

VISUAALINEN TUTKIMUS ELÄMYS- JA SEIKKAILUKOKEMUSTEN
MERKITYKSISTÄ OPISKELIJOILLE LUONTOLIIKUNTAKURSSILLA NORJASSA
Leena Linjama

Pro gradu -tutkielma
Liikuntapedagogiikka
Liikuntakasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2014

”Toisten sanat voivat pettää, mutta valokuvassa voi ankkuroitua siihen tunnemerkitukseen, johon on oman hyvinvoinnin vuoksi ratkaisevan tärkeää voida uskoa.”
(Savolainen 2008, 179)

TIIVISTELMÄ

Linjama, Leena. 2014. Visuaalinen tutkimus elämys- ja seikkailukokemusten merkityksistä opiskelijoille luontoliikuntakurssilla Norjassa. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 66s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tulkita ja analysoida Oslon liikuntakorkeakouluopiskelijoiden vuoristovaellukselta saamia henkilökohtaisesti merkityksellisiä hetkiä heidän itse ottamien valokuvien ja lyhyiden kirjallisten kuvausten avulla. Tämä 7 päivän vuoristovaellus Jotunheimenin vuoristossa kuului 30 opintopisteen outdoor studies –opinto-kokonaisuuteen, jota pääsin opiskelemaan opiskelijavaihdon aikana syksyllä 2013 Oslon Oslossa. Osallistuin itse kokonaisvaltaisesti tälle vaellukselle, jolta keräsin tutkimuksen aineiston. Pyysin vaellukselle läheteviä opiskelijoita (n=45) ottamaan vaelluksen aikana valokuvan heille merkityksellisestä hetkestä ja kuvailemaan tätä lyhyesti kirjallisesti. Pidin myös henkilökohtaista havaintopäiväkirjaa koko vaelluksen ajan. Sain valokuvan 17 opiskelijalta, mutta valitsin harkinnanvaraisesti koeryhmään 7 aineistosta esille noussutta kokemusta. Tämän lisäksi tulkitsin ja analysoin myös oman merkityksellisen hetkeni vaellukselta.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkittäviä kokemuksia luontoliikunta tuottaa opiskelijoille. Tutkimuksen taustalla oli norjalainen *friluftsliv*-elämäntapa, jota opiskelimme lukukauden aikana, ja jonka ymmärtäminen loi pohjaa opiskelijoiden kokemusten ymmärtämiselle.

Tutkimus oli laadullinen visuaalinen tutkimus, joka lähestyi aihetta etnografisista lähtökohdista. Laadulliselle tutkimukselle ominaisena piirteenä tässä tutkimuksessa pyrin tutkijana ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia syvällisesti ja mahdollisimman autenttisina. Valokuvien analysoinnissa käytin ”the interpretive engagement” –menetelmää, jossa valokuvat, valokuvien ottajien kommentit, tutkijan näkemys sekä teoreettinen viitekehys muodostivat kokonaisuuden.

Tutkimuksessa selvisi, miten luonnosta saatuihin opiskelijoiden merkityksellisiin kokemuksiin liittyi muun muassa itsensä voittamisen, itsenäisyyden, ilon, yhteisöllisyyden, rentoutumisen, esteettisen nautinnon ja onnistumisen tunteita sekä vahvaa yhteyttä ympäröivän luonnon kanssa. Vahvojen tunteiden kokeminen hetkissä oli eräs kaikkia kokemuksia yhdistävä tekijä. Oman vaelluskokemukseni mieleenpainuvuus oli myös juuri voimakkaiden positiivisten tunteiden ansiota. Opiskelijoiden kokemukset osoittivat sen, miten elämyspedagogisella ja seikkailukasvatuksellisella toiminnalla voidaan luoda ja mahdollistaa ihmisille merkityksellisiä hetkiä, joiden antina on elämässä tarvittavia taitoja sekä voimavaroja.

Avainsanat: elämys, kokemus, elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus, friluftsliv, kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, visuaalinen tutkimus

ABSTRACT

Linjama, Leena. 2014. Visual study on adventure based experiences and their meanings for students in outdoor education –course in Norway. The faculty of Sport Sciences, University of Jyväskylä, 66p.

The aim of this study was to interpret and analyze personally meaningful hiking moments of students of Norwegian school of sport sciences through participant-generated photographs and short written descriptions. This 7 days of hiking on Jotunheimen Mountains was part of outdoor studies (30 credit points) that I participated during fall semester 2013 when I was doing student-exchange in Oslo. I took fully part in this hike as a student of which I collected the data for this study. I asked students (N=45) who were participating in this hike to take a photograph of a moment that was somehow strongly meaningful for them and write a short description of it. I also kept my own observation diary during the hike. 17 students gave me their photographs of which I discretionarily chose moments (N=7) that somehow stood up from the group. In addition to this I decided to analyze and interpret also my own meaningful moment from the hike as a part of the data.

This study examined what kind of meaningful experiences outdoor activities can give to students. Concept of Norwegian *friluftsliv* created the background for this study and we studied and practiced it the whole semester in Norway. It helped to understand the nature of the students' experiences.

This study was visual qualitative research, which approached the topic from ethnographic context. It is characteristic for qualitative research to try to understand students' experiences deeply and as authentic as possible. The interpretive engagement was the method that I used to analyze students' photographs. In this method photographs, comments of photographers, vision of researcher and theoretical framework constructed the meanings together.

This study represented how strong feelings were involved in all nature based meaningful experiences of students. Students felt success, happiness, exceeding oneself, independence, communality, relaxation, aesthetic pleasure and strong connection with surrounding nature. Strong feelings were one common thing that stood up from all of the students experiences. Also my own hiking experience was so memorable because of the intensive emotions that were involved. Students' experiences showed that with outdoor education there can be created and enabled meaningful, useful and empowering moments for people.

Keywords: experience, adventure education, outdoor education, experiential learning, *friluftsliv*, co-operative learning, visual study

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	3
ABSTRACT	4
1 JOHDANTO.....	7
2 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA JA SEIKKAILUKASVATUS	9
2.1 Keskeiset käsitteet	9
2.2 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käsite-eroja.....	11
2.3 Toiminnan turvallisuustekijät.....	12
3 ELÄMYS- JA SEIKKAILUKOKEMUKSIA HYÖDYNTÄVIÄ OPPIMISEN TAPOJA..	15
3.1 Kokemuksellinen oppiminen.....	16
3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen	17
4 ELÄMYSPEDAGOGINEN JA SEIKKAILUKASVATUKSELLINEN TOIMINTA	19
4.1 Toiminnan päämääränasettelu.....	19
4.2 Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus Norjassa – Friluftsliv	21
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT.....	24
5.1 Tutkimustehtävät	24
5.2 Tutkimusaineisto ja sen analysointi	25
5.3 Laadullinen visuaalinen tutkimus.....	26
5.4 Tutkimuksen etnografinen luonne.....	29
5.5 Tutkimuksen eettisyys	30
5.6 Kurssikuvaus, missä ja miten vuoristovaellus toteutettiin	31
6 OPISKELIJOIDEN MERKITYKSELLISET KOKEMUKSET	
VUORISTOVAELLUKSELTA.....	34
6.1 Onnellinen saavutuksen tunne.....	34
6.2 Mielen ja sielun rentoutuminen.....	36
6.3 Itsenäinen luonnon keskellä	38
6.4 Yhteys ryhmän ja ympäröivän luonnon kanssa.....	40
6.5 Luksus-kokemus luonnossa.....	43
6.6 Tiimityö, päättäväisyys ja uskomaton tunne	45

6.7 Kuivat varusteet, suuri ilo	47
6.8 Oma merkityksellinen hetkeni.....	48
7 YHTEENVETO.....	51
7.1 Tutkimuksen luotettavuustarkastelua	52
7.2 Tutkimuksen anti ja tulevaisuus	54
7.3 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen mahdollisuudet koululiikunnassa	55
LÄHTEET	59
LIITTEET	66

1 JOHDANTO

Tämä pro gradu –tutkielma käsittelee luonnosta saatuja merkityksellisiä elämys- ja seikkailukokemuksia sekä niiden antia ihmisille. Tutkimuskohteena ovat Oslon liikuntakorkeakouluopiskelijoiden kokemukset opintoihin liittyvältä vuoristovaellukselta. Elämyspedagoginen ja seikkailukasvatuksellinen toiminta ovat sisällöltään sellaisia, että ne mahdollistavat tällaisten merkityksellisten kokemusten saamisen luonnollisesti ja tarjoavat ihmisille tärkeitä oppimisen paikkoja. Elämyspedagogisten ja seikkailukasvatuksellisten metodien käyttö edistää muun muassa ryhmän keskinäistä luottamusta ja kiinteyttä, ongelmanratkaisutaitoja sekä yksilöiden identiteetin ja empatiakyvyn kehittymistä (Telemäki 1998, 44). Ne tuottavat osallistujille myös onnistumisenelämyksiä, jotka parantavat itsetuntoa ja itseluottamusta (Karppinen 2007, 80). Telemäen (1998, 18–19, 43) esittelemä ajatus (ks. Hermann 1995; ks. Pielorz 1991) elämyspedagogiikan kokonaisvaltaisuudesta, keskeisimpänä ajatuksena pään, käden ja sydämen yhteistyö, tukee koulutuksen tavoitetta edistää ihmisen kasvua psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Opettajille, nuoriso-ohjaajille, johtajille, varhaiskasvattajille sekä kaikille muille erilaisten ryhmien kanssa tekemisissä oleville nämä pedagogiset työtavat antavat erinomaisia mahdollisuuksia opettaa monipuolisesti elämässä tarvittavia taitoja.

Seikkailukasvatuksellisten ja elämyspedagogisten termien käytössä yksimielisiä suomenkielisiä kirjoituksia ei vielä löydy, sillä kumpikaan termeistä elämyspedagogiikka tai seikkailukasvatus, ei ole vielä juurtunut kieleemme. Kuitenkin 1990-luvun alusta lähtien, muun muassa Telemäen työn ansiosta, nämä termit ovat yleistyneet Suomessa. Sen sijaan englannin- ja saksankielistä termistöä löytyy alalta runsaasti (ks. Karppinen & Latomaa 2007, 11).

Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen liittyvät elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen, sillä ne hyödyntävät elämys- ja seikkailukokemuksia kasvatuksen välineinä (ks. Telemäki 1998, 3; Karppinen 2007, 79). Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat reflektoivat omia merkityksellisiä vaellukselta saamiaan kokemuksia ja saivat uskoakseni siitä kokemukselleen lisäarvoa tai mahdollisuuden syventää itsetuntemustaan. Kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen liittyvät siis vahvasti tutkimukseni antiin ja elämys- ja seikkailukokemusten hyödyntämismahdollisuuksiin esimerkiksi koululiikunnassa. Esittelen työssäni myös elämyspedagogisen ja seikkailukasvatuksellisen toiminnan tavoitteita sekä norjalai-

sen *friluftsliv*-termin liittyvää ideologiaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty Norjassa ja friluftsliv-elämäntavan ymmärtäminen auttaa sisäistämään tämän tutkimuksen aineistoa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkittäviä kokemuksia luontoliikunta tarjosi Oslon liikuntakorkeakoulun opiskelijoille 7 päivän vuoristovaelluksella. Mielenkiintoni aiheeseen heräsi omien positiivisten luontokokemusteni pohjalta. Luontoliikunnan tarjoamia elämys- ja seikkailukokemuksia koskevaa tutkimusta ei Suomessa ole tehty vielä runsaasti, mitä konkretisoi elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta käsittelevän kirjallisuuden vähäinen määrä. Tutkimusta löytyy siitä, miten mielekkäillä elämys- ja seikkailukokemuksilla on positiivisia vaikutuksia ihmisen itseluottamuksen kasvulle (Gatzemann, Schweizer & Hummel 2008; Karppinen 2007, 80; ks. Ahonen, Cantell & Rintala 2005; Keltikangas-Järvinen 1998). Tämän lisäksi luontoliikunnan terveysvaikutuksista kertovat tutkimustulokset (mm. Laukkanen 2010) perustelevat tämän tutkimuksen tarpeellisuutta. Elämyksissä on emotionaalinen lataus (Komppula 2002, 54). Kun tähän yhdistetään tutkimustietoa, jonka mukaan tunteita herättävät tapahtumat ovat otollisia oppimiselle (Huisman & Nissinen 2005, 28), voidaan ymmärtää luonnossa tapahtuvan elämys- ja seikkailuliikunnan monipuoliset mahdollisuudet.

2 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA JA SEIKKAILUKASVATUS

Seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta löytyy paljon yhteisiä piirteitä. Molemmissa esimerkiksi toiminta voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: sosiaalistamisleikkeihin, ryhmäaloitteisuuteen liittyviin tehtäviin, yksilöllisiin haasteisiin sekä ulkoilmatoimintoihin. Toimintaan liittyy myös jonkin tasoisia riskejä, joita tulee kontrolloida ja minimoida. (Telemäki 1998, 43–44.) Tästä huolimatta eroja pystytään luettelemaan. Esimerkiksi Telemäki kuvailee hyvin näitä käsitteitä ja niiden eroja julkaisussaan ”Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan” (1998). Käsitteiden vakiintumattomuuden takia on kuitenkin vaikeaa tehdä selkeää rajaa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille. Näin ollen elämyspedagogiikasta ja seikkailukasvatuksesta puhutaankin toisinaan synonyymeinä.

2.1 Keskeiset käsitteet

Elämys, kokemus ja seikkailu sekä turvallisuus ovat aiheeseen liittyviä käsitteitä, joiden selvittäminen auttaa hahmottamaan elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen merkityksiä ja arvoja. Kokemuksellinen sekä yhteistoiminnallinen oppiminen kuuluvat lisäksi olennaisesti elämyspedagogiseen sekä seikkailukasvatukselliseen toimintaan sekä samalla tämän tutkimuksen aiheeseen. Monien opiskelijoiden merkitykselliset hetket vuoristovaellukselta sisälsivät elementtejä näistä käsitteistä.

Elämyksen kattava määrittely on vaikeaa. Elämys-käsitteen tarkat käännökset esimerkiksi englannin tai saksan kieleltä suomen kielelle ovat moniselitteisiä kasvatuksen, opettamisen ja oppimisen käsitteisiin liitettynä. Se on myös subjektiivinen tapahtuma, joka riippuu tilanteesta, toiminnan kohteesta ja tavoitteesta. (Karppinen & Latomaa 2007, 11–13.) Jokainen kokee elämykset omalla tavallaan eli toisen kokema vahva elämys voi tuntua toisesta arkipäiväiseltä asialta. Eero Kiisken (1998, 109) mukaan elämykset ovat ärsykeitä, jotka avaavat ihmisen mieltä ja synnyttävät luovia prosesseja. Karppinen (2007, 79) liittää elämyksen pedagogiseen käytäntöön määrittelemällä sen kasvatuksellisen ja opetuksellisen vuorovaikutustapahtuman tavoitteeksi.

“Elämys on moniaistinen, merkittävä ja unohtumaton kokemus, joka voi tuottaa kokijalleen henkilökohtaisen muutoskokemuksen - koettu ja opittu voidaan omaksua osaksi omaa arkipersonaa tai elämyksen kokeminen voi johtaa oman maailmankuvan muuttumiseen.” (Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskus, LEO 2009.) Elämyksen avulla on siis mahdollista luoda vahvasti ihmiseen vaikuttavia oppimiskokemuksia. Komppula (2002, 56) tiivistää kirjoituksessaan elämyksen mahdollisuuden olla yksittäinen, silmänräpäyksen kestävä tai pitkään jatkuva. Kukaan ei täten voi määrittellä elämyksen oikeellisuutta, sillä jokainen kokee ne hyvin subjektiivisesti ja tilannekohtaisesti.

Kokemus nivoo yhteen elämysosia ja muodostaa henkilön oman kokemisen ja elämisen sekä havaitun tiedon kautta kokonaisuuden. Kokemuksesta karttuu ja kehittyy lopulta tieto ja käsitys, josta on mahdollista muodostaa tietämys ja ymmärrys. Elämyspedagogiikkaa tai seikkailukasvatusta käyttävän opettajan tai ohjaajan tuleekin ymmärtää, miten pelkkä elämys tai teko ei riitä oppimisen aikaansaamiseen, vaan tarvitaan näiden välistä vuoropuhelua sekä arviointia, jotta henkilö voi ymmärtää elämyksen merkityksen. (Karppinen 2007, 79, 94.) Voidaan sanoa, että oppiminen alkaa aina kokemuksesta, mutta itse kokemus ei vielä takaa oppimista. Vasta henkilön oma reaktio kokemukseen saa tai ei saa aikaan oppimiskokemuksen. (Jarvis 1987, 16–17.) Ihmiselle merkittävien oppimiskokemustenkin merkitys määrittyy vasta henkilön subjektiivisten elämäkokemustensa perusteella (Silkelä 1999, 13).

Aalto (2000, 106) mainitsee kokemuksellista oppimista käsitellessään, miten yksittäinen harjoite voi olla kaikille samanlainen, mutta siitä seuraava oppimiskokemus on jokaiselle erilainen. Syynä tähän on hänen mukaansa elämyksen eli kokemuksen muodostuminen ihmisen sisäisen maailman tasolla, johon vaikuttavat muun muassa henkilön rooli harjoitteessa, ryhmän dynamiikka, persoonallisuus sekä psykohistoria. Aalto siis rinnastaa tekstissään elämyksen ja kokemuksen käsitteet, toisin kuin Komppula (2002, 56), joka yhtyy LEO:n määritellyyn elämyksen yksilöllisemmästä luonteesta kokemukseen verrattuna. Komppula tiivistää elämyksen sisältävän emotionaalisen latauksen, kun taas kokemuksen olevan sisällöltään tiedollisempi. Elämyksen subjektiivisuuden takia, ei elämyksiä voida verrata, toisin kuin kokemuksia.

Seikkailu on Priestin (1996) mukaan mitä tahansa epävarmaan lopputulokseen johtava kokemus. Se on sisäisesti motivoivaa ja aina vapaaehtoista. Josef Koch (1995) taas määrittelee seikkailun sijoittuvan osallistujien kannalta vieraaseen ja vaatimuksia asettavaan ympäristöön,

usein luontoon. Hän myös kuvailee seikkailuun liittyvän aina toimintaa, joka vaatii henkistä suunnittelua ennen fyysisen toiminnan aloittamista, ja sellaisia tehtäviä, josta on vaikea kieltäytyä. Seikkailutilanteet ovat myös arvaamattomia eli niihin liittyy yllätyksellisiä aineksia. (Telemäki 1998, 42.)

Karjalaisen (2004, 25–27) pro gradu -tutkielman tutkimustulokset määrittelevät seikkailun olevan ennen kaikkea toiminnallista, uutta ja ennen kokemattonta, arjesta poikkeavaa toimintaa, jonka kiehtovuutta lisää lopputuloksen ennalta arvaamattomuus. Tutkielmassa käsitellään kuitenkin myös ei-toiminnallisen seikkailun mahdollisuuksia, joita ovat esimerkiksi sadun lukeminen tai kuunteleminen sekä eläytyminen draaman avulla. Mortlockin (1987, 19) näkemyksen mukaan seikkailussa on haasteiden lisäksi epämiellyttävien tunteiden kuten epävarmuuden ja pelon läpikäyntiä sekä hyväksymistä. On myös olemassa neljän tasoista seikkailua: *play, adventure, frontier adventure, misadventure*. Viimeisellä tasolla, epäseikkailussa, seikkailutoiminta tai -tilanne ei ole enää osallistujan hallinnassa ja loukkaantumis- tai jopa kuolemanriski on korkea. (Mortlock 1987, 22–23.)

2.2 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käsite-eroja

Telemäki (1998, 43) luokittelee seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan eroja seuraavasti. Hänen mukaansa elämyspedagogiikka kuuluu saksalaiseen perinteeseen (*erlebnispädagogik*) elämys- ja seikkailupedagogiikan kehittäjän Kurt Hahnin teorioihin perustuen. Seikkailukasvatus taas liittyy hänen näkemyksessään enemmän englanninkielisen alueen sanastoon (*adventure education*) ja brittiläis-amerikkalaiseen käsitteeseen kokemuksellinen oppiminen (*experiential learning*).

Kasvatus ja sosiaalinen oppiminen kuuluvat kiinteästi elämyspedagogiikkaan. Kasvatuksellisen kokonaisuuden muodostaminen on tärkeää. Seikkailukasvatuksessa taas ei voida keskittyä niin paljon kasvatukseen tilanteiden yllätyksellisyyden takia. Seikkailuja ei voida tarkasti suunnitella tai ennustaa, mikä on seikkailukasvatukselle luonteenomaista. (Telemäki 1998, 42–43.) Karppisen (2007, 79) mukaan kokemuksellisen oppimisen, joka liittyy vahvasti seikkailukasvatukseen, ja elämyspedagogiikan filosofiat eroavat jonkin verran toisistaan tunteiden huomioimisen ja käytännön toiminnan suhteen.

Kurt Hahnin (1886–1974) kehittämässä elämys- ja seikkailupedagogisessa opetuskäytännössä kehitetään oppilaiden luonnetta ja toimintaa tiedon jakamisen rinnalla päivittäisten harjoitteiden avulla. Hänen perustamansa koulun mainitsemia kasvatustavoitteita olivat luonteen eli sisäisen ryhdin ja oikeudenmukaisuuden, vastuullisuuden ja lujouden kehittäminen. Näistä tavoitteista Hahn muotoili elämyspedagogisen näkemyksen, joka muodostui neljästä pääelementistä: fyysisestä harjoituksesta, projektista, retkestä eli ekspeditiosta ja pelastuskoulutuksesta. Näitä osia hän sovelsi myös perustamiensa aivan uudenlaisten Outward Bound -lyhytkoulujen opetusohjelmiin. Näillä vähintään kuukauden kestävillä elämyskurseilla Hahn pyrki parantamaan sairasta yhteiskuntaa eli ihmisten inhimillisen osallistumisen ja osanoton sekä huolehtimisen, aloitteellisuuden ja ruumiillisen kyvykkyyden puutteita. (Telemäki 1998, 8–10, 12–14, 21–22.)

Bowles & Telemäki (2001, 30–33) kirjoittavat Gilsdorffin (1999) esitykseen pohjautuen elämyspedagogiikan suosivan yhteistyöhön ohjaavaa ja sitä edellyttävää toimintaa. Seikkailu taas on mahdollista kokea myös pääsääntöisesti yksin. Elämyspedagogiikka ei ole väline elämysten tuottamiselle, vaan sen avulla pyritään korjaamaan ja vastustamaan ”yhteiskunnallisia sairauksia” kuten aistiherkkyuden tylsistymistä, kunnon heikentymistä tai ihmisen pitkäaikaisen sitoutumiskyvyn romahtamista. (ks. Heckmair & Michl 1998; Becker 2000) Seikkailukasvatuksella pyritään samoin ihmisen persoonalliseen, sosiaaliseen ja kasvatukselliseen kehittymiseen, mutta samalla itse tarkoitus usein on, että seikkailu tarjoaa unohtumattomia kokemuksia (Bowles & Telemäki 2001, 23–24). Seikkailun avulla on myös tarkoitus antaa lapselle mahdollisuus tutustua ”mustaan puoleen” itsessään, jottei lapsen tukahdutettu luonnollinen tarve päästä kokeilemaan kaikkea jännittävää ja huimaa, purkautuisi myöhemmin rajuna käyttäytymisenä (Kokljuschkin 1999, 17–18).

2.3 Toiminnan turvallisuustekijät

Seikkailusta puhuttaessa hyvinvointiyhteiskuntamme saattaa kavahtaa ajatusta ”riskeistä”, etenkin, jos ne liittyvät lasten kasvatukseen. Kuitenkin seikkailua sisältävän toiminnan yksi keskeinen asia on juuri turvallisuus (Kokljuschkin 1999, 51) ja seikkailuohjaajan tärkein ajatus toiminnasta tulisi olla turvallisen toimintaympäristön luominen ja ylläpitäminen (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 137). Turvallisuutta luodaan seikkailutoiminnassa ensisijaisesti ryhmän taidon ja terveen harkintakyvyn avulla, jolloin opettaja- tai ohjaajajohtoista kontrollia ei tarvi-

ta (Telemäki 1998, 60–61). Tosiasia kuitenkin on, että vaikka ohjaaja tekisi kaiken oikein, saattaa jotain silti mennä vikaan (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 137). Turvallisuus mahdollistaa seikkailun, ei estä sitä, ja ohjaajan ammattitaidolla ryhmälleen valitsemat sopivan tasoiset haasteet tuovat jännitystä osallistujien elämään (Kokljuschin 1999, 51).

Telemäki (1998, 60–62) esittelee Pritchardin (1997) turvallisuutta kuvaavan kolmen tekijän mallin. Tässä mallissa ohjaajan, osallistujan sekä toimintaohjelman onnistunut yhteistoiminta on mahdollista, kun ohjaajan asenne ohjattavia kohtaan on oikea ja toiminta tapahtuu edellä mainittujen kolmen tekijän yhteisvyöhykkeellä eli turva-alueella. Toinen Pritchardin (1997) teoreettinen malli havainnollistaa turvallisuuden suhdetta pätevyYTEEN. ”Kun pätevyys kasvaa, turva-alue tai toimintojen määrä joita voidaan tehdä turvallisesti kasvaa - ja vastaavasti pätevyYDEN ollessa matala riskialue kasvaa ja turvallisten toimintojen määrä on vähäinen.” (Telemäki 1998, 62; ks. Pritchard 1997). Nämä mallit havainnollistavat hyvin, mistä elämyspedagogisissa ja seikkailukasvatuksellisissa oppimistilanteissa on kyse. Kaikki tehtävät suunnitellaan aina ryhmän mukaan eli jokaisen taitotaso huomioon ottaen (Lehtonen, ym. 2007, 130), eikä todellisia riskejä käytännössä oteta (Telemäki 1998, 62).

Turvallisuusasiat ovat seikkailukokemuksissa paljon ohjaajan ammattitaitoa. Elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta voi toteuttaa, vaikkei olisi itse alan asiantuntija. Tällöin voi esimerkiksi tehdä yhteistyötä esimerkiksi seikkailuohjaajan tai muun alan asiantuntijan (nuorisotyönohjaajan, eräoppaan, ym.) kanssa (Karppinen 2007, 94). Seikkailua ohjaavan henkilön ei nimittäin ole tarkoitus joutua toimimaan ohjaustilanteessa omien kykyjensä äärirajoilla, jotta hänellä olisi voimavaroja toimia vaativissa ja yllättävissä tilanteissa, kuten onnettomuuden sattuessa (Lehtonen, ym. 2007, 130, 135).

Voiko seikkailu olla täysin turvallista? Seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa turvallisuus ei ole riskien eliminointia tai tavoittelua, vaan fyysisten, psyykkisten ja jopa hengellisten vaarojen ja riskien hallintaa. Ajatuksena on suoriutua tehtävistä mahdollisimman vähillä vahingoilla. Teknisten suoritusten ja vaativien temppujen yhteydessä, jolloin ryhmän ulkopuolinen taho asettaa toiminnan ehdot, turvallisuus syntyy ulkopuolisen vastuunkantajan ja turvallisuuden luojan ammattitaidosta. Matalamman riskien ryhmätehtävissä turvallisuus taas syntyy nimenomaan ryhmän sisältä. Ulkopuolinen ohjaaja tai opettaja pyrkii tekemään itsensä tarpeettomaksi (Kiiski 1998, 114). Ryhmän jäsenet itse vastaavat asioiden etenemisestä ja sen ehdoista, mikä luo turvallisuutta. Kaikki toiminta on siis oma- ja vapaaehtoista. Osallistujat

joutuvat kuuntelemaan, huomioimaan ja ottamaan vastuuta toisistaan, mikä toimii myös todellisessa elämässä ongelmia ratkoessa. Kunnioittava kohtaaminen niin ryhmän ja ohjaajan välillä kuin ryhmän sisällä on perusta toiminnan turvallisuudelle. (Lehtonen 1998, 97–106.)

3 ELÄMYS- JA SEIKKAILUKOKEMUKSIA HYÖDYNTÄVIÄ OPPIMISEN TAPOJA

Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus sisältävät paljon yhteistyötä vaativia elementtejä ja tarjoavat oikein käytettyinä osallistujille opettavaisia kokemuksia. Luonnossa tapahtuvan kasvatuksen ajatuksellisen taustan yksi peruselementti on yhteistoiminnallinen oppiminen (Telemäki 1998, 3). Marttilan (2010, 88) pro gradu -tutkielmankin tutkimustulokset osoittavat, miten erityisesti seikkailu- ja elämyspedagogisella luontoliikunnalla pystyttiin kehittämään ryhmän yhteistoiminnallisuutta ja toimivuutta sekä yksilöiden oppimista vahvojen tunne-elämysten avulla.

Saloviita (2006, 135–139) tiivistää yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksista tehdyistä tutkimustuloksista (ks. Slavin 1995; Ghaith & El-Malak 2004; Johnson & Johnson 2000; Lou ym. 1996; Gillies & Ashman 2000) huomioita, joiden mukaan oppiminen on useimmiten tehokkaampaa ja laadukkaampaa yhteistoiminnallisessa kuin tavanomaisessa opetuksessa. Hän myös mainitsee, miten luokan parhaat oppilaat hyötyvät yhteistoiminnallisesta oppimisesta yhtä paljon kuin muutkin oppilaat, ja että yhteistoiminnallisella oppimisella on myönteisimmät vaikutukset oppilaiden keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Hyvin suunnitelluilla yhteistoiminnallisilla ryhmätöillä on myös saatu positiivisia tuloksia erityisoppilaiden oppimisessa sekä kaikkien oppilaiden epäitsekkyuden, koulumyönteisyyden sekä itsekontrollin edistämässä.

Karppinen (2007, 79) liittää kokemuksellisen oppimisen erityisesti seikkailukasvatukseen. Hänen mukaansa näiden oppimisen tapojen ajatusmaailma ja käytäntö kohtaavat, sillä kokemuksellinen oppiminen keskittyy itse tekemiseen ja ulkoisiin oppimiskokemuksiin tai ongelmanratkaisutaitoihin korostamatta syvyyspsykologista ajattelua, jossa osa ihmisen psykeestä katsotaan olevan henkilön oman tiedon ja tahdon tavoittamattomissa.

Yhteistoiminnallisen oppimisen pääperiaatteet sekä kokemuksellisen oppimisen työkalut soveltuvat erinomaisesti elämys- ja seikkailukokemusten kautta oppimiseen, sillä molemmat oppimisen tavat kehittävät ihmistä elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen tavoitteiden suunassa. Yhteistoiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen ovat elämyspedagogisiin ja seikkailukasvatuksellisiin oppimistilanteisiin soveltuvia opetusmetodeja.

Muita oppimisen tapoja, joissa voidaan hyödyntää elämys- ja seikkailukokemuksia, ja joita aihetta käsittelevissä teksteissä mainitaan, ovat muun muassa reflektiivinen ja kokonaisvaltainen oppiminen. Nämä oppimisen tavat ovat lähellä tai tavallaan sisältyvät yhteistoiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen muotoihin. Marttila (2010, 47) tulkitsee osuvasti, että reflektiivinen ja kokonaisvaltainen oppiminen kytkeytyvät tiiviisti kokemukselliseen oppimiseen.

3.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellisen oppimisen teoria (experiential learning theory, ELT) on nimetty oppimisprosessiin voimakkaasti vaikuttavan ja keskeisen roolin sisältävän kokemuksen (experience) sekä sen kehittämiseen vaikutteita ja ajatusmaailmallisia virikkeitä antaneiden kasvatustieteilijöiden, kuten Piagetin tai Deweyn, aikaisempien tutkimusten mukaan (Baker, Jensen & Kolb 2002, 51–52; Kolb 1984, 20). Teorian kehittäjä, David A. Kolb, loi *Kokemusperäisen oppimisen teorian kasvusta ja kehitymisestä* (The Experiential Learning Theory of Growth and Development) konkretisoimaan kokemuksellisen oppimisen prosessia.

Teorian pohjalta Baker, Jensen ja Kolb (2002, 52–53) muodostivat *Kokemusperäisen oppimisen mallin* (The Experiential Learning Cycle of Development, ELT-model). Tämä ympyrän kehällä etenevä malli sisältää kaksi perusulottuvuutta, ymmärtämisen (grasping experience) ja muuntelun (transforming experience) ulottuvuudet. Ymmärtämisen ääripäissä eli kehän vastakkaisilla puolilla ovat käytännön kokemukset (concrete experience) ja abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization). Muuntelun ääripäät ovat aktiivinen kokeilu (active experimentation) sekä reflektioiva havainnointi (reflective observation). Mallissa asioiden oppiminen etenee syklisesti alkaen käytännön kokemuksesta ja edeten ensin reflektointiin. Kokemuksen kertaaminen ja siinä koettujen asioiden mieleen palauttaminen johtaa kokemuksen ymmärtämiseen ja tiedostamiseen eli käsitteen ja merkityksen abstraktiin oppimiseen. Näiden uusien merkitysten ja opittujen asioiden edelleen kokeilu voi johtaa taas uusiin konkreettisiin kokemuksiin, jolloin kokemuksellisen oppimisen prosessi lähtee taas ELT-mallin mukaan uudelle kierrokselle. (Baker, Jensen & Kolb 2002, 52–53; Verkko-tutor 2002.)

Aalto (2002, 99–120) mainitsee ryhmän ryhmäyttämistä käsitellessään kokemuksellisen oppimisen keinoja sekä konkreettisia käytötapoja. Hän luokittelee kokemuksellisen oppimisen työkaluiksi harjoitteen, kehyskertomuksen, roolien/tehtävien antamisen, kilpailun, aikarajan sekä rajoitteistamisen. Näiden elementtien kokonaisuudesta tai yhdistelmistä muodostuu oppimisprosessia kuvaavat työkalut: kokemus, observointi, purkaminen, prosessointi ja arkeen siirtäminen. Kokemuksen aikaansaavan harjoitteen aikana ryhmän jäsenen on mahdollista observoida muiden tekemistä tehokkaimmin aina silloin, kun ei itse ole juuri aktiivisesti osallistumassa tilanteeseen. Myös harjoitteeseen osallistuvan ryhmän ulkopuolinen henkilö voi observoida ryhmää, mikä helpottaa palautteen antamista. Harjoitteen jälkeinen purkutilanne on tärkeässä roolissa oppimisen kannalta, sillä kokemuksen uudelleen läpikäymisen ja tapahtumien prosessoinnin jälkeen oppimisesta tulee vasta tietoista ja opittujen asioiden arkeen siirtäminen tehostuu. Aalto (2002, 120) korostaa myös harjoitteen jälkeistä tunteiden purkua pelkän toiminnan ja tapahtumien kertaamisen lisäksi. Kun tunteista pystytään puhumaan avoimesti ryhmässä, ryhmä muuttuu turvallisemmaksi. Elämän kannalta tärkeä taito on pystyä puhumaan omista tunteistaan muille, joten kokemukselliset oppimistilanteet tarjoavat mahdollisuuden harjoitella tätä taitoa.

Kataja ja Liukkonen (2001, 26–32) kuvaavat kokemusten ja elämysten kautta oppimista mielen maisemia uudelleen avaavaksi toiminnaksi. Elämysten avulla on mahdollista rikkoa vanhoja rajoittavia uskomuksia, esimerkiksi omasta fyysisestä pystyvyydestä, mikä auttaa katsomaan itseään sekä vastaan tulevia ongelmia uudesta näkökulmasta. Kokemuksellisessa oppimisessa tavoitteet ovat tärkeä osa prosessia ja sen ohjaava tekijä. Yksilö tai ryhmä yhdessä asettaa tavoitteet, jolloin kaikki ovat osa toimintaa ja ymmärtävät, mitä ollaan oppimassa.

3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen (cooperative learning) teorian perustajana pidetään Spencer Kagania, joka kehitti yhteistoiminnallisen oppimisen *rakenteet*. Hänen teoriansa mukaan jokainen oppitunti rakentuu vähintään yhdestä aktiviteetista, josta voidaan erottaa osat toiminnan sisältö ja muoto. Toiminnan muoto on Kaganin mukaan peruskäsite rakenne, jonka pienemmät osat ovat elementtejä. Rakenteet tarkoittavat siis työtapoja ja vuorovaikutusmalleja, joilla ei ole tiettyä sisältöä, ja joita voidaan liittää osaksi tavallisia oppitunteja. Toisin sanoen, kun rakenteisiin lisätään sisältöjä, muodostuu syntyneiden toimintojen kokonaisuudesta oppi-

tunteja. (Kagan & Kagan 2002, 24–39; Saloviita 2006, 73–76.) Rakenteiden kehittämiseen Kagan päätyi tutkimalla lasten sosiaalisia motiiveja sekä vuorovaikutusta. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat, miten tilanne, johon oppilaat laitettiin, vaikutti kaikkein voimakkaimmin lasten yhteistoimintaan. Eli asettamalla vuorovaikutuksen ehdot valmiiksi (rakenne), pystyttiin vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden kilpailullisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. (Saloviita 2006, 73–107.)

Kaganin & Kaganin (2002, 39) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen tapahtuu neljän pääperiaatteen mukaisesti. Nämä periaatteet ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen vastuu, ja nämä sisältyvät jossain määrin kaikkiin yli 160 vakiintuneeseen rakenteeseen. Saloviita (2006, 78–103) esittelee näistä rakenteista pienen osan jaoteltuina viiden pääasiallisen käyttötarkoituksen mukaan. Nämä rakenneryhmät ovat 1) ryhmän muodostamisen rakenteet 2) omaksumisrakenteet 3) ajattelutaitorakenteet 4) informaation jakamisen rakenteet 5) vuorovaikutustaitojen rakenteet. Yhteistoiminnallista lähestymistapaa oppimiseen on siis mahdollista käyttää minkä tahansa opetettavan aineen tunneilla, mutta se sopii yhteen erinomaisesti myös elämyspedagogisen ja seikkailukasvatuksellisen kasvatusajattelun kanssa.

Saloviita (2006, 76–77) mainitsee yhteistoiminnallisten oppimisen rakenteiden käytön yhteydessä myös Philip Jacksonin kehittämän ”piilo-opetussuunnitelman”. Tällä tarkoitetaan rakenteiden käytön ansiosta opetussuunnitelman ulkopuolisten oppimiskokemusten syntymistä, esimerkiksi annettujen tehtävien yhdessä tekeminen ja pohtiminen edistävät tasa-arvoisia suhteita oppilaiden välillä, molemminpuolista kunnioitusta sekä auttamista, ratkaisun löytämisen lisäksi.

4 ELÄMYSPEDAGOGINEN JA SEIKKAILUKASVATUKSELLINEN TOIMINTA

Elämys- ja seikkailutoimintaan osallistuvien ihmisten henkilö- ja ryhmäkohtaiset tarpeet ja tavoitteet tulee huomioida jo toiminnan suunnitteluvaiheessa. Ohjaajan ammattitaidolla, johon kuuluu vahvasti toiminnan jäsentelykyky, on suuri merkitys elämyspedagogisten temppujen kehittämisessä kasvatuksellisesti merkittäviksi (Daavitsainen, Kiiski & Karppinen 2007, 175–176), sillä ilman tavoitetta, kasvatustapahtumaa ja tapahtuman arviointia, ei elämyksestä välttämättä muodostu oppimista (Karppinen 2007, 86). Kaikkiin elämyspedagogisiin ja seikkailukasvatuksellisiin käytännön toimintoihin voisi liittää Karppisen (2007, 80) tulkinnan Gibbonsin ja Hopkinsin (1980) näkemyksestä, jonka mukaan henkilö saa sitä voimakkaamman elämystapahtuman itselleen, mitä enemmän hän itse osallistuu tapahtumien kulkuun. Sama pätee myös ajatuksessa, että omakohtainen tekeminen (kiipeily, vaeltaminen, melonta, ym.) on huomasti elämyksellisempää kuin lajien seuraaminen televisiosta.

4.1 Toiminnan päämääränasettelu

Elämyspedagogiselle ja seikkailukasvatukselliselle toiminnalle voidaan aina asettaa jokin päämäärä. Päämäärän määrittely vaikuttaa käytettävien keinojen valintaan toimintatilanteissa. Clarke (1998, 64–67) esittelee johdonmukaisesti viisi hänen mielestään keskeistä päämääränasettelua. Ensimmäisen kohdan ajatus on ytimekkäästi siinä, että seikkailu itsessään kasvattaa ihmisen luonnetta. Tällöin seikkailun varsinainen sisältö ei ole merkityksellinen, vaan ryhmän tai yksilön rajojen koettelu missä tahansa vaikuttavassa luonnonympäristössä. Toinen kohta on refleктоiva seikkailu, jolla on paljon yhteistä edellisen kohdan kanssa. Pääerona on käsitys, että seikkailukokemuksesta oppiminen tapahtuu reflektion kautta eli seikkailun sanallisella määrittelyllä ja kokemuksista jälkikäteen keskustelemalla. Myös Marttilan (2010, 45–46) pro gradu -tutkielmasta selviää, miten ohjaajan tulisi panostaa purkukeskusteluun seikkailukasvatuksellisen oppimistilanteen jälkeen, mikä edesauttaisi oppilaita siirtämään kokemuksiaan heidän normaaliin arkeensa. Tällainen siirtovaikutus toimii siten, että oppilas kokee voivansa selviytyä jostain arjen esteestä, koska selviytyihän hän jostain jännittävästä ja haastavasta seikkailustakin loppujen lopuksi. Teoksessa *Oppiminen ja koulutus* (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 66–69) käsitellään reflektion vaikutusta ihmisen minäkäsi-

tykseen. Reflektion avulla ihminen muokkaa kuvaa itsestään, mitä hän osaa tai ei osaa. Onnistunut seikkailukokemus tai elämys lisää henkilön pystyvyyden tasoa, jolloin hän todennäköisesti asettaa tavoitetason tulevissa elämänsä koitoksissa korkeammalle.

Clarcken (1998, 66–67) määrittelemistä päämääristä kolmas esittelee elämyshakuisuusteoriaan perustuvan seikkailukasvatuksen. Ydinajatuksena tässä on tarjota ihmisille, joilla on normaalia korkeampi tarve kokea elämyksiä, heidän kokemustasoonsa nähden rajujakin elämyksiä, jotta he eivät turvautuisi laittomuuksiin niitä itse hankkiessaan. Neljäs päämäärä on seikkailu ajanvietteenä. Tällaisessa toiminnassa pääasiana on, että kaikilla on hauskaa. Viidennen kohdan ajatuksena on seikkailutilanteiden kautta saatujen kokemusten ja elämysten siirtäminen arkielämään. Seikkailuelämys pyritään kokemaan ikään kuin vertauskuvana yksilön tai ryhmän elämäntilanteesta eli Clarke puhuu seikkailun metaforisesta päämääränasettelusta. Tässä on myös mahdollista ottaa seikkailuun mukaan tietoisesti elementtejä, jotka rohkaisevat osallistujan kasvua juuri tälle tärkeillä elämänalueilla. (Mt.) Tämä päämäärä sopiikin hienosti erityisryhmien (huumenuoret, yhteiskunnasta syrjäytyneet, koulujen erityisoppilaat) kanssa toimimiseen (Clarke 1998, 68; Hämäläinen 1998, 164–165).

Elämyspedagogiikalla pyritään aina ihmisen oman identiteetin etsimiseen ja sen vahvistumisen kautta tyydyttävän ja mielekkään elämän saavuttamiseen. Yksi tapa elämyspedagogiikan päämäärien määrittelylle on kolmijako kasvuhakuiseseen, kokonaisvaltaiseen ja itseohjautuvaan näkökulmaan. Kasvuhakuisessa elämyspedagogiikassa saatetaan osanottajat epätasapainon tilaan, esimerkiksi uusi ympäristö ratkaisua vaativine ongelmineen, jotta he yhteistoiminnalla ja reflektoinnilla saavuttaisivat kasvua ja oppimista. Kokonaisvaltainen näkökulma elämyspedagogiikkaan tarkoittaa jatkuvaa vuorovaikutusta yhteistoimintaa vaativan toiminnan ja reflektion välillä. Kokemusta pitää voida hyödyntää mielekkäästi tulevaisuudessa, ettei se jää vain elämyksen hankinnan tasolle. Konfliktien hyväksyminen ja niiden mahdollisuuksien ymmärtäminen kuuluvat tähän näkökulmaan, samoin kuin luonnon ja ympäristönsuojelu. Itseohjautuva elämyspedagoginen näkemys korostaa luottamusta ihmisen kykyyn itseohjautua ja asettaa itselleen realistisia tavoitteita perinteisen kasvatuksen ulkoisen kontrollin sijaan. Tässä pedagogiikassa tehtäviä ei ole tehty osallistujille valmiiksi, vaan ne ovat joustavia ja mahdollistavat sovellukset ja uudelleen järjestelyt. Osallistujat saavat täyden vastuun tehtävän ratkaisemiseksi, eikä ohjaaja keskeytä heitä epäonnistuneen ratkaisuyrityksen takia, jotta tehtävässä onnistuminen antaisi heille mahdollisimman aidon onnistumisen tunteen. (Bowles & Telemäki 2001, 30–33; ks. Gilsdorff 1999.)

4.2 Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus Norjassa – Friluftsliv

Norjassa käytetään ainutlaatuista käsitettä, *friluftsliv*, filosofiselle elämäntavalle, johon liittyy vapauden kokeminen luonnossa ja yhteyden luominen ympäröivän luonnon kanssa. Friluftsliv on merkittävä osa Norjalaisten kasvatusta ja kansallisuutta. (Gelter 2000, 78.) Termin suora käänttäminen muille kielille on haastavaa, eikä oikein mahdollista: ”vapaa-ilma-elämä” ei ole hyvää suomenkieltä, eikä kuvaa käsitteen luonnetta oikein. Norjalainen kuuluisa runoilija Henrik Ibsen (1828–1906) käytti termiä friluftsliv ensimmäisen kerran runossaan ”På vidde-ne” (Korkeuksissa) vuonna 1859.

Friluftsliv-käsitteen juuret ulottuvat pitkälle Norjan historiaan. 10 000 vuotta sitten ihmiset joutuivat menemään sinne, missä ruokaa oli, mikä tarkoittaa sitä, että ensimmäiset Norjan alueelle saapuneet ihmiset vaelsivat ja seurasivat poroja Euroopan pohjoisimpiin osiin. Nämä ihmiset elivät luonnossa ja luonnon antimista, eli he osasivat hyödyntää ympäröivää luontoa selviytyäkseen: esimerkiksi metsästää, marjastaa, kalastaa sekä rakentaa asumuksia puista ja taljoista. Ihmiset hankkivat ravintonsa sekä kulkivat kaikki matkansa vaeltaen ja hiihtäen metsissä ja vuorilla, mikä oli osa heidän elämäntapaansa. (Mytting & Bischoff 2008.)

Keski-Euroopasta tulleella kansallisromantiikan aallolla ja Norjan matkalla itsenäiseksi valtioksi on ollut suuri vaikutus friluftsliv-käsitteen kehittymiseen. Friluftsliv on Norjan kansallisuudelle luonteenomaista, mutta sysäys ja tarve luoda jotain tällaista koko kansaa yhdistävää ja kansallista itsetuntoa nostattavaa, tuli nationalismin myötä. (Faarlund, Dahle & Jensen 2007, 394.) Kansallisromanttinen henki laittoi ihmiset kiinnostumaan omista juuristaan ja kansallisesta historiastaan. Ihmiset halusivat kovasti löytää kansansa ”sielun” ja omalaatuisuuden, mikä Norjan kohdalla oli erityisen tarpeellista omaa itsenäistä identiteettiä muodostettaessa 1800-luvun lopulla. Norjalaiset halusivat nostaa esille kansaa yhdistäviä asioita, mitkä niin sanotusti ajaisivat Norjan Euroopan kartalle. (Stubseid 1993, 89.) Näiden kansallissankareiden rooliin nousivat Norjassa juuri suuret tutkimusmatkailijat ja retkeilijät kuten Fridtjof Nansen ja Roald Admusen. Näiden miesten retkien lisäksi norjalaisten luontosuhdetta nostatti kasvavan teollistumisen kansallisromanttinen ”takaisin luontoon” vasta-ajattelu. (Gelter 2000, 79.)

Norjan mahtavia ja jylhiä maisemia maalanneet kansallisromanttiset taidemaalarit lisäsivät töillään myös ulkomaalaisten kiinnostusta Norjaa kohtaan. Tutkimusmatkailijoiden lisäksi Norjan vuoret ja vuonot alkoivat houkutella ensimmäisiä turisteja, jotka halusivat nimenomaan tutustua Norjan luontoon. Turistien sekä norjalaisen kaupunkiväestön, joka elintavoiltaan teollistuvassa yhteiskunnassa oli vieraantunut luonnosta. Oppaana luontoretkillä oli norjalainen maalaisväestö, jonka elämäntapaa oli yhä elää yhdessä luonnon kanssa. Heidän elämänfilosofiansa oli juuri sitä, mitä friluftsliv on nykyäänkin. Näitä keskiluokkaisia norjalaisia pidettiin Norjan yhteiskunnassa arvossa juuri elintapojensa takia. (Faarlund, Dahle & Jensen 2007, 395.)

Se, mitä friluftsliv on nykypäivänä Norjassa, on hyvin laaja-alaista. Pääosa ihmisistä ei enää elä luonnossa vaan harrastaa friluftsliv-aktiviteetteja vapaa-aikanaan. Tätä toimintaa tukemaan on etenkin viime vuosisadalla perustettu paljon organisaatioita ja yrityksiä. (Mytting & Bischoff 2008.) Nykypäivän friluftsliv kehittyi koko ajan, mikä huolestuttaa useita asiantuntijoita (mm. Gelter 2000; Faarlund, Dahle & Jensen 2007). He suhtautuvat kriittisesti friluftsliv-kulttuurin kehittymiseen kulutus-yhteiskunnassa, jossa osa uusista lajeista edustaa pelkkiä elämyksiä metsästäväää ja varusteisiin sekä välineisiin keskittyvää toimintaa.

Norjalaisten suhde luontoon on ajan saatossa todella muuttunut, mutta luonnon ja ihmisten luontosuhteen suuri arvostus näkyy muun muassa siinä, miten friluftsliv-toimintaa järjestetään julkisella ja yksityisellä sektorilla sekä tarjotaan koulutuksessa peruskoulusta lukioon. Friluftsliv mainitaan kaikilla asteilla kansallisissa opetussuunnitelmissa. Koko ajan on edetty tarkemmin määriteltyjen tavoitteiden ja linjausten suuntaan. (Westersjø 2007, 49–54.) Gelter (2000, 90) kuitenkin kritisoi tätä menettelyä, sillä “aito ja alkuperäinen” friluftsliv ei sisällä mitään linjauksia. Hän on sitä mieltä, että tavoitteiden asettaminen etäännyttää koulussa opetetun luontoliikunnan perinteisestä friluftsliv-elämäntavasta.

Norjalaiselle friluftsliv-konseptille löytyy paljon perusteluja, miksi sitä on hyvä opettaa kouluissa ja miten oppilaat siitä voivat hyötyä (ks. Cosgriff, 2011; Cosgriff, Little, & Wilson, 2010; Liedtke & Lagerstr-m, 2004; Liedtke & Reuter, 2009). Esimerkiksi Tordsson (2007, 68) mainitsee, että friluftsliv mahdollistaa oppilaiden toisiltaan oppimisen ja toisiinsa luottamisen harjoittelun sekä laittaa oppilaat olemaan aidommin omia itseään kuin normaalissa kanssakäymisessä. Luonto ympäristönä asettaa haasteita, joita voidaan ratkaista yhdessä, eikä vaikeista tilanteista pois käveleminen monesti ole mahdollista. Nyky-yhteiskunnan yksilöä ja

itsenäisyyttä korostavalle ajan hengelle on myös terveellistä saada friluftsliv-toimintaa ja -ajattelua vastapainoksi.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA -MENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävät

Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että luonnossa saadaan merkityksellisiä ja syvällisiä seikkailukokemuksia. Loefflerin (2004) tutkimuksen tulokset osoittivat, miten opiskelijat kokivat outdoor-opinnoissaan hengellistä yhteyttä luonnon sekä toistensa kanssa, itsetuntemuksen syventymistä sekä onnistumisen kokemuksia. Luonnon valtakunnallisen virkistyskäytön inventointi (LVVI)-tutkimukseen kuuluvan Parosen (2000, 104–105) tutkimuksen tuloksista taas selvisi, miten luontomatkat antoivat noin puolelle osallistujista voimakkaan kokemuksen irtautua fyysisesti ja sosiaalisesti arjesta sekä olla yhdessä muiden kanssa. Etenkin patikoinnin todettiin parantaneen osallistujien itseluottamusta. Etenkin nuorille, 15–24-vuotiaille, myös jännitys ja haasteet olivat merkittävä osa kokemusta. Tutkimuksen tekoon itseäni inspiroineen Ollilan (2013) pro gradu –tutkielman tulokset kertovat myös, miten elämys- ja seikkailukokemukset tukivat opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua ja kehittymistä. Myös yhteisöllisyys ja siihen osallisuus olivat opiskelijoille merkittäviä. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä luonnosta saaduilla seikkailukokemuksilla oli tähän tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille. Erityisesti pyrin vastaamaan seuraavaan kysymykseen:

Millaisia merkittäviä kokemuksia luontoliikunta tuottaa opiskelijoille?

Tämän tutkimuksen tuloksista pyrittiin saamaan esimerkkejä koehenkilöiden vuoristovaelluksella saamista tunteita herättävistä kokemuksista ja niiden merkityksistä. Etukäteisoletukseni oli, että elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus sisältävät hyvin kokonaisvaltaista oppimista (Kokljuschkin 1999, 16) ja osallistuja saa sitä voimakkaamman elämystapahtuman itselleen, mitä enemmän hän itse osallistuu tapahtumien kulkuun (Karppinen 2007, 80; ks. Gibbons & Hopkins 1980).

5.2 Tutkimusaineisto ja sen analysointi

Tutkimus toteutettiin lukuvuoden 2013–2014 aikana niin, että keräsin aineiston Oslon liikuntakorkeakoulussa opiskelijavaihdossa viettämäni syyslukukauden aikana ja analysoin aineiston sekä kirjoitin tutkielman kevätlukukauden aikana Jyväskylässä. Pyysin outdoor studies – opinto-kokonaisuuden opiskelijoita (n=45) ottamaan kuvan opintoihimme liittyvän 7 päivän vuoristovaelluksen aikana Jotunheimenin vuoristossa heille merkityksellisestä hetkestä ja kuvailemaan tätä valokuvaa lyhyesti kirjallisesti, jotta kuvan ajatus välittyisi varmasti oikein minulle. 17 opiskelijaa lähetti minulle sähköpostilla valitsemansa valokuvan heille merkityksellisestä hetkestä vaelluksemme jälkeen. Näiden 17 kokemuksen joukosta valitsin harkinnanvaraisesti lopullisen koeryhmän (n=7). Valintaani, koeryhmän jäsenistä, vaikutti oma harkintani koehenkilöiden valokuvien mielenkiintoisuudesta sekä omaperäisyydestä. Kurssikaverieni valokuvien lisäksi päädyin kuvailemaan myös oman merkityksellisen hetkeni samalta vaellukselta, mikä mielestäni lisää tutkimukseni syvyyttä sekä kokemusten ymmärtämistä. Esitellessäni ja tulkitessani valittuja valokuvia ja niihin liittyviä tarinoita, käytin myös omaa vaelluksella pitämäni oppimis- ja havaintopäiväkirjaa.

Suomeen palattuani aloitin tammikuussa 2014 tutkimuksen työstämisen, merkityksellisten hetkien analysoinnin ja tulkinnan. Itselläni on vahvoja ja selkeitä muistikuvia monista minulle lähetetyistä valokuvista ja niihin ikuistetuista hetkistä. Palautin mieleeni kyseisten vaelluspäivien ja tilanteiden tunnelmaa sekä henkilöitä ja otin jokaisen saamani valokuvan ja siihen liittyvän tarinan eteeni yksitellen ja syvennyin hetkeen. Pysin tavoittamaan jokaisen henkilön kokemuksen aitona eli mahdollisimman autenttisena. Osa minulle lähetetyistä valokuvista kuvasi keskenään samankaltaisia hetkiä, esimerkiksi rauhoittumisen kokemuksia hiljaa maisemaa katsellessa tai saavutuksen tunteita. Päädyin valitsemaan tutkimukseeni 7 valokuvaa ja tarinaa, joiden koin rikastuttavan tutkimustani ja olevan aineistostani tietyllä tavalla esille nousseita. Oman merkityksellisen hetkeni valinta oli mukavaa ja innostavaa. Muutama tilanne nousi saman tien mieleeni, mutta valitsemani hetki oli lopulta selkeästi se oikea valinta.

Ennen valokuvien ja tarinoiden hetkien analysointia olin perehtynyt elämyspedagogiseen ja seikkailukasvatukselliseen kirjallisuuteen sekä aiheesta aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin varsin kattavasti, mikä antoi minulle pohjaa lähteä tulkitsemaan opiskelijoiden luontoliikunnasta saatuja merkityksellisiä kokemuksia. Koin, että olin niin hyvin aineistossani sisällä, että lukiessani uudelleen tai uusia aihettani käsitteleviä tieteellisiä tekstejä, pystyin löytämään

yhteyden tai merkityksen aineistoni valokuvista ja tarinoista esille tuoduille asioille. En keskittynyt yhteen merkitykselliseen hetkeen kerrallaan, vaan luin, tulkitsin ja kirjoitin analyyseni kokonaisvaltaisesti, aina tiettyyn hetkeen sopivan merkitysyhteyden löytyessä.

5.3 Laadullinen visuaalinen tutkimus

Tutkimus on laadullinen visuaalinen tutkimus, jossa tutkin Oslon liikuntakorkeakoulun opiskelijoiden vuoristovaelluksella saamien seikkailuelämysten ja –kokemusten merkityksiä opiskelijoiden itse ottamien valokuvien ja lyhyiden kirjallisten kuvauksien kautta. Analysoin keräämääni aineistoa etsimällä ja tulkitsemalla valokuvista ja kirjoitetuista kokemusten kuvauksista löytyviä merkitysrakenteita. Käytin kirjallisuutta apuna tulkinnassani. Merkitysten tulkinta oli moniulotteista, sillä asioiden merkitykset määrittyvät suhteessa toisiinsa ja saavat erilaisia vivahteita kontekstista riippuen (Moilanen & Räihä 2010, 46).

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkittavia henkilöitä, aiheita tai asioita heidän omista lähtökohdistaan ja heidän omin käsittein. Merkityksiä pyritään tulkitsemaan syvällisesti, eikä perustelemaan yleisten lakien avulla. (Tuomivaara 2005, 29–30, 33.) Voidaan puhua tutkimuksen naturalistisesta otteesta, kun tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavat ilmiöt. Tässä tutkimuksessa pyrin säilyttämään opiskelijoiden kokemukset, sellaisena kuin ne ovat. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista vaihtelevat aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät sekä tutkijan mahdollisuus käyttää luovasti omaa mielikuvitustaan tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 1998, 15–16). Itselleni nämä ovat syitä siihen, miksi päädyin tekemään keräämäni aineiston parissa juuri kvalitatiivista tutkimusta.

Laadullisessa tutkimuksessa kenttätyö on yksi tapa lähentää tutkijan suhdetta tutkittaviin. Kenttätyö kuitenkin kasvattaa kysymystä siitä, millaisessa roolissa tutkija on ja kannattaa olla kentällä sekä kuinka objektiivisena tai subjektiivisena tutkijan suhde tutkittaviin säilyy (Eskola & Suoranta 1998, 16–17). Tämän tutkimuksen luonne on erityinen, koska olin tutkijana täysin osa tutkittavien opiskelijoiden ryhmää ja minulle oli jo ennen vaellusta syntynyt henkilökohtainen suhde tutkittavien kanssa. Koin myös itse monet tutkimusaineistossa esiintyvät opiskelijoille merkitykselliset hetket, mikä lisäsi haastetta tulkita ja analysoida heidän hetkiään autenttisesti, heidän näkökulmastaan.

Tähän viitaten ja laadulliselle tutkimukselle ominaisesti pyrin tiedostamaan tutkimusta tehdessäni omat esioletukseni ja arvostukseni henkilöistä sekä heidän kokemuksistaan. Oma perehtyneisyyteni elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen jo ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista oli oleellista tiedostaa. Tällä tarkoitan sitä, että vaikka tutkimusaineistoni oli hyvin henkilökohtainen ja sisälsi subjektiivisuutta, pyrin tiedostamalla nämä seikat tulkitsemaan ja analysoimaan aineistoa puolueettomasti, mahdollisimman objektiivisesti. Oma näkemykseni luontoliikunnan tarjoamien elämys- ja seikkailukokemusten monista positiivisista vaikutuksista oli yksi tutkimukseni lähtökohta. Pyrin jättämään sen objektiivisesti huomiotta aineiston valokuvien hetkiä tulkitessani. (Eskola & Suoranta 1998, 17–18.) Esimerkiksi en määritellyt opiskelijoille suostumuslomakkeessa (Liite 1.) heidän merkityksellisen hetkensä luonnetta millään lailla. Olin tutkijana valmistautunut saamaan aineistooni niin positiivisesti kuin negatiivisestikin merkittäviä kokemuksia.

Laadullinen tutkimus keskittyy usein varsin pieneen määrään tapauksia, jolloin perusteellisuus ja syvälinen analysointi painottuvat. Tässä tutkimuksessa harkinnanvaraisesti valitun opiskelijajoukon kokemusten analysoinnilla tavoittelin kokemusten ytimeen pääsyä ja tarkkaa kuvausta. Analysointitapana käytin aineistolähtöistä analyysia, jossa tulkintaa pyritään rakentamaan mahdollisimman vapaana ennakko-olettamuksista ja rakentamaan teoriaa empiirisestä aineistosta lähtien, eikä johonkin tiettyyn teoriaan pohjautuen. En rajannut tutkimuksellisia toimenpiteitä ennen tutkimuksen aloittamista, enkä asettanut tutkimushypoteeseja ennakoimaan tutkimustuloksia. Ajatuksenani oli koko ajan antaa aineiston puhua puolestaan ja näyttää, mitä siitä saa irti. (Eskola & Suoranta 1998, 18–20.)

Visuaalisen tutkimuksen hyväksyminen omaksi tutkimusmetodikseen alkoi 1990-luvulla (Banks 2001, 2; Pink 2007, 1–2). Tähän vaikutti nopea teknologian kehitys: kehittyvä informaatioteknologia, välineet ja mahdollisuus varastoida kuvia tietokoneelle (Knoblauch, Baer, Laurier, Petschke & Schnettler 2008). Etenkin etnografinen tutkimus alkoi hyödyntää kuvia ja muita visuaalisia tutkimusmuotoja ja 2000-luvulla ilmestyi paljon uutta kirjallisuutta visuaalisen metodologian hyödyntämiseen käytännön tutkimuksessa. (Banks 2001, 2; Pink 2007, 1–2.) Visuaalisessa sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa tutkija pyrkii selvittämään esiyymmärryksestään vapaana eli mahdollisimman laajasta perspektiivistä kuvan olemusta, kuten: Mitä kuvassa on, mikä on sen sisältö? Miksi se on otettu? Miten muut voisivat tulkita kuvaa? (Banks 2001, 7.) Itse pyrin tässä tutkimuksessa analysoimaan valokuvien merkityksiä hyvin laajasta perspektiivistä ja samalla taustalla tiedostamaan oman esiyymmärrykseni elementtejä, kuten

Moilanen ja Rähkä (2010) kuvailevat merkitysrakenteiden tutkijalle ominaista olevan.

Valokuvien rooli tutkimuksen aineistossa voi vaihdella. Joskus valokuvaaminen voi olla ainoa tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä, mutta monesti käytössä on useampia menetelmiä. Tutkijan on tiedostettava, ovatko valokuvat osa analysoitavaa tutkimusmateriaalia vai ovatko ne tutkimustulosten raportoinnin tai havainnollistamisen välineitä (ks. Dicks, ym. 2006; Kankkunen 2006, Riviera 2010). Tässä tutkimuksessa valokuvat ovat osa tutkimusaineistoa. Pääpaino opiskelijoiden merkityksellisiä hetkiä analysoidessa ei ole ainoastaan valokuvien visuaalisessa analysoinnissa, vaan valokuvan hetkestä kirjoitettu tarina ohjaa myös tulkintojani valokuvien sisällöistä. Valokuvien päämerkitys tässä tutkimuksessa on tutkimusympäristön ja tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden merkityksellisten hetkien havainnollistaminen. (Karvinen, 2012.) Tämä on erittäin oleellista tutkimukseni kannalta, sillä valokuvat auttavat lukijaa ymmärtämään ja samaistumaan näihin elämys- ja seikkailukokemuksiin paremmin kuin pelkän kirjoitetun kertomuksen lukeminen.

Visuaalinen lähestymistapa tutkimukseen voidaan määritellä esimerkiksi sen mukaan, ovatko kuvat jo olleet olemassa entuudestaan vai syntyivätkö ne tutkimusprosessin aikana. Myös se voi vaihdella, ovatko kuvat syntyneet tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden toimesta vai ovatko ne tutkijan itse tuottamia. Valokuvien tulkitsemiseen on monta eri lähestymistapaa ja lopputulosta. Juuri siksi tutkijan on tärkeää kuvata ja perustella hyvin omia tulkintojaan ja ratkaisujaan, jotta lukija/katselija saisi johdonmukaisen ja uskottavan kuvan tutkijan työstä. (Drew & Guillemin 2014, 55 & 58.)

Drew ja Guillemin (2014) esittelevät tarkan ja systemaattisen analyysimenetelmän tutkimuksen osallistujien ottamien kuvien tulkitsemiseen. Tämän metodi, *the interpretive engagement*, perustuu kolmeen vaiheeseen, jossa osallistujan sitoutuminen (*participant engagement*) (vaihe 1), tutkijajohtoinen sitoutuminen (*researcher-driven engagement*) (vaihe 2) ja uudelleen asiayhteyteen liittäminen (*re-contextualising*) (vaihe 3) toimivat kuva-analyysia tehdessä merkitysten luomisen runkona. Analyysin ensimmäinen vaihe alkaa siitä, kun tutkija esittelee tutkimuksen ja tiedustelee henkilöiden halukkuutta osallistua tutkimukseen. Osallistuja sitoutuu tutkimukseen ja tiedostaa, mitä häneltä odotetaan ja tutkija sitoutuu ymmärtämään osallistujan tuottaman valokuvan arvon tutkimukselleen. Tässä vaiheessa tutkimuksen aineisto sisältää a) osallistujan tuottaman valokuvan/valokuvia, b) osallistujan reflektion ottamastaan kuvasta/kuvista sekä c) mitä tahansa ohjeistusta valokuvan ottajalta tutkijalle, esimerkiksi kuin-

ka tulkita valokuvaa/kuvia. Vielä tässä vaiheessa analyysi on hyvin vaillinainen.

Tutkijajohtoisessa analyysin vaiheessa 2 tutkija syventyy tarkasti valokuvaan/kuviin, sen sisältöön ja kuvan ottajan kuvaukseen valokuvastaan. Tutkija tekee omat johtopäätöksensä valokuvan sisällöstä ja sen merkityksestä sekä muista valokuvan oton syistä. Hän voi käyttää omia tutkimusprosessin aikana keräämiään lisäaineistoja (esimerkiksi muistiinpanoja ja havaintoja) sekä osallistujilta keräämiään muita aineistoja (esimerkiksi kirjallista tai sanallista kuvausta valokuvan sisällöstä) valokuvan merkityksien löytämiseen. Nämä lisäaineistot saattavat jopa erota valokuvan ottajan näkemyksistä. Vaihe 2 rikastuttaa vaiheen 1 analyysia, sillä tutkija etenee löytämään linkkejä eri valokuvien välille, luokittelemaan niitä eri teemoihin sekä näkemään samankaltaisuuksia valokuvien välillä. (Drew & Guillemin 2014.)

Vaiheessa 3 tutkija keskittyy erityisesti sijoittamaan aineistosta esiin nousseita tuloksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Ideana on, että tutkija käyttää teoreettista pohjaa tulkintansa jokaisessa vaiheessa, mutta tässä vaiheessa 3 tutkija pyrkii erityisesti keskittymään tulkintojensa liittämiseen tieteelliseen teoriapohjaan. The interpretive engagement -metodissa itse valokuvan, valokuvan ottajan sekä tutkijan näkökulmat valokuvan tulkinnasta ovat tutkimuksen kannalta yhtä merkittävässä rooleissa. (Drew & Guillemin 2014.) Tämä tuore visuaalisen tutkimuksen metodi kuvaa tämän tutkimuksen vaiheita.

5.4 Tutkimuksen etnografinen luonne

Tämä tutkimus lähestyi aihetta etnografisesta näkökulmasta, sillä opiskelijoiden tutkittavat kokemukset olivat suoraan heidän omasta aidosta elämästään, osa opintoja. Tekemämme vuoristovaellus olisi tarjonnut samat elämykset ja hetket opiskelijoille ilman tämän tutkimuksen olemassaoloakin. Etnografiselle tutkimukselle on ominaista olla varsin vapaamuotoista aineiston keruun ja analysoinnin suhteen. Ainoa ohjeeni opiskelijoille oli ottaa valokuva heille merkityksellisestä hetkestä vaelluksen aikana. Koin, että ohjeistus antoi tilaa, aikaa ja mahdollisuuksia tulkita sitä opiskelijan oman näkemyksen mukaan. Kuten etnografisessa tutkimuksessa yleensä, tämän tutkimuksen kohteena oli yksittäinen asia, opiskelijoiden kokemat merkitykselliset hetket. Myös aineiston analysoinnilla pyrin löytämään merkityksiä ja syitä ihmisten erilaisille kokemuksille, kuten etnografinen tutkimus yleensä tekee. Tutkimustulokset esitetään kirjallisina selityksinä taulukoiden sijaan. (Eskola & Suoranta 1998, 104–107.)

Etnografinen tutkimus kuvaa yleensä asioita kokonaisvaltaisesti ja pyrkii ymmärtämään toiminnallisia käytäntöjä syvällisesti. Kokonaisvaltaisuus tarjoaa tilaa ja mahdollisuuksia tutkijan ratkaisuille. Tämän takia tutkijan on liiallisen subjektiivisuuden välttämiseksi muistettava kuvailla mahdollisimman tarkasti ja elävästi lukijalle tutkimuksensa vaiheita, tutkimuskohteen ominaisuuksia ja omia ratkaisujaan. (Eskola & Suoranta 1998, 106–107.) Tämä on osaluue, johon pyrin koko tutkimuksen teon ajan. Omakohtainen autenttinen elämykseni vuoristovaelluksesta ja oman merkityksellisen hetkeni analysointi osana aineistoa tekevät tästä tutkimuksesta persoonallisen. Tämän takia tutkimuksen etenemisen ja vaelluksen tapahtumien tarkka kuvailu on erittäin tärkeää lukijan aiheeseen syventymisen aikaansaamiseksi.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Jokainen tutkimukseen osallistunut opiskelija osallistui tutkimukseen täysin omasta tahdostaan tiedostaen tutkimusaineiston tarkoituksen. Esittelin lyhyesti tutkimukseni opiskelijoille bussimatkalla Jotunheimenille ja halutessaan opiskelijat täyttivät suostumuslomakkeen (Liite 1.). Jokaiselle osallistujalle oli koko tutkimusprosessin ajan selvää, että heidän ottamiaan valokuvia ja kokemuksiaan tulitaisiin käsittelemään täysin anonymisti tutkimuksessa. Tietysti itse tutkijana tiesin keiden valokuvia ja hetkiä käytin tutkimukseni aineistona, mutta valokuvien käsittely (jos kyseessä oli kasvokuva) ja nimien vaihto takasivat jokaisen opiskelijan anonymiteetin tutkimuksen julkaisuvaiheessa.

Tutkimusta tehdessä koin noudattaneeni eettisesti hyväksyttävän tutkimuksen vaiheita, joita Eskola ja Suoranta (1998, 52–60) esittelevät. Koen olleeni tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden, ystäväni, luottamuksen arvoinen. Tutkimusaiheeni ei ollut erityisen arkaluontoinen, mutta aina kun tutkimuskohteena ovat ihmisten aidot henkilökohtaiset kokemukset, on erityisesti muistettava kunnioittaa osallistujille suostumuslomakkeessa lupaamia luottamuksellisuus ja anonymiteetti –asioita. Valokuvien käyttö tutkimusaineistona lisää eettisyyden pohdinnan tarvetta, sillä osassa opiskelijoiden valokuvissa esiintyi muitakin opiskelijoita kuin tutkimukseen vapaaehtoisesti osallistuneita. Tämän ongelman ratkaisin valokuvien muokkaamisella, jokainen kasvokuva aineistossani on tehty tunnistamattomaksi. Näin noudatin lupaamaani anonymiteettiä tutkimukseen osallistuneille ja muille opiskelijoille. Kasvokuvien sumentaminen vie kuitenkin harmillisesti visuaalisen elementin tutkimuksen lukijan lukuko-

kemuksesta, sillä ihmisten ilmeet ja tunnetilat jäävät osittain tulkinnan varaan. Näin oli tehtävä tutkimuseettisistä syistä.

5.6 Kurssikuvaus, missä ja miten vuoristovaellus toteutettiin

Kurssin, jonka aikana vuoristovaellus tehtiin, nimi oli ”Experiential Learning in ”Natural” Landscapes” (Kokemuksellinen oppiminen ”luonnollisissa” ympäristöissä) ja se oli laajuudeltaan 10 opintopistettä. Tämä kurssi oli myös osa 30 opintopisteen ”outdoor studies”-opintokokonaisuutta, jonka suoritin Oslossa opiskeluvaihdon aikana. Kurssikuvauksen mukaan tämä kurssi on johdatus Norjan friluftsliv-elämään erilaisissa ympäristöissä. Opiskelijat saavat kurssilla kokemusta perinteisestä sekä nykyajan friluftsliv-elämästä yksi- ja monipäiväisten retkien muodossa. Kurssi rakentuu toisen kurssin, ”Philosophy and Practice”, päälle ja tarjoaa näin opiskelijoille mahdollisuuden oppia käytännön retkillä vesistö-, metsä- ja vuoristoympäristöissä. Opetus kurssilla perustuu kokemukselliseen oppimiseen, luontoon ja ympäristöön sekä navigointi-, suunnistus- ja ensiaputaitoihin, johtajuuden harjoitteluun sekä retkien suunnitteluun. Kurssilla opiskelijat kirjoittavat myös henkilökohtaiset päiväkirjat, joissa he refleктоivat omaa oppimistaan.

Jotunheimenin vuoristossa tehty 7 päivän vuoristovaellus oli toinen kurssiin liittyvä matka, jonka aikana yövyimme luonnossa. Ennen tätä vaellusta teimme kahden yön leiriytymisen Oslon lähimaastoon, jossa pääosassa oli erilaisten erätaitojen opettelu ja ryhmäytyminen. Kuvat, joita analysoin tässä tutkimuksessa, otettiin vuoristovaelluksellamme 5.-11.9.2013 eli koko kurssin alkuvaiheessa. Joillekin opiskelijoille tämä vuoristovaellus oli haastavin ja pisin, jolla he olivat koskaan aikaisemmin olleet. En myöskään itse ollut koskaan aiemmin vaeltanut vuoristossa tai muussa paikassa 7 päivää peräkkäin.

Reissumme alkoi vierailulla Jotunheimenin korkeimman kohdan, Galdhøpiggen, lähellä olevaan Klimaparkiin, jossa oppaan johdattamina tutustuimme alueen sammaleisiin, maaperän muutoksiin sekä jäälauttojen liikkeeseen. Ensimmäinen yöpyminen tapahtui kivikkoisessa maastossa Leirvassbussa, lähellä asutusta ja retkeilymajataloa. Seuraavana aamupäivänä opiskelimme norjalaisen friluftsliv-perinteen historiaa ja retkikeitin-lounaan jälkeen alkoi retkemme varsinainen vaellusosuus. Juuri silloin alkoi sataa eli varusteiden sateenkestävyyttä päästiin testaamaan heti. Sade kuitenkin aaltoili kahden ensimmäisen päivän aikana, eikä kaa-

tosadetta koettu koko vaelluksen aikana. Vaelsimme Leirvassbusta Gravidalsdammeniin, alkumatka pienissä ryhmissä ja matkan viimeinen etappi piti edetä yksin, kuten opettajat olivat meitä ohjeistaneet erilaisilla tehtävillä. Kolmantena päivänä pidimme saman leirin tukikohtana ja teimme suunnistuksellisesti kolmeen taitotasoryhmään jakautuneena päivävaelluksen. Kussakin ryhmässä oli opettaja mukana. Saimme opettajan avustuksella tehtäväksi suunnitella yhteisen päiväsuunnitelman ja -reitit, jonka vaeltaisimme. Kaikki ryhmät kokoontuivat taas iltapäivän päätteeksi leiriin ja vietimme telttaryhmien ruokahetkien jälkeen aikaa yhteisesti nuotiolla.

Neljäs päivä oli taas etenemispäivä, jonka aikana vaelsimme omatoimisesti oman telttaryhmän kanssa Utlaan, Storebruihin, tehden taas pieniä tehtäviä (esimerkiksi: edetkää 1200m korkeuskäyrää 500m, käykää koordinaattien xxxx.xxxx osoittamassa paikassa matkan varrella). Tämä neljäs päivä oli kaunis, lähes pilvetön. Illan yhteisessä kokoontumisessa saimme tehtäväksi suunnitella viidennen päivän omatoimisen päivätetken haluamallamme kokoonpanolla, kehitlemiemme tavoitteiden suunnassa tai valita jonkin kolmesta opettajajohtoisesta päivätetkestä. Itse vaelsin viiden ystäväni kanssa omatoimisen vaelluksen, johon kuului erään vuoren huipulla käynti ”toptur” (1488m) sekä kalastaminen vuoristorjärvellä. Päivä oli kaiken kaikkiaan huikea ja mieleen painuva.

Kuudentena päivänä vaelsimme Skogadalsbøen retkeilymajan kautta Vettismorkiin, Ingjerbuhun. Retkeilymajassa kuulumme paikallisen majatalon pitäjän kertomuksia alueen historiasta ja elintavoista. Telttaryhmissä vaeltaminen toi joustavuutta etenemiseen ja aikatauluun, niin ettei koko lähes 50 opiskelijan ryhmän tarvinnut vaeltaa jonossa. Aurinko paistoi täydeltä terältä ja yleinen fiilis oli korkealla. Päivän päätteeksi keskustelimme opettajien johdolla ja vaihdoimme ajatuksia vaihto-opiskelijoiden ja norjalaisten omissa porukoissa. Viimeisenä päivänä vaelsimme Vetti Gard Turiststasjoniin, jossa reflektoimme ja kokosimme tapahtumia. Jatkoimme matkaa Vettisfossenin (275m vapaa putous) kautta Hjelleen, josta bussimme lähti takaisin kohti Osloa.

Vaelluksen aikana me myös opiskelimme Jotunheimenin, Norjan sekä norjalaisen friluftsliv-perinteen historiaa. Saimme monesti erilaisia lukutehtäviä iltaohjelman päätteeksi teltoihin ja opettajat pitivät päivittäin vaihtelevan pitkiä luentoja. Käytimme paljon aikaa muuhunkin kuin vaeltamiseen. Vaellusten ajaksikin meille ohjeistettiin usein pieniä tehtäviä. Eräs useaan kertaan toistunut ja erittäin pidetty tehtävä oli viettää *silent hour* eli hiljainen tunti päivän

vaelluksen aikana. Tämä tarkoitti sitä, että jokainen telttaryhmä sai omalla tavallaan toteuttaa tämän hiljaisen tunnin vieton. Toiset hajaantuivat omille teilleen tunniksi vaeltelemaan/ kalastamaan/ makoilemaan/ istuskelemaan ja toiset vain viettivät hiljaisen ajan esimerkiksi lounaan yhteydessä jossain vuoren rinteellä tai laaksossa. Monet kokivat, että tämän tunnin aikana sai hiljennettyä ja rauhoituttua sekä sai omaa aikaa, mikä lähes 50 henkilön retkikunnassa ei aina ollut itsestään selvää.

Kurssin 15 vaihto-opiskelijan ja 35 norjalaisen opiskelijan joukkoon mahtui hyvin kokeneita eräihmisiä ja vuoristoihin tottuneita henkilöitä, mutta myös niitä, joilla ei ollut aiempaa kokemusta vaeltamisesta tai luonnon ympäristöissä toimimisesta. Jokaiselle retkelle opettajat jakoivat meidät valmiiksi telttaryhmiin, joissa oli aina 3–4 henkilöä. Vaihto-opiskelijat jaettiin tasaisesti eri ryhmiin. Jokainen telttaryhmä oli vastuussa omasta teltasta, ensiapuvälineistä, työkaluista sekä ruoista. Retkien suunnittelu tapahtui opettajien ohjeistamana, mutta osittain täysin itsenäisesti. Kävimme luennoilla aina läpi, mitä kyseinen vaellus tai retki vaati, minkä jälkeen ryhmät kokoontuivat ja jakoivat vastualueet keskenään. Mitä pidemmälle kurssia ja syksyä edettiin, sitä enemmän suunnittelu- ja organisointivastuuta opiskelijat saivat retkillemme.

6 OPISKELIJOIDEN MERKITYKSELLISET KOKEMUKSET VUORISTOVAELLUKSELTA

6.1 Onnellinen saavutuksen tunne



Kuva 1. Kristiina Jotunheimenin vuoristossa.

Kristiina oli vaihto-opiskelija, eikä hänellä ollut kovinkaan paljoa kokemusta vaeltamisesta ennen Norjan opintoja. Tämän valokuvan otti eräs Kristiinan telttaryhmäläinen heidän levähdyshetkensä jälkeen, kun he olivat jatkamassa matkantekoa. Tätä ennen vaellus oli ollut kiipeämistä aina vaan korkeammalle, mutta tästä eteenpäin reitti lähti laskeutumaan Ingjerbun laaksoa kohti.

Kristiina kuvailee kuvaan ikuistettua merkityksellistä hetkeään koko reissun onnellisimmaksi ja unohtumattomimmaksi hetkeksi, sillä hän oli samaan aikaan todella uupunut ja haluton

jatkamaan enää yhtäkään askelta sekä onnellinen ryhmänsä saavutuksesta kiivetä matkansa korkeimmalle kohdalle. Kristiina koki tässä hetkessä, että näiden kauniiden maisemien näkeminen oli täysin vaelluksen ponnistelujen arvoista, ja hän tajusi ensimmäistä kertaa, miten onnekas hän todella oli saadessaan mahdollisuuden olla osa tätä friluftsliiv –opinto-ohjelmaa. Tämä hetki oli erittäin merkityksellinen, sillä tässä Kristiina erityisesti tunsi elävänsä ja olevansa yhteydessä ympäröivän luonnon kanssa.

Kristiinan viittaus elämäntilanteeseensa, miten hän tajusi tuolla vuoren huipulla koko vaihtoopiskelun ja tämän kyseisen opinto-ohjelman mahdollistavan hänelle näin suuria elämyksiä, kertoo tämän merkityksellisen hetken olleen Kristiinalle avartava ja asioita kirkastava. Perttula (2010, 68–69) kirjoittaa elämä-elämyksestä, jossa henkilö kokee ”itsensä ylittävän tilanteen ikään kuin koko elämäntilanteensa miniatyyrinä”, ja jossa kokemus laajenee merkitsemään paljon laajempaa tilannetta. Kristiina kuvaus omasta hetkestään ”*Whenever I look at this picture I feel the sense of accomplishment I felt there in that moment*” kertoo tilanteen saavuttamisen tunnelatauksen olleen hyvin vaikuttava ja palaavan hänelle mieleen hetkeä muistelles- sa. Elämä-elämyksestä puhuttaessa Kristiinan on kenties mahdollista palauttaa mieleensä tässä hetkessä kokemansa ponnistelujen jälkeiset hyvänolon, saavuttamisen ja onnellisuuden tunteet omassa elämässään tulevien esteiden ja haasteiden voittamiseksi. Perttula (2010, 68–69) kuvailee tällaisten elämä-elämysten juuri selkiyttävän elämäntilanteen merkityksellisiä asioita elämän asiaturvan ja kuormittavuuden keskellä.

Kristiinan kuvaus hänen oman uupumuksensa tilasta ennen tämän merkityksellisen saavutuksen tunteen kokemista kuvaa hyvin sellaista epämukavuuden kokemista, joka ajaa henkilön tajuamaan asioita ja löytämään itsensä. Kun puhutaan muutoksesta, jonka henkilö voi kokea kokemuksellisen oppimisen kautta, puhutaan pyrkimyksestä palauttaa tai uudelleen järjestellä asiat tasapainoon. Epätasapaino, jonka toiminta on saanut henkilössä aikaan, aiheuttaa henkilössä hämmennystä ja itsensä uudelleentutkiskeluntarvetta. Vaihe, joka johtaa asioiden selkemmiseen ja henkilön itsensä ja suunnan löytämiseen, on kokemuksen vaihe, jossa henkilö kokee olevansa hukassa, turhautunut tai/ja epämukavasti. (Luckner & Nadler 1997, 23.) Jotunheimenilla Kristiina todennäköisesti juuri fyysisten ponnistelujen ja uupumuksen seurauksena sai niin voimakkaan elämyksen vuoren huipulla, kun he saavuttivat ryhmän kanssa nämä henkeäsalpaavat maisemat.

6.2 Mielen ja sielun rentoutuminen



Kuva 2. Mariuksen rentoutumishetki puunlatvanäköalalla.

Marius oli yksi vaihto-opiskelijoista ja tämä oli hänen ensimmäinen usean yön kestänyt vuoristovaelluksensa. Hän innostui lukukauden aikana suuresti norjalaisesta friluftsliv-

elämäntavasta ja teki opintojen lisäksi aina mahdollisuuksien mukaan omatoimisia vaelluksia Oslon lähimaastoihin tai kauemmas. Marius arvosti paljon sitä omaa aikaa, jonka aina silloin tällöin opiskelun ja sosiaalisen elämän lomassa sai järjestettyä itselleen ja uskon hänen valinneen tämän tilanteen merkitykselliseksi hetkeksen juuri sen pohtivan ja meditaatiota lähentelevän tunnelman vuoksi. Kuva on otettu vaelluksen kuudentena päivänä, laskeuduttaessa korkeammilta vuoristoalueilta alemmas puurajan alapuolelle, päämääränä Ingjerbu. Tämän viimeisen koko päivän vaelluksen aikana jokainen telttaryhmä vaelsi oman aikataulunsa ja reittisuunnitelmansa mukaisesti ja sai tehtäväkseen viettää päivän aikana hiljaisen tunnin. Marius vietti oman hiljaisen hetkensä tässä puussa istuskellen, osittain yksinään. Kuvan otti eräs Mariuksen ystävä, joka myös vietti omaa aikaansa tässä mahtavassa männyssä lehtimetsän seassa.

Kuvan hetki oli Mariukselle merkityksellinen etenkin sen virkistävyiden ja rentouttavuuden takia. Marius nautti tässä luonnossa olemisen puolesta, jossa mieli ja sielu saivat rentoutua ja ajatukset virrata täysin vapaasti samalla kun katseli henkeäsalpaavia Jotunheimenin maisemia. Hänen oli mahdollista ottaa etäisyyttä omiin virtaaviin ajatuksiinsa ja vain rentoutua. Marius myös mainitsi tällaisten hetkien olevan tärkeitä kaikille vahvan ja terveen ruumiin säilyttämiseksi.

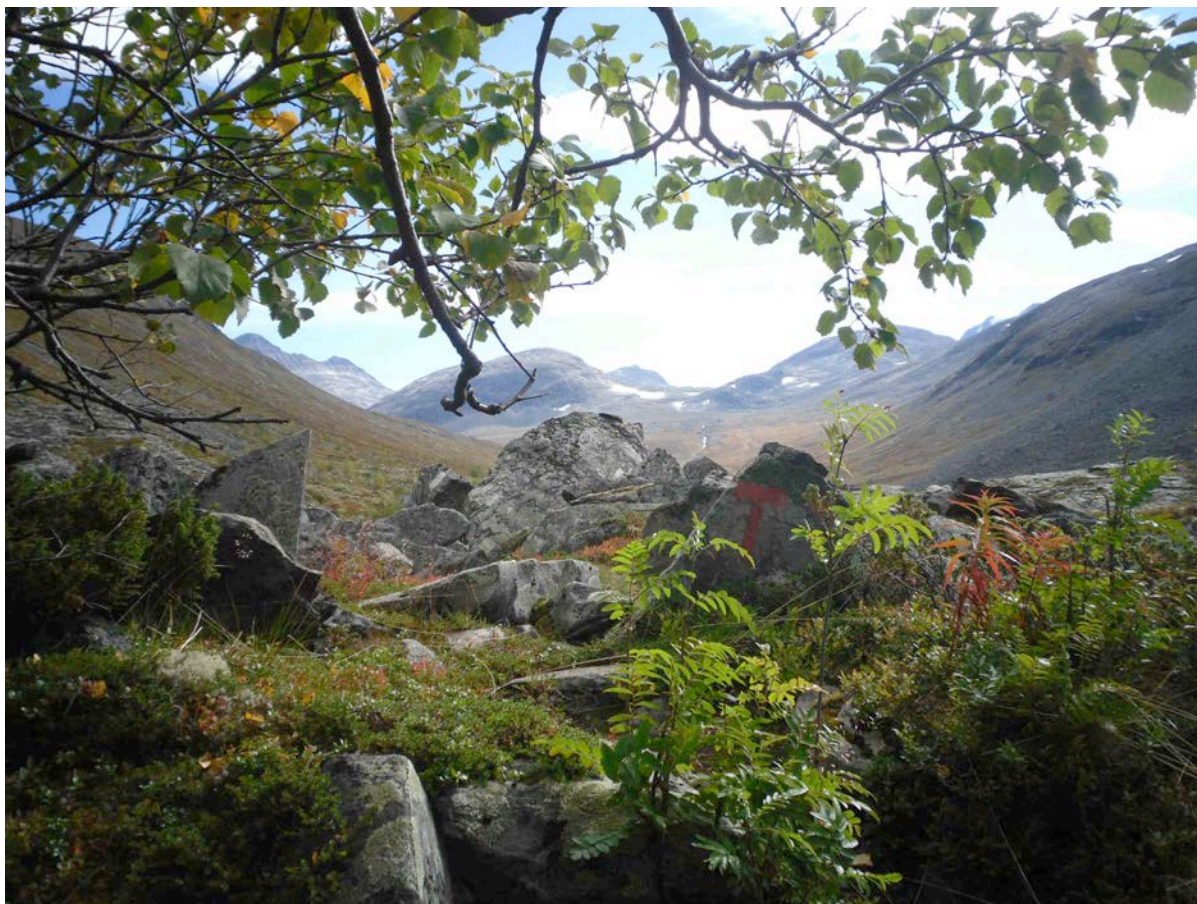
Perttula (2007, 68–70) kuvailee vastaavan laista tilannetta passiivisen valppauden tilaksi, jossa voi kokea sen, mitä ympäristössä on. Tällaisessa ”hiljentyneessä toimimattomuudessa” (ks. Rauhala, 1992, 132) ihminen ei osallistu millään tavalla tilanteen olemukseen, eikä osoita oman tahdon eleitä. Hänellä on aikaa pohtia omaa itseään ja elämäänsä. Tällaiset tilanteet tukevat henkilön ihmiseksi kasvamista sekä henkistä kasvua. Elämykset, jotka ihminen kokee itselleen henkilökohtaisesti merkittäviksi kokemuksiksi, antavat erinomaisen perustan sille, millaisia valintoja ja mihin suuntaan ihminen elämässään voisi mennä. Nämä koetut elämykset ovat oleellisia myös ihmisen eettiselle kasvulle, sillä ihmisen henkisen puolen kehittyminen on henkilön arvotajunnan selkiytymistä, eettisyydelle ja esteettisyydelle herkistymistä sekä oman elämän itseohjautuvuuden edistymistä. (Mt, ks. Rauhala 1992, 121.)

Mariuksen oivallus, että tällaisia ajatuksen virtaamishetkiä tulisi kaikkien saada ja pystyä kokemaan, osuu oikeaan. Elämysyhteiskunnasta, jossa suhde itseen, luontoon ja muihin pinnallistuu elämysten virrassa, puhuttaessa ei ihmisillä ole enää aikaa syventyä itseensä. Kuten Väyrynen (2010, 27) toteaa, ei todella pysäyttäviä, filosofisen ihmettelyn ja syventymisen

hetkiä tule tai näiden merkitystä ei kyetä tunnistamaan. Ihminen vain ottaa vastaan ja jää tavallaan koukkuun elämyksiin yhteiskunnan intensiivisesti erilaisia kokemuksia tarjoavassa sykkeessä. (Väyrynen 2010, 27.) Mariukselle luonto oli selkeästi keino ja ympäristö kokea näitä rauhoittumisen ja syventymisen hetkiä.

Henkilökohtaista tutkiskelua mahdollistavien tilanteiden aikaansaaminen on elämyspedagogisessa mielessä huomionarvoinen. Tällainen kokemus on jopa kohteena olevan henkilön tahdosta riippumaton, eikä tällaisessa tilanteessa opettajan/ohjaajan/kasvattajan tahtomiselle tai aktiiviselle osallistumiselle ole tilaa. (Perttula, 2007, 69–70.) Vaelluksellamme opettajat olivat kuitenkin luoneet kyseiselle kokemukselle mahdollisuuden. ”Hiljainen tunti” oli opettajien pedagoginen keino mahdollistaa opiskelijoille tällaisia passiivisen valppauden tiloja.

6.3 Itsenäinen luonnon keskellä



Kuva 3. Maisema Marian omalta päiväretkeltä.

Maria oli luonnossa liikkumisessa kokeneimmasta päästä kurssimme opiskelijoista, joten tämä yksin tehty päivävaellus tuntui hänestä riittävän turvalliselta. Hän oli norjalainen opiskelija, joka otti itsevarmasti tilanteita haltuun vaelluksen aikana ja saattoi valita muista poikkeavan, haasteellisemmän reitin.

Maria kuvaili varsin pitkästi, mitä kaikkea hän näki tässä hetkessä ja maisemassa. Hän korosti nimenomaan luonnon kauneutta ja Jotunheimenin alueen monimuotoisuutta sekä sitä työtä, mitä on tehty alueen kauniina säilymisen ja saavutettavuuden eteen. *”The path-marking (the red T) in the picture also makes me think about everyone that voluntarily works to make it possible for beginners to take up hiking.”* Maria koki tämän Norjan vuoristoalueen sellaisena paikkana, jonne voi mennä ja tuntea olevansa siellä yksin. Maria tekikin toisen päiväretken yksin ja kuvaili tässä merkityksellisessä hetkessä sellaista yksin olon tunnetta, jossa voi luottaa vain itseensä.

Tätä Marian kuvailemaa tunnetta voidaan verrata Uusikylän (2002, 43, ks. Maslow 1970 & Rogers 1961) mainitsemaan näkemykseen itsensä toteuttamisesta luovuuden kautta. Luovuus, tässä tapauksessa Marian itse suunnittelema ja toteuttama päivävaellus, edesauttaa henkilön persoonallisuuden kypsää rakentamista. Vain itseensä luottamisen -tunne vuoristossa kulkiesä tarjosi mahdollisesti Marialle mieleistä sisältöä elämään ja syviä tunteita, mikä tämän luovuuden näkökulman mukaan on mahdollista vain, kun henkilön oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat sopuossuussa keskenään. (Mt.)

Maria kuvaili alueen luontoa ja osoitti ajattelevansa ympäristöä myös kansallispuiston mahdollisuuksien ja tarpeiden kautta. *”Jotunheimen – quite an open and accessible recreational area in Norway, but still sufficiently hidden, so that you still can go there with the feeling of being alone”*. Kuten Kiiski (1998, 110) mainitsee, vuorovaikutus luonnon kanssa on keskeinen arvo elämyskasvatuksessa. Ympäristökasvatuksen periaatteiden suunnassa tällaisten luontokokemusten avulla ihmisellä on mahdollisuus hyväksyä itsensä osana luonnonkaikkeutta, ymmärtää luonnon tarkoituksenmukaisuutta ja täydellisyyttä. Marian kuvailema oma henkilökohtaisesti merkityksellinen hetki kertoo, miten Marialle on jo muodostunut henkilökohtainen suhde luontoon ja hän vaikuttaa olevan niin sanotusti ”sinut” luonnon kanssa.

Maria kaipasi juuri sellaista itseensä luottamisen tunnetta, minkä vain yksinään luonnossa voi saavuttaa. Telemäki (1998, 49; ks. Canadien Outward Bound Wilderness School 1991) mai-

nitsee yhdeksi seikkailukasvatuksen perusoletukseksi sen, miten merkittävää ja pitkäaikaista oppimista voidaan saada aikaan vain intensiivisten elämysten kautta, kun ihmiset joutuvat ottamaan vastuuta itsestään ja toisista. Maria sai tässä merkityksellisessä hetkessä todennäköisesti kokea onnistumisen ja itsenäisiä pätevyyden kokemuksia. Kun on tutkittu tiettyjä liikunnan stressiä vähentäviä ominaisuuksia (ks. Staat & Hartig 2004), on saatu selville, että erityisesti luonnossa yksin ja turvalliseksi koetulla liikkumisella oli merkittävimpiä vaikutuksia uudistumiseen eli koetun stressin vähenemiseen (Laukkanen 2010, 7).

6.4 Yhteys ryhmän ja ympäröivän luonnon kanssa



Kuva 4. Mirellan ryhmäkuva.

Mirella oli yksi norjalaisista opiskelijoista, eikä ollut vaeltanut tai liikkunut luonnossa kovinkaan paljon ennen tätä kurssia. Intoa ja motivaatiota hänellä oli koko kurssin ajan oppia ja kehittyä. Persoonana Mirella oli hyvin rempseä, iloinen ja tuntui osaavan nauttia elämästä.

Tästä merkityksellisestä hetkestä Mirella kuvaili kokeneensa iloa, koska koko päiväretken ryhmä oli yhdessä. Hän myös mainitsi kivet, joiden päällä he kuvassa istuvat, sillä ne muistuttivat siitä, miten luonto on muokannut vuoria. Mirella myös koki pystyvänsä unohtamaan ison kaupungin elämän ja tuntemaan olonsa vapaaksi ollessaan tässä hetkessä sininen vuoristolampi taustalla. Kuvan on todennäköisesti ottanut yksi opettajista, joka oli tämän ryhmän mukana vaelluksen kolmannen päivän päiväretkellä.

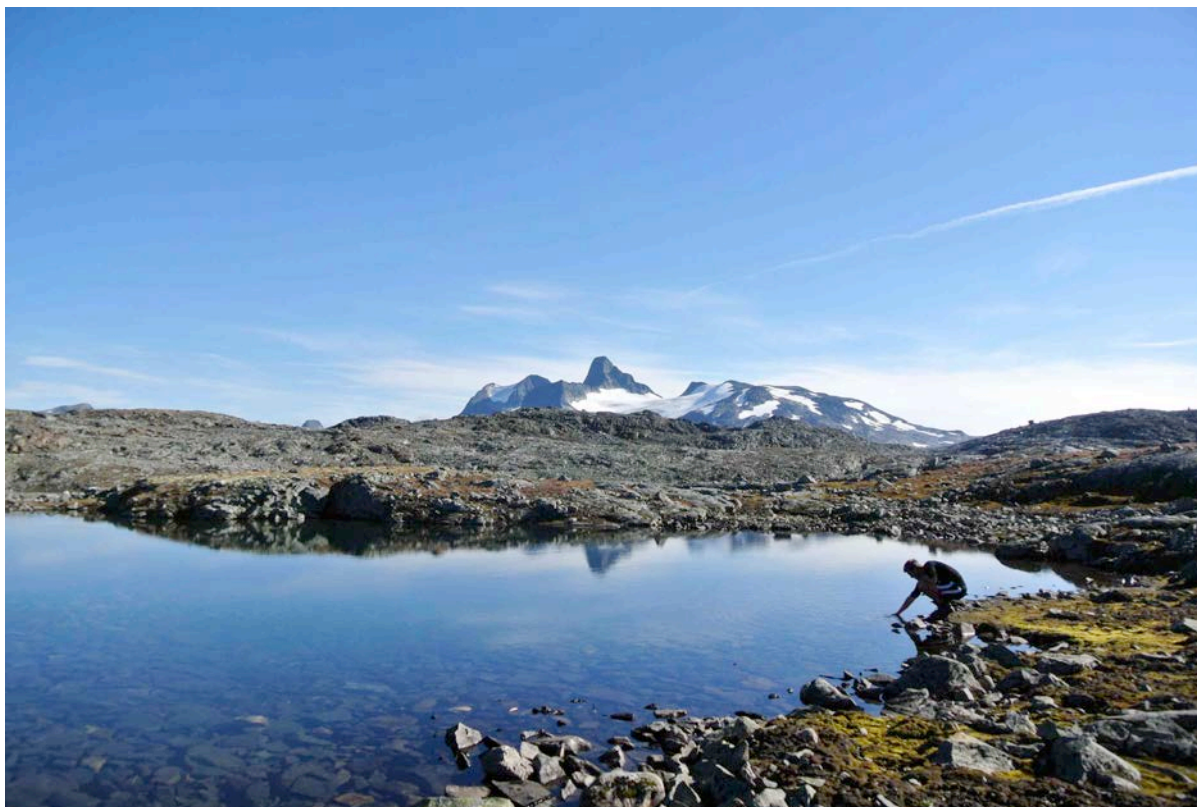
Mirella nostaa esille tässä merkityksellisessä hetkessä konkreettisen yhteyden, minkä hän näki vaelluksella oppimansa asian (kuvassa olevien kivien historia ja luontoa muokkaavat voimat) ja ympäristön välillä. *”The picture is also meaningful to me because we are sitting on moraines that illustrates how the nature has effected the mountains.”* Seikkailukasvatus on erinomainen kanava opettaa ympäristökasvatusta tarjoamalla ihmisille henkilökohtaisia tunnekokemuksia luonnon kanssa. Henkilökohtaisen luontosuhteen parantaminen auttaa ihmisiä ymmärtämään ympäristökasvatuksen tarkoitusta. (Saloranta 2010, 166.)

Myös Telemäki (1998, 46–47) kuvailee ekologisuuden kuuluvan elämypedagogiikkaan kolmella tavalla. Ympäristökasvatuksella pyritään lisäämään oppilaiden ympäristötietoisuutta ja aikaansaamaan ekologista toimintaa. Ekologinen oppiminen taas sisältää kokonaisvaltaista syvälistä ja konkreettista perehtymistä sekä toiminnallisuutta (ks. Bress 1994). Kolmanneksi ekopedagogiikka kritisoi teollisuusyhteiskunnan elämäntapoja ja siihen kuuluu opetusmetodina usein kriittinen etäisyyden ottaminen yhteiskunnan tapoihin hyödyntää luontoa, eli käytännössä korostaa ekologisuutta ja pyrkii palauttamaan luonnon itseisarvoa. Myös reflektiivinen oppiminen kuuluu ekopedagogiikan metodisiin periaatteisiin (ks. Bress 1994). (Mt.) Nämä kaikki kolme elämypedagogisen ympäristökasvatuksen suuntausta toteutuivat vaelluksellamme, sillä meille pidettiin vuoristoympäristössä ”luentoja” alueen kasvistoista ja alkupe räisasukkaiden elintavoista sekä maastoa muokkaavista voimista. Näimme hyvin konkreettisesti, mitkä ja miten asiat tämän alueen ekosysteemissä toimivat ja keskustelimme monesti jälkikäteenkin, mitä olimme havainneet ympäristössämme päivävaellusten aikana. Tällainen ”ekologian pedagogisointi” nähdään erään linjauksen mukaan ainoana tehokeinona estää modernissa yhteiskunnassa ympäristökatastrofien syntyminen (Telemäki 1998, 46). Uskon Mirellan saaneen uutta ja selkeää tietoa vaelluksen aikana opettajan luennoinnista, mikä sai hänet kiinnittämään huomiota tässäkin merkittävässä hetkessä ihmisten lisäksi ympäristöön.

Myös Räsänen (1993, 29) käyttämän Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin pohjautuvan lähestymistavan mukaan elämässä koettujen elämysten muuttumiseksi kokemustiedoksi tarvitaan suoria ja epäsuoria kokemuksia. Suorilla kokemuksilla tarkoitetaan välittömiä ja konkreettisia elämyksiä, joita henkilö saa elämässä ja opetustilanteissa. Epäsuora kokemus taas tarkoittaa välillisesti koettuja elämyksiä kuten kirjallisuudesta, taiteesta tai historiasta välittyvää tietoa. Sisäistettyä tietoa syntyy kun suorien kokemusten tueksi liitetään epäsuorista kokemuksista saatua tietoa. (Mt.) Tämä kokemuksellisen oppimisen lähestymistapa kuvaa hyvin sitä, mitä Mirellan merkityksellisessä hetkessä on läsnä. Hän on saanut suoran kokemuksen eli tämän vuorilla vietetyn vaelluksen ja ympäristön konkreettisen tunnustelun ja tutustumisen tueksi epäsuoria kokemuksia eli opettajien luennoista ja tieteellisistä kirjallisista iltalukemisista tietoa, joiden avulla hän pystyi refleктоimaan ja syventämään ymmärrystään. Mirellan kokemustieto Jotunheimenin vuoria muokanneista luonnonvoimista kuvastuu tästä hetkestä.

Aikaisemmin esitellyn yhteistoiminnallisen oppimisen (Kagan & Kagan 2002, 39) näkökulmasta Mirellan kokemus sopii hyvin tämän teorian neljän pääperiaatteen alle. Nämä periaatteet ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen vastuu. Ne toteutuvat tässä Mirellan hetkessä, sillä valokuvan hetkessä koettu ilo oli seurausta koko päivän aikana yhdessä tehdystä vaeltamisesta ja yhteistyöstä.

6.5 Luksus-kokemus luonnossa



Kuva 5. Paulan telttaryhmän lepoetki Friken-vuoren huipulla.

Paula oli hyvin kokenut luonnossa liikkuja ja vaeltaja. Hän oli iältään kolmekymmentä ja varmasti ehtinyt kokea monenlaisia asioita luonnossa liikkeessään. Lisäksi hän harrasti valokuvausta ja kertoi, että hänellä oli satoja itse ottamia valokuvia, joista valita tähän sopiva.

Paulan merkityksellinen kokemus vaellukseltamme on moniulotteinen. Tässä kuvassa näkyy upea maisema, jonka Paula telttaryhmänsä kanssa saavutti kiipeämällä Friken vuoren huipulle kuudentena päivänä, kun jokainen telttaryhmä sai tehdä oman reittisuunnitelmansa ja tavoitteensa viimeisen kokonaisen vaelluspäivän etapille. Paula rakastaa kiivetä vuorten huipuille juuri mahtavien näköalojen vuoksi, mutta myös sen rauhan tunteen takia, jonka voi kokea huipun saavuttamisen jälkeisessä lepoetkessä. Tämä hetki oli Paulalle myös meditatiivinen, vaelluksen aikana lepo ja vesi olivat ainoita asioita, joita tarvitsi miettiä. Hän mainitsi tällaisen kokemuksen olevan luksusta. ”- *knowing that finding some clean water is your only task for the next hour is such a luxury*” Lisäksi kuvan hetkessä oli huumoria, sillä Paulan ryhmä oli pitkään keskustellut kuvassa olevan lammen veden juomakelpoisuudesta ja tässä eräs ryhmän jäsen on juomassa tätä vettä. Hän selvisi lopulta ilman vatsavaivoja.

Paula kuvaili hetkeään muun muassa näin: *"It is also a rest after the climbing up there, and that always gives a peace in mind."* Tästä huokuu rentoutuminen ja hengähtäminen, jonka ansaittu tauko vaelluksen keskellä antaa. Ulkona tapahtuvan liikunnan mielialaan positiivisesti vaikuttaviin vaikutuksiin lukeutuivat tutkitusti (ks. Matsouka ym. 2005) rentous, rauhallisuus sekä fyysisen väsymyksen tuoma hyvänolon tunne (Laukkanen 2010, 4). Raukeuden tunne, jonka voi kokea pitkän vuorelle nousun jälkeen ja huipulla maisemia sitten katsellessa, on erityinen. Vaelluksella ollessa pitää nimenomaan muistaa henkinen rentoutuminen ja taukojen tärkeys. Maisemien katselu eväitä syöden on monelle erittäin mielekäs kokemus. (Luontoon.fi 2011.)

Luonnossa liikkumisen on todettu tuovan iloa ihmiselle ja tuovan vaihtelua arkielämän rutineihin. Kuten Paula mainitsi tästä hetkestä, hänestä oli mieleistä voida keskittyä ainoastaan yksinkertaisiin tarpeisiin ja asioihin vaelluksen aikana, eikä ajatella liikaa. Paulan merkityksellisessä hetkessä oli nautintoa ja esteettisiä elämyksiä, joista hän sai voimia. On tutkittu, miten ulkona liikkuminen koetaan uudistavana juuri luonnon henkistä ja fysiologista kuormaa keventävän vaikutuksen ansiosta. (Laukkanen 2010, 2.)

6.6 Tiimityö, päättäväisyys ja uskomaton tunne



Kuva 6. Sampon ryhmän voitonhyppy Fannaråken vuoren huipulla.

Kaikki tämän ryhmän jäsenet olivat norjalaisia ja lukukauden aikana heistä tuli erittäin läheisiä ystäviä keskenään. Toki Sampon ryhmän jäsenet olivat jo lukukauden alusta lähtien tutustuneet toisiinsa ja ystävystyneet, mistä kertoo heidän hakeutumisensa yhteiselle päivävaellukselle. Kuitenkin tämä yhdessä koettu elämys, haasteiden jälkeen vuoren huipun saavuttaminen, lisäsi ryhmän kesken voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuten Kiiski (1998, 114) mainitsee yhdessä koetun ja jaetun seikkailun tekevän. Kuva otettiin todennäköisesti itselaukaisimella vuoren huipulla.

Sampo kuvaili tässä hänen merkityksellisessä hetkessään olevan sekaisin uskomattomia tunteita, uupumusta lihaksissa, tyydytystä ja helpotusta. Heidän ryhmänsä jäsenet päättivät yhteisesti saavuttaa tämän Fannaråken huipun päiväretkellään, vaikka opettajat eivät uskoneet heidän onnistuvan. *”It was a tough struggle to climb the steep and rocky mountain, but we all teamed up and encouraged each other to reach the peak in time before dark.”* Reitti huipulle oli jyrkkä ja kivinen, mutta tiimityöllä ja toisten kannustamisella he saavuttivat huipun aikarajoissa. Mahtavat maisemat siivittivät heidän onnistumisen kokemustaan. Päättäväisyys palkittiin tässä ja koko ryhmä oli samaa mieltä siitä, että tämä päivä oli koko vaellusreissun paras.

Tässä merkittävässä kokemuksessa Sampo saavutti voimakkaita positiivisia tunteita, ja kuten Kiiski (1998, 113–114) toteaa, tällaiset seikkailusta saadut onnistumiset ja omien rajojen rikominen antavat kokijalleen voimavaroja elämän ongelmista selviämiseen. Voidaan puhua seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan yhdestä suuntauksesta, jossa seikkailusta saatuja elämyksiä ja niiden kautta opittuja asioita voidaan siirtää henkilön arkielämään. Tässä on kyse ”seikkailu metaforana” –päämäärästä. (Clarke 1998, 67; Telemäki 1998, 55.)

Tämän Sampon merkityksellisen hetken vaikuttavuuteen oli varmasti osallisena se autonomian tunne, jota ryhmä koki suunnitellessaan ja toteuttaessaan päivävaelluksen omatoimisesti. Kyseessä oli viides päivä, jolloin oli mahdollista tehdä valitsemansa ryhmän kanssa suunnitteleman päiväretki tai valita jokin kolmesta opettajien johtamasta päiväretkestä. Opettajat olivat opettaneet meille edeltävien päivien aikana kaiken tarpeellisen omatoimisen päivävaelluksen tekemisestä ja suunnittelusta ja nyt saimme kokeilla omien suunnitelmien toimivuutta ja realistisuutta. Telemäki (1998, 54) mainitseekin elämyspedagogiikan erääksi metodiseksi periaatteeksi vastuun siirtämisen ryhmälle mahdollisimman pian. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat/kasvattajat johdattavat oppilaat toimintoihin ja pyrkivät vetäytymään sivusta seuraajaksi ja ohjaajaksi niin pian kuin tilanne antaa myöten, tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Mt.)

6.7 Kuivat varusteet, suuri ilo



Kuva 7. Jonnen rinkan sisältö kuivumassa auringossa.

Jonne otti kuvan neljäntenä vaelluspäivänä, jolloin vaelsimme telttaryhmissä Gravidalsdamenista Guridaleniin. Jonne oli mielestäni koko lukukauden ajan sellainen oman tiensä kulki- ja, joka ei ottanut turhia paineita asioista. Pohdiskeleva, rauhallinen ja humoristinen luonne kuvaavat Jonnea hyvin. Vaelluksesta ja luonnossa toimimisesta Jonnella oli ymmärtääkseni entuudestaan melko paljon kokemusta, eikä Jotunheimenilla vaeltaminen tuottanut ongelmia.

Jonnen merkityksellisessä hetkessä oli fantastinen fiilis, kun sadepäivän jälkeen aurinko alkoi paistaa ja kaikki märät vaatteet ja tavarat kuivuivat lounastauon aikana kalliolla. Tämä varusteiden kuivuminen oli erittäin tärkeä hetki koko reissun kannalta ja poisti monta huolta ja tulevaa ongelmaa. *"I think that it is something you have to experience to understand how important that moment was for the trip."*

Kuten Jonne itsekin analysoi tätä kokemusta, on luonnossa toimiessa varusteiden toimivuus ja käyttökelpoisuus yksi aivan perusasioita retken onnistumisen kannalta. Välineiden kuuluu helpottaa toimimista, eikä tuottaa ylimääräisiä haasteita ja murheita. Muut asiat jäävät vaelluksella toisarvoisiksi, jos kengät ja vaatteet ovat märät. Tämä tarkoittaa sitä, ettei esimerkiksi uuden oppimiseen pysty keskittymään, jos oma olo on epämukava ja kylmä. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 131.)

6.8 Oma merkityksellinen hetkeni



Kuva 8. Riemua ja virkistystä uintihetken jälkeen.

Tämä hetki tuo aina mieleeni riemun ja paikallaan pysymättömän -olon. Olimme juuri juosseet paljain jaloin takana kiiltelevältä vuoristolammelta teltallemme jääkylmän pulahduksen jälkeen. Veressä oli adrenaliinia ja olo oli erittäin virkistynyt ja hyvä. Yhteenkuuluvuuden tunne oli telttaryhmämme kesken erittäin voimakas. Tämä peseytymishetki syntyi hyvin spontaanisti kolmannen päivän iltana, jolloin olimme juuri palanneet päiväretkeltä, kaikki omilta tahoiltamme. Näimme ensin jonkun telttaryhmistä pulahtavan lampeen, jonka jälkeen ylly-

timme vain hetken toisiamme ja lopulta kaikki kolme vuoron perään ryntäsi lampeen ja takaisin rantaan henki lähes salpautuneena. Voittaja-olo kuvasti hyvin tilanteen tunnelmaa.

Olimme telttaryhmäjaot kuullessamme heti positiivisella mielellä ryhmästämmme, mutta emme tunteneet toisiamme lähes ollenkaan vielä. Nämä kaksi muuta tyttöä ovat norjalaisia ja aluksi minusta tuntui, että he hiukan jännittivät vaihto-opiskelijan pääsemistä porukkaan mukaan. Huoli oli täysin turha, sillä meidän keskinäinen yhteistyömme alkoi sujua käytännössä heti retkeä suunniteltaessa. Kuitenkin tämä valokuvassa oleva yhdessä koettu rohkea elämys tuntui minusta erityisesti yhdistävän meitä ja on yksi mieleeni ensimmäisenä palaava muisto tältä vaellukselta näin jälkikäteen analysoidessa.

Syy siihen, miksi tämä hetki on niin vahvasti jäänyt mieleeni, on varmasti osaksi tunteiden ansiota. Tunteiden perusteella ohjautuu henkilön tarkkaavaisuus, joka taas säätelee muistamista ja oppimista. Onnistumisen- ja muiden positiivisten elämysten kokeminen saa kehossa aikaan endorfiinin eli mielihyvähormonin tuotantoa, mikä edistää oppimista. Myös fyysinen harjoittelu ja liikunta sekä positiiviset sosiaaliset kontaktit lisäävät elimistön endorfiinitasoa, mikä esimerkiksi mahdollistaa oppilaiden oppimisen stressaavimmissa ja vaikeissakin tilanteissa. (Huisman & Nissinen 2005, 28; ks. Sylwester 1994.) Tuolla vuoristolammen rannalla jäisen uinnin jälkeen koin erittäin konkreettista hyvänolon- ja yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmäni kesken.

Silkelä (1999, 125) kirjoittaa persoonallisesti merkittävistä oppimiskokemuksista ja niiden merkityksistä opiskelijoille. Hänen mukaansa nämä merkittävät kokemukset ovat enemmän kuin hetki, ne voivat päätyä osaksi henkilön persoonallisuuden rakenteita. Aidoilla, välittömillä ja intuitiivisilla kokemuksilla on vaikutus siihen, mitä arvostamme, miten näemme asiat ja millaisia merkitysperspektiivejä meillä on. Tietomme ja tunteemme muuttuvat. (Silkelä 1999, 125–126; ks. Turunen 1992, 124–129; 1997, 18 & 96.) Tämä omakohtainen merkittävä kokemukseni tuntuu olevan vahvasti osa minua ja omaa identiteettiäni. Se ei ollut niinkään ensimmäinen kokemukseni hyisestä järvikylvystä, mutta vuoristoympäristö, ihmiset ja vaellusolosuhteet olivat uniikit. Sillä hyvänolontunteella, jonka koimme yhteisesti tässä hetkessä, on minulle merkitystä ja se kuvaa itselleni sellaista, mikä minulle on elämässä arvokasta.

Nautin elämän hetkistä, joissa on vahva positiivinen tunnelataus ja saan energiaa näistä kokemuksista. Olen myös persoonana porukassa viihtyvä ja toisten kanssa koetut yhteenkuulu-

vuoden tunteet ovat mitä parhaimpia hetkiä. Näistä syistä oman merkityksellisen kokemukse-
ni valinta oli juuri tämä hetki. Vaelluksen aikana viettämäni hiljaiset tunnit olivat itselleni
myös erittäin vaikuttavia ja tavallaan uudenlaisia kokemuksia. Kaikkein merkityksellisimmik-
si hetkiksi kuitenkin nousevat mielessäni yhteisölliset tunnepitoiset hetket.

7 YHTEENVETO

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdyin vuoristovaelluksella koettuihin henkilökohtaisesti merkityksellisiin elämys- ja seikkailukokemuksiin visuaalisen tutkimusmenetelmän kautta. Pyrin analysoimaan tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemukset mahdollisimman aitoina. Tämän tutkimuksen antia on se, mitä näiden Jotunheimenin vuoristossa koettujen elämysten kautta opiskelijat oppivat itsestään tai mitä näiden merkityksellisten hetkien avaaminen kertoo luonnossa tapahtuvan liikkumisen mahdollisuuksista.

Norjalainen friluftsliv-elämäntapa sisältää luonnon arvostamista ja käyttöä monipuolisesti ja -ulotteisesti. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden merkityksellisistä hetkistä löytyi monista friluftsliv:iin kuuluvia kokemuksia. Esimerkiksi monet kokivat Tordssonin (2007, 68) esittelemiä antoisan yhteistyön ja erityisen aidolta tuntuvan elämän kokemuksia toimiesaan vaelluksella. Friluftsliv oli opintojemme pääteema koko lukukauden ajan ja tuntuu, että tämän elämänfilosofian harjoittelu ja pohtiminen antoivat meille opiskelijoille syvällisemmän perspektiivin katsoa ja nauttia luonnosta.

Tutkimusta tehdessä oli hauskaa syventyä uudelleen yhdessä kokemaamme vaellukseen, elämyksiin ja mieleenpainuviin hetkiin. Samalla sain mahdollisuuden reflektoida vielä perusteellisesti omaa kokemustani ja pohtia, mitä kaikkea sain tältä vaellukselta irti. Ensimmäinen ajatus ilman minkäänlaisia tutkimuksellisia analyysejä on, että *voimavaroja*. Nämä Jotunheimenin vuoristossa viettämäni seitsemän päivää tekivät minuun todellakin lähtemättömän vaikutuksen ja tunnepitoisten kokemusten sekä elämysten värittämät tapahtumat on helppo palauttaa elävinä mieleeni. Kohdatessani uusia ihmisiä itselleni uusista kulttuureista koen maailmankatsomukseni avartuneen. Näin pitkän vaelluksen aikana opin tunnistamaan itsestäni tapoja ja näkemään, millaisia tunteita ja ajatuksia joidenkin reaktioideni takana oli. Toisilleen varsin vieraan lähes 50 henkisen porukan viikon vuoristovaelluksella tuli olleeksi sosiaalisissa tilanteissa käytännössä 24 tuntia vuorokaudessa, mikä mahdollisti toisiinsa tutustumisen aivan uudella tavalla ja ”yhdellä rysäyksellä”. Voin itse nähdä käyttäväni Norjasta saamiani kokemuksia hyödyksi tulevaisuudessa toimiessani liikunta-alan ammattilaisena. Todennäköisesti heti vuoden alussa toisilleen vieraan koulu-luokan kanssa yön yli kestävä luontoretki tai päi-

väretkellä luonnossa tehdyt elämyspedagogiset harjoitteet voivat esimerkiksi olla merkittävän suuri ryhmää yhdistävä ja oppimisilmapiiriä parantava tekijä.

7.1 Tutkimuksen luotettavuustarkastelua

Kurssikavereideni merkityksellisiä hetkiä analysoidessani tiedostin, miten minun tutkimusta tehdessäni on ollut mahdotonta tavoittaa kaikkia toisten hetkiin liittyviä ajatuksia, tunteita ja merkityksiä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tarkastelivat ensin itse seikkailu-, elämys- tai luontokokemuksiaan vaellukseltamme ja sitten kuvailivat tämän hetken minulle kirjallisesti. Näitä kuvauksin ja mielikuvin ilmaistuja kokemuksia pyrin tavoittelemaan tulkinnan avulla (Latomaa 2010, 82). Eräs modernin tieteen ominaisuus, mikä täytyi huomioida analyysivaiheessa, oli käsitteellistäminen. Käsitteellistämällä tiede pyrkii asettamaan maailman käsitteelliseen muotoon, jotta asiat olisi mahdollista osoittaa tieteen kielellä. Tämä osoittaa tietynlaisen suunnan, johon tutkimus monesti keskittyy käsitteellisyyden takia. Aistiperäinen eli kokemusperäinen tieto jää monesti käsitteellisten totuuksien jalkoihin, kun kielellistä puolta korostetaan. Käsitteellistäminen ei aina tavoita kaikkea sitä, mitä ihminen on ja voi kokea. (Kallio 2005, 94; ks. Määttänen 2001, 14.) Tämänkin aineiston analysoinnissa tiedostin opiskelijoiden merkityksellisissä hetkissä olleen mahdollisesti monta muutakin näkökulmaa ja mielenkiintoista tarkoitusta, joita en välttämättä tavoittanut. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta lisää kuitenkin oma osallistumiseni vaellukselle. Tutustuin vaihtoaikani varsin hyvin kaikkiin tutkimukseen osallistuneisiin ja olin mukana kokemassa vaellushetkiä heidän kanssaan. Todennäköisesti tavoitin monen opiskelijan tuntemuksia melko aidosti.

Tähän aiheeseen liittyy jo esittelemäni kokemuksellisen oppimisen teoriaan pohjautuva lähestymistapa (Räsänen 1993, 29) käsitellä suorita ja epäsuoria kokemuksia. Henkilön suora kokemus muuttuu epäsuoraksi, kun kokemusta lähdetään kuvailemaan. Kuvan analysoija kokee suoran kokemuksen toisen suoran kokemuksen kuvauksesta. Tutkimusta tehdessäni tiedostin, että taidekuvaa tarkasteltaessa kohteena oli toisen henkilön kuva kokemastaan hetkestä. Tarkastelin toisen henkilökohtaista kokemusta ja pyrin tavoittamaan tämän kokemuksen autenttisen luonteen analysoidessani kuvaa. Apuna minulla oli omakohtaisesti kerätty kokemusmaailma vaellukseltamme, itseymmärrys omista tunteistani tai vastaavista hetkistä (en ollut läsnä jokaisessa hetkessä, mutta koin itse hyvin vastaavanlaisia hetkiä vaelluksen aikana) sekä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden persoonien tunteminen.

Elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta käsittelevät tekstit, joita käytin lähdemateriaalina, olivat pääasiassa kaikki hyvin yksimielisiä elämys- ja seikkailukokemusten kasvattavuudesta. Mielenkiintoisena poikkeuksena löytyi Kupiaisen ja Suorannan (2002, 115, 123–124) artikkeli, jossa he käsittelevät yhteiskunnassa vallitsevan elämyseskeisyyden piirteitä kriittisesti. He kritisoivat artikkelissaan keskinkertaisuutta kavahtavaa ja yksilökeskeistä elämyskulttuuria, johon he liittävät vahvasti kulutus- ja mediateknologian. Heidän tulkintansa mukaan elämyspedagogiikka on ikään kuin yhteiskunnan tekaistu vastaus elämyskulttuurissa vallitsevalle sosiaaliselle tilaukselle sekä koulujen kasvatusongelmille. He kritisoivat esimerkkinä Lehtosen (1998) ”Elämän seikkailu” -teosta todetessaan, miten elämyspedagogiset toimintamuodot kuvataan monesti naivisti elämänfilosofisilla sanakäänteillä ilman kriittistä yhteiskunnallista tarkastelua ja miten ne pelkistyvät monesti irrallisiksi ja perusteettomiksi didaktisiksi oppilauseiksi.

Kupiaisen ja Suorannan (2002, 115–133) vahva kritiikki elämyspedagogisia kasvatuksen keinoja kohtaan ei mielestäni ole ollenkaan turhaa. He määrittelevät elämyskulttuurin ominaisuudeksi pyrkimyksen päästä yksilöllisten valintojen kautta hetkellisiin nautintoihin. Tämä määritelmä on kuitenkin juuri tavallaan mahdollista kumota oikeanlaisella, tilanteeseen tarkoituksenmukaisesti suunnitellulla ja haasteensa tiedostavalla, elämyspedagogisella ja seikkailukasvatuksellisella toiminnalla. Heidän artikkelissaan mainitaan myös opettajien koulutuksessaan oppima ahnaus erilaisille opetuksellisille tempuille, jotka kuitenkin ovat pintapuolisia. Tällainen tilanne kuvaa mielestäni kuitenkin enemmän opettajan ammattitaidottomuutta ja yhtä aikaa ymmärtämättömyyttä koulun esikuva-roolia kohtaan. Mielestäni taitamaton elämyspedagogiikan käyttäjä saattaa vahingossa ruokkia oppilaissa Kupiaisen ja Suorannan mainitsemaa kuluttaja-asennetta ilman linkkiä ihmisen oikeaan arkeen. Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen tarkoitus kun nimenomaan on tuoda mielekkyyttä ja motivaatiota kohderyhmänsä arkeen tunnepitoisten elämys- ja seikkailukokemusten kautta (Lehtonen 1998, 106). Ideaalina ajatuksena tässä on mahdollisuus tuottaa matalankin riskin toiminnalla oppimistilanteita, joiden ”ahaa”-elämykset jäisivät pysyvästi muistiin ja helpottaisivat koettujen asioiden oppimista.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistona toimineet opiskelijoiden merkitykselliset hetket olivat poikkeuksetta positiivisia. Yksikään minulle kuvailtu kokemus vaellukseltamme ei kuvannut epäonnistumisen, pelon, pettymyksen, tylsyyden tai jotain muuta tässä asiayhteydessä nega-

tiivissävytteistä tunnetta. En tietoisesti pyrkinyt saamaan pelkkiä positiivisia kokemuksia ja tämän tutkimuksen kannalta olisi ollut mielenkiintoista tulkita myös negatiivisia kokemuksia. Tutkimuksen kohderyhmä suhtautui todennäköisesti normaalia innostuneemmin ja avoimemmin luontoliikuntaan, mikä johtui heidän omatoimisesta hakeutumisesta outdoor studies –opinto-kokonaisuuteen. Tämä sekä vaelluksen pääosin erinomaiset olosuhteet vaikuttivat osaltaan kokemusten positiivisuuteen. Eräs kiinnostava kysymys on kuitenkin se, millaisia kokemuksia ne opiskelijat olisivat kuvanneet, jotka eivät lähettäneet merkityksellistä hetkeään minulle. Olisiko heidän kokemustensa joukossa ollut tunnelmaltaan erilaisia kuvia? Koko 45 opiskelijan joukosta alle puolet osallistui tutkimukseen. Tähän vaikutti se, että kaikilla ei ollut kameraa ja että valokuvan valitseminen ja minulle toimittaminen sähköpostilla vaativat väivännäköä ja muistamista.

7.2 Tutkimuksen anti ja tulevaisuus

Extreme-lajien eli uusien korkean riskin toimintaa sisältävien lajien harrastaminen on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenien aikana huomattavasti (Hetland & Vitterso 2012). Tämä kertoo näiden liikuntamuotojen tarjoavan ihmisille jotain uutta ja kiinnostavaa. Ihmiset saattavat myös tavoitella seikkailua ja äärimmäisiä kokemuksia pakokeinoiksi arjesta. Seikkailun avulla on mahdollista opettaa ihmisiä selviytymään riskien kanssa, omassa elämässään. Tulevaisuus on epävarmaa, elämässä ja seikkailutilanteessa, joten seikkailun avulla ihminen voi harjoitella päätöksentekoa ja vaihtoehtojen punnitsemista riskien suhteen. Seikkailutilanne on usein myös alun jälkeen loppuun asti jatkuva, eli välitön pakotie tilanteesta on mahdoton, esimerkkinä koskenlasku tai kalliolta laskeutuminen. Elämän haasteita ei myöskään voi aina kartella tai ohittaa, joten loppuun asti suoritettu seikkailu voi toimia hyvin mieleenpainuvana onnistumisen kokemuksena. (Bowles & Telemäki 2001, 22–23.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat saivat merkittäviä, positiivisia ja vahvoja tunnelatauksia sisältäneitä kokemuksia vuoristovaellukselta. Nämä elämykset säilyvät varmaankin pitkään heidän muistikuvissaan. Todennäköisesti pystyn itse vielä monissa elämän tilanteissa ammentamaan energiaa näistä hetkistä. Vaelluksen aikana opiskelijat kokivat fyysisesti ja henkisesti raskaitakin hetkiä, kuten osassa opiskelijoiden kuvauksissa ilmeni. Näiden haasteiden voittaminen ja eteenpäin meno tuottivat kuitenkin monesti niitä parhaita hetkiä, joko henkilökohtaisesti tai ryhmän kanssa yhteisesti. Tällä tarkoitan myös sitä, miten

haasteesta selviytymisen jälkeinen hyvä olotila voi valmistella ja vahvistaa ihmistä arkielämän haasteiden kohtaamiseen.

Myös osassa aineistossa esiintyneissä hetkissä arjen unohtuminen nousi yhdeksi teemaksi. En kokemusten tulkinnassa keskittynyt syvällisesti tähän, mutta koen, että nyky-yhteiskunnan asettamat paineet ja stressi kaipaavat vastapainokseen juuri luonnon tarjoamaa esteettistä nautintoa ja rauhaa. Luontoliikunnan terveysvaikutukset ovat kiistämättömät ja perustelevat hyvin muun muassa luonnon mahdollisuuksia kasvatus- ja opetusympäristönä (Laukkanen 2010).

7.3 Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen mahdollisuudet koululiikunnassa

Liikunnanopetuksessa voisi mielestäni myös käyttää elämys- ja seikkailukokemuksia hyödyksi. Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus tarjoavat opettajille keinoja toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18–19) mainittavia koulun tehtäviä. Ne tarjoavat monipuolisia oppimisympäristöjä erilaisten työtapojen avulla tapahtuvaan oppilaita aktivoivaan ja motivoivaan opetukseen. Luovuuden, elämysten ja leikin kautta voidaan edistää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja, kykyä toimia rakentavasti yhteistyössä ja vastuunkantoa toisista.

Elämyspedagogiikkaan ja seikkailukasvatukseen liittyvät opetukselliset asiat liittyvät oppiaineiden ulkopuolelle jäävään opetussuunnitelman alueeseen, joka ei ole tietopainotteinen, vaan jossa korostetaan persoonallista kasvua ja kehittymistä eli kuntouttavaa oppimista sekä yhteisöllisyyttä ja yhteistyötaitoja (Karppinen 2007, 76). Seikkailukasvatuksellisilla menetelmillä pyritään lisäämään yksilön halua selviytyä ympäristönsä asettamista vaatimuksista. Seikkailutilanteessa oppilaan halu onnistua voidaan saada suuremmaksi kuin epäonnistumisen pelko, jolloin oppilas pyrkii onnistuneen toiminnan jälkeen todennäköisesti suoriutumaan entistä vaativammista tehtävistä, myös arkielämässään. (Marttila 2010, 53; Silkelä 1999, 179; Arve-Vuontela 1994; Kyrö & Peltola 2002, 42.) Karjalaisen (2004, 40–54) pro gradu –tutkielman tutkimustulokset osoittavat, miten seikkailukasvatuksen käyttö viiden koulun opetuksessa kehitti muun muassa oppilaiden sosiaalisia taitoja, itsetuntemusta ja oppilastuntemusta. Oppilaiden yhteenkuuluvuus, ryhmähenki ja innostuneisuus koulutyötä kohtaan paranivat ja järjestysongelmat näissä kouluissa vähenivät.

Seikkailukasvatuksen kokonaisvaltaisuus on yksi syy, miksi seikkailu ja elämykset soveltuvat erinomaisesti monenlaisten oppilaiden opettamiseen. Seikkailussa sisältöalueiden omaksuminen tapahtuu kaikkien oppimisen kannalta olennaisten aistikanavien, tunto-, kuulo-, näkö- ja lihasaistin kautta. (Kokljuschkin 1999, 16.) Elämys- ja seikkailukokemusten hyödyntämistä kouluopetuksessa perustelee myös erinomaisesti tunteiden osallisuus toiminnassa. Tunteet vaikuttavat ajattelutoimintaamme (ks. Keltinkangas-Järvinen 1996, Kivi 1995 & Sura 1999) ja ne ohjaavat tarkkaavaisuutta, joka säätelee muistamista ja sitä kautta oppimista (Huisman & Nissinen 2005, 28; ks. Sylwester 1994; Karppinen 2007, 78). Lisäksi positiivisten kokemusten aikaansaama mielihyvähormonin, endorfiinin, määrän kasvu kehossa edistää asioiden oppimista (Huisman & Nissinen 2005, 28; ks. Sylwester 1994). Tunneperoiset henkilölle persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset säilyttävät tunnelatauksensa monien vuosienkin jälkeen, joten elämys- ja seikkailukokemusten tarjoamat oppimiskokemukset jäävät monesti kokijansa mieleen pitkiksi ajoiksi. (Silkelä, 1999, 179.)

Yksi mahdollinen elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen konkreettinen käyttömuoto liikunnanopettajien työssä on seikkailukasvatusmalli. Heikinaro-Johansson ja Klemola (2007, 148) esittelevät tämän mallin (Melograno 1996, 22) artikkelissaan. Heidän mukaansa seikkailukasvatusmallin tavoitteena on oppilaiden ulkoliikuntataitojen kehittyminen ja onnistumisen elämysten saaminen erilaisissa tehtävissä omia rajoja koetellessaan. Mallin mukaan luonnossa ja ulkoliikuntatilanteissa eteen tulevia haasteita pyritään ratkaisemaan yhdessä, mikä kehittää oppilaiden ongelmanratkaisu- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Seikkailukasvatusmalli soveltuu hienosti esimerkiksi koulujen valinnaiskursseihin, teemapäivien tai leirikoulujen sisällöksi. Näissä rohkeutta ja luottamusta vaativissa tehtävissä tulee kiinnittää erityistä huomiota turvallisuuteen.

On myös muistettava, ettei elämyspedagogisten- tai seikkailukasvatuksellisten keinojen käyttäminen opetuksessa vaadi läheskään aina mielettömiä ennakkovalmisteluja tai välineiden hankintaa. Matalien riskien seikkailutoimintaa ja elämyksellisyyttä voi luonnollisesti yhdistää ulkona tapahtuvaan opetukseen (Karppinen 2007, 93). Vain opettajan mielikuvitus on rajana, kun hän suunnittelee tuntejaan. Luokasta poistuminen jo itsessään tuo vaihtelua oppilaiden pulpettiarkeen.

Elämyspedagogiset ja seikkailukasvatukselliset opetustapahtumat tarjoavat oppilaille luonnollisen kanavan integroida opittua omaan koulun ulkopuoliseen elämäänsä (Karppinen 2007, 94). Useimmitenhan nämä opetustapahtumat tapahtuvat ulkona luokasta ja kouluympäristöstä, mikä on oppilaalle konkreettinen omaan elämäänsä henkilökohtaisemmin liittyvä oppimisympäristö. Lisäksi näissä oppimistilanteissa kehittyvät muiden tavoitteiden mukana juuri oppilaiden vuorovaikutukselliset ja sosiaaliset taidot, joita tarvitaan yhteiskunnassa pärjäämiseen. Opettajille elämyspedagogiset ja seikkailukasvatukselliset opetustilanteet taas mahdollistavat eri oppiaineiden integroimisen opetuksessa (Karppinen 2007, 94). Eri aineiden opettajat voivat tehdä yhteistyötä ja suunnitella kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteella erinomaisia tunteja.

Suomessa luonnonläheisyys, jännitys ja toiminnallisuus ovat pitkään kuuluneet luonnollisina osina ihmisten elämään ja koulun ulkopuolisiin harrastuksiin, mikä ei ole luonut tarvetta panostaa aiemmin elämyspedagogiseen opetukseen (Karppinen 2007, 81). Nykyään kuitenkin yhteiskuntamme on muuttunut ja spontaanien seikkailujen mahdollisuudet vähentyneet. Leikin ja tekemisen ilon rooli lasten elämässä tulisi säilyttää ja elämys- ja seikkailukokemusten kautta tapahtuvan opetuksen avulla kasvattajat voivat tuoda näitä, lasten ja nuorten kehitystä edistäviä, elementtejä oppilaidensa elämään. (Kokljuschkin 1999, 106–107.)

Sikkelä (1999, 127–128) pohtii tutkimuksessaan persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten hyödyntämismahdollisuuksia opettajankoulutuksessa. Hänen mukaansa opiskelijat voisivat saada näiden kokemusten avulla muun muassa syvempää persoonallista tietoa ja uusia näkökulmia opettajaksi kasvamiseen. Koen, että omaan tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat, itse mukaan lukien, ovat mahdollisesti saaneet merkityksellisiä hetkiä reflektoidessaan vastaavaa tietoa itsestään ja ihmiseksi kasvamisesta. Näkisin myös tällaisen menetelmän mahdollistavan esimerkiksi oppilaiden itsetuntemuksen ja oman oppimisen prosessoinnin kehittämistä koululiikunnassa. Oppilaiden omien merkityksellisten oppimiskokemusten tunnistaminen ja tiedostaminen voisivat edistää oppilaiden oppimisvalmiutta ja samalla antaa opettajille tietoa, millaiseen suuntaan opettamista olisi hyödyllistä kehittää oppilaiden tarpeita paremmin tukevaksi.

Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus ovat kasvatuksen keinoina omiin kokemuksiini pohjautuen todella toimivia. Niiden tärkeiksi nostamat arvot ja sosiaaliset taidot ovat oleellisia jokaisen ihmisen elämässä. Mikä onkaan tärkeämpää kuin ihmisten välinen toimiva kommu-

nikaatio ja keskinäinen vuorovaikutus? On varmasti muitakin opetusmetodeja, joiden päämääriä ovat henkilön persoonallisuuden kasvu ja yhteistyötaitojen kehittäminen, mutta elämys- ja seikkailukokemusten avulla tapahtuva opetus tarjoaa mielestäni tavanomaiselle opetukselle mielenkiintoisen vaihtoehdon.

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My generation.

Arve-Vuontela, U. 1994. Seikkailujen koulu tarjoaa värisyttävää jännitystä. *Liikunta & Tiede* (31) 3, 36–37.

Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. 2002. Conversation as experiential learning. Teoksessa A. Baker, P. Jensen & D. Kolb (toim.) *Conversational learning. An experiential approach to knowledge creation*. London: Quorum books, 51–66.

Banks, M. 2001. *Visual Methods in Social Research*. London: SAGE

Bowles, S. & Telemäki, M. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15/2001.

Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 60–79.

Daavitsainen, R., Kiiski, E. & Karppinen, J. 2007. Elämyspedagogiikkaa ammatillisena lisäkoulutuksena. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 169–183.

Drew, S. & Guillemin, M. 2014. From photographs to findings: visual meaning-making and interpretive engagement in the analysis of participant-generated images. *Visual Studies* (29) 3, 54–67. Viitattu 8.5.2014

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1472586X.2014.862994>

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Faarlund, N., Dahle, B. & Jensen, A. 2007. Nature is the home of culture - *friluftsliv* is a way home. Viitattu 10.12.2013. http://www.fs.fed.us/rm/pubs/rmrs_p049/rmrs_p049_393_396.pdf

Gatzemann, T., Schweizer, K. and Hummel, A. 2008. Effectiveness of sport activities with an orientation experiential education, adventure-based learning and outdoor-education. *Kinesiology* 40 (2), 146–152.

Gelter, H. 2000. Friluftsliv: The Scandinavian Philosophy of Outdoor Life. *Canadian Journal of Environmental Education* (5), 77–92.

Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 148.

Hetland, A. & Vitterso, J. 2012. The feelings of extreme risk: exploring emotional quality and variability in skydiving and BASE jumping. *Journal of Sport Behavior* (35) 2, 154–180.

Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Rintala P., Ahonen T., Cantell M., Nissinen A. (toim.) *Liiku ja opi – liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.

Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 148–168.

Kagan, M. & Kagan, S. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 24–47.

Kallio, M. 2005. Ajatus kuvasta. Kuvan merkityksen pohdintaa kasvatuksen kontekstissa. *Tutkimuksia* 262. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino.

Karjalainen, S. 2004. Viiden opettajan käsityksiä seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97.

Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11–20.

Karvinen, I. 2012. Valokuva-analyysi kulttuurilähtöisen tutkimuksen alueella – esimerkki henkisen ja hengellisen terveyden tutkimuksesta. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkajulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 29.4.2014. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/artikkelit/valokuva-analyysi.html>

Kataja, J. & Liukkonen, J. 2001. Taipuvia ratkaisuja yhteistyöhön. Ratkaisukeskeisiä toimintatarjoituksia työyhteisöille. Helsinki: Easy Living Oy.

Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 108–115.

Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S. & Schnettler, B. 2008. Visual Analysis. New Developments in the Interpretative Analysis of Video and Photography. FQS 9 (3), Art 14.

Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kolb, D. 1984. Experiential learning - experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.

Kyrö, T. & Peltola K. 2002. Seikkailukasvatus - ajattelun, toiminnan ja tunteiden verkko. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Lapin elämysteollinen osaamiskeskus – LEO. Viitattu 22.10.2012.

<http://www.leofinland.fi/index.php?name=Content&nodeIDX=166>

Laukkanen, R. 2010. Luontoliikunta ja terveys – kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin (verkkojulkaisu).

Viitattu 8.5.2014

http://www.suomenlatu.fi/@Bin/1337491/Raija+Laukkanen_Luontoliikunta+ja+terveys_raportti.pdf

Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 97–107.

Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. 2007. Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkailun elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 127–138.

Luckner, J. L. & Nadler, R. S. 1997. Processing the Experience – Strategies to Enhance and Generalize Learning. Dubuque: Kendall/Hunt publishing company.

Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta – seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Melograno, V. 1996. Designing the physical education curriculum. 3rd edition. Champaign: Human Kinetics.

Metsähallitus 2011. Retkeilyn ABC. Viitattu 21.3.2014, klo13.52

<http://www.luontoon.fi/retkeilynabc/yleista/hyvinvointiretkella/Sivut/Default.aspx>

Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Mortlock, C. 1984, 1987, 1994, 2000. *The Adventure alternative*. Englanti: Cicerone press
police square milnthorpe cumbria.

Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Ollila, L. 2013. "*Kuva kertoo enemmän kuin...*" Osallistava visuaalinen tutkimus ammatti-
korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkö-
kulmasta. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –
tutkielma, 123s.

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 2.11.2012.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Pink, S. 2007. *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. Lon-
don: SAGE.

Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. J. A.

Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja
sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53–74.

Perttula, J. 2010. Eksistentiaalisen elämyspedagogiikan luonto ja teot. Teoksessa S. J. A.

Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käy-
täntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 58–81.

Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki:
WSOY

Räsänen, M. 1993. *Kuvasta kokemukseksi – Kokemuksellinen oppiminen taidekuvan tarkas-
telussa*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto. Lisensiaatintyö.

Saloranta, S. 2010. *Ympäristökasvatus ja seikkailu – käytännön toteutusta luontokoulussa*.
Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen
käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–176.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.

Savolainen, M. 2008. Maailman ihanin tyttö : The loveliest girl in the world. Helsinki: Blink Entertainment.

Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 52. Viitattu 8.5.2014 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/RaimoS2.pdf>

Stubseid, A. 1993. Travelogues as Indices of the Past. Journal of popular culture 26 (4), 89–100.

Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 10–25.

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11/1998.

Tordsson, B. 2007. What is Friluftsliv Good For? Norwegian Friluftsliv in a Historical Perspective. Teoksessa B. Henderson & N. O. Vikander (toim.) Nature First: Outdoor life the Friluftsliv Way. Toronto: Natural Heritage Books, 62–74.

Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. (pdf) Viitattu 16.5.2013, klo 13.40
<http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.

Verkko-tutor 2002. Viitattu 24.10.2012. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kokem.htm>

Väyrynen, K. 2010. Elämyksestä elämisyhteiskuntaan – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökoh-
tia. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkailen elämyksiä: II, Elämyksen
käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 20–35.

Westersjø, J. H. 2007. Friluftsliv in Norway. Teoksessa G. Liedtke & D. Lagerstrøm (toim.)
Friluftsliv - Entwicklung, Gesundheit und Perspektiven. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 42–
58.

LIITTEET

Liite 1.

Consent form

I'm Leena Linjama and I study at University of Jyväskylä, Faculty of Sport and Health Sciences. I'm doing my master's thesis about outdoor life and adventure education. With this research I'm collecting material for it. Especially I would like to get information how outdoor experiences affect to students.

You will be asked to take photos of the moments that are somehow strongly meaningful for you during our hike. You will also be asked to pick one of your photos, which tell the most of your moment or is the best moment. I want to be very sure about the meaning of your picture so you will also be asked to write a couple sentences about what is in your picture and why you took it.

After the hike you can send the picture and description to me by email. Address is below.

All pictures collected for this research will be made anonymous. All information collected will be used and analysed confidential and the reports will not include your name.

If you have any further questions regarding this experiment, please contact me:

leena.m.linjama@student.jyu.fi

I have read this information sheet, and agree to voluntarily take part in this experiment.

Date: _____ Name & signature: _____

Email: _____

Thank you for your participation!