toimintatapa on todella sisäistetty ja tullut vakiintuneeksi tavaksi toimia.

Jokainen osallisuuden taso sisältää kolme kysymystä koskien valmiuksia, mahdollisuuksia ja velvoitteita. Valmiuksia koskevat kysymykset ovat riippuvaisia ainoastaan opettajan omasta asenteesta, joten ne liittyvät olennaisesti opettajan rooliin osallisuuden mahdollistajana. Osallisuuden ensimmäisen tason valmiuksia koskeva kysymys kuuluu: "Oletko valmis kuuntelemaan lapsia?". Viidennellä ja osallisuuden ylimmällä tasolla kysytään, "Oletko valmis jakamaan osan vallastasi aikuisena lasten kanssa?" Kysymysten tehtävä on toimia apuna selvitetessä, millä osallisuuden tasolla toimitaan juuri tällä hetkellä, ja millä keinoin päästään siirtymään kohti seuraavaa osallisuuden tasoa. (Shier 2001.)

Erilaiset lasten ja nuorten osallisuutta mallintavat kuviot auttavat hahmottamaan sitä, mitä osallisuudella todella tavoitellaan ja samalla antavat neuvoja siihen, miten tätä tavoitetta kohti voitaisiin pyrkiä. Mallit toimivat kuitenkin vain apuvälineenä. Pohjimmiltaan kyse on opettajan omasta asenteesta: siitä, miten tärkeänä hän itse pitää oppilaan aitoa kuulemistä ja kaikkien oppilaiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallisuuteen. Samalla kyse on myös siitä, missä määrin opettaja on valmis poistumaan omalta mukavuusalueeltaan, kauemmas perinteisen opettajajohtoisesta opetustyylistä ja jakamaan enemmän valtaa ja vastuuta oppilaidensa kanssa.

2.3 Osallisuus koulussa

Manninen (2008, 93) näkee osallisuuden ennen kaikkea pedagogisena toimintamallina. Hänen mukaansa osallisuuden pedagoginen motiivi on kuitenkin valitettavan harvinainen, ja harva koulu on oivaltanut kuinka osallistumista voisi hyödyntää puhtaasti oppimista ja kasvatusta edistävänä mallina. Hyvin usein osallisuudesta puhuttaessa ajatellaankin nimenomaan oppilaskuntatoimintaa. Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 24) kuitenkin kritisoivat osallisuustoimien ryhmämuotoiseen vaikuttamiseen tähtäämistä, sillä tällöin yksilön vaikutusmahdollisuudet saattavat jäädä kokonaan huomioimatta. Esimerkiksi oppilaskuntatoiminta ei yksinään ole taie osallisuuden toteutumisesta: vaikka kaikki oppilaat näennäisesti kuuluvatkin koulun oppilaskuntaan, koskettaa varsinainen oppilaskuntatoiminta ja siihen liittyvä aktiivinen toimijuus vain pientä osaa oppilaista. Kaikkien oppilaiden osallisuuden mahdollistamiseksi kouluissa tulisikin ottaa käyttöön oppilaskunnan hallituksessa toimimisen lisäksi myös muita osallistumisen muotoja (Hakalehto-Wainio 2012, 104).

Perusopetuslain (47 a §) mukaan opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta koulussa ja huolehtia siitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Kuten perustuslakikin määrittelee osallisuuden olevan osa koulun arjen toimintatapoja, tässä tutkimuksessa käsittelen osallisuutta nimenomaan koulun arkipäivään jatkuvasti kuuluvan, kaikkia oppilaita koskevan toiminnan näkökulmasta, jättäen oppilaskuntatoiminnan kokonaan yksityiskohtaisemman tarkastelun ulkopuolelle. Osallisuus tarkoittaa siis tässä yhteydessä osallistumista, vaikuttamista, kuulluksi tulemistä ja ryhmään kuulumista koulun arjessa: sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella.

Koulu tarjoaa luontevan ympäristön oppilaiden osallisuuden tukemiselle muutoinkin kuin oppilaskuntatoiminnan muodossa. Osallisuus voi olla osa koulun arkisia toimintakäytänteitä. Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) todetaan, oppilaiden osallistuminen oman koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun on luonteva tapa vahvistaa osallisuutta. Käytännössä tämä voi kuitenkin toteutua hyvin eri tavoin tai jopa jäädä kokonaan toteutumatta, sillä moni opettaja voi kokea oppilaiden ottamisen mukaan koulutyön suunnitteluun liian työläänä ja vaikeasti toteutettavana.

On kuitenkin todettu, että lasten ja nuorten osallisuus niinkin luonnollisissa tilanteissa kuin luokkahuoneympäristön, leikkialueiden, urheiluympäristöjen ja koulupäivän jälkeisen toiminnan suunnittelussa on verrattain harvinaista (Hart 1992, 34). Oppilaskuntatoimintaa on kouluissa kehitetty jo pitkään, ja tätä varten on olemassa lukuisia valmiita toimintamalleja. Arkipäivän osallisuus on hiukan mutkikkaampi ilmiö, sillä vaikka opettajia osallisuuden tukemiseen kannustetaan, ei ole olemassa valmiita ja toimivia kaavaa oppilaiden osallistamiseksi. Osallisuuden toteutuminen koulussa edellyttää, että aikuiset, käytännössä siis opettajat, antavat oppilaille tilaisuuden osallistua ja tulla kuulluksi. Tarvitaan aitoa läsnäoloa ja aktiivista kuuntelua. Kiireessä tämä ei onnistu, sillä aito kuuleminen vaatii myös aikaa todella pysähtyä kuuntelemaan.

Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret haluaisivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin niin koulussa, kotona kuin vapaa-ajallakin. Lapsia ja nuoria on ensiarvoisen tärkeä kuulla heitä itseään koskevissa asioissa, sillä monet lapselle tärkeät ja ajankohtaiset asiat saattavat jopa tulla aikuisille yllätyksenä. (Arponen 2007, 43.) Kouluissa työskentelevien aikuisten tulee olla koulutettuja kuulemaan ja arvostamaan lasten näkemyksiä (Hakalehto-Wainio 2012, 102-103). Jotta oppilaiden osallisuus koulussa toteutuisi, tulee koulussa aktiivisesti kannustaa oppilaita ilmaisemaan mielipiteensä. Oppilaille tulee myös tarjota riittävästi sellaista tietoa, jonka pohjalta he voivat näkemyksiään esittää.

Hart (1992, 34) toteaa, että osallisuuden hyödyt ovat usein epäsuoria ja vaikeasti mitattavissa, mikä tekee sen etujen arvioinnista vaikeaa. Myöhemmissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu osallisuudesta olevan koulussa myös konkreettista hyötyä. On huomattu, että oppilaiden osallistuminen opetussuunnitelman ja opetusmetodien suunnitteluun auttaa todella kehittämään opetussuunnitelmaa, arviointia ja pedagogiikkaa. Mainitsemisen arvoista on myös, että esimerkiksi tukioppilastoiminnan on havaittu lisäävän lapsen luontaista halua auttaa toisia. (Yamashita, Davies & Williams 2010, 101.)

2.3.1 Osallisena ryhmässä

Eräs osallisuuden keskeinen osa-alue on tunne ryhmään kuulumisesta, sillä osallisuus totetuu aina suhteessa johonkin yhteisöön (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16). Vertaisryhmät ja ryhmään kuulumisen tunne ovat tärkeitä kaikille ihmisille iästä riippumatta. Erityisen suuri merkitys vertaisryhmällä on kuitenkin juuri kouluikäisille lapsille ja nuorille, sillä keskilapsuuden ja varhaisnuoruuden vaiheessa lapset suuntautuvat aikaisempaa vahvemmin nimenomaan ikätovereihinsa (Launonen & Pulkkinen 2004, 53). Läheisten ystävyysuhteiden lisäksi myös tovereista muodostuva verkosto tukee lapsen ja nuoren kehitystä (Laine 2005, 206). Eri vertaisryhmistä juuri koululuokka on se ryhmä, jonka kanssa lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan. Siksi olisikin ensisijaisen tärkeää, että lapsi kokee olevansa merkityksellinen ja arvostettu osa tätä ryhmää.

Salmivallin (2005, 38) mukaan siinä, missä ystävyysuhteet valmentavat kasvavaa lasta ja nuorta läheisiin suhteisiin, ryhmän jäsenenä oleminen valmentaa häntä toimimaan yhteiskunnassa. Ne palvelevat siis osittain eri tarkoituksia, mutta osittain ryhmissä ja ystävyysuhteissa opitut asiat, esimerkiksi yhteistyötaidot, ovat myös päällekkäisiä. Sosiaalisissa suhteissa toimimalla opitaan myös niitä taitoja, joita osallisuuden kehittyminen edellyttää

(Rasku-Puttonen 2006, 113). Neuvottelu- ja yhteistyötaitoja opitaan ja hyödynnetään niin koululuokassa kuin parhaan ystävänkin kanssa. Jotta yhdessä toimiminen eri tilanteissa olisi mahdollista, yksi tärkeimmistä taidoista on kyky ottaa huomioon toisten mielipiteet ja kokemukset. Omat mielipiteet tulee voida perustella, ja ryhmässä toimittaessa täytyy tilanteen niin vaatiessa kyetä tekemään kompromissejakin.

Tutkimuksissa on havaittu, että vastavuoroiset ystävyysuhteet ja vertaisryhmän hyväksyntä suojaavat lasta perheongelmien kielteisiltä vaikutuksilta (Salmivalli 2005, 40). Siksi olisi erityisen tärkeää tukea etenkin juuri niiden lasten osallisuutta, joiden kotiolot eivät tarjoa lapsen kehitykselle parhaita mahdollisia edellytyksiä. Toisaalta voi olla, että nimenomaan nämä oppilaat helposti jäävät ulkopuolelle tilanteissa, joissa oppilaiden osallisuus periaatteessa olisi mahdollista.

Osallisuutta voidaan ryhmään kuulumisen näkökulmasta pitää kiusaamisen ja torjutuksi tulemisen vastakohtana. Osallisuus on ennen kaikkea tunne siitä, että tulee hyväksytyksi sellaisena kuin on. Ryhmän ulkopuolelle jääminen ja torjutuksi tuleminen saa aikaan päinvastaisen tunnereaktion: kokemuksen siitä, että muut eivät syystä tai toisesta hyväksy henkilöä mukaan ryhmään. Kiusaamisen ja ulkopuolelle jättämisen raja on toisinaan hyvin häilyvä, sillä se, mihin joku toinen voi suhtautua kaverusten välisenä leikkinä ja pienenä kiusoitteluna, on toiselle jo voimakkaan negatiivisesti itsetuntoon vaikuttavaa kiusaamista. Tukemalla kaikkien oppilaiden osallisuutta ja ryhmään kuulumista koulussa, voidaan kenties samalla myös ehkäistä kiusaamista ja ryhmän ulkopuolelle jäämistä.

Harrisin (2000, 216) ryhmäsosialisaatioteorian mukaan lapsen sosiaalisen ja persoonallisen kehityksen kannalta kaikkein merkittävin ympäristö on vertaisryhmä, sillä sosiaalistuakseen lapsen on opittava käyttäytymään yhteiskuntansa hyväksymällä tavalla. Tällöin esimerkiksi yksilön statuksella vertaisryhmässä olisi pysyviä vaikutuksia hänen persoonallisuuteensa (Harris

2000, 229). Myös Salmivalli (2005, 176) painottaa, että lasten käyttäytyminen vertaisryhmissä on usein hyvin erilaista kuin kotona tai vanhempien läsnäollessa. Usein vanhempi saattaa olla täysin tietämätön lapsensa roolista eri sosiaalisissa tilanteissa, kuten koulussa tai harrastuksissa.

Yleensä juuri opettajat ja harrastusryhmien ohjaajat ovat niitä aikuisia, jotka näkevät lapsen tämän luontaisimmassa sosiaalisessa ympäristössä. Opettajilla ja muilla lasten ja nuorten ryhmiä ohjaavilla aikuisilla onkin Salmivallin (2005, 176) mukaan ajateltua merkittävämpi rooli lasten kasvattajina, sillä nimenomaan lasten ja nuorten ryhmiin ja niissä tapahtuviin asioihin vaikuttaminen on tehokkaimpia tapoja, joilla aikuiset voivat seuraavaan sukupolveen vaikuttaa. Tässä valossa voidaan pitää erityisen tarpeellisenä osallisuuden tukemista juuri ryhmään kuulumisen näkökulmasta: tärkeintä on luoda lapselle tunne siitä, että hän on tärkeä ja merkityksellinen osa ryhmäänsä, ja että juuri hänen mukanaolollaan ja mielipiteillään on väliä.

2.3.2 Opettaja osallisuuden mahdollistajana

Osallisuus ei voi toteutua täysin oppilaslähtöisesti, vaan koulussa opettajan rooli osallisuuden mahdollistajana on varsin merkittävä. Opettajalla on luokkatilanteissa ratkaiseva rooli keskusteluedellytysten luomisessa, sillä juuri hän määrittelee, millaisessa oppimisympäristössä opetus ja oppiminen tapahtuvat (Rasku-Puttonen 2008, 158). Se, miten opettaja rohkaisee oppilaitaan tekemään kysymyksiä ja tuomaan mielipiteitään esille, luottamaan itseensä ja toisiin oppilaisiin uusien ideoiden ja ajatusten tuottamiseksi, riippuu pitkälti opettajan omista asenteista ja käsityksistä. Toisinaan pelätään, että lisäämällä lasten osallisuutta ja tarjoamalla heille enemmän päätösvaltaa, samalla vähennetään valtaa opettajilta ja muilta aikuisilta (Hill, Davis, Prout & Disdall 2004, 82). Tämä ei kuitenkaan ole osallisuuden perimmäinen tarkoitus: koska kyseessä ovat alaikäiset lapset, tulee lopullinen valta ja vastuu aina säilyä

aikuisella. Parhaimmillaan oppilaiden – ja myös vanhempien – osallistaminen opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin voi toimia opetusta rikastuttavana toimintamallina, joka samalla tukee lasten ja nuorten hyvinvointia (Niemi 2008, 143).

Rasku-Puttonen (2008, 158) on huolissaan siitä, millaiset eväät nuoret saavat tulevaisuuden varalle, kun usein kouluissa on totuttu toimintatapaan, jossa opettajalla tai muulla auktoriteetilla on vahva kontrolli tapahtumiin. Hänen mukaansa lapset ja nuoret tarvitsevat mahdollisuuksia tehdä valintoja ja osallistua päätöksentekoon, sillä ne johtavat vahvaan osallistumisen ja sitä kautta osallisuuden kokemukseen ja näin sellaisten taitojen oppimiseen, joita tarvitaan aktiivisena kansalaisena toimimiseksi. Opettajan kannustus mielipiteiden ilmaisemiseen ja kokemusten kertomiseen tukee oppilaiden osallisuutta oppimisyhteisössä.

Louhelan (2012, 87) mukaan kuulluksi tulemisen pedagogiikka on opettajan jatkuvaa tietoista ja systemaattista pedagogista toimintaa, jolla tuetaan oppilasta kohti onnistumisia ja aktiivista, omaehtoista osallistumista. Louhela painottaa, ettei hänen tukimuksessaan kuulluksi tulemisen hetkiä koskaan tavoitettu kiireisessä ilmapiirissä. Olennaisia tekijöitä olivat turvallinen ilmapiiri ja aktiivinen kuunteleminen. Turvalliseen ilmapiiriin liittyivät ennen kaikkea opettajan johdonmukaisuus, selkeys ja kiireettömyys. Näiden lisäksi tärkeää oli oppilaan valinnanvapauden kunnioittaminen, ilmaisunvapauden salliminen, yksityisyyden ja läheisyyden rajapintojen arviointi sekä positiivinen palaute ja kannustaminen. (Louhela 2012, 93.) Myös Hanhivaara korostaa, että osallisuuden kannalta erityisen suuri merkitys on luokan ja koulun ilmapiirillä (2006, 6). Osallisuuden toteutuminen edellyttää, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja uskaltaa ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Ilman tätä turvallisuuden tunnetta ei osallisuus voi koulussa todella toteutua.

Oppilaiden osallisuutta mahdollistavan ja tukevan toimintatavan omaksuminen vaatii opettajalta kuitenkin joitakin uhrauksia. Vaikka opettaja

toimii aloitteen tekijänä, ei lopputulos koskaan voi olla täysin ennalta suunniteltu, vaan myös yllätyksiin on varauduttava. Osallistava pedagogiikka toteutuukin parhaiten silloin, kun opettaja on omaksunut ajatuksen, ettei opetustyössä ole kyse vain tiedon jakamisesta vaan myös osallistumisesta oppilaiden älylliseen ja henkiseen kasvuun (hooks 2007, 41).

Pelkkä oppilaiden kuunteleminen ei kuitenkaan yksinään takaa osallisuuden toteutumista. Kuuntelemisen lisäksi tulisi pyrkiä aktiivisesti osallistamaan oppilaita mukaan yhteistyöhön. Watson, Emery, Bayliss, Boushel ja McInnes (2012, 123-124) kritisoivat tutkimuksia, joissa on kuultu lapsia ja nuoria siitä, että kuuleminen ei usein johda mihinkään eikä lasten ja nuorten ajatuksia ja kokemuksia välttämättä millään lailla hyödynnetä heidän hyvinvointinsa parantamiseksi. Tällöin tutkimusta tehdään vain uteliaisuudesta, vailla sen suurempia tarkoitusperiä, mikä ei lainkaan palvele lasten ja nuorten osallisuuden toteutumista ja osallistavien toimintamenetelmien kehittämistä. Hartin (1992) osallisuuden tikapuumallissa päästäisiin tällöin vain kolmannen ”lapset mukana muodon vuoksi” ja neljännen ”lapsia kuullaan, mutta aikuiset tekevät päätökset” -portaan välimaastoon, jolloin lasten ja nuorten osallisuus ei todellisuudessa toteudu lainkaan.

Arposen (2007, 24) tutkimuksen tuloksista selviää, että yli puolet lapsista ja nuorista kokee, ettei opettajilla ole riittävästi aikaa kuunnella oppilaita. Syynä tähän vastaajat ajattelivat olevan suuret oppilasryhmät ja kiire. Osa vastaajista oli kuitenkin sitä mieltä, että kyse on ajanpuutteen sijasta ennemminkin opettajan omasta haluttomuudesta ja kyvyttömyydestä kommunikoida avoimesti oppilaiden kanssa. Tämä tulos on varsin huolestuttava, sillä jos opettajalla ei ole kiinnostusta, tai mikä pahempaa, edes taitoa, aitoon ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa, miten hän voi työssään tukea oppilaidensa kokonaisvaltaista kasvua ja elämässä tarvittavien, äärimmäisen tärkeiden sosiaalisten taitojen kehittymistä?

Osallisuus ja toimiva opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus kulkevat käsi kädessä. Yamashitan, Daviesin ja Williamsin (2010, 101) mukaan ei voida varmasti sanoa, onko hyvä opettaja-oppilassuhde osallisuuden syy vai seuraus, mutta joka tapauksessa niiden on todettu olevan selvästi yhteydessä toisiinsa. Kenties tämä yhteys johtuu juuri siitä, että oppilasta aidosti kuunteleva ja kuuleva opettaja asiaa sen kummemmin ajattelemta myös tukee oppilaan osallisuuden toteutumista koulun arjessa. Toisaalta voi olla niinkin, että juuri oppilaan kokemus osallisuudesta saa aikaan opettaja-oppilassuhteen kohentumisen.

Lasten ja nuorten kuulemista ei pidä kuitenkaan nähdä vain palveluksen tekemisenä. Ennemminkin heidän apuaan tulisi arvostaa arvokkaana lisänä kasvatukseen liittyvään päätöksentekoon, sillä suurin hyöty lasten ja nuorten osallistamisesta on nimenomaan mahdollisuus tehdä parempia päätöksiä todellinen päätösten kohde huomioiden. (Yamashita, Davies & Williams 2010, 104-105.) Osallisuus tulee siis nähdä ennen kaikkea mahdollisuutena kehittyä ja kehittää opetusta ja koulun toimintatapoja asiantuntevan palautteen avulla, sillä ovathan juuri oppilaat oman oppimisensa ja koulunkäyntinsä asiantuntijoita.

3 KOULULIIKUNTA

3.1 Koululiikunnan merkitys

3.1.1 Liikunnan positiiviset vaikutukset

Koululiikunta on alusta asti kuulunut suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaan ja sillä on oma, varsin tärkeä asemansa koulun muiden taito- ja taideaineiden joukossa. Oppiaineena liikunta tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Koululiikuntaan kuuluvat olennaisena osana sekä kasvattaminen liikuntaan että kasvattaminen liikunnan avulla. Liikunnan avulla voidaankin edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, kunhan opetustilanteet järjestetään nämä kasvatustavoitteet huomioiden. (Laakso 2007, 21.)

Liikunnan positiivisista vaikutuksista niin oppimisen, terveyden kuin sosiaalisten taitojen kehittymisen suhteen on olemassa runsaasti tutkimustuloksia. Liikunnallinen aktiivisuus lapsuusiässä on tärkeää sekä fyysisen, sosiaalisen että psyykkisenkin terveyden kannalta (Stratton & Watson 2009, 168). Tutkimusten mukaan koulupäivän aikainen liikunta, fyysisen aktiivisuuden määrä sekä hyvä kestävyyskunto ovat yhteydessä hyvään koulumenestykseen. Lisäksi fyysisen aktiivisuuden on todettu vahvistavan lapsen tiedollista toimintaa, erityisesti muistia ja toiminnanohjausta. (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012, 29.) Myös Huisman ja Nissinen (2005, 25) esittävät ajatuksia oppimisen, oppimistyylien ja liikunnan yhteydestä. Heidän mukaansa liikunnan avulla opitaan monia sellaisia taitoja, joista on hyötyä kouluopiskelussa. Esimerkiksi sosiaaliset ja motoriset taidot sekä ongelmanratkaisukyky ovat kaikki tarpeen myös muussa oppimisessa ja elämässä ylipäänsä.

Oppilaat, jotka osallistuivat koulupäivän jälkeiseen harrastustoimintaan, olivat selvästi useammin liikkuvia, terveellisesti syöviä, pitivät koulusta ja tekivät kotitehtävänsä sekä ilmaisivat positiivista suhtautumista itseensä, tovereihinsa, opettajiinsa ja vanhempiinsa kuin ne oppilaat, jotka eivät harrastustoimintaan osallistuneet. Ne oppilaat, jotka osallistuivat nimenomaan urheiluharrastuksiin, liikkuvat eniten, ilmaisivat korkeampaa itseluottamusta ja kärsivät muita vähemmän masennuksesta. (Harrison 2003, 118.) Toisaalta vähäisen liikunnan harrastamisen on todettu olevan yhteydessä tunne-elämän häiriöihin, sosiaalisiin ongelmiin, ajatus- ja tarkkaavuushäiriöihin sekä sosiaaliseen käytöshäiriöön (Kantomaa, Tammelin, Ebeling & Taanila 2010, 30).

3.1.2 Sosiaaliset taidot ja ryhmässä toimiminen

Liikuntatunnit mahdollistavat sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen että opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen toteutumisen luokassa tapahtuvaa opiskelua paremmin. Liikuntatuntien aikana voidaan harjoitella sosiaalisia taitoja ja ryhmässä toimimista aivan eri tavalla kuin perinteisessä luokkahuoneympäristössä. Samalla liikuntatunnit tarjoavat myös loistavia mahdollisuuksia oppilaiden kuulemiselle ja osallisuuden tukemiselle hyvin moninaisissa ja vaihtuvissa sosiaalisissa tilanteissa.

Laakson (2007, 22) mukaan liikunta tarjoaa lisäksi ainutlaatuisen mahdollisuuden pohtia oikean ja väärän sekä itsekkyyden ja oikeudenmukaisuuden välisiä suhteita luonnollisissa tilanteissa. Sosiaaliset taidot kehittyvät todellisissa, arkipäiväisissä tilanteissa. Liikuntatunnin aikana näitä tilanteita tulee eteen runsaasti. Sosiaalisten taitojen ja auttamiskäyttäytymisen kehittymistä voidaan liikunnanopetuksessa tukea esimerkiksi työskentelemällä yhdessä säännöllisesti vaihtuvien parien kanssa – työskentely jatkuvasti saman parin kanssa ei kuitenkaan tutkimusten mukaan tarjoa samaa hyötyä (Polvi & Telama 2000, 105).

Sosiaalisten taitojen ja ryhmässä toimimisen oppimiselle ei liikuntatunneilla aina kuitenkaan anneta riittävää painoarvoa. Aiemmin yleiset huutojaot joukkuepelien yhteydessä eivät myöskään varsinaisesti ole tukeneet tämän tavoitteen toteutumista. Liikuntatunnit tarjoavat kuitenkin loistavaa harjoitusta ryhmänä tai joukkueena toimimisessa, yhteen hiileen puhaltamisessa ja toisten huomioon ottamisessa. Lisäksi opitaan yhteisten sääntöjen noudattamista: erilaisten joukkuepelien lomassa huomataan nopeasti, että sääntöjen rikkomisella on seurauksia, jotka vaikuttavat yksittäisen oppilaan lisäksi koko joukkueeseen ja sen mahdollisuuksiin menestyä.

Telaman ja Laakson (1995, 286-287) mukaan onkin olennaista, että liikunnanopetus koulussa on aktiivista toimintaa, jossa on runsaasti mahdollisuuksia kiinteisiin ja aitoihin vuorovaikutussuhteisiin ja todelliseen yhteistyöhön. Myös heidän mielestään urheilun ja osittain liikuntakasvatuksenkin ongelmana on, että näitä mahdollisuuksia ei käytetä riittävästi hyväksi. Moraalisen ajattelun kehittymisen kannalta on tärkeää, että peleissä on paljon sellaisia ristiriitatilanteita, joita joudutaan yhdessä ratkomaan. Avainasiat moraalin ja etiikan oppimiseen liikunnan avulla ovat nuorten välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja toisaalta yksilön vastuuta korostava omatoimisuus. Kilpailun määrään ja laatuun tulee puolestaan suhtautua harkitsevasti: kilpailuakin tarvitaan, mutta sen merkitys ei koululiikunnassa saa korostua liikaa.

3.1.3 Lajilla on väliä

On luonnollista, että eri oppilaat innostuvat ja motivoituvat liikuntatunnilla erilaisista asioista: toiset rakastavat kilpailua, toiset taas menevät kilpailutilanteessa täysin lukkoon ja tarvitsevat runsaasti positiivista, kannustavaa palautetta uskaltaakseen osallistua toimintaan. Jotkut oppilaat pitävät ennen kaikkea joukkuelajeista, toisille taas sopivat paremmin yksilölajit.

Rintala ynnä muut (2013, 44) painottavat, että opettajien tulisi valita sellaisia liikuntamuotoja, jotka tukisivat erityisesti heikkojen oppilaiden osallistumista koululiikuntaan. Usein erilaiset viitepelit ja sovelletut pelimuodot ovat alkuperäisiä kilpailulajeja toimivampi valinta koululiikunnassa.

Liikuntamotivaation kannalta liikuntalajilla on olennainen merkitys. Kaikki eivät pidä kaikesta, ja toisaalta on myös joitakin sellaisia lajeja, joista suurin osa oppilaista pitää erityisen paljon tai ei pidä juuri lainkaan. Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson ovat tutkineet mieluisia ja epämieluisia koululiikuntalajeja yhdeksäsluokkalaisten kokemina. Tulosten mukaan suosikkilajit erosivat toisistaan jonkin verran sekä sukupuolen että liikunnan arvosanan perusteella. Kaikissa arvosanaluokissa tyttöjen suosikkeja olivat pesäpallo, tanssi ja musiikkiliikunta, pojat puolestaan pitivät eniten salibandysta. Epämieluisimpia lajeja olivat kaikkien oppilaiden mielestä hiihto, uinti, suunnistus ja luistelu. (Rintala ym. 2013.)

Nykyisessä liikunnanopetuksessa painotetaan aikaisempaa lajikeskeisyyttä enemmän erilaisten perusliikuntataitojen pohjalta rakentuvaa toimintatapaa, jossa korostuvat varsinaisten lajitaitojen harjoittelun sijaan ennen kaikkea motoristen perustaitojen oppiminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Kun ajatuksena on, että eri lajeja hyödynnetään näiden taitojen oppimisessa eikä toisin päin, jää opetukseen huomattavasti aikaisempaa enemmän valinnanvaraa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei jatkossa enää tarkkaan määrittele, mitä lajeja liikunnanopetuksen tulee sisältää: ainoa pakollinen, opetussuunnitelmassa mainittu laji on uinti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 274).

Tämä vapaus lajivalintojen suhteen mahdollistaa paitsi opettajan oman valinnanvapauden, myös oppilaiden toiveiden kuulemisen aikaisempaa paremmin. Koska tiettyjä pakollisia lajeja ei ole, voi opettaja omaa harkintaansa käyttäen valita liikuntatunneille sellaisia liikuntalajeja, jotka todella innostavat oppilaita liikkumaan – pitäen kuitenkin huolen siitä, että valitut liikuntalajit mahdollistavat kaikkien perusliikuntataitojen harjaantumisen. Tällöin

koulukohtaisia eroja liikunnanopetuksen toteutuksessa voi olla paljonkin, mutta toisaalta opettajalle tarjoutuu mahdollisuus muokata opetusta ja lajivalikoimaa oppilaiden mielenkiinnon mukaan.

3.2 Osallisuus koululiikunnassa

3.2.1 Yhdenvertaisuudesta osallisuuteen

Liikunta poikkeaa muista koulun oppiaineista ennen kaikkea siten, että liikuntatunnilla oppilaan onnistuminen tai epäonnistuminen on konkreettisesti kaikkien nähtävissä. Siksi turvallinen, yrittämisen ja epäonnistumisenkin hyväksyvä ilmapiiri on juuri liikuntatunneilla erityisen tärkeä. Louhelan (2012, 163) mukaan kuulluksi tulemisen pedagogiikan merkitys koululiikunnalle oli ennen kaikkea oppilaiden osallistumisrohkeuden ja -halun lisääntymisessä. Kohentunut osallistumisrohkeus lisäsi omaehtoisen yrittämisen määrää, ja näin kuulluksi tulemisen prosessilla oli merkitystä myös oppilaiden liikuntataitojen kehittämisessä.

Kujalan (2013, 50) mukaan koululiikunnan onnistumisen tärkein kriteeri on se, missä määrin se onnistuu luomaan yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet kaikille koululiikunnan osallisille. Niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät harrasta liikuntaa vapaa-ajallaan tai jotka eivät ole perinteisellä tavalla taitavia, liikunnallisia tai sosiaalisia, ei yhdenvertaisuus välttämättä toteudu. Tämä onkin aihe, johon liikuntaa opettavan opettajan tulisi ehdottomasti kiinnittää huomiota: onko kaikilla oppilailla yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua toimintaan liikuntatunnilla, ja jos ei, niin miksi?

Olennaista on myös ottaa huomioon se, kenen ehdoilla koululiikuntaa toteutetaan, etenkin jos oppilasryhmä on hyvin heterogeeninen. Ratkaisuksi hyvin erilaisista oppilaista koostuvan liikuntaryhmän opettamiseen on ehdotettu esimerkiksi oppilaskeskeistä liikunnanopetustapaa (Smith & Cestaro 1998).

Oppilaskeskeisessä liikunnanopetuksessa olennaista on liikuntataitojen toimiminen vain välineenä, päätavoitteen ollessa liikkuvasta elämäntavasta innostuminen. Tärkeä osa opetusta ovat myös erilaiset pelisovellukset perinteisten pelien sijasta, liikuntamuodon vaihtuminen viikoittain, oppitunnin jako lyhyisiin toimintajaksoihin sekä runsas keskustelu oppilaiden kanssa. (Smith & Cestaro 1998, 3-8.)

Rintalan, Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2013, 44) mukaan oppilaille tulisi tarjota aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia osallistua opetuksen suunnitteluun. Samoilla linjoilla on Lauritsalo (2014b, 8). Hän toteaa, että kuuntelemalla oppilaiden mielipiteitä sekä antamalla heille vastuuta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työskentelyynsä voidaan luoda parempia edellytyksiä heidän sitoutumiselleen liikuntaan. Oppilaiden kuuleminen ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton, sillä luonnollisesti oppilailla on erilaisia toiveita eivätkä kaikki mitenkään voi pitää vaikkapa samoista lajeista. Opettajalta tämä vaatii taitoa löytää ”jokaiselle jotakin”: aina ei voi miellyttää kaikkia, mutta opettaja voi omalla toiminnallaan varmistaa liikuntamuotojen olevan sellaisia, että jokaiselle oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia.

Osallisuuden toteutuminen koululiikunnassa on hyvin pitkälti riippuvaista opettajan omista toimintatavoista ja arvostuksista. Opettajan toimintatavat vaikuttavat ratkaisevasti etenkin oppitunnilla vallitsevaan ilmapiiriin. Motivaatiota ja suoritusrohkeutta parantava tehtäväsuuntautunut oppimisilmapiiri saadaan aikaan, kun opettaja kannustaa uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen ja omissa taidoissa kehittymiseen sekä yrittämisen jatkamiseen, vaikka oppilas olisi tehnyt virheitä. Myös kilpailun liiallista korostamista tulee välttää. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 309.) Oppilaan osallistumisen ja onnistumisten tukemiseksi koululiikunnassa on keskeistä kiinnittää katseet opettaja-oppilassuhteisiin ja vertaisryhmän suhteisiin (Louhela

2012, 121). Turvallinen ja osallistumiseen kannustava ilmapiiri vaatii toteutuakseen toimivan vuorovaikutuksen osapuolten välillä.

3.2.2 Osallistumisesta innostumiseen

Hakalan (1999, 38) mukaan liikunnanopetuksen kenties tärkeimpänä pyrkimyksenä on antaa oppilaille todellinen sysäys ja innostus omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. Tehokkuutta arvostavan suoriutumiskulttuurin sijaan tavoitteena on positiivinen osallistumiskulttuuri, jossa oppijalle annetaan aikaa ja mahdollisuuksia juuri oman liikkuvan minänsä löytämiseen. Tämä tavoite huomioiden ei ole aivan yhdentekevää, miten liikuntaa koulussa opetetaan. Tärkeää olisi, että oppilas saisi koulun liikuntatunneilta innostuksen harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajallaan.

Voidaan kuitenkin kysyä, kuinka hyvin Hakalan käsitys liikunnanopetuksesta todellisuudessa toteutuu. Vaikka liikunnanopetuksen tavoitteena onkin positiivinen osallistumiskulttuuri, eivät esimerkiksi Lauritsalon (2014, 56-57) tutkimat koululiikuntakokemukset aivan tue tämän tavoitteen toteutumista. Monet tutkimuksen kohdehenkilöistä nimittäin kokivat, että esimerkiksi opettajalta tai muilta oppilailta saatu palaute tuntuu kohdistuvan oppilaan toiminnan sijaan enemmänkin tämän persoonaan. Lauritsalo korostaakin, että liikunnanopettajan haasteena on luoda oppimisilmapiiri, jossa erilaisuus ja erilaiset arvot hyväksytään. Tällöin ihmisarvo ei perustu vain fyysisiin saavutuksiin, mikä toisinaan näyttäisi olevan jopa jonkinasteinen ongelma liikunnanopetuksessa.

Samoilla linjoilla Hakalan ja Lauritsalon kanssa on myös Santala (2008, 238). Hänen mukaansa koulun liikunnassa tärkeä tavoite, liikunnallisen elämäntavan omaksuminen ei toteudu väkisin, ja jatkuvat epäonnistumiset johtavat ainoastaan turhautumiseen, eivät liikuntainnostuksen kasvamiseen. Santala korostaakin sitä, että liikunnanopetuksen tavoitteena olisi oltava ennen

kaikkea psyykkinen hyvinvointi. Muut tavoitteet, kuten ilo ja virkistys sekä fyysisen kunnon paraneminen, toimivat tämän tavoitteen tukena. Tärkeää on mielenterveyden vahvistaminen ja yleisen hyvinvoinnin tavoittelu. Näin ollen esimerkiksi yksittäisten lajitaitojen täydellisen hallinnan voidaan katsoa olevan toissijaista: tärkeintä on, että liikutaan.

Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen vaatii toteutuakseen liikunnan ilon löytymistä, sisäistä liikuntamotivaatiota ja liikunnasta nauttimista (Deci & Ryan 2007, 4). Toisaalta Chen ja Ennis (2009, 570) pitävät oletusta siitä, että juuri liikunnasta nauttiminen olisi se tekijä, joka innostaisi kaikkia oppilaita liikkumaan, turhan epärealistisena tavoitteena, johon koululiikunnan ei uskota yltävän. On totta, että liikuntakerran tuottamissa elämyksissä on yksilöiden välillä suuria eroja. Kuitenkin liikkumisen halua lisäävät myönteiset elämykset ilmenevät ja voimistuvat liikuntaan tottumisen myötä, mikä puolestaan pitää yllä liikuntainnostusta. (Nupponen 2011, 43.)

Liikuntainnostuksen syntymiseen vaikuttaa olennaisesti se, millaisena lapsi kokee omat liikuntataitonsa. Toisaalta erityisesti ala-asteen aikana koettu fyysinen pätevyys toimii myös välittävänä tekijänä positiivisen itsearvostuksen kehittymisessä. Näin ollen oppilas, joka pitää liikuntaa tärkeänä ja tuntee itsensä siinä hyväksi, todennäköisemmin omaa myös hyvän itsearvostuksen. (Sarlin 1995, 111.)

Sarlin (1995, 112) esittää tutkimuksensa yhteenvedona, että kun lapsi tuntee itsensä liikunnassa päteväksi, pitää liikuntaa tärkeänä ja kokee siinä positiivisia onnistumisen elämyksiä, voidaan näin edistää sisäisen omaehtoisen liikuntamotivaation ja liikuntainnostuksen kehittymistä. Tämä lisää automaattisesti myös vapaa-ajan liikunta-aktiivisuutta: kun liikunta tuntuu miellyttävältä, on sen harrastaminenkin mielekkäämpää ja onnistumisen kokemukset tekevät siitä vieläkin palkitsevampaa. Samalla odotusarvioteorian mukaisesti ne oppilaat, jotka luottavat kykyihinsä ja uskovat onnistuvansa

tietyllä tehtäväalueella, myös kehittyvät tämän tehtäväalueen taidoissaan muita paremmin (Aunola 2005, 113-114).

Tästä voidaan päätellä, että liikunnallisesti lahjakkaat tai ainakin sellaiseksi itsensä kokevat lapset ovat myös motivoituneempia liikunnan suhteen. Liikunnallisesti motivoituneempi lapsi mitä todennäköisimmin myös liikkuu enemmän ja saavuttaa näin ollen paremmat liikuntataidot kuin alhaisemman motivaation omaava lapsi. Tämä voidaan kääntää myös toisin päin: jos lapsi ei juurikaan saa fyysisen pätevyyden kokemuksia ja tuntee täten itsensä liikunnallisesti heikoksi, myös hänen innostuksensa liikuntaa kohtaan laskee. Ja kun motivaatiota tai minkäänlaista innostusta ei ole, ei tällainen lapsi todennäköisesti myöskään harrasta omaehtoista liikuntaa eivätkä hänen liikuntataitonsa sen takia pääse kehittymään. Todellisen liikuntainnostuksen synnyttämiseksi onkin tärkeää tukea pätevyyden kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä kaikilla lapsilla ja nuorilla riippumatta heidän fyysisestä toimintakyvystään, kunnostaan ja taitotasostaan (Hirvensalo, Liukkonen, Jaakkola & Sääkslahti 2015, 45).

Liikunnanopettajan työn yksi keskeisimmistä haasteista onkin se, miten hän pystyy edistämään liikuntainnostuksen syntymistä ja liikuntamotivaation löytymistä ryhmissä, joissa on hyvin erilaisia oppilaita (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 144). Toisaalta Lehmuskallion (2011, 29-30) mukaan esimerkiksi kavereiden ja vanhempien merkitys liikuntainnostuksen syntymiselle ja säilymiselle on huomattavasti suurempi kuin opettajan merkitys. Huomionarvioista kuitenkin on, että liikuntainnostuksen vähentäjänä opettajan rooli sen sijaan on kaikkein merkittävin. Tähän epäillään olevan syynä esimerkiksi se, että oppilaiden kuulemisen sijaan näiden näkemykset sivuutetaan opetusta koskevassa päätöksenteossa, ryhmittelyt perustuvat liikuntakykyisyyteen ja yhteistoiminnan määrä liikuntatunneilla jää vähäiseksi. Nämä puolestaan heijastuvat negatiivisesti oppilaiden yleiseen liikuntakiinnostukseen. Toisaalta etenkin hiukan liikunnallisempien oppilaiden

kohdalla liikuntakiinnostusta voi laimentaa myös se, ettei opettajan johdolla tapahtuvassa liikunnassa saavuteta liikkumisen tärkeimpiä merkityksiä: hyvää oloa ja mieltä, fyysisyyttä ja tutuimmista rutiineista poikkeavia kokemuksia. Kaikesta huolimatta voidaan todeta, että omalla toiminnallaan opettaja vaikuttaa merkittävästi siihen, miten miellyttävänä koululiikunta koetaan ja kuinka hyvin liikuntatunnit tarjoavat erilaisille oppilaille mahdollisuuksia osallistua ja todella innostua liikunnasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia kokemuksia alakoulun oppilailla on osallisuudesta ja sen toteutumisesta koululiikunnassa. Tulevana liikuntaan erikoistuneena luokanopettajana olen kiinnostunut siitä, miten kaikki oppilaat saataisiin innostumaan liikunnasta. Näin ollen minua luonnollisesti kiinnostaa myös se, mitä oppilaat itse koululiikunnalta oikeastaan toivovat ja millaista koulun liikunnanopetuksen tulisi olla, jotta oppilaat sen avulla saataisiin todella innostumaan liikunnan harrastamisesta myös vapaa-ajallaan.

Tässä yhteydessä osallisuus ja kuulluksi tuleminen toimivat välineinä kohti aktiivista osallistumista ja innostumista kahdella eri tavalla: osallistamalla oppilaita liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä kuulemalla oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia voidaan selvittää, millaisen liikunnanopetuksen oppilaat itse kokevat mielekkäänä ja motivoivana. Toisaalta osallistamalla oppilaita myös tuetaan oppilaan sitoutumista liikuntaan ja oppilaan oman, sisäisen liikuntamotivaation syntymistä.

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä oli kaksi, joista ensimmäinen jakautui kahteen alakysymykseen:

1. Mikä on osallisuuden merkitys koululiikunnassa oppilaiden mielestä?
 - a) Miten osallisuus ilmenee koululiikunnassa?
 - b) Millaisia tunteita osallisuuden kokemus oppilaissa herättää?

2. Millaisissa tilanteissa oppilaat toivoisivat osallisuutta lisää?

Selvyyden vuoksi käytin aineistoa kerätessäni osallisuus-käsitteen sijasta käsitteitä vaikutusmahdollisuus ja ryhmään kuuluminen. Vaikka käsite on eri, on merkitys aineiston luotettavuutta ajatellen kuitenkin hyvin samanlainen. Liian vaikeasti ymmärrettävät sanavalinnat olisivat todennäköisesti voineet aiheuttaa väärinkäsityksiä heikentäen näin aineiston luotettavuutta, kun taas käsitteet vaikutusmahdollisuus ja ryhmään kuuluminen olivat merkitykseltään oppilaille selkeämmin ymmärrettävissä.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, sillä tavoitteenani oli ennen kaikkea laajentaa omaa ymmärrystäni tutkittavan ilmiön suhteen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleensä esimerkiksi kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Painopiste on tutkittavan henkilön omassa kokemuksessa, eikä esimerkiksi jonkin ilmiön määrällisessä yleisyydessä. Lisäksi Metsämuuronen (2006, 88) toteaa kvantitatiivisen tutkimusotteen pohjautuvan positivistiseen tai postpositivistiseen ihanteeseen, kun taas kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan.

Kun tavoitteena on ymmärtää osallisuutta ilmiönä, on loogista ja tarkoituksenmukaista kysyä nimenomaan oppilaiden omia ajatuksia ja kokemuksia. Siksi lähestyin tutkittavaa aihetta fenomenologisella tutkimusotteella. Fenomenologiassa tavoitteena on ymmärtää ja selventää ihmisen kokemuksia ja niiden merkitystä (Patton 2002, 482; Virtanen 2006, 152). Perttulan (1995, 7) mukaan fenomenologinen filosofia on kiinnostunut niistä rakenteellisista edellytyksistä, joita kokemuksen olemassaolo edellyttää. Tavoitteena on saada esille tutkittavan välitön, omakohtainen kokemus sellaisena, kuin ihminen itse sen kokee (Perttula 1995, 56). Fenomenologiassa

kokemus nähdään suhteena subjektin, toiminnan ja kohteen välillä, jolloin kokemus syntyy tajunnallisen ihmisen suunnatessa tajunnallisen toimintansa johonkin kohteeseen (Virtanen 2006, 165).

Fenomenologisen tutkimusotteen luonteesta johtuen en ole tutkimusta tehdessäni määritellyt varsinaista hypoteesia eli oletusta mahdollisista tutkimustuloksista. Määrällinen tutkimus eroaa laadullisesta tutkimuksesta myös siten, että se perustuu usein hypoteesin testaamiseen (Metsämuuronen 2006, 61). Tässä tutkimuksessa keskeistä on kuitenkin ennemminkin ilmiön kuvaaminen ja selittäminen, ei niinkään vaikkapa tiettyjen muuttujien välisen yhteyden selvittäminen, joten myöskään tarkkaan rajatun hypoteesin esittäminen ei ole tarpeen (ks. Perttula 1995, 62-63).

Koska fenomenologisessa tutkimuksessa yleensä ollaan kiinnostuneita ilmiöstä nimenomaan sellaisena kuin se ihmisten kokemuksissa näyttäytyy, ei myöskään laadullisessa tutkimuksessa perinteisesti käytettyä saturaatioperiaatetta eli aineiston kylläntymistä Perttulan (1995, 60-61) mukaan voida pitää mielekkäänä. Aineiston ei ole tarkoituskaan olla laajemmin yleistettävissä, vaan ennen kaikkea tarjota lisätietoa siitä, miten juuri tutkimuksen kohderyhmä kyseisen ilmiön kokee.

4.3 Aineiston hankinta

4.3.1 Aineistonkeruumenetelmä

Fenomenologisessa tutkimusotteessa kysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia, ja ne voidaan esittää kirjallisesti tai suullisesti, yleensä joko haastattelemalla tai käyttämällä avointa haastattelulomaketta (Virtanen 2006, 170). Kirjallisen kyselylomakkeen valinnan perusteena oli tässä tutkittavien määrä: haastattelututkimuksella olisi yhtä laajan aineiston kerääminen ollut näillä resursseilla jokseenkin mahdotonta. Kyselylomakkeen etuna on

nimenomaan laaja tutkimusaineisto, sillä tutkimukseen on mahdollista saada mukaan paljon henkilöitä säästään kuitenkin tutkijan aikaa ja vaivannäköä (Hirsjärvi 2009, 195). Pyrkimyksenäni oli saada mahdollisimman kattava kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä, minkä kirjallinen kyselylomake tässä tilanteessa parhaiten mahdollisti. Lisäksi epäilin, että etenkin hiukan ujompien oppilaiden olisi helpompi vastata kysymyksiin kirjallisesti kuin suullisesti, sillä kirjallisesti vastattaessa myös miettimisaikaa oli enemmän.

Toisaalta haastattelun etuna on joustavuus ja mahdollisuus tarvittaessa selventää ja tarkentaa vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73, Virtanen 2006, 171). Tämän lomakekyselyyn liittyvän puutteen havaitsin itsekin muutamien vastausten kohdalla, sillä olisin mielelläni esittänyt tarkentavia kysymyksiä varmistaakseni, että ymmärrän vastauksen oikein, mikäli se olisi ollut mahdollista. Kokonaisuutena avoin lomakekysely oli kuitenkin menetelmänä riittävän toimiva, ja avoimet kysymykset antoivat vastaajille mahdollisuuden vastata kysymyksiin haluamallaan laajuudella.

Fenomenologisessa tutkimusotteessa aineiston hankinnassa keskeistä on, että tutkija vaikuttaa tutkittavien esiin tuomiin kokemuksiin niin vähän kuin mahdollista. Erityisen tärkeää on, että tutkimustilanteessa ilmapiiri olisi vapaa ja avoin, jotta tutkittavat voivat rohkeasti tuoda esiin niitä kokemuksia, joita ovat elämässään kokeneet. (Virtanen 2006, 170.) Tämä osaltaan puoltaa kyselylomakkeen valintaa aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkija ei tällöin omalla läsnäolollaan juuri vaikuta vastaamistilanteeseen. Myös Perttula (1995, 66) mainitsee, että kirjallista kyselyä käytettäessä jää tutkijalle vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa aineiston muodostumiseen, mutta samalla myös vähemmän kielteisiä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, mitä kokemuksia tutkittava esille tuo.

Hirsjärvi (2009, 198-201) jaottelee kysymyslomakkeen mahdolliset kysymykset kolmeen eri muotoon: avoimiin kysymyksiin, monivalintakysymyksiin ja asteikkoihin eli skaaloihin perustuvaan

kysymystyyppiin. Tässä tutkimuksessa valitsin käytettäväksi avoimet kysymykset, joissa esitetään kysymys ja jätetään sen jälkeen avoin tila vastaamista varten. Avoin kysymys sallii vastaajan ilmaista itseään omin sanoin ja osoittaa vastaajan tietämyksen aiheesta. Samalla se antaa mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja vastaajan omia viitekehyksiä.

Käyttämässäni kyselylomakkeessa oli jonkin verran vaikutteita kokemuksen tutkimuksessa käytetystä eläytymismenetelmästä. Eläytymismenetelmää käytettäessä vastaajille annetaan kehyskertomus, jonka johdattelmana heidän tulee kirjoittaa pieni kertomus (Eskola & Suoranta 2014, 110). Myös käyttämäni kyselylomakkeen alussa oli lyhyt, aiheeseen johdatteleva teksti:

Opettaja päättää kokeilla liikuntatunnilla jotain aivan erilaista ja samalla tehdä liikunnasta kaikille entistäkin mukavampaa. Tätä varten hän keksi kuunnella oppilaiden mielipiteitä sekä antaa heille lisää vastuuta ja mahdollisuuden vaikuttaa liikuntatuntien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Käyttämäni aineistonkeruumenetelmä ei kuitenkaan täytä kaikkia eläytymismenetelmän kriteereitä, sillä halusin saada tietoa oppilaiden omista, todellisista kokemuksista. Eläytymismenetelmää puolestaan on kritisoitu muun muassa epäilyillä kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta ja kirjoitustilanteen keinotekoisuudesta (Eskola & Suoranta, 2014, 116). Myös johdatteleva teksti oli sama jokaisessa kysymyslomakkeena. En siis tietoisesti hakenut vaihtelua vastauksiin muuttamalla sitä, eli poikkesin näin eläytymismenetelmälle ominaisesta kehyskertomuksen varioinnista (Eskola & Suoranta 2014, 110). Aineistonkeruussa käyttämäni kyselylomake löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 2.

4.3.2 Tutkimusjoukko

Keräsin tutkimusaineistoni syksyllä 2015 erään Raahen kaupungin alakoulun viidensien luokkien oppilailta. Viidennen luokan oppilaat valikoituivat kohderyhmäksi pääasiassa kahdesta syystä: ensiksikin heillä on jo useiden vuosien kokemus koululiikunnasta, ja toiseksi arvelin, että valitsemani aineistonkeruumenetelmä tuottaisi tämän ikätason kohdalla riittävän laajan määrän aineistoa. Nuoremmille oppilaille vastaaminen kirjallisessa muodossa olisi voinut tuottaa vaikeuksia ja näin informaatio olisi kenties jäänyt osittain puutteelliseksi. Katsoin kuitenkin, että kohderyhmä antaa hyvän kuvan keskivertokoululaisen kokemuksista ja ajatuksista, sillä liikunnanopetus pysyy alakoulun vuosiluokilla 3-6 pääosin varsin samanlaisena.

Tutkimukseen osallistuivat kyseessä olleen alakoulun molempien viidensien luokkien oppilaat. Pyysin luvan tutkimuksen tekemiseen ensin kyseisen koulun rehtorilta ja tämän jälkeen kirjallisesti myös kaupungin opetustoimenjohtajalta. Sovin aineistonkeruun ajankohdista tarkemmin luokkien omien opettajien kanssa, ja opettajat jakoivat ennen varsinaista aineistonkeruuta oppilaille kotiin toimitettavaksi kirjalliset tutkimuslupakaavakkeet (Liite 1). Ainoastaan vanhemman allekirjoittaman tutkimuslupakaavakkeen palauttaneet oppilaat osallistuivat tutkimukseen, ja näin ollen vastanneiden kokonaismäärä oli 38 oppilasta. Osallistumatta jätti kuitenkin vain muutama oppilas, joten aineisto antaa riittävän todenmukaisen kuvan kyseisen luokkatason oppilaiden kokemuksista. Sukupuolijakauma oli hyvin tasainen, sillä vastanneista oppilaista 19 oli tyttöjä ja 19 poikia.

Keräsin aineiston erikseen kummaltakin luokalta. Olin itse läsnä aineistonkeruun aikana varmistaen näin, että vastaajille on selvää, mistä tutkimuksessa on kyse. Aluksi esittelin lyhyesti itseni, kerroin tekeväni tutkimusta koululiikunnasta ja toivovani oppilailta apua työhöni. Vielä tässä vaiheessa oppilailta oli halutessaan mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen

osallistumisesta. Yhtäkään kieltäytymistä ei kuitenkaan tullut, vaan kaikki huoltajaltaan luvan saaneet oppilaat myös palauttivat vastauslomakkeen. Aikaa vastaamiseen oli varattu kokonaisen oppitunnin verran. Oppilaat olivat kuitenkin varsin ripeitä, ja käytännössä kaikki olivat valmiita jo noin kahdenkymmenen minuutin vastausajan jälkeen.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysin tehtävänä on muuttaa kerätty aineisto tuloksiksi, mutta tähän muutokseen ei ole olemassa täysin valmista sääntöä. Analyysin suurimpana haasteena on löytää toisinaan hyvinkin laajasta aineistosta juuri ne tutkimusongelman kannalta kaikkein olennaisimmat asiat. (Patton 2002, 432.) Tästä syystä ei ole lainkaan yhdentekevää, mitä analyysimenetelmiä käyttäen laadullisen aineiston analysointi suoritetaan.

Aineiston analysoinnissa käytin menetelmänä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka on käyttökelpoinen laadullisen tutkimuksen perinteissä, etenkin, kun tavoitteena on löytää aineistosta johdonmukaisesti esiintyviä sisältöjä ja merkityksiä (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Yksittäisen metodin lisäksi sisällönanalyysia voidaan pitää myös väljänä teoreettisena kehyksenä. Näin ollen se ei rajaa analyysia kovinkaan tiukasti, vaan antaa tilaa myös tutkijan omille valinnoille.

Laadullisen sisällönanalyysin muodot Patton (2002, 453) jaottelee induktiiviseen eli aineistolähtöiseen ja deduktiiviseen eli teorialähtöiseen lähestymistapaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95-97) jaottelussa aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin lisäksi mainitaan myös niiden välimuoto, teoriaohjaava analyysi. Tutkimusaineistoni analysoinnissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti, toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, jossa

aineisto analysoidaan olemassaolevan, teoriaan perustuvan viitekehyksen pohjalta (Patton 2002, 453). Vaikka tutkijalla olisi etukäteistietoa tai – olettamuksia tutkittavasta kohteesta, ei niiden anneta häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja. Aineistolähtöisessä analyysissä on kuitenkin ongelmana juurikin sen puhtaus ja tutkijan omien ennakkoluulojen vaikutus, jotka pitää analyysia tehdessä pyrkiä sulkemaan ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 97; Eskola & Suoranta, 2014, 153.)

Aineiston analyysia tehdessäni olen noudattanut aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisen kaavaa, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109) esittävät seuraavasti:

1. Haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoitus sana sanalta
2. Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
3. Pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen
4. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen
5. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
6. Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
7. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä
8. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Aloitin aineiston analysoinnin heti aineistonkeruun jälkeen kirjoittamalla jokaisen vastauksen puhtaaksi tietokoneella, vastaus kerrallaan. Tässä vaiheessa erottelin tyttöjen ja poikien vastaukset eri ryhmiin ja pidin myös 5A- ja 5B-luokkien vastaukset erillään mahdollisten eroavaisuuksien löytymisen varalta. Samalla kirjasin ylös joitakin vastauksista selkeästi esille nousevia teemoja, joita voisin hyödyntää myöhemmin aineiston tarkemmassa analysoinnissa.

Myöhemmin, aloittaessani varsinaista analyysia, järjestin aineistoon kuuluvat vastaukset kyselylomakkeen kysymysten mukaan helpottaakseni

aineiston analysointia. Tässä vaiheessa yhdistin 5A- ja 5B-luokkien vastaukset, sillä niiden välillä ei ollut havaittavissa merkittäviä eroja. Pidin kuitenkin tyttöjen ja poikien vastaukset erillään mahdollista sukupuolten välisten erojen vertailua varten sillä arvelin, että jonkinlaisia eroavaisuuksia vastauksista todennäköisesti löytyisi.

Aineiston pelkistäminen eli redusointi tarkoittaa sitä, että aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen. Tällöin aineistosta etsitään ne ilmaisut, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin, esimerkiksi alleviivaten ne eri värein. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Kävin aineiston läpi kysymys kerrallaan, etsien vastauksista tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä ilmaisuja. Näitä olivat kaikki ilmaisut liittyen siihen, miten osallisuus koululiikunnassa ilmenee, millaisia tuntemuksia kokemus osallisuudesta oppilaissa herättää ja millaisissa tilanteissa osallisuutta toivottaisiin lisää. Kysymyslomakkeen kysymykset toimivat löyhänä runkona analyysille, mutta esimerkiksi kysymysten ”Mitä toiveita, ehdotuksia tai ideoita haluaisit sanoa opettajalle?” ja ”Missä tilanteessa olisit kaivannut lisää vaikutusmahdollisuuksia? Miksi?” vastaukset käsittelin yhdessä, koska ne molemmat liittyivät kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, missä tilanteissa osallisuutta toivottaisiin lisää.

Toisaalta taas kysymys ”Millaisia mahdollisuuksia sinulla on ollut vaikuttaa koululiikuntaan? Miltä tuntuu, kun saa itse vaikuttaa? Miksi?” sisälsi vastauksia sekä osallisuuden ilmenemiseen että osallisuuden herättämiin tuntemuksiin liittyen. Kysymyslomakkeen viimeinen kysymys, ”Miten liikuntaryhmäsi innostaa sinua liikkumaan? Tunnetko kuuluvasi ryhmään?” liittyi pääasiassa osallisuuden luomiin tuntemuksiin, mutta sisälsi jonkin verran muidenkin tutkimuskysymysten kannalta olennaista informaatiota.

Teemoittelu on yleensä ensimmäinen keino, jolla aineistoa lähestytään, sillä sen avulla voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa (Eskola & Suoranta 2008, 174). Teemoittelun heikkoutena voidaan kuitenkin pitää sen pinnallisuutta, vaikka Eskola ja Suoranta (2008, 178)

mainitsevatkin sen toisinaan olevan suositeltava analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa. Aloitin aineiston alustavan koodaamisen alleviivaamalla havaitsemiini eri teemoihin liittyviä vastauksia eri väreillä, pyrkien löytämään sekä yleisimpinä esiintyviä teemoja että toisistaan poikkeavia vastauksia. Analyysiyksikkönä tässä toimi ajatuskokonaisuus, joka saattoi vastauksesta riippuen sisältää muutaman sanan tai useamman, toisiinsa liittyvän lauseen. Tässä vaiheessa tarkastelun ulkopuolelle jäi vastauksista kaikki se, millä ei ollut selkeästi mitään informaatioarvoa tutkimuskysymysten kannalta. Esimerkkinä tästä erään tytön vastaus kysymykseen 2: ”Olen saanut ehdottaa eri lajeja. Se tuntuu mukavalta kun saa urheilla mieluisasti. Koska urheilu on mukavaa jos se on mieluisaa.” Vastaus on eritelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1: esimerkki aineiston koodausvaiheesta

Alkuperäisilmaus	Mihin tutkimuskysymykseen vastaa?
Olen saanut ehdottaa eri lajeja	Osallisuuden ilmeneminen
Se tuntuu mukavalta kun saa urheilla mieluisasti	Osallisuuden luomat tuntemukset
Koska urheilu on mukavaa jos se on mieluisaa	Toistoa, ei uutta informaatiota -> pois

Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan klusteroinnin eli ryhmittelyn tarkoituksena on etsiä aineistosta sellaisia käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näistä käsitteistä muodostetaan alaluokkia yhdistämällä samaa tarkoittavia käsitteitä. Alleviivaamisen jälkeen oli siis vuorossa pelkistettyjen ilmausten listaaminen ja samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista. Tässä vaiheessa otin käyttöön hyvin konkreettisen leikkaa-liimaa-tekniikan. Kirjoitin erilliselle paperille kaikki vastauksista löytyvät tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut,

leikkasin ne ja aloitin ilmaisujen vertailun. Koska oppilaat vastasivat kysymyksiin kirjallisesti, olivat vastaukset jo tässä vaiheessa huomattavasti pelkistetyimmässä muodossa kuin jos kyseessä olisi ollut haastatteluaineisto. Tämän takia alkuperäisilmaisujen pelkistetyt muodot muodostuivat suoraan alaluokkien nimiksi.

Esimerkiksi alkuperäisilmaus ”Joskus kun jää aikaa ope on kysynyt mitä me halutaan olla” muuttuu pelkistetyksi ilmaisuksi ”opettaja kysyy ehdotuksia ja toiveita”. Alkuperäisilmaus ”olen saanut päättää mitä pelataan” puolestaan muuttuu pelkistetyksi ilmaisuksi ”oma ehdotus tai päätös”. (Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus = alaluokka
Joskus kun jää aikaa ope on <i>kysynyt</i> mitä me halutaan olla	Opettaja kysyy ehdotuksia ja toiveita
Opettajat ovat <i>kysyneet</i> mitä haluamme tehdä	
Joskus <i>kysytään</i> et onko ehdotus leikkejä	
Olen saanut päättää mitä pelataan	Oma ehdotus tai päätös
Olen saanut vaikuttaa esim. joihinkin alkulämmittely leikkeihin	
Ehdottaa mitä tehdä	
Olen saanut ehdottaa eri lajeja	
On ollut äänestys 2 lajin välillä	Äänestys
Ollaan äänestetty että mitä pihaleikkiä leikitään	

Abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tästä valikoiden muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tästä edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Käsitteitä yhdistellään niin pitkälle kuin mahdollista, jolloin saadaan vastaus tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111-112.) Alaluokkia yhdisteltäessä pidin edelleen eri tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaisut erillään, vaikka osa alaluokista muodostikin hyvin samankaltaisia yläluokkia. Päätin kuitenkin tulososion selkeyden vuoksi käsitellä eri tutkimuskysymykset omina osa-alueinaan. Esimerkiksi liikuntamuotoihin viittaava yläluokka löytyy jokaisesta kolmesta pääluokasta, mikä selvästi korostaa liikuntamuodon merkitystä sen suhteen, kuinka miellyttävinä liikuntatunnit koetaan. Taulukossa 3 olen esittänyt esimerkin aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 3: esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Opettaja kysyy ehdotuksia tai toiveita	Liikuntamuodon valinta	Osallisuuden ilmeneminen
Oma ehdotus tai päätös		
Äänestys		
Parin valinta	Joukkue- ja ryhmäjaot	
Joukkueen valinta		
Ryhmän valinta		
Kuulluksi tuleminen	Kuulluksi tuleminen ja oma aktiivisuus	
Osallistun aktiivisesti		

Kun aineisto oli teemoittelun avulla luokiteltu, halusin vielä hiukan syventää analyysia. Laadullisen aineiston analyysia voidaan teemoittelun jälkeen jatkaa tyypittelyllä, jossa vastauksista rakennetaan yleisimpiä tyyppejä (Eskola &

Suoranta 2008, 181). Patton (2002 457-462) esittää tyypittelyn kaksi tapaa: alkuperäisten tyyppien muodostaminen ja tutkijan ”rakentamien” tyyppien muodostaminen. Tyypittelyn tavoitteena on kuvailevasti erottaa erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tyypittelyllä voidaan antaa laaja yleiskuva aineistosta tai kuvata jotain huomattavasti spesifimpää, mielenkiintoista piirrettä (Eskola & Suoranta 2008, 181).

Aineiston tyypittelyä tehdessäni palasin takaisin oppilaiden alkuperäisten vastausten äärelle. Teemoittelun yhteydessä käsittelin oppilaiden vastauksia kysymyksittäin, mutta tyypittelyn yhteydessä oli tarpeen muodostaa kokonaiskuva yksittäisen oppilaan vastauksista ja siitä, mitä ne oppilaasta kertovat. Yhdistelemällä oppilaiden vastauksia muodostin kaksi kuvitteellista, mutta hyvän kokonaiskuvan aineistosta antavaa oppilastyyppejä, tytön ja pojan. Nämä tyypit esittelen tarkemmin tulosluvun lopussa.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, sillä toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, ei aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voi täysin erottaa toisistaan. Myös näiden menetelmien kieli on erilaista, mikä osaltaan vaikuttaa luotettavuuden arviointiin. (Eskola & Suoranta 2014, 209-211.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulokset perustuvat pitkälti tutkijan omiin tulkintoihin keräämänsä aineiston pohjalta. Tämä asettaa tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille tiettyjä haasteita. Perttulan (1995, 102) mukaan huomiota on kiinnitettävä etenkin tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen, tutkimusprosessin reflektointiin ja sen kuvaukseen sekä tutkimusprosessin aineistolähtöisyyteen. Tutkimusaineiston analyysin konkreettinen eteneminen on kuvattava tarkasti, ja siihen olenkin tässä tutkimuksessa kiinnittänyt erityistä

huomiota. Ylipäänsä olen pyrkinyt kirjaamaan tutkimusprosessin kulun sen alusta alkaen mahdollisimman tarkasti.

Tutkimuksen uskottavuuteen liittyy vahvasti oletus siitä, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaa esimerkiksi puutteellinen viittaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin ja tutkimustulosten tai käytettyjen menetelmien huolimaton ja harhaanjohtava raportointi sekä tulosten puutteellinen kirjaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132.) Tuloksia esittäessäni olenkin omien tulkintojeni tueksi liittänyt mukaan useita suoria lainauksia oppilaiden vastauksista, jolloin tutkittavien oma ääni pääsee aidosti kuuluville.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta erityisen olennaisia seikkoja on Pattonin (2002, 552-553) mukaan kolme. Ensiksikin tulee kiinnittää huomiota täsmällisiin metodeihin, jolloin tuotetaan laadukasta aineistoa joka analysoidaan systemaattisesti luotettavuuteen liittyvät kysymykset huomioiden. Toiseksi on tärkeää tutkijan luotettavuus ja kolmanneksi filosofinen usko laadullisen tutkimuksen arvoon. Myös Eskola ja Suoranta (2014, 210) painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, sillä tutkija on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Tämä asettaa keskiöön tutkijan oman osaamisen: sen, miten objektiivisesti tämä kykenee tutkimuskohteeseensa suhtautumaan ja miten huolellisesti suorittamaan tutkimusprosessin ja erityisesti analyysin, ilman että antaa aiempien kokemustensa siihen vaikuttaa mutta kuitenkin hyödyntäen tutkimusprosessissaan aiemmin hankittua osaamista.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten hyvin kyselylomakkeen kysymykset ja niihin saadut vastaukset antavat tietoa tutkimusongelmasta. Kiinnitin erityistä huomiota tutkimuslomakkeen kysymyksenasettelun selkeyteen ja pyrin muodostamaan kysymykset niin, että niiden vastauksista saatava aineisto vastaisi tutkimuskysymyksiin

mahdollisimman tarkasti. Myös tässä yhteydessä tutkijan omilla tulkinnoilla on kuitenkin varsin suuri merkitys.

Fenomenologisen tutkimuksen ja etenkin aineiston analysoinnin haasteena on vaatimus siitä, että tutkijan tulisi kyetä vapautumaan luonnollisesta asenteestaan, siis toimia täysin objektiivisesti, ja tutustua tutkimusaineistoon avoimin mielin (Perttula 1995, 94). Tämän vaatimuksen toteutumista tukee myös käyttämäni aineistolähtöinen sisällönanalyysi, eli analyysia tehdessäni en tukeutunut mihinkään olemassaolevaan teoriaan, vaan luokittelin aineiston alaja yläkategorioihin siitä nousevien teemojen mukaan. Tulee kuitenkin huomioida, että aineistolähtöisen analyysin puhtaus on vaikea taata sataprosenttisesti, joten tässä vaiheessa voidaan ainoastaan todeta, että tutkijan on toimittava parhaan osaamisensa mukaan.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää tässä myös tiedonantajien määrä. Alkuperäisenä tavoitteenani oli saada tutkimushenkilöiksi kaksi koululuokkaa, jolloin tutkimukseen osallistuvien määrä olisi 30-50 oppilasta. Lopullinen tutkittavien henkilöiden määrä oli 38 oppilasta, poisjääneiden osuuden ollessa vain noin muutaman oppilaan verran. Tulee ottaa huomioon, että tutkimushenkilöinä oli todellakin vain yhden koulun oppilaita: eri kouluissa oppilaiden kokemukset osallisuudesta koululiikunnassa voivat olla hyvinkin erilaiset, riippuen koulun ja opettajien toimintatavoista. Uskon kuitenkin saamieni tutkimustulosten ainakin jossain määrin lisäävän ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä myös laajemmin kuin tämän yhden koulun suhteen.

Tutkimuksen eettisyys. Ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkittavien suojaan kuuluvat muun muassa vapaaehtoinen suostumus, tutkittavien riittävä informointi tutkimuksen tavoitteista, osallistujien hyvinvoinnin turvaaminen, luottamuksellisuus ja nimettömyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Kun tutkimuksen kohdehenkilöinä ovat lapset, tulee huomioida tiettyjä seikkoja erityisen tarkasti. Karlssonin (2012, 47) mukaan tulee pohtia muun muassa sitä, miltä lapsia tulee tutkimuksessa suojella. Jo tutkimuksen alussa täytyy ratkaista, miten lapselle kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta niin, että lapsi sen varmasti ymmärtää. Myös suostumuksen pyytäminen ja missä muodossa se pyydetään, täytyy lapsia tutkittaessa huomioida.

Osallistuminen tutkimukseen oli oppilaille täysin vapaaehtoista. Ennen aineistonkeruuta oppilaiden koteihin jaettiin kirjallinen tiedote koskien tutkimuksen kulkua ja sen tarkoitusta. Samalla lomakkeella pyydettiin palauttamaan huoltajan allekirjoittama tutkimuslupa, sillä ilman huoltajan lupaa ei tutkimukseen osallistuminen ollut mahdollista. Myös varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa oppilaille painotettiin, että he voivat halutessaan vielä tässäkin vaiheessa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen.

Toisaalta voidaan kysyä, kuinka hyvin osallistumisen vapaaehtoisuus toteutuu tilanteessa, jossa tutkimusaineisto kerätään koulupäivän aikana. Tällöin kynnyks kieltäytyä osallistumasta on todennäköisesti varsin suuri. Kuitenkin on otettava huomioon, että lomakekysely ei ole oppilaille kovinkaan kuormittava aineistonkeruumenetelmä. Halutessaan oppilas voi helposti myös jättää vastaamatta, herättämättä sen suurempaa huomiota. Kysymyslomakkeeseen vastaaminen ei tässä tutkimuksessa vienyt lähellekään kokonaan sille varattua aikaa, vaan suurin osa vastaajista suoriutui vastaamisesta noin kahdessa kymmenessä minuutissa. Koulupäivän aikana suoritettu aineistonkeruu ei myöskään vaatinut tutkittavalta ylimääräistä vaivannäköä tai ajankäyttöä, eikä puolikkaan oppitunnin menettämistä voida koulutyön kannalta pitää kovinkaan vakavana menetyksenä.

Tutkittavien henkilöiden anonymiteetti oli tässä tutkimuksessa turvattu: tutkittavat osallistuivat tutkimukseen nimettöminä, eikä vastauksia voida yhdistää keneenkään yksittäiseen oppilaaseen. Myöskään tutkimuksen aiheetta ei voida pitää kovinkaan arkaluontoisena tai sellaisena, että kyselyyn vastaaminen

aiheuttaisi oppilaille kohtuuttoman suurta stressiä. Tulee kuitenkin huomioida, että esimerkiksi ryhmän sosiaalisia suhteita koskevien vastausten ei tunnistettavina pidä päätyä vaikkapa luokkatovereiden luettavaksi, sillä tämä voisi pahimmassa tapauksessa aiheuttaa ongelmia oppilaiden välillä. Toinen huomioitava asia on opettajan toimintaa koskevat vastaukset: koska näitä vastauksia ei ole suunnattu opettajalle, ei niitä tule tunnistettavassa muodossa antaa opettajan luettavaksi, mikäli on mahdollista, että vaikkapa opettajan toiminnan kritisoiminen voisi vaikuttaa oppilaan arvosanaan tai siihen, miten opettaja kyseiseen oppilaaseen jatkossa suhtautuu. Tämäntyyppisiä vastauksia ei tässä tutkimusaineistossa kuitenkaan ollut.

5 TULOKSET

Esitän tutkimustulokset alkuperäisten tutkimuskysymysten ohjaamassa järjestyksessä: miten osallisuus ilmenee koululiikunnassa, millaisia tuntemuksia osallisuus oppilaissa herättää ja missä tilanteissa mahdollisuuksia osallisuuteen toivottaisiin lisää. Kunkin tutkimuskysymyksen alla olen jaotellut vastaukset aineistosta esille nousseiden teemojen mukaan. Jotkin teemat, kuten liikuntamuoto, toistuvat jokaisen tutkimuskysymyksen yhteydessä, mutta aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti osa teemoista vaihtuu sen mukaan, mitä aineistosta juuri siihen kysymykseen liittyen on noussut esille. Joidenkin tulosten yhteydessä olen esittänyt myös lisäkysymyksiä, joihin palaan tarkemmin tutkielman pohdintaluvussa.

5.1 Oppilaiden kokemukset osallisuuden ilmenemisestä

Osallisuuden ilmenemistä liikuntatunneilla tutkin kysymällä, missä tilanteissa oppilailla on ollut mahdollisuuksia vaikuttaa koululiikuntaan. Oppilaiden kokemukset osallisuuden ilmenemisestä voidaan vastausten perusteella jakaa kolmeen pääteemaan:

1. mahdollisuus vaikuttaa liikuntamuodon (lajit, leikit ja pelit) valintaan
2. mahdollisuus vaikuttaa joukkueiden, ryhmien tai parien jakoon
3. kuulluksi tuleminen oman aktiivisen osallistumisen ansiosta

Liikuntamuodon valinta. Vastaajat olivat sitä mieltä, että eniten vaikutusmahdollisuuksia heillä oli liikuntamuodon valinnan suhteen. Näitä mainintoja vastauksista löytyi yhteensä 11. Liikuntamuodon valintaan liittyvistä vastauksista kävi ilmi, että oppilailla oli kokemuksia vaikutusmahdollisuuksista kolmenlaisissa tilanteissa. Yleisimpänä mainittiin tilanteet, joissa oppilas on itse

päässyt ehdottamaan jotain liikuntamuotoa tai päättämään, mitä tehdään. Toiseksi yleisimpiä olivat tilanteet, joissa opettaja kysyy oppilaiden toiveita sen suhteen, mitä halutaan tehdä sekä tilanne, jossa tunnilla äänestetään yhdessä mitä tehdään.

Yleisimmin oppilaille tarjoutui mahdollisuus tuoda omia toiveitaan esille liikuntatunnin alussa tai lopussa, alkulämmittelyjen tai muiden leikkien yhteydessä:

”Olen saanut vaikuttaa esimerkiksi joihinkin alkulämmittely leikkeihin” (tyttö 18)

”Joskus ope on kysynyt mitä me halutaan olla - - Joskus kun jää aikaa niin olemme saaneet vaikuttaa siihen” (tyttö 19)

”Joskus kysytään et onko ehdotus leikkejä silloin voi viitata ja ilmaista oman halutun leikin” (tyttö 12)

”Ollaan äänestetty että mitä pihaleikkiä leikitään” (tyttö 1)

Lämmittely- ja tunninlopetteluleikkien lisäksi toisinaan oppilaat ovat kuitenkin saaneet vaikuttaa myös tuntien varsinaisiin sisältöihin ehdottamalla toivomiaan lajeja tai pelejä:

”On ollut äänestys 2 lajin välillä” (poika 8)

”Olen saanut ehdottaa eri lajeja” (tyttö 2)

”Olen saanut päättää mitä pelataan” (tyttö 6)

Äänestystilannetta lukuunottamatta näistä vastauksista ei käynyt ilmi, tuliko aloite oppilaan ehdotukseen tai päätökseen alun alkaen opettajalta vaiko kenties oppilaalta itseltään. Tämän tietäminen olisi tärkeää, jotta kyettäisiin erottamaan ne tilanteet, joissa vaikutusmahdollisuuksia tarjoutuu vain aktiivisimmille ja kovaäänisimmille oppilaille. Epäselväksi jää myös, miksi opettaja kysyy oppilaiden toiveita liikuntamuodon suhteen: onko valinta tiedostettu ja

tarkoituksellisesti oppilaita osallistava, vai onko kyse yksinkertaisesti siitä, ettei opettaja ole suunnitellut tunnin sisältöä kovin tarkkaan ja näin pyytää oppilailta apua, kun aikaa vaikkapa tunnin lopussa jääkin liikaa.

Vaikka opettaja liikuntatunnin aikana kysyykin oppilaiden toiveita sen suhteen, mitä nämä tunnilla haluavat tehdä, ei vastauksista noussut esille viitteitä oppilaiden osallisuudesta myös pidemmän aikavälin liikuntaohjelman suunnitteluun. Viidesluokkalaisilla on jo usean vuoden kokemus koululiikunnasta ja varmasti selkeä käsitys siitä, mitä liikunnanopetukselta toivotaan, joten osallisuuden lisäämiseksi voitaisiin kenties harkita oppilaiden ottamista mukaan myös ennakkoon tapahtuvaan suunnitteluun.

Joukkue- ja ryhmäjaot. Toiseksi eniten vaikutusmahdollisuuksia oppilailla oli joukkue- ja ryhmäjakojen yhteydessä. Näitä tilanteita oli kuitenkin huomattavasti liikuntamuotoihin vaikuttamista harvemmin, sillä mainintoja oli vain neljä.

”Jos meillä on parit niin me saadaan yleensä päättää pari” (tyttö 13)

”Kun saan joskus valita jalkapallossa joukkueet” (poika 14)

Joukkue- ja ryhmäjakojen suhteen olennaista oli, että oppilas itse sai päättää, kenen kanssa liikuntatunnilla työskenteli. Paritehtävissä ja -leikeissä pidettiin toivottavana, että parina olisi mieluiten tuttu kaveri. Myös joukkuejakojen suhteen oppilaat pitivät tärkeänä, että samassa joukkueessa olisi mukana omia kavereita. Kuitenkin voidaan tässä vaiheessa kysyä, missä määrin oppilaiden on tarpeellista saada vaikuttaa ryhmä- ja joukkuejakoihin. Yleensä opettajan tekemissä ryhmäjaossa on syynsä, ja usein ne voivat tukea liikunnan kasvatustavoitteiden toteutumista oppilaiden itse tekemiä joukkuevalintoja paremmin.

Oma aktiivisuus ja kuulluksi tuleminen. Muutama oppilas nosti esille erityisesti oman toiminnan ja aktiivisen osallistumisen merkityksen vaikutusmahdollisuuksien yhteydessä. Nämä oppilaat olivat havainneet, että olemalla itse aktiivinen ja osallistumalla innokkaasti toimintaan, saadaan myös enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa tuntien sisältöön. Myös muiden kannustaminen nähtiin vaikuttamiseen kuuluvaksi toiminnaksi.

”Osallistun kaikkeen liikuntatunneilla - - saa liikkua ja ei oo tylsää” (tyttö 5)

”Pelaamalla jalkapalloa ja kannustamalla toisia” (poika 3)

”Viittaen paljon joten saan aika paljon sanoa opettajalle jotain” (tyttö 14)

Myös tässä yhteydessä mielenkiintoista olisi tietää, miten opettaja suhtautuu temperamentiltaan erilaisiin oppilaisiin. Saavatko vain äänekkäimmät ja rohkeimmat oppilaat äänensä kuuluville? Huomioiko opettaja tasapuolisesti myös hiljaiset ja rauhalliset oppilaat, vai kuuleeko kukaan heidän toiveitaan?

Voidaan myös kysyä, miten yhden, aktiivisen oppilaan toiminta vaikuttaa siihen, miten muut oppilaat liikuntatunnin ilmapiirin kokevat. Paljon viittaava oppilas ei välttämättä ole luokkatovereidensa suosikkeja, jos tämä jatkuvalla viittaamisellaan samalla vie huomiota muilta. Toisaalta jalkapalloa innokkaasti pelaava ja muita kannustava oppilas voi hyvinkin innostaa myös muita liikkumaan, ja näin ollen vaikuttaa positiivisesti koko tunnin ilmapiiriin.

Ei kokemuksia osallisuudesta. Viisi oppilasta vastasi, ettei heillä ole ollut vaikutusmahdollisuuksia kovin usein tai ainakin tilaisuuksia vaikuttaa johonkin toimintaan liikuntatunnilla on ollut todella harvoin.

”Ei ole ollut hirveenä mahdollisuuksia.” (tyttö 7)

Nämä oppilaat olivat kuitenkin selvästi vähemmistöä, sillä useimmilla vastanneista oli ainakin jonkinlaisia kokemuksia vaikutusmahdollisuuksista

koululiikunnan yhteydessä. Toisaalta huomionarvioista on, ettei kukaan vastanneista myöskään ilmoittanut, ettei vaikutusmahdollisuuksia olisi lainkaan yhtään missään tilanteessa, tai ettei heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan koskaan kuunneltaisi.

5.2 Osallisuuden herättämät tunteet

Osallisuuden herättämiä tunteita tutkin kysymällä, miltä tuntuu, kun saa itse vaikuttaa ja miksi. Myös tunne ryhmään kuulumisesta on yksi osallisuuden keskeisistä osa-alueista. Siihen liittyviä kokemuksia ja ajatuksia selvitin tarkemmin kysymällä, miten liikuntaryhmä innostaa oppilasta liikkumaan ja tunteeko oppilas kuuluvansa ryhmään.

Lähes kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että mahdollisuus vaikuttaa koululiikuntaan tuntuu hyvältä tai mukavalta, ja mahdollisuutta vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön pidettiin tärkeänä. Eri tilanteissa vaikutusmahdollisuudet herättivät kuitenkin erityyppisiä tunteita. Osallisuuden luomat tunteet on tässä jaoteltu kolmen pääteeman mukaan:

1. Mieluisa liikuntamuoto
2. Opettajan merkitys
3. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Mieluisa liikuntamuoto. Osallisuuden kokemus herätti positiivisia tunteita etenkin tilanteessa, jossa seurauksena vaikutusmahdollisuuksien toteutumisesta oli mahdollisuus liikkua itselle mieluisalla tavalla. Useat oppilaat olivat sitä mieltä, että kun liikuntamuoto on mieluisa, liikkuminen on paljon mukavampaa:

”Se tuntuu mukavalta kun saa urheilla mieluisasti. Koska urheilu on mukavaa jos se on mieluisaa.” (tyttö 2)

"Saisi myös liikuntaa mistä pitää" (tyttö 8)

"Ei välttämättä joudu pelaamaan tylsiä lajeja." (poika 8)

Mieluisan liikuntamuodon koetaan siis selvästi olevan yhteydessä siihen, että myös liikuntatunneista tulee mukavampia. Toisaalta halutaan myös välttyä niiltä lajeilta, joita ei itse syystä tai toisesta pidetä miellyttävänä. Tässä vaiheessa tulee kuitenkin vastaan se tosiasia, että kaikki eivät pidä kaikesta: se, mikä toiselle on mieluisinta liikuntaa, voi toiselle olla juuri se tylsä laji. Joskus voi myös olla, että ongelma ei ole varsinaisesti liikuntalajissa itsessään, vaan myös olosuhteet vaikuttavat siihen, miten johonkin lajiin suhtaudutaan.

Opettajan merkitys. Opettajan merkitys mainittiin vastauksissa useaan kertaan. Oppilaille oli tärkeää, ettei aina tarvitse tehdä niin kuin opettaja sanoo. Toisaalta taas on mukavaa, kun opettaja huomioi myös oppilaiden toiveet, on rohkaiseva ja kannustava.

"- - hyvältä, koska opettaja ottaa huomioon meidän mielipiteitä" (poika 16)

"Ei olisi mukavaa, jos opettaja saisi päättää onko mennyt hyvin vai ei." (poika 6)

"ei tarvi aina tehdä niin ku ope sanoo" (tyttö 10)

Opettaja vaikuttaa ratkaisevasti liikuntatunnin oppimisilmapiiriin. Moni oppilas mainitsi hyvän tai mukavan opettajan myös kysyttäessä, miten liikuntaryhmä innostaa liikkumaan.

"Opettaja innostaa ja tsemppaa - -" (tyttö 14)

"Liikuntaryhmäni innostaa minua liikkumaan todella paljon koska siellä on hyvä opettaja ja mukavaa seurata." (tyttö 2)

Vaikka opettajan merkitys ei vastauksissa varsinaisesti korostunutkaan, on opettajan rooli vastauksia laajemmin tarkasteltaessa huomattavan suuri:

nimenomaan opettajahan on se, joka joko tarjoaa tai ei tarjoa mahdollisuutta oppilaiden osallisuudelle. Omalla toiminnallaan ja arvovalinnoillaan opettaja myös ohjaa oppilaita tietynlaiseen vuorovaikutukseen ja vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millainen ilmapiiri liikuntatunneilla on: tsempataanko toisia? Riittääkö, jos yrittää parhaansa?

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Vaikka oppilaat kokivat saavansa eniten vaikutusmahdollisuuksia nimenomaan liikuntamuotojen valinnan yhteydessä, korostui vastauksissa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tärkeys. Sosiaaliset suhteet koettiin liikuntatunneilla merkittäväksi asiaksi. Pelaaminen on mukavampaa, kun samalla puolella on hyviä kavereita, ja siksi joukkuejaoista päättämistä pidettiin hyvänä mahdollisuutena:

”Se on hauskaa kun saa valita koska kavereita voi myös tulla samalle puolelle.”

(poika 14)

Toisaalta ryhmän tuki koettiin tärkeäksi. Muiden ryhmän jäsenten kanssa haluttiin olla samaa mieltä. Tätä perusteltiin muun muassa sillä, että yhteinen mielipide lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta:

”On mukava vaikuttaa sellaiseen asiaan mistä kaikki pitävät - - yleensä meillä on yhteinen mielipide siitä mitä tehdään silloin voin tuntea kuuluvani ryhmään.”

(poika 10)

Eräs tytöistä nosti esille liikuntatuntien tarjoaman mahdollisuuden tutustua uusiin kavereihin:

”Kun jaetaan joukkueet (olisin kaivannut vaikutusmahdollisuuksia). Kun ei ole samassa joukkueessa yhtään kaveria. Mutta ei se haittaa vaikka ei ole kerta sitten voi tutustua uusiin.” (tyttö 19)

Lähes kaikki oppilaat kertoivat tuntevansa kuuluvansa ryhmään. Mainittiin muun muassa, että ryhmässä on hauska liikkua, siellä on mukavaa seuraa ja ”meillä on aina mukavaa liikuntatunnilla”. Ryhmäläisten iloisuus ja ystävällisyys koettiin tärkeiksi ryhmään kuulumisen tunnetta ja samalla liikkumisinnostusta lisääviksi tekijöiksi:

”Jos vaikka jaetaan joukkueet ei kukaan ala sanomaan että sää oot huono ne on ystävällisiä.” (tyttö 5)

”Kun kaikki on iloisia ja minulla on paljon kavereita liikuntaryhmässäni.” (tyttö 6)

Moni vastaaja kertoi liikuntaryhmänsä innostavan liikkumaan ennen kaikkea kannustamalla. Kannustamista koskevia mainintoja aineistossa oli yhteensä kahdeksan. Muutamassa vastauksessa kannustamista oli määritelty hiukan tarkemmin esimerkiksi sen suhteen, missä tilanteessa toisia tsemptataan ja millaisia tunteita tämä herättää:

”Kaikki kannustaa aina tekemään sen mitä pystyy ja jaksaa” (tyttö 18)

”Kun ne tsemppaa niin tulee hyvä mieli.” (poika 14)

”He jotka eivät ole kentällä kannustavat.” (poika 8)

On erityisen ilahduttavaa, että mukavat kaverit ja kannustaminen mainittiin näinkin monessa vastauksessa, sillä liikuntaryhmän ilmapiirillä on merkittävä vaikutus siihen, miten tunneilla uskalletaan osallistua. Vastaajat kokivat, että muut liikuntaryhmäläiset kannustavat yrittämään parhaansa: sen verran mitä pystyy ja jaksaa, ei enempää muttei myöskään vähempää.

Viisi vastaajaa korosti erityisesti sekä omien että muiden ryhmän jäsenten liikuntataitojen merkitystä liikuntainnostuksen lisääjänä. Kaikki heistä olivat poikia, ja tämä herättääkin kysymyksen tyttöjen ja poikien liikuntakulttuurin – opitun tai synnyntäisen – eroista. Tyttöjen vastauksissa korostui erityisesti

leikkien merkitys ja parin kanssa työskentely, kun pojille tärkeintä olivat selvästikin joukkuepelit ja leikkimielinen kilpailu. Pojat pitivät tärkeänä niin omia kuin muidenkin liikuntataitoja:

"Minua pidetään hyvänä jalkapallonpelaajana" (poika 19)

"Siten että kaikki ovat hyvä kuntoisia." (poika 4)

"Silleen että kaikki pelaa jotain" (poika 3)

"Se on hauskaa kun kisailaan leikkimielisesti" (poika 5)

"Hyviä vastuksia" (poika 18)

Mielenkiintoista oli, että tytöistä kukaan ei kommentoinut liikuntaryhmänsä jäsenten taitoja millään tavalla, vaan ainoastaan pojille oli tärkeää, että ryhmässä myös muut ovat liikunnallisia ja tarjoavat hyvän vastuksen joukkuepeleissä. Vaikka kyse on näinkin nuorista lapsista, on ero tyttöjen ja poikien liikuntakulttuurissa jo selvästi omaksuttu. Toisaalta tätä eroa voi osaltaan selittää poikien tyttöjä suurempi innostus erilaisiin joukkuepeleihin. Joukkueena pelattaessa muiden suoritukset vaikuttavat myös omaan suoriutumiseen, kun taas vaikkapa tanssi ja voimistelu, joita tyttöjen liikunnassa usein enemmän painotetaan, ovat lajeja, joissa jokainen toimii pääasiassa yksin.

5.3 Oppilaat toivovat lisää vaikutusmahdollisuuksia

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää, millaisissa tilanteissa oppilaat toivovat lisää osallisuutta koululiikunnassa ja mitä oppilaat itse oikeastaan koululiikunnalta toivovat. Tätä tutkin kysymällä, mitä toiveita, ehdotuksia tai ideoita oppilaat haluaisivat opettajalle sanoa, sekä kysymällä, missä oppilaan kokemassa tilanteessa vaikutusmahdollisuuksia olisi mahdollisesti kaivattu lisää. Oppilaiden toiveista nousi esille kolme pääteemaa:

1. Enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntamuodon valintaan

2. Parempia liikuntavälineitä
3. Työtapoihin liittyvät toiveet

Näiden lisäksi muutamat oppilaista olivat sitä mieltä, ettei vaikutusmahdollisuuksia tarvita lisää, sillä nykyinen liikunnanopetus vastaa jo täysin oppilaan toiveita:

”En missään. Koska se on jo nyt niin mukavaa.” (poika 9)

Liikuntamuodon valinta. Liikuntamuotojen suhteen oppilaat esittivät runsaasti toiveita ja tämä olikin se osa-alue, jonka suhteen vaikutusmahdollisuuksia kaivattiin kaikkein eniten. Useimmin toivottiin lisää palloilulajeja: jalkapalloa, sählyä, jääkiekkoa, lentopalloa, pesäpalloa ja koripalloa. Näitä mainintoja oli tasapuolisesti sekä tyttöjen että poikien vastauksissa. Erityisesti lisää jalkapalloa toivottiin runsaasti sekä tyttöjen että poikien puolelta, sillä se mainittiin peräti 14 oppilaan vastauksissa.

Palloilulajien lisäksi toivottiin enemmän sisäliikuntaa, voimistelua, juoksua ja suunnistusta. Eräs vastaaja oli sitä mieltä, että myös pyöräilyä pitäisi liikuntatunneilla olla. Lähes kaikilla lajeilla oli omat kannattajansa – kuitenkin monet perinteisestikin vähemmän pidetyiksi mielletyt lajit, kuten hiihto tai uinti, eivät saaneet ainoatakaan mainintaa, vaikka pari vastaajaa toivoikin mahdollisimman monipuolista liikuntaa.

Hiukan harvinaisemmista koululiikuntamuodoista toivottiin frisbeegolfia ja ratsastusta. Toivelistalla oli myös vierailu Powerparkkiin, Superparkkiin tai Duudsonparkkiin. Näistä frisbeegolf olisi pienellä soveltamisella hyvin helpostikin toteutettavissa, kun taas ratsastus tai vierailu vaikkapa Superparkkiin ei aivan tavallisen liikuntatunnin yhteydessä onnistu. Toisaalta tällaista erikoisempaa aktiviteettia, silloin kun se on oppilaiden itsensä toivomaa,

voisi käyttää motivointi- ja palkitsemiskeinona ja toteuttaa esimerkiksi luokkaretken yhteydessä.

Viidennellä luokalla pojat ja tytöt liikkuvat omissa ryhmissään, ja eräs tytöistä nostikin esille eron poikien ja tyttöjen liikunnanopetuksen välillä:

”Enemmän jalkapalloa ja jääkiekkoa. Parempia välineitä. Vähemmän leikkejä. Oikeita lajeja urheilukentällä. Tytöille ja pojille yhteisiä liikuntatunteja. Pojilla on enemmän jääkiekkoa ja jalkapalloa. Tyttöillä pitäis olla saman verran!” (tyttö 9)

Tytön toiveet ovat todennäköisesti jossain määrin ristiriidassa muiden ryhmän tyttöjen kanssa. Toisaalta on jokseenkin harmillista, että jo viidennellä luokalla tyttöjen ja poikien liikunnanopetus ja lajivalikoima eroavat toisistaan noin paljon, sillä selvästikin on myös tyttöjä, jotka toivovat liikuntatunneille enemmän ”oikeaa” ja kenties kilpailuhenkisempää liikuntaa.

Parempia liikuntavälineitä. Liikuntavälineiden suhteen toiveita esitti moni oppilas. Kaivattiin yleisesti lisää urheiluvälineitä, mutta sen lisäksi toivottiin erityisesti uusia sählymailoja ja uudet jalkapallomaalit. Etenkin sisäliikuntatunneilla mainittiin olevan ”surkeita palloja ja välineitä”.

Välineiden heikkous on ikävä ja useissa kouluissa varsin todellinen ongelma, koska monessa liikuntalajissa kunnollisten välineiden rooli on ratkaiseva. Esimerkiksi useissa palloilulajeissa liian vähäinen pallojen määrä voi muodostua suureksikin ongelmaksi. Opettajan kekseliäisyys voi auttaa, mutta taitavakaan opettaja ei pysty mahdottomiin, mikäli sopivia tai riittävän hyväkuntoisia liikuntavälineitä ei yksinkertaisesti ole.

Työtapoihin liittyvät toiveet. Erilaisia työtapoihin liittyviä toiveita esitettiin paljon. Joukkuejaot herättävät oppilaissa monenlaisia tunteita: eniten harmitti

tilanne, jossa joukkueissa on ”parhaat vastaan huonoimmat”. Tasapuolisempia joukkeitä toivoi moni oppilas:

”Joukkue valinnoissa koska joskus kaikki parhaat on samalla puolella” (poika 7)

Vaikutusmahdollisuuksia olisi kaivattu tilanteessa, jossa ”yleensä valitaan kaksi jotka sitten valitsee joukkueet”. Oppilas ei tarkentanut vastaustaan, joten ei ole varmuutta, oliko mainitussa tilanteessa kyse todellakin perinteisistä ”huutojaoista” vai kenties nykyisin useammin käytetystä joukkuejakojen tekemisestä kahden valitsijan valitessa joukkueet tietämättä, ketä joukkueisiin tulee. Toivottiin myös, ”että aina ei olisi leikeissä A vs B”. Samalla kuitenkin harmiteltiin, jos joukkuejaot ovat sellaiset, ettei samalla puolella ole kavereita. Tämä on sinänsä mielenkiintoinen ristiriita, koska yleensä tämänikäisillä lapsilla kaverit ovat nimenomaan omalta luokalta.

Eräs oppilaista kertoi, ettei hyppää pituushypyssä kovin pitkälle ja toivoi siksi lisää harjoittelua. Oppilas tunnisti itse omat heikkoutensa, mutta ilmaisi samalla halunsa kehittyä paremmaksi ja oppia uutta. Tällaiseen toiveeseen tulisi opettajan ehdottomasti tarttua ja samalla pyrkiä pois perinteiselle liikunnanopetukselle tyypillisestä toimintatavasta, jossa mitataan ja testataan sellaisia taitoja, joita ei ole koskaan edes opetettu.

Toinen ehdotti, että suunnistamassa käytäessä olisi kiva jos metsässä syötäisiin eväät. Metsässä oleskelu jo sellaisenaan on terveellistä, ja pienellä eväidensyöntitauolla voi olla oppilaillekin vain piristävä vaikutus, jolloin muu liikuntatunti jaksetaan liikkua aktiivisesti. Eväiden syönti metsässä voi myös nykylapsille olla hyvinkin harvinainen ja mieleenpainuva elämys, joka on kuitenkin toteutettavissa varsin vähällä vaivalla. Ja kuten eräs oppilas vastasi, ”raitis ilma tekee hyvää”.

Muutama oppilas toivoi enemmän koululiikuntaa ja pidempiä liikuntatunteja. Lisäksi toivottiin, että liikuntatunnit käytettäisiin tehokkaasti hyödyksi:

”Alettaisiin heti liikkumaan eikä oltais puolta tuntia kertaamassa sääntöjä joita kaikki osaa” (poika 5)

Toisaalta sääntöjen kertaaminen on usein täysin perusteltua, sillä oppilailla voi olla käsitys että ”kaikki osaa”, vaikka todellisuudessa moni ujompi oppilas ei vain uskalla kysyä. Kun säännöt ovat kaikille selvät, mahdollistetaan jokaiselle oppilaalle yhtäläiset mahdollisuudet osallistua toimintaan.

Toivottiin myös, että koulujenvälisiä kisoja ja turnauksia järjestettäisiin enemmän. Vaikka kaikki eivät kilpailusta pidäkään ja kilpailun rooli koululiikunnassa on hiukan kyseenalainen, osa oppilaista motivoituu nimenomaan kilpailusta. Kilpailuja voidaan käyttää myös yhteishengen luomiseksi ja kohottamiseksi, sillä vaikka kaikki eivät kilpailuihin osallistu, voivat kaikki kuitenkin olla mukana kannustamassa. Kilpailupäivä tarjoaa tervetullutta vaihtelua koulun arkeen, ja voihan olla, että joku saa urheilukisoja seurattessaan itsekin liikuntakärpäsen pureman.

5.4 Tyttöjen ja poikien eroja ja yhtäläisyyksiä

Tulososion lopuksi esitän kaksi kuvitteellista oppilastyyppeä, tytön ja pojan, jotka on muodostettu tutkimusaineiston pohjalta. Näihin on yhdistetty vastauksista nousseita, mielenkiintoisia ja huomionarvioisia yksityiskohtia. Kyse ei siis ole tietyn, yksittäisen oppilaan vastauksesta, vaan mukana on useiden eri oppilaiden vastauksia. Nämä kaksi tyyppiä kuvaavat aineistoa ja suurinta osaa vastauksista varsin kattavasti ja toimivatkin samalla tulososion tiivistelmänä.

Vastausten perusteella tyypillinen viidesluokkalainen poika toivoo, että koulussa olisi enemmän liikuntaa, etenkin jalkapalloa. Myös koulujenvälisiä

kisoja ja turnauksia hän kaipaasi lisää, sillä kilpailu on hänelle tärkeää. Mahdollisuuksia vaikuttaa koululiikuntaan hänellä on melko harvoin, mutta erityisesti joukkuejakoihin vaikuttaminen tuntuu mukavalta. Tasapuoliset joukkuejaot ovat liikuntatunnilla tärkeitä. Ryhmän yhteenkuuluvuus ja yhteinen mielipide ovat hänelle merkityksellisiä asioita – kuten myös se, että kaikki ryhmän oppilaat ovat liikunnallisia ja pelaavat jotain. Leikkimielinen kisailu piristää tunteja, ja toisia kannustetaan.

Tyypillinen viidesluokkalainen tyttö puolestaan toivoo mahdollisimman monipuolista liikuntaa, sillä hän pitää niin pallopeleistä, voimistelusta kuin yleisurheilustakin. Hän haluaisi, että oppilaat saisivat useammin tunneilla päättää, mitä tehdään, sillä silloin liikuntatunneista tulee mukavampia. Toisinaan opettaja onkin kysynyt oppilaita, mitä he haluaisivat tehdä, kun tunnilla jää ylimääräistä aikaa. Oppilas on tietoinen esimerkiksi venyttelyn ja raikkaan ulkoilman tärkeydestä. Mukavat ja ystävälliset liikuntaryhmäläiset ja etenkin omat kaverit – vaikka uusiinkin on mukava tutustua – ovat hänelle tärkeitä, samoin hyvä ja kannustava opettaja. Liikunta on hänen lempiaineensa tai ainakin yksi niistä, ja hän toivookin liikunnan olevan kaikille yhtä mukavaa.

Nämä kaksi oppilastyyppeä muistuttavat toisiaan varsin läheisesti. Molemmat pitävät koululiikunnasta ja liikkumisesta yleensäkin: monet vastaajista kertoivat harrastavansa liikuntaa myös vapaa-ajalla, vaikkei sitä erikseen kysytykään. Ryhmän sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeää niin tytöille kuin pojillekin, vaikka tytöt suosivatkin parityöskentelyä poikia enemmän. Pojille tärkeämpää ovat joukkuepelit ja kaikkien ryhmäläisten urheilullisuus ja liikuntataidot. Tytöt toivat vastauksissaan poikia enemmän esille toiveen siitä, että oppilaat itse saisivat päättää, mitä liikuntatunneilla tehdään. Poikien toiveet koskivat useammin yksittäisiä liikuntalajeja ja tasapuolisia joukkuejakoja.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mikä on osallisuuden merkitys koululiikunnassa oppilaiden itsensä kokemana: miten oppilaiden osallisuus ilmenee ja millaisia tunteita osallisuus oppilaissa herättää. Tutkimustulosten perusteella oppilaiden kokema osallisuus alakoulun viidennen luokan liikunnanopetuksessa ei kuitenkaan ole kovin runsasta. Oppilaille tarjoutuu jonkin verran mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan yksittäisen liikuntatunnin sisällä, mutta esimerkiksi oppilaiden osallistumisesta liikuntatuntien suunnitteluun tai oman suoriutumisen ja kehittymisen arviointiin ei tutkimusaineistossa ollut lainkaan mainintoja. Tästä huolimatta oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan näyttäytyi tutkimusaineistossa varsin positiivisessa valossa.

Oppilaiden osallisuus koululiikunnassa ilmeni ennen kaikkea oppilaiden mahdollisuutena vaikuttaa liikuntamuodon valintaan sekä joukkue- ja ryhmäjakoisiin. Oppilaan oma aktiivinen rooli nähtiin tässä yhteydessä tärkeänä: koettiin, että runsaalla viittaamisella tai aktiivisella toimintaan osallistumisella saatiin myös enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta voidaankin kysyä, ovatko tällöin oppilaiden vaikutusmahdollisuudet yhtäläiset, siis toteutuuko osallisuus kaikkien oppilaiden kohdalla. Onko myös ujolla ja vähemmän liikunnallisella oppilaalla yhtäläinen mahdollisuus tulla kuulluksi liikuntatunnilla?

Osallisuuden kokeminen herättää oppilaissa poikkeuksetta positiivisia tunteita. Erityisen miellyttävänä oppilaat pitivät osallisuuden myötä tarjoutuvaa mahdollisuutta liikkua itselleen mieluisalla tavalla. Mieluisa liikuntamuoto nähtiin myös motivaatiota lisäävänä tekijänä, sillä ”tuntuu

mukavalta kun saa urheilla mieluisasti”. Tärkeäksi koettiin myös tunne ryhmään kuulumisesta ja ennen kaikkea liikuntaryhmä, jonka jäsenet ovat ystävällisiä ja kannustavia. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on erityisen tärkeää juuri kouluikäisillä lapsilla ja nuorilla ja omaan ryhmään samaistutaan voimakkaasti (Launonen & Pulkkinen 2004, 53). Tämä näkyi tutkimustuloksissa esimerkiksi siten, että ryhmän yhteistä mielipidettä pidettiin tärkeänä: haluttiin olla samaa mieltä muiden kanssa.

Muutaman oppilaan vastauksissa nousi esille vaikutusmahdollisuuksien saaminen oman aktiivisen toiminnan kautta. Tätä voidaan tarkastella myös ryhmädynamiikan kannalta. On tyypillistä, että liikuntaryhmässä osa oppilaista on hyvin aktiivisia, osa hyvin passiivisia ja loput oppilaista jotain siltä väliltä. Aktiiviset oppilaat voivat saada vaikutusmahdollisuuksia liikuntatuntien sisällön suhteen, mutta samanaikaisesti heillä voi olla suuri vaikutus myös muun ryhmän toimintaan ja siihen, millaisena muut oppilaat liikuntatunnin ilmapiiriin kokevat. Merkittävä rooli on myös opettajalla siinä, mihin suuntaan tämän näiden aktiivisten oppilaiden toimintaa ohjaa: kommentoidaanko toisten suorituksia negatiiviseen sävyyn? Korostetaanko omaa taitavuutta? Arvostellaanko muita liikuntasuorituksen perusteella? Vai toimivatko aktiiviset oppilaat sittenkin ryhmähengen nostattajina: kannustetaan muita ”tekemään sen mitä pystyy ja jaksaa” ja rohkaistaan yrittämään parhaansa? Hyvällä ryhmähengellä ja turvallisella, kannustavalla ilmapiirillä on suuri merkitys myös esimerkiksi oppilaan osallistumisrohkeuden kasvamiselle (Louhela 2012, 134).

Oppilaat toivoivat lisää vaikutusmahdollisuuksia erityisesti liikuntamuodon valinnan suhteen. Vastaukset olivat varsin yksimielisiä: jalkapalloa toivottiin lisää sekä tyttöjen että poikien vastauksissa. Myös muut palloilulajit olivat toivotuimpien lajien listalla. Lisäksi toivottiin parempia liikuntavälineitä. Liikuntavälineiden heikkous on valitettava mutta myös varsin yleinen ongelma. Kuitenkin on muistettava, että juuri kouluympäristön liikkumisolosuhteet luovat puitteet koko liikunnanopetukselle, joten koulun

käytössä olevien liikuntatilojen ja -välineiden merkitys on varsin suuri (Rajala, Inkinen & Haapala 2012, 4).

Myös työtavoissa oppilaat näkivät kehittämismahdollisuuksia: oppilaat toivoivat pääsevänsä vaikuttamaan aikaisempaa enemmän etenkin joukkue- ja ryhmäjakoisiin. Kysymys joukkuejaoista on kuitenkin hiukan pulmallinen, ja voidaan myös kysyä, tarvitseeko oppilaan saada itse päättää, kenen kanssa koulussa työskentelee. Koulussa opetellaan taitoja elämää varten, ja oikeassa elämässä on tultava toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. On myös tutkimustuloksia siitä, että säännöllisesti vaihtuvan parin kanssa työskentely kehittää oppilaan sosiaalisia taitoja ja auttamiskäyttäytymistä huomattavasti enemmän, kuin itse valitun parin kanssa työskentely (Polvi & Telama 2000, 105). Joukkueetkaan eivät ole aina tasapuoliset, vaan yleensä toinen voittaa ja toinen häviää. Selvää kuitenkin on, että perinteisten huutojakojen käyttäminen pitäisi nykyään olla täysin poissuljettu vaihtoehto. Huutojakoja tehtäessä viimeiseksi jäävät lähes aina samat oppilaat, ja tämä kokemus on lapselle – ja miksei aikuisellekin – äärimmäisen epämiellyttävä.

Tulosten perusteella voidaan pitää selvänä, että erityisesti kaksi asiaa ovat merkittävässä roolissa koululiikunnassa: mieluisat liikuntamuodot ja hyvät toverisuhteet. Lisäksi vastauksia tarkemmin analysoitaessa esille nousee myös opettajan rooli sekä osallisuuden mahdollistajana että yleiseen oppimisilmapiiriin vaikuttajana. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että koululiikuntakokemuksissa kaikkein merkittävimpiä tekijöitä ovat opettaja, luokan ilmapiiri sekä opetusunnitelma ja opetettavat lajit (Lauritsalo 2014, 55-56).

Liikuntalajien merkitystä liikuntamotivaatiolle on tutkittu tarkemminkin ja todettu, että mieluisa liikuntamuoto vaikuttaa olennaisesti oppilaan liikuntamotivaatioon (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013). Toisaalta on myös pohdittava sitä, mikä on epämieluisimpina pidettyjen liikuntalajien

merkitys ja mikä niistä tekee epämieluisia – laji itse vai jokin sellainen olosuhteisiin liittyvä tekijä, johon kenties olisi mahdollista vaikuttaa.

Tulososion lopussa esittelin kaksi aineiston perustella koottua oppilastyyppeä, tytön ja pojan. He molemmat olivat motivoituneita liikkujia ja pitivät koululiikuntaa tärkeänä. Tutkimustuloksissa oli kuitenkin havaittavissa joitakin eroja tyttöjen ja poikien vastausten välillä. Tytöt pitivät tärkeänä erityisesti parityöskentelyä ja leikkejä. Pojat mainitsivat useammin omat tai ryhmänsä jäsenten liikuntataidot, erilaiset kilpailut ja joukkuepelit. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu poikien suurempi kiinnostus kilpailua ja taitojen kehittämistä kohtaan. Koski (2015, 31) havaitsi liikunnan merkityksiä tutkiessaan, että pojat pitivät tyttöjä useammin liikunnassa tärkeänä nimenomaan kilpailua, kilpailemista, ronskeja otteita, toisten kanssa kamppailemista, vauhdikkuutta ja miehekkyyttä. Lisäksi esimerkiksi taidokas tempuilu ja taktikointi olivat tyypillisempiä valintoja pojille kuin tytöille.

Tutkimuksen tulokset olisi voitu ryhmitellä myös sen mukaan, mitkä ovat niitä asioita, joihin opettajalla on suoraan mahdollista oman toimintatapansa kautta vaikuttaa. On asioita, joihin opettajalla ei välttämättä ole suuremmin mahdollisuutta vaikuttaa, kuten liikuntatuntien määrä ja kesto tai parempien liikuntavälineiden hankinta. Kuitenkin erityisesti toimintatavat ja liikuntamuotojen valinta ovat sellaisia, joka ovat käytännössä täysin opettajan oman harkinnan varassa. Huomionarvoista on, että juuri nämä kaksi asiaa korostuivat oppilaiden vastauksissa selvästi, sillä suurin osa oppilaiden toiveista liittyi tiettyihin liikuntalajeihin tai tietynlaisiin toimintatapoihin esimerkiksi joukkuejakojen suhteen.

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja selventää ihmisen kokemuksia ja niiden merkitystä (Patton 2002, 482, Virtanen 2006, 152). Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, on painopiste tutkittavan henkilön omassa kokemuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Näin ollen myös tutkimustulosten tavoitteena on antaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä juuri

tutkimuksen kohderyhmän kokemana, jolloin aineiston ei ole tarkoitus olla laajemmin yleistettävissä. Tämän tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä siitä, miten osallisuus tämän päivän liikunnanopetuksessa voi ilmetä ja millaisena oppilaat osallisuuden merkityksen näkevät.

6.2 Johtopäätökset

Kaikkien vastausten perusteella oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaa kohtaan oli huomattavan positiivista, eikä negatiivista liikunta-asennetta ollut havaittavissa lainkaan. Sekä tytöt että pojat olivat hyvin tietoisia liikunnan tarpeellisuudesta ihmisen hyvinvoinnille. Oppilaat kuitenkin toivoivat saavansa lisää mahdollisuuksia vaikuttaa koululiikuntaan, sillä koettiin, että tällöin liikuntatunneista tulee mukavampia. Tämän perusteella voidaan todeta, että viidesluokkalaisten kuuleminen aikaisempaa enemmän koululiikuntaa koskevissa asioissa ja vaikkapa liikuntatuntien sisältöjen suunnittelussa on toivottavaa ja tarpeellista sekä opettajan että oppilaiden kannalta.

Aikaisempien tutkimuksien perusteella on todettu, että kuudennen luokan oppilaat kykenevät arvioimaan omaa fyysistä kuntoaan varsin realistisesti, mikäli sitä on heille määrätietoisesti opetettu (Sääkslahti, Huotari, Luukkonen, Huotari & Luukkonen 2008, 42). Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että alakoulun viimeisillä luokilla oppilailla on jo varsin paikkaansapitävä käsitys siitä, mihin koululiikunnassa pyritään ja millaisia asioita liikuntatunneilla voidaan opetussuunnitelman puitteissa tehdä. Myös oppilaiden omat toiveet koululiikunnan kehittämiseksi ovat pääosin täysin realistisia ja toteuttamiskelpoisia.

6.3 Oppilaiden osallisuutta lisäämällä miellyttävämpää koululiikuntaa

Osallisuutta koulumaailmassa on tähän mennessä tutkittu jonkin verran. Eniten suomenkielistä osallisuustutkimusta vaikuttaisi olevan löydettävissä etenkin

varhaiskasvatukseen, sosiaalityöhön ja nuorisotyöhön liittyen. Lisäksi osallisuus-käsitettä käytetään usein erityisoppilaiden inkluusiosta puhuttaessa. Osallisuutta nimenomaan alakoulun yleisopetuksen pedagogisena toimintatapana on kuitenkin tutkittu varsin vähän, ja oppilaiden osallisuutta liikuntatunneilla vielä tätäkin vähemmän. Berg ja Piirtola (2014, 84) ovatkin todenneet, että lasten osallisuutta ja osallistamista liikunnan kontekstissa käsittelevää tutkimusta tarvittaisiin lisää. Näissä tutkimuksissa tulee kuulla nimenomaan lapsia ja nuoria itseään. Tämän perusteella tarve tälle tutkimukselle oli ilmeinen.

Kouluviihtyvyys on viime aikoina ollut mediassa runsaasti esillä, ja nimenomaan negatiivisessa mielessä: suomalaiset lapset eivät viihdy koulussa. Onkin aiheellista kysyä, voitaisiinko kiinnittämällä huomiota oppilaiden osallisuuteen kenties löytää keinoja kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret haluaisivat vaikuttaa itseään koskeviin asioihin niin koulussa, kotona kuin vapaa-ajallakin (Arponen 2007, 43). Oppilailla on koulunkäynnin asiantuntijoina runsaasti näkemyksiä siitä, mitä he omalta kouluympäristöltään toivovat, ja nämä näkemykset huomioimalla niin koulua ympäristönä kuin koulun toimintatapojakin olisi kenties mahdollista kehittää kouluviihtyvyyttä parantavaan suuntaan.

Johdannossa kerroin olevani erityisen kiinnostunut siitä, miten kaikki oppilaat saataisiin todella innostumaan liikunnasta. Pohdin erityisesti sitä, ketä varten koulussa opetetaan liikuntaa: asetetaanko pääpaino liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden taitojen kehittämiseen vaiko kenties vähän liikkuvien oppilaiden liikuntainnostuksen herättämiseen? Tutkimusaineistossani negatiivista suhtautumista joko koululiikuntaan oppiaineena tai liikkumiseen ylipäättään ei juuri noussut esille, vaan oppilaat vaikuttivat päinvastoin hyvin motivoituneilta liikkujilta. Uskon kuitenkin, että jokaiseen liikuntaryhmään mahtuu myös oppilaita, jotka eivät koululiikunnasta juurikaan nauti tai joiden liikuntainnostukseen koululiikunta vaikuttaa jopa negatiivisesti. Tätä varten

näen edelleen tarpeellisena miettiä, miten koululiikuntaa voitaisiin kehittää sellaiseksi, että se todella palvelisi kaikenlaisten oppilaiden tarpeita sekä tukisi liikuntaan osallistumista ja liikunnasta innostumista.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että oppilaiden ottaminen mukaan liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin aikaisempaa enemmän voisi hyvinkin toimia liikuntamotivaatiota lisäävänä tekijänä. Samaa mieltä ovat myös Lintunen ja Kuusela (2009, 187-189), sillä heidän mukaansa oppilaiden kuunteleminen parantaa ilmapiiriä, antaa oppilaille enemmän energiaa liikkumiseen sekä lisää oma-aloitteisuutta ja omia ratkaisuja.

Tämän tutkimuksen aiheena oli osallisuuden kokemus koululiikunnassa. Aiheeseen liittyy läheisesti se, missä määrin oppilaiden on tarpeellista voida vaikuttaa siihen, mitä koulussa tehdään. Erään näkemyksen mukaan oppilaiden ei tule saada liikaa valtaa, koska he eivät itse tiedä omaa parastaan ja näin ollen oppilaiden toiveiden mukainen liikuntatunti voisi sisältää vaikkapa kävelyä lähimmälle kioskille. Saamieni tulosten pohjalta minun on kuitenkin mahdotonta yhtyä tähän näkemykseen, sillä oppilaiden esittämät toiveet olivat pääosin erittäin realistisia ja toteuttamiskelpoisia, vaikka heillä periaatteessa olisikin ollut mahdollisuus ehdottaa aivan mitä tahansa. Viidesluokkalaiset oppilaat olivat siis selvästi sekä motivoituneita liikkujia että tietoisia siitä, mitä liikuntatunneilla on tarkoitus tehdä.

Tulee muistaa, että lasten kanssa toimittaessa viime kädessä sekä päätösvalta että vastuu ovat opettajalla. Kuitenkin oppilaita kuulemalla voidaan saada aikaan muutosta parempaan: etenkin tässä vaiheessa, opetussuunnitelman muuttuessa, on opettajilla erinomainen mahdollisuus uudistaa liikunnanopetustaan oppilaslähtöisempään suuntaan. Jos opetussuunnitelma ei määrää, mitä lajeja ehdottomasti tulee opettaa, miksei silloin opetettaisi ja harjoiteltaisi niitä lajeja, jotka erityisesti innostavat oppilaita liikkumaan? Tietysti oppilaidenkaan intressit eivät aina kohtaa, ja varmasti on mahdotonta löytää

sellaista liikuntamuotoa, jota kaikki oppilaat rakastaisivat. Tässä yhteydessä onkin olennaista huomioida se, että kaikkien toiveet tulevat vuorollaan kuulluksi: ei vain niiden, jotka omat toiveensa äänekkäimmin ja aggressiivisimmin ilmaisevat. Tässä tilanteessa tarvitaan nimenomaan opettajalta herkkyyttä ja taitoa huomioida ja kuulla kaikkia oppilaita. Osallisuuden mahdollistaminen lähtee ennen kaikkea opettajan omasta asenteesta ja rohkeudesta heittäytyä ja kokeilla uutta.

Oppilaiden osallisuutta pohdittaessa on tärkeää ottaa huomioon lasten ikä ja kehitystaso, sillä eri-ikäisten lasten osallisuus ei voi toteutua täysin samalla tavoin. Tulee huomioida myös lasten senhetkiseen kehitykseen liittyvät valmiudet. Ekaluokkalainen voi osallistua oman oppimisensa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin eri tavoin kuin vaikkapa kuudesluokkalainen. Alakoulun viimeisillä luokilla oppilaalla on jo varsin todenmukainen käsitys siitä, mitä häneltä koulussa odotetaan. Siksi on perusteltua väittää, että oppilaiden osallisuuteen tulisi etenkin tässä vaiheessa kiinnittää runsaasti huomiota. Oppilaiden aito kuuleminen on kuitenkin tärkeää iästä riippumatta, ja siihen tulisi jokaisen opettajan kiinnittää huomiota.

Tutkimusta tehdessäni olen jatkuvasti pitänyt mielessäni ajatuksen siitä, millainen on hyvä opettaja. Millainen opettaja itse haluaisin olla? Miten voin oppia paremmaksi opettajaksi? Viime aikoina mediassa on herättänyt huomiota Alkuportaattutkimuksen yhteydessä tehty havainto, jonka mukaan opettajan lämminhenkisyys on oppilaan koulumotivaation kannalta kaikkein merkittävin tekijä (Alkuportaattutkimus 2015). Saman ajatuksen liitän myös – tai ennen kaikkea – liikunnan opetukseen, sillä liikuntatunneilla opettajan merkitys oppimisilmapiiriin vaikuttajana jopa korostuu. Lauritsalon (2014, 59) mukaan tärkeintä on, että opettaja todella välittää oppilaistaan. Kun tunneilla vallitsee positiivinen ja turvallinen oppimisilmapiiri, ei oppilaille ole pelkoa epäonnistumisesta.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut osallisuutta koululiikunnan kontekstissa. Päälimmäisenä syynä tälle valinnalle oli oma kiinnostukseni koululiikunnan kehittämistä kohtaan. Taustalla oli kuitenkin myös oletus siitä, että juuri koululiikunnassa oppilaiden osallisuutta lisäämällä voitaisiin saavuttaa merkittäviä hyötyjä, ja toisaalta koululiikunta tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuden tukemiseen. Yhtä lailla osallistavaa pedagogiikkaa voidaan kuitenkin hyödyntää kaikissa oppiaineissa, niin muissa taito- ja taideaineissa kuin perinteisissä lukuaineissakin.

Tätä tutkimusta tehdessäni koen oppineeni paljon myös omaa opettajuuttani ajatellen. Oma käsitykseni siitä, millainen opettaja haluan tulevalla työurallani olla, on vahvistunut entisestään. Perehdyttyäni aiheeseen tarkemmin niin teorian kuin oman tutkimuksen myötä, koen oppilaiden osallisuuden ja aidon kuulluksi tulemisen kaikessa koulun toiminnassa, oppiaineesta riippumatta, erittäin tärkeäksi. Opettajana minulle on tärkeää huomioida jokainen oppilas ja luoda luokasta sellainen toimintaympäristö, johon kaikki oppilaat kokevat olevansa aidosti tervetulleita ja hyväksytyjä juuri sellaisena kuin ovat.

6.4 Jatkotutkimushaasteet

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin oppilaiden kokemuksia osallisuudesta koulun arjessa niin koululiikunnan kuin muunkin kouluopiskelun yhteydessä. Osallisuuden tutkiminen jatkossa on tarpeen, jotta saadaan lisää tutkimukseen pohjautuvaa tietoa osallisuuden merkityksestä ja sen tuomasta hyödystä, ja näin voidaan tarkemmin perustella, miksi oppilaiden osallisuuden huomioiminen todellakin olisi tärkeää. Myös oppilaiden omia näkemyksiä osallisuudesta ja sen tarpeellisuudesta olisi mielenkiintoista tutkia lisää.

Erityisen kiinnostavaa olisi selvittää pitkittäistutkimuksen keinoin, miten oppilaiden osallisuuden lisääminen liikunnanopetuksessa vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon, liikkumisen määrään ja kenties myös taitojen kehittymiseen vaikkapa kouluvuoden aikana. Tutkimuksessa tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppilaiden osallisuuteen paitsi liikuntatuntien toteutuksen, myös niiden suunnittelun ja arvioinnin yhteydessä ja selvittää, mitä vaikutuksia näillä toimenpiteillä on. Tätä voitaisiin tutkia yhdistämällä aineistonkeruumenetelminä sekä havainnointia että haastatteluja, ja kohdejoukkona voisi olla esimerkiksi yksi liikuntaryhmä. Tällaisen tutkimuksen tekeminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista, ja esimerkiksi havainnoinnin luotettavuutta ajatellen mukaan tarvittaisiin useampi kuin yksi tutkija. Tämän tyyppinen tutkimus antaisi kuitenkin valtavasti uutta tietoa osallisuuden todellisista hyödyistä.

Osallisuutta tutkittaessa olisi hyvä kiinnittää huomio myös oppilaiden osallisuuteen tutkimusprosessin aikana. Voidaanko oppilaat ottaa mukaan myös tutkimuksen suunnitteluun, aineistonkeruuseen ja aineiston analysointiin? Entä tulosten arviointiin? Joitakin tällaisia osallistavia tutkimuksia on jo tehty, mutta aihe kaipaa varmasti myös tarkempaa perehtymistä. Omassa tutkimuksessani oppilaat olivat mukana vain tutkimuskohteena, eikä heidän osallisuutensa tutkimusprosessin aikana juuri toteutunut. Olisiko kuitenkin tarkoituksenmukaista, että oppilaiden osallisuus toteutuisi myös osallisuustutkimuksen yhteydessä? Jatkoa ajatellen tämäkin näkökulma on hyvä ottaa huomioon.

7 LÄHTEET

Alkuportaattitutkimus. 2015. Itä-Suomen Yliopisto: Uutiset. Viitattu 28.3.2016. Saatavilla osoitteessa <https://www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota>.

Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet osaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007.

Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. PS-kustannus. 105-126.

Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa: Tutkimuskatsaus 2000-2012. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä nro 10.

Chen, A. & Ennis, C. D. 2009. Motivation and Achievement in Physical Education. Teoksessa Wentzel, K. R. & Wigfield, A. Handbook of Motivation at School. 553-574.

Deci, L. & Ryan, R. 2007. Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. Teoksessa Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (toim.) Intrinsic Motivation and self-determination in exercise and sport. Champaign, IL: Human Kinetics. 1-20.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008(/2014). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 85.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hakalehto-Wainio, S. 2012. Oppilaan oikeudet opetustoimessa. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Helsinki: Hakapaino

Harrison, P. 2003. Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *The Journal of School Health*. 113-120.

Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, nr. 4. Florence: UNICEF.

Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society* 18, 77-96.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvensalo, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Teoksessa Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. 39-46.

hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatustiete. Vuorikoski, M. & Rekola, H. (toim.) Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) 2005. Liiku ja opi: liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.

Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 30–37.

Karlsson, L. 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57.

Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) 2012. Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Helsinki: Hakapaino.

Kokko, S., Hämylä, R., Villberg, J., Aira, T., Tynjälä, J., Tammelin, T., Vasankari, T. & Kannas, L. Liikunta-aktiivisuus ja ruutu-aika. Teoksessa Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. 13-20.

Koski, P. 2015. Liikunnan merkitykset. Teoksessa Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. 27-32.

Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta: suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45-51.

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.). 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 16–24.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." : school physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Studies in sport, physical education and health, 207. Saatavilla osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5726-1>.

Lauritsalo, K. 2014b. Yleensä tykkään koululiikunnasta, mutta... Liikunta & Tiede 51 (2-3), 4-8.

Lehmuskallio, M. 2011. Ei VilleGalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. Liikunta & Tiede 48 (6), 24–31.

Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T. & Salmi, O. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. 179-207.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 298-309.

Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 130. Saatavilla osoitteessa <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789514299964.pdf>.

Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen: Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu –kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus

Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa Lanas, M., Niinistö, H. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 121-148.

Nupponen, R. 2011. Liikunta ja koettu hyvinvointi. Teoksessa Fogelholm, M., Vuori, I. & Vasankari, T. (toim.) Terveysliikunta. Helsinki: Duodecim. 43-56.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Evaluation and Research methods. Newbury Park, CA: Sage.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. SUFI-tutkimuksia 14. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. Saatavilla osoitteessa
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Pietilä, M. 2014. Liikunnasta hyvinvointiaine: OPS-blogin kirjoitus 3.2.2014. Viitattu 7.3.2016. Saatavilla osoitteessa
http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/liikunnasta_hyvinvointioppiaine.

Polvi, S. & Telama, R. 2000. The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education, Scandinavian Journal of Educational Research, 44:1, 105-115.

Rajala, K., Inkinen, V. & Haapala, H. 2012. Puolapuut, kiipeilytelineet, sählymailat, skeittirampit, tanssipelit... Koulujen liikuntavarustus ja -puitteet Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen kouluissa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 268.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111-125.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Lairio, M., Heikkinen, H. & Penttilä, M. (toim.) 2008. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. 155-171.

Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Santala, E. 2008. Jumppamaikka. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Sarlin, E. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* 15 (2), 107–117.

Smith, T. & Cestaro, N. 1998. Student-Centered Physical Education: Strategies for Developing Middle School Fitness and Skills. *Human Kinetics*.

Stratton, G. & Watson, P. 2009. Young people and physical activity. Teoksessa Dugdill, L., Crone, D. & Murphy, R. (toim.) *Physical Activity & Health Promotion. Evidence-based Approaches to Practice*. Blackwell Publishing Ltd. 150-173.

Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus. Helsinki: Opetushallitus.

Sääkslahti, A., Huotari, P., Luukkonen, E., Huotari, K. & Luukkonen, U. 2008. Kuudennen luokan oppilaiden itsearvioitun ja mitatun fyysisen kunnon yhteydet. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 38–43.

Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) (2008) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry

Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 2008. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Helsinki: WSOY. 1.–8. painos, 275–288.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., Boushel, M. & McInnes, K. 2012. Children's social and emotional wellbeing in school. A critical perspective. The Policy Press.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 151-215.

Yamashita, H., Davies, L. & Williams, C. 2010. Assessing the benefits of student participation. Teoksessa Cox, S., Robinson-Pant, A., Dyer, C. & Schweisfurth, M. (toim.) Children as Decision Makers in Education. Sharing Experiences Across Cultures. London: Continuum International Publishing Group. 99-106.

8 LIITTEET

Liite 1: tutkimuslupa

13.10.2015

Hyvät vanhemmat!

Opiskelen luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa ja teen parhaillaan pro gradu – tutkielmaani, aiheena oppilaiden kokemukset osallisuudesta koululiikunnassa. Pyrin selvittämään erityisesti, miten osallisuus koululiikunnassa näyttäytyy lapsille, miten sen merkitys koetaan ja millaisissa tilanteissa sitä mahdollisesti toivotaan lisää.

Kerään tutkimusaineistoni xxxxxxxx koulun viidensien luokkien oppilailta lyhyiden kirjoitelmien muodossa perjantaina 16.10.2015. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivon saavani kerättyä mahdollisimman kattavan tutkimusaineiston. Lapset osallistuvat tutkimukseen nimettöminä, eikä yksittäistä oppilasta voi aineistosta tai tuloksista tunnistaa.

Tutkimuksen toteuttamista varten tarvitsen kirjallisen suostumuksen oppilaiden huoltajilta. Pyytäisin siis teitä täyttämään lomakkeen alaosan ja palauttamaan sen lapsenne opettajalle 16.10.2015 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Anniina Kokkonen

Lapseni _____

saa

ei saa

osallistua tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus _____

