

# **VIIDENNEN LUOKAN OPPILAIKEN VIIHTYMINEN SEIKKAILUPÄIVÄSSÄ**

Anna-Kaisa Asikainen, Petri Kalkkila

Liikuntapedagogiikan pro-gradu –tutkielma

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2016

## TIIVISTELMÄ

Asikainen, A. & Kalkkila, P. 2016. Viidennen luokan oppilaiden viihtyminen seikkailupäivässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 78 sivua. 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää koululaisten viihtymistä koulupäivän aikana järjestetyssä seikkailupäivässä. Tavoitteena oli kuvata, selittää ja ymmärtää oppilaiden kokemuksia ja merkityksellisinä pitämiä asioita. Lisäksi haluttiin selvittää, onko sukupuolella merkitystä seikkailutoiminnassa viihtymiseen.

Tutkimus on tutkimukselliselta luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Siinä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimukseen osallistui Pirkanmaalta erään alakoulun viidennen luokan 23 oppilasta, joista tyttöjä oli 10 ja poikia 13. Seikkailupäivä järjestettiin syksyllä 2015 oppilaiden koulupäivän aikana. Aineisto koostui oppilaiden kirjoittamista ainekirjoituksista, tutkijoiden tekemistä havainnoinnista seikkailupäivän aikana sekä luokan opettajan haastattelusta. Oppilaat kirjoittivat aineen otsikolla ”Minun seikkailupäiväni”. Aineisto analysoitiin laadullisella, teorialähtöisellä sisällönanalyysillä ja teemoittelulla. Taustateorianä käytettiin Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriana.

Oppilaat kuvasivat ainekirjoituksissaan ennen kaikkea sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mutta he kirjoittivat runsaasti myös pätevyyden kokemuksista. Ainekirjoituksissaan oppilaat eivät maininneet autonomiaa. Luokan opettaja ja tutkijat havaitsivat seikkailupäivässä paljon sosiaalista yhteenkuuluvuutta, koettua pätevyyttä, mutta myös autonomiaa. Sekä tytöt että pojat kirjoittivat seikkailupäivästä myönteisesti. Tytöt kirjoittivat poikia enemmän sosiaalisista rooleista sekä tehtävien haastavuudesta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että viidesluokkalaiset viihtyivät hyvin seikkailupäivässä. Tulosten perusteella voidaan olettaa, että seikkailutoiminta sopii kouluopetukseen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla näyttäisi olevan hyvä mahdollisuus opettaa liikunnan lisäksi myös muita kouluaineita.

Avainsanat: seikkailu- ja elämyspedagogiikka, itsemääräämisteoriana, laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi

## **ABSTRACT**

Asikainen, A. and Kalkkila, P. 2015. Fifth grade pupils' enjoyment in an adventure day. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 78 pp, 3 appendices.

The purpose of this study was to study how elementary school pupils enjoyed themselves in an adventure day that was held on their school day. The aim was to describe, explain and understand the students' experiences and things they felt were meaningful. The aim was also to find out if gender was a factor behind a pupil's enjoyment in an adventure day.

The present study is a qualitative case study. Hermeneutic phenomenological research approach was used to explore the narrative identities of the participants, who were pupils from a certain Finland elementary school. There were 23 pupils, of which 10 were girls and 13 were boys. The adventure day was held on October 2015. The data was generated from the instructors' observations and the pupils' essays that they wrote the day after the adventure day. The topic of the essay was "My adventure day". The data was analyzed using qualitative content analysis and thematic analysis. Background theory used was Deci's and Ryan's (2000) self-determination theory.

The pupils described especially experiences of relatedness and they also wrote a lot about competence. The instructors' observations were likewise. The pupils did not mention autonomy but the instructors observed a lot of it. Girls and boys wrote about the day in an almost similar way. Both girls and boys were highly positive about adventure sports. Girls wrote more about different roles and boys less about tasks being difficult.

The findings of the present study suggest that adventure sport fits well into the schools' physical education. Pupils have good possibilities to enjoy adventure sports, therefore it is possible to add other school subjects to be a part of adventure sports.

Key words: adventure education, self-determination theory, qualitative research, content analysis

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA .....	3
2.1 Motivaatio ja motivaatioilmasto.....	4
2.2 Itsemääräämisteoria .....	6
2.2.1 Koettu autonomia.....	7
2.2.2 Koettu pätevyys.....	8
2.2.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	9
2.3 Tavoiteorientaatioteoria.....	9
3 LUONTOLIIKUNTA.....	11
3.1 Luonto lasten ja nuorten oppimisympäristönä .....	11
3.2 Seikkailua luonnossa .....	14
4 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA .....	16
4.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyviä käsitteitä .....	16
4.2 Mitä seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat? .....	17
4.3 Miksi osallistua seikkailutoimintaan? .....	18
4.4 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja OPS 2016.....	20
4.5 Motivaatiotekijöiden ilmeneminen seikkailutoiminnassa .....	24
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	26
6 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	27
6.1 Tutkimuksen luonne .....	27
6.2 Tutkimuksen kohderyhmä .....	28
6.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu.....	29
6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	32
6.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	33
6.6 Tutkimuksen eettisyys .....	34

7 TULOKSET JA NIIDEN POHDINTAA .....	35
7.1 Autonomian kokemukset .....	35
7.1.1 ”Kaikki hoiti sen homman omalla tavallaan” .....	35
7.2 Pätevyyden kokemukset .....	38
7.2.1 Onnistumiset - ”Ammuin täyskymppin” .....	39
7.2.2 Epäonnistumiset - ”En pitänyt siitä, koska en tajunnut sitä” .....	41
7.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset .....	42
7.3.1 ”Mielestäni oli kivaa, koska toimimme ryhmässä” .....	43
7.3.2 Yhteishenki - ”Meidän luokalla on hyvä yhteishenki” .....	44
7.3.3 Muita huomioita - ”Sitten me grillattiin makkaraa ja vaahtokarkkeja” .....	45
7.4 Oppilaiden toiminta verrattuna tavalliseen koulutyöskentelyyn .....	46
7.5 Viihtyminen seikkailupäivässä ja sukupuoli .....	47
8 YHTEENVETO .....	49
8.1 Muiden kouluaineiden yhdistäminen seikkailutoimintaan .....	51
8.2 Opettajien ja valittujen tehtävien merkitys oppilaiden viihtymiseen .....	51
8.3 Seikkailupäivä ja OPS2016 tavoitteet .....	53
8.3.1 Laaja-alaiset ja liikunnan ainekohtaiset tavoitteet .....	53
8.3.2 Luontoliikunta ja oppilasarviointi .....	55
8.4 Tutkimuksen kritiikki ja jatkotutkimusehdotuksia .....	56
LÄHTEET .....	58
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Kansallisen opetussuunnitelman mukaan koululiikunnan tavoitteena on antaa myönteisiä kokemuksia, tukea oppilaan terveen kehonkuvan muodostumista, minäkäsityksen vahvistumista, tunteiden säätelyä sekä kehittää vuorovaikutusta ja ryhmätyöskentelytaitoja. Tällöin pyritään siis vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. (Opetushallitus 2014.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat useimmiten luontoympäristössä tapahtuvaa toimintaa (Kiiski 1998; Telemäki 1998a, 42; Louhela 2010, 155). Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat elämyksiä tuottavaa toimintaa, jossa osallistujat useimmiten saavat uusia kokemuksia ja haasteita (Hopkins & Putnam 1993, 6; Telemäki 1998a, 41). Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka voidaan jakaa useampiin toimintoihin: sosiaalistamisleikkeihin, ryhmän ongelmanratkaisutehtäviin, yksilöllisiin haasteisiin ja ulkoilmatoimintoihin (Telemäki 1998a, 44).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka kehittävät oppilaiden itseluottamusta ja minäkuvaa, vahvistavat ryhmätoimintaa ja voivat vähentää kiusaamista ja poissaoloja koulusta (Karppinen 2005; Linnossuo 2007). Samalla oppilaiden kunto kasvaa, sosiaaliset taidot kehittyvät, empatiakyky sekä itseluottamus paranevat. Lisäksi seikkailu- ja elämyspedagogiikka lisäävät oppilaiden koulumotivaatiota (Telemäki & Bowles 2001; Karppinen 2005; Linnossuo 2007.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikalla on myös mahdollista kehittää yhteisöllisyyttä, osallisuutta, yhteistyötä sekä toiminnallisuutta (Manninen- Riekkoniemi & Parttimaa 2010).

Oppilaiden koululiikunnassa viihtymiseen vaikuttavat psykologiset perustarpeet, jotka ovat Decin ja Ryanin (2000) itsemäärämisteorian mukaan koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Tehtäväsuuntautuneet oppilaat viihtyvät liikunnassa kilpailusuuntautuneita oppilaita paremmin, sillä he iloitsevat omasta kehityksestään, vertaavat suorituksiaan omiin aikaisempiin suorituksiin ja kilpailevat vain itseään vastaan (Liukkonen, Kokkonen & Jaakkola 2000, 15; Roberts 2001). Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla oppilaat saavat uusia kokemuksia, pääsevät haastamaan itseään sekä ylittämään itsensä (Telemäki 1998a, 44). Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korostuvatkin juuri itsensä haastaminen, eikä niinkään vertailu toisiin ja kilpailu toisten kanssa (Räty 2011, 13).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan näin ollen edistää tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston syntymistä.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat monelle oppilaalle uutta, erilaista ja jännittävää. Niissä hyödynnetään ryhmäytymisleikkejä ja ongelmanratkaisutehtäviä, jotka haastavat oppilaiden rooleja sekä yhteistoimintaa. (Telemäki 1998a, 44.) Ilmapiirillä ja ryhmähengellä onkin monen tutkimuksen mukaan vaikutusta oppilaiden viihtymiseen koululiikunnassa (Deci & Ryan 2000; Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Shen, McCaughtry, Martin & Fahlman 2009). Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa eivät päde samat roolit kuin koulussa, vaan oppilaat saattavat käyttäytyä hyvinkin eri tavalla kuin normaalissa opetuksessa. Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa ei myöskään ole havaittu samassa määrin kiusaamista kuin tavanomaisessa kouluopetuksessa. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 3.) Suomalaisissa kouluissa seikkailu- ja elämyspedagogiikan hyödyntäminen ei ole vielä kovin yleistä, vaikka tutkimustulokset niiden vaikutuksista oppimiseen ovat pääosin myönteisiä (Karppinen 2005).

Suomalaisissa kouluissa seikkailu- ja elämyspedagogista toimintaa järjestetään vain vähän. Tutkimustulokset kuitenkin antavat hyvin myönteisen kuvan seikkailu- ja elämyspedagogiikasta sekä niiden hyödyistä. Sen vuoksi haluamme tutkia seikkailu- ja elämyspedagogiikan mahdollisuuksia koululiikunnassa ja siten edistää opettajien rohkeutta toteuttaa tällaista toimintaa koulun opetuksissaan.

Tämän Pro Gradu – tutkielman tavoitteena onkin selvittää oppilaiden viihtymistä koulupäivänä järjestetyssä seikkailupäivässä. Teoreettisena lähtökohtana tutkimuksessa on itsemääräämisteorian motivaatiotekijät, jotka ovat Decin ja Ryanin (1985; 2000) mukaan koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Lisäksi tavoitteena on selvittää, onko tyttöjen ja poikien välillä eroa viihtymisessä.

Tutkiaksemme oppilaiden viihtymistä seikkailutoiminnassa, järjestimme seikkailupäivän erään Pirkanmaalaisen koulun viidesluokkalaisille. Seikkailupäivän aikana toimimme opettajina, mutta samalla myös havainnoimme oppilaiden toimintaa ja viihtymistä. Seikkailupäivän jälkeisenä päivänä keräsimme oppilailta ainekirjoitukset seikkailupäivään liittyen. Tutkimustulosten toivomme hyödyttävän luokan- ja aineenopettajia, joilla on mahdollisuus järjestää seikkailutoimintaa. Opettajat voivat myös hyödyntää suunnittelemissämme seikkailupäivän tehtäväpisteitä omilla tunneillaan (ks. liite 1 ja 2).

## 2 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Viihtyminen on monialainen käsite ja sitä voidaan tutkia useasta näkökulmasta. Viihtymiseen liitetään myönteisiä tunteita, jotka voivat syntyä sosiaalisissa tilanteissa tai henkilökohtaisten kokemusten kautta. (Kimiecik & Harris 1996.) Viihtymiseen voidaan liittää hauskuutta, iloa ja tekemisestä nauttimista (Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons 1993). Lisäksi viihtyminen voidaan liittää flow-käsitteeseen (Kimiecik ja Harris 1996), jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilaan tavoitteet ja kyvyt ovat tasapainossa, oppilas nauttii toiminnasta, jolloin syntyy viihtymisestä kertovia myönteisiä tunteita (Csikszentmihalyi 1990). Sen sijaan itsemääräämisteorian mukaan viihtyminen on seurausta sisäisestä motivaatiosta. Viihtyminen ja sisäinen motivaatio ovat kuitenkin eri asioita. Viihtymistä voivat edesauttaa myös ulkoiset tekijät, kuten kilpailuissa voittaminen. (Deci & Ryan 1985.)

Viihtyminen toiminnassa lisää myös liikuntaan sitoutumista (Scanlan & Simons 1992). Koululiikunnassa viihtyminen edesauttaa oppilaan liikunnallista elämäntapaa myös koulun ulkopuolella (Wallhead & Buckworth 2004). Kun oppilas viihtyy koululiikunnassa, on tämä innokas osallistumaan siihen ja aktiivinen liikuntatunneilla (Kremer, Trew & Ogle 1997; Wallhead & Buckworth 2004). Tutkimusten mukaan koululiikunnassa viihtymisessä on löydetty eroa sukupuolten välillä, ja pojat viihtyvätkin koululiikunnassa tyttöjä paremmin (Carroll & Loumidis 2001).

Kouluviihtyvyydessä tärkeässä roolissa on oppilaan koettu pätevyys (Standage, Duda & Ntoumanis 2006). Viihtyminen liikunnassa sekä pätevyyden tunne ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat liikunnan jatkamiseen (Weiss, Amorose & Wilko 2009). Koululiikunnassa viihtymiseen liittyy monilla oppilailla liikunnasta saatu arvosana. Huono liikunnannumero on yhteydessä heikkoon koettuun fyysiseen pätevyyteen, kun taas hyvän liikuntanumeron saaneet oppilaat ovat innokkaampia ja varmempia liikkumaan. (Penttinen 2003; Soini 2006.)

Liukkosen, Jaakkolan ja Soinin (2007) mukaan oppilaiden kielteiset liikuntakokemukset koululiikunnassa heijastuvat heidän aikuisikänsä ja elämäntapaansa. Kun koululiikunnassa ei viihdytä, ei myöskään aikuisiällä saavuteta liikunnallista elämäntapaa. Siksi olisikin erittäin tärkeää luoda liikuntatunneille mahdollisuuksia kokea pätevyyden kokemuksia ja innostumista myös liikunnallisesti heikommille oppilaille. Vähäisten liikuntatuntien vuoksi oppilaiden fyysiseen kuntoon ei voida juurikaan vaikuttaa, mutta tunnit voivat saada aikaan



myönteisen asenteen liikuntaa kohtaan. Valitettavasti moni oppilas kokee kielteisiä tunteita liikuntatunneilla kilpailullisuuden ja vertailun vuoksi. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007.)

## **2.1 Motivaatio ja motivaatioilmasto**

Motivaatiolla tarkoitetaan toiminnasta tulevaa ärsykettä, joka asettaa ihmiselle tavoitteita. Motivaatioprosessiin kuuluvat kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät sekä persoonallisuus. (Deci & Ryan 1985.) Liikuntatunnilla motivaatioprosessi saadaan aikaan, kun annettu tehtävä on haasteellinen ja oppilas on itse vastuussa tehtävän tuloksesta (Soini 2006, 21; Liukkonen & Jaakkola 2013a).

Motivaatio vaikuttaa siihen, mitä tehtäviä valitsemme. Lisäksi motivaatiolla on vaikutus itse suoritukseen, suorituksen intensiteettiin ja pysyvyyteen. (Roberts 2001.) Motivaatioon liittyy kolme käyttäytymisen suuntausta: energia, suunta ja säätely. Energialla tarkoitetaan sitä, että käyttäytymisen energia saa ihmiset toimimaan tietyllä tavalla. Lisäksi motivaatio suuntaa käyttäytymistämme tavoitteidemme suuntaan. Motivaatio myös säätelee käyttäytymistämme, jolloin joudumme pohtimaan tehtävän merkitystä ja omaa pätevyyttämme. (Deci & Ryan 1985; Roberts 2001.)

Motivaatio voidaan nähdään sosiaalis-kognitiivisena prosessina. Motivaatio syntyy ihmisen kognitiivisten ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta. Ihmisen tavoitteet ja niihin pyrkiminen saavat alkunsa kognitiivisista, affektiivisista ja arvosidonnaisista muuttujista. Tavoitteet, joihin ihminen haluaa toiminnassaan sitoutua, voivat olla sisäisiä tai ulkoisia, sekä minäsuuntautuneita tai tehtäväsuuntautuneita. (Spray ym. 2006.) Ennen käsitys motivaatiosta oli mekanistinen, jolloin ihmistä pidettiin passiivisena ja motivaation lähteenä pidettiin fysiologisia viettejä ja ympäristön ärsykeitä. Kognitiivisten teorioiden mukaan ihminen sen sijaan ohjaa itse toimintaansa. (Roberts 2001.)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi on kolmas motivaation taso, joka on nimeltään amotivaatio. Amotivaatiolla tarkoitetaan motivaation puutetta (Metsämuuronen 1997, 9), joka ilmenee passiivisena osallistumisena toimintaan. Amotivoitunut henkilö ei ole kiinnostunut toiminnasta, eikä sillä ole merkitystä ja arvoa hänelle (Deci & Ryan 2000).

Motivaatioon liittyy myös arvioiva luonne, sillä useimmiten motivaatio ilmenee tilanteissa, joissa toimintaa arvioidaan (Roberts 2001). Liukkosen ja Jaakkolan (2013a) mukaan motivaatio liittyy aina arvioitavaan toimintaan, jossa yksilö pyrkii saavuttamaan tietyn suoritusstandardin tai normin, kuten esimerkiksi kuntotestissä. Motivaatioon liittyy myös haasteellinen tehtävä ja yksilön vastuu tuloksesta (Liukkonen & Jaakkola 2013a).

Liikuntamotivaatio syntyy koetusta pätevyydestä, tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudesta sekä sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Oppilaat motivoituvat liikuntaan paremmin, kun opettaja ottaa heidät mukaan suunnitteluun ja tekee liikuntatunneista oppilaille ”oman jutun”. Vastuun siirtäminen oppilaille, jolloin opettajan kontrolli vähenee, kasvattaa oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Liukkonen & Jaakkola 2013b.)

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan toiminnan tavoitetta ohjaavaa tunnin ilmapiiriä, joka voi olla tehtävä- tai kilpailusuuntautunut. Opettajan toiminta ja ratkaisut vaikuttavat motivaatioilmaston muodostumiseen. Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto syntyy helposti, jos opettaja on itse kilpailullinen. Tällöin liikuntatunneilla kilpaillaan ja vertaillaan omia suorituksia toisten suorituksiin, jolloin myös suoritusten tuloksista tulee oppilaille merkittäviä. Tällainen kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on tutkimusten mukaan yhteydessä alhaiseen liikuntamotivaatioon ja vähäiseen viihtymiseen. (Duda & Whitehead 1998.) Sen sijaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto lisää oppilaiden viihtymistä liikunnassa, ja tällaisen motivaatioilmaston luomiseen tulisikin opettajien pyrkiä. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edesauttaa onnistumisen kokemusten syntymistä ja myönteisten elämysten kokemusta, mikä taas edesauttaa fyysisen elämäntavan omaksumista myöhemmällä iällä. (Duda 2001; Roberts 2001.)

Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa luodessaan opettajan tulisi valita oppilaiden taitotasoa vastaavia harjoitteita, jotta motivaatio liikkumiseen paranee. Liikuntatunneilla tulisi olla monipuolisia tehtäviä, jotka ovat oppilaille sopivan haastavia, mutteivät mahdottomia. Tällöin oppilaat pääsevät kokemaan onnistumisia. (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013b.) Motivaatioilmaston kannalta ajankäytön tulisi olla joustavaa, jolloin jokainen oppilas saa riittävästi suorituksia, eikä opettaja keskity vain lahjakkaisiin oppilaisiin. Oppilaiden ei tulisi pelätä virheitä, vaan ajatella niiden kuuluvan osaksi oppimista. Opettajan tulisikin arvioida oppilaitaan heidän omassa kehitymisessään, parhaansa yrittämisessä, yhteistyössä ja suoritusprosessissa edistymisessä, jolloin liikuntatunneilla korostuu tehtäväsuuntautuneisuus.

(Liukkonen & Jaakkola 2013b.) Lisäksi opettaja voi parantaa tunneillaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta muodostamalla heterogeenisiä ryhmiä, jolloin vertailu toisiin vähenee. Jos oppilaat jaetaan esimerkiksi taitotason mukaan, lähtevät he helposti vertailemaan toisiaan. (Deci & Ryan 1985; Liukkonen & Jaakkola 2013b.) Opettajan kannattaa miettiä palautteen antoa tarkasti. Yksityisesti annettu palaute sopii parhaiten monille oppilaille. Opettajan tulisi antaa oppilailleen palautetta myönteisesti. Opettaja voi aloittaa myönteisellä kommentilla, kertoa sen jälkeen, miten oppilas voi vielä parantaa ja lopuksi vielä myönteinen kommentti. Tällöin palautteesta jää oppilaille hyvä mieli ja hän kokee pätevyyden tunteita, mikä voi edistää hänen oppimistaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013b.)

Opettaja voi hyödyntää tehtäväsuuntautuneen ilmaston luomiseen TARGET-mallia (Epstein 1989; Duda & Balaguer 2007). Taulukko 1.

TAULUKKO 1. TARGET-malli

<b>T</b> (task eli tehtävät) – sopiva vaatimustaso, yksilölliset tavoitteet
<b>A</b> (authority eli auktoriteetti) – osallisuus päätöksenteossa
<b>R</b> (palaute eli rewarding) – palaute kehittämisestä ja yrittämisestä
<b>G</b> (ryhmittely eli grouping) – joustava, monipuolinen, heterogeeninen
<b>E</b> (arviointi eli evaluation) – omissa taidoissa edistyminen, suoritusprosessi, ryhmän jäsenten välinen yhteistyö
<b>T</b> (ajankäyttö eli timing) – joustava, mutta rytmikäs, intervalli

## 2.2 Itsemääräämisteoria

Decin ja Ryanin (2000) mukaan itsemääräämisteoria edustaa sosiaalis-kognitiivisia motivaatioteorioita, mikä tarkoittaa itsemääräämisteorian ottavan huomioon sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät, joiden yhteisvaikutus synnyttää motivaation kyseiseen toimintaan. Motivaation tuloksena syntyy kognitiivisia, affektiivisia ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia, joita voivat esimerkiksi olla asenne, viihtyminen ja vapaa-ajan liikunta. Itsemääräämisen tunne syntyy, kun oppilas kokee autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Näitä voidaan kutsua myös psykologisiksi perustarpeiksi, sillä ihmiset pyrkivät päivittäin kokemaan autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen

yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Koululiikunnassa oppilaiden motivaatiota saadaan lisättyä, kun varmistetaan, että oppilaat pääsevät tyydyttämään näitä psykologisia perustarpeita. (Deci & Ryan 2000.)

### **2.2.1 Koettu autonomia**

Deci ja Ryan (1985; 2000) määrittelevät koetun autonomian yksilön mahdollisuuksiksi vaikuttaa omaan toimintaansa, tehdä omia valintoja ja säädellä itse toimintaansa. Itsemääräämisteorian mukaan koetun autonomian määrä vaikuttaa motivaation syntymiseen joko sisäiseksi tai ulkoiseksi motivaatioksi. Sisäinen motivaatio edustaa autonomista motivaatiota. (Deci & Ryan 1985; 2000.) Kun oppilas on sisäisesti motivoitunut, hän osallistuu toimintaan siitä saamansa mielihyvän vuoksi. Tällöin oppilaan osallistuminen liikuntaan lisääntyy. (Weiss 2000; Standage, Duda & Ntoumanis 2003.) Ulkoisesti motivoitunut oppilas on sen sijaan mukana toiminnassa ulkoisten tekijöiden, kuten palkkioiden vuoksi, jolloin käyttäytyminen on ulkoa ohjattua, eikä autonomista (Deci & Ryan 2000). Vähäinen autonomia voi johtaa myös amotivaatioon, joka on autonomiaa koskevassa motivaatioluokituksessa alhaisin ja tarkoittaa motivaation puutetta. Tällöin toiminta on kontrolloitua ja täysin ulkoa ohjattua. (Deci & Ryan 2000.)

Oppilaiden koetun autonomian on todettu olevan yhteydessä sekä sisäiseen liikuntamotivaatioon (Deci & Ryan 1987) että fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla ja vapaa-ajalla (Soini 2006; Standage ym. 2005). Soinin (2006) mukaan pojat kokevat tyttöjä enemmän autonomiaa liikuntatunneilla. Gråstenin, Liukkosen, Jaakkolan ja Yli-Piiparin (2010) yläkoululaisten autonomiaa koskevassa tutkimuksessa selvisi, että liikuntatunneilla koettu autonomia nousi 7-luokalta 9-luokalle, kun taas fyysinen aktiivisuus laski.

Opettaja voi edesauttaa oppilaiden autonomian kokemuksia esimerkiksi antamalla oppilaille vastuuta ja ottamalla heidät mukaan liikuntatuntien suunnitteluun ja järjestämiseen (Deci & Ryan 1985; Standage ym. 2005). Kun oppilaan autonomiaa pyritään edistämään koululiikunnassa, tuetaan samalla myös koetun pätevyyden kehittymistä. Kun oppilaille antaa vapauden valita, hän useimmiten valitsee sellaista toimintaa, jossa hän on hyvä. Kun näin lisätään oppilaan autonomian tunnetta, myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy, sillä vertailu muihin oppilaisiin vähenee ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia tulee lisää. (Deci & Ryan 1985.)

### 2.2.2 Koettu pätevyys

Itsemääräämisteoriaan kuuluu autonomian lisäksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys (Deci & Ryan 2000). Koettu pätevyys voidaan määritellä yksilön arvioksi omista kyvyistään. Omien kykyjen arviointi voi tarkoittaa kahta asiaa: arviointia siitä, kuinka henkilö suoriutuu tietystä tehtävästä sekä arviointia henkilön kyvykkyydestä vastata ympäristön vaatimuksiin. Lisäksi koettuun pätevyyteen liittyy henkilön arvio omista taidoistaan verrattuna muihin. Liikuntaan liittyvät pätevyyden kokemukset syntyvät oppilaan vertailusta itseensä sekä vertailusta muihin. (Deci & Ryan 1985; Carroll & Loumidis 2001; Roberts 2001.) Kun oppilaan koettu pätevyys on korkealla, on oppilas innokas kokeilemaan ja haastamaan itseään, mutta hyväksyy myös epäonnistumiset. Jos oppilaalla on heikko koetun pätevyyden tunne, hän helposti jää syrjään, ei halua yrittää ja pelkää epäonnistumista. (Roberts 1992.)

Koettu pätevyys voidaan jakaa muun muassa fyysiseen, sosiaaliseen ja tiedolliseen pätevyyteen (Deci & Ryan 1985). Oppilas voi kokea pätevyyttä tietyllä osa-alueella, mutta toisella ei lainkaan. Koettu fyysinen pätevyys tarkoittaa ihmisen kokemusta esimerkiksi omasta vartalostaan, fyysisestä kunnostaan ja taidoistaan eri urheilulajeissa. Sosiaalinen pätevyys taas on kokemusta siitä, kuinka tulee toimeen muiden ihmisten kanssa ja kuinka solmii ystävyys-suhteita. Tiedollisella tai älyllisellä pätevyydellä sen sijaan tarkoitetaan esimerkiksi kykyä menestyä opinnoissa ja tietää tärkeitä asioita. Lisäksi pätevyysalueisiin voi lisätä tunnepätevyyden, joka on kykyä tunnistaa sekä omia, että toisten tunteita. (Fox 1997.)

Tutkimusten mukaan liikunnassa viihdytään silloin, kun siitä saa pätevyyden tunteita. Fyysinen pätevyys on arvio omien fyysisten kykyjen tasosta. Lapsilla koettu pätevyys kehittyy tärkeiden ihmisten mielipiteistä, kuten vanhempien mielipiteistä ja kannustuksesta, myöhemmin ikätovereiden mielipiteet alkavat vaikuttaa vahvasti. Toki myös toisten suorituksiin vertaaminen vaikuttaa fyysisen pätevyyden tunteeseen. (Liimatainen 2000, 38.) Myönteiset pätevyyden kokemukset myös parantavat oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa (Deci & Ryan 1985).

### **2.2.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Itsemääräämisteoriaan kuuluva kolmas perustarve on sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Sillä tarkoitetaan yksilön pyrkimystä kuulua ryhmään, tuntea yhteenkuuluvuutta, läheisyyttä, turvallisuuden tunnetta toisten ihmisten kanssa ja tuntea olevansa hyväksytty ryhmässä. Yhteenkuuluvuuteen kuuluu ihmisen pyrkimys etsiä kiintymystä, mutta se näkyy myös luontaisena tarpeena kuulua ryhmään. (Deci & Ryan 2000.)

Nuorille on hyvin tärkeää tuntea kuuluvansa osaksi ryhmää ja kokea hyväksyntää muilta (Standage ym. 2003). Nuoret hakevat hyväksyntää muiden ryhmän jäsenten lisäksi myös opettajalta (Shen ym. 2009). Tutkimusten mukaan oppilaiden motivaatio liikuntatunneilla kasvaa, kun he tuntevat ryhmässä turvallisuuden tunnetta ja kokevat opettajan välittäväksi (Standage ym. 2005; Shen ym. 2009). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus myös lisää oppilaiden sitoutumista liikuntatunneilla, jolloin oppilaan toiminta on pitkäjänteistä, tavoitteellista ja aktiivista (Shen ym. 2009). Motivaation lähteenä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovatkin tärkeitä. Kun ryhmässä on hyvä yhteishenki, on myös yksilöillä hyvä olla ja toimiminen on mukavaa. (Standage ym. 2005.)

Koululiikunnassa opettaja voi havainnoida, kokevatko oppilaat liikuntaryhmässä toimiessaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta voi huomata esimerkiksi, jos oppilaat jakavat henkilökohtaisia asioitaan liikuntaryhmässä, annettuihin tehtäviin osallistutaan, oppilaat viettävät myös vapaa-aikaa yhdessä, oppilasta ymmärretään ja arvostetaan, oppilas nauttii osallistumisesta yhteistoimintaan ja ryhmässä vältetään tilanteita, jotka mahdollisesti voisivat hajottaa ryhmää (Reis ym. 2000.)

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vaikutuksia liikuntaan on tutkittu myös koulukontekstin ulkopuolella. Tutkimusten mukaan myös vanhempien ja ystävien seurassa koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus voi vaikuttaa fyysisen aktiivisuuden lisääntymiseen. (Prochaska, Rodgers & Sallis 2002.)

### **2.3 Tavoiteorientaatioteoria**

Tynjälän (2002, 102) mukaan tavoiteorientaatioteoriolla tarkoitetaan kokonaisuutta, joka syntyy tavoitteista ja tavoitteiden ohjaamista toimintapyrkimyksistä. Oppimistilanteissa

oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet määräävät oppilaiden toimimisen ja tilanteiden tulkitsemisen. Sisäiset tekijät voivat suunnata motivaatiota. Sisäisiä tekijöitä voi olla esimerkiksi taitojen kehittäminen ja uudet haasteet. Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi palkinnot ja toisten miellyttäminen. (Duda 2001; Liukkonen ym. 2007.)

Tavoiteorientaation mukaan oppilaan liikuntamotivaatioon vaikuttaa, vertaileeko oppilas itseään muihin vai vertaileeko vain omia suorituksiaan (Duda 2001). Tavoiteorientaatio voi siis olla tehtäväsuuntautunut tai kilpailusuuntautunut (Roberts 2001). Tehtäväsuuntautuneet oppilaat iloitsevat omien suoritustensa kehityksestä, kun taas kilpailusuuntautuneet vertaavat itseään muihin ja pyrkivät suoriutumaan muita paremmin. Tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautuneet oppilaat viihtyvät paremmin liikunnassa kuin kilpailusuuntautuneet oppilaat. (Liukkonen ym. 2000, 15; Roberts 2001.)

Koululiikunnassa oppilaiden motivaatio säilyy hyvänä, kun oppilas tuntee pärjäävänsä eli tuntee pätevyyden tunteita (Liukkonen ym. 2000, 14). Kilpailusuuntautuneet oppilaat eivät välttämättä halua osallistua sellaiseen toimintaan, jonka lopputuloksesta eivät ole varmoja (Duda 2001).

Aikaisempien tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on suotuisinta lapsen liikunnallisen elämäntavan kannalta (Duda 2001). Kilpailusuuntautuneisuus ei kuitenkaan välttämättä ole huono asia, vaan voi edesauttaa osaltaan liikunnallisuuden pysyvyyttä. Useimmilla ihmisillä on piirteitä molemmista suuntauksista, mutta liikuntakokemusten kannalta näiden kahden suhde on olennainen asia: jos yksilö on tarpeeksi tehtäväsuuntautunut, ei haittaa vaikka hän olisi samalla myös voimakkaasti kilpailusuuntautunut. Jos oppilaalla on heikko koettu pätevyys ja kilpailusuuntautuneisuus on korkeampi kuin tehtäväsuuntautuneisuus, luultavasti hänen liikuntamotivaatio on alhainen. (Duda 2001; Roberts 2001.)

### **3 LUONTOLIIKUNTA**

Suomalaisille luontoliikunta on tärkeä liikuntamuoto, vaikkakin nykypäivänä yhä useampi liikkuu enemmän sisätiloissa ja rakennetuissa ympäristöissä (Borodulin, Paronen & Männistö 2011, 66). Liikunta on välineellistynyt ja kaupallistunut, ja liikuntaan liittyvää teknologiaa tulee koko ajan lisää. Siitä huolimatta ulkoliikunta pysyy suomalaisen aikuisväestön suosiossa. Muun muassa kävelylenkkeily, hiihto ja pyöräily ovat edelleen suomalaisten suosikkeja. (Suomen Kuntoliikuntaliitto 2010, 15.) Liikunnan siirtyminen sisätiloihin on vaikuttanut myös lasten liikkumiseen. Lapset alkavat vieraantua luonnosta ja viettävät aikaansa entistä enemmän sisällä. (Laukkanen 2010.) Aikaisemmin luontoliikunta ja ulkoilu olivat yleisempiä harrastuksia suomalaisten keskuudessa kuin nykypäivänä, liikkuminen luonnossa oli aiemmin luontevaa ja se kuului osaksi arkea. Kaupungistumisen myötä suomalaisten luontosuhde on kuitenkin muuttumassa ja mahdollisesti se on pian katoamassa kokonaan. (Borodulin ym. 2011, 61–62.)

Mahdollisuudet luonnossa liikkumiselle ovat kuitenkin hyvät meillä Suomessa. Suomalaisille vapaan luonnossa liikkumisen takaa jokamiehenoikeus. (Vuolle & Oittinen 1994, 7.) Jokamiehenoikeus tarkoittaa sitä, että luontoa saa käyttää ilmaiseksi pyytämättä lupaa alueen omistajalta. Jokamiehenoikeudella toimiminen ei kuitenkaan saa aiheuttaa haittaa luonnolle eikä maanomistajalle. (Metsähallitus 2016.)

#### **3.1 Luonto lasten ja nuorten oppimisympäristönä**

Nykypäivänä lapset ovat vieraantuneet luonnosta, mikä voi näkyä myös lasten terveydessä ja hyvinvoinnissa. Lapset istuvat paljon ja viettävät suurimman osan päivästänsä sisällä. Yhtenä syynä tähän on elektronisten laitteiden käytön lisääntyminen. Luontosuhteen heikkeneminen voi saada aikaan lasten ylipaino-ongelmia sekä masennusta ja keskittymishäiriöitä. Luontokokemusten ja elämysten avulla olisi mahdollista saada helpotusta esimerkiksi keskittymishäiriöihin. (Louv 2008, 10–11; Laukkanen 2010.) Luonto on lapsen oppimiselle otollinen ympäristö. Luonto tarjoaa mahdollisuuden sekä motoriselle että henkisellem kehitykselle. (Kokljuschkin 2000, 56–57.) Louvin (2008, 49) mukaan luonnossa liikkuvat lapset ovat motorisesti lahjakkaampia kuin vähemmän luonnossa liikkuvat.



Lasten ulkona viettämä aika on vähentynyt. Vanhemmat haluavat suojella lapsiaan ja pitävät lapset mieluummin kotona sisällä kuin päästävät luontoon leikkimään. (Raittila 2011, 56.) Lasten vanhempien luontosuhteella on siis selvä vaikutus lasten luontokokemuksiin.

Lasten luontosuhde vaihtelee suuresti. Moni lapsi on vieraantunut luonnosta, mikä voi tehdä luonnosta pelottavan asian. Lasten tulisikin tutustua luontoon ja kokea siellä elämyksiä, jolloin luonto ei pelottaisikaan enää. Luontoon kuuluu paljon muutakin kuin metsä. Erityisen tärkeää olisi opettaa lapset tuntemaan lähiympäristönsä ja lähiluonto. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 17.)

Jotkin tahot ovat huomanneet lasten luontosuhteen heikentymisen ja haluavat tehdä parannuksia asian eteen. Esimerkiksi Helsingin varhaiskasvatuksessa on alettu panostaa lasten luontosuhteen vahvistamiseen kerhotoiminnan avulla. Valitettavasti monilla päiväkotijä alakouluikäisillä on vielä matkaa kahden tunnin päivittäiseen liikuntasuositukseen. (Parikka-Nihti 2014.) Parikka-Nihtin (2014) mukaan luontosuhde rakentuu jo varhaislapsuudessa ja sillä on vaikutusta ihmisen koko loppuelämään. Luontosuhteen merkitystä on halunnut nostaa esiin myös Luonto-Liitto ry:n kampanja Lapset luontoon. Kampanjan tarkoituksena oli rohkaista aikuisia luomaan lapsille mahdollisuuksia luontokokemuksiin heidän arkiympäristössään. (Luonto-Liitto ry 2011.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan luonto oppimisympäristönä (Opetushallitus 2014). Koulun tilojen lisäksi opetussuunnitelman mukaan luontoa tulisi hyödyntää opetuksessa ja oppimisympäristöjen valinnassa tulisi huomioida oppilaiden uusien tietojen ja taitojen oppiminen koulun ulkopuolella. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristöjen tulisi tukea oppimista ja vuorovaikutusta sekä mahdollistaa luovien ratkaisujen tekemisen ja asioiden tutkimisen useasta näkökulmasta. Liikunnanopetuksesta opetussuunnitelmassa mainitaan opetuksen perustuvan vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin, mutta opetuksen on oltava turvallista. Liikunnassa hyödynnetään koulun tilojen lisäksi siis lähiliikuntapaikkoja sekä luontoa. (Opetushallitus 2014.)

Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011) tutkivat laajassa tutkimuksessaan vuosiluokkien 7-9 oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta. Tutkimuksen oppilaiden mukaan neljänneksi suurin selittävä tekijä koululiikunnassa viihtymiseen on pääsy ulos luokahuoneesta liikkumaan,

68,8 prosenttia vastaajista piti tätä kiinnostavana tai erittäin kiinnostavana asiana koululiikunnassa. 45,5 prosenttia vastaajista piti samoin kiinnostavana tai erittäin kiinnostavana sitä, että saavat ulkoilla ja liikkua luonnossa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

Lisäksi samassa tutkimuksessa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011) oppilailta kysyttiin, mitä opetussisältöjä he muistavat heillä olleen opetuksen sisältöinä vuosiluokilla 7-9 useita tai muutamia kertoja ja mitä heillä ei ollut heidän muistinsa mukaan opetettu kertaakaan. Tutkimuksen tulokset ovat luettavissa taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Koululiikunnassa opetetut luontoliikuntaan liittyvät sisällöt 7.-9. -luokkalaisilla heidän itsensä kertomana, useuden mukaan prosentteina ilmaisten. Mukailten Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.

Liikuntamuoto	Useita kertoja	Muutamia kertoja	Ei opetettu
Suunnistus	49	49	2
Maastohiihto	21	34	45
Retkeily	1	13	86
(lenkkeily kävellen tai juosten	28	62	10)

Tutkimuksessa kysyttiin oppilaiden ilmoittamina oppiaineiden sisältöjä, joten emme voi varmaksi tietää mitä liikuntatunneilla on ollut oppisisältöinä. Kuitenkin saamme suuntaa-antavat tiedot siitä, millaisia määriä luontoliikuntaa oppilailla on ollut. Suurin osa luonnossa tapahtuvasta liikunnasta oppitunneilla on suunnistusta. Vain 2 prosenttia oppilaista ilmoitti, ettei heillä ollut lainkaan suunnistusta. Maastohiihtoa ei opetettu 45 prosentille oppilaista, ja retkeilyä oli ainakin muutamia kertoja vain 14 prosentilla oppilaista. On arvailun varassa, millaisessa ympäristössä lenkkeily kävellen tai juosten tapahtuu. Tähän listaukseen se on lisätty siksi, että se mahdollisesti tapahtuu ulkona luonnossa, ja siten mahdollisesti lisää luonnossa tapahtuvaa liikunnan määrää oppilaiden koululiikunnassa. Lenkkeilyä on oppilailla heidän itsensä ilmaisemana ollut runsaasti, vain 10 prosentilla ei ollut lenkkeilyä vuosiluokilla 7-9.

### 3.2 Seikkailua luonnossa

Telemäki (1998a, 41) liittää seikkailu- ja elämyspedagogiikan luonnossa liikkumiseen. Samoin Kiisken (1998) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikassa ollaan vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Seikkailutoiminnot yhdistetään useimmiten luontoon, mutta Louhelan (2010, 155) mukaan seikkailla voidaan myös sisällä ja kaupunkiympäristössä, kuten seikkailut liikuntasalissa ja retket lähiympäristöön.

Opetushallituksen (2014) opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön on tuettava oppimista sekä oppilaan kasvua ja oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen. Vaikka seikkailutoimintoihin kuuluu riskejä, joita ei voi täysin poistaa, on seikkailutoimintojen tutkittu olevan turvallisempia kuin moni muu koululiikuntaan kuuluvista lajeista (Priest ja Gass 1997, 122). Ruokosen, Kokkosen ja Kokkosen (2014) mielestä liikuntatuntien psykologinen turvallisuus paranisi, kun opettaja saisi lisättyä tunneille sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja vähennettyä kilpailusuuntautuneisuutta. Ruokosen ym. (2014) tutkimuksessa kävi ilmi, että kilpailusuuntautuneisuus vähentää psykologista turvallisuutta. Sosiaalinen ja psyykinen turvallisuus paranevat seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tavanomaisten roolien muuttuessa. Kiusaamista ei ilmene samalla tavalla kuten muissa ympäristöissä, toisia kannustetaan ja opitaan toimimaan ryhmässä (Koululiikuntaliitto ry 2009, 1-5.)

Opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteena oppilaan oppimismotivaation tukeminen, uteliaisuuden herättäminen ja luovuuden edistäminen tarjoamalla oppilaille kiinnostavia haasteita ja ongelmia (Opetushallitus 2014). Seikkailutoiminnot ovat juuri tätä: ongelmanratkaisutehtäviä ja eritasoisia haasteita, jotka ovat usein uusia ja jännittäviä. Tällöin oppilaan uteliaisuus herää ja hänen tulee selvittää, kuinka selviää tehtävistä. (Telemäki 1998a, 44.) Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaille voidaan antaa mahdollisuus tulla mukaan rakentamaan ja kehittämään oppimisympäristöä, mikä onnistuisi hyvin seikkailutoiminnassa, kun oppilaat saisivat myös itse suunnitella ratoja ja tehtäviä.

Opetussuunnitelma pyrkii siihen, että oppilaista tulisi ympäristövastuullisesti käyttäytyviä ihmisiä (Opetushallitus 2014). Salorannan (2010, 164–166) mukaan kouluopetukseen tulisi lisätä pedagogisia menetelmiä, joiden avulla oppilaat kokisivat elämyksiä ja ympäristöherkkyys kasvaisi. Kaikki lapsen luontokokemukset vahvistavat luontosuhdetta.

Tällainen luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva, henkilökohtainen ja tunteikas ympäristökasvatus luo paremmin mahdollisuuden tulevalle ympäristövastuulliseen käytökseen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan toteuttaa ympäristökasvatusta, sillä niiden avulla oppilaat voivat saada henkilökohtaisia tunnekokemuksia luontoon, mikä mahdollistaa luontosuhteen syntymisen. (Saloranta 2010, 164–165.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan tukea myös tiedollista oppimista. Luontoliikuntaan ja seikkailutoimintoihin on mahdollista integroida useita eri oppiaineita. Tiedollinen oppiminen kehittyy, kun opetus on kokonaisvaltaista ja oppimisilmapiiri on turvallinen. Oppimisympäristöt, joissa oppilas voi hyödyntää eri aistikanavia, auttavat myös oppimisessa. Luonnossa liikuttaessa on helpompaa huomioida erilaiset oppijat. Lisäksi vilkkaat oppilaat viihtyvät usein hyvin luontoliikunnassa ja pystyvät keskittymään häiritsemättä muita oppilaita. Seikkailutoiminnan ja luontoliikunnan on todettu helpottavan oppimisvaikeuksia. (Ikonen 2001; Jylhä 2003; Huisman & Nissisen 2005.)

## **4 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA**

Seikkailua voidaan kutsua kokemukseksi, johon kuuluu epävarmuus sen tuloksesta (Hopkins & Putnam 1993, 6; Priest 1996; Telemäki 1998a, 41). Seikkailu voi olla fyysinen haaste, mutta yhtä hyvin seikkailu voi haastaa mielen. Seikkailuun useimmiten liittyy jonkin uuden kokeminen, odottamattomat haasteet ja selviytyminen. (Hopkins & Putnam 1993, 6; Telemäki 1998a 41.) Seikkailun tulee olla vapaaehtoista, eikä ketään saisi pakottaa toimintaan. Seikkailu tapahtuu useimmiten vieraassa luontoympäristössä, mikä tuo jo itsessään toiminnalle haastetta. Seikkailuun on mukava osallistua, mutta se vaatii harkintaa ja varautumista ennalta arvaamattomiin tilanteisiin. (Telemäki 1998b, 19–21.)

### **4.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyviä käsitteitä**

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka liitetään useimmiten saksalaiseen hahnilaisuuden perinteeseen, kun taas seikkailukasvatus-termiä (adventure education) käytetään englanninkielisellä alueella. (Telemäki 1998a, 43–44). Hahnilaisuus on saanut nimensä saksalaisen Kurt Hahnin (1886–1974) mukaan, joka tunnetaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan kehittäjänä (Hopkins & Putnam 1993, 23; Telemäki 1998b, 13; Rätty 2011, 12).

Karppisen (2005) mukaan seikkailuun liittyvät käsitteet seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka, seikkailuliikunta ja seikkailuterapia tarkoittavat suurin piirtein samaa asiaa, kuten myös ympäristökasvatus, toiminnalliset menetelmät, elämyskasvatus ja elämyspedagogiikka. Näiden kaikkien seikkailuun liittyvien toimintojen tavoitteena on saada aikaan iloa ja virkistäytymistä, tavoitteellista kasvua ja luonnossa oppimista. Näihin tavoitteisiin pyritään toiminnallisuuden, elämysten ja yhteistoiminnan avulla. Karppinen (2005) käyttää väitöskirjassaan yhdistelmää seikkailu- ja elämyspedagogiikka, jolla hän tarkoittaa esimerkiksi kouluopetukseen soveltuvia ulkona tapahtuvia maltillisen riskin seikkailutoimintoja, joiden tavoitteena on ihmisen laaja-alainen kasvu ja oppiminen. Seikkailukasvatus sen sijaan tarkoittaa Karppisen (2007) mukaan seikkailutoimintoja, jotka sisältävät korkean riskin.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa käytämme termejä seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja seikkailutoiminnot kuvaamaan juuri kouluopetukseen soveltuvaa toimintaa, jossa ei ole

korkeaa riskiä. Seikkailukasvatuksen korkean riskin toiminnot voivat esimerkiksi olla benjihypyn kaltaisia hurjia toimintoja, joita ei koulussa olisi edes mahdollista järjestää (Karppinen 2005, 169–172). Maltillisen riskin toimintoja, joita kouluopetuksessa olisi mahdollista ja turvallista järjestää, voisivat olla esimerkiksi erilaiset luontoretket, melonta ja köysikiipeily.

#### **4.2 Mitä seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat?**

Seikkailu- ja elämyspedagogisella toiminnalla tarkoitetaan sellaista liikuntaa, joka tuottaa elämyksiä. Seikkailutoiminnassa tärkeitä ovat onnistumisen kokemukset, mutta sen avulla voidaan pyrkiä myös kohtaamaan epäonnistumisia ja oppimaan niistä. Seikkailutoimintaa kokeilevat pääsevät ylittämään omia rajojaan. Siihen kuuluu erilaisia aktiviteetteja, joissa voidaan harjoittaa muun muassa ongelmanratkaisutaitoja, ryhmän toimintaa ja kommunikaatiota. Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa pyritään myös oppimaan riskin ottamisesta. Samalla kuitenkin erityisen tärkeää on turvallisuus ja se tulee ottaa huomioon seikkailutoimintoja järjestettäessä. (Telemäki 1998b, 19.) Seikkailutoiminnassa riskejä ei pysty täysin poistamaan, vaan turvallisuus perustuu riskien tunnistamiseen ja niiden hallintaan (Lehtonen 1998, 103–104). Clarken (1998) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan tavoitteena on järjestää toimintaa, jossa pyritään pääsemään irti liiallisesta sanojen käytöstä ja keskittymään elämysten kautta oppimiseen. Seikkailu täytyy kokea itse, ennen kuin sitä voi ymmärtää. Seikkailussa ei ole kyse kilpailemisesta toisia vastaan, vaan kyse on ennemminkin kilpailemisesta itseään vastaan sekä yhdessä ryhmänä toimimisesta yhteiseen tavoitteeseen pyrkien. (Räty 2011, 13.)

Telemäki (1998a, 44) jakaa seikkailutoiminnot neljään osa-alueeseen. Yhtenä osa-alueena ovat sosiaalistamisleikit, joissa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja oppivat luottamaan toisiinsa. Toisena ovat ongelmanratkaisutehtävät, joista tulee selviytyä yhdessä ryhmänä. Kolmantena yksilöllisiä haasteita sisältävät toiminnot, joissa koetellaan uskallusta, kuten erilaiset köysitehtävät. Viimeisenä ovat ulkoilmatoiminnot, kuten kiipeily, melonta, koskenlasku ja maastopyöräily. (Telemäki 1998a, 44.) Seikkailuliikunnassa koetaan elämyksiä ja tavoitteena on oppia myös ryhmän kokemusten kautta lisää itsestään. Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korostuvat toimiminen yksilönä, ryhmän jäsenenä ja sosiaalisena toimijana (Räty 2011, 11–12).

Seikkailutoimintaa tulisi olla aina ohjaamassa ammattitaitoisia ohjaajia, jolloin seikkailun kokeminen on turvallista (Koululiikuntaliitto ry 2009, 5). Seikkailutoiminnan ohjaaminen on haastavaa, sillä jokaisen osallistujan tulisi saada kokea elämyksiä ja lisäksi saada riittävästi haastetta. Tehtävät eivät siis saa olla liian vaikeita tai helppoja, ne eivät saa aiheuttaa liiallista pelkoa, muttei myöskään kyllästymistä. Usein seikkailutoiminnan ohjaaja joutuukin soveltamaan tehtäviä kesken kaiken, kun ryhmä ja siihen kuuluvat yksilöt ovat tulleet tutuiksi. (Hopkins & Putnam 1993, 100–102.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa sekä seikkailukasvatusta (adventure education) toteutetaan Suomen lisäksi monessa Euroopan maassa ja lisäksi Yhdysvalloissa ja Kanadassa (Telemäki 1998b, 24). Seikkailukasvatuksen teoria Suomessa on kuitenkin vielä melko kehittämätöntä (Karppinen 2005). Suomessa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa toteutetaan muun muassa päivähoitossa ja kouluissa, sosiaali- ja terveystieteissä sekä vapaa-ajan toimintana ja eri järjestöissä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikalla voi olla paljon erilaisia tavoitteita, ja sitä voidaan toteuttaa monella eri tapaa ja eri lähtökohdista. Sen tavoitteena voi esimerkiksi olla virkistäytyminen, jolloin halutaan vaikuttaa seikkailijan tunteisiin ja pitää hauskaa. Se voi myös olla tietynlaista kouluttamista, jolloin halutaan vaikuttaa oppilaan ajatteluun ja asenteisiin. Lisäksi se voi olla kehityksellistä, jolloin etsitään uusia toimintatapoja. Seikkailutoiminta voi olla myös terapeutista, kun halutaan esimerkiksi vaikuttaa haitalliseen käyttäytymiseen. (Lindholm & Väisänen 2010.)

#### **4.3 Miksi osallistua seikkailutoimintaan?**

Seikkailutoimintaan osallistumisen motiiveja on jonkin verran tutkittu. Muun muassa Flood ja Parker (2014) tutkivat aikuisten osallistumista seikkailutoimintaan. Motivaatiotekijöiksi löytyivät tärkeimpinä liikunta, apu jännityksistä vapautumiseen, uusien asioiden kokeminen, hengellinen lepo ja pääsy pois elämän vaatimuksista. Miehet olivat naisia innokkaampia osallistumaan seikkailutoimintaan. Tärkeimmät syyt, miksi henkilöt eivät harrastaneet seikkailutoimintaa, olivat ajan ja rahan puute. (Flood & Parker 2014.)

Sen sijaan Gehrisin, Kressin ja Swalmin (2010) tutkimuksessa kohderyhmänä oli 15–16-vuotiaita oppilaita. Tässä tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokivat seikkailutoiminnan motivoivana ja hauskana vaihtoehtoisena liikuntamuotona verrattuna perinteiseen koululiikuntaan tai muuhun fyysiseen harjoitteluun, kuten kuntosaliharjoitteluun. Oppilaat

kokivat seikkailutoiminnan myös fyysisesti haastavaksi, kuten kiipeilyn, jossa koko keho joutuu töihin ja lihaskestävyys paranee. Voiman lisäksi nuoret kokivat kiipeilyn parantavan tasapainoa, koordinaatiota ja liikkuvuutta. Samoin Telemäki ja Bowles (2001, 26) kertovat seikkailukasvatuksen tutkimuksista selviävän, että nuoret pitävät seikkailutoiminnasta sitä enemmän mitä haastavampia ja toiminnallisempia ohjelmat ovat. Gehrisin, Kressin ja Swalmin (2010) tutkimukseen osallistuneiden nuorten mielestä seikkailutoiminta oli hauskeempaa ja mielenkiintoisempaa muuhun koululiikuntaan verrattuna, sillä seikkailutoiminnassa käytettiin paljon erilaisia tehtäviä. Tosin muutaman oppilaan mielestä heidän kestävyysominaisuutensa heikkenivät, sillä kiipeilyä ei voinut verrata esimerkiksi juoksuun, jossa jalat työskentelevät kiipeilyä enemmän. (Gehris, Kress & Swalm 2010.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyvää tutkimusta ei ole Suomessa tehty kovin paljoa, mutta tähänastiset tutkimukset osoittavat positiivista näyttöä muun muassa oppilaiden koulu- sekä opettajamyönteisyyteen ja poissaolojen vähenemiseen. Lisäksi nämä vähäiset tutkimukset osoittivat, että luokissa ryhmähenki ja yhteistyökyky paranivat sekä koulukiusaaminen väheni. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 5.) Telemäki & Bowles (2001) mainitsevat tutkimuksissa käyvän ilmi, että seikkailutoiminta vahvistaa itsetuntoa. Kun ympäristönä ei olekaan enää luokkahuone, oppilaiden roolit muuttuvat. Uudessa ympäristössä saattaa myös tulla esiin uudenlaisia taitoja ja käyttäytymistä, jota ei normaalissa kouluopetuksessa ole tullut esille. Ryhmän yhteiset haastavat tehtävät saavat oppilaat kannustamaan toisiaan ja näin ryhmätyöskentelytaidot kehittyvät. Haastavat tehtävät saavat oppilaat ylittämään itsensä ja saamaan pätevyyden kokemuksia. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 3.)

Seikkailutoiminnan hyödyntäminen opetuksessa ei ole vielä yleistynyt suomalaisissa kouluissa, mutta tulokset seikkailu- ja elämyspedagogiikan vaikutuksista oppimisen tukena ovat olleen pääosin myönteisiä. Seikkailutoiminnan on havaittu parantavan oppilaiden fyysistä kuntoa sekä kehittävän heidän sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä. Lisäksi itseluottamuksen on havaittu lisääntyvän ja koulumotivaation parantuvan seikkailutoiminnan seurauksena. (Karppinen 2005; Linnossuo 2007.)

Manninen-Riekkoniemi ja Parttimaa (2010) kertovat, että muun muassa Jokelan koulun opettajat kokivat seikkailupäivien suunnittelun ja toteutuksen työläänä, mutta silti he luettelivat paljon hyviä puolia niiden järjestämiseen. Opettajien mielestä hyviä puolia



seikkailupäivissä on muun muassa se, että oppilaat oppivat jokamiehenoikeudet ja seikkailupäivät luonnossa tukevat toiminnallista oppimista paremmin kuin luokassa tapahtuva opetus. Lisäksi opitut taidot hyödyttävät myöhemmin elämässä, koska oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia sekä ongelmanratkaisutaidot, yhteistyö ja avunanto kehittyvät. Hyvä puoli oli myös se, että seikkailun avulla voidaan harjoitella riskien ja pettymysten hallintaa. (Manninen- Riekkoniemi & Parttimaa 2010.) Samoihin tuloksiin päätyivät myös Hokkanen ja Okkonen (2013) opinnäytetyössään. Opettajat kokivat seikkailutoiminnan järjestämisen myönteisenä, sillä he pitivät seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa hyvänä opetuksen ja kasvatuksen välineenä, jossa toiminnallisuus ja yhteisöllisyys yhdistyvät. Seikkailutoiminnan järjestäminen koettiin opettajien keskuudessa työlääksi, mutta samalla hyvin palkitsevaksi. Hokkanen ja Okkonen (2013) tutkimuksessa opettajat lisäksi toivoivat, että saisivat seikkailutoimintojen suunnitteluun ja järjestämiseen toisen opettajan tukea ja apua.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan projekteissa mukana olleet henkilöt ja tahot ovat olleet tyytyväisiä lopputuloksiin ja halukkaita jatkamaan opetussuunnitelmaa, johon kuuluu elämyksiä ja seikkailuja. Tällaiset projektit ovat olleet muutaman vuoden mittaisia, alakoululaisille suunnattuja ja eri oppiaineita yhdistäviä projekteja, joissa on käytetty muun muassa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa, liikuntakasvatusta, taide- ja ilmaisukasvatusta sekä erilaisia retkiä ja projektitoimintaa. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 5.)

#### **4.4 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja OPS 2016**

Vuonna 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan ihmisen olevan osa luontoa ja riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta (Opetushallitus 2014). Tämän ymmärtämistä pidetään opetussuunnitelman keskeisenä arvoperustana, jossa tavoitellaan ekososiaalista sivistystä. Tämä tavoite on moniulotteinen, se sisältää ennen kaikkea kestävän kehityksen näkökulman ja vastuullisen tavan käyttää teknologiaa luonnon kannalta säästävästi ja vastuullisesti. Opetuksen laaja-alaisissa, oppiainerajat ylittävissä tavoitteissa pyritään muun muassa siihen, että oppilas ymmärtää miten omat elintavat, valinnat ja teot vaikuttavat itseen, lähiympäristöön ja luontoon. (Opetushallitus 2014.) Tämän pohjalta on siis perusteltua jo koulun arvoperustan ja yhden kaikkia yhdistävän tavoitteen puolesta, että oppilas ajattelee luontoa, itseä sen osana ja saa kokemuksia luonnosta.

Luontoon liittyvät oppiainekohtaiset tavoitteet korostuvat ennen kaikkea alaluokilla ensin ympäristöopin, myöhemmin biologian ja maantiedon oppiainekohtaisissa opetuksen tiedollisissa ja toiminnallisissa tavoitteissa. Liikunnan osalta uuden opetussuunnitelman tavoitteet on eritelty taulukossa 3. Vuoden 2016 opetussuunnitelman perusteet liikunnassa ei nimeä lajisisältöjä, vaan että oppilaan tulee harjaantua liikkumaan eri ympäristöissä vuodenaikojen erilaisuus huomioiden koulun lähiympäristön liikuntapaikat ja luonnon mahdollisuudet hyödyntäen (Opetushallitus 2014). Myös Karppisen (2005) mukaan seikkailutoiminnan tulisi olla mahdollista kaikille kouluille ja sen tulisi olla pienellä vaivalla järjestettävissä.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka vaikuttaisi olevan sopusoinnussa opetushallituksen (2014) valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa, sillä opetussuunnitelman perusteissa korostetaan samoja asioita, jotka ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikassa keskeisiä. Esimerkiksi Telemäen (1998, 44) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korostetaan elämyksiä, yhteistoimintaa, ihmiseksi kasvua, ongelmanratkaisutaitoja, monipuolisia työtapoja, erilaisia oppimisympäristöjä ja yksilöiden huomioimista. Nämä asiat tulevat myös uudessa opetussuunnitelmassa esille (Opetushallitus 2014). Lisäksi liikuntatunneilla on tärkeää saada myönteisiä kokemuksia ja edistää oppilaiden liikunnallista elämäntapaa. Liikunnan avulla pyritään vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin eli fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Lisäksi tavoitteena on synnyttää oppilaille myönteinen suhtautuminen omaan kehoonsa ja vahvistaa myönteistä minäkäsitystä. Liikunnan avulla opitaan myös vuorovaikutusta, vastuullisuutta, tunteiden tunnistamista ja säätelyä. (Opetushallitus 2014.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka tukevat monen koulun opetussuunnitelmaa, jossa korostetaan toiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä sekä oppilaiden osallistumista (Manninen- Riekkoniemi & Parttimaa 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteena on fyysisen aktiivisuuden lisäksi liikuntatunneilla yhdessä tekeminen, jolloin edistetään yhteisöllisyyttä sekä yksilöllisyyttä (Opetushallitus 2014). Esimerkiksi Jokelan koulu on hyvä esimerkki koulusta, joka koulun ja vanhempien yhteistyöllä on saanut järjestettyä oppilaille seikkailupäiviä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa toteutetaan koulussa usein retkien muodossa. (Manninen- Riekkoniemi & Parttimaa 2010.)

Opetushallituksen (2014) opetussuunnitelmassa korostetaan, että koululiikunnan tulee olla turvallista. Priest ja Gass (1997, 122) kertovat tutkimuksista käyvän ilmi, että

seikkailutoiminta on usein turvallisempaa kuin monet muut aktiviteetit. Seikkailutoimintojen aikana on tapahtunut vähemmän loukkaantumisia kuin tavallisten liikunta- ja urheilulajien parissa koululiikunnassa (Bowles 1995, 76). Karppisen (2005) mukaan seikkailutoiminnan tulisi olla turvallista fyysisesti, mutta myös henkisesti.

Manninen-Riekkoniemen ja Parttimaan (2010) mielestä seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan yhdistää useita eri kouluaineita, kuten liikuntaa, biologiaa, maantietoa ja historiaa, lisäksi ongelmanratkaisu- ja päättelytehtävät sekä yhteistoiminta kehittävät oppilasta. Seikkailutoimintojen tai retkien jälkeen voidaan kirjoittaa ajatuksia esseeseen muodossa äidinkielen tunnilla tai maalata parhaat muistot kuvaamataidossa.

Seikkailutoimintaa ja luontoliikuntaa on usein toteutettu kerhotoiminnassa. Esimerkiksi Koululiikuntaliitolta löytyy liikuntakerhomateriaalia liittyen luonto- ja elämysliikuntaan. Materiaaleista löytyy erilaisia harjoituksia ja leikkejä. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 3.) Lisäksi seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa hyödynnetään muun muassa eri oppilaitosten koulun alun ryhmäytymispäivissä (Erkkilä 2010). Suomalainen seikkailu- ja elämyspedagogiikka eroaa joistakin muista maista siinä mielessä, että luonto ympäristönä on useimmalle suomalaislapselle tuttua, ja jokamiehenoikeudet takaavat mahdollisuuden luonnossa liikkumiseen. Suomalaisissa kouluissa on tiedostamatta voitu toteuttaa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa muun muassa leirikoulujen ja retkien muodossa. (Karppinen 2005, 34–35.)

TAULUKKO 3. Liikunnan ainekohtaiset tavoitteet ja oppilasarvioinnin perusteet arvosanalle hyvä 6. vuosiluokan päätteeksi (Opetushallitus 2014).

Opetuksen tavoite	Sisältö-alueet	Arvioinnin kohteet oppiaineessa	Hyvä/Arvosanan kahdeksan osaaminen
<b>Fyysinen toimintakyky</b>			
T1 kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen.	S1	Työskentely ja yrittäminen	Oppilas osallistuu liikuntatuntien toimintaan yleensä aktiivisesti kokeillen ja harjoitellen erilaisia liikuntatehtäviä.
T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja.	S1	Ratkaisujen teko erilaisissa liikuntatilanteissa	Oppilas tekee eri liikuntatilanteissa, kuten leikeissä ja peleissä, useimmiten tarkoituksenmukaisia ratkaisuja.
T3 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan tasapaino- ja liikkumistaitojaan että soveltamaan niitä monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä, eri vuodenaikoina sekä eri tilanteissa.	S1	Motoristen perustaitojen (tasapaino- ja liikkumistaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa tasapainoilla ja liikkua erilaisissa oppimisympäristöissä.
T4 ohjata oppilasta sekä vahvistamaan että soveltamaan välineenkäsittelytaitojaan monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä käyttämällä erilaisia välineitä eri vuodenaikoina erilaisissa tilanteissa.	S1	Motoristen perustaitojen (välineenkäsittelytaidot) käyttäminen eri liikuntamuodoissa	Oppilas osaa käsitellä erilaisia liikuntavälineitä erilaisissa oppimisympäristöissä.
T5 kannustaa ja ohjata oppilasta arvioimaan, ylläpitämään ja kehittämään fyysisiä ominaisuuksiaan: nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa.	S1	Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen	Oppilas osaa arvioida fyysisiä ominaisuuksiaan ja harjoittaa nopeutta, liikkuvuutta, kestävyyttä ja voimaa
T6 opettaa uimataito, jotta oppilas pystyy liikkumaan vedessä ja pelastautumaan vedestä	S1	Uima- ja pelastautumistaidot	Oppilas on perusuimataitoinen (Osaa uida 50 metriä kahta uintitapaa käyttäen ja sukeltaa 5 metriä pinnan alla).
T7 ohjata oppilasta turvalliseen ja asialliseen toimintaan liikuntatunneilla.	S1	Toiminta liikuntatunneilla	Oppilas osaa ottaa huomioon mahdolliset vaaratilanteet liikuntatunneilla sekä pyrkii toimimaan turvallisesti ja asiallisesti.
<b>Sosiaalinen toimintakyky</b>			
T8 ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen.	S2	Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot	Oppilas osaa toimia eri liikuntatilanteissa yhteisesti sovitulla tavalla.
T9 ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä kantamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.	S2	Toiminta yhteisissä oppimistilanteissa	Oppilas noudattaa reilun pelin periaatteita ja osoittaa pyrkivänsä vastuullisuuteen yhteisissä oppimistilanteissa.
<b>Psyykinen toimintakyky</b>			
T10 kannustaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta toiminnasta ja vahvistaa itsenäisen työskentelyn taitoja.	S3	Työskentelytaidot	Oppilas osaa yleensä työskennellä vastuullisesti ja itsenäisesti.
T11 huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä.	S3		Ei vaikuta arvosanan muodostamiseen. Oppilasta ohjataan pohtimaan kokemuksiaan osana itsearviointia.

#### 4.5 Motivaatiotekijöiden ilmeneminen seikkailutoiminnassa

Liikuntatunneilla, joilla kilpaillaan toisia vastaan ja vertaillaan omia suorituksia muiden suorituksiin, vallitsee kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto, joka on yhteydessä vähäiseen viihtymiseen (Duda & Whitehead 1998). Seikkailutoiminnassa korostuu vertailun sijasta itsensä voittaminen ja kilpaileminen vain itseään vastaan. Lisäksi pyritään ryhmässä toimien pääsemään yhteiseen tavoitteeseen. (Räty 2011, 13.) Seikkailutoiminnassa siis korostetaan tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja pyritään siihen, että oppilaat ovat tehtäväorientoituneita.

Oppilaan minäkäsitys ja itsetunto paranevat, kun hän saa myönteisiä pätevyyden kokemuksia (Deci & Ryan 1985). Seikkailutoiminnan avulla voidaan parantaa oppilaiden minäkäsitystä ja itsetuntoa (Koululiikuntaliitto ry 2009, 1), mikä luultavasti on seurausta oppilaiden saamista koetun pätevyyden tunteista, sillä seikkailutoiminnassa oppilaat pääsevät ylittämään itsensä (Telemäki 1998, 44). Liikunnassa viihdytään silloin, kun koetaan pätevyyden tunteita (Liimatainen 2000, 38), minkä vuoksi liikuntatunneilla tulisikin olla monipuolisia tehtäviä, joissa oppilaat pääsevät haastamaan itseään, mutta tehtävät eivät kuitenkaan saa olla mahdottomia. Tällöin oppilaat pääsevät kokemaan onnistumisia. (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013b.) Seikkailutoiminnan ohjaajille tämä on yksi haaste, sillä kaikkien tulisi saada kokea elämyksiä ja saada sopivia haasteita, jolloin tehtävät eivät saa olla liian helppoja tai vaikeita (Hopkins & Putnam 1993, 100–102). Lisäksi oppilaiden pätevyyden tunteisiin vaikuttaa pitkälti myös muiden mielipiteet ja kannustus (Liimatainen 2000, 38), joten opettajalla ja seikkailutoiminnan ohjaajilla on keskeinen rooli oppilaiden viihtymisessä.

Koettu autonomia johtaa myös oppilaiden viihtymiseen koululiikunnassa, jolloin oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan omaan toimintaansa ja tekemään omia valintoja (Deci & Ryan 1985; 2000). Telemäen (1998b, 19–21) mukaan seikkailutoimintaan osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, mutta seikkailuun osallistuminen vaatii osallistujalta harkintaa sekä valmiutta kohdata arvaamattomia tilanteita. Tällöin oppilas saa itse valita, mitä tehtäviä hän haluaa suorittaa ja millä tavalla, sillä ketään ei seikkailutoiminnassa pakoteta tehtäviin (Telemäki 1998b, 19–21). Opettaja voi lisätä oppilaiden koettua autonomiaa myös ottamalla heidät mukaan seikkailutoimintojen suunnitteluun.

Seikkailutoiminnassa viihtymiseen vaikuttaa myös oppilaiden kokema sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Deci ja Ryan (2000) määrittelevät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yksilön pyrkimykseksi kuulua osaksi ryhmää, tuntea turvallisuutta ja läheisyyttä sekä yhteenkuuluvuutta. Seikkailutoiminta parantaa ryhmätyötaitoja, kommunikaatiota ja ongelmanratkaisutaitoja (Koululiikuntaliitto ry 2009, 5), sillä seikkailutoiminnassa hyödynnetään ryhmäytymisleikkejä, joiden avulla tutustutaan ja opitaan luottamaan toisiin (Telemäki 1998, 44). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisääntyy, kun ryhmä selviää haastavista tehtävistä yhteistyön ansiosta.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää 24 oppilaan viihtymistä seikkailuliikuntapäivässä. Ryhmänä oli viidennen luokan oppilaita. Teemat tutkimuksemme taustalla ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteoria. Tarkastelimme oppilaiden kokemaa autonomian tunnetta, koettua pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmat ovat:

1. Miten oppilaat viihtyvät seikkailupäivässä?
  - 1.1 Kokevatko oppilaat autonomiaa?
  - 1.2 Kokevatko oppilaat pätevyyden tunteita?
  - 1.3 Kokevatko oppilaat sosiaalista yhteenkuuluvuutta?
  
2. Onko sukupuolella merkitystä seikkailupäivässä viihtymiseen?
  - 2.1 Eroavatko tyttöjen ja poikien pätevyyden kokemukset?
  - 2.2 Eroavatko tyttöjen ja poikien autonomian kokemukset?
  - 2.3 Eroavatko tyttöjen ja poikien sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset?

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimuksen luonne

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi voidaan laskea muun muassa aineiston keruumenetelmä, otannan harkinnanvaraisuus, hypoteesittomuus, ymmärrykseen pyrkivää ote ja tutkijalähtöisyys aineiston tulkinnassa. Laadullisen tutkimuksen aineisto voidaan kerätä monella tavalla: tavallisimpia ovat kysely ja haastattelu, sekä havainnointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 76, 86.) Tässä tutkimuksessa on käytetty aineiston lähteenä osallistuvaa havainnointia ja koehenkilöiden ainekirjoituksia. Ainekirjoitukset ovat harvemmin käytetty laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun muoto. Lisäksi muita harvemmin käytettyjä aineistonkeruutapoja ovat päiväkirjatekstien, elämäkertojen, kirjeiden tai julkisten tekstien analysoiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89.)

Osallistuva havainnointi on hyvä esimerkki laadullisen tutkimuksen tekemisen periaatteista. Osallistuvuus on keskeistä suuressa osassa kvalitatiivista tutkimusta (Eskola & Suoranta 2008, 20). Otanta laadullisessa tutkimuksessa voi olla pieni, ja sitä pyritään analysoimaan hyvin tarkasti ja perusteellisesti. Kun halutaan tietää, miten yksi henkilö kokee jonkin asian, voi olla hyödyllistä käyttää laadullista tutkimusotetta. Laadullinen tutkimus voidaan toteuttaa mahdollisimman tyhjästä oletuksesta, ilman ennako-odotuksia tai ennakoasettamuksia. Tutkijalla on keskeinen asema laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijalla on tietty vapaus, mutta myös vastuu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. (Eskola & Suoranta 2008, 13–23.)

Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisessa tutkimusotteessa tutkimuksen kohteena on ihminen ja erityisesti tämän kokemukset. Sanalla kokemus tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta todellisuuteen, jossa yksilö elää. Yksilö peilaa kokemuksiaan toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon. Kokemus siis syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2007.) Hermeneutiikka puolestaan tutki alun perin uskonnollisia kirjoituksia, mutta on laajentunut käsittämään nykyään kaikenlaista tutkimustyötä ja ihmisten kohtaamista. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen erityispiirteenä on se, että tutkimuskohteena ja tutkijana on ihminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 37).



Tässä tutkimuksessa tarkoitus on siis ymmärtää viidesluokkalaisten lapsen kokemuksia, erityisesti sitä, kuinka he tuntevat ja kokevat kokemansa ilmiön tai asian. Koska kyse on yksittäisen ihmisen omaan todellisuuteen ja sen varaan rakentuvasta kokemuksellisesta asiasta, emme tutkijoina voi koskaan olla varmoja, tunnistammeko sitä yhtä todenmukaisesti niin kuin koehenkilömme on sen kokenut. Kokemusten ymmärtäminen on vaikeaa, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvi toteavat (2009, 38), tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä koehenkilöidemme elämismaailmassa, mutta sellaisessa muodossa, jota ei ole helppo käsitteellistää tai ymmärtää suoraan. Käytössämme on ollut tulkittava aineisto ja periaatteelliset keinot sen tulkitsemiseen. Näitä keinoja ovat laadullisten tutkimusmenetelmien tavat tutkia ja taustateoriat tutkimamme ilmiön takana. Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriat, jota olemme kuvanneet tutkimuksemme kirjallisuuskatsauksessa.

## **6.2 Tutkimuksen kohderyhmä**

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat erään pirkanmaalaisen alakoulun viidennen luokan oppilaat. Tutkimukseen osallistui 24 oppilasta, luokan oma opettaja sekä kaksi tutkijaa. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan Hirsjärven ja Tuomen (2000, 58) mukaan niin monta tutkittavaa, kuin on tarpeen oleellisen tiedon saamiseksi. Aineiston koko on yleensä pieni tai vähäinen määrälliseen tutkimukseen verrattuna (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullisen tutkimusaineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole siis määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 2003, 18). Käytettävissä olevat tutkimusresurssit, kuten aika ja raha vaikuttavat siihen, miten suuri kohderyhmästä voidaan muodostaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Jotta kohderyhmään voidaan keskittyä tarkasti ja syvällisesti, kohderyhmän on oltava tarpeeksi pieni.

Tutkimuksen toteuttamiseen ei ollut käytössä ulkopuolista rahoitusta. Loppujen lopuksi lähes kaikki tutkimuksemme toteuttamiseen liittyvät asiat olivat meille ilmaisia järjestää. Esimerkiksi koehenkilöt osallistuivat tutkimukseemme osana omaa koulupäiväänsä. Kokeen toteuttamiseen järjestetyt tarvittavat välineet yliopistomme ja liikuntakasvatuksen laitoksen välinelainaamosta ja koeryhmämme oman koulun liikuntavälineistöistä.

Koehenkilöiksi päätyneen luokan oppilaat valikoituivat tutkimukseemme sillä perusteella, että satuimme tuntemaan henkilökohtaisten suhteiden kautta luokan oman opettajan. Näin tutkimus oli helppo järjestää ennen kaikkea käytännön syistä johtuen. Viidesluokkalaisten

olivat sopiva kohderyhmä tähän tutkimukseen, sillä he ovat psyykkisessä kehityksessään sellaisessa vaiheessa, että he pystyvät ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Ajatuksellisen kehityksen puolesta he ovat sellaisessa vaiheessa, että pystyvät itsenäiseen ajatteluun yhä enemmän. (Dunderfelt 2004, 89.) Lisäksi ajatus kehittyy loogisemmaksi ja yhä vähemmän tilannesidonnaiseksi (Rödström 1992, 38). Viidesluokkalaiset, tavallisesti 11–12 –vuotiaina, ovat siis kykeneviä kirjoittamaan käsityksiään omista kokemuksistaan, ja heiltä kannattaa kysyä niitä.

Tutkimukseen osallistuneen koululuokan oppilaat olivat tavallisen alakoulun oppilaita. Luokan oppilaille ei ollut painotuksia opetuksessaan mihinkään tiettyyn oppiaineeseen.

### **6.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston keruu**

Tutkimuksemme tekijöistä Anna-Kaisa oli tehnyt myös kandidaatintutkielmansa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Ajatus yhteisestä Pro Gradu – tutkimuksesta syntyikin molempien kiinnostuksesta laadulliseen tutkimukseen ja luontoliikuntaan.

Tässä tutkimuksessa seikkailupäivän järjestämiseen liittyi vahvasti teoria seikkailutoiminnan luonteesta. Seikkailutoiminta sisältää Hopkinsin ja Putmanin (1993, 6) sekä Telemäen (1998a, 41) mukaan luonnossa liikkumista, uuden kokemista, odottamattomia haasteita ja selviytymistä. Seikkailutoiminnassa opitaan ottamaan riskejä hallitusti, ja varautumaan ennalta arvaamattomiin tilanteisiin (Telemäki 1998b, 19–21). Telemäen (1998a, 44) mukaan seikkailutoiminnan voi jakaa neljään osaan, jotka ovat sosiaalistamisleikit, joissa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja oppivat luottamaan toisiinsa, ongelmanratkaisutehtävät, yksilöä haastavat toiminnot sekä seikkailutoimintaan kuuluvat ulkoilmatoiminnot, joita voivat esimerkiksi olla koskenlasku, patikointi ja maastopyöräily. (Telemäki 1998a, 44).

Vaihtoehtoja tutkimuksemme sopivista ulkoilmatoiminnoista tuli mieleen useita. Pohdimme myös, että kalliokiipeilyn ja melonnan kaltaisia elämyksiä olisi hienoa päästä järjestämään oppilaille. Halusimme kuitenkin järjestää sellaista toimintaa, jota olisi mahdollista toteuttaa tavallisessa koulussa ilman suuria järjestelyjä tai lisähenkilökunnan tarvetta. Päätimme järjestää rastipisteillä sellaista toimintaa, jota opettaja voi ottaa yksittäisenä ulkoilmatoimintona esimerkiksi osana liikuntatuntia. Jaoin 24 oppilaan luokan kolmeen ryhmään, joille järjestimme toimintaa 8 oppilaan ryhmissä kerrallaan. Meistä tutkimuksen

tekijöistä kaksi piti omaa rastia ja luokan oma opettaja yhtä rastia. Rasteilla oli seikkailutoiminnan periaatteiden mukaisesti varsinaisia ulkoliikuntatoimintoja, uusia lajeja, ongelmanratkaisutehtäviä ja sosiaalistamiseen tähtääviä tehtäviä. Päivä alkoi yhteisellä sosiaalistamisleikillä sekä yhteisellä vaelluksella. Lisäksi seikkailupäivä sisälsi yhteisen ruokailun ja päättyi yhteiseen ryhmätehtävään. Seikkailupäivän aikataulu ja tuntisuunnitelma löytyvät liitteistä (ks. liite 1 ja 2).

Seikkailupäivä toteutettiin 21.10.2015. Rastipisteiden sisältö lyhyesti kuvattuna oli seuraava:

1. Sokkojono ja köyden varassa kalliota pitkin laskeutuminen ja kiipeäminen.
2. Hämähäkinverkon läpäiseminen ja Slackline-liinalla tasapainoilu ja kulkeminen.
3. Jousiammunta ja Hanoin torni –ongelmanratkaisutehtävä.

Aineiston keruun suhteen tutustuimme laadullisen tutkimuksen tekemisen periaatteisiin kirjallisuuden kautta. Lisäksi opintoihimme kuului samaan aikaan laadullisten tutkimusmenetelmien metodikurssi, jossa laadullisen tutkimuksen tekemistä käsiteltiin luentojen muodossa. Taustateorianamme käytimme Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriamme.

Havainnointia pidetään yleisenä tiedonkeruumenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa. Se ei ainoana havainnointimenetelmänä välttämättä ole ongelmaton, mutta sen yhdistäminen johonkin toiseen aineistonkeruun tapaan voi rikastuttaa saatavaa kokonaisaineistoa merkittävästi. Esimerkiksi koehenkilöiden itse kertomat tai kirjoittamat kuvaukset jälkepäin voivat olla yksipuolisia ja jättää jotakin sellaista ilmaisematta, mitä voi havaita ainoastaan tarkkailemalla sivusta todellista toimintaa. Havainnoitua voi lisäksi liittää osaksi tiettyä teoriaa paremmin kuin muulla tavoin kerättyä aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86). Tarkkailimme koehenkilöiden toimintaa päivän aikana. Erityisinä havaintokohteina olivat oppilaiden kokema autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Osallistuimme itse toimintaan rastipisteen ohjaajina, joten toimintamme oli osallistuvaa havainnointia. Käytännössä havainnointi tapahtui niin, että kirjoitimme tai äänitimme ajatuksiamme rastipisteen toiminnan jälkeen, kun seuraava ryhmä oli matkalla rastipisteelle.

Aineistoa kerättiin myös ainekirjoituksilla. Perinteisesti käytetyin aineistonkeruun tapa ovat erilaiset kasvokkain tehtävät kyselyt ja haastattelut. Haastattelujen etu on ennen kaikkea

niiden joustavuus; haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, selvittää tutkittavalle, mitä tarkoitti kysymyksellään, ja tehdä tutkittavalle tarkentavia lisäkysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 77–78.)

Valitsimme kuitenkin tutkimusmenetelmäksemme ainekirjoituksen, koska ainekirjoituksessa tutkittava saa itse päättää, millaisista asioista kirjoittaa. Tutkija ei siten pääse vaikuttamaan tutkittavien antamaan aineistoon. Ainekirjoituksessaan tutkittava on kokemustensa ja ajatustensa kanssa yksin. Lisäksi tutkittavat olivat mahdollisesti rehellisempiä kirjoituksissaan kuvatessaan seikkailupäiväänsä, kuin jos me ohjaajat olisimme olleet vastaanottamassa tutkittavien kokemuksia rastipisteistä, joissa olimme itse tutkijat ohjaajina. (Vertaa Eskola & Suoranta 2003, 122.)

Ainekirjoituksen riski on se, ettei se anna tutkijalle sellaista aineistoa, josta pystyy tekemään analyysia ja johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Tiedostimme ainekirjoituksen tehtävänannon lopullista muotoa pohtiessamme, että tämä on keskeinen aineistomme laatuun vaikuttava tekijä. Pohdimme, että haluamme saada spesifiä tietoa itsemääräämisteoriaan liittyen, ja antaa tehtäväksi jatkaa meidän määräämiämme lauseita itse. Hahmottelimme, että annetut lauseiden alut olisivat ”Sain itse päättää...”, ”Onnistuin..., Epäonnistuin...”, ”Ryhmän jäsenenä...”. Lisäksi pohdimme vaihtoehtoa, jossa antaisimme oppilaiden valita itse otsikon, mutta sitten varmistaisimme pitkällä kirjallisella tehtävänannolla vastaamaan juuri niihin asioihin joihin halusimme vastauksia.

Päädyimme kuitenkin jättämään ainekirjoituksen tehtävänannon mahdollisimman avoimeksi antamalla oppilaille vain ainekirjoituksen otsikon. Näin pääsisimme käsiksi mahdollisimman aidosti kiinni siihen, millaisia asioita tutkittavilta itseltään tulee esiin, kun he saavat vapaasti kirjoittaa kokemuksistaan seikkailupäivän aikana.

Ainekirjoituksen otsikko oli ”Minun seikkailupäiväni”. Oppilailla oli aikaa kirjoittaa yhden oppitunnin ajan, ja oppilaille painotettiin, ettei ainekirjoitusta arvostella oikeinkirjoituksen osalta, vaan me tutkijoina olemme kiinnostuneita niistä asioista, mitä oppilaat sisällöllisesti kirjoittavat aineisiinsa.

## 6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se voidaan nähdä paitsi yksittäisenä metodina, mutta myös laajemmin yleisenä teoreettisena kehyksenä. Oikeastaan kaikkea laadullista tutkimusta, joka perustuu kirjoitetun, kuullun tai nähdyn sisällön analysointiin, voidaan pitää jollakin tapaa sisällönanalyysin viitekehykseen kuuluvaksi tutkimukseksi. Sisällönanalyysi voi olla joko täysin aineistolähtöistä, jonkin taustateorian ohjaamaa tai teorialähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91; 101.)

Laadullinen analyysi voidaan toteuttaa monella tavalla, mutta pääosin se noudattaa samankaltaisia vaiheita. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan nämä vaiheet ovat karkeasti kuvaten seuraavanlaisia: ensin päätetään mistä aineistossa ollaan kiinnostuneita, seuraavaksi aineisto käydään läpi tarpeeksi monta kertaa, merkitään siitä kiinnostavia asioita ja poimitaan asioita, jotka liittyvät omaan tutkimukseen. Ylimääräiset asiat, joista ei olla kiinnostuneita, jätetään huomioimatta. Kerättyä kiinnostavaa tietoa käsitellään luokittelemalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä sitä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Eskolan ja Suorannan mukaan (2008, 151) tutkijoiden on tunnettava aineistonsa perinpohjaisesti. Siksi tutkimuksemme analyysi käynnistyi lukemalla läpi perusteellisesti ja useaan otteeseen oppilaiden ainekirjoitukset. Kirjoitimme oppilaiden käsin kynällä kirjoitetut aineet tietokoneelle, jotta saimme kirjoitukset helpommin käsiteltävään muotoon. Kun aineisto oli tullut useiden lukukertojen jälkeen tutuksi, aloimme poimia siitä luokitteluja. Tämä aineiston litterointi/pelkistäminen/koodaaminen on sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe. Luokittelimme aineistoa sekä yhdessä että erikseen, jotta saimme aineistosta varmasti poimittua olennaisia asioita. Teimme aineistosta Excel-tiedoston, johon kertyi ensimmäisessä vaiheessa noin 500 poimintaa.

Tutkimuksemme pohjautuu itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan 2000), joten analyysimme on teorialähtöinen, ja luokittelimme aineistosta esiin nousseet koodaukset itsemääräämisteorian mukaisesti alaluokkiin. Pidimme mieleemme ja analyysimme avoimena myös aineistosta esiin tuleville asioille. Siten luokittelimme myös itsemääräämisteoriaan liittymättömiä asioita aineistosta. Vertasimme kirjoituksista saatuja tuloksia omiin havaintoihimme, jotka olimme tehneet opetustilanteistamme yksilöiden ja ryhmän

toiminnasta. Kun aineisto oli luokiteltu, teimme toisen analyysikierroksen vertaamalla tyttöjen ja poikien mainitsemia asioita. Nämä on eroteltu taulukossa 5.

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Virheiden välttäminen on kaikessa tutkimustoiminnassa tekemisen lähtökohta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan määrällisissä tutkimuksissa käsitteillä reliabiliteetti ja validiteetti. Nämä luotettavuuden arvioinnin kriteerit perustuvat siihen määrällisen tutkimusperinteen käsitykseen, että on olemassa yksi totuus, jota voi kuvata yhdellä oikealla tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Laadullisen tutkimuksen puolella tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan eri tavalla, johtuen osin siitä, että näkemykset totuuden luonteesta voivat vaihdella. Siten luotettavuuteen liittyvää tarkastelua voidaan tehdä monista eri näkökulmista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Ennen kaikkea keskeistä on tarkastella tutkijoiden roolia, sillä tutkija on laadullisessa tutkimuksessa tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. Näin ollen tutkimuksen luotettavuuden ja puolueettomuuden kriteerinä voidaan pitää itse tutkijaa. (Tuomi&Sarajärvi 2009, 136.)

Tutkijoina pyrimme toimimaan mahdollisimman hyvin. Emme johdatelleet tutkimuksemme koehenkilöitä mihinkään suuntaan, ja tutkimusaineistoa on pyritty käsittelemään myös itsemääräämisteorian ulkopuolelta. Tutkijoina meillä oli aikaa ja mahdollisuuksia keskittyä tutkimuksen tekemiseen hyvin. Aikaa oli hyvin käytettävissä analyysien tekemiseen, ja saimme siihen tukea laadullisen tutkimuksen metodikurssilla.

Eskola ja Suoranta (2008, 210) toteavat, että laadullinen tutkimus on pitkälti tulkinnallista, sillä tulokset ovat tutkijoiden tulkintaa heidän itsensä keräämästä aineistosta. Siten korostuu, että tutkimuksen eri vaiheita on kuvattu kattavasti, jotta tutkimuksen lukija voi arvioida niiden osuvuutta. Olemme pyrkineet avoimuuteen ja selostamaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheiden toteutusta. Pyrimme myös saamaan tutkittaviemme äänen kuuluviin käyttämällä oppilaiden ainekirjoituksista suoria lainauksia tulososiomme luokittelujen esittelyssä.

Triangulaatio on termi, jolla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaation ansiosta tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–144.) Triangulaatiota on toteutettu myös tässä tutkimuksessa. Tätä tutkimusta on ollut tekemässä

kaksi tutkijaa. Käytimme analyysimme lähteenä paitsi oppilaiden omia kokemuksia, myös toiminnan havainnointia toisena aineistonkeruutapana. Lisäksi teorian suhteen olimme avoimia, emmekä pyrkineet vain itsemääräämisteorian mukaisiin havaintoihin.

## **6.6 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen eettisyys liittyy tutkimuksen tekoon liittyvään hyvään tieteelliseen käytäntöön ja tutkimuksen kohteena olevien ihmisyyden kunnioittamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131–132). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet noudattamaan tutkimuksen tekemiseen liittyviä oikeaoppisia tapoja kirjoittaa tieteellistä tekstiä. Tutkimuksemme eri vaiheissa olemme olleet rehellisiä, myös silloin, kun emme ole saaneet aineistostamme tukea taustateoriallemme.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden huoltajilta pyydettiin suostumus tutkimukseemme osallistumiseen (ks. liite 3). Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Kunnioitimme tutkittaviamme kohtaamalla heidät niin tasavertaisina ihmisinä kuin opetustilanteet sen mahdollistivat. Lisäksi pyrimme kertomaan avoimesti mistä tutkimuksessamme oli kysymys niin, että oppilaille oli mahdollisuus osallistua seikkailupäivään osana tavallista koulupäivää. Koehenkilöidemme yksityisyydensuojaa kunnioitamme siten, ettei heidän osallisuuttaan tutkimukseen pystytä tämän tutkimuksen myötä jäljentämään.

## **7 TULOKSET JA NIIDEN POHDINTAA**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viidesluokkalaisten oppilaiden viihtymistä syksyllä järjestetyssä seikkailupäivässä. Viihtymistä tarkasteltiin viihtymiseen vaikuttavien psykologisten perustarpeiden eli koetun autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osalta.

Havainnoimme seikkailupäivässä erään pirkanmaalaisen alakoulun kahtakymmentäneljää viidesluokkalaista, haastattelimme tämän luokan opettajaa ja lisäksi keräsimme luokan oppilailta ainekirjoitukset otsikolla ”Minun seikkailupäiväni”. Havainnoissamme keskityimme koettuun autonomiaan, koettuun pätevyyteen ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Opettajalta haastattelimme samoja tietoja, mutta lisäksi kysyimme myös oppilaiden mahdollisia käyttäytymisen muutoksia seikkailupäivässä verrattuna normaaliin kouluopetukseen. Ainekirjoituksessa oppilaat saivat vapaasti kertoa omasta seikkailupäivästään.

### **7.1 Autonomian kokemukset**

Koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa, tehdä itse valintoja ja säädellä omaa toimintaa (Deci & Ryan 1985; 2000). Havainnoimme seikkailupäivässä, kokevatko oppilaat autonomian tunnetta, ja kirjoittavatko oppilaat ainekirjoituksissa autonomiasta.

#### **7.1.1 ”Kaikki hoiti sen homman omalla tavallaan”**

Oppilaiden ainekirjoituksista ei suoranaisesti tullut ilmi kommentteja autonomiasta. Pohdimme asiaa ja tulimme siihen johtopäätökseen, että viidesluokkalaisten voi olla vaikea tunnistaa kokevansa autonomian tunteita. Siten myös siitä kirjoittaminen ainekirjoituksessa voi olla vaikeaa. Koska emme halunneet johdatella oppilaita, emme käskeneet oppilaita kirjoittamaan autonomiasta. Olimme siten tietoisia, ettei autonomiaan liittyviä kommentteja välttämättä tule esille oppilaiden ainekirjoituksista. Siksi hyödynsimme aineiston keruussa myös osallistuvaa havainnointia ja luokan opettajan haastattelua. Oppilaita haastatteleamalla olisimme voineet saada selville, kuinka he kokivat autonomiaa. Haastattelussa on



ainekirjoitusta enemmän joustavuutta, kun haastattelutilanteessa on mahdollista tarkentaa kysymyksiä ja tehdä myös lisäkysymyksiä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 77–78).

Luokan opettaja ja me tutkijat keskityimme havainnoissamme koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäksi havainnoimaan, näemmekö oppilailla seikkailupäivän aikana koetun autonomian tunteita. Havainnoimme ryhmää ja me kaikki huomasimme autonomian kokemuksia etenkin omilla rastipisteillämme sekä yhteisellä lounastauolla.

Hämähäkinverkko ja Slackline – pisteellä autonomian kokemuksia huomasimme siinä, kun oppilaat saivat valita tyylin, miten kävelevät Slacklinella, ja menevätkö toisen kierroksen yksin vai parin kanssa. Itsemääräämisteorian mukaan autonomia määritelläänkin mahdollisuudeksi vaikuttaa omaan tekemiseen ja tehdä omia valintoja (Deci & Ryan 1985; 2000). Opettaja ei antanut oppilaille paljoa ohjeita, jolloin oppilaat saivat toteuttaa tehtäviä haluamallaan tavalla. Tällä pisteellä yhden ryhmän kanssa jäi ylimääräistä aikaa, jolloin oppilaat saivat halutessaan tehdä seuraavalle ryhmälle hämähäkinverkon valmiiksi. Tämän tehtävän sai ainoastaan yksi ryhmä kolmesta. Mahdollisuudella valita tehtävä pyrittiin tukemaan oppilaan autonomian kokemusta. Osa oppilaista halusi jäädä vielä Slacklinelle kävelemään ja osa meni suunnittelemaan ja rakentamaan hämähäkinverkkoa.

Kaikille pisteille valitut tehtävät ja opettajien toiminta vaikuttivat varmasti siihen, miten oppilaat kokivat pisteillä autonomiaa. Hämähäkinverkko ja Slackline – tehtävät, kuten muutkin päivän tehtävistä, valittiin seikkailupäivään sen mukaan, että ne ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikan luonteeseen sopivaa toimintaa. Telemäen (1998a, 44) mukaan seikkailutoiminta voidaan jakaa sosiaalistamisleikkeihin, ongelmanratkaisutehtäviin, yksilön haasteisiin ja ulkoilmatoimintoihin. Hämähäkinverkko ja Slackline-pisteelle valittiin ongelmanratkaisua, ja lisäksi valitut tehtävät tukivat myös ryhmäytymistä sekä yksilön haasteita. Hämähäkinverkon tehtävänannossa opettaja tietoisesti antoi oppilaille vastuuta, jotta seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan kuuluvaa ryhmätoimintaa saatiin tuettua. Samalla myös oppilaiden autonomian kokemista pyrittiin edesauttamaan, kun he saivat itse ratkaista ongelmaa ja toimia haluamallaan tavalla. Slacklinella opettaja ei halunnut ohjeistaa oppilaita liikaa, vaan antoi oppilaille vapauden toimia pisteellä. Jos opettaja olisi antanut tarkat ohjeet ja säännöt pisteiden suorittamiseen, ei tämä olisi tukenut oppilaiden autonomian kokemista ja luultavasti samalla myös heidän motivaationsa toimintaa kohtaan olisi laskenut. Jos toiminta on täysin ulkoa ohjattua ja kontrolloitua, voi oppilaiden motivaatio laskea huomattavasti ja johtaa jopa amotivaatioon eli motivaation puuttumiseen (Deci & Ryan 2000).

Jousiammuntapisteellä oppilaat ampuivat nuolilla tauluun ohjatusti turvallisuuden vuoksi, mutta oppilaan kokemaa autonomiaa pyrittiin tukemaan siten, että oppilaat saivat itse valita heille sopivan etäisyyden, jolta ampuvat. Jousiammuntapisteellä oli oheistoimintana Hanoin tornin kokoaminen, jossa opettajat antoivat oppilaille vastuuta, sillä oppilaat saivat suorittaa tätä tehtävää ilman opettajan valvontaa. Oppilaiden sisäinen motivaatio kasvaa, kun opettaja siirtää enemmän vastuuta heille ja kontrolloi tekemistä itse vähemmän (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Vaikka opettaja ei ollut koko ajan valvomassa tornin kokoamista, oppilaat suorittivat tehtävää huolella itsenäisesti. Havainnoimme, että ilmapiiri oli tehtäväorientoitunut, sillä oppilaat olivat innostuneita tehtävästä itsestään, eikä vain opettajan huomiosta ja kehuista. Decin ja Ryanin (2000) mukaan oppilaan käyttäytyminen on ulkoa ohjattua, eikä autonomista, jos oppilas on vain ulkoisesti motivoitunut ja toimii esimerkiksi opettajan kehujen tai palkkioiden vuoksi. Oppilaiden toiminnan perusteella pystyi havainnoimaan heidän sisäistä motivaatiota. Oppilaan ollessa sisäisesti motivoitunut, hän osallistuu toimintaan, koska saa siitä mielihyvää, jolloin osallistuminen toimintaan lisääntyy (Weiss 2000; Standage, Duda & Ntoumanis 2003). Vaikka opettaja ei ollut ohjeistanut oppilaiden kilpailevan Hanoin tornin kokoamisessa, yhdessä ryhmässä oppilaat alkoivat kisailla toisiaan vastaan. Kisailu ei kuitenkaan ollut vakavamielistä, vaan oppilaita motivoivaa. Kilpailusuuntautuneisuus ei ole välttämättä huono asia, jos oppilas on samalla tarpeeksi tehtäväsuuntautunut (Duda 2001; Roberts 2001).

Oppilaiden oman opettajan ohjaamalla pisteellä oli tehtävänä sokkokuljetusta sekä köyden avulla kalliolla kiipeämistä ja laskeutumista. Opettaja antoi oppilaiden itse päättää, kuka oppilaista valittiin sokkokuljetuksessa ohjeiden antajaksi. Opettajan mielestä tässä tehtävässä oppilaat saivat juuri sen vuoksi autonomian kokemuksia, kun he saivat itse valita ohjeiden antajan. Luokan opettajan mielestä oppilaat kuitenkin kokivat autonomiaa eniten lounastauon aikana: *”Nuotiotilanne ja vapaa-aika oli oppilaille tosi autonomista, kun saivat päättää, mitä ne grillaa, miten ne toimii ja missä ne hengailee. Ja sehän meni hyvin: kaikki hoiti sen homman omalla tavallaan.”* Olimme luokan opettajan kanssa samaa mieltä siitä, että seikkailupäivän aikana oppilaat kokivat autonomiaa kaikkein eniten lounastauolla. Emme antaneet oppilaille tarkkoja ohjeita, kuinka tulee toimia, vaan oppilaat saivat päättää, kuinka tauon viettävät ja kenen kanssa.

Oppilaat olisivat saattaneet kirjoittaa autonomian kokemuksistaan ainekirjoituksiinsa, jos seikkailupäivä olisi ollut vielä vapaamuotoisempi. Jos emme olisi valinneet tiettyjä toimintapisteitä, joilla kaikki oppilaat käyvät, vaan olisimme antaneet oppilaiden vapaasti valita, mitä he haluavat kokeilla tai missä pisteillä käyvät, olisivat oppilaiden autonomian kokemukset todennäköisesti olleet korkeammalla. Teimme kuitenkin tietoisesti valinnan, millaisilla pisteillä haluamme oppilaiden käyvän. Suunnittelimme pisteiden sisällön seikkailutoiminnan tavoitteiden mukaan niin, että seikkailupäivässä oli hyödynnetty Telemäen (1998a, 44) seikkailutoimintojen jaottelua: sosiaalistamisleikit, ongelmanratkaisu, yksilölliset haasteet sekä ulkoilmatoiminnot. Emme halunneet järjestää päivää niin, että olisimme ohjanneet oppilaat kirjoittamaan autonomian kokemuksistaan.

## 7.2 Pätevyiden kokemukset

Koettu pätevyys voidaan määritellä yksilön arvioksi omista kyvyistään. Koettuun pätevyyteen liittyy myös henkilön arvio omista taidoistaan verrattuna toisiin. (Roberts 2001.)

Jaoin koetun pätevyyden onnistumisiin, epäonnistumisiin, tehtävien helppouteen, haastavuuteen ja uutuuteen. Oppilaiden tyypilliset kuvaukset on tiivistetty Taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Oppilaiden tyypilliset kuvaukset koettuun pätevyyteen liittyen

KOETTU PÄTEVYYS	TYYPILLINEN KUVAUS
ONNISTUMINEN	”Me päästiin se läpi” ”Mä ammuin täyskympin” ”Saimme sen ratkaistua”
EPÄONNISTUMINEN	”Kaaduimme tasapainottelussa naamallemme” ”Ainoa huono puoli retkessä oli, kun mun vaahtokarkki tippui tuleen” ”Yritimme koko luokan kanssa kääntää pressu. Siinä emme onnistuneet” ”Emme saaneet sitä ajassa valmiiksi”
TEHTÄVÄN HELPPOUS	”Kiipesimme köyden avulla loivaa kalliota, se oli helppoa” ”Kiipeily oli vähän liian helppoa”
TEHTÄVÄN HAASTAVUUS	”Se oli pelottavaa” ”Me eka mentiin hämähäkin verkon läpi kaikki eri reitistä, mikä oli vaikeaa.” ”Sitten me käveltiin sen ihmengarun päällä puusta puuhun, se oli tosi vaikeaa.” ”Pidin molemmista tehtävistä, koska ne olivat vähän haastavia”
TEHTÄVÄ ON UUSI	”Seikkailupäivänä oli kivaa, koska sai tehdä uusia asioita” ”Jousiammunta oli superkivaa, koska en ollut koskaan kokeillut jousiammuntaa”

### 7.2.1 Onnistumiset - ”Ammuin täyskymppin”

Huomasimme, että moni toiminta oli oppilaille aivan uutta ja jännittävää. Esimerkiksi Slackline ja jousiammunta olivat lähes kaikille uusia ja jännittäviä seikkailutoimintoja, joista mainittiin myös ainekirjoituksissa. Moni oppilas jopa yllättyi tehtävapisteidemme sisällöstä: ”Yllätyin suuresti, sillä vuorossa oli jousiammuntaa”, ”yllätyin, kun pääsimme pisteelle, että siellä oli jousiammuntaa!”. Päätimme lisätä oppilaiden kokemukset tehtävän uutuudesta koetun pätevyyden alle, koska koemme, että oppilaat eivät ottaneet paineita tehtävässä onnistumisessa juuri siksi, koska tehtävä oli uusi. Jos oppilaalla ei ollut aikaisempaa kokemusta kyseisestä tehtävästä, ei hän voinut verrata omaa suoritustaan aikaisempiin, vaan pystyi vertaamaan omaa kehitystään tehtävapisteen aikana. Koettu pätevyys määritelläänkin yksilön arvioksi omista kyvyistään ja siihen liittyy myös vertailua (Roberts 2001). Tehtävän ollessa uusi, oppilailta ei ollut vertailukohtaa omista aikaisemmista kokemuksista, mutta tehtävässä ei korostunut myöskään vertailu muihin oppilaisiin, sillä muut joutuivat keskittymään omiin tehtäviinsä.

Oppilaiden koettua pätevyyttä havainnoimme tarkastelemalla heidän ilmeitään, eleitään ja sanojaan. Esimerkiksi hymyistä ja tuuletuksista suoritusten jälkeen päättelimme suoritusten onnistuneen. Havainnoimme tällöin, että oppilas koki pätevyyden tunteita. Onnistumisen ja pätevyyden tunteita näyttivät lisäävän myös opettajien sekä muun ryhmän kannustus ja tuki. Liimataisen (2000, 38) mukaan etenkin lapsilla koettu pätevyys kehittyikin heille tärkeiden ihmisten mielipiteistä ja kannustuksesta. Esimerkiksi vanhempien, luokkakavereiden ja tässä tapauksessa myös opettajan kannustus vaikuttavat lasten koetun pätevyyden tuntemiseen.

Jousiammunnessa muutamalla oppilaalla oli alkuun vaikeuksia, mutta lopulta ampuminen lähti sujumaan ja he saivat kokea onnistumisen tunteita: ”Mä en kyllä saanu kun ehkä jonkun metrin. Ensin se jouskari oli väärin päin, sit mä en tienny, mihin se nuoli laitetaa. Mut kyl se sit alko sujuun onneks.” Roberts (1992) mukaan oppilaalla on hyvä koettu pätevyys silloin, kun hän uskaltaa kokeilla ja haastaa itseään pelkäämättä epäonnistumisia. Heikon pätevyyden tunteen omaava oppilas jäisi helposti kokonaan syrjään, eikä haluaisi epäonnistumisen pelossaan kokeilla uusia ja haastavia tehtäviä lainkaan (Roberts 1992).

Lähes jokainen oppilas mainitsi, että jousiammunta oli kivaa, mutta vain harva oppilas osasi perustella, miksi se oli kivaa. Moni mainitsee, että jousiammunta oli uutta. ”Mä en ollut ikinä

*ennen kokeillut jousiammuntaa, mutta osuin kuitenkin punaiseen”, ”Jousiammunta oli superkivaa, koska en ollut koskaan kokeillut jousiammuntaa.”* Oppilaiden ainekirjoituksia oli hetkittäin todella vaikeaa analysoida juuri siksi, kun suurin osa oppilaista ei perustellut, miksi jokin tehtävä oli kiva.

Yksi oppilas kertoo ampuneensa jousella täyskymppin, jolloin juuri onnistuminen on varmasti tehnyt toiminnasta mukavaa. Myös Slacklinella eräs oppilas kertoi saaneensa ennätyksen, kun käveli luottamusparinsa kanssa liinan päästä päähän. Koetusta pätevyydestä kertoo myös, kuinka yksi oppilas kertoi pitävänsä Hanoin tornista, koska on hyvä ratkomaan ongelmanratkaisutehtäviä. Liikunnassa viihdytään silloin, kun siitä saadaan pätevyiden kokemuksia (Liimatainen 2000, 38) ja nämä kokemukset vaikuttavat oppilaan minäkäsitykseen ja itsetuntoon myönteisesti (Deci & Ryan 1985).

Oppilaat kokivat monet tehtävät haastavina, mutta he silti kokivat onnistuneensa niissä: *”Kivaa oli se kävely sen nauhan päällä, koska se heilu niin paljon, ”Hämähäkinseitti oli hieman haastava, mutta saimme sen ratkaistua”, Pidin jousiammunnasta ja Hanoin tornista paljon, koska ne olivat haastavia.”* Moni oppilas mainitsi tehtävän olleen hauska juuri sen haastavuuden vuoksi. Osa tehtävistä tuntui oppilaista jopa hieman pelottavilta, mutta samalla hauskalta, sillä tehtävissä oli jännitystä ja haastetta. Motivaatioprosessi saadaankin aikaan silloin, kun annetaan oppilaille riittävän haastavia tehtäviä (Soini 2006, 21; Liukkonen & Jaakkola 2013a). Myös tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiseksi suunnitellussa TARGET-mallissa painotetaan yksilölle sopivia tehtäviä: tehtävissä tulee olla riittävästi haastetta, mutta ne eivät kuitenkaan saa olla liian vaikeita (Epstein 1989; Duda & Balaguer 2007).

Muutama oppilas mainitsi ainekirjoituksessaan, että köyden avulla kiipeäminen ja laskeutuminen olivat helppoja. Kukaan ei kuitenkaan sanonut, että piste olisi ollut tylsä sen helppouden vuoksi. Luokan opettajan mielestä köysitehtävä oli melko helppo. Opettaja kuitenkin mainitsi, että osalle oppilaista tehtävässä oli selvästi pientä jännitystä, eikä se ollut mikään itsestäänselvyys. Opettaja pohti, että kaikki oppilaat eivät välttämättä olisi uskaltaneet kokeilla, jos tehtävää olisi hiukan vaikeutettu. Moni oppilaista mainitsi ainekirjoituksessaan pitäneensä köysitehtävästä. *”Pääsimme vuorikiipeilemään, se oli hauskaa kun sai hyppiä sieltä köyden varassa alas.”* Muutamassa muussakin ainekirjoituksessa köysikiipeilyä ja laskeutumista kutsuttiin vuorikiipeilyksi, mikä saattaa kuvastaa sitä, ettei tehtävä ollut heille

niin helppo, vaan pieni kallio tuntui vuoren kokoiselta. Opettajan mukaan tällä sokkokuljetus ja köysitehtävä – pisteellä oppilaat kokivat tasaisesti onnistumisen kokemuksia, eikä yksikään oppilaista näyttäneet kokeneen epäonnistumisia. Opettajan sanoin oppilailla oli ennemminkin ”hyvä minä, hyvä me”-asenne”.

Viidesluokkalaisten oppilaiden ainekirjoituksia oli hetkittäin hankala analysoida. ”Tykkäsin enemmän pulmatehtävästä, koska tykkään pulmatehtävistä”. Tällainen ajatus kertoo mahdollisesti siitä, että oppilas kokee olevansa hyvä ratkaisemaan ongelmanratkaisutehtäviä. Ainekirjoituksista huomasimme, etteivät seikkailupäivään osallistuneet viidesluokkalaiset oikein osanneet vielä perustella mielipiteitään niin laajasti kuin olisimme tutkimuksessamme toivoneet.

### **7.2.2 Epäonnistumiset - ”En pitänyt siitä, koska en tajunnut sitä”**

Vain muutamista ainekirjoituksista nousi esille epäonnistumisen kokemuksia. Seikkailupäivän viimeisenä tehtävänä oppilailla oli mennä seisomaan pressun päälle koko luokan kanssa ja yrittää kääntää pressu toisin päin ilman, että kukaan koskettaisi maahan. Oppilaat eivät ehtineet saada pressua täysin käännettyä heille annetussa ajassa. Osa oppilaista näytti kokeneen, että tehtävä epäonnistui: ”Emme saaneet sitä ajassa valmiiksi”, ”Siitä ei tullut mitään”. Samalla osa oppilaista koki tämän tehtävän seikkailupäivän hauskimpana, sillä he kaatuilivat yhdessä ja nauroivat koko ryhmän kanssa. Epäonnistumista ei siis mielestämme koettu henkilökohtaisena epäonnistumisena tässä tehtävässä, sillä tehtävää suoritettiin koko ryhmän voimin. Tehtävässä onnistuminen ei ollut olennaisin asia, vaan ryhmässä toimiminen, joka sen sijaan onnistui ja oppilailla näytti olevan hauskaa. Roberts (1992) mukaan oppilaan koettu pätevyys suojaa häntä epäonnistumisen pettymyksiltä. Jos oppilaalla on koettu pätevyys korkealla, hän uskaltaa yrittää ja kokeilla uusia ja haastavia tehtäviä, eikä lannistu mahdollisista epäonnistumisista. Tämän huomasimme esimerkiksi Slacklinella, jolla oppilaat uskalsivat kokeilla kerta toisensa jälkeen, eivätkä pelänneet epäonnistumista ja liinalta putoamista. Pressun kääntämis- tehtävässä epäonnistumisen pelko ei varmaan ollut yhtä suuri kuin yksin suoritettavissa tehtävissä. Koko ryhmän kanssa epäonnistuminen ei luultavasti tunnu kovin pahalta, jos ryhmästä ei nosteta esiin yksilöitä epäonnistumisen takana. Yksi oppilas ei pitänyt Hanoin tornista, ”koska en tajunnut sitä”. Tämä kertoo selvästi siitä, ettei oppilas saanut onnistumisen kokemusta tästä tehtävästä. Lisäksi jousiammunnasta

jäi huonot tuntemukset yhdelle oppilaalle samasta syystä, sillä hän koki jousiammunnan tylsäksi, koska ei osannut sitä.

Yksi oppilas mainitsi seikkailupäivän ainoaksi huonoksi puoleksi sen, että tiputti vahingossa vaahtokarkin tuleen. Lisäksi eräällä oppilaalla tippui sekä makkara että vaahtokarkki nuotioon, ja hän oli siitä harmissaan. Emme kuitenkaan kokeneet tällaisia kommentteja vakavina, sillä ne oli kirjoitettu humoristiseen sävyyn. Jos ainoa huono asia seikkailupäivässä oli vaahtokarkin tippuminen, on seikkailupäivän täytynyt olla kyseisen oppilaan mielestä hyvin onnistunut.

### 7.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan tarvetta kuulua osaksi ryhmää, tuntee yhteenkuuluvuutta ja olevansa hyväksyty, tuntee läheisyyttä sekä turvallisuuden tunnetta toisten kanssa (Deci & Ryan 2000). Jaoin aineiston perusteella sosiaalisen yhteenkuuluvuuden auttamiseen, yhteishengen kuvaukseen, yhdessä tekemiseen ja rooleihin. Taulukossa 5 on kuvattu aineiston perusteella tekemäämme luokittelua sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

TAULUKKO 5. Oppilaiden tyypilliset kuvaukset sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyen

<b>SOSIAALINEN YHTEENKUULUVUUS</b>	<b>TYYPILLINEN KUVAUS</b>
AUTTAMINEN	”..koska autoimme toisiamme” ”Meitä avustettiin”
YHTEISHENGEN KUVAUS	”Mielestäni luokallani on hyvä yhteishenki” ”Yhteishenkemme oli loistava”
YHDESSÄ TEKEMINEN	”Toimimme ryhmässä” ”Paistoimme makkaraa ja vaahtokarkkeja” ”Pidimme hauskaa”
ROOLIT	”Meidät jaettiin kolmeen ryhmään: karhut, pöllöt ja oravat” ”Minä pääsin karhuryhmään” ”Meidän ryhmään kuului...” ”Minun luottamusparini oli..”

### 7.3.1 ”Mielestäni oli kivaa, koska toimimme ryhmässä”

Oppilaiden ainekirjoituksista nousi itsemääräämisteorian motivaatiotekijöistä esiin etenkin sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Myös opettajat havaitsivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta omilla pisteillään koko päivän aikana, mutta myös sen jälkeen.

Tutkijoina yllätyimme siitä, kuinka tärkeää oppilaille selvästi oli se, mihin ryhmään he kuuluivat. Lähes jokaisessa ainekirjoituksessa oli mainittu, mihin ryhmään oppilas itse kuului (jänis, pöllö tai karhu). Lisäksi moni oli luetellut kaikki omaan ryhmään kuuluneet oppilaat. Seikkailutoiminnassa ryhmän yhteistyö korostuu ja ryhmätyöskentelytaidot kehittyvät. Haastavien ryhmätehtävien läpäisemiseksi oppilaiden on tehtävä yhteistyötä ja haasteet saavat oppilaat kannustamaan toisiaan. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 3.) Tämä voi osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että oppilaat kokivat ryhmät tärkeinä.

Hämähäkinverkko ja Slackline-pisteellä opettaja havainnoi, että oppilaat auttoivat ja kannustivat toisiaan, jokainen oppilas osallistui toimintaan eikä ketään jätetty yksin. Oppilaat valitsivat itselleen luottamusparin, jonka tarkoituksena oli tukea Slacklinella kulkevaa. Oppilaat auttoivat ja tukivat hienosti Slacklinella kävelevää, eikä ollut väliä, oliko luottamusparina samaa sukupuolta oleva oppilas vai ei. Ainekirjoituksissa osa oppilaista oli jopa maininnut, kuka oli heidän oma luottamusparinsa, ja kuinka he toimivat yhdessä Slacklinella. Vain yksi oppilas mainitsi, että ei saanut tarpeeksi tukea luottamuspariltaan. Seikkailutoiminnan avulla oppilaat voivat oppia sosiaalisia taitoja ja empatiaa (Karppinen 2005; Linnossuo 2007), mikä näkyikin toisten auttamisena, kannustamisena, toisten rohkaisemisena jännittävässä paikoissa, mutta myös toisiin luottamisena. Empatia ja hieno ryhmähenki näkyi myös erään oppilaan kommentissa: *”Me kannustimme toisiamme, eikä haitannut, vaikka joku putosi.* Lähes jokainen oppilas mainitsi, että hämähäkinverkko ja Slackline – piste oli mukava, ja osalle oppilaista se oli jopa päivän kohokohta. Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyen oppilaat mainitsivat, että *”oli hauskaa, koska hämähäkinverkossa autoimme ryhmässä toisiamme”* ja *”mielestäni oli kivaa, koska toimimme ryhmässä”*. Nämä lauseet kuvastavat hyvin oppilaiden keskinäistä ryhmähenkeä. Oppilaat kertoivat ainekirjoituksissaan, kuinka he tarvitsivat ja saivat käyttää kaveria apuna Slacklinessa ja hämähäkinverkossa tehtävän suorittamiseksi. Erään oppilaan mielestä hämähäkinverkko ja Slackline – piste oli hänen suosikkipisteensä juuri sen vuoksi. Osa oppilaista oli myös maininnut opettajan auttaneen heitä Slacklinella tasapainoilussa. Shen ym. (2009) mukaan



opettajankin rooli on tärkeä ryhmän sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa, sillä oppilaiden on tärkeää kokea hyväksyntää sekä muilta oppilailta että opettajalta. Lisäksi oppilaiden motivaatio liikuntatunneilla kasvaa, kun he tuntevat ryhmässä turvallisuuden tunnetta ja kokevat opettajan välittäväksi (Standage ym. 2005; Shen ym. 2009).

Oman opettajan ohjaamalla pisteellä sokkokuljetustehtävä vaikutti onnistuneelta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta luovana tehtävänä. Opettaja oli itse yllättynyt, kuinka hyvin oppilaat pisteellä toimivat. Opettajan hämmästys oppilaiden toiminnasta saattoi johtua siitä, että seikkailutoiminnoissa oppilaiden roolit voivat muuttua verrattuna tavalliseen kouluopetukseen. Uudessa ympäristössä oppilaiden käyttäytyminen voi olla erilaista ja saattaa tulla esille myös uusia taitoja, joita opettaja ei ole tiennyt oppilailla olleen. (Koululiikuntaliitto ry 2009, 3.) Opettaja yllättyi myös siitä, kuinka hauska sokkokuljetus oli oppilaiden mielestä: *”Tosi hyvin toimivat ryhmänä ja niillä oli selvästi hauskaa, kun eivät nähneet mitään sieltä huivien takaa, ja yksi antoi ohjeita. Mullekin tuli yllätyksenä, että se oli niin menestys se sokkokuljetus, kun se oli niin hauskaa niiden mielestä.”*

Opettaja kertoi myös, että sosiaalista yhteenkuuluvuutta pystyi parantamaan tehtävän asettelussa, jolloin oppilaat joutuivat toimimaan ryhmässä, ja se toimikin hyvin. Kiipeilytehtävässä oppilaat kannustivat toisiaan ja antoivat neuvoja toisille. Oppilaiden tuntemuksia sokkokuljetustehtävästä kuvaa hyvin kommentit: *”me olimme sokea ihmisjoukko, meitä avustettiin ja se oli kyllä mahtavaa!”*, *”se oli hauskaa, koska kaikki nauroivat”*.

### **7.3.2 Yhteishenki - ”Meidän luokalla on hyvä yhteishenki”**

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta havaitsimme oppilaiden ollessa kolmessa ryhmässä, mutta myös koko luokan kesken lounastauolla sekä seikkailupäivän jälkeen. Useat oppilaat kertoivat ainekirjoituksissaan myös kenen tai keiden kanssa viettivät lounastaukoa ja mitä siellä tekivät. Lounastauolla oli vielä viimeinen tehtävä, pressun kääntäminen, joka suoritettiin koko luokan kanssa. Vaikka tehtävä ei aivan onnistunut annetussa ajassa, oli tehtävä selvästi mieluinen oppilaille. Oletimme, että oppilaiden ainekirjoituksissa tulisi esille pressu-tehtävän epäonnistuminen. Se tulikin esille, mutta ei lainkaan kielteiseen sävyyn, vaan päinvastoin: *”Siinä viimeisellä rastilla meidän piti pysyä säkin päällä ja se oli kaikista kivoin, koska siinä kaikki kaatui”*, *”se johti vain kaatuiluun ja nauruun”*. Seikkailutoiminnassa on tarkoitus saada jokaiselle onnistumisen kokemuksia, mutta samalla myös kohdata epäonnistumisia ja

oppia niistä (Telemäki 1998, 44). Oppilaat toimivat tehtävässä hienosti, sillä kukaan ei suuttunut epäonnistumisesta, eikä ketään lähdetty syyttelemään.

Luokan opettaja mainitsi myös huomanneensa lounastauolla sosiaalista yhteenkuuluvuutta: *”Hyvä yhteishenki oli siinä vaiheessa ja tuntui, että oppilaat vielä muiden tiimien kanssa keskusteli, mikä oli paras piste ja mitä oli päivän aikana tehty. Huomasi sitä sosiaalista yhteenkuuluvuutta koko ryhmän suhteen.”* Koko ryhmän välillä havaittavaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta oma opettaja huomasi myös siinä, kun he saapuivat seikkailupäivän jälkeen koululle. Luokalle jäi vielä aikaa ennen seuraavaksi alkavia kuvaamataidon tunteja ja opettaja päätti jäädä oppilaiden kanssa pitkälle välitunnille ulos. Osa oppilaista oli valitellut väsyneitä jalkojaan matkalla koululle, mutta koululle päästyään oppilaat olivat alkaneet koko luokan kanssa leikkiä ”penkkistä”. Suurin osa oppilaista juoksenteli välitunnin aikana hurjaa vauhtia, vaikka hetki sitten olivat valittaneet väsymystä. Opettajalla tuli tunne, *”että siinä oli sellainen ryhmähenki, joka huokui siitä koko ryhmästä sen välkän aikana.”* Seikkailupäivällä oli mahdollisesti oma vaikutuksensa oppilaiden välituntitoimintaan. Seikkailupäivän aikana varmasti tapahtui luokan ryhmäytymistä, joka ainakin hetkellisesti näkyi myös seikkailupäivän jälkeisessä toiminnassa. Oppilaat kommentoivat vielä yleisesti luokkansa ryhmähengestä: *”yhteishenkemme oli loistava!”*, *”kaikki oli tosi kivaa, koska meininki oli koko ajan katossa”*, *”omasta mielestäni meidän luokalla on hyvä yhteishenki”*.

### **7.3.3 Muita huomioita - ”Sitten me grillattiin makkaraa ja vaahtokarkkeja”**

Oppilaiden ainekirjoituksista nousi esille eväiden syöminen yhtenä tärkeänä luontoretkeen kuuluvana asiana. Lähes jokainen oppilas oli maininnut ainekirjoituksessaan lounastauon nuotiolla, ja mitä hän on siellä syönyt. Osa oppilaista myös mainitsi, kenen tai keiden kanssa oli syönyt eväitä. Esimerkkejä oppilaiden kommenteista lounastauolta: *”Kun kaikki oli tullu me ruvettiin tekeen makkaratikkuja ja myös grillaamaan makkaraa ja leipää, ja jälkkäriks vaahtokarkkeja”*, *”Sitten meillä oli ruoka-aika ja me grillattiin makkaraa ja vaahtokarkkia ja syötiin muita eväitä”*.

Ainekirjoituksista ja omista havainnoistamme päätellen lounastauko metsän keskellä oli oppilaille mukava kokemus. Pohdimme ensin, yritämmekö edes löytää sellaista taukopaikkaa, jossa voi tehdä nuotion. Onneksi löysimme sopivan paikan lounastauolle ja saimme nuotion

sytytettyä. Yhdellä ryhmällä oli vastuu nuotion sytyttämisestä oman opettajan avustuksella, mutta lisäksi oppilaat saivat vuolla itselleen makkaratikun.

Lounastauko oli oppilaille selvästi mukava sosiaalinen tilanne, jossa sai olla myös muiden kuin oman ryhmän kanssa (jänis, pöllö tai karhu). Lounastauon sai viettää parhaimpien kavereiden kanssa vapaasti toimien. Eräs oppilas kertoi lounastauosta: *Sitten söimme, nauroimme, söimme lisää ja nauroimme lisää*”, mikä kertoi hyvin mukavasta tunnelmasta seikkailupäivän lounastauolla.

#### **7.4 Oppilaiden toiminta verrattuna tavalliseen koulutyöskentelyyn**

Me tutkijat tapasimme tämän luokan ensimmäistä kertaa, eikä meillä ollut ennakkokäsitystä oppilaiden toimintatavoista tai keskinäisistä suhteista. Opettajan haastattelussa kysyimme, poikkesiko tämän ryhmän toiminta seikkailupäivässä verrattuna normaaliin kouluopetukseen. Opettaja kertoi, että etenkin välitunneilla oppilaille on usein pieniä riitoja ja välillä jopa kiusaamistapauksia. Sellaista ei seikkailupäivässä näkynyt ja vielä päivän jälkeen koko luokka vietti välitunnilla aikaa yhdessä pelaten. Seikkailutoimintaan liittyvästä tutkimuksesta onkin käynyt ilmi, että seikkailutoiminnassa ryhmän yhteishenki paranee ja samalla koulukiusaaminen voi vähentyä (Koululiikuntaliitto ry 2009, 5). Opettajan mielestä oppilaat tulivat yllättävän hyvin keskenään toimeen seikkailupäivässä ilman, että heitä olisi esimerkiksi tarvinnut muistuttaa ohjeiden kuuntelusta. Opettajan mukaan oppilaat ovatkin alkuun hieman vieraskoreita ja saattavat kuunnella paremmin ennalta tuntemattomia ihmisiä.

Opettajan mukaan oppilaat odottivat seikkailupäivää innolla, koska se poikkesi normaalista koulutyöstä. Tämän luokan oppilaat ovat liikunnallisia ja yleisesti ottaen pitävät liikuntatunneista. Yleensä oppilaat kuitenkin saavat etukäteen tietää, mitä seuraavalla liikuntatunnilla tehdään. Koska seikkailupäivään liittyi yllätyksellisyyttä, oli se varmasti oppilaille sen vuoksi mukava ja jännittävä tapahtuma. Seikkailutoimintaan kuuluu yllätyksellisyys ja sopiva jännitys. Seikkailutoiminta on myös usein oppilaille uutta ja erilaista. (Telemäki 1998a, 44.)

Useita viikkoja seikkailupäivän jälkeen opettaja oli saanut kuulla oppilailta sekä oppilaiden vanhemmilta kehuja seikkailupäivästä. Vaikuttaa siltä, että seikkailupäivä on ollut oppilaille

mieleenpainuva, kun he ovat siitä kotona kertoneet ja vielä vanhemmat ovat vaivautuneet kertomaan opettajalle.

## **7.5 Viihtyminen seikkailupäivässä ja sukupuoli**

Tytöt ja pojat kuvasivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta melko samalla tavalla. Ainoastaan rooleista tytöt puhuivat selvästi poikia enemmän. Tytöt mainitsivat poikia useammin, ketä heidän ryhmäänsä kuului, ja kertoivat nimellä oppilaita, joiden kanssa viettivät aikaa seikkailupäivässä. Voi olla, että tytöille roolit olivat tärkeämpiä kuin pojille. Esimerkiksi tytöt voivat olla tietoisempia rooleista eri opetustilanteissa ja heille saattaa olla poikia tärkeämpää se, kenen kanssa viettävät aikaansa koulussa ja vapaa-ajalla. Huomasimme lounastauolla nuotiopaikalla ja päivän alussa seikkailumaastoon kävellessämme sen, että tytöt viihtyvät paremmin omissa pienryhmissään tai parin kanssa, kun taas pojat vaihtoivat pienryhmää päivän aikana enemmän. Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittämämme roolien mainitsemisessa tulee myös huomioida se, että tyttöjä oli muutama vähemmän. Jos siis tyttöjen ja poikien ainekirjoituksia olisi ollut yhtä paljon, olisi ero voinut olla vielä merkittävämpi.

Molemmat sukupuolet mainitsevat kokeneensa pätevyyttä seikkailupäivässä lähes yhtä paljon. Tytöt mainitsivat kuitenkin hieman poikia useammin, jos jokin tehtävä oli heidän mielestään haastava. Tämä voi kertoa siitä, että tytöt ovat hieman epävarmempia omista taidoistaan. Pojatkin mainitsivat haasteista, mutta pojat saattavat olla hieman tyttöjä rohkeampia, eivätkä aina kehtaa myöntää, jos joku tehtävä on heidän mielestään vaikea. Toisaalta voi olla, että tytöt keskittyvät tehtäviin poikia paremmin, mikä saattaa aiheuttaa sen, että tehtävien haastavuus ja niissä onnistuminen tai epäonnistuminen tuntuu tytöistä merkityksellisemmiltä kuin pojista. Esimerkiksi jousiamunnassa huomasimme tyttöjen käyttävän selvästi enemmän aikaa jousen tähtäämiseen ja ampumiseen ja tehtävän pohtimiseen myös ääneen poikia enemmän. Tehtävään keskittyminen huolellisesti voi tehdä tehtävässä onnistumisen ja epäonnistumisen merkityksellisemmäksi. Myös oppilaiden koetun pätevyyden tuntemisessa täytyy huomioida se, että tyttöjä oli muutama vähemmän. Taulukko 5 osoittaa koetun pätevyyden osa-alueet tytöillä ja pojilla lähes yhtä merkittävilä, mutta kun huomioimme, että tyttöjä oli vähemmän, esimerkiksi haastavuus saattoi olla tytöille selvästi poikia merkittävämpi asia.

Sekä tytöt että pojat mainitsivat todella paljon myönteisiä tuntemuksia. Lähes jokaisessa ainekirjoituksessa kerrottiin useaan kertaan, mikä seikkailupäivässä oli kivaa ja mukavaa. Kielteisiä tuntemuksia oli vain muutamassa ainekirjoituksessa. Me tutkijat havaitsimme sekä tytöillä että pojilla myönteisiä tuntemuksia seikkailupäivän aikana. Emme huomanneet, että tuntemuksissa olisi ollut eroa sukupuolten välillä.

TAULUKKO 6. Seikkailupäivässä viihtymiseen liittyvät maininnat tytöillä ja pojilla.

	<b>TYTÖT (10 hlö)</b>	<b>POJAT (13 hlö)</b>
<b>SOSIAALINEN YHTEENKUULUVUUS</b>		
Auttaminen	6	3
Yhteishengen kuvaus	7	2
Yhdessä tekeminen	18	13
Roolit	38	17
<b>KOETTU PÄTEVYYS</b>		
Onnistuminen	7	6
Epäonnistuminen	5	4
Tehtävän helppous	3	2
Tehtävän haastavuus	15	10
Tehtävä on uusi	3	3
<b>TUNTEMUKSET</b>		
Myönteiset (oli kivaa / olin innoissani / tykkäsin)	38	35
Kielteiset (ei ollut kivaa / oli tylsää / en tykännyt)	4	2

Tyttöjen kirjoitustyyli erosi poikien tyylistä niin, että tytöt kertovat ja kuvailevat asioita poikia tarkemmin. Näissä ainekirjoituksissa huomasimme tyttöjen kirjoittavan pidempiä ja kattavampia ainekirjoituksia poikiin verrattuna. Poikien ainekirjoitukset olivat useammin lyhyempiä, ja niissä kerrottiin, mitä seikkailupäivässä tapahtui ilman perusteellisempaa kuvausta tapahtumista ja niiden merkityksistä. Nämä erot kirjoituksissa voivat siis vaikuttaa siihen, kuinka oppilaiden tuntemukset tulivat esille Taulukossa 6. Emme siis voi olla varmoja, kokevatko oppilaat tapahtumat niin eri tavalla kuin tulokset tällaisenaan osoittavat.

## 8 YHTEENVETO

Tämän Pro Gradu - tutkielman tavoitteena oli tutkia viidesluokkalaisten oppilaiden viihtymistä seikkailupäivässä Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteorian pohjalta. Tutkimuksessamme selvitimme, kokevatko oppilaat seikkailuliikuntapäivässä pätevyyden tunteita, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Lisäksi tarkastelimme sitä, onko oppilaan sukupuolella merkitystä seikkailutoiminnassa viihtymiseen. Tutkimustulosten perusteella saamme käsitystä siitä, miten seikkailutoimintaa voidaan soveltaa osaksi kouluopetusta.

Tämä tutkimus tuki käsitystä seikkailutoiminnan soveltuvuudesta koulun liikunnanopetuksen sisältöihin. Oppilailla on lisäksi täydet mahdollisuudet viihtyä seikkailutoiminnassa. Tutkimuksemme taustana olleet itsemääräämisteorian motivaatiotekijät tulivat esille järjestämässämme seikkailupäivässä. Etenkin koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus nousivat selvästi esille oppilaiden ainekirjoituksista.

Seikkailupäivän jälkeisessä ainekirjoituksessa oppilaat eivät juuri kirjoittaneet autonomiasta. Me tutkijat sekä luokan opettaja kuitenkin havaitsimme oppilaiden käyttäytymisessä autonomian ilmenemistä seikkailupäivän aikana. Se, että oppilaat eivät kirjoittaneet autonomian kokemuksistaan, saattaa johtua siitä, etteivät tämän ikäiset oppilaat ymmärtäneet kirjoittaa siitä. Olimme varautuneet siihen, ettei ainekirjoituksista tule esille kaikkia motivaatiotekijöitä, sillä emme ohjeistaneet, emmekä johdatelleet oppilaita kirjoittamaan taustateoriaan kuuluvista käsitteistä. Pelkästä otsikosta kirjoittaminen varmasti vaikutti siihen, ettei mainintoja autonomiasta tullut. Autonomia olisi pitänyt konkretisoida jotenkin oppilaille helpommin ymmärrettäväksi asiaksi, jotta siitä olisi ollut helpompaa kirjoittaa. Autonomian vähäinen maininta saattoi siis johtua ainekirjoituksen ohjeistuksesta. Lisäksi on mahdollista, ettei seikkailupäivä sisältänyt tavallisesta poikkeavaa määrää autonomiaa, ja siten oppilaat eivät kiinnittäneet siihen huomiota. Oppilaat olisivat saattaneet kirjoittaa autonomiasta, jos olisimme antaneet heille vielä enemmän vaihtoehtoisia tehtäviä ja vapautta. Jos olisi ollut mahdollista, olisimme voineet ainekirjoitusten jälkeen haastatella oppilaita selvittääksemme, kokivatko he kuitenkin autonomiaa.

Tutkimuksesta saadut tulokset tukevat seikkailutoimintaa osaksi koulun liikuntaa, sillä sen avulla voidaan saavuttaa Opetushallituksen (2014) asettamia valtakunnallisia

opetussuunnitelman tavoitteita. Aiempien tutkimusten mukaan seikkailutoiminta kehittää oppilaiden minäkäsitystä ja itsetuntoa, ryhmätyöskentelytaitoja, vuorovaikutusta, tunteiden säätelyä, parantaa kuntoa, ongelmanratkaisutaitoja ja vastuullisuutta (Telemäki & Bowles 2001; Karppinen 2005; Koululiikuntaliitto ry 2009, 5; Rätty 2011). Nämä asiat tulivat esille myös järjestämässämme seikkailupäivässä: oppilaat saivat onnistumisen elämyksiä, auttoivat toisiaan ja toimivat yhdessä ryhmänä, ratkaisivat ongelmanratkaisutehtäviä ja toimivat vastuullisesti muun muassa luottamusparina ja tietyssä roolissa osana ryhmää. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että erilaisia oppimisympäristöjä, kuten luontoa, tulisi hyödyntää oppimisympäristönä (Opetushallitus 2014). Seikkailutoimintaa olisi hyvä toteuttaa myös tästä näkökulmasta tarkasteltuna.

Seikkailutoiminnan järjestämiseen koululiikunnassa liittyy kuitenkin haasteita. Seikkailutoiminnan suunnittelu voi viedä paljon aikaa, eikä kaikilla opettajilla siksi ole kiinnostusta toteuttaa sitä. Seikkailutoimintaan saatetaan myös tarvita sellaisia välineitä, joita koulussa ei ole käytössä tai ei löydy sopivaa ympäristöä seikkailun toteuttamiseen. Seikkailutoimintaa voidaan toteuttaa kuitenkin myös melko yksinkertaisesti. Karppisen (2005) mukaan seikkailuja voidaan järjestää vähäiselläkin vaivannäöllä, kun käyttää luovuuttaan. Seikkailutoiminnan ei tarvitse aina tapahtua ulkona ja luontoympäristössä, esim. meloen tai kiipeillen, kuten Louhela (2010, 155) mainitsee, vaan sitä voi harrastaa myös sisällä tai kaupunkiympäristössä. Tosin luonto liikuntapaikkana on vertaansa vailla terveyshyötyjen ja oppimismahdollisuuksien kannalta. Halusimme oman tutkimuksemme avulla luoda opettajille esimerkin, kuinka seikkailutoimintaa voi järjestää. Valitsimme tarkoituksella seikkailupäivään sellaisia tehtäviä, jotka kuka vain pystyy järjestämään.

Tutkimusten mukaan oppilaat pitävät seikkailutoiminnasta, jossa haastetaan itseä todella (Gehris, Kress & Swalm 2010). Sen vuoksi myös vaikeammin järjestettävää seikkailutoimintaa kannattaa tarjota oppilaille edes silloin tällöin. Esimerkiksi leirikouluissa oppilaat voivat päästä kokeilemaan sellaisia seikkailu-aktiviteetteja, joita koulussa ei ole voitu järjestää, kuten seinäkiipeilyä, kalliolta laskeutumista, melontaa, jousiamuntaa ja seikkailuratoja.

## **8.1 Muiden kouluaineiden yhdistäminen seikkailutoimintaan**

Perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon uudistukset tukevat seikkailutoiminnan järjestämistä koululiikunnassa. Uudessa suunnitelmassa korostuu kokonaisvaltainen opetus, eikä tiettyjä lajeja ja lajitaitoja korosteta. (Opetushallitus 2014.) Seikkailutoiminnan avulla voidaan opettaa oppilaille paljon erilaisia asioita. Uudistuneessa opetussuunnitelmassa korostuu myös eri oppiaineiden välinen yhteistyö, jota on seikkailutoiminnoissa helppo toteuttaa.

Seikkailutoimintaan voidaan yhdistää liikunnan lisäksi myös muun muassa biologiaa, maantietoa, historiaa ja äidinkieltä. Tällaisia yhdistelmiä muutamat suomalaiskoulut ovat jo kokeilleet (Manninen-Riekkoniemi & Partimaa 2010.) Mietimme ennen järjestämäämme seikkailupäivää, haluaisimmeko yhdistää muiden aineiden opetusta seikkailupäiväämme. Päädyimme kuitenkin keskittymään seikkailutoimintaan, sillä tutkimusongelmamme liittyivät oppilaiden viihtymiseen seikkailullisessa liikunnassa. Seikkailupäivän jälkeen kuitenkin huomasimme, että olemme huomaamattamme yhdistäneet liikunnan lisäksi muitakin aineita seikkailupäiväämme. Esimerkiksi makkaratikkuja tehdessä oppilaat joutuivat muistelemaan, mitä puukäsityön tunneilla on opeteltu puukon käytöstä. Erilaisilla ongelmanratkaisupisteillä, kuten Hanoin tornin kokoamisessa ja hämähäkinverkon ratkaisemisessa oppilaat saivat käyttää matemaattista päättelyä. Jos luokan oma opettaja olisi pitänyt vielä seikkailupäivän jälkeiset kuvaamataidon tunnit, olisimme voineet seikkailupäivän aikana kerätä metsästä materiaalia kuvaamataidon töihin. Meille tutkijoille tärkeimmäksi nousi kuitenkin äidinkielen tunnin liittäminen seikkailupäivään, kun oppilaat kirjoittivat omasta seikkailupäivästään seuraavan koulupäivän äidinkielen tunnilla. Seikkailupäivään olisi helposti saanut yhdistettyä myös luonnontiedon ja maantiedon opiskelua, kuten luokan oma opettaja oli samana syksynä tehnyt, käydessään luokkansa kanssa puolukkametsässä. Seikkailupäivän järjestäminen saattaa monesta opettajasta tuntua työläältä. Opettajan mieli saattaisi muuttua, kun hän huomaisi, että yhden seikkailupäivän aikana voisi liikunnan lisäksi opettaa myös montaa muuta oppiainetta.

## **8.2 Opettajien ja valittujen tehtävien merkitys oppilaiden viihtymiseen**

Opettajien persoona ja toiminta vaikuttavat tutkitusti siihen, kuinka oppilaat viihtyvät koulussa. Oppilaat ovat motivoituneempia, kun opettaja on turvallinen ja välittävä. (Shen ym. 2009; Standage ym. 2005.) Koska toimimme seikkailupäivässä itse opettajina, on



toimintamme vaikuttanut oppilaisiin. Emme pyrkineet muuttamaan omaa käyttäytymistämme kyseisenä seikkailupäivänä, vaan ohjasimme oppilaita, kuten olisimme tehneet muussakin opetustilanteessa. Pyrimme tietoisesti siihen, että tutkimus ei vaikuttaisi käyttäytymiseemme. Luultavasti vaikutimme oppilaiden viihtymiseen omilla opettajapersoonillamme, sillä koemme olevamme kannustavia ja helposti lähestyttäviä. Oppilaat olisivat saattaneet viihtyä paremmin tai huonommin eri opettajien kanssa. Myös se, että luokan oma opettaja ohjasi yhtä tehtävapistettä, saattoi vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen. Oman opettajan läsnäolo saattoi lisätä turvallisuuden tunnetta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, mutta voi myös olla, että oppilaat esimerkiksi heittäytyisivät tehtäviin mukaan rohkeammin ilman oman opettajan läsnäoloa.

Oma roolimme tehtävapisteidensä suunnittelussa ja toteutuksessa oli merkittävä. Valitsimme sellaisia tehtäviä, jotka täyttävät seikkailutoiminnalle asetetut ”kriteerit” (Telemäki 1998a, 44). Halusimme siis ottaa seikkailupäivään luonnossa suoritettavia tehtäviä, jotka kehittivät ryhmän toimintaa ja ongelmanratkaisutaitoja ja toivat yksilöllisiä haasteita. Myös valitsemillamme tehtävillä oli mahdollisesti vaikutusta oppilaiden viihtymiseen. Olisimme halunneet oppilaille seikkailutoimintoihin kuuluvaa yksilön haastetta esimerkiksi kalliolaskeutumisen muodossa, mutta sen järjestäminen olisi vaatinut enemmän taloudellisia resursseja. Siksi päätimmekin järjestää sellaisen seikkailupäivän, jonka kuka vain opettaja pystyisi järjestämään. Siksi järjestimme hieman vaatimattomamman köysitehtävän.

Pystyimme omalla rastipisteellämme vaikuttamaan oppilaiden toimintaan tehtävien ohjeistuksella ja omalla persoonallamme. Rastipisteet olisi voinut ohjata myös eri tavalla, jolloin oppilaiden viihtyminen olisi ehkä ollut erilaista. Seikkailupäivän vetäjinä ja opettajina pyrimme toimimaan itselle parhaalla mahdollisella tavalla ja mahdollisimman normaalisti opettajina. Haasteena oppilaiden havainnoimisessa seikkailupäivän aikana oli etenkin se, että tutkijoina pystyisimme toimimaan objektiivisesti, emmekä vain havainnoisi niitä asioita joita tutkimuksemme kannalta halusimme. Pyrimme toimimaan eri rooleissa opettajina ja tutkijoina mahdollisimman objektiivisesti. Tutkimustulokset vääristyisivät helposti liian myönteisiksi, jos tutkijat ottaisivat liian subjektiivisen otteen ja antaisivat omien kokemusten ja tarkoitusten johdatella tutkimusta.

### 8.3 Seikkailupäivä ja OPS2016 tavoitteet

Mikä merkitys ja anti tutkimuksemme oppilaiden kokemuksilla seikkailupäivästä voisi olla koulun luontoliikunnan opetukseen? Tutkimme ensisijaisesti oppilaiden ainekirjoituksia itsemääräämisteorian näkökulmasta, joten tutkimuksemme analyysi keskittyi siis oppilaiden kokemusten ja itsemääräämisteorian samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien havainnoimiseen, ymmärtämiseen ja näiden syiden pohtimiseen. Vertaamalla oppilaiden kokemuksia vuoden 2016 syksyllä voimaan tulevaan perusopetukseen opetussuunnitelman perusteiden liikunnalle asetettuihin tavoitteisiin, saamme kuitenkin käsityksen siitä, mitä järjestämämme seikkailupäivän kaltaisella luontoliikunnalla on mahdollista saavuttaa koulun liikunnan opetuksessa. Koska tutkimuksemme oppilaat olivat viidesluokkalaisia, vertaamme heidän kokemuksiaan opetuksen vuosiluokilla 3-6 laaja-alaisiin yleistavoitteisiin ja liikunnan ainekohtaisiin tavoitteisiin. Lisäksi pohdimme, onko sopivaa arvioida oppilaan taitoja luonnossa liikkujana.

#### 8.3.1 Laaja-alaiset ja liikunnan ainekohtaiset tavoitteet

Laaja-alaiset tavoitteet jakautuvat seitsemään eri osa-alueeseen. Vuosiluokilla 3-6 luonnolla ja oppilaan suhteella luontoon on oma itseisarvonsa tavoitteessa *L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*. Muut laaja-alaiset tavoitteet ovat *L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen*, *L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, *L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, *L4 Monilukutaito*, *L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen* sekä *L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys*. (Opetushallitus 2014.)

Oppilaiden kokemukset seikkailupäivän luontoliikunnasta liittyivät paitsi laaja-alaisen tavoitteen *L7* lisäksi myös muihin laaja-alaisen tavoitteiden otsakkeiden alle. Oppilaiden kirjoituksissa korostuivat erityisesti vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Lisäksi opetuksen sisältö eri rastipisteillä tuki ajattelun kehittymistä. Myös itsestä huolehtimisen ja arjen taitoja harjoiteltiin pakkaamalla oma retkireppu mukaan ja huolehtimalla omista eväistä. Seikkailupäivä tuki siis monipuolisesti erilaisten laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamista oppilaiden kirjoitusten ja tutkijoiden havainnoiden perusteella päivän aikana.

Liikunnan oppiainekohtaiset tavoitteet ovat nähtävillä taulukossa 6. Ne jakaantuvat kolmeen pääluokkaan: fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky. Tavoitteet 1-7 liittyvät fyysiseen toimintakykyyn (sisältöalue 1), tavoitteet 8 ja 9 sosiaaliseen toimintakykyyn (sisältöalue 2) ja tavoitteet 10 ja 11 psyykkiseen toimintakykyyn (sisältöalue 3). Fyysisen toimintakyvyn tavoitteista liikuntataitojen oppimiseen liittyvät tavoitteet T2, T3, T4 ja T5. Motorinen oppiminen perustuu yleistaitojen opetteluun ja välineen hallintaan, sillä vain uimataidon opettelu on mainittu pakollisena opittavana lajitaitona. Työskentely ja toiminta liikuntatunnilla painottuvat sisältöalueen mukaan eri tavalla useassa eri tavoitteessa. (Opetushallitus 2014.)

Oppilaat kuvailivat kirjoituksissa fyysisen toimintakyvyn tavoitteista paljon. He kirjoittivat kuvaavasti seikkailupäivän sisällöstä etenkin sitä, mitä milläkin rastipisteellä tehtiin. Oppilaat kirjoittivat yleistaitojen harjoittelusta muun muassa kuinka he haastoivat tasapainoan Slackline-radalla. Jousiammunta oli monelle uutta ja innostavaa. Oppilaat kirjoittivat innostuneita kuvauksia ylipäänsä koko päivän tapahtumista. Oppilaat kirjoittivat kuvauksia motoristen taitojen harjoittamisesta. Lisäksi he kuvailivat työskentelyään ja sitä miten kovasti he yrittivät. Oppilaat eivät kirjoittaneet fyysisten ominaisuuksien harjoittamisesta, eikä seikkailupäivään kuulunut järjestämällämme sisällöllä uintia.

Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteita oppilaat kuvailivat ainekirjoituksissaan runsaasti. Oppilaat kirjoittivat, kuinka he olivat ryhmänä yhdessä toimimassa eri rastipisteillä, ja monen oppilaan kirjoituksessa korostui onnistumiset ja epäonnistumiset liikuntatehtävissä nimenomaan ryhmänä. Myös psyykkisen toimintakyvyn tavoitteet olivat oppilaiden kirjoituksissa läsnä, sillä työskentelytaitojen harjoittelu oli läsnä lähes kaikessa toiminnassa. Oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan paljon onnistumisen kokemuksia, ryhmään kuulumisen tunnetta ja siten yhteisöllisyyttä. Myös tutkijoina havaitsimme sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn harjoittelua seikkailupäivän aikana, ja näiden sisältöalueiden tavoitteiden saavuttamista.

Kaiken kaikkiaan seikkailutoiminta sopii tutkimuksemme perusteella erinomaisesti niin laaja-alaisten tavoitteiden kuin liikunnan oppiainekohtaisten tavoitteiden harjoitteluun ja saavuttamiseen. Millaisia motorisia taitoja luontoliikunnassa harjoitellaan, riippuu suuresti siitä, mitä varsinaista toimintaa opettajalla on mahdollista toteuttaa opetuksessaan, ja miten tätä toimintaa lopulta toteutetaan.

### 8.3.2 Luontoliikunta ja oppilasarviointi

Luontoliikunta on tasa-arvoinen ja reilu paikka oppilaan kannalta tulla arvostelluksi, koska luontoliikuntaa ei ole monikaan oppilas harrastanut. Siten aiempi osaaminen ei määrittele sitä, kuinka hyvät taidot oppilailla on jo valmiiksi ennen liikuntatuntia. Oppilaat ovat uuden taidon edessä samanlaisessa lähtökohdassa, kun opetuksen sisältö on kaikille uutta. Näin opettajan on mahdollista havainnoida ja arvioida oppilaiden oppimista ja taidoissa kehittymistä nimenomaan liikuntatunnin aikana. Tämä on oppilaiden tasavertaisen kohtelun kannalta tavoiteltava tilanne, sillä aiempi harrastuneisuus antaa toisille oppilaille edun esittäen omaa osaamistaan enemmän kuin vähemmän harrastuneilla oppilailla.

Lisäksi oppilaiden arviointia voi toteuttaa luontoliikunnassa, kuten missä tahansa muussakin liikunnassa. Oppilasarvioinnin kriteerit ovat olleet aiemmin esillä taulukossa 3. Kun tarkastelemme opetussuunnitelman perusteiden oppilasarvioinnin kriteerejä arvosanalle hyvä kuudennen luokan päätteeksi, huomaamme että oppilasarvioinnissa ei ole spesifejä lajitaitoja. Fyysinen toimintakyky arvioidaan yleistaitojen, yrittämisen ja asenteen näkökulmasta. Nämä ovat asioita, joita voi harjoitella, oppia ja siten myös arvioida lähes missä liikuntamuodossa tahansa. Vain uinti on lajitaitona erikseen mainittu.

Järjestetyn seikkailupäivän fyysisen toimintakyvyn haasteet olivat monipuolisia. Oppilaat liikkuvat luonnossa ja haastoivat itseään uusilla tavoilla: silmät sidottuina, tasapainoillen nauhan päällä kävellen ja ampuen jousipyssyllä. Näistä kaikista eri suoritteista voi pienellä järkeilyllä kehittää jonkinlaisen arvioinnin perustan. Asenteesta ja yrittämisestä hyvän arvosanan kriteerit ovat selkeitä; aktiivinen kokeileminen ja yrittäminen ovat varsin näkyviä piirteitä ihmisen toiminnassa. Lounastauko nuotiopaikalla voi haastaa oppilaat pohtimaan tulen käsittelyyn liittyviä vaaroja, ja siten opettaa oppilaita toimimaan turvallisesti ja asiallisesti. On mahdollista, että oppilaiden keskittyminen muuttuu suorituskeskeisemmäksi ryhmässä toimimisen sijaan silloin, kun oppilaat tietävät opettajan arvioivan heitä. Arvioinnin kriteerien kuuluisi olla avoimia oppilaille. Kun arviointi on läsnä tasaisesti kaikilla oppitunneilla, ei sitä tarvitse oppilaiden erikseen jännittää.

Oppilasarviointi perustuu myös muuhun kuin fyysisen toimintakyvyn arviointiin. Kun vertaamme taulukon 3 sosiaalisia ja psyykkisiä tavoitteita tutkimuksemme oppilaiden kokemuksiin seikkailutoiminnasta, huomaamme, että juuri näiden toimintakyvyn osa-alueiden

sisällöt olivat voimakkaasti huomattavissa oppilaiden ainekirjoituksissa. Vuorovaikutus- ja työskentelytaidot olivat mukana lähes kaikessa seikkailupäivän tekemisessä. Oppilaat kirjoittivat lisäksi runsaasti toimimisesta ryhmänä ja kokemuksista joukkoon kuulumisesta. Tosin on huomioitava, että oppilasarviointiin ei saa opetussuunnitelman perusteiden mukaan vaikuttaa se, miten myönteisenä tai kielteisenä oppilas kokee oman kehonsa, pätevyytensä tai yhteisöllisyyden tunteen. Nämä ovat asioita, joita oppilas ohjataan arvioimaan osana omaa itsearviointia.

#### **8.4 Tutkimuksen kritiikki ja jatkotutkimusehdotuksia**

Tutkimuksessamme oppilaat kokivat seikkailupäivään osallistumisen erittäin myönteisenä asiana. Seikkailupäivän aikana sää oli suotuisa, sillä vuodenaikaan nähden oli lämmintä ja kuivaa. Huonommalla säällä tulokset olisivat voineet olla kielteisempiä. Seikkailupäivän toteutti luokan oma opettaja ja kaksi opettaja-tutkijaa, joten oppilaat oli mahdollista järjestää niin pieniin ryhmiin, että niissä jokaiselle oli rooli, ja jokaiselle riitti toimintaa eri pisteillä päivän aikana. Yhden opettajan tai opettaja-tutkijan järjestämänä seikkailupäivä olisi pitänyt toteuttaa eri tavalla. Tällaisessa tilanteessa toimintapisteet kannattaisi sijoittaa hyvin lähekkäin ja osan pisteistä oltavan sellaisia, joilla oppilaat pystyvät toimimaan ilman opettajan apua. Tällöin oppilaat saisivat entistä enemmän vastuuta. Silloin olisi kuitenkin mahdollista, että erilaisia koettuja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyviä ongelmia, kuten ryhmän tai toiminnan ulkopuolelle jäämistä olisi ollut enemmän kuin nyt.

Ainekirjoitukset olivat, kuten työssämme pohdimme aiemmin, etenkin poikien kirjoittamina välillä lyhyitä. Tämä yhdistettynä siihen, että tytöt ja pojat kirjoittavat kokemuksistaan eri tavalla, on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi oppilaiden ikä vaikuttaa heidän kirjoitustaitoonsa ja kykyyn kirjoittaa kokemuksistaan ja tuntemuksistaan, mikä myös osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Moni viidesluokkalainen ei ole vielä kovin kypsä kirjoittamaan muuta kuin päivän tapahtumia. On myös mahdollista, että oppilaat kirjoittivat vain mukavina kokemiaan asioita jättäen epämieluisia kokemuksia pois kirjoituksestaan. Eräessä kirjoituksessa oppilas oli kirjoittanut, että hänellä oli tylsää yhdellä toimintapisteellä, ja jatkoi kirjoittaen ”anteeksi kun kirjoitin näin, mutta muuten minulla oli tosi hauskaa koko päivän ajan”. Voi olla, että oppilaille oli halu miellyttää mukavina pitämiään opettaja-tutkijoita.

Aineistoa kerättiin yhdeltä koululuokalta. Tutkimuksen triangulariteetin, ja luotettavuuden kannalta olisi ollut hyvä jos tutkimusjoukko olisi koostunut useammasta yksittäisestä ryhmästä. Ainekirjoitusta parempi tapa kerätä tietoa oppilaiden kokemuksista seikkailupäivän aikana olisi voinut olla haastattelu. Haastattelussa koehenkilöiltä olisi voinut kysyä tarkentavia kysymyksiä siitä, mitä he tarkoittivatkaan, ja ylipäänsä kerätä enemmän tietoa heidän kokemuksistaan seikkailupäivästä. Toisaalta kaikki kirjoitetut aineet olivat ymmärrettäviä, eikä yhtäkään ainekirjoitusta tarvinnut hylätä pois aineistosta.

Aiempi suomalainen tutkimus seikkailukasvatuksesta on keskittynyt opettajien kokemuksiin seikkailutoiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010; Hokkanen & Okkonen 2013). Tutkimusta siitä, miten oppilaat kokevat seikkailukasvatuksen, ei juurikaan ole tehty. Siten emme voineet käydä vuoropuhelua aiempien tutkimusten kanssa tekemämme tutkimuslöydösten kanssa. Pystyimme toisaalta nojaamaan yleisesti laajemmalla tasolla Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteoriaan, jota käytimme aineistomme teoreettisena viitekehystenä. Siten aineistomme käsittely oli aiempaan tutkimukseen perustuvaa.

Tutkimuksessa olemme analysoineet aineistoamme tavalla, johon on liittynyt runsaasti subjektiivista tulkintaa. On mahdollista, että toiset tutkijat olisivat saaneet samasta aineistosta jokseenkin erilaisia tuloksia. Tutkimuksemme tulokset eivät siis ole täydellisen luotettavia. Toisaalta olemme olleet tutkimuksemme eri vaiheissa avoimia ja rehellisiä tutkijoita. Siten saadut tulokset antavat viitteitä lasten kokemuksista seikkailupäivän aikana.

Tutkimus on laadullinen ja toteutettu yhdellä koululuokalla. Tutkimusjoukon pienuuden vuoksi tutkimuksemme tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia lapsia tai edes kyseistä ikäluokkaa. Yksilöiden ääntä on kuultu, joten seuraavaksi olisi hyvä selvittää, ovatko tutkimustuloksemme laajemminkin päteviä. Koululiikuntaa suunniteltaessa ja kehitettäessä on otettava huomioon saadut tutkimustulokset. Jotta seikkailutoimintaa voi ajatella osaksi koululiikuntaa, on tutkittava enemmän seikkailutoimintaa koulun liikuntakasvatuksen osana.

## LÄHTEET

- Borodulin, K., Paronen, O. & Männistö, S. 2011. Aikuisten vapaa-ajan liikuntaympäristöt. Teoksessa P. Husu, O. Paronen, J. Suni & T. Vasankari. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Bowles, S. 1995. What is adventure education? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikunta ja kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 68–85.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24–43.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 61-79.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (6), 1024–1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Duda, J. L. & Whitehead, J. 1998. Measurement of goal perspective in the physical domain. Teoksessa J. L. Duda (toim.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 21–48.
- Duda, J. L. 2001. Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129-182.
- Duda, J.L. & Balaguer, I. 2007. Coach-created motivational climate. Teoksessa S. Jowett & D. Lavalley (toim.) *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 117-130.
- Dunderfelt, T. 2004. *Elämänkaaripsykologia: lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. 12. painos. Helsinki: WSOY.

- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames, & R. Ames (toim.) Research on motivation in education. San Diego, CA: 259–295.
- Erkkilä, R. 2010. Seikkailupedagogiikka opettajankoulutuksessa – Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia seikkailukasvatuksen opintojaksolta. Teoksessa T. Latomaa & J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 177–192.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Flood, J. P. & Parker, C. 2014. Student Awareness of University Adventure Programs: Understanding Motivations and Constraints. Recreational Sports Journal: NIRSA Foundation.
- Fox, K. R. 1997. The physical self and processes in self-esteem development. Teoksessa K.R. Fox (toim.) The physical self. From motivation to well-being. Champaign, IL: Human Kinetics, 111-139.
- Gehris, J., Kress, J., Swalm, R. 2010. Student Views on Physical Development and Physical Self-Concept in Adventure-Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education 29, 146-166.
- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. Liikunta & Tiede 47 (6), 38–44.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hokkanen, H. & Okkonen, M. 2013. Seikkailukasvatus koulussa, opettajan näkökulma. Mikkelin ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminta ja nuorisotyö. Opinnäytetyö.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1997. Personal growth through adventure. Englanti. Lontoo: David Fulton.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Ikonen, O. 2001. On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks: erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 252–255.



- Jylhä, I. 2003. Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähikoulupedagogiikkaa parhaimmillaan. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks II: yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–239.
- Karppinen, S. J.A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae rerum socialium* 77.
- Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Lomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä - Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75-97.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 109–115.
- Kimiecik, J. C. & Harris, A. T. 1996. What is enjoyment? A conceptual/ definitional analysis with implication for sport and exercise psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 18, 247-263.
- Kokljuschkin, M. 2000. Seikkailuun. Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Tampere: Tammi.
- Koululiikuntaliitto ry. 2009. Luonto- ja elämysliikunta. J. Kangasniemi, M. Reitti & T. Sillanpää-Reitti (toim.). Helsinki: Opetushallitus ja Koululiikuntaliitto.
- Kremer J., Trew. K. & Ogle. S 1997. *Young people's involvement in sport*. London: Routledge.
- Laine. T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laukkanen, R. 2010. Luontoliikunta ja terveys. Kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin. Helsinki: Suomen Latu.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Atena, 98-107.
- Lindholm, P. & Väisänen, J. 2010. Seikkailutoiminnan kehitykselliset ja terapeuttiset tavoitteet – kehityspsykologinen ja psykiatrinen näkökulma seikkailutoimintaan. Teoksessa T. Lomaa & J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2*.

- Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 193–216.
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S.J.A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–223.
- Liukkonen, J., Kokkonen, J. & Jaakkola, T. 2000. Voiko koululiikunta motivoida kaikkia oppilaita? Liikunnanopettaja 1, 14–15.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 150–162.
- Louv, R. 2008. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature - Deficit Disorder. New York: Algonquin Boo.
- Luonto-Liitto ry. 2011. Lapset luontoon 2011-kampanjan ja Kevätseurannan avaus 10.3. Viitattu 18.4.2015. <http://www.lapsetluontoon.fi/lapset-luontoon-2011-kampanjan-ja-kevatseurannan-avajaisiin/>.
- Manninen-Riekkoniemi, A. & Partimaa, R. 2010. Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa - alakoulun näkemys. Teoksessa T. Latomaa & J. A. Karppinen. (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 136–149.
- Metsähallitus. 2016. Jokamiehen oikeudet ja -velvollisuudet. Viitattu 1.2.2016. <http://www.luontoon.fi/jokamiehenoikeudet>.
- Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.

- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus.
- Parikka-Nihti, M. 2014. Suomen Ladulla lääkkeet lasten luontoliikunnan lisäämiseen. Suomen Latu. Viitattu 28.1.2015. [http://www.suomenlatu.fi/suomen\\_latu/ajankohtaista/?x927007=5571357](http://www.suomenlatu.fi/suomen_latu/ajankohtaista/?x927007=5571357).
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi – nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. *Studies in education, psychology and social research* 219. Jyväskylän yliopisto.
- Priest, S. 1996. Outdoor Adventure Programming. Teoksessa J. Neumann, I. Mytting & J. Brtnik. *Outdoor Activities Seminar Praha 1994*. Luneburg: Edition Erlebnispädagogik. Luneburg.
- Priest, S. & Gass, M.A. 1997. *Effective leadership and adventure program*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Prochaska, J. J., Rodgers, M. W. & Sallis, J. F. 2002. Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise & Sport* 73, 206-210.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26, 419-435.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–29.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2004. An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. Teoksessa E.L. Deci & R. M. Ryan, R (toim.) *Handbook of Self-Determination Research*. The University of Rochester Press.
- Räty, K. 2011. *Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisestä*. Lahti: Outward Bound Finland ry.

- Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7-12 vuotta. Suom. H. Huovinen. Helsinki: Otava.
- Saloranta, S. 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu – käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–176.
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M. & Simons, J. P. 1993. Sources of enjoyment of youth sport athletes. *Journal of Pediatric Exercise Science* 5, 275-285.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J. & Fahlman, M. 2009. Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80 (1), 44–54.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D. & Warburton, V. E. 2006. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 255-267.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2003. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 97–110.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2006. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 100–110.
- Suomen Kuntoliikuntaliitto. 2010. Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010. Aikuiset. SLU:n julkaisusarja 6/2010. Helsinki.
- Sutinen, P. 2007. Seikkailukasvatus – ihmelääke ongelmiin? Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 153–160.

- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Oulu.
- Telemäki, M. 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 11-25.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö Osa 1. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Vuolle, P. & Oittinen, A. 1994. Jokamiehen oikeus. Perinteistä nykypäivään. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 92. Jyväskylä.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285-301.
- Weiss, M. R. 2000. Motivating kids in Physical activity. The President's Council on Physical Fitness and Sports. *Research Digest* 3, 1-8.
- Weiss, M. R., Amorose, A. J. & Wilko A. M. 2009. Coaching behaviors, motivational climate, and psychological outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science* 21, 475-492.

## LIITEET

### Liite 1. Seikkailupäivän aikataulu

**SEIKKAILUPÄIVÄN AIKATAULU**, Keskiyö 21.10. klo 8.10–13.00

#### **OPPILAILLE JAETTAVA VARUSTELISTA**

- säänmukainen ulkoliikuntavarustus
- vaihtovaatetta
- vesipullo
- omia eväitä
- kännykkä vesitiiviisti pakattuna

#### **1. ALOITUS KOULULLA noin 45 min**

- Opettajat hakevat eväät lukion puolelta (8.00)
- Oppilaat saapuvat luokkaan (8.10)
- Opettajat esittäytyvät ja kertovat tutkimuksesta
- Jaetaan eväät, jätetään kirjat koululle, muistutetaan vessassa käynnistä
- Siirrytään pihalle ja laitetaan oppilaille nimilaput maalarinteipillä
- Lähdetään kävelemään seikkailupäivän maastoon opettajan johdolla (kävelymatka noin 20 min)

#### **2. RASTIPISTEET noin 40min/piste, sis. siirtymisen**

- Jaetaan oppilaat ryhmiin niin, että kuiskataan korvaan eläin (pupu, karhu tai pöllö) ja oppilaiden tulee löytää oma ryhmä liikkumalla kuin kyseinen eläin. (8 oppilasta/ryhmä)
- Ryhmät lähtevät seuraamaan annetun värisiä nauhoja pitkin ensimmäiselle rastilleen. Nauhoja on sinisiä, keltaisia ja punaisia.
- Jousiammunta + Hanoin torni
- Hämähäkin verkko + Slackline + esineen kerääminen luonnosta
- Kiipeily/laskeutuminen kalliolta + sokkokuljetus

#### **3. LOUNASTAUKO klo 11.30–12.30**

- Viimeiseltä pisteeltä opettaja ohjaa oppilaat kohti nuotiopaikkaa, seurataan nauhoja

- Ensimmäinen ryhmä nuotiopaikalla aloittaa tulen sytyttämisen
- Muiden ryhmien saapuessa nuotiopaikalle oppilaat tekevät itselleen makkaratikun
- Eväiden syöminen, makkaroiden ja vaahtokarkkien paistaminen

#### **4. VIIMEINEN TEHTÄVÄ**

- Oppilaat menevät vielä viimeisen kerran jaettuihin ryhmiin. Ryhmät tekevät luonnosta keräämistään esineistä haluamansa muodostelman maahan, ja muut oppilaat saavat käydä katsomassa aikaansaannokset.
- Viimeisenä tehtävänä koko ryhmä menee seisomaan pressun päälle ja yrittää kääntää sen toisinpäin.
- Oppilaat lähtevät opettajan johdolla kävelemään takaisin koululle.

#### **5. SEURAAVANA PÄIVÄNÄ**

- Seuraavana päivänä äidinkielen tunnilla oppilaat kirjoittavat ainekirjoituksen otsikolla ”Minun seikkailupäiväni”



Alue, jossa seikkailupäivä järjestettiin



## Liite 2. Seikkailupäivän tuntisuunnitelma

### LIIKUNNANOPETUKSEN TUNTISUUNNITELMA

Opettajat: **Anna-Kaisa Asikainen & Petri Kalkkila**

**21.10.** Klo: noin **8-12.30**

Tunnin aihe ja yleistavoitteet: **Seikkailupäivä**

Turvallisuusohjeet tunnille: **Oppilaille infokirje päivään tarvittavista varusteista. Oppilaalla puhelin mukana. Ensiapulaukku jokaisella opettajalla (3kpl). Siirtyminen liikennesääntöjen mukaisesti. Pisteiden suunnittelussa huomioitu turvallisuus.**

<b>TAVOITTEET</b>	<b>HARJOITTEET</b>	<b>TYÖTAVAT JA ORGANISOINTI</b>	<b>SOVELTAMINEN JA ERIYTTÄMINEN</b>	<b>HAVAINNOINTI JA PALAUTE</b>	<b>AIKA</b>
	<b>Aloitus koululla, siirtyminen ja ryhmiin jako</b>	<p>Oppilaat saapuvat koululle. Kerrotaan lyhyesti tulevasta päivästä. Jaetaan oppilaille retkievää ja tehdään oppilaille ja opettajille nimilaput. Lähdetään kävelemään parijonossa opettajan johdolla kohti seikkailupäivän maastoa.</p> <p>Perillä jaetaan oppilaat kolmeen ryhmään kuiskaamalla korvaan karhu/pöllö/jänis. Oppilaan tulee löytää oma ryhmänsä äännelemällä ja liikkumalla kuin kyseinen</p>			45min

SA: Oppilaat löytävät yhdessä ryhmänsä kanssa oikealle pisteelle.		eläin.  Oppilaat lähtevät ryhmissä seuraamaan annetun värisiä nauhoja ensimmäiselle tehtäväpisteelle. (Ryhmät jakautuvat kolmelle eri pisteelle.)		Tulevatko oppilaat oikeille pisteille?	
FA: Oppilas onnistuu kiipeämään ja laskeutumaan köyden avulla itsenäisesti.  SA: Oppilaat pystyvät kulkemaan yhtenä ryhmänä silmät sidottuina.	<b>Sokkokuljetus ja kalliokiipeily-laskeutuminen</b>	Oppilaat sitovat silmät huiveilla. Valitaan yksi oppilas johtajaksi, joka on ainoa näkevä ja ohjeistaa muun ryhmän tietyn reitin läpi.  Oppilaat kiipeävät ja laskeutuvat kalliolla köyden avulla.  Siirtyminen seuraavalle pisteelle oikean värisiä nauhoja seuraten.	Opettaja voi tarvittaessa helpottaa / vaikeuttaa sokkoina kuljettavaa reittiä.  Oppilas voi kiivetä ja laskeutua haluamansa matkan kalliolla. Ei ole pakko mennä ylös asti.	Tarvitseeko oppilas apua kiipeämisessä tai laskeutumisessa?  Onnistuuko sokkokuljetus ilman, että kukaan lähtee sooloilemaan?	40 min
FA: Oppilas pystyy	<b>Hämähäkinverkko ja Slackline</b>	Oppilaat pyrkivät pääsemään puiden väliin sidotun verkon läpi toiselle puolelle niin, että yhdestä reiästä saa mennä vain yksi	Opettaja helpottaa tehtävää tarvittaessa, esimerkiksi: ei haittaa, jos	Pysyykö oppilas etenemään Slacklinen päällä?	

<p>tasapainottelemaan ja etenemään vähintään muutamia askelia Slacklinen päällä avulla.</p> <p>SA: Oppilaat toimivat hämähäkinverkossa yhteisen tavoitteen eteen.</p> <p>SA: Oppilaat pystyvät toimimaan luottamusparina Slacklinella</p>		<p>oppilas, eikä naruun saa koskea.</p> <p>Jateaan oppilaat ”luottamuspareihin”. Oppilaat tasapainottelevat Slacklinen päällä luottamusparin avustamana.</p> <p>Siirtyminen seuraavalle pisteelle oikean värisiä nauhoja seuraten. Siirtymisen aikana oppilaat keräävät yhden luonnon asian mukaansa.</p>	<p>hieman hipaisee naruja, muutamasta reiästä sa mennä kaksi kertaa.</p> <p>Oppilas saa hyödyntää useampaa avustajaa tai kokeilla tasapainottelua yksin. Oppilas saa itse valita tyylin, millä kulkee Slacklinen päällä.</p>	<p>Suunnittelevatko oppilaat yhdessä, kuinka pääsevät hämähäkinverkon läpi? Auttavatko oppilaat toisiaan (esim. neuvomalla, nostamalla jne.)?</p> <p>Auttavatko oppilaat sovittua pariaan tasapainottelussa?</p>	40 min
<p>FA: Oppilas pystyy ampumaan edes yhden nuolen</p>	<p><b>Jousiammunta ja Hanoin torni</b></p>	<p>Opettaja ohjeistaa neljää oppilasta jousiammuntapisteellä ja muut oppilaat tekevät sillä välin Hanoin tornia. Jousiammunnassa jokainen oppilas pääsee</p>	<p>Tarvittaessa oppilas voi ampua jousella lähempää.</p> <p>Hanoin tornissa oppilaat</p>	<p>Osuuko nuolet tauluun?</p>	40 min

<p>tauluun.</p> <p>SA:</p> <p>K: Oppilas tietää jousiammunnan tekniikan.</p>		<p>ampumaan ___ nuolta. Hanoin tornissa oppilaat pyrkivät ratkaisemaan ongelman.</p> <p>Siirtyminen seuraavalle pisteelle oikean värisiä nauhoja seuraten.</p>	<p>voivat ratkaista ongelmaa yksin tai ryhmässä. Tehtävää voidaan vaikeuttaa lisäämällä torniin palikoita.</p>	<p>Osaako oppilas nimetä jousiammunnan ydinkohtia?</p>	
	<p><b>Lounastauko nuotiolla</b></p>	<p>Sokkokuljetuksessa ja köysikiipeilyssä- ja laskeutumisessa ollut ryhmä lähtee ensimmäisenä kohti taukopaikkaa ja aloittaa nuotion sytytyksen.</p> <p>Muut ryhmät saapuvat taukopaikalle ja oppilaat saavat vuolla itselleen makkaratikun. Oppilaat saavat vapaasti syödä eväitä ja paistaa makkaraa nuotiolla.</p>			<p>40 min</p>
<p>SA: Kaikki oppilaat osallistuvat tehtävän tekemiseen.</p>	<p><b>Pressun kääntäminen ja muistojäljen rakentaminen</b></p>	<p>Kaikki luokan oppilaat menevät pressun päälle ja yrittävät yhdessä kääntää pressun toisinpäin niin, ettei kukaan putoaisi sen päältä.</p> <p>Viimeisenä tehtävänä oppilaat kokoavat oman ryhmänsä kanssa luonnon esineistä</p>	<p>Opettaja voi antaa tietyn aikarajan, johon mennessä tehtävä tulisi olla suoritettu.</p>	<p>Jääkö joku oppilaista syrjään tehtävästä?</p>	<p>20 min</p>

		muistojälki luontoon. Katsotaan toisten aikaansaannokset.			
	<b>Lopetus ja siirtyminen koululle</b>	Kerätään roskat ja tavarat luonnosta ja lähdetään opettajan johdolla kävelemään takaisin koululle.			30 min

### **Liite 3. Lupalappu vanhemmille**

Hei vanhemmat!

Olemme liikuntapedagogiikan opiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu – tutkielmaamme oppilaiden viihtymisestä seikkailuliikunnassa. Toteutamme tutkimuksemme järjestämällä seikkailupäivän keskiviikkona 21.10. Kankaantaankoulun 5A-luokalle ja keräämällä oppilailta ainekirjoitukset seuraavana päivänä. Ainekirjoituksen avulla selvitämme oppilaiden kokemuksia seikkailupäivästä. Käsittelemme ainekirjoitukset nimettöminä, joten yksittäisiä oppilaita ei pysty niistä tunnistamaan. Seikkailupäivä ja ainekirjoitus ovat osa normaalia koulutyötä.

Varmistamme allekirjoituksellanne, että lapsesi ainekirjoitusta saa käyttää tutkimuksessamme.

Pyydämme palauttamaan tämän lomakkeen seuraavana koulupäivänä luokanopettaja Topille.

Ystävällisin terveisin,

Anna-Kaisa Asikainen

050-5210833

ansku.asikainen@gmail.com

Petri Kalkkila

040-7150243

petri.t.kalkkila@student.jyu.fi

Pro gradu – tutkielman ohjaaja:

Pertti Huotari, pertti.huotari@jyu.fi

Annan luvan huollettavani osallistumiseen:

Oppilas: \_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus: \_\_\_\_\_