

**SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN KOKEMUKSIA  
VASTUUTEHTÄVISTÄ KAHDILLA LUONTORETKELLÄ**

Mira Hirvonen

Liikuntapedagogiikan

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Mira Hirvonen. Seitsemäsluokkalaisten kokemuksia vastuutehtävistä kahdella luontoretkellä. Jyväskylä yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 2000, 45s.

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää pitävätkö oppilaat luontoa merkittävänä oppimisympäristönä vastuuntunnon, mutta myös muiden tietojen ja taitojen kannalta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan syntyykö luonnossa sellaisia tilanteita, missä vastuun merkitys korostuu. Oppilailta kysyttiin minkälaisia luontokokemuksia he saivat retkillä ja mitä uutta he oppivat. Oppilaat kirjoittivat myös aineen luontokokemuksistaan.

Tutkimus koostui kahdesta luontoretkestä, melontaretkestä ja patikkaretkestä, mille oppilaat saivat vastuutehtäviä pareittain. Vastuutehtävät liittyivät retkieväisiin, siivoukseen, tarvikkeista huolehtimiseen ja tauko-ohjelmiin. Retkien jälkeen oppilaat täyttivät lyhyen kyselyn, mikä koski vastuutehtäviä, vastuuntuntoa ja välinpitämättömyyttä sekä retkeltä saatuja kokemuksia. Kyselyn perusteella valitsin muutamia oppilaita haastatteluun tarkentaakseni heidän kokemuksiaan vastuutehtävistä. Valitsin haastatteluun sekä vastuutehtävä-oppilaita, sekä sellaisia oppilaita kenellä ei kyseisellä kerralla ollut vastuutehtävää. Haastattelin yhteensä kymmentä oppilasta.

Oppilaat eivät kokeneet luontoa välttämättä merkittävänä oppimisympäristönä vastuuntunnon oppimisen kannalta. Suurimman osan mielestä myös muut ympäristöt opettavat vastuuntuntoa yhtä hyvin. Luonnossa opittaviksi taidoiksi lueteltiin mm. retkeilytaidot ja kasvi- ja eläintuntemus. Näitä taitoja oppilaat pitivät tärkeinä sellaisille ihmisille, jotka työskentelevät tai harrastavat jotakin luonnossa. Heidän mielestään kaikkien ihmisten ei tarvitse osata näitä asioita.

Vastuuntunnon opettaminen luontoliikunnan avulla edellyttää, että oppilaille on jo jonkin verran kokemuksia luonnosta. Niinpä oppilaille tulee ensin tarjota monipuolisia ja positiivisia luontokokemuksia jos halutaan käyttää luontoa apuna vastuuntunnon opettamisessa. Vasta sitten kun oppilaille muodostuu vahva merkityssuhde luontoon, he voivat kokea vastuunoppimisen erityisen tärkeäksi myös luonnossa.

Muun muassa luontoliikuntaa ja vastuuntunnon opettamista yhdistämällä voidaan rakentaa kokonaisvaltaisempia liikuntatunteja. Lainaamalla esimerkiksi seikkailukasvatuksen periaatteita, voidaan kouluunkin rakentaa elämänläheisiä ja todellisia kasvatustilanteita, mitä niin oppilaat kuin opettajatkin varmasti kaipaavat.

Avainsanat: luontoliikunta, vastuuntunto, sosiaalinen oppiminen, avoimet oppimisympäristöt

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULULIIKUNNAN TAVOITTEET..	3
2.1 Koulun haasteet tulevaisuudessa.....	3
2.2 Oppiminen osaksi arkielämää.....	4
3 LUONTOLIIKUNTA.....	5
3.1 Luonnon kokeminen.....	5
3.2 Nykynuorten suhde luontoon.....	6
4 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPIMINEN.....	7
4.1 Avoimet oppimisympäristöt.....	7
4.2 Luonto oppimisympäristönä.....	7
4.2.1 Luontoliikunnan mahdollisuudet.....	8
4.2.2 Seikkailukasvatus.....	9
5 VASTUUNTUNTO.....	10
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	13
7 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	13
7.1 Tiedonkeruumenetelmät.....	13
7.2 Tutkimuskohde ja sen valinta.....	14
7.3 Tutkimuksen kulku.....	14
7.3.1 Melontaretki.....	15
7.3.2 Patikkaretki.....	16
8 KYSELYN TULOKSET.....	17
8.1 Vastuutehtävät.....	17
8.1.1 Melontaretki.....	17
8.1.2 Patikkaretki.....	19
8.2 Vastuuntunto ja välinpitämättömyys.....	21
8.2.1 Melontaretki.....	21

8.2.2 Patikkaretki.....	23
8.3 Uusia opittuja asioita.....	24
8.3.1 Melontaretki.....	24
8.3.2 Patikkaretki.....	24
8.4 Luonnossa opittuja hyödyllisiä asioita.....	25
8.5 Mieleenpainuvien kokemus retkellä.....	27
8.5.1 Melontaretki.....	27
8.5.2 Patikkaretki.....	27
9 HAASTATTELUN JA AINEKIRJOITUKSEN TULOKSET.....	28
9.1 Teemahaastattelu.....	28
9.1.1 Oppilas ja tehtävät.....	28
9.1.2 Vastuuntunto ja välinpitämättömyys.....	30
9.2 Ainekirjoitus.....	30
10 POHDINTA.....	32

## LÄHTEET

## LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Koulukielteisyys on Suomessa voimakasta (Linnakylä 1993). Yhä useammin mieleenpainuvien oppimiskokemusten saadaan jostain muualta kuin koulusta. Kouluoppimisen ja ”todellisen elämän” erojen on katsottu olevan syynä siihen, että perinteinen kouluoppiminen on tuottanut ns. liikkumatonta tai elotonta tietoa, jota voidaan kyllä käyttää kokeissa ja tenteissä, mutta joita ei pystytäkään käyttämään todellisen elämän ongelmien ratkaisuisissa. (Aittola 1998.) Tämän lisäksi nykyinen kasvatustapamme vammauttaa ihmisen toiminnallisesti. Nuori kyllä ”tietää”, mutta hän ei ”taida”; hän ei kykene käyttämään tietämäänsä eikä etenkään luomaan uutta tietoa. (Helsingin lastensuojelun keskusliitto 1989.)

Mielekäs oppiminen lähtee liikkeelle todellisen elämäkäytännön ongelmista ja ristiriidoista (Engeström 1981). Opetussuunnitelmassakin sanotaan, että koulun tulee kasvattaa nuoria elämää varten. Jos opiskelusta kuitenkin puuttuu ilo ja innostus, sekä usko yhdessä luotavasta tulevaisuudesta, elinikäiselle opiskelulle ei ole pohjaa, ja sitähän nyky-yhteiskunta juuri vaatii. (Linnakylä 1993.) Jotta lapset ja nuoret saadaan innostumaan koulunkäynnistä ja opiskelemisesta, on sen muututtava elämänläheisemmäksi.

Elämänläheisyyttä liikuntatunteihin voidaan saada mm. luontoliikunnan avulla. Luonto on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen oppimisympäristö, joka koskettaa ihmistä monella eri tasolla (Telama 1992). Oppilaat törmäävät luontoliikunnassa todellisiin arkielämän asioihin, mikä auttaa heitä ymmärtämään ympäröivää maailmaa. (Keighley 1991). Tämän vuoksi luonto toimii ihanteellisena oppimisympäristönä myös koulumaailmassa. Vaikka luontoliikunnan suosio Suomessa on perinteisesti ollut vahva, ovat nykynuoret vieraantuneet luonnosta. Jotta luonto säilyisi edes tällaisenaan seuraaville sukupolville asti, on tärkeää että nuoret saadaan välittämään luonnosta ja sen tilasta. Tämä edellyttää positiivisia ja omakohtaisia kokemuksia luonnosta, sillä vasta silloin luonto merkitsee oppilaalle jotakin, ja vasta silloin hän kokee sen tärkeäksi asiaksi.

Myös vastuun jakaminen ja vastuuntunnon opettaminen on tärkeää, sillä nykyaika vaatii vastuuntuntoisia ja itsenäisiä ihmisiä. Oppilaiden vastuuntunnon edistäminen on välttämätöntä lapsen oman, sekä yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. Vastuun

jakaminen oppilaille opettaa heitä ajattelemaan itsenäisesti ja tekemään valintoja. Se helpottaa opettajan työtä, sillä näin oppilaat saadaan ehkä sitoutumaan paremmin aiheeseen ja työrauha säilyminen paranee. Itse luontoon 'hullaantuneena' en voi olla ajattelematta näiden kahden asian yhdistämistä: vastuuta luontoliikunnan avulla! Nykyisen opetussuunnitelman väljät rajat ja lisääntynyt valinnaiskurssien määrä antavat mahdollisuuden tällaiseen elämänläheisen liikunnanopetuksen tarjoamiseen.

Tämän työn tarkoituksena on selvittää seitsemäsluokkalaisten kokemuksia vastuusta ja vastuunkantamisesta luontoliikuntaretkillä. Lisäksi olen tarkkaillut syntykö luonnossa sellaisia tilanteita, jotka korostavat vastuun merkitystä, sekä pitävätkö oppilaat luontoa merkittävänä ja tarpeellisena oppimisympäristönä vastuunkannon kannalta.

## 2 KOULULIIKUNNAN TAVOITTEET

Koululiikunta kasvattaa nuoria liikkumaan ja liikunnan avulla. Peruskoulun liikunnan opiskelun tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaa kohtaan. Oppilaan tulisi oppia tarkkailemaan, kehittämään ja ylläpitämään omaa toimintakykyään ja hyvinvointiaan, kehittyä yhteistyötaitoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidoissa. Oppilaan tulisi tutustua kansalliseen liikuntakulttuuriin, tuntea terveyteen vaikuttavat tekijät, omaksua terveyttä edistäviä arkikäytäntöjä sekä oppia uimataito ja turvalliset liikuntatavat luonnossa ja liikenteessä. Keskeisenä tavoitteena on myös kunnon, motoristen perustaitojen ja liikunnan lajitaitojen kehittyminen. (Opetushallitus 1994, 107-108.)

Opetussuunnitelman mukaan koululiikunta on enemmän kuin oppitunnit ja oppiaine. Sen tulisi omalta osaltaan tukea peruskoulun yleistä kasvatustehtävää, jonka mukaan koulun tehtävänä on edistää oppilaittensa ”persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle.” Liikuntalajien tulisi olla väline pyrittäessä mm. näihin tavoitteisiin. Sisältöjen ohella tulisi erityistä huomiota kiinnittää työtapoihin, joiden merkitys on keskeinen pyrittäessä esimerkiksi yhteistyötaitojen tai vastuuntunnon kehittämiseen. (Opetushallitus 1994, 11, 109.)

Parhaimmillaan koululiikunta voi antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden asettaa omia tavoitteita, kohdata yksilöllisiä haasteita, tuntea pätevyyttä sekä kohdata monenlaisia myönteisiä elämyksiä. Omatoimisuuden sekä nuorten keskinäisen yhteistyön korostaminen koululiikunnassa on tärkeää, jotta nuoret oppivat ottamaan vastuuta itsestään ja toisistaan. (Telama ym. 1998.)

### 2.1 Koulun haasteet tulevaisuudessa

Nyky-yhteiskunnan järjestelmät ovat dynaamisia, avoimia, kompleksisia ja tasapainottomia. Tällainen yhteiskunta vaatii jatkuvaa muuttumista siinä eläviltä ihmisiltä. (Mikkonen 1998.) Yhteiskunnalliset muutokset asettavat uusia haasteita myös koulutukselle (Heinonen 1997). On mm. arvioitava, vastaako koulutuksen tulos tulevan työelämän tarpeita (Rasila 1992). Tämän lisäksi olemme Karjalaisen (1996) mukaan

kilpailutilanteessa, jossa koulua vastassa ovat esimerkiksi nuorisokulttuurit ja media. Ne eivät tarjoa vain viihdettä, vaan myös oppimistilanteita, elämyksiä, tietoakin. Eräs koulun haasteita on sen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen hyödyntäminen.

Mitä sitten ovat tulevaisuuden vaatimat tiedot ja taidot, joita koulun tulisi pystyä oppilailleen tarjoamaan? Lisääntyvän tietotulvan käsittelytaito, luovuus, joustavuus, itseohjautuvuus, epävarmuuden sietokyky, omaehtoinen itsenäinen ajattelu, omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtäminen sekä vastuun ottaminen omista päätöksistä näyttäisivät olevan keskeisiä vahvuuksia tulevaisuudessa. (Mikkonen 1998.)

## 2.2 Oppiminen osaksi arkielämää

Keskustelussa opetussuunnitelman kehittämisestä on noussut puheenaiheeksi asioiden ajankohtaisuus, niiden läheinen liittyminen nuorten elämänpäiiriin ja asioiden tärkeys jatko-opintojen kannalta (Lehtinen 1992). Käsiteltävien asioiden teemat tulisi nousta nuorten omasta kokemusmaailmasta ja heille merkityksellisistä asioista (Opetushallitus 1994). Oppiminen tulisi nivoa osaksi nuorten elämänhallintaa, vuorovaikutustilanteita, erilaisten taitojen hankintaa ja kykyä orientoitua muuttuviin toimintaympäristöihin. Oppimista ei ole järkevää tarkastella pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvana tietojen lisääntymisenä, kokemusten karttumisenä tai käyttäytymisen muutoksena. Oppimista tulisi pikemminkin pitää osana nuorten arkielämää, toimintakykyä ja sosiaalista vuorovaikutusta tilanteissa, joihin nuoret joutuvat ja joissa heidän oletetaan osaavan toimia tarkoituksenmukaisella tavalla. (Aittola 1998; Karjalainen 1996.)

Lehtinen (1992) korostaa kokonaisopetusta. Siinä kiinnitetään huomio mm. oppimisen toiminnallisuuteen, mielekkyyteen, sekä pyritään irrottautumaan irrallisten sisältöjen muistamisesta. Samansuuntaisia ajatuksia on myös Telamalla ym. (1998), joiden mukaan koululiikunnassa tulisi edistää tehtäväsuuntautuneisuutta: eriyttää harjoittelu osallistujille sopivaksi, arvostaa yhteistyötä, korostaa nuorten vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia, auttaa heitä laatimaan realistisia lyhyen tähtäimen tavoitteita jne. Tehtäväsuuntautunut oppiminen vaikuttaa positiivisesti myös järjestyksen säilymiseen tunneilla (Papaioannou 1998).



### 3 LUONTOLIIKUNTA

Luontoliikunnalla tarkoitetaan fyysistä aktiivisuutta, mikä tapahtuu aidossa tai osittain rakennetussa luontoympäristössä (Telama 1992). Perinteisesti ulkona tapahtuvan liikunnan suosio on ollut vahva. Koko väestön eniten harrastamia lajeja ovat olleet kävely, lenkkeily, uinti, hiihto sekä pyöräily. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 162.) Suomen Gallupin teettämän tutkimuksen mukaan yhdeksänkymmentäluvullakin suuri osa väestöstä harrastaa ulkona liikkumista (Konferenssiraportti 1996, 4). Tosin nykyihmiselle luonto ja sen kauneus voi merkitä yhtä hyvin laskettelurinteen hiihtohissistä avautuvaa maisemaa, kuin moottorikelkkasafarin antama kokemusta Lapin erämaista. Ei tulla ajatelleeksi, että vaikka kyseiset lajit tapahtuvatkin ulkona ja keskellä kauniita maisemia, ne ovat toteutuakseen vaatineet luonnon täydellistä muokkaamista tai jopa eliminointia kyseisiltä alueilta. (Oittinen 1995b.) Luonto ei ”puhuttele” ihmisiä enää samalla tavalla kuin ennen (Kirjonen 1992).

#### 3.1 Luonnon kokeminen

Luonnon kokeminen on ollut pitkään suomalaisille yksi tärkeimmistä omatoimisen liikuntaharrastuksen motiiveista. Monien tutkimusten mukaan ihmisen kokemukset luonnosta ovat mielialoihin vaikuttavia. Luontokokemuksilla on tärkeä tehtävä psyykkisen väsymyksen lieventäjinä ja uusien voimavarojen tarjoajina vastapainoksi arjen ”pakkoärsykeille”. Oma rauha, yksinolo, henkinen piristys, vastapaino työlle, hiljaisuus, lapsuuden muistot jne. ovat varsin tyypillisiä ilmaisuja luontoon liittyvistä tunteista puhuttaessa. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 162.) Saastamoisen (1994) mukaan nimenomaan hiljaisuus ja sen äänet ovat arvokas osa ihmisten luontokokemusta.

Luontokokemukset voidaan jakaa neljään pääryhmään; 1) luonto on paikka, johon voidaan siirtyä pois työn tai yleensä arjen toimien ja paineiden keskeltä 2) luonto tarjoaa elämyksiä yhteenkuuluvuudesta johonkin laajaan kokonaisuuteen, 3) luonto on viehättävä ja lumoava ympäristö verrattuna rakennettuun ympäristöön, 4) luonto tyydyttää ihmistä esteettisessä mielessä. Konkreettisina esimerkkeinä tällaisista mainittakoon eläimet, auringon lasku ja -nousu, vesiputous, tuli ja luolat. (Kirjonen 1992.)

Kokemusmaailman rikastuttajana luonnossa liikkumisella on epäilemättä tärkeä merkitys. Miten nuorisomme saadaan nykyistä enemmän kiinnostumaan luontoliikunnasta on selvä haaste paitsi liikuntaväelle myös kasvattajille. (Vuolle 1987, 164.) Luontokokemusten saaminen jo lapsena on tärkeää, jotta kiinnostus luonnon suojelun säilyttämiseen säilyisi myös aikuisiälle (Konferenssiraportti 1992, 21). Lapsuudessa koetut myönteiset luontoelämykset edesauttavat sitä, että aikuisena pystyy ”rakastamaan” luontoa ja toimimaan ympäristövastuullisesti (Wahlström 1997).

### 3.2 Nykynuorten suhde luontoon

Ihmisen suhde luontoon syntyy ensisijassa niiden kokemusten kautta, joita hän hankkii ollessaan kosketuksissa luonnon kanssa (Kirjonen 1992). Luontosuhteen tarkastelussa mielenkiintoisinta on nuorimman sukupolven suhde luontoon. Elämäntapojen muutos on merkinnyt luontosuhteen välillistymistä ja välineellistymistä. Nuorisomme keskuudessa luonnon kokeminen ja aistiminen ovat jääneet vähälle huomiolle. (Vuolle 1987.) Ulkona tapahtuva liikunta ei suinkaan ole häviämässä, mutta se on siirtymässä pois luonnosta, muokattuihin ympäristöihin. Tämä kaikki etäännyttää ihmistä perinteisestä luontosuhteesta. (Talvilomailu- ja luontokonferenssi 1992, 8-9.)

Nuorin sukupolvi joutuu kuitenkin kantamaan aikanaan vastuun elinympäristömme tulevaisuudesta (Vuolle 1987). Huoli luonnon tilasta, tulevaisuudesta sekä siitä, että jotakin olisi tehtävä tiedostetaan, mutta samalla ollaan liian tottuneita elämään keskellä hyvinvointiyhteiskuntaa, jossa ihmisellä on oikeus kaikkeen. Niiden nuorten, joilta puuttuu omakohtainen suhde luontoon, määrä näyttää lisääntyvän. Sen vuoksi heillä on rajoitettu kyky kokea elämyksiä luontoliikunnassa. Heillä on myös vaikeuksia ympäristökasvatuksen asennetavoitteiden saavuttamisessa. Heille tulisi tarjota runsaasti myönteisiä luontokokemuksia. (Talvilomailu- ja luontokonferenssi 1992, 8-9, 41.) Jotta nykyihmisen luontosuhde säilyisi edes jotenkin, on ihmisen opittava tulemaan toimeen luonnon kanssa ja luonnossa (Kirjonen 1992). Luontosuhteen kehittäjinä ja kasvattajina merkittävimpiä ovat sellaiset liikuntaympäristöt, joissa harjoitettujen liikuntamuotojen välityksellä voidaan aidoimmin kokea ja aistia luonnon ja ihmisen ykseys (Kirjonen 1992; Vuolle 1987).

## 4 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA OPPIMINEN

Koulu oppimisympäristönä sisältää laajasti ymmärrettynä kaikki ne tekijät, jotka vaikuttavat oppijan toimintaa – hänen oppimiseensa, osaamiseensa ja asennoitumiseensa (Brunell & Kupari 1993, 1). Opettajan toiminnalle asetettavat tavoitteet muuttuvat oleellisesti, kun lähdetään siitä, että opettajan tärkein taito on luoda toimivia oppimisympäristöjä, joiden kautta oppija saa mahdollisuuden kehittää omia valmiuksiaan oppia oppimaan. Oppimisen käynnistää oppijan valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautuminen opittavan asian kannalta oleelliseen asiaan, sekä se, että oppija kokee tällöin heräävät kysymykset omikseen, itselleen tärkeiksi. Oppimisprosessi on aina tilannesidonnainen: jotakin opitaan aina jossakin – mitään ei opita ”yleensä”. Oppimisympäristöt ja –tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmälläpitäen. (Rauste von Wright 1997, 30, 33.)

### 4.1. Avoimet oppimisympäristöt

Panzarin ja Väliharjun (1996) mukaan: ”Avoin oppimisympäristö on sellainen joustava formaali tai informaali oppimisympäristö, joka antaa opiskelijalle mahdollisuuden ja vapauden päättää opintojensa tavoitteista, opiskelun ajankohdasta, paikasta ja aikataulusta. Opiskelijalla tulee olla jatkuva mahdollisuus kontrolloida oppimistaan ja saada siitä palautetta haluamassaan muodossa.” Olennaisempaa kuin keinot, on se mitä opitaan, miksi opitaan ja miten oppimista voidaan hyödyntää. Oppimisen keinot ja välineet määräytyvät opiskelun tarkoituksen, tavoitteiden ja kohderyhmän pohjalta. (Matikainen & Manninen 1998.) Myös Hakkarainen ja Veresov (1998) korostavat oppimisympäristön merkitystä. Heidän mukaansa ympäristön merkitys on oivallettu niissä opetuksen kehittämishankkeissa, joissa oleellista oppimisympäristöä etsitään koulun ulkopuolelta ”oikeasta maailmasta”. Oppimisympäristön muuttamisella haetaan opetukseen omakohtaisuutta rakentamalla henkilökohtainen merkityssuhde opittaviin asioihin. Tällä ongelmakeskeisyyden tuomisella opetukseen pyritään herättämään lasten oma-aloitteisuutta ja motivaatiota.

### 4.2 Luonto oppimisympäristönä

Oppimisympäristönä luonto on ihanteellinen. Luonnon helmassa toimimme luonnollisemmin, ikään kuin luonnostaan. Luonto on muistutus arvoistamme ja

olemassaolomme rajallisuudesta. Se on pitkälti se, mitä me itsestämme tyhyyden tunteen yllättäessä etsimme. (Lehtonen 1998.) Luonto potkaisee takaisin yhtä lujasti kuin sitä potkaistaan. Luonto tuottaa pettymyksiä, turhautumia, on 'kova', mutta samalla 'rehellinen' ja sen vuoksi se herättää monenlaisia tunteita, myös mielihyvää, kun sen joskus saa alistumaan. Luonto on aivan erilainen opettaja kuin ihminen. (Kirjonen 1992.)

Luonto on monipuolinen ympäristö. Telama (1992) jakaa ihmisen kokeman luontoympäristön neljään eri osaan. Tarkasteltaessa luontoa havainto- ja elämysympäristönä korostuu luonnon kokeminen eri aistien avulla. Luonto tarjoaa meille tällöin esteettisiä ja emotionaalisia kokemuksia. Luonto voi kiinnostaa ihmistä myös toimintaympäristönä, jolloin motiivit ovat enemmän harrastamisessa ja luonnon tarjoamassa haasteellisessa liikkumisympäristössä kuin itse luonnon kokemisessa. Oma selviytyminen luonnossa luo tunteen kontrollista ja tilanteen hallinnasta. Luonnolla voi olla myös itseisarvoa tai symbolisia arvoja, jolloin se edustaa ihmistä suurempia voimia. Neljänneksi koemme luonnon uusintajana ja virkistäjänä. Luonnon terapeuttisuutta voidaan selittää myös sillä, että se tarjoaa sellaisen ympäristön, missä yksilön omalla toiminnalla on tärkein merkitys (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 162). Nämä yhdessä tekevät luonnosta moniulotteisen ja kokonaisvaltaisen oppimisympäristön, joka koskettaa ihmistä monella eri tasolla (Telama 1992). Tämän vuoksi luonto toimii ihanteellisena oppimisympäristönä myös koulumaailmassa.

#### 4.2.1 Luontoliikunnan mahdollisuudet

Grayn ja Peruscon (1993) mukaan nykyaikaisissa opetusprosesseissa on monia puutteita: teknologian aikakausi erottaa meidät luonnosta ja kuilu oppilaan ja opettajan välillä kasvaa, mikä ehkäisee tehokasta oppimista. Heidän mielestään luontoliikunta on tehokas väline tavoittaa oppilaat tarkoituksenmukaisella tavalla. Keighleyn (1991) mukaan oppilaat törmäävät luontoliikunnassa todellisiin arkielämän asioihin, mikä auttaa heitä ymmärtämään ympäröivää maailmaa.

Parin viime vuosikymmenen ajalta tehdyt tutkimukset ovat tuoneet esille luontoliikunnan etuja: luontoliikuntaan osallistuvien itsetunto on kohentunut, epäsosiaalinen käytös on vähentynyt ja ongelmanratkaisutaidot ovat parantuneet. (Luckner 1994, 67). Keighleyn (1991) mukaan luontoliikunta tarjoaa ainutlaatuisia

mahdollisuuksia fyysisille ja älyllisille haasteille, tosielämän tilanteille sekä itsekurin, itsetietoisuuden ja itseluottamuksen kehittämiseksi. Humberstonen (1995) tutkimuksen mukaan lainaamalla joitakin luontoliikunnan menetelmiä (esim. pienemmät ryhmäkoot, oppilaskeskeinen opetustyyli), voidaan parantaa tyttöjen ja poikien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta.

Luontoliikunnalla on merkittävä osa, kun tarjotaan uutta ja ainutlaatuista opetussuunnitelmaa, joka perustuu kokemukselliseen oppimiseen, tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun. Nämä taidot auttavat nuoria valmistautumaan tulevaisuuden haasteisiin. (Keighley 1991; Chappell & Wiggins 1997.) Luontoliikunta voi toimia myös ympäristökasvatuksen välineenä. Liikunnan avulla ympäristökasvatuksen sisällöt voidaan kytkeä konkreettisesti oppilaiden arkipäivän elämään. (Oittinen 1995a.) Luontoliikunnan avulla opeteltavat asiat saavat todellisen merkityksen (Keighley 1991).

#### 4.2.2 Seikkailukasvatus

Seikkailulla tarkoitetaan jotakin uutta, ennen kokemattonta ja odottamatonta haastetta, jossa riskien olemassaolo on oleellista. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on ihmisen kokonaisvaltainen kehittäminen. Se pyrkii kasvattamaan ihmisen tietoisuutta itsestään, toisista ihmisistä ja luonnosta, sekä opettaa kunnioittamaan ympäristöään. Seikkailukasvatus tarjoaa fyysisiä ja älyllisiä haasteita tosielämän tilanteissa, joissa itsekuri ja vastuuntunto ovat tärkeitä asioita. (Hopkins & Putnam 1998; Ewert & Hollenhorst 1994.) Bowlesin (1995) ja Keighleyn (1993) mukaan tavallinen koulukasvatus ei pistä oppilasta ”riittävän lujille”, kun taas seikkailukasvatus testaa oppilaiden rajoja ja laittaa heidät yrittämään parastaan. Tämä johtaa itsetunnon ja itsekunnioituksen paranemiseen, sekä auttaa ymmärtämään myös toisten ihmisten heikkouksia ja vahvuuksia paremmin. Seikkailukasvatuksessa harjoitellaan myös johtajuutta, suvaitsevuuksia, yhteistyötä ja päätöksentekoa.

Seikkailukasvatuksen periaatteiden mukaan ihminen oppii parhaiten omien kokemustensa kautta. Erilaisten asioiden kokeminen on mm. itsensä löytämisen perusta. (Hopkins & Putnam 1998). Seikkailukasvatus pyrkii siihen, että oppilas ottaa itse vastuun omasta oppimisestaan ajattelemalla asioita, jakamalla niitä toisten kanssa, vertailemalla vaihtoehtoja, ratkaisemalla ongelmia ja tekemällä päätöksiä todellisissa tilanteissa (Keighley 1993).

Myös Telama (1999) korostaa kokemuksen ja elämyksen merkitystä kaikessa liikunnassa ja liikunnanopetuksessa. Ihmisen mielentilalle ja persoonallisuudelle on tärkeämpää se, miten asiat koetaan kuin se miten asiat todellisuudessa ovat. Kokemuksellinen oppiminen arvostaa henkilön omaa kokemusta tapahtuman aikana ja yhdistää niin tunteet, mielikuvituksen, tiedon kuin fyysisen olemuksenkin; kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista. Toiminta, tekemällä oppiminen on tärkeää! (Hopkins & Putnam 1998; Keighley 1993.) Lisäksi kokemuksellinen oppiminen voi elävöittää oppimistilanteita ja tuoda niihin lisäväriä, joka auttaa ylläpitämään opiskelumotivaatiota (Juuti 1998, 129).

## 5 VASTUUNTUNTO

Nyky aika vaatii vastuuntuntoisia ja itsenäisiä ihmisiä. Oppilaiden vastuuntunnon edistäminen on välttämätöntä lapsen oman, sekä yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. Oppilaiden keskuudessa esiintyy kuitenkin paljon vastuuttomuutta. (Stiehl 1993.) Stiehl (1993) mukaan osasy on meissä aikuisissa. Opettajat eivät tiedä kuinka opettaa vastuuntuntoa (tai ylipäätään mitään inhimillisiä taitoja) ja keskittyvät vain opettajajohtoiseen taitojen ja tietojen opettamiseen. ”Jos läksyt ovat tekemättä, se havaitaan koulussa. Se, että lapsi joutuu itse kohtaamaan laiminlyöntinsä seuraukset, voi olla jopa tärkeämpää hänen kehitykselleen kuin se, mitä hän olisi oppinut läksyjä tehdessään”. (Wiberg & Ingeborg 1989, 88.)

Stiehl (1993) mukaan vastuunkantaminen ja -ottaminen liittyvät valitsemisen mahdollisuuteen. Meillä on mahdollisuuksia valita, mutta niin kauan kuin elämme ”täytyy – maailmassa”, emme niitä huomaa. Hän kuvaa vastuuntunnon kolmea eri tasoa: henkilökohtainen vastuu, sosiaalinen vastuu ja vastuu ympäristöstä. Vastuuntunto merkitsee kykyä sanoa ”asioilla on väliä”, mutta myös ”olen tärkeä”. Henkilökohtainen vastuu merkitsee sopimusten tekemistä ja pitämistä, tavoitteiden asettamista ja sellaisen ilmapiirin luomista että ne voi saavuttaa. Sosiaalinen vastuu tarkoittaa toisten oikeuksien kunnioittamista, yhteistoimintaa, ongelmien ja konfliktien sovittelua sekä toisten kannustamista. Ympäristön kunnioittaminen tarkoittaa mm. välineitten kunnioittamista ja niistä huolehtimista. (Stiehl 1993.)

Hellison (1995, 1-8) perustelee vastuuntunnon opettamisen tärkeyttä mm. näin: ”Tuleva yhteiskunta vaatii nopeita valintojen ja päätösten tekemistä. Oppilaan oppiessa kantamaan vastuuta opettaja vapautuu itse huolehtimasta kaikesta. Itsekeskeisille ’määrääjä’ oppilaille tekee hyvää huomata että kaikki ovat tasa-arvoisia päätöksentekijöitä.” Hellisonin (1995, 1-8) mielestä juuri liikunta on luonnollinen väline vastuuntunnon opettamisessa. Heinosen (1997) mukaan taas liikunnassa on luonnostaan runsaasti mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tätä mahdollisuutta tulisi käyttää entistä enemmän sosiaaliseen ja eettiseen kasvatukseen.

Hellison (1995, 10-21) on kehittänyt vastuunopettamisen etenemistasot: hän määrittelee vastuunkantamisen määrän nolasta tasolle viisi. Nollatason oppilas on vastuuton ja välinpitämätön. Eri tasojen kautta oppilas etenee ylöspäin omaksuen koko ajan lisää sosiaalisia taitoja, mm. hän oppii kunnioittamaan toisten oikeuksia ja tunteita, hän sitoutuu osallistumaan ja ponnistelemaan tunneilla, hän alkaa toimia itsenäisesti ja oma-aloitteisesti ja hän alkaa huolehtia myös toisista. Tasolla viisi oppilas on omaksunut nämä taidot niin hyvin että hän käyttäytyy niiden mukaisesti myös liikuntasalin ulkopuolella.

Pica (1993) esittelee Greenberin ajatuksia vastuuntunnosta ja siitä miten opettaja voi auttaa lapsen vastuuntunnon kehittymistä. Greenbergin mukaan vastuuntuntoa ei voida ”antaa valmiina” oppilaille, sen sijaan sitä voi ”herätellä”. Greenberin mukaan vastuuntuntoa voi aktivoida mm. käyttämällä opetusmenetelmänä ryhmätyötä. Työskennellessään ryhmässä oppilas ymmärtää, että jokaisen panos on tärkeä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Oppilas ottaa mielellään vastuuta ja kantaa oman kortensa kekoon yhteisen edun vuoksi. Hastien (1995) tutkimus ympäristön sekä seikkailu- ja luontoliikunnan vaikutuksista oppilaisiin tukee Greenberin ajatuksia. Osana Hastien tutkimusta oli kehittää oppilaiden vastuuntuntoa siten, että oppilailla oli erilaisia työvuoroja kesäleirin aikana. Jokainen oppilas oli vuorollaan vastuussa omasta osa-alueestaan ja siten yleisestä viihtyvyydestä. Lähes jokainen leiriläinen hoiti tehtävänsä huolellisesti ja tehokkaasti. Oppilaat mm. omaksuivat sanonnan: ”ensin työ, sitten huvi”.

Greenberin mukaan vastuuntunto on myös itsetunnon ilmentymä. Itsenäinen ja aloitekykyinen oppilas on todennäköisempi vastuuntuntoisempi kuin arka ja epävarma. Ongelmanratkaisutehtävät antavat lapsille valinnan mahdollisuuden ja opettavat lapsia

tekemään omia päätöksiä. ”Having a choice is like having a voice” kuvaa hyvin kehämaista prosessia, jonka valinnan vapaus käynnistää: kun oppilas saa päättää asiasta itse, hän luultavasti sitoutuu asiaan tiiviimmin. (Pica 1993; Heikinaro –Johansson ym. 1999.) Onnistunut päätös lisää oppilaan itsetuntoa ja hän uskaltaa tehdä uusia päätöksiä ja valintoja rohkeammin (Pica 1993). Opettajajohtoinen opetustapa rohkaisee enemmän tottelevaisuuteen kuin vastuullisuuteen (Stiehl 1993). Opetuksen muuttaminen opettajakeskeisestä opettamisesta oppilaskeskeisemmäksi jakaa vastuuta enemmän oppilaille (Pica 1993).

Oppilaat eivät usein tiedä että heillä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin, eivätkä jotkut oppilaat edes osaa tai halua tehdä päätöksiä itsenäisesti. He eivät luota itseensä. (Stiehl 1993.) Stiehlin mielestä on tärkeää suunnitella sellaisia harjoitteita joiden toteuttaminen vaatii valintojen tekemistä. Esimerkiksi jalkapallossa oppilaat valitsevat itse pelin tason valitsemalla pelipallon (pieni/iso pallo, kova/pehmeä pallo). Oppilaat voivat olla mukana myös sääntöjen sopimisessa. Heidän kanssaan sovitaan yhteisesti myös siitä, mitä säännöistä poikkeamisesta seuraa. (Heikinaro-Johansson ym. 1999, 23.) Kun ongelman jättää lapsen vastuulle, tämä ryhtyy useimmiten aktiivisemmin ratkaisemaan ongelmaa käytännössä (Wiberg & Ingeborg 1989, 57). Eräs iso tekijä vastuuntunnon kehittämisessä Greenbergin mukaan on toisten ihmisten kuunteleminen ja heidän näkökulmiensa huomioonottaminen. Kun lapset työskentelevät yhdessä ongelmanratkaisun tai uuden haasteen edessä, he oppivat suvaitsemaan toistensa ideoita. Näin he oppivat myös hyväksymään erilaisuutta. (Pica 1993.)



## 6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää pitävätkö oppilaat luontoa merkittävänä oppimisympäristönä vastuuntunnon, mutta myös muiden tietojen ja taitojen kannalta. Lisäksi tarkastellaan syntykö luonnossa sellaisia tilanteita, missä vastuunmerkitys korostuu. Oppilailta kysyttiin minkälaisia luontokokemuksia he saivat retkillä ja mitä uutta he oppivat. Oppilaat kirjoittivat myös aineen luontokokemuksistaan.

## 7 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 7.1 Tiedonkeruumenetelmät

Tiedonkeruumenetelminä käytettiin tarkkailua, kyselyä (liite 1) ja puolistrukturoitua teemahaastattelua (liite 2), sekä ainekirjoitusta. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 35) mukaan observointia voidaan käyttää tarkkailtaessa mm. käyttäytymistä. Sitä voidaan käyttää rinnan muiden tutkimusmenetelmien kanssa. Tarkkailua käytetään tilanteissa, joissa tapahtumat ovat ainutkertaisia ja koskevat nykyisyyttä. Tarkkailua käytettiin molempien retkien aikana tarkkailtaessa syntykö retkillä sellaisia tilanteita joissa vastuullisuus tai vastuuttomuus korostuivat. Tarkkailin retkillä mm. yleistä käyttäytymistä (ohjeiden noudattaminen, kuunteleminen), toisten huomioonottamista (oliko tarvetta auttaa tai rohkaista kaveria matkan aikana), ”luonnonsuojelua” (roskaaminen, meluaminen), sekä luonnollisesti vastuutehtävien hoitamista. Kirjoitin tekemäni havainnot muistiin päiväkirjan omaisesti retkien jälkeen.

Oppilaat täyttivät retkien jälkeen lyhyen kyselylomakkeen, jonka päätarkoituksena oli kartoittaa oppilaitten mielipiteitä ja kokemuksia vastuutehtävistä. Lisäksi oppilailta kysyttiin tarvitsivatko he vastuuntuntoa, oliko joku välinpitämätön, mitä uutta he oppivat ja missä tilanteessa, voiko luonnossa oppia hyödyllisiä asioita sekä mikä oli mieleenpainuvuin kokemus retkeltä. Melontaretken jälkeen kyselylomakkeen täytti 19 oppilasta, poissa oli 2 oppilasta. Patikkaretken jälkeen kyselylomakkeen täytti 20 oppilasta, poissa oli 1 oppilas. Kyselylomake oli molemmilla kerroilla sama.

Kyselyn perusteella valitsin muutamia oppilaita haastatteluun, jonka avulla halusin tarkentaa heidän mielipiteitään ja kokemuksiaan vastuutehtävistä ja retkistä. Valitsin

haastatteluun sekä vastuutehtävä-oppilaita, että sellaisia oppilaita joilla ei ollut vastuutehtävää. Melontaretken jälkeen haastattelin kuutta (6) oppilasta ja patikkaretken jälkeen neljää (4) oppilasta. Käytin haastattelumenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Valitsin yhdeksi tutkimusmenetelmäksi haastattelun, jonka avulla voidaan selvittää ihmisten subjektiivisia ajatuksia ja kokemuksia. Haastattelun avulla voidaan saada selville heikosti tiedostamattomia seikkoja, joista haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan. Teemahaastattelulle on tyypillistä että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin joista keskustellaan. Puolistrukturoidun haastattelusta tekivät valmiiksi suunnitellut lisäkysymykset, joita olin suunnitellut helpottaakseni keskustelua oppilaiden kanssa. Kysymysten tarkka muoto ja järjestys kuitenkin vaihtelivat.

Retkien jälkeen oppilaat kirjoittivat aineen luonnosta ja kokemuksistaan siellä. Ainekirjoituksen aiheita oli kolme, joista oppilaat saivat valita yhden: 1) Paras/pahin luontokokemukseni, 2) Mitä luonto on minulle opettanut, 3) Mitä luonto minulle merkitsee.

## 7.2 Tutkimuskohde ja sen valinta

Tutkimuskohteena olivat Kannonkosken yläasteen seitsemännen luokan oppilaat. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti eniten paikkakunta, jossa tällaisten luontoliikuntapäivien kokeilu onnistui parhaiten pienen ryhmäkoon, tutun luonnonympäristön ja koulun luontoliikuntamyönteisen opetussuunnitelman vuoksi. Oppilaita oli yhteensä 21, tyttöjä 10, poikia 11.

## 7.3 Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutettiin Kannonkosken yläasteella syksyllä 1999. Järjestin yläasteen seitsemännelle luokalle kaksi luontoliikuntapäivää; melontaretki 15. 9. ja patikkaretki 3. 11. Tapasin oppilaat ensimmäisen kerran noin pari viikkoa ennen retkeä, jolloin kerroin heille molemmista retkistä ja niiden tarkoituksesta. Samalla kerralla oppilaat valitsivat vastuuparinsa. Ajattelin, että mikäli oppilaat saavat valita parinsa itse, he motivoituvat suunnittelemaan tehtävänsä paremmin. Oppilaat saivat tiedotteen kotiin vietäväksi. Lisäksi olin oppilaiden vanhempainillassa kertomassa retkijärjestelyistä ennen ensimmäistä retkeä.

Viikkoa ennen melontaretkettä tapasin oppilaat uudelleen, jolloin heille jaettiin vastuutehtävät kummallekin retkelle. Kummallakin retkellä siis vain puolella oppilaista oli vastuutehtävä parinsa kanssa ja puolella oppilaista ei ollut tehtäviä. Tehtävien jakamisen jälkeen keskustelimme retken varusteista ja annoin oppilaille muutamia lisäohjeita vastuutehtäviä koskien. Tapaamisen lopuksi oppilailla oli mahdollisuus kysyä neuvoja tehtävien suorittamiseen.

### 7.3.1 Melontaretki

Melontaretki tehtiin syyskuun 15. päivänä. Lähdimme melomaan Piispalan kurssi- ja leirikeskuksen rannasta Kivijärven rantaa pitkin pohjoiseen. Ennen lähtöä Susanna ja Marita kävivät ilmoittamassa lähdöstämme leirikeskukseen. Lähtöselvitys oli osa retkeilyn turvallisuusaakkosia. Retkeilyn riskejä voi vähentää tekemällä aina kirjallisen reitti-ilmoituksen lähtiessään ja paluuilmoituksen palattuaan esimerkiksi lähimpään retkeilyhotelliin (Aulio 1994, 447).

Tarkoituksenamme oli kiertää kaksi pienehköä saarta ja levähtää sen jälkeen laavulla Öijän niemessä. Melontamatkaa kertyi kaiken kaikkiaan noin kymmenen kilometriä. Söimme eväät rannalla ja palasimme takaisin Piispalaan. Turvallisuussyistä retkellämme oli mukana turvavene, jossa olin itse koulun biologian opettajan kanssa. Jos olisin ollut kanootilla, olisi ote oppilaisiin ollut luultavasti vieläkin parempi, mutta toisaalta eräs tyttö oli erittäin helpottunut turvaveneen mukanaolosta. Se lisäsi turvallisuudentunnetta. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen heti retken jälkeen Piispalan kurssi- ja leirikeskuksen luentosalissa. Seuraavana päivänä haastattelin valitsemiani oppilaita yläasteella oppilaanohjaajan huoneessa.

Melontaretken vastuutehtävät olivat: 1) parien jako kanootteihin, ja ilmoitus retkelle lähdöstä/saapumisesta Piispalan kurssi- ja leirikeskuksen vastaanottoon, 2) eväistä huolehtiminen, 3) jättesäkkien hankkiminen repuille ja muille tarvikkeille kuivana pysymistä varten jokaiseen kanoottiin, 4) taukopaikan siisteydestä huolehtiminen, kiikareiden hankkiminen jokaiseen kanoottiin, 5) ohjelman keksiminen taukopaikalle.

### 7.3.2 Patikkaretki

Patikkaretki piti alun perin järjestää yhdessä koko koulun patikkaretken kanssa syyskuun lopussa. Sovittuna retkipäivänä sää oli kuitenkin niin sateinen että koko retki päätettiin perua. Huono sää ei tietenkään saa olla syynä patikkaretken perumiseen, mutta koska kyseessä oli koko koulun retki ja oli järkevämpää että me teemme retken samaan aikaan toisten kanssa, piti retki perua. Erilaisten yhteensattumien vuoksi saimme järjestettyä retken vihdoin ja viimein marraskuun alussa. Koulun oma retki ehdittiin pitää jo ennen tätä, mikä osoittautui loppujen oikeastaan hyväksi asiaksi, sillä retkireitti olisi ollut kaikille sama ja esimerkiksi taukopaikalla olisi ollut aivan liikaa ihmisiä. Ohjelmanumerot tuskin olisivat onnistuneet yhtä hyvin koko koulun retkellä. Lähdimme patikoimaan koulun pihasta maakuntauraa pitkin tavoitteenamme Koiralammen kota, joka oli levähdyspaikkamme. Sieltä palasimme takaisin samaa reittiä. Paluumatkalla oli mahdollisuus valita kahdesta eri reittivaihtoehdosta ja jotkut valitsivatkin lyhemmän reitin oikaistakseen hieman. Matkaa kertyi yhteensä noin kaksitoista kilometriä. Retkellä oli mukana yksi koulun oma opettaja.

Patikkaretken jälkeen oppilaat täyttivät saman kyselyn kuin edelliselläkin kerralla koulun luokassa. Saatuaani kyselyt takaisin oppilailta huomasin, että niitä olisi voinut hieman muuttaa. Oppilaat joutuivat vastaamaan uudelleen joihinkin samoihin kysymyksiin. Osan kysymyksistä olisi voinut muuttaa (kysymykset 5,6 ja 8), sillä vastaukset pysyivät samana. Seuraavana päivänä haastattelin neljää oppilasta. Patikkaretken tehtävät olivat: 1) nuotion sytyttäminen, 2) taukopaikan siisteydestä huolehtiminen, 3) eväistä huolehtiminen, 4) ohjelman keksiminen matkan varrelle, 5) ohjelman keksiminen taukopaikalle.

Pohdittuamme ainekirjoituksen aiheita koulun oman äidinkielenopettajan kanssa, oppilaat kirjoittivat aineet hänen johdolla viikon kuluttua patikkaretkestä. Opettaja arvosteli aineet, ja saatuaan ne takaisin oppilailta vanhempien allekirjoittamana, hän lähetti ne minulle. Kaikki oppilaat kirjoittivat aineen.

## 8 KYSELYN TULOKSET

### 8.1 Vastuutehtävät

#### 8.1.1 Melontaretki

##### Ensimmäinen vastuutehtävä

Susannan ja Maritan vastuutehtävänä oli muodostaa 'kanoottiparit', sekä ilmoittaa Piispalan vastaanottoon lähtöaikamme järvelle sekä saapuminen sieltä takaisin. Tytöt muodostivat rohkeasti tyttö-poika parit kanootteihin. Parijako aiheutti jonkin verran vastustusta, mutta se kuitenkin hyväksyttiin. Luultavasti oppilaista oli jännittävää olla tyttö-poika pareina, sillä vastakkainen sukupuoli alkaa jo kiinnostaa. Parijako oli helpompi hyväksyä kun se oli jonkun määräämä, eikä kenenkään tarvinnut valita pariaan itse. Tytöt eivät arvanneetkaan kuinka hyvin he onnistuvat tehtävässään. Tämä parijako oli koko retken onnistumisen avain.

Molemmat tytöt pitivät tehtävää melko helppona. Kehuin heidän kekseliäisyyttään ja rohkeuttaan retken jälkeen. Susanna ei osannut kuvailla vastuutehtävää sen kummemmin, mutta Maritan mielestä tehtävä oli erittäin tarpeellinen, mielekäs, mukava ja onnistunut. Tarkoitukseni oli haastatella Maritaa, mutta hän kieltäytyi haastattelusta.

##### Toinen vastuutehtävä

Hannan ja Helin vastuutehtävänä oli jätesäkin hankkiminen jokaiseen kanoottiin reppuja ja ruokatarvikkeita varten. Tytöt kysyivät säkkeitä lainaan siivoojilta, jotka antoivat säkit saman tien. Tytöt perustelivat tarvitsevansa säkkeitä melontaretkellä. Tehtävä oli heidän mielestään erittäin helppo. Kummankin mielestä tehtävä oli melko tarpeellinen. Haastattelussa Heli perusteli jätesäkkien tarpeellisuutta sillä, että varavaatteet pysyivät kuivina. Retkellä ei ollut pelkoa kanoottien kaatumisesta, mutta ”meloilla tuli kuulemma tehtyä muutakin kuin melottua”. Joidenkin oppilaiden vaatteet saattoivat vähän kastua. Kukaan ei vaihtanut vaatteita kastumisen takia, mutta varjoisella ja viileällä taukopaikalla lisävaatteet olivat tarpeen.

Hanna oli sitä mieltä, että tehtävä oli melko mielekäs sekä erittäin mukava ja onnistunut. Helinkin mielestä tehtävä oli erittäin onnistunut. Heli ei osannut sanoa oliko

vastuutehtävä mielekäs vai typerä, tai mukava vai vastenmielinen: ”Toisaalta jätösäkit oli ihan tärkeitä, mutta toisaalta...ilman niitäkin olisi selvinnyt”. Hannankaan mielestä jätösäkit eivät olleet ihan välttämättömiä koska sää oli niin hyvä. Koska säkit eivät olleet ihan välttämättömiä selviytymisen kannalta, tehtävä tuntui sen vuoksi ehkä hieman typerältä. Tehtävän vaikeuttaminen ei ainakaan Helin mielestä lisäisi tehtävän mukavuutta ja Hannankin mukaan tehtävä oli melko mielekäs sen vuoksi ettei se ollut vaikea.

#### Kolmas vastuutehtävä

Jarkon ja Sampsan tehtävänä oli huolehtia retkieväistä. He hakivat eväät koulun keittolasta ja jakoivat jokaiselle oppilaalle oman eväspussin aamulla ennen retkelle lähtöä. Retkijuoman he kuljettivat kanootissaan taukopaikalle. Kummankin mielestä tehtävä oli erittäin helppo ja onnistunut. Jarkon mielestä se oli myöskin tarpeellinen, mielekäs ja mukava. Sampsa perusteli haastattelussa tehtävän tarpeellisuutta sillä, että ”kaikki saivat eväitä saman verran”.

#### Neljäs vastuutehtävä

Esko ja Markku olivat ”viihdevastaavia”, ja heidän piti keksiä yhteistä ohjelmaa taukopaikalle. Ohjelmassa oli ala-asteelta tuttu metsäleikki pum pum –sota, jossa kaksi joukkuetta piiloutuu toisiltaan vastakkaisille pelialueille metsään. Tämän jälkeen leikkijät yrittävät lähestyä toisen joukkueen pelaajia ja nähdä heidät samalla omista piiloistaan. Nähdessään toisen joukkueen pelaajan, leikkijä voi ’ampua’ tämän huutamalla tämän nimen ja pum (esimerkiksi Markku-pum). Se, kenen nimi huudetaan, joutuu pois pelistä. Tällä tavalla joukkueet yrittävät ’ampua’ mahdollisimman monta vastajoukkueen pelaajaa pysytellen itse samalla piilossa.

Poikien mukaan ohjelman suunnitteli enimmäkseen Markku, vaikka Eskokin piti tehtävää melko mielekkäänä. Markun mielestä tehtävä oli melko vaikea, mutta erittäin tarpeellinen, mielekäs, mukava ja onnistunut. Hänen mielestään tehtävä oli tarpeellinen koska, ”meloessa tuli vähän hiki ja vaatteet kastuivat, ja taukopaikalla tuli lämpimämpi olo kun vähän liikuttiin”. Tehtävän onnistumista kuvastaa se, että oppilaiden mielestä leikki oli kolmanneksi mieleenpainuvuin asia melontaretkellä.

#### Viides vastuutehtävä

Kolmella luokan vilkkaimmalla pojalla oli tehtävänä varmistua taukopaikan siisteydestä sen jälkeen kun olimme syöneet. Heidän toisena tehtävänä oli hakea kiikarit biologianopettajalta ja jakaa yhdet jokaiseen kanoottiin. Mikan mielestä tehtävä oli melko helppo, mielekäs ja onnistunut sekä erittäin tarpeellinen. Tehtävä ei ollut hänen mielestään mukava, muttei vastenmielinenkään. Mikon mielestä tehtävä oli erittäin onnistunut ja Jarnon mielestä erittäin tarpeellinen. Vastauksista päätellen pojat kunnioittavat luontoa ja heidän mielestään on selvää ettei luontoa saa roskata. Luonnossa ei ollut paljon roskia emmekä mekään jättäneet sinne mitään. Tehtävä oli melko helppo.

Yhteisten vastuutehtävien lisäksi annoin Mikan ja Henrin kanootille lisätehtävän, koska Mika tunsu melontareitin. Heidän tehtävänä oli olla ryhmän johtokanoottina ja meloa kärjessä etukäteen sovituille pysähdyspaikoille. Pojat meloivat ensimmäisenä koko reitin ajan pitäen ryhmän kasassa. He huolehtivat myös siitä, että koko ryhmä odotti turvavenettä sovitulla taukopaikoilla. Tämä helpotti järjestelyitä, sillä tällä tavoin pystyimme jäämään turvaveneellä joukon hännille auttamaan heikompia melojia.

#### 8.1.2 Patikkaretki

##### Ensimmäinen vastuutehtävä

Juha-Matin ja Henrin tehtävänä oli eväitten huolehtiminen taukopaikalle. Pojat jakoivat jokaiselle oman leipäeväspussin, ja jakoivat loput tarvikkeet keskenään kantaen ne repuissaan taukopaikalle. Molempien mielestä tehtävä oli erittäin helppo. Juha-Matin mielestä tehtävä oli myös erittäin tarpeellinen, mielekäs, onnistunut sekä mukava.

##### Toinen vastuutehtävä

Timon ja Jarkon vastuutehtävänä oli tulenteko taukopaikalle. Jarkon mielestä tehtävä oli myös erittäin tarpeellinen, mielekäs, onnistunut ja mukava. Timo piti tehtävää melko tarpeellisena, mielekkäänä ja mukavana, sekä erittäin onnistuneena. Tehtävä oli kummankin pojan mielestä erittäin helppo, sillä molemmat harrastavat metsästystä ja tulenteko oli molemmille tuttua.

### Kolmas vastuutehtävä

Minnan ja Heidin tehtävänä oli varmistaa taukopaikan siisteys ruokailumme jälkeen. Heidi oli patikkaretkellä kipeä, joten vastuu jäi yksin Minnan harteille. Hänen mielestään tehtävä oli erittäin helppo mutta melko turha. Tämä johtui siitä, että roskia ei juuri näkynyt, sillä kaikki huolehtivat itse omat roskat talteen. Tehtävä oli kuitenkin hänen mielestään erittäin mielekäs ja onnistunut.

### Neljäs ja viides vastuutehtävä

Minnan, Tuijan, Mervin ja Annen tehtävänä oli keksiä jonkinlaista ohjelmaa matkan varrelle, sekä taukopaikalle. Toinen pari ei ollut ”oikein keksinyt mitään tekemistä” matkan varrella - silti molemmat tytöt kuitenkin pitivät tehtävää erittäin helppona ja onnistuneena. Ehkä he luulivat, että kyselylomakkeen tarkoitus on tiedustella heidän mielipiteitä tehtävänannosta, vaikka tarkoituksena oli tiedustella kokemuksia tehtävän suorittamisesta.

Anne ja Tuija olivat keksineet ohjelmaa taukopaikalle. Ohjelman suunnitteluun oli osallistunut enemmän Tuija. Taukopaikan ohjelmana oli silmäniskumurhaaja-leikki. Päätimme yhdessä muuttaa leikin ’sisätiloihin’ soveltuvaksi sähkötyismurhaajaksi, ja siirryimme kaikki pieneen Peikonpesän kotaan. Annen mielestä ohjelmatehtävä oli melko turha, vaikka toisaalta se kuitenkin hänen mielestään onnistui melko hyvin ja oli melko mielekäs. Hänen mielestään tällaista ohjelmatehtävää ei ilmeisesti olisi tarvinnut olla ollenkaan ja ilmeisesti hän olisikin pitänyt enemmän toisenlaisesta vastuutehtävästä.

Tuijan mielestä tehtävä oli melko helppo, mielekäs ja onnistunut sekä erittäin mukava. Haastattelun perusteella hän piti tehtävää erittäin mukavana, koska hän ohjaa kerhoja ja hänellä on paljon ohjelmaideoita. Tehtävä oli melko helppo, ja sitä vaikeutti se, että ”oli vähän vaikeaa keksiä koko luokalle jotakin ohjelmaa”. Hän ei osannut sanoa oliko tehtävä tarpeellinen vai turha. Tarpeellisuutta Tuija perusteli sillä, että yhteinen ohjelma tauolla saattaa lisätä ryhmähenkeä. Turhaa oli hänen mielestään kiire, sillä kaikkia ohjelmia ei ehtinyt toteuttaa. Tämä oli varmasti turhauttavaa.

Retkien suunnitteluvaiheessa oli hieman vaikea arvioida minkälaiset vastuutehtävät olisivat sopivia oppilaille. En halunnut pilata oppilaiden luontokokemuksia sillä, että heidän piti keskittyä pelkästään vastuutehtävään, mutta toisaalta halusin jakaa oppilaille



'todellisen' tehtävän, jonka suorittamiseen hän joutuu paneutumaan, ja mikä tuntuu oppilaistakin järkevältä ja mielekkäältä. Ohjelmatehtävät osoittautuivat ennalta vaativammiksi, mutta myöskin mieluisiksi vastuoppilaille. Ruoka- ja siivoustehtävät olivat aivan liian helppoja, ja ne tuntuivat oppilaistakin 'helpoilta, turhilta tai typeriltä'. Erään oppilaan mielipide retkien vastuutehtävistä oli tällainen: ”Kaikki tehtävät oli kuitenkin sellaisia että ne pystyi helposti hoitamaan.” Sopiva vastuutehtävä on haastava mutta toteuttamiskelpoinen. Liian vaikeat tehtävät saattavat jäädä tekemättä, ja liian helpot tehtävät tuntuvat oppilaistakin turhilta.

## 8.2 Vastuuntunto ja välinpitämättömyys

### 8.2.1 Melontaretki

Melontaretken jälkeen noin puolet oppilaista ilmoitti tarvitseensa vastuuntuntoa retken aikana. Suurin osa vastuuntuntoa tarvitsevien vastauksista oli niiden oppilaiden, joilla oli oma vastuutehtävä parinsa kanssa juuri tällä retkellä. Heidän oli ilmeisesti suhteellisen helppo määrittellä missä tilanteessa he vastuuta tarvitsivat. Puolet oppilaista ilmoitti ettei tarvinnut vastuuntuntoa retkellä, ei osannut sanoa mitään, tai ei vastannut kysymykseen ollenkaan.

Vastuuntuntoa tarvitsevien määrä tuntuu pieneltä, sillä todellisuudessa jokainen kantoi vastuuta jostakin asiasta - ainakin omasta repustaan. Joillekin oppilaille termi 'vastuu' oli ilmeisesti vaikea, eivätkä he tienneet tarkalleen mitä se tarkoittaa ja mitä se sisältää. Joillekin oppilaille taas esimerkiksi ohjeitten kuunteleminen tai omasta repusta huolehtiminen ovat niin itsestään selviä asioita etteivät he osanneet 'luokitella' niitä vastuunkantamiseksi. Kysyttäessä tarvitsitko vastuuntuntoa retkellä eräs poika vastasi. ”No ei kovin paljon, mutta sellaista omaa vastuuntuntoa, ettei jättänyt tavaroitaan sinne rannalle.”

Tilanteita tai asioita joihin oppilaat yhdistivät vastuunkantamisen oli mm: ” en jättänyt roskia metsään/järveen”, ”iso poika istui kanootissa takana ja sille piti jakaa ohjeita”, ”kanootin ohjausta”, ”oma tehtävä, taukoviihde”, ”ottamalla muut huomioon koko retken ajan”, ”oli huomattava muittenkin tarpeet, ei voi jatkuvasti ajatella vain itseään”, ”hoitaa omat tarvikkeet ettei ne jää jonnekin rannalla”.

Eräälle oppilaalle vesillä olo oli ilmeisesti vierasta, sillä hän sanoi: ”no ehkä opin pikkuisen vastuuntuntoakin siinä samalla kun oltiin veden päällä niin huteralla vehkeellä.” Olen sitä mieltä että oppilaat olivat hivenen vastuuntuntoisempia melontakuin patikkaretkellä. He mm. kuuntelivat ohjeet huolellisemmin loppuun asti melontakuin patikkaretkellä. Melontareitti oli suurimmalle osalle vieras ja kuuntelemalla ohjeet kunnolla oppilaat ehkä halusivat varmistaa etteivät eksy reitiltä.

Melontaretkellä ryhmä pysyi myös paremmin koossa kuin patikoidessa. Tähän vaikutti mielestäni eniten Susannan ja Maritan erittäin onnistunut parijako tyttö-poika pareiksi. Tämä sekä rauhoitti ryhmää, että piti sen yhtenäisenä koko retken ajan. Ilman tätä jakoa kanootit olisivat saattaneet hajaantua enemmän ja yhteisestä retkestä olisi tullut epätasainen ’kilvansoutu’ kohti levähdys- ja taukopaikkoja. Oppilaista saattoi tuntua turvallisemmalta meloa ryhmässä, tai sitten kukaan ei halunnut joutua erilleen toisista kanooteista, koska oma melontapari ei ollut se ’oma paras kaveri’.

Erityisesti tämä parijako rauhoitti luokan kolmea vilkkainta poikaa, sillä he eivät päässeet hölmöilemään keskenään. Mikan liikehdintää rauhoitti lisäksi hänen kanoottiparinsa, joka oli isokokoinen ja arka poika, joka ei ollut koskaan melonut. Kyselylomakkeessa Mika vastasi tarvinneensa vastuuntuntoa koska melontakaverista piti huolehtia. Hän ei maininnut mitään antamastani vastuutehtävästä, sen sijaan hän oli oppinut ”ettei enää toista kertaa lähde retkelle”. Mielestäni hän kuitenkin kantoi vastuunsa mallikkaasti ja pojat olivat suuri apu meille opettajille ottaessaan johtokanootin tehtävän, sillä meidän oli helpompi olla ”peränpitäjiä” ja auttaa mutkittelevia ja hitaampia meloimia. En myöskään usko että matka oli hänelle fyysisesti liian rankka. Ehkä hän kapinoi parijakoa vastaan eikä sen vuoksi nauttinut retkestä.

Melontaretkellä oppilaat joutuivat tekemisiin toistensa kanssa eri tavalla kuin patikoidessaan. Kanootissa istuessaan heidän oli pakko ottaa huomioon melontaparinsa ja kantaa yhdessä vastuu mm. kanootin pystyessä pysymisestä, oikeasta suunnasta ja ryhmän mukana pysymisestä. Vaikka oppilaat olivat kokonaisuudessaan enemmän erillään toisistaan kuin patikkaretkellä, joutuivat he panostamaan enemmän kommunikointiin oman parinsa kanssa, joka saattoi olla melko vieras.

Kysyttäessä oppilailta toimiko kukaan retkellä välinpitämättömästi, lähes kaikki olivat melontaretken jälkeen sitä mieltä ettei kukaan ollut ”ainakaan erityisen” välinpitämätön.

Haastattelussa kuitenkin eräs oppilas kertoi nähneensä jonkun ”polttavan tupakkaa”. Tämä on saattanut tapahtua taukopaikalla leikin aikana metsässä. Valitettavasti en itse nähnyt sitä retken aikana enkä siis voinut puuttua siihen silloin. Muutamat tytöt olivat testanneet poikien siivoustarkkuutta jättämällä mukeja hietikolle. Pojat eivät olleet huomanneet niitä, mutta tytöt olivat keränneet ne itse roskien mukaan.

Mikolla oli melontaretkellä parinaan tyttö, josta hän ei tuntunut oikein välittävän. Kuullessaan paristaan, Mikko puhui tälle kovaäänisesti ja ilkeästi ja yritti tehdä kaikkensa, että saisi jonkun muun parikseen. Siinä vaiheessa tyttö kuitenkin tokaisi Mikolle napakasti: ”ala tulla tänne kanoottiin siitä”, ja Mikko meni kiltisti oman kanoottinsa luokse. Pelkäsin, että Mikko on koko retken ajan ilkeä Heidiä kohtaan, mutta kun kysyin taukopaikalla Heidiltä kuinka matka on sujunut, hän oli erittäin iloinen ja innostunut melomisesta, eikä heillä ollut mitään ongelmia Mikon kanssa matkan aikana. Muutkin oppilaat sanoivat, että pojat ovat ihan mukavia ja asiallisia silloin kun heidän kanssaan juttelee kahdestaan, mutta sitten kun kaikki kolme poikaa ovat yhdessä, he ovat rauhattomia ja meluisia. Myös Mikon parhaat puolet tulivat ilmeisesti esille Heidin kanssa.

### 8.2.2 Patikkaretki

Kaikki eivät olleet vastanneet kyselylomakkeen kohtaan ”tarvitsitko vastuuntuntoa retkellä, missä tilanteessa” melontaretken jälkeen, joten ennen kyselylomakkeen täyttämistä muistutin heitä vastaamaan myös tähän kysymykseen. Lisäksi olimme haastateltavien oppilaiden kanssa miettineet tarkemmin vastuuntuntoa ja sen ilmenemistä, jonka jälkeen oppilaat olivat varmasti jutelleet keskenään. Näin käsite oli tutumpi ja oppilaat osasivat vastata paremmin ja monipuolisemmin toisella vastauksella.

Patikkaretkellä vastuunkantaminen liittyi lähinnä omien ja koulun tavaroiden huolehtimiseen ja luonnon varjelemiseen mm. roskaamiselta, oksien katkomiselta, meluamiselta jne. Luokka eteni yhtenäisenä ryhmänä, lukuun ottamatta kolmea poikaa, ja oppilailla oli vuorotellen johtamis- ja suunnistamisvuoroja. Näiden ’johtotehtävien’ jälkeen jotkut oppilaat kokivat olleensa vastuussa myös toisista. Retken määränpää oli kuitenkin kaikkien tiedossa ja reitti oli hyvin merkattu, joten ryhmänjohtotehtävä

menetti vähän merkitystään sen vuoksi. Kaksi tyttöä vastasi kantavansa huolta toisista koko ajan vaikkei siihen erikseen kehoitettaisikaan.

Oppilaitten mukaan patikkaretken jälkeen vastuuta tarvittiin mm. näissä tilanteissa tai asioissa: ”nuotioiteossa ja letkanvetäjänä (’toverin luottamiseen’ liittyvä ohjelmanumero matkan aikana)”, ”eväistä huolehtiminen”, ”nuotion teko”, ”että kaikki pysyivät mukana eikä kukaan joutunut hukkaan”, ”ottamalla muut huomioon, ohjelma taukopaikalla”, ”kun kannoin koulun tarvikkeita”, ”roskat piti kerätä, ei heittää luontoon”, ”piti huolehtia mm. kiikareista ja muista tavaroista”.

Patikkaretken jälkeen useimmat oppilaat moittivat kolmea poikaa jotka vaelsivat taukokodalle omin päin odottamatta toisia. Nämä pojat tiedetään luokassa yleisesti välinpitämättömiksi ja heidän annetaankin olla sellaisia. Erään tytön mukaan ”on tuttua että pojat mm. meluavat koko ajan”. Patikkaretkellä vaikutti siltä, että muut olivat hieman jopa tyytyväisiä siihen, että nämä pojat menivät matkojaan. Muut ovat ilmeisesti melko kyllästyneitä poikiin eivätkä jaksaa aina edes välittää heidän tempuistaan. Tällainen ’karkaaminen’ aiheuttaa tietysti vaaratilanteita, sillä esimerkiksi avunsaaminen vaikeutuu koska pojat olivat erillään meistä muista. Toisaalta, pojilla tuntui olevan voimakas tarve näyttää itselleen ja toisille, että he selviävät matkasta omin päin ja osaavat kantaa vastuun itsestään.

### 8.3 Uusia opittuja asioita

#### 8.3.1 Melontaretki

Melontaretken jälkeen oppilaat kokivat oppineensa ylivoimaisesti eniten ”melomista” ja ”melonnan mukavuutta”. He perustelivat asiaa mm. näin: ”Se vaikutti kiinnostavalta, joten halusin oppia. Sitä paitsi kaikki mikä liittyy käsivoimiin kiinnostaa minua.” ”Matka oli suhteellisen pitkä, oli ainakin aikaa kierrellä ja totutella”. Tästä voi päätellä että melontaretki oli lähes kaikille oppilaille uusi ja mieluinen kokemus. Eräs tyttö kertoi tutustuneensa paremmin luokkatovereihinsa ja oppineensa enemmän ”yhteistyötä”. Melontaretki tehtiin alkusyksystä kun kaikki oppilaat eivät välttämättä vielä olleet tutustuneet toisiinsa kovin hyvin. Retki tarjosi mahdollisuuden tutustua paremmin omiin luokkatovereihin, ja vieläpä erilaisessa ympäristössä kuin koululuokassa. Eräälle oppilaalle taukopaikan ’pum pum -leikki’ oli uusi asia. Jotkut

oppilaiden vastauksista olivat melko suurpiirteisiä (esimerkiksi: ”opin paljon luonnosta”, ”opin ottamaan vastuuta joistakin asioista” jne.), mikä kertonee siitä, että heidän oli vaikea keksiä mitään uutta mitä he olisivat oppineet.

### 8.3.2 Patikkaretki

Patikkaretki ei opettanut kenellekään mitään uusia taitoja. Sen sijaan yhteishengen tärkeyttä korostettiin monessa eri vastauksessa. Oppilaat olivat huomanneet joko sen olemassaolon, tai valittivat sen puuttumista. Melontaretkellä koko luokka pysyi hyvin koossa ja yhteishenki oli tiivis, kun taas patikkaretkellä yhteishenkeä osittain rikkoi kolmen pojan irtiotto muista retkeläisistä heti retken alkuvaiheessa.

Luontoretkien päätarkoituksena oli nimenomaan positiivisten luontokokemusten syntyminen sekä vastuunkantamisen tärkeyden herättäminen eri luonnonympäristöjen avulla. Lisäksi tarkoituksena oli kertoa vähän jotakin retkeilytaidon alkeista, esimerkiksi oikeasta varustuksesta, nuotion sytyttämispaikasta, maaston tarkkailemisesta ja vertaamisesta karttamerkkeihin jne. Kunnollisten retkeilytaitojen oppiminen vaatii pidempiä retkiä ja omakohtaisia kokemuksia.

### 8.4 Luonnossa opittavia hyödyllisiä asioita

Tällä kysymyksellä halusin selvittää pitävätkö oppilaat luontoa yleensä merkittävänä ja tarpeellisenä oppimisympäristönä. Oppilaiden vastausten perusteella luonnossa opittavat hyödylliset asiat liittyvät retkeilyyn, selviytymiseen, luonnon kunnioittamiseen ja luonnon rauhaan. Oppilaiden oli selvästi helpoin luetella sellaisia konkreettisia asioita, jotka liittyvät luonnossa tarvittavaan tietoon ja taitoon. Tällaisia hyödyllisiä asioita oli mm: ”voi oppia tekemään nuotion/ei tee nuotiota joka paikkaan”, ”erä- ja retkitaitoja, kasvi- ja eläinlajeja”, ”luonnonantimia voi käyttää hyväksi”, ”tulentekoa ilman tulitikkua”, ”nimeämään puita, marjoja, kasveja, eläimiä”, ”vaeltamaan, yöpymään”, ”vaeltamaan, patikoimaan, suunnistamaan”, ”mitä tekee jos eksyy”, ”ei roskaa luontoa”.

Nämä taidot ovat oppilaiden mukaan hyödyllisiä, mutta eivät jokaiselle ihmiselle välttämättömiä: ”jos ei koskaan käy luonnossa niin mitä niillä sitten tekee”. Muutaman oppilaan mukaan taidot ovat tarpeellisia ”metsästäjille ja biologeille”, tai ”niille, jotka

tykkäävät liikkua luonnossa tai haluavat harrastaa siellä jotakin” - siis vain sellaisille ihmisille jotka työskentelevät tai harrastavat jotakin luonnossa.

Muutama oppilas kertoi oppineensa rauhoittumaan ja kunnioittamaan luontoa olemalla luonnossa: ”oppi arvostamaan luontoa”, ”ilma on raikkaampaa kuin kaupungissa, luonnon antimia voi vielä käyttää hyväksi”, ”luonnon rauha jne.”, ”hiljaa olemista”, että luonto on tärkeä meille jokaiselle”, ”luonto on hyvin tärkeä osa elämää”.

Jotkut oppilaat kertoivat oppineensa luonnossa eräänlaisia ’elämönhallinnan’ taitoja: ”luonnossa olen oppinut selviytymään eri tilanteissa”, ”metsä on tärkeä, antaa rauhan eläimille”, ”en ole ennen osannut arvostaa pieniä asioita, enkä ole ollut tyytyväinen mihinkään, mutta luonnossa järkikin jotenkin selviää ja tulee parempi mieli... jotenkin sellainen pieniin asioihin tarttuminen ja niistä oppiminen on ollut minulle sellainen opettavainen asia luonnossa”, ”luonnossa joutuu ratkomaan erilaisia asioita...niiden ratkaiseminen on ihan erilaista kuin esimerkiksi kotona”.

Eräs oppilas kertoi oppineensa luonnossa liikkueensa uusia harrastusmuotoja ja sitä kautta ehkä jotakin myös itsestään. Hän harrastaa maastopyöräilyä, jossa on tärkeää sopivan vaikea maasto, sillä jyrkät alamäet, kivet ja mutkat tuovat lisää haastetta harrastukseen. Kysyin häneltä haastattelussa vaatiiko tämä harrastus erityistä taitoa, ja tarvitseeko hän vastuuntuntoa pyöräilleessään. Poika vastasi näin: ”Tämä vaatii ehkä sellaista huomaavaisuutta enemmän kuin normaalisti. Vastuuntuntoa tarvitsen sillä tavalla, etten loukkaa itseäni. En mene liian vaarallisille reiteille, enkä aja jyrkkiä alamäkiä ihan täysiä.” Vaikuttaa siltä, että pyöräilyn kautta oppilas on kokeillut rajojaan, ja tuntee nyt paremmin itsensä tietäen mihin pystyy ja mihin ei.

Useimmat oppilaat pitävät luonnossa opittavia asioita tärkeinä niille ihmisille, jotka harrastavat tai työskentelevät luonnossa. Luontotiedot ja -taidot eivät ole oppilaiden mielestä tarpeellisia kaikille ihmisille, ilman niitäkin tulee toimeen. He eivät koe tarvitsevansa esimerkiksi retkeilytaitoja. Vaikuttaa siltä, että Kirjoson (1992, 36) toteamus: ”luonto ei puhuttele ihmisiä enää ihan samalla tavalla kuin ennen”, pitää ainakin jossain mielessä paikkansa. Oppilaat eivät koe luontoa suurena ’opettajana’, koska luonnosta on tullut oppilaille arjesta ’irrationen’ paikka.

## 8.5 Mieleenpainuvin kokemus retkellä

### 8.5.1 Melontaretki

Oppilaiden mukaan mieleenpainuvinta melontaretkellä oli melominen. Se oli ilmeisesti lähes kaikille oppilaille uusi ja miellyttävä kokemus. Positiivisen kokemuksen syntymiseen vaikutti mm. aurinkoinen ja tyyni sää, onnistunut parijako, sopivanmittainen matka ja oikeat varusteet. Toiseksi eniten oppilaat pitivät yleisesti ”koko retkestä”, joka toi vaihtelua koulun rutiiniin. Taukopaikan ohjelma oli jäänyt muutaman mieleen. Yhteinen ohjelma matkan varrella yhdisti retkiporukkaa ja tiivistä tunnelmaa. Vaikka suunnittelijaparia jännittikin ennen leikinalkua se, miten toiset suhtautuisivat heidän suunnitelmiinsa, olivat he ihan tyytyväisiä tehtäväänsä ja pitivät sitä mielekkäänä. Muut oppilaat suhtautuivat erittäin positiivisesti esitettäviin leikkeihin. Haastateltuani oppilaita suurin osa oli kiitollinen tauko-ohjelmista ja piti niitä tärkeänä yhteishengen luomisen kannalta. He innostuivat ehdotetuista leikeistä nopeasti, eikä yhteisiä sääntöjä meinattu maltaa sopia ennen leikin aloittamista.

### 8.5.2 Patikkaretki

Melkein kaikilla oppilailla oli huonoja kokemuksia koulun omalta patikkaretkeltä, joka oli liian pitkä, tai ainakin etenemistahti oli liian nopea. Tämä latisti oppilaiden innokkuutta jo etukäteen. Lisäksi omaa retkeämme jouduttiin siirtämään useaan otteeseen, ja kun se sitten marraskuun alussa toteutettiin, ei sää enää ollut kovin lämmin ja maastokin oli märkää. Nämä asiat latistivat oppilaiden mielialaa varsinkin retken alussa, ja ennakoasenteet huomioon ottaen olenkin tyytyväinen siitä, että oppilailla oli myös positiivisia kokemuksia tältä retkeltä.

Mieleenpainuvimpia asioita patikkaretkellä olivat mm. yhteinen leikki kodassa taukopaikalla, nuotiolla istuminen ja makkaran paistaminen, raikas ja puhdas metsä sekä ’hiljaisuus-harjoitus’ tulomatkalla, jonka aikana kuunneltiin silmät kiinni ihan hiljaa puiden ja metsän ääniä

## 9 HAASTATTELUN JA AINEKIRJOITUKSEN TULOKSET

### 9.1 Teemahaastattelut

Haastatteluissa nousi voimakkaimmin esille seuraavia asioita: vastuutehtävien vaikutus yksittäiseen oppilaaseen, oppilaiden mielipiteet vastuuntunnon tarpeellisuudesta sekä siitä, missä tilanteissa he sitä ylipäättään tarvitsevat.

#### 9.1.1 Oppilas ja tehtävät

Kaiken kaikkiaan oppilaat suhtautuivat vastuutehtävien jakoon hyvin, ja he onnistuivat vastuutehtävien suorittamisessa erinomaisesti. Haastateltavista oppilaista lähes jokainen lähtisi mieluummin sellaiselle retkelle, jossa saa osallistua retkijärjestelyihin ja retken toteutukseen, kuin sellaiselle retkelle, jossa ei tarvitse itse vastata mistään. Eräitä oppilaiden kommentteja vastuutehtävistä: ”Valitsisin mieluummin sellaisen retken jonka järjestelyihin voisin itsekkin osallistua. Siellä saa tehdä jotakin eikä tarvitse vain seisoskella ’tumput suorina’”. ”Edellisellä kerralla ei tarvinnut tehdä mitään, nyt joutui kuitenkin vähän pitämään huolta eväistä. Pitäähän retkellä jotakin tekemistä olla. Itse olisin mieluummin sellaisella retkellä jossa on jotakin tekemistä.”

Vastaukset hieman yllättivät, sillä nykyajan mukavuudenhaluisen elämäntyylin perusteella voisi kuvitella, että oppilaat ’tahtovat siitä yli mistä aita on matalin’. On positiivista huomata että he haluavat vastuuta, ja että he haluavat osallistua retkiin myös omalla panoksellaan. Tästä esimerkkinä joitakin oppilaiden lausahduksia: ”On hyvä että me saatiin vastuutehtäviä, sillä vaikka me ollaan nuoria meille pitää antaa vastuuta!” ”Oli ihan hyvä että saatiin tehtäviä, oppiipahan huolehtimaan asioista ja järjestelyistä.” ”Oli erilaista olla retkellä kun oli vastuutehtävä. Yleensä siellä vaan ollaan ja kaikki jaetaan kaikille valmiiksi. Nyt sai itsekkin vähän osallistua retken järjestämiseen. Se oli mukavaa. Yleensä vaan mennään jonnekin, ollaan hetki ja sitten sieltä tullaan pois. Nyt sai kuitenkin vähän osallistua.” Nämä kommentit tukevat mm. Heikinaro-Johanssonin ym. (1993) ja Pican (1993) toteamuksia siitä, että kun oppilas saa itse ottaa kantaa asioihin ja päättää niistä, hän myös saattaa sitoutua asiaan tiiviimmin.

Vastuutehtävien kautta osallistuminen ja retkeen sitoutuminen vaikutti koko retken ilmapiiriin. Oppilaat olivat hyväntuulisia, kärsivällisiä, kuuntelivat ohjeet paremmin jne.



Vastuutehtävät antoivat oppilaille yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tunteen, että häntä tarvitaan: ”Tulee sellaista yhteispeliä”. Tehtävä sai oppilaat sitoutumaan retkeen paremmin ja he todennäköisesti käyttäytyivät hieman eri tavalla kuin olisivat käyttäytyneet ilman tehtävää: ”Kun oli oma tehtävä niin olin vähän huoleellisempi, en niin rento kun piti huolehtia tehtävästä”, ”Oli hieman erilaista olla retkellä ilman vastuutehtävää ja tehtävän hoitajana. Kun minulla oli vastuutehtävä ja tiesin että joudun kohta tekemään jotakin, tarkkailin oppilaita ja heidän mielialoja jotta osaisin ehdottaa ’sopivantuulista’ ohjelmaa juuri sillä hetkellä.” Tämä ei tuntunut kuitenkaan häiritsevän luontokokemusten saamista.

Jakamalla vastuuta kaikille ja suorittamalla omat vastuutehtävänsä, jotkut oppilaat oppivat arvostamaan enemmän myös toisten työpanosta. Tämä vähentää välinpitämättömyyttä ja auttaa koko ryhmää toimimaan tehokkaammin yhteisen edun eteen. ”Hoitamalla tehtävä autettiin vähän toisia. Kun yksi tehtävä jaetaan kahdelle, se on ihan helppo suorittaa. Toistenkin tehtäviä osasi arvostaa enemmän kun itselläkin oli ollut joku tehtävä.”

Eräs oppilas kuvaili eräänlaista välinpitämättömyyden seurausta seuraavasti: ”Jos jotkut oppilaat on hirveen vastahakoisia eikä kuuntele ohjeita, niin opettajalta saattaa mennä hermot ja sitten ilmapiiri ei välttämättä ole enää mukava, vaan se kiristyy, eikä kukaan uskalla enää puhua opettajalle mitään.” Seuraavassa puolestaan todetaan ettei joidenkin oppilaitten välinpitämättömyys tunnu toisista oppilaistakaan mukavalta: ”Välinpitämättömyys vaikuttaa ilmapiiriin sillä tavalla, että joidenkin oppilaiden tyyperyydet saatetaan yleistää koko luokkaan ja siinä menee sitten maine koko luokalta. Joskus harmittaa kun jotkut lyö aina kaikki leikiksi eikä ota mitään tosissaan.”

Oppilaat eivät kokeneet epäreiluksi sitä, että toisilla oli tehtävä ja toisilla ei, koska kaikilla kuitenkin oli jokin tehtävä. Erilaiset tehtävätkään eivät tuntuneet epäreiluilta. ”Kun tiesi, että toisilla on tehtävä seuraavalla kerralla, ei tuntunut epäreilulta.” Itselleni jäi sellainen mielikuva, että tehtävät olisivat voineet olla vaikeampia ja että oppilaat pystyvät suoriutumaan melko isoistakin tehtävistä. Vastuun määrää on tietysti lisättävä pikkuhiljaa, mutta luulenpa että oppilaat pystyvät parempaan kun uskommekaan. Viime kädessä vastuu on tietysti aina opettajalla.

### 9.1.2 Vastuuntunto ja välinpitämättömyys

Kyselyjen perusteella oppilaat eivät tarvinneet vastuuntuntoa kovin paljon, kun taas haastatteluissa oli mahdollisuus tehdä oppilaille lisäkysymyksiä, jotka helpottivat käsitteen ymmärtämistä. Oppilaille oli itsestään selvää, että jokainen huolehtii omista ja koulun tavaroista. Sen sijaan kaikki eivät osanneet yhdistää toisten auttamista tai kannustamista vastuuntunnoksi, kun taas joillekin se oli itsestään selvää: ”Minut on kotona opetettu siihen, että aina pitää ottaa vastuuta toisistakin, vaikkei sitä erikseen sanottaisikaan.”

Kaikki oppilaat pitivät luonnon suojelemista tärkeänä. Heidän mielestään luonnossa ei saa roskata, ei saa katkoa oksia, ei saa meluta jne. Joillakin oli laajempi kuva luonnon suojelemisesta ja säilyttämisestä, ja eräs tyttö pahoittelikin aukkohakkuita. Huolta luonnon tilasta kuvastavat mm. seuraava oppilaan kommentti: ”Vastuu luonnosta on tärkeää, koska luonnon pitäisi säilyä hyvässä kunnossa pitkään uusia sukupolvia varten.”

Monen oppilaan oli helpompi havaita välinpitämättömyyttä kuin vastuullisuutta: ”Se, että jotkut on niin välinpitämättömiä saa joskus muutkin lähtemään siihen mukaan.” ”Ei tunnu mukavalta jos joku käyttäytyy uhkarohkeasti ja vaarallisesti. Kehottaisin ainakin itse riehuja ottamaan rauhallisesti, sillä muuten voi mennä vaikka henki.” ”Minun mielestä on vähän väärin lähteä omille teilleen kun kerran retkeillään yhdessä. Toisaalta se oli ihan hyvä, sillä ei me muut oltaisi voitu pitää mitään taukoja jos pojat olisivat olleet samassa porukassa.” ”Muutama poltti tupakkaa kun valvoja ei nähnyt.”

### 9.2 Ainekirjoitus

Oppilaat kirjoittivat eniten aiheesta ”Paras luontokokemukseni” (15 kpl). Huonoista luontokokemuksista kirjoitti kolme oppilasta. Mitä luonto on minulle opettanut – aiheesta kirjoitti yksi oppilas ja Mitä luonto minulle merkitsee – aiheesta kolme oppilasta. Koska moni oppilas kirjoitti parhaista luontokokemuksistaan vaikuttaa siltä, että oppilailla on myönteisiä luontokokemuksia. Parhaista luontokokemuksista kuusi liittyi kanootti- tai melontaretkeen, kuusi oli metsästys- tai kalastuskertomusta ja kolme liittyi oppilaiden retkiin perheen tai ystävien kanssa. Oppilaiden aineista löytyy selkeitä

kuvauksia erilaisista luontokokemuksista ja luonnon merkityksestä, jotka voi luokitella Telaman (1992) tai Kirjosen (1992) jaottelujen mukaan.

Parasta luonnossa – aiheissa oppilaat korostivat kauniita maisemia ja säätä, sekä ystäviä ja perhettä. Paras luontokokemus oli syntynyt jossakin kauniissa tai idyllisessä luonnonpaikassa, kuten esimerkiksi lumisella vuorella, järven rannalla, ruskamaisemissa tai meren äärellä. Aineisiin liittyi kuvailevia ja aistillisia ilmaisuja eri luonnonilmiöistä. Kirjosen (1992) jaottelun mukaan luonto tyydyttää näitä liikkujia esteettisessä mielessä. Tällöin korostuu luonnon kokeminen eri aistien avulla.

Näin kuvaa aistillisuutta eräs oppilas, joka kirjoitti aiheesta ”Mitä luonto minulle merkitsee”: ”luonnossa voi nähdä eläimiä, kuulla ääniä, maistaa marjoja ja haistaa eri hajuja...sateella metsä tuoksuu hyvälle ja kuumalla siellä on vähän viileämpää kun muualla”. Erään tytön matka ulkomaille perheen kanssa tuntui herättävän voimakkaita tunteita: ”kaikista hauskinta olivat kovat aallot...kävelin rantaviivaa pitkin ja juoksin aaltoja pakoon...kuuma hiekka tuntui jännälle varpaissa...” Yhden tytön mielestä luonnon avulla voisi jopa oppia näkemään ja arvostamaan kauneutta: ”luonto on silmäniloa”. Eräs tyttö kuvasi melontaretkeä tällä tavoin: ”meloessa maisemat rauhoittivat, tunsin olevani turvassa”. Tälle tytölle luonto edustanee Telaman (1992) mukaan ihmistä suurempia voimia.

Telaman (1992) mukaan luonto kiinnostaa joitakin ihmisiä myös toiminnan vuoksi. Tälläkin luokalla erityisesti pojat pitivät luonnosta sen haasteellisuuden ja arvaamattomuuden vuoksi: ”liikkuminen on haasteellisempaa kun muualla...vaihteleva maasto, mäet jne.”, ”liikkuminen on mukavampaa kun on rankempaa”. Luonto on nimenomaan toimintaympäristö myös metsästäjille, jotka kaikki kirjoittivat parhaista luontokokemuksista. Heidän mielestään parasta oli metsästyksen tuottama jännitys, ei niinkään saalis. Yhteistyö ihmisen ja koiran välillä, koiran haukku ja jäniksen odottelemineen, ”miesporukat” ja saaliin saaminen olivat asioita, jonka vuoksi pojat harrastavat metsästystä.

Pahimmat luontokokemukset liittyivät valitettavasti koulun yhteiseen patikkaretkeen: ”retkellä oli liian pitkä matka tai ainakin liian kova vauhti”. On selvää että tällä tavoin ei ainakaan synny positiivisia luontokokemuksia. Ensin tulisi luoda oppilaille erilaisia kokemuksia luonnosta, jonka jälkeen vasta heille syntyy jonkinlainen suhde luontoon.

Kun luontosuhde vahvistuu, voi haasteellisuutta lisätä ja oppilaat oppivat nauttimaan ankeistakin luonnonoloista.

Vain yksi oppilas kirjoitti aiheesta ”Mitä olen oppinut luonnossa”. Hän on oppinut: ”kuinka julmaa elämä on”. Tätä hän perusteli eläinten kiduttamisella ja ampumisella. Hän kirjoitti myös omasta lemmikki-kanistaan ja sen luonnonkaipuusta: ”ehkä sekin kaipaa joskus ulos luontoon”.

Aiheiden jakautuminen mietityttää, sillä tarkoituksena ei tietenkään ollut kirjoittaa omista retkistämme ja silti moni aine käsitteli juuri näitä retkiä. Joko viimeisimmät luontokokemukset liittyivät näihin retkiin ja oppilaat muistivat ne parhaiten, tai sitten nämä retket todella olivat oppilaiden parhaita luontokokemuksia. Siinä tapauksessa kovin monella muulla oppilaalla ei ole luontokokemuksia kuin metsästäjäpojilla! Ainekirjoitus toimi tässä tutkimuksessa paremminkin muiden menetelmien tukena kuin itsenäisenä tiedonkeruumenetelmänä. Kertomuksien avulla pystyin tarkastamaan kyselyssä ja haastattelussa saatuja oppilaiden mielipiteitä luonnosta.

## 10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen perusteella luonto ei välttämättä ole merkittävä oppimisympäristö oppilaille vastuuntunnon oppimisen kannalta. Useimpien oppilaiden mielestä vastuuta oppii yhtä hyvin, ellei jopa paremmin muissa ympäristöissä kuin luonnossa, esimerkiksi koulussa, kotona, harrastuksissa ja lomamatkoilla. Oppilaiden vastuuntunto oli kehittynyt mm. oman kotieläimen hoidossa, perheen yhteisillä lomamatkoilla, kesällä uidessa, erilaisten harrastusten yhteydessä, sekä myös metsästysretkillä. Monet oppilaat eivät kokeneet luontoa tärkeäksi ympäristöksi vastuuntunnon oppimisen kannalta, koska heillä ei ole kovin monia luontokokemuksia, eikä näin ollen vahvaa luontosuhdetta. Tämä tulos tukee mm. Sjöströmin (1992) tutkimusta luontosuhteesta ja sen vaikutuksesta oppilaan käyttäytymiseen ja toimintaan. Mikäli luonnon halutaan opettavan jotakin, on sen ensin oltava oppilaalle jollakin tavalla tärkeä. Merkityssuhde luontoon voi syntyä, kun oppilaalle tarjotaan positiivisia luontokokemuksia.

Retkillä syntyi sellaisia tilanteita, missä vastuuntunnon merkitys korostui. Itsestään selviä asioita olivat mm. omista ja koulun tavaroista huolehtiminen sekä luonnon

suojelu. Oppilaille opettavaisia asioita olivat vieraan, jopa epämieluisan parin kanssa toimiminen ja koko luokan yhteishengen rakentaminen. Melontaretken aikana oppilaat joutuivat ottamaan vastuun myös paristaan ja selviytymään yhdessä melomisesta, suunnanvalinnasta, karikoista jne. Luokassa ilmenneen välinpitämättömyyden kautta oppilaat huomasivat hyvän yhteishengen merkityksen. Sen syntymiseen vaaditaan, että jokainen oppilas kantaa vastuun itsestään ja panostaa tällä tavoin viihtyisän ilmapiirin luomiseen.

Kaikki oppilaat suhtautuivat erittäin positiivisesti vastuutehtäviin, ja lähes jokainen osallistuisi mieluummin sellaiselle retkelle, missä on vastuutehtäviä, kuin sellaiselle retkelle, missä ei tarvitse tehdä mitään. Koska oppilaitten kokemukset vastuutehtävistä olivat näin positiivisia, valmistautuisin seuraavia retkiä varten jopa 'isommilla' vastuutehtävillä kuin tällä kerralla. Mikäli keskittyisin erityisesti vastuuntunnon opettamiseen, luultavasti keskustelisin vastuusta ja sen merkityksestä oppilaitten kanssa moneen otteeseen; aluksi, tehtävien aikana, jälkeen jne. En usko että vastaan tulisi sellaista tilannetta, että 'liian suuret' vastuutehtävät häiritsisivät luontokokemusten saamista. Vastuuta pitää lisätä pikkuhiljaa taitojen ja kokemuksen karttuessa. Siinä vaiheessa kun oppilaiden täytyy itse vastata kaikesta on se eräänlainen tavoite sekin: se on itsensä laittamista likoon sekä omien rajojen testaamista, kokonaisvaltaista kokemista.

Oppilaiden saamat luontokokemukset olivat enimmäkseen positiivisia. Erityisesti melontaretken aurinkoinen ja tyyni sää tarjosi loistavat edellytykset nauttia luonnosta ja oppia 'melonnan mukavuutta'. Niille oppilaille, joilla ei vaikuttanut olevan paljon luontokokemuksia, oli tärkeää, että nämä luontokokemukset olivat positiivisia ja onnistuneita. Tämä innostaa heitä liikkumaan luonnossa uudelleenkin, ja poistaa vanhoja ennakkoluuloja luontoliikuntaa kohtaan. Kun luontokokemuksia kertyy enemmän, oppilaat oppivat nauttimaan ankeimmistakin luonnonoloista. Alussa selviytyminen ei saa olla pääasia, vaan nauttiminen.

Luonnon säilyminen edes tällaisenaan edellyttää, että myös nuoret kokevat sen suojelemisen tärkeäksi. Tämän vuoksi oppilaille täytyy tarjota paljon positiivisia luontokokemuksia. Kokonaisvaltaisuutensa vuoksi luontoliikuntaan on luonnon-tuntemuksen ja liikkumisen lisäksi helppo yhdistää myös muita tavoiteltavia asioita, kuten esimerkiksi vastuuntunnon oppiminen. Eräs luontoliikuntamahdollisuus, minkä

periaatteita vastuuntunnon opettamiseen voisi soveltaa, on seikkailukasvatus. Seikkailukasvatus pyrkii kasvattamaan ihmisen tietoisuutta itsestään, toisista ihmisistä sekä luonnosta. Sen tavoitteena on 'pistaa ihmiset lujille' testaten näin heidän rajojaan ja laittaen heidät yrittämään parastaan. Seikkailukasvatus pyrkii siihen, että oppilas ottaa itse vastuun itsestään, omasta oppimisestaan, valinnoistaan, päätöksistään ja ratkaisuisaan. Jotkut seikkailukasvatuksen menetelmät ja periaatteet voisivat sopia hyvin myös koulun luontoliikuntatunneille.

Liikaa seikkailua en kuitenkaan suosi, koska sen vaarana on, että ”ihmiset eivät osaa tai muista saada elämyksiä luonnollisista toiminnoista, joissa oma keho on toiminnan keskipiste ja kokeva subjekti.” (Telama 1999, 6.) Niin luontoliikunnan ja seikkailukasvatuksenkin pitäisi mielestäni korostaa todellisuutta ja arkikokemuksia, joita ei tarvitse lähteä etsimään kaukaa ja 'erikoisvarusteltuna': ”Kohti todellisuutta kuljettaessa hidastetaan vauhtia kiihdyttämisen sijaan. Katse suunnataan kaukaisuuden sijasta lähivarvikkoon. Todellisuutta, ns. arkea ei rajata pois, vaan pikemminkin etsitään uusia tapoja tarkastella sitä. Huippuelämykset löydetään harjoittelun jälkeen arkisista ja pienistäkin asioista. Toimiakseen todellisina ja tuloksellisina kasvuvälineinä on huippuelämyksen paitsi kytkeydyttävä ihmisen arkeen myös muututtava osaksi sitä. (Lehtonen 1998.)”

Onnistunut luontoliikunnan ja vastuuntunnon yhdistäminen on kuin saisi ”kaksi karpästä yhdellä iskulla”: luonnon säilyminen, ja myös oppilaiden opettaminen vastuuntuntoisiksi on suorastaan elintärkeää. Luontoliikunta on oiva keino vastuuntunnon opettamiseen, koska luonnossa syntyy sellaisia todellisia oppimistilanteita, joissa vastuun kantamatta jättäminen voi kostautua vaarallisestikin. Tämä edellyttää kuitenkin, että aiempiakin luontokokemuksia jo on.

Tutkimuksen tekeminen opetti minua itseäni ehkä kaikista eniten. Vasta tutkimuksen kuluessa olen todella oppinut ymmärtämään tutkimuksen tekemiseen liittyvien käsitteiden ja työtapojen merkityksen. Tässä vaiheessa on myös helppo sanoa mitä olisi voinut tehdä toisin, mitä asioita voinut kysyä ja selvittää eri tavalla jne. Asiat ovat asettuneet myös oikeisiin mittasuhteisiinsa, sillä ymmärrän nyt vain herätelleeni oppilaita ajattelemaan vastuuta ja sen merkitystä heidän ympärillään. Vasta tutustuttuani aineistoon havahduin mitä heiltä olisinkaan vielä halunnut kysyä, sillä haastattelussa oli joskus vaikeaa osata kysyä haluamaansa asiaa juuri oikeilla sanoilla. Olen kuitenkin

päässyt ensimmäisen tutkimustyöni loppuvaiheeseen ja olen tyytyväinen oppilaiden saamista vastuutehtäväkokemuksista.

## LÄHTEET

- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa: Laurinen, L. (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Atena kustannus. 175-176.
- Aulio, O. 1994. *Suuri retkeilykirja*. Jyväskylä. Gummerrus.
- Bowles, S. 1995. What is adventure education? Teoksessa: *Liikunta ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*. Rovaniemi. 85.
- Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) 1993. *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 –tutkimuksen tuloksia*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Chappell, R. & Wiggins, B. 1997. Outdoor and adventurous activities in schools: a case study. *Bulletin of Physical Education* 33 (3), 65.
- Engeström, Y. 1981. *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Valtion koulutuskeskus. Helsinki. 9.
- Ewert, A. & Hollenhorst, S. 1994. Individual and setting attributes of the adventure recreation experience. *Leisure Sciences* 16 (3), 177.
- Gray, T. & Perusco, D. 1993. Footprints in the sand: The value of outdoor education in the school curriculum. *The ACHPER National Journal* 139, 17-20.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. 1998. Leikki, mielekkyys ja lapsen kehitys. *Kasvatus* 5, 457.
- Hastie, P. 1995. An ecology of a secondary school outdoor adventure camp. *Journal of Teaching Physical Education* 15, 79-97.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. ja Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 36, 3, 22-26.
- Heinonen, O-P. 1997. Koululainsäädäntö liikunnan opetuksen tukena. *Liikunnanopettaja* 2, 14-15, 27.
- Hellison, D. 1995. Teaching responsibility through physical activity. Champaign (IL): *Human Kinetics*. 1-21.
- Helsingin lastensuojelun keskusliitto. 1989. *Lapsen oikeus kasvuun*. Mikkeli.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1998. *Personal growth through adventure education*. . Lontoo. David Fulton Publishers.
- Humberstone, B. 1995. Bringing outdoor education into the physical education agenda: gender identities and social change. *Quest* 47 (2), 153-155.



- Juuti, P. 1998. Johtamisen ja tiimitoiminnan valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla. Teoksessa: Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Atena kustannus. 129.
- Karjalainen, M. 1996. Kasvu- ja oppimisympäristönä koulu on kilpailutilanteessa. *Opettaja* 1, 6-7.
- Keighley, P. 1991. Education out of doors. *The British Journal of Physical Education* 22, Summer, 32-33.
- Keighley, P. 1993. A Consideration of the appropriate teaching, learning and assessment strategies in the outdoor education as it relates to the physical education national curriculum. *The British Journal of Physical Education* 24 (1), 19-22.
- Kirjonen, J. 1992. Leikisti tosissaan. Teoksessa: Lyytinen, T. & Vuolle, P. (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja. Kirjapaino Kari Ky. 32-36.
- Lehtinen, E. 1992. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia, keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki. Valtion painatuskeskus. 74.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa: Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Atena kustannus. 102.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: Brunell, V. & Kupari, P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -luvun tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 55.
- Luckner, J. 1994. Effective skills instruction in outdoor adventure education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 65(1), January, 57-61.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 1998. Uusien oppimisympäristöjen perusteluista. *Aikuiskasvatus* 4, 317-318.
- Mikkonen, A. 1998. Tulevaisuus on jo alkanut: näkökulmia tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa: Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki. WSOY. 274-276.
- Oittinen A. 1995a. Kalevankankaan yläaste kokeilee liikuntaa ympäristökasvatuksen välineenä. *Liikunta ja Tiede* 4, 22.
- Oittinen, A. 1995b. Kestävän kehityksen liikunta turvaa lastenlastenlastemmeikin liikunnan. *Liikunta ja Tiede* 4, 21.

- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Panzar E. & Väliharju T. 1996. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä: avoimet oppimisympäristöt aikuisten ammatillisen oppimisen puitteina. Helsingin ammatti-instituutti. Tammivuoren kirjapaino. Vantaa.
- Papaioannou, A. 1998. Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching Physical Education* 17, 421.
- Pica, R. 1993. Responsibility and young children – what does physical education have to do with it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 64 (5) May/June, 72-75.
- Rasila, M. 1992. Yleissivistävän koulutuksen kehittämistarpeet. Teoksessa: Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia, keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Valtion painatuskeskus. Helsinki. 35.
- Rauste von Wright, M-L. 1997. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Atena.
- Saastamoinen, O. 1994. Hiljaisuuden äänet. Teoksessa: Alligaattorin hymy. Ympäristöestetiikan uusi aalto. Helsingin yliopisto. Jyväskylä. Gummerrus. 28.
- Sjöström, M. 1992. Lukiolaisten luontosuhde. Kuvailua ja tulkintaa. Liikuntapedagogiikan Pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto.
- Stiehl, J. 1993. Becoming responsibility – theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 64 (5), May / June 38, 57.
- Talvilomailu- ja luontokonferenssi. 1992. VI pohjoismainen ”Talvilomailu ja luonto” - konferenssi. Luonto - ainutkertainen vapaa-aika resurssimme. Jyväskylä.
- Telama, R. 1992. Luontoliikunnan motivaatio: luonto liikuntaharrastajan havainto-, elämys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa: Lyytinen, T. & Vuolle, P. (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja. 61-77.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. *Liikunta ja tiede* 36, 3, 4-9.
- Telama, R., Numminen, P., Nupponen, H., Lintunen, T. ja Oittinen, A. 1998. Miten liikunta tukee kasvua ja kehitystä. Teoksessa: Mertaniemi, M. & Miettinen, M. Suuntana hyvinvointi – mitkä ovat liikunnan mahdollisuudet. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja. 13.
- Ulkoilukonferenssi. 1995. Ulkoilupolitiikka 2000. Suomen latu. Helsinki.
- Vuolle, P. 1987. Ihmisen luontosuhteet erilaisissa liikuntaympäristöissä. Teoksessa:

Suomen Ladun 50-vuotis juhlaulkaisu. Helsinki. Painokaari. 154-164.

Vuolle, P., Telama, R. ja Laakso, L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Helsinki. Valtion painatuskeskus.

Wahlström, R. 1997. Ympäristöherkkyys on avain vastuullisuuteen. Ympäristö 4, 9.

Wiberg, L. & Ingeborg, S. 1989. Vapautatko vastuuseen – kirja itsenäisyydestä ja yhteistyöstä. Espoo. Weilin + Göös.

## Liite 1. Kyselylomake.

Nimi: \_\_\_\_\_ Vastuutehtäväsi: \_\_\_\_\_

Jos sinulla oli jokin vastuutehtävä, täytä kaikki kohdat. Jos sinulla ei ollut vastuutehtävää, siirry suoraan kysymykseen 2!

1. Kuvaile seuraavan asteikon avulla minkälainen vastuutehtäväsi mielestäsi oli?

Helppo	* * * * *	Vaikea
Tarpeellinen	* * * * *	Turha
Mielekäs	* * * * *	Typerä
Onnistunut	* * * * *	Epäonnistunut
Mukava	* * * * *	Vastenmielinen

2. Tarvitsitko vastuuntuntoa retkellä? Missä tilanteessa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Toimiko joku retkellä välinpitämättömästi? Missä tilanteessa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Mitä uutta opit tänään? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Voiko luonnossa oppia hyödyllisiä asioita? Jos voi, niin mitä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Mitä mieltä olet liikuntatunneista luonnossa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Mieleenpainuvin luontokokemus retkeltä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Harrastatko luontoliikuntaa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Liite 2. Haastattelurunko.

### VASTUUNTUNTO

1. Miltä vastuutehtävänne tuntui?
  - miksi helppo/vaikea (entuudestaan tuttua asiaa/uutta asiaa - epäselvät ohjeet - yksinkertainen/monimutkainen)
  - tuntuiko tarpeelliselta/tarpeettomalta (tunti onnistui sen takia paremmin – tunsitko olevasi siitä vastuussa – sait kaveripalautetta, kiitosta – luonnon takia; eksyminen/hukkuminen – käsky - kaverit...)
  - tuntuiko tehtävä mielekkäältä ja järkevältä/typerältä ja tekaistulta (mikä teki tehtävästä järkevän tai typerän)
  - onnistuminen/epäonnistuminen (miten päättelet – miten muut suhtautuivat – retken onnistuminen sen takia; vaikuttiko ilmapiiriin, onnettomuudet/yllärit)
  - miksi mukava/vastenmielinen (olisiko ollut mukavampi vaan olla; olla huolehtimatta mistään – tunsitko että hoitamalla tehtävän olit avuksi ja olit mukana vaikuttamassa tunnin onnistumiseen – sinusta on mukava antaa ohjeita toisille – et uskalla antaa ohjeita toisille...)
  - tehtäväsi suhteessa muiden tehtäviin (motivoiko/alimotivoiko, vaikea/helppo, vaikuttiko tehtävän vaikeus huolellisuuteen; vaikea...huolellinen, helppo...huolimaton)
2. Tarvitsitko vastuuntuntoa tunnilla/muuten?
  - vastuu itsestä? Toisista? Ympäristöstä? Miksi?
  - missä tilanteessa (komensiko opettaja/kaverit vai huomasitko tilanteen itse)
  - onko tärkeä? Miksi? (luonto; selviytyminen – viihtyminen + hyvä ilmapiiri – luonnon säilyminen)
  - huolehditko itse omista tehtävistäsi
  - tarvitsetko vastuuntuntoa ollessasi luonnossa
  - tarvitsetko vastuuntuntoa muulloin

### MITÄ OPIT

1. Mitä uutta opit tänään? (luonto/liikunta/retkeily/vastuu)
2. Onko se mielestäsi hyödyllinen taito/asia?
  - miksi (milloin saattaisit tarvita sitä)
3. Voiko luonnossa oppia hyödyllisiä taitoja/asioita?
  - millaisia
  - miksi ne ovat hyödyllisiä
  - miten muuten voisit oppia vastaavia asioita
  - mitä olet oppinut luonnossa/mitä luonto on sinulle opettanut

### LUONTOKOKEMUKSET

1. Mikä oli luonnossa parasta/pahinta? Miksi?
  - sää
  - kaverit
  - laji

- maisemat
- eläimet

2. Mitä mieltä olet liikuntatunneista luonnossa?
  - onko niitä? Mitä?
  - Mikä hyvää, mikä huonoa?
  - Mitä erilaista sisätunteihin?