



Hyytinen Tuukka

Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus koulun liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kuudesluokkalaisten koettu osallisuus koulun liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa
(Tuukka Hyytinen)

Pro Gradu -tutkielma, 57 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2019

Lasten ja nuoren fyysisen aktiivisuuden vähyys huolestuttaa Suomessa. Peruskouluikäiset lapset myös kokevat liikunnan merkityksellisyyden aiempaa vähäisempänä. Suomessa liikkumisen tukemiseksi ja fyysisen aktiivisuuden edistämiseksi on kiinnitetty huomiota lasten ja nuorten osallisuuteen. Fyysistä aktiivisuutta ja osallisuutta on edistetty erilaisin hankkein ja ohjelmin. Liikkuva koulu -ohjelma on pyrkinyt osaltaan edistämään paitsi oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja koulujen liikunnallista toimintakulttuuria, myös peruskoululaisten osallisuutta koulupäivien aikana. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa oppilaiden osallisuutta.

Tämän laadullisen Pro Gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella eräässä Oulun seudun koulussa keväällä 2017 järjestettyä osallistavaa liikuntapäivää, jossa alakoulun kuudennen luokan liikunnan valinnaisen ryhmän oppilaat olivat yhdessä Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kanssa suunnittelemassa ja toteuttamassa koko koulun oppilaille suunnattua liikuntapäivää. Tutkimuksessa kuvataan, millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisilla on osallistumisesta ja osallisuudesta. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaiset asiat vaikuttivat oppilaiden (n=28) osallisuuden kokemuksiin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lisäksi tehtävänä oli kuvata, millaisia käsityksiä ohjaavilla luokanopettajaopiskelijoilla oli oppilaiden osallisuudesta, ja miten heidän näkemyksensä osallisuudesta mahdollisesti poikkesivat oppilaiden subjektiivisista kokemuksista. Tutkimusaineisto kerättiin käyttäen kahta erilaista avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan oppilaat mieltävät osallisuuden ja osallistumisen vaikuttamisen mahdollisuudeksi omassa yhteisössään, sekä aktiiviseksi toimintaan osallistumiseksi ja yhteisöllisyydeksi. Oppilaiden osallisuuden kokemuksiin vaikuttivat myönteiset ja kielteiset kokemukset suunnittelusta ja toteutuksesta. Esimerkiksi koettu pätevyys ja autonomia sekä motivaatio toimintaan lisäsivät myönteisiä kokemuksia osallistumisesta. Opiskelijoiden näkemysten mukaan oppilaiden osallisuuteen vaikutti erityisesti oppilaiden oma motivaatio toimintaan. Opiskelijoilta saadusta aineistosta voidaan päätellä, että toiminta oli varsin aikuislähtöistä, ja osallisuus jäi paikoin näennäisosallisuudeksi.

Avainsanat: osallisuus, kouluosallisuus, fyysinen aktiivisuus, Liikkuva koulu -ohjelma, liikuntakasvatus.

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Lasten ja nuorten osallisuus	3
	2.1 Osallisuuden määritelmä	3
	2.2 Osallisuus koulussa	6
	2.2.1 Osallisuus perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa	10
	2.2.2 Suomalainen kouluosallisuus.....	11
	2.3 Osallisuuden edistäminen.....	13
3	Liikuntakasvatus, koululiikunta ja osallisuus	15
	3.1 Liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tehtävä	15
	3.2 Osallisuus fyysistä aktiivisuutta lisäävissä hankkeissa.....	17
4	Tutkimuksen toteutus	24
	4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	24
	4.2 Tutkimuksen metodologia.....	24
	4.3 Aineiston kerääminen ja analysointi	27
5	Tutkimustulokset	33
	5.1 Oppilaiden käsityksiä osallistumisesta ja osallisuudesta.....	33
	5.2 Oppilaiden osallistuminen ja osallisuus liikuntapäivän suunnittelussa ja toteuttamisessa	34
	5.2.1 Myönteiset ja kielteiset kokemukset suunnitteluun osallistumisesta	35
	5.2.2 Autonomia, motivaatio ja koettu pätevyys toiminnassa.....	37
	5.3 Opiskelijoiden näkökulma oppilaiden osallistumiseen ja osallisuuteen	39
	5.3.1 Motivaatio osallistumisen edellytyksenä	40
	5.3.2 Oppilaiden osallisuus Hartin tikapuumallissa	41
6	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	45
7	Pohdinta	49
	Lähteet	54
	Liitteet	59

1 Johdanto

Osallisuuden ilmiö on yhteiskunnassamme ja kasvatustieteiden kentällä tuttu. Uskoakseni kaikki kasvatusalalla toimivat ammattilaiset ovat törmänneet osallisuuden käsitteeseen ja määrittelyihin työnsä kautta. Lasten ja nuorten parissa työskentely varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen tai vaikkapa järjestötoiminnan piirissä haastaa aikuisia miettimään toimintatapoja, joiden avulla toimintaan osallistuvat lapset ja nuoret voisivat kokea yhteisöllisyyttä, voimaantumista ja aitoa vaikuttamisen mahdollisuutta. Samalla työskentely lasten ja nuorten kanssa vaatii aikuisten taholta organisointia ja joskus tarpeellista on toiminnan tiukka strukturointi. On tarpeellista pysähtyä tarkastelemaan, millä tavoin osallisuus näyttäytyy näissä tilanteissa lapselle ja nuorelle.

Osallisuus, osallistuminen ja oppilaita osallistava koulutyöskentely ovat teemoja joita tuore perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta osallisuus on erityisen mielenkiintoinen. Lasten ja nuorten vähäinen liikkuminen ja terveysongelmat huolestuttavat, ja viime vuosina on aktiivisesti pyritty löytämään keinoja tilanteen parantamiseksi. Tuoreet LIITU 2018 -tutkimuksen tulokset osoittavat, että vain kolmasosa lapsista ja nuorista saavuttaa nykyiset liikuntasuositukset. Huolestuttavaa tuloksissa oli myös se, että 11–15 -vuotiaat kokevat liikunnan olevan aiempaa merkityksettömämpää. (Valtion liikuntaneuvosto 2019, 145–147.) Oppilaiden osallisuuden lisäämisen liikunnassa on todettu olevan ajankohtaista ja tarpeellista (Berg & Pasanen 2015, 500). Esimerkiksi erilaisilla hankkeilla on pyritty tuomaan liikettä koulupäiviin ja parantamaan liikunta-aktiivisuutta. Hankkeissa on pyritty myös kuulemaan koulujen oppilaita. Usein näissä hankkeissa osallistujien, lasten ja nuorten osuus toiminnan suunnittelussa on jäänyt kuitenkin vähäiseksi (Kiviluoto 2013, 4). Aikuisten suunnittelemisissa ja ohjailemissa hankkeissa osallisuus jää usein näennäisosallisuudeksi, jolloin oppilaille ei anneta todellista valtaa päätöksenteossa (Gretschel, Kiilakoski & Nivala 2012, 16).

Olen aina ollut kiinnostunut liikkumisesta ja liikunnallisesta elämäntavasta. Mielenkiinto liikuntaa kohtaan on seurannut minua myös luokanopettajaopintoihini, joiden aikana olen suorittanut myös liikunnan ja terveystiedon sivuaineopintoja. Kiinnostukseni liikuntaan ja osallisuuteen yhdistyi kandidaatintutkielmassani (Hyytinen 2017). Tutkielmani aiheena oli liikuntakasvatuksen ja osallisuuden suhde alakoulussa. Aihevalinta pysyi samana myös tässä pro gradu -tutkielmassa. Osallisuuden ja liikunnan suhteen tutkiminen on mielenkiintoista ja

tärkeää. Liikunnan, liikuntakasvatuksen ja erilaisten osallistavien liikuntaprojektien seurauksena voi parhaimmillaan olla paitsi liikkumisen riemua, myös vahvoja kokemuksia yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen teoreettinen osa perustuu kandidaatintutkielmassa tekemääni kirjallisuuskatsaukseen (Hyytinen 2017). Teoreettisessa osassa kuvailen osallisuuden käsitteen yleisiä määritelmiä keskittyen erityisesti lasten ja nuorten osallisuuteen sekä suomalaiseen kouluosallisuuteen, sen ongelmiin ja osallisuuden yleiseen edistämiseen. Tutkimuksessani hyödynnän osallisuuden teorioita ja Hartin (1997) osallisuuden tikapuumallia. Lasten ja nuorten osallisuus on ilmiönä ajankohtainen. Teoreettisessa osassa olen tarkastellut myös osallisuuden merkitystä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014). Osallisuuden lisäksi perehdyn liikuntakasvatukseen ja sen tehtäviin. Lisäksi tarkastelen osallisuushankkeita, joiden tarkoituksena on lisätä osallistujien fyysistä aktiivisuutta.

Fenomenologisia ja hermeneuttisia piirteitä sisältävä tapaustutkimuksena toteutettu tutkimus tarkastelee Pohjois-Pohjanmaalla alakoulussa toteutettua liikuntapäivää. Liikuntapäivän suunnitteluun ja toteutukseen osallistui koulun liikunnan valinnaisryhmän kuudesluokkalaisten oppilaiden lisäksi Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä kuudesluokkalaisilla on osallistumisesta ja osallisuudesta, millaiset asiat vaikuttivat lapsen subjektiivisten osallisuuden kokemusten syntymiseen, ja millä tavoin ohjaavien aikuisten näkemykset osallisuudesta poikkesivat lasten kokemuksista. Tutkimus kuvailee ja selittää osallisuuden ilmiötä liikuntatapahtuman kontekstissa.

2 Lasten ja nuorten osallisuus

Osallisuus on vallan jakamista, joka antaa yksilöille oikean mahdollisuuden muokata yhteisöä, johon kuuluu. Osallisuus sitouttaa yksilöitä yhteisöön ja yhteisten asioiden kehittämiseen, jolloin vastuu on yhteisön jokaisen yksilön kannettavana. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16). Osallisuus on myös tietoisuutta näistä vaikuttamisen mahdollisuuksista ja toimintaan osallistumisesta. Tietoisuus mahdollisuudesta syntyy yksilön kokemuksessa tunteesta ja pystyvyydestä. (Hanhivaara 2006.) Tässä luvussa kuvailen osallisuuden määrittelyä keskittyen lasten ja nuorten osallisuuteen. Lisäksi esittelen Hartin (1997) osallisuuden tikapuumallin esimerkkinä siitä, miten osallisuuden eri tasoja voidaan kuvata. Kuvailen myös, mitä on kouluosallisuus ja miten osallisuus näyttäytyy uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014). Määrittelen lisäksi aikaisempaan tutkimukseen ja julkaisuihin nojaten, millä tavoin osallisuutta voidaan edistää.

2.1 Osallisuuden määritelmä

Osallisuuden käsite on monitulkintainen. Suomenkielessä osallisuuden käsitteelle ei ole selkeää vastinetta tieteen valtakielillä. Esimerkiksi englanninkielinen termi *participation* voidaan kääntää sekä osallisuudeksi, että osallistumiseksi. (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15.) Osallisuuden käsitteen monitulkintaisuuden vuoksi jotkut ovat luopuneet sen käytöstä korvaamalla sen esimerkiksi puhumalla osallistumisesta ja vaikuttamisesta (Hanhivaara 2006). Kiilakosken, Gretschelin ja Nivalan (2012, 15) mukaan ”osallisuuden määrittelyssä on Suomessa väistämättä jotain kotoperäistä, suomeen kytkeytyvää”.

Osallisuudessa ei ole kyse pelkästään yhteisön toimintaan tai tapahtumiin osallistumisesta eikä pääsystä osalliseksi yhteiskunnan palveluihin. Osallistuminen toimintaan voi kuitenkin johtaa osallisuuteen. Vaikka yksilö ei ole osallistunut toiminnan sisältöön ja toteutukseen tulee hän osallistuessaan osaksi yhteisön toimintaa. Parhaassa tapauksessa tuloksena on myönteisiä kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta sekä siitä, että osallistuja on yhteisön tärkeä jäsen. (Turja 2011, 46–47.)

Suomessa osallisuudesta on keskusteltu jo pitkään. Aiheesta ovat kirjoittaneet muun muassa Kiilakoski, Gretschel ja Nivala (2012, 15). Heidän mukaansa lasten ja nuorten osallisuutta ei ole sellainen tilanne, joissa heitä kuunnellaan mutta heidän mielipiteillään ei ole vaikutusta yhteisön toimintaan. Lasten osallisuutta on Suomessa vahvistettu valtio- ja kuntatasolla

uudistamalla rakenteita ja lainsäädäntöä. Lasten oikeuksia valvovan lapsiasiavaltuutetun viran lisäksi on luotu vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia, esimerkiksi erilaisten lasten ja nuorten edustajistojen kautta. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 9.) Lainsäädännön osalta “osallisuus nähdään lakiin perustuvana velvollisuutena kuulla lasta erilaisissa prosesseissa” (Lapsiasiavaltuutettu 9/2009).

Lapsen näkökulman huomioiminen ja osallisuuden vahvistaminen perustuu moderneihin kehitys- ja oppimiskäsityksiin. Tämä johtaa pedagogisiin linjauksiin, jotka ovat lapsilähtöistä tai lapsikeskeistä kasvatusta. Piagetin ja Vygotskyn mukaan aikuisten tulee tietää, mitä lapsi ajattelee, mistä hän on kiinnostunut ja miten hän toimii vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristönsä kanssa, jotta aikuinen voi tarjota lapselle mielekästä ja sopivan haasteellista toimintaa, tukea hänen tiedonrakennusprosessiaan sekä tukea niitä lähikehityksen alueella olevia taitoja, joita lapsi harjoittelee. Toteutuessaan nämä asiat lisäävät lapsen oppimismotivaatiota ja sitoutumista sekä oppimiselle otollista emotionaalista viirettä. Lapsen metakognitiivisia oman ajattelun tiedostamisen ja pohtimisen taitoja harjaannutetaan pyytämällä lasta esittämään omia mielipiteitään, kokemuksiaan, mieltymyksiään, haaveitaan ja toiveitaan. Tämä ruokkii myös unelmointi- ja visiointitaitojen rakentumista. Lapsen mielipiteiden kuunteleminen ei tarkoita sitä, että kasvattajan pitää huomioida ja toteuttaa lapsen kaikkia toiveita. Sen sijaan toiminta on demokraattisten toimintaperiaatteiden, eri osapuolten kuulemisen, neuvottelemisen ja sopimisen opettelua. Tämä kehittää lapsen tietoisuutta muiden ajatuksista ja heidän asemaansa asettumisesta. (Turja 2007, 170–171.)

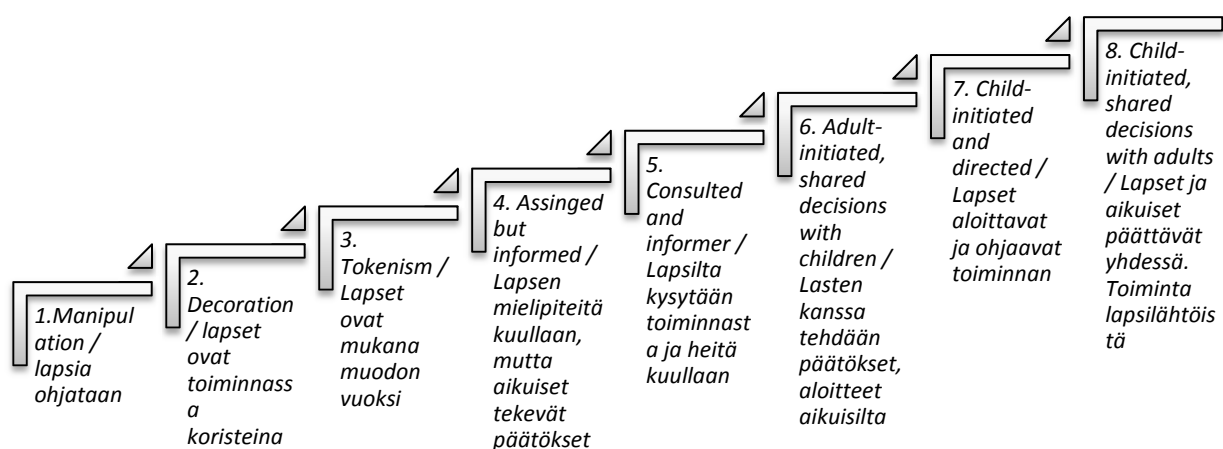
Osallisuuteen kytkeytyy monissa lähteissä vahvasti yksilön subjektiivinen kokemus ja osallisuuden, osallistumisen ja vaikuttamisen nähdään olevan kokemuksellista. Lapsen osallisuus on mahdollisuutta tulla kuulluksi arjen toiminnassa ja leikeissä. Tärkeää on, että lapsi kokee olevansa oman yhteisönsä hyväksytty ja tärkeä jäsen. (Lapsiasiavaltuutettu 9/2009.) Myös Alanko (2013, 51) määrittelee osallisuuden olevan kokemuksellista. Edelleen Eskelin ja Marttilan (2013, 78) mukaan osallisuuden perustana ovat lapsen kokemus kohdatuksi tulemisesta, turvallisuuden tunteesta ja tarpeiden tyydyttämisestä. Osallisuutta ei siis aina kytketä lähtökohtaisesti vaikuttamiseen ja yhteisön muuttamiseen. Kiilakoski tutkimusryhmineen (2012, 252) määritteli osallisuuden olevan yhteisöön kuulumista ja siinä toimimista, jolloin yksilölle syntyy kokemus yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksellisyydestä yhteisön jäsenenä. Vaikuttaminen näyttäytyy ikään kuin välttämättömyytenä, kuulluksi tulemisena, joka koskee kaikkia yhteisöjä, joissa jäsenenä on lapsia ja nuoria. Toisaalta aina yksilöllä ei ole halua toimia aktiivisesti lähiympäristön tai

yhteiskunnan osana. Myös lapsilla tulee olla oikeus osallistumattomuuteen. (Alanko 2010, 58.)

Turja (2011, 47) nostaa esiin osallisuuskeskusteluun liittyvän määrittelyn merkityksen. Hänen mukaansa keskusteluissa puhutaan usein osallistamisesta, joka tarkoittaa aikuisen toiseen aikuiseen tai lapseen kohdistamaa toimintaa, jolla pyritään saamaan kohde osalliseksi. Termi luo kuvan, jossa osallistaminen on toimintaa, jossa lapsi nähdään passiivisena kohteena, eikä vapaaehtoisesti toimivana aktiivisena subjektina. Parempina ilmauksina Turja pitää esimerkiksi osallisuuden mahdollistaminen tai osallisuuteen kutsuminen.

Cloke ja Davies (1995, 16–17) ovat sitä mieltä, että lasten osallisuus on sen kuuntelemista, mitä lapsi on itse halukas kertomaan. Ongelmallista tässä on että ne lapset, joilla olisi todellinen tarve tulla kuulluksi, ovat kuulijan ulottumattomissa. Osallisuus ei siis kosketa lapsia, jotka eivät kykene ilmaisemaan itseään tai kärsivät luottamuksen puutteesta. Osallisuuden tiellä ovat usein aikuiset, jotka päättävät lasten asioista. Tämä estää lasten oikeuden, osallisuuden toteutumisen, ja vaikeuttaa yhteistyön kehittämistä.

Osallisuuden rakentumista voidaan kuvata erilaisilla malleilla. Mallit antavat kasvattajalle mahdollisuuden kehittää työskentelyään ja kasvatustajatteluun. Yksi tunnetuista malleista on Roger Hartin (1997, 41) kehittämä lapsen osallisuuden tikapuumalli (*the ladder of children's participation*). Kuviossa 1 esitettyä metaforista tikapuumallia on kritisoitu, sillä se olettaa lapsen osallisuuden kasvaessa vallan ja vastuun lisääntyvän ottamatta huomioon lapsen subjektiivista kokemusta osallisuudestaan (Eskil & Marttila 2013, 79).



KUVIO 1 Osallisuuden tikapuumalli Roger Hartia (1997, 41) mukailten.

Mallin kolme alinta askelmaa kuvaavat sitä, miten lasten osallisuus jää monesti toteutumatta. Ensimmäinen taso *manipulation*, manipulaatio tarkoittaa sitä, että aikuiset käyttävät tietoisesti lasten ääntä oman agendansa ajamiseen. *Decoration* kuvaa sitä, kuinka lapset ovat toiminnassa mukana ikään kuin koristeina. *Tokenism*, näennäisosallisuus tarkoittaa toimintaa, jossa aikuiset haluavat antaa lapsille valtaa ja osallisuuden kokemuksia, mutta eivät mieli huolellisesti ja itsekriittisesti niitä tapoja, joilla lapsia pyritään osallistamaan. Tämä johtaa tilanteeseen, jossa ulospäin osallisuus näyttää olevan vahvaa mutta todellisuudessa lapset eivät saa kokemuksia osallisuudesta, eikä heillä ole todellista valtaa olla mukana toiminnan suunnittelussa. (Hart 1997, 40–41.) Näennäisosallisuus on erittäin yleistä lasten kohdalla, ja tässä tutkimuksessa tarkastelen kriittisesti juuri tämän tason mahdollista toteutumista.

Mallin seuraavat neljä porrasta kuvaavat osallisuuden tasoja. Hartin mukaan olennaista ei ole, että lapset saavuttaisivat aina ylimmän osallisuuden tason. Tärkeämpää on se, että lapset saavat itse päättää oman motivaation ja kykyjen mukaan osallisuuden asteen toimintakohtaisesti. Neljännellä portaalla toiminnassa mukana olevat lapset ovat vapaaehtoisia ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Aikuiset tekevät kuitenkin päätökset ja valinnat, jotka liittyvät toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Edelleen viidennellä portaalla aikuiset suunnittelevat ja johtavat toimintaa, mutta nyt lapsilta kysytään mielipiteitä toiminnasta ja mielipiteet huomioidaan. Kuudennella tasolla lapset pääsevät mukaan toimintaan ja suunnitteluun. Toiminnan aloitteen tekee kuitenkin aikuinen. Seitsemännellä tasolla toiminnan aloittavat lapset, jotka suunnittelevat ja myös toteuttavat toiminnan. Aikuiset ovat tällä tasolla taustalla, ja auttavat tarvittaessa. Kahdeksannella, ylimmällä tasolla aikuiset ja lapset ovat tasavertaisia suunnittelussa, toteutuksessa ja päätöksenteossa. (Hart 1997, 40–46; Eskil & Marttila 2013, 80–81.)

2.2 Osallisuus koulussa

Koulu on henkilökunnan, oppilaiden ja oppilaiden vanhempien muodostama yhteisö. Lasten ja nuorten osallisuudella koulumaailmassa on sosiaalinen päämäärä, eikä se ole vain vaikuttamisen mahdollisuutta. Osallisuus koulussa on lapselle ennen kaikkea tunnetta yhteisöön kuulumisesta ja sen tärkeänä jäsenenä olemisesta. (MLL 2017, 9.) Koulujen toimintakulttuurilla on vaikutusta oppilaiden koettuun osallisuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulujen tavoitteena on luoda oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa edistävää toimintakulttuuria. Oppilailla

tulee olla mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun. (Opetushallitus 2014,10–24).

Puhuttaessa koulusta osallisuuteen kasvattajana ja osallisuuden kenttänä tulee tarkastella koulun eri tasoja ja tehtäviä. Koulua voidaan tarkastella kuudesta eri näkökulmasta; kasvuyhteisönä, jossa huolehditaan jokaisen hyvinvoinnista, annetaan apua ja arvostusta, demokraattisena yhteisönä, oppimisen paikkana, nuorisokulttuurisena näyttämönä, eri palvelujen tuottajana sekä kunnan ja yhteiskunnan osana. (Gellin ym. 2012, 96–98.) Tarkastelen tässä tutkimuksessa koulua osallistavana toimijana. Osallisuus ja demokratia koulumaailmassa liittyvät vahvasti yhteen. Puhuttaessa demokratiasta koulumaailmassa usein esiin nousee selkeät instrumentit, joilla demokratiaa pyritään lisäämään. Näitä instrumentteja ovat esimerkiksi oppilaskuntatoiminta. Instrumentit ovat tärkeitä, mutta niiden riittävyttä lasten osallisuuden kokemusten muodostumisessa on kritisoitu. Kouluosallisuuden kehittämisessä tulee koulua tarkastella laajemmin osallisuuden areenana. (Gellin ym. 2012, 109.)

Osallisuus ja inklusio nivoutuvat filosofiana ja toimintatapana yhteen. Inklusion periaatteisiin kuuluu oppimisen esteiden poistaminen ja madaltaminen, kaikkien oppilaiden oppimisen parantaminen ja osallistumisen lisääminen. Perinteisesti inklusiosta puhutaan vain “erityisten” tai “vammaisten” lasten integroimisena yleisopetukseen. Pohjimmiltaan nämä edellä mainitut periaatteet koskevat kuitenkin kaikkia oppilaita. Inklusio voidaan suomeksi kääntämällä tarkoittaa “mukaan kuulumista”. Tätä käsitettä voidaan lähestyä eri näkökulmista kuten “kuulua mukaan”, “mennä mukaan”, “ottaa mukaan” ja “päästä mukaan”. Lisäksi osallistumiseen kuuluu oikeus olla osallistumatta. Osallistuminen on siis moniulotteinen prosessi, joka näkyy toimintana, johon liittyy oppilaan oma motivaatio ja motiivit sekä osallistujan emootiot liittyen toimintaan.

Koulussa osallistuminen näkyy erilaisissa oppimistilanteissa; miten oppilas osallistuu erilaisiin oppimisprosesseihin, miten hän pystyy vaikuttamaan omaan opiskeluunsa ja käytetäänkö oppilaan tietoja ja taitoja tehokkaasti hyväksi. Lisäksi osallistuminen voidaan nähdä sekä oppilaiden, että henkilökunnan subjektiivisena kokemuksena kouluyhteisöön kuulumisesta sen tärkeänä jäsenenä. (Väyrynen 2001, 15–20.) Termiä osallistuminen käytetään laajasti ja usein sen merkityssuhteet ovat hämärtyneet. Esimerkiksi oppitunneille tai luennoille osallistutaan, vaikka oppilaat eivät ole motivoituneita osallistumaan oppimisprosessiin. Osallistuminen voidaan siis nähdä myös “paikalla olemisena”, jolloin

osallistujan rooli jää passiiviseksi. Osallisuus kuvaa siis myös osallistumisen termiä laajemmin siten, että osallistuja on aktiivinen toimija. (Hanhivaara 2006.)

Koulussa jokainen on osana yhteisöä. Yksilön osallisuudessa olennaista on tarkastella, mihin ollaan osallisena. Hanhivaara (2006) näkee osallisuuden yhteisyytenä, osallisuutena ryhmään, yhteisöön ja yhteiskuntaan. Yksin ei voi olla osallinen, sillä kokemus ei synny ilman yhteisöä. Osallisuuden laadulla on myös merkitystä. Osallisuuden kokemukset syntyvät, kun yksilö kokee oman roolinsa merkityksellisenä ja tärkeänä. Tämä mahdollistuu, kun yksilö tulee ryhmässään kuulluksi ja nähdyksi sekä hyväksytyksi omana itsenään. Oppilaan luokassa ja koulussa kokema yhteisöllisyys on kasvatuskäytäntöjen yksi tärkeimmistä päämääristä. Yhteisöllisyys voi lisätä erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista ja yhteistyöhalukkuutta. Kehittyäkseen yhteisölliseksi ryhmän tulee olla sellainen, joka tukee jokaisen kasvua, oppimista ja kykyä kohdata haasteita. Luottamuksen kehittymistä edistää yhteinen toiminta toisia arvostavassa ilmapiirissä. (Rausku-Puttonen 2005, 96–97.)

Oppilaiden osallistumisen toteutumiselle on kaksi edellytystä. Ensimmäinen on omakohtainen kiinnostus osallistua ja vaikuttaa. Toinen edellytys on tarjolla olevat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa. Oppilaskuntatoiminnan kehittämällä pyritään luomaan oppilaille mahdollisuuksia ja keinoja osallistua oman koulun kehittämiseen. Sanan *empowerment* suomalaiset käännökset voimaantuminen ja valtautuminen kuvaavat hyvin osallisuuden tunnetta. Osallisuuden toteutuessa oppilaat tuntevat itsensä päteviksi, ja pitävät omaa rooliaan koulussa merkittävänä. Koulun osallisuuden mittaamisessa voidaan tarkastella sitä, kuinka hyvin oppilaat omaksuvat voimaantuneen ja valtautuneen toimijan roolin eli kuinka hyvin oppilaat kokevat osallisuutta koulun arjessa, sekä opiskeluun liittyvässä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Osallisuuden keskiössä tärkeimpänä ovat oppilaiden toiminnassa syntyneet osallisuuden kokemukset ja elämykset, jotka ovat usein myös merkittäviä oppimiskokemuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

Oppilaiden osallistumista ja vaikuttamista kouluissa on pyritty lisäämään esimerkiksi Opetusministeriön Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeella. Hankkeen tavoitteena oli muun muassa edistää oppilaiden aktiivista roolia koulussa ja koulun yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin kehittämisessä. Lisäksi se pyrki rakentamaan toiminta- ja yhteistyöverkostoja sekä kehittämään viranomaisyhteistyötä, koulujen yhteisöllistä toimintakulttuuria sekä oppilaskuntatoimintaa. (Nousiainen & Piekkari 2005, 5–8.) Opetusministeriön laatimassa hanketta koskevassa oppaassa nostetaan esille

oppilaskuntatoiminta tärkeänä osana lasten ja nuorten demokraattista toimintakulttuuria. Aktiivisen oppilaskuntatoiminnan kehittämistä perustellaan sillä, että se kehittää erilaisia valmiuksia esimerkiksi toimia oman ryhmän edustajana, sekä harjaannuttaa neuvotteluun perustuvaa yhteistoimintaa. Opetusministeriön mukaan osallistumisessa tarvittavia taitoja on opeteltava ja kehitettävä, sillä osallisuus ei ole synnynnäistä. (Nousiainen & Piekkari 2005, 5.)

Sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti aktiivinen lapsuus ja nuoruus mahdollistavat aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamisen. Kun koulu on osallistuva yhteisö, myös oppilaat kiinnostuvat yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisesta. Koulun kasvatuksellisiin tehtäviin kuuluu yhteisöllisyyden vahvistaminen. Kun nuoret itse osallistuvat erilaisin tavoin omaa työtään ja oppimistaan koskeviin päätöksiin, on koulu terve, turvallinen ja demokraattinen. Demokratia ei ole synnynnäinen taito, eikä kehity välttämättä, mikäli siihen ei tietoisesti kiinnitetä huomiota. Demokraattiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvaakseen tulee nuoren osata erilaisia taitoja, esimerkiksi valmiuksia kommunikaatioon ja dialogiin, valmiuksia yhteiseloon erilaisten ihmisten kanssa ja valmiuksia osallistua julkiseen keskusteluun. Nämä valmiudet toisin sanoen mahdollistavat vuorovaikutuksen erilaisten yhteisöjen ja yksilöiden välillä, ja ovat kaiken kansalaisvaikuttamisen lähtökohtana. (Nousiainen & Piekkari 2005, 7.)

Kansainvälisesti vertailtuna suomalaiset lapset ja nuoret kokevat omat vaikutusmahdollisuudet vähäisiksi kouluissa, ja heidän osallistuminen koulun toimintaan on ollut perinteisesti vähäistä. Esimerkiksi muihin pohjoismaihin verrattuna suomalaiset lapset ja nuoret osallistuvat olennaisesti vähemmän oppilaskuntien ja koulun muiden hallintoelinten toimintaan. (Nousiainen & Piekkari 2005, 7–8.)

Oppilaat ja koulun henkilökunta luovat yhdessä koulun oman toimintakulttuurin. Koulun toimintakulttuuriin vaikuttaa olennaisesti aikuisten ja lasten väliset vuorovaikutussuhteet sekä rakenteet, jotka edistävät koulun perustehtävän eli kasvamisen ja oppimisen rakentumista. Oppilaskuntatoiminta on osa koulun demokraattista toimintakulttuuria. Jotta oppilaskunta voi toimia ja olla aktiivinen, pitää luokkien, opettajien ja oppilaskunnan hallituksen välinen vuorovaikutus toimia. (Nousiainen & Piekkari 2005, 8.) Tutkimusten mukaan oppilaskunnat eivät yksin ratkaise kouluosallisuuden ongelmia sillä nuoret kokevat, etteivät kaikki oppilaat saa kokemuksia vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet kohdistuvat usein opetussuunnitelman ulkopuolelle jääviin asioihin, esimerkiksi retkien tai

teemapäivien suunnitteluun ja toteutukseen. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi nuoret tarvitsevat muitakin osallisuutta mahdollistavia mekanismeja. (Kiilakoski 2012, 56.)

2.2.1 Osallisuus perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Suomessa koulutuksen järjestämistä säännellään lainsäädännön ohella opetussuunnitelmien perusteilla. Opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta laaditaan paikalliset, varsinaiset opetussuunnitelmat kunnissa, peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Opetussuunnitelman kehittäminen ja laatiminen on koulutuksen järjestäjän vastuulla. Suomalainen järjestelmä on poikkeuksellinen maailmalla. Useissa maissa opetuksen ohjauksen keinoina käytetään oppimistuloksiin perustuvaa tuloksellisuuden arviointia tai opetuksen suoraa kontrollointia esimerkiksi tarkastustoiminnan avulla. Opetussuunnitelma ei siis useinkaan ole yhteinen asiakirja, vaan se muodostuu erillisistä dokumenteista. Suomalaisen järjestelmän mahdollistaa korkeasti koulutettu opettajakunta, jolloin päätösvaltaa ja vastuuta opetuksen suunnittelusta voidaan antaa kouluille. (Pietilä & Koivula 2013, 275.)

Vuonna 2014 hyväksytty uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet korostaa osallisuuden merkitystä. Asiakirjassa on määritelty perusopetuksen arvoperusta. Sen mukaan oppilaalla on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Jokainen tarvitsee tässä prosessissa kannustusta ja yksilöllistä tukea. Oppilas tarvitsee myös kokemuksia siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä. Myös kokemus osallisuudesta on tärkeä sekä kokemus siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteistä toimintaa ja hyvinvointia. (Opetushallitus 2014, 12.)

Huovinen (2016) pohtii uutta opetussuunnitelmaa LIITO-lehden (3/16) pääkirjoituksessa. Hänen mukaansa käsitys opettamisesta ja oppimisesta on muuttunut, ja nykyään on entistä vahvemmin ymmärretty, että oppilaan tulee olla oman oppimisensa keskiössä. Oppilaan tulee siis olla vahvasti osallinen oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Huovisen mukaan osallisuus lähtee tavoitteiden asettamisesta. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet opetukseen, sen sisältöihin ja työtapoihin lisäävät heidän kiinnostustaan opiskelua kohtaan. Opettajan tuella työn arviointi lisää ymmärrystä omasta osaamisesta ja oppimisesta. (Huovinen 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden koulun toimintakulttuuria ohjailevassa luvussa on kappale, jossa käsitellään osallisuutta ja demokraattista toimintaa. Opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden osallistuminen toiminnan suunnitteluun,

kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. Opetussuunnitelmassa mainitaan kokemuksellisuus kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 26.) Myös tutkijat pitävät osallisuuden luonnetta kokemuksellisena ja varsin subjektiivisena (Kiilakoski ym. 2012, 253). Koulutyön järjestämisen perustana on opetussuunnitelman mukaan oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. Oppilaiden tulisi saada kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta luokassa, koulussa ja erilaisissa verkostoissa. Tällainen oppilaan osallistuminen vahvistaa luontevasti osallisuutta. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulee rohkaista koko koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. Osallisuuden edistämisen instrumenteista mainitaan oppilaista muodostuva oppilaskunta. (Opetushallitus 2014, 34.)

2.2.2 Suomalainen kouluosallisuus

Suomalaisten lasten kokemaa osallisuutta on pyritty tarkastelemaan sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen avulla. Määrällisiä tutkimuksia ovat esimerkiksi kansalliset kouluterveyskyselyt, sekä kansainvälisesti vertaileva CIVIC-tutkimus vuodelta 1999 sekä ICCS-tutkimus vuodelta 2009. Tutkimukset antavat samankaltaisia tuloksia, jotka kertovat suomalaisten lasten ja nuorten kokevan vain vähän osallisuutta kouluarjessaan, eivätkä he ole erityisen kiinnostuneita henkilökohtaisesta osallistumisesta päätöksentekoon. (Kiilakoski 2012, 30; Salo 2012, 2; Hämäläinen 2011, 205.)

Vuoden 2010/2011 kouluterveyskyselyssä selvitettiin peruskoulun oppilaiden kokemuksia paikallisyhteisön tasolla tapahtuvasta päätöksenteosta. Tulosten mukaan kaikki oppilaat eivät näitä kokemuksia saa. Jopa 47 prosenttia oppilaista oli eri mieltä väittämän ”koulun oppilaat otetaan huomioon koulun kehittämisessä” kanssa, ja 47 prosenttia samaa mieltä väittämän ”oppilas tietää, miten koulussa vaikutetaan” kanssa. (Kiilakoski 2012, 30.) Vuonna 2009 tehdyn kansainvälisen ICCS-tutkimuksen mukaan suomalaiset lapset ja nuoret arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa pienemmiksi kuin muiden Euroopan maiden lapset ja nuoret. ICCS-tutkimuksen mukaan suomalaiset lapset ovat saaneet vaikuttaa eniten koulujen kerhotoimintaan ja vapaaehtoisiin projekteihin sekä luokan sääntöihin. Vaikuttamisen mahdollisuuksia nähdään olevan enemmän asioissa, jotka jäävät opetussuunnitelman ja opetuksen järjestämisen ulkopuolelle. Kouluterveyskysely antaa samankaltaisia tuloksia. Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kapeat, ja painottuvat lähinnä vapaa-ajan toimintaan kuin opetukseen ja sen sisältöihin. Kyselyn mukaan oppilaat kokivat eniten

mahdollisuuksia vaikuttaa retkiin, juhliin ja teemapäiviin (32 prosenttia), kun taas esimerkiksi lukujärjestykseen koki voivansa vaikuttaa vain 5 prosenttia oppilaista. (Kiilakoski 2012, 30–31; Suoninen ym. 2010, 74.)

Oppilaiden kokemien vaikuttamisen mahdollisuuksien vähäisyys ei selity vain heidän omalla passiivisuudellaan ja osallistumattomuudellaan. Päinvastoin useat tutkimukset osoittavat, että lapset ja nuoret haluaisivat vaikuttaa koulun asioihin nykyistä enemmän. ICCS-kyselyyn vastanneista 92 prosenttia oli sitä mieltä, että koulun asiat paranisivat, mikäli oppilaat osallistuisivat päätöksentekoon (Kiilakoski 2012, 31; Suoninen ym. 2010). Johanna Kiilin (2006, 189–191) tutkimuksessa alakouluikäiset oppilaat kertoivat halustaan vaikuttaa esimerkiksi koulun järjestyssääntöihin, mutta vaikuttaminen oli vaikeaa monesta syystä. Sääntöjen laatiminen nähtiin aikuisten tehtävänä ja vastuuna. Lisäksi oppilaat pelkäsivät myös leimaantumista liian kriittisenä oppilaana. Kiilakosken (2012, 31) mukaan voidaan yleisesti todeta, että suomalaiset oppilaat eivät ole tarpeeksi halukkaita vaikuttamaan koulun asioihin. Myös Euroopan neuvosto raportoi vuonna 2011 Suomen koulujen osallisuudesta. Raportin mukaan Suomessa osallisuus näyttäytyy kouluissa vain sen muodollisissa rakenteissa, nuorisovaltuustoissa ja kouluneuvostoissa. (Council of Europe 2011, 7.) Nämä osallisuutta tukevat rakenteet koskettavat kuitenkin vain pientä osaa oppilaista, ja jättävät ulkopuolelle Harisen ja Halmeen (2012, 43) mukaan esimerkiksi maahanmuuttajat, vammaiset tai muut lapset, jotka eivät yleensä pysty osallistumaan muodollisilla vaikuttamiskeinoilla.

Kokemukset osallisuudesta jakautuvat selkeästi ala- ja yläluokilla. Anu Alanko (2010) on tutkinut osallisuutta oululaisessa koulussa. Vuonna 2009 kerätty aineisto pyrki selvittämään, minkälaisia kokemuksia yläkoulun yhdeksännen luokan oppilaille on osallisuudesta peruskoulussa. Vastajat määrittelivät osallistumisen toiminnassa mukana olemiseksi muiden kanssa. Se oli siis ensisijaisesti sosiaalista toimintaa. Osallistumista ja vaikuttamista kuvailtiin myös oman mielipiteen esille tuomisena, omien ideoiden ja ajatusten kertomisena sekä sitä että joku, joka kuuntelee ja ottaa tosissaan nämä mielipiteet ja ajatukset. Osallistumisella ja mielipiteen kertomisella tahdottiin myös saada muutoksia silloiseen tilanteeseen. Suurimman osan mielestä yläkoulussa heillä on mahdollisuus osallistua aktiivisesti suunnitteluun ja päätöksentekoon. Oppilaiden mielestä heiltä tuli kysyä mielipiteitä esimerkiksi koulun viihtyvyyteen ja opetuksen sisältöön liittyvissä asioissa. Kysyttäessä osallistumisen mahdollisuuksista alakoulussa vastajat olivat epävarmoja siitä, ovatko alakouluikäiset pystyviä tekemään isoja päätöksiä koulumaailmassa. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että heillä oli halua osallistua ja vaikuttaa suunnitteluun ja päätöksentekoon yläkoulussa. Sen

sijaan vain pieni osa vastaajista muisteli halunneensa osallistua päätöksentekoon alakoulussa. (Alanko 2010, 58–62.)

Yläkoulussa tärkeimpinä vaikuttamiskohteina pidettiin oppituntien sisältöä, lukujärjestystä ja koulun sääntöjä, sekä kouluviihtyvyyttä ja -ympäristöä. Vastaajat kokivat, että heidän tulisi saada vaikuttaa asioihin, jotka lisäisivät hyvinvointia koulussa. Vaikka vastaajien mielestä mielipiteiden kuuleminen oli tärkeää sekä ala-, että yläkoulussa, olivat asiat, joihin alakoululaiset voivat vaikuttaa, pienimuotoisempia. Vastauksissa alakoululaisten koettiin olevan liian nuoria ja kokemattomia vaikuttamaan opetussisältöihin ja –tapoihin. Sen sijaan oppilaat voisivat osallistua erilaisten tapahtumien suunnitteluun ja ideoimiseen, sekä esimerkiksi suunnitella, mitä välineitä välituntipihalle hankittaisiin. (Alanko 2010, 58–62.)

2.3 Osallisuuden edistäminen

Ilmiönä osallisuus voi toteutua yksilön suhteessa moniin erilaisiin yhteisöihin, esimerkiksi perheeseen, koululuokkaan, kuntaan ja yhteiskuntaan. Osallisuutta voidaan edistää monella eri tasolla. Osallisuuden laatua tai tasoa tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon lapsen tai nuoren subjektiiviset kokemukset sen toteutumisesta. Tämän lisäksi Gretschel, Kiilakoski ja Nivala (2012, 16) korostavat objektiivista tarkastelua, jonka kohteena on se, ollaanko lapselle tai nuorelle oikeasti valmiita jakamaan valtaa, vai onko se vain näennäisosallisuutta.

Osallisuuden kehittämisestä puhuttaessa puhutaan usein erilaisista käsitteistä. Niitä ovat esimerkiksi mukana oleminen, mukaan kuuluminen, yhteisöllisyys, yhteisön demokraattiset toimintatavat sekä valtautuminen vallan saamisena ja voimaantuminen yksilön tunteena. Osallisuuden edistämistä on myös esteiden poistaminen, putoamisen ehkäisy, korjaava ja ennaltaehkäisevä toiminta. Termit voidaan jakaa kahteen kategoriaan, joista toinen näkee osallisuuden kehittämisen sosiaalisiin suhteisiin vaikuttamisena, kun taas toinen näkee osallisuuden edistämisen poliittisiin suhteisiin vaikuttamisena. (Gretschel, Kiilakoski & Nivala 2012, 16.)

Sosiaalisessa osallisuuden edistämisessä korostetaan jokaisen yksilön oikeutta osallisuuden sosiaalisiin puoliin, esimerkiksi kohtaamiseen. Suomessa sosiaalisella osallistamisella on pyritty ehkäisemään syrjäytymistä. Osallistumisen edistäminen poliittisiin suhteisiin vaikuttamalla korostaa vallan jakamista ja päätöksentekoon osallistamista. (Gretschel, Kiilakoski & Nivala 2012, 17.)

Kiilakosken tutkimusryhmän (2012, 270) mukaan osallisuuden edistämisen ei tulisi keskittyä vain lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksien kehittämiseen sillä osallisuus ilmenee yhteisöissä monenlaisen toiminnan kautta. Sen tulisi olla toimintaperiaate, joka koskettaa kaikkia kunnallisia palveluja, jolloin vastuu osallisuuden edistämisellä ei ole vain nuorisotoimella tai koululla vaan kaikilla toimijoilla. Kiilakosken tutkimusryhmän (2012, 271) mukaan osallisuuden edistäminen on myös yksilöiden vastuulla. Osallistavan toiminnan tukena tulisi olla vastuullisia henkilöitä, joilla on kykyä esittää asiat lapsinäkökulmasta. (Kiilakoski ym. 2012, 270–271.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa osallisuuden vahvistamisen keinoiksi luetaan oppilaan oma osallistuminen koulutyönsä ja ryhmänsä toiminnan suunnitteluun. Oppilaita kannustetaan myös vaikuttamaan koulun yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön suunnitteluun ja kehittämiseen. (Opetushallitus 2014, 34.)

3 Liikuntakasvatus, koululiikunta ja osallisuus

Tässä luvussa kuvaan aikaisempaan tutkimukseen ja julkaisuihin perustuen mitä on liikuntakasvatus ja koululiikunta. Kuvaan myös millä tavoin osallisuus näyttäytyy liikunnan oppiaineen näkökulmasta. Lisäksi esittelen Liikkuva koulu -ohjelman sekä Omin avuin, omin ideoin -hankkeen, joiden raportoinnissa nostetaan esille lasten ja nuorten osallisuus ja sen edistäminen liikunnan ja liikuntakasvatuksen näkökulmasta.

3.1 Liikuntakasvatuksen ja koululiikunnan tehtävä

Liikuntapedagogiikka on tieteenala, joka tutkii liikuntakasvatusta ja liikunnan opetusta. Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan paitsi koulussa tapahtuvaa opetustoimintaa myös kotien, urheiluseurojen, organisaatioiden ja epävirallisten harrastajaryhmien tuottamaa toimintaa. Se voidaan määritellä kaikeksi sellaiseksi toiminnaksi, jossa liikuntaa tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta. Liikuntakasvatuksen perustana on kasvatukseen ja oppimiseen liittyvät tieteet kuten kasvatustieteet ja esimerkiksi erityispedagogiikka. Siinä yhdistyy fyysisten ja motoristen taitojen opetteluun lisäksi myös sosiaalinen ja psyykinen oppiminen. Liikunnan opetuksessa kasvattajan tulee hallita kognitiivisten oppimisteorioiden lisäksi myös motorisen ja sosiaalisen oppimisen perusteet. (Laakso 2007, 16–18.) Liikuntakasvatuksen kentän laajempi tarkastelu ei ole tässä tutkimuksessa olennaista, vaan keskityn tutkimaan koulujen tarjoamaa liikuntakasvatusta osallisuuden näkökulmasta.

Kun puhutaan koulusta ja liikunnasta voidaan liikunta jakaa koulun liikuntaan ja koululiikuntaan. Koululiikunta on opettajan suunnittelemaa ja ohjaamaa liikuntaa koulussa yleensä oppituntien aikana ja se perustuu opetushallituksen määrittelemään opetussuunnitelmaan. Koulun liikunta on taas kaikkea koulussa tapahtuvaa liikuntaa. (Sääkslahti ym. 2012, 5.) Koulun liikunnan tärkein tehtävä on lapsen hyvinvoinnin tukeminen sekä varmistaa päivittäisen fyysisen aktiivisuuden minimiannoksen saavuttamisen. Fyysistä aktiivisuutta tuetaan koulupäivän rakenteilla, joihin kuuluvat esimerkiksi koulumatkat, toiminnalliset opetusmenetelmät, välitunnit, erilaiset koulun tapahtumat ja teemapäivät sekä koulun retket ja liikuntakerhot. (Sääkslahti ym. 2012, 9.)

Liikunta on oppiaine, jonka tehtävänä on vaikuttaa positiivisesti oppilaan hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Lisäksi se pyrkii edistämään oppilaan myönteistä kehokuvaa. Tavoitteena on tuottaa oppilaalle positiivisia kokemuksia

liikunnasta ja omasta kehosta sekä tukea liikunnallisen elämäntavan kehittymisessä. Kehollisuuden ja fyysisen aktiivisuuden lisäksi liikuntatunneilla korostuu yhdessä tekeminen ja vuorovaikutteisuus. Hyvä toiminnallinen ja vuorovaikutteinen liikunnanopetus antaa oppilaalle mahdollisuuden paitsi keholliseen itseilmaisuuksiin myös osallisuuteen ja sosiaalisuuteen omassa yhteisössään. (Opetushallitus 2014, 273.)

Liikuntakasvatus on luonteeltaan tunne- ja ihmissuhdetaitoja kehittävää. Tunnetaitojen kehittäminen on tärkeää oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja tasapainon kannalta. Sosiaalisten taitojen kehittäminen auttaa koko ryhmän sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisessa ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. (Kokkonen & Klemola 2013, 205.) Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kasvattamisen lisäksi liikunnan ilmaisullisuus, esteettisyys ja luovuus tekevät oppiaineesta läheisen myös kulttuuri- ja taidekasvatukselle (Laakso 2007, 22). Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden (2013, 23) mukaan suomalainen koululiikunta erottuu kansainvälisessä vertailussa monipuolisena ja korkeatasoisena terveyttä ja hyvinvointia tukevana oppiaineena. Useista muista maista poiketen Suomessa koululiikuntaa toteutetaan paljon myös ulkona.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1–2 mainitaan liikunnan osalta, että liikuntatunneilla tapahtuvan toiminnan tulee antaa kaikille mahdollisuus onnistumiseen ja osallistumiseen. Myös pätevyyskokemuksia ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tuetaan oppilaslähtöisillä ja osallistavilla työtavoilla sekä sopivilla tehtävillä ja rohkaisevalla palautteella. (Opetushallitus 2014, 159.) Vuosiluokkien 3–6 osalta liikunnanopetuksesta mainitaan liikunnan tarjoavan oppilaalle ”mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen”. Samassa luvussa mainitaan myös, että monipuolinen ja vuorovaikutuksellinen liikunnanopetus tukee paitsi taitojen oppimista, oppilaiden hyvinvointia mutta myös kasvua itsenäisyyteen ja osallisuuteen. Osallisuuteen viitataan myös siten, että oppilaat osallistuvat liikuntatuntien toiminnan suunnitteluun. (Opetushallitus 2014, 307.) Korhosen (2009, 43) mukaan liikunnanopetuksen tulisi olla osallistavaa eikä poissulkevaa. Toteutuessaan osallistava liikunnanopetus edistää yhteisöllisyyttä kunnioittaen samalla yksilöiden oikeuksia ja vapauksia. Opetuksen ja liikuntaohjelmien suunnittelun lähtökohtana tulee olla oppilaiden tarpeet. (Korhonen 2009, 43.)

Koulun toimintakulttuurin muuttaminen liikunnallisemmaksi ja aktiivisemmaksi voi olla koulussa vaikeaa. Muuttumisen edellytyksessä on kysymys siitä antaako henkilökunta

oppilaille vastuuta koulupäivän uudistamisesta ja uskalletaanko rikkoa tuttuja rutiineja. Henkilökunnan ja oppilaiden perinteisten roolien ylittäminen ja aktiivisemmaksi muokkaaminen on muutoksen edellytys. Siihen tarvitaan myös oppilaiden kuulemista ja kuuntelemista, kiinnostumista sekä toimintaan osallistamista. Osallisuus tulisi olla osa koulun arkea, sillä osallisuuden tunteista oppilas saa kokemuksen oman roolin merkityksellisyydestä. Luottamus omiin kykyihin kasvaa ja aktiivisuus lisääntyy. Kyse on pitkälti uudenlaisen vuorovaikutuksen oppimisesta, jossa keskiössä ovat oppilaan kohtaaminen, yksilöllisyys sekä perinteisten roolirajojen rikkominen. (Rajala, Turpeinen & Laine 2013, 24–28.)

Koululiikunta, kuten liikunta usein muutenkin, on hyvin yhteisöllistä. Liikunnalle on tyypillistä, että asioita tehdään ryhmänä ja joukkueena, jolloin se tarjoaa tilaisuuden tukea lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä. Yhteisöllisen luonteensa takia liikuntatilanteet ovat hyvä ympäristö tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseksi. Näitä taitoja ovat esimerkiksi kyky ymmärtää, käsitellä ja ilmaista omia tunteita, toimintaa ja ajatuksia, prososiaalinen käyttäytyminen eli omaehtoinen toisten auttaminen tai hyödyn antaminen toiselle sekä empatia eli kyky suhteuttaa omat tunteensa toiseen tai ymmärtää toista tunnetasolla. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 22.)

3.2 Osallisuus fyysistä aktiivisuutta lisäävissä hankkeissa

Lasten ja nuorten osallisuutta on Suomessa pyritty edistämään erilaisin hankkein ja ohjelmin. Näiden interventioiden tavoitteena on ollut paitsi osallistaa lapsia liikuntaan ja liikunnan avulla, myös lisätä lasten liikunnallista aktiivisuutta koulupäivän aikana.

Liikkuva koulu -ohjelma käynnistettiin pääministeri Matti Vanhasen hallituksen vuonna 2009 tekemän kannanoton pohjalta. Kannanotossa hallitus linjasi toimia, joilla hallitusohjelman tavoitteena ollut lasten ja nuorten liikuntaedellytysten kehittäminen toteutuisi. Ohjelman päätavoitteena oli lisätä liikuntaa ja fyysistä aktiivisuutta peruskoulujen koulupäivään ja sen yhteyteen, ja samalla vakiinnuttaa suomalaisiin kouluihin liikunnallinen toimintakulttuuri. Koulun liikunnalla tarkoitetaan siis kaikkea fyysistä aktiivisuutta, joka sisältyy koulupäivään tai sen välittömään yhteyteen. Liikkuva koulu -pilottihanke käynnistettiin syksyllä 2010, jolloin siihen osallistui 45 koulua. Tarkoituksena oli kokeilla erilaisia toimintamalleja koulupäivän liikunnallistamiseksi. Hanke toteutettiin opetus- ja kulttuuriministeriön, sosiaali- ja terveysministeriön sekä puolustushallinnon yhteistyönä ja rahoitettiin veikkausvoittovaroista. Muita yhteistyötahoja olivat Opetushallitus ja Liikunnan ja

kansanterveyden edistämissätiö LIKES, joka vastasi myös hankkeen koordinoinnista ja käytännön toteutuksesta. (Laine ym. 2011, 11.)

Liikkuva koulu -ohjelma nostettiin yhdeksi Suomen hallituksen vuosien 2016–2018 hallitusohjelman osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeeksi. Kärkihankkeen tavoitteena oli laajentaa ohjelma valtakunnallisesti kattavaksi, ja tavoite onnistui hyvin. Vuoden 2018 lopussa Suomen kunnista 93 % oli mukana ohjelman toteutuksessa. Toinen tavoite oli lisätä tunti liikuntaa peruskoulun oppilaiden koulupäiviin. Tavoitteen saavuttamisen kannalta tärkeimmäksi asiaksi nostettiin koulujen toimintakulttuurin muuttaminen. Toimintakulttuurin muutokseen sisältyy tavoite oppilaiden ja henkilökunnan osallisuuden edistäminen koulupäivän aikaisen toiminnan suunnitteluun, järjestämiseen ja arviointiin. Liikkuva koulu -ohjelma antaa kouluille välineitä liikunnan lisäämiseen, mutta koulut ovat ohjelmassa autonomisia ja tekevät omat ratkaisunsa, jotka soveltuvat koulujen omaan toimintaympäristöön. (Aira, Turpeinen & Laine 2019, 4–6.)

Liikkuva koulu -ohjelman rakenne on seuraava:

- Pilottivaihe 2010–2012. Pilottivaiheessa oli mukana 45 koulua 21 kunnasta.
- Ohjelmavaihe 2012–2015. Ohjelmavaiheessa oli mukana 815 koulua 17 kunnasta
- Hallituksen kärkihanke 2015–2018. Kärkihankevaiheessa oli mukana 2000 koulua (Aira ym. 2019, 14–15).

Ohjelman pilottihankevaiheessa mukana olleilla kouluilla oli erilaisia toimintamuotoja liikunnan lisäämiseksi. Näitä toimintamuotoja olivat esimerkiksi teemapäivät ja liikunnalliset tapahtumat, opettajien liikuntakoulutukset, erilaiset liikuntavälinehankinnat, välituntiliikunta, retket, koulumatkaliikunta ja muu toiminta, esimerkiksi liikuntakerhojen perustaminen. Teema- ja tapahtumapäivät olivat toimintamuodoista suosituimpia. Yleensä ne olivat kuitenkin kertaluontoisia, vaikkakin liikunnallisia. Alakoulun oppilaita eniten aktivoi välituntiliikunta. Yhtenä esimerkkinä välituntien liikunnallistamisesta oli välituntimaraton. Se oli suosittu ja pitkäaikainen toimintamuoto, joka edisti myös vähemmän liikkuvien oppilaiden liikunnallisuutta. Yläkoulussa välituntien liikunnallistamisen toimintamuotoina olivat erilaiset toiminnalliset välitunnit ja välituntiturnaukset. Oppilaita osallistettiin toimintaan pyytämällä apua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, sekä välineiden järjestämiseen. Pilottihankevaiheen tavoitteena oli myös koulun liikunnallisen toimintakulttuurin kehittäminen, jota toteutettiin esimerkiksi integroimalla liikuntaa muihin oppiaineisiin. (Laine ym. 2011, 16–17).

Ohjelman pilottivaiheen loppuraportissa arvioitiin hankkeen toimintamuotojen toimivuutta ja oppilaiden osallistumista toimintamuotoihin. Alakouluissa toimintaan osallistui viikoittain keskimäärin yli puolet oppilaista, päivittäin hieman vähemmän. Yläkouluissa oppilaat osallistuvat keskimäärin vähemmän kuin alakouluissa. Kokonaisuudessaan osallistuminen yläkouluissa oli alhaisempaa kuin alakouluissa. (Aira ym. 2012, 21–22.) Myös fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta alakoulujen oppilaat olivat yläkoulujen oppilaita aktiivisempia. Pilottivaiheen raportoinnissa kuitenkin huomattiin, että myös yläkoulujen toimintakulttuureja on mahdollista muuttaa liikunnallisemmaksi. (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 75.)

Pilottivaiheen arvioinnissa positiivisiksi asioiksi nousivat konkreettiset toiminnan muutokset: oppilaat liikkuvat enemmän, koulun toimintakulttuurit muuttuivat liikunnallisemmaksi ja yhteistyö, sekä koulun ilmapiiri parani. Myös oppilaiden ja opettajien tietoisuus liikunnan merkityksestä lisääntyi. (Aira ym. 2012, 34.) Pilottivaihetta tarkasteltaessa tärkeäksi asiaksi liikunnan lisäämisessä nousi se, että oppilaita kannustettaisiin liikkumaan myös koulupäivän ulkopuolella iltaisin ja viikonloppuisin (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 75).

Ohjelman toteuttamisessa ilmeni myös ongelmia. Isoimmat ongelmat syntyivät ajanpuutteesta, sekä toiminnan haasteellisesta koordinoinnista, jolloin toiminta jää helposti yhden henkilön vastuulle. Lukuvuonna 2010–2011 opettajien sitoutumisessa ja vastuunkannossa koettiin olevan puutteita, joka häytti toimintaa. Seuraavalla lukuvuodella sitoutuminen parantui. (Aira ym. 2012, 24.)

Hankevastaavilta kerättyjen arvioiden mukaan pilottivaiheen hankkeiden vaikutukset olivat pääasiassa vain positiivisia. Pilottivaiheen loppuraportissa vaikuttavuuden arviointi jaettiin neljään osa-alueeseen: oppilaisiin, opettajiin ja muuhun henkilökuntaan, kouluyhteisöön ja toimintakulttuuriin sekä yhteistyötahoihin ja sidosryhmiin. Oppilaiden osalta vaikutuksia olivat muun muassa aktiivisemmat välitunnit, liikkumismahdollisuuksien ja -olosuhteiden parantuminen, parantunut ilmapiiri ja yhteisöllisyyden lisääntyminen, sekä oppilaiden osallisuuden lisääntyminen. (Aira ym. 2012, 25.) Pilottivaiheeseen osallistuneissa alakouluissa reipasta liikuntaa onnistuttiin lisäämään koulupäiviin 10 minuuttia vertailukouluun verrattuna (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 76).

Opettajien osalta hankkeen vaikutuksia olivat esimerkiksi parantunut työrauha, lisääntynyt tietoisuus liikunnan myönteisistä vaikutuksista oppilaiden hyvinvoinnille, oma osallistuminen liikuntaan ja sen edistämiseen kouluissa parantunut, lisääntynyt rohkeus tarttua uusiin asioihin, sekä lisääntynyt liikunnan huomioiminen omassa työssä. Kouluyhteisön ja

toimintakulttuurin osalta vaikutuksina olivat liikunnallisen toimintakulttuurin rakentuminen ja hankkeen aikana toteutettujen toimenpiteiden vakiintuminen osaksi koulun arkea. (Aira ym. 2012, 25.) Pilottivaiheen kouluissa onnistuttiin luomaan toimintakulttuuria, joka esti fyysisen aktiivisuuden vähenemisen alakoulun ikävaiheissa, joissa se tyypillisesti vähenee (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 76). Lisäksi muutamassa koulussa oli tehty muutoksia opetussuunnitelmaan lisäämällä liikuntatuntien määrään. Yhteistyötahojen ja sidosryhmien osalta vaikutuksina olivat yhteistyötahojen määrän lisääntyminen lähes kaikissa hankkeissa. Toiminta oli myös leviämässä hankekoulun paikkakunnan muihin kouluihin. Lisäksi yhteistyö oli aktiivista kuntien liikuntatoimien kanssa (Aira ym. 2012, 25).

Ohjelman pilottivaiheen loppuraportissa nostettiin esiin oppilaiden lisääntynyt osallisuus. Oppilaiden osallisuuden lisääminen oli usean pilottikoulun hankkeessa mukanaolon tavoitteena. Esimerkiksi Jyväskylän Kilpisen yläkoulun tavoitteena oli lisätä kouluyhteisön fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana, johtavana teemana oppilaiden osallisuuden lisääminen. Hankkeen vaikuttavuutta pidettiin loppuraportissa suurena, ja kyseisessä koulussa arvioitiin, että oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulussa tapahtuvaan fyysiseen aktiivisuuteen ja liikkumiseen olivat selkeästi aiempaa paremmat. (Aira ym. 2012, 80.) Myrskylän alakoulun hankkeessa kolme tärkeintä ydinaluetta olivat ympäristö, yhteistyö ja osallisuus. Osallisuutta lisättiin onnistuneesti siten, että koulun oppilaskunta toimi aktiivisesti erilaisten liikunnallisten toimintapäivien ja hankintojen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lisäksi oppilaat toimivat ”välkkäreinä” järjestäen ohjattua välituntiliikuntaa. (Aira ym. 2012, 87.)

Koko pilottivaiheen arvioinnissa korostetaan sitä, että hankkeen ohjelmavaiheessa huomiota tulisi enemmän kiinnittää lasten ja nuorten asianosaisuuteen ja osallisuuteen, toisin sanoen ottaa nuoret paremmin mukaan kehittämistyöhön (Aira ym. 2012, 69). Kaikilta osin oppilaiden osallistaminen ei siis ilmeisesti sujunut parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaankin mielestäni pohtia, onko aikuisten suunnittelemassa hankkeessa lasten ja nuorten osallisuus oikeaa osallisuutta vai näennäisosallisuutta, jossa oppilaille ei todellisuudessa jaeta valtaa (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 16). Toisaalta osallisuus on yksilön subjektiivinen kokemus mukana olemisesta ja vaikuttamisesta, joten ratkaisevaa on lasten ja nuorten omat tunteet omista vaikuttamisen mahdollisuuksista (Alanko 2013, 51.) Loppuraportissa selvitettiin myös lasten ja nuorten omia kokemuksia hankkeesta. Siinä ilmenee, että mitä vanhemmista lapsista ja nuorista oli kyse, sitä tärkeämpää heille oli osallistuminen ideointiin ja toteutukseen (Aira ym. 2012, 28).

Haapala (2017) tutki väitöskirjassaan Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen vaikuttavuutta vuosina 2010–2013 suomalaisissa ala- ja yläkouluissa. Tutkimus oli monimenetelmällinen ja siinä hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia aineistoja. Aineistona oli kyselylomakkeet oppilaille sekä ActiGraph-kiihtyvyysanturimittauksista saadut tulokset. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten oppilaiden objektiivisesti mitattu reipas liikunta ja liikkumaton aika muuttuivat luokkien 1 – 9 oppilaille kahden vuoden seurannan aikana, millaisia muutoksia oppilaiden välitunneissa ja koko päivän aikaisessa fyysisessä aktiivisuudessa tapahtui, millaisia yhteyksiä välituntiliikunnalla oli sosiaalisiin tekijöihin ja millaisia eroja välituntiliikunnassa ja koulun sosiaalisissa tekijöissä oli pilottivaiheen aikana ja sen jälkeen. (Haapala 2017, 13.) Tutkimuksen tulokset osoittavat, että objektiivisesti mitattu reipas liikunta lisääntyi ja liikkumaton aika väheni ohjelmaan osallistuneissa alakouluissa. Päivän kokonaisaktiivisuudessa ei kuitenkaan havaittu muutoksia. Yläkouluissa poikien välituntiaktiivisuus lisääntyi. Myös tyttöjen osallistuminen välituntiliikuntaan lisääntyi kouluissa, joissa tytöille tarjottiin omaa liikuntatoimintaa välitunneilla. Osallistumisen kasvaminen vaikutti positiivisesti oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin, yhteenkuuluvuuteen alakoulussa sekä kouluilmapiiriin. Suurin osa koulujen henkilökunnasta koki koulupäivien lisääntyneen liikunnan vaikuttavan positiivisesti työrauhaan ja viihtyvyyteen koulussa. (Haapala 2017, 60–62.)

Vuosina 2012–2015 eri puolilla Suomea toteutettiin 17 Liikkuva koulu -ohjelmavaiheen kokeiluhanketta. LIKES-tutkimuskeskus seurasi hankkeiden etenemistä ja vaikuttavuutta, ja raportoi tuloksista vuonna 2015. Raportissa esiteltiin hankkeessa mukana olleiden koulujen ja kuntien toimia liikunnan lisäämiseksi kouluissa. Hankkeiden yhtenä tavoitteena oli lisätä oppilaiden osallisuutta erilaisin mekanismein. Esimerkiksi Helsingissä oppilaiden osallisuus näkyi välituntiliikunnassa, välinelainaamossa ja tapahtumien suunnittelussa. Seinäjoella oppilaita kannustettiin ideoimaan ja toteuttamaan koulukohtaista toimintaa esimerkiksi osallisuusfoorumin kanssa. Hankkeeseen osallistuneille luokille kehitettiin “osallistava pussi”. Luokka sai siis valita 120 euron arvosta liikuntavälineitä omaan käyttöönsä. Lisäksi oppilaita koulutettiin vertaisohjaajiksi ja tapahtumatoiminnan toteuttajiksi. Turussa Liikkuva koulu -toiminnan suunnittelu ja ideointi otettiin mukaan koulujen oppilaskuntatyöhön sekä Lasten Parlamentin toimintaan. (Aira, Turpeinen & Laine 2015.)

Liikkuva koulu -ohjelman kärkihankevaiheen kehittymistä vuosina 2015–2016 kuvaavassa raportissa mainitaan, että tavoitteena olevassa oppilaiden ja henkilökunnan osallisuuden lisäämisessä oli tuolloin vielä paljon kehittämisen varaa. Toiminnan järjestäminen oli jäänyt

henkilökunnan vastuulle ja oppilaat olivat ohjelman näkökulmasta vielä hyödyntämätön voimavara. Oppilaiden osallisuutta tulisi raportin mukaan tukea luomalla oppilaille enemmän mahdollisuuksia toimia erilaisissa rooleissa Liikkuva koulu -toiminnan järjestämisessä. (Aira & Kämppi 2017, 21.) Ohjelman nykytilan arvioinnin osallisuutta koskevassa tutkimustiivistelmässä (Rajala ym. 2017) todetaan, että oppilaat osallistuvat koulupäivän aikaiseen liikuntaan aktiivisesti etenkin alakoulussa (88 %). Sen sijaan yläkouluissa osallistuminen on vähäisempää (22 %). Ainoastaan 36 % alakoululaisista, 41 % yhtenäiskoulun oppilaista ja 32 % yläkoululaisista on ollut mukana järjestämässä koulujen Liikkuva koulu -toimintaa ja siihen liittyviä toimenpiteitä. Koulupäivän aikaisen liikkumisen suunnitteluun osallistuminen on jäänyt myös melko vähäiseksi; 42 % alakoululaisista, 39 % yhtenäiskoulun oppilaista ja vain 25 % yläkoululaisista on ollut suunnittelemassa liikuntaa. Raportissa todetaan, että koulujen tulee luoda enemmän toimintatapoja, joiden avulla oppilaat voivat saada äänensä kuuluviin ja tulla kuulluksi.

Rajala tutkimusryhmineen (2014) tutki yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteyttä välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. Tutkimuksen aineisto kerättiin osana Liikkuva koulu -ohjelman seurantaan keväällä 2013. Kyselylomakkeita kerättiin ympäri Suomea 11 yläkoulusta yhteensä 1678 nuorelta. Nuorten subjektiivista sosiaalista asemaa tutkittiin kymmenportaisen tikasmallin avulla ja välituntiliikunnan määrää mitattiin välituntiliikuntaideksillä, joka koostui monenlaisen fyysisen aktiivisuuden sekä toiminnan ohjaamisen määrän mittaamisesta. Tutkimuksen mukaan korkea subjektiivinen sosiaalinen asema koulussa on yhteydessä aktiiviseen liikkumiseen välitunneilla, osallistumiseen välituntitoiminnan suunnitteluun työillä ja osallistumiseen koulun yhteisten tapahtumien järjestämiseen sekä työillä että pojilla.

Omin avuin, omin ideoin -hanke on hyvä esimerkki, joskin 15–18 -vuotiaille suunnattu, liikunnan avulla osallistamisesta. Hanke toteutettiin Lahden ja Heinolan alueella vuonna 2012. Projektin tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa liikunnanohjaajien ja nuorten yhteistyönä ryhmissä liikunnallista toimintaa, ja aktivoita nuoria liikkumaan. Kaikki toiminta pyrittiin pitämään mahdollisimman osallistavana. Ryhmien toiminta eteni nuorten ideoiden mukaan ja nuoret olivat itse luomassa tulevaa toimintaa ja organisoimassa sitä. Osallistujat saivat siis olla mukana vaikuttamassa suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Ryhmissä tapahtuvassa suunnittelutyössä käytettiin hyväksi Learning cafe -tyyppistä menetelmää, joka perustuu yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Oppilaat ideoivat paperille esimerkiksi kestävyysliikuntaan liittyvää toimintaa, ja kaikki pääsivät vuorotellen pienemmissä ryhmissä

jatkojalostamaan muiden ideoita. Liikunnanopetuksessa tapahtuvaan opetukseen pyrittiin lisäämään nuorten osallisuutta korostamalla opiskelijan keskeistä asemaa oppijana sekä käyttämällä oivaltavaa oppimista ja ongelmanratkaisua oppimisessa. Ryhmiin tutustumisessa ja tiimihengen luomisessa käytettiin osallistavia leikkejä. (Kiviluoto 2013, 17–29.)

Nuorilta myös kerättiin palautetta ja esimerkiksi idealistaa osallisuuden lisäämiseksi. Palautteen saamisessa ja toiminnan kehittämisessä avainasemassa oli parityöskentely ja kohtaaminen nuoren ja ohjaajan välillä. Nuoret uskalsivat kertoa enemmän omia ajatuksiaan ohjaajalle, kuin koko ryhmälle. Osallistavat menetelmät toiminnan suunnittelun ja arvioinnin tukena mahdollistivat sellaisen liikuntatoiminnan luomisen, jossa kaikkien mielipiteet kuultiin ja jokainen pystyi ilmoittamaan oman mielipiteensä jälkeinpäin. Hankkeessa pyrittiin välttämään suorituskeskeisyyttä, ja avaamaan mielet uusille asioille ja nuorten ideoille. Toiminnan tapaa ei kukaan määritellyt, vaan toiminta luotiin yhdessä nuorten kanssa. (Kiviluoto 2013, 17–29.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerron kvalitatiivisen tapaustutkimukseni tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Lisäksi perustelen tutkimuksen metodologiset valinnat ja kuvailen aineistonkeruuprosessia. Perustelen myös tutkimuksessa käytetyn aineiston analyysimetodia, joka valikoitui teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni käsittelee lasten, sekä heitä ohjaavien aikuisten käsityksiä ja kokemuksia kouluympäristössä. Kyseessä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty osallistavan liikuntapäivä -projektin pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia ovat lasten kokemukset koetusta osallisuudesta liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa, ja miten ne poikkeavat ohjaavien aikuisten näkemyksistä. Koska osallisuus on kokemuksellista ja hyvin subjektiivista, on lasten mielipiteiden ja kokemusten esille tuominen erittäin tärkeää. Osallisuuden tunnistaminen voi olla sen kokemuksellisuuden vuoksi haastavaa. Tutkin myös sitä, onko aikuisten tulkitsema osallisuus todellista, vai näennäisosallisuutta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaat kuvailevat osallisuuden ja osallistumisen?
2. Millaiset asiat vaikuttavat lapsen subjektiiviseen kokemukseen osallisuudesta liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa?
3. Millä tavoin oppilaiden kokemukset osallisuudesta poikkeavat ohjaavien aikuisten näkemyksistä?

4.2 Tutkimuksen metodologia

Kvalitatiivista, eli laadullista tutkimusta voidaan kuvata ihmistä tutkivien tieteiden metodina, joka perustuu tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin eläytymiseen. Kvalitatiivinen tutkimus perustuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, joka pyrkii paitsi ymmärtämään myös tulkitsemaan tutkittavaa asiaa. Tässä tutkimusotteessa sekä tutkija että tutkittava on ihminen. Tämä muodostaa filosofisen ongelman ihmiskäsityksestä. Tutkimukseni tutkimusmetodeissa on piirteitä fenomenologiasta.

Fenomenologinen tutkimus on Laineen (2001) mukaan kaksitasoinen. Ensimmäisellä tasolla on tutkittavan kokemusmaailma ja toisella tasolla itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Tutkimuksen avulla pyritään käsitteellistämään yksilön tai yksilöiden kokemuksia eli tutkittavaa ilmiötä, eli tehdä koetusta myös näkyvää, tiedettyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35; Laine 2001, 32–33.)

Fenomenologisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Laine 2001, 28.) Kokemuksella tarkoitetaan laajasti yksilön suhdetta omaan todellisuuteensa. Yksilön elämä käsitetään kehollisena toimintana ja ympäristön havainnointina. Kokemukset syntyvät ja ilmenevät yksilön vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Fenomenologinen tutkimus keskittyy näiden kokemusten tuottamaan todellisuuteen ja yksilön suhteeseen omiin kokemuksiinsa. Fenomenologia näkee ihmisen suhteen maailmaan intentionaalisenä. Intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että yksilön kokemuksiin sisältyy aina jokin merkitys. Ihmisen toiminta ja havainnointi perustuvat aina yksilön aikaisempien kokemusten muodostamille merkityksille. Merkitysten perustana on yhteisö, jossa yksilö kasvaa. Käsitteellinen todellisuudesta syntyy osin yhteisön kautta sen luomiin merkityksiin nojaten. Yksittäisten ihmisten kokemusten tutkiminen paljastaa siis aina myös jotain koko yhteisön todellisuudesta. Tutkijan tehtävänä on tulkita tutkittavan yksilön kokemuksia mahdollisimman oikein. (Laine 2001, 29–31.) Tutkimukseni tutkimusmenetelmät eivät kuitenkaan ole suoraan fenomenologisia, eikä tässä tutkimuksessa yksilön kokemuksia tarkastella fenomenologian perinteen mukaisesti filosofisten merkitysrakenteiden pohjalta.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa objektiivinen tulkinta vaatii tutkijalta rehellistä ja kriittistä vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Tämän niin sanotun hermeneuttisen kehän tarkoituksena on syventää ja korjata tutkijan tulkintaa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kerättyä aineistoa ei tule tarkastella valmiina tietona, vaan tutkija voi sen avulla saada paremman ymmärryksen tutkittavan kokemusmaailmasta ja todellisuudesta. Tutkijalla on tutkittavasta ilmiöstä jokin esiymmärrys jo ennen varsinaista aineiston analysointia. Kriittisen ja reflektiivisen ajattelun avulla pyritään päästämään irti näistä vallitsevista tulkinnoista toisesta ja toisen kokemusmaailmasta. Palatessaan aineistoon voi tutkija löytää siitä uusia näkökulmia ja tehdä havaintoja, jotka poikkeavat hänen esiymmärryksestään. Näiden perusteella tutkija luo uusia tulkintoja tutkittavan ilmaistujen kokemusten merkityksestä. (Laine 2001, 36–37.)

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimussuunnitelman muokkautuminen tutkimusprosessin edetessä. Myös tutkijan etukäteen asettamat tutkimuskysymykset voivat elää. Tutkittaessa sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä, laadullisen tutkimuksen avulla saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Ilmiöiden tutkimisessa ja tulkinnessa on hyvä tarkastella kriittisesti sitä, voidaanko niitä pitää ajattomina ja paikattomina vai historiallisesti muuttuvina ja paikallisina. Tämän tutkimuksen aineistonkeruuprosessi on pyrkinyt tavoittamaan tutkittavien oman näkökulman eli tutkimuksessa on naturalistinen ote. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavaan ilmiöön ei pyritä vaikuttamaan esimerkiksi manipuloimalla tutkimustilannetta. Tällöin aineiston kautta välittyy tutkittavien subjektiiviset, muokkaamattomat ajatukset ja asenteet suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Eskola & Suoranta 2005, 15–16.) Tutkimukseni voidaan määritellä laadulliseksi, koska tutkimuskohteena on suhteellisen pienen joukon henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimusstrategiaani voidaan luonnehtia tapaustutkimukseksi, sillä tutkimuksen kohteena oli yksi tapaus, osallistava liikuntapäivä -projekti. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että se kohdistuu ”luonnollisiin” tapauksiin ja ilmiöihin eikä tutkimuksen muuttujia tai aineistonkeruuta pyritä kontrolloimaan. Tapaustutkimuksen tarkka määrittely on vaikeaa ja eri tieteenaloissa se määritellään eri tavoin (Syrjälä 1994, 10–16). Laineen, Bamgergin ja Jokisen (2007, 9) mukaan tapaustutkimus (*case study method*) ei ole tutkimusmetodi, vaan se voi lähtökohtaisesti sisältää useita erilaisia tutkimusmenetelmiä. Myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 194) ovat sitä mieltä, että tapaustutkimusta ei voida pitää menetelmänä, se on ennemminkin näkökulma tai lähestymistapa todellisuuden tutkimisessa. Sen sijaan Metsämuuronen (2005, 207) pitää kaikkea kvalitatiivista tutkimusta tapaustutkimuksen kaltaisena. Metodin sijaan tapaustutkimusta voidaan pitää tutkimustapana tai -strategiana, jolla voidaan työstää erilaisia aineistoja. Tapaustutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan tarkasti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksessa tulee erottaa *tapaus*, joka on tutkimuksen kohteena sekä varsinainen *tutkimuskohde*. Tutkimuskohteena on siis ilmiö, joka esiintyy tutkittavassa tapauksessa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–10.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde on osallisuuden ja liikuntakasvatuksen yhteys, vaikka tapauksena käsitelläänkin vain yhtä liikuntapäivä -projektiä.

Tapaustutkimukselle, kuten laadulliselle tutkimukselle laajemminkin on tyypillistä tutkimusenteon joustavuus. Tutkimuskysymyksiä ja aineistonkeruutapoja voidaan muuttaa tutkimusprosessin eri vaiheissa tutkijan oman harkinnan mukaan. Tapaustutkimuksen aineisoa kerätessä tyypillistä on, että tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa.

Tässä tutkimuksessa varsinaista vuoropuhelua ei syntynyt minun ja liikuntapäivä -projektiin osallistuneiden oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa, sillä aineisto kerättiin strukturoidulla kyselylomakkeella, eli aineisto saatiin lomakehaastatteluilla. (Syrjälä 1994, 10–16.)

Tutkimukseni tapauksena oli Pohjois-Pohjanmaalaisessa koulussa 20.4.2017 järjestetty liikuntapäivä -projekti. Projekti oli osana Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan järjestämää liikuntakasvatuksen soveltaminen koulussa -kurssia. Liikuntapäivän suunnitteluun ja toteutukseen osallistui kurssin opiskelijat. Opiskelijaryhmä koostui 2. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista. Liikuntapäivän suunnittelu järjestettiin koululla ja siihen osallistui kurssin opiskelijoista viisi, sekä 29 koulun valinnaisen liikuntaryhmän 6. luokan oppilasta. Suunnittelupäivänä opiskelijoista ja oppilaista muodostettiin ryhmiä, joissa ideoitiin ja suunniteltiin mitä liikunnallisia pelejä, leikkejä tai muuta toimintaa liikuntapäivän aikana toteutetaan. Suunnittelun pohjalta liikuntapäivä rakentui kuudella eri rastipisteellä tapahtuvan toiminnan ympärille. Yksi suunnitelluista pisteistä oli liikuntapäivän avajaiset, joka toteutettiin koulun salissa aamulla kello 8.30 alkaen. Avajaisissa oli muun muassa tanssia. Avajaisten järjestämiseen ei osallistunut liikunnan valinnaisryhmän oppilaita. Muista viidestä rastipisteestä kaksi järjestettiin koulun sisätiloissa. Nämä pisteet olivat ”rauhottumispiste”, sekä sisäsuunnistus- ja limbopiste. Loput kolme rastipistettä järjestettiin ulkona koulupihan alueella. Ulkopisteillä oli lipunryöstöä, ”löylynheittoa” ja ihmissolmu, saappaanheittoa ja norsupalloa sekä köydenvetoa sekä erilaisia leikkejä ”leikkialueella”. Liikuntapäivän aikana valinnaisen liikuntaryhmän oppilaat olivat avustamassa ja ohjaamassa opiskelijoiden kanssa rastipisteillä. Koulun muut oppilaat osallistuivat päivään kiertämällä eri pisteillä. Rastipisteiden toiminta alkoi kello 9.30. Pisteet kestivät noin 20 minuuttia, ja seuraavalla pisteellä tuli olla aina puolen tunnin välein. Päivään kuului myös 30 minuutin ruokailu. Liikuntapäivä loppui kello 13.00.

4.3 Aineiston kerääminen ja analysointi

Tutkimusjoukkona oli tutkimushetkellä 6.-luokkalaiset, 12–13 -vuotiaat liikunnan valinnaisryhmän oppilaat (n=29), sekä tutkimushetkellä 2. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijat (n=35). Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui strukturoitu lomakehaastattelu.

Teetin lomakehaastattelun oppilaille 8.5.2017, puolitoista viikkoa tapahtuman jälkeen. Tapasin tutkimukseen osallistuneet 6.-luokkalaiset heidän koulullaan, jossa kokoontuimme

luokkahuoneeseen. Ennen kyselylomakkeiden jakamista kerroin kuka olen. Kerroin myös, että tuleva kyselylomake koskee aikaisemmin koululla toteutettua liikuntapäivää, johon oppilaat olivat osallistuneet sen suunnitteluvaiheessa sekä toteutusvaiheessa ohjaajina ja avustajina. Painotin oppilaille, että lomakkeisiin vastataan rauhassa omin sanoin ja itsenäisesti. Vastattuaan kysymyksiin ja palautettuaan kyselylomakkeen oppilaat jäivät omalle paikalle odottamaan, kunnes kaikki olivat palauttaneet lomakkeen minulle. Kyselylomakkeiden täyttäminen sujui varsin rauhallisesti. Kuitenkin luettuani palautettuja lomakkeita huomasin, että osa oppilaista oli täyttänyt lomakkeen ilmeisen kiireisesti. Avointen kysymysten vastaukset olivat useilla oppilaille varsin suppeita ja jäsentymättömiä. Aineiston laadun ja laajuuden parantamiseksi kyselylomakkeet olisi voitu täyttää minun johdollani ohjatusti kysymys kysymykseltä. Tällöin olisi voitu välttyä turhalta kiirehtimiseltä. Kyselylomake kerättiin oppilaiden lukujärjestyksen mukaisen liikuntatunnin loppupuolella. Kyselyyn vastaamiseen oli varattu noin 20 minuuttia. Suurin osa oppilaista käytti aikaa lomakkeen täyttöön noin 10 minuuttia. Annoin kaikille oppilaille riittävästi aikaa kirjoittaa vastaukset loppuun asti rauhallisesti. Kuitenkin jo vastanneiden oppilaiden levottomuus saattoi tarttua muihinkin, ja tästä syystä osa vastauksista oli ilmeisen kiireisesti tehty.

Liikuntakasvatuksen soveltaminen koulussa -kurssin opettaja keräsi aineiston opiskelijoilta 24.4.2017, neljä päivää tapahtuman jälkeen. Liikuntapäivän suunnittelu ja toteutus oli osa kurssin sisältöä ja toteutusta. Myös opiskelijoiden vastaukset kerättiin ohjatusti kyselylomakkeiden avulla. Aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen annettiin 45 minuuttia.

Tuomen & Sarajärven (2009, 74) mukaan lomakehaastattelua käytetään useimmiten kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, eikä sillä ole juurikaan tekemistä laadullisen tutkimuksen kanssa. Kuitenkin tätä menetelmää voidaan myös laadullisessa tutkimuksessa käyttää, kun halutaan testata tutkimuksen hypoteeseja ja kvantifioida kerätty aineisto. Lomakehaastattelu on samankaltainen strukturoitujen haastattelujen kanssa. Lomakehaastattelu sisältää sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä ja ne ovat kaikille samanlaiset. Lomakehaastattelu on siis ohjattua kyselylomakkeeseen vastaamista (Eskola & Suoranta 2005, 86). Koska aion käyttää aineiston analysoinnissa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, kyselylomakkeen kysymykset on mietitty siten, että niiden asettelussa ja muotoilussa huomioidaan aikaisempi teoria. Koska etenkin avoimia kysymyksiä sisältävä kyselylomake ei aina anna mitattavassa muodossa olevia vastauksia, tutkijan täytyy perehtyä kysymysten taustalla olevaan teoriaan ja ilmiöihin (Valli 2018, 93). Olen tukeutunut kyselylomakkeen kysymyksiä muotoillessani aiempaan teoriaan osallisuudesta sekä

tutustunut aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja tutkimuskirjallisuuteen. Tuomen ja Sarajärven (2018, 111) mukaan teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä jo tiedetty sanelee, miten aineiston hankinta järjestetään ja miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään.

Oppilailla teettämäni lomakehaastattelun kyselylomake (liite 1) rakentui siten, että kysymykset 1, 2 ja 3 olivat taustatietokysymyksiä. Selvitin vastaajan sukupuolen ja sen osallistuiko vastaaja liikuntapäivän ideointiin ja suunnitteluun ja toteutukseen vai mahdollisesti vain toiseen näistä. Kolmannessa kysymyksessä selvitin, millä pisteellä vastaaja oli avustamassa liikuntapäivän aikana. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastasin kyselylomakkeen kysymysten 13 ja 14 pohjalta, joissa kysyin oppilaiden omia näkemyksiä siitä, mitä osallisuus ja osallistuminen tarkoittavat. Lisäksi tiedustelin, mihin vastaajaa koskeviin asioihin hän on itse saanut vaikuttaa koulussa.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastasin kyselylomakkeen kysymysten 4, 5, 6, 7, 8, 11 ja 12 perusteella. Kysymyksessä 4 selvitin oppilaiden kokemuksia liikuntapäivän suunnittelusta. Kysymykset 5–7 olivat lyhyitä monivalintaisia tukikysymyksiä, joissa pyysin vastaajaa kuvailemaan suunnittelun sujuvuutta, suunnitteluryhmän kokoa ja sitä saiko oppilas omia ideoita esille suunnittelun aikana. Kysymyksessä 8 pyysin vastaajaa kertomaan oman tehtävänsä liikuntapäivän toteutuksessa omalla pisteellä. Kysymyksessä 11 oppilaat saivat antaa kouluarvosanan perusteluineen siitä, kuinka hyvin he saivat osallistua oman pisteen toimintaan. Lisäksi kysymyksessä 12 pyysin vastaajaa kertomaan, mikäli jokin hänen omasta ideastaan oli päässyt varsinaiseen toteutusvaiheeseen.

Myös liikuntakasvatuksen soveltaminen koulussa -kurssin opettajan opiskelijoille teettämä kyselylomake (liite 2) sisälsi alkuun muutaman taustatietokysymyksen. Opiskelijoilta kysyttiin sukupuolta, opiskeluryhmää sekä omaa arviota kokemuksesta liikunnan ohjaamisesta, lasten ja nuorten osallistamisesta sekä tapahtumien järjestämisestä. Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, millä rastipisteellä he toimivat liikuntapäivän aikana.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastasin opiskelijoiden kyselylomakkeiden kysymysten 2, 3 ja 4 perusteella. Kysymyksessä 2 opiskelijat vastasivat kysymykseen, miten opiskelijat ohjeistivat oppilaat liikuntapäivän toteutukseen ja toimintaan rastipisteellä. Kysymyksessä 3 opiskelijat kertoivat, miten oppilaat heidän mielestään olivat toimineet päivän aikana. 4. kysymyksessä opiskelijat saivat arvioida numeerisesti (1–5) sekä sanallisesti oppilaiden osallisuuden huomioimisen liikuntapäivän eri vaiheissa. Lisäksi he saivat antaa kehitysideoita, miten osallisuutta olisi voinut toteuttaa eri vaiheissa.

Valitsin keräämäni aineiston analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Menetelmä sopii hyvin fenomenologisen tutkimuksen haastattelujen tai tässä tapauksessa lomakehaastattelujen avulla kerätyn aineiston analysointiin. Sisällönanalyysi on paitsi yksittäinen metodi, se myös soveltuu tutkimuksen teoreettiseksi viitekehikseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91).

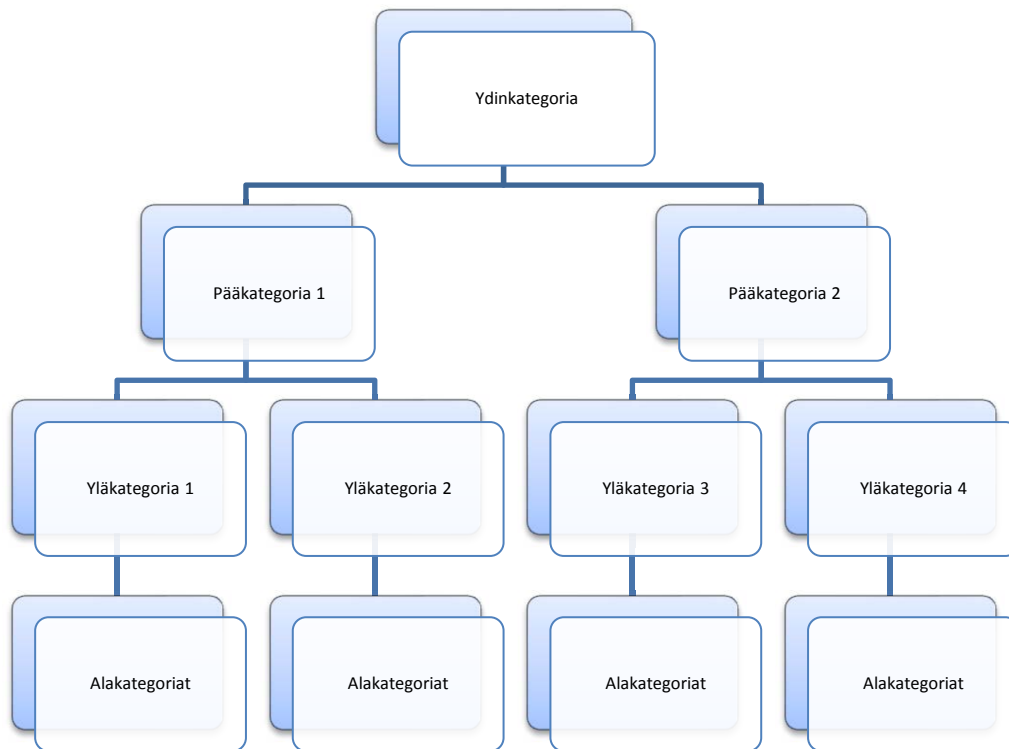
Tapaustutkimuksen aineiston analysoinnissa voidaan käyttää kaikkia laadullisen aineiston analyysimenetelmiä. Menetelmää valittaessa tärkeintä on pyrkiä valitsemaan omaa tutkimusta parhaiten palveleva menetelmä. Oleellista on se, että analyysimenetelmä mahdollistaa tutkimuskysymyksiin vastaamisen. (Eriksson & Koistinen 2005, 30.)

Sisällönanalyysi voi olla joko teoriaohjaavaa, teorialähtöistä tai aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä peruseriaatteena on, että analyysin yksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät siis ole ennalta sovittuja eikä niitä nosteta valmiista ilmiöön liittyvästä teoriasta. Aineistoa analysoidaan siten, ettei tutkijan ennako-oletukset tai -tietämys ohjaa toimintaa eikä aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ole vaikutusta tutkimuksen tekemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96.) Olen tutustunut kandidaatintutkielmassani (Hyytinen 2017) osallisuuden teorioihin, sekä aiempaan tutkimukseen ilmiöstä. Aineiston analyysia aloittaessani koin, että esitietämys aiheesta ohjailee omaa analyysiprosessiani eikä täydellistä aineistolähtöisyyden kontrollia ollut mielestäni järkevää yrittää muodostaa. Tästä syystä valitsin analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Teoriaohjaava analyysi sisältää teorian kytkemistä aineiston analysointiin. Teoria ei kuitenkaan johda työtä vaan toimii apuna prosessin etenemisessä. Analyysin yksiköt valitaan aineistosta, mutta teoria voi olla tässäkin tukena. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon tehtävänä ei ole testata teoriaa, vaan auttaa tutkijaa etsimään uusia ajattelutapoja. Teoria toimii päättelyn apuna tutkijan ja aineiston välisessä vuorovaikutuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Sisällönanalyysin eteneminen riippuu siitä, tehdäänkö analyysi aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti vai teoriaohjaavasti. Teoriaohjaava sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisen kaltaisesti. Analyysi poikkeaa vasta abstrahointivaiheessa (käsitteellistämässä), kun analyysin tueksi otetaan aiheesta jo tiedetty teoria ja käsitteet. Käytin tutkimukseni aineiston analyysissä alun perin Milesin & Hubermanin (1994) luomaa analyysimallia. Analyysi aloitetaan aineiston pelkistämällä (reduointi). Alkuperäiset

ilmaukset pelkistetään, jonka jälkeen ne ryhmitellään samankaltaisten kanssa samoihin ryhmiin eli kategorioihin (kluserointi). Kategoriat nimetään sisältöään kuvaavasti (abstrahointi). Alakategorioita yhdistelemällä saadaan yläkategorioita, jotka jälleen nimetään sisältöään kuvaavasti. Yläkategoriat yhdistetään yhdeksi ydinkategoriaksi. Analyysissa pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin kategorioiden avulla. Grönforsin (1982, 161) mukaan sisällönanalyysi vasta järjesteele aineiston johtopäätöksiä varten. Analyysin tuloksia ei siis tule pitää valmiina vastauksina, vaan järjestellyn aineiston pohjalta tutkijan tulee tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 101–103; Miles & Huberman 1994, 10–11). Olen havainnollistanut analyysiprosessissa syntyneiden kategorioiden suhteita hierarkkisen kaavion avulla (kuvio 2).

Aloitin tutustumisen tutkimusaineistoon syyskuussa 2018. Luin oppilaiden ja opiskelijoiden haastattelulomakkeita ja jäsentelin kokonaiskuvaa tutkimuskohteena olevasta liikuntapäivästä. Oppilaiden ja opiskelijoiden vastausten perusteella sekä liikuntakasvatuksen soveltaminen koulussa -kurssin opettajan kuvaaman ja minulle lähettämän videon avulla selvitin tarkemmin, millaista toimintaa liikuntapäivän rastipisteillä oli. Videomateriaalia en käyttänyt tutkimuksen havaintoaineistona. Lajittelin ja jäsentelin pisteiden tehtävät ja toiminnan. Oppilaiden vastausten perusteella tutustuin myös heidän ohjaus- ja avustustehtäviin eri pisteillä. Tammikuussa 2019 litteroin tutkimusaineiston. Kirjoitin puhtaaksi opiskelijoiden ja oppilaiden kyselylomakkeiden vastaukset avointen kysymysten osalta myöhempää teoriaohjaavaa sisällönanalyysia varten. Järjestelin vastaukset numeerisesti ja annoin oppilaiden vastauksille lyhenteen *op* (oppilas), ja opiskelijoiden vastauksille lyhenteen *lop* (luokanopettajaopiskelija). Oppilaat numeroin luvusta 1 lukuun 28 ja opiskelijat luvusta 1 lukuun 35. Kirjain ja numerolyhenne aineistositaattien perässä osoittaa, kenen vastauksesta on kyse.



KUVIO 2 Kategorioiden hierarkkisten suhteiden havainnollistaminen.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni analyysistä saatuja tuloksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Olen jakanut luvun kolmeen alalukuun, joista jokainen vastaa yhteen tutkimuskysymykseen. Alaluvuissa kuvailen ylä- ja alakategorioita, joita nostin aineistosta esille teoriaohjaavan sisällönanalyysin aikana.

5.1 Oppilaiden käsityksiä osallistumisesta ja osallisuudesta

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli: miten oppilaat kuvailivat osallisuuden ja osallistumisen? On tärkeää nostaa esille lasten omat mielipiteet ja sanallistetut näkemykset osallisuuden käsitteen määrittelystä sillä kyseessä on subjektiivinen ja kokemuksellinen ilmiö. Oppilaat kuvailivat osallistumisen tarkoittavan ennen kaikkea aktiivista mukana olemista ja toimintaan liittymistä. Useiden oppilaiden vastauksissa korostettiin oppilaan omaa aktiivisuutta: *“...että osallistuu aktiivisesti esim tunnille”*. op6 *“[Osallistuminen on] ...toimeen liittymistä”*. op20 Erään oppilaan mielestä osallistuminen näyttytyy passiivisuuden vastakohtana: *“Ettei ole hiljaa tai seistä vain paikoillaan”*. op2

Osallisuus on paitsi tunnetta omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan omassa yhteisössään, myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta ja turvallisuudesta (ks. Eskel & Marttila 2013, 78). Oppilaat kokivat osallisuuden ja osallistumisen liittyvän vahvasti yhteisöllisyyteen ja yhteiseen hyvään. Osallistumisen yhteisöllistä näkökulmaa kuvailtiin esimerkiksi näin: *“Osallistuminen on reipasta oloa ja koko ajan auttavan käden antamista”*. op16 Osallistuminen nähtiin koskettavan laajasti koko yksilöiden välistä vuorovaikutusta: *“Osallistuminen on sitä, että kuuntelee, ehdottaa, ymmärtää, auttaa ja muutenkin osallistuu tekemiseen, mitä on tehtävänä”*. op21 Yhteisöllisyyden ohella oppilaiden vastauksissa näkyi myös ajatus yhteisöä auttavan toiminnan vapaaehtoisuuden hyveellisyydestä: *“Osallisuus meinaa ”osan ottamista” eli että vapaaehtoisesti auttaa ja ottaa oman osan yhteisestä työstä”*. op21 Oppilaat näkivät yhteisistä töistä huolehtimisen vapaaehtoisuuden lisäksi myös yksilön vastuuna: *“...osallistuu itsekin työhön eikä katsele sivusta”*. op28 *“... kaikki tekevät omat tehtävänsä ryhmässä sujuvasti”*. op9 Osallisuus sitouttaakin yksilöitä yhteisöön ja yhteisten asioiden kehittämiseen. Tällöin vastuu jakautuu yhteisön kaikkien yksilöiden kannettavaksi. (ks. Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 15–16.)

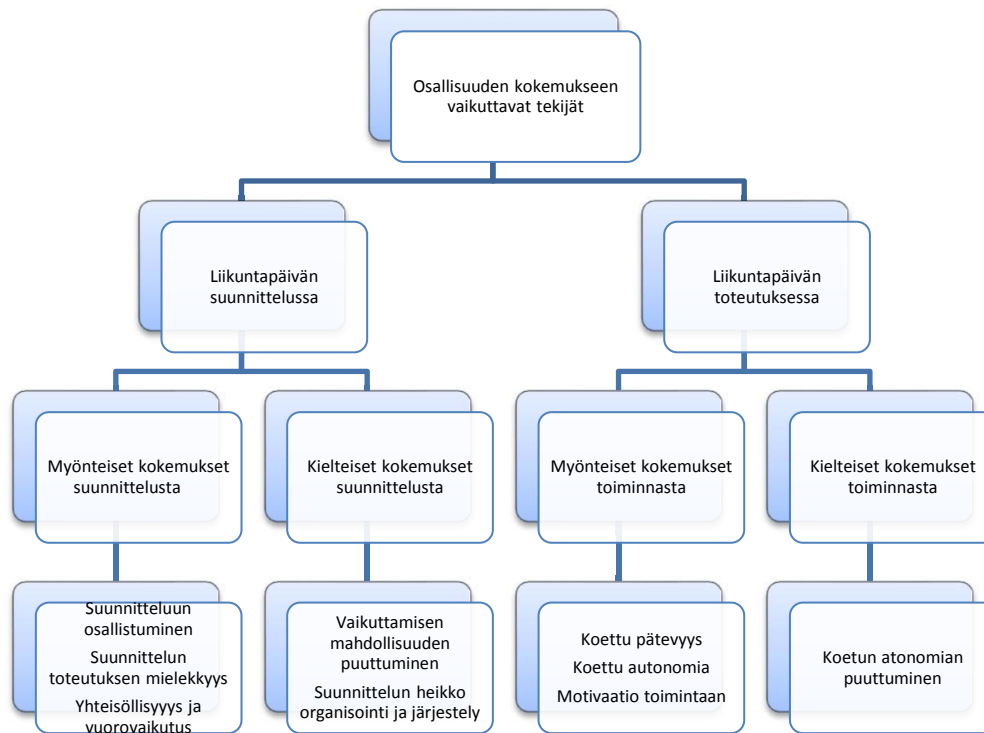
Osallisuus on tietoisuutta omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa yhteisössä. Tietoisuus näistä mahdollisuuksista syntyy yksilön kokemuksista pystyvyydestä. Mielipiteiden esiintuomisen lisäksi tärkeää on se kuullaanko ja toteutetaanko yksilön toiveita ja tarpeita, toisin sanoen onko yksilön mielipiteillä vaikutusta yhteisön toimintaan. (ks. Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 15; Hanhivaara 2006.) Oppilaat kuvailivat osallistumista ja osallisuutta myös voimaantumisen ja valtautumisen näkökulmasta. Vastausten keskiössä oli tietoisuus vaikuttamisen mahdollisuuksista ja mielipiteiden ilmaisusta: ”Että tekee asioita...ja saa vaikuttaa”. op7 ”Asioihin vaikuttaminen ja mielipiteensä esille tuominen”. op16, sekä autonominen omasta toiminnasta päättäminen: ”Että saa tehdä itse asioita...”. op23 ”... on mukana asiassa josta pitää”. Op12

Oppilaiden vastauksissa huomattavaa on, että suuri osa oppilaista (15/29) oli sitä mieltä, että he eivät saa vaikuttaa mihinkään koulussa. Tulosta voi osittain selittää aineistonkeruutilanteen organisoinnin haasteilla, esimerkiksi oppilaiden tylsistymisellä pitkähköön, ”ylimääräiseen” tehtävään. Kansallisten osallisuustutkimusten tuloksia tarkasteltaessa samansuuntaiset vastaukset ovat kuitenkin melko yleisiä. Kiilakoski (2012, 22) viittaa kansalliseen Terveystien ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyyn (2010/2011), jonka mukaan vain 47% oppilaista oli sitä mieltä, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon koulun kehittämisessä. Oppilaiden vastaukset liittyivät pääasiassa välituntitoimintaan, esimerkiksi: ”Saan vaikuttaa esim siihen mitä teen välitunnilla. Saan valita pelaanko pelejä vai teenkö jotain muuta.” op9 Opetuksen sisältöön vaikuttamisesta oli kokemusta vain vähän: ”No jos esim pyydän että voidaanko pelata matikkapeliä niin joskus se toteutuu”. op29 “[Saan vaikuttaa] joskus työskentelyrauhaan”. op20 Eräällä oppilaalla oli kokemus, että hän sai vaikuttaa muiden häneen kohdistuvaan käytökseen: ”Saan vaikuttaa miten minua kohdellaan ja miten minuun suhtaudutaan”. Op16

5.2 Oppilaiden osallistuminen ja osallisuus liikuntapäivän suunnittelussa ja toteuttamisessa

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli: millaiset asiat vaikuttivat lapsen subjektiiviseen kokemukseen osallisuudesta liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa? Tässä kappaleessa kuvaan oppilaiden vastausten analysoinnista saatuja tuloksia. Olen muodostanut oppilaiden pelkistetyistä ilmauksista alakategorioita, jotka jakautuvat selittämään oppilaiden kokemuksia liikuntapäivän suunnittelusta ja toteutuksesta. Olen

koonnut alakategorioista edelleen yläkategorioita, jotka jakautuvat myönteisiin ja kielteisiin kokemuksiin niin suunnittelusta, kuin toiminnastakin (kuvio 3).



KUVIO 3 Oppilaiden osallisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät.

5.2.1 Myönteiset ja kielteiset kokemukset suunnitteluun osallistumisesta

Selvitin oppilaiden kokemuksia liikuntapäivän suunnittelusta yhdessä muiden oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Oppilaiden vastausten perusteella valtaosa oppilaista sai omia ideoita kuuluville, ja niitä kirjattiin suunnittelupaperille. Suurin osa oppilasta oli sitä mieltä, että suunnitteluryhmässä oli helppo saada kerrottua omia ideoita. Oppilaista suurimman osan mielestä suunnitteluryhmän koko oli sopiva.

Valtaosa oppilaista kuvaili suunnittelun olleen yksinkertaisesti ”*todella hauskaa*”. op1, ”*Hauskaa ja kivaa*”. op13 sekä ”*Kivaa ja mukavaa*” op6 Positiivisia kuvauksia suunnittelusta oli runsaasti, mutta perusteluita näille kokemuksille oli vähemmän. Luokittelin oppilaiden perustellut vastaukset seuraavasti:

Oppilaat perustelivat suunnittelun mielekkyyttä sillä, että he saivat osallistua. Tulkitseen osallistumisen tässä tapauksessa merkitsevät laajempaa tunnetta osallisuudesta suunnittelutilanteessa. Toimintaan osallistuminen koostuu oppilaiden vastauksissa

vaikuttamisen mahdollisuutena. Esimerkiksi Alangon (2010, 58–62) tutkimuksessa lapset ovat kuvailleet vaikuttamisen olevan oman mielipiteen esilletuomisen lisäksi omien ideoiden kertomisena. Liikuntapäivän suunnittelussa oppilaat kokivat omien ideoiden esiintuomisen tärkeänä. Suunnittelu oli oppilaiden mukaan: ”Hauskaa, koska saatiin päättää aika paljon hauskoja juttuja”. op4 ”Ihan mukavaa kun sai itse antaa ideoita”. op25 ”Hauskaa koska sai suunnitella kaikkee siistii”. op11 ”Siinä sai vaikuttaa joten se oli kivaa”. op2

Osasta oppilaiden vastauksista ilmeni, että myös suunnittelun helppoudella ja suunnitteluryhmän toimivuudella oli vaikutusta koettuun suunnittelun mielekkyyteen. Ideoiden runsaus ja valinnanvara sekä ideoiden esiin tuomisen vaivattomuus olivat perusteluita positiivisille kokemuksille liikuntapäivän suunnittelusta: ”Suunnittelu oli mukavaa, sillä ideoita riitti. Mielestäni oli mukavaa ja helppoa saada ideat esiin.” op16 ”Suunnittelu kävi helposti, sillä ideoita tuli paljon ja oli paljon valinnan varaa”. op21

Osallistuminen ja osallisuus on aina alisteinen yhteisölle. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuus on yhteisyyttä. Kokemus osallisuudesta ei synny ilman yhteisöä, joten yksin ei voi olla osallinen. Yhteisössä oman roolinsa merkityksellisenä näkevä ja nähdyksi ja kuulluksi tullut jäsen on osallinen. Kuulluksi tuleminen koettiin tärkeäksi: ”Liikuntapäivää oli kiva suunnitella, sillä meitä kuunneltiin”. op18 Oppilaat kuvasivat vastauksissaan myös suunnitteluvaiheen yhteisöllisyyden merkitystä. Vastauksissa näkyi se, että muun ryhmän ja etenkin aikuisten roolilla ja toiminnalla oli merkitystä koettuun suunnittelun mielekkyyteen: ”Se oli todella mukavaa ja rentoa. Opettajat oli kivoja ja osasivat auttaa ja avustaa”. op21

Oppilaat kertoivat myös negatiivisia kokemuksia suunnittelusta ja suunnittelutilanteesta. Luokittelen oppilaiden kokemukset seuraavaksi.

Osallisuus on yhteisön yhteisiin asioihin vaikuttamista. Osallisuus ei ole sitä, että lasten mielipiteitä kuullaan, mutta niillä ei ole vaikutusta yhteisön toimintaan (ks. Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 15). Eräällä oppilaalla oli negatiivinen kokemus ideoiden toteuttamisesta: ”[Suunnittelu]... oli ihan kivaa mutta niitä toiveita ei oikeen toteutettu”. op23 Vain kymmenen oppilasta koki, että hänen ideansa toteutettiin liikuntapäivänä. 18 oppilasta kertoi, ettei omaa ideaa oltu toteutettu.

Oppilaat vastausten perustella jotkut oppilaat eivät pitäneet suunnittelutilanteen organisoinnista. Muutamien oppilaiden vastausten perusteella suunnittelutilanne ei motivoinut tai antanut mahdollisuutta toimivalle osallistumiselle ja ideoinnille. Oppilaiden mielestä

suunnittelu oli *"Aika tylsää..."*. op7 ja *"Melko meluisaa..."*. op20 Negatiiviset kokemukset jäivät kuitenkin kokonaiskuvassa positiivisten varjoon ja oppilaiden vastausten perusteella suunnittelu ja suunnitteluun osallistuminen oli yleisesti koettu positiiviseksi.

5.2.2 Autonomia, motivaatio ja koettu pätevyys toiminnassa

Oppilaat osallistuivat liikuntapäivän toteutukseen omilla rastipisteillään pienissä ryhmissä. Jokaisella rastipisteellä oli myös ohjaavia aikuisia. Oppilailla oli monenlaisia tehtäviä. Oppilaat valvoivat pienempiä oppilaita, auttoivat opettajia järjestämään leikkejä, kertoivat sääntöjä ja toimivat tuomareina, sekä laskivat pisteitä. Tehtävät poikkesivat toisistaan rastipisteiden toiminnan mukaan. Rentoutumispisteellä erään oppilaan tehtävänä oli *"rauhoittaa ihmisiä ja herättää niitä liinalla"*. op25 Useat oppilaat kertoivat heidän tehtävänään olleen avustamisen ja auttamisen. He pääsivät myös ohjeistamaan ja opastamaan lapsia. Eräs oppilas kertoi oman tehtävänsä olleen *"vahtia huijauksia ja pyörittää peliä"*. op21

Osallisuuden subjektiivinen kokemus muodostuu tunteesta ja pystyvyydestä, joista seuraa yksilön tietoisuus vaikuttamisen mahdollisuuksista ja toimintaan osallistumisesta (Hanhivaara 2006). Oppilaat kuvailivat ja arvioivat vastauksissaan omaa autonomiaansa liikuntapäivän toteutuksessa toimiessaan rastipisteillä.

Osa oppilaista perusteli oman osallisuutensa kiitettävää arviointia sillä, että he saivat itse vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Autonomian kokemus liittyi oman toiminnan säätelyyn: *"9 koska sain itse päättää mitä teen"*. op3 ja *"9 sillä sain valita juttuja"*. Op25 Oppilaat kokivat saaneensa osallistua hyvin myös, koska: *"10 sain osallistua ja vapaasti vahtia peliä"*. op20 Oppilaat siis kokivat myönteisenä sen, että he saivat osallistua oman rastipisteen toimintaan haluamallaan tavalla ja vapaasti.

Oppilaiden alhaiset arvostelut ja huonot kokemukset osallistumisesta ja osallisuudesta johtuivat useimmiten autonomian puutteesta. Autonomiaa heikensi ohjaavien aikuisten toiminta sekä liikuntapäivän organisointi ja järjestely. Oppilaat kokivat esimerkiksi harjoittelijoiden roolin liian isona: *"7 koska harjoittelijat päättivät liikaa"*. op17 Lisäksi hyvän osallistumisen kokemuksen esteenä oli se, että oppilaan omat toiveet eivät kohdanneet ohjaavien aikuisten organisoinnin kanssa. Omasta toiminnasta päättäminen nähtiin tärkeänä, ja sen puuttuminen koettiin erittäin negatiivisesti: *"4 koska en saanut selittää melkeen mitään"*

ja seisoin vaa". op23, *"I koska mun piti vaan istua"*. op26 ja *"...en saanut päättää kauheasti minne pisteelle halusin"*. op28

50 % oppilaista (14) oli sitä mieltä, että oppilaat saivat autonomisesti päättää omasta toiminnastaan. 50 % oppilaista (14) taas vastasi, että opettajaopiskelijat päättivät, mitä yksittäinen oppilas rastipisteellä tekee. Toisaalta, erään oppilaan mielestä myös: *"Oisin voinu ehkä vaikuttaa"*. op7 Oppilaiden omalla aktiivisuudella olisi siis voinut olla vaikutusta siihen, mihin tehtäviin he rastipisteellä pääsevät.

Osallisuuden toteutuessa oppilaat tuntevat itsensä päteviksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Oppilaiden vastaukset kertovat, että heille oli tärkeää olla aktiivisia ja osallistuvia. Useat oppilaat kokivat osallistumisen mielekkääksi, ja perustelivat sitä omalla aktiivisuudella ja koetulla pätevyydellä.

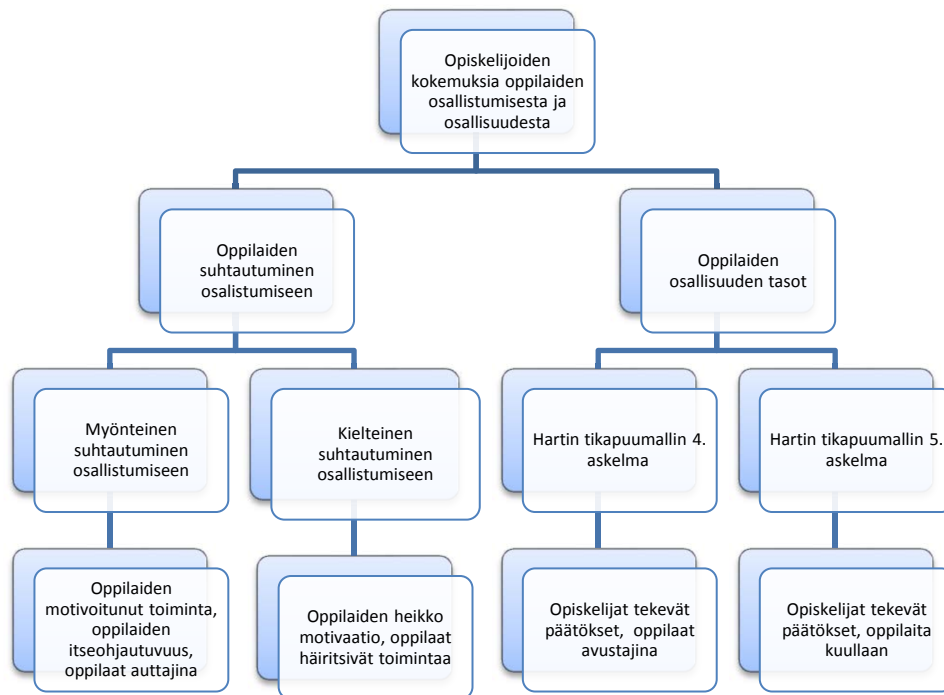
Autonomian lisäksi oppilaiden arvioihin omasta osallistumisestaan vaikutti paljolti myös heidän pätevyyden kokemukset ja kokemus oman toiminnan hyödyllisyydestä. Oppilaat arvottivat omaa osallistumista ja toimintaa. Hyvät kokemukset osallistumisesta linkittyvät oppilaiden vastauksissa opettajan ohjeiden noudattamiseen: *"9 koska tein tarkalleen mitä ope sano"*. op8 Hyödyksi oleminen ja auttaminen näyttäytyy olevan yhteydessä osallistumisen mielekkyyteen: *"9 koska ohjasin oppilaita hyvin ja autoin aina kun tarvitsee"*. op11 Monet oppilaat antoivat omalle osallistumiselle hyvän arvosanan ja perustelivat sitä omalla aktiivisella osallistumisella: *"9+ koska teimme suurimman osan kaikesta"*. op7, *"9 sillä osallistuin paljon"*. op10 ja *"9 koska minulla oli kokoajan tehtävää"*. op22

Muut perustelut hyväksi arvioidulle omalle osallistumiselle liittyivät yksilön motivaatioon. Osallistuminen on moniulotteinen prosessi. Se on toimintaa, johon liittyy oppilaan oma motivaatio ja motiivit, sekä osallistujan emootiot. (Väyrynen 2001, 20.) Mielekäs tekeminen motivoi osallistumaan yhteiseen toimintaan, ja synnyttää positiivisia kokemuksia osallistumisesta. Mielekäs tekeminen lisäsi oppilaiden positiivista tunnetta osallistumisesta. Vastauksissa mielekkääseen tekemiseen linkittyy myös autonomian kokemukset. Oppilaat perustelivat hyviä kokemuksia osallistumisesta toiminnan mielekkyydellä ja tärkeydellä: *"9 koska sain ohjeistaa muita oppilaita ja tuomaroida"*. op15, *"9 ½, sain osallistua haluamilleni pisteille"* op9, *"8 sain valvoa muita ja leikkiä"*. op1 ja *"10 koska kaikki kuuntelivat"*. op 18

5.3 Opiskelijoiden näkökulma oppilaiden osallistumiseen ja osallisuuteen

Kolmannen tutkimuskysymyksenäni tarkoituksena on selvittää, millä tavoin ohjaavien aikuisten eli luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset oppilaiden osallistumisesta ja osallisuudesta poikkeavat oppilaiden omista kokemuksista. Näkökulma on mielenkiintoinen, sillä osallisuuden ja ”näennäisosallisuuden” tunnistaminen ja erottaminen ei ole välttämättä helppoa. Gretschelin, Kiilakosken ja Nivalan mukaan (2012, 16) osallisuuden määrittelyssä korostetaan objektiivista tarkastelua, jonka tavoitteena on selvittää, ollaanko lapselle tai nuorelle oikeasti valmiita jakamaan valtaa, vai onko se vain ”näennäisosallisuutta”. Myös Hartin (1997, 40–41) osallisuuden tikapuumallissa (ks. kuvio 1) mainitaan näennäisosallisuus eli *tokenism*. Se on toimintaa, jossa aikuiset voivat vilpittömästäkin haluta antaa lapsille valtaa ja osallisuuden kokemuksia, mutta eivät mieti huolellisesti ja itsekriittisesti osallistamisen tapoja. Tuloksena on ulospäin mahdollisesti vahvana näyttäytyvä osallisuus, joka ei todellisuudessa kuitenkaan näy lasten kokemusmaailmassa valtana tai vaikuttamisen mahdollisuutena.

Tarkastelen seuraavaksi kriittisesti ja objektiivisesti, minkälaisia kokemuksia opiskelijoilla syntyi oppilaiden osallistumisesta ja osallisuudesta. Vastatessani kolmanteen tutkimuskysymykseen olen muodostanut oppilaiden vastauksista alakategorioita ja edelleen yhdistellyt niitä yläkategorioiksi. Pääkategoriat kuvaavat tutkimuskysymyksen kahta lähtestymistapaa: oppilaiden suhtautumista osallistumiseen ja oppilaiden osallisuuden tasot (kuvio 4).



KUVIO 4 Opiskelijoiden kokemukset oppilaiden osallistumisesta ja osallisuudesta.

5.3.1 Motivaatio osallistumisen edellytyksenä

Oppilaiden osallistuminen näyttäytyi hyvin vaihtelevana opiskelijoiden vastauksissa. Kielteisiä kokemuksia oppilaiden osallistumisesta oli runsaammin kuin myönteisiä.

Opiskelijoiden vastauksissa näkyi selvästi, kuinka osa oppilaista suhtautui myönteisesti liikuntapäivän toteutukseen ja siihen osallistumiseen ja rastipisteillä toimimiseen. Oppilaiden osallistumista kuvattiin esimerkiksi näin: *"He toimivat ahkerasti, kaikki osallistuivat mielellään rastin pitoon..."*. lop2 Oppilaat siis olivat motivoituneita osallistumiseen, ja toiminta oli heille ilmeisen mieleistä.

Opiskelijat kommentoivat paitsi osallistumisen tasoa myös oppilaiden itseohjautuvuutta rastipistetyöskentelyssä: *"... olivat oma-aloitteisia"*. lop4 ja *"...oppilaat toimivat todella reippaasti ja omatoimisesti"*. lop18 Myönteiset kuvaukset oppilaiden osallistumisesta kuvailivat sitä ahkeraksi ja reippaasti. Myös oma-aloitteisuutta ja omatoimista työskentelyä kiiteltiin.

Opiskelijat kertoivat myönteisiä kokemuksia paitsi oppilaiden reippaasta ja oma-aloitteisesta osallistumisesta myös auttamisesta: *"Auttoivat, ja olivat oma-aloitteisia"*. lop4 ja *"Oppilaat*

olivat suureksi avuksi ja toimivat reippaasti". lop3 Auttamista tulkitseen tässä myönteiseksi suhtautumiseksi toimintaan ja osallistumiseen.

Myönteisten kokemusten lisäksi opiskelijat kertoivat myös runsaasti kielteisiä kokemuksia oppilaiden toiminnasta ja osallistumisesta liikuntapäivän toimintaan. Opiskelijoiden vastauksista suuri osa kuvaili oppilaiden heikkoa motivaatiota osallistumiseen. Kielteisestä suhtautumisesta osallistumiseen kertoi oppilaiden käytös ja selkeä haluttomuus toimintaan liittymisessä. Oppilaat olivat *"...aluksi hieman passiivisia"*. lop1 ja *"...osa ei pyydettyäkään tai selkeitä ohjeita esittäessäkään tehnyt juuri mitään"*. lop6 Oppilaiden käytöstä kuvailtiin haluttomaksi ja opiskelijoiden toimista huolimatta osallistuminen ei parantunut: *"...vaikuttivat haluttomilta auttamaan, vaikka pyydettiin ja ohjeistettiin"*. lop20 ja *"...pari kärsi pienestä motivaatio-ongelmasta ja yrityksistä huolimatta eivät osallistuneet kunnolla"*. lop33 Haluttomuus ja motivaation puute vaikeutti myös opiskelijoiden toimintaa: *"Tytöt vaikuttivat kyllästyneiltä ja haluttomilta, vaikea ohjeistaa, eivät innolla osallistuneet"*. lop16

Heikon osallistumisen, haluttomuuden ja motivaation puutteen lisäksi oppilaat omalla toiminnallaan myös häiritsivät rastipisteiden toimintaa. Yleisin häiritsevä tekijä oli oppilaiden katoaminen omista tehtävistä: *"Tytöt puolestaan katosivat välillä eivätkä käyneet kysymässä/kertomassa, mihin olivat lähdössä"*. lop3, *"Aika hiljaisia olivat, ja välillä vaan hävisivät pisteiltä sanaakaan sanomatta"*. lop9, *"Oppilaat välillä katosivat mystisesti"*. lop13 ja *"Osa oppilaista karkasi pisteiltä kesken kaiken ja häiriköi muutenkin välillä esimerkiksi häviämällä tahallaan viestipisteellä"*. lop26 Oppilaat eivät noudattaneet opiskelijoiden antamia ohjeita ja opiskelijat olivat ilmeisen tyytymättömiä tähän toimintaan. Eräs opiskelija kuvaili päivän kulkua näin: *"...suuri osa päivästä meni epämääräiseen härväämiseen"*. lop17 Opiskelijoiden mielestä oppilaiden toiminnassa olisi ollut paljon parannettavaa.

5.3.2 Oppilaiden osallisuus Hartin tikapuumallissa

Oppilaita ohjeistettiin liikuntapäivän aikana suullisesti, heille jaettiin tehtäviä ja kerrottiin mitä heidän tulee tehdä. Tarkastelen oppilaiden osallisuutta opiskelijoiden vastauksissa peilaten vastauksia Hartin (1997, ks. kuvio 1.) osallisuuden tikapuumalliin. Vastausten suhteuttaminen tikapuumalliin toimii oppilaiden osallisuuden tason kuvaamisena. Analyysin tavoitteena on selvittää, millä tavoin oppilaiden osallisuus näyttäytyi opiskelijoille. Käsittelen

seuraavassa vain liikuntapäivänä tapahtunutta toimintaa. Kokonaisuutena liikuntapäivää tarkasteltaessa tulee huomioda se, että lapset ovat olleet mukana myös suunnittelussa, vaikka varsinaiset aloitteet tulivatkin aikuisilta. Tällöin osallisuutta kokonaisuutena voidaan kuvata Hartin tikapuumallin kuudennella askelmalla.

Hartin (1997, 40–46) tikapuumallin 4. askelma kuvaa toiminnan olevan aikuislähtöistä. Lapset ovat toiminnassa mukana vapaaehtoisesti ja heidän mielipiteitään kunnioitetaan. Aikuiset kuitenkin tekevät päätökset ja valinnat toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Suurin osa opiskelijoiden vastauksista kuvaili oppilaiden osallisuuden sijoittuvat tälle tasolle.

Suuri osa opiskelijoista kuvaili oppilaiden osallistamisen ja mukaan ottamisen olleen varsin aikuislähtöistä. Vastauksista näkyi se, että opiskelijoiden ja oppilaiden välillä ei ollut todellista vuoropuhelua, vaan aikuiset määrittivät tarkasti oppilaiden tehtävät liikuntapäivän toteutuksessa: ”*Kerroimme oppilaille mitä rastilla tehdään*”. lop2 ja ”*Kerroimme...mitä odotamme heidän tekevän*”. lop4 Opiskelijat päättivät siis siitä, miten oppilaat saivat osallistua: ”*...rastin johtaja kertoi oppilaalle miten hän voi osallistua*”. lop1 Eräs opiskelija kertoi oppilaiden osallistamisesta näin: ”*Pyrimme osallistamaan oppilaita mahdollisimman paljon. Jaoimme heidät pisteille ja kerroimme mitä he voivat tehdä*”. lop16

Vastauksissa opiskelijat kuvailevat myös sitä, kuinka he ottivat oppilaita mukaan toimintaan. Myös näissä vastauksissa näkyy kuitenkin se, että varsinainen päätösvalta lasten osallistumisesta ja toiminnasta oli aikuisilla. Lapset ovat toiminnassa avustajina: ”*Otimme heitä avustajiksi...*”. lop5, ”*...oppilaat auttoivat pystyttämään rastia, toimimaan tuomarina ja purkamaan*”. lop16, ”*...rastien pitäjät sitten vielä tähdensivät, miten oppilaat voivat olla avuksi...*”. lop6, ”*Heidät ohjeistettiin ohjaamaan leikkejä ja auttamaan pisteillä*”. lop28 ja ”*...kerroimme heille, missä kohdin he voisivat avustaa meitä*”. lop32

Osa opiskelijoiden vastauksista kuvasi oppilaiden osallisuuden olleen myös tikapuumallin ylemmällä, viidennellä askelmalla. Viidennellä askelmalla aikuiset suunnittelevat ja johtavat toimintaa mutta lapsilta kysytään mielipiteitä toiminnasta ja heitä kuullaan (Hart 1997, 40–46).

Opiskelijat kuvasivat vastauksissaan vuorovaikutusta, joka tapahtui heidän ja oppilaiden välillä. Oppilailta kysyttiin mielipiteitä: ”*...kysyimme, mille rastille haluaisivat mennä*”. lop13 Eräs opiskelija kertoi kokemuksiaan siitä kuinka oppilaiden toiveiden kuunteleminen ja toteuttaminen myös edisti oppilaiden osallistumisaktiivisuutta: ”*Kyselimme oppilaiden omia*

toiveita, missä he haluavat toimia...aktiivisuus toimintaan oli parempi kun oli omaehtoista”. lop9 Opiskelijoiden ja oppilaiden välillä käytiin keskustelua liittyen päivän toteutukseen: *”...keskusteltiin, mitä haluaisivat tehdä”*. lop10

5.3.2 Opiskelijoiden arvioita oppilaiden osallisuuden toteutumisesta ideoinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa

Oppilaiden ja opiskelijoiden kyselylomakkeiden vastauksissa ilmeni ristiriita ideoinnin ja suunnittelun käsitteessä. Tutkimuksessa puhutaan molemmista samalla käsitteellä suunnittelu. Vastausten perusteella opiskelijat ovat kuitenkin käsittäneet ne osittain erillisiksi asioiksi. Kysymyksen 4 vastausten perusteella opiskelijat pitivät koululla oppilaiden kanssa tapahtunutta suunnittelutapahtumaa liikuntapäivän *ideointina* ja tämän jälkeistä opiskelijoiden kesken tapahtunutta toimintaa *suunnitteluna*. En huomionnut opiskelijoiden antamia numeroarvosanoja, vaan keskityn analyysissä sanallisiin arvioihin ja huomioihin.

Opiskelijat kuvailivat vain niukasti oppilaiden osallisuuden toteutumista ideointivaiheessa (suunnittelutapahtuma koululla). Opiskelijat olivat tyytyväisiä oppilaiden ideoiden määrään: *”...oppilaiden ideoita saatiin paljon ja niitä toteuttiin hyvin”*. lop2, joskin *”ideoita oli valtavasti, niitä olisi voinut koota yhteen teemoittain”*. lop13 Erään opiskelija mielestä *”Toinen tapaaminen osallistaisi vielä enemmän...”*. lop1

Opiskelijat selvästi hämmentyivät kysymyksestä, miten oppilaat osallistettiin suunnitteluun, sillä oppilaat eivät olleet mukana kuin ideoinnissa, joka tapahtui koululla: *”Oppilaat eivät olleet suunnittelussa mukana ollenkaan”*. lop13 Suunnittelua jatkettiin siis opiskelijoiden toimesta myöhemmin ja siinä hyödynnettiin oppilaiden kanssa ideoituja asioita: *”Ideat oppilaiden, toteutus jäi meidän vastuulle kokonaan”*. lop9 Kokemukset oppilaiden ideoiden toteuttamisesta jakautuivat. Erään opiskelijan mielestä *”oppilaiden ideat otettiin huomioon suunnittelussa”*. lop15, kun taas toisen mukaan: *”kiireellisten aikataulujen ja oppilailta saatujen, hieman vajavaisten toiveiden vuoksi oppilaiden toiveet eivät hirveästi näkyneet lopullisessa toteutuksessa”*. lop17

Myös liikuntapäivän toteutuksen osalta opiskelijoiden mielipiteet oppilaiden osallisuuden toteutumisesta ja osallistamisen onnistumisesta jakautuivat selkeästi. Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät olleet tarpeeksi mukana toteutuksessa: *”Toteutus oikeastaan ideointia lukuunottamatta opiskelijoiden hommaa”*. lop1, *”Rastien toteutus jäi lähes kokonaan meidän vastuulle. Oppilaat tuli ”valmiille” rastille töihin.”* lop9 Osa opiskelijoista

taas piti toteutusvaiheen osallistamista hyvänä: *”oppilaat olivat hyvin mukana ja kertoivat omia ideoitaan esim. ajankäytöstä”*. lop2, *”Oppilaiden ideat huomioitiin ja oppilaita oli mukana jokaisella rastilla”*. lop15 Eräs opiskelija oli sitä mieltä, että *”onnistuimme mielestäni hyvin osallistamaan oppilaita suhteessa siihen, kuinka vähän tekemistä rastillamme oli tarjottavanaan”*. lop17

6 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimustyön tulee perustua tieteellisiin tiedonkeruu- ja analyysimenetelmiin ollakseen eettisesti kestävä. Tutkimusmenetelmien lisäksi tutkija joutuu pohtimaan tutkimuksensa eettisyyttä jo tutkimusaiheen valinnassa ja tutkimuksen tavoitteita pohtiessaan. Tutkimustyöllä on vaikutuksensa yhteiskuntaan ja sen kehittymiseen. Tulosten tulisi yleisesti olla hyödynnettävissä siten, että niitä voidaan tarkastella yhteiskunnan kehittymisen näkökulmasta. Kuitenkaan hyödyn saavuttaminen ei voi olla tutkimuksen tärkein tavoite, eikä tutkimuksilla saavuteta useinkaan esimerkiksi välittömiä taloudellisia hyötyjä. (Kananen 2008, 133.)

Tieteellinen tutkimus pyrkii aina totuuteen (Kananen 2008, 134). Absoluuttista totuutta on vaikea määritellä ja tieteellisen tiedon ja arkitiedon erottaminen voi olla haastavaa. Tieteellisen tutkimuksen tuloksien tarkastelussa huomio kiinnittyy tiedon tarkkuuteen, selkeyteen, johdonmukaisuuteen ja varmuuteen. Myös arkitieto voi vaikuttaa täysin pätevältä ja uskottavalta. Tieteellinen tieto kuitenkin tuotetaan määrättyjen jäseneltyjen käytäntöjen avulla prosessiluontoisesti. Tutkimuksen käytäntöjen lisäksi tutkimustieto suodattuu kriittisen arvioinnin ja keskustelun lävitse. Nämä käytännöt erottavat arkitiedon ja tieteellisen tiedon. (Aaltola 2007, 16.)

Tutkimusmenetelmää valitessa huomio kiinnittyy tutkimusongelmaan tai tutkimuskysymyksiin. Niiden perusteella valitaan joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen tutkimusote. Valinnan tavoitteena on saada tutkimusta parhaiten palveleva ote käyttöön. Tutkimusmenetelmän valinta määrittelee myös sen, miten aineisto kerätään ja kuinka se analysoidaan. (Kananen 2008, 134.) Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkija on keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksessa ei käytetä kvantitatiivisista tutkimuksista tuttuja, helposti arvioitavia mittausvälineitä. Tästä syystä laadullista tutkimusta arvioidaan tiettyjen kriteerien mukaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2005, 210–211.) Laadullisten tutkimuksen tutkimusprosessia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tutkimuksen johdonmukaisuuteen eli koherenssiin sekä tutkimusprosessin selittämiseen. Luotettavuutta arvioidessa tarkastellaan tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta, tutkijan omaa sitoumusta tutkimukseen, aineistonkeruun kuvausta, tutkittavia henkilöitä eli tiedonantajia sekä tutkijan suhdetta heihin, aineiston analyysia, tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Olen kertonut tutkimukseni kohteen ja perustellut aiheen valinnan. Suomalaisen kouluosallisuus ja lasten osallisuus on tärkeä aihe ja tutkimusaiheena ajankohtainen. Tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään lasten ja nuorten osallisuutta ilmiönä laajemmin. Suomalainen kouluosallisuus on kansainvälisellä tasolla heikkoa ja osallisuutta edistäviä toimia tulisi lisätä ja kehittää (ks. esim. Nousiainen & Piekkari 2005, 7–8; Kiilakoski 2012, 30).

Minulla itselläni oli tiettyjä ennakko-oletuksia ja -käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä ennen tutkimusta. Olen tehnyt oman kandidaatin tutkielmani (Hyytinen 2017) liikuntakasvatuksen ja osallisuuden suhteesta, joten ilmiö ja siihen liittyvät teoriat olivat minulle ennestään tuttuja. Tutkimusta tehdessäni toimin kuitenkin puolueettomasti, ja esimerkiksi kyselylomakkeella kerättyyn aineistoon omat lähtökohdat tai asenteet eivät vaikuttaneet. Tiedostan kuitenkin, että oma tietämykseni esimerkiksi näennäisosallisuuden yleisyydestä on saattanut ohjata omaa ajattelu- ja analyysiprosessia tulkitsemaan tutkimusaineistoa tietyllä tavalla.

Tutkimuskohteena oli sekä alakoulun oppilaita että luokanopettajaksi opiskelevia. En rajannut tutkimusjoukkoa, vaan otin tutkimukseen mukaan kaikki liikuntapäivän suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneet, jotka olivat aineistonkeruupäivinä paikalla. Halusin tarkastella osallisuutta sekä oppilaiden että ohjaavien aikuisten näkökulmasta. Tästä syystä tutkimukseen kerättiin aineisto kahdelta eri ryhmältä. Liikuntakasvatuksen soveltaminen koulussa -kurssin opettaja keräsi aineiston opiskelijoilta. Hän myös laati opiskelijoilta kerätyn kyselylomakkeen kysymykset. Keräsin itse aineiston liikuntapäivään osallistuneilta oppilailta. Laadin lomakkeen kysymykset siten, että vastaajalla olisi mahdollisuus vastata täysin omien kokemustensa perusteella ilman, että kysymykset ohjaisivat vastausten antamista.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä oli strukturoitu kyselylomake, jonka litteroin jälkikäteen. Tein litteroinnin sanatarkasti mutta korjasin muutaman vastauksen kirjoitusvirheitä, jotta vastauksista johdetut tulokset olisivat mahdollisimman selkeitä. Koska tutkimukseni tarkoituksena ei ollut analysoida vastausten kirjoitusasua, tämä oli mielestäni perusteltua. Aineiston analyysin tein laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin. Analyysi eteni aineiston pelkistämisestä aineiston ryhmittelyyn ja edelleen kategorioiden luomiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101).

Aineiston analyysivaiheessa ongelmaksi nousi oppilailta kerätyn aineiston niukkuus. Useaan kysymykseeni sain vain lyhyitä, muutaman sanan tai yhden lauseen vastauksia. Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole tehdä yleistäviä tulkintoja tutkittavasta aiheesta, vaan

kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2005, 65–66). Aineiston niukkuus voisi kuitenkin periaatteessa vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Laadullisessa tutkimuksessa yleistystyksiä ei tosin tehdä suoraan aineistosta, vaan tutkijan tekemistä tulkinnoista. Tärkeintä tapaus tutkimuksessa tulosten yleistettävyyden kannalta on aineiston yhtenäisyys eli tiedonantajien samanlainen kokemusmaailma. (Eskola & Suoranta 2005, 65–66; Sulkunen 1990, 272–273.) Tutkimukseni tulokset perustuvat noin 60 yksilön kokemuksiin ja näkemyksiin, ja vaikka tulokset ovat tapauskohtaisia voidaan niissä tulkita olevan tiettyä yhteneväisyyttä. Lisäksi vastaukset asettuvat myös aikaisemman tutkimuksen ja julkaisujen valossa osallisuuden teorioiden suuntaisesti.

Valitsin lasten osallisuuden arvioimiseen tueksi Hartin (1997) tikapuumallin vaikka sen kohtaama kritiikki kohdistuu siihen, että se olettaa lapsen osallisuuden kasvavan vallan ja vastuun lisääntyessä ottamatta huomioon lapsen subjektiivista kokemusta osallisuudestaan (Eskil & Marttila 2013, 79). Malli kuvaa mielestäni kuitenkin hyvin osallisuuden asteittaisen muutoksen aikuislähtöisestä näennäisosallisuudesta lapsilähtöiseen aitoon osallisuuteen. Koin tärkeäksi verrata aineistosta saatuja tuloksia osallisuuden eri määritelmiin ja malleihin, enkä mielestäni liikaa tukeudu vain Hartin määrittelyihin.

Tutkimusprosessiani ovat ohjanneet yleiset tutkimusenteon eettiset vaatimukset. Ohjeita eettiseen tutkimusentekoon antaa esimerkiksi opetusministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23). Olen pyrkinyt tutkimuksessani rehellisyyteen ja tarkkuuteen ja olen käyttänyt kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Olen kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ja julkaisuja huolehtimalla asianmukaisesta viittauskäytännöstä. Olen välttänyt toisen tutkijan tekstin plagiointia. Lisäksi tutkimukseni on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti.

Tutkimuksessani tutkin alakouluikäisiä sekä opiskelijoita. Huolehdin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetistä. Vastauksissa ei ole kysytty henkilötietoja eikä niistä voida tehdä päätelmiä, kenen vastaus on tai mistä koulusta vastaus on. Tutkimusaineisto säilytetään tutkimuksen ajan asianmukaisesti ja hävitetään kun tutkimus on valmis. Haastattelulomaketta tehtäessä on otettu huomioon vastaajien ikä ja kysymykset on pyritty muotoilemaan siten, että lapsi ymmärtää mitä häneltä kysytään. Tutkimusluvat on hankittu tutkimuskoulun rehtorilta.

Eettisesti kestävä tutkimuksenteon lähtökohtana pitää olla ihmisarvon kunnioittaminen. Tämä merkitsee tutkimukseen osallistuvan ihmisen itsemääräämisoikeutta. Tutkittavien tulee olla perehtyneitä siihen, mitä tutkimus pitää sisällään. Lisäksi heidän tulee olla päteviä tekemään ”rationaalisia ja kypsiä arviointeja”. Tutkittavien tulee myös olla suostuvaisia osallistumaan tutkimukseen ja osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Kirjaimellisesti noudatettuina nämä ohjeet tekisivät kuitenkin tutkimuksenteon lasten kanssa mahdottomaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 25; Homan 1991, 71.) Nuorisotutkimuksessa eettisesti kestävä tutkimuksen perustana nähdään olevan luottamuksellisen suhteen luomisen tutkittavan ja aikuisen tutkijan välille. Tutkimus ei saa vaikuttaa kielteisesti tutkittavan elämään eivätkä tutkimuksen tulokset saa vahingoittaa tutkittavia. (Vehkakari ym. 2010, 16.) Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavien välillä on vain vähän, ainoastaan aineistonkeruupäivänä pienen hetken ajan. Tästä syystä varsinaista luottamuksellista suhdetta ei syntynyt. Toisaalta tutkimuksen luonne ja metodologiset valinnat sekä tutkittavien anonymiteetista huolehtiminen riittävät perusteluiksi sille, ettei tutkimus ole vahingollinen tutkittaville.

Osallisuus on subjektiivinen kokemus omasta toimijuudesta. Vaikka aineistonkeruumenetelmänä strukturoitu kyselylomake eli lomakehaastattelu oli perusteltu tutkimusjoukon koon vuoksi, mielestäni aihe kaipaisi vielä tarkempaa tarkastelua ja tutkimista. Laadullisen tutkimuksen keinoin toteutettu tutkimus voisi tutkia esimerkiksi teemahaastattelun avulla laajemmin pienemmän oppilasjoukon kokemuksia osallisuudesta. Tällöin osallisuuden luonnetta kokemuksellisenä ilmiönä voisi tarkastella laajemmin ja syvällisemmin yksittäisten oppilaiden tai ohjaavien aikuisten näkökulmasta.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa on syytä palata vielä osallisuuden määrittelyn laajuuteen ja ilmiön luonteeseen. Tämä tutkimus pyrki selvittämään oppilaiden käsityksiä osallisuudesta ja osallistumisesta, tarkastelemaan osallisuuden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä sekä ohjaavien aikuisten käsityksiä oppilaiden subjektiivisista osallisuuden kokemuksista. Tulososiossa ja pohdinnassa osallisuuden ja osallistumisen käsitteet kulkevat rinta rinnan. Osallisuuden käsite onkin monitulkintainen, ja tästä syystä Hanhivaaran (2006) mukaan sen käytöstä on osittain myös luovuttu, tai se on korvattu esimerkiksi osallistumisen ja vaikuttamisen käsitteillä. Mikäli osallisuutta tarkastellaan vain vaikuttamisen näkökulmasta, osallistuminen ilman vaikuttamista, tai tietoisuutta vaikuttamisen mahdollisuuksista ei ole vielä osallisuutta. Toisaalta, esimerkiksi Turjan (2011, 46–47) mukaan vaikka osallisuudessa ei ole pelkästään kyse yhteisön toimintaan osallistumisesta voi osallistuminen johtaa osallisuuteen. Osallisuutta ei kuitenkaan aina kytetä vaikuttamiseen, vaan siinä on kyse myös yksilön tunteesta yhteisöön kuulumisesta ja merkityksellisyydestä (Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012, 252). Koska osallisuus on aina yksilön subjektiivinen kokemus, voi se tarkoittaa toiselle eri asioita kuin toiselle. Voidaan kuitenkin kootusti todeta, että osallisuus on sekä yhteisössä tapahtuvaa vaikuttamista ja tietoisuutta vaikuttamisen mahdollisuuksista, myös yksilön tunnetta yhteisöön kuulumisesta ja omasta merkityksellisyydestään. Osallistuminen siis antaa yksilölle mahdollisuuden kokea osallisuutta, tunnetta vaikuttamisesta ja yhteisöön kuulumisesta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaat kuvailivat osallisuuden ja osallistumisen. Oppilaiden vastauksissa osallistuminen kuvailtiin aktiiviseksi toiminnaksi, mukana olemiseksi ja toimintaan liittymiseksi. Lisäksi oppilaat kuvailivat osallistumisen olevan yhteisössä yhteisön hyväksi toimimista, auttamista ja positiivista vuorovaikutusta ryhmän jäsenten välillä. Myös vaikuttamisen mahdollisuus nähtiin oleellisena osana osallisuutta ja osallistumista. Tietoisuus vaikuttamisen mahdollisuuksista ja omien mielipiteiden vapaasta ilmaisusta koettiin tärkeäksi. Oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että varsin harva oli kokenut koulussa aitoja mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisiin asioihin. Osallisuuden paikat ja vaikuttamisen mahdollisuudet liittyivät pääasiassa omaan toimintaan välituntien aikana. Opetukseen tai muuhun opetussuunnitelman määrittelemään toimintaan vaikuttamisen mahdollisuutta oli kokenut vain harva.

Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaiset asiat vaikuttivat lapsen subjektiiviseen kokemukseen osallisuudesta liikuntapäivän suunnittelussa ja toteutuksessa. Aineiston analyysistä saadut tulokset osoittavat, että koettuun osallisuuteen vaikuttaa oppilaan myönteiset ja kielteiset kokemukset toimintaan osallistumisesta. Suunnitteluvaiheessa myönteisiä osallisuuden kokemuksia tuottivat aktiivinen osallistuminen ja kokemus omista vaikuttamisen mahdollisuuksista. Myös onnistunut ja mielekäs, tuloksia tuottava suunnittelutoiminta vaikutti positiivisesti. Lisäksi positiivisia kokemuksia tuottivat yhteisöllisyyden tunne, sekä vuorovaikutus muiden oppilaiden ja ohjaavien aikuisten kanssa. Kielteisiä kokemuksia lisäsivät oppilaan kokemukset vaikuttamisen mahdollisuuden puuttumisesta. Myös suunnittelutapahtuma itsessään tuotti osalle oppilaista kielteisiä tunteita, tilanne koettiin myös ”meluisana” ja ”tylsänä”. Toteutusvaiheessa myönteisiä kokemuksia osallistumisesta tuottivat koettu autonomia ja pätevyys, sekä oppilaan motivaatio yhteiseen toimintaan. Sen sijaan autonomian puuttuminen merkitsi monelle oppilaalle kielteistä kokemusta osallistumisesta toimintaan.

Miksi rinnastan osallisuuden ja osallistumisen? Oppilaille esittämässäni kysymyksissä halusin kuulla heidän kokemuksiaan osallistumisesta liikuntapäivän suunnitteluun ja toteutukseen. Samalla kuitenkin puhun osallisuudesta ja etsin vastausta antamaani kysymykseen osallisuuden kokemuksista. Oletan että kokemukset osallistumisesta heijastelevat myös tunnetta osallisuuden toteutumista. Tutkimustulokset mielestäni vahvistavat tätä käsitystä osallistumisen ja osallisuuden välisestä suhteesta tai rinnakkaisuudesta. Oppilaiden vastaukset mukailevat aikaisempien tutkimusten ja julkaisujen antamia käsityksiä osallisuuden kokemuksellisesta luonteesta; vaikuttamisen mahdollisuus, autonomia, motivaatio sekä pystyvyys eli pätevyys ovat yhteydessä osallisuuden kokemuksiin. (ks. esim. Hanhivaara 2006; Kiilakoski ym. 2012, 9; Alanko 2013, 51.) Tutkimuksen tulos vahvistaa käsityksen, jonka mukaan oppilaiden osallistumisen toteutumiseksi on kaksi edellytystä; omakohtainen kiinnostus osallistua ja vaikuttaa, sekä mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Halusin lähestyä osallisuuden ilmiötä myös kriittisestä näkökulmasta. Kiilakoski, Gretscher ja Nivala (2012, 16) korostavat osallisuuden objektiivista tarkastelua, jonka tavoitteena on tulkita, ollaanko lapselle tai nuorelle oikeasti valmiita jakamaan valtaa. Myös Hartin (1997, 40–41) osallisuuden tikapuumallissa mainitaan näennäisosallisuus, *tokeism*. Aikuiset voivat aidosti työskennellä lasten osallisuuden edistämiseksi, mutta osallistamisen tavat voivat jopa estää osallisuuden toteutumisen, mikäli niitä ei tarkastella huolellisesti ja itsekriittisesti.

Tutkimuksen kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaiden kokemuksen osallisuudesta poikkesivat ohjaavien aikuisten näkemyksistä. Opiskelijat tarkastelivat oppilaiden osallisuutta heidän osallistumisensa kautta. Käsitykset jakautuivat myönteisiin ja kielteisiin. Myönteisiä käsityksiä tukivat kokemukset oppilaiden motivoitunut toiminta, oppilaiden itseohjautuvuus ja avuliaisuus. Kielteisiä käsityksiä vahvistivat oppilaiden heikko motivaatio ja häiriökäyttäytyminen. Etsin opiskelijoiden vastauksista kuvauksia oppilaiden osallisuuden toteutumisesta ja vertasin niitä Hartin (1997) osallisuuden tikapuumalliin. Vastaukset jakautuivat mallin mukaisesti pääasiassa neljännelle ja viidennelle askelmalle. Oppilaiden osallisuus näyttäytyi opiskelijoiden vastausten valossa melko heikolta. Aikuiset vastasivat päätösteosta, eikä oppilailla ollut todellista vaikuttamisen mahdollisuutta. Toisaalta, opiskelijoiden vastauksista näkyi myös se, että oppilaita kuultiin ja heidän kanssaan keskusteltiin liikuntapäivän toteutukseen liittyvistä asioista. Tämä taas vahvisti oppilaiden osallisuutta. Jätin huomioimatta sen seikan, että oppilaat olivat olleet mukana myös toiminnan ideoinnissa ja suunnittelussa. Hartin mallissa tämä tulkitaan parempana osallisuutena. Kokonaisuudessaan oppilaiden osallisuuden voidaan tulkita sijoittuneen mallin askelmille 3–6.

Tuottiko liikuntapäivä siis todellista osallisuutta vai näennäisosallisuutta? Hartin (1997, 40–41) määritelmän mukaan näennäisosallisuus on seurausta aikuisten kritiikittömästä suhtautumisesta omiin osallistamisen tapoihin, jolloin osallisuus voi näyttäytyä ulospäin vahvana, vaikka toimitaan osallistuneiden lasten kohdalla ei tuota aitoa osallisuuden tunnetta. Mielestäni opiskelijoiden vastaukset näyttävät selkeästi sen, kuinka helposti näennäisosallisuus näyttäytyy muiden silmissä osallisuutena. Päätelen tuloksista, että liikuntapäivän ohjaavilla aikuisilla, luokanopettajaopiskelijoilla oli yleisesti jokseenkin vähän tietämystä osallisuudesta ja sen eri tasoista. Opiskelijoiden puheesta ilmeni se, että he pitivät ohjeistamista ja tehtävien jakamista jo osallistavana toimintana. Sitä se tietyllä tapaa olikin; päästessään mukaan toimintaan oppilaiden osallisuuskin mahdollistui. Kuitenkaan osasta opiskelijoiden vastauksia ei välittynyt kuvaa, että he olisivat olleet valmiita aidosti jakamaan valtaa ja vastuuta lapsille. Toisaalta osa opiskelijoista nosti vuorovaikutuksen, keskustelun ja oppilaiden mielipiteiden kysymisen esille. Tämä on merkki oppilaiden osallistumisen tarpeiden tiedostamisesta. Kun puhutaan osallisuudesta kouluympäristössä, mieleeni nousee myös kysymyksiä opettajan auktoriteetista, koulupäivien organisoinnista ja struktuurista. Osallisuuden edistämisen tavoitteena ei pidä olla se, että kaikki oppilaiden toiveet ja mielipiteet huomioidaan opettajan toimesta. Se ei ole mahdollista, eikä mielestäni

oleellistakaan. Kuitenkin tapa, jolla opettaja kohtaa oppilaita näissä tilanteissa määrittelee myös oppilaan kokemuksia omasta merkityksestään yhteisössään. Opettaja voi toimia demokratiakasvattajana ja hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka erilaisia mielipiteitä kuullaan, niistä keskustellaan ja lopulta tehdään päätöksiä, jotka miellyttävät mahdollisimman hyvin kaikkia.

Mielestäni opettajan tulee asemassaan pyrkiä tietoisesti lasten osallisuuden edistämiseen. Kuten tutkimuksen tulokset osoittavat, syntyvät kokemukset osallisuudesta yhteisössä yhteisön täysivaltaisena jäsenenä toimimisessa. Vastuun jakamisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien tarjoamisen lisäksi opettaja voi omalla toiminnallaan kehittää oman luokkansa ja koko koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria. Uskon, että osallisuuden edistäminen parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia, vähentää kiusaamistapauksia ja kasvattaa koululaisista demokraattisia, tasa-arvoisia aktiivisia kansalaisia.

Kouluissa osallisuuden edistämiseksi on paljon erilaisia mahdollisuuksia. Aidot vaikuttamisen mahdollisuuden kokemukset ja konkreettiset toimet luovat oppilaille osallisuuden tunnetta. Esimerkiksi oppilaiden toimesta tapahtuva välituntiliikunnan suunnittelu tarjoaa konkreettisen tavan edistää osallisuutta. Vuoden 2018 LIITU-tutkimuksen tulosten mukaan koululaisista vain neljäsosa on osallistunut välituntitoiminnan suunnitteluun. Osallistuminen on hieman aktiivisempaa alakoululaisten keskuudessa. (Valtion liikuntaneuvosto 2019, 148.) Myös Rajalan tutkimusryhmän (2017) Liikkuva koulu -ohjelman tutkimustiivistelmän mukaan vain 42 % alakoululaisista ja 25 % yläkoululaisista on osallistunut koulupäivän aikaisen liikkumisen suunnitteluun. Oppilaat siis kaipaavat uusia toimintatapoja, joiden avulla heidän äänensä tulee kuulluksi. Koulujen henkilökunnalla on tässä työssä suuri rooli. Aikuiset luovat edellytykset osallistumisen kehittymiselle (Rajala ym. 2017).

Haapalan (2017, 60–62) tutkimuksen mukaan koulupäivän aikainen liikunta paitsi lisää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta, vaikuttaa positiivisesti myös sosiaalisiin suhteisiin ja yhteenkuuluvuuteen etenkin alakoulussa. Lisäksi kouluviihtyvyys ja työrauha koetaan paremmaksi lisääntyneen aktiivisuuden myötä. Viihtyvyyteen ja sosiaalisiin näkökulmiin tulee kuitenkin Haapalan mukaan kiinnittää huomiota jo suunnitteluvaiheessa. Oppilaiden aktiivisempi rooli, myönteisiä vuorovaikutussuhteita edistävät liikuntamahdollisuudet sekä opettajien osallistuminen toimintaan edistävät viihtyvyyttä koulussa. Liikunnan lisääminen koulupäiviin voi siis toimia osallisuuden edistäjänä, mikäli edellä mainitut seikat otetaan huomioon jo toiminnan suunnittelussa.

Yläkouluikäisille suunnatussa tutkimuksessa selvisi, että nuoren subjektiivinen kokemus omasta sosiaalisesta asemasta on yhteydessä välituntiaktiivisuuteen niin fyysisen aktiivisuuden, ohjaamisen kuin toiminnan suunnittelunkin osalta (Rajala ym. 2014). Osallisuuden ja liikunnan edistäminen näyttäytyy ikään kuin toisiaan vahvistavana kehänä, jossa toisaalta oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisääminen edistää osallisuutta, toisaalta yhteenkuuluvuuden, yhteisöllisyyden ja yksilön sosiaalisen aseman edistäminen taas lisää liikunnallista aktiivisuutta koulupäivän aikana etenkin välituntiaktiivisuuden muodossa.

Koska koulun toiminnasta vastaavat aikuiset suunnittelevat ja organisoivat koulupäivien toiminnan, on osallisuuden edistämässä myös näennäisosallisuuden vaara. Opettajien tulee tarkastella kriittisesti niitä osallistamisen tapoja, joilla he pyrkivät jakamaan vastuuta ja valtaa oppilaille. Opettaja voi antaa oppilaille virikkeitä esimerkiksi välituntitoiminnan tai vastuuoppilastoiminnan suunnitteluun ja ideoimiseen. Toiminnan ei kuitenkaan aina tarvitse ole aikuislähtöistä, vaikka opettajan tuleekin viimekädessä vastata toimintojen järkevästä ja turvallisesta organisoinnista etenkin alakoulussa. Oppilaat tarvitsevat kokemuksia autonomiasta ja oppilaslähtöisestä toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Oppilaiden suunnittelema kerhotoiminta voisi olla esimerkki yhdestä oppilaslähtöisestä, osallistavasta mekanismista. Oppilaat voivat myös suunnitella ja ideoida koulun erilaisia liikunnallisia tapahtumia ja teemapäiviä, jotka paitsi edistävät osallisuutta, myös vahvistavat koulun liikunnallista toimintakulttuuria.

Koulun toimintakulttuuri ja sen tietoinen kehittäminen osallistavampaan suuntaan on merkittävässä roolissa osallisuuden edistämässä. Osallisuuden edistämisen ei tule kohdistua vain rakenteellisten osallisuuden areenojen, oppilaskuntien ja –neuvostojen kehittämiseen, vaan muutoksen tulee näkyä laajemmin kaikkien oppilaiden arjessa. Avoin, keskusteleva ja huomioon ottava ilmapiiri, ideoiden vapaa esittäminen ja suora demokratia asioista päätettäessä kehittää oppilaiden demokratiataitoja ja vahvistaa tunnetta vaikuttamisen mahdollisuuksista.

Lähteet

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–27.
- Aira, A. & Kämppi, K. 2017. (toim.) Kohti aktiivisempia ja viihtyisämpiä koulupäiviä. Liikkuva koulu -ohjelman väliraportti 1.8.2015–31.12.2016. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 329. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö LIKES.
- Aira, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Kämppi, K., Laine, K., Rajala, K., Tammelin, T., Turpeinen, S. & Walker, M. 2012. Liikkuva koulu – ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö LIKES.
- Aira, A., Blom, A., Hakamäki, M., Hakonen, H., Havas, E., Inkinen, V., Korhmonen, N., Kujala, J., Kämppi, K., Laine, K., Lehtonen, K., Moilanen, N., Naukkarinen, K., Söderman, J., Tammelin, T. & Turpeinen, S. 2019. Valtakunnallinen verkosto koulujen toiminnan tukena. Liikkuva koulu -ohjelman kehittyminen ja kärkihankkeen toteutus. (toim.) Aira, A., Turpeinen, S. & Laine, K. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 355. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö LIKES.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kallio, K. Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 55–72.
- Berg, P. & Pasanen, S. 2015. Suosituksia ja suostuttelua: osallisuus ja sukupuoli lasten ja nuorten liikunnassa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja – kasvatus. 5/2015, 500–504.
- Child and youth participation in Finland 2011. A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe.
- Cloke, C. & Davies, M. 1995. Introduction. Teoksessa Cloke, C. & Davies, M. (toim.) Participation and empowerment in child protection. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books, xiii – xxiv.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–96.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K & Vesikansa, S. 2012. Lasten ja nuorten palvelut. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 95–211.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Haapala, H. 2017. *Finnish schools on the move: student's physical activity and school-related social factors*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori LIKES. Saatavilla [www-muodossa: https://www.likes.fi/filebank/2654-Doctoral_thesis_Haapala_netti.pdf](https://www.muodossa:https://www.likes.fi/filebank/2654-Doctoral_thesis_Haapala_netti.pdf). Viitattu 4.3.2019.
- Hanhivaara, P. (2006). *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun*. Nuorisotutkimuslehti 3/2006 / 24. Vuosikerta. 29–38.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Unigrafia.
- Hart, R. 1997. *Children's participation: The Theory and Practice on Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan Publications Ltd, London: UNICEF.
- Huovinen, T. 2016. *Osallisuutta, toiminnallisuutta ja teknologiaa*. Julkaisussa Liito –liikunnan ja terveystiedon opettaja 3/16, 3.
- Hämäläinen, Juha (2011). *Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä*. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 197–210.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J & Sääkslahti, A. 2013. *Johdatus liikuntapedagogiikkaan*. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27
- Kananen, J. 2008. *KVALI. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Kiilakoski, T. 2012. *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Tilannekatsaus – marraskuu 2012. Opetushallituksen muistiot 2012:6.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. *Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi*. Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 9–33.
- Kiilakoski, T., Nivala, E., Ryytänen, A., Gretschel, A., Matthies, A-L., Mäntylä, N., Gellin, Maija., Jokinen, K & Lundbom, P. 2012. *Yhteiskunnan tila*. Teoksessa Gretschel, A. &

- Pietilä, M & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Jaakkola, T., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–287.
- Rajala, K., Itkonen, H. Kankaanpää, A., Tammelin, T. & Laine, K. 2014 Yläkoululaisten subjektiivisen sosiaalisen aseman yhteys välituntiliikuntaan ja osallisuuteen. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 63–70.
- Rajala, K., Kämppi, K., Inkinen, V & Laine, K. 2017. Liikkuvien koulujen näkökulmia osallisuuteen. Tutkimustiiivistelmä. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Rajala, K., Turpeinen, S. & Laine, K. 2013. Notkeampi koulu – aktiivisempi koulupäivä? Teoksessa Harinen, P. & Rannikko, A. (toim.) Tässä seison enkä muuta voi? Nuorisotutkijoiden ajatuksia nuorten liikunnasta ja sen kipupisteistä. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 24–25.
- Rausku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 95–104.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2007. Tapaus ja tutkimus = tapastutkimus? Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184–195.
- Salo, U-M. 2012. Lapsia, nuoria ja osallistujia. *Nuorisotutkimus* 30(1), 1–2.
- Suoninen, A., Kupari, P. & Törmäkangas, K. 2010. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, Leena & Ahonen, Sirkka & Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–24.
- Sääkslahti, A., Hakamäki, J., Holopainen, E., Laakso, T., Lemmetty, H., Luukkonen, S., Paukku, S. & Puttonen, J. 2012. Kirja liikunnasta. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 9–15
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–54.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Langström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestäväää lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Langström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 10–24.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - inklusion monet kasvot. Teoksessa: Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Liitteet

LIITE 1

Kysely Oulun Normaalikoulun liikuntapäivään osallistumisesta:

Lomakkeen täyttöpäivämäärä _____ (esim. 12.1.2017)

1. Sukupuoli

poika

tyttö

2. Liikuntapäivänä osallistuin

ideointiin ja suunnitteluun

toteutukseen, esimerkiksi avustamalla pisteellä

3. Millä pisteellä olit liikuntapäivän aikana ohjaamassa / avustamassa?

4. Millaista oli suunnitella liikuntapäivää muiden oppilaiden ja opettajan kanssa ryhmissä?

5. Kirjoitettiinko myös sinun ideoita paperille?

kyllä

ei

6. Suunnitteluryhmässä oli helppo saada kerrottua omia ideoita?

kyllä

ei

7. Suunnitteluryhmän koko oli mielestäni

liian iso

sopivan kokoinen

liian pieni

8. Mikä oli sinun tehtäväsi liikuntapäivän aikana omalla pisteelläsi?

9. Millaista oli ohjata muita oppilaita omalla pisteelläsi?

10. Saitko itse valita, mitä teit omalla pisteelläsi?

kyllä

ei, opettajaopiskelijat päättivät, mitä tein

11. Arvioi kouluarvosanalla (4-10) kuinka hyvin sait osallistua oman pisteesi toimintaan. Perustele antamasi numero.

12. Oliko pisteiden joukossa jokin sinun ideoista? Jos oli, mikä/mitkä?

kyllä, _____

ei

13. Kuvaile omin sanoin, mitä osallistuminen ja osallisuus sinun mielestäsi tarkoittaa.

14. Mihin sinua koskeviin asioihin saat yleensä vaikuttaa koulussa esimerkiksi oppitunneilla tai välitunneilla?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

LIITE 2

Kysely opiskelijoille

Ryhmä: Tekno: Taika: Muu:

Sukupuoli Mies: Nainen:

Kokemusta liikunnan opettamisesta ohjaamisesta: Ei ollenkaan: Jonkin verran:
Paljon:

Kokemusta lasten ja nuorten osallistamisesta: Ei ollenkaan: Jonkin verran:
Paljon:

Kokemusta tapahtumien järjestämisestä: Ei ollenkaan: Jonkin verran:
Paljon:

Rastipiste jolla toimin:

1. Miten liikuntapäivän suunnittelu oppilaiden kanssa mielestäsi sujui? Olitko mukana suunnittelussa?

2. Miten ohjeistitte oppilaat liikuntapäivän toteutukseen ja toimintaan rastipisteellä?

3. Miten oppilaat mielestäsi toimivat päivän aikana?

4. Oppilaiden osallistamista voidaan toteuttaa yleensä projektin neljässä eri vaiheessa (ideointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi) Miten mielestäsi onnistuimme huomioimaan oppilaiden osallisuuden eri vaiheissa liikuntapäivän järjestämisestä? Anna jokaisesta vaiheesta arvio numerolla 1-5 (1=oppilaiden osallisuus olematonta... 5=oppilaiden osallisuus erittäin voimakasta). Ideoi myös miten osallistamistasi olisi vielä voinut toteuttaa eri vaiheissa.
