



Nissinen Tino

Informaali oppiminen skeittauksen kontekstissa

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
15.2.2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Informaali oppiminen skeittauksen kontekstissa (Tino Nissinen)

Kandidaatin tutkielma 45 sivua, 0 liitesivua

Helmikuu 2019

Tässä tutkielmassa tarkastellaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin informaalia oppimista skeittauksen yhteydessä. Skeittauksen tutkimuksellisenä viitekehyksenä toimii vaihtoehtolajien sosiologinen tutkimus ja Wheatonin elämäntapaurheilun määritelmät. Informaalia oppimista tarkastellaan puolestaan elinikäisen ja arkipäivän oppimisen viitekehyksissä ja sitä määritellään Colleyn, Hodgkinsonin ja Malcolmin sekä Krokforsin, Kankaan, Vitikan ja Myllärin kuvauksia hyödyntäen. Tavoitteena oli selvittää mitä skeittauksessa opitaan ja miten.

Kirjallisen aineiston perusteella skeittauksessa opitaan motorisia taitoja, ryhmässä toimimista, uudenlaista ympäristön hahmottamista ja luovuutta sekä sosialisoidutaan harrastusyhteisön jäseneksi. Osa harrastajista tekee myös vapaaehtoistyötä, jossa opitaan esimerkiksi toisten ohjaamista, tapahtumien järjestämistä ja organisointia. Tiiviit skeittiyhteisöt ja harrastuksen elämäntapaluonne tarjoavat aineksia myös yksilöiden arvomaailmojen muutoksille. Skeittauksen yhteydessä opittava tieto voidaan luokitella kolmeen ryhmään, jotka ovat implisiittinen ja eksplisiittinen tieto sekä kehollinen tietäminen.

Skeittauksen oppiminen perustuu pitkälti skeittiyhteisöjen organisoimattomaan tai löyhästi organisoituun toimintaan ja niissä tapahtuvaan joustavaan opettaja–oppilassuhteen vaihteluun. Erilaisia taitoja ja tietoja opitaan vertaisoppimisen, mallioppimisen ja itseoppimisen keinoin. Hypoteesin mukaisesti skeittauksen yhteydessä tapahtuva oppiminen sopii myös informaalin oppimisen määritelmiin ollen vahvasti kontekstisidonnaista, holistista ja yhteisöllistä.

Tulokset kuvaavat laajasti skeittaamisen yhteydessä tapahtuvaa oppimista, mutta yksityiskohtaisten johtopäätösten tekeminen ja yleistäminen vaatisi systemaattisempaa tutkimista tai empiirisen tutkimusasetelman käyttöä. Tämä tutkielma antaa yleiskuvan ilmiöstä tarjoten näkökulmia informaaliin oppimiseen omaehtoisuuteen perustuvissa harrastusyhteisöissä.

Avainsanat: skeittaus, rullalautailu, vaihtoehtolajit, oppiminen, informaali oppiminen, arkipäivän oppiminen, vertaisoppiminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIELMAN TOTEUTUS	6
2.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2	Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä.....	6
2.3	Kirjallisen aineiston käsittely tutkielmassa.....	8
3	SKEITTAUS VAIHTOEHTOLAJINA	9
3.1	Vaihtoehtolajien tunnuspiirteitä.....	10
3.2	Vaihtoehtolajien harrastajat Suomessa.....	13
3.3	Skeittauksen erityispiirteet.....	15
4	ELINIKÄINEN, INFORMAALI JA ARKIPÄIVÄN OPPIMINEN	20
4.1	Elinikäisen oppimisen historiallinen diskurssi.....	20
4.2	Arkipäivän oppiminen.....	23
4.3	Informaali oppiminen.....	27
5	OPPIMINEN SKEITTAUKSEN KONTEKSTISSA	32
5.1	Mitä skeittauksessa opitaan?.....	32
5.2	Oppimisen mekanismit skeittauksen yhteydessä.....	35
6	POHDINTA	38
	Lähteet	42

1 JOHDANTO

Kasvatustieteen keskiössä on kysymys kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta. Kasvatus määritellään yleisesti tämän pedagogisen suhteen kautta tapahtuvaksi toiminnaksi. Useimmissa liikuntaharrastuksissa on myös jonkinlainen kasvatustehtävä ja kasvattaja, toisin sanoen valmentaja tai ohjaaja, tätä tehtävää toteuttamassa. Vaihtoehtolajeissa näin ei kuitenkaan yleensä ole. Mitä tällöin tapahtuu kasvamisen, oppimisen ja sosialisointin saralla? Millä tavalla vaihtoehtolajeissa opitaan esimerkiksi lajitekniisiä taitoja ja sosialisoidutaan lajikulttuuriin, kun ohjaavaa aikuista ei ole? Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksen kandidaatintutkielmassani, ottamalla lähempään tarkasteluun skeittausta käsittelevän tutkimuksen.

Motivaatio tutkielman aiheeseen on tullut pitkälti omien kokemusteni pohjalta. Innostukseni skeittaamiseen heräsi samoihin aikoihin, kun innostus silloiseen kilpaurheiluharrastukseeni alkoi laantua. Tämä on tuttu tarina monen skeittaajan kohdalla, perinteisemmät urheilulajit ovat niin sanotusti menettäneet harrastajiaan skeittaukselle (Tams, 2008) ja tutkimuksiin osallistuneet skeittaajat ovat kertoneet aiemman harrastuksen muuttuneen liian vakavaksi tai kilpailuhenkiseksi (Harinen, 2010). Tätä kilpailuhenkisyttä on kritisoitu laajemminkin suomalaisesta junioriurheilusta puhuttaessa. Samalla kun julkisessa keskustelussa puhutaan nuorten liikkumattomuudesta (esim. Opetusministeriö & Nuori Suomi ry, 2008; Palviainen, 2016), urheiluseurat suuntaavat toimintaansa pääosin tavoitteelliseen ja kilpailuorientoituneeseen harrastamiseen (Koski, 2007). Kansallisen liikuntatutkimuksen (Suomen Liikunta ja Urheilu, 2010) mukaan urheiluseuroissa harjoitellaankin yleensä enemmän kuin potentiaaliset harrastajat haluaisivat harjoitella. Sama ilmiö esiintyy myös Takalon (2016) väitöskirjassa, jossa tutkitaan lasten liikuntatottumusten muutoksia heidän varttuessaan nuoriksi aikuisiksi. Tähän vapaamuotoisen liikuntaharrastuksen tarpeeseen skeittaus näyttäisi vastaavan monen nuoren osalta.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen skeittausta kasvatustieteellisestä näkökulmasta, olen kiinnostunut erityisesti siitä, *miten* ja *mitä* skeittauksessa opitaan. Tarkastelen erilaisia tapoja oppia *informaalisti* ilman opettajaa tai valmentajaa, kuten *vertais-*, *malli-* ja *itseoppimista*. Käsittelem oppimista kokonaisvaltaisen tiedonkäsityksen pohjalta, jossa oppiminen nähdään yhtä lailla kehollisena, kuin sanallisena, eikä näitä tiedonlajeja arvoteta eri tavalla keskenään. Tässä tiedonkäsityksessä myös sosiaaliset skriptit nähdään kognitiivisina taitoina, joten käsittelem myös sosialisointia erityisesti nuoriso- ja liikuntasosiologisen tutkimuksen tarjoamista näkökulmista.

2 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman toteutustapaa erittelemällä tutkimuskysymykset ja tutkielman tavoitteet sekä kuvailemalla kirjallisuuskatsausta tiedonkeruumenetelmänä. Menetelmät esitellään jo tässä vaiheessa tutkielmaa, sillä tutkimusmetodin ollessa kirjallisuuskatsaus, kaikki tämän kappaleen jälkeinen teksti on jo varsinaisen tutkimuksen kuvausta. Myös Green, Johnson ja Adams suosittelevat tätä rakennetta kirjallisuuskatsausta kirjoittaessa (2006, 106). Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, sillä se sopii tieteellisen kirjoittamisen harjoitteluun. Tässä tutkielmassa käytetty tutkimusmenetelmä voidaan määritellä vielä tarkemmin narratiiviseksi yleiskatsaukseksi, jonka päämääränä on Salmisen (2011, 7) mukaan tiivistää aiempia tutkimuksia ja muodostaa niiden pohjalta kuvaileva synteesi. Menetelmän etuja ja rajoitteita tarkastellaan lähemmin tämän kappaleen toisessa alaluvussa *Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä*.

2.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää *miten* ja *mitä* skeittaaajat oppivat harrastuksessaan ja sen kautta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen ja kirjallisesta aineistosta muodostettavan synteessin avulla pyritään selvittämään vastaukset seuraavaan kahteen kysymykseen:

1. Mitä skeittaaajat oppivat harrastuksessaan ja sen kautta?
2. Millä eri tavoin oppimista tapahtuu skeittiharrastuksessa ja sen kautta?

2.2 Kirjallisuuskatsaus tiedonkeruumenetelmänä

Kirjallisuuskatsauksen tekemisellä voidaan tavoitella useita erilaisia tutkimuksellisia päämääriä. Baumeisterin ja Learyn (1997, 312) mukaan kirjoittajan on syytä olla perillä tavoitteistaan, sillä niillä on merkittävä vaikutus tekstin rakentumiseen ja sen sijoittumiseen tieteenalan kirjallisuudessa. He erottavat kirjallisuuskatsauksen tekemiselle viisi päätavoitetta. Ensimmäinen näistä on varsin kunnianhimoinen, teorian kehittäminen tai jopa uuden luominen. Toisena he mainitsevat aikaisempien teorioiden vertailun ja uudelleenarvioinnin. Kolmas tavoite on yleiskuvan rakentaminen tietystä aihepiiristä, neljäs ongelmien tunnistaminen aiemmassa tutkimuksessa ja viides, hieman harvinaisempi, on tarjota historiallinen kuvaus tietyn aiheen tutkimuksen ja teorian kehityksestä.

Tavoitteena on rakentaa tällä kirjallisuuskatsauksella kokonaiskuvaa oppimisesta skeittauksen kontekstissa sekä, tiedostaen tavoitteen kunnianhimoisuuden, tehdä uusia johtopäätöksiä yhdistämällä skeittauksesta ja oppimisesta aiemmin erillisenä olevaa tutkimustietoa synteysin keinoin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan voida puhua uuden teorian luomisesta, koska aihepiiri on niin suppea ja spesifioitu. Vakuuttavan teorian luominen vaatisi myös empiirisen tutkimusasetelman, jotta voitaisiin saada tieteellisesti luotettavaa tietoa itse ilmiöstä.

Tutkimusmetodin ollessa narratiivinen yleiskatsaus, tutkimusaineiston ei tarvitse olla läpikäynyt erityisen systemaattista seulaa (Salminen, 2011, 7). Aineistoon onkin pyritty sisällyttämään mahdollisimman monipuolisesti skeittausta, vaihtoehtolajeja ja vaihtoehtoista oppimista käsittelevää tutkimusta ja sen on annettu muodostua orgaanisesti, eli uusia lähteitä on otettu tarkasteluun myös työskentelyn kuluessa. Erityisesti skeittausta käsittelevää tutkimusta ei ole olemassa kovin paljoa ja sen laatu on hyvin vaihtelevaa, minkä vuoksi on pyritty hyödyntämään kaikki saatavilla oleva tieto. Narratiivisen katsauksen tulee olla myös mahdollisimman objektiivinen, tavoitteenaan kuvata ja syntetisoida aiheesta saatavilla olevaa kirjallista aineistoa muodostaen sen pohjalta johdettuja päätelmiä (Green ym., 2006, 106). Tämä mielessä johtopäätöksiä pyritään tekemään nimenomaan skeittausta käsittelevästä tutkimuksesta, ei omasta kokemuksesta käsin.

Yksi tämän tutkielman tutkimuseettisistä ja metodologisista haasteista onkin käsitellä tutkimusaineistoa objektiivisesti kirjoittajan omasta harrastustaustasta huolimatta. Aineistossa saattaa esiintyä informaatiota, jota voidaan pitää henkilökohtaisten havaintojen pohjalta vanhentuneena tai jopa virheellisenä. Tämä ei saa kuitenkaan estää näiden asioiden esittelemistä aineiston käsittelyn yhteydessä. Terve kritiikki on paikallaan, mutta virhepäätelmät on osoitettava tutkimusaineistosta löytyvällä todistusaineistolla tai muutoin ne jäävät hyvin spekulatiivisiksi. Tästä päästäänkin yhteen kirjallisuuskatsauksen heikkouksista tällaisen aiheen käsittelyssä. Kun kirjallisuutta on saatavilla rajoitetusti, kasvaa myös virhepäätelmien riski tulkintoja tehdessä. On hyvin mahdollista, että jokin skeittauksen oppimiseen liittyvä tekijä jää huomaamatta yksinkertaisesti sen takia, että sitä ei ole havaittu myöskään tutkimusten kohteena olevissa empiirisissä aineistoissa tai se on jätetty pois tutkimuksista tehdyistä yhteenvedoista.

Baumeisterin ja Learyn (1997, 313) mukaan kirjallisuuskatsaus tarjoaa menetelmänä myös tiettyjä etuja empiirisiin tutkimuksiin nähden. Se mahdollistaa laajempien

teoreettisten kysymysten käsittelyn, kuin yksittäisessä empiirisessä tutkimuksessa. Useamman empiirisen tutkimuksen vertailu ja niissä havaitut yhtäläisyydet sallivat myös suorien johtopäätösten tekemisen, kun yksittäisessä empiirisessä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen pohjalta voidaan rajallisen otannan vuoksi yleensä osoittaa vain spekulatiivisia yhteyksiä. Tämä ei tarkoita, että kirjallisuuskatsaus olisi empiiristä tutkimusta luotettavampi keino johtopäätösten tekemiseen *per se*. Erityisesti tämän kaltaisen epäjärjestelmällisesti kerätyn kirjallisen aineiston perusteella muodostettujen johtopäätösten yleistettävyyden suhteen tulee olla kriittinen.

2.3 Kirjallisen aineiston käsittely tutkielmassa

Tässä tutkielmassa käytetty kirjallinen aineisto toimii sekä taustateorian, että itse tutkimuskohteena, jota tarkastelemalla pyritään löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Seuraavassa eli kolmannessa pääluvussa ”Skeittaus vaihtoehtolajina” kuvaillaan vaihtoehtolajien tunnuspiirteitä, syvennetään näkökulmaa suomalaisia harrastajia käsittelevään tutkimukseen ja perehdytään lopuksi skeittauksen erityispiirteisiin vaihtoehtolajien kentällä. Tämä vaihtoehtolajeja käsittelevä tutkimus perustuu pitkälti sosiologiseen tutkimusperinteeseen. Neljäs pääluku esittelee puolestaan vaihtoehtoisia oppimiskäsityksiä: elinikäistä, informaalia ja arkipäivän oppimista. Tarkastelu alkaa elinikäisen oppimisen historiallisesta diskurssista, tarkentuu arkipäivän oppimisen kenttään ja siitä edelleen informaaliin oppimiseen pyrkien määrittelemään sitä aiempien tutkimusten perusteella. Näitä oppimisen tapoja kuvaava tutkimus perustuu pitkälti elinikäisen oppimisen monitieteelliseen tutkimusperinteeseen, jossa painottuu erityisesti kasvatussociologinen tutkimus.

Viidennessä pääluvussa ”Oppiminen skeittauksen kontekstissa” pyritään aiemmin esitellyn aineiston pohjalta tekemään yhteenvetoa ja vastaamaan tutkimuskysymyksiin, mitä ja miten skeittauksessa opitaan. Tätä tiedon syntetisointia varten kahden aiemman pääluvun sisällöt puretaan osiin ja niistä etsitään yhteisiä teemoja, joiden pohjalta voidaan määritellä oppimista skeittauksen kontekstissa. Nämä teemat antavat selkärangkaa johtopäätösten tekemiselle ja jäsentävät raportointia. Tutkimustulokset jaetaan tutkimuskysymyksiä noudattaen kahteen osaan, eli pyritään erottamaan toisistaan skeittauksen oppimissisällöt ja oppimisen tavat sekä vertailemaan havaintoja neljännessä pääluvussa esitettyihin oppimisen teorioihin. Tavoitteena on monipuolinen, mutta selkeä kuvaus, joka vastaa esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

3 SKEITTAUS VAIHTOEHTOLAJINA

Skeittaus sijoittuu liikunta- ja nuorisososioologisessa tutkimuksessa vaihtoehtolajien tutkimuskenttään. Liikanen, Harinen, Kuninkaanniemi, Rannikko ja Ronkainen (2013, 11) ovat määritelleet vaihtoehtolajit omaehtoisen liikunnan muodoksi, ”joka ottaa etäisyyttä seuratoiminnasta tuttuun liikunnan institutionalisoituneeseen suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen.” Vaihtoehtolajeihin liittyy myös opettaja–oppilassuhteen joustava vaihtelu, toimijahierarkioiden vastustaminen sekä yksilölajien kilpaurheilun-uralogiikan kyseenalaistaminen (Rannikko, Harinen, Liikanen, Ronkainen, & Kuninkaanniemi, 2013, 11).

Robert Rinehart (2000, 506) kuvaa vaihtoehtolajeja toiminnaksi, joka ”joko ideologisesti tai käytännöllisesti tarjoaa vaihtoehtoja valtavirtaurheilulle ja valtavirtaurheilun arvoille”. Vaihtoehtolajien harrastajat myös antavat liikunnalle uusia merkityksiä (Rannikko, Harinen, Kuninkaanniemi, Liikanen & Ronkainen, 2014, 36). Näiden määritelmien perusteella vaihtoehtolajit näyttäisivät siis toimivan vaihtoehtona institutionalisoituneille, perinteisinä pidetyille urheilulajeille tai -harrastuksille kyseenalaistaen monia niihin itsestäänselvyyksinä liitettyjä piirteitä.

Vaihtoehtolajeiksi luetaan esimerkiksi adventure racing, B.A.S.E.-hyyt, bleidous, boulderointi, capoeira, katutanssi, kiipeily, longboarding, lumilautailu, parkour, roller derby, scoottaus, skeittaus, slacklining, surffaus, ultimate frisbee, uusi sirkus ja jopa sauvakävely (Kotro & Pantzar, 2005; Liikanen & Rannikko, 2015; Rinehart, 2000; Wheaton, 2004). Vastaavia lajeja on kutsuttu tutkimuskirjallisuudessa myös elämäntapaurheiluksi (lifestyle sports) (esim. Rinehart, 2000; Wheaton, 2004; suomenkielistä käännöstä käyttäneet Kotro & Pantzar, 2004) ja extreme-lajeiksi (extreme-sports) (Liikanen & Rannikko, 2015, 48; Rinehart, 2000). Näillä nimityksillä on paljon yhteistä, mutta ne kuvaavat myös tutkijoiden hieman erilaisia painotuksia kyseisten lajien tutkimuksessa (Wheaton, 2013, 25).

Elämäntapaurheilun käsite korostaa lajien elämäntavallista luonnetta ja kokonaisvaltaista vaikutusta harrastajien sosiaaliseen identifioitumiseen (Wheaton, 2004, 4–5). Extreme-urheilu taas on enemmänkin tiedotusvälineiden käyttämä kattokäsite jännittäville ja ”nuorekkaille” liikuntamuodoille (Liikanen & Rannikko, 2015, 48; Rinehart, 2000). Tässä tutkimuksessa käytetään vaihtoehtolajien käsitettä, sillä se sopii tutkimuksen kontekstissa kuvaamaan vaihtoehtoa sekä perinteisille urheilulajeille että näissä perinteisissä lajeissa toteutuville pääosin ohjatuille ja institutionalisoituneille oppimisen

tavoille. Termin käyttö on myös yleinen suomalaisessa aihetta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. Liikanen, 2015; Liikanen ym., 2013; Liikanen & Rannikko, 2015; Rannikko ym., 2013, 2014).

3.1 Vaihtoehtolajien tunnuspiirteitä

Vaihtoehtolajit tuovat lajiharrastamiseen urheiluseuratoiminnasta poikkeavan pedagogisen mallin. Liikasen kumppaneineen (2013, 12) mukaan ne tarjoavat nuorille harrastajille irtioton aikuisauktoriteettien kontrollista perustuen toisilta harrastajilta oppimiseen sekä vastaavasti toisten opettamiseen. Vaihtoehtolajeihin liittyikin olennaisena osana vapaus tai sen tavoittelu (Kotro & Panzar, 2005, 188) esimerkiksi harrastuspaikkojen ja harrastamisen tapojen valinnaisuuden kautta. Yksilöllisyyttä ja omaa tyyliä korostetaan sekä kunnioitetaan, minkä vuoksi muihin vertaaminen kilpailumielessä ei ole yleensä mielekästä (emt.). Tällainen vertaisoppimisen ja henkilökohtaisen kehityksen korostaminen merkitsee periaatteessa helpompaa sisäänpääsyä harrastukseen vanhemmallakin iällä, eivätkä harrastajat yleensä ole jakautuneet tiukasti toisistaan erillisiin ikäryhmiin. (Liikanen ym., 2013, 12.)

Wheaton (2004) on määritellyt yhdeksän elämäntapaurheilun piirrettä, jotka soveltuvat kuvaamaan myös vaihtoehtolajeja (Liikanen & Rannikko, 2015). Tämän vuoksi Wheatonin määritelmää käytetään tässä tutkielmassa sellaisenaan kuvaamaan vaihtoehtolajien yleisimpiä ominaisuuksia. Määritellyt ominaisuudet eivät ole poissulkevia, mikä tarkoittaa, että lajin ei tarvitse täyttää kaikkia kuvattuja piirteitä lukeutuakseen vaihtoehtolajien joukkoon. Määritelmällä ei myöskään pyritä kuvaamaan vaihtoehtolajin ideaalia, sillä vaihtoehtolajien kenttä on hyvin moninainen. Sen sijaan nämä ominaisuudet kuvaavat yleisellä tasolla eri vaihtoehtolajeissa havaittuja yhtäläisyyksiä, auttaen vaihtoehtolajeiksi kutsutun toiminnan määrittelyä ja hahmottamista. Nämä yhdeksän piirrettä ovat tiivistetysti listattuna seuraavat (soveltaen Wheaton, 2004, 11–12):

- Osallistuminen tekemisen kautta ja 'ruohonjuuritason' osallisuus
- Pääasiallisesti yksilölajeja
- Historiallisesti uusia ilmiöitä
- Perustuvat uuden välineen tai teknologian käyttöön
- Omistautuminen ajallisesti ja/tai rahallisesti sekä elämäntyyllillisesti
- Hauskuutta, luovuutta ja sisäisiä kannustimia korostava ideologia
- Epäaggressiivisuus toisia kohtaan suhteessa omaan riskinottoon
- Rajoittamattomat ja epätyypilliset harrastuspaikat
- Harrastajat pääosin keskiluokkaisia, 'valkoisia' ja länsimaalaisia

Wheatonin (2004, 4) mukaan vaihtoehtolajeissa pääosassa on tekeminen ja osallistuminen itse toimintaan 'ruohonjuuritasolla'. Lajit ovat usein yhteisöllisiä ja perustuvat mukanaolon kokemukseen, vaikka suoritukset ovatkin hyvin pitkälle yksilöllisiä (Kotro & Pantzar, 2005, 188; Wheaton, 2004, 12). Muutamia vaihtoehtolajeiksi luokiteltavia joukkuelajejakin on, kuten ultimate frisbee, adventure racing ja roller derby (Wheaton, 2004, 12; Liikanen & Rannikko, 2015, 48), mutta ne ovat poikkeuksia vaihtoehtolajien laajassa kirjossa. Harrastajien osallisuus toteutuu paikallisissa alakulttuurisissa tiloissa, joiden voidaan usein sanoa oleva 'liminaalisia' (Shields, 1992), mikä tarkoittaa, että niistä puuttuu ohjaus ja kontrolli, joka muutoin on tyypillinen urheiluharrastusten toimintaympäristöille.

Wheaton (2004) toteaaakin, että lajeja harrastetaan tavoilla, jotka "usein irtisanoutuvat, ja joskus jopa vastustavat, institutionalisoitumista, sääntelyä ja kaupallistumista" (12). Tosin on huomattava, että median ja kansainvälisten urheiluorganisaatioiden toimien myötä vaihtoehtolajeista on tullut osittain myös penkkiurheilua. Tästä on osoituksena esimerkiksi X-Games -tapahtumien suosio ja kansainvälinen levikki samoin, kuin vaihtoehtolajien jalkautuminen perinteisten urheilulajien areenoille, kuten olympialaisiin (Rinehart, 2000; Wheaton, 2004). Lumilautailu on ollut olympialajina jo pitkään, mutta Japanissa vuonna 2020 järjestettäviin kesäolympialaisiin on valittu näytöslajeiksi myös sellaisia vaihtoehtolajeja kuin skeittaus, urheilukiipeily ja surffaus (Wheaton & Thorpe, 2016).

Vaihtoehtolajit ovat historiallisesti uusi ilmiö ja niiden kuvataankin heijastavan monin tavoin jälkimodernin yhteiskunnan piirteitä, joissa korostuvat elämyksellisyys, identiteetin yhteys kuluttamiseen sekä yrittäjämäinen individualismi (Wheaton, 2004; Kotro & Pantzar, 2005; Hellman, 2016). Nämä uudet urheilu- tai liikuntamuodot ovat usein rakentuneet jonkin uuden laitteen, välineen tai ideologian ympärille (Wheaton, 2004, 11; Kotro & Pantzar, 2005, 189). Voidaankin sanoa, että uuden vaihtoehtolajin syntymisessä on lähes poikkeuksetta kyseessä jokin innovaatio, oli se sitten kokonaan uusi väline, tai uudenlainen tapa käyttää ennestään tuttua välinettä tai sen osaa. Esimerkiksi ensimmäiset skeittilaudat rakennettiin Kaliforniassa 50-luvulla yhdistämällä vanha metallinen rullaluistin puupölkkyyn (Borden, 2001, 14). Eivätkö toisaalta vanhatkin urheilulajit ole vaatineet jonkinlaisen innovaation syntyäkseen? Ehkä kyseisiä innovaatioita pidetään nykyisin niin itsestäänselvinä, etteivät ne saa enää innovaation statusta.

Myös elämyksellisyys on tärkeä osa vaihtoehtolajeja (Liikanen & Rannikko, 2015), tästä johtuu myös niiden toinen nimitys, elämäntapaurheilu (Wheaton, 2004; Kotro & Pantzar,

2005). Useat jopa nimeävät harrastuksensa mieluummin elämäntavaksi kuin urheiluksi. Tämä vaihtoehtolajeihin liitetty elämäntapa-ajattelu kuvastaa Wheatonin (2004, 5) mukaan myös jälkimodernissa yhteiskunnassa vallitsevaa identiteettien joustavuutta ja muovautuvuutta. Hänen mukaansa nopeiden yhteiskunnallisten muutosten ja lisääntyvän kulttuurisen kompleksisuuden myötä erilaiset identifioitumisen mahdollisuudet ovat lisääntyneet, erityisesti mahdollisuus rakentaa identiteettiään vapaa-ajan ja urheilun kautta sekä omilla kulutusvalinnoillaan. Eritoten nuoret ja nuoret aikuiset identifioituvat yhä enemmän vaihtoehtoisten elämäntapojen, alakulttuuristen ryhmien ja kiinnostusten kohteiden kautta. Modernissa eli postmodernia edeltäneessä yhteiskunnassa identiteetti oli (tai on) sidottu suhteellisen pysyviin tai pysyvinä pidettyihin tekijöihin, kuten yksilön luokkaan, ammattiin, perheeseen, uskontoon, etnisyyteen ja ikään. (Wheaton, 2004, 5.)

Elämäntapa-ajattelu näkyy myös vaihtoehtolajeihin käytetyssä ajallisessa ja/tai rahallisessa panostuksessa sekä lajin ympärille muodostuvien kollektiivisten ilmausten, asenteiden ja sosiaalisen identiteetin muodossa (Wheaton, 2004, 11). Vaihtoehtolajeihin liittyy lisäksi "osallistava ideologia, joka kannustaa hauskanpitoon, hedonismiin, osallisuuteen, itsensä toteuttamiseen, flowhun, hetkessä elämiseen, adrenaliiniryöppyihin ja muihin sisäisiin kannustimiin" (Wheaton, 2004, 11–12). Csikszentmihalyin (1990) flown ja optimaalisen kokemuksen (optimal experience) teoria sopii erityisen hyvin kuvaamaan vaihtoehtolajeihin liittyvää kokonaisvaltaista harrastamisen tapaa, jossa tekeminen nähdään itsessään palkitsevana. Hän mainitsee myös kehon eräänä flown saavuttamisen keinoista. Useimmissa vaihtoehtolajeissa korostetaan myös harrastuksen luovaa, esteettistä ja esittävää puolta. Osa harrastajista viittaakin harrastukseensa taiteena urheilun sijaan (Wheaton, 2004, 12).

Vaihtoehtolajit ovat epäaggressiivisiä aktiviteetteja, joihin ei sisälly yleensä toisten vahingoittamista tai edes ruumiillista kontaktia muiden harrastajien kanssa. Silti niihin sisältyy usein, jopa tarkoitushakuisesti, riskien ja vaarojen tavoittelu. (Wheaton, 2004, 12.) Monet vaihtoehtolajit ovat sellaisia, että niitä harrastaessa on lähes mahdotonta välttyä fyysisiltä vahingoilta, kuten ruhjeilta tai mustelmilta. Yksi vaihtoehtolajeja kuvaava tekijä on myös muihin urheilulajeihin nähden epätavanomaiset ja tietyllä tavalla rajoittamattomat harrastuspaikat (Wheaton, 2004, 12). Joitakin näistä lajeista harrastetaan kaupunkien ulkopuolella, kuten vuorilla ja merellä. Tällaiset tilat toimivat kulttuurisina paikkoina, joissa harrastaja ikään kuin sulautuu osaksi luontoa (Midol & Broyer, 1995, 207). Toiset lajit, kuten skeittaus, parkour ja B.A.S.E.-hyyt puolestaan ottavat haltuun kaupunkitilan ja määrittelevät sen uusilla tavoilla oman toimintansa näkökulmasta (Borden, 2001; Wheaton, 2004, 12; Liikanen & Rannikko, 2015, 52). Vaihtoehtolajeja harrastetaan yleisesti myös muualla kuin niille tarkoitetuilla paikoilla, ja

lajeja varten rakennetut tilat nähdään osittain epäautenttisina harrastusympäristöinä (Liikanen & Rannikko, 2015, 52).

Pääosa vaihtoehtolajien harrastajista on Wheatonin (2004, 12) mukaan keskiluokkaisia, valkoihoisia ja länsimaalaisia. Harrastajien ikähaitari on melko laaja, vaikka lajit mielletään usein nuorison harrastuksiksi. Vaihtoehtolajit ovat myös joissain tapauksissa vähemmän sukupuolittuneita kuin 'perinteiset' urheilulajit. Elämäntapa- tai vaihtoehtolajien tutkijat ovatkin pyrkineet selvittämään, tarjoavatko nämä uudemmat, 'epäperinteiset' lajit vaihtoehtoja perinteisen urheilumaailman hegemonisiin maskuliinisuuksiin ja feminiinisyysiin esimerkiksi transformatiivisempien miehen ja naisen fyysisyyden skriptien muodossa (Wheaton, 2004, 16). Vaihtoehtolajit näyttäisivätkin tarjoavan mahdollisuuksia transgressiivisemmille sosiaalisten identiteettien ilmentymille, kuin perinteiset urheilulajit ja jossain määrin laajentavan niiden rajoja. Silti harrastajien feminiinisyysiä rajaavat sellaiset diskurssit ja käytännöt, jotka ylläpitävät 'valkoisen' heteroseksuaalisen viehättävyyden stereotyyppioita ja maskuliinisuuksia, sekä toimivat enemmän perinteisen sukupuolittuneen ja kehollisen dominanssin piirissä, kuin horjuttavat sitä. (Wheaton, 2004, 19.)

3.2 Vaihtoehtolajien harrastajat Suomessa

Liikanen ja Rannikko kumppaneineen (2013; myös Liikanen, 2015; Liikanen & Rannikko, 2015; Rannikko ym., 2013, 2014) on toteuttanut laajan kyselytutkimuksen vaihtoehtolajien harrastajista, johon osallistui 935 ikäluokaltaan 12–29-vuotiasta suomalaista vaihtoehtolajien harrastajaa. Vaikka aineisto ei ole tasapainoisesti satunnaistettu eikä siinä ole mukana kaikkia mahdollisia vaihtoehtolajeja, sen pohjalta on voitu muodostaa kuvaa suomalaisista vaihtoehtolajien harrastajista ja heidän välisistä eroistaan. Harrastajia on toki myös muissa, kuin tutkitussa ikäluokassa, mutta tutkimus on suunnattu nimenomaan nuoriin harrastajiin. Vaihtoehtolajeja harrastavat Suomessa sekä miehet että naiset. Erityisen miesvaltaisia lajeja ovat bleidous, scoottaus sekä skeittaus (≥95% vastaajista miehiä); naisvaltaisia puolestaan roller derby, sirkus ja slacklining (≥88% vastaajista naisia) (Liikanen & Rannikko, 2015, 49–50). Ääripäitä edustavat aineiston perusteella scoottaus, jossa vain 1% vastaajista ilmoitti olevansa naispuolisia sekä slacklining, jossa koko vastaajajoukossa ei ollut yhtään miestä.

Vaihtoehtolajeja harrastetaan sekä isommissa kaupunkikeskuksissa että pienemmissä kunnissa, mutta tyypillisesti harrastajat asuvat tiheissä väestökeskittymissä (Liikanen & Rannikko, 2015, 49). Harrastajien joukossa on sekä peruskoululaisia, opiskelijoita että työssäkäyviä ja heidän taloudellinen tilanteensa on pääsääntöisesti hyvä (Liikanen &

Rannikko, 2015, 50). Ulkomaalaistaustaisten vastaajien osuus oli Liikasen ja kumppaneiden (2015, 49–50) tutkimuksessa pienempi, kuin Suomen väestössä keskimäärin. Nämä havainnot sopivat Wheatonin (2004, 12) kuvaukseen elämäntapaurheilun harrastajista tyyppillisesti keskiluokkaisina länsimaalaisina yksilöinä.

Wheatonin (2004, 11) elämäntapaurheilun määritelmään kuuluu harrastajien omistautuminen lajille ajallisesti ja/tai taloudellisesti, elämäntyyllisesti sekä erilaisten lajipiireissä muodostuvien kollektiivisten ilmausten, asenteiden ja sosiaalisten identiteettien kautta. Myös Liikanen ja Rannikko (2015, 50) havaitsivat harrastajien merkittävän ajallisen panostuksen tutkimusaineistossaan. Lisäksi lajiin käytetty aika oli vastaajilla liikunnallisesti intensiivistä. Vastaajista 72 prosenttia käytti harrastukseensa vähintään viisi tuntia viikossa ja puolet vastanneista harrastivat vähintään viisi tuntia viikossa hikoilua ja hengästymistä aiheuttavaa liikuntaa (Liikanen & Rannikko, 2015, 50). Rahallisesti lajeihin panostettiin vuodessa keskimäärin 100–500 euroa, jonka ilmoitti käyttävänsä hiukan yli puolet vastaajista (Liikanen & Rannikko, 2015, 50). Omistautuminen näkyy myös vapaaehtoistyönä, jota ilmoitti lajin eteen tekevänsä jopa 70 prosenttia vastaajista (Liikanen & Rannikko, 2015, 51). Useimmille vaihtoehtolajia harrastaville oma laji on enemmän kuin harrastus ja merkittävä osa pitää sitä jopa elämänsä tärkeimpänä asiana (Liikanen & Rannikko, 2015, 51).

Vaihtoehtolajit omaavat yksilölajistatuksestaan huolimatta hyvin yhteisöllisiä piirteitä. Liikanen ja Rannikko (2015, 51) havaitsivat tutkimuksessaan, että vaihtoehtolajien harrastajista suurin osa (72 prosenttia) harrastaa lajia yleensä 1-10 muun henkilön kanssa. Yksin tai yli 20 hengen ryhmässä harrastaminen on harvinaista lukuun ottamatta joukkue- tai ryhmälajeja, kuten roller derby, capoeira, katutanssi ja sirkus, joissa isommat ryhmät ovat luonnollinen osa harrastusta. Lajeihin näyttää kuuluvan tiiviisti myös ylikansallinen yhteisöllisyys erityisesti verkon välityksellä (Liikanen & Rannikko, 2015, 52). Harrastajat käyttävät verkkomediaa harrastuksen osana ja lajiyhteisön toimintaympäristönä aktiivisesti muun muassa seuraamalla lajiin liittyviä uutisia, osallistumalla keskusteluun tai tuottamalla itse materiaalia verkkoon. Huomattavasti suurempi osa harrastajista tuntee ulkomailla asuvia harrastajia, kuin on itse käynyt ulkomailla lajiin liittyvissä tapahtumissa, mikä viittaa verkon välityksellä tehtyihin ulkomaisiin tuttavuuksiin. Lajit myös leviävät selkeästi vertaisyhteisöjen ja median välityksellä, eivät kasvatus- tai urheiluinstituutioiden kautta. Yleisin syy lajikiinnostuksen heräämiseen on lajista kuuleminen tuttavalta tai sen harrastajien näkeminen. (Liikanen & Rannikko, 2015, 52.) Pääosa harrastajista tukee mielellään uusia lajiharrastajia ja pitää heitä yhtä lailla oikeina harrastajina (emt., 53).

Epätavanomaiset harrastuspaikat (Wheaton, 2004) tulivat esille myös Liikasen ja Rannikon (2015) tutkimuksen tuloksissa. Vaikka suosituimpia harrastuspaikkoja ovat juuri lajia varten rakennetut paikat (61 prosenttia), niin lähes puolet vastaajista harrastavat lajiaan myös parkkipaikoilla, kevyen liikenteen väylillä sekä koulujen pihilla. Erityisesti skeittauksen ja parkourin piirissä on käyty keskustelua julkisen tilan ja lajeja varten rakennettujen harrastuspaikkojen autenttisuudesta ja sopivuudesta (Ameel & Tani, 2007; Chiu, 2009). Esimerkiksi skeittaajat näkevät harrastusta varten rakennetut ja rajatut paikat usein rajoittavina, poissulkevinä ja tylsinä. Lisäksi ne ovat ristiriidassa skeittaukseen lajin alkuvaiheista asti liittyneen mielikuvan kanssa, johon liittyy olennaisesti julkisen tilan osittainen haltuunotto ja hyödyntäminen uudella tavalla. Tästä johtuen harrastamista varten rakennetut ympäristöt voidaan nähdä myös pyrkimyksenä tuoda harrastaminen aikuisten, viranomaisten tai yhteiskunnan kontrollin piiriin. (Borden, 2001; Chiu, 2009.) Vaihtoehtolajien harrastajat kokevat lajin vaikuttaneen myös heidän ympäristösuhteeseensa ja tapaan, jolla he tarkkailevat elinympäristöään (Ameel & Tani, 2007; Liikanen & Rannikko, 2015).

Suurimmalle osalle vaihtoehtolajien harrastajista lajissa kehittyminen on tärkeää (Liikanen & Rannikko, 2015, 52). Kilpailumenestyksen suhteen mielipiteet jakautuvat enemmän. Liikasen ja Rannikon (2015, 52–53) tutkimuksessa hieman yli puolet pitivät kilpailuissa menestymistä tärkeänä, mutta lähes puolet eivät nähneet kisoissa menestymistä tärkeänä ja puolet pitivät useimpia urheilulajeja liian kilpailuhenkisinä itselleen. Kilpailemiseen asennoitumisessa on myös selkeitä lajikohtaisia eroja, jotka selittyvät pitkälti lajien erilaisilla luonteilla. Tärkeimpänä kilpailemisen kokevat scoottaajat ja roller derbyharrastajat, kun taas vähiten tärkeänä sitä pitävät parkourin ja capoeiran harrastajat (emt., 53). Myös lajien hierarkiakäsityksissä on eroja. Alle puolet harrastajista kokevat harrastusporukalla olevan johtajan tai johtajia. Capoeiran, roller derbyharrastajien ja sirkuksen harrastajista väitteen kanssa oli yhtä mieltä noin 80 prosenttia vastaajista, kun taas skeittauksen, bleidauksen ja longboardingin harrastajista vain noin 10 prosenttia (emt., 53).

3.3 Skeittauksen erityispiirteet

Kuten vaihtoehtolajien kuvauksista käy ilmi, lajeissa on yhtäläisyyksien lisäksi monia keskinäisiä eroja. Skeittaus on vaihtoehtolajeista vakiintunein ja tunnistetuin (Liikanen, 2015, 106; Aaltonen, 2007) ja sitä on myös tutkittu kohtalaisen paljon. Tässä tutkielmassa lajista käytetään nimitystä skeittaus rullalautailun sijaan, sillä se on autenttisempi termi, jota myös lajin harrastajat itse käyttävät. Tutkijan on luonnollisesti etäännyttävä itsensä tutkimuskohteesta mahdollisimman objektiivisen näkökulman

muodostamiseksi, mutta pyrkimyksenä on, että lajin harrastaja kokisi tätä tutkielmaa lukiessaan kyseen olevan hänen harrastuksestaan, ei jostain steriilistä ja ulkoistetusta ilmiöstä. Skeittaus-termi on myös vakiintunut suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa (esim. Harinen, Itkonen & Rautopuro, 2006; Liikanen & Rannikko, 2015).

Skeittaus on laji, johon liittyy olennaisesti väline, skeittilauta, lyhyemmin ilmaistuna skeitti. Vaikka skeittien mallit ovat muuttuneet ja kehittyneet paljon lajin verrattain lyhyen historian aikana, perusrakenne on pysynyt samana. Skeitti koostuu 'dekistä', 'gripistä', 'trukeista', renkaista ja laakereista. Dekki on skeitin suurin osa, vanerista valmistettu lauta, jonka päällä seistään skeitatessa. Grippi on yhdeltä puolelta karhea, hiekkapaperimainen arkki, joka kiinnitetään dekin päälle sen toisella puolella olevan liimapinnan avulla. Trukeiksi kutsutaan mekaanisia, pääosin metallisia osia, jotka kiinnitetään dekin alapuolelle ja jotka mahdollistavat laudalla kääntymisen ja sen ohjailun. Toimivassa skeittilaudassa on kaksi trukkia, joissa molemmissa on kiinni kaksi rengasta. Renkaat valmistetaan uretaaniseoksesta ja niiden sisään sijoittuvat laakerit, joita on kaksi jokaista rengasta kohden. Laakerit mahdollistavat kuulien välityksellä renkaiden pyörimisen mahdollisimman vähäisellä kosketuspintojen kulumisella. (Borden, 2001, 13–28; Skate Warehouse, 2018.)

Skeittilauta on tietysti olennainen väline skeittauksessa, mutta mitä itse skeittaus on? Harinen kumppaneineen (2006, 9) kuvailee skeittauksen olevan yhteiskunnallisen toiminnan muoto ja kulttuuri-ilmiö, joka on monen vuosikymmenen pituisen historiansa aikana kokenut monenlaisia muutoksia. Olkoonkin, että voimme pitää kyseistä lausetta totena, se ei vaikuta vielä tyydyttävältä skeittauksen määritelmältä. Kaikilla on varmasti jonkinlainen käsitys skeittauksesta. Joillekin se näyttäytyy lapsekkaana leikkimisenä, toisille se on kokonainen elämäntapa (Borden, 2001, 1). Perusluonteeltaan skeittaus on skeittilaudalla harjoitettavaa liikkumista, johon usein, ei kuitenkaan aina, liittyy erilaisten temppujen suorittaminen. Mikäli skeittausta pyrittäisiin määrittelemään tämän tarkemmin, olisi vaarana, että skeittauksen käsitteestä rajattaisiin pois jotain siihen olennaisesti kuuluvaa.

Skeittauksella on kulttuurisena ilmiönä paljon yhteistä surffauksen ja lumilautailun kanssa (Wheaton, 2004, 10; Harinen ym., 2006, 10) muutenkin kuin välineiden samankaltaisuuden kautta. Ne jakavat osittain yhteisen lajihistorian (Borden, 2001; Wheaton, 2004; Harinen ym., 2006). Skeittaus on kehittynyt pitkälti surffaajien toimesta, jotka 1950-luvun Kaliforniassa korvasivat tuulettomina päivinä surffauksen puutetta itse valmistamallaan skeittilautoilla rullaten (Humphreys, 1996; Borden, 2001). Skeittaus, surffaus ja lumilautailu ovat kaikki myös nuorison itsensä tekemää kulttuuria

ja ovat näin synnyttäneet ”uudenlaista, perinteisistä liikunta- ja urheilukulttuureista poikkeavaa yhteisömuodostusta” (Harinen ym., 2006, 10). Lajit ovat samalla muodostaneet uudenlaista kansainvälistä nuorisokulttuuria ja niihin kaikkiin liittyy ruumiillista taitavuutta, jota toteutetaan perinteisistä poikkeavissa liikkumisympäristöissä (emt.).

E erityisen ominaislaatuinen piirre skeittauksessa on rakennetun ympäristön hyödyntäminen poikkeuksellisilla tavoilla. Skeittaajat ottavat käyttöön ja hyödyntävät valmista ympäristöä tavalla, johon sitä ei ole alun perin tarkoitettu (Borden, 2001, 29). Tällainen julkisen tilan uudelleenmäärittely sijoittuu yleensä kaupunkiympäristöön ja tuottaa toisinaan konflikteja skeittaajien ja muiden tilan käyttäjien välillä (Borden, 2001; Harinen ym., 2006; Chiu, 2009). Skeittaajat määrittelevät arkkitehtuuria ja urbaania ympäristöä tavalla, joka on ristiriidassa viranomaisten ja tilan omistajien määritelmien kanssa (Borden, 2001, 54). Skeittaamalla kaupunkiympäristössä, skeittaajat rikkovat usein sitä funktionaalisuutta ja sosiaalista järjestystä, jonka mukaan jalkakäytävä on tarkoitettu kävelemiseen, penkki istumiseen ja portaat hillitysti tasolta toiselle siirtymiseen (Harinen ym., 2006, 15).

Skeittaus on nuorisokulttuurisena ilmiönä yleensä nuorison itsensä organisoimaa toimintaa (Harinen ym., 2006, 17–18). On kuitenkin huomattava, että skeittaus ei ole pelkästään nuorisokulttuurista toimintaa, vaan sitä harrastavat myös vanhemmat ihmiset. Tästä antaa viitettä oheinen 26-vuotiaan skeittarin lausuma verkkokyselyssä:

Kymmenen vuotta sitten isät ja pojat menivät pelaamaan yhdessä jääkiekkoa, viiden vuoden kuluttua mennään yhdessä skeittaamaan. Näin maailma muuttuu. (Rannikko ym., 2013, 3.)

Kuitenkin skeittauksessa vanhemmilla sukupolvilla on perinteisistä urheilulajeista poiketen hyvin vähän vaikutusta toimintojen sujuvuuteen (Harinen ym., 2006, 18). Skeittaajat määrittävät itse ajan, paikat ja tavat harrastuksellensa. Vaikka vanhemmat sukupolvet pyrkivät rajoittamaan skeittaamisen tiloja esimerkiksi kielloilla, vartioinnilla ja Yhdysvalloissa jopa sakoilla (Chiu, 2009), skeittaajat löytävät yleensä keinot käyttää haluamaansa harrastusympäristöä joko saapumalla sinne eri aikaan tai neuvottelemalla tilan käytöstä. Laajamittaisempi tilan käytön neuvottelu on johtanut myös skeittaajien organisoitumiseen. Suomessa on skeittiseuroja suurimmissa kaupungeissa sekä lajiliitto, joka pyrkii kehittämään toimintaansa, niin että seuroilla olisi edellytykset paikallisten tapahtumien ja harrastuspaikkojen järjestämiseen (Pulkinen, 2018, 50). Liikanen (2015) on kuitenkin havainnut tutkimuksissaan, että skeittaajat ovat suomalaisista vaihtoehtolajien harrastajista vähiten organisoituneita suhteessa harrastajien määrään.

Skeittaajat eivät myöskään täysin pysty irtisanoutumaan vanhemman sukupolven vaikutuksesta lajiinsa, ainakaan kaupallisessa mielessä (Harinen ym., 2006, 18). Vaikka skeittialan yritykset ovat usein skeittaajien omistamia, on myös ylikansallisilla urheilubrändeillä omat skeittimerkkinsä, jotka toisinaan panostavat paljonkin lajin tuotekehittelyyn ja markkinointiin. Myös Beal ja Wilson (2004, 33) korostavat, ettei nuoriso- ja alakulttuureja voi täysin erottaa kaupallisista toimijoista, jotka ovat aina mukana niiden kehittämisessä. Kaupallisuudella ja medialla on suuri vaikutus skeittauksen julkisen diskurssin muotoutumisessa, sillä nuoriso ei ainoastaan nojaa niiden välittämiin symboleihin, vaan myös käyttää niitä eri tavalla tilanteesta riippuen rakentaen uudenlaisia merkityksiä ja identiteettejä. Kaupallisuus, media ja nuorisokulttuurit ovat tällä tavoin yhteen punoutuneita ilmiöitä käyden keskinäistä vuoropuhelua.

Maskuliinisuus on selkeästi havaittava piirre skeittauksen kulttuurissa ja harrastajissa (Beal & Wilson, 2004; Bäckström, 2013; Hellman, 2016). Harinen kumppaneineen (2006, 18) toteaa, että "Skeittaus on leimallisesti poikien puuhaa." Tätä väitettä tukevat myös Liikasen ja Rannikon (2015) havainnot miespuolisten skeittaajien suuresta määrästä tutkimuksen vastaajajoukossa. Bealin ja Wilsonin (2004, 32) mukaan skeittaajat ylläpitävät usein itse tiedostamattaan maskuliinisesti sukupuolittuneita käytäntöjä esimerkiksi painottamalla harrastuksessaan riskinottoa ja aggressiivisuutta (Bäckström, 2013; Hellman, 2016; Humphreys, 1996) sekä sijoittamalla naispuoliset harrastajat sosiaalisesti marginaaliasemaan. Tämä on osittain ristiriidassa sen kanssa, että skeittaajat näkevät itsensä yleensä ei-valtavirtaa edustavana joukkona. Naiset kun ovat usein marginaaliasemassa myös valtavirtaurheilussa. Skeittaajat väittävät toimintansa olevan avointa kaikille, mutta samanaikaisesti epämuodolliset miesten tai poikien ryhmittymät tuntuvat rajaavan tai kontrolloivan naispuolisten harrastajien osallisuutta. (Beal & Wilson, 2004, 32.) Toisaalta Humphreys (1996) toteaa, että riskien karttaminen ja siitä johtuva lajin vähäisempi houkuttelevuus tyttöjen ja naisten joukossa saattaa olla seurausta myös tyttöjen sosialisatiosta. Oletusta vahvistavat Bäckströmin (2013) naisharrastajilta saamat kommentit.

Skeittaukseen liitetään monessa yhteydessä jälkimoderneja arvoja ja ominaisuuksia (esim. Harinen ym., 2006; Hellman, 2016; Kotro & Pantzar, 2005). Hellman (2016, 340) näkee leikin ja mielihyvän arvojen kytkeytymisen skeittauksessa yrittäjämäiseen individualismiin, kuluttajan luovuuteen ja markkinatrendeihin heijastavan maskuliinisuuden uusliberaalia ideaalia. Harinen kumppaneineen (2006, 19) toteaa skeittauksen ilmentävän Maffesolin kuvailemaa jälkimodernille ajalle ominaista kevyttä yhteisöllisyyttä. Maffesolin (1996) mukaan ihmisillä on sisäsyntyinen tarve muodostaa

yhteisöjä, ja modernien yhteisöjen, kuten luokkajärjestelmien, hajoaminen sekä vapaa-ajan lisääntyminen ovat johtaneet uudenlaisten jälkimodernien 'heimojen' syntymiseen. Niille on ominaista ryhmien päällekkäisyys, suhteellisuus ja uusien elämäntyylien kehittäminen. Näillä postmoderneilla heimoilla voi olla päämäärä, mutta se ei ole niiden toiminnan kannalta olennaista. Olennaista on ryhmien muodostamiseen käytettävä energia ja niissä tapahtuvan yhdessäolon tarjoama lämpö. Uusien elämäntyylien kehittämisen ollessa Maffesolin mukaan tällä tavoin itse itseänsä perustelevaa toimintaa, hän näkee sen puhtaana luovuuden ilmauksena. (Emt., 96.)

Maffesoli (1996, 99) on todennut, että on mahdotonta sanoa, mikä tulee muodostamaan seuraavan uuden kulttuurin, mutta voidaan olla varmoja, että se tulee olemaan rakenteeltaan pluralistinen ja täynnä vastakkainasetteluja. Tämä kuvaus täsmää hyvin Bordenin (2001, 1) kuvaukseen skeittauksesta, sillä hän määrittelee sitä pitkälti vastakohtaisuuksien kautta. Hänen mukaansa skeittaus on paikallista, ollen pohjimmiltaan kiinnostunut katujen mikrotason tiloista, mutta toisaalta sillä on globaalisti eriytynyt ja nopeasti kasvava harrastajien joukko, johon kuuluu jo kymmeniä miljoonia harrastajia. Skeittauksessa ei ole koodattuja sääntökoelmia, mutta sen kautta välittyy huomattava määrä implisiittisiä merkityksiä, joita harrastajat omaksuvat toimiessaan lajiyhteisössä. Skeittaus on historiansa aikana kohdannut jatkuvasti tukahduttamisyriä lainsäädännön ja kaupunkitilojen politikoinnin kautta, mutta on vastannut niihin luovuudella ja vilpittömällä harrastamisen halulla. Skeittaus vaatii valtavan määrän vaivannäköä jo harrastuksen alusta lähtien, mutta tarjoaa hyvin harvoin harrastajalleen vastineeksi mitään konkreettisia hyödykkeitä. Se on erittäin visuaalista, mutta kieltäytyy pelkistymään kuvalliseksi speaktaakkeliksi. Skeittausta voidaan siis pitää eräänlaisena postmodernin kulttuurin ilmentymänä.

4 ELINIKÄINEN, INFORMAALI JA ARKIPÄIVÄN OPPIMINEN

Elinikäistä oppimista pitkään tutkineen Peter Jarvisin (2014, 52) mukaan ”Oppiminen – – on käsite, jolla on monia merkityksiä, mutta pohjimmiltaan se tarkoittaa prosessia, jonka myötä yksilöt hankkivat tietoja ja taitoja (monen muun asian ohella) eri lähteistä joko tarkoituksellisesti tai ei.” Näitä lähteitä voivat olla tunnustetut koulutusinstituutiot, mutta oppia voi myös monissa muissa paikoissa, eri ihmisiltä ja erilaisissa elämäntilanteissa. Skeittauksen ja skeittauksessa oppimista ajatellen tarkastelutavaksi on valittu elinikäisen oppimisen, arkipäivän oppimisen ja informaalin oppimisen näkökulmat, sillä skeittausta ei opita formaalien koulutusinstituutioiden piirissä, ja hyvin harvoin edes nonformaalisti seuratoiminnassa ohjaajan tai valmentajan opastuksella. Käsitteet ovat osittain rinnakkaisia, osittain hierarkkisia ja niillä on erilaisia painotuksia oppimisen tutkimuksen diskurssissa.

Pääpainoni skeittauksen ja sen kautta oppimisen tarkastelussa on informaalisessa oppimisessa, joka on kolmesta käsitteestä selkeästi alisteinen kahdelle muulle. Se voidaan nähdä osana sekä elinikäistä että arkipäivän oppimista, jotka ovat puolestaan keskenään rinnakkaisia ja osittain limittyviä käsitteitä. Toisaalta informaali oppiminen on näistä kolmesta käsitteestä määritelmältään riippumattomin. Se ei määrittele oppimista laveasti ajan (vrt. elämänpituinen) tai paikan (vrt. arjen ympäristöt) perusteella, vaan itse oppimisen luonteen kautta. Se on myös käsitteenä uudempi ja siihen liittyviä asioita on käsitelty tutkimusperinteessä aiemmin elinikäisen ja arkipäivän oppimisen kautta. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että informaali oppiminen tarkoittaa epämuodollista oppimista.

4.1 Elinikäisen oppimisen historiallinen diskurssi

Elinikäisen oppimisen käsite juontaa juurensa aikuiskoulutuksen tutkimukseen. Peter Jarvis (2014) on tehnyt kattavan kuvauksen elinikäisen oppimisen historiallisesta diskurssista 1970-luvulta nykyaikaan artikkelissaan *From adult education to lifelong learning*. Elinikäisen koulutuksen käsite on esiintynyt tutkimuskirjallisuudessa jo vuodesta 1919 lähtien (emt., 49), mutta siitä alettiin aktiivisemmin puhumaan vasta aikuiskoulutuksen käsitteen myötä 1970-luvulla. Aikuiskoulutuksen käsite syntyi vastauksena modernin globalisaation ja vapaiden markkinoiden asettamiin vaatimuksiin, kun yritysten välinen globaali kilpailu edellytti niiltä ajantasaisesti koulutettua työvoimaa (emt., 45). UNESCO tunnusti elinikäisen koulutuksen tarpeen perustamalla vuonna 1972

sitä varten komission, jonka tuottaman raportin nimi, *Learning to Be*, on paljonpuhuva (Field, 2012, 176; Jarvis, 2014, 49).

Elinikäisen koulutuksen painopiste oli kuitenkin pitkään aikuiskoulutuksessa ja jatkokoulutuksessa (further education), jotka ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä, ja jotka nähtiin samanlaisina koulutuksen osa-alueina, kuin esimerkiksi peruskoulu ja korkeakoulu. (Jarvis, 2014, 45–48.) Jossain vaiheessa tällaista erottelua alettiin kyseenalaistaa. Jarvis (2014, 50) kertoo Midwinterin esittäneen vuoden 1975 kirjassaan *Education and the community* seuraavanlaisen kriittisen kannanoton:

Koulutuksen ei tulisi enää hyväksyä karikatyyriä, jossa se kuvataan muutamana koulutuntina päivässä joidenkin vuosien ajan – – ennen aikuistumista. Se tulee kuvata kokonaisvaltaisena, elämänpituisena kokemuksena, jossa koti ja naapurusto näyttelevät merkittävää roolia, ja kaikki myötävaikuttavat ja vetoavat tähän yhteisön koulutukselliseen ulottuvuuteen.

Tällainen näkemys merkitsi ensimmäisiä askelia elinikäisen oppimisen diskurssille, joka on edelleen voimissaan myöhäismodernissa koulutuskeskustelussa. Tuolloin puhuttiin kuitenkin vielä elinikäisestä koulutuksesta.

Elinikäisen koulutuksen käsitteestä alettiin siirtyä elinikäisen oppimisen käsitteeseen laajemmin vasta 1990-luvulla, kun Euroopan Unioni otti sen käyttöön ulkoisessa viestinnässään (Jarvis, 2014, 52). Nämä käsitteet eroavat merkittävästi toisistaan, sillä koulutus ja oppiminen ovat konseptiltaan hyvin erilaisia. Koulutukseen liittyvät erilaiset instituutiot, kun taas oppiminen kuvaa yksilön omaa kehitysprosessia. Oppimiskäsitteen käyttäminen koulutuksen sijaan osoittaa periaatteellisesti sen, että oppimista voi tapahtua muuallakin, kuin formaalin koulutusinstituution piirissä. Tapio Aittola (1998, 59) toteaa, että oppimisesta on myöhäismodernissa tullut koko eliniän kestävä ja kaikki elämänalueet kattava prosessi. Elinikäinen oppiminen nähtiin kuitenkin 1990-luvulla ennen kaikkea taloudellisen kasvun ja globaalien kilpailukykyvälineinä (Field, 2012, 177), ja tunnistetuimmaksi vaihtoehtoisista oppimisen paikoista tuli työpaikka. Elinikäisen oppimisen käsite assosioitui työpaikkaoppimiseen, jonka seurauksena muut koulutuksen ympäristöt, kuten yhteisöt, jäivät edelleen vähemmälle huomiolle tutkimuksessa (Jarvis, 2014, 53).

2000-luvulle tultaessa elinikäisen oppimisen työllistävän vaikutuksen painoarvo julkisessa keskustelussa oli vähentynyt ja sen päämääräksi oli muodostunut työllistävyyden sekä sopeuttavuuden lisäksi henkilökohtainen täyttymys, aktiivinen kansalaisuus ja sosiaalinen inkluusio. Elinikäisen koulutuksen käsitettä on käytetty kuvaamaan aikuisten koulutusta monissa poliittisissa asiakirjoissa eri puolella maailmaa tästä lähtien, mutta usein on

myös huomautettu, että se ei tällöin itseasiassa lainkaan kuvaa elinikäistä oppimista, sillä käsittelystä on jätetty kokonaan pois korkeakoulutus samoin kuin lasten, nuorten sekä ikääntyneen väestön koulutus. (Jarvis, 2014, 53.) Tällaisen todellista elämänpituista oppimista kuvaavaan tutkimuksen tarpeeseen ovat osaltaan vastannut 'elämästä oppimisen' (learning from living) suuntaukset.

Elämässä ja elämän kautta oppimisesta voidaan erottaa kolme erilaista lähestymistapaa: elämäkerrallinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja itse elämästä oppiminen (Jarvis, 2014, 54). Nämä kaikki perustuvat käsitykselle, että elämä itsessään on oppimiskokemus. Elämäkerrallisesta oppimisesta on erotettavissa edelleen kaksi erilaista tutkimuksen muotoa. Peter Alheit on monien muiden tutkijoiden ohella tarkastellut yksilöiden elämässä oppimista heidän elämäkertoihinsa perustuen, kun taas Pierre Dominice on keskittynyt yksilöiden koulutuksellisiin elämäkertoihin. (Emt., 54.) Kontrastina tälle voidaan nähdä kokemuksellinen oppiminen, joka perustuu John Deweyn (1991/1938) kirjoituksiin ja jonka popularisoi David Kolb (1984). Deweyn ohella teoreettisen pohjan Kolbin tutkimuksille tarjosivat Kurt Lewinin sosiaalipsykologian ja organisaatiokäyttäytymisen alueella tekemät havainnot ja käytännölliset sovellukset sekä Jean Piagetin (1970/1953) kognitiivisen kehityksen teoria (Kolb, 1984).

Pääteesinä Kolbin (1984) kirjassa on, että käytännössä kaikki oppiminen on kokemuksellista ja tiivistettynä Kolb määrittelee oppimisen jatkuvaksi prosessiksi, jossa konkreettiset kokemukset, niiden analysointi ja näiden pohjalta muodostetut uudet ajattelumallit vaikuttavat toimintaamme ja ajatteluamme tulevissa tilanteissa. Kolbin kirja oli urauurtava ja synnytti laajan kokemuksellisen oppimisen diskurssin, joka on ollut oppimistutkimuksen keskiössä teoksen julkaisusta lähtien. Jarvisin (2014, 54.) mukaan koulutuksellinen tutkimus ei ole keskittynyt määrittelemään, mitä kokemuksella tässä yhteydessä tarkoitetaan, toisin kuin filosofinen (vrt. Dewey, 1991/1938). Erityisen vähälle huomiolle on jäänyt tietoisien ja tiedostamattoman kokemuksen suhde sekä niihin liittyvä implisiittinen oppiminen.

Viimeisimpänä on alettu tutkia itse elämästä oppimista (Field, 2012). Tässä suuntauksessa elämä mielletään oppimisen perustaksi ja tunnistetaan myös koulutuksellisen viitekehyksen ulkopuolelle jäävä oppiminen. Oppimista tarkastellaan laajemmissa sosiokulttuurisissa, maantieteellisissä ja historiallisissa konteksteissa. Kun pitkään oli jo tunnistettu, että EU:n raporteissaan käyttämällä elinikäisen oppimisen käsitteellä ei todellisuudessa viitattu koko eliniän kattavaan oppimiseen, EU korjasi asian vuoden 2006 tiedonannollaan *Aikuiskoulutus: Oppia ikä kaikki* (Euroopan yhteisöjen komissio, 2006). Julkaisussa puhutaan jälleen aikuiskoulutuksesta, joka määritellään

”aikuisten kaikenikäiseksi peruskoulutuksen jälkeiseksi opiskeluksi henkilön peruskoulutustasosta riippumatta” (emt., 2). Oppimista kuitenkin käsitellään julkisissa raporteissa edelleen pitkälti institutionaalisen koulutuksen näkökulmasta käsin. Tietyllä tavalla ainakin eurooppalaisessa poliittisessa diskurssissa on siis palattu tilanteeseen, jossa elinikäisen oppimisen keskiössä on jälleen aikuiskoulutus.

4.2 Arkipäivän oppiminen

Arkipäivän oppimisen diskurssissa on huomioitu oppimisen potentiaali ihmisten eri elämäntilanteissa ja elämäntilanteissa elinikäisen oppimisen käsitettä paremmin. Aittolan (1998) mukaan arkipäivään sisältyvä oppiminen liitetään erilaisiin työpaikan ja arkielämän informaaleihin toimintatilanteisiin, joissa oppiminen on usein konteksti- ja tilannesidonnaista liittyen esimerkiksi tilanteissa esiin nouseviin ongelmiin. Tällaiselle oppimiselle on ominaista informaalisuus, satunnaisuus, eriytyneisyys, suunnittelemattomuus sekä omien intressien keskeisyys (emt., 67). Myös omien virheiden kautta oppiminen on tyypillistä arkipäivän oppimiselle. Se kytkeytyy entistä enemmän sosiaalisiin tilanteisiin ja siltä vaaditaan dynaamisuutta toimintaympäristöjen nopean muutoksen myötä. (Emt. 60.) Myöhäismodernit tekijät, kuten vapaa-ajan lisääntyminen ja sähköisen median sekä tietotekniikan yleistymisen ovat merkittävästi vaikuttaneet oppimisympäristöjen muutokseen (emt., 67). Aittola (1998, 60) toteaaakin, että ”uusien tietojen, taitojen ja toimintakompetenssien hankkiminen tulisi nähdä luonnollisena osana ihmisten arkielämää ja sosiaalista vuorovaikutusta”.

Arkipäivään liittyvä oppiminen on kaikille tuttu, mutta samalla vaikeasti kuvattava ilmiö. Se piiloutuu usein muihin päivittäisiin toimintoihin, eivätkä ihmiset osaa aina välttämättä kertoa, mitä ovat tiettyssä tilanteessa oppineet (Aittola, 1998, 60–61). Käsitteen selkeyttämiseksi Aittola (1998, 61) on listannut tiivistettynä seuraavat viisi arkipäivän oppimiseen liittyvää näkemystä:

1. Arkipäiväisenä oppimisena voidaan pitää oppimista, jota tapahtuu ihmisten jokapäiväisessä elämässä.
2. Ihmisten arkielämässä on usein kyse jokseenkin rajoitetusta kokemuksesta, mikä vastaavasti tuottaa suhteellisen rajattuja oppimiskokemuksia.
3. Arkielämäänsä orientoituva oppiminen on tärkeää, koska se tapahtuu suhteellisen pienissä, ihmisillä läheisissä ja tutuissa toimintaympäristöissä.
4. Arkipäivän oppiminen ei yksistään pysty tuottamaan kaikkia niitä tietoja, taitoja tai valmiuksia, joiden avulla ihmiset voisivat orientoitua yhä kompleksisempaan maailmaan.

5. Ihmisten elämismaailma tuottaa jatkuvasti uusia mahdollisuuksia arkipäivän oppimiselle.

Maininnoissa huomioitavaa on, että arkipäivän oppimisen määritelmä on melko lavea ja oppimisen mahdollisuuksien sanotaan lisääntyvän siinä jatkuvasti, mutta samalla sen mahdollistamia oppimiskokemuksia rajaa arkielämän määrittelemä toimintaympäristö. Samanlainen vastakohtaisuus on havaittavissa arkipäivän oppimisen merkityksessä. Henkilökohtaisuutensa vuoksi se on tärkeää yksilön oppimiselle, mutta se ei voi tarjota kaikkea sitä oppisisältöä, jota ihmiset tarvitsevat toimiakseen yhteiskunnan täysipainoisina jäseninä.

Arkipäivän oppimiseen sisältyy informaalin lisäksi nonformaali oppiminen. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että informaalilla ja nonformaalilla oppimisella ei ole käytännössä selkeästi havaittavia eroavaisuuksia ja että ne ovat keskenään samaa merkitseviä käsitteitä, joita käytetään eri konteksteissa (kts. Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003, 8). Mikäli ne kuitenkin nähdään erillisinä konsepteina, voidaan nonformaalilla oppimisella tarkoittaa toimintaa, jonka tavoitteena on omaksua tiettyjä tietoja, taitoja tai toimintakompetensseja, mutta joissa oppimistapahtuman järjestelyt eivät vastaa muodollisen eli formaalin koulutuksen oppimistilanteelle tai oppimateriaalille asetettuja vaatimuksia (Aittola, 1998, 61–62). Esimerkkejä tällaisista nonformaalin oppimisen muodoista ovat ohjattu harrastustoiminta, kerhot, museokäynnit ja konsertit. Nonformaalit oppimistilanteet ovat siis aina jonkun muun toimijan, kuin oppijan itsensä järjestämiä, kun taas informaalia oppimista voi tapahtua myös oppijan ollessa täysin omissa oloissaan. Mikä sitten tekee jostain kokemuksesta oppimiskokemuksen?

Kuten aiemmin mainittiin, arkipäivässä tapahtuva oppiminen on usein tilannesidonnaista. Oppimiselle ylipäätään on yleistä kokemuksellisuus, sillä oppiminen on pohjimmiltaan uusiin tilanteisiin sopeutumista ja toimintakompetenssien hankkimista aiempien kokemusten pohjalta (Dewey, 1991/1938; Kolb, 1984; Aittola, 1998, 63). Onkin luonnollista, että oppimiseen vaikuttaa se, kuinka merkittävänä ja mieleenpainuvana ihminen kokee tietyn oppimistilanteen. Tutkiessaan yksilöiden elämäkokemusten vaikutusta heidän oppimiseensa, Aittola (1998, 65–66) on havainnut, että ainakin narratiiveissa merkittävimpinä esille nousevat oppimiskokemukset ovat usein tunnepitoisia muistoja ja jollain tapaa käännekohtia ihmisten elämässä. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole aidosti tai keskenään yhtä opettavaisia (Dewey, 1991/1938, 11). Oppimisen edellytyksenä on yksilön näistä tapahtumista tekemä reflektio (Kolb, 1984), jonka myötä kokemukset on mahdollista asettaa osaksi

henkilökohtaista elämäkulkua (Aittola, 1998, 65). Tällainen elämäkokemusten analysointi luo perustan arkipäivän oppimiselle (Aittola, 1998, 64).

Tärkeimmät arkielämän oppimisympäristöt ovat Aittolan (1998, 68) mukaan koulutus, työpaikat, vapaa-aika, sähköiset mediat, kulutus, perhe ja ystävät. Koulutuksen sisällyttäminen arkielämän oppimisympäristöihin on Aittolalta mielenkiintoinen valinta, sillä formaali koulutus nähdään usein juuri vastakohtana arkipäivän oppimiselle. Muodollisen koulutuksen rooli uusien tietojen ja oppimiskokemusten välittäjänä on myös Aittolan (1998, 68) mukaan jatkuvasti vähentynyt ja sen legitimitetti kaiken ikäisten ihmisten vapaa-ajan käytännöissä murentunut (emt., 70). Tämän ilmiön hän liittää laajempaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen muutokseen, jonka myötä "[a]rkielämässä tapahtuva epävirallinen oppiminen on tullut yhä tärkeämmäksi uusien toimintakompetenssin lähteeksi" (emt., 68). Myös Krokfors, Kangas, Vitikka ja Mylläri (2016, 63) toteavat, että koulun ja oppilaiden muun elämänpiirin välille on syntynyt turhan jyrkkiä rajapintoja ja että opiskelulta vaaditaan kiinteämpää koulu- ja arkioppimisen vuoropuhelua, jotta se koettaisiin relevantiksi ja mielekkääksi. Aittola ei selitä tarkemmin koulutuksen valintaa yhdeksi arkielämän oppimisympäristöistä, mutta tällä voitaneen tarkoittaa kaikkea muodollisen koulutuksen ympäristöissä tapahtuvaa epämuodolliseksi luokiteltavaa oppimista, kuten ihmissuhde- tai ajankäyttötaitojen kehittymistä.

Muodollisen koulutuksen käytännöt tähtäävät osittain edelleen ihmisten varustamiseen teollisilla työmarkkinoilla vaadittavilla tiedoilla ja taidoilla, mihin liittyy valmiiden asiasisältöjen ja toimintamallien opettelu sekä luokkamuotoinen opetustilanne (Aittola, 1998, 69). Nykyisin työmarkkinoilla tarvitaan kuitenkin monipuolisia kommunikaatiovalmiuksia, uuden tietotekniikan hallintaa, ongelmanratkaisukykyä, ryhmä- ja tiimityöskentelytaitoja, vahvaa sitoutumista työhön sekä valmiutta sietää epäsäännöllisyyksiä (emt., 71). Näitä kaikkia on mahdollista opettaa muodollisessa koulutuksessa, mutta usein niitä opitaan myös informaalisti niin koulussa, työpaikalla kuin arjessa. Työpaikalla tapahtuva informaali oppiminen on itseohjautuvaa, sosiaalista, kokemuksellista, tekemällä oppimista ja näiden kautta tapahtuvaa toimintakompetenssien kehittymistä, johon liittyy esimerkiksi omien työskentelytapojen observointi ja omista virheistä sekä työtovereiden kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta oppiminen (emt.). On havaittu, että työntekijät oppivat parhaiten päästessään tekemään itsenäisesti omaa työtään koskevia valintoja, minkä vuoksi informaalin oppimisen hyödyntäminen työpaikalla on tärkeää sekä koko työorganisaation että yksittäisten työntekijöiden toimintakompetenssien kehittymisen kannalta (emt., 72).

Vapaa-ajan tarjoamat informaalit oppimisprosessit ovat Aittolan (1998, 73) mukaan jääneet vähemmälle tutkimiselle, mutta hän on tutkimuksissaan havainnut niiden monenlaiset mahdollisuudet yksilöiden oppimiselle. Sen lisäksi, että vapaa-ajalla opitaan paljon harrastuksiin liittyviä tekniikoita ja taitoja, opitaan esimerkiksi esiintymis-, keskustelu- ja vuorovaikutustaitoja, ryhmässä toimimista ja toisten ohjaamista, erilaisten tapahtumien järjestämistä ja organisointia, itsenäistymistä, omaa elämänhallintaa, ajankäytön organisointia sekä omien rajojen tuntemusta. Varsinkin harrastusympäristöt tarjoavat ainesta yksilön arvomaailman muutoksille, sillä niissä opitaan häviämistä ja voittamista, erilaisten ihmisten kanssa toimimista sekä vastuullisuutta ja suvaitsevaisuutta.

Aittola (1998, 73) luokittelee myös sähköisten medioiden tarjoamat oppimiskokemukset erilliseksi arkipäivän oppimisen osa-alueeksi. Hänen mukaansa niille ovat ominaisia nk. sekundaarikokemukset, median tuottamat kuvaukset esimerkiksi erilaisista imagoista ja elämäntavoista, joista ihmiset saavat tietoa ja kokemuksia ilman että itse osallistuisivat havainnoimaansa toimintaan (emt., 74). Aittolan kirjoitus on ilmestynyt 20 vuotta sitten, joten voidaan olettaa, että sosiaalisen median täyttyessä yhä suuremman osan ihmisten välisestä kanssakäymisestä ja mediakulutuksesta, tällainen oppiminen on yhä merkittävämmässä määrin lisääntynyt. Sähköisen tiedonvälityksen nopeus ja visuaalisuus saavat aikaan ”kollaasiefektin”, jonka myötä kokemusmaailmastamme tulee yhä pirstaleisempi ja siihen sulautuu paljon yhteen kuulumattomia elementtejä (emt., 74). Voimme esimerkiksi osallistua maailman toisella puolella tapahtuvasta ilmiöstä käytävään keskusteluun ja omaksua uusia kulttuurisia vaikutteita muutamien päivien sisällä niiden syntyhetkestä riippumatta asuinpaikastamme. Internet ja sosiaalinen media ovatkin mullistaneet arkipäivän ympäristöissä tapahtuvan sosiaalisen oppimisen.

Myös kuluttaminen voidaan nähdä arkipäivän oppimisympäristönä (Aittola, 1998, 75–76). Kulutus opettaa sekä valintojen tekemistä että itseilmaisua tekemiemme valintojen kautta (emt., 75). Omien kulutusvalintojen välityksellä tuodaan esille omaa persoonaa, maailmankatsomusta sekä arvoja, jotka kaikki nivoutuvat läheisesti toisiinsa. Esimerkiksi pukeutumisella yksilö voi visualisoida omaa identiteettiään ja ravintoa koskevilla valinnoilla ilmentää arvomaailmaansa. Aittolan (1998, 76) mukaan kuluttaminen opettaa rahankäyttöä ja sitä saatetaan käyttää välineenä itsensä palkitsemiseen. Kuluttaminen on siirtynyt myös aineellisesta yhä enemmän symboliseen ja kokemukselliseen kuluttamiseen (emt.). Ihmiset tietyllä tapaa keräilevät kokemuksia ostamalla esimerkiksi lomamatkoja tai pääsylippuja tapahtumiin sekä harjoittavat moraalista kulutusta lahjoittamalla rahaa humanitäärisen tai ekologiseen kehitystyöhön. Kulutus on

rantautunut myös koulutuksen alueelle ja jo pitkään onkin puhuttu ”koulutusmarkkinoista” (emt.).

Ihmisen lähipiiri, toisin sanoen perhe ja ystävät, ovat historiallisesti merkittävä osa ihmisten oppimista. Ennen teollistumista ja sen aikana ei ollut pelkästään yleistä vaan jopa väistämätöntä, että lapsi peri perheen sosiaalisen aseman ohella perheen tai sukunsa ammatin. Ammatti nähtiin yleisesti muuttumattomana ja samanlaisena sukuun sidottuna ominaisuutena, kuin asuinpaikka, ja se opittiin seuraamalla ensin tekemistä sivusta ja hyvin varhaisella iällä myös osallistumalla itse työntekoon. Ennen yleistä oppivelvollisuutta myös kaikki muu oppiminen tapahtui pääasiassa vanhempien ja lähipiirin kautta. Maailmankuva, tiedot ja taidot omaksuttiin arjen ympäristöissä tai työssä epämuodollisen oppimisen kautta, ja ainoastaan varakkaiden perheiden lapsilla oli mahdollisuus muodolliseen koulutukseen. (Utrio, 2000, 279–301.)

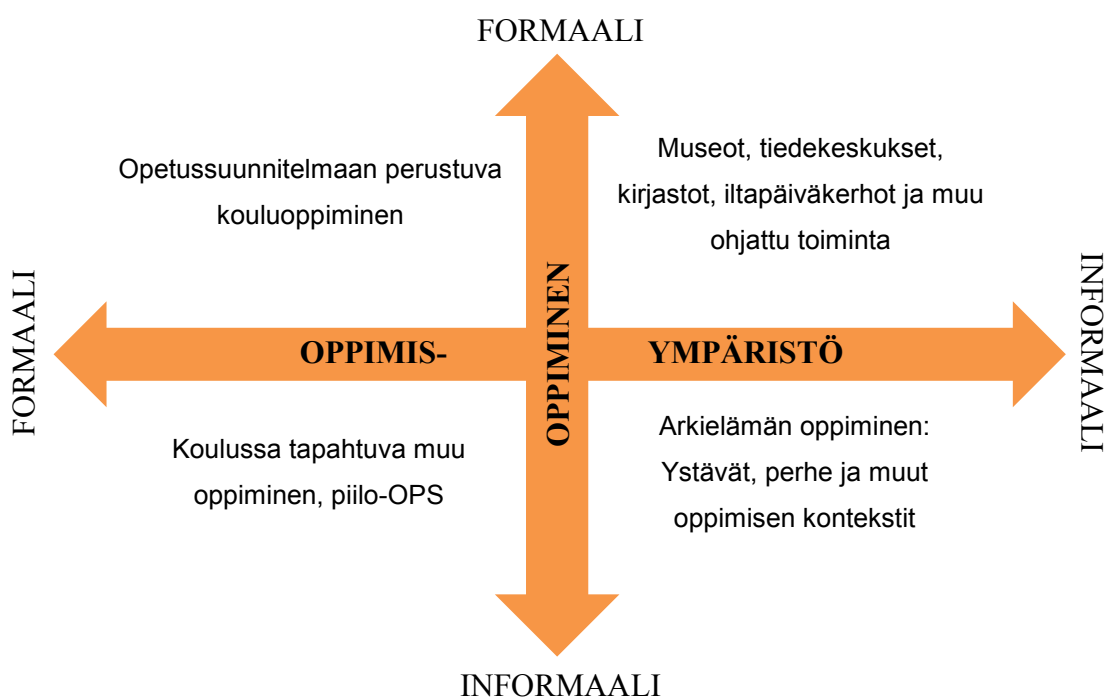
Nykyään vanhemmat eivät toimi enää samalla tavoin traditioiden välittäjänä ja samaistumisen kohteina, kuin aiemmin (Aittola, 1998, 77). Sekä valtiolliset interventiot, kuten koulutuslaitoksen osuus lasten socialisaatiossa, että kulttuurin nopea muutos ovat vaikuttaneet siihen, ettei vanhempien asema lastensa socialisaatiossa ja esikuvina ole enää niin merkittävä. Aittola toteaaakin, että ”kulttuurinen muutos tekee systemaattisesti heidän elämäntavastaan sekä ajattelu- ja toimintamalleistaan sisällyksettömiä nuorten näkökulmasta.” Täytyy kuitenkin huomioida, että perheen merkityksen väheneminen koskee pääasiassa vain länsimaisia kulttuureja (Rotkirch, 2013). Myös länsimaissa perheen kautta opitaan yhä tärkeitä taitoja, kuten vastuullisuutta, toisista huolehtimista, sosiaalisuutta ja joustavuutta sekä työn tekemisen, erilaisuuden, luonnon ja läheisten ihmissuhteiden arvostamista. Lisäksi perheen kautta välittyy arvoja ja perinteitä. (Aittola, 1998, 77.) Vanhempien absoluuttisen auktoriteettiaseman murenemisen myötä kaveri- ja harrastuspiireillä on kuitenkin yhä suurempi potentiaali vaikuttaa yksilön oppimiseen ja socialisaatioon.

4.3 Informaali oppiminen

Tässä pääluvussa on sivuttu informaalia oppimista ja informaaleja oppimisympäristöjä jo useassa yhteydessä. Tutkielman kannalta on kuitenkin tärkeää, että määritellään mahdollisimman selkeästi, mitä informaalilla oppimisella tarkoitetaan. Tämä ei ole helppo tehtävä, sillä jopa aiheeseen perusteellisesti syventyneet Colley, Hodkinson ja Malcolm (2003, 7) toteavat, että tieteen käsitteistöstä näyttää puuttuvan kokonaan yhteinen sopimus ja määritelmä siitä, mitä formaali ja informaali oppiminen oikeastaan ovat.

Krokforsin kumppaneineen (2016, 66) mukaan ”informaalin oppimisen juuret ovat – – sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä, jonka mukaan oppiminen on sosiaalisissa konteksteissa tapahtuva yhteinen ja jaettu prosessi”. Määritelmällä on yhtäläisyyksiä Deweyn pragmatismiin ja Kolbin kokemukselliseen oppimiseen, mutta sosiokulttuurinen oppimiskäsitys pohjautuu L. S. Vygotskyn kirjoituksiin oppimisen ja symbolisen ymmärryksen sosiaalisesta luonteesta (kts. Wertsch & Tulviste, 2005, 37–39). Informaali ja formaali oppiminen on usein nähty toistensa vastakohtina, mutta nykyisin ne nähdään enemmänkin saman jatkumon vastakkaisina päinä (Krokfors ym., 2016, 65).

Oppimistilanteella voi olla siis enemmän formaaleja tai informaaleja piirteitä, mutta se ei käytännössä koskaan ole pelkästään jompaa kumpaa. Formaalin ja informaalin jatkumoa voidaan oppimisen lisäksi soveltaa oppimisympäristöön, kuten Krokfors kumppaneineen (2016, 64) on tehnyt. Yhdistämällä nämä kaksi jatkumoa keskenään kohtisuoriksi akseleiksi, muodostuu nelikenttä (Kuvio 1), jonka eri kohtiin oppimistilanne voidaan sijoittaa riippuen sekä oppimisen että oppimisympäristön laadusta. Formaalisissa oppimisympäristöissä tapahtuva formaali oppiminen on koulussa opetussuunnitelman mukaisesti tapahtuvaa oppimista.



Kuvio 1. Informaali ja formaali suhteessa oppimiseen ja oppimisympäristöön Krokforsin kumppaneineen (2014, 64) mukaan

Koulussa voidaan kuitenkin oppia muitakin asioita, kuin niitä, jotka opetus suunnitelmassa on asetettu oppimistavoitteiksi. Tällöin on kyse formaalissa ympäristössä tapahtuvasta informaalista oppimisesta. Informaalit oppimisympäristöt puolestaan ovat sellaisia, joiden ensisijainen funktio ei ole toimia oppimispaikkana. Niissä on kuitenkin mahdollista oppia erilaisia asioita ohjatusti tai itsenäisesti. Informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen on formaalia, kun toiminta on ohjattua ja jossain määrin tavoitteellista. Arkielämän oppiminen, jota tapahtuu esimerkiksi kotona, ystävien keskuudessa tai itsenäisissä, ohjaamattomissa harrastuksissa, luetaan puolestaan informaalissa ympäristössä tapahtuvaksi informaaliksi oppimiseksi.

Informaali oppiminen ei ole täysin yksiselitteisesti määriteltävä käsite, mutta sille on määritelty tiettyjä kuvailevia piirteitä, jotka auttavat hahmottamaan, mitä sillä tarkoitetaan (Krokkfors ym., 2016, 68). Informaali oppiminen on hyvin kontekstisidonnaista liittyen aina vahvasti oppimistilanteeseen, siinä läsnä oleviin ihmisiin ja välineisiin. Arjessa oppiminen tapahtuu yleensä konkreettisten välineiden eikä symbolien avulla, toisin kuin formaalissa koulutuksessa. Välineiden käyttö tekee oppimisesta konkreettisempaa ja on vahvasti sidoksissa oppimisen kontekstiin.

Kun toiminta on suoraan kytköksissä esineisiin ja tilanteisiin, ihmiset hyödyntävät niitä päättelyssään turvautumatta turhaan symboliikkaan (Resnick, 1987, 13–14). Arjessa ja työssä saatetaan esimerkiksi laskea asioita aivan eri tavalla, kuin ne koulussa opetetaan, ja suorittaa laajaa matemaattista päättelyä vaativia toimintoja, joita ei kuitenkaan kyetä soveltamaan matematiikan tunnilla (Resnick, 1987). Informaali oppiminen onkin luonteeltaan sekä holistista että toiminta- ja kokemuspohjaista. Holistisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tiedot ja taidot kehittyvät oppimisprosessissa rinnakkaisesti. Toiminta- ja kokemuspohjaisuudella puolestaan, että oppimisen tuloksena syntyy ymmärrys jonkin asian toiminnasta tietynlaisessa tilanteessa. (Krokkfors ym., 2016, 68.)

Informaalia oppimista kuvaillaan myös induktiiviseksi tarkoittaen, että tietoa rakennetaan yksittäisistä arjen tilanteista kohti yleistyksiä (Krokkfors ym., 2016, 67). Tähän liittyy heikkoutena tietty arki ajattelulle tyypillinen virhepäätelmien riski, jossa yksittäisistä tilanteista päätellään liian herkästi yleisiä lainalaisuuksia, eikä tällä tavoin hankittu tieto ole yleensä yhtä objektiivista tai universaalialia, kuin formaalisti hankittu. Resnickin (1987, 15–16) mukaan tilannekohtaisesti opittujen tietojen ja taitojen rajoituksena onkin niiden heikko sovellettavuus, mikäli tilanne tai käytössä olevat välineet yhtäkkiä muuttuvat. Arkipäivässä tapahtuva informaali oppiminen on hyvin strukturoimatonta, koska sitä tapahtuu tyypillisesti tilanteissa, jotka eivät lähtökohtaisesti tähtää oppimiseen. Tällaisia

oppimistilanteita ei ole suunniteltu tietynlaista oppimispolkua tai tiedon konstruointia ajatellen.

Oppimisen perustuessa ainoastaan oppijan mielenkiinnon kohteisiin tai satunnaisiin arjen tilanteisiin siitä tulee hyvin sattumanvaraista. Toisaalta oppijälähtöisyys todennäköisesti mahdollistaa oppijan paremman sitoutumisen opeteltavaan asiaan ja näin edesauttaa sen oppimista. Informaali oppiminen on usein myös yhteisöllistä. Tietoja ja taitoja opitaan arjen tilanteissa yleensä muiden kanssa esimerkiksi mallioppimisen tai keskustelun keinoin. Resnick (1987, 13) tähdensikin kognition rakentumisessa sen sosiaalista luonnetta, jota koulun ulkopuolinen sosiaalinen toiminta tukee, kun taas koulussa oppiminen ja sen arviointi painottuvat yksilöllisiin prosesseihin.

Colley kumppaneineen (2003) pyrki löytämään formaalin ja informaalin oppimisen monista eri määritelmistä tekijöitä, jotka olisivat yhteisiä kaikille määritelmille. Tuloksena heillä oli valtava määrä erilaisia ominaisuuksia, joista ei näyttänyt löytyvän yhteisiä nimittäjiä käsitteiden selkiyttämiseksi. He päätyivät muodostamaan käsitystensä perusteella oman luokittelun, joka korostaa informaalin ja formaalin oppimisen päällekkäisyyttä ja samanaikaisuutta oppimistilanteissa, joissa ne edustavat saman ilmiön eli oppimisen eri ääripäitä. He myös argumentoivat, että nonformaali ei ole hyödyllinen käsite yritettäessä määrittää näiden kahden ääripään välistä aluetta tai konseptia, sillä se kuvaa käytännössä samaa asiaa kuin informaali, mutta sen käyttö vain on yleisempää poliittisessa ja informaalin taas teoreettisessa yhteydessä (Colley ym., 2003, 8). Näin ollen nonformaali-käsitteen käyttö ainoastaan hankaloittaa informaalin ja formaalin dualistisen suhteen ja niiden suhteellisten osuuksien hahmottamista yksittäistä oppimistilannetta tarkasteltaessa. Tärkeintä Colleyn kumppaneineen (2003, 8) mukaan on ymmärtää, mitä vaikutuksia informaalisuuden ja formaalisuuden suhteellisilla "määrillä" on tarkasteltaessa erilaisia oppimistilanteita.

Colley kumppaneineen (2003) on määritellyt neljä kategoriaa, joiden perusteella voidaan arvioida oppimistilanteen formaaliuden tai informaaliuden astetta. Kategoriat ovat 1. Prosessi, 2. Paikka ja konteksti, 3. Toiminnan tarkoitus ja 4. Sisältö. Colleyn kumppaneineen (2003, 8) mukaan monet kirjoittajat mieltävät oppimisprosessit yleensä informaaleiksi, kun taas opettajan antamien tehtävien kautta oppiminen mielletään formaaliksi. Joillekin se, kuka organisoii, käynnistää, tukee ja arvioi oppimisprosessia on määrittelyn kannalta merkitsevä tekijä. Mitä ulkoa ohjatumpi prosessi on, sitä formaalimmaksi se voidaan luokitella. Esimerkiksi itsearviointia pidetään perinteisesti enemmän informaalin oppimisen piirteenä, kun taas ulkoinen arviointi liitetään formaaliin oppimiseen. Prosessia tarkastellaan usein myös opettajan ja oppilaan välisten

valtasuhteiden sekä opetustilanteen autenttisuuden osalta. Informaaliin oppimiseen liitetään autenttiset oppimistilanteet sekä oppilaslähtöinen pedagogiikka.

Oppimisen paikka ja konteksti muodostavat toisen tekijän, joka määrää oppimistilanteen formaaliutta. Sen tarkastelussa otetaan huomioon niin oppimisympäristön fyysiset kuin ei-fyysiset tekijät. Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat konkreettiset paikat, kuten koulu, yliopisto, työ ja koti, mutta myös alueellinen yhteisö, kuten naapurusto voidaan lukea sellaiseksi. Ei-fyysisiä kontekstisidonnaisia tekijöitä ovat oppimisen avoimuus, aikarajoitteet sekä ennaltamääräytyvyys esimerkiksi oppimistavoitteiden ja opetussuunnitelman osalta. (Colley ym., 2003, 8.) Kolmas tarkastelun osa-alue Colleyn kumppaneineen (2003, 8) mukaan on itse toiminnan tarkoitus. Onko oppiminen toiminnan ensisijaisena tavoitteena, kuten formaalissa koulutuksessa vai tapahtuuko se sivutuotteena, kuten yleensä arjen toimintaympäristöissä ja monissa harrastuksissa?

Neljäntenä Colleyn kumppaneineen (2003, 8–9) luokittelussa tarkastellaan oppimissisältöjä eli opittavan tiedon luonnetta ja oletettua lopputulosta. Sisältö voidaan jakaa selkeästi formaaliin ja informaaliin sen perusteella kuinka dogmaattista tai päinvastoin, kuinka kokemusperäistä opittava aines on. Formaaliin oppimiseen liitetään vakiintunut asiantuntijatieto ja kumuloituvat tietorakenteet, kun taas informaali oppiminen tapahtuu kokemusperäisesti itse tietoa tuottaen. Toiminnan oletettua lopputulosta voidaan tarkastella asetettujen oppimistavoitteiden pohjalta (Krokkfors ym., 2010, 69): Ovatko ne 1) tarkasti ennalta määritellyt, 2) joustavat ja neuvoteltavissa vai 3) täysin sattumanvaraisia?

Krokkforsin kumppaneineen (2010, 69) mukaan oppilaan autonomian määrä ja oppimisen autenttisuus ovat tärkeimpiä informaalin oppimisen tekijöitä. Autenttisuutta voidaan tarkastella tavoitteiden, sisällön ja oppimisympäristön kautta, johon kuuluvat oppimisen paikka, konteksti ja välineet. Oppilaan autonomian määrää voidaan puolestaan tarkastella kouluinstituution hierarkian näkyvyyden ja valtasuhteiden pohjalta. Oppijalähtöisyys ja se, onko oppiminen toiminnan tarkoituksena vai sen sivutuotteena, voivat merkittävästi vaikuttaa myös oppijan motivaation rakentumiseen sisäsyntyiseksi tai ulkoisiin kannustimiin perustuvaksi.

5 OPPIMINEN SKEITTAUKSEN KONTEKSTISSA

Aiemmissä pääluvuissa on käsitelty kahta melko erillistä aihetta, skeittausta vaihtoehtolajien sosiologisen tutkimuksen valossa sekä informaalia ja arkipäivän oppimista sosiologisen ja pedagogisen tutkimuksen näkökulmista käsin. Molemmat voidaan nähdä vaihtoehtoina joillekin pidempään olemassa olleille, jo instutionalisoituneille rakenteille. Tässä luvussa pyritään näistä löydettyä tietoa yhdistelemällä muodostamaan synteesi, joka vastaa tutkimuskysymyksiin; mitä ja miten skeittauksessa opitaan? Tätä varten aiemmat pääluvut on analysoitu, niistä on poimittu oppimista käsittelevät maininnat ja pyritty löytämään näistä jonkinlaisia yhteisiä linjoja, joiden perusteella löydöksistä on voitu muodostaa seuraavia teoreettiset viitekehukset: Oppimisen määritelmät, sosiaalinen oppiminen, luovuus, fyysinen ympäristö, virtuaaliset ympäristöt sekä motivaatio. Näitä ryhmittelyjä hyödyntämällä aineistosta on esitetty tutkimuskysymysten valossa olennaisimmat maininnat.

5.1 Mitä skeittauksessa opitaan?

Ilmeisin oppisisältö skeittauksessa on harrastukseen liittyvät tekniikat ja taidot, jotka muun muassa Aittola (1998, 73) mainitsee yhdeksi vapaa-ajan tarjoamien informaali oppimisprosessien sisällöksi. Tällainen oppiminen on myös selkeästi monen harrastajan tavoitteena, sillä esimerkiksi Liikasen ja Rannikon (2015, 52) kyselytutkimuksessa suurin osa vaihtoehtolajien harrastajista kertoi lajissa kehittymisen olevan heille tärkeää. Skeittiharrastuksessa ja sen kautta opitaan kuitenkin monia muitakin asioita, joita harrastajat eivät välttämättä edes tiedosta oppivansa. Harisen kumppaneineen (2006, 70) mukaan skeittaus sisältää monimuotoisena kulttuurina epätavanomaisia oppimisen piirteitä, ja aloittelevat skeittaajat oppivat vanhemmilta harrastajilta paljon muutakin kuin "ruumiillisuuden hallintaa".

Skeittausta, kuten muitakin vaihtoehtolajeja harrastetaan yleensä 2–10 henkilön pienryhmissä (Liikanen & Rannikko, 2015), mikä tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia sosiaaliselle oppimiselle. Aittolan (1998, 73) mukaan vapaa-ajalla opitaan informaalisti esimerkiksi ryhmässä toimimista ja toisten ohjaamista sekä tapahtumien järjestämistä ja organisointia. Tätä väitettä tukee skeittauksen osalta Liikasen ja Rannikon (2015) havainnot vaihtoehtolajien yhteisöllisestä ja sosiaalisesta luonteesta sekä suuresta vapaaehtoistyötä tekevien määrästä. Heidän mukaansa vaihtoehtolajien harrastaminen rakentuu vertaissosiaalisuuden varaan eli harrastajat aloittavat usein toiminnan vertaistensa innostamina, tarjoavat toisilleen vertaistukea uuden opettelussa ja tekevät

usein vapaaehtoistyötäkin yhdessä. Myös Harisen ja kumppaneiden (2006, 56) tutkimuksessa yhteisöllisyys, tasa-arvo ja toisten harrastajien kunnioittaminen nähtiin skeittiyhteisöä läpäiseviksi teemoiksi.

Skeittajien yhteisöllisyyden voidaan nähdä yhdessä harrastuksen elämäntapaluonteen kanssa vaikuttavan kokonaisvaltaisesti myös harrastajien sosiaaliseen identifiointumiseen, jonka Wheaton (2004, 4) mainitseekin erääksi vaihtoehtolajien tyypilliseksi piirteeksi. Sosiaalinen identifiointuminen voidaan nähdä eräänä sosiaalisen oppimisen muotona, jonka myötä opitaan, miten jonkin tietyn ryhmän jäsenenä käyttäytyään, pukeudutaan tai kommunikoidaan. Esimerkiksi Harisen ja kumppaneiden tutkimuksessa (2006, 59) merkittävä osa tutkimukseen osallistuneista skeittaaajista oli samaa mieltä väittämän *tietty vaatetyyli erottaa skeittarin muista nuorista* kanssa ja erityisesti nuorten vastaajien keskuudessa oli havaittavissa merkittävää tyyliuskollisuutta. Myös musiikkimieltymykset osoittautuivat vastaajajoukossa jossain määrin yhteneväisiksi (emt., 60–61) ja skeittaaajien ”oma kieli” tai ”omat läpät” tulivat esille avoimissa kysymyksissä yli puolella vastaajista (emt., 63). Harisen ja Rannikon (2014, 85) mukaan vaihtoehtolajeihin liittyvän alakulttuurisen kompetenssin omaksuminen ja osoittaminen on osa niiden lajihallintaa ja vaatii hienovaraista sosiaalisen tietovarannon omaksumista.

Sosiaalinen identifiointuminen ja yhteisöllisyys tarjoavat aineksia myös harrastajien arvomaailmojen muutoksille. Aittolan (1998, 73) mukaan harrastusympäristöissä opitaan muun muassa häviämistä ja voittamista, erilaisten ihmisten kanssa toimimista sekä vastuullisuutta ja suvaitsevaisuutta. Harisen ja kumppaneiden (2006, 62) aineistossa esimerkiksi rasistien ja rasismin tuomitseminen tuli esille monella tavalla. Toisaalta valtaosa (74%) tutkimukseen osallistuneista jätti vastaamatta arvoasteikollisen väittämän ”Skeittareilla on yhteiskunnallisia aatteita” avoimeen jatkokysymyksen ”Millaisia?”, minkä tutkijat ajattelivat johtuvan kysymyksen tulkitsemisesta ontoksi ja tarpeettomaksi. Moni vastanneista kertoikin, että skeittaaajien aatteet ovat yksilöllisiä, mutta vastauksista oli myös havaittavissa yhteisiä teemoja kuten skeittaaajien yhteisten etujen ajaminen, ”skeittierityisyyden” ylläpitäminen sekä yleinen tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja demokratia.

Tietynlainen yhteiskuntakritiikki ja erityisesti kaupunkitilan käyttöön liittyvä tasa-arvo mainittiin useasti Harisen kumppaneineen (2006, 65–66) keräämässä aineistossa. Myös useissa tässä tutkielmassa käsitellyissä tutkimuksissa puhutaan vaihtoehtolajien harrastajien ja myös erikseen skeittaaajien toteuttamasta kaupunkitilan haltuun ottamisesta ja uudelleenmäärittelystä (esim. Borden, 2001; Liikanen & Rannikko, 2015; Wheaton, 2004, 12). Vaihtoehtolajien harrastajat kokevat lajin usein myös vaikuttaneen

omaan ympäristösuhteeseensa sekä tapaan, jolla he tarkkaileva ympäristöään (Ameel & Tani, 2007; Liikanen & Rannikko, 2015). Voidaan siis puhua hyvin perustavanlaatuisesta sosiokognitiivisesta oppimisesta, joka on yhteydessä sekä yksilön identiteettiin että tapaan hahmottaa ympäristöään. Skeittauksen vaikutus yksilöiden ympäristösuhteeseen ja tilanhahmotukseen voidaan nähdä jopa lajin merkittävimpana muista lajeista erottavana oppisisältönä.

Wheaton (2004, 12) nostaa luovuuden yhdeksi keskeiseksi elämäntapaurheilun ominaispiirteeksi ja mainitsee joidenkin harrastajien puhuvan lajistaan mieluummin taiteena kuin urheiluna. Harisen ja Rannikon mukaan (2014, 85) luovuus on olennainen osa vaihtoehtolajien toimijuutta ja alakulttuurista luonnetta, jonka keskeisenä periaatteena on jatkuva muutos. Juuri avoimuus luovuudelle ja muutokselle erottaa vaihtoehtolajit monista perinteisistä urheilulajeista. Jo se, että vaihtoehtolajit ovat syntyneet uusien innovaatioiden myötä, asettaa tietyn standardin niiden mahdollistamalle luovuudelle. Monessa vaihtoehtolajissa ihanteellisena lajiharrastajana nähdään luovuuteen, uuden keksimiseen ja omien rajojen rikkomiseen pyrkivä yksilö (Harinen & Rannikko, 2014, 92). Luovuudesta kertovat myös useasti aineistossa esiintynyt julkisen tilan hyödyntäminen uudella tavalla, oman materiaalin tuottaminen verkkoon (Liikanen & Rannikko, 2015, 52) sekä skeittauksen määrittely nuorison itsensä luomaksi kulttuuriksi (Harinen ym., 2006, 10).

Harinen ja Rannikko (2014, 86–87) puhuvat erilaisista tiedontyypeistä, joita vaihtoehtolajien harrastajat omaksuvat lajia harrastaessaan. Taitavan skeittaajan lajiosaamisen voi katsoa kehkeytyvän kehollisen ja kognitiivisen, yksilöllisen ja kollektiivisen osaamisen synteessä, jossa tietoa omaksutaan eksplisiittisesti, implisiittisesti ja kehollisena tietämisenä. Harinen ja Rannikko (2014, 86) tarkoittavat eksplisiittisellä tiedolla perinteiseksi tietämiseksi luokiteltavaa lajitietoa, joka välittyy harrastajilta toiselle esimerkiksi harrastustilanteessa tai internetin välityksellä. Tällainen tieto käsittää esimerkiksi perustempujen olemusta, hyväksi katsottujen välineiden ominaisuuksia, sopivien harrastuspaikkojen sijaintia sekä lajihistorian ja yleisten lajisoveliaisuuden periaatteiden tuntemusta. Harrastajan tulee yleensä omaksua ainakin osa näistä lähes formaaleista perussisällöistä ennen kuin hän kykenee harrastuksessaan luovaan irrotteluun.

Toinen tietämisen laji, implisiittinen tieto, rakentuu hiljaisena tietona toimintaan osallistumisen myötä. Se konkretisoituu miltei tiedostamattomana alakulttuurisena tyylittelynä ja kytkee toimijat toisiinsa sanoittamattoman keskinäisen ymmärryksen keinoin. Implisiittinen tieto on jaettua, kinesteettisen empatian myötä muodostuvaa,

sosiaalista kokemusta esimerkiksi siitä, miltä hyvä skeittaus näyttää. Se mahdollistaa harrastamisen samanaikaisesti sekä ryhmän jäsenenä että itsenäisesti, ainakin osittain samoja asioita tavoitellen. (Harinen & Rannikko, 2014, 87.) Kehollinen tietäminen puolestaan muodostuu fyysisenä, hiljattain sisäistyvänä "tuntumana" siihen alustaan ja niihin välineisiin, joilla kehollisuutta toteutetaan. Skeittausta harrastetaan usein vauhdikkaasti kovalla alustalla, jolloin on oltava valmis intuitiivisiin ratkaisuihin yllättävän tilanteen, kuten esteen eteen tullessa. Tuntuma on intuitiivista mukautumista uusiinkin alustoihin ja välitöntä reagoitua muutokseen ilman harkinta-aikaa. Tuntumaa on vaikea sanallistaa, ja se kehittyy vasta pitkäaikaisen harjoittelun myötä. (Harinen & Rannikko, 2014, 87–88.)

5.2 Oppimisen mekanismit skeittauksen yhteydessä

Skeittauksessa opitaan monenlaisia asioita, mutta miten oppiminen tapahtuu, kun sen fasilitoijana ei ole varsinaisesti opettajaa tai valmentajaa? Vaihtoehtolajeihin liittyy opettaja–oppilassuhteen joustava vaihtelu (Rannikko ym., 2014, 11) ja ne perustuvat toisilta harrastajilta oppimiseen sekä vastaavasti toisten opettamiseen (Liikanen ym., 2013, 12). Tarkastellun aineiston pohjalta onkin selvää, että vaihtoehtolajeissa oppimisen perustana ja mahdollistajana ovat toiset harrastajat. Oppimisen mekanismien osalta voidaan puhua vertais-, malli- ja itseoppimisesta sekä sosialisatiosta. Skeittaus tarjoaa liikunnan harrastamiselle urheiluseuratoiminnasta poikkeavan pedagogisen mallin ja tapahtuu yleensä `liminaalisissa` tiloissa (Shields, 1992), josta puuttuu urheiluharrastuksille tyypillinen ohjaus ja kontrolli. Näillä huomioilla on paljon yhtäläisyyksiä informaalin ja arkipäivän oppimisen teorioihin ja niiden kuvailemiin informaaleihin oppimisympäristöihin.

Oppijan autonomian määrä ja oppimisen autenttisuus ovat Krokforsin kumppaneineen (2010, 69) mukaan tärkeimpiä informaalin oppimisen tekijöitä. Autonomian määrä vaikuttaa oppimisen kannalta olevan skeittauksen yhteydessä hyvin suuri, voidaan jopa väittää, että lähes rajoittamaton. Skeittaaja voi harrastuksessaan vapaasti valita missä, milloin ja miten skeittaa, mitä haluaa oppia tai haluaako oppia ylipäättään mitään. Vapaus valita merkitsee myös mahdollisuutta jättää valitsematta. Rajoitteita skeittaamiselle asettavat oikeastaan vain skeittaajan omat taidot sekä julkista tilaa kontrolloivat viranomaiset ja muut ihmiset, kuten harrastuspaikaksi valitun ympäristön asukkaat. Nuorempien skeittaajien osalta tietysti myös vanhemmat voivat asettaa jonkinlaisia rajoituksia harrastamiselle.

Autenttisuutta voidaan Krokforsin kumppaneineen (2010, 69) mukaan tarkastella tavoitteiden, sisällön ja oppimisympäristön kautta. Monet skeittaajat haluavat kehittyä harrastuksessaan (Liikanen ja Rannikko, 2015, 52), joten oppimisella voidaan sanoa olevan jonkinlaisia tavoitteita, mutta ne ovat joko joustavia ja neuvoteltavissa tai täysin sattumanvaraisia. Tavoitteiden perusteella määriteltynä oppiminen skeittauksen kontekstissa vastaa informaalin oppimisen määritelmää. Sisällön puolesta skeittauksessa on hyvin usein kyse kokemuseräisestä oppimisesta ja harvoin vakiintuneesta asiantuntijatiedosta. Myös tämä vastaa tulkintaa oppimisen informaalista luonteesta.

Oppimisympäristöön luetaan Krokforsin ja kumppaneiden (2010, 69) määritelmän perusteella oppimisen paikka, konteksti ja välineet. Skeittausta harrastetaan lähes poikkeuksetta informaaleissa oppimisympäristöissä, kuten skeittiparkeilla, -halleissa ja kaduilla, minkä sisältöjä opitaan internetin välityksellä virtuaalisissa ympäristöissä. Oppiminen ei kuitenkaan yleensä ole toiminnan ensisijaisena tavoitteena ja välineet ovat oppimisen kannalta hyvin konkreettisia ja käytännöllisiä. Oppimisympäristön osaltakin harrastaminen sopii siis hyvin käyttämäämme informaalin oppimisen määritelmään. Voidaan perustellusti väittää, että skeittauksen oppimisessa on kyse pitkälti informaalista oppimisesta.

Informaalia oppimista kuvataan kontekstisidonnaiseksi, eli oppiminen on aina vahvasti sidoksissa oppimistilanteeseen sekä siinä läsnä oleviin ihmisiin ja välineisiin (Krokfors ym., 2016, 68), aivan kuten skeittauksessakin. Oppiminen tapahtuu konkreettisten välineiden avulla abstraktioiden sijaan. Tämä on tosin välttämätöntäkin, kun kyse on fyysisten asioiden ja taitojen, kuten liikesarjojen tai tasapainon opettelusta. Kuitenkin myös abstraktimmat sisällöt, kuten sosiaaliset normit ja ymmärrys erilaisista tyyleistä opitaan käytännön toiminnassa implisiittisesti, niin sanottuna hiljaisena tietona (Harinen & Rannikko, 2014, 87). Tyyleillä viitataan tässä yhteydessä erilaisiin skeittaamisen tapoihin, ei pukeutumistyyliin. Skeittaustyyliin havaittavat erot ovat hyvin hienovaraisia, ja niitä voi olla vaikeaa selittää lajia tuntemattomalle henkilölle, jolla ei ole kokemusta siitä mitä niihin liittyvät erot tarkoittavat käytännössä. Skeittitaitojen esittelyä ja niiden ihannoitua voidaan pitää myös osoituksena siitä, että lajitaitoja pidetään skeittiyhteisössä kunnioitettuna alakulttuurisena pääomana (Harinen ym., 2006, 33).

Skeittauksen oppimiseen liittyy myös informaalista oppimisesta tuttu holistisuus eli tietojen ja taitojen kehittyminen oppimisprosessissa rinnakkaisesti. Samalla kun harrastaja harjaantuu entistä paremmaksi skeittaajaksi, kehittyy yleensä hänen tietonsa erilaisista tyyleistä, välineiden eroista ja soveltuvuudesta tietynlaiseen käyttöön sekä tempujen variaatioista ja harrastuspaikoista. Näitä voi jossain määrin oppia myös

lukemalla erilaisia artikkeleita, keskustelupalstoja ja kirjallisuuttakin tai katsomalla skeittausta videolta, mutta syvällisen ymmärryksen syntyminen vaatii harrastamisen kautta hankittua käytännön kokemusta. Tässä on kyse myös informaalille oppimiselle tyypillisestä toiminta- ja kokemuspohjaisuudesta. Oppimisen tuloksena syntyy ymmärrys jonkin asian toiminnasta tietynlaisissa tilanteissa (Krokkfors ym., 2016, 68).

Informaali oppiminen on yhteisöllistä, eli arjen tilanteissa asioita opitaan yleensä toisten toimintaa tarkkailemalla tai heidän kanssaan keskustellen. Sama pätee skeittaamisen oppimiseen. Tempun opitaan yleensä toisia harrastajia katsomalla joko itse harrastuspaikalla tai videolta, ja yrittämällä itse toistaa nähty liikesarja. Mikäli asiaa ei vielä näillä mallioppimisen tai 'yrityksen ja erehdyksen' keinoilla opita, saatetaan kehittyneemmältä tai samalla taitotasolla olevalta harrastajalta tiedustella neuvoja tempun hallitsemiseksi. Jos harrastaja tällä tavoin löytää oikean tavan ja oppii tempun, hän saattaa tulevaisuudessa myös neuvoa muita saman ongelman kanssa painivia harrastajia. Hänellä on ikään kuin avaimet tempun osaamiseen, tieto yhdistettynä liikesarjan vaatimaan taitoon. Usein kyse on oivalluksesta, jossa esimerkiksi pieni jalan asennon muutos johtaa lopulta onnistumiseen loputtomalta tuntuneiden epäonnistuneiden toistojen jälkeen.

Skeittaus on syntynyt erilaisten innovaatioiden tuloksena ja jatkaa kehittymistään pienten innovaatioiden myötä harrastajien oppiessa ja kehitellessä uusia temppuja ja skeittaamisen tapoja. Kuten tutkielman tuloksista havaitaan, skeittaus tarjoaa alustan hyvin monenlaiselle oppimiselle, jonka mahdollisuuksia ei moni harrastajakaan ehkä tiedosta. Skeittauksessa yhdistyvät fyysinen kyvykkyys ja luovuus, toimintaa sisäisesti motivoiva yhdessäolo ja yksinäinen itsensä haastaminen sekä periaatteessa lähes rajoittamaton vapaus itsensä toteuttamiseen yhdistettynä harrastusyhteisössä implisiittisesti jaettuihin toimintaa ohjaaviin merkityksiin. Skeittaajat oppivat harrastuksensa kautta myös aivan uudenlaista tilanhahmottamista, jossa mikä tahansa kaupunkiympäristön rakennelma tai muoto, kuten portaat tai penkki, saattaa näyttäytyä heille 'spottina' eli skeittaamisen paikkana. Tämä tiivistyy osuvasti seuraavassa MacKayen (2013, 6:46–6:58) toteamuksessa:

Skateboarding is not a hobby, and it's not a sport.

Skateboarding is a way of learning how to redefine the world around you.

Skeittiharrastuksen kokonaisvaltainen vaikutus harrastajiensa ajatusmaailmaan, niin identiteettiin kuin ympäristön havainnointiin, on selkeästi havaittavissa tutkielman aineistossa.

6 POHDINTA

Vaihtoehtolajien ja informaalin oppimisen käsitteissä on havaittavissa keskenään saman kaltaista monitulkintaisuutta. Molemmat kuvaavat ilmiötä, jotka ovat vaikeasti määriteltävissä, ja vaikka niistä on saatavilla paljon tutkimustietoa, ei yhtä yksiselitteistä määritelmää löydy kummastakaan. Voisi jopa sanoa, että tulkintoja on yhtä paljon kuin tulkitsijoita. Yksi syy tälle on luultavasti käsitteiden tuoreus. Vaikka informaalia oppimista on ollut käytännössä yhtä kauan kuin oppimista ylipäätään, sen merkitys erillisenä oppimisen tyyppinä on tiedostettu tutkimuskentällä historiallisesti melko myöhään. Sama pätee vaihtoehtolajeihin, jotka ovat käytännössä uuden liikuntakulttuurin ja yhteisönmuodostuksen ilmentymiä. Samanlaisia liikuntamuotoja tai harrastusyhteisöjä on luultavasti esiintynyt aiemminkin, mutta vasta myöhäismodernissa niistä on tullut tarpeeksi selkeästi muista liikuntamuodoista erottuva kategoriansa, joka vaatii erilliset määritelmänsä.

Tutkielman pääkäsitteiden lisäksi haastavaksi osoittautui myös itse oppimisen käsitteen määrittely. Pelkästään tässä tutkielmassa käytetyssä kirjallisessa aineistossa oli ainakin kolmenlaista tapaa määritellä oppimista. Elinikäisen oppimisen tutkijana Jarvis määrittelee oppimiseen prosessiksi, jonka myötä yksilöt hankkivat tietoja ja taitoja eri lähteistä joko tarkoituksellisesti tai ei. Deweyn ja Kolbin käsityksiin pohjautuvan kokemuksellisen oppimisen koulukunnan mukaan oppiminen on pohjimmiltaan aiempien kokemusten perusteella uusiin tilanteisiin sopeutumista ja toimintakompetenssien hankkimista. Vygotskyn kirjoituksiin perustuen sosiokonstruktivismiin edustajat taas määrittelevät oppimisen sosiaalisissa konteksteissa tapahtuvaksi jaetuksi prosessiksi. Yhteistä näille määritelmille näyttäisi olevan prosessiajattelu, mutta ne eroavat keskenään esimerkiksi siinä, kuinka yksilöllisenä tämä prosessi nähdään. Tärkeämpää, kuin osoittaa, mikä määritelmästä on "oikea" on ymmärtää, että jokainen määritelmä kertoo jotain niiden edustamasta teoreettisesta viitekehyksestä. Erilaiset oppimisen määritelmät ovat ikään kuin erilaiset silmälasit, jotka voimme laittaa päähän nähdäksemme erilaiset näkökulmat oppimista tarkasteltaessa.

Tutkielman kirjoittaminen oli itsessään merkittävä oppimisprosessi. Työskentelyn alkuvaiheessa minulla ei ollut selkeää käsitystä siitä, mihin tieteellisiin teorioihin tai viitekehyksiin tutkielmani tulee pohjautumaan. Oli vain ajatus siitä, minkälaista oppimista skeittauksessa tapahtuu, ja että se voisi sopia yhteen informaalin oppimisen teorioiden kanssa, mikä osoittautuikin paikkansapitäväksi oletukseksi. Tämä tietynlainen jäsentymättömyys tutkielman lähtökohtana on vaikuttanut myös itse toteutukseen, mikä

on havaittavissa prosessin raportoinnissa. Jo toteutuksen kuvauksessa käy ilmi, että käyttämäni aineisto ei ole käynyt läpi erityisen systemaattista seulaa, vaan on muodostunut enemmänkin organisesti. Olen toki käyttänyt perinteisiä tietokantahakutyökaluja ja sopivaksi katsomiani hakutermejä, mutta moni käyttämäni lähteistä on löytynyt vasta jonkun tietokannasta löytyneen teoksen lähdeluettelosta, tai vielä tällä tavalla "sattumalta" löytämäni teoksen lähteistä. Erityisesti informaalia oppimista käsittelevän tiedon löytyminen osoittautui haastavaksi, mikä selittyy sillä, että informaali oppiminen ei ole erityisen vakiintunut termi tutkimuksessa. Selvisihän tutkielmassakin, ettei sille ole tieteen kentällä yleisesti hyväksyttyä yksiselitteistä määritelmää.

Sekä vaihtoehtolajeja että oppimisen teorioita käsittelevät pääluvut olivat eräänlaisia tutkimusmatkoja aiheen teoriakenttään ja löysin uusia lähteitä vielä niitä kirjoittaessani. Myös päälukujen sisältö muotoutui osittain käyttämäni lähteiden mukaan. Esimerkiksi alaluku 3.2 *Vaihtoehtolajien harrastajat Suomessa* muodostui siltä pohjalta, että löysin tätä aihetta käsittelevän kattavan tutkimuksen, jonka arvelin myös valottavan lukijalle vaihtoehtolajien harrastajakenttää paremmin, kuin ulkomaiset tutkimukset. Alaluku 4.1 *Elinikäisen oppimisen historiallinen diskurssi* syntyi puolestaan tekemistäni havainnosta, joiden mukaan informaalin ja arkipäivän oppimisen käsitteet ovat tämän diskurssin tulosta. Vaikkei tuo alaluku ole lopulta tutkielman tulosten kannalta erityisen oleellinen, se oli tärkeä osa prosessia ja auttoi nimenomaan hahmottamaan koko teoriakenttää paremmin. Arvelin, että se toimii myös lukijalle samanlaisena teoreettisen viitekehyksen esittelyinä.

Tutkielman teorialuvut noudattavat deduktiivista kaavaa. Niissä esitellään ensin laajempi teoreettinen viitekehys, jonka osa tutkittava ilmiö on, sitten syvennyttään johonkin havainnollistavaan teemaan tässä viitekehyksessä ja lopulta paneudutaan itse tutkimuksen pääkäsitteisiin (skeittaukseen ja informaaliin oppimiseen). Tästä lähestymistavasta seuraa eräs tämän tutkielman mahdollisista luotettavuusongelmista. Skeittauksen ollessa osa vaihtoehtolajien kirjoa, olen deduktiivisesti päätellyt osan vaihtoehtolajien tunnuspiirteistä tai niiden harrastajien ominaisuuksista pätevän myös skeittaukseen ja skeittaajiin. Käyttämäni Wheatonin elämäntapaurheilun määritelmät eivät kuitenkaan ole poissulkevia, eli tietyn lajin ei tarvitse täyttää kaikkia määritelmän ehtoja lukeutuakseen vaihtoehtolajien piiriin. Näin ollen osa vaihtoehtolajien yleisistä piirteistä ei välttämättä päde skeittauksen kohdalla. Olen pyrkinyt vastaamaan mahdolliseen ongelmaan esimerkiksi siten, että skeittausta käsittelevässä alaluvussa 3.3 *Skeittauksen erityispiirteitä* olen eritellyt, mitkä piirteet Wheatonin määritelmästä näyttäisivät soveltuvan skeittaukseen muiden aineistojen perusteella. Myös tuloksia

raportoidessani olen pyrkinyt eksplisiittisesti selostamaan, mikäli jokin ominaisuus on aineistossa mainittu kuuluvan vaihtoehtolajien kenttään yleisesti, mutta olen katsonut sen olevan sovellettavissa myös skeittaukseen tai sen harrastajiin.

Onnistuin mielestäni käsittelemään skeittausta tutkimuskohteena melko objektiivisesti harrastustaustastani huolimatta. Huomasin tosin, että omakohtaisesta kokemuksesta oli apua tulosten jäsentämisessä ja raportoinnissa. Joissain kohden saatoinkin täydentää aineiston tarjoamaa informaatiota omalla kokemuseräisellä tiedollani esimerkiksi skeittauksen opettelun yhteydessä, mikä toi tuloksiin niiden ymmärtämistä tukevaa konkretiaa. Tiedostan kuitenkin, että tämä on tapahtunut mahdollisesti luotettavuuden kustannuksella. Lisäksi havaitsin kirjoitusprosessin aikana usein itsessäni jonkinlaisen tarpeen korostaa skeittauksen positiivisia puolia, mikä on saattanut välittyä myös tekstiin, vaikka pyrin kirjoittamaan sitä mahdollisimman objektiivisesti. On vaikea itse kirjoittajana todeta, aiheuttavatko nämä tekijät tutkimukselle luotettavuusongelman ja kuinka vakavasta ongelmasta on kyse. Näkisin, että tämän arvioiminen jää lukijan vastuulle.

Havaitsin käsittelemässäni aineistossa mielenkiintoisia aiheita jatkotutkimuksia ajatellen. Luovuutta ei esimerkiksi nostettu tutkimuksissa kovin keskeiseen asemaan eikä sitä käsitelty erityisen eksplisiittisesti, vaikka siihen viitattiinkin ahkerasti. Itseilmaisukin mainitaan ainoastaan kuluttamisen yhteydessä (Aittola, 1998, 75). Luovuus ei ehkä tule erityisen selkeästi esille tarkastellessa skeittausta ulkoapäin, mutta skeittauksessa toteutettavaa luovuutta voidaan verrata tanssiin luovana toimintana (Hellman, 2016). Skeittauksessa voi liikesarjojen ja tyylin lisäksi käyttää luovuutta myös harrastusympäristön eli ”spottien” valinnassa. Harrastajat arvostavat luovia spotti- ja temppuvalintoja esimerkiksi skeittivideoita katsoessaan. Tässä on yhteys myös aiemmin mainittuun ympäristön tarkkailuun ja sen erilaiseen hahmottamiseen. Luovuus on niin merkittävä osa skeittausta, että sitä olisi syytä tarkastella enemmän ja se olisikin yksi kiinnostava aihe jatkotutkimuksille.

Toinen havaitsemani kiinnostavaa jatkotutkimuskohde on harrastusyhteisöjen tarjoamat mahdollisuudet yksilön arvomaailman muutoksille, kuten suvaitsevaisuuden tai demokratia-ajattelun kehittymiselle. Tuloksissa havaittiin, että harrastusyhteisön vaikutus tällaisiin asioihin voi olla merkittävä. Myös fyysisten ja virtuaalisten oppimisympäristöjen joustava hyödyntäminen formaalin oppimisen tai omaehtoisen harrastamisen piirissä tarjoaisi mielenkiintoista pohjaa jatkotutkimuksille. Fyysiset ja virtuaaliset ympäristöt kun vaikuttavat nivoutuvan informaalissa oppimisessa tiiviimmin

yhteen, kuin on ehkä aiemmin ajateltu. Tämä tieto voisi olla sovellettavissa myös formaalin koulutuksen kentälle.

Tutkielmassa tehdyt havainnot skeittauksen mahdollistamasta oppimispotentialista ovat osittain sovellettavissa myös muita vaihtoehtolajeja koskeviksi. Osa tuloksista käsittelee nimenomaan skeittiharrastukselle tyypillisiä piirteitä, mutta niistä lienee mahdollista havaita suuntaviivoja muissakin harrastusyhteisöissä toteutuviin oppimisen tapoihin, esimerkiksi sosialisointiin tai vertaisoppimisen alueella. Skeittauksessa oppimista määritellään pitkälti informaalien oppimisprosessien kautta, ja tästä näkökulmasta tulokset ovat sovellettavissa jopa vaihtoehtolajeja laajempaan ohjaamattoman ja omaehtoisesta harrastamisen kenttään. Informaaliin oppimiseen perehtyminen auttaa myös havaitsemaan ja hyödyntämään sen tarjoamia mahdollisuuksia formaalin koulutuksen piirissä. Opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien olisikin tärkeää tiedostaa erilaiset oppimisen prosessit, jotta he osaavat tarjota esimerkiksi oppilailleen mielekkäitä ja heidän kokemusmaailmaansa sopivia oppimiskokemuksia, tukea erilaisia oppimisen tapoja sekä hyödyntää vapaa-ajan tarjoamia informaalin oppimisen mahdollisuuksia ja ympäristöjä.

Lähteet

- Aaltonen, K. (2007). Liikunta nuorisokulttuurina. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet* (s. 320–326). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Aittola, T. (1998). Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.), *Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja* (s. 59–89). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Ameel, L. & Tani, S. (2007). Säröjä kaupunkitilassa. *Parkour. Alue ja ympäristö*, 31(1), 3–13.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320.
- Borden, I. (2001). *Skateboarding, space and the city. Architecture and the Body*. Oxford: Berg.
- Beal, B. & Wilson, C. (2004). 'Chicks dig scars'. Commercialisation and the transformations of skateboarders' identities. In B. Wheaton (Ed.), *Understanding Lifestyle Sports. Consumption, Identity and Difference* (pp. 31–54). Lontoo: Routledge.
- Bäckström, Å. (2013). Gender manoeuvring in swedish skateboarding. Negotiations of femininities and the hierarchical gender structure. *Young*, 21(1), 29–53.
- Chiu, C. (2009). Contestation and conformity. Street and park skateboarding in New York public space. *Space and Culture*, 12(1), 25–42.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Understanding informality and formality in learning. *Adults Learning*, 15(3), 7–9.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dewey, J. (1991). Experience and education. In J. Dewey, J. A. Boydston & B. Levine (Eds.), *The later works, 1925-1953: Volume 13, 1938-1939* (pp. 1–62). Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press. (Orig. published in 1938.)
- Euroopan yhteisöjen komissio (2006). *Aikuiskoulutus: Oppia ikä kaikki*. Bryssel: Komission tiedonanto.
- Field, J. (2012). Learning from our lives. In P. Jarvis & M. Watts (Eds.), *The Routledge international handbook of learning* (pp. 176–183). London: Routledge.

- Green, B., Johnson, C. & Adams, A. (2006). Writing Narrative Literature Reviews for Peer-Reviewed Journals: Secrets of The Trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117.
- Harinen, P. (2010). Skeittaripoika se laudallansa. Liikunnan muuttuvat merkitykset ja maisemat. *Kasvatus & Aika*, 4(2), 99–108.
- Harinen, P., Itkonen, H. & Rautopuro, J. (2006). *Asfalttiprinssit. Tutkimus skeittareista*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry.
- Harinen, P. & Rannikko, A. (2014). Temppu ja miten se tehdään? Vaihtoehtoliikunta tietämisen ja taitamisen todellisuuksina. Teoksessa P. Harinen, M. Käyhkö & A. Rannikko (toim.), *Mutta mikä on tutkimuksen teoreettinen kysymys?* (s. 80–101). Joensuu: University Press of Eastern Finland.
- Hellman, A. A. (2016). ‘Skateboarding is like dancing’: Masculinity as a performative visual culture in art education. *Internation Journal of Education through Art*, 12(3), 327–344.
- Humphreys, D. (1996) Skateboarding. In D. Levinson & K. Christensen (Eds.), *Encyclopedia of world sport. From ancient times to the present. 3, [Sailboarding to Yachting]* (pp. 893–894). Santa Barbara, California: ABC-CLIO.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1), 45–57.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Koski, P. (2007). Liikunnan ja urheilun seuratoiminta nuorisotyönä. Teoksessa P. Hoikkala & A. Sell (toim.), *Nuorisotyötä on tehtävä - Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet* (s. 299–319). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Kotro, T. & Pantzar, M. (2005). Urheilulajien synty. Teoksessa: J. Leskinen, H. Hallman, M. Isoniemi, L. Perälä, T. Pohjoisaho & E. Pylvänäinen (toim.), *Vox consumptoris – Kuluttajan ääni. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja* (s. 183–191). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Krokkfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. (2010). Näkökulmia tulevaisuuden koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokkfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.), *InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka* (s. 51–86). Aalto Yliopisto: SimLab Report Series 31.
- Liikanen, V. (2015). Institutionaalistumisia vaihtoehtolajeissa. Teoksessa: P. Harinen, V. Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.), *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli* (s. 103–108). Jyväskylä: LIKES.

- Liikanen, V., Harinen, P., Kuninkaanniemi, H., Rannikko, A. & Ronkainen, J. (2013). Junnuputkesta omaehtoiseen liikkumiseen. Vaihtoehtolajit liikunnan muuttuvassa kentässä. *Liikunta & Tiede*, 50(5), 9–13.
- Liikanen, V. & Rannikko, A. (2015). Vaihtoehtolajit nuorten liikunnallisena elämäntapana. *Liikunta & Tiede*, 52(1), 47–54.
- MacKaye, I. (2013). NDIIPP Special Event: Ian MacKaye [video]. Washington DC: The Library of Congress. http://www.loc.gov/today/cyberlc/feature_wdesc.php?rec=5905 [Retrieved 31.1.2019]
- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: The decline of individualism in mass society*. London: SAGE.
- Midol, N. & Broyer, G. (1995). Toward an anthropological analysis of new sport cultures: The case of whiz sports in France. *Sociology of sport journal* 12(2), 204–212.
- Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry (2008). Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille.
- Palviainen, O. (2016). 8-luokkalainen Otto: "Aikuiset valittavat, että nuoret eivät liiku – Silti minun ei anneta skeitata". Mielopidekirjoitus, 16.10.2016, *Aamulehti*. <https://www.aamulehti.fi/kotimaa/8-luokkalainen-otto-aikuiset-valittavat-etta-nuoret-eivat-liiku-silti-minun-ei-anneta-skeitata-24003411/> [Viitattu 19.6.2018]
- Piaget, J. (1970). *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul (Orig. published in 1953).
- Pulkkinen, J. (2018). Liiton mies: Samu Karvonen. *Hangup Magazine*, 1/2018, 48–57.
- Rannikko, A., Harinen, P., Kuninkaanniemi, H., Liikanen, V. & Ronkainen, J. (2014). Nuorten vaihtoehtoliikunta yhteisöllisen kasvun ja oppimisen mahdollistajana. *Kasvatus & Aika*, 8(3), 36–48.
- Rannikko, A., Harinen, P., Liikanen, V., Ronkainen, J. & Kuninkaanniemi, H. (2013). Nuorten liikunnalliset alakulttuurit. Elämäntapaa ja erontekoa. *Nuorisotutkimus*, 31(4), 3–19.
- Resnick, L. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13–20.
- Rinehart, R. (2000). Emerging Arriving sport: Alternatives to formal sports. In J. Coakley & E. Dunning (Eds.), *The handbook of sports studies* (pp. 504–520). London: SAGE.
- Rotkirch, A. (2013). Perheet maailmassa. Teoksessa: O. Haapasaari & E. Korhonen (toim.), *Mikä perhe? Perhe eri kulttuureissa* (s. 6–9). Helsinki: Väestöliitto.

- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto, Vaasa.
- Shields, R. (1992). Spaces for the subject of consumption. In R. Shields (Ed.), *Lifestyle shopping. The Subject of consumption* (pp. 1–20). Lontoo: Routledge.
- Skate Warehouse (2018). Skateboard anatomy.
<https://www.skatewarehouse.com/anatomy.html> [Retrieved 2.8.2018]
- Suomen Liikunta ja Urheilu (2010). *Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010: Lapset ja Nuoret*. SLU:n julkaisusarja 7/2010.
- Takalo, S. (2016). *Mikä nuorta liikuttaa? Tutkimus liikuntatottumusten rakentumisesta lapsesta nuoreksi aikuiseksi*. Jyväskylä: LIKES.
- Tams, T. (2008). *Elämäntapana rullalautailu: Tutkimus suomalaisista rullalautailijoista ja rullalautakulttuurista*. Pro Gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Utrio, K. (2000). *Perhekirja: Eurooppalaisen perheen historia*. Somero: Amanita.
- Wertsch, J. V. & Tulviste, P. (2005). *L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology*. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (2nd ed.) (pp. 37–47). London: Routledge.
- Wheaton, B. (2013). *The Cultural Politics of Lifestyle Sports*. London: Routledge.
- Wheaton, B. (2004). Introduction: Mapping the lifestyle sport-scape. In B. Wheaton (Ed.), *Understanding Lifestyle Sports. Consumption, Identity and Difference* (pp. 1–28). London: Routledge.
- Wheaton, B. & Thorpe, H. (2016). *Youth Perceptions of the Olympic Games: Attitudes Towards Action Sports at the YOG and Olympic Games*. Hamilton: University of Waikato, New Zealand.