

Lea Pulkkinen  
 Riitta-Leena Metsäpelto

# Kerhotoiminta tukee oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ja koulusuoriutumista

## Kohokohdat

1. Joustavassa koulupäivässä koulutyö, aamu- ja iltapäivätoiminta ja harrastekerhot nivoutuvat yhteen, minkä tavoitteena on vähentää oppilaiden yksinoloa koulupäivinä ja mahdollistaa harrastustoimintaan osallistuminen iltapäivisin. Joustavaa (aiemmin: eheytettyä) koulupäivää kokeiltiin Mukava-hankkeessa vuosina 2002–2005.
2. Joustavaan koulupäivään osallistuminen näkyi oppilaiden hyvinvoinnissa erityisesti sisäänpäin kääntyneiden ongelmien, kuten sosiaalisen ahdistuneisuuden, vähenemisenä.
3. Musiikki-, kuvataide- ja kädentaitoharrastuksiin osallistuminen tukee koulumenestystä ja työskentelytaitojen, kuten keskittymiskyvyn, kehitystä sekä myönteisiä sosioemotionaalisia vuorovaikutustaitoja. Tiedollisesti painottuneisiin kerhoihin, kuten tietotekniikka- ja luonnontietokerhoihin, osallistuminen auttaa menestymään koulussa.
4. Harrastekerhoihin osallistumisen myönteiset vaikutukset oppilaiden työskentelytaitoihin ja koulusuoriutumiseen näkyvät pitkäkestoisen osallistumisen seurauksena.
5. Koulupäivää tulisi kehittää joustavan koulupäivän suuntaan oppilaiden sosioemotionaalista käyttäytymistä ja koulusuoriutumista monipuolisesti kehittäväksi oppimisympäristöksi, joka tarjoaa oppilaille korkealaatuista ohjattua ja aikuisten valvomaa toimintaa koko peruskoulun ajan.

Artikkeli pohjautuu julkaisuihin, jotka on laadittu eheytetyn (nykyisin: joustavan) koulupäivän kolmivuotisen kokeilun yhteydessä kootusta aineistosta. Artikkelin perustuu aikaisemmin julkaistuihin teokseen Pulkkinen, L. ja Launonen, L. (2005). *Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen*. Helsinki: Gaudeamus, sekä artikkelihin: Metsäpelto, R-L. ja Pulkkinen, L. (2012). *Socioemotional behaviour*

*and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 167–182 ja Metsäpelto, R-L., Pulkkinen, L. ja Tolvanen, A. (2010). *A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children*. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 381–398.

*Joustavassa koulupäivässä koulutyö, aamu- ja iltapäivätoiminta ja harrastekerhot nivoutuivat kokonaisuudeksi, jonka valinnaisiin sisältöihin oppilaat ja vanhemmat voivat vaikuttaa. Tutkimusaineistoa varten opettajia pyydettiin arvioimaan oppilaiden sosioemotionaalista käyttäytymistä, työskentelytaitoja ja kouluosaamista sekä kokeilun alussa että lopussa. Arvioinnit koskivat 276 oppilasta, jotka kokeilun päättyessä olivat kolmannella ja neljännellä luokalla, ja 295 oppilasta, jotka olivat viidennellä ja kuudennella luokalla.*

*Joustavaan koulupäivään osallistuminen ensimmäisestä kolmanteen tai toisesta neljanteen luokkaan oli yhteydessä oppilaiden vähäisempään sosiaaliseen ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen. Harrastekerhojen sisällöllisiä vaikutuksia arvioitiin viidennen ja kuudennen luokan oppilaille, joilla oli joustavan koulupäivän kokeilun takia mahdollisuus osallistua harrastekerhoihin kolmannelta tai neljänneltä luokalta lähtien. Merkittävimmiksi osoittautuivat musiikkikerhoihin sekä kuvataide- ja kädentaitokerhoihin osallistumisen yhteydet myönteiseen sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, työskentelytaitoihin ja koulumenestykseen. Tiedollisesti painottuneet harrastukset tukivat koulumenestystä. Harrastekerhoihin osallistumisen myönteiset vaikutukset oppilaiden työskentelytaitoihin ja koulusuoriutumiseen näkyvät vasta pitkäjänteisen osallistumisen jälkeen.*

*Tulokset osoittavat, että koulupäivän rakenteen muuttaminen joustavan koulupäivän kaltaiseksi vähentää oppilaiden sisäänpäin kääntyviä ongelmia ja luo puitteita harrastustoiminnalle, joista erityisesti musiikki- ja muut taideharrastukset tukevat oppilaiden kehitystä monipuolisesti.*

Asiasanat: kerhotoiminta, sosioemotionaalinen kehitys, koulusuoriutumisen, Mukava-hanke, joustava koulupäivä, eheytetty koulupäivä

## JOHDANTO

”Kässäkerho, heppakerho, kokkikerho, nikkarikerho ja sarjakuvakerho.” Nämä ovat esimerkkejä yhden keskisuomalaisen alakoulun lukuvuonna 2013–2014 järjestämistä kerhoista. Koulujen kerhotoiminnalla on maassamme ansiokkaat perinteet. Kerholaisia oli 1990-luvun alussa liki 350 000, mutta heidän määränsä putosi 1990-luvun laman aikana noin puoleen määrärahojen leikkausten takia. Monin ponnistuksin, joihin myös tasavallan silloisen presidentin puoliso Eeva Ahtisaari osallistui, kerhotoiminta on saatu elpymään (Pulkkinen, 2002, s. 20). Julkisen keskustelun herättäminen lasten yksinäisistä iltapäivistä sai aikaan sen, että opetusministeriö asetti 1997 kerhotyöryhmän selvittämään kerhojen tilannetta. Lasten yksinäisten iltapäivien ongelma tuli poliittisen keskustelun kohteeksi ja sen korjaaminen osaksi hallitusohjelmaa. Perusopetuslakiin sisällytettiin vuonna 2004 aamu- ja iltapäivätoiminta ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille sekä luokkatasosta riippumatta erityistä tukea tarvitseville oppilaille. (Perusopetuslaki 628/1998/628, 47 §; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2004.) Aamu- ja iltapäivätoiminta on vakiintunut viimeksi kuluneiden kymmenen vuoden aikana, ja samalla koulujen järjestämien kerhojen määrä on lisääntynyt merkittävästi ([www.edu.fi/perusopetus/kerhotoiminta](http://www.edu.fi/perusopetus/kerhotoiminta)).

Lakitekstissä ja opetussuunnitelman perusteissa koulun kerhotoiminta eroaa aamu- ja iltapäivätoiminnasta, vaikka nämä kaksi usein arkisessa kielenkäytössä sekoitetaankin. Aamu- ja iltapäivätoiminta on oppituntien ulkopuolista toimintaa,

jolla pyritään vähentämään oppilaiden yksin, ilman turvallisen aikuisen läsnäoloa ja ohjausta viettämää aikaa ennen ja jälkeen koulupäivän. Vanhemmat osallistuvat sen järjestämisen kustannuksiin. Sen sijaan kerhotoiminta on oppilaille maksutonta, koska se on määritelty osaksi koulun toimintaa, vaikka sen tavoitteet eivät koskekaan kouluoppimista. Tavoitteena on edistää oppilaiden eettistä ja sosiaalista kasvua, tukea heidän monipuolista kehittymistään sekä mahdollistaa harrastaminen turvallisessa ympäristössä. Valtio on tukenut kouluja kerhotoiminnan järjestämisen kustannuksissa erityisavustuksin 2000-luvun lopulta lähtien.

Manner-Suomen kunnista 95 prosenttia järjestää nykyisin kerhotoimintaa ([www.edu.fi/perusopetus/kerhotoiminta](http://www.edu.fi/perusopetus/kerhotoiminta)). Opetushallituksen arvioiden mukaan vuosina 2013–2014 kerhotoimintaan osallistui runsaat 320 000 oppilasta noin 27 500 kerhossa. Alakoululaisista kerhoihin osallistui 224 000 ja yläkoululaisista 96 000, jotka yhdessä muodostavat noin 60 prosenttia peruskouluikäisistä. Koulun kerhotoiminnan ohella suurella osalla lapsista on koulun ulkopuolisia harrastuksia, joita järjestävät muun muassa urheiluseurat ja musiikkiopistot. Sekä koulujen järjestämän että sen ulkopuolisen toiminnan tavoitteena on luoda pohja harrastamiselle jo lapsuudessa.

Kerhotoimintaan osallistumisen yhteyksistä oppimiseen ja hyvinvointiin on kertynyt tutkimustietoa erityisesti Yhdysvalloissa (Mahoney, Larson, Eccles & Lord, 2005), jossa kerhotoiminnalla (engl. extracurricular activities) on pitkät perinteet. Se yhdistetään tyypillisesti yläkoulun ja toisen asteen opintoihin, jolloin siihen luetaan koulun formaalin opetuksen ulkopuolelle kuuluva toiminta, myös nuorten itsensä organisoima ja toteuttama. Tutkimuksissa on havaittu, että esimerkik-

si koulun taideryhmiin (musiikkiyhtye, näytelmäkerho, tanssikerho) ja vapaaehtoiseen palvelutoimintaan osallistumisella on pitkäaikaisia myönteisiä vaikutuksia oppilaiden kehitykseen, kun kriteerinä on alkoholin käyttö, humalajuominen, koulumenestys ja jatko-opinnot (Eccles & Barber, 1999; Youniss & Yates, 1997). Harrastukset samoihin asioihin suuntautuneiden kanssa tarjoavat oppilaille mahdollisuuden muodostaa positiivisia suhteita tovereihin (Eder & Kinney, 1995) ja koulun henkilökuntaan sekä omaksua koulun arvomaailma (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993).

Oppilaille, joilla on ollut käytösongelmia jo varhaiskasvatuksen aikana, ohjatun toiminnan puute on käytösongelmien riskitekijä. Harrastustoimintaan osallistuneet riskiryhmään kuuluvat nuoret keskeyttivät vähemmän koulunkäyntiään ja syyllistyivät aikuisikään mennessä vähemmän rikoksiin kuin ne riskiryhmään kuuluneet, jotka eivät osallistuneet toimintaan (Mahoney & Cairns, 1997). Ohjauksen laatu vaikuttaa kuitenkin olennaisesti vapaa-ajan harrastusten merkitykseen. Ruotsalaisissa vapaa-ajan keskuksissa heikosti järjestettyyn toimintaan osallistuneilla 14-vuotiailla oppilailla oli enemmän epäsosiaalista käyttäytymistä ja poikkeavia toverisuhteita kuin hyvin järjestettyyn toimintaan osallistuneilla (Mahoney & Stattin, 2000). Edellä kuvatut tutkimustulokset koskevat lähinnä yläkouluikäisiä nuoria, mutta selvästi vähemmän on tutkittu kerhotoimintaa alakoululaisten keskuudessa (ks. Metsäpelto & Pulkkinen, painossa).

Tämän artikkelin tarkoitus on esitellä tuloksia tutkimuksesta, jossa selvitettiin lapsilähtöisen koulupäivän rakenteen ja harrastustoiminnan merkitystä oppilaiden kehityksessä. Ensin kuvataan Suomessa tehtyä joustavan koulupäivän rakenteen

kokeilua, joka mahdollisti oppilaiden osallistumisen ohjattuun aamu- ja iltapäivätoimintaan ja erilaisiin harrastekerhoihin. Lisäksi selvitetään, millaisia vaikutuksia tällä oli oppilaiden viettämään aikaan ennen ja jälkeen koulupäivän ja miten opettajat, oppilaat ja perheet kokivat koulun järjestämisen toiminnan. Näitä tuloksia on julkaistu Pulkkinen ja Launosen teoksessa *Ehetytty koulupäivä* (2005).

Toiseksi tarkastellaan kahden kansainvälisen artikkelin perusteella, mikä vaikutus aamu- ja iltapäivätoiminnan ja harrastekerhojen muodostamaan kokonaisuuteen osallistumisella oli oppilaiden sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen (Metsäpelto, Pulkkinen & Tolvanen, 2010) ja miten erilaisiin kerhoihin osallistuminen oli yhteydessä sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen ja koulusuoriutumiseen (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Tutkimuksia yhdistää pyrkimys tuoda esiin kotimaista tutkimustietoa ohjattuun toimintaan ja kerhoihin osallistumisen merkityksestä oppilaiden kehitykselle. Kansainvälisten tutkimusartikkelien erityispiirteinä on, että niissä on verrattu ehetytyn koulupäivän kokeiluun osallistuneiden ja verrokki-ryhmään kuuluneiden oppilaiden kehitystä (Metsäpelto ym., 2010) ja hyödynnetty pitkittäisaineistoon perustuvaa tutkimusasetelmaa (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012).

## **MUKAVA-HANKE JA KOULUPÄIVÄN RAKENTEEN UUDISTAMINEN**

Mukava-hanke oli 7-osioinen hankekokoisuus (Pulkkinen, 2002), jonka merkittäväksi osaksi muodostui vuosina 2002–2005 Sitran tuella toteutettu koulupäivän rakenteen uudistamista koskeva kokeilu. Siinä oppilaille järjestettiin aamu- ja iltapäivätoimintaa sekä sitä rikastavaa kerhotoimintaa (Pulkkinen & Launonen, 2005;

Pulkkinen, 2011) pitäen tavoitteena ehetytyn (tai nykyisen terminologian mukaisesti mieluummin: joustavan) koulupäivän luomista sekä ala- että yläkoulussa. Pyrkimyksenä oli kehittää koulun toimintakulttuuria ja koulupäivän rakennetta niveltämällä koulutyö koulun piirissä tapahtuvaan valvottuun ja ohjattuun toimintaan. Hankkeessa haluttiin tehdä näkyväksi se, miten oppilaat viettävät aikaa ennen ja jälkeen oppituntien ja millaisia harrastuksia heillä on. Lisäksi selvitettiin edellä mainittujen asioiden yhteyttä oppilaiden käyttäytymiseen ja koulusuoriutumiseen.

Hanke toteutettiin seitsemässä koulussa eri puolilla Suomea. Näistä neljässä oli alakoulut, joissa toteutettiin tässä artikkelissa selostettavat tutkimukset. Koulujen valitsemiseksi hankkeesta ja Sitran hankkeelle myöntämästä rahoituksesta jaettiin tietoa ja halukkaita kouluja pyydettiin ilmoittautumaan. Valinnassa painotettiin maantieteellistä edustavuutta sekä erilaisen koulutyypin (pieni maaseutukoulu, kaupunkikoulu) saamista mukaan. Verrokkikoulut valittiin siten, että ne vastasivat kokeilukouluja kooltaan ja sijaintipaikkansa kuntamuodolta.

Kokeilukoulujen rehtoreiden kanssa järjestettiin kolmen vuoden ajan kuukausittain kokoukset, joissa käsiteltiin hankkeen toteuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Heidän aktiivisella panostuksellaan koulupäivän rakennetta muokattiin siten, että oppilaille tarjottiin luokkatasosta riippumatta mahdollisuus osallistua aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä harrastekerhoihin (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 18). Tarkoituksena oli tarjota vapaan mutta valvotun aamu- ja iltapäivätoiminnan, kuten ulkoilun, leikin ja askartelun, rikastamiseksi tavoitteellisempaa ohjattua harrastustoimintaa pari kertaa viikossa. Harrastekerhoihin oli mahdollista osallistua myös ilman aamu- ja iltapäivätoimintaan

osallistumista, mikä oli tavallista ylempillä luokilla.

Vanhemmat ja oppilaat täyttivät yhdessä vuosittain oppilaiden vapaa-aikaa kartoittavan kyselyn (VAPSU), joka antoi tietoa siitä, miten oppilaat viettivät aikaa oppituntien ulkopuolella, millaisiin harrastuksiin he osallistuivat koulun piirissä ja sen ulkopuolella sekä millaisia toiveita heillä oli harrastekerhojen perustamiseksi. Toiveita pyrittiin noudattamaan mahdollisuuksien mukaan seuraavan lukuvuoden suunnittelussa (Pulkkinen & Launonen, 2005). Tietoa erityyppisiin toimintoihin osallistumisesta koottiin myös ryhmien ohjaajilta.

Kerhojen ohjaajina toimi opettajia erillisestä korvauksesta, ja he olivatkin oppilaiden suosimia ohjaajia sekä asiantuntimuksensa että pedagogisten taitojensa takia. Kouluihin palkattiin kouluohjaajia, jotka olivat rehtorin tukena järjestämässä toimintaa ja ohjaamassa aamu- ja iltapäivätoimintaa tai kerhoja. Lisäksi kerhojen ohjaajina toimi nuorisotyöntekijöitä, taiteen ammattilaisia ja opiskelijoita, oppilaiden vanhempia, urheiluseurojen edustajia ynnä muita osaajia paikkakunnan tarjonnan mukaan. Jollakin paikkakunnalla musiikkiopiston opettajat tulivat koululle antamaan instrumenttiopetusta.

Kokeilun merkitystä oppilaille ja perheille arvioitiin kyselylomakeaineistojen perusteella. Oppilaiden vapaa-aikaa kartoittavan VAPSU-kyselyn lisäksi opettajat arvioivat suhtautumistaan eheytettyyn koulupäivään kokeilun alussa (syksyllä 2002) ja lopussa (keväällä 2005), vanhemmat arvioivat kokemuksiaan kokeilun päättyessä ja oppilaat vuosina 2003 ja 2005 (Pulkkinen & Launonen, 2005). Lomakkeissa pyydettiin arviointeja eheytetyn koulupäivän merkityksestä muun muassa kouluviihtyvyyden, koulukiusaamisen ja kodin ja koulun yhteistyön kannalta.

Kyselylomakeaineistot osoittivat, että ohjattuun toimintaan osallistuminen oli suosittua, kun toimintaa oli tarjolla. Harrastekerhoja oli ensimmäisenä vuonna vain 39, mutta kolmantena vuonna eli hankkeen päättymisvuonna (2005) kerhoja oli jo 137. Tuolloin aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistui kokeilukoulujen kaikkien ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista keskimäärin 65 %, kolmannen luokan oppilaista 34 % ja neljännen luokan oppilasta 16 %. Aamu- ja iltapäiväryhmien tarve ei siis rajoittunut ensimmäiseen ja toiseen luokkaan. Harrastekerhoihin osallistui 67 % oppilaista luokilta 1–6 ja 50 % luokilta 7–9 (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 80).

Yksi hankkeen tavoitteista oli liittää harrastukset osaksi oppilaiden koulupäivää. Kun hanke alkoi syksyllä 2002, vain 26 % kokeilukoulujen oppilaiden harrastuksista oli ennen kello 17:ää tai sen molemmin puolin, mutta hankkeen päättyessä noin 65 % (Pulkkinen & Launonen, 2005). Erityisesti tämä muutos näkyi alakoulu- ja laisten harrastusajoissa. Vanhemmat olivat hyvin kiitollisia siitä, että lapsille oli iltapäivällä tarjolla ohjattua toimintaa (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 182–187).

Kysyttäessä kaikilta kokeilukoulujen oppilailta, mikä kerhotoiminnassa on ollut mieluisaa tai harmittavaa (Pulkkinen & Launonen, 2005, s. 93), mieluisana pidettiin sitä, että ohjaajat ovat ammattitaitoisia ja innostuneita, kerhoista tiedotetaan oppilaille hyvin, kerhotoiminnassa on hyvät välineet (esim. musiikki), oppiaineiden tuntimäärät ovat pieniä (esim. taito- ja taideaineet), harrastamiseen ei olisi muuten varaa ja harrastustarjontaa on paikkakunnalla muuten vähän. Lisäksi oppilaat mainitsivat, että liikkuminen, käsillä tekeminen ja toiminnallisuus tuovat vaihtelua tiedolliseen opiskeluun. He mainitsivat myös, että kerhon sisällöt, kuten tietotekniikka- ja kokkikerhot, kiinnostavat heitä.

Harmittavia asioita olivat muun muassa ajoitusongelmat ja liian lyhyt kerhoaika.

Hankkeeseen osallistuneet opettajat mainitsivat, että mielihyvää tuovat harrastukset lisäävät oppilaiden koulumyönteisyyttä ja sitoutumista koulunkäyntiin (Pulkkinen & Launonen, 2005). Esimerkiksi opettajien järjestämä sähkökerho koulupinnareille toi heidät takaisin myös oppitunneille. Niissä kokeilukouluissa, joissa oli paljon maahanmuuttajalapsia, havaittiin, että harrastekerhoilla oli heille merkitystä muun muassa sosiaalisten suhteiden rakentumisen ja kielitaidon kehittymisen kannalta, joskin osallistumiseen liittyy myös vanhempien kanssa työstettäviä ongelmia. Lisäksi kerhoihin osallistuminen voi antaa oppilaille mahdollisuuden näyttää itsestä sellaisia puolia, joita ikätoverit ja opettaja eivät tavallisesti näe, kuten Kasurinen (2009) toteaa. Opettajan näkökulmasta tilaisuus nähdä oppilaita erilaisissa yhteyksissä lisää oppilaantuntemusta.

### **OHJATTUUN TOIMINTAAN OSALLISTUMINEN TUKEE SOSIOEMOTIONAALISTA KEHITYSTÄ**

Koulupäivän rakennetta koskevaan kokeiluun kytketyssä tutkimuksessa selvitettiin, miten joustavaan koulupäivään eli aamu- ja iltapäivätoiminnan ja harrastekerhojen muodostamaan kokonaisuuteen osallistuminen ensimmäisestä kolmanteen luokkaan tai toisesta neljänteen luokkaan oli yhteydessä oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen (Metsäpelto ym., 2010). Tutkimukseen osallistui 276 oppilasta (48 % tyttöjä) niiden neljän alakoulun 18 luokalta, jotka toimivat koulupäivän rakenteen uudistamisen kokeilukouluina. Vertailuryhmänä olivat oppilaat (N = 239; 47 % tyttöjä), jotka eivät olleet osallistuneet joustavan koulupäivän kokeiluun.

Oppilaiden sosioemotionaalista käyttäytymisestä koottiin tietoa opettaja-arvioinneilla (Multidimensional Peer Nomination Inventory, MPNI; Pulkkinen, Kaprio & Rose, 1999) kolmivuotisen hankkeen alkaessa ja päättyessä. Sosioemotionaalilla käyttäytymisellä tarkoitetaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn mallin mukaisesti (ks. Pulkkinen, 2002, s. 68–73) sekä sosiaalsiin tilanteisiin liittyvää rakentavaa ja mukautuvaa käyttäytymistä, joka osoittaa vahvaa itsehallintaa, että heikkoa itsehallintaa osoittavaa ongelmaikäyttäytymistä. Viimeksi mainittu voi ilmetä joko sisäänpäin kääntyvinä ongelmina, kuten sosiaalsiin tilanteisiin liittyvänä ahdistuneisuutena ja masentuneisuutena, tai ulospäin suuntautuvina ongelmina, kuten aggressiivisuutena, impulsiivisuutena ja ylivilkkautena. MPNI-lomake sisälsi 24 kysymystä, jotka koskivat sisäänpäin kääntyviä ja ulospäin suuntautuvia ongelmia sekä adaptiivista (rakentavaa, mukautuvaa ja sosiaalisesti aktiivista) käyttäytymistä. Opettajat antoivat arviointinsa asteikossa 0–3 (0 = ei sovi oppilaaseen, 3 = sopii oppilaaseen erittäin hyvin).

Tulokset osoittivat, että osallistuminen tarjolla olleeseen aamu- ja iltapäivätoimintaan ja harrastusryhmiin ensimmäisestä kolmanteen tai toisesta neljänteen luokkaan edisti sosioemotionaalista kehitystä (kuviot 1; Metsäpelto ym., 2010). Näillä oppilailla oli hankkeen päättyessä vähemmän sisäänpäin kääntyviä ongelmia eli sosiaalista ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta kuin sellaisilla verrokkioppilailta, joilla ei ollut mahdollisuutta osallistua vastaavaan toimintaan. Tutkimuksessa havaittiin myös, että merkityksellistä oli pitkäkestoinen, usean vuoden kestävä osallistuminen ohjattuun toimintaan, ei niiden erilaisten toiminta- ja harrasteryhmien määrä, joihin oppilas oli osallistunut. Tämä viittaa siihen, että ohjatulla

toiminnalla koulun piirissä ja sen tuomilla aikuis- ja toverisuhteilla sinänsä on arvoa sisäänpäin kääntyvien ongelmien vähentämisessä.

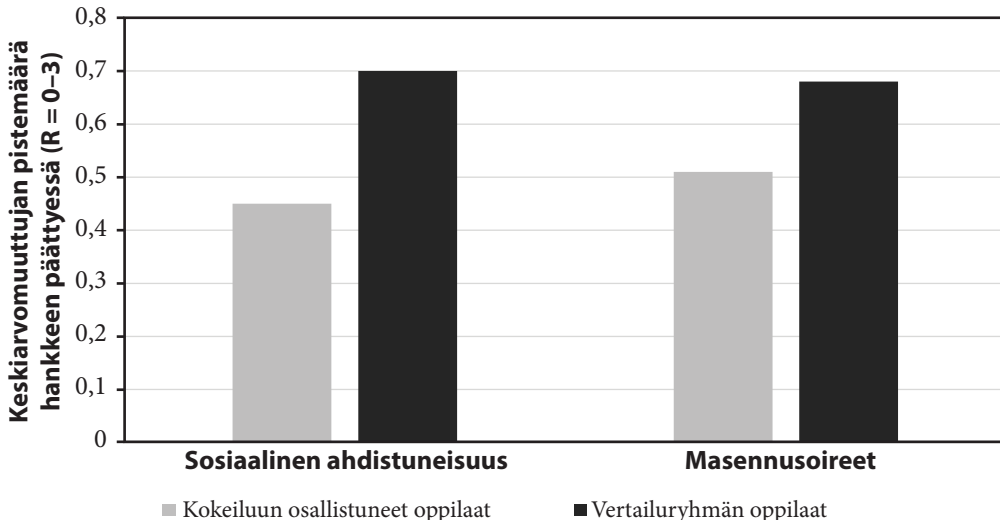
## OPPILAAT OVAT AKTIIVISIA OSALLISTUJIA

Lisäksi harrastusten sisällöllistä merkitystä oppilaiden sosioemotionaaliossa kehityksessä ja kouluasuoriutumisessa tutkittiin oppilaiden edessä kolmannelta luokalta viidennelle tai neljänneltä luokalta kuudennelle (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Tätä arvioitiin tutkimalla erityyppiseen harrastustoimintaan osallistumisen yhteyttä sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, oppilaiden työskentelytaitoihin ja koulumenestykseen. Yhteensä 73 prosent-

tia kokeilukoulujen kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden vanhemmista antoi luvan osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui oppilaita kaikista neljästä kokeiluun osallistuneesta alakoulusta (N = 281; 51 % tyttöjä).

Tutkimuksessa hyödynnettiin edellä kuvattuja oppilaiden vapaa-aikaa ja harrastuksia (VAPSU) sekä sosioemotionaalista käyttäytymistä (MPNI) kartoittavia kyselylomakkeita. Lisäksi opettajat arvioivat kyselylomakkeella oppilaiden kouluosaamista ja työskentelytaitoja hankkeen alussa ja lopussa suomalaisessa kaksostutkimuksessa (FinnTwin 12) käytetyillä menetelmillä (Kaprio, 2006). Kouluosaamista arvioitiin luetun ymmärtämisessä, oikeinkirjoituksessa ja matematiikassa. Työskentelytaitojen arviointi koski huolellisuutta koulu- ja kotitehtävissä, keskittymiskykyä

### Sisäänpäin kääntyvät ongelmat



*Kuvio 1. Joustavan koulupäivän tarjoamaan aamu- ja iltapäivätoimintaan sekä harrastekerhoihin osallistuneiden kolmannen ja neljännen luokan oppilaiden sisäänpäin kääntyvät ongelmat verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät osallistuneet vastaavaan toimintaan.*

ja pitkäjänteisyyttä (ks. Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Opettajat antoivat arviointinsa asteikossa 1–5 (1 = suoriutuu huomattavasti keskitasoa heikommin, 5 = suoriutuu huomattavasti keskitasoa paremmin).

Aineiston analyysia varten sekä koulun piirissä että sen ulkopuolella järjestetyt harrastukset ryhmiteltiin seitsemään kategoriaan ja niihin osallistumista tarkasteltiin erikseen tytöillä ja pojilla. Tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneista tytöistä 92 % harrasti liikunnallisia yksilölajeja, kuten tanssi, uinti, voimistelu, sulkapallo ja ratsastus, pojista 68 % (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Joukkuelajeja (esim. sähly, jalkapallo, jääkiekko, pallopelit) harrasti pojista 77 % ja tyttöistä 55 %. Kuvataide- ja kädentaitokerhot (esim. kuvataide, käsityöt, kokkikerho), musiikki (instrumentin soittaminen, orkesteri- ja bänditoiminta, kuorolaulu) ja esittävä taide (sirkus, teatteri, elokuvakerho) olivat suosituimpia tyttöjen keskuudessa (tyttöjen osallistumisprosentit vastavassa järjestyksessä 79 %, 68 % ja 41 % ja poikien 51 %, 44 % ja 12 %).

Pojista suurempi osa (46 %) kuin tytöistä (27 %) osallistui tiedollisesti painotuneisiin kerhoihin (tietotekniikka, multimedia, luonnontieteet, musiikin teoria, kirjallisuus). Järjestöihin, kuten partioon tai 4-H-kerhoon, tytöt ja pojat osallistuvat yhtäläisesti (20–25 %). Kouluissa oli yhteensä 54 kolmas- ja neljäsluokkalaista oppilasta, jotka eivät kokeilun alussa osallistuneet mihinkään harrastustoimintaan. Näistä oppilaista 51 alkoi kokeilun aikana osallistua johonkin kerhoon tai harrastukseen. Tähän saattoi vaikuttaa muun muassa opettajien aktiivinen toiminta, jonka tavoitteena oli löytää jokaiselle oppilaalle mielekäs harrastus.

Tulokset osoittivat siten tyttöjen ja poikien harrastavan erilaisia asioita, kuten on todettu myös muissa tutkimuksissa

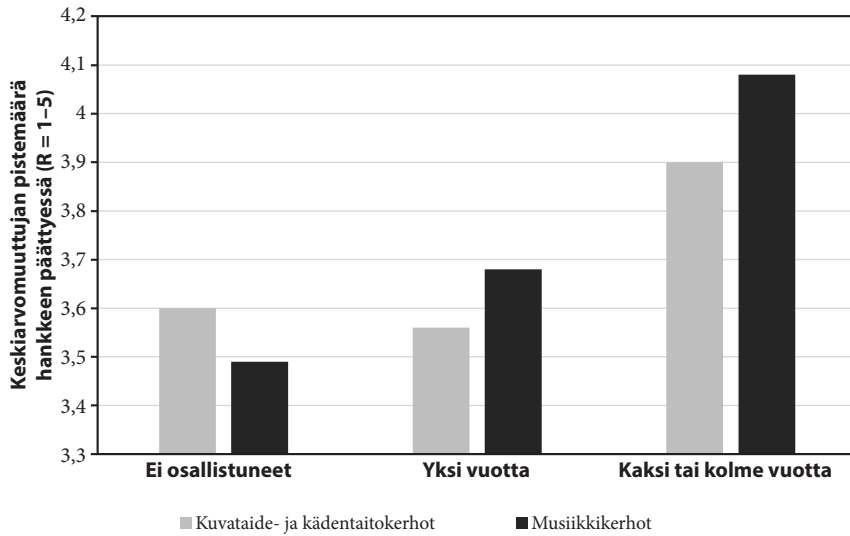
(Eccles & Barber, 1999). Tytöt hakeutuivat useammin kerhoihin, joissa tarjoutuu mahdollisuuksia luovuuteen ja käsillä tekemiseen, kun taas poikien harrastuksille on tyypillisempää kilpailullisuus ja suoriutuskeskeisyys. Sukupuolierojen voidaan tulkita ilmentävän identiteetin rakentamisen prosessia: valitsemalla kerhoja ja harrastuksia oppilaat saavat tietoa omista vahvuuksistaan ja kiinnostuksen kohteista ja voivat kokeilemalla löytää mielekkäitä vapaa-ajanviettopaikoja (Barber, Stone, Hunt & Eccles, 2005). Oppilaat valitsevat harrastuksia, jotka tuottavat heille iloa ja hyvää mieltä ja jotka kehittävät heidän tärkeiksi kokemiaan taitoja (Jacobs, Vernon & Eccles, 2005).

Erilaisiin harrastusryhmiin osallistumisen vaikutusten tutkimista varten viidennen ja kuudennen luokan oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään sen mukaan, missä määrin he olivat kolmivuotisen hankkeen aikana osallistuneet erityyppisiin harrastekerhoihin: ei lainkaan, yhden lukuvuoden ajan tai 2–3 lukuvuoden ajan (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Näitä ryhmiä verrattiin toisiinsa hankkeen päättyessä pyrkien selvittämään harrastukseen osallistumisen keston yhteyttä koulumenestykseen, työskentelytaitoihin ja sosioemotionaalisen käyttäytymisen piirteisiin. Analyyseissa kontrolloitiin oppilaiden lähtötaso tutkimuksissa piirteisissä hankkeen alkaessa.

Tulokset osoittivat, että niillä oppilailailla, jotka olivat osallistuneet kuvataide- ja kädentaitokerhoihin tai musiikkikerhoihin 2–3 vuotta (kuvio 2), oli paremmat työskentelytaidot ja parempi koulumenestys kuin niillä, jotka eivät niihin osallistuneet. Lisäksi näihin kerhoihin vähintään yhden lukuvuoden ajan osallistuneilla oli sosiaalinen käyttäytyminen adaptiivisempaa kuin niillä, jotka eivät osallistuneet (kuvio 3). Kuvataide- ja kädentaitokerhoihin osallistuminen vähensi myös sisään-

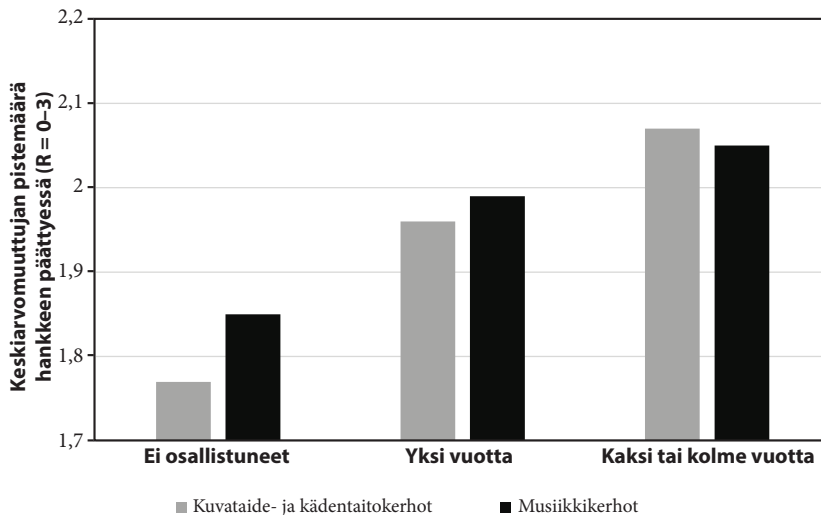


## Työskentelytaidot koulussa



Kuvio 2. Kuvataide- ja kädentaitokerhoihin ja musiikkikerhoihin osallistuneiden viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden työskentelytaidot koulussa; vertailu ei-osallistuneiden ja 1 tai 2–3 lukuvuotta osallistuneiden kesken.

## Adaptiivinen käyttäytyminen



Kuvio 3. Kuvataide- ja kädentaitokerhoihin ja musiikkikerhoihin osallistuneiden viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden adaptiivinen käyttäytyminen; vertailu ei-osallistuneiden ja 1 tai 2–3 lukuvuotta osallistuneiden kesken.

päin kääntyviä ongelmia, ja ilmaisutaidon kerhoihin (draama, sirkus) osallistuminen tuki työskentelytaitojen kehitystä. Tiedollisesti painottuneilla kerhoilla (tietotekniikka, luonnontietokerhot) oli yhteyttä koulumenestyksen paranemiseen ja sisäänpäin kääntyvien ongelmien vähenemiseen.

Joukkueliikunnalla oli hieman yhteyttä sosiaalisten taitojen kehittymiseen, mutta yksilölajien harrastus jopa lisäsi sisäänpäin kääntyviä ongelmia. Liikunta-harrastuksilla ei ollut yhteyttä koulumenestykseen. Myös järjestöjen toimintaan osallistumisen positiiviset vaikutukset jäivät vähäisiksi. Pikemminkin osallistuminen oli yhteydessä koulumenestyksen heikkenemiseen ja vuorovaikutustaitojen vähenemiseen ulospäin suuntautuvien ongelmien lisääntymisen takia.

## POHDINTA

Tässä artikkelissa kuvatut tutkimuksemme osoittivat, että pitkäkestoinen osallistuminen ohjattuun ja valvottuun vapaa-ajan toimintaan koulussa tukee sosioemotionaalista hyvinvointia vähentämällä sosiaalista ahdistuneisuutta. Metsäpellon ja Pulkkinen (2011) mukaan ohjattu toiminta kokoaa oppilaita eri luokilta ja tarjoaa puitteet, jotka synnyttävät ja vahvistavat oppilaiden välistä yhteistoimintaa ja ystävyyttä. Oppilaat jakavat myönteisiä kokemuksia, joissa yhdistyvät parhaimmillaan keskittyminen, tekemisen ilo, innostus ja kiinnostus (Shernoff & Vandell, 2007). Vaihtoehtona monille oppilaille on yksinolo tai ainakin vähäiset suhteet aikuisiin.

Tuloksissa korostui myös, että erilaista taiteellista toimintaa ja kädentaitoja kehittäviin kerhoihin osallistuminen tukee adaptiivista käyttäytymistä. Se vastaa aikaisempia tuloksia siitä, että harrastekerhoissa opitaan havaitsemaan muiden tun-

teita ja säätelemään omaa käyttäytymistä (Dworkin, Larson & Hansen, 2003). Saarikallion (2012) mukaan musiikin herättämät tunteet ovat yleensä positiivisia ja siksi musiikkia käytetään tietoisesti hyväksi tunteiden säätelyssä esimerkiksi silloin, kun kuunnellaan mielimusiikkia, jotta vapauduttaisiin ikävistä tunteista, kivusta tai stressistä. Musiikki rentouttaa ja tuo uutta energiaa. Musiikillisiin tunteisiin, kuten taide-elämyksiin yleensä, liittyy tietty etäisyys ja harkinta, mikä voi tukea tietoisuutta erilaisista tunnesävyistä ja näkyä myös sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Tutkimuksemme osoittivat, että taiteellista toimintaa ja käden taitoja kehittäviin kerhoihin osallistuminen tuki koulusuoriutumista. Tämä sopii aikaisempiin havaintoihin siitä, että musiikin harrastaminen edistää kognitiivisia kykyjä (Bilharz, Bruhn & Olson, 2000) ja älykkyyttä (Schellenberg, 2004). Kysymys voi olla taiteiden ja käden taitojen harjoittamisen vaikutuksista aivojen monipuoliseen kehitykseen sekä sellaisten tiedonkäsittelyn ja ajattelun taitojen kehittymiseen, joista koulussa on hyötyä (esim. kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu). Tiedollisesti painottuneet kerhot edistivät niin ikään oppilaiden kouluosaamista, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003).

Mielenkiintoista oli, että tutkimuksemme vain pitkäkestoinen taiteiden ja kädentaitojen harrastaminen muovasi työskentelytaitoja, kuten keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä. Kerhotoiminnan merkitys oppimisen kannalta olennaisten taitojen, kuten aloitteellisuuden, pitkäjänteisyyden, ajankäytön hallinnan ja omasta oppimisesta vastuun ottamisen, kehityksessä on huomattu jo aiemmin (Dworkin ym., 2003). Sitä edistänee se, että toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa korostetaan oppilaiden omaa aktiivisuutta.

Sytä siihen, että liikuntaharrastuksiin ja järjestötoimintaan osallistumisen myönteiset vaikutukset jäivät vähäisiksi, ei voida löytää tämän tutkimuksen perusteella. On toki todettava, että liikunnalla on tärkeä merkitys oppilaiden fyysisen kunnon kannalta. Muiden vaikutusten aikaansaamiseksi voisi olla tarpeen tarkastella esimerkiksi liikuntaharrastusten kilpailullisuutta ja sen merkitystä sosioemotionaalille hyvinvoinnille. Yksi harrastusten myönteisiin tuloksiin vaikuttava tekijä lie nee hyvä aikuissuhde ja ohjaajan pätevyys. Järjestötoiminnassa on samanikäisten ohjaamaa toimintaa, jonka merkitystä olisi tarpeen lähemmin tutkia.

Tutkimuksessamme ohjattuun toimintaan osallistuminen ei vähentänyt ulospäin suuntautuvia ongelmia (kuten aggressiivisuutta), joskin koulukiusaamista raportoitiin vähemmän (Pulkkinen & Launonen, 2005). Ulospäin suuntautuvat ongelmat ilmaantuvat usein jo ennen kouluikää ja ovat suhteellisen pysyviä (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000), jos niiden taustalla on vaikeita kasvuoloja tai neurologisia ongelmia. Ne kuvastavat itse-säätelyn vaikeuksia (Olson, Sameroff, Kerr, Lopez & Wellman, 2005), jotka voivat olla myös kehityksellisiä. Itsesäätelyn kehityksen edistäminen edellyttää tarkemmin suunnattuja interventioita. Päivähoidon piirissä 36-osaisella itsehallinnan harjoitusohjelmalla (Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen & Ranta, 1977), joka kohdistui sosiaalisten taitojen kehittämiseen, saavutettiin hyviä tuloksia lasten aggressiivisuuden vähentämisessä (Pulkkinen, 1977). Vastaavanlaisia interventioita on olemassa myös koulua varten, kuten Askeleittain-ohjelma (ks. Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 224–235). Niitä voitaisiin käyttää esimerkiksi aamu- ja iltapäivätoiminnan yhteydessä,

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että

Mukava-hankkeessa, jossa kehitettiin joustavan koulupäivän rakennetta ja toimintamuotoja, havaittiin ohjattuun toimintaan osallistumisen vaikuttavan myönteisesti sekä oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen että koulusuoriutumiseen. Tutkimustulosten yleistettävyyttä vähentää melko pieni otoskoko ja se, että kokeilukoulut valittiin hankkeeseen koulujen osoittaman kiinnostuksen perusteella, ei satunnaisesti. Tulosten yleistettävyyttä puolestaan lisää se, että ne perustuvat neljää eri koulua käyviltä oppilailta kerättyyn aineistoon. Lisäksi ne ovat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, jossa on havaittu ohjatun toiminnan myönteinen merkitys sosioemotionaalisen käyttäytymisen ja koulumenestyksen kannalta (katso aikaisempaan tutkimukseen, ks. Metsäpelto & Pulkkinen, painossa).

Kaiken kaikkiaan tulokset ovat siinä määrin vakuuttavia, että niitä pitäisi soveltaa koulun kehittämiseen. Aamu- ja iltapäivätoiminta pitäisi ottaa osaksi koulupäivää siten, että tarpeelliset tilat koulussa olisivat muutoin paljon yksin olevien oppilaiden käytettävissä oppituntien ulkopuolella luokkatasosta riippumatta ja että toimintaa ohjaavia ja valvovia aikuisia olisi läsnä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan rikastamiseksi ja täydennykseksi tarvitaan koulun kerhotoiminnan kehittämistä niin, että kerhotarjonta olisi monipuolista, ohjaus pätevää ja kerhoihin osallistuminen etsivää. Viimeisimmällä tarkoitetaan sitä, että koulussa nähtäisiin kerhotoiminnan arvo oppilaiden kannalta ja että osallistumaan kannustettaisiin niitä, jotka voisivat siitä hyötyä, mutta ovat vaarassa jäädä ulkopuolelle.

Kirjoittajatiedot

Lea Pulkkinen, psykologian professori emerita, Jyväskylän yliopisto.

Riitta-Leena Metsäpelto (PsT), yliopistotutkija, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

## LÄHTEET

- Barber, B. L., Stone, M., R., Hunt, J. E. & Eccles, J. S. (2005). Benefits of activity participation: The roles of identity affirmation and peer group norm sharing. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development* (s. 185–210). New Jersey: Erlbaum.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 615–636.
- Campbell, S., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A longitudinal study of their development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dworkin, J. B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17–26.
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10–43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- Eder, D. & Kinney, D. A. (1995). The effect of middle school extra-curricular activities on adolescents' popularity and peer status. *Youth & Society*, 26(3), 298–324.
- Jacobs, J. E., Vernon, M. K. & Eccles, J. (2005). Activity choices in middle childhood: The roles of gender, self-beliefs, and parents' influence. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development* (s. 235–254). New Jersey: Erlbaum.
- Kaprio, J. (2006). Social behaviors and health in twins: The Finn Twin Studies. Teoksessa L. Pulkkinen, J. Kaprio & R. Rose (toim.), *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood* (s. 76–91). New York: Cambridge University Press.
- Kasurinen, H. (2009). *Moniammatillinen ja poikkialhinnollinen yhteistyö peruskoulussa*. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.), *Kerhotoiminta: Osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua* (s. 33–43). Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) (2004). *Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S. & Lord, H. (2005). Organized activities as development contexts for children and adolescents. Teoksessa J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (toim.), *Organized activities as contexts of development* (s. 3–22). New Jersey: Erlbaum.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113–127.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2011). Aika kuluu nopeasti ja on ollut hauskaa: Kerho- ja harrastustoiminta koulussa. Teoksessa K. Pohjola & L. Hokkanen (toim.), *Uusi Koulu – koulu media-aikakaudella* (s. 157–168). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional behaviour and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 167–182.
- Metsäpelto, R.-L. & Pulkkinen, L. (painossa). *The benefits of extracurricular activities*

- for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. & Tolvanen, A. (2010). A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 381–398.
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L. & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17, 25–45.
- Pulkkinen, L. (1977). Effects of simulation programmes on the development of self control. Teoksessa C. F. M. van Lieshout & D. J. Ingram (toim.), *Stimulation of social development in school* (s. 176–190). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2011). Eheytetty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 313–327). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. & Ranta, M. (1977). Näin ohjaan lastani: Lasten itsehallinnan harjoitusohjelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L., Kaprio, J. & Rose, R. J. (1999). Peers, teachers and parents as assessors of the behavioural and emotional problems of twins and their adjustment: the Multidimensional Peer Nomination Inventory. *Twin Research*, 2, 274–285.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). Eheytetty koulupäivä: Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.
- Saarikallio, S. (2012). Music as mood regulation in adolescence. *Jyväskylä Studies in Humanities*, Nr. 67. Jyväskylän yliopisto.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511–514.
- Shernoff, D. J. & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891–903.
- Youniss, J. & Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.