

Koulujen toiminnallinen Vesisankarit-tapahtuma oppilaiden näkökulmasta

Helsingin Yliopisto
Kasvatustieteen laitos
Ohjaaja: Sirpa Lappalainen
Pro gradu -tutkielma
Pauliina Kotiranta
Helmikuu 2017

| | | |
|--|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty | Laitos - Institution – Department | |
| Käyttätymistieteellinen tiedekunta | Käyttätymistieteiden laitos | |
| Tekijä - Författare - Author Pauliina Kotiranta | | |
| Työn nimi - Arbetets titel - Title Koulujen toiminnallinen Vesisankarit-tapahtuma oppilaiden näkökulmasta | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede | | |
| Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Pro gradu -tutkielma / Sirpa Lappalainen | Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2017 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 71 + (3) |
| Tiivistelmä - Referat – Abstract | | |
| <p><i>Tavoitteet</i> Vesisankarit-hankkeessa innostetaan koululaisia harjoittelemaan vesillä liikkumisen taitoja toiminnallisesti ympäri vuoden. Hanke tarjoaa materiaalia opettajille ja vanhemmille vesitaitojen harjoitteluun tueksi. Tutkimuksessani olen ensinnäkin kiinnostunut siitä, millaisia ovat koulujen toteuttamat Vesisankarit-tapahtumat ja miten oppilaat kokevat ne. Toiseksi, olen kiinnostunut siitä, millaisia toimijuuksia oppilaille mahdollistuu tapahtumassa. Kolmantena tutkimuskysymyksenäni on, millaisia ajatuksia oppilaille on uimataidosta ja pelastustaidoista. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat lapsuustutkimus, lasten toimijuuden käsite sekä Bourdieun pääomateoreettiset soinnit. Koska kyseessä on ensimmäinen Vesisankarit-hankkeesta tehty tutkimus, on tarkoitukseni luoda yleiskuvaa Vesisankarit-toiminnasta. Tavoitteenani on, että tutkimukseni voisi toimia virikkeenä opettajille ja muille toimijoille, jotka haluavat toteuttaa Vesisankarit-toimintaa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimukseni aineisto koostuu viidessä eri pääkaupunkiseudun alakoulussa toteutetusta Vesisankarit-tapahtumasta. Keräsin aineistoni etnografisin menetelmin. Olin jokaisessa tapahtumassa paikalla havainnoimassa toimintaa ja haastattelin vapaaehtoisia oppilaita tapahtumien jälkeen ryhmähaastatteluilla. Haastatteluita oli yhteensä 14 ja niihin osallistui 20 poikaa ja 26 tyttöä. Oppilaat olivat iältään 8-12-vuotiaita.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Vesisankarit-tapahtuma vaatii toteutuakseen toiminnallisuutta tukevan koulun toimintakulttuurin ja aiheesta innostuneen opettajan. Valtaosa oppilaista koki tapahtumassa harjoiteltavien taitojen olevan tärkeitä ja hyödyllisiä tulevaisuudessa. Suosituimpia rasteja olivat sellaiset, joilla oppilaat pääsivät itse tekemään ja kokeilemaan. Oppilaiden tapahtumissa hyödyntämiä pääomia olivat aiempien kokemusten ja harrastuksien kautta kertyneet tiedot ja taidot. Suurin osa haastateltavista kävi vanhempiensa ja isovanhempiensa kanssa uimassa. Koulujen uimaopetusta kritisoitiin siitä, ettei siellä ole ollenkaan ”vapaata” uintia, mikä taas oli mahdollista perheen kanssa uimassa. Uiminen näyttäytyi osallistujille sosiaalisena tapahtumana, jolloin vietettiin mukavia hetkiä perheen tai kavereiden kanssa.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord - Keywords | | |
| Lapsuustutkimus, toiminnallinen oppiminen, uimataito | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | ethesis.helsinki.fi |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

| | | | |
|--|--|--|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences | | Laitos - Institution – Department Institute of Behavioural Sciences | |
| Tekijä - Författare - Author Pauliina Kotiranta | | | |
| Työn nimi - Arbetets titel - Title School's functional Vesisankarit-event from pupil's perspective | | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Educational sciences | | | |
| Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's Thesis / Sirpa Lappalainen | | Aika - Datum - Month and year February 2017 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 71 + (3) |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <i>Aims.</i> The aim of the Vesisankarit project is to encourage children in practicing their water skills around the year. The project offers materials to teachers and parents and provides them with tools in teaching water skills to children. In this master's thesis I investigate, firstly, how schools carry out Vesisankarit events and how the participants experience them. Secondly, I study what forms of symbolic capital the participants mobilize in the event. My third focus point is interviews conducted with the participants about their thoughts concerning their swimming and water rescue skills. The theoretical framework of the study is based on childhood research, the concept of functionality of children and Pierre Bourdieu's different forms of symbolic capital. As this thesis is the first study of the Vesisankarit project, my aim is also to generate general idea of the project in order to encourage teachers and parents, for example, to carry out their own projects of similar kind. <i>Methods.</i> The data is collected from five different Vesisankarit events carried out in the Helsinki metropolitan area. The data was gathered using ethnographical methods. I participated and observed each event. I also interviewed pupils in small groups after the events. I carried out 14 interviews in total and participants consisted of 20 boys and 26 girls of age 8-12 years old. <i>Results and conclusions.</i> To successfully carry out a Vesisankarit event it requires an operational culture from the school that supports functionality. Also the organizer has to be motivated over the subject. To carry out the event requires a lot of team work among all the organizers and pupils. Most of the participants got positive experiences out of the event. They generally thought that the skills taught and learned at the event were important skills to master in the future. The most popular tasks were the ones where pupils got chance to operate actively with others. Different forms of capital used by participants were mainly capitals learned from prior experiences and through hobbies. Most of the pupils who took part in the interview told that they have been going swimming with their parents or grandparents. The swimming lessons given by schools were criticized for being too formal. Swimming was experienced by the participants as a social event a moment to have fun with your friends and family. | | | |
| Avainsanat – Nyckelord - Keywords Childhood studies, functional learning, swimming skills | | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library– Helda / E-thesis (theses) | | | ethesis.helsinki.fi |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | | |

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto..... | 1 |
| 2 Uimataidon erityisasema Suomessa | 3 |
| 3 Vesisankarit-hanke | 7 |
| 3.1 Vesisankarit-hanke pyrkii tukemaan uutta opetussuunnitelmaa..... | 8 |
| 3.1.1 Toiminnallinen oppiminen Vesisankarit-hankkeen keskiössä | 10 |
| 3.1.2 Koulun toimintakulttuuri suhteessa toiminnalliseen oppimiseen..... | 14 |
| 3.2 Koulujen toteuttamat Vesisankarit-tapahtumat | 16 |
| 3.2.1 Kolme erilaista toteutustapaa | 17 |
| 3.2.2 Rastipisteet ja niiden sisältö | 18 |
| 3.2.3 Ohjaajan rooli toiminnallisessa opetusmenetelmässä | 19 |
| 4. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset..... | 21 |
| 5. Lapset tutkimukseni keskiössä | 22 |
| 5.1 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus | 22 |
| 5.1.1 Lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset | 24 |
| 5.2 Pääomien tunnistaminen | 25 |
| 5.3 Lasten toimijuus..... | 28 |
| 6 Tutkimuksen toteutus | 31 |
| 6.1 Tutkimuksen käynnistyminen..... | 31 |
| 6.2 Etnografia tutkimuksellisena lähestymistapana..... | 32 |
| 6.3 Aineiston tuottaminen..... | 33 |
| 6.5 Oman position pohtiminen..... | 38 |
| 7 Koulun Vesisankarit-tapahtuma osallistujien näkökulmasta..... | 41 |
| 7.1 Vesisankarit-tapahtuma oppilaiden puheessa | 41 |
| 7.1.1 Osallistujien kokemuksia tapahtuman rastipisteistä..... | 42 |
| 7.1.2 Ohjaajien merkitys tapahtumassa..... | 46 |
| 7.2 Aiemmat kokemukset ja harrastukset pääomina | 48 |
| 7.3 Oppilaiden ajatuksia uimisesta ja pelastustaidoista | 51 |
| 8 Yhteenveto ja Pohdinta..... | 57 |
| 8.1 Tutkimukseni tärkein anti | 57 |
| 8.2 Kenen vastuulla on uimataito?..... | 59 |
| Lähteet | 63 |

| | |
|---|----|
| Liitteet..... | 72 |
| Liite 1: Oppilaiden haastattelurunko..... | 72 |
| Liite 2: Tiedote opettajille..... | 73 |
| Liite 3: Suostumuskirje Vanhemmille | 74 |

1 Johdanto

Suomessa uimataito ei aina ole ollut yhtä suuressa arvossa kuin nykyään. 1800-luvulla vain 10 prosenttia kansasta oli uimataitaisia ja uinnin käsite oli epäselvä. Uimisella tarkoitettiin lähinnä kastautumista matalassa vedessä. (Mustonen 2006, 13.) Nykypäivänä uimataito mainitaan ainoana liikuntalajina peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (OPS 2014) Uimataidosta voidaan puhua kansalaistaitona, joka jokaisen kansalaisen tulisi taitaa.

Uimaan voi oppia ainoastaan vedessä, mutta monia vesillä liikkumisen peruseriaatteita voi harjoitella myös kuivalla maalla. Vesisankarit on järjestöyhteistyössä toteutettu peruskouluikäisille suunnattu hanke, jonka tarkoituksena on innostaa koululaiset toimimaan vesillä turvallisesti eri vuodenaikoina ja tuoda esille vesiympäristön monimuotoisuus. Hanke tarjoaa materiaalia opettajille ja vanhemmille vesitaitojen opettamiseen.

Päädyin tekemään pro gradu -tutkielmani Vesisankareista, sillä suoritin opintoihini kuuluvan kolmen kuukauden työharjoittelun syksyllä 2015 Koululiikuntaliitossa¹, joka koordinoi Vesisankarit-hanketta. Työnkuvaani kuului hankkeen pilottitapahtumien suunnittelu, koordinointi ja arviointi yhdessä ohjaajani kanssa. Vesisankarit-tapahtumissa harjoitellaan vesillä liikkumisen taitoja niin vedessä kuin kuivalla maalla. Kuivan maan harjoituksia on koottu Vesisankarit-käsikirjaan², joka julkaistiin tammikuussa 2016.

Käsikirja on tarkoitettu opettajien välineeksi toteuttaa Vesisankarit-toimintaa koulussa. Käsikirjassa on erilaisia kuivalla maalla toteutettavia esimerkkiharjoituksia ja toimintamallit tapahtuman toteuttamiseksi. Kiinnostuin siitä, millaisia olisivat koulujen itse toteuttamat tapahtumat ja mitä mieltä oppilaat olisivat niistä. Tämä kiinnostus johti pro gradu-tutkielmani aiheen muotoutumiseen.

¹ Koululiikuntaliiton (KLL) tavoitteena on koululiikuntakulttuurin edistäminen koulu yhteisöissä, pitämällä huolta oppilaiden, sekä Opettajien Ammattijärjestön jäsenten liikunnan harrastustoiminnasta. Liikunnallisena tavoitteena on opetussuunnitelman mukaisen liikunnanopetuksen tukeminen, täydentäminen ja jatkaminen. Kasvatuksellisenä tavoitteena on kodin ja oppilaitosten kasvatustavoitteiden tukeminen. Opettajille järjestetyn toiminnan tavoitteena on opettajien virkistäminen, hyvinvointi, stressin purkaminen, voimien ja sosiaalisen kanssakäymisen lisääminen. (www.kll.fi.)

² Vesisankarit-käsikirja suomenkielisenä: <http://www.vesisankarit.fi/opettajat/materiaalit/vesisankarit-kasikirja> ja ruotsinkielisenä: <http://www.vesisankarit.fi/opettajat/materiaalit/vattenhjalarna-handbok>

Tutkin pro gradu -tutkimuksessani sitä, miten koulujen omat Vesisankarit-tapahtumat on toteutettu, millainen niiden sisältö on ja miten oppilaat kokevat tapahtuman. Olen lähestynyt aihetta etnografisella tutkimusmenetelmällä, havainnoimalla ja haastatteleamalla tapahtumaan osallistuneita oppilaita.

Tutkimusraporttini rakentuu siten, että johdannon jälkeen kirjoitan uimataidon erityisasemasta Suomessa. Kolmannessa kappaleessa kerron Vesisankarit-hankkeesta sekä sen taustalla vaikuttavista uudesta opetussuunnitelmasta ja toiminnallisuudesta opetuksessa. Neljännessä kappaleessa asetan tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Viidennessä kappaleessa esittelen tutkimukseni teoreettisen kehyksen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys nojaa lapsuustutkimuksen, toimijuuden, sekä pääomien teoretisointeihin. Näen lapset Jamesin ja Proutin (1997) sekä monien muiden lapsuudentutkijoiden (esim. Qvortrup 1994; Lee 2001; Alanen 2001) tavoin aktiivisina toimijoina, jotka ovat oman elämänsä parhaita asiantuntijoita. Lasten näkökulma on tutkimukseni keskiössä.

Kuudennessä kappaleessa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät, tutkimuksen käynnistymisen sekä aineiston analyysin. Seitsemännessä kappaleessa esittelen aineistoni peilaten niitä asettamiin tutkimuskysymyksiini. Viimeisessä kappaleessa vedän yhteen tutkimukseni keskeisimmän annin ja peilaan sitä valitsemaani teoreettiseen viitekehykseen.

2 Uimataidon erityisasema Suomessa

Vesisankarit-hanke kattaa uimataidon lisäksi laajasti vesillä liikkumisen taidot veneilystä ja purjehduksesta aina sukellukseen ja pelastustaitoihin. Uimataito on näiden kaikkien taitojen perusta. Ilman uimataitoa ei olisi turvallista lähteä esimerkiksi melomaan tai purjehtimaan. Tutkimustani pohjustaakseni tarkastelen uimataidon erityistä asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Vesisankarit-hankkeen sijoittuessa koulumaailmaan tarkastelen lisäksi uinninopetuksen historiaa suomalaisissa kouluissa.

Vaikka ihminen on läpi historian uinut ja liikkunut vesillä, ei uinti ole aina ollut yhtä arvostettu liikuntamuoto kuin se nykypäivänä on. Aiemmin uiminen oli pääasiassa elinkeinopohjainen liikkumismuoto. (Vuolle & Puronaho, 1986, 23.) Uimataito opeteltiin pakon sanelemana, jotta voitiin osallistua jokapäiväisten asioiden hoitoon, kuten tukkien uittamiseen, kalastukseen ja vesistöjen ylittämiseen (Pellinen 2004).

Ihminen ei opi luonnostaan uimaan, vaikka niin joskus väitetään (Whitten 2004, 201). Jokaisen on opeteltava erikseen uimaan. Parhaiten se onnistuu tutussa ja kannustavassa ympäristössä, jolloin huonojen kokemusten syntyminen on epätodennäköisempää. (Hakamäki & Rajala 2006). Onkin todettu, että usein psyykkisillä tekijöillä on paljon suurempi merkitys uimaan oppimisen kannalta kuin fyysisillä ominaisuuksilla, kuten lihasvoimalla (Costill, Maglischo & Richardson 1992, 26).

Kansallisen liikuntatutkimuksen (2009–2010) mukaan melonnan, soudun, sukelluksen ja purjehduksen harrastajia on maassamme lähes 80 000. Nämä lajit vaativat uimataitoa. (Kansallinen liikuntatutkimus 2009-2010, 16.) Uinti on edullinen liikuntamuoto, jota voi harrastaa jokaisena vuodenaikana luonnonvesissä tai uimahalleissa. Uinti sopii kaikille kuntoon tai ikään katsomatta. (Vuolle & Puronaho 1986, 131.) Tutkimusten mukaan uinti edistää lasten ja nuorten monipuolista liikkumista ja erityisesti alakouluikäisille se on mieluinen liikuntamuoto (Hakamäki & Rajala 2006; Malmberg 2009; Ranta 2009). Innostus vapaa-ajan uintiin näyttäisi Suomen Uimaopetus- ja hengenpelastusliiton raportin (2011) mukaan kuitenkin hieman hiipuneen, sillä peräti 60 prosenttia lapsista ei käy juurikaan uimahalleissa talvella.

Uimataidon yleistymisestä saamme kiittää uimaseurojen väkeä sekä kaikkia vapaaehtoisesti uimataitoa edistäviä tahoja (Ilmanen 2006; Matkaniemi 2011). Yksi merkittävä toimija on ollut Vesisankarit-hankkeessakin mukana oleva, vuonna 1956

perustettu Suomen Uimaopetus- ja hengenpelastusliitto (SUH). Ilmasen (2006) sanoin SUH ”kuuluu ja näkyy suomalaisten arjessa. Liitto valistaa, varoittaa ja opastaa aina silloin kun on kyse turvallisesta liikkumisesta vesillä”. Liitossa työskentelee sekä palkattuja että vapaaehtoisia työntekijöitä, joiden tavoitteena on parantaa suomalaisten vesiturvallisuutta. (em. 216-222.)

2.1 Koulujen uinninopetuksen historiaa

Suomen kouluissa on mittava uinninopetuksen historia. Ensimmäiset maininnat uinninopetuksesta voidaan paikantaa vuoteen 1900. Vuosisadan alkuvaiheessa uinnista oli muodostunut keskeinen laji koulujen liikunnanopetuksessa. Uimapaikkojen vähäinen määrä korvattiin kuivauinnilla. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 91.) Vasta 1950-luvulta lähtien on voitu puhua uinninopetuksesta sen nykyisessä muodossaan. Tällöin oppilaat pääsivät altaaseen harjoittelemaan uintia. Merkittävänä myötävaikuttajana oli tuohon aikaan voimistunut ajattelutapa, jonka mukaan liikunta tuli mahdollistaa koko kansalle. Tämä ajattelutapa vauhditti osaltaan myös uimahallien rakentamista. Niin ikään SUH:n perustaminen edesauttoi uimahallien rakentamista ja sitä kautta myös uinninopetuksen kehittymistä. (Ilmanen 2006, 10.)

SUH:n yksi keskeisimmistä tehtävistä oli alusta asti juuri uimahallien rakennuttaminen. Uimahallien kulta-aika ajoittui Suomessa 1970-80-luvuille. Uimahallien kasvanut määrä mahdollisti sen, että oppilaat saattoivat alkaa käydä uimahalleissa liikuntatunneilla. Kunnat alkoivat saada valtionapua, jota kohdennettiin koulujen uinninopetukseen. Vuonna 1960 reilut 10 000 koululaista sai uinninopetusta koululiikunnan yhteydessä. SUH:n vuonna 1958 tekemän tutkimuksen mukaan neljäsluokkalaisista noin puolet osasi uida vähintään 25 metriä. Niillä paikkakunnilla, joissa oli uimahalli, samaan suoritukseen pystyi jopa 70 prosenttia ikäluokasta. (Ilmanen 2006, 45, 73, 76 99, 134.) Uinninopetuksen sisällyttäminen koulujen opetussuunnitelmiin oli erittäin tärkeää uinninopetuksen ja uimataidon kehittymisen kannalta. Nykyinen oppivelvollisuuslaki pitää huolen, että periaatteessa koulussa tavoitetaan jokainen lapsi ja nuori. (Ilmanen 2006, 135).

2.2 Opetussuunnitelma koulu-uintien takaajana

Elokuussa 2016 käyttöön otetun uuden opetussuunnitelman mukaan peruskoulun liikunnanopetuksen tavoitteena on edellisen opetussuunnitelman tavoin vaikuttaa myönteisesti oppilaiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin ja ohjata oppilaita ymmärtämään liikunnan terveydelliset merkitykset.

Uudessa opetussuunnitelmassa maininnat eri liikuntalajeista ovat pääosin jääneet pois, mutta uinti yhdessä hengenpelastustaitojen kanssa kuitenkin mainitaan. Tämän voi tulkita kertovan uinnin arvostuksesta suomalaisessa yhteiskunnassa. (POPS 2014, 148, 274.)

Suomen Uimaopetus- ja hengenpelastusliitto yhdessä opetushallituksen kanssa suunnittelee sisällöt ja tavoitteet uintiin, vesillä liikkumiseen ja hengenpelastustaitojen opettamiseen (SUH 2008). Alakoulun ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla uinninopetuksen tavoitteena on alkeisuimataidon opettaminen ja vesiliikuntaan tutustuttaminen.

Alkeisuimataidon määritelmänä on SUH:n mukaan, että oppilas uskaltaa kastautua ja uida kymmenen metriä yhdellä uintitekniikalla. Alakoulun ensimmäisillä luokilla opittava alkeisuimataito luo edellytykset riittävän uimataidon oppimiselle.

Vuosiluokilla 3.-6. uinninopetuksen tavoitteena on opettaa uimataito, jonka turvin oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä. Neljännen luokan päättyessä oppilaan tulisi hallita perusuimataito, eli pystyä uimaan 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen sekä sukeltaa viiden metrin sukellus pinnan alla. Kuudennen luokan päättyessä oppilaan tulisi pystyä uimaan 200 metriä yhtäjaksoisesti käyttäen vähintään kahta uintitapaa.

Yläkoulun uinninopetuksen tavoitteena on uima- ja vesipelastustaitojen vahvistaminen niin että oppilas osaa sekä uida että pelastautua ja pelastaa vedestä. Yhdeksännen luokan lopussa oppilaan uimataidon tulisi olla pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukainen. (POPS 2014, 148, 274, 434; SUH 2008.) Pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaan uimataitoiseksi katsotaan henkilö, joka pudottauduttuaan syvään veteen niin että pää käy veden alla ja päästyään uudelleen pinnalle, ui yhtäjaksoisesti 200 metriä, josta 50 metriä selällään. Vesipelastustaidon määritelmänä on SUH:n mukaan puolestaan se, että oppilas pystyy kuljettamaan pelastusvälineen avulla pelastettavaa 50 metriä ja sukeltamaan kahden metrin syvyyteen. (SUH 2008.)

Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto on yhdessä LIKES-tutkimuskeskuksen ja opetushallituksen kanssa seurannut kuudesluokkalaisten uimataitoa ja uimaopetuksen järjestämistä Suomessa vuodesta 2000 alkaen. Uusin, vuoden 2016 uimataitotutkimus julkaistiin tammikuussa 2017. Sen mukaan 76 % kuudesluokkalaisista osaa uida pohjoismaisen uimataidon määritelmän mukaisesti. Luku on hieman kasvanut vuodesta 2011, jolloin 72% täytti tämän kriteerin. Uimataitotutkimuksessa (2011) noin puolet kuudesluokkalaisista lapsista kertoi oppineensa alkeisuimataidon eli uimaan vähintään

kymmenen metriä vanhempiensa tai sukulaistensa opastuksella. Perheen merkitys uimaan oppimiselle on tullut esille myös esimerkiksi Hakamäen ja Rajalan (2006) tutkimuksessa.

3 Vesisankarit-hanke

Koululiikuntaliiton koordinoiman Vesisankarit-hankkeen (2015-2017) tarkoituksena on innostaa koululaiset toimimaan vesillä turvallisesti eri vuodenaikoina ja tuoda esille vesiympäristön monimuotoisuus. Hankkeen tavoitteena on lasten uimataidon kohentaminen sekä turvallisen vesillä liikkumisen ja ”oikeanlaisen” asenteen opettaminen. Perimmäisenä pyrkimyksenä on ennaltaehkäistä vesillä tapahtuvia onnettomuuksia ja tapaturmia, jotka voivat pahimmillaan johtaa hukkumisiin. Vesisankarit-hanketta voi siis pitää yhtenä kansalaiskasvatuksen muotona. Siinä yhdistyy laajasti eri vesillä liikkumisen taitojen harjoittelu niin vedessä kuin kuivalla maalla.

Koululiikuntaliitto kokosi Vesisankarit-hanketta varten veden äärellä ja vesillä toimimisen taitoihin sekä tapaturmien ennaltaehkäisyyn keskittyvät järjestöt yhteen edistämään hankkeen tavoitteiden mukaisesti lasten ja nuorten vesillä liikkumisen taitoja. Koululiikuntaliiton lisäksi Vesisankarit-hankkeessa ovat mukana Sukeltajaliitto, Suomen melonta- ja soutuliitto, Suomen meripelastusseura, Suomen punainen risti, Suomen purjehdus ja veneily, Suomen uimaliitto sekä Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. Hanketta rahoittaa Reijo Rautauoman säätiö.

Hankkeen käynnistyttyä syksyllä 2015 järjestettiin koululuokille suunnatut pilottitapahtumat viidellä eri paikkakunnalla. Vuoden 2016 loppuun mennessä Vesisankarit-tapahtumiin on osallistunut lähes 9000 koululaista. Tapahtumia järjestetään Koululiikuntaliiton koordinoimana vielä vuonna 2017. Hankkeen jatkosta ei vielä tätä tutkimusta tehdessä ole tietoa. Koululuokille suunnatuissa Vesisankarit-tapahtumissa harjoitellaan vesillä liikkumisen taitoja toiminnallisilla rastipisteillä hankkeessa mukana olevien liittojen paikallisseurojen ohjaamana. Tapahtumat eivät olisi mahdollisia ilman paikallisten seurojen vapaaehtoisia ohjaajia ja kaupunkeja sekä kuntia, jotka ovat tarjonneet tilat maksutta tapahtumien käyttöön. Vapaaehtoisuus on siis Vesisankarit-toiminnan toteutumisessa merkittävässä roolissa.

Koululiikuntaliiton, seurojen ja kaupunkien liikuntatoimien yhteistyössä järjestämien tapahtumien lisäksi koulut voivat järjestää käsikirjaa hyödyntäen myös omia Vesisankarit-tapahtumiaan. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut juuri näistä koulujen järjestämistä tapahtumista, joissa vesillä liikkumisen taitoja harjoitellaan pelkästään kuivalla maalla koulun tiloja ja välineitä hyödyntäen.

Tammikuussa 2016 julkaistu Vesisankarit-käsikirja sisältää kuivalla maalla toteutettavia harjoituksia ja kolme eri toimintamallia tapahtuman toteutukseen. Käsikirjan esimerkkiharjoitusten avulla oppilaat tutustuvat niin soutuun, melontaan, veneilyyn kuin vesipelastukseenkin kuivaharjoitusten avulla. Käsikirjan esimerkeissä oppimisympäristöt ovat vaihtelevia ja sovellettavissa koulun sijainnin mukaan. Tehtävissä on sekä yksilö-, pari- että ryhmätehtäviä. Osa käsikirjan tehtävistä pohjaa keskustelulle, jolloin oppilaan oman näkökulman perustelemisen, keskustelukumppanin huomioonottamisen sekä muiden sosiaalisten taitojen harjoittelu korostuvat. (Vesisankarit-käsikirja, 4.)

Hankkeella on omat nettisivut³, joilta löytyy tietoa hankkeesta ja tapahtumista. Opettajille on tarjolla opetusmateriaalia vesillä liikkumisen taidoista aina uimataidosta ensiaputaitoon ja navigointitaitoihin. Materiaalin avulla näitä taitoja voi harjoitella luokassa, salissa, koulun pihalla tai veden äärellä toiminnallisesti osana eri oppiaineita. Nettisivuilla kannustetaan vanhempia ja muita lapsen lähiaikuisia harjoittelemaan vesillä liikkumisen taitoja yhdessä lapsen kanssa.

Vesisankareiden nettisivulta löytyy Koulun oma tapahtuma-välilehti⁴, josta löytyvät ohjeet siihen, kuinka koulu voi toteuttaa oman Vesisankarit-tapahtumansa. Kouluilla on mahdollisuus kutsua alueen paikallisia seuroja tapahtumapäiväänsä järjestämään toimintaa. Tältä osin hankkeella on mahdollisuus vahvistaa paikallista verkostoitumista ja osallistumista tutustuttamalla koululaiset oman alueensa paikallisiin toimijoihin ja sitä kautta avaamalla väyliä koululaisten harrastamiselle. Myös uusi opetussuunnitelma kehottaa kouluja tekemään yhteistyötä yhteiskunnan eri toimijoiden kanssa lisätäkseen oppimisympäristöjen monipuolisuutta, tukeakseen kasvatusta sekä syventääkseen oppilaiden käsityksiä yhteiskunnasta ja kansalaisyhteiskunnassa toimimisesta. (OPS 2014, 28, 36.) Uuden opetussuunnitelman suhteesta hankkeeseen kerron seuraavassa alaluvussa.

3.1 Vesisankarit-hanke pyrkii tukemaan uutta opetussuunnitelmaa

Vesisankarit-hanketta ja sen tavoitteita suunniteltaessa uutta opetussuunnitelmaa oltiin parhaillaan työstämässä ja hanketta koordinoiva Koululiikuntaliitto halusi tarttua opetussuunnitelman painotuksiin, sillä onhan liiton tehtävä tukea kouluja opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteuttamisessa (Koululiikuntaliiton säännöt,

³ www.vesisankarit.fi

⁴ <http://www.vesisankarit.fi/opettajat/koulun-oma-tapahtuma>

2010). Elokuussa 2016 käyttöön otettu, uusi perusopetuksen opetussuunnitelma haastaa opettajia ja koulutuksenjärjestäjiä kokeilemaan uudenlaisia oppimisympäristöjä ja kehottaa opettajia kannustamaan oppilaita aktiiviseen oppijuuteen. Myös laajojen kokonaisuuksien käsitteleminen ilmiökeskeisesti ja perinteiset oppiainerajat ylittäen on tärkeässä roolissa uudessa opetussuunnitelmassa. (OPS 2014.) Opetussuunnitelmaan syventyessä huomaa Vesisankarit-hankkeen palvelevan monia sen painottamia tavoitteita. Seuraavassa esittelen opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita, joita Vesisankarit-toiminta tukee.

Opetuksen eheyttäminen on tärkeässä roolissa uudessa opetussuunnitelmassa. Sen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten yhteyksien ymmärtäminen ja auttaa oppilaita muodostamaan eri tiedonalojen aiheista kokonaisuuksia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opetuksen eheyttäminen edellyttää pedagogista lähestymistapaa, jossa todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja tarkastellaan kokonaisuuksina, oppiainerajoja ylittäen. Kokonaisuuksien hahmottaminen ja tutkivien työtapojen käyttö kannustavat oppilaita soveltamaan tietojaan käytännössä. Oppilaat hahmottavat näin opiskeltavien asioiden merkityksen ennen kaikkea oman elämänsä, mutta myös yhteiskunnan ja ihmiskunnan kannalta. Näitä tavoitteita voidaan saavuttaa toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä, erilaisia tapahtumia, kampanjoita, opintokäyntejä ja leirikouluja. (OPS 2014, 31.) Vesisankarit-käsikirja, jonka pohjalta tutkimukseeni osallistuvat koulut toteuttivat tapahtumat, tarjoaa mahdollisuuden käsitellä vesiteemaa riippumatta luokka-asteesta tai oppiaineesta.

Käsikirjan toiminnalliset harjoitukset tarjoavat mahdollisuuden nostaa esiin oppilaiden merkityksellisiksi kokemia kysymyksiä sekä luoda tilaisuuksia niiden käsittelyyn ja edistämiseen. Koulun omissa tapahtumissa on mahdollisuus toimia eri-ikäisten oppilaiden muodostamissa ryhmissä ja työskennellä useiden eri aikuisten kanssa erilaisissa oppimisympäristöissä. (OPS, 2014, Vesisankarit-käsikirja.)

Oppimiskokonaisuudet tarjoavat hyvän tilaisuuden koulun ja muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. Käsiteltävien asioiden paikallisuus, ajankohtaisuus ja yhteiskunnallinen merkittävyys luovat lisämotivaatiota sekä opettajille että oppilaille. (OPS, 2014, 28, 32.) Vesisankarit-hankkeessa kannustetaan kouluja järjestämään koululleen Vesisankarit-tapahtuma. Tapahtumaan kehoitetaan kutsumaan myös alueen paikallisia seuroja järjestämään toimintaa tapahtumaan. Toiminta lisää seurojen tunnettuutta ja sitä kautta auttaa seuroja mahdollisesti saamaan uusia harrastajia. Tapahtuman kautta seura on myös

mukana tukemassa alueen koululaisten vesiturvallisuutta. Tutkimissani tapahtumissa yhdessäkään ei kuitenkaan ollut koulun ulkopuolisia toimijoita järjestämässä toimintaa. Ulkopuolisten toimijoiden kutsuminen tapahtumaan olisi varmasti tuonut tapahtumaan uuden ulottuvuuden, kuten eräs opettaja asian ilmaisi. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi saada osallistua oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. (OPS, 2014, 30.) Tutkimukseeni sisältyvistä viidestä tapahtumasta kolmessa oppilaat oli otettu mukaan suunnitteluprosessiin. Tämä oli varmasti opettavainen ja hyödyllinen kokemus suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneille oppilaille.

John Dewey esitti jo 1800-luvulla, että koulun tulisi olla pienoismalli yhteiskunnasta, jossa lapset oppivat elämää varten, eivät koulua varten. Koulun tulisi pyrkiä pääsemään lähelle oppilaan elämää niin että oppilaille avautuu koulun kautta realistisia tulevaisuudennäkymiä. (Dewey, 1957, 25.) Deweyn mukaan oppilaiden tulisi jo koulussa tutustua yhteiskunnan eri toimijoihin ja saada heiltä opastusta erilaisiin käytännön tehtäviin. Perinteinen ”opettajajohtoinen” opetustyyli ei vastaa tarpeeseen saada käytännöllistä kokemusta. Koulussa tulisi olla aktiivista yhteistoiminnallista toimintaa, joka on yhteydessä oppilaan omaan kokemusmaailmaan. (Dewey, 1957, 33-36.) Esittelen seuraavassa kappaleessa tarkemmin Deweyn ja muiden toiminnallisuutta pohtineiden teoreetikkojen ajatuksia kokemuksellisuudesta ja toiminnallisesta oppimisesta, johon myös Vesisankarit-toimintamalli pohjautuu.

3.1.1 Toiminnallinen oppiminen Vesisankarit-hankkeen keskiössä

”Jos sanot minulle, unohdan
Jos näytät minulle, muistan
Jos annat minun tehdä itse,
ymmärrän”

Kungfutse 551–479 eKr.

Tässä luvussa luon katsauksen toiminnalliset oppimisen teoriapohjaan. Termi toiminnallinen oppiminen on hyvin moninainen ja sisältää monenlaisia lähestymistapoja. Kuten aiemmin toin esille, myös opetussuunnitelmassa painotetaan toiminnallista oppimista (OPS, 2014). Vesisankarit-hankkeessa toiminnallisuus, eli se, että lapset saavat aktiivisesti itse toimia ja harjoitella, on toiminnan tärkein kriteeri.

Toiminnallinen, eli kokemuksellisen oppiminen perustuu eri aistikanavien aktiiviseen käyttöön. Keskiössä on erilaisten tunteiden, elämysten, mielikuvien, mielikuvituksen, eli kokemusten hyödyntäminen. Oppimistulosten sijaan tärkeää on aktiivinen prosessointi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29; Heikkinen 2005, 37.) Toiminnallisessa oppimisessa pätee ajatus, että matka on päämäärää tärkeämpi. Oppiminen nähdään konstruktivistisesti tiedon rakentamisena vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön välillä. Pääosassa on aktiivinen toiminta, johon sisältyy jatkuva tarkkailu, suunnittelu ja harkinta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29).

Toiminnallisen oppimisen ihmiskäsitys on humanistinen vahvistettuna konstruktivistisella oppimiskäsityksellä. (Lahdes 1997, 256.) Sen teoriapohja on yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmädynamiikkaa tutkivassa sosiaalipsykologiassa, tiedon prosessointia tutkivassa kognitiivisessa psykologiassa sekä persoonan kasvua ja sen edellytyksiä tutkivassa humanistisessa psykologiassa (Kohonen 1988, 192-193).

Jo 1800-luvulla kasvatustieteilijä John Dewey esitteli ideoita ja konkreettisia keinoja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseksi oppimistilanteissa. Hänen kasvatustieteilijänsä perustuu pragmatismiin, jossa keskeistä on käytännöllisyys ja hyödyllisyys. Pragmatismien mukaan tieto pohjautuu kokemukseen eikä tietoa voida saada ilman toimintaa. (Dewey 1957, 6-7.) Toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista, jotta lapsi kokee sen merkittävänä ja tarpeellisenä oman elämänsä kannalta (Dewey, 192, 13-14; 1957, 60). Toiminta lisää motivaatiota ja keskittymiskykyä, vähentää koulun ja koulun ulkopuolisen elämän välistä kuilua ja mahdollistaa yhteistoiminnallisen oppimisen. (Dewey, 1944, 195-195.) Deweyn anti kokemukselliselle oppimiselle on *learning by doing* -ajatusmalli, eli tekemällä oppiminen. Dewey yhdisti mallissaan tarkoituksen, tekemisen ja ajattelun. 1900-luvun puolivälissä, Deweyn yhteistoimintaan perustuvien kokeilujen jälkeen, alettiin myös ryhmädynamiikkaa ja sitä hyödyntäviä opetusjärjestelyjä tutkia yksityiskohtaisemmin. (Sahlberg & Sharan 2002, 10; Öystilä 2003, 28.)

Öystilä (2003, 28) kirjoittaa, että toimintatutkimuksen pioneerina pidetty psykologi Kurt Lewin kehitti ryhmän sisäistä toiminnallista ohjaamista. Lewinin teoria korostaa aktiivista ryhmän toimintaan osallistumista opittaessa uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Myöhemmin tämän teorian pohjalta koulukulttuuriinkin rantautui yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaus, jossa suuri opetusryhmä jaotellaan pienemmiksi yksiköiksi. Keskeisenä

oppimisen tukijana toimii tämän pienemmän yksikön sisäinen vuorovaikutus ja sen jäsenten positiivinen riippuvuussuhde toisistaan. (Öystilä 2003, 28.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen kuvataan kehämäisinä sykleinä, oppimistapahtuma, joka on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Se sisältää kaksi oppimisen ulottuvuutta; tiedostamattoman ja tiedostetun ymmärtämisen. (Kupias 2001, 16-26; Leppilampi & Piekkari 1998, 9-11.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli sisältää neljä vaihetta: välitön omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeileva toiminta. Mallissa oppija kyseenalaistaa ja täydentää aikaisempia kokemuksiaan ja luo näin uusia merkityksiä. Oppija tekee havaintoja omista kokemuksistaan, jotka generoivat ja ohjaavat toimintaa. Tavoitteena on asioiden laajempi ja syvempi ymmärtäminen. (Kolb 1984, 42; Sahlberg & Leppilampi 1994, 30; Öystilä 2003, 51.)

Edellä esitettyjen teorioiden perusteella voi todeta, ettei toiminnallisuuden määrittäminen yksiselitteisesti ole helppoa. Öystilä (2003) erottaa edellä esiteltyjen klassikoiden lähestymistavoissa kolme toiminnallisen oppimisen pääperiaatetta, jotka ovat toiminta, ryhmä ja reflektio. Toiminta sisältää kokonaisvaltaisen toiminnan, oppimisen aktivoinnin, mielikuvituksen käytön sekä tässä ja nyt -periaatteen. On tärkeää pyrkiä vapautumaan ajatuksen kahleista ja ajatella vapaasti ilman älyllistämisen tavoitetta. Kaikkia toiminnallisia menetelmiä yhdistää ryhmän hyödyntäminen Ohjaajan rooli toiminnan ja ryhmän johtajana on erittäin tärkeä ja siitä kirjoitan tarkemmin luvussa 3.2.3. Reflektio tarkoittaa opitun pohtimista yhteistoiminnallisesta sekä palautteen antamista ja sen saamista. (Öystilä 2003, 59-61.)

Yleisesti ottaen toiminnallinen oppiminen tarkoittaa sitä, että kognitiiviset prosessit yhdistetään kokemukselliseen ja osallistuvaan toimintaan. Perinteinen, verbaalinen opetustapa jää vähemmälle huomiolle, jolloin pääsevät esille sellaiset tiedot, vihjeet ja yllykkeet, jotka perinteisessä opetuksessa jäävät piiloon. (Laine & Tähtinen, 1999, 227-228.) Toiminnallisessa opetusmenetelmässä eletään sitä todellisuutta, jota opiskelu koskee, aiheeseen tutustuen, kokeillen, harjoitellen ja osallistuen. (Vuorinen 2001, 180.) Vuorisen (2001) mukaan toiminnallisuus onkin yksi tärkeimmistä opetuksen konkretisoinnin keinoista. Toiminnalliseen oppimiseen opetusmenetelmänä sisältyy niin uusien tietojen ja taitojen oppiminen kuin henkilökohtainen ihmisenä kehittyminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Öystilä 2003, 70-72.)

Kuten aiemmin totesin, toiminnallisella opetusmenetelmällä voi olla monenlaisia muotoja eikä sitä voi määritellä tai rajata tarkasti tietyksi opetusmenetelmäksi. Se on ennemminkin tapa ajatella ja toimia opettaessa sekä kattotermi kaikille vuorovaikutusta hyödyntäville lähestymistavoille. Toiminnallista opetusmenetelmää voi hyödyntää lukuisissa eri tilanteissa ja opiskeltavissa aiheissa. Toiminnallisia lähestymistapoja ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen, joissa voidaan hyödyntää ryhmätoimintaa, keskustelua, leikkiä, simuloivia harjoituksia ja pedagogista draamaa oppimisen välineinä. Osallistuminen voi tapahtua vaikkapa kirjallisesti, suullisesti, draaman, musiikin tai liikkeen kautta. Toiminnallisuus ei kuitenkaan tarkoita pelkästään ulkoista aktiivisuutta tai toimintaa tekemisen itsensä vuoksi, vaan toiminnan tulee palvella oppilaiden oppimista. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 75; Lahdes 1997, 164-170; Vuorinen, 2001, 180-181; Heikkinen 2005, 37; Manninen ym. 2007, 69.)

Toiminnallisen opetuksen tärkein tavoite on kehittää lasten ajattelua. Tämä kehitys tapahtuu esittämällä avoimia kysymyksiä, joihin ei anneta valmiita vastauksia. Tärkeää on oppilaiden henkinen työskentely, jonka avulla he luovat opittavista asioista merkityksiä itselleen. Tämän takia on tärkeää, että opettaja pyrkii löytämään opittavaan aiheeseen asioita, jotka koskettavat jokaisen oppijan elämää. Opettajan tulee myös huolehtia siitä, että oppimisprosessista löytyy kaikki aiemmin mainitut vaiheet; toiminta, reflektio ja toiminnan palaute. Toiminnan myötä heränneitä ajatuksia voidaan purkaa esimerkiksi käsitekarttojen avulla, jolloin asioiden väliset yhteydet hahmottuvat paremmin. (Öystilä 2003, 71; Kaisla & Välimaa 2009, 118.) Toiminnallisten menetelmien avulla oppilaita voidaan rohkaista ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan. Tämä taas lisää oppilaiden itsetuntemusta, itseluottamusta ja esiintymisvalmiuksia. (Heikkinen 2005, 38-39; Kaisla & Välimaa, 2009, 119.)

Aktiiviset, toiminnalliset oppimisympäristöt kannustavat vuorovaikutukselliseen kokemukselliseen ja keskustelevaan oppimiseen. Ne parantavat oppilaiden keskinäistä kommunikointia ja kannustavat ihmettelyyn, kysymysten esittämiseen, ajatusten jakamiseen. Ne myös mahdollistavat erilaisten oppijoiden työskentelemisen yhdessä. Kun oppimisen aiheet kumpuavat oppilaiden omista mielenkiinnon kohteista, on heidän helpompi asettaa oppimiselleen tavoitteita. Toiminnalliset menetelmät voivat saada myös ylivilkkaat oppilaat paremmin keskittymään, mikä puolestaan vähentää heidän aiheuttamia häiriötilanteita luokassa. (Berk 2004, 178-179, 191.) Opetukseen voisi avautua aivan uudenlaisia näkökulmia, jos oppilaille annettaisiin mahdollisuus osallistua

oppimisympäristöjen suunnitteluun. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45). Myös uusi opetussuunnitelma (OPS 2014, 28) korostaa oppilaiden ottamista mukaan koulutyön suunnitteluun. Lasten osallistuminen oppimisympäristönsä suunnitteluun mahdollistaa aidon osallisuuden (Karlsson 2006, 13). Valitettavan usein lasten asiantuntijuutta ei huomioida tai arvosteta, vaan aikuiset suunnittelevat oppimistapahtuman omasta näkökulmastaan käsin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46; Karlsson 2006, 14).

On hyvä pitää mielessä, ettei toiminnallisuuden käyttö opetuksessa ratkaise kaikkia opettamiseen tai oppimisen liittyviä ongelmia, eikä toiminnallisuus saa muodostua itsetarkoitukseksi. Tekemisessä tulee aina olla ennalta tarkoin mietitty ajatus, tavoite ja kytkös laajempaan kokonaisuuteen, eikä mikä tahansa puuhastelu automaattisesti johda oppimiseen. Työtavat tulee miettiä suhteessa opittavaan aiheeseen ja tavoitteisiin. Tutkijoiden mukaan toiminnallisuus ei itsestään kehitä yhteistyötaitoja, ellei niiden kehitystä harjoitella ja arvioida toiminnan aikana. (Vuorinen 2001 180-181; Sahlberg & Leppilampi 1994, 88-92; Heikkinen 2005, 38.)

Erään tutkimuksen (Hyvönen ym. 2007, 72-84) mukaan peruskoululaisten toiveet oppimisympäristönsä osalta liittyvät fyysiseen ympäristöön, koulutyöskentelyyn ja kaverisuhteisiin. Fyysiseen ympäristöön toivottiin lisää liikuntapaikkoja ja leikkivälineitä. Myös muiden kuin liikunnan oppiaineen osalta korostui halu toiminnallisuuteen erilaisten pelien ja leikkien kautta. Tietokone- ja videopelien lisäksi toivottiin perinneleikkejä, ulkoleikkejä ja mukavaa yhdessäoloa. Tällaiset toiveet viestivät myös lasten sosioemotionaalisisista tarpeista liittyen koulutyöskentelyyn. (Hyvönen ym. 2007, 73-84.)

3.1.2 Koulun toimintakulttuuri suhteessa toiminnalliseen oppimiseen

Edellä käsitelty valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa peruskoulussa tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta (OPS 2014). Sen tehtävä on antaa opettajille kasvatus- ja opetustoiminnan raamit, joiden sisällä kukin opettaja työskentelee. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tapahtuva kunta- ja koulukohtainen, jopa oppijakohtainen, opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden merkittäviin tahdonilmauksiin ja linjauksiin. Opetussuunnitelmien suunnitteluvaiheessa opettajat pääsevät vaikuttamaan niiden sisältöihin ja painotuksiin. Opettajalla on siten työssään ja työnsä kautta paljon valtaa (Luukkainen 2005, 11). Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan edellisessä kappaleessa avattua toiminnallista oppimista, jota koulujen toivotaan toteuttavan omassa arjessaan.

Koulun toimintakulttuuri on kuitenkin hitaasti muuttuvaa. Koulujen toimintakulttuureissa ja etenkin yksittäisten opettajien välillä on isoja eroja siinä, ovatko he avoimia toiminnallisille opetusmenetelmille, kuten esimerkiksi Vesisankarit-toiminnalle.

Koulun toimintakulttuuri tarkoittaa pedagogisesta näkökulmasta katsottuna koulun tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia; ympäristöjä, käytäntöjä, tiloja ja tilaisuuksia, jotka antavat oppilaille uusia oppeja ja virikkeitä. Myös näiden ratkaisujen taustalla oleva arvoperusta kertoo koulun toimintakulttuurista. (Hällström, 2009, 15.) Matti Koskenniemi (1944) kirjoitti toisen maailmansodan loppupuolella, että oppimista ja kasvamista tapahtuu kouluarjessa kaikkialla, myös oppituntien ulkopuolella. Tästä näkökulmasta koulun toimintakulttuuriin kuuluvat myös kaikki virallisten oppituntien ulkopuolella tapahtuvat asiat. Tähän liittyy piilo-opetussuunnitelman (Jackson, 1968) käsite, jonka mukaan oppilaat oppivat koulussa paljon muutakin kuin virallisessa opetussuunnitelmassa esitettyjä asioita.

Kalaja (2011) korostaa rehtorien merkitystä koulun toimintakulttuurin kehityksessä. Vesisankarit-tapahtumatkaan eivät olisi mahdollisia ilman asiasta innostuvia rehtoreita. Mukaan kutsutuista kouluista kaikki rehtorit eivät ryhtyneet toteuttaneet tapahtumaa. Tämän voi ajatella kertovan jotain kyseisten koulujen toimintakulttuurista. Rehtorin lisäksi opettajat ovat keskeisessä roolissa koulun toimintakulttuurin muutosten mahdollistamisessa ja varsinkin oppilaille näkyvän toiminnan ja arvomaailman toteuttamisessa. (Kalaja, 2011.)

Opettajan ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen ansiosta opettajalla on päivittäisellä toiminnallaan ja valinnoillaan mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Opettaja on työssään velvoitettu noudattamaan virallisen opetussuunnitelman sisältöjä. Päivittäisissä käytännöissä opettajalla on kuitenkin paljon valtaa siinä, miten hän opetussuunnitelman sisältöjä suunnittelee ja toteuttaa. (Uusikylä 2007, 38.) On tärkeää, että opettajat keskustelevat yhdessä koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuksesta. Opettajien tulee olla tietoisia opetussuunnitelmatyön koulutuspoliittisista yhteyksistä ja yhteiskunnallisista kehityssuunnista. (Luukkainen 2005, 23.) Oppilaat omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja tarkkailemalla opettajien toimintatapoja (OPS 2014, 26). Seuraavassa alaluvussa tuon esille tutkimukseni kohteena olevien koulujen toteuttamat Vesisankarit-tapahtumat. Kuvaan tapahtumien toteutustapoja, rastipisteitä sekä ohjaajien roolia tapahtumissa.

3.2 Koulujen toteuttamat Vesisankarit-tapahtumat

Olen tutkimuksessani kiinnostunut koulujen toteuttamista, toiminnallisista Vesisankarit-tapahtumista. Erityisesti minua kiinnostavat oppilaiden näkökulmat tapahtumasta. Viisi pääkaupunkiseudun alakoulua toteutti maaliskuussa 2016 Vesisankarit-tapahtuman omalla koulullaan. Osallistuvat koulut olivat eri kokoisia kyläkoulusta suureen, monen sadan oppilaan kouluun. Neljässä koulussa tapahtuma oli suunnattu koko koululle, yhdessä vain muutamalle luokalle. Osallistujia tapahtumissa oli kaikilta alakoulun luokka-asteilta. Koulut valikoituivat mukaan Koululiikuntaliiton kontaktien kautta. Heidät oli helppo saada innostumaan toiminnasta ehkä juuri sen takia, että Koululiikuntaliitto toimijana oli heille ennestään tuttu.

Vesisankarit-tapahtumasta keskusteltaessa oppilaat toivat esille koulun pajapäivät, joissa valitaan eri aiheisia rasteja päivän aikana suoritettavaksi. Ohjelmassa on esimerkiksi sähköpaja, askartelupaja ja fysiikkapaja. Toisin kuin pajapäivät, Vesisankarit-tapahtuma merkityksellistyi oppilaiden puheessa koulun ulkopuoliseksi toiminnaksi, vaikka toimintamalli on verrattavissa pajapäivään. Kummassakin tapauksessa koulun omat opettajat toimivat tapahtuman suunnittelijoina ja toteuttajina.

Tuula Gordon (1999) on jaotellut kasvatusinstituution toiminnalle kolme tasoa; virallisen, epävirallisen ja fyysisen, joiden kautta tarkastellaan toiminnan toteutumista. Viralliseen kouluun sisältyvät opetussuunnitelmat, koulun viralliset asiakirjat, koulun säännöt, oppikirjat sekä opetus sisältöineen ja menetelmineen. Myös luokkahuoneen vuorovaikutus sekä koulussa vallitsevat viralliset hierarkiat katsotaan kuuluvaksi viralliseen kouluun. Epävirallisen koulun taso taas kattaa esimerkiksi oppilaiden tai opettajan ja oppilaiden välisen, opetukseen liittymättömän vuorovaikutuksen, oppilaskulttuurit sekä koulussa vallitsevat epäviralliset hierarkiat kuten esimerkiksi oppilaiden kaverisuhteet. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 53; Tolonen 2001, 78; Paju 2011, 18–22.) Virallisen koulun taso hallitsee koulun aikaa, tilojen käyttöä sekä opetusta (Tolonen, 2001, 257). Virallinen ja epävirallinen taso toimivat samaan aikaan; toisinaan sulassa sovussa, mutta joskus taas ristiriidassa. Luokkahuoneessakin virallinen ja epävirallinen taso voivat sekoittua, kun oppilaat eivät esimerkiksi noudata opettajan ohjeita. Vaikka tavallisesti virallinen koulu paikantuu oppitunneille ja epävirallinen välitunneille, ei jako suinkaan ole näin mustavalkoinen, vaan asiat limittyvät ja liittyvät yllättävästi toisiinsa. (Kiilakoski 2012, 11.) Tutkimuksissa, joissa huomio kiinnittyy epäviralliseen kouluun, joudutaan usein

pohtimaan virallisen ja epävirallisen koulun suhdetta. Herää kysymys, miten nämä kaksi voivat olla olemassa rinnakkain. Nämä kaksi tasoa voivat kuitenkin jäsentyä monella tavalla ja jopa niin, ettei virallisen ja epävirallisen koulun välillä ole lainkaan ristiriitaa. (Kiilakoski, 2012, 11.)

Vesisankarit-tapahtuman voisi ajatella olevan ikään kuin näiden kahden, virallisen ja epävirallisen tason välimaastossa. Kyseessä on virallinen koulupäivä ja toiminta tapahtuu koulun tiloissa. Toiminta on vapaampaa kuin tavallisena päivänä, koska tilaa saa käyttää vapaammin, eikä opettaja näe kaikkea. Epävirallisuuteen vaikuttaa myös se, että Vesisankarit-tapahtumassa harjoiteltavat asiat tulevat koulun ulkopuolisesta maailmasta. Koulussa harvemmin harjoitellaan navigointia tai ensiaputaitoja, jotka tulevat tutuksi vapaa-ajan harrastusten, kuten partion tai veneilyn kautta. Tarkastelen tarkemmin tapahtuman merkityksellistymistä oppilaiden puheessa kappaleessa 7.1.

3.2.1 Kolme erilaista toteutustapaa

Tutkimukseen osallistuneet kuusi koulua toteuttivat Vesisankarit-tapahtuman omalla koulullaan yhden koulupäivän aikana. Kustakin osallistujakoulusta löytyi innokas opettaja, joka vastasi tapahtuman toteutuksesta. Kouluilla oli vapaat kädet toteuttaa tapahtuma ja suunnitella rastipisteiden sisältö haluamallaan tavalla. Tapahtuman suunnittelussa opettajilla oli apunaan Vesisankarit-käsikirja, josta löytyy mallit tapahtuman toteuttamiseksi ja vinkit rastipisteiden sisällöiksi. (Vesisankarit-käsikirja, 2016.) Toimintaympäristöinä toimivat monipuolisesti koulun eri tilat aina luokahuoneesta liikuntasaliin ja koulun pihalle. Tapahtumat olivat hyvin samankaltaisia, harjoitusten sisällöt perustuivat pääosin Vesisankarit-käsikirjaan. Eroavaisuuksia oli nähtävissä tapahtumien toteutustavoissa. Erotin viidestä tapahtumasta kolme erilaista toteutustapaa.

Ensimmäisessä toteutustavassa kaikki rastipisteet olivat liikuntasalissa. Aikataulu oli suunniteltu niin, että kaksi luokkaa tuli kerralla liikuntasaliin suorittamaan rastipisteitä. Rastipisteitä oli yhteensä kymmenen ja luokat jakautuivat niille tasaisesti niin että yhdellä rastipisteellä oli noin viiden hengen ryhmä. Ohjaajina rasteilla toimivat kuudesluokkalaiset ja tapahtumasta vastaava opettaja oli salissa valvomassa ja auttamassa rastien ohjaamisessa. Näin tapahtuman oli toteuttanut yksi koulu.

Toisessa toteutustavassa rastipisteet oli jaettu sekä luokkiin että piha-alueelle. Luokat kiersivät oman opettajansa johdolla rasteja. Yhdellä rastilla oltiin 15 minuuttia, jonka

jälkeen siirryttiin seuraavalle rastille. Ohjaajina rasteilla toimivat saman koulun kuudesluokkalaiset. Kaksi koulua oli toteuttanut tapahtuman tällä toteutustavalla.

Kolmas toteutustapa oli muuten samanlainen kuin edellinen, mutta erona oli, että oma opettaja ohjasi rastit omalle luokalleen. Jokaiseen luokkaan oli tuotu tarvittavat välineet ja ohjeistus rastin toteuttamiseen. Tämä toteutustapa on haastava, mikäli opettaja ei ole tutustunut etukäteen rastipisteiden sisältöihin. Silloin aikaa kuluu siihen, että opettaja selvittää itselleen, mitä rastilla on tarkoitus tehdä. Opettajan epätietoisuus aiheesta välittyi helposti oppilaillekin. Kaksi koulua käytti tällaista toteutustapaa.

3.2.2 Rastipisteet ja niiden sisältö

Koulut olivat suunnitelleet tapahtumien sisällöt pääosin Vesisankarit-käsikirjan tehtävien mukaan. Suosituimpia, lähes jokaisessa tapahtumassa olleita rasteja, olivat pelastusliivien pukeminen, avun hälyttäminen ja kylkiasentoon kääntäminen, solmujen teko sekä uimarin ketteryysrata. Näiden kaikkien edellä mainittujen rastipisteiden toteutusohjeet löytyvät Vesisankarit-käsikirjasta. Koulut olivat ideoineet jonkin verran myös uusia rasteja. Näistä esimerkkinä tasapainoilu rantakivillä, jolloin penkeistä ja tasapainolautoista oli tehty rata, jota pitkin tasapainoteltiin alusta loppuun saakka.

Kunkin rastipisteen aluksi ohjaaja esitteli aiheen oppilaille. Sen jälkeen asiasta saatettiin yhdessä keskustella ennen kuin ryhdyttiin harjoittelemaan. Useimmat rastipisteiden tehtävistä olivat yksilö- tai paritehtäviä, jotka tehtiin pienessä tilassa koko luokan läsnä ollessa. Oppilaat saivat jokaisessa tapahtumassa valita itse omat parinsa. Jokaisella kerralla parit olivat sukupuolenmukaiset. Kaikilla oppilailla oli mahdollisuus (tai velvollisuus) osallistua ja kaikki myös osallistuivat. Yhdessäkään tapahtumassa kukaan ei kieltäytynyt osallistumasta toimintaan.

Tapahtumissa, joissa oppilaat toimivat ohjaajina rastipisteillä, he olivat osallistuneet myös tapahtuman suunnitteluun. Uskon, että osallistaminen suunnitteluprosessiin toimi oppilaille samalla oppimiskokemuksena. Tämä tukee myös opetussuunnitelman tavoitetta oppilaiden osallistamisesta suunnitteluun (OPS, 2014, 32). Näin jälkikäteen ajateltuna olisi ollut mielenkiintoista haastatella myös tapahtuman toteutukseen osallistuneita oppilaita ja kuulla heidän näkemyksiään siitä, millaista oli olla mukana tapahtuman toteutuksessa ja mitä he kokivat siitä oppineensa.

Kouluilla olisi ollut mahdollisuus kutsua alueen paikallisia seuroja järjestämään toimintaa tapahtumaansa. Yksikään koulu ei ollut tarttunut tähän mahdollisuuteen. Toki tällainen toimintatapa vaatii enemmän vaivaa, mutta olisi tuonut tapahtumalle uuden ulottuvuuden, kuten eräs opettaja asian ilmaisi. Ulkopuolisten toimijoiden kutsuminen tapahtumaan tukisi myös opetussuunnitelman mukaista tavoitetta tuoda oppilaita ja opettajia lähemmäs yhteiskunnan eri toimijoita (OPS, 2014, 36).

3.2.3 Ohjaajan rooli toiminnallisessa opetusmenetelmässä

Vesisankarit-tapahtumissa opeteltavat taidot ovat monelle opettajallekin varmasti etäisiä tai jopa aivan uusia. Opettaja työskentelee aina omalla persoonallaan ja valitsee itselleen, oppilailleen ja oppimistavoitteisiin sopivia lähestymistapoja (Aalto 2000, 137).

Olisi kohtuutonta vaatia, että opettajat osaisivat ohjata täydellisesti jokaisen harjoitteen. Opettajan on kuitenkin hyvä joskus uskaltaa liikkua oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, sillä se voi laajentaa omaa osaamista ja vahvistaa uusia puolia, kuten taitoa kuunnella, kohdata ja olla läsnä. (Kaisla & Välimaa 2009, 123.) Vesisankarit-harjoitusten kohdalla harjoitusten täydellistä suorittamista tärkeämpää on asenne. Vesisankarit-hankkeen yksi tavoitteista on opettaa juuri *oikeanlaista* asennetta vesillä liikkumisesta ja pelastustaitoja kohtaan. Vesisankarit-hankkeen sisällöissä tätä oikeanlaista asennetta ei määritellä, joten se jää jokaisen itse määriteltäväksi. *Oikeanlaisen asenteen* voisi ajatella sisältävän ainakin varovaisuutta ja kunnioitusta vesielementtiä kohtaan, maalaisjärjen käyttöä ja rauhallisuutta vesillä liikuttaessa.

Toiminnallisessa opetuksessa opettajalla on iso rooli jäsentää oppimistilanteet kaikille sopiviksi (Kiilakoski 2012, 40). Hyvä oppilaantuntemus auttaa tuomaan opetustuokioihin jokaiselle oppilaalle sopivia elementtejä. Opettajan ensisijainen tehtävä toiminnallisessa menetelmässä on toimia oppimisen ohjaajana ja oppilaiden voimavarana. Opettajan tulisi kantaa vastuu toiminnan organisoimisesta ja johtamisesta olematta kuitenkaan liian autoritäärinen. (Kannas 2005, 17; Heikkinen 2005, 176-181.) Toiminnallisessa opetuksessa oppilaiden liikkuminen vapautuu ja luokkatila voi vaatia uudelleenjärjestelyä tai oppilaiden siirtymistä ulos luokkahuoneesta. Tilanteessa on paljon liikkuvia osia, eikä kaikki mene välttämättä opettajien suunnitelmien mukaan. (Eklund & Janhunen 2005, 87.) Tällöin opettajalta vaaditaan epävarmuuden ja ennustamattomuuden sietokykyä. Kyse on tietynlaisesta keskeneräisyyden tilassa elämisestä. Näin opettajan on helpompi ottaa käyttöön oppilaiden esittämiä, täysin yllättäviäkin asioita. (Aalto 2000, 140; Heikkinen

2005, 175.) Tehtäviä ratkaistaessa eteen voi tulla monenlaisia tulkintoja, mielipiteitä tai tapoja ajatella ja tuntea. Opettajalla on vaativa tehtävä koota oppilaiden moninaiset ajatukset yhdeksi mielekkääksi kokonaisuudeksi. Toiminnallisessa menetelmässä luokassa syntyy ääntä ja liikettä. Toiminnallista opetusmenetelmää hyödynnettäessä on tärkeää sopia työskentelytavoista, joita kaikkien tulee noudattaa. Esimerkiksi yhteinen merkki, jolloin hiljennytään purkamaan tehtyä tehtävää. Yhteiset pelissäännöt rakentavat turvallista ja mielekästä oppimisilmapiiriä, jossa on helppo heittäytyä ja ”epäonnistuaakin”. (Heikkinen 2005, 173, 175; Kannas 2005, 122.)

Oppilaiden kokemukset hyvästä oppitunnista perustuvat pääasiassa vuorovaikutukseen. Toimiva oppitunti rakentuu oppilailta kysyttäessä vuorovaikutteisuudesta, yhteistoiminnallisuudesta ja keskustelusta. Oppilaat eivät kuitenkaan arvosta pelkkää keskustelua, vaan sen tulee palvella selkeästi opetuksen tavoitteita. Avoin keskustelu antaa mahdollisuuden kysellä ja rakentaa yhteisiä merkityksiä. Oppilailta tulee olla mahdollisuus esittää omia mielipiteitään, mikä puolestaan edellyttää kuuntelevaa ilmapiiriä ja oppimisympäristöä, joka tukee monenlaisia oppijoita. (Gellin ym. 2012a, 116-117.)

Edellä kuvailtu opettajan rooli pätee myös Vesisankarit-toiminnan aikana. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, millainen kokemus oppilaille jää tapahtumasta. Opettajan toiminta vaikuttaa herkästi myös oppilaiden asennoitumiseen. Jos esimerkiksi opettaja ei pidä Vesisankarit-toimintaa tärkeänä, voi hän tartuttaa tämän ajattelutavan oppilaisiinsa. Yhdessä havainnoimistani tapahtumista eräs opettaja oli selkeästi epävarma itsestään ja tokaisikin yhdellä rastilla oppilaiden kuullen: *”mulla ei oo oikeesti mitää hajua tästä, miksköhän tällaista harjotellaan”*. Tällainen asenne vaikuttaa oppilaisiin ja on erittäin epämiellyttävä tilanne sellaiselle oppilaalle, joka olisi kiinnostunut ja halukas harjoittelemaan. Toisaalta opettaja voi myös osoittaa arvostavansa tapahtumassa harjoiteltavia taitoja ja näyttäytyä lähes alan ammattilaisena oppilaidensa silmissä. Tilanteessa, jossa opettaja ei itse tiedä miten jokin harjoite tehdään, hän voi antaa oppilaille mahdollisuuden näyttää. Rastipisteellä, jossa tutustuttiin jäänaskalien käyttöön, ohjaajat antoivat oppilaan kertoa ja näyttää jäänaskalien käytön, koska oppilas kertoi omistavansa sellaiset. Tämä toi oppilaalle silmin nähden hyvän mielen. Mietin tilanteessa, että oppilas varmasti ottaa talven aikana jäänaskalit kaapista esiin, koska sai kunnian tuoda osaamisensa esiin koko luokan edessä.

4. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Keskityn tutkimuksessani Vesisankarit-tapahtumaan osallistuneiden lasten näkökulmaan. Haluan tietää, miten lapset itse puhuvat kokemuksistaan ja ajatuksistaan Vesisankarit-tapahtumaan liittyen.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, *miten oppilaat kokevat Vesisankarit-tapahtuman*. Tämän selvittäminen palvelee opettajia ja muita Vesisankarit-toimintaa mahdollisesti toteuttavia henkilöitä heidän omassa työssään. Koska tutkimuskohteenani on alakouluikäiset lapset, tarkastelen tutkimukseni taustalla lapsuutta ja lapsuustutkimusta.

Jamesin ja Proutin (1997) tavoin näen lapset aktiivisina toimijoina, joille tulisi tarjota mahdollisuus toimia ja toteuttaa itseään. Näin ollen tarkastelenkin sitä, *millaisena oppilaiden toimijuus näyttäytyy Vesisankarit-tapahtumassa*. Toimijuus näyttäytyy aineistossani monin eri tavoin. Yhtenä esimerkkinä on erilaisten pääomien hyödyntäminen. Olen tarkastellut pääomia Bourdieun (1986) teoretisointien kautta.

Ryhmähaastatteluissa kävimme osallistujien kanssa mielenkiintoisia keskusteluja uimisesta ja pelastustaidoista. Kolmantena tutkimuskysymyksenäni onkin, *millaisia ajatuksia osallistujilla on uimataidosta ja pelastustaidoista*.

Koska kyseessä on ensimmäinen Vesisankarit-hankkeesta tehty tutkimus, on tutkimukseni yhtenä tarkoituksena luoda yleiskuvaa Vesisankarit-toiminnasta. Tavoitteenani on, että tutkimukseni voisi toimia virikkeenä opettajille ja muille toimijoille, jotka haluavat toteuttaa Vesisankarit-toimintaa. He voivat työni kautta tutustua toteutustapoihin ja oppilaiden kokemuksiin sekä saada eväitä omaan toimintaansa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten oppilaat kokevat Vesisankarit-tapahtuman?
2. Millaisena oppilaiden toimijuus näyttäytyy Vesisankarit-tapahtumassa?
3. Millaisia ajatuksia osallistujilla on uimataidosta ja pelastustaidoista?

5. Lapset tutkimukseni keskiössä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tutkimukseni osallistajat ovat iältään alakouluikäisiä, joten tarkastelen lapsuudentutkimusta ja siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Teoriapohjani rakentuu lasten toimijuuden, ruumiillisuuden ja lasten käyttämien toimintaresurssien tarkastelulle.

5.1 Yhteiskuntatieteellinen lapsuustutkimus

Leena Alasen (1992) mukaan lapsuus tutkimuskohteena on ollut yleisesti ottaen marginaalissa eikä lapsia ole tutkittu empiirisessä sosiologiassa muiden sosiaalisten ryhmien tavoin. Tutkimus on keskittynyt pääasiassa lapsia ”voimakkaampien” ja vallassa olevien aikuisten näkökulmien tutkimiseen (Alanen 1992, 1; Corsaro 1997, 7-8).

Haluankin tutkimuksessani tuoda lasten äänen kuuluviin. Pohjustaakseni lasten äänen kuuluvaksi tekemistä tarkastelen seuraavaksi yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimusta. Näen lapsen aktiivisena toimijana, joten tarkastelen myös lasten toimijuutta.

1990-luvulla nuorten ja myös lasten oikeuksia ja osallisuutta korostava keskustelu voimistui. Lapsuustutkimuksessa tämä uudeksi paradigmaksikin nimitetty lähestymistapa pyrki tuottamaan vaihtoehtoista selitysmallia tuolloin vallinneelle kehityspsykologiselle suuntaukselle. Psykologis-pedagogisen näkökulman nähtiin unohtavan sosiaaliset rakenteet ja niiden merkityksen lapsuuden tuottajina. Korostuneen kehityspsykologinen näkökulma rajaa meidät tulkitsemaan lapsuutta aikuiseksi ajan myötä tulevina (*becoming*) sen sijaan, että tarkastelisimme lapsuutta ja lapsia yhteiskunnassa tässä ja nyt olevina (*being*) (Qvortrup 1994; ks. Lee 2001, 5, James & Prout 1997). Vaihtoehtoisesti voimme muistuttaa aikuisia heidän asemastaan muuttuvina ”tulevina”, ei vain ”olevina” toimijoina (Lee 2001). Ongelmallisena on pidetty myös sitä, että yhteisymmärrys lasten kehittymättömyydestä ja osaamattomuudesta johtaa pahimmillaan suojelemaan poissulkemiseen (*protective exclusion*) (Qvortrup 1997, 86).

Vuonna 1989 hyväksytty Yhdistyneiden kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimus viimeistään nosti lasten edun ja hyvinvoinnin kansainväliseen käsittelyyn. Sopimuksessa korostuvat ne asiat, joita Qvortrup, Corsaro ja Honig (2009) pitävät keskeisinä uudelle lapsuudentutkimuksen paradigmalle. He esittelevät viisi oivallusta, joiden pohjalta uusi lapsuuden tutkimusparadigma alkoi muotoutua 1980-luvulla. Ennen tätä lapsia oli tutkittu useimmiten vain poikkeavuuden näkökulmasta. 1980-luvulla alettiin kiinnostua niin

sanotusta tavallisesta lapsuudesta. Toiseksi, lapsuudentutkimuksessa alettiin vastustaa voimakkaasti siihen saakka vallinnutta sosialisaationäkökulmaa, jossa lapsuuden ajateltiin olevan valmistautumista tulevaan aikuisuuteen. Lapsuus itsessään alettiin nähdä arvokkaana elämänvaiheena. Uudessa lapsuudensosiologiassa vastustettiin taipumusta nähdä lapset passiivisina hoivan ja suojelun kohteina. Nyt keskiöön nousi lasten toimijuus ja ääni. Lapsuus alettiin nähdä laajempänä yhteiskunnallisena kategoriana, jolloin oivallettiin, että myös talouden, teknologian, urbanisaation ja jopa globalisaation tutkiminen on relevanttia suhteessa lapsuuteen ja lapsiin. Lapsuuden yhteydet historiaan ja kulttuuriin alkoivat kiinnostaa tutkijoita. Viimeisenä oivalluksena ymmärrettiin paradigman uusiutumisen vaikuttavan tutkimusmenetelmiin. Ymmärrettiin, että lapset ovat ihmisiä siinä kuin aikuisetkin ja heitä voidaan tutkia samoilla menetelmillä kuin muitakin ihmisiä. (Qvortrup ym. 2009, 4-6.)

Myös James ja Prout (1997) korostavat lapsuustutkimuksen tärkeyttä ja lapsen omaa näkökulmaa aikuisen näkökulman sijaan. Lapsi tulee passiivisen vastaanottajan sijaan nähdä aktiivisena oman sosiaalisen todellisuutensa rakentajana. James ja Prout (mt.) pitävät etnografiaa sopivana menetelmänä tutkittaessa lapsuutta uuteen lapsuudentutkimuksen paradigmaan nojaten. Perusteluissaan he tähdentävät, että etnografinen tutkimusote antaa lasten äänen tulla paremmin kuulluksi sekä osallistaa lapset sosiaalisen tutkimusaineiston tuottajiksi. Lisäksi sosiologinen lapsuudentutkimus on paitsi lapsuuden tutkimista, myös sen rekonstruoimista yhteiskunnassa. (James & Prout, 1997, 8.)

Harriet Strandellin (2010) mukaan myös suomalaisen lapsuuden sosiologian kenttä on kehittynyt pääpiirteissään aiemman esitetyn mukaisesti. Strandellin mukaan suomalainen lapsuuden yhteiskunnallinen tutkimus on kehittynyt kolmen vaiheen kautta. 1980-luvulla lapsuutta tutkittiin yhteiskunnan pysyvänä ominaisuutena, sukupuoleen tai yhteiskuntaluokkaan verrattavissa olevana yhteiskunnan muuttujana. Makrorakenteisiin orientoitunut tutkimus myös pyrki tuottamaan lapsikeskeisempää tilastotietoa, jotta lapsia ja lapsuutta voitaisiin tutkia suhteessa muihin yhteiskunnan ryhmiin.

Rakennenäkökulmalle vastakkainen perinne on puolestaan lasten toiminnan ja toimijuuden tutkimus. Toimijuuteen painottunut tutkimus on kiinnostunut siitä, miten lapset ovat sosiaalisia toimijoita erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Jamesin ja Proutin tavoin Strandell (mt.) korostaa etnografisen tutkimuksen merkitystä lasten arkisten ympäristöjen ja suhteiden tutkimisessa. Kolmas tutkimusintressi suomalaisessa lapsuuden sosiologiassa

on Strandellin (mt.) mukaan dekonstrukttiivinen, rakenteen ja toimijuuden välistä dikotomiaa purkava.

5.1.1 Lapsuustutkimuksen eettiset kysymykset

Tässä alaluvussa tuon esille tutkimukseni aikana esiin nousseita eettisiä kysymyksiä. Lapsia koskevassa tutkimuksessa yksi eettistä pohdintaa vaativa tilanne on sellainen, jossa lapsi haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta vanhempi kieltää lapsen osallistumisen (Lallukka, 2003, 75). Lapsi ei tällaisessa tilanteessa ymmärrä, miksi hän ei saa osallistua tutkimukseen, vaikka muut lapset saavat. Tilanne voi aiheuttaa lapselle sosiaalisessa yhteisössä ongelmallisen tilanteen sekä paljon pahaa mieltä (Strandell, 2010, 98). Myös päinvastainen tilanne voi olla mahdollinen; lapsi ei haluaisi osallistua tutkimukseen, mutta suostuu vanhempien ja opettajien suostumuksen myötä vastahakoisesti (Lallukka, 2003, 80).

Omassa tutkimuksessani yhden oppilaan vanhemmat kielsivät lapsen osallistumisen havainnointiin. En tiedä, oliko tämä lapsen oma vai vanhempien päätös. Sain tiedon oppilaan opettajalta, joka oli huolissaan siitä, joutuisiko kyseinen oppilas jäämään tämän takia pois tapahtumasta. Kerroin opettajalle, että voisin olla kirjoittamatta lapsesta havaintoja tapahtumassa. Näin lapsi voisi osallistua tapahtumaan muiden oppilaiden tavoin, mutta hänen toimintansa ei olisi tutkimuksen kohteena. Opettaja viestitti tiedon oppilaan vanhemmille, jotka suostuivat tällaiseen ratkaisuun. En voi tietää, oliko joku osallistujista suostunut tutkimukseen vanhempien painostuksen alaisena.

Havainnointitilanteessa huomasin, että osa osallistujista oli ujompia eivätkä välttämättä nauttineet siitä, että olin paikalla heidän toimintaansa tarkkailemassa. Haastattelutilanteissa en havainnut, että kukaan haastateltavista olisi kokenut oloaan epämukavaksi. Toki mukana oli ujompia, jotka selvästi tilannetta jännittivät, mutta rentoutuivat haastattelun kuluessa.

Myös tutkimuspaikan valinnalla on eettisesti merkitystä, koska vallitsevat valtasuhteet, rakenteet ja jännitteet vaikuttavat tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin. (Hopkins & Bell, 2008, 4.) Lapsi ei välttämättä tunnista eroa koulutyön ja tutkimuksen välillä ja ajattelee, että tutkimukseen on pakko osallistua ja tutkijan esittämiin kysymyksiin pakko vastata ja mielellään vielä vastattava oikein. (Lallukka, 2003, 84.) Omassa tutkimuksessani olin tämän ongelman äärellä, koska suoritin kaikki haastattelut koulun tiloissa. Tämä saattoi joillekin oppilaista merkitä sitä, että haastattelu liittyy opiskeluun ja että tutkijan

kysymyksiin olisi osattava vastata oikein. Pysin välttämään tällaisen mielikuvan syntymistä korostamalla haastattelujen alussa, että olen jututtamassa oppilaita Vesisankarit-tapahtumaan liittyen, eikä haastattelu liity kouluun mitenkään. Yksi tapahtumasta vastaava opettaja ehdotti minulle, että hän haluaisi olla mukana kun haastattelen oppilaita. Selitin opettajalle, että en haluaisi hänen olevan paikalla haastattelutilanteessa, ettei oppilaille tule sellainen tunne, että heidän vastauksiaan arvioidaan opettajan näkökulmasta. Opettaja ymmärsi perusteluni eikä tullut mukaan haastattelutilanteeseen.

Keräämäni aineistoa, kenttämuistiinpanoja ja haastatteluja käsittelen ja säilytän ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimukseni tuloksista tiedotetaan Vesisankarit-viestintäkanavissa. Yksittäisten osallistujien henkilöllisyys ei tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Olen muuttanut yksittäisten oppilaiden nimet, heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi.

Tutkimuksessani mukana olevat koulut ovat jollain tavalla olleet mukana Koululiikuntaliiton toiminnassa aiemmin. Kaikki osallistuvat koulut ovat nettisivujen mukaan mukana Liikkuva Koulu -ohjelmassa, mikä osaltaan voi kertoa koulujen aktiivisuudesta. Toisaalta Liikkuva Koulu -tittelin saaminen ei vaadi muuta kuin sivustolle rekisteröitymisen, joten tittelistä ei voi päätellä paljoakaan koulujen todellisesta aktiivisuudesta. Haastattelujen perusteella koulut olivat kuitenkin suhteellisen aktiivisia, koska osallistujille toiminnallinen oppiminen ja erilaiset tapahtumat olivat ennestään tuttuja.

Opettajat portinvartijoina määrittivät viime kädessä sen, ketkä tulivat haastatteluun. Osa opettajista tiedusteli haastatteluiden jälkeen, miten haastattelut olivat onnistuneet. Kertoessani, että haastattelut olivat menneet hyvin, opettajat vastasivat että haastateltavat olivat reippaita ja puheliaita. Tästä voisi tulkita, että ainakin osa opettajista on tehnyt valinnan haastateltavista heidän oppitunnilla osoittamansa reippauden ja käyttäytymisen perusteella. Toisaalta uskon, että osassa tapahtumista, kaikki vapaaehtoiset olivat saaneet tulla haastatteluun.

5.2 Pääomien tunnistaminen

Bourdieu'n kenttäteoretisoinnissa sosiaalinen elämä jakautuu lukuisiksi sosiaalisiksi kentiksi. Yksilöt pyrkivät saavuttamaan asemia kentillä niihin sopivien pääomien varassa. Bourdieu'n pääoman käsite viittaa korostuneesti yksilöllisiin ominaisuuksiin ja yksilön

resursseihin. (Bourdieu & Wacquant 1995, Kivelä & Siisiäinen 2007.) Päivi Berg (2010) näkee omassa tutkimuksessaan koululiikunnan koulun omana, sisäisenä sosiaalisena kenttään. Vesisankarit ei ole pelkästään koululiikuntaa, mutta monet luultavasti mieltävät sen liikuntatunnilla toteutettavaksi toiminnaksi, koska toiminta vaatii tilaa ja välineitä, joita on yleensä liikuntasalissa.

Oppiaineet on perinteisesti jaoteltu teoreettisiin ja käytännöllisiin aineisiin siten, että käytännölliset aineet asettuvat aineiden hierarkiassa marginaaliin suhteessa teoreettisiin aineisiin, joissa vaaditaan älyä ja koulussa arvostettavia kognitiivisia taitoja.

Koululiikunnassa pääomaa on nimenomaan tämä marginaalissa oleva käytännöllisyys, eli fyysinen pääoma, eivät niinkään kognitiivis-verbaaliset kyvyt. (Berg, 2010, 63.)

Vesisankarit, kuten muutkin toiminnallisen oppimisen menetelmät, ovat ristiriitaisessa suhteessa oppiainejakoon, sillä niissä vaaditaan sekä teoreettista että käytännöllistä kyvykkyyttä. Esimerkiksi kylkiasentoon kääntäminen vaatii teoreettista kykyä, eli tietoa siitä, milloin ihminen tulee kääntää kylkiasentoon ja millainen on oikeanlainen kylkiasento. Lisäksi vaaditaan fyysistä kyvykkyyttä, jotta ihminen saadaan käännettyä kylkiasentoon ja pystytään toimimaan paineen alla nopeasti, mutta rauhallisesti.

Pääomat ovat kiinteästi osa kontekstia, ne tarvitsevat toimiakseen kentän, tässä tapauksessa se on Vesisankarit-tapahtuma, jolla pääomat otetaan käyttöön ja niiden arvo voidaan mitata. Kun ne irrotetaan kontekstista, niiden merkitys katoaa ja selitysvoima häviää. (Bourdieu 1986, 247.) Vesisankarit on toiminnallisen oppimisen menetelmä, jonka määritän tässä nyt omaksi sosiaaliseksi kentäkseen. Sosiaalisilla kentillä toimitaan ja taistellaan asemasta erilaisten pääomien varassa. Pääomien hyödyllisyys määräytyy aina suhteessa kenttään. (Bourdieu & Wacquant 1995, Kivelä & Siisiäinen 2007.) Pääomien muodot ovat kulttuurinen, taloudellinen ja sosiaalinen pääoma. (Bourdieu & Wacquant 1995, Kivelä & Siisiäinen 2007.) Luon seuraavassa tiiviin katsauksen jokaiseen edellä luettelemaani pääoman lajiin.

Bourdieu loi kulttuurisen pääoman käsitteen 1960-luvun Ranskassa tutkiessaan eri sosiaaliluokkia edustavien lasten koulumenestystä. (Bourdieu & Passeron 1977).

Kulttuurisella pääomalla on Bourdieun mukaan kolme eri olemassaolon muotoa. Näiden pääomamuotojen avulla voidaan tuoda omaa pätevyyttä esille ja erottautua ryhmässä.

(Lehtinen, 2009.) Ensimmäinen kulttuurisen pääoman muoto on ruumiillistunut kulttuurinen pääoma, joka tarkoittaa mielen ja ruumiin tapoja ja taipumuksia, jotka ovat

osa yksilön normaalia toimintaa. Bourdieu kutsuu kulttuurista pääomaa myös tiedolliseksi pääomaksi. (Bourdieu & Wacquant 1995, 149).

Tiedollisena pääomana kulttuurinen pääoma pitää sisällään kaiken tiedon, niin tiedostetun kuin tiedostamattomankin, joka toimijalla on. Tiedollinen pääoma yhdistyy näin määriteltynä kulttuurisen pääoman ruumiillistuneeseen muotoon, jota voikin pitää kulttuurisen pääoman ytimenä. (Bourdieu 1986, 244). Toinen kulttuurisen pääoman muoto on esineellistynyt, joka karttuu omistettaessa kulttuurisesti merkittäviä esineitä tai hyödykkeitä. Viimeinen muoto on institutionalisoitunut kulttuurinen pääoma, joka kertyy suorittamalla tutkintoja, saavuttamalla arvonimiä tai koulutuksellisia pätevyyskysymyksiä. (Bourdieu 1986, 243.)

Ruumiillistuneen kulttuurisen pääoman arvostusta selittää se, että esineellistynyttä kulttuurista pääomaa ei voi erottaa ruumiillistuneesta kulttuurisesta pääomasta. Merkityksellisten tavaroiden ja esineiden hyödyntäminen ei ole mahdollista, mikäli ihmisellä ei ole sisäistettyä, ruumiillista ymmärrystä siitä, mikä on milläkin kentällä arvokasta. Kulttuurinen pääoma on siis ennen kaikkea legitimoitua tietoa siitä, miten kenttä toimii ja miten siellä kannattaa toimia. (Bourdieu 1986, 246.) Vesisankarit -toiminnasta puhuttaessa esim. pelastusvälineistä ei ole mitään hyötyä, ellei niitä osaa käyttää. Koulua tärkeämpi kulttuurisen pääoman tuottaja voikin olla kotona tehty koulutuksellinen sijoitus, eli vanhemmilla jo valmiiksi oleva pääoma ja sen siirtäminen lapsille. Tällaiset lapset, joilla jo kotona saavat annoksen keskiluokkaisesta pääomasta, ovat koulumaailmassa etulyöntiasemassa, koska ovat vastaanottavaisempia koulun tarjoamille sisällöille kuin työväenluokkaisista perheistä tulevat lapset. (Bourdieu 1986, 243–244.)

Kulttuurinen pääoma on kiistattomasti yhteydessä perheen taloudelliseen pääomaan. Ilman taloudellista hyvinvointia perheen on lähes mahdotonta hankkia kotiin kirjallisuutta tai tarjota perheelleen kulttuurielämyksiä, kuten matkoja, joilla kasvattaa kodin kulttuurista pääomaa. Kaikilla vanhemmilla ei näin ollen ole mahdollisuutta tarjota lapsilleen yhtä rikasta kulttuurista perimää kuin taloudellista pääomaa omaavilla. (Kupari 2005, 122.) Täytyy kuitenkin muistaa, kuten Bourdieu edellä on esittänyt, että monia taitoja ja kulttuurisia kokemuksia on mahdollista tarjota lapsilleen ilman taloudellista pääomaa. Vesisankarit-toiminta on matalan kynnyksen toimintaa, jota voi harjoitella luonnonvesissä ja kuivalla maalla. Monet välineet on askarreltavissa itse.

Bourdieu määrittelee sosiaalisen pääoman niiden toimintaresurssien summaksi, joita yksilölle muodostuu erilaisten ihmissuhteiden ja verkostojen kautta. Sosiaalinen pääoma kuvaa yksilön sosiaalista verkostoa, sen laajuutta ja siihen kuuluvia ihmisiä. Merkittävää on myös se, millaisia pääomia voi saada niiltä, jotka kuuluvat samaan verkostoon. Sosiaalista pääomaa rakennetaan ja ylläpidetään merkityksellisten suhteiden ja jatkuvan yhteydenpidon kautta. Sosiaalinen pääoma rakentuu siis vastavuoroisesta pääomien vaihdosta, antamisesta ja saamisesta. (Bourdieu 1986, 248-250.) Lapset ja nuoret muodostavat sosiaalista pääomaa sekä perheissä että perheen ulkopuolisissa yhteisöissä. Sosiaalisilla verkostoilla on merkittävä vaikutus lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Siinä missä kulttuurinen ja taloudellinen pääoma voivat olla hyvinkin konkreettisissa muodoissa, sosiaalinen pääoma on olemassa abstraktina niissä käytännöissä, joissa sitä toteutetaan (Bourdieu 1986, 257; Bourdieu & Wacquant 1995, 149.) Sosiaalisen pääoman konkreettisin muoto on jäsenyys jossakin tietyssä ryhmässä.

Sosiaalisen pääoman määrää arvioitaessa, huomio kiinnittyy toimijan sosiaalisen verkon laajuuteen. Kuinka laaja on se verkosto, jossa toimija voi liikkua ja jakaa pääomia muiden toimijoiden kanssa. Jakamisen kautta vahvistetaan suhteita ja sosiaalista pääomaa. Vallan yhteys sosiaalisen pääomaan näkyy siinä, että osa saa runsaan sosiaalisen pääoman kautta vallan edustaa ryhmää ja puhua sen suulla. Voidaan siis todeta, että sosiaalinen suosio on merkki siitä, että toimijalla on suhteessa paljon sosiaalista pääomaa. (Bourdieu 1986, 249–251.) Sosiaalinen pääoma avaa pääsyn tiettyihin verkostoihin ja mahdollisuuden hyödyntää niitä. Pääomilla on taipumus kasaantua. Runsas sosiaalinen pääoma voikin selittää sitä miksi taloudelliset ja kulttuuriset pääomat näyttävät toisilla tuottoisempina kuin toisilla. (Bourdieu & Wacquant 1995, 126.)

Perheen merkitys sosiaalisen pääoman lähteenä on tunnistettu monissa vapaa-ajan käyttäytymistä ja mahdollisuuksia käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Kestilä ym. 2011). Tarkoitan tässä Häkkisen ym. (2013) tavoin perhepääomalla sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen pääoman uusintamista perheessä.

5.3 Lasten toimijuus

Toimijuuden käsitettä voidaan pitää yhtenä lapsuustutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä. Liitän toimijuuden tässä tutkimuksessa lasten mahdollisuuksiin toimia sekä arvoihin ja asenteisiin, jotka rajoittavat toimijuutta. (Lehtinen 2000.) Toimijuus on tutkimukseni taustalla vaikuttava teoreettinen käsite, joka ilmenee eri tavoin.

Toimijuuden käsitteellä on sekä yksilöllinen, yhteisöllinen että yhteiskunnallinen ulottuvuutensa. Lapsen toimijuus on myös poliittinen kysymys siltä osin kun päätöksentekoon vaikuttavat arvot, joita aikuiset antavat lapsuudelle. Päätökset vaikuttavat lasten arkeen ja osallistumisen mahdollisuuksiin. (Nimmo, 2008,8–9.)

Hutchby ja Moran-Ellis (1998) teoretisoivat lasten toimijuutta mallilla, jonka he ovat nimenneet "kompetenssiparadigmaksi". Heidän tarkoituksenaan on ollut teoreettisesti ja empiirisesti vakiinnuttaa lasten asema toimijoina tuomalla esiin ne toiminta-areenat, joilla lapset tuovat toimijuuttaan näkyviin. Lasten toimijuutta voidaan selittää empiirisen tutkimuksen kautta eli tutkimalla lapsia heidän tavallisessa arjessaan. Lasten toimijuuden estäjinä ja mahdollistajina voidaan nähdä olosuhteet ja rakenteelliset tekijät, kuten esimerkiksi koulun toimintakulttuuri. Lasten toimijuuden ominaisuuksia ymmärtääksemme meidän on tutkittava lasten toimintaa sisältä päin, lasten itsensä kautta ja heidän näkökulmastaan, kuten tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tekemään. Vain näin menettelemällä saamme selville tapoja, joilla lapset itse merkityksellistävät omaa toimintaansa. (Hutchby & Moran-Ellis, 1998, 5-10.)

Lasten toimijuutta päiväkodissa tutkineen Lehtisen (2009) mukaan lasten toiminta on sosiokulttuurista ja tilanteista. Siihen vaikuttaa lapsen oman aktiivisuuden lisäksi asetetut toiminnan rajat ja ehdot. Lehtisen mukaan lapsen toimijuuden toteutuminen on todennäköisempää, mikäli lapsen annetaan toimia aktiivisesti osallistuen, suunnitellen ja vaikuttaen sen sijaan, että lapset nähtäisiin pelkästään aikuisten toiminnan kohteina. (Em., 110.) Kappaleessa 3.1.1 kuvatuissa toiminnallisen oppimisen menetelmissä lapsille mahdollistuu, tai ainakin oikein toteutettuna pitäisi mahdollistua heidän aktiivinen toimijuutensa, kun he saavat ideoida ja toimia yhdessä.

Lapsen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapsen aktiivista toimijuutta tuetaan. Mikäli lapsista halutaan kasvattaa omaa elämäänsä hallitsevia ja vahvan itsetunnon omaavia aikuisia, on toimijuuteen kiinnitettävä erityistä huomiota. Haasteena ovat erityisesti lapset, joiden toimijuuden ja pystyvyyden tunne on heikko. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 43–44.) Yksi toimijuuteen vaikuttava seikka on turvallisuuskulma. Kyttä (2003) onkin omassa tutkimuksessaan ollut huolissaan viime aikoina voimistuneesta suuntauksesta, jossa lasten liikkumista rajoitetaan eri syistä (em. 11). Turvallisuuden käsitteeseen liittyy ajatus lasten suojelemisesta. Usein aikuiset rajoittavat lasten toimijuutta heitä suojeleakseen. Tämä on ymmärrettävää, sillä kasvatus on

tasapainoilua vapauden ja vastuun välimaastossa. Tulisi kuitenkin muistaa, että lapsi tarvitsee myös vapautta tullakseen osalliseksi. (Karlsson 2012, 49.) Aikuiset eivät välttämättä huoliensa läpi näe, mikä olisi lapsen parhaaksi. Tämä vääränlainen vallankäyttö lapsia kohtaan on suojeludiskurssin vaarana. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 15.) Pahimmassa skenaariossa lapsista tulee niin sanottu turvaistuinsukupolvi, joka tarkkailee ympäristöä auton ikkunasta käsin. Rajoitusten varjopuolena on se, että lapset eivät pääse itse kokemaan maailmaa sellaisena kuin se näyttäytyy (Nimmo, 2008, 6).

Vesisankarit-hanketta tarkastellessa turvallisuusnäkökulmasta voi muodostua ristiriita. Toisaalta hanke pyrkii lisäämään turvallisuutta innostamalla harjoittelemaan vesillä liikkumisen taitoja. Ylihuolehtivaiset vanhemmat voivat omien asenteidensa tai toimintansa kautta evätä lapseltaan tällaisten taitojen harjoittelun, koska ajattelevat sen olevan turvatonta. Jos lapsi joutuu tilanteeseen, jossa näitä taitoja tarvittaisiin, taitojen puuttumisella voi olla ikäviä seurauksia. En keskity omassa tutkimuksessani vanhempien näkökulmaan, mutta se tulee osittain esille lasten puheen kautta. Oman haastatteluaineistoni perusteella lapset saavat kuitenkin touhuta vapaasti vedessä ja osa pääsee ainakin omien sanojensa mukaan jopa ilman vanhemman valvontaa uimahalliin. Toisaalta tällainen vapaa vedessä telmiminen ei välttämättä takaa uimataidon kehittymistä. Aineistoni perusteella lapset pitävätkin enemmän vapaasti vedessä olemisesta kuin ohjatusta toiminnasta.

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni toteutuksen sen käynnistymisestä aina analyysiin saakka. Ensimmäisessä alaluvussa kerron siitä, miten tutkimukseni lähti liikkeelle. Seuraavaksi esittelen tutkimuksellisen lähestymistapani, eli etnografisen lähestymistavan. Kolmannessa alaluvussa kuvaan etnografisen aineistontuotantoprosessini johon sisältyi havainnoinnit viidessä eri tapahtumassa, kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen sekä oppilaiden haastattelut tapahtumien jälkeen. Neljännessä alaluvussa kuvaan aineiston analyysiprosessin.

6.1 Tutkimuksen käynnistyminen

Suoritin opiskeluihini kuuluvan kolmen kuukauden työharjoittelun Koululiikuntaliitossa ja sen koordinoiman Vesisankarit-hankkeen parissa. Harjoittelujaksoni loppuvaiheilla alettiin hankkeen puitteissa työstää Vesisankarit-käsikirjaa, jonka pohjalta koulut voisivat toteuttaa omia Vesisankarit-tapahtumiaan. Minua alkoi kiinnostaa, millaisia olisivat koulujen käsikirjan pohjalta toteuttamat tapahtumat. Joulukuussa 2015 olimme työharjoitteluohjaajani kanssa yhteisviestillä yhteydessä seitsemään eri alakouluun pääkaupunkiseudulla. Koulut valikoituivat tutkimukseen Koululiikuntaliiton kontaktien perusteella. Viestissä ohjaajani kertoi yleisesti Vesisankarit-hankkeesta ja -tapahtumista. Minä esittelin itseni ja kerroin tutkimuksestani; toiveestani havainnoida tapahtumaa ja haastatella osaa oppilaista.

Tammikuun 2016 aikana sain varmistuksen, että viisi koulua seitsemästä toteuttaa tapahtuman omalla koulullaan ja osallistuu myös tutkimukseen. Kahden koulun osalta tutkimuksen edellytyksenä oli tutkimuslupa opetusvirastolta, joten aloin valmistella tutkimuslupahakemusta. Lähetin hakemuksen helmikuun alussa ja sain tutkimusluvut helmi-maaliskuussa ennen kentälle menoa. Lähetin kaikille tutkimukseen osallistuvien koulujen rehtoreille kopion tutkimusluvasta sähköpostitse.

Jokaisesta tutkimukseen osallistuvasta koulusta löytyi innokas opettaja, joka otti vastuun tapahtuman toteutuksesta. Olin opettajiin yhteydessä sähköpostitse ja kerroin tutkimuksestani ja tavoitteestani haastatella oppilaita. Tutkimuslupalautakunta vaati, että kaikilla havainnoitavilla ja haastateltavilla oppilailta oli oltava vanhempien suostumus osallistua tutkimukseen. Opettajien työkuormaa sekä omaa havainnointia helpottaakseni päätin, että haastattelen ja havainnoin vain yhden luokan oppilaita per koulu. Toimitin

havainnoitavien ja haastateltavien luokkien opettajille tutkimuslupapyyntöön vanhemmille (Liite 1) toimitettavaksi. Opettajat toimittivat lupapyyntöt minulle takaisin viimeistään tapahtumapäivän aamuna.

6.2 Etnografia tutkimuksellisena lähestymistapana

Olen lähestynyt tutkimusaiheeni etnografisin menetelmin havainnoimalla ja haastatteleamalla oppilaita viidessä eri Vesisankarit-koulutapahtumassa. Etnografia lähestymistapana tuntui minulle luontevalta valinnalta. Minua innoittaneita ja oman tutkimukseni kannalta keskeisiä etnografioita ovat olleet suomalaiset etnografiat (esim. Berg, 2010; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Palmu 2003; Tolonen 2001; Lappalainen 2006a; Vuorisalo, 2013). Tässä alaluvussa tarkastelen hyödyntämäni etnografista lähestymistapaa oman tutkimukseni näkökulmasta.

Etnografia käsitteenä on peräisin kreikankielestä. Siinä yhdistyvät sanat *etno* eli ”kansaa” ja *grafia* eli ”kirjoittaminen”. Se tarkoittaa siis sananmukaisesti kansasta kirjoittamista. Käsite osoittaa myös sen, että etnografisessa tutkimuksessa sekä tutkittavilla että tutkijalla on oma roolinsa. Tutkija valitsee kentän, jolla tutkimuksensa toteuttaa ja kirjoittaa oman tulkintansa tutkittavasta ”kansasta”. (Silverman, 2001, 45.) Etnografinen tutkimus toteutetaan osallistumalla, havainnoimalla ja kokemalla niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät päivittäistä elämäänsä (Atkinson ym. 2001, 4; Skeggs 2001, 426). Etnografian tarkoituksena on kuvata kokonaisvaltaisesti toimintaympäristöä ja siellä tapahtuvia asioita. Lisäksi etnografiassa ollaan kiinnostuneita ihmisistä, jotka toimivat tässä ympäristössä, sekä siitä, miten he näkevät oman ja muiden samassa yhteisössä toimivien ihmisten toiminnan. (Paloniemi & Collin 2010, 204.)

Etnografian voi nähdä eettisenä kohtaamisena, jossa tutkija asettuu kuuntelemaan tutkimukseensa osallistuvien ihmisten tietämistä ja merkityksenantoja samalla tunnustaen, että heidän tietonsa ei koskaan voi olla täysin hänen tietoaan. (Lappalainen 2007, 10.) Etnografiaa voi kuvata kokemalla oppimiseksi, sillä etnografi viettää aikaa tutkimansa yhteisön kanssa tietyn ajan tuottaen aineistoa keskustelemalla, havainnoimalla ja haastatteleamalla. Etnografiassa myös lukeminen ja kirjoittaminen on iso osa analyysiprosessia. (Rhedding-Jones, 2005.) Etnografiassa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat limittäin ja alustavaa analyysia tehdään usein jo kentällä (Lappalainen 2007, 13). Tieto rakentuu vähitellen kentällä ilmenevien erilaisten

tapahtumien myötä. Analysointi ja tulkinta jatkuvat koko tutkimusprosessin ajan johtaen aina uusiin kysymyksiin. (Hakala & Hynninen 2007, 214.)

Kentällä huomasin kirjoittamisen avaavan ajatuksiani. Kirjoitin aina ennen kentälle menoa tuntemuksistani, sillä se vapautti ja rentoutti ennen kentälle menoa. Kentällä kirjoitin niin paljon kuin suinkin ehdin. Usein jo kenttämuistiinpanoja kirjoittaessa tuli jollain tasolla myös esitettyä omia tulkintoja tai ajatuksia aiheesta. Lisäksi täydensin heti kenttäjakson loputtua muistiinpanojani tarpeen mukaan.

Lapsia tutkittaessa etnografisten menetelmien käyttö on yleistä, koska etnografiset menetelmät mahdollistavat lasten näkemisen aktiivisina, kulttuurinsa muokkaukseen ja merkitysten rakentumiseen osallistuvina toimijoina. Etnografian etuna on tuotu esille se, että lapset saavat toimia itselleen tutussa ympäristössä ja voivat näin toimiessaan osoittaa pätevyytensä oman arkensa parhaimpina asiantuntijoina. (James 2001, 246.) Omassa tutkimuksessani lasten näkökulma ja ääni ovat keskiössä ja siksi etnografia oli minulle sopivin tutkimusmenetelmä. Se mahdollisti muita menetelmiä tehokkaammin lasten äänen esiin tuomisen ja lasten huomatuksi tulemisen sosiaalisina toimijoina (Lee 2001, 49).

Etnografiaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä ja sen itsestään selvää asemaa lapsuudentutkimuksen kentällä on kyseenalaistettu (Gallacher & Gallagher 2008). Kritiikki kumpuaa etnografian synnyn historiasta. Se on syntynyt vieraiden kulttuurien tutkimisen ja kuvaamisen tarpeeseen. Tästä näkökulmasta lapset nähtäisiin vieraana ryhmänä, jota aikuiset tarkastelevat ja pyrkivät ymmärtämään ulkoa päin. (Lange & Mierendorff 2009, 81.) Kirjallisuudessa on kyseenalaistettu myös sitä, onko menetelmän lapsiystävällisyys taes siitä, että se on paras tapa tutkia lapsia, eli tavoitetaanko sillä lasten ääni niin autenttisenä kuin se on mahdollista. (Gallacher & Gallagher 2008; Tisdall, Davies & Gallagher, 2009.) Kritiikistä huolimatta etnografialla on kiistattomat vahvuutensa niin lapsuudentutkimuksessa kuin kulttuurientutkimuksessakin. Etnografialla tutkijan on mahdollista tavoittaa sellaista, mitä hän ei keskustelemalla välttämättä tavoittaisi. Itsestäänselvyksiä, kuten koululaisten arkea tutkittaessa havainnointi on paras tapa päästä käsiksi tutkittavaan ilmiöön. (Tisdall ym. 2009, 58.)

6.3 Aineiston tuottaminen

Tutkimukseni aineisto koostuu viidessä eri Vesisankarit-tapahtumassa tehdyistä havainnoista, kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista. Tutkijana olin läsnä viidessä koulun

järjestämässä Vesisankarit-tapahtumassa. Havainnoin ja tein muistiinpanoja mahdollisimman monipuolisesti; tapahtuman rasteista, tilasta, sekä oppilaiden toiminnasta ja heidän välisestä vuorovaikutuksestaan. Tarkoitukseni ei missään nimessä ole tarkastella opettajien pätevyyttä, mutta tuon opettajien ja ohjaajien toimintaa esille siinä määrin kuin sillä on ollut vaikutusta oppilaiden kokemuksille.

Havainnointi. Menin jokaiselle koululle hyvissä ajoin ennen tapahtuman alkua. Minut otettiin hyvin vastaan jokaisella koululla. Minulle esiteltiin koulun tiloja, kerrottiin alkamaisillaan olevasta tapahtumasta ja saatettiin myös kertoa koulun toiminnasta ylipäättään. Havainnoidessani minulla oli mukana pieni vihko ja kynä, jotka saatoin laittaa välillä taskuuni. Muistiinpanojen kirjoittaminen auttoi minua rakentamaan rooliani tutkijana. Kirjoittamalla muistiinpanoja erottauduin oppilaiden silmissä opettajasta ja viestitin myös muille opettajille olevani ”erilainen aikuinen” (vrt. Vuorisalo 2013, 67). Aloitin tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisen ensimmäisen havainnointipäivän aamuna kotisohvillani. Olin sen verran jännittynyt, että purin jännitystäni kirjoittamalla ajatuksia paperille ennen koululle lähtemistä. Vuorisalo (2013) kirjoittaa väitöskirjassaan, että hän kiinnittäisi tämänhetkisellä tietämyksellään huomiota eri asioihin kuin mihin aineistoa kerätessään kiinnitti. (ks. Vuorisalo, 2013, 67.) Myönnän itsekkin, että ymmärrys käsitteistä on syventynyt. En silti sanoisi, että kiinnittäisin eri asioihin huomiota, mutta havainnoiminen olisi ehkä vaivattomampaa ja saisin enemmän mielenkiintoista havainnointimateriaalia kuin tämän tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa.

Haastattelut. Havainnoinnin tueksi haastattelin vapaaehtoisia oppilaita. Etnografisen haastattelun erityispiirre on, että haastattelukysymykset liittyvät kentällä havainnoituun. Näin päästään käsiksi siihen, miten oppilaat tulkitsevat jotain tiettyä tilannetta, jossa tutkija ja oppilas ovat molemmat olleet läsnä, ja jota tutkija haluaa ymmärtää oppilaan näkökulmasta (ks. esim. Mietola 2007; Tolonen & Palmu 2007). Haastattelut siis täydensivät havaintojani tapahtumista ja päinvastoin. Haastattelujen ja havaintojen vuorovaikutuksen myötä rakentui moninaisempi kuva tapahtumista (Mietola 2007, 175). Haastattelut toteutin ryhmähaastatteluina, sillä tutkimusten mukaan ryhmähaastattelutilanne, verrattuna yksilöhaastatteluun, tasapainottaa aikuisen ja lapsen välistä valtasuhdetta (Strandell, 2010, 103). Toisaalta ryhmähaastattelutilanne voi johtaa tilanteeseen, jossa ujompi oppilas ei saa ääntään kuuluviin (Helavirta, 2007, 631).

Pyysin tapahtuman järjestelyistä vastuussa ollutta rehtoria tai opettajaa valitsemaan luokan, jota voisin havainnoida tapahtuman aikana ja haastatella tapahtuman jälkeen. Toimitin etukäteen rehtorille tiedotteen (liite 2) tutkimuksesta ja pyysin häntä toimittamaan sen kaikille koulun opettajille. Lisäksi toimitin luokanopettajan välityksellä kaikille tutkimukseeni osallistuvien oppilaiden vanhemmille suostumuskirjeen (liite 3), jossa kerroin tutkimuksesta ja pyysin lupaa havainnoida ja/tai haastatella heidän lastaan. Mainitsin kirjeessä, että vanhemmat voisivat olla minuun yhteydessä, mikäli he eivät haluaisi lapsensa osallistuvan tutkimukseen tai haluaisivat lisätietoja tutkimuksesta. En saanut yhtään yhteydenottoa. Havainnoitavia luokkia oli yhteensä viisi, haastatteluja oli yhteensä 14 ja niihin osallistui kaiken kaikkiaan 20 poikaa ja 26 tyttöä.

Saapuessani tapahtumaan esittelin itseni havainnoitavalle luokalle ja kerroin lyhyesti paikalla oloni tarkoituksesta. Haastattelutilanteessa toteutin tämän vielä erikseen kulloinkin haastateltavana olleelle ryhmälle. Haastattelin oppilaita heti tapahtuman jälkeen opettajan ennalta haastattelulle varaamassa paikassa; käsityöluokassa, koulun kirjastossa, pienluokassa ja liikuntasalin pukuhuoneessa. Kaksi haastattelua jouduin aikataulujen pakosta suorittamaan tapahtumaa seuraavana päivänä. Kokonaisuutena haastattelut olivat erittäin onnistuneita. Tarjosin lapsille mahdollisuutta tulla haastatteluun myös yksin tai pareittain, mutta kaikki tulivat vähintään kolmen hengen ryhmissä haastateltaviksi. Mikäli huomasin jonkun oppilaan jäävän haastattelutilanteessa muiden varjoon, pyrin antamaan hänelle luontevasti puheenvuoron kysymällä hänen mielipidettään esimerkiksi sanomalla ”*no mites Antti, oletko sä vielä päässyt harjoittelemaan hengenpelastustaitoja?*”

Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joiden teemat (liite 1) liittyivät Vesisankarit-tapahtumiin ja niissä ilmenneisiin asioihin. Hahmottelin haastattelun teemoja tutustumalla lasten toimijuudesta, ruumiillisuudesta ja pääomista kirjoitettuun tutkimukseen, minkä jälkeen peilasini niitä tapahtuman teemoihin. Haastatteluissa oppilaat alkoivat usein itse puhua joistain teemoista ennen kuin ehdin niistä kysyäkään ja pääsimme useimmiten keskustelunomaisesti siirtymään aiheesta toiseen (ks. Berg, 2010). Korostin haluavani kuulla oppilaiden omia mielipiteitä Vesisankarit-tapahtumasta ja siihen liittyvistä teemoista ja ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Painotin jokaisen haastattelun alussa, että haastattelu on vapaaehtoinen, eikä sillä ole mitään tekemistä koulutyön kanssa. Nauhurin käyttöön pyysin luvan jokaisen haastattelun alussa jotakuinkin sanoilla ”*onhan kaikille ok, että nauhoitan haastattelun, että muistan vielä kotona mitä ollaan puhuttu*”. Kukaan ei kieltäytynyt nauhurin käytöstä, vaikka osaa se selvästi alkuun

vähän jännittikin. Heti kunkin haastattelun päätyttyä kirjoitin haastattelun yleisestä tunnelmasta ja sujuvuudesta muutaman lauseen muistiin. Suurin haastatteluryhmä oli kuusi henkilöä ja tiesin jo ennen haastattelun alkua, että se tulisi olemaan liian iso määrä etenkin kun kyse oli ekaluokkalaisista. Aikatauluhaasteiden vuoksi minun oli kuitenkin otettava kaikki kerralla haastatteluun tai osa olisi jäänyt kokonaan haastatteleematta. En halunnut, että kukaan halukas joutuu jäämään pois, joten päätin haastatella heidät kaikki samalla kertaa.

Haastattelut sujuivat todella hyvin. Ne olivat omasta mielestäni tutkimusprosessini mieluisin kokemus. Haastattelut olivat selvästi myös siihen osallistuville oppilaille mieluinen ja odotettukin tapahtuma. Esimerkiksi viidesluokkalaiset tytöt tulivat tapahtuman aikana moneen kertaan kysymään minulta, milloin haastattelut oikein alkavat. Kaikki haastatteluun tulevat oppilaat vaikuttivat innostuneilta mahdollisuudestaan päästä haastatteluun kertomaan ajatuksiaan. Koulun toimintakulttuuri ei välttämättä anna oppilaille aina tilaa tuoda esiin omia ajatuksiaan. Haastattelutilanteessa oppilaat saivat olla asiantuntijoita ja kokea, että heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteitään arvostetaan.

Uskon, että haastattelutilanne oli oppilaille avartava ja opettavainen tilanne. Pyrin tietojeni mukaan myös vahvistamaan oppilaiden olettamuksia, joissa he pohtivat erilaisia tilanteita ja toimintatapoja niissä. Esimerkiksi eräs poika muisteli, että *”jos on hukumassa niin ei sillon yleensä huudeta...emmä tiedä”*, jolla hän viittasi siihen, ettei hukkuva välttämättä pysty huutamaan apua. Olin tietoinen asiasta, joten vahvistin tämän tiedon pojille haastattelussa. Osa oppilaista alkoi haastattelun aikana pohtia tilanteita, joissa esimerkiksi ensiapu- ja hengenpelastustaidot voisivat olla tarpeen.

”Kia: Jos sä vaikka oot jossain kaukaisella meren saarella ja sun ystävä saa jonku sydänkohtauksen tai jonku et sen sydän psyähtyy ni oli se ihan hyvä et osais tekohengittää tai jotain koska sit niinku sil helikopteril saattaa kestää aika kauan et se tulee sieltä mantereelta.”

Osa opettajista oli hieman epäileväisen oloisia suhteeni ja huomasin läsnäoloni aiheuttavan osassa opettajista pientä hermostuneisuutta. Oppilaita komennettiin ehkä vähän painokkaammin olemaan kunnolla ja kuuntelemaan läsnä ollessani. Koulussa, jossa koin eniten epäileväisyyttä suhteeni, haastatteluni keskeytettiin kahden eri opettajan toimesta. Ensimmäinen, tapahtumasta vastuussa oleva opettaja tuli luokkaan, jossa haastattelin oppilaita. Sanoin ystävällisesti opettajalle, että meillä on haastattelu käynnissä, jolloin

opettaja sanoi haastateltaville *”olkaas hei ihan hiljaa, nyt ootte oikein tyylikkäästi”*, otti joitain tavaroita ja poistui sen jälkeen paikalta. Toisen kerran haastateltavan luokan oma opettaja tuli kesken haastattelun opettajien työtilaan, jossa olin haastattelemassa oppilaita.

Vaikka haastattelutilanteessa suoritukset ja teot ovat pääosin kielellisiä, niin huomasin, että lasten haastatteluissa liike ja keho ovat vahvasti läsnä. (Helavirta, 2007, 636.) Erityisesti ekaluokkalaiset eivät oikein malttaneet pysyä paikallaan, vaan olivat milloin missäkin asennossa säkkituoleillaan, jotka oppilaat saivat ottaa käyttöönsä haastattelun ajaksi. Ekaluokkalaisten tyttöjen mielestä myös nauhuri oli todella mielenkiintoinen laite ja he liikkuvatkin haastattelun aikana moneen kertaan sen luokse katsomaan ja ihmettelemään sanoen sille *”kiitos nauhoitteesta”*, *”mitä sä laite teet, kerro kerro”* *”osaatsä ees puhua”*. Vanhemmat oppilaat maltoivat jo olla haastattelun ajan paikallaan, mutta hekin käyttivät paljon eleitä ja liikettä tukeakseen sanallisesti esitettyä tai yrittäessään selittää asiaa, johon eivät löytäneet sanoja. Esimerkiksi uintityyleistä keskustellessamme oppilaat saattoivat näyttää liikkeitä. Juha Perttula (2005) kirjoittaaakin, että ihminen kokee kehollaan ja keho on myös väline, jolla kokemuksia välitetään ympäristölle ilmeiden, eleiden ja liikkeiden avulla.

6.4 Analyysi eli etnografinen kirjoittaminen

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin ja tulkinnan ero on kuin veteen piirretty viiva. Aineiston analysointi tarkoittaa sitä, että erotellaan aineistosta tutkimuksen kannalta oleellinen sisältö ja järjestellään se ymmärrettävään muotoon. Kun aineisto on järjestelty, sitä voidaan lähteä tulkitsemaan. (Eskola & Suoranta, 2008, 150.)

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Tavoitteena on kuvata Vesisankarit-tapahtumiin osallistuvien oppilaiden vaan tarkoituksena on kuvata kokemuksia, ajatuksia ja toimintaa. Laadullisen sisällönanalyysin avulla olen pyrkinyt järjestämään aineistoni tiiviiseen ja selkeään muotoon ja luomaan siitä selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Tavoitteena on ollut muodostaa teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkimuskysymyksistäni. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 108.)

Lähdin liikkeelle nauhoitettujen haastattelujen litteroinnilla. Kun haastattelut oli litteroitu, luin haastatteluja ja kenttämuistiinpanoja rinnakkain. Aloin järjestellä keskusteluja ja tapahtumia teemoittain ja koodasin jokaisen teeman omalla värillään hahmottamista helpottaakseni. Tein samalla huomioita aineiston yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista (Kurki, 2008, 49).

Aineiston rajaaminen oli ajoittain erittäin haastavaa. Välillä tuntui, että näin jokaisella lukukerralla aina samat asiat, enkä koskaan mitään uutta. Etäisyyden ottaminen aineistoon aika ajoin auttoi löytämään siitä uusia tulokulmia. Kuten Kurki on kirjoittanut, nämä tunteet voivat johtua siitä, että takertuu liikaa teoreettisiin käsitteisiin. (Kurki, 2008, 50.) Näin tapahtui myös omalla kohdallani. Tuijotin aluksi vain niitä asioita, joiden teoriaan olin ehtinyt tutustua ennen kentälle menoa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat taustaoletukset vaikuttavat taustalla. Nämä taustaoletukset on tärkeä tehdä itselleen selväksi ennen analyysin aloittamista, ettei tule tulkinneeksi toisen puhetta omista lähtökohdistaan käsin. (Laine, 2010, 34.)

Hermeneuttisen paradigman mukaan tutkija hyväksyy sen, että hänen persoonallisuutensa ja tunteensa vaikuttavat tutkimuksen tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23-24.) Totuus on sosiaalisesti konstruoitu, ja todellisuuksia on yhtä monta kuin kokijoitakin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22.)

6.5 Oman position pohtiminen

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan oman position tutkiminen on avainasemassa. Tässä alaluvussa tarkastelen omaa asemaani kentällä. Aloittaessani tutkimustani olin juuri päättämässä harjoittelujaksoani Koululiikuntaliitossa enkä tiennyt työskenteleväni hankkeen parissa myös jatkossa. Alkuvuodesta 2016 sain tietää, että jatkan Koululiikuntaliitossa töitä Vesisankarit-hankkeen parissa.

Oman roolin pohtiminen suhteessa tutkittaviin lapsiin on kouluetnografioissa tutkimuksen keskeinen elementti (Strandell, 2010, 102). Aikuisten ja lasten välistä auktoriteettieroa voi ja pitääkin pyrkiä pienentämään kohtaamalla lapset mahdollisimman tasa-arvoisina suhteessa aikuisiin (Strandell 1994).

Yhdessä tapahtumista jouduin opettajan tai aikuisen rooliin useaan otteeseen. Luokalla, jota havainnoin, oli tapahtumapäivänä sijainen. Hän oli selvästi minua nuorempi. Heti päivän alkajaisiksi jouduin tilanteeseen, jossa sijaisella ei ollut tietoa, mitä luokalla olisi päivän aikana ohjelmassa. Aloitin siis kertomalla ensin itsestäni ja paikalla oloni tarkoituksesta. Samalla avasin yleisesti Vesisankarit-tapahtuman ideaa. En tiennyt, miten tapahtuma oli tällä kyseisellä koululla organisoitu, joten en voinut kertoa oppilaille tapahtumasta tarkemmin. Onnekseni luokkaan tuli kaksi yläasteikäistä oppilaista, jotka alkoivat ohjata luokalle rastia heidän omassa kotiluokassaan. Seuraava aineistoesimerkki

tutkimuspäiväkirjastani on tilanteesta, jossa sijainen on poistunut hetkeksi paikalta ja jättänyt minut rastipisteelle oppilaiden kanssa:

”Tapahtuman toisella rastipisteellä poikaryhmä laittoi minut selvästi heti ikään kuin testiin. Yksi pojista alkaa lyömään toista käsivarteen ja pojat vilkuilevat minuun päin vuorotellen. Katson lyöjää merkitsevästi, että näen kyllä touhun. Hän vain innostuu enemmän, kuten arvata saattaa. Sanon rauhallisesti ”noniin pojat” tilanne eskaloituu siihen, että poika alkaa tukistaa toista. Sijainen tulee onnekseni paikalle ja käskee poikia lopettamaan, joten minun ei tarvitse puuttua tilanteeseen.” (Ote tutkimuspäiväkirjastani)

Ulkorasteilta siirryimme takaisin sisälle, liikuntasalin rastipisteelle. Liikuntasalissa oli vielä toinen ryhmä, joten meidän piti odottaa vuoroamme aulassa liikuntasalin ulkopuolella. Huomasin olevani ainoa aikuinen paikalla, kun luokan sijaista ei näkynyt missään. Seuraavassa on ote tapahtumista hetkeltä, jolloin odotimme pääsyä liikuntasaliin:

”Ryhmä luokan poikia alkaa pukkitappelia pitkillä puupenkeillä. Otteet ovat rajuja ja meteli yltyy korvia huumaavaksi. Ohitse kävelee muutamia opettajia, jotka vilkuilevat minua samalla selvästi mieltien, että enkö aio puuttua tilanteeseen. Jossain vaiheessa oppilaiden toiminta alkaa näyttää jo sen verran rajulta, että teen päätöksen puuttua tilanteeseen. Kävelen rauhallisesti penkkien väliin ja sanon pojille, että nyt täytyy rauhoittua ennen kuin joku satuttaa itsensä. Samoihin aikoihin liikuntasalin ovi aukeaa ja tilanne raukeaa.” (Ote tutkimuspäiväkirjastani)

Luokalla, jossa havainnoimillani oppilailla oli tapahtumapäivänä sijainen, vaistosin, että oppilaiden mielestä päivä poikkesi paljon tavallisesta ja tämä sai osan oppilaista toimimaan tavalla, joka ei normaalisti ole sallittua tai edes kuulu oppilaiden tapoihin. Koulupäivä oli erilainen oman opettajan poissa ollessa ja lisäksi ohjelmassa oli Vesisankarit-tapahtuma, mikä sekoitti pakkaa entisestään. Osa oppilaista otti selkeästi roolia opettajan poissa ollessa ja komensi riehakkaimpia oppilaita olemaan hiljaa ja kunnolla rastipisteillä. Eräs tyttö tuli luokseni ja sanoi ”ei meillä yleensä tällaista ole, mutta nyt on kun ei ole omaa opettajaa” sama tyttö oli kannoillani useasti ja availi käytävillä minulle ovia.

Tutkijan rooli kouluetnografiassa voi vaihdella riippuen esimerkiksi siitä ovatko tutkimuksen kohteena opettajat vai oppilaat ja heidän kulttuurinsa (esim. Gordon ym. 2000). Berg (2010) puhuu Debbie Epsteinin (1998) vähiten aikuisen roolista. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii integroitumaan oppilaisiin, oppimaan heiltä ja näkemään asiat heidän näkökulmastaan. Tutkijan on muistutettava itseään alati käyttäytymästä kuten muut aikuiset, jotta häntä ei miellettäisi opettajaksi. Oppilaiden ja joskus myös koulun henkilökunnan voi olla vaikea sopeutua aikuiseen, joka ei ole opettaja. (Berg, 2010, 89-90.) Itse koin muutamia tällaisia tilanteita, joissa opettajat asettivat minut opettajan rooliin. Esimerkkinä tilanne, jossa istun oppilaiden lähettyvillä välitunnilla. Oppilaat riehuvat ja pitävät ajoittain kovaakin meteliä. Muutamia opettajia käveli ohitse ja he vilkaisivat minua paheksuvasti. Oppilailla sattui tapahtumapäivänä olemaan sijainen, joten he varmaankin ajattelivat, että olen luokan sijaisena, enkä saa oppilaille minkäänlaista kuria. Tämä sai oloni hiukan vaivaantuneeksi, mutta pyrin pysymään rauhallisena ja keskittymään tutkimukseeni.

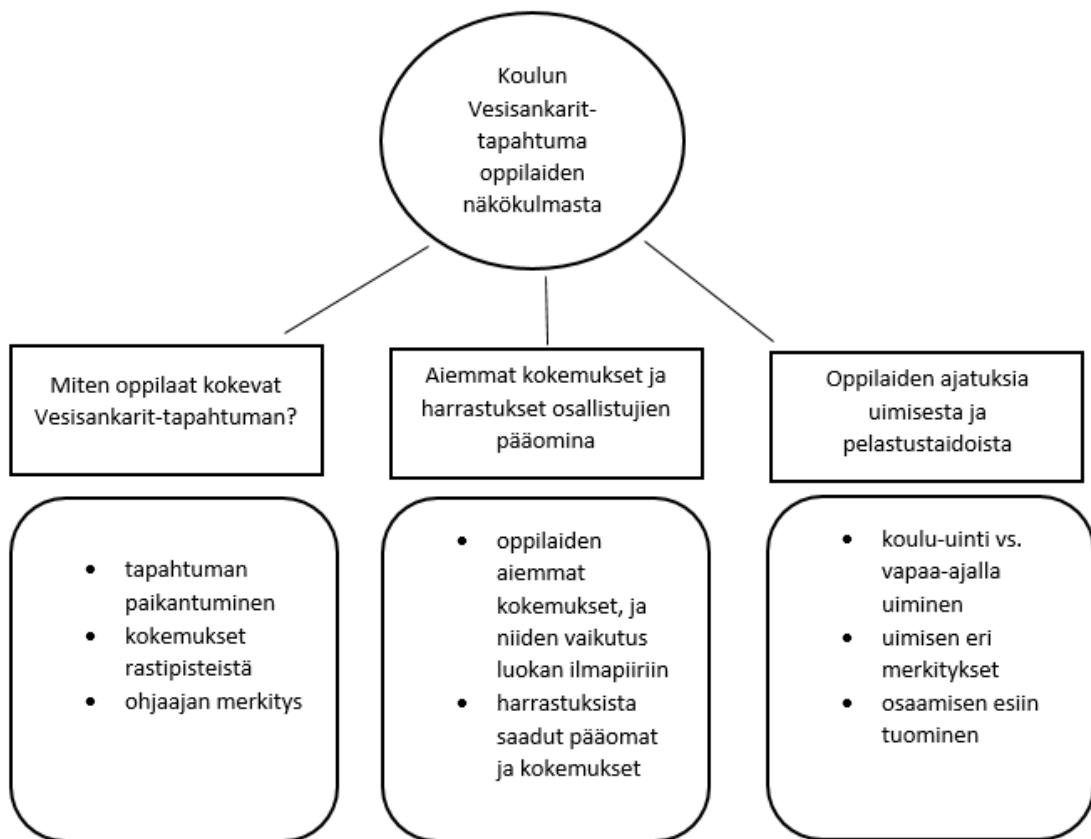
Joidenkin opettajien mielessä positioiduin arvioijan asemaan, kun he tulivat tapahtuman aikana ja sen jälkeen kysymään minulta, miten heidän koulunsa tapahtuma oli mielestäni sujunut. Erään koulun rehtori halusi myös tietää, miten tapahtuma oli sujunut muihin järjestettyihin koulutapahtumiin verrattuna. Toinen rehtori, joka oli vastannut koulunsa tapahtuman toteutuksesta, tuli myös tapahtuman loppuvaiheilla kysymään minulta, miten tapahtuma oli mielestäni sujunut. Hän kertoi, kuinka oli itse joutunut vastaamaan pitkälti yksin tapahtuman suunnittelusta. Kaikki tapahtumat olivat mielestäni kokonaisuutena onnistuneita, joten näihin opettajien ja rehtoreiden kyselyihin oli helppo vastata totuudenmukaisesti. Korostin kuitenkin vastatessani, etten ole tapahtumassa arvioimassa tapahtuman toteutusta vaan tekemässä tutkimusta.

Läsnäoloni tapahtumassa “pakotti” oppilaat sekä opettajat tarkkailuni alle, halusivat he sitä tai eivät. Kysyessäni oppilailta haastattelussa olivatko he huomanneet minua tai oliko heitä häirinyt paikallaoloni tapahtuman aikana, aika monet tokaisivat että ”*emmä ees huomannu sua!*”. Bergin (2010, 111) mukaan tämä saattaa olla oppilaiden eräs keino säilyttää toimijuuden tunto ikään kuin etäännyttämällä ajatus tutkijasta tarkkailemassa heidän suorituksiaan. Toisaalta näkymättömyys on juuri se, mihin tutkijan tulisi etnografiassa pyrkiä – että hänestä tulisi osa tilan kalustusta, johon ei lopulta enää kiinnitetä huomiota, vaikka hän onkin läsnä. (Berg, 2010, 111.)

7 Koulun Vesisankarit-tapahtuma osallistujien näkökulmasta

Tässä luvussa esittelen havainnoinnin ja haastattelujen myötä ilmenneitä, oppilaiden näkökulmasta merkityksellisiä asioita ja vastaan asettamiini tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykseni ovat 1. *Miten oppilaat kokevat Vesisankarit-tapahtuman*, 2. *Miten oppilaiden toimijuus näyttäytyy Vesisankarit-tapahtumassa*, sekä 3. *Millaisia ajatuksia osallistujilla on uimataidosta ja pelastustaidoista*? Alla olevalla kaaviolla pyrin hahmottamaan tässä luvussa esittelemäni kokonaisuuden.



Kuvio 1: Koulun oma Vesisankarit-tapahtuma osallistujien näkökulmasta

7.1 Vesisankarit-tapahtuma oppilaiden puheessa

Kuten jo aiemmin toin esille, on Tuula Gordon (1999) jaotellut koulun viralliseen ja epäviralliseen tasoon. Vesisankarit-tapahtumassa jako virallisen ja epävirallisen koulun välillä murtuu, sillä Vesisankarit-tapahtuma on ikään kuin virallisen ja epävirallisen koulun välimaastossa (ks. Kiilakoski 2012, 11). Tulkintani mukaan tämä johtuu siitä, että tilanne on kaikille uusi; tapahtumassa opeteltavat taidot ovat monelle ennestään vieraita, ja

tapahtumassa hyödynnetään koulun eri tiloja, jolloin liikkuminen vapautuu ja oppilaille avautuu enemmän toiminnan mahdollisuuksia. He voivat myös helpommin jutella keskenään kuin tavallisella oppitunnilla.

Alla olevasta aineisto-otteesta näkee, miten pajapäivät merkityksellistyvät viidesluokkalaisten Antin ja Lauran puheessa koulun omaksi toiminnaksi ja Vesisankarit-tapahtuma koulun ulkopuoliseksi toiminnaksi:

Pauliina: ”Onko teillä ollut muita tällaisia tapahtumia ennen?”

Antti: ”Joo on meil joka vuos pajapäivät”

Laura: ”nii mut se on koulun järjestämä”

Antti: ”nii se on koulun järjestämä”

Osallistujien esiin tuoma seikka, että pajapäivät ovat koulun järjestämät asettaa Vesisankarit-tapahtuman koulun ulkopuoliseksi ja sitä kautta hierarkiassa korkeammalle tasolle kuin koulun oman toiminnan. Oppilaat käsittivät Vesisankarit-tapahtuman erilaiseksi kuin koulun omat tapahtumat, vaikka tapahtuma olikin koulun opettajien järjestämä ja koulun oppilaat tai opettajat toimivat rastipisteillä ohjaajina.

7.1.1 Osallistujien kokemuksia tapahtuman rastipisteistä

Oppilaat kokivat tapahtumat kivoiksi ja hyödyllisiksi. Monet toivat esille sen, että olivat oppineet päivän aikana vähintäänkin yhtä paljon kuin tavallisena koulupäivänä.

Viidesluokkalainen tyttö kertoi tapahtuman olleen ”*kivempi kuin normikoulupäivä*”.

Kertoessaan pitävänsä tapahtumaa hyödyllisenä osallistujat saattoivat viestittää olevansa ”kunnan kansalaisia” pitämällä tapahtumaan sisältyvien taitojen harjoittelua tärkeänä ja hyödyllisenä. Nivalan (2006, 72–73, 81–82) mukaan kunnan kansalaisuus liittyy kansalaishyveen käsitteeseen; hyvän kansalaisen toiminnan ja ajattelun tapoihin.

Kuten jo aiemmin toin esille, oppiaineet on perinteisesti jaoteltu teoreettisiin ja käytännöllisiin aineisiin siten, että käytännölliset aineet asettuvat aineiden hierarkiassa marginaaliin suhteessa teoreettisiin aineisiin, joissa vaaditaan älyä ja koulussa arvostettuja kognitiivisia taitoja. (Berg, 2010, 63.) Koulun näkökulmasta hyvä oppilas on sellainen, joka osaa istua hiljaa paikallaan kirjoittaen tai laskien. Toiminnallisuudelle ei koulun kontekstissa ole tilaa, ellei opettaja sitä oppilaille erikseen mahdollista. Koulun toimintakulttuuri ja opettaja toimivat tässä suhteessa portinvartijoina sille, miten asioita

tunneilla opitaan. Vesisankarit-toiminta, kuten muutkin toiminnalliset menetelmät, vaativat sekä teoreettista että käytännöllistä kyvykkyyttä.

Tapahtumien pidetyimpiä rasteja osallistujien mielestä olivat sellaiset, joissa oli paljon liikettä ja toimintaa. Esimerkkeinä pidetyimmistä rasteista olivat kylkiasentoon kääntäminen, uimarin ketteryysrata, solmujen tekeminen ja veden olomuoto -taukojumppa. Oppilaiden puheessa toiminnallisuus oli kriteerinä rastin onnistumiselle.

Toiminnallisuuden merkitys tuli esille jokaisessa haastattelussa. Oppilaat olivat mielissään kun pääsivät itse tekemään. Alla olevassa aineisto-otteessa viidesluokkalainen Ella kertoo ensin oman mielipiteensä rasteista ja seuraavassa kommentissa puhuu koko luokan puolesta:

Ella: ”Kaikki sellaset rastit oli kivoi mis sai liikkuu ja tehä paljo kaikkee... esim. se uimarin ketteryysjuttu...”

Pauliina: ”Osaatko sanoa et miks just se oli kiva?”

Ella: ”No meidän luokka tykkää liikkuu aika paljo ja tälle... sitku yleensä luokas vaa istutaa paikallaan ja kuunnellaan ni sit se oli vähän vaihtelua et pääsee saliin.”

Muut nyökkäilevät sen merkiksi, että Ella puhuu koko luokan puolesta.

Bourdieu (1986) määrittelee sosiaalisen pääoman niiden toimintaresurssien summaksi, joita yksilölle muodostuu erilaisten ihmissuhteiden ja verkostojen kautta. Sosiaalinen pääoma kuvaa yksilön sosiaalista verkostoa, sen laajuutta ja siihen kuuluvia ihmisiä. Vallan yhteys sosiaalisen pääomaan näkyy siinä, että osa saa runsaan sosiaalisen pääoman kautta vallan edustaa ryhmää ja puhua sen suulla. Voidaan siis todeta, että sosiaalinen suosio on merkki siitä, että toimijalla on suhteessa paljon sosiaalista pääomaa. (Bourdieu 1986, 248–251.) Ellan rohkeuden puhua koko luokan puolesta voi tulkita siten, että hänellä on runsaasti sosiaalista pääomaa. Ella tuntee suurimman osan luokkakavereistaan ja pystyy näin ollen kertomaan yleisesti koko luokan mielipiteen.

Tylsimpiä, kuten suurin osa osallistujista nimitti rasteja, joista eivät niin pitäneet, olivat sellaiset, jotka olivat liian haastavia tai joissa ei saanut itse tehdä paljon mitään, kuten alla olevasta aineistoesimerkistä ilmenee:

Pauliina: ”Oliko sellaisia rasteja, mistä te ette pitäneet?”

Riikka: ”Se Suomi ilman tieverkostoa.”

Pauliina: ”Miksi et pitänyt siitä?”

Riikka: ”Noku siin vaan istuttiin eikä saanu ite tehä mitään.”

Mikko: ”Siin solmuissa ku oli se kahdeksikko ni siin oli vaan se kuva mist piti kattoon ni mä en osannu tehdä sitä.”

Antti: ”No mä en kyl tykänny siit kalajutusta ku mä en tiedän niin paljo niit kaloja.”

Tavallisen koulupäivän aikana toiminta, jossa pitää vain istua, ei välttämättä näyttäydy erityisen tylsänä, mikäli sisältö on mielenkiintoinen. Vesisankarit-tapahtumassa sellaisten rastien, joissa piti vain istua, tylsyys korostui, koska valtaosalla rasteista oppilaat pääsivät itse tekemään ja kokeilemaan. Tylsät rastit myös muistuttivat ehkä liikaa tavallisesta koulupäivästä.

Mikko ja Antti toivat ilmi, etteivät pitäneet solmu- ja kalarastista, koska ne olivat heidän mielestään liian haastavia. Tämä voi olla tapa suojella myös omaa itseä asemoimalla rasti tylsäksi ja merkityksettömäksi, jolloin se, ettei osannut jotain ei tuntunut niin pahalta. Mikon ja Antin kommentoissa korostuu myös se, miten tärkeä rooli ohjaajalla on tapahtumassa. Selvästikään Mikko ja Antti eivät ole saaneet tarpeeksi ohjausta kyseisillä rastipisteillä tai eivät ole uskaltaneet sitä pyytää.

Osassa tapahtumista oli joillakin rasteilla pientä kisailua. Pojilla katsotaan usein olevan suurempi kiinnostus kilpailuun ja suorituksiin. Odotukset eri sukupuolten rooleja kohtaan ovat kulttuurisidonnaisia. Poikien kilpailuhenkinen asenne perustuu käsitykseen, että poikien pitää olla kovia ja vahvoja (Engström, 2003, 104-105). Niissä tapahtumissa, joissa kisailua oli, viitteitä oli siitä, että sekä tytöt että pojat innostuivat kilpailuista. Tytöille oli haastattelujen perusteella tärkeää, ettei kisailu ole liian totista ja ettei siitä tule paha mieli.

Erityisesti pojille näytti olevan tärkeää tietää etukäteen, oliko rastilla tarkoitus kilpailla. Usean rastin kohdalla joku pojista kysäisi ”onks tää kisa?” Huomasin, että vaikka ohjaaja oli sanonut, että rastin tarkoituksena ei ole kisailla vaan rauhassa harjoitella, niin osa pojista alkoi silti kilpailla. Esimerkiksi solmurastilla, jossa harjoiteltiin merimiessolmua ja paalusolmua, kaksi poikaa alkoivat kilpailla siitä kumpi saa nopeammin solmun tehtyä.

Nimi ”Vesisankari” viittaa siihen, että tapahtuma sijoittuu veteen. Koulutapahtumissa harjoitukset tehdään kuitenkin kuivalla maalla, vaikka ne liittyvätkin vesillä liikkumiseen. Joitakin oppilaita selvästi häiritsi se, että taitoja harjoiteltiin kuivalla maalla eikä uimahallissa. Osa oppilaista luuli tapahtuman olevan uimahallissa ja eräs tyttö kommentoikin ”mä luulin et mä joudun uimaan”. Myös ekaluokkalaisten Maisan kommentti osoittaa, että ennako-oletukset tapahtuman suhteen olivat hieman erilaiset kuin mitä toiminta todellisuudessa oli:

Maisa: ”Mä olin ajatellu et tääl tehään koko ajan vaan vesijuttuja... että vedet on koko ajan käytössä.”

Ainoa rastipiste, jossa ”vedet oli käytössä” oli vesikasvien tunnistaminen, jossa vedellä täytetyissä ämpäreissä oli pohjassa vesikasvien ja kalojen kuvia, jotka piti tunnistaa kurkkaamalla ämpäriin uimalasit päässä.

Osalle oppilaista se, ettei tapahtumassa uitukaan, näyttäytyi positiivisena asiana, kun taas toiset odottivat pääsevänsä oikeasti veteen tai vähintäänkin sen äärelle. Tapahtuman harjoituksissa tehtiin kuivalla maalla asioita, joita oikeasti tehdään vedessä. Tämä aiheutti pientä närkästystä joissakin osallistujissa, kuten viidesluokkalaisten Liisan ja Antin kommentteista näkee:

Liisa: ”Se mis piti heittää niit esineit (apuvälineellä pelastaminen) ei ollu kovin mielenkiintosta. Must ois ollu kiva et ois oikeesti... niinku oikeesti oikeesti pitänyt pelastaa joku vedestä, eikä vaan sillee et siel seisoo joku ihminen...”

Antti: ” Se uimarin kuivajumppa ni ei kyl tuntu yhtään aidolta ku pääki osu siin uinnissa selvästi lattiaan.”

Uskon, että tapahtuman suhtautumiseen vaikuttaa suuresti se, mikä ennako-oletus oppilaalla on ollut tapahtumasta. Jos ennako-oletukset ja todellisuus eroavat paljon toisistaan, voi siitä seurata turhautumista ja tyytymättömyyttä. Pyysin koulujen rehtoreita välittämään tiedon tutkimuksesta ja tapahtumasta kaikille tapahtumaan osallistuneille opettajille ja pyysin myös, että opettajat kertoisivat tapahtumasta etukäteen omalle luokalleen. Osa oppilaista oli kertomansa mukaan saanut kuulla tapahtumasta kuukautta ennen tapahtumaa, kun taas toiset vasta edellisenä päivänä. Tästä voi päätellä, että opettajat ovat varmasti kuvailleet tapahtumaakin hyvin eri tavoin oppilaille ennen tapahtumaa.

Tosin kaikilla opettajilla ei selvästikään ollut käsitystä siitä, millainen tapahtuma on kyseessä, joten he eivät olisi voineetkaan kertoa oppilaille tapahtumasta tarkemmin.

Vesisankarit-käsikirjassa on valmiit mallit siihen, miten koulu voi tapahtuman aikatauluttaa. Tapahtuma voi olla messutyylinen niin että luokat kiertävät vapaaseen tahtiin rasteilla tai sitten se voi olla aikataulutettu niin että rastien kiertojärjestys ja niillä oleva suoritus aika on etukäteen määritelty. Vesisankarit-harjoituksia voi myös yksittäinen opettaja toteuttaa omalla oppitunnillaan itse määritellyn aikataulun mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa osa tapahtumista oli aikataulutettu niin, että jokainen luokka ehti kiertää jokaisen rastin. Kahdessa tapahtumassa havainnoimani luokka ei ehtinyt kiertää kaikkia tapahtumassa olleita rasteja, koska tapahtuma oli toteutettu messutyylisellä toimintamallilla. Tällä toimintamallilla toteutetuissa tapahtumissa osallistujia selvästi harmitti, etteivät he ehtineet käydä kaikilla rasteilla ja he toivat sen esiin haastattelutilanteessa. Asiaa pahensi se, että yhdessä tapahtumassa oppilaille, jotka ehtivät käydä kymmenen rastia, annettiin diplomit. Kaikki rastit kiertäneet oppilaat taas saivat yllätyspalkinnon. Tämä kävi ilmi keskusradion kautta tulleesta rehtorin kuulutuksesta tapahtuman jälkeen. Kyseisessä tapahtumassa rasteja oli kuitenkin niin runsaasti, että on vaikea uskoa kenenkään ehtineen kiertää kaikkia rasteja. Mikäli joku luokka olisikin ehtinyt suorittamaan kaikki rastit, niin en usko heidän siinä tapauksessa syventyneen kovinkaan tarkasti yhteen rastiin. Tilanteen epäreiluttu korosti vielä se, että havainnoimani luokka kiersi rasteja opettajan johdolla, joten heillä ei ollut itse mahdollisuutta vaikuttaa rastien kiertonopeuteen. Joidenkin oppilaiden näkökulmasta luokan toiminta oli ollut niin ”sähläystä”, ettei luokka ollut sen takia ehtinyt kiertää kaikkia rasteja.

7.1.2 Ohjaajien merkitys tapahtumassa

Tapahtumien rastipisteillä ohjaajina toimivat joko kuudesluokkalaiset, yläasteikäiset tai osallistuvan luokan oma opettaja. Nuoremmat oppilaat vaikuttivat vastaanottavaisemmilta kun heitä ohjasi vanhempi oppilas opettajan sijaan. Haastattelujen perusteella erityisesti ekaluokkalaisten mielestä oli kivaa, että ohjaajina olivat vanhemmat oppilaat. Vanhempien oppilaiden toimiminen rasteilla ohjaajina saattoi mahdollistaa joillekin oppilaille enemmän toiminnan mahdollisuuksia. Heille mahdollistui näin ehkä vapaampi osallistuminen.

Esimerkiksi solmurastilla tunnelma oli lämminhenkinen ja innostava kun kuudesluokkalaiset ohjasivat ekaluokkalaisia. Myös alla olevien ekaluokkalaisten Vellan ja

Maisan kommentit osoittavat sen, että kuudesluokkalaisten toimiminen ohjaajina oli hyvä asia:

Pauliina: ”No miltä se tuntu ku kutosluokkalaiset ohjas teitä?”

Vella: ”Oli ne ihan hyvii.”

Maisa: ”Oli ne tosi kivoi ku ei ollu opettajii.”

Viidesluokkalaisten kohdalla tilanne näyttäytyi toisenlaisena. Heidän toimintamahdollisuutensa näyttivät rajoittuvan kun ohjaajana toimi opettajan sijaan toinen oppilas. Heistä oli häiritsevää, että saman ikäinen neuvoi ja opasti. Tämä näkyi tapahtuman rastipisteillä siten, etteivät osallistujat totelleet yhtä hyvin oppilas-ohjaajia kuin opettaja-ohjaajia.

Osa viidesluokkalaisista oli toisaalta tyytymättömiä myös opettajan toimimiseen ohjaajana. He olisivat kaivanneet alan ammattilaisia opettamaan heille tapahtumassa harjoiteltavia taitoja. Tämä mielipide voi johtua siitä, kuten aiemmin toin esille, että oppilaat kokevat vahvasti Vesisankarit-toiminnan olleen koulun ulkopuolista toimintaa ja siksi heistä oli ristiriitaista, että tapahtumassa ohjasikin ”koulun oma väki”. He olivat ehkä ennakolta ajatelleet, että ohjaajina olisivat koulun ulkopuoliset toimijat ja olettivat paikalla olevan ammattilaisia. Tämä liittyy aiemmin esitettyyn asiaan ristiriidasta ennako-odotusten ja todellisen toiminnan sisällöstä.

Alla neljäsluokkalaisen Maijan kommentti, josta ilmenee toive saada ohjausta ammattilaisilta:

Maija: ”Ja mun mielest olis ollu kivempi et näit rastei ois pitäny niinku joku ammattilainen eikä yläkoululaiset tai opet, koska ne ei sit kumminkaan niin paljo tiedä.”

Osalle oppilaista näytti olevan tärkeää, että ohjaaja näki heidän onnistumisensa, toisaalta myös toisilta oppilailta saatu tunnustus oli toisille tärkeää. Tämä näyttäytyi esimerkiksi siten, että kun opettaja ei katsonut, niin ei tehty kunnolla, mutta kun opettaja tuli paikalle, alkoi oppilas toimia ohjeiden mukaisesti.

7.2 Aiemmat kokemukset ja harrastukset pääomina

Rastipisteillä ja tapahtuman jälkeisessä haastattelussa oppilaat kertoivat mieluusti omia kokemuksiaan aiheeseen liittyen. Kokemusten kertominen toi ikään kuin syvyyttä ja lisäarvoa meneillään olevalle toiminnalle. Toiminnan kannalta on siis tärkeää, että osallistujat ovat valmiita tuomaan omia kokemuksiaan muiden tietoon. Näistä kokemuksista voivat oppia niin itse kokija kuin kuulijatkin.

Osalla oppilaista oli kokemuksia veneilystä perheen omalla veneellä. Veneen omistaminen kertoo paitsi perheen taloudellisesta myös sen kulttuurisesta pääomasta. Veneen omistaminen tarjoaa omistajalleen kokemuksia vesillä liikkumisesta. Osalla ei ollut kokemusta veneilystä tai pelastusliivien pukemisesta tai sitten he eivät vain tuoneet kokemuksiaan esille. Vaikka uinti- ja veneilymahdollisuudet ovat näennäisesti kaikkien ulottuvilla, niin kaikilla ei niihin ole mahdollisuutta. Näiden taitojen harjoittelu on pitkälti kiinni perheen vapaa-ajanviettotavoista, joihin lapsella ei välttämättä ole paljoakaan mahdollisuutta vaikuttaa. Mikäli lapsilla ei ollut omakohtaista kokemusta, he saattoivat tuoda esiin vanhempien, isovanhempien tai sisarusten kokemuksia ikään kuin ominaan.

Tapahtumissa ja niiden jälkeisissä haastatteluissa erityisesti nuoremmat osallistujat intoutuivat kertomaan kokemuksiaan niin että ne saivat ajoittain kerronnallisia aspekteja. Viljamaan (2012, 23) mukaan ihminen ymmärtää ja tietää kertomisen ja kertomusten avulla. Kertomus (*narrative*) puolestaan on kokemusten tai tapahtumien kuvaus, joka on ajallisesti järjestetty ja joka välittää jonkin merkityksen. Kertomus voi olla kuviteltu tai perustua todellisiin tapahtumiin, mutta toisin kuin tarina, joka kerrotaan tarkoituksellisesti, kertomus voidaan upottaa keskusteluun tai toimintaan eivätkä kertojat välttämättä ajattele sitä tarinana (Engel 1995: 19). Brunerin (1985: 99–100, 2004) mukaan kulttuurimme on täynnä tarinoita, koska kerronnallinen muoto on ihmiselle ominainen tapa jäsentää maailmaa jo syntymästä alkaen. Se, mitä lapset kertovat, sisältää siis heidän maailmaansa, ajatteluaan ja asioille antamia merkityksiä. Kerrottu ei anna niihin suoraa näköalaa, mutta avaa niistä jotakin kuulijan, katsojan ja tässä tapauksessa tutkijan tulkitsemana (Bruner 2006c: 231, Engel 1995: viii, 3, 2006: 209–210). Kerrottu sisältää myös vihjeitä kertojansa psykologisesta perspektiivistä tapahtumiin (Bruner & Lucariello 2006: 79).

Aiemmat huonot kokemukset voivat myös muuttua Vesisankarit-toiminnan myötä positiivisiksi. Toiminta voi ainakin muuttaa ajatuksia ja käsityksiä. On myös mahdollista ja todennäköistäkin, että moni kokemus jäi tapahtuman aikana kuulematta. Monet voivat

valita olla kertomatta mitään, koska eivät jostain syystä halua tai ehkä uskalla tuoda kokemuksiaan muiden tietoon. Näin olleen puhumisesta ja taidosta kertoa omia kokemuksiaan voi nähdä muodostuvan kulttuurisen pääoman niille, jotka jakavat kokemuksensa.

Oppilaat, joilla on verbaalista lahjakkuutta, voivat myös kritisoida vahvasti Vesisankarit-toimintaa ja yrittää taivutella opettajaa puolelleen. Mikäli luokassa on paljon oppilaita, jotka kritisoivat toimintaa ja jotka ovat taitavia myös ilmaisemaan sen, he voivat estää toiminnan jatkossa. Toki tämä toimii myös toisinpäin niin että verbaalisesti lahjakas osallistuja, joka pitää tapahtumasta, voi saada myös muut osallistujat vakuuttuneeksi tapahtumasta.

Myös opettajat intoutuivat kertomaan omia kokemuksiaan rastipisteiden yhteydessä. Eräs neljännen luokan opettaja kertoi miehestään, joka oli työskennellyt pelastustehtävissä. Mies oli ollut pelastamassa veden varaan joutuneita ja oli joutunut kohtaamaan hukkuneen ihmisen. Oppilaat kuuntelivat hiiren hiljaa opettajan kertoessa tarinaansa. He olivat silmin nähden vaikuttuneita. Tällainen kokemusten jakaminen on osoitus molemminpuolisesta luottamuksesta ja varmasti lähentää opettajaa ja oppilaita parantaen samalla luokan keskusteluilmapiiriä.

Vertailtaessa Euroopan maihin suomalaiset koululaiset eivät pidä luokan keskusteluilmapiiriä kovin avoimena. Tämän voi nähdä tarkoittavan sitä, että keskustelut, joita opettajat ja oppilaat käyvät luokassa, eivät ole aitoja. (Suutarinen & Törmäkangas, 2012, 70-89.) Ratkaisuksi tähän ongelmaan on esitetty vuorovaikutteisempaa näkökulmaa, jossa oppilas nähdään tasa-arvoisena toimijana, ongelmanratkaisijana ja yhteistyökumppanina opettajan rinnalla. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 54–55.) Työskentelytapoja tulisi muuttaa siten, että oppilaan ja opettajan välinen vuoropuhelu vahvistuu ja opittavat asiat liittyvät vahvemmin oppilaan kokemusmaailmaan (Niemi, 2007, 2009). Vesisankarit-tapahtuma näytti osaltaan vahvistavan yhteisen toiminnan ja kokemusten jakamisen kautta luokan ilmapiiriä ainakin tapahtumahetkellä. Tähän voi vaikuttaa se, että tapahtumassa oltiin ikään kuin ”ei kenenkään maalla”. Harjoitettavat asiat olivat uusia niin suurimalle osalle oppilaista kuin opettajistakin.

Osalle osallistujista tapahtumassa harjoitellut taidot olivat tuttuja harrastusten kautta; uinti, partio, vapaapalokunta, jollakurssi ja life saver-kurssi mainittiin. Osallistujien harrastukset

viestivät vanhempien taloudellisesta ja kulttuurisesta pääomasta. Tässä tilanteessa harrastus toimii pääomana, jonka lapset ovat saaneet muualta kuin koulusta.

Esimerkiksi partiota harrastavalle Mikalle ensiaputaidot olivat tuttuja harrastuksen kautta. Alla olevassa esimerkissä hän kertoo kokemuksistaan partiosta. Tämä toimii esimerkkinä siitä, miten pojat tyttöjä useammin korostivat seikkailullisuutta ja vaaraa. Kulttuurissamme tämä on poikasukupuolelle varattu rooli ja pojilta odotettu tapa todentaa sukupuoltaan.

Mika: ”No ollaan me siel jotain harjoteltu, kerranki meil oli sellast tekoverta, jota laitettiin nenien alle ja sit opeteltiin et mitä piti tehdä...”

Alakoululaisten ensiaputapahtumia on pilotoitu jonkin verran tutkimuksissa (ks. esim. Oikarinen & Sirviö, 2016) ja niiden perusteella oppilaat pitävät ensiaputaitojen harjoittelua tärkeänä. Myös omassa aineistossani erityisesti tytöt intoutuivat pohtimaan pelastustaitoja ja niiden tärkeyttä:

Maija: ”Mun mielest koulus vois olla joku ensiapukurssi koska mä osaan laittaa laastarin mut en mä sit oikein mitään muuta osaa tehdä.”

Riikka: ”Kyl se varmaan ois aika haastavaa tai vaikeeta, mutta tietenki sitä yrittäis pelastaa parhaimmiten.”

Essille ensiaputaidot ovat tulleet tutuksi vapaapalokuntaharrastuksen kautta. Essille tarjoutui tapahtumassa mahdollisuus hyödyntää osaamistaan keskustussa kylkiasentoon kääntämisestä ja elvyttämisestä:

Essi: ”Mun mielest se ois aika tärkeet et kaikki nää perus kylkiasennot osais, koska sit elvyttäminen ei oo niin tai sillee et se on aika vaikeet kuitenki.”

Essi: ”Täytyis ehkä enemmänki ku joku yks tunti käyttää siihen koska meille on ainaki sanottu siel (vpk:ssa) et jos niinku ööö laittaa kylkiasentoo ja tällee ni se riittää koska sit jos elvyttää väärin ni voi niinku tuottaa pahempii ongelmii ku se ettei elvytä ollenkaan.”

Maija: ”Nii no sit tietysti jos se on kerran noin vaikeeta ni sit niinku just tollaset et mitä niinku voi tehdä vaikka jopa lapsiki voi niinku tehdä tollase tilantees et jotain tollasii tulis vaik joku ammattilainen kertomaan.”

Maija saa keskustelussa Essiltä uutta tietoa. Tämän tiedon varassa Maija ottaa kantaa asiaan ja toivoo, että kouluissa olisi ensiapukursseja. Maija näkee myös mahdollisuuden toimijuuteen, eli oivallukseen siitä, että lapsikin voi tehdä jotain. Tilanteen kuvittelemisen tuo voimaantumisen kokemuksen ja vahvistuu ajatus, että hän osaisi toimia tilanteessa.

Myös ekaluokkalainen Vella pääsee hyödyntämään tiedollista pääomaansa tilanteessa, jossa Saara kertoo, että vedessä temppujen tekeminen on ärsyttävää kun nenään menee vettä:

Saara: ”Mua ärsyttää että nenään menee vettä ku yrittää mennä alas.”

Vella: ”Se täytyy laittaa tukkoon se nenä sillee tälle (näyttää vetämällä sieraimia yhteen).”

Ekaluokkalaiselle Vellalle tapahtumassa harjoitellut taidot olivat osittain tuttuja erään lastenohjelman myötä:

Vella: ”Mä oon nähny Juniorilt yhest ohjelmasta ku siin näytettiin niit jutskii mitä me harjoteltiin siellä (Vesisankarit-tapahtumassa).”

7.3 Oppilaiden ajatuksia uimisesta ja pelastustaidoista

Keskustelimme haastatteluissa oppilaiden kanssa paljon uimisesta ja pelastustaidoista. Tuon tässä kappaleessa esiin näissä keskusteluissa esiin tulleita asioita. Tarkoitan tässä yhteydessä pelastustaidoilla niin vesipelastustaitoja kuin ensiaputaitojakin.

Uimisesta keskustellessamme vahvimmin esiin tullut mielipide oli se, että koulu-uinneissa on tylsää, kun pitää vain uida eikä saa olla ”vapaasti”, mikä taas vapaa-ajalla uidessa oli mahdollista. Samanlaisia tuloksia saatiin pro gradu -tutkimuksessa, jossa tutkittiin kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulu-uinneista (Ahola & Junnila, 2014, 39). Alla olevassa aineistoesimerkissä viidesluokkalainen Maija kertoo pitävänsä koulu-uinneista, mutta tiedostavansa, että monet eivät tykkää koulu-uinneista, koska siellä ei voi uida vapaasti. Tällä hän osoittaa tietynlaista ymmärrystä niitä kohtaan, jotka eivät tykkää koulu-uinnista. Samassa haastattelussa mukana olevat Laura ja Iina vahvistavat Maijan kommentin, jonka mukaan vapaa uiminen on kivaa:

Maija: ”Mä tykkään tosi paljo koulu-uinneista, mut mä tiedän et jotku ei tykkää.”

Pauliina: ”Osaattekste sanoa et mistä se johtuu et jotku ei tykkää koulu-uinneista?”

Maija: ”No ehkä siitä ku jotku tykkää uida sillee vapaa-ajalla.”

Laura: ”Mä tykkään niinku sillai vedessä tehä et mä en pelkästään ui että vaikka leikin siellä jotain (naurahtaa).”

Uimisen vapaus tuli puheeksi lähes jokaisessa haastattelussa, niin tyttöjen kuin poikienkin kohdalla. Vesi näyttäytyy osallistujille vapauden elementtinä. Tämä on mielenkiintoista siinäkin mielessä, että vedessä ihminen on painoton, eli ikään kuin vapaa. Omassa aineistossani vapaasti uiminen tarkoittaa osallistujien mukaan hyppimistä hyppytorneista, liukumäen laskemista sekä vedessä leikkimistä ja pelaamista.

Vaikka koulu-uinteja pidettiin liian ohjauspainotteisina, niin pääosin kaikki haastatteleman oppilaat kertoivat pitävänsä uimisesta. Suurin osa haastatelluista kertoi vapaa-ajallaan käyvänsä uimassa vanhempiansa tai isovanhempiensa kanssa. Myös kaverin perheen kanssa saatettiin lähteä uimaan. Perheen kanssa tehdyt uimareissut merkityksellistyivät oppilaiden kerronnassa mukaviksi tapahtumiksi, jolloin vietettiin aikaa perheen kesken, kuten viidesluokkalainen Kassu asian ilmaisi:

Kassu: ”Yleensä mennään perheen kans johonki kylpylään, ja sit ollaan yhdessä perheen kesken ja lasketaan liukumäkii ja silleen...”

Kassun kommentissa ”kylpylä” viestii perheen taloudellisesta pääomasta. Kylpylässä käynti on Kassulle perheen yhteinen hetki, jolloin tehdään kaikkea ”vapaata”, mikä ei koulu-uinneissa ole mahdollista, kuten liukumäkien laskeminen.

Ennakko-oletusteni vastaisesti mökkirannassa vietetyt uinti- tai vesipeuhuhetket saivat erittäin vähän mainintoja. Suurimmaksi osaksi uiminen yhdistyi lomamatkoihin tai uimahalli- ja kylpyläkäynteihin. Tämä saattaa viestiä myös vapaa-ajanviettotapojen muutoksesta. Myös sillä on varmasti vaikutusta, että koulut olivat pääkaupunkiseudulla, jossa uimahallit ja kylpylät ovat helposti saavutettavissa. Maaseudulla taas on helpompi pulahtaa järveen uimaan.

Uimisella on erilaisia merkityksiä eri ihmisille. Toisille se voi olla liikkumisen muoto, jolla kohotetaan kuntoa, toisille mahdollisuus rentoutumiseen ja hauskanpitoon. Oman aineistoni perusteella oppilaille uiminen on sosiaalinen tapahtuma, jolloin pidetään hauskaa

ja temppuillaan kavereiden kanssa, kuten aiemmasta Kassun kommentista käy ilmi. Alla olevasta viidesluokkalaisten Lauran ja Iinan kommentista ilmenee uimisen eri merkitykset:

Laura: ”Ni meil on sillee et yleensä äiti juoksee sitä vesijuoksuu tai mitä onkaan ni sit yleensä mä hypin jostain hyppyaista, jos mä oon jonku kaverin kaa.”

Iina: ”Tai mä ainaki tykkään enemmän uida sillee niinku jonku kaverin kaa käydä sillee ku joku ei ehkä sano et nyt pitää tehdä tälle.”

Lauran äidille uimahallissa käyminen tarkoittaa vesijuoksemista, eli kunnon ylläpitoa ja terveydestä huolehtimista. Laura tykkää ”hyppiä hyppyaista” ja etenkin jos kaveri on mukana. Iina osoittaa toimijuuttaan ilmaisemalla, että uiminen on *kivempaa* kun saa uida miten itse haluaa. Mielenkiintoista on ilmaus ”ehkä”, jonka voi ajatella pienenä epävarmuutena. Ehkä Iinasta on kuitenkin kiva käydä uimassa ohjatuissa koulu-uinneissakin. Iina tuo haastattelussa esille myös sen, että on nähnyt toisella paikkakunnalla mummin ja ukin luona, että paikkakuntalaiset lapset saavat koulu-uinneissaan olla *vapaasti*. Tieto siitä, että muualla asiat tehdään toisin, aiheuttaa oman koulun uintituntien arviointia ja vertaamista toiseen paikkakuntaan.

Kysyessäni osallistujien uintitottumuksista neljäsluokkalaiset Roope ja Mikko toivat esille, kuinka uiminen liittyy perheen kanssa tehtäviin lomamatkoihin. Roopen ja Mikon puheesta voisi tulkita, että lomamatkat ovat heille jokavuotinen perinne. Nykyään matkustaminen onkin yleistynyt, mutta kaikilla perheillä ei ole siihen mahdollisuutta. Mahdollisuus matkusteluun viestii poikien perheiden taloudellisesta pääomasta. Tässä näkyy hyvin aiemmin mainittu taloudellisen pääoman kiistaton yhteys kulttuuriseen pääomaan. Taloudellisen pääoman mahdollistama matkustelu vaikuttaa siihen, että pojat voivat harjoitella uintia myös talvisin, mikä taas kerryttää heidän ruumiillista kulttuurista pääomaansa uimataidon muodossa.

Roope: ”Tai ku sukeltaminen on ihan kivaa esim. ku on jossai matkal tai jos mennä jonnekki lämpimää.”

Mikko: ”Riippuu mikä maa, jos on sellanen lämmin, nii rannoilla uidaan tietysti enemmän.”

Kysyessäni uimataidosta useimmat sanoivat osaavansa uida. Minulle jäi kuitenkin sellainen olo, etten täysin voinut luottaa osallistujien kertomaan uimataidostaan etenkin

nuorempien osallistujien kohdalla. Kun osallistujat kertoivat esimerkiksi, kuinka pitkän matkan he osasivat uida, seuraava laitto i aina paremmaksi edellisen kertoman matkan. Mikäli ensimmäinen oli sanonut, ettei osaa uida, saattoi hän muuttaa mielipidettään kuultuaan, että muut osaavatkin uida. Tällaisesta tilanteesta esimerkkinä ekaluokkalaisten tyttöjen keskustelu:

Pauliina: "Osaattekste vielä uida?"

Maisa: "Mä en osaa."

Linnea: "Ehkä viis metrii."

Pinja: "Kymmenen viistoista."

Maisa: "Mä osaan uida selällään jos mul on sellanen uintipötkylä, mä pidän sitä niskan takana ja se niinku kelluttaa mua ja mä pystyn uida paremmin selällään."

Tytöt myönsivät joissain tilanteissa, etteivät osaa uida, mutta kaikki pojat sanoivat osaavansa uida. Epävarmuutta omasta uimataidosta ilmensivät sanat "melkein" ja "ehkä". Osa pojista kertoi osaavansa uida jopa kilometrin, kun taas tytöt arvioivat lyhyempiä matkoja. Yksi pojista kehui pystyvänsä uimaan "miten pitkään tahansa".

Uimataidon erityisasemasta Suomessa kertoo se, että puhuessamme uimataidosta ekaluokkalainen tyttö kommentoi keskustelun aikana, että "ois kyl kiva oppii joku uus uintityyli" ja kysyessäni neljäsluokkalaisiltapojilta, he tietävät myös heti mistä on kysymys ja alkoivat luetella erilaisia uintityylejä. Suomessa ollaan pienestä pitäen tietoisia uimataidon merkityksestä ja erilaisista uintitermeistä. Muiden lajien kohdalla tällaista ei ole havaittavissa. Oppilas, joka ei harrasta esimerkiksi jalkapalloa, ei todennäköisesti tiedä mikä on paitsio tai jalkapohjakäännös.

Ekaluokkalaisille oli tärkeää tuoda esille taitoja, joita he osasivat vedessä.

Keskustellessamme esimerkiksi ekaluokkalaisten kanssa uimataidosta ja uimisesta he alkoivat kertoa, mitä kaikkea osaavat tehdä vedessä:

Vella: "Mä osaan uida veden alla, koska mä en osaa uida veden pinnalla ni se on helpompaa uida siel veden alla."

Saara: "Mä osaan tehdä veden alla takaperin kuperkeikan ja etuperin."

Leo: ”Mä ihmettelen et miten mä osaan uida niin hyvin.... mä kävin isoveljen luokkalaisel kylässä ni siel oli semmonen 25 metrii pitkä uima-allas tai jos sen ui sillee päästä päähän ni se oli 25 metrii... ni mä uin sen päästä päähä ilman et koskin kertaakaan pohjaan.”

Keskustellessamme uimataidosta vanhemmat oppilaat (4.-5. luokkalaiset) alkoivat puhua uimataidon yhteydessä hengenpelastuksesta ja toisen henkilön pelastamisesta.

Viidesluokkalaiset tytöt yhdistivät uimataidon siihen, että voi pelastaa toisen ihmisen tarvittaessa. Kouluissa vesipelastuksen opetus aloitetaan viidennellä luokalla, joten sekin selittää eroa. Haastatteleman viidesluokkalaiset olivat koulu-uinnin puitteissa harjoitelleet toisen henkilön kuljettamista vedessä ja Helly-nuken pelastamista vedestä. Yhdessä tutkimistani kouluista neljäsluokkalaiset olivat tietoisia siitä mitä vesipelastuksessa tehdään, koska olivat kuulleet asiasta vanhemmilta oppilailta.

Alla olevasta aineistoesimerkistä ilmenee, miten viidesluokkalainen Maija yhdistää uimataidon hengenpelastustaitoihin:

Pauliina: ”Mites tää uimataito pidättekte sitä tärkeenä et on hyvä osata uida?”

Maija: ”Joo tai no ainaki mä en ees pystyis kuvitella sellasta ku mä oon jo kumminki tosi pienenä oppinu uimaan ni sitte niinku... mun mielestä se on tärkee koska ensinnäki sit jos ei osaa uida ni sitte siitä jää niinku paljosta paitsi koska uiminen on tosi kivaa ja sit muutenki jos pitää just joku ihminen pelastaa niinku vedestä ni sit eihän sitä voi pelastaa jos ei osaa uida.”

Maijan vastauksesta on havaittavissa myös se, että kyseessä on haastattelutilanne ja Maija pyrkii vastaamaan haastattelijan haluamalla tavalla. Tämä voi olla myös osoitus siitä, että kuten aiemmin olen tuonut ilmi, uimataidolla on Suomessa erityinen asema. Kaikkien oletetaan osaavan uida ja uimataitoa arvostetaan. Tästä kulttuurisesta ilmapiiristä seuraa helposti se, että lapsi pitää itseään muuta huonompana, jos ei osaa uida. Tästä johtuu todennäköisesti myös aiempi ekaluokkalaisen Maisan reaktio, jossa hän lieventää kommenttiaan siitä, että ei osaa uida sanomalla, että selällään uiminen onnistuu lötköpötkön avulla.

Nuoremmat (1.-2. luokkalaiset) oppilaat pitivät vanhempien oppilaiden tavoin uimataitoa tärkeänä, mutta yhdistivät uimataidon omaan pelastumiseen vedestä. He eivät vielä tuoneet toisten pelastamista keskusteluun mukaan. Alla olevassa aineistoesimerkissä ekaluokkalaiset tytöt kuvailevat sitä, miksi uimataito on tärkeä asia:

Pauliina: ”Onks teidän mielestä uimataito tärkeä juttu?”

Maisa: ”Joo jos tippuu veteen ja sitte jos on syvää ja ei osaa uida ni voi upota.”

Vella: ”Sit vois uida siilleesti ettei oo mitään hätää.”

Pauliina: ”Mitä mieltä ootte hengenpelastustaidoista?”

Vella: ”On ne varmaan aika tärkeitä ku sit jos isona tapahtuu vaikka jollain jotain ni me tiedetään mitä pitää tehdä.”

Ekaluokkalaisen Vellan puheesta ilmenee se, että hän kokee hengenpelastustaitojen olevan asia, joka on mahdollinen vasta aikuisena.

Edellisessä kappaleessa viitatus pro gradu -tutkimuksen mukaan kahdeksaluokkalaiset tytöt pitivät hengenpelastustaitojen harjoittelusta (Ahola & Junnila, 2014, 39, 41). Vaikka oman tutkimukseni kohteena oli hieman nuorempia oppilaita, tein saman havainnon. Kaikki haastattelemani oppilaat kertoivat pitävänsä hengenpelastustaitojen harjoittelusta koulu-uinneissa. Myös Vesisankarit-tapahtumassa olleet hengenpelastukseen liittyvät harjoitukset, kuten pelastusvälineen heitto kuivalla maalla, olivat oppilaiden mieleen.

8 Yhteenveto ja Pohdinta

Tässä tutkimusraporttini viimeisessä luvussa teen yhteenvedon tutkimukseni tärkeimmistä teemoista. Lopuksi tarkastelen vielä tammikuussa 2017 julkaistun uimataitotutkimuksen myötä virinnyttä keskustelua siitä, kenelle vastuu lasten uimataidosta kuuluu.

8.1 Tutkimukseni tärkein anti

Mielestäni tärkein tieto, jonka tässä tutkimuksessa tavoitin, oli se, että osallistujien mielestä Vesisankarit-tapahtumat olivat kivoja ja niissä oppi uusia asioita vähintäänkin yhtä paljon kuin tavallisena koulupäivänä. Lisäksi tärkeää oli saada vahvistusta sille, että toiminnallisuus ja kokemuksellisuus opetuksessa on mielekästä oppilaiden mielestä. Pidetyimpiä rasteja olivatkin sellaiset, joissa oli paljon toimintaa ja liikettä.

Koululiikuntaliiton koordinoiman Vesisankarit-hankkeen (2015-2017) tarkoituksena on innostaa koululaiset toimimaan vesillä turvallisesti eri vuodenaikoina ja tuoda esille vesiympäristön monimuotoisuus. Hankkeen tavoitteena on lasten uimataidon kohentaminen sekä turvallisen vesillä liikkumisen ja ”oikeanlaisen” asenteen opettaminen. Koululiikuntaliiton lisäksi Vesisankarit-hankkeessa ovat mukana Sukeltajaliitto, Suomen melonta- ja soutuliitto, Suomen meripelastusseura, Suomen punainen risti, Suomen purjehdus ja veneily, Suomen uimaliitto sekä Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. Hanketta rahoittaa Reijo Rautauoman säätiö.

Olen tässä pro gradu-tutkimuksessani ollut ensinnäkin kiinnostunut siitä, *miten oppilaat kokevat Vesisankarit-tapahtuman*. Toisena tutkimuskysymyksenäni on se, *millaisena oppilaiden toimijuus näyttäytyy Vesisankarit-tapahtumassa*. Kolmantena tutkimuskysymyksenäni on se, *millaisia ajatuksia osallistujilla on uimataidosta ja pelastustaidoista*. Koska kyseessä on ensimmäinen Vesisankarit-hankkeesta tehty tutkimus, on tutkimukseni yhtenä tarkoituksena luoda yleiskuvaa Vesisankarit-toiminnasta. Tavoitteenani on, että tutkimukseni voisi toimia virikkeenä opettajille ja muille toimijoille, jotka haluavat toteuttaa Vesisankarit-toimintaa. He voivat työni kautta tutustua toteutustapoihin ja oppilaiden kokemuksiin sekä saada eväitä omaan toimintaansa.

Olen lähestynyt aihetta etnografisella tutkimusmenetelmällä, havainnoimalla ja haastatteleamalla oppilaita. Lapsia tutkittaessa etnografisten menetelmien käyttö on yleistä, koska etnografiset menetelmät mahdollistavat lasten näkemisen aktiivisina, kulttuurinsa

muokkaukseen ja merkitysten rakentumiseen osallistuvina toimijoina. Etnografian etuna on tuotu esille se, että lapset saavat toimia itselleen tutussa ympäristössä ja voivat näin toimiessaan osoittaa pätevyytensä oman arkensa parhaimpina asiantuntijoina. (James 2001, 246.) Omassa tutkimuksessani lasten näkökulma ja ääni ovat keskiössä ja siksi etnografia oli minulle sopivin tutkimusmenetelmä. Se mahdollisti muita menetelmiä tehokkaammin lasten äänen esiin tuomisen ja lasten huomatuksi tulemisen sosiaalisina toimijoina (Lee 2001, 49).

Tutkimukseni aineisto koostuu viidessä eri Vesisankarit-tapahtumassa tehdyistä havainnoista, kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista. Tutkijana olin läsnä viidessä koulun järjestämässä Vesisankarit-tapahtumassa. Havainnoin ja tein muistiinpanoja mahdollisimman monipuolisesti; tapahtuman rasteista, tilasta, sekä oppilaiden toiminnasta ja heidän välisestä vuorovaikutuksestaan. Tarkoitukseni ei missään nimessä ole tarkastella opettajien pätevyyttä, mutta tuon opettajien ja ohjaajien toimintaa esille siinä määrin kuin sillä on ollut vaikutusta oppilaiden kokemuksille.

Vesisankarit-tapahtuman toteuttaminen vaatii toiminnallisuutta tukevan koulun toimintakulttuurin ja opettajan, joka on innostunut aiheesta. Koulun toimintakulttuuri tarkoittaa pedagogisesta näkökulmasta katsottuna koulun tarjoamia oppimisen mahdollisuuksia; ympäristöjä, käytäntöjä, tiloja ja tilaisuuksia, jotka antavat oppilaille uusia oppeja ja virikkeitä. Myös näiden ratkaisujen taustalla oleva arvoperusta kertoo koulun toimintakulttuurista. (Hällström, 2009, 15.) Opettaja on työssään velvoitettu noudattamaan virallisen opetussuunnitelman sisältöjä. Päivittäisissä käytännöissä opettajalla on kuitenkin paljon valtaa siinä, miten hän opetussuunnitelman sisältöjä suunnittelee ja toteuttaa. (Uusikylä 2007, 38.)

Oppilaat kokivat tapahtuman hyödyllisenä ja mukavana. Suosituimpia rasteja olivat sellaiset rastit, joilla oppilaat pääsivät itse toimimaan ja kokeilemaan. Vesisankarit-tapahtumien rastipisteet olivat pääasiassa Vesisankarit-käsikirjan mukaisia harjoituksia. Rastipisteillä oppilaat pääsivät hyödyntämään sekä kognitiivisia- että käytännöllisiä taitoja, kun koulussa muuten osaaminen mitataan usein vain kognitiiviseen kyvykkyyteen perustuen. Kuten aiemmin olen tuonut esille, Vesisankarit-tapahtumat perustuvat toiminnallisuudelle ja lasten omalle aktiivisuudelle. Hankkeen kannalta on hienoa, että tutkimukseni toi vahvistusta sille, että toiminnallinen oppiminen on osallistujien mielestä hyödyllistä ja mielekäs tapa oppia uusia asioita.

Toiminnallisessa opetusmenetelmässä ohjaajalla on merkittävä rooli jäsentää oppimistilanteet kaikille sopiviksi (Kiilakoski 2012, 40). Toiminnallista opetusmenetelmää hyödynnettäessä on tärkeää sopia työskentelytavoista, joita kaikkien tulee noudattaa. Luokassa syntyy paljon ääntä ja liikettä, jolloin esimerkiksi yhteinen merkki, jolloin hiljennytään purkamaan tehtyä tehtävää sekä yhteiset pelissännöt rakentavat turvallista ja mielekästä oppimisilmapiiriä, jossa on helppo heittäytyä ja ”epäonnistuaakin”. (Heikkinen 2005, 173, 175; Kannas 2005, 122.)

Oppilaiden toimijuus näyttäytyi tapahtumissa monella eri tavalla. Oppilaat hyödynsivät tapahtumissa erityisesti aiempien kokemusten ja harrastuksien kautta saamiaan pääomia. Oppilaat, joilla oli jokin aiheeseen liittyvä harrastus kuten lifesaver-kurssi tai partio, pääsivät kertomaan muille omia kokemuksiaan ja jakamaan hyödyllisiä tietojaan luokkakavereilleen. Tämä saattoi mahdollistaa sellaisten oppilaiden ääneen pääsemisen, jotka normaalisti eivät ole niin paljon esillä.

Koulu-uinnit eivät saaneet erityistä kritiikkiä, mutta yhteisesti jaettu mielipide oli, että koulu-uinneissa pitäisi olla enemmän ”vapaata uintia”. Tämä tuli esille jokaisessa haastattelussa. Monet toivat esille sen, että vanhempien tai kavereiden kanssa uiminen on hausempaa, koska saa olla vapaasti ja tehdä mitä haluaa. Vapaa-ajalla uidessa osallistujille selvästi mahdollistui toimijuus, joka ei ollut koulu-uintien puitteissa mahdollista. Uintihetket merkityksellistyivät oppilaiden puheessa mukaviksi kavereiden tai perheen kanssa vietetyiksi hetkiksi. Vapaa vedessä oleminen tarkoitti oppilaille vedessä leikkimistä, hyppimistä, temppuilua ja liukumäistä laskemista.

Tapahtuman jälkeen mieleeni tuli, että opettajille olisi voinut antaa keskustelurungon, jonka avulla he olisivat voineet keskustella tapahtuman harjoituksista ja siellä heränneistä ajatuksista tapahtuman jälkeen. Kuten toiminnallisuutta käsittelevässä kappaleessa 3.1.1 käy on toiminnan jälkeisten ajatusten pohtiminen tärkeää oppimisen kannalta. Vesisankarit-tapahtumassa ollaan sellaisten asioiden äärellä, jotka voi monelle olla pelottaviakin. Siksi ajatuksista ja kokemuksista on tärkeää keskustella.

Tutkimukseni kohteena olevat koulut olivat kaikki pääkaupunkiseudulta.

8.2 Kenen vastuulla on uimataito?

Vaikka en ollut alun perin suunnitellut keskustelevani haastatteluissa oppilaiden kanssa siitä, kenen vastuulla uimataito heidän mielestään on, aihe tuli esille viidesluokkalaisten

tyttöjen kanssa. Keskustelimme heidän kanssaan uimataidosta ja siitä, kenen vastuulla uimataidon oppiminen heidän mielestään on:

Laura: ”Tai niinku jos on pienempi lapsi ni sit oppii sen helpommin tai sillee et sit sitä on vaikeempi vanhempana opetella enää uimaan.”

Pauliina: ”No onks teijän mielest koululla sit sillee, et jos on just tällaset vanhemmat et ne ei lähe uimaa nimites sit et onks se sit koulun vastuulla?”

Maija: ”No en tiedä ku koulus on uintia niin vähän ni ei se nyt koulussa opi uimaan niinku parilla kerralla vuodessa niin no emmä nyt tiedä periaattees se olis niinku niiden ihmisten oma ongelma jos ne ei sit osaa uida mut niinku tavallaan se olis jokaisen hyvä opetella uimaan.”

Pauliina: ”Joo.”

Maija: ”Et emmä sit tiedä... ehkä koulussa vois olla vähän enemmän sellasii ns. pakollisia yksityis... tai voi tehdä sellasii yksityistunteja niinku nille jotka on vaik viel jossain pienes altaassa ni niille voi tehdä jotain.”

Maija: ”Ni sitte ne opettajat pystyis keskittyä paremmin vaan siihen yhteen henkilöön.”

Pauliina: (Iinalle) ”Sul oli jotain mielessä?”

Iina: ”No must se on vähän silleen et kyl vanhempienki pitäis jos just joku ei pääse uimaa ku sillon niis koulu-uinneissa ni vähä vanhempienki ottaa siitä sillee niinku... vastuuta tai sillee.” (5.lk.)

Edellä esitetyssä aineistoesimerkissä Iina tuo esille. Hengenpelastustaitoja vanhempien ei oletettu osaavan lapsilleen opettaa. Tämä liittyy läheisesti myös siihen, kuinka tytöt olisivat kaivanneet ammattilaisia tapahtumaan ohjaamaan rasteja.

Alla olevassa esimerkissä Maija tuo esille, etteivät hänen vanhempansa ainakaan osaa opettaa hengenpelastustaitoja.

Pauliina: ”Puhuttiin niistä hengenpelastustaidoista et ootte jonku verran koulussa tehny ni pitäskö teijan mielest tehdä enemmän?”

Maija: ”Joo koska emmä nyt kumminkaa vapaa-ajalla mitää hengenpelastusta koska ei mul kumpikaa vanhempi oo mikää hengenpelastaja eikä ne oikeestaa varmaa tiedä siit mitää.”

Ronja: ”Kyl ne nyt varmaan jotain tietää.”

Maija: ”No niin mut ei ne oo mitään ammattilaisii niinku ne meijan uimaopettajat.”

Laura: ”Nii.”

Iina: ”Mun niinku äiti on harrastanu uintii ni kyl se tietää vähän sillee niit perusasioista ni kyl se välil sillee kertoo mulle.”

Maija: ”Mut kyl mun mielest pitäs olla vähän enemmän.”

Iina: ”Niii kyl must silti koska kyl mä tiän et varmaa aika monel ei oo perhees sellasii vanhempii jotka ei ei välttist oo niin sellasii et ne olis harjotellu tai tietäis siit hengenpelastuksest.”

Lopputulemana voisi todeta, että tytöt ajattelevat uimataidon olevan vanhempien vastuulla, mutta hengenpelastustaitojen osaamista vanhemmilta ei voi odottaa.

Aihe uimataidosta ja keskustelu sen opettamisen vastuusta on ajankohtainen juuri nyt, sillä 11.1.2017 julkaistun uimataitotutkimuksen myötä myös mediassa on keskusteltu siitä, kenelle uimataidon opettaminen kuuluu. Kaikkia mielipiteitä yhdistää se, että vanhemmilla on viime kädessä vastuu lastensa uimataidosta, mutta eroavaisuuksia on siinä, keiden muiden oletetaan lasten uimataidon opettamiseen osallistuvan.

Tammikuussa 2017 Helsingin Sanomien mielipidepalstalla käydyn ajatustenvaihdon perusteella joidenkin mielestä uimataito on täysin vanhempien vastuulla. Toiset taas korostavat yhteistyön merkitystä uimataidon opetuksessa. Suomen Uimaopetus- ja hengenpelastusliiton tiedotteen⁵ mukaan koulu tavoittaa sellaisetkin nuoret, joilla ei syystä tai toisesta ole mahdollisuutta vapaa-ajallaan käydä uimahalleissa ja oppia uimaan Uima- ja hengenpelastustaidot ovat taitoja, joita ei voi opettaa vasemmalla kädellä, vaan ne pitää opettaa ammattitaidolla. Mielipidekirjoituksessa tätä ajatusta puollettiin (HS 21.1).

⁵ http://www.suh.fi/files/1788/Tiedoite_11.1.2017.pdf.

Mediassa esitetyt mielipiteet uimataidon vastuusta ovat aikuisten mielipiteitä. Aikuiset keskustelevat siitä, kenen vastuulla on lasten uimataito ja jokaisella tuntuu olevan mielipide siitä, miten uimaopetus tulisi järjestää. Tässäkin asiassa pitäisi mielestäni ottaa huomioon lasten oma näkökulma. Osa lapsista kokee turvallisena ja miellyttävänä sen, että oma vanhempi toimii uimataidon opettajana. Toiset taas eivät välttämättä halua ottaa vanhemmiltaan vastaan opetusta, vaan menevät mieluummin uimakouluun. Tätä tukee myös haastatteluaineistossani esiin tullut viidesluokkalaisten tyttöjen keskustelu siitä, kenen vastuulla uimataito on. Eräs tytöistä sanoi, ettei hänen vanhempansa ainakaan ole ”*mikään hengenpelastaja*” ja viittasi tällä siihen, että omat vanhemmat eivät osaa opettaa hengenpelastustaitoja. Tämä näkökulma tuli ilmi myös aiemmin esitetystä mielipidekeskustelussa.

Vanhempien mahdolliset negatiiviset asenteet vettä ja uimista kohtaan heijastuvat myös lapsiin. Omassa aineistossani osa oppilaista oli hyvinkin tietoisia vanhempiensa suhtautumisesta veteen ja uimiseen. Tämä tuli ilmi, vaikka en asiasta kysynytäkään. Esimerkiksi viidesluokkalainen Laura kertoi käyvänsä äidin kanssa uimassa koska *äiti tykkää tosi paljon uimisesta*. Maija taas ei useinkaan käy perheensä kanssa uimassa, koska *iskä ei yhtään tykkää kylmästä vedestä*. Vanhempien olisikin hyvä pitää mielessä, miten he lapsilleen uimisesta puhuvat ja millaista esimerkkiä jälkikasvulleen näyttävät.

Lähteet

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My generation.
- Ahola, T. & Junnila, E. 2014. ”Uisin jos voisin” Kahdeksaluokkalaisten tyttöjen kokemuksia koulun uintitunneista. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos: Jyväskylän yliopisto.
- Alanen, L. 1992. Modern childhood? Exploring the ‘child question’ in sociology. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 50. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Alanen, L. 2001. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys, Teoksessa Sankari, A. & Jyrkämä, J. (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, Lyn. 2001. Handbook of Ethnography. Lontoo, Thousands Oaks & New Delhi: Sage.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: Etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Yliopistopaino: Helsinki.
- Berk, L. E. 2004. Awakening Children's Minds: How Parents and Teachers Can Make a Difference. Cary, NC, USA: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. Reproduction in education, society and culture. London: Sage.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood, 241–258.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Suomennoksen toimittajat Sabour, M & Salo, M.A, Joensuu: Joensuu University Press.
- Bruner, J. 1985. Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa: Eisner E (toim) Learning and teaching the ways of knowing. Chicago, National Society for the Study of Education: 97–115.
- Bruner, J. 2006. Culture, mind and narrative. Teoksessa: In search of pedagogy II. The selected works of Jerome Bruner. London, Routledge: 230–236.

- Bruner J. & Lucariello, J. 2006. Monologue as narrative recreation as the world. Teoksessa Nelson K (toim.) Narratives from the crib. Cambridge, Harvard University Press: 73–97.
- Corsaro, W.A. 1997. The sociology of childhood. Thousand Oaks, California, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Costill, D., Maglischo, E. & Richardson, A. 1992. Swimming. Handbook of Sport Medicine and Science Swimming. OXFORD: Blackwell Scientific Publications.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.
- Dewey, J. 1944. Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: THE FREE PRESS.
- Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa Janhunen, T. & Sura, S. (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere: Resurssi, 84-94.
- Eskelinen, J. & Kinnunen, P. 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa. Törrönen, M. (toim.) Lapsuuden hyvinvointi, yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Helsinki, Pelastakaa Lapset Ry.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallacher, L.-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research?. Thinking through ‘participatory methods’. Childhood 15 (4), 499-516.
- Gellin, M. Herranen, J. Junttila-Vitikka, P. Kiilakoski, T. Koskinen, S. Mäntylä, N. Niemi, R. Nivala, E. Pohjola, K & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Julkaisuja 118, 95–148. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T. Holland, J & Lahelma, E. 2000. Making spaces: citizenship and difference in schools. Basinstroke: Macmillan Press.
- Hakala, K. & Hynninen, P.. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E & Tolonen, T. (toim.) Etnografia

- metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 209–225.
- Hakamäki, M. 2016. Kuudesluokkalaisten uimataito Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 323. Viitattu 23.1.2017:
http://www.likes.fi/filebank/2575-likes_uimataitoesite_210x210_web_01.pdf
- Hakamäki, M. & Rajala, K. 2006. Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa 2006. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gummerus.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72 (2007) (6): 629-640.
- Hirsjärvi, S. Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hopkins, P. & Bell, N. 2008. Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research. Children's Geographies 6 (1), 1-6.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis. 1998. (toim.) Children and social competence. Arenas of action. London, Washington: The Falmer Press.
- Hyvönen, P., Kangas, M., Kultima, A., & Latva, S. 2007. Let's play! Tutkimuksia eikillisistä oppimisympäristöistä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Häkkinen, A., Salasuo, M., Ojajärvi, A. & Puuronen, A. 2013. Johdanto. Teoksessa Häkkinen, A., Salasuo, M., Ojajärvi, A. & Puuronen, A. (toim.) Sosiaalinen albumi: Elämäntavat sukupolvien murroksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 139, 7–20.
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. TAIDE JA TAITO-KIINNI ELÄMÄSSÄ!. Taito- ja taidekasvatuksen julkaisu. Opetushallitus.
- Ilmanen, K. 2006. Aina pinnalla. 50 vuotta työtä uimaopetuksen ja hengenpelastuksen hyväksi. Helsinki: Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry: Edita Publishing Oy.
- Jackson, P. 1968. Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston
- James, A. & Prout, A. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa Alan, & Prout (toim.)

Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. The Falmer Press.

- James, A. 2001. Ethnography on the Study of Children and Childhood. Teoksessa Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.) Handbook of Ethnography. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage: Publications.
- Kaisla, M. & Välimaa, R. 2009. Opetuksen toteuttaminen teoksessa Jeronen, Välimaa, Tyrväinen ja Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Terveystieteen tutkimuskeskus.
- Kalaja, S. 2011. Liikunnanopetuksen ryhmäkoko ja oppilasturvallisuus. Liito: Liikunnan ja Terveystiedon Opettaja 4, 25. Kansallinen Liikuntatutkimus 2009–2010. Nuori Suomi. SLU:n julkaisusarja 7/2010.
- Kannas, L. 2005. Terveystieto-oppiaineen olemusta etsimässä. Teoksessa Kannas L. Tyrväinen H. Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Terveystieteen tutkimuskeskus, 9-19.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2009-2010. SLU:n julkaisusarja 6/2010.
http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTEvMjIvMTNfNDRfMzJfMjQ2X0xpaWt1bnRhdHV0a2ltdXNfYWlrdWlzZXRfMjAwOV8yMDEwLnBkZiJdXQ/Liikuntatutkimus_aikuiset_2009_2010.pdf Viitattu 13.7.2016
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L & Karimäki, R (toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17-66.
- Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa L. Karlsson (toim.) Lapset kertovat... Stakes, Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes, 8–17.
- Kestilä, L., Heino, T. & Solantaus, T. 2011. Nuorten syrjäytyminen – epäsuotuisia polkuja aikuisuuteen. Haaste 1/2011.
- Kiilakoski, T. 2012. *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Muistiot 2012:6. Opetushallitus.
- Kivelä, P. & Siisiäinen, M. 2007: Sosiaalinen pääoma ja verkostot – teoriasta empiriaan. Teoksessa Alanen, L., Salminen, V-M. & Siisiäinen, M(toim.): Sosiaalinen

- pääoma ja paikalliset kentät. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 149 – 180.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielten opetuksen peruskysymyksiä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10. 189-232.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Helsinki: WSOYpro.
- Kupias, P. 2001. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Kupari, P. 2005. Kotitausta näkyy matematiikan oppimistuloksissa. Teoksessa Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) *Osaaminen kestäväällä pohjalla, PISA 2003 Suomessa*. 2005. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kurki, Tuuli. 2008. *Maahanmuuttajiksi nimetyt: Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä*. Pro gradu. Helsingin Yliopisto.
- Kyttä M. 2003. *Children in Outdoor Context. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Väitöskirja. Centre for Urban and regional Studies. Helsinki University of Technology. Espoo: Otamedia Oy.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. *Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus.
- Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) 1999. *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lallukka, K. 2003. *Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa*. Tutkimus 6-12 vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 215.
- Lappalainen, S. 2007. *Johdanto: mikä ihmeen etnografia?* Teoksessa (toim.) Sirpa Lappalainen & Pirkko Hynninen & Tarja Kankkunen & Elina Lahelma &

- Tarja Tolonen. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lee, N. 2001. *Childhood and Society. Growing up in an age of uncertainty.* Philadelphia: Open University Press.
- Lehtinen, A.R. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa.* Jyväskylä: SoPhi.
- Lehtinen, A.R. 2009. *Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä.* Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta.* Tampere: Vastapaino, 89–114.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. *Nappaa nipusta – aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti.* Lahti: Aike.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristön ajatteluun.* 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Mietola, R. 2007. *Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin.* Teoksessa (toim.) Lappalainen, S. Hynninen, P. Kankkunen, T. Lahelma, E. & Tolonen, T. *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus.* Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Mustonen, P. 2006. *Sata altaassa. Suomen Uimaliitto 1906–2006.* Helsinki. Editat
- Niemi, R. 2007. *Luokka, jossa saa ajatella.* Teoksessa Gretschel, A & Kiilakoski, T. (toim.) *Lasten ja nuorten kunta. Julkaisuja 77, 42–53.* Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto
- Niemi, R. Heikkinen, H. & Kangas, L. 2010. *Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana.* *Kasvatus* 41(1), 53–62.
- Nimmo, J. 2008. *Young Children's Access to Real Life: an examination of the growing boundaries between children in child care and adults in the community.* *Contemporary Issues in Early Childhood.* Vol. 9:1 s.3–13.
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.
- Paju, P. 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana.* Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Paloniemi, S., & Collin, K. (2010). Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia?. In J. Aaltola, & R. Valli (Eds.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (pp. 204-221). Jyväskylä, Finland: PS-Kustannus.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Pellinen, S. 2004. Uinti on perinteinen laji. Teoksessa P. Ritanen-Närhi & S. Pellinen. *Uikunnolla*. Helsinki: Edita, 10, 21.
- Qvortrup, J. 1994. Barn halva priset. Nordisk barndom i samhällsperspektiv. Esbjerg: Sydjysk universitet.
- Qvortrup, J. 1997. A Voice for Children in Statistical and Social Accounting. A Plea for Children's Right to be Heard. Teoksessa James, A & Prout, A (toim.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press, 85–106.
- Qvortrup, Jens, Corsaro, A. William & Honig, William-Sebastian. 2009. Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook. Teoksessa Qvortrup, Jens, Corsaro, A. William ja Honig, William-Sebastian (toim.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Iso Britannia: Palgrave MacMillan.
- Rajala, K. & Kankaanpää, A. 2011. Kuudesluokkalaisten ja aikuisten uimataito Suomessa vuonna 2011. Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto ry ja LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 259.
http://www.suh.fi/files/200/uimataitoraportti_fin.pdf
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. & Saharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Silverman, D. 2001. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Skeggs, B. 2001. Feminist ethnography. Teoksessa Atkinson, P., Amanda C., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland. L. (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 426–442.

- Strandell, H.1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsingfors: Gaudeamus.
- Strandell, H.2010. Etnografinen kenttätö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Kaisa Vehkalahti, K., Rutanen, N., Pösö, T. & Lagström, H. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki:Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto ja Lapsuuden tutkimuksen verkosto, 9112.
- Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto SUH. 2008. Luokkakohtaiset tavoitteet ja sisällöt. Uimataito. Elämäsi taito. Viitattu 4.6.2016. <http://www.suh.fi>.
- Suutarinen, S. & Törmäkangas, K. 2012. Nuorten laittomaan aktivismiin valmiuden yhteys maahanmuuttajakriittisyyteen ja osallisuuskokemuksiin koulussa. Nuorisotutkimus 30(1), 70–89.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M. & Gallagher M. 2009. Researching with children and young people. Research design, methods and analysis. Lontoo: Sage.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, Kari. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus oy.
- Vesisankarit-Käsikirja. 2016. And, R. Hollo, Kontra, S. Lindqvist, K Savolainen, T. Turunen, S. 2016. Luettu 15.10.2016: <http://www.vesisankarit.fi/opettajat/koulun-oma-tapahtuma>.
- Vuolle, P. & Puronaho, K. 1986. Liikuntalajien historia ja nykyisyys Suomessa. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.
- Vuorisalo, M.2013. Lasten kentät ja pääomat - Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa.
- Whitten, P. 1994. The Complete Book of Swimming. New York: Random House.
- Wuolio, E-L. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyy-ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 27-76.

Painamattomat lähteet

Koululiikuntaliiton säännöt.2010. Luettu 13.8.2016; http://www.kll.fi/filebank/158-koululiikuntaliiton_saannot_2010_uudet_saannot_lopullinen_dnro_20100030_74y.pdf

Kuviot

Kuvio 1: *Koulun oma Vesisankarit-tapahtuma osallistujien näkökulmasta.*

Liitteet

Liite 1: Oppilaiden haastattelurunko

Vesisankarit-tapahtuma

- millainen oli mielestäsi Vesisankarit-tapahtuma?
- mistä asioista pidit tapahtumassa, mikä oli kivaa? mikä oli kivoin rasti, miksi?
- mistä asioista et pitänyt tapahtumassa? mikä oli huonoin/tylsin rasti, miksi?
- missä asioissa olit mielestäsi helppoa, entä vaikeaa?
- mitä uutta opit tapahtumassa?

Uiminen

- Onko teillä koulussa ollut uintia?
- Mitä mieltä olet uimisesta?

Hengenpelastus- ja ensiaputaidot

- oliko tapahtumassa harjoitellut hengenpelastus- ja tai ensiaputaidot sinulle tuttuja?

Vapaa-ajan harrastukset

- onko sinulla harrastuksia?
- kuinka usein? kenen kanssa?
- kuinka kauan olet harrastanut?

Sukupuoli

- mitä ajattelet siitä, että tytöt ja pojat olivat samaan aikaan tapahtumassa? miltä se tuntui?
- onko teillä yhteiset liikuntatunnit tyttöjen/poikien kanssa?

Tutkijan rooli

- miten koit osallistumiseni tapahtumaan? onko se häirinnyt? onko se ollut hauskaa?
- millaisissa tilanteissa huomaisit, että olen paikalla?

Liite 2: Tiedote opettajille

Hei,

Opiskelen Helsingin Yliopistossa yleistä kasvatustiedettä ja teen pro gradu -tutkielmani koulussanne maaliskuun aikana järjestettävästä Vesisankarit -tapahtumasta.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitä Vesisankarit -tapahtumissa tehdään, miten tehdään ja miten oppilaat kokevat tapahtuman.

Tutkijana olen läsnä koulunne Vesisankarit -tapahtumassa koko tapahtuman ajan.

Havainnoin, teen muistiinpanoja ja osallistun rasteille oppilaiden tavoin. En arvioi opettajien ”pätevyyttä”, enkä osallistu tapahtuman toteutukseen.

Tutkimustani varten haastattelen muutamia oppilaita, joista olen etukäteen sopinut tapahtumasta vastaavan opettajan kanssa. Oppilaiden suuren määrän takia en voi millään haastatella heitä kaikkia.

Tutkimuksen aineistoa tullaan käyttämään tätä tutkimusta varten ja sen tuloksista tiedotetaan Vesisankarit -hankkeen viestintäkanavissa. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Pauliina Kotiranta

Helsingin Yliopisto

pauliina.kotiranta@helsinki.fi

p. 0443121890

Liite 3: Suostumuskirje Vanhemmille

Hyvät Vanhemmat,

16.2.2016

Lapsenne koulussa järjestetään Vesisankarit -tapahtuma maaliskuun aikana. Vesisankarit -hankkeen tarkoituksena on innostaa koululaiset toimimaan vesillä turvallisesti eri vuodenaikoina. Opettajille hanke tarjoaa opetusmateriaalia vesillä liikkumisen taitojen harjoitteluun toiminnallisesti osana eri oppiaineita. Vanhempia hankkeessa kannustetaan harjoittelemaan vesillä liikkumisen taitoja yhdessä lapsen kanssa, tarjoamalla ideoita ja valmiita harjoituksia. Tärkeimpänä tavoitteena on ennaltaehkäistä vesillä tapahtuvia onnettomuuksia ja tapaturmia, jotka voivat pahimmillaan johtaa hukkumisiin.

Olen yleisen kasvatustieteen opiskelija Helsingin Yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmani Vesisankareihin liittyen. Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, mitä Vesisankarit -tapahtumassa tehdään, miten tehdään ja miten oppilaat kokevat tapahtuman. Tutkijana olen läsnä tapahtumassa, havainnoin ja haastattelen oppilaita. Havainnointiin sekä haastatteluihin osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelukysymykset käsittelevät Vesisankarit -tapahtumaa.

Keräämääni aineistoa käsittelen luottamuksella ja tulen käyttämään sitä vain tätä tutkimusta varten. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyys ei tule ilmi missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksen tuloksista tiedotetaan Vesisankarit -hankkeen viestintäkanavissa.

Pyydän lupaa havainnoida ja haastatella lastanne tutkimukseeni liittyen. Palautattehan alla olevan suostumuslomakkeen allekirjoitettuna 1.3.2016 mennessä lapsenne opettajalle.

Lisätietoja hankkeesta löydät Vesisankareiden nettisivuilta www.vesisankarit.fi

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,
Pauliina Kotiranta
Helsingin Yliopisto
pauliina.kotiranta@helsinki.fi
p. 044 3121890

Lapseni saa osallistua havainnointiin: _____

Lapseni saa osallistua haastatteluun: _____

Lapseni ei saa osallistua havainnointiin: _____

Lapseni ei saa osallistua haastatteluun: _____

Oppilaan nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____