

Osallistava pedagogiikka liikuntakasvatuksessa: Tapauksena koulun liikuntakerhot

Satu Lehto

TIIVISTELMÄ

■ Lasten ja nuorten kasvaneet hyvinvointi- ja terveyserot sekä syrjäytymisen uhka ovat kohdistaneet yhteiskunnallista keskustelua lasten ja nuorten yhdenvertaisuuteen ja suunnanneet resursseja ennaltaehkäisyyn kuten koulun kerhotoiminnan kehittämiseen. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty alakoulun liikuntakerhoista. Niihin olivat saaneet kutsun lapset, joilla ei ollut ohjattua liikuntaharrastusta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää paremmin osallisuuden tukemista liikuntakasvatuksessa. Minkälaiset asiat liikuntakerhossa mahdollistavat lasten mielestä mieluisan liikuntakerhokokemuksen ja miten lasten osallisuutta tuetaan liikuntakerhossa? Tar kastelun apuna käytetään bell hooksin kehittämää osallistavaa pedagogiikkaa (*engaged pedagogy*), jonka tavoitteena on luoda tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Koulun kerhot osoittautuivat osallisuuden tukemiselle otolliseksi liikuntaympäristöksi. Liikuntakerhojen yhdenvertainen ja turvallinen ilmapiiri rohkaisi lapsia oman mielipiteen ilmaisuun ja aktiivisen roolin ottamiseen kerhon toiminnasta sekä tuki yhdessä tekemisen kulttuuria.

Avainsanat: *bell hooks, osallistava pedagogiikka, osallisuuden tukeminen, koulun liikuntakerho, liikuntakasvatus*

ABSTRACT

ENGAGED PEDAGOGY IN PHYSICAL EDUCATION: A CASE OF SCHOOL SPORTS CLUBS

■ The threat of marginalization has directed social debate to equality and prevention by way of resource allocation, e.g., to sports clubs. This research material was gathered from elementary school sports clubs created for children who had no organised physical activities at the moment. The aim of the study was to examine the process that encourages children's participation and inclusion in the context of physical activity. What aspects in sports club activities contributed to children experiencing them as pleasant exercises? In addition to direct observation, I used bell hook's engaged pedagogy that has as its goal the creation of an equal learning community. Sports club activities appeared to be an opportune environment to support inclusion. Sports Clubs' equal and safe atmosphere encouraged children to express their opinions and take an active role in club activities and supported a culture of collaboration.

Keywords: *bell hooks, engaged pedagogy, sports pedagogy, school's sports clubs, participation promotion*

Johdanto

Lasten ja nuorten terveys- ja hyvinvointierot ovat Suomessa kasvaneet. Tämä liittyy lasten ja nuorten arjessa konkreettisesti esimerkiksi harrastusmahdollisuuksien ja harrastamisen eriytymiseen muun muassa perheen sosioekonomisen tilanteen mukaan. Lasten ja nuorten terveys- ja hyvinvointierojen kasvaessa koulun kerhotoimintaan on alettu suuntaamaan aikaisempaa enemmän resursseja. Valtiovalta on ottanut tavoitteekseen tarjota kaikille koululaisille ainakin yhden harrastuskerhon viikossa (ks. Opetus ja kulttuuriministeriö 2016; 2017). Samoin julkisessa liikuntapolitiikassa, tasa-arvolain innoittamana, päämääräksi on asetettu laajentaa liikuntaharrastuksia ja fyysistä aktiivisuutta niin, että mahdollisimman moni voisi harrastaa ja liikkua omista lähtökohdistaan (Rovio & Pyykkönen 2011). Käsillä olevan artikkelin empiirinen tutkimusaineisto on alakoulun liikuntakerhotoiminnasta, johon olivat saaneet kutsun ohjattua liikuntaa sillä hetkellä harrastamattomat lapset. Opettajat ja terveydenhoitajat olivat lisäksi asettaneet koulukohtaisesti kerhokutsun saami-

selle myös muita kriteereitä, kuten sosiaalisen arkuuden, motorisen tuen tarpeen sekä onnistumisen kokemusten mahdollistumisen.

Kujala (2013) on nimennyt koulun liikuntakasvatuksen onnistumisen tärkeimmäksi kriteeriksi sen, missä määrin se onnistuu luomaan yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet kaikille osallisille. Liikuntakasvatuksen yksi keskeisimmistä tehtävistä onkin yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen (POP 2014). Etenkin niiden lasten kohdalla, joilta uupuu vaadittavaa kehollista, kulttuurista tai sosiaalista pääomaa, yhdenvertaisuuden toteutumiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (Kujala 2013; ks. myös Berg 2008). Tässä tutkimuksessa tarkastelen niiden lasten osallisuuden tukemista, jotka eivät harrasta vapaa-ajallaan liikuntaa tai eivät välttämättä ole liikunnallisesti tai sosiaalisesti erityisen taitavia. Artikkeliki keskittyy siihen, miten toimintaa voidaan liikuntakasvatuksessa kehittää tasa-arvoisempaan suuntaan. Tarkastelun apuna käytän bell hooksin kehittämää osallistavaa pedagogiikkaa (*engaged pedagogy*), jonka päämääränä on luoda tasa-arvoinen, ei-kilpailullinen oppimisyhteisö. Hooksin (1994; 2007) tiedonmuodostusta mukailien tutkimukseni tarkoituksena on kuunnella osallistujien ääntä (kysymys 1) sekä teorian tukemana ymmärtää, mistä osallisuuden tukeminen liikuntaympäristössä voisi muodostua (kysymys 2). Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaiset asiat liikuntakerhossa mahdollistavat lasten mielestä mieluisan liikuntakerhokokemuksen?
2. Miten lasten osallisuutta tuetaan liikuntakerhossa?

Artikkelin ensimmäisessä luvussa tarkastelen osallisuuden määritelmiä ja kuvaan bell hooksin osallistavan pedagogiikan periaatteita. Seuraavaksi kuvailen tutkimusaineiston ja kaksivaiheisen analyysiprosessin. Tulokset esitän kahden liikuntakerhon toiminnan tarkastelun pohjalta bell hooksin osallistavan pedagogiikan näkökulmasta. Lopuksi pohdin tämän tapaus-tutkimuksen valossa osallisuuden ja yhdenvertaisuuden tukemista liikuntaympäristössä.

Osallisuus ja osallistava pedagogiikka

Lasten ja nuorten oikeus osallisuuteen pohjautuu Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989). Siinä lapsen oikeudeksi on määritelty muun muassa oikeus omaan mielipiteeseen ja kuulluksi tulemiseen. Osallisuuden

käsitteestä on muodostunut keskeinen osa lapsi- ja nuorisopolitiikkaa (Bäcklund & Kallio 2012; Kiilakoski & Tervahartiala 2015) ja lasten ja nuorten hyvinvoinnin tarkastelua (Eskelinen & Lehto 2011) sekä osallisuudesta yksi oppimisen keskeisistä tavoitteista (Perusopetuslaki 1998, 2. luku § 2; POP 2014).

Osallisuuden käsite on luonteeltaan epämääräinen ja monimerkityksellinen (Alanko 2013; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010). Tuntuu usein siltä, että osallisuudella tarkoitetaan sitä, mikä kulloinkin on tarkoituksenmukaista. Lisäksi oletetaan kaikkien ymmärtävän käsitteen samalla tavoin. (Stenvall 2013.) Suomenkielisissä teksteissä näkeekin usein käytettävään osallisuus- ja osallistuminen-käsitteitä rinnakkain. Osasyynä voi olla englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetty *participation*, joka viittaa sekä osallistumiseen että osallisuuteen (Niemi ym. 2010). Tämän artikkelin osallisuusmääritelmän lähtökohtana on, että kyse ei ole samasta asiasta. Keskeisenä erottavana tekijänä on aktiivisuus: osallistuminen on aktiivista tekemistä ja toimimista eli osan ottamista johonkin, kun osallisuus on taas kokemuksia, tunteita ja olemista eli kuulumista johonkin (Alanko 2010; Stenvall 2013). Kiilakoski (2014) jakaa osallisuuden sosiaaliseen ja poliittiseen osa-alueeseen kuvaten niitä yhteenkuuluvuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien kautta. Hanhivaara (2006) puolestaan liittää osallisuuden hyvinvoinnin näkökulman, jonka hän määrittää nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tulemisena. Yhteistä kaikissa osallisuusmääritelmässä on se, että niihin kuuluu aina yksilö ja ryhmä. Yksilön kokemus syntyy ryhmän ja yhteisön kautta, sillä yksin ei voi olla osallinen. (Hanhivaara 2006.)

Vaikka osallisuus määritellään tässä johonkin kuulumisen kokemukseksi, on liikuntakasvatuksen ja fyysisen aktiivisuuden kontekstissa syytä tiedostaa myös osallistumisen merkitys. Ensinnäkin osallistuminen fyysisiin harjoitteisiin on keskeinen osa motorista oppimista. Toiseksi liikunnan positiivisten fysiologisten vaikutusten aikaansaamiseksi tarvitaan tietyllä intensiteetillä tapahtuvaa fyysistä osallistumista. Toiminta tämän tutkimuksen liikuntakerhoissa keskittyi nimenomaan fyysisesti aktiivisiin leikkeihin ja peleihin. Tutkimuksen fokus on kuitenkin osallisuudessa ja sen tukemisessa. Osallisuuden kokemus nähdään sekä koulun kerhotoiminnassa että liikuntakasvatuksessa merkittävänä tekijänä lapsen halulle ja motivaatiolle osallistua erilaisten yhteisöjen toimintaan ja fyysisiin aktiviteetteihin nyt ja jatkossa.

Käytän bell hooksin osallistavan pedagogiikan (*engaged pedagogy*) mallia osallisuuden tukemisen tarkastelun välineenä. Perinteisesti osalli-

suuden tarkastelussa ja tulkinnoissa on käytetty niin kutsuttuja tikapuumalleja, jotka perustuvat päätöksentekoprosesseihin ja niihin liittyviin hierarkioihin. Yksilön valta ja vaikuttamisen mahdollisuudet lisääntyvät sitä mukaa, kun siirrytään tikapuiden tasoja ylöspäin ja samalla osallisuuden katsotaan lisääntyvän. (Hart 1992; Shier 2001; Thomas 2007.) Perinteisiä osallisuuden tarkastelumalleja on kritisoitu esimerkiksi osallisuuden ilmiön liiallisesta yksinkertaistamisesta tai osallisuuden kuvaamisesta hierarkkisena, jolloin yksi taso on toista parempi (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2018).

Feministipedagogi bell hooksin osallistavan pedagogiikan voidaan katsoa olevan yksi kriittisen pedagogiikan haara. Hooks on kehittänyt osallistavan pedagogiikan vastavoimana valtavirran pedagogiikalle, jota hän pitää liian järkipäisenä, hierarkkisena ja oppimisen ilon tukahduttavana. Toisaalta hooks kritisoi kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa erityisesti konkreettisuuden puutteesta sekä yksilön näkemisestä liian kapea-alaisesti oppimisprosessissa. Omassa pedagogiikassaan hän pyrkii tarjoamaan konkreettisia välineitä sekä oppijan että opettajan valtauttamiseen ja äänen antamiseen. Valtauttamisella (*empowerment*) hooks tarkoittaa oppijoiden omien olemassaolon oikeuksien tunnustamista ja voimistamista ja äänen antamisella (*voicing*) oppijoiden itsetietoisuuden lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. (hooks 2007; Rekola & Vuorikoski 2006). Äänen ”antamisen” käsite voi johtaa mielikuvaan ylhäältä alaspäin suuntautuvasta vallan ja äänen jakamisesta, ikään kuin joku omistaisi äänen ja antaisi sen oppijoille. Osallistavan pedagogiikan hengessä ymmärrän tässä äänen antamisen nimenomaan oppijan oman, tukahdutetun äänen kuuluvaksi tekemisenä, en äänen antamisena ulkopuolelta.

Osallistava pedagogiikka korostaa sekä oppijan että opettajan kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä mielen, kehon ja hengen kokonaisuutta oppimisprosessissa (hooks 1994; 2007; Rekola & Vuorikoski 2006; Vuorikoski 2014.) Pedagogisilla ratkaisuilla tavoitellaan oppimisympäristöä, jossa opettaja ja oppijat yhdessä voivat turvallisesti ja rakentavasti ilmaista itseään. Ääneen pääseminen antaa mahdollisuuden kertoa omista kokemuksista. Tällöin formaali tietoinen yhdistyy oppijan sosiaaliseen todellisuuteen. Oppijalle syntyy näin kokemus siitä, että hän on luomassa omaa maailmaansa koskettavaa tietoa. (Vuorikoski 2007; 2014.) Opettajan velvollisuus on luoda ilmapiiri, jossa osallistujat ymmärtävät, että puhumisen lisäksi on myös tärkeää osata kuunnella toisia kunnioittaen. Vuoropuhelu ei useinkaan onnistu itsestään, vaan osallistujille tulee opettaa uusi

toimintatapa. Opettajan tuleekin tukea oppimisyhteisöä siten, että osallistujat oppivat ja haluavat puhua mutta myös oppivat kuuntelemaan ja antamaan tilaa muiden mielipiteille. Opettajan tulee omalla esimerkillään näyttää kuuntelemisen mallia. (hooks 2007.)

Osallisuuden merkitys osallistavassa pedagogiikassa nähdään sekä pedagogisena että poliittisena. Yksilön ja yhteiskunnan välisessä suhteessa osallisuus on kiinnittymistä yhteiskuntaan, mutta yksilön kannalta katsottuna myös nähdäksi ja kuulluksi tulemistä, yksilön hyväksymistä omana itsenään (Hanhivaara 2006; Hämäläinen 2008). Koulutus hooksin kasvatusajatuksessa ei kuitenkaan ole yhteiskuntaan sopeuttaja vaan pikemminkin vapauttaja, mikä edellyttää totuttujen rajojen rikkomista. Osallisuuteen kasvaminen alkaa turvallisesta ryhmästä ja laajentuu yhteisöön ja yhteiskuntaan (Hanhivaara 2006). Osallisuuden perusta rakentuu näin lapsen ja nuoren lähiyhteisöissä: perheessä, päiväkotiryhmässä, koululuokassa, harrastusryhmässä ja kaveriporukassa (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012). Moderniin yhteiskuntaan onkin kehittynyt joukko institutioita, jotka kukin osaltaan pyrkivät edesauttamaan yksilöiden kiinnittymistä, paikan löytämistä ja osallisuutta (Hämäläinen 2008). Koulussa osallisuuden tukemisen muodot ovat kietoutuneet lähinnä kummiluokka- ja tukioppilastoiminnan sekä oppilaskuntien ympärille. Usein kuitenkin aktiivinen toimijuus kasaantuu samoille lapsille ja nuorille. (Alanko 2013; Kiilakoski 2014; Thomas 2007.) Myös koulun kerhotoimintaan osallistuvat usein ne oppilaat, jotka ovat jo muutenkin vapaa-ajallaan aktiivisia harrastajia.

Aineisto ja sen analyysi

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus (Laine, Lamberg & Jokinen 2007). Lähtökohtana on saada tietoa ensinnäkin koulun liikuntakerhoon kutsuttujen lasten näkemyksistä heille mieluisasta liikuntakerhotoiminnasta ja toiseksi siitä, miten lasten osallisuutta voisi tukea liikuntaympäristössä. Tutkimukseni tapauksena on lapsille kohdennettu koulun liikuntakerhotoiminta ja tutkittavana ilmiönä on osallisuus ja sen tukemisen liikuntakontekstissa.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston olen alun perin kerännyt vuosien 2006 ja 2007 aikana viidessä tietyille lapsille kohdennetussa alakoulun liikuntakerhossa. Aineiston keräämiseen olin saanut kirjallisen luvan kaupungilta ja kou-

lun rehtorilta sekä kaikilta lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Liikuntakerhot oli perustettu osana Turun Koulut Liikkeelle-hanketta (TKL-hanke). TKL-hankkeen tavoitteena oli kaventaa liikunnan avulla koululaisten terveys- ja hyvinvointieroja ja tukea heidän viihtymistään koulussa (Koski ym. 2008). Käsillä olevan artikkelin ensimmäisessä analyysivaiheessa käytin tutkimusaineistona viidessä eri koulussa keräämäni materiaalia, johon kuului 3–6-luokkalaisten lasten kirjoitelmia (N 55) sekä 3–6-luokkalaisten lasten (N 18) ja 6-luokkalaisten vertaisohjaajien (N 3) haastattelut. Toiseen analyysivaiheeseen valitsin viidestä kerhosta kaksi, kerhot A ja B, jolloin aineistona oli lasten kirjoitelmat (N 22) ja haastattelut (N 6) sekä opettajien (N 2) ja vertaisohjaajien (N 3) haastattelut. Toisessa vaiheessa käytin myös kerhotoiminnasta tekemiäni havaintomuistiinpanoja täydentämään analyysiä.

Kutsun liikuntakerhoihin A ja B olivat saaneet sellaiset oppilaat, joilla ei ollut ohjattua liikuntaharrastusta ja joilla oli opettajien ja terveydenhoitajan arvion mukaan tarve sosiaaliselle tai motoriselle tuelle sekä terveyttä edistävälle liikunnalle. Kerho A koostui seitsemästä tytöstä ja kolmesta pojasta. Kerho kokoontui kerran viikossa, kaksi tuntia kerrallaan ja lapset olivat harvoin poissa kerhosta. Kerhon ohjaajana toimi liikuntaan erikoistunut luokanopettaja Laura, jolla oli kolmen vuoden työkokemus. Kerhon A osallistujista yli puolet oli Lauran omia oppilaita, ja hän oli saanut yhtä lukuun ottamatta kaikki kutsutut lapset osallistumaan koulun liikuntakerhoon. Kerhoon B kutsun oli saanut noin 35 lasta, joista kaikki eivät ottaneet kutsua vastaan. Kerho kokoontui kerran viikossa, tunnin kerrallaan, ja siellä kävi vaihtelevasti noin 20–30 lasta. Kerhoa ohjasi luokanopettaja Toni, jolla oli yli 15 vuoden työkokemus opettajana ja erilaisten koulun liikuntakerhojen ohjaajana. Toni oli pyytänyt apua kerhon ohjaamiseen näljältä oman kuudennen luokkansa tytöltä, jotka olivat käyneet TKL-hankkeen organisoiman välituntileikkittäjä-koulutuksen.

Kerhot A ja B valikoituivat tarkemman tarkastelun kohteiksi, koska ne erottuivat toisistaan muutamien tarkasteltujen piirteiden osalta olennaisesti, ja lisäksi molemmissa kerhoissa oli piirteitä, jotka erottivat ne selvästi neljästä muusta kerhosta. Kerho A oli pieni (N 10), ja sen osallistujien ikähaarukka oli kapea (3–4-luokkalaiset), kun kerhossa B oli puolestaan paljon lapsia (N 30) ja ikäjakauma oli laaja (3–6-luokkalaiset), mikä teki kerhosta B motoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen osalta epäyhtenäisemmän verrattuna kerhoon A. Kerhon A teki erityiseksi se, että sitä koskevasta aineistosta huokui lasten ja opettajan vahva sitoutuminen

toimintaan. Kerhon B erityispiirteenä oli vertaisohjaajat, jotka toimivat opettajan apuna suunnittelussa ja ohjauksessa. Kyseiset kerhotapaukset antoivat monipuolisen alustan osallisuuden tukemisen mahdollisuuksien ja haasteiden havainnollistamiseen ja pohtimiseen.

Aineiston keruu

Ensimmäisen kerran tutustuin kerhoja ohjaaviin opettajiin toimiessani kouluttajana TKL-hankkeen kerho-ohjaajille suunnatussa lukuvuoden alun koulutustilaisuudessa syksyllä 2006. Roolini oli antaa opettajille liikunnallisia ja pedagogisia virikkeitä kerhojen ohjaukseen. Yhteisissä keskusteluissa opettajat jakoivat ideoita, kokemuksia ja huolen aiheita kerhojen perustamisesta ja ohjauksesta, esimerkiksi lasten mahdollisesta leimatuksi tulemisesta, kannustamisesta ja motivoinnista sekä sosiaalisesti arkojen lasten kohtaamisesta. Nämä keskustelut auttoivat minua muokkaamaan opettajille suunnattua haastattelua. Ennen tutkimushaastatteluita testasin haastattelurungon kolmella opettajalla, joiden liikuntakerhoissa en kerännyt varsinaista tutkimusaineistoa. Opettajien (N 12) puolistrukturoidut haastattelut toteutettiin kouluilla. Ne kestivät 30 minuuttista 60 minuuttiin. Haastattelujen yhteydessä varmistin, että minulla oli oikeat tiedot kerhoista. Kävimme läpi lasten kerhoon kutsumisen prosessin, mahdollisen leimatuksi joutumisen ja kerhon sisällöt ja keskustelimme myös lapsen kohtaamisesta ja ohjaamisesta kerhossa verrattuna varsinaisiin koulutunteihin.

Lapsiin tutustumiseni alkoi seuraamalla kerhoja joko sivusta tai osallistumalla itse kerhon toimintaan. Kerroin lapsille, että olen kiinnostunut heidän mielipiteistään koskien ”kivaa” ja ”ei niin kivaa” liikuntakerhoa. Tein kerhoja seurattessani muistiinpanoja, jotka myöhemmin kirjoitin uudelleen tietokoneella samalla täydentäen niitä. Toisella seurantakerholla keräsin eläytymismenetelmällä pieniä tarinoita niiltä lapsilta, joille minulla oli tutkimuslupa.

Eläytymismenetelmässä vastaaja kirjoittaa lyhyen oman kertomuksensa kehyskertomuksen pohjalta. Lapset eläytyivät kehyskertomuksen tilanteeseen ja keksivät, mitä kerhossa olisi voinut tapahtua, kun heillä on kotiin tullessa hyvä mieli (1) tai paha mieli (2): 1) *Olet juuri tullut kotiin liikuntakerhosta. Olet hieman surullinen ja sinua ei ole hyvä olla. Kirjoita, mitä kaikkea kerhossa oli tapahtunut. Miten kerho oli oikein sujunut?* Toisen tarina oli samanlainen, mutta siinä roolihenkilön tunnetilaa oli muutettu. 2) *Olet juuri tullut kotiin liikuntakerhosta. Sinulla on hyvä mieli ja si-*

nua hymyilyttää. Kirjoita, mitä kaikkea kerhossa oli tapahtunut. Miten kerho oli oikein sujunut? Tarinoiden avulla halusin saada vihjeitä siitä, minkälaisia ovat lasten mahdolliset positiiviset ja negatiiviset käsitykset sekä liikuntakerhosta että liikunnallisista tilanteista yleensä. Eläytymismenetelmä sopii tiedonkeruumenetelmäksi nimenomaan silloin, kun tarkastelun kohteena ovat asenteet ja representaatiot (Eskola 2007).

Kirjoitelmat olivat pieniä tarinoita, pituudeltaan yhdestä kuuteen virkettä. Käytin niitä opettajien haastatteluiden ohella apuna lasten puolistrukturoidun teemahaastattelurungon muokkaamiseen. Haastattelu-tilanteessa syvensin tai laajensin teemoja kunkin haastateltavan lapsen mielenkiinnon mukaan. Ensimmäisen analyysikierroksen pääteemoiksi muotoutuivat tarinoiden teemojen – kiva ja vähemmän kiva kerhokerho – lisäksi haastateltavien muut kerhokokemuksiin liittyvät teemat, liikuntakerhossa merkittävät asiat, kerhoharrastuksen merkitys itselle sekä liikuntakerho, jonka perustaisin. Haastateltaviksi valikoituivat ne kerholaiset (N 18), jotka huoltajan luvan lisäksi itse halusivat osallistua haastatteluun ja jotka opettaja pystyi siirtämään haastattelupäivänä normaalia koulutyöstä sivuun. Haastattelut tapahtuivat koulun tiloissa, yleensä tyhjässä luokkatilassa kestäen 21 minuutista 40 minuuttiin. Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keruuta esitetasin sekä haastattelurungon että eläytymismenetelmän 9- ja 10-vuotiailla lapsilla (N 10).

Analyyysi

Tutkimukseni taustalla vaikuttaa sosiokulttuurinen ajattelutapa. Sosiokulttuurisessa opettamisessa ja oppimisessa tieto muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kiinnittyy ympäröiviin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja institutionaalisiin tekijöihin (Wenger 1998). Oppimisprosessin perustana on oppilaiden kokemusmaailma. Jotta oppimisen ydin – yhteisöön osallistuminen ja osallisuuden kokemus – mahdollistuu, lapsilla tulisi olla tilaa ja välineitä osallistua yhteiseen merkitysneuvotteluun täysivaltaisina ja arvotettuina yksilöinä (Wenger 1998; Wells 1999).

Toteutin analyysin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä (Tuomi & Sarajarvi 2012), jossa tutkimusaineiston lukeminen alkaa aineistolähtöisesti ja vasta myöhemmin analyysiin otetaan mukaan teoreettinen viitekehys ja käsitteet. Näin analyysini oli kaksivaiheinen: Ensin nostin aineistosta esille lasten omat näkemykset ja kokemukset viidestä eri liikuntakerhosta ja vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, minkälaiset asiat kerhotoiminnassa ovat erityisen mieluisia. Tämän jälkeen otin mu-

kaan bell hooksin osallistavan pedagogiikan näkökulman ja tarkastelin kahden kerhotapauksen kautta, miten lasten osallisuutta tuetaan liikuntakerhossa.

Analyysin toteuttamisen käytännössä aloitin järjestämällä lasten haastattelut sen mukaan, mistä kontekstista lapsi puhuu (koulu, koti, vapaa-ajan harrastukset). Tämän jälkeen etsin ilmaisia, jotka kuvasivat koulun kerhoa tai liikuntatuntia, ja tiivistin tekstin pelkistettyyn muotoon. Seuraavaksi ryhmittelin ja yhdistelin ilmaiset uudelleen samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien mukaan. Tarkastelin lasten puhetta ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti tunnistuen kuvauksia mieluisista liikuntakerhokokemuksista ja muodostin niistä alaluokkia. Tämän jälkeen yhdistin alaluokat neljään yläluokkaan: suhde opettajaan, suhde muihin kerholaisiin, vaikuttamisen mahdollisuus sekä turvallinen ja rento ilmapiiri. Lisäksi tiivistin lasten lyhyet tarinat ja etsin niistä täydentävää informaatiota haastatteluaineistosta muodostuneisiin luokkiin. Merkittäväntä lisäinformaatiota tarinat antoivat mahdollisista pelon tunteista, joita voi esiintyä liikuntatilanteissa tai liikuntaryhmässä.

Tulokset

Lapset luonnehtivat haastatteluissa koulun liikuntakerhoja erittäin positiivisesti konkreettisen toiminnan kautta. Ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistin lasten nimeämiä mieleisiä liikuntaleikkejä ja -pelejä. He mainitsivat haastatteluissa monesti toimintoja ja retkiä, jotka poikkesivat esimerkiksi normaalista liikuntatunnista. Lasten puheesta huokui vahva innostus ja ilo. Yksi merkittävä tekijä osallisuuden tukemisessa on juuri oppimisen ilo ja sen mukanaan tuoma innostava ilmapiiri (Baen 2009). Tässä tutkimuksessa innostus kietoutui konkreettisen toiminnan lisäksi opettajiin ja kerholaisiin sekä heidän välisiinsä suhteisiin, vaikuttamisen mahdollisuuteen sekä turvalliseen ja innostavaan ilmapiiriin (ks. lisää Lehto & Eskelinen, tulossa). Tarkemmat tulokset esitän tässä toisen analyysivaiheen pohjalta kahden liikuntakerhon tarkastelun ja bell hooksin osallistavan pedagogiikan avulla. Miten osallisuutta tuettiin liikuntakerhossa?

Kohtaamisia kerhossa

Lapsen kohtaaminen ja dialoginen opetustyyli edellyttää opettajalta avoimuutta ja halua jakaa kokemuksiaan ja tunteitaan (hooks 2007). Opetustilanteissa eletään ja kohdataan tunteita.

Täällä kerhossa pystyy kaikki huomioimaan. Sitten, kun niitä on niin vähän, niin mää teen niiden kanssa itse joka kerta. Ne tykkää siitä ihan hirveästi. Me voidaan olla hippaa tai jotain. Mä voin ottaa pallon käteen ja lähteä juoksemaan. Kauhea kikatus ja nauru, ja ne juoksee siellä ihan täysillä. Pienten kanssa se menee... Sitä ei ehkä ihan, tai olin mä tänään mukana liikuntatunnilla, kun meillä oli se Aku Anikka eli entinen tumma mies. Kyllä he tykkää siitä, kun pystyy ja on mahdollisuus olla itse mukana. (Laura, O-A.)

Kerhossa A Laura-opettajan vahva emotionaalinen ja ruumiillinen läsnäolo kuului opettajan ja lasten puheessa. Neljännen luokan Ville toteaa omassa kommentissaan Laurasta: *”Kerhon ohjaajan pitäisi olla tuollainen kuin Laura: Mukava, oikein intoutuu liikunnasta, innostava... Se on peleissä mukana ja osoittaa, että se tykkää liikunnasta.”* Hooks (1994; 2007) kannustaa opettajaa olemaan läsnä opetustilanteessa kokonaisena persoonana ja osoittamaan lapsille opetettavaa asiaa kohtaan tuntemansa intohimon. Opettajan tunteiden ilmaiseminen opetuksessa auttaa murtamaan opettajan ja lasten välistä hierarkiaa ja osoittaa konkreettisesti lapsille, että opettaja on tasavertainen kanssatoimija. Myös liikuntakasvatuksen parissa tehdyssä tutkimuksessa (Klemola, Heikinaro–Johansson & O’Sullivan 2013) opettajan tunteiden ilmaisu oppilaille koettiin positiiviseksi. Omien tunteiden ilmaisu vähensi opettajaopiskelijoiden mielestä oppilaiden epäasiallista käyttäytymistä sekä auttoi opettajaa kohdistamaan huomionsa jälleen opetukseen oppilaan kanssa sattuneen välikohtauksen jälkeen. Lisäksi oppilaan tunteisiin reagoiminen helpotti kanssakäymistä oppilaiden ja opettajan välillä ja tuki oppilaan tehtävien suorittamista. (Klemola ym. 2013.) Hooks (2007) muistuttaa, että opettajan emotionaalinen läsnäolo innostaa lapsia osallistumaan enemmän kuin neutraali lähestyminen opetettavaan asiaan. Tätä näkemystä tukee myös tutkimus, jossa opettajan kokemisen välittäväksi ja lämpimäksi persoonaksi, oppilaiden kuuntelun ja sosioemotionaalisten taitojen käytön lisäksi, todettiin lisäävän oppilaiden liikuntamotivaatiota ja innokkuutta osallistua liikuntatunnilla (Kuusela 2005).

Kerhossa B Toni-opettaja oli jäänyt etäiseksi muille kuin vertaisohjaajille sekä kahdelle kerholaiselle, jotka olivat hänen omia kuudennen luokan oppilaitaan. Tonille oli tyyppillistä kierrellä salissa ja seurata toimintaa sivusta antaen näin vertaisohjaajille tilaa toimia. Kerhossa A taas opettaja tunsu oppilaat jo entuudestaan ja pystyi tukemaan heitä kokonaisvaltaisesti sekä koulutuntien että kerhon puitteissa. Jos kerhossa A opetta-

ja oli enemmän lasten innostaja, niin kerhossa B opettajan rooli oli olla ”valmentaja” vertaisohjaajille sekä ottaa lopullinen vastuu toiminnan sujuvuudesta ja turvallisuudesta. Vertaisohjaajien ja lasten keskinäistä suhdetta puolestaan kuvailtiin välittömäksi ja sisarelliseksi. *”Nyt ne niinkun tulee myös meidän seuraan. Ne on keksinyt kaikkia hauskoja nimiäkin. Mä olen niiden mummo tai tati tai joku tällainen. Nää on sitten niiden sisarusii, äiti, isovanhemmat, kaikkii tällast.”* (Minna 6lk, VO-B.) Lapset ottivat aktiivisesti kontaktia vertaisohjaajiin myös kerhon ulkopuolella, välitunnilla ja käytävillä. Osallistava pedagogiikka kannustaa kanssakäymiseen muuallakin kuin opetusympäristössä, sillä se madaltaa hierarkisia rooleja ja tukee yhdenvertaisuutta (hooks 1994; 2007).

Lasten ikäerolla sekä mielenkiinnon kohteilla näytti olevan ratkaiseva vaikutus vertaisohjaajien ja ohjattavien suhteelle. Ikäero tuki vertaisohjaajien ja 3–4-luokkalaisten suhdetta, kun taas vertaisohjaajien suhde kerhon toisiin 6-luokkalaisiin oli hankalampi. Vertaisohjaajien luokkatoveri Niina toteaaakin:

Jos nyt rehellisiä ollaan, niin mä en tykkää niistä melkein kenestäkään. Ne on mun sellaisia vihamiehiä. Niin aluksi mä olin että et ei herranjumala, et onks noitten pakko tulla ohjaamaan. On se sit silleen ihan ok, kun ne on periaatteessa kuitenkin vain avustamassa. Eikä siitä ole ole tullut ongelmaa kerhon ulkopuolella. (Niina 6lk B.)

Vertaisohjaaja Minna puolestaan kuvasi kahta kerhossa olevaa luokkatoveriaan seuraavasti:

Me ei olla niin kun samoissa porukoissa. Kyll mä veikkaan et niiden mielestä se [kerho] on aika hauskaa, koska joskus nekin on ihan kun ne vetäisi, koska ne on niin vanhoja ja tajuu silleen sen jutun. (Minna 6lk, V-O B.)

Liikuntakerhon ohjaamisen lisäksi Minna harrasti vapaa-ajallaan koripalloa viisi kertaa viikossa. Niinalla ei ollut liikuntakerhon lisäksi muuta ohjattua harrastusta. Hän kuitenkin piirsi paljon itseksensä ja piti sitä harrastuksenaan. Minnan ja Niinan välisessä suhteessa vapaa-ajalla kertynyt sosiaalinen ja fyysinen pääoma antoi heille erilaiset lähtökohdat liikuntatilanteissa koulussa (vrt. Berg 2008). Lisäksi samanikäisyys mutta status-ten erilaisuus kerhossa näyttivät luovan valtasuhteen heidän välilleen, mikä taas ei näkynyt nuorempien lasten ja vertaisohjaajien välillä. Kuitenkin

vaikutti siltä, että Niina vanhempana kerholaisena oli lähentynyt vertaisohjaajien statusta saamalla osakseen arvostusta muiden kerholaisten silmissä. Nurmi (2012) teki samanlaisia havaintoja lukion hip-hop kerhosta, jossa samanikäiset oppilaat suhtautuivat vertaisohjaajaan aluksi kielteisesti, mutta ajan ja tottumisen myötä ryhmähenki kerhossa kuitenkin parani.

Vallan jakaminen

Mitä tarkoittaa kiva liikuntakerho?

Se on kivaa kun on saanut tehdä yksin itsenäisesti, niin mä olen ollut silloin niillä isoilla palloilla. Niiden päällä on hauska kieriä ... Mun ideaali-kerho olisi juuri tällainen [kuten oma kerho], että saa päättää itse. Se, että päätetään vuorotellen ja sitten voisi joskus tehdä yksin jotain, jos haluaa. (Ville, 4lk, A.)

Lasten kuvauksiin kivasta kerhosta liittyi hyvin usein mahdollisuus itse vaikuttaa siihen, mitä tehdään. Vaikuttamisen mahdollisuus tuli esiin myös siinä, mitä lapset halusivat viedä kerhotoiminnasta liikuntatunneille, mitä lisätä vielä enemmän kerhotoimintaan, tai siinä, miten he kuvailivat omaa ”ideaali-kerhoansa”. Myös valinnanvapaus mainittiin monessa kerhokuvauksessa. Lapset saivat esimerkiksi valita liikuntavälinevarastosta haluamiansa välineitä, liittyä sillä hetkellä kiinnostavimpaan toimintapisteeseen, istua syrjässä niin halutessaan tietyn leikin aikana, valita oman parin tai ryhmän tai olla omasta halustaan yksin ja kokeilla rauhasa omassa tahdissa mieluisaa liikuntavälinettä. Vaikuttamisen mahdollisuus ja valinnan vapaus rohkaisevat lapsia itsenäisiin ratkaisuihin ja aktiivisen roolin ottamiseen toiminnasta.

Osallistavassa pedagogiikassa vallan ja vastuun jakaminen opetustilanteessa edellyttää oppijoiden kuuntelemista ja kunnioittamista. Näin hierarkiat ja perinteiset opettaja–oppilas-roolit murtuvat, mikä mahdollistaa tasa-arvoisen oppimisympäristön. Oppilailta vallan ja vastuun jakaminen edellyttää uudenlaista aktiivista roolia: sitoutumista toimintaan ja sen toteuttamiseen. Opettajalta se vaatii puolestaan asiantuntijaroolin hylkäämistä ja rohkeutta jakaa valtaa lapsille kannustamalla heitä omien mielipiteiden ilmaisemiseen ja kokemusten jakamiseen. (hooks 1994; 2007; Rekola & Vuorikoski 2006.)

Kerhossa B valta ja vastuu jakautui opettajan ja neljän vertaisohjaajan välillä.

Ne ovat fiksuja oppilaita ja haluan antaa heille mahdollisuuden [harjoitella ohjaamista], mutta tietysti se voi olla joskus näennäispäätävällä tai demokratiaa. Kyllä mä pystyn ujuttautumaan siihen väliin. Jos mä en nyt suoraan määrää tai enkä edes ehdota, niin sieltä voi multa tulla sellainen ehdotus, johon ne tarttuu. (Toni, O-B.)

Opettaja oli kerhovuoden alussa antanut vertaisohjaajille varovaisemmin vastuuta. Lasten haastatteluissa tuli kuitenkin myöhemmin esille, miten kerhotoiminnan edetessä opettaja oli siirtänyt vastuuta yhä enemmän vertaisohjaajille. Vertaisohjaajat olivat puolestaan käyttäneet heille annettua valtaa kuuntelemalla enemmän muiden kerholaisten mielipiteitä. ”*Ennen se on ollut niin, että Toni [opettaja] antoi meidän suunnitella sen jutun mitä tehdään, mutta nyt me sit katsotaan et mitä ne [kerholaiset] haluaa*” (Elli 6lk, VO-B). Vertaisohjaajat olivat antaneet äänen näin myös muille kerhon lapsille. Vallan jakaminen ja äänen antaminen tuottaa lapselle tunteen, että häntä arvostetaan ja hänellä on mahdollisuus nähdä itsensä oman äänen omaavana puhuvana subjektina (hooks 2007). Vaikka Toni-opettajan toteamus edellä ”näennäispäätävällä” vie pohjaa lapsen äänen arvostamiselta ja samalla hänen mahdollisuudeltaan vaikuttaa, vertaisohjaajat kuitenkin kokivat, että opettaja luotti heihin ja kunnioitti heidän mielipiteitään. Uskon tähän ristiriitaan yhtenä tekijänä olevan haastattelujen ajankohdat. Opettajan haastattelu tehtiin kerhovuoden alussa syksyllä ja vertaisohjaajien haastattelut sen lopussa keväällä, jolloin kerhon ilmapiiri oli muokkautunut tasa-arvoisempaan suuntaan.

Kerhossa A vallan jakaminen oli toteutunut laajemmassa muodossa kuin vain leikin tai toiminnan valintana, mikä usein jää aikuisten organisoimassa toiminnassa lasten osallisuuden tasoksi (Stenvall 2013). Lapsille annettiin kerhossa A myös aikaa ja tilaa opettaa ja ohjata muille kerholaistille uusia leikkejä.

Me saadaan päättää vuorotellen mitä leikitään. Jos joku ei keksi mitään niin sitten joku toinen saa keksiä. Me opetetaan toisillemme uusia leikkejä ja sitten opettaja kertoo joistain leikeistä. Viimeksi opin peffiksen. (Mia 3lk, A.)

Hooks (1994; 2007) painottaa osallistavassa pedagogiikassa oppilaiden ja opettajan kokemusten keskinäistä jakamista. Kerhossa A opettajan asenne ja uskallus mutta myös hänen lapsitunteuksensa sekä pieni ryh-

mä, jossa ryhmäytyminen oli tapahtunut jo suurelta osin koululuokassa, olivat osallistavan pedagogiikan toteuttamiselle otollinen ympäristö (vrt. hooks 1994; 2007). Kerho B oli sitä vastoin iso ryhmä, ja laajasta ikähaarukasta johtuen lasten taitoerot olivat suuret. Lisäksi suurin osa lapsista oli entuudestaan opettajalle vieraita, mikä on osallisuuden tukemista ajatellen haasteellista. Opettaja kuitenkin pystyi tukemaan lasten osallisuutta oman luokkansa oppilaiden vertaisohjauksen kautta. Osallisuuden ja sen tukemisen tarkastelussa tulee huomioida lasten ikätaso ja sen mukainen kyky osallistua toimintaan (Hart 1992; Niemi ym. 2018). Jos opettajalla olisi ollut esimerkiksi kolmasluokkalaiset omana luokkana, hän ei oletettavasti olisi antanut heille samalla tavalla ohjausvastuuta kuin nyt kuudesluokkalaisille. Kuudesluokkalaiselle osallisuus ja sen tukeminen näyttäytyivät eri muodossa kuin nuoremmille lapsille. Opettaja osoitti arvostavansa vertaisohjaajia suunnitellessaan kerhon toimintaa tasavertaisena heidän kanssaan sekä luottavansa heihin jakaessaan valtaa ja antaessaan tilaa toimia ja ohjata. Vertaisohjaajat puolestaan osoittivat lapsille nauttivansa kerhon ohjaamisesta, kuuntelivat heidän mielipiteitään ja olivat kanssakäymisissä heidän kanssaan myös kerhon ulkopuolella.

Innostava ilmapiiri

Kerhossa A opettajan suuri merkitys ilmeni lasten aktiivisessa osallistumisessa ja kerhossa vallitsevassa vahvassa yhdessä tekemisen hengessä.

Viimeksi juuri ennen joulua, niin meillä oli ne välineet. He [lapset] sai sieltä [varastosta] tuoda kaikki ja mitä he sitten keksi tehdä niillä? Ne keksi tehdä majoja ja mä olin ensin, ettei tämä nyt ihan liikuntaa ole. Siellä he kuitenkin ihan punaposkisina – ja hiki virtasi, kun ne raahasi niitä patjoja. Heidän mielestä oli hauskaa sitten leikkiä majaa ... Kyllä he muutenkin keksii tosi paljon kaikkea, siis liikunnallisiakin juttuja ihan hirveästi siellä. (Laura, O-A.)

Laura-opettaja antoi lapsille vapauden suunnitella ja toteuttaa annetuista välineistä yhdessä, mitä he itse halusivat. Usein mielletään, että etenkin isossa tilassa, jossa lapset eivät ole samalla tavalla fyysisesti paikoillaan ja hallittavissa kuin luokassa, liialliseen vapauteen liittyy kaaoksen riski. Hooks (2007) kuitenkin painottaa, että vapauden salliminen lapsille on ennen kaikkea yhteinen projekti, jonka eteen lapset työskentelevät opettajan kanssa. Laura siirsi päätäntävaltaa lapsille, mutta samanaikaisesti hän

mielessään myös kyseenalaisti lasten idean. Vaikka majojen rakentamista ei mielletä varsinaiseksi ohjatun liikuntakerhotoiminnan sisällöksi eikä myöskään fyysisesti tarpeeksi tehokkaaksi aktiviteetiksi, Laura kuitenkin rohkeni murtaa perinteisiä toimintatapoja. Hän saattoi nähdä lasten tekemisessä uuden keksimisen ja yhdessä tekemisen riemun, joka lopulta vaati myös fyysistä ponnistusta. Vapauttavassa kasvatuksessa on kyse juuri vallitsevien totuttujen rakenteiden muuttamisesta. Hooks painottaa pedagogiikassaan vapauttavan tiedon lisäksi myös ”vapautumista opetustilanteessa” (hooks 2007, 221). Samoin liikuntakasvatuksessa Kujala (2013, 50) nostaa esiin arvopohjan, jossa ”lapset ja nuoret kehollisina ja aistivina olentoina viime kädessä saavat mahdollisuuden keksiä koululiikunnan uudelleen omista lähtökohdistaan”. Lasten ja nuorten liikuntakulttuuri on nopeasti muuttuvaa. Uudet trendit ja lajit syntyvät innovatiivisesti lasten ja nuorten omista mielenkiinnon kohteista käsin. (Esim. Nurmi 2012.) Menemällä ulos koulun tiloista lasten ja nuorten maailmaan tai tuomalla liikuntakulttuurin eri muotoja koulun liikuntaympäristöihin tuetaan osallistavan pedagogiikan hengessä lasten itseilmaisua ja kokemusten jakamista muiden kanssa (vrt. Vuorikoski 2007; 2014).

Turvallinen, välittävä yhteisö

Raatikaisen (2012) tutkimuksen mukaan oppilailla on parhaat mahdollisuudet kokea osallisuutta ja yhteisöön kuulumista niin sanotussa hioutuneessa luottamuskulttuurissa. Siinä kanssakäyminen on kunnioittavaa ja vuorovaikutteista ja opettaja–oppilassuhteet ovat jatkuvia ja pitkäaikaisia. (Raatikainen 2012.) Villen (4lk, A) kommentti tiivistää ne elementit, jotka tukivat kerhon A aitoa ja vahvaa yhteisöllisyyttä. ”*Hauskinta kerhossa on se että, ollaan kaikki kavereita ja että saadaan jokainen päättää vuorollaan mitä tehdään.*” Vaikka hän oli ainoa eri luokalta kerhoon tullut lapsi, hän koki, että kaikki lapset kerhossa olivat hänen ystäviään. Lisäksi tunne siitä, että sekä hänellä että kaikilla ryhmässä oli mahdollisuus vaikuttaa, vahvistaa osallisuuden tunnetta. Opettajan ja oppilaiden välisestä suhteesta huokui erityisesti kunnioittaminen ja välittäminen. ”*Niin, otan [lapset] silleen, että on tosi tärkeitä, miten jollain menee. Hirveästi tekis’ mieli tehdä niiden eteen.*” (Laura, O-A.) Opettaja oli tunteella mukana rakentamassa lasten kanssa kerhotuntien sisältöjä ja koki tärkeäksi lasten onnistumiset ja viihtymisen kerhossa. Kuunteleminen, jakaminen, keskustelujen kautta saavutettu keskinäinen kunnioitus ja välittäminen korostuvat kehittyneessä yhteisössä (Rasku-Puttonen 2006).

Lasten eläytymismenetelmällä kirjoittamat lyhyet tarinat kuvailivat myös tiivistä yhteisöä kerhossa A. Kerhossa B lasten tarinoissa nousi esiin myös turvattomuuden tunne. Se oli lähinnä pelkoa mahdollisesta nimitelystä tai ”haukkumisesta”, yksin jäämisestä tai loukkaantumisesta liikunnallisissa peleissä ja leikeissä. Erot ja suvaitsematon ilmapiiri ovat usein ristiriitojen ja kiusaamisen taustalla. Osallistava pedagogiikka painottaa osallistujien erojen kuten sosiaalisten, etnisten ja uskonnollisten taustojen huomioimista opetuksessa. Tällöin on annettava ääni kulttuurien moninaisuudelle. (hooks 1994.) Koulun liikuntatilanteissa eroja usein aiheuttavat myös oppilaiden erilaiset sosiaaliset ja fyysiset pääomat, joita osa lapsista tuo koulun ulkopuolisista harrastuksista ja vapaa-ajan aktiviteeteista (Berg 2008). Vaihtelevan taitotason lisäksi oppilaiden erilainen suhtautuminen esimerkiksi liikunnallisiin peleihin ja leikkeihin tai kilpailutilanteisiin voivat aiheuttaa erontekoa ja mielipahaa koulun liikuntatilanteissa. (Berg 2008; Lehto & Eskelinen, tulossa) Osallisuus lähtee siitä, että erilaisuudet hyväksytään ja tuodaan näkyviksi. Yhteisöllinen ilmapiiri sallii jokaisen olla oma itsensä ja ilmaista oman mielipiteensä. (hooks 1994; Rekola & Vuorikoski 2006).

Tässä aineistossa lasten kirjaamat pelot eivät lopulta olleet toteutuneet kerhossa, mutta niiden uhka oli ilmeinen liikuntatilanteissa. Etenkin vähemmän aktiivisten lasten on todettu kokevan selvästi useammin pelon tunnetta liikuntatilanteissa kuin liikunnallisesti aktiivisen. Pelot liikuntatilanteissa olivat lähes kolmannekselle kuudesluokkalaisista syy siihen, etteivät he pitäneet liikunnasta. Lisäksi epäonnistumisen pelko ja suorituspainneet sekä mahdollinen itsensä nolaaminen ja kiusatuksi tuleminen vähentävät liikunnasta pitämistä merkittävästi. (Haanpää, af Ursin & Martama 2012.) Toisaalta alakoulussa erityisesti oppilaiden keskinäisiin suhteisiin panostaminen esimerkiksi harjoittelemalla ryhmässä toimimista tai tunteiden ilmaisemista toisia halveksimatta vahvistavat oppilaiden psykologista turvallisuudentunnetta (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014). Myös hooks (2007) korostaa osallistujien keskinäisissä suhteissa vuoropuhelun harjoittelun merkitystä, jossa opettajalla on tärkeä tehtävä. Opettajan tehtävänä on luoda oppimisyhteisö, jossa lapset oppivat ja haluavat puhua sekä oppivat kuuntelemaan ja antamaan tilaa muiden mielipiteille. (hooks 2007.)

Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu osallisuuden tukemista ja tapoja, joilla bell hooksin kehittämä osallistava pedagogiikka voi toteutua liikuntaker-

hotoiminnassa. Koska oppimisen ilo ja sen mukanaan tuoma innostava ilmapiiri ovat merkittäviä lapsen osallisuuden tukemisessa, halusin ensinnäkin kuulla lasten ajatuksia siitä, mitkä asiat tekevät kerhosta mieluisan. Ilo ja innostus kerhossa kietoutui lapsiin ja opettajiin sekä heidän välisiin suhteisiin, vaikuttamisen mahdollisuuteen sekä turvalliseen ja innostavaan ilmapiiriin. Tarkemmin lasten osallisuuden tukemista liikuntaympäristössä tarkastelin kahden liikuntakerhon toiminnan ja osallistavan pedagogiikan viitekehyksen kautta. Osallistavassa pedagogiikassaan hooks korostaa valtasuhteiden ja hierarkkisuuden purkamista opetustilanteessa tavoitellen tasa-arvoista oppimisympäristöä. Tämä toteutuu antamalla oppijoille ääni sekä tunnustamalla ja voimistamalla heidän olemassaoloaan. Liikuntakerhossa ohjaajien, vertaisohjaajien ja lasten välisten valtasuhteiden madaltaminen tai poistaminen oli lasten viihtymisen kannalta ratkaisevaa. Ryhmän pieni koko ja hyvä oppilastuntemus näyttivät antavan otollisen ympäristön osallistavan pedagogiikan harjoittamiselle. Opettajan ja vertaisohjaajien heittäytyminen toimintaan yhdessä lasten kanssa sekä kanssakäyminen muissakin tilanteissa kuin vain liikuntakerhossa muokkasi ohjaajan ja lapsen välistä suhdetta tasa-arvoisempaan suuntaan. Lisäksi mahdollisuus tulla kuulluksi, osallistua kerhon suunnitteluun ja toteutukseen teki liikuntakerhosta mieluisan harrastuksen. Turvallinen ja luottavainen ilmapiiri tuki uskallusta ilmaista mielipiteensä ääneen muille ryhmäläisille. Vaikuttamisen mahdollisuus olikin yksi niistä asioista, joita lapset joko halusivat kerhoon lisää tai viedä kerhotoiminnasta liikuntatunnille.

Tämän tutkimuksen aineiston keräämisessä haasteelliseksi osoittautui ensinnäkin yhteydenotto perheisiin ja lapsiin. Kouluarjen kiireisyydestä johtuen tutkimuslupalappujen lähettäminen huoltajille ja niiden saanti takaisin opettajien kautta oli vaikeaa. Lisäksi, vaikka osa kerhojen opettajista itse suostui haastateltavaksi, he eivät halunneet kerholaisiaan mukaan tutkimukseen siinä pelossa, että lapset tuntisivat itsensä leimatuiksi tai liikuntakerhon jotenkin erityiseksi. Lasten aineisto jäi näin pieneksi. Etenkin tarinoita olisin kaivannut lisää. Myös niiden pituus ja informatiivisuus jäi odotettua vaatimattomammaksi varsinkin kolmasluokkalaisten lasten osalta, vaikka olin esitellännyt eläytymismenetelmä-metodin saman ikäisillä lapsilla ja todennut sen toimivaksi. Lasten nuori ikä vaikutti myös haastatteluihin. Heille mielipiteen esiin tuominen oli haasteellista. Olisin kaivannut muitakin kerhokuvailuja kuin ”kiva” ja ”hauska” vaikuttamatta kuitenkaan lasten vastauksiin. Tästä syystä pyysin lapsia kuvailemaan myös toisia lii-

kuntaympäristöjä kuten koulun liikuntatunteja ja välitunteja, jolloin keskustelut muuttuivat lapsille konkreettisemmiksi käsitellä ja sen myötä heidän kuvailunsa tulivat moniulotteisimmiksi. Myös lasten valikoituminen haastatteluun mahdollisesti tuotti jossain kerhoissa yksipuolista tietoa. Esimerkiksi kerhossa B opettaja pystyi järjestämään pääsyn haastatteluun vain oman luokkansa oppilaille. Tästä aiheutui se, että en saanut vertaisohjaajien haastatteluiden vastineeksi pienten kerholaisten haastatteluita. Toisaalta tämä tilanne edesauttoi sitä, että sain kolmen vertaisohjaajan ja kahden samalta luokalta olevan kerholaisen haastattelut. Materiaali oli informatiivista, ja sitä voidaan soveltaa myös muihin liikuntaryhmiin.

Liikuntakerhot tukivat yhteiskunnan asettamien päämäärien ja yleisen yhdenvertaisuuden ilmapiirin suuntaisesti tasa-arvoista liikuntakulttuuria ja lapsuutta mahdollistamalla kutsun saaneille lapsille harrastuksen. Liikuntaharrastus ei muuten välttämättä olisi näille lapsille ollut mahdollinen esimerkiksi pitkien etäisyyksien, kodin tuen puutteen tai lasten sosiaalisen arkuuden vuoksi. Lapsen halua osallistua ohjattuun harrastustoimintaan ei kuitenkaan tulisi pitää itsestään selvyytenä. Vaikka lapsella ei olisi ohjattua harrastusta, hän voi olla silti aktiivinen omalla ajallaan ja tuntea osallisuutta omalla tavallaan, ei ulkopuolisten määrittämänä ja organisoimana. Toisaalta lapsi voi ujoutensa ja arkuutensa vuoksi tarvita rohkaisua osallistumiseen, kuten henkilökohtaista kutsua opettajalta liikuntakerhoon. Erilaisten tukitoimintojen yhteydessä on kuitenkin tärkeää erottaa, mistä toiminnoissa on perimmältään kyse: osallisuuden tukemisesta vai syrjäytymisen ehkäisystä, joita harhaanjohtavasti käytetään toistensa vastineina. Vaikka molemmille on yhteistä hyvinvoinnin tavoite, siitä huolimatta niillä on erilaiset lähtökohdat. Osallisuuden vahvistaminen on kokonaisvaltaisen kasvun tukemista, kun taas syrjäytymisen ehkäiseminen etsii kasvatuksellisia ratkaisuja, joilla negatiivisen kehityksen suuntaa saadaan käännettyä. (Nivala 2008.) Kun toiminta kohdentuu vain tiettyjen ryhmien osallisuuden tukemiseen, tällöin kaikkia lapsia ja nuoria koskeva osallisuustyö jää helposti huomiotta (Hanhivaara 2006). Pienessä mittapuussa näin voi ajatella käyneen tämän tutkimuksen kohdennetuissa liikuntakerhoissa, kun moni halukas lapsi ei saanut kerhokutsua eikä saanut näin osallistua liikuntakerhoon. Tällöin yhdenvertaisuuden toteutuminen vaarantui, vaikka kerhotoiminnan ulkopuolelle jääneillä oli mitä todennäköisimmin muu liikuntaharrastus.

Kohdennettu kerho mahdollisti siihen osallistuneille lapsille osallisuuden kokemukset liikuntaympäristössä. Lapsen on todettu hyötyvän tilan-

teesta, jossa hän saa liikkua sekä erityistukea antavassa ryhmässä että normaalissa liikuntaryhmässä (Saari 2011). Kerhon mahdollistama ”erityistuki” kietoutui ennen kaikkea sosiaalisiin suhteisiin vertaisten ja ohjaajien välillä. Liikuntakulttuurissa yleensä normit ja koodit perustuvat kilpailuun, taitoihin ja paremmuuteen (Saari 2011). Esimerkiksi liikuntatunnilta ryhmä muodostuu sekä vakavissaan liikuntaa harrastavista että vähemmän intohimoisesti liikuntaan suhtautuvista lapsista, kun taas tässä tutkimuksessa liikuntakerhossa asennoituminen tekemiseen oli kutsun saaneille lapsille rennon rauhallista. Kerho tuntui antavan myös opettajille ja vertaisohjaajille tukea ja varmuutta työhön liikuntakasvattajina sekä rooliin vertaistensa tukijoina. Heidän puheestaan huokui empatia ja suojeleva suhtautuminen lapsiin, ja he kokivat saavansa iloa ja voimaa lasten ohjaamisesta. Kerho mahdollisti liikunnan ohjaamiseen liittyviä tekijöitä, kuten lasten kiireettömän kohtaamisen ja aidon kuuntelemisen, jotka tuottivat sekä opettamisen että oppimisen iloa kaikille osallisille. Hooksin osallistava pedagogiikka tavoittelee yhdessä oppimista, jossa kaikki osallistujat saavat äänen ja voimaantuvat. Liikuntakerho näytti tukevan hooksin pedagogiikan mukaisesti yhdessä oppimista ja kaikkien osapuolien hyvinvointia. Ihanteellista olisi, jos osallistavan pedagogiikan hengessä lapsen kasvaminen osallisuuteen voisi alkaa tai vahvistua turvallisesta kerhoryhmästä saatujen positiivisten liikuntakokemusten myötä kohti laajempia yhteisöjä, kuten koulun muita liikuntaympäristöjä sekä koulun ulkopuolisia liikunnallisia ja ei-liikunnallisia yhteisöjä.

Tulevaisuudessa olisi hyvä tarkastella sitä, miten kerhotoiminnan antama sosiaalinen ja fyysinen kompetenssi tukee lapsen osallisuutta ja osallistumista muissa liikuntaympäristöissä ja ryhmissä. Lisäksi vertaisohjausta ja sen mahdollisuuksia kannattaisi mielestäni tutkia ja kehittää, sillä vertaisohjausta käytetään opetuksessa hyväksi liian vähän. Samoin osallistavien metodien lähempi tarkastelu isommissa ja epäyhtenäisimmissä liikuntaryhmissä olisi hedelmällistä liikuntakasvatukselle. Myös Kujala (2013) pitää tärkeänä osallisuusnäkökulmaa ja kehottaa tuomaan sitä enemmän liikuntakasvatukseen, jolloin se kehittyisi kohti lapsen eikä liikunnan opettamista. Vaikka osallisuutta on tutkittu nuorisotyön parissa, osallisuuspuhe liikunnan kentillä on vielä suhteellisen nuorta (Berg & Pasanen 2015) ja alakouluikäiset ovat jääneet toistaiseksi osattomiksi liikuntakenttien osallisuustutkimuksista. Toivon oman tutkimukseni osaltaan innostavan osallistavien menetelmien käyttöä ja ottamaan lapset mukaan yhteiselle oppimismatkalle.

LÄHTEET

- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55–72.
- Alanko, A. 2013. Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana – tapaustutkimus lasten ja Nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa. Oulun yliopiston tutkijakoulu. Oulu: Oulun yliopisto.
- Baen, B. 2009. Children's right to participate – challenges in everyday interaction. *European Childhood education Research Journal* 17 (3), 391–406. DOI: 10.1080/13502930903101594
- Berg, P. 2008. Ruumiin resurssit ja mahdollisuudet koulun liikunnanopetuksessa ja liikunta-harrastuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 198–223.
- Berg, P. & Pasanen, S. 2015. Suosituksia ja suostuttelua: osallisuus ja sukupuoli lasten ja nuorten liikunnassa. *Kasvatus* 46 (5), 500–504.
- Bäcklund, P. & Kallio, K. P. 2012. Poliittinen toimijuus julkishallinnon lapsi ja nuorisopoliittisessa osallistumisretoriikassa. *Alue ja Ympäristö* 41 (1), 41–53.
- Eskelinen, K. & Lehto, S. 2011. Well-being in the documents governing the morning and afternoon activities and after-school clubs for schoolchildren. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (Eds.) *Arts and Skills – Source of Well-being*. Third International Journal of Intercultural Arts Education Conference. Research Report 330. University of Helsinki. Helsinki: University Press.
- Eskola, J. 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–85.
- Haanpää, L., af Ursin, P. & Martama, T. 2012. Kouluikäisten liikuntasuhde luupin alla – kyselytutkimus 6. ja 9.-luokkalaisille. *Turun lapsi ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja* 3/2012. Turku: Turun yliopisto.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – Osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Hart, R. 1992. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre. Saatavissa https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (haettu 1.3.2018).
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress. Education as a practise of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hämäläinen, J. 2008. Nuorten osallisuus. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 9, 3–34.
- Kiilakoski, T. 2014. *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavissa http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf (haettu 8.4.2018).
- Kiilakoski, T. Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.

- Kiilakoski, T. & Tervahartiala, M. 2015. Taiteen osallisuus, osallisuuden taide – Tulkintoja taidelähtöisen menetelmien käytöstä koulussa. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 16, 31–68.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan, M. 2013. Physical education student teachers’ perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum, *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (1), 28–41. DOI: 10.1080/17408989.2011.630999
- Koski, P., Asanti, R., Koivusilta, L., Heinonen, O. J., Salanterä, S., Aromaa, M. & Suominen, S. 2008. Koulut liikkeelle: Lisää liikuntaa koulupäivään yhdessä tekemällä. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 13–19.
- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta – suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45–51.
- Kuusela, M. 2005. Toimintatutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä: Likes. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165.
- Laine, M., Lamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehto, S. & Eskelinen, K. tulossa. Children’s free time and leisure in organised out-of-school activities in Finland.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohdista. *Kasvatus* 41 (1), 53–62.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2018. Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus* 36 (1), 22–35.
- Nivala, E. 2008. Syrjäytymisestä osallisuuteen. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 9, 5–12.
- Nurmi, A.-M. 2012. Kadulta liikuntasaliin. Toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. *Studies in sport, physical education and health* 184. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Opetus ja kulttuuriministeriö 2016. Yhdenvertaiset mahdollisuudet harrastaa – painopisteenä harrastamisen hinta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:19.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Lasten ja nuorten harrastusmahdollisuuksien edistäminen. Avustuskäytännöt ja vapaaehtoistyön helpottaminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:10
- POP. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (haettu 29.1.2018).
- Perusopetuslaki 1998/628. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2> (haettu 15.12.2017).
- Raatikainen E. 2012. Luottamus koulu yhteisön voimavarana. Sosiaalipedagogiikan aikakauskirja 13, 53–74.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, yhteisöllisyys, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125. Saatavissa <http://library.ellibs.com/login/?library=31&book=978-951-768-192-6> (haettu 30.3.2017).

- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1), 16–25.
- Rovio, E. & Pyykkönen T. 2011. Vähän liikkuvat juoksuttavat päättäjiä ja tutkijoita. *Liikuntatieteen seuran Impulssi* 26. Helsinki: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 251.
- Ruokonen J., Kokkonen M., Kokkonen J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Saari, A. 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa: Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health*, 174.
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention of the Right of the Child. *Children & Society* 15, 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617
- Stenvall, E. 2013. Osallistu, osallista, ole osallinen – mistä on kyse? *Alue ja ympäristö* 42 (1), 75–76.
- Thomas, N. 2007. Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights* 15 (2), 199–218. DOI: 10.1007/s13394-011-0002-7
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Vuorikoski, M. 2007. Dialogini bell hooksin kanssa: Toisintekemisen tila akatemiassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopisto, 39–57. Saatavissa <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65380/978-951-44-7166-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (haettu 12.1.2018).
- Vuorikoski, M. 2014. Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Kasvatusalan tutkimuksia 65. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 183–214.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: towards a sociocultural practice and theory of action education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989. Saatavissa https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (haettu 3.3.2018).



