

657.

LEIRIKOULU PEDAGOGISENA VAIHTOEHTONA

Suomalaisten oppilaiden ja opettajien näkemyksiä yhteispohjoismaisesta leirikoulusta syksyllä 1996

Ira Kinnunen

Kirsi Lindroos

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO .....	7
2 LEIRIKOULU .....	9
2.1 Leirikoulun määrittely .....	9
2.2 Leirikoulu opetussuunnitelmassa .....	9
2.3 Leirikoulun tavoitteet .....	11
2.4 Leirikoulun kolme tärkeää vaihetta: suunnittelu, toteutus ja jälkityö ...	12
2.4.1 Suunnittelu .....	12
2.4.2 Toteutus .....	13
2.4.3 Jälkityö .....	13
2.5 Leirikoulun historiaa .....	14
2.5.1 Kasvatusoppineiden näkemyksiä leirikouluajatuksen pohjana ..	14
2.5.2 Leirikoulutoiminta eri maissa .....	18
2.5.3 Leirikoulutoiminta Pohjoismaissa .....	18
2.5.4 Leirikoulutoiminta Suomessa .....	19
3 YHTEISPOHJOISMAINEN LEIRIKOULU .....	22
3.1 Taustaa .....	22
3.2 Toimintaperiaatteet .....	23
3.3 Tavoitteet .....	24
3.4 Leirikoulupaikat .....	25
4 LEIRIKOULUN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....	29
4.1 Dewey - "Learning by doing" .....	29
4.1.1 Kokemukset kasvatuksen perustana .....	30
4.1.2 Tiedostettu toiminta mahdollistaa oppimisen .....	31
4.1.3 Yhteistoiminnallisen oppimisen myönteiset vaikutukset .....	32
4.2 Elämykset ja kokemukset oppimisprosessissa .....	33
4.2.1 Kokemukset oppimisen pohjana .....	33
4.2.2 Flow - ihminen omien kokemustensa valtias .....	35
4.3 Minkälaista oppimista leirikoulu tukee? .....	38

4.3.1 Pragmatistinen ajattelu .....	38
4.3.2 Kognitiivinen oppimisenäkemys .....	39
4.3.3 Aktiivinen oppiminen .....	40
5 LEIRIKOULU PEDAGOGISENA VAIHTOEHTONA .....	42
5.1 Miksi leirikoulu? .....	42
5.2 Aikaisempia tutkimuksia leirikoulusta .....	43
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT .....	47
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	49
7.1 Laadullinen tutkimus .....	49
7.2 Aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen .....	50
7.2.1 Tutkimusjoukko .....	51
7.2.2 Alkuvalmistelut .....	51
7.2.3 Opettajien haastattelu .....	53
7.2.4 Oppilaiden kirjoitelma ja kysely .....	54
7.3 Aineiston käsittely ja analysointi .....	54
7.4 Luotettavuustarkastelua .....	56
7.4.1 Validiteetti .....	56
7.4.2 Reliabiliteetti .....	58
8 TUTKIMUSTULOKSET .....	60
8.1 Leirikoulu luokan opetussuunnitelmassa .....	60
8.1.1 Tavoitteet .....	62
8.1.2 Tavoitteiden toteutuminen .....	63
8.2 Elämykset ja kokemukset leirikoulussa .....	66
8.2.1 Toimintoja ja tapahtumia, jotka tarjosivat elämyksiä ja kokemuksia yhteispohjoismaisessa leirikoulussa .....	68
8.2.2 Oppilaiden myönteiset ja kielteiset kokemukset .....	71
8.3 Oppiminen leirikoulussa .....	72
8.4 Mikä on leirikoulun asema pedagogisena vaihtoehtona? .....	75

9 POHDINTA .....	79
LÄHTEET .....	83
LIITTEET .....	87

## TIIVISTELMÄ

Kinnunen, I. & Lindroos, K. 1997. Leirikoulu pedagogisena vaihtoehtona - suomalaisten oppilaiden ja opettajien kokemuksia yhteispohjoismaisesta leirikoulusta syksyllä 1996. Jyväskylän yliopisto Pro gradu -tutkielma.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona syksyllä 1996 yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistuneiden oppilaiden ja opettajien kokemusten perusteella.

Tutkimuksen kohdejoukkona oli syksyllä 1996 yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin osallistuneet kymmenen suomalaista luokanopettajaa ja heidän oppilaansa, 227 kuudesluokkalaista, joista 126 oli tyttöjä ja 101 poikia. Tutkimusaineisto kerättiin syksyn 1996 ja alkutalven 1997 aikana. Tutkimusmenetelmänä käytettiin opettajien kohdalla teemahaastattelua ja oppilaiden kohdalla kyselyä ja kirjoitelmaa. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat Deweyn, Kolbin, Kimosen & Nevalaisen sekä Csikszentmihalyin ajatukset kokemuksellisesta oppimisesta.

Tutkimustulokset osoittavat, että leirikoululla oli rooli luokkien opetussuunnitelmas- sa ja toiminnassa, joka puoltaa leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona. Lisäksi leirikoulussa koetut eri toimintoihin liittyvät sosiaaliset, fyysiset, emotionaaliset ja esteettiset elämykset sekä toiminnallinen ja elämyksellinen oppiminen ovat osoituksena leirikoulun pedagogisesta merkityksestä.

### Avainsanat

- |                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| - leirikoulu                 | - camp school             |
| - koulun ulkopuolinen opetus | - outdoor education       |
| - kokemus                    | - experience              |
| - kokemuksellinen oppiminen  | - experiential learning   |
| - aktiivinen oppiminen       | - active learning         |
| - pedagoginen vaihtoehto     | - pedagogical alternative |

## ESIPUHE

Olemme tehneet tämän tutkimuksen opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona syksyllä 1996 yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistuneiden oppilaiden ja opettajien kokemusten perusteella.

Kiitämme työmme ohjaajia Pentti Moilasta ja Joel Kiviraumaa rakentavasta palautteesta työmme eri vaiheissa. Lämpimät kiitokset Liisa Kettuselle, joka syytti meihin leirikoulukipinän ja tuki sekä kannusti meitä gradumme teossa. Kiitokset myös tutkimuksessa mukana olleille oppilaille ja heidän opettajilleen osallistumishalukkuudesta. Lisäksi haluamme kiittää Jyrkiä muonituksesta ja "Tinttanellan" hoitamisesta, sillä se mahdollisti työmme loppuun saattamisen hyvissä ruumiin ja sielun voimissa.

Olemme tehneet koko tutkimuksen yhteistyönä sulassa sovussa ja ystävyysytemme säilyttäen. Haluamme, että työmme arvostellaan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä 6.10.1997

Ira Kinnunen

Ira Kinnunen

Kirsi Lindroos

Kirsi Lindroos

## 1. JOHDANTO

Yhteiskunnan nopea kehittyminen asettaa koulun uusien haasteiden eteen. Nopea kehitys asettaa haasteita koulun laadulliselle kehittämiselle. Tavoitteena on yhteiskuntaa lähellä oleva toimiva ja tuloksellinen koulu, joka vastaa oppilaiden tarpeita. Uuden opetussuunnitelman suomissa mahdollisuuksissa monet koulut pyrkivät etsimään erilaisia ja omaleimaisia toimintatapoja. Leirikoulu on yksi vaihtoehto, joka tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia koulun hengen uudistamiseen.

Osallistuimme itse yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin vuonna 1994 toimien leirikouluohjaajina Öksnesissä, Norjassa. Meihin tuo syksyinen leirikouluviikko teki lähtemättömän vaikutuksen ja sen vuoksi halusimme ryhtyä selvittämään leirikoulutoiminnan asemaa pedagogisesta näkökulmasta, sillä sitä ei ole aikaisemmin laajemmin käsitelty leirikoulututkimuksissa. Lisäksi käsittelemäämme leirikouluprojektia ei ole tässä laajuudessa aikaisemmin tutkittu. Aikaisemmat leirikoulua käsittelevät tutkimukset koskevat lähinnä leirikoulun sosiaalista ja toiminnallista puolta sekä leirikoulutoimintaa yleensä.

Leirikoulu tulisi leirikoulua käsittelevän kirjallisuuden (mm. Lahdenperä ym. 1989; Vahtokari 1984) mukaan huomioida opetussuunnitelmassa ja luokan toiminnassa. Leirikoulu antaa luokalle ja koko koululle mahdollisuuden etsiä vaihtoehtoja ja piristystä koulutyöhön sekä tukee elämyksiin ja kokemuksiin perustuvaa aktiivista oppimista.

Tällä laadullisella tapaustutkimuksella halusimme selvittää leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona syksyllä 1996 järjestettyyn yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin osallistuneiden oppilaiden ja opettajien kokemusten perusteella. Tiedonhankintamenetelminä käytimme teemahaastattelua, kyselylomaketta ja kirjoitelmää.

Tutkimuksemme pääongelman, mikä on leirikoulun asema pedagogisena vaihtoehtona, tueksi muodostimme kolme alaongelmaa: Mikä asema leirikoululla oli

luokan toiminnassa leirikoulun eri vaiheissa ja miten se vaikutti luokan työkentelymotivaatioon ja ilmapiiriin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja asenteisiin? Millaisia elämyksiä ja kokemuksia leirikoulu tarjoaa? Millaisia oppimismahdollisuuksia leirikoulu tarjosi? Tutkimuksemme tarkoituksena on antaa tietoa leirikoulun pedagogisista mahdollisuuksista sekä itsellemme että lasten ja nuorten kasvatuksen parissa toimiville henkilöille. Lisäksi toivomme sen kehittävän yhteis-pohjoismaista leirikouluprojektia ja lisäävän kiinnostusta leirikoulupedagogista koulutusta kohtaan.



## 2 LEIRIKOULU

### 2.1 Leirikoulun määrittely

Peruskoululain 26 §:n mukaan opetusta on mahdollista antaa koulun ulkopuolella (Peruskoululaki 27.5.1983/476). Leirikoulu on osa koulun ulkopuolista toimintaa opintokäyntien, -retkien ja luontokoulujen ohella (Suomen leirikouluyhdistys 1996, 5). Leirikoulu on useamman työpäivän mittainen opiskelujakso koulun ja mahdollisesti kotipaikkakunnankin ulkopuolella, johon liittyy majoitus, ruokailu ja vapaa-ajan vietto (Jokinen-Lacheb 1989, 72; Jääskeläinen 1988, 138; Lahdenperä ym. 1989, 21, 23; Kouluhallitus 27/25.5.1983; Leirikoulu-Lägerskola 2/94; Suomen leirikouluyhdistys 1996, 5). Leirikoululle olennainen piirre on, että opetus voidaan toteuttaa eri työtavoilla kuin koulussa. Leirikoulupaikkakunnan luonto, kulttuuri, historia ja elinkeinoelämä nivoutuvat yleensä luontevasti opetukseen. (Jääskeläinen 1988, 137; Kouluhallitus 27/25.5.1983; Lahdenperä ym. 1989, 21; Leirikoulutyöryhmä 1989, 8.)

Hyvin suunniteltu ja toteutettu leirikoulu voi tarjota oppilaille monipuolista toimintaa ja elämyksellistä oppimista sekä edistää opetuksen eheyttämistä (Jääskeläinen 1988, 137-138; Kouluhallitus 27/25.5.1983; Lahdenperä ym. 1989, 23). Leirikoulussa oppilailla on mahdollisuus omin havainnoin ja kokemuksiin ongelmanratkaisunomaisesti etsiä vastauksia asetettuihin tehtäviin - tieto on mahdollista hyödyntää ja tarkistaa välittömästi ympäröivissä konkreettisissa olosuhteissa (Jokinen-Lacheb 1989, 75; Jääskeläinen 1988, 138). Opettajalle leirikoulu tarjoaa mahdollisuuden tutustua paremmin oppilaisiinsa yksilöinä ja luokkaan sosiaalisena yhteisönä (Jääskeläinen 1988, 137).

### 2.2 Leirikoulu opetussuunnitelmassa

Koululaitos on ollut muutosten pyörteissä viime vuosien aikana. Kouluilla on enemmän päätösvaltaa opetussuunnitelmien ja pedagogisten ratkaisujen tekemisessä. Työtapojen ja sisältöjen valinnassa koulujen vastuu on suuri, koska

tiedollisten tavoitteiden lisäksi korostetaan entistä enemmän kasvatuksellisia tavoitteita. Leirikoulu on yksi varteenotettava vaihtoehto valittaessa mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia toimintamuotoja. (Suomen Leirikouluyhdistys 1996, 5.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 on leirikoulua käsitelty koulun ulkopuolella annettavaan opetukseen liittyen. Siinä koulun ulkopuolella annettava opetus, johon myös leirikoulu kuuluu, on määritelty tarkasti säädösten mukaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 41-42.) Uudessa opetussuunnitelmassa (1994) koulun ulkopuolella tapahtuvaan opetukseen ei ole annettu erillistä määritelmää tai ohjetta vaan siihen liittyvät ajatukset tulevat esille useassa kohdassa, mm. ympäristö- ja luonnontiedon oppiainekokonaisuudessa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-14, 78-80). Molemmista opetussuunnitelmista löytyy perusteita leirikoululle yhtenä pedagogisena vaihtoehtona. "Leirikoulujakso on aina nidottava osaksi eri oppiaineiden opetussuunnitelmaa, jolloin se toimii tehokkaana työvälineenä ja antaa samalla mahdollisuuden aineiden väliseen integraatioon sekä opetuksen eheyttämiseen", (Suomen Leirikouluyhdistys 1996, 5). Leirikoulu työmuotona sopii molempien opetussuunnitelmien ajatusmaailmaan.

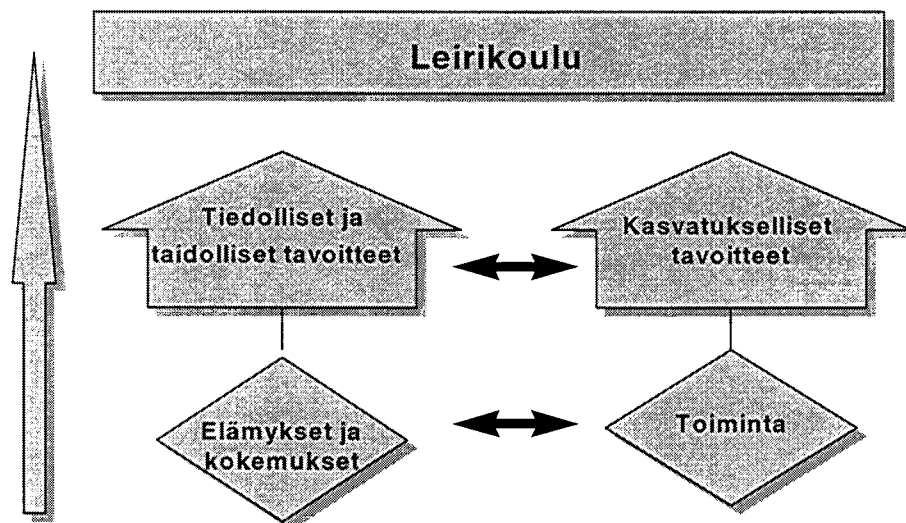
Opetussuunnitelmissa painotetaan koulun laadullista ja sisäistä kehittämistä siten, että koulutus vastaa yhteiskunnan vaatimuksiin yksilön yleissivistyksestä ja opiskeluvalmiuksista. Tällöin oppilaasta tulee yhteiskunnan jäsen, joka kykenee mm. itsenäiseen opiskeluun ja yhteistyöhön sekä kantaa vastuun toiminnastaan. Koulun tavoitteiden ja toiminnan pohjaksi on otettu arvoperustan luominen, jossa pyritään huomioimaan ihmisen suhde luontoon ja kestävän kehityksen edistäminen, kansallinen ja kansainvälinen kulttuuriperinne, monikulttuurisuus, tasa-arvo ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 10-14; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-14.)

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994, 12) mainitaan, että peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka

lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Tämän vuoksi koulun tulee luoda optimaalisia oppimismahdollisuuksia, jolloin opettajalla on tärkeä vastuu opiskelun ohjaajana sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen suunnittelijana (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10).

### 2.3 Leirikoulun tavoitteet

Leirikoulun tehtävät ovat samat kuin koulun tehtävät, jotka on ilmaistu peruskoululain 2-3 §:ssä ja lukiolain 2 §:ssä. Yleisesti ottaen tavoitteiden tulee olla sopusoinnussa koulun ja kodin kasvatustavoitteiden kanssa. Leirikoulun tavoitteet ja niiden painotus vaihtelevat valitun teeman, koulumuodon, koulu- ja luokka-asteen sekä leirikoulupaikan mukaan. (Lahdenperä ym. 1989, 23, 43.) Lahdenperä ym. (1989, 23, 43-46) ovat määritelleet kaikille leirikouluille yhteisiä tavoitteita seuraavasti: leirikoulun toimintamuodoilla pyritään lähentämään oppilaita työelämään, ympäröivään yhteiskuntaan ja luontoon, kehittämään oppilaissa vastuuntuntoa, omatoimisuutta ja yhteistyökykyä sekä parantamaan opiskelumotivaatiota. Lisäksi pyritään eheään kokonaisuuksien oppimiseen tietoja ja taitoja syventämällä ja soveltamalla.



KUVIO 1. Leirikoulu pedagogisesti esitettynä (Suomen leirikouluyhdistys 1996, 3)

## 2.4 Leirikoulun kolme tärkeää vaihetta: suunnittelu, toteutus ja jälkityö

Leirikoulu pyrkii laajoihin tiedollisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Sen vuoksi leirikouluun liittyy aina kolme työvaihetta: suunnittelu, toteutus ja jälkityö. Leirikoulusta muodostuu eräänlainen projekti, johon osallistuvat opettajat, oppilaat sekä usein myös oppilaiden vanhemmat. (Kouluhallitus 27/25.5.1983; Leirikoulu - Lägerskola 2/94; Suomen Leirikouluyhdistys 1996, 5-6; Leirikoulutyöryhmä 1989, 8-9.) Parhaimmillaan leirikoulu kaikkine vaiheineen edistää kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Jääskeläinen 1988, 137).

### 2.4.1 Suunnittelu

Suunnitteluvaiheeseen kuuluu yleensä tavoitteiden asettaminen leirikoululle, kohteen valinta, hallinnolliset ja taloudelliset valmistelut, leirikouluohjelman suunnittelu sekä oppimateriaalin ja välineiden hankinta. Suunnittelutyötä tehdään yhteistyössä kotien kanssa. (Kouluhallitus 1980, 4-6; Kouluhallitus 1986, 26-27.) Leirikoulun suunnitteluun ja valmisteluun olisi hyvä käyttää vähintään yksi lukuvuosi, jotta leirikoulun kasvatuksellista antia voitaisiin käyttää hyväksi mahdollisimman pitkällä ajanjaksolla. Huolellinen suunnittelu takaa parhaan tuloksen. (Jossfolk ym. 1988, 13; Kouluhallitus 1980, 3; Kouluhallitus 1986, 27; Leirikoulu - Lägerskola 2/94; Suomen Leirikouluyhdistys 1996, 6; Vahtokari 1984, 17.)

Käytännön järjestelytyön lisäksi leirikoulun tavoitteita voidaan soveltaa monin tavoin luokan työskentelyyn. Opettaja valmistelee leirikoulun ohjelmaa yhdessä oppilaiden kanssa; kerätään mm. tietoja käsiteltävistä aiheista ja opintokohteista. (Jossfolk ym. 1988, 25-25; Kouluhallitus 1986, 27; Leirikoulu - Lägerskola 2/94.) Vahtokarin (1984, 19) mukaan valmistelutyön yhtenä tavoitteena on myös leirikouluidean sisäistäminen ja luokkahengen kohottaminen.

Yhteistyö on voimaa varojen hankinnassa. Leirikoulun rahoittamiseksi on keksittävä ja toteutettava erilaisia rahanhankintaprojekteja, esimerkiksi myyjäiset, kirpputori, diskot ja arpajaiset, sekä haettava avustuksia. Sekä rahoituksen järjestämisessä

että koko leirikouluprosessissa tarvitaan kykyä toimia yhdessä ja jakaa vastuuta. Rahoituksen hankkiminen leirikoulua varten voi olla kasvatuksellisesti antoisaa. (Jossfolk ym. 1988, 13; Kouluhallitus 1986, 26; Leirikoulu - Lägerskola 2/94; Vahtokari 1984, 19.)

#### 2.4.2 Toteutus

Perusperiaatteena on, että lähdetään pois tutusta kouluympäristöstä uusien kokemusten pariin joko kotimaiseen kohteeseen tai ulkomaille. Leirikoulu toteutetaan ennalta laaditun suunnitelman mukaan. (Leirikoulu - Lägerskola 2/94.) Työskentely leirikoulukohteessa riippuu oppilaiden edellytyksistä, opettajan ja oppilaiden samansuuntaisista harrastuksista sekä kohdepaikan tarjoamista mahdollisuuksista (Kouluhallitus 1980, 8). Leirikoulu on tekijöidensä näköinen - leirikoulun laadun määrää sen sisältö.

Vaikka jokaisella leirikoululla on erityispiirteensä, voidaan löytää joitakin yhteisiä ominaisuuksia kaikille leirikouluille. Leirikoulussa pyritään integroimaan erilaisia aihekokonaisuuksia ja käsittelemään ongelmia ja ilmiöitä monipuolisesti ja käytännönläheisesti. Leirikoulun toimintamodoissa tavoitellaan, että oppilas on aktiivinen havainnoitsija ja toimija. Usein päivän kokemukset kerätään esimerkiksi päiväkirjaan. Raportoinnista ei saa tulla itsetarkoitusta, vaan sen tulee liittyä luontevasti oppimistilanteisiin. (Kouluhallitus 1980, 8-10; Leirikoulutyöryhmä 1989, 8.)

#### 2.4.3 Jälkityö

Opetussuunnitelman (1994, 22) mukaan jatkuva arviointi on oleellinen osa kehittyvän kouluyhteisön toimintaa. Leirikoulun jälkeen on tärkeää jakaa kokemukset kaikkien prosessiin osallistuneiden kesken sekä hyödyntää saatu anti jatkosakin. Jälkipuinnissa arvioidaan leirikoulun onnistumista ja tavoitteiden saavuttamista. Arvioinnin tulee olla kokonaisvaltaista ja kohdistua koko leirikouluprosessiin.

Arviointitietoa käytetään leirikoulutoiminnan kehittämiseen. (Kouluhallitus 1980, 11-12; Kouluhallitus 1986, 36-37; Leirikoulu - Lägerskola 2/94.)

Käytännössä luokka voi koota kokemuksensa leirikoulusta ja arvioida sen onnistumista mm. luokkatyöskentelyssä (kirjoittaminen, piirtäminen, dramatisointi), vanhempainilloissa, koululla järjestetyissä näyttelyissä ja juhlissa tai kertomalla leirikoulusta tiedotusvälineille (Jossfolk ym. 1988, 29; Kouluhallitus 1980, 12; Kouluhallitus 1986, 36-37; Vahtokari 1984, 66).

## 2.5 Leirikoulun historiaa

Leirikoulun historia on yhtä pitkä kuin opettamisenkin. Yli kaksi vuosituhatta sitten antiikin pedagogit Hippokrates ja Sokrates opettivat oppilaitaan luonnossa. Koska koulurakennuksia ei ollut, opetus tapahtui siellä missä sitä oli tarkoituksenmukaisinta antaa. (Lahdenperä ym. 1989, 11; Vahtokari 1984, 14.) Kasvatusoppineiden näkemyksistä kautta aikojen käy ilmi, että kasvatuksessa on pidetty tärkeänä luonnon eli ympäristön merkitystä sekä kokemuksellista ja toiminnallista oppimista mahdollisimman aidossa ympäristössä.

### 2.5.1 Kasvatusoppineiden näkemyksiä leirikouluajatuksen pohjana

Jo kuusisataa vuotta sitten maailman ensimmäisenä humanistina pidetty Petrarca julisti ihanteekseen uomo universalen, yleismaailmallisen ihmisen, kaikesta kiinnostuneen ja kaikkea ymmärtävän. Italialainen humanisti Pico della Mirandola kertoi Rooman Capitoliumilla Jumalan sanoneen Aatamille: "Olen asettanut sinut keskelle maailmaa, jotta helpommin voisit katsella ympärillesi ja nähdä mitä siinä on... Ainoastaan sinä olet kehityskykyinen, ainoastaan sinä voit vapaan tahtosi mukaan kasvaa. Sinussa on kaikinpuolisen elämän siemenet." (Vahtokari 1984, 11-12.)

Keskiajalla kasvatusaatteet saivat pohjaa sekä tieteestä että uskonnosta. Jo silloin uskottiin kokonaisvaltaiseen ihmiseen, jolla on tarve ymmärtää kokemansa. Ihmisen kykyä oppia ja hänen vastuutaan oppimisesta ei väheksytty.

1600-luvulla esitettiin ajatuksia luonnossa tapahtuvasta opiskelusta. Tšekkiläinen pedagogi J.A. Comenius (1592-1670) puhui kasvatuksesta, jonka esimerkkinä on luonto. Comeniuksen mukaan luonto on varma opas, joka osaa neuvoa kaiken, mitä ihminen tarvitsee. Ihminen oppii ymmärtämään elämää luonnon tapahtumia tutkimalla. Hän kannatti luonnossa tapahtuvaa opetusta, jossa edettiin yksityiskohdista yleiseen. (Grue-Sörensen 1961a, 255-256; Haavisto 1977, 150-155.)

Valistuksen ajan, 1700-luvun, merkittävimmän kasvatustieteenfilosofin J.J. Rousseau'n (1712-1778) mukaan on olemassa kolme kasvattajaa: luonto, asiat ja ihminen. Näiden kasvatustekijöiden tulee vaikuttaa samansuuntaisesti, jotta kasvatusta onnistuu. (Grue-Sörensen 1961a, 321; Nurmi 1983, 44-45.) Hän korosti kokonaisuudesta lähtevää lapsikeskeistä kasvatusta, jossa opittiin tekemällä ja kokemusten kautta (Grue-Sörensen 1961a, 327-332; Nurmi 1983, 45-46; Vestergaard, Löfstedt, Ödman 1987, 58). 1700-luvun lopulla Saksaan syntyi Johann Bernhard Basedowin (1723-1790) perustama filantropinum eli ihmisystävällisyyden koulukunta, joka oli saanut vaikutteita Rousseaulta. Koulukunnan toiminta-ajatukseseen kuului mm. koulujen sijainti maaseudulla, retket luontoon ja kokemuksellinen oppiminen luontoa tarkkailemalla ja havainnoimalla. (Grue-Sörensen 1961a, 361-362; Olsen & Svendsen 1983, 6.)

Sveitsiläinen pedagogi J.H. Pestalozzi (1746-1827) painotti myös opetuksen lapsikeskeisyyttä. Hänen mielestään kasvatuksessa on otettava huomioon yksilön tarpeet ja synnynnäinen luonne. Opettajalla on hänen filosofiassaan suuri kasvatuksellinen vastuu, jotta oppilaasta kehittyy moraalinen yhteiskunnan jäsen. Tähän päästään Pestalozzin mukaan kulkemalla luonnon viitoittamaa tietä. Taitojen perustana on luonto ja tiedon ehdottomana perustana on havainto. Opetuksessa tuli edetä hänen mukaansa yleisestä yksityiskohtiin, mikä poikkesi

Rousseaun kasvatuseräajattelusta. (Grue-Sörensen 1961b, 11-31; Nurmi 1983, 55; Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1987, 58.)

1800-luvulla luonnontieteilijöiden tekemät löydöt vaikuttivat luonnon tärkeyden korostamiseen myös kasvatustehtävässä (Grue-Sörensen 1961b 54-55). Tämän ajan aatteita toteutti käytännössä mm. Friedrich Fröbel (1782-1852), johon liitetään usein aktiivisuuden periaate ja ajatus siitä, että lapsen erikoislaatua on kunnioitettava ja se on huomioitava kasvatustyössä. Fröbel, joka tunnetaan lastentarhan isänä, piti leikkiä toimintavietin tyypillisimpänä ilmenemismuotona. (Grue-Sörensen 1961b, 96, 99, 103; Nurmi 1983, 57). Leikin yhteydessä lapsi hankkii tietoa oma-aloitteisesti ja keksimällä. Tämän ulkoisen todellisuuden sisäistämisen lisäksi tapahtuu sisäisen ulkoistamista eli tunteiden ja luovuuden ilmaisua. Toiminta oli kosketuksessa ympäröivään luontoon. (Grue-Sörensen 1961b, 102-106.)

Rousseaun, Pestalozzin ja Fröbelin kasvatuseräajatuksat vapaudesta, itsenäisyydestä, luovuudesta ja toiminnallisuudesta synnyttivät Yhdysvalloissa 1870-luvulla filosofista keskustelua, jonka pohjalta kehittyivät pragmatismien peruseräajatuksat. Varsinainen pragmatismien perustaja Charles S. Peirce (1839-1914) piti toimintaa tiedon edellytyksenä ja päämääränä. Hänen mukaansa ajattelu perustuu käsitteisiin, jotka muodostuvat kokemuksessa. Käsitteet saavat merkityksensä tarkastelemalla niiden käytännöllisiä seurauksia. Toisin sanoen ihmisen tiedostukset ja uskomukset kehittyvät kiinteässä yhteydessä toimintaan. (Kimonen 1992, 10-11; Niiniluoto 1986, 40-41, 44-45, 48-50.)

Myös funktionalistisen psykologian suuntauksen kehittäjä William James (1842-1910), joka tulkitsi Peircen pragmatistisia periaatteita yksilökeskeisesti katsoi, että tieto lisääntyy yksilön käytännöllisten ja esteettisten intressien perusteella ainoastaan toiminnan avulla. (Kimonen 1992, 11.)



Samoihin aikoihin englantilaisen Herbert Spencerin (1820-1903) vuonna 1861 kirjoittama teos *Kasvatus* (On education) herätti huomiota Yhdysvalloissa. Hän kirjoitti koulusta, jossa opetetaan ennen kaikkea elämässä selviämisen tietoja ja taitoja. Spencerin mielestä opetuksen tulee olla lapsen kehitystason mukaista, edetä tutusta tuntemattomaan ja perustua välittömiin kokemuksiin toiminnan kautta. (Kimonen 1992, 11.)

Peircen, Jamesin ja Spencerin ajatukset kasvatuksesta ja oppimisesta sekä Charles Darwinin evoluutioteoria herättivät kiinnostuksen yksilön kehityksen mahdollisuuteen. Koulutusjärjestelmä ja opetusmenetelmät joutuivat kriittiseen arvostelun kohteeksi. Uuden koulun kannattajien herättämä keskustelu synnytti progressiivisen kasvatussuuntauksen (noin 1900-1957), jossa vaadittiin opetuksen yhteyttä käytäntöön, välittömiin kokemuksiin ja yhdyskunnan todelliseen elämään. Tämä Yhdysvalloissa alkanut uusi liike, jonka keskushahmona oli filosofi John Dewey (1859-1952), vaikutti koulunuudistukseen myös Euroopassa ja Aasiassa. (Kimonen 1992, 11-12.)

Deweyn pedagogiikan voisi lyhyesti tiivistää hänen kuuluisimpaan periaatteeseensa, *learning by doing* eli tekemällä oppiminen (Grue-Sörensen 1961b, 241). Deweyn (1957) mukaan lapsille on ominaista tutustua uusiin asioihin kyselemällä, tunnustelemalla, kokeilemalla ja toimimalla. Toiminta herättää heissä omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta, jolloin lapselle kertyy paljon uusia kokemuksia. Kokemus on kasvatuksen keino ja tavoite. Dewey piti tärkeänä kouluopetuksen liittämistä käytännön toimintaan, sillä oppimista tapahtuu ainoastaan yhteydessä tekemiseen ja välittömiin kokemuksiin (Kimonen 1992, 12). Dewey perusti laboratorioskoulun, joka oli oppilaiden itsenäisten havaintojen, kokeiden ja tutkimusten työpaja, sekä progressiivisten kasvatustieteen kokeilukoulu (Grue-Sörensen 1961b, 239).

Lapsikeskeisen progressiivisen pedagogiikan tärkeänä piirteenä on, että koulu on yhteiskuntaelämän ilmentymä. Oppimisen tulisi olla yhteistoiminnallista ja harjaan-

nuttaa persoonalliseen vastuuseen ja elämän todellisuuteen yhteiskunnan jäsenenä. (Dewey 1953, 4, 9-11, 42-45, 66-67, 71-73, 76-81.)

### 2.5.2 Leirikoulutoiminta eri maissa

Jenan seminaarista tehtiin 1800-luvun lopulla leirikoulun omaisia opintomatkoja. Näillä opintomatkoilla painotettiin lähinnä tiedollisia tavoitteita (Vahtokari 1984, 14). Ensimmäinen varsinainen leirikoulu lienee järjestetty Englannissa 1906. Työskentely tapahtui eri kokoisissa ryhmissä, jolloin sosiaaliset tavoitteet saivat tiedollisten tavoitteiden ohella painoarvoa. Leirikoulusta tuli pysyvä osa useiden Englannin koulujen työtä ja maassa kehitettiin myös varsinainen leirikouluorganisaatio, Field study centres, joilla oli omat tavoitteensa. Saksassa leirikoulu saavutti pysyvän aseman ja kiinteän organisaation 1920-luvulla. (Olsen & Svendsen 1983, 7-8; Vahtokari 1984, 14.)

### 2.5.3 Leirikoulutoiminta Pohjoismaissa

Pohjoismaista Tanska on leirikoulun edelläkävijämaa; ensimmäinen leirikoulu järjestettiin vuonna 1929 ja ensimmäinen pysyvä leirikoulupiste avattiin 1934. Leirikoulumetodiikka tuli osaksi opettajankoulutusta pian leirikoulutoiminnan alettua. Leirikouluyhdistyksillä on ollut merkittävä asema Tanskan leirikoulutoiminnan kehittämisessä. Nykyisin miltei kaikki luokat viedään leirikouluun vähintään kerran kouluaikana. Myös Norjassa, jossa leirikoulutoimintaa järjestettiin jo 1930-luvulla, jokaisella oppilaalla on nykyisen koululainsäädännön perusteella oltava mahdollisuus päästä leirikouluun vähintään kerran. Vaikka johdonmukainen leirikoulutoiminta käynnistyi vasta sodan jälkeen, Norjalla on tätä nykyä Pohjoismaiden laajin leirikouluverkko. Ruotsissa ensimmäinen pysyvä leirikoulu aloitti toimintansa 1941, mutta laajamuotoisempi toiminta käynnistyi vasta 1950-luvulla. (Vahtokari 1984, 14-15.) Seuraavalla vuosikymmenellä opettajille järjestettiin leirikoulukursseja, jotka vauhdittivat leirikoulutoiminnan leviämistä Ruotsissa (Sauvala 1986, 9).

#### 2.5.4 Leirikoulutoiminta Suomessa

Yhteistyö Pohjoismaisten koulujen välillä toi leirikoulutoiminnan Suomeen. Vuonna 1962 Borgå Lyceumin ja tanskalaisen Viborg Katedralskolenin oppilaat opiskelivat toistensa kouluissa. (Vahtokari 1984, 15.) Tosin jo ensimmäiset tunnetut kasvatusoppi-isämme Uno Cygnaeus (1810-1888) ja Mikael Soininen (1860-1924) esittivät ajatuksia oppilaiden toiminnallisesta työskentelytavasta. Heidän aikanaan luonnontieteiden opetuksen yleisenä tavoitteena oli oppilaan tarkkaavaisuuden ja havaintokyvyn kehittäminen. (Halila 1949, 259; Nurmiaho 1983, 4; Sauvala 1986, 14.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea ei vielä ensimmäisessä komiteamietinnössään (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970) tuntenut käsitettä leirikoulu, mutta vuonna 1972 kouluhallitus asetti työryhmän selvittämään leirikoulutoimintaa. Suomen leirikouluille ehdotettiin Tanskan mallin mukaisia suositusajoja ja lukuvuosina 1973-75 kouluhallitus myönsi leirikoulun kokeilulupia 3-5 luokalle vuosittain. Erillisten leirikoulukeskusten rakentamista ei vielä kannatettu. (Kouluhallitus 1978, 11; Sauvala 1986, 14.)

Suomen leirikouluyhdistys - Lägerskolförening i Finland ry perustettiin vuonna 1975. Yhdistys on koko maanlaajuinen ja kaksikielinen ja sen tehtävänä leirikoulutoiminnan kokoavana elimenä on ollut levittää leirikouluuudatetta Suomessa, vaikuttaa leirikoulukäsitteen hyväksymiseen peruskoulun opetusohjelmassa ja leirikoulumenetelmän omaksuntaan ja kehittämiseen opettajankoulutuksessa. Se pyrkii myös antamaan asiantuntija-apua leirikoulukeskusten perustamisessa ja etsimään yhteistyömuotoja muiden Pohjoismaiden leirikouluyhdistysten kanssa. Lisäksi yhdistys järjestää opettajille yhteispohjoismaisia kursseja sekä julkaisee kaksikielistä informaatio- ja AV - materiaalia. (Stormbom 1980, 39; Suomen leirikouluyhdistys ry 1996.)

Kouluhallituksen vuonna 1977 asettaman KOULKOP -työryhmän (=koulun ulkopuolella tapahtuvan oppilaiden opetus ym. toiminnan työryhmä) muistiossa (Kouluhallitus 1978) katsottiin tarpeelliseksi koulun ulkopuolisen toiminnan, kuten leirikoulutoiminnan, lisääminen maassamme. Suomalaisille oppilaille haluttiin tarjota mahdollisuus päästä leirikouluun ainakin kerran peruskouluaikanaan Tanskan ja Norjan mallin mukaan. Työryhmä esitti nyt myös leirikoulukeskusten rakentamista. Lisäksi vastuu- ja vakuutusksymyksiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön työryhmä vaati puuttumista ohjein ja säännöksin.

1980-luvulla leirikoulutoiminta yleistyi koko maassa ja kouluhallitus antoi pedagogisia ohjeita koulun ulkopuolella tapahtuvaan opetukseen. Niillä haluttiin tarkemmin määritellä koulun ulkopuolisen opetuksen tavoitteita ja sisältöä sekä siihen liittyviä vastuu- ja turvallisuuskysymyksiä. (Kouluhallitus 1980, 1-12; Kouluhallitus 27/25.5.1983; Kouluhallitus 1986, 7-17; Sauvala 1986, 27). Vuoden 1983 peruskoululain 26 §:ssä esitettiin, että peruskoulun opetusta voidaan antaa myös koulun ulkopuolella (Peruskoululaki 27.5.1983/476).

Vuonna 1989 Opetusministeriön asettama leirikoulutyöryhmä kartoitti leirikoulutoiminnan säädöspohjaa ja opetussuunnitelman perusteita sekä esitti arvion leirikoulutoiminnan senhetkisestä laajuudesta. Selvityksen jälkeen työryhmä teki ehdotuksia leirikoulutoiminnan kehittämiseksi. Katsottiin tarpeelliseksi mm. tehostaa tiedottamista ja yhteistyötä eri tahojen välillä, rakentaa lisää leirikoulukeskuksia sekä kehittää leirikouluun soveltuvia opetuskokonaisuuksia ja lisätä leirikoulupedagogista koulutusta. (Leirikoulutyöryhmä 1989, 10-11.)

Vuonna 1975 perustettu Suomen leirikoulu yhdistys ry on jatkanut myös 90-luvulla toimintaansa leirikouluuasteen puolesta. Tärkeänä tehtävänä on ollut tiedottaminen sekä leirikoulu- ja koulutustoiminnan järjestäminen ja kehittäminen. Kesällä -94 leirikoulu yhdistys sai oman leirikoulu keskuksensa Tammisaaren Brobystä ja siitä on tullut yhdistyksen toiminnan tukikohta. Yhdistyksen tavoitteena on ollut saada toimintaan mukaan enemmän nuoria pedagogeja ja herättää yliopistojen, lähinnä opettajankoulutuslaitosten, kiinnostusta leirikoulutoimintaan. (Leirikoulu -

Lägerskola 3/94, 4/95.) Joissakin Suomen opettajankoulutuslaitoksissa, kuten Jyväskylässä, onkin jo mahdollista valita leirikoulupedagogiikan sivuaineopinnot (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996-97, 212).

### 3 YHTEISPOHJOISMAINEN LEIRIKOULU

Kuten suomalaisen leirikoulun historia osoittaa, Suomeen leirikoulu on tullut yhteispohjoismaisen leirikoulutoiminnan myötä. Yhteispohjoismaista leirikoulutoimintaa sen eri muodoissa on ollut ainakin vuodesta 1962, mutta tiettyjä yhteisiä piirteitä voidaan näille leirikouluille asettaa jo nimensäkin puolesta. (Vahtokari 1984, 15.)

Yhteispohjoismaisiin leirikouluihin osallistuu tavallisesti oppilaita, opettajia ja ohjaajia eri pohjoismaista. Leirikoulu voidaan järjestää missä tahansa pohjoismaassa. Luonnollisesti yritetään hyödyntää leirikoulupaikan tarjoamia mahdollisuuksia ja sen erityispiirteitä, mutta yhteisenä tavoitteena on pohjoismaisen identiteetin vahvistaminen sekä eri kieliin ja kulttuureihin tutustuminen. (Leirikouluyhdistys 1996, 6.)

Tässä tutkimuksessa käsittelemme Jyväskylän yliopiston sekä Luulajan ja Tromssan korkeakoulujen välistä yhteispohjoismaista leirikouluprojektia. Käsitteellä yhteispohjoismainen leirikoulu tarkoitamme juuri tätä kyseistä projektia.

#### 3.1 Taustaa

Vuonna 1990 Luulajan korkeakoulu aloitti leirikoulu yhteistyön Kokkolan kaupungin kanssa. Saman vuoden keväällä kahdeksan opiskelijaa Luulajasta suunnitteli kahden suomalaisluokan kanssa leirikoulua, joka toteutettiin Ruotsissa syksyllä 1990. Leirikouluun osallistui kahden suomalaisluokan lisäksi seitsemän luokkaa Ruotsin Norrbottenista ja kolmekymmentä opettajaksi opiskelevaa Luulajasta. Kokemukset olivat niin myönteiset, että pohjoismaista yhteistyötä päätettiin jatkaa NORDPLUS-ohjelman piirissä. Vuonna 1991, jolloin yhteistyöhön tuli mukaan Jyväskylän yliopisto, alkoi varsinainen yhteispohjoismainen leirikouluprojekti. (Liite 1.)

Projektin alusta asti yhteistyötä tehtiin yliopiston opettajien, opiskelijoiden ja koulujen kesken. Syntyi yhteistyöverkko, josta tuli toiminnan perusta. Syksyllä 1991 järjestettiin ensimmäinen leirikoulu Ruotsin Ammarnäsissa, johon osallistui myös Jyväskylän yliopiston opettajia ja opiskelijoita. Vuonna 1992 leirikoulutoiminta jatkui siten että leirikoulu pidettiin sekä Ruotsin Ammarnäsissa että Suomen Kokkolassa. Kummassakin leirikoulussa oli osallistujia Ruotsista ja Suomesta. Samana vuonna toimintaan tuli mukaan Bodön opettajakorkeakoulu Norjasta. Kaksi vuotta myöhemmin Bodön tilalle tuli Tromssan opettajakorkeakoulu. Norjan liittyttyä yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin on leirikouluja järjestetty kaikissa kolmessa osallistujamaassa. (Opettajankoulutuslaitoksen kansainvälinen toiminta 2/93.)

### 3.2 Toimintaperiaatteet

Yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistuu peruskoulun oppilaita ja opettajia sekä yliopiston opiskelijoita ja opettajia Suomesta, Ruotsista ja Norjasta. Tämä sekä mahdollistaa että vaatii yhteistyötä yliopistojen tutkijoiden ja opettajien, yliopistojen opiskelijoiden, luokanopettajien ja oppilaiden välillä.

Vuodesta 1991 lähtien yhteispohjoismaisen leirikoulu on järjestetty joka syksy viikolla 35 Ruotsin Ammarnäsissa, Knutmarkassa ja Öksnesissä Norjassa sekä Suomessa Villa Elban ja Piispalan leirikoulukeskuksissa. Tällöin leirikouluun osallistujat eri pohjoismaista kokoontuvat yhteiseen leirikouluun, joka on projektin huipentuma. Leirikoulu kestää viikon, mutta suunnittelutyöhön käytetään aikaa koko vuosi tai jopa enemmän. Suunnittelutyössä ja koko projektissa vaikuttavat yhteispohjoismaiselle leirikoululle asetetut tavoitteet sekä myös leirikoulupaikan ja osallistujien asettamat tavoitteet.

### 3.3 Tavoitteet

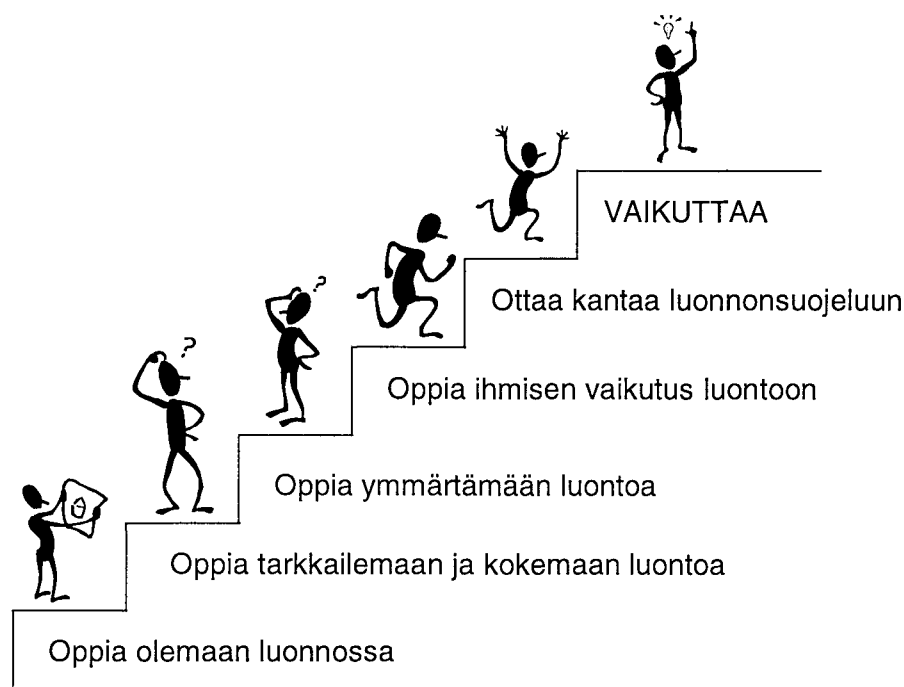
Yhteispohjoismaisen leirikouluprojektin päätavoitteena on kansainvälisyys- ja kulttuurikasvatus, siten että eri ikäiset ihmiset eri pohjoismaiden kulttuureista ja kieliryhmistä saavat mahdollisuuden toimia yhdessä. Tämän perusajatuksen pohjalta on projektille asetettu yksityiskohtaisemmat tavoitteet:

1. Kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen opettajankoulutuksessa.
2. Pohjoismaisen kulttuurikasvatuksen ja -tuntemuksen lisääminen opettajankouluttajien, opiskelijoiden, luokanopettajien ja oppilaiden keskuudessa.
3. Lisätä opiskelijoiden ja opettajien tietämystä leirikoulupedagogiikasta ja -metodeista.
4. Tarjota todellisia kokemuksia uudesta ympäristöstä ja kulttuurista kaikille osallistujille.
5. Antaa opiskelijoille mahdollisuus oppia käytännössä suunnittelemaan ja järjestämään yhteispohjoismaisen leirikoulu yhdessä eri maiden edustajien kanssa.
6. Tarjota mahdollisuus käyttää ja kehittää englannin ja ruotsin kielen taitoja aidossa tilanteessa
7. Antaa opiskelijoille mahdollisuus tutustua lapsiin sekä työssä että vapaa-aikana.

(Opettajankoulutuslaitoksen kansainvälinen toiminta 4/94, 17)

Tässä yhteispohjoismaisessa leirikouluprojektissa halutaan korostaa myös ympäristökasvatuksen merkitystä. Kantavana ajatuksena on kestävä kehitys. Leirikoulujen työtavat ja aihepiirit on suunniteltu siten että ne herättävät kiinnostuksen luontoa kohtaan. Tavoitteena on, että askel kerrallaan saavutetaan taso, jossa oppilaalla on kyky ja halu vaikuttaa ympäröivään luontoon.



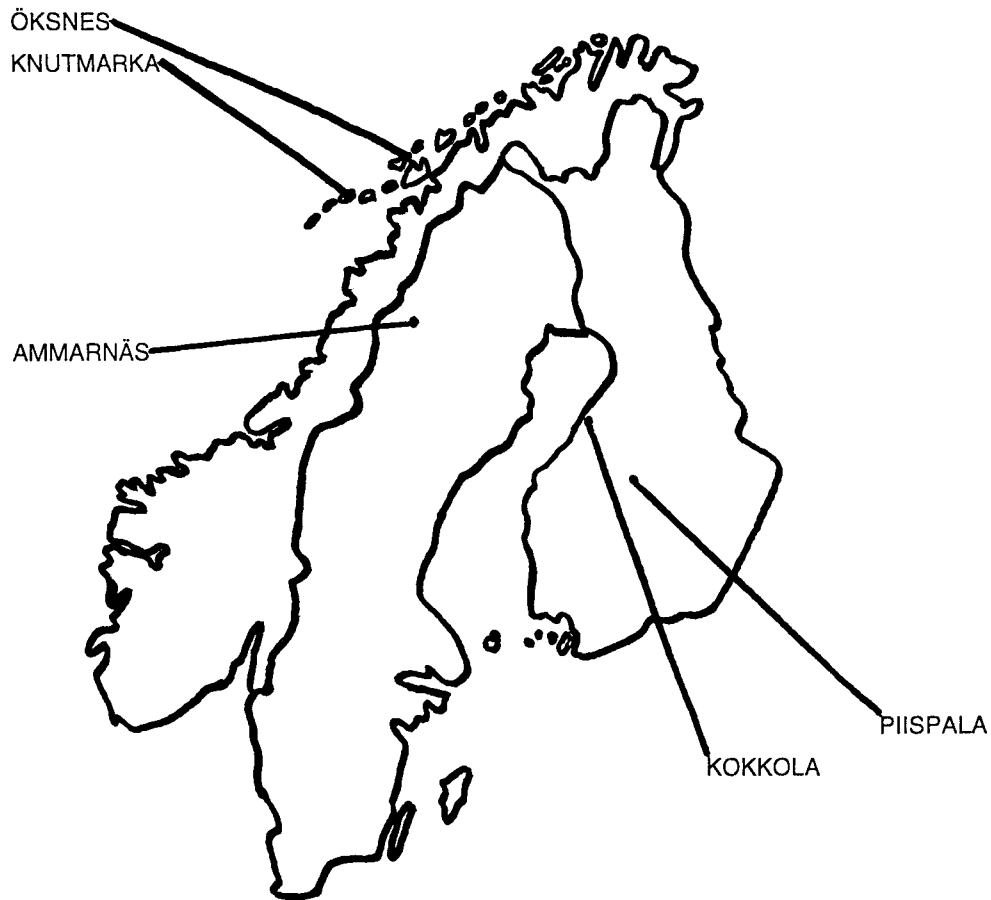


KUVIO 2. Luonto- ja ympäristötietämyksen kehittyminen leirikoulussa.

Yhteispohjoismaisia leirikouluja yhdistää taustaorganisaatio (yliopiston opettajat ja opiskelijat sekä leirikoulupaikkojen henkilökunta) sekä projektille asetetut yhteiset tavoitteet. Kuitenkin jokaisella leirikoulupaikalla on myös omat tavoitteensa, sääntönsä, ympäristönsä ja kulttuurinsa, jotka vaikuttavat lopputulokseen.

### 3.4 Leirikoulupaikat

Yhteispohjoismaisen leirikouluprojektin leirikoulut sijaitsevat kolmessa eri maassa, Ruotsissa, Norjassa ja Suomessa, ja viidessä eri paikassa Ammarnäs, Öksnes, Knutmarka, Piispala, Kokkola. Kaikkia näitä leirikoulupaikkoja yhdistää luonnonläheisyys ja sen suomat mahdollisuudet. Jokaisella paikalla on kuitenkin omat erityispiirteensä, joiden pohjalta leirikouluviikon ohjelma rakentuu. Tutkimuksen kannalta koemme tarpeelliseksi esitellä lyhyesti nämä kyseiset leirikoulupaikat, jotta lukija saisi tarkemman kuvan projektin ulkoisista olosuhteista.



KUVIO 3. Leirikoulupaikkojen sijainti.

#### Ammarnäs Natur & Lägerskola

Ammarnäsän Luonto- ja Leirikoulu sijaitsee Sorselen kunnassa Ruotsin lapissa lähellä Norjan rajaa. Sorselen kunta on omistanut Ammarnäsän leirikoulukeskuksen jo vuodesta 1971. Leirikoulukeskus sijaitsee Vindelfjällenin luonnonpuistossa, joka tuntureineen tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet kaikenlaiseen retkeilyyn ja luonnontarkkailuun. Itse Ammarnäsän kylästä löytyy paljon historiallista nähtävää. Leirikoulukeskus toimii ympäri vuoden ja siellä on kaiken kaikkiaan lähes 300 vuodepaikkaa. Ohjelmatarjonta on monipuolinen. Tarjolla on erilaisia vaelluksia, kalastusta, kalliokiipeilyä, monipuolisia talviliikuntamuotoja jne. Leirikoulupaikka pyrkii kaikessa toiminnassaan suosimaan ympäristöystävällisyyttä.

## Öksnes Leirsted

Öksnesin leirikoulu sijaitsee luonnonkauniilla Skogsoyan saarella Vesterålenissa Pohjois-Norjassa. Skogsoyan saari oli aikaisemmin Öksnesin kunnan keskus, jolloin siellä asui 500 ihmistä. Nykyään saaren asukasluku on vain 30 - 40 asukasta. Leirikoulua ympäröi vaihteleva ja jännittävä luonto. Meri vuorovesi-ilmiöineen, vuoret ja tunturit, koivumetsät, suot, järvet, kasvit ja eläimistö tarjoavat ainutlaatuisia mahdollisuuksia monipuoliseen ja vaihtelevaan toimintaan. Toiminta keskittyy paljolti ympäristöteemoihin. Tarjolla on mm. tutustumista rannikkokulttuuriin viikinkiveneellä purjehtien, kalastaen ja vuorovesi-ilmiötä tutkien sekä retkeilyä historiallisella saarella. Leirikoulun päärakennus on 100 vuotta vanha ja sen välittömässä läheisyydessä sijaitsee yksi Norjan vanhimmista puukirkoista. Majoitustilaa leirikoulusta löytyy noin 60 henkilölle.

## Knutmarka

Knutmarkan leirikoulu sijaitsee Våganin kunnassa Lofoteilla, Pohjois-Norjassa. Leirikoulun läheisyydessä on upea vuoristo ja rikkaat kalavedet. Ympäristö tarjoaa mahdollisuudet monipuolisiin aktiviteetteihin, kuten vaellus, kalliokiipeily, melonta, jousiammunta, uinti, kalastus ja talvella hiihto. Lisäksi sisätiloissa voi harrastaa mm. pallopelejä, minibiljardia ja pöytätennistä. Meriympäristö merimuseoineen ja akvaarioineen tarjoaa oivat mahdollisuudet rannikkokulttuuriin tutustumiseen. Leirikoulun toiminnasta vastaa kolme päätoimista leirikouluopettajaa. Knutmarkan leirikoulussa on tilaa noin 80 oppilaalle.

## Piispalan kurssi- ja leirikeskus

Piispalan valtakunnallinen nuorisokeskus toimii ympäri vuoden Kannonkoskella, luonnon keskellä Keski-Suomessa. Piispala on tunnettu Opetusministeriön alainen leirikoulukeskus, jossa järjestetään vuosittain yli 100 leirikoulua. Leirikoulukeskusta ympäröi metsäinen luonto ja järvimaisema. Piispala tarjoaa monipuolisia leirikoulupaketteja, joiden teemavaihtoehtoja ovat mm. liikunta, kuvataide, luonto

ja kalastus. Piispalan valttina voidaan pitää hyviä puitteita erilaisille harrastuksille, esimerkiksi sisä- ja ulkopelit, retkeily, kankaanpainanta, valokuvaus, huovutus ja maalaus. Majoitustilaa Piispalassa on yli 100 henkilölle.

#### Villa Elba, Kokkola

Villa Elba sijaitsee meren rannalla lähellä Kokkolan keskustaa. Se on yksi Opetusministeriön alaisista leirikoulu- ja kurssikeskuksista, joka toimii ympäri vuoden. Villa Elba mainostaa itseään meri-, luonto-, kulttuuri ja kansainvälisenä keskuksena. Meri tarjoaa sekä maisemalliset että toiminnalliset puitteet. Tarjolla on mm. purjehdusta, saaristoretkeilyä, kalastusta, melontaa ja meriympäristön tutkimista. Villa Elba tunnetaan myös luontokoulupaikkana, koska lähiympäristöstä löytyy hyvät mahdollisuudet luonnon ja erityisesti lintujen tarkkailuun. Majoitustilaa Villasta löytyy 84 henkilölle.

## 4 LEIRIKOULUN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Leirikoulua käsittelevään aineistoon tutustuessa ei voi olla törmäämättä nimeen John Dewey. Deweyn ajatukset tekemällä oppimisesta ovat lähellä leirikoulun ideologiaa. Hän korostaa kokemusten merkitystä oppimisprosessissa samoin kuin D.A. Kolb. Mihaly Csikszentmihalyi puolestaan tarkastelee elämyksiä ja kokemuksia yksilön ja hänen elämänsä kannalta. Muodostimme leirikoulun teoreettisen viitekehysten näiden edellä mainittujen herrojen ajatusten pohjalta, sillä mielestämme ne sopivat siihen, miten olemme leirikoulun tässä tutkimuksessa määritelleet.

### 4.1 Dewey - "Learning by doing"

"Ei suurikaan määrä havaintotunteja, jotka on järjestetty havaintotunteina tietojen jakamistarkoituksessa, korvaa edes vähäistä osaa sitä tutustumista talon eläimiin ja puutarhan kasveihin, joka saavutetaan elämällä niiden parissa ja huolehtimalla niistä", (Dewey 1957, 18).

Lukuisissa teoksissaan Dewey puhuu progressiivisen pedagogiikan ja tekemällä oppimisen puolesta. Hänen mielestään kasvatusta perustuu toimintaan, joka synnyttää ja muokkaa kokemuksia (Dewey 1902, 13, 24, 39; 1993, 89). Toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista, siten että lapsi kokee sen merkittävänä ja tarpeellisena omalle elämälleen (Dewey 1902, 13-14; 1957, 60). Deweyn (1944) mukaan toiminta lisää motivaatiota ja keskittymiskykyä, vähentää koulun ja koulun ulkopuolisen elämän välistä kuilua sekä luo mahdollisuuksia yhteistoiminnalle (Dewey 1944, 194-195). Opiskelun perustana on lapsen luonnolliset, hänen lähiympäristöstään nousevat toiminnan muodot, joissa tieto esiintyy järkevän tavoitteellisen toiminnan välineenä. Kasvatuksessa tulee noudattaa oppilaskeskeisyyden periaatetta, jonka perustana on lapsen kykyjen, intressien ja tapojen ymmärtäminen. Koulun tulee olla pienoisyhteiskunta, joka on lapsen luonnollisen elinympäristön ja kodin jatke sekä sisältää koko yhteiskunnan monimutkaisen elämän yksinkertaisessa muodossaan. (Miettinen 1990, 38-41.)

Miettinen (1990) pitää reformipedagogiikan, jonka tärkein teoreetikko oli John Dewey, syntyvaiheita koulun ja koulun kehittämisen historiassa erityisen tärkeänä, koska koulu laajeni käsittämään koko väestön. Reformipedagogiikassa pyrittiin hahmottamaan, minkälainen teollistuvan yhteiskunnan uuden koulun pitäisi olla. Tämä pyrkimys on vaikuttanut myöhempään koulun uudistuskokeilujen periaatteisiin. Deweyn merkitys oli paradoksaalinen: hän oli kasvatusteoreetikkona ylittämättömän monipuolinen, mutta hänen vaikutuksensa koulun opetuskäytänteihin jäi tosiasiasa pieneksi. (Miettinen 1990, 8, 35, 38.)

#### 4.1.1 Kokemukset kasvatuksen perustana

Dewey määrittelee kokemuksen käsitteenä tarkasti, koska kokemus on hänen mukaansa sekä kasvatuksen keino että tavoite. Oppiminen perustuu sekä aikaisempiin että uusiin kokemuksiin, ja tietoa ja tiedettä tulisi hyödyntää opetuksessa siten, että se synnyttää uusia kokemuksia. (Dewey 1902, 15-16; 1993, 89)

Kokemus on jatkuva prosessi eli jokainen kokemus perustuu johonkin aikaisempaan ja muokkaa samoin tulevien kokemusten laatua (Dewey 1934, 35-36; 1993, 35). Kasvattajien vastuulle ja nähtäväksi jää se, että minkälaiset kokemukset ohjaavat kasvua toivottuun suuntaan (Dewey 1902, 22-24; 1993, 36-39; 1957, 43). Kasvattajan tulee myös huolehtia, että kokemukset vastaavat oppilaan kehitystasoa. Kasvun jatkuvuuden ja yksilön selviytymisen kannalta Dewey pitää tärkeänä, että kokemukset herättävät mielenkiinnon, vahvistavat oma-aloitteisuutta ja synnyttävät tarpeen toimia ja antavat toiminnalle merkityksen. (Dewey 1902, 25; 1957, 107; 1993, 36-39.)

Kokemus on myös sisäinen eli yksilöllinen prosessi, mutta Dewey (1993, 39-40) haluaa korostaa, että kokemukset eivät ilmene tyhjiössä - kasvattajan tulee olla tietoinen siitä, että ympäristö muokkaa kokemuksia. Kasvattajan tulee suunnitella oppimisympäristö siten, että ympäristö synnyttää sellaisia kokemuksia, jotka takaavat oppimisen (Dewey 1902, 39). Oppimisympäristössä, missä kaikki asiat ja esineet ovat Deweyn (1902; 1993, 41) mukaan aikuisten tuottamia, oppimistilanne

tulisi järjestää siten että se kuitenkin vastaa oppijan (lapsen, nuoren) kokemusmaailmaa. Tällöin kokemuksilla olisi kasvatuksellista arvoa ja merkitystä. Näin ollen opettajan tulee ottaa huomioon mitä hän tekee ja miten, mitä materiaaleja, kirjoja, leluja, pelejä ja havaintovälineitä hän käyttää sekä minkälaisia sosiaalisia tilanteita luodaan. Opettaja pystyy näin vaikuttamaan suoraan siihen, että tilanne ja kokemus ovat oppilaalle arvokkaita ja käyttökelpoisia joten hänen on oltava selvillä oppilaiden tarpeista ja kyvyistä. Jokaisen kokemuksen tulisi antaa valmiuksia tulevaisuuteen, siten että uudet kokemukset olisivat laadultaan aina syvempiä ja laajempia. (Dewey 1902, 28; 1957, 78; 1993, 42-47.) Kokemusten tulee jollain tavalla liittyä toisiinsa, jotta ihmisen kuva itsestään ja maailmastaan pysyisi järkevänä ja kokonaisena. (Dewey 1993, 42-47)

#### 4.1.2 Tiedostettu toiminta mahdollistaa oppimisen

"Toiminnallisuus pyrkii siihen, että kaikessa, mikä suoritetaan, on mahdollisimman paljon tiedostettua," (Dewey 1957, 128).

Dewey puhuu siitä miten itse toiminnalla tulisi olla tarkoitus ja miten tämä tarkoitus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Dewey 1993, 71). Kaikki lähtee liikkeelle impulssista, halusta toimia. Varsinainen tarkoitus toiminnalle löytyy vasta kun sen seurauksia ennakoidaan sekä otetaan huomioon olosuhteet ja tilanne. Tämä on vaativa älyllinen prosessi, jossa näkemäämme ja kokemaamme verrataan aikaisempiin kokemuksiin ja vertaamme täysin uutta tilannetta aikaisempiin kokemuksiin hakien yhtäläisyyksiä (assimilaatio, akkomodaatio). Näin toiminta on tarkoituksenmukaista ja kokemukset saavat merkityksen. Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita etenemään impulssista ja halusta toimia tarkoituksenmukaiseen toimintaan. (Dewey 1902, 39-40; 1934, 43-44; 1957, 127, 144; 1993, 67-71.)

Dewey (1993) haluaa korostaa sisäisen aktiivisuuden (ajattelu, tarve, tarkoitus, reflektiivisyys) lisäksi ulkoista aktiivisuutta (liikkuminen, toiminta). Nämä molemmat kuuluvat olennaisesti oppimisprosessiin ja oppilaalla tulisi olla oikeus molempiin. Missä määrin ja minkälaista aktiivisuuden muotoa toteutetaan riippuu tietysti

yksilöistä, mutta toiminta ja sen reflektiivinen arviointi muodostavat oppimistapah-tuman. (Dewey 1993, 61-65.)

Kokemuksessa on aina kaksi vaihetta, toiminta ja sen seuraukset, joiden keski-näinen suhde määrää kokemuksen laadun. Kokemus on merkittävä ja mahdollistaa oppimisen, jos toimintaan liittyy myös itse toiminnan ja sen seurauksien tietoinen havainnoiminen ja arviointi, reflektointi. (Dewey 1944, 139-140, 144-145.) Kun ajattelu on olennainen osa toimintaa, kokemuksesta tulee jatkuva ja yhtenäinen. Yksilö punnitsee eri vaihtoehtoja, asettaa toiminnalleen tavoitteita ja täten pystyy ottamaan vastuun toiminnastaan ja sen seurauksista. (Dewey 1944, 146-148.)

#### 4.1.3 Yhteistoiminnallisen oppimisen myönteiset vaikutukset

Deweyn mukaan oppimisen tulisi olla yhteistoiminnallista - missä toiminta on aktiivista, niin siellä toisten auttaminen on mitä luonnollisin yhteistoiminnan ja yhteydenpidon muoto. Toisen auttaminen edistää toimintaa ja luo uusia toiminta-tapoja. (Dewey 1957, 22-23.) Vapaus toimia yhdessä antaa opettajalle mahdolli-suuden tarkkailla oppilaitaan ja kerätä tietoa yksilöistä ja heidän toimintatavoistaan (Dewey 1993, 62). Opettajan rooli on antaa ja ottaa (give-and-take): ensinnäkin hän ohjaa tilannetta oppilaiden kykyjen, tarpeiden ja aikaisempien kokemusten suuntaisesti, ja toiseksi sallii ryhmän tekemien ehdotusten edetä suunnitelmasta toiminnaksi (Dewey 1993, 71-72).

Vuorovaikutustilanne, missä yksilö toimii, vaikuttaa siihen miten hän kontrolloi toimintaansa. Hyvin järjestetyssä oppimistilanteessa opettajan ei tarvitse ilmaista auktoriteettiaan valtansa merkiksi, vaan tarvittaessa ryhmän yhteisen hyvän puolesta. Myös opettaja on osa oppimisprosessia toiminnan ohjaajana, ei ulko-puolisena johtajana. (Dewey 1993, 53-54, 58-59.) Dewey (1993) väittää, että lapset ovat luonnostaan sosiaalisesti sopeutuvia ("sociable" = seuranhaluinen). Sosiaalinen kontrolli syntyy toiminnassa, jossa jokainen yksilö tuntee voivansa vaikuttaa ja olevansa vastuussa ryhmälle (Dewey 1993, 56).



"Siellä missä rakentavaa toimintaa on käynnissä tarvitaan vain vähän järjestyksenpitoa," (Dewey 1957, 23).

Kun koulutyöhön sisältyy monenlaisia aktiivisen toiminnan muotoja, tulee koko koulun henki uudistetuksi. Koululle tarjoutuu mahdollisuus samastua elämään, tulla lapsen kotipaikaksi, jossa hän oppii elämästä. Koululla tulee olla läheinen ja konkreettinen suhde tulevaisuuden elämään. Sille tarjoutuu tilaisuus olla osa yhteiskuntaa. (Dewey 1957, 25.)

#### 4.2 Elämykset ja kokemukset oppimisprosessissa

Ihmiset ovat ainutlaatuisia, sillä heillä on kyky sopeutua fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä sekä kyky luoda uutta ja muokata ympäristöään (Kolb 1984, 1). Oppiminen nähdään selviytymiskeinona, joka on tarpeellinen myös nykyisessä tietoyhteiskunnassamme, jossa tiedon määrä kasvaa räjähdysmäisesti. Oppiminen on koko elämän kestävä prosessi, jossa kokemuksilla ja niistä oppimisella on merkittävä rooli. (Kolb 1984, 2-3.) Ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa kokemustensa sisältöön ja laatuun eli siihen, että hänen kokemuksensa ovat huippukokemuksia (=optimal experience, flow). Tällaisessa kokemuksessa ihminen on täysin uppoutunut tekemäänsä ja saa tyydytyksen itse toiminnasta, ei ainoastaan sen lopputuloksesta. (Csikszentmihalyi 1991, 3-4.)

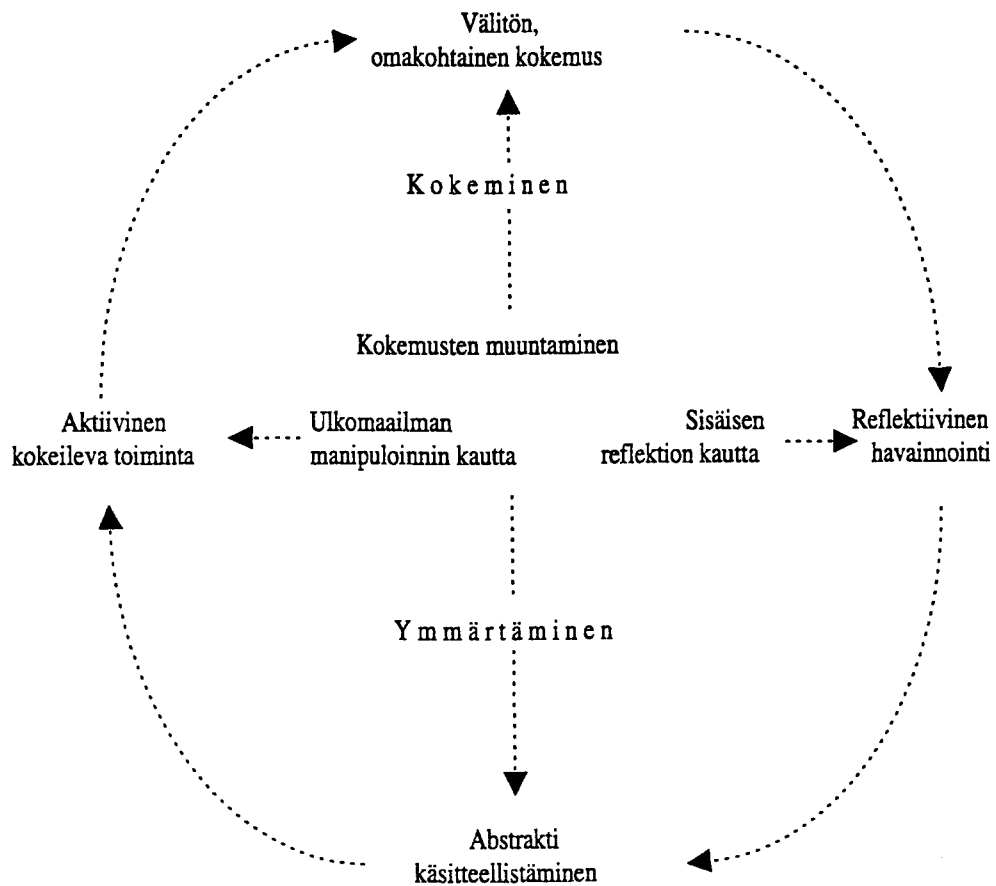
##### 4.2.1 Kokemukset oppimisen pohjana

Kolb on muodostanut näkemyksensä kokemuksellisesta oppimisesta Deweyn, Piaget'n ja Lewinin ajatusten pohjalta. Heille kaikille on yhteistä se, että kasvatuksen tavoitteena on elämän tarkoituksen etsiminen ja itseohjautuvuuden kehittyminen kokemuksellisen oppimisen avulla. (Kolb 1984, 17-18.) Kolbin (1984) mukaan kokemuksellisen oppimisen teoria pohjautuu Lewinin sosiaalipsykologiaan, Deweyn kasvatustilosophiaan ja Piaget'n kognitiiviseen psykologiaan. Tämän teorian mukaan kasvatustilosophia perustuu jatkuvaan kokemuksista oppimiseen, jossa yksilöt kehittyvät ihmisinä täysipainoisiksi perheen ja yhteiskunnan jäseniksi. (Kolb 1984, 3-4.)

Kokemukset synnyttävät ja muokkaavat käsitteitä. Oppiminen on siis paljon muutakin kuin pelkkä lopputulos. Kasvatuksessa olisi tärkeää selvittää oppijan ennakkokäsitykset ja -tiedot, jotta uuden oppiminen perustuisi aikaisempiin kokemuksiin ja tekisi näin oppimisprosessista mielekkäämmän jatkumon. (Kolb 1984, 26-28.)

Oppijan käsitykset eivät välttämättä vastaa kokemuksessa saatuja havaintoja. Oppimistilanteeseen liittyvät siis myös ristiriidat, jotka synnyttävät oppijassa halun ratkaista asia muokkaamalla käsityksiään uudeksi tai sulauttamalla uutta tietoa entiseen. Uusien tietojen, taitojen ja asenteiden saavuttamiseksi oppijalla tulee olla kyky osallistua täysipainoisesti ja avoimin mielin uusiin kokemuksiin sekä kyky tarkastella näitä kokemuksia reflektiivisesti useista näkökulmista. Lisäksi hänen tulee pystyä luomaan käsitteitä, joissa havainnot ja tieto yhdistyvät. Syntyneitä uutta tietoa tulee pystyä käyttämään päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun. Oppiminen oppimaan on tie luovuuteen ja kasvuun. (Kolb 1984, 29-31.)

Kolbin (1984) käsitys oppimisesta on kokonaisvaltainen, holistinen. Oppiminen on vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä siten, että yksilön sisäiset tuntemukset ja kokemukset kohtaavat aina ulkoisen kokemusmaailman. Se vaatii ihmisen kaikkien toimintojen - ajattelu, tunteet, havaitseminen ja käyttäytyminen -saumattontta yhteistyötä. Oppimista, joka on itseohjautuva prosessi, tapahtuu kaikilla elämän alueilla (työ, koulu, vapaa-aika) ja kaikissa elämän tilanteissa ajasta tai paikasta riippumatta. (Kolb 1984, 31-34, 36.)



KUVIO 4. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42)

#### 4.2.2 Flow - ihminen omien kokemustensa valtias

Elämykset ja kokemukset ovat Csikszentmihalyin (1991) mukaan tie elämän laadun kohentamiseen. Hänen mielestään on olennaista, että ihminen oppii kontrolloimaan kokemuksiaan ja näin itse vaikuttamaan elämänsä laatuun ja onnellisuuteensa. Onni ei löydy etsimällä vaan elämällä. (Csikszentmihalyi 1991, 2.) Ei riitä, että muutamme ulkoisia olosuhteita vaan tärkeää on se, miten koemme jokapäiväisen elämän ja miten se lisää sisäistä harmoniaamme (Csikszentmihalyi 1991, 9).

Lähtökohtana on oman tietoisuutensa hallinta siten, että pystymme kohdistamaan tarkkaavaisuutemme tavoitteeseen. Jos tavoite on taitotasoomme nähden kohtuullinen (taidot ja haasteet ovat sopivassa suhteessa toisiinsa nähden), sen saavuttamiseen liittyvä toiminta voidaan kokea miellyttäväksi ja palkitsevaksi. Haasteiden ottaminen ja itsensä voittaminen vahvistaa yksilön minäkuvaa ja itsetuntoa sekä lisää oman tietoisuuden (aistimukset, tunteet, havainnot, ajatukset, aikomukset) järjestystä ja harmoniaa. (Csikszentmihalyi 1991, 5-6, 33-36, 39-42, 67, 74.) Yhteiskunnan ja ulkopuolisten asettamien tavoitteiden lisäksi yksilö oppii asettamaan omia tavoitteita ja kokee elämänsä palkitsevaksi ilman ulkopuolisiakin palkintoja. (Csikszentmihalyi 1991, 16-20.)

Jotta psyykinen kasvu olisi mahdollista, kokemusten täytyy antaa ihmiselle nautinnon lisäksi jotain uutta ja haastavaa - toiminnassa vaaditaan psyykkistä energiaa jonkin tavoitteen saavuttamiseksi (Csikszentmihalyi 1991, 46-47, 74-75) Csikszentmihalyi (1991) näkee tämän prosessin etenevän luonnollisesti pienen lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Hänen mielestään koulu katkaisee tämän luonnollisen suhteen kasvun/kehityksen ja siitä syntyvän nautinnon välillä. Koulussa oppiminen tapahtuu ulkoisten tavoitteiden ja vaatimusten pohjalta, jolloin uusien taitojen oppimisesta katoaa jännitys. Koulun asettamiin rajoihin on helppo asettua ja tyytyä. Yksilön pitäisi siis oppia vaikuttamaan omien kokemustensa laatuun reflektiivisen ajattelun avulla. (Csikszentmihalyi 1991, 47-48.) Tarkoituksena on oppia nauttimaan elämästä kuitenkin vähentämättä toisten ihmisten mahdollisuutta siihen. (Csikszentmihalyi 1991, 70.)

Jo Dewey (1902) kritisoi koulua siitä, että oppimisen lähtökohtana ovat aikuisen luomat tavoitteet ja puitteet, jotka pohjautuvat siis aikuisen kokemusmaailmaan ja tapaan luokitella asioita yksittäisten käsitteiden alle. Lapsen tapa käsitellä ympäristöään ei kuitenkaan Deweyn mukaan perustu yksittäisten asioiden luokitteluun vaan lapsi näkee asiat kokonaisuuksina. Hänen tarkkaavaisuutensa herää toiminnassa, joka vetoaa tunteisiin ja jossa kokemukset ovat kosketuksissa hänen sen hetkiseen elämään (ympäristö, ihmissuhteet, jne.). (Dewey 1902, 8-11.)

Kasvatuksessa lapsen tulisi olla kaiken lähtökohta. Hänen kehityksensä ja kasvunsa on tärkeintä. Erityisesti Dewey pitää tärkeänä persoonallisuuden ja minän kasvua - oppiaineet ja tieto ovat vain välineitä, joiden tulisi myös palvella kasvatuksellisia tavoitteita. (Dewey 1902, 13.) Tällöin oppiminen tulisi nähdä aktiivisena, toimintaan perustuvana prosessina, jossa painopiste on lapsen kokemuksissa ja niiden tiedostamisessa. Kun tieto kohtaa lapsen kokemusmaailman, siinä on jotain tuttua, se herättää kiinnostuksen ja laajentaa tietoisuutta. (Dewey 1902, 13-14, 35.)

Flow- eli huippukokemuksilla on tietyt piirteet:

1. haastava toiminta, joka vaatii sekä fyysisiä että psyykkisiä taitoja ja jossa yksilö kokee kehittyvänsä eli itse toiminta palkitsee (haasteet ja taidot oikeassa suhteessa)
  2. toiminta ja tarkkaavaisuus sulautuvat yhteen, yksilö keskittyy toimintaan täysin, toiminta automatisoituu ja hän kokee olevansa yhtä toimintansa kanssa
  3. selkeät tavoitteet ja palaute: palaute (sisäinen tai ulkoinen) antaa suuntaa toiminnalle tavoitteisiin pääsemiseksi
  4. keskittyminen suoritettavaan tehtävään sulkee häiritsevät asiat ulkopuolelle ja valikoi tietoisuuteen otettavaa informaatiota
  5. tunne tilanteen hallitsemisesta omien kykyjensä ansiosta
  6. minäkuva ei rajoita toimintaa ( ei pelätä mitä muut ajattelevat tai miltä näyttävät toisten silmissä) vaan toiminnalla pyritään laajentamaan ja uudistamaan minäkuvaa
  7. ajankäsitys häviää
- (Csikszentmihalyi 1991, 49-67.)

Myös Dewey puhuu "todellisesta" kokemuksesta - kokemus on kokonainen, yhtenäinen, ja ainutlaatuinen sekä ihminen kokee pääsevänsä haluamaansa lopputulokseen. Vaikka toiminnassa olisi taukoja, se on tarkoituksenmukaista ja etenee saumattomasti kohti tavoitetta ("...every successive part flows freely, without seam and without unfilled blanks, into what ensues"). (Dewey 1934, 35-37.)

Tällaisessa kokemuksessa tapahtuu kasvua: ihminen pyrkii tavoitteeseensa sekä myös itse toiminta ja sen eri vaiheet ovat merkittäviä (Dewey 1934, 39).

Todellinen, yhtenäinen kokemus vaatii toteutuakseen esteettisen ominaisuuden - jokaisessa kokemuksessa tunteet ovat jollain tavalla mukana. Ihminen joutuu jatkuvasti arvioimaan minänsä suhdetta tapahtumiin ja toimintaansa sekä aikaisempien että uusien kokemusten valossa, jolloin syntyneet ristiriidat vaikuttavat myös tunnepuolella. Tunteet muokkaavat kokemusta tiettyyn suuntaan, vaikuttavat siihen mihin havainto kohdistuu ja tekevät toiminnasta tietoisin. (Dewey 1934, 40-42, 44.)

#### 4.3 Minkälaista oppimista leirikoulu tukee?

Koulun ulkopuolinen kasvatus perustuu opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen ja kasvatukseen koulurakennuksen ulkopuolella, jolloin teoria ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen kasvatus on sosiaalisesti organisoitua, kasvatettavan ja ympäristön vuorovaikutukseen tähtäävää tavoitteellista toimintaa. Kimonen & Nevalainen tulkitsevat koulun ulkopuolisen toimintakasvatuksen oppimisprosessia pragmatistisen ajattelun ja kognitiivisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. Lisäksi he määrittelevät aktiivisen oppimisen käsitteen konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta. (Kimonen & Nevalainen 1992, 310.)

##### 4.3.1 Pragmatistinen ajattelu

Pragmatistisen ajattelun mukaan toiminta, ajattelu ja tieto, jotka ovat yhteydessä välittömiin kokemuksiin, ovat keinoja jäsentää todellisuutta. Tiedon perustana on yksittäiset havainnot, joista tehtyjen johtopäätösten kautta edetään yleistyksiin ja lainalaisuuksiin. Koulun ulkopuoliseen opetukseen liittyy läheisesti induktiivinen päättely, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Omakohtainen tietoaineisto luokitellaan ja ryhmitellään käsitteeksi, joiden avulla pyritään tunnistamaan yksityiskohtia, selittämään tietoa ja tekemään johtopäätöksiä. Lopuksi uutta tietoa sovelletaan. (Kimonen & Nevalainen 1992, 312.)

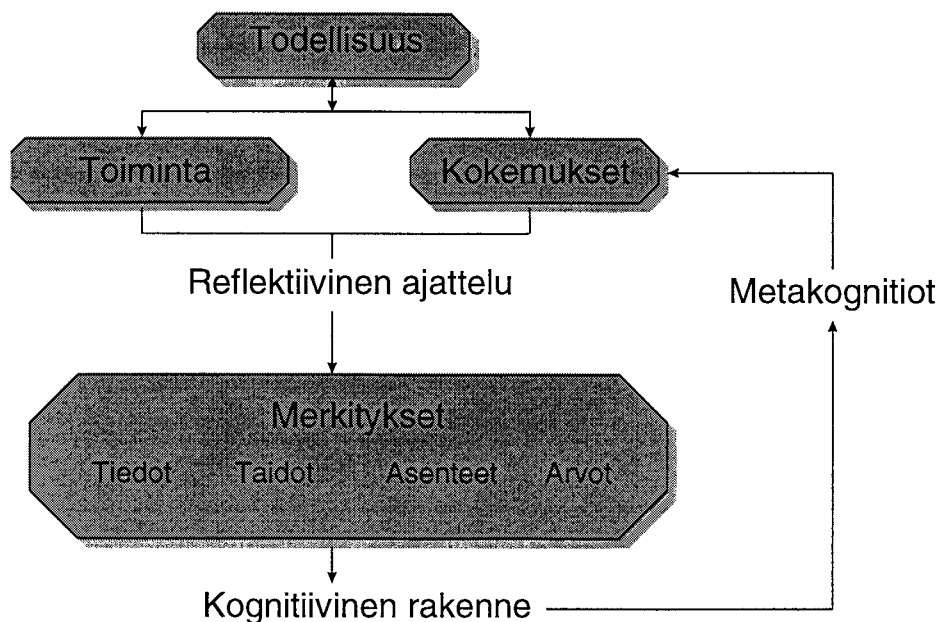
Uusimman tiedonkäsityksen mukaan tieto on muuttuvaa. Oppimiskokemus, jonka yhteydessä tiedot, taidot, asenteet ja arvot syntyvät, liittyy tavoitteelliseen toimintaan. Tiedon saavuttamiseksi ja ymmärtämiseksi vaaditaan omakohtaista kokemusta ja jäsentämistä, jossa refleктоivan ajattelun avulla arvioidaan käsitteiden merkityksiä. Merkitykset nivoutuvat oppilaan kognitiiviseen rakenteeseen ja kehittävät samalla hänen metakognitioitaan, jotka edelleen auttavat todellisuuden jäsentämistä uudessa oppimiskokemuksessa. (Kimonen & Nevalainen 4/1992, 309.)

#### 4.3.2 Kognitiivinen oppimisnäkemys

Kognitiivisen oppimisnäkemysten mukaan ihmisen kognitiivinen rakenne, joka koostuu oppijan tiedoista, käsityksistä, odotuksista ja informaation prosessointiin liittyvistä tekijöistä, on oppimisen ja opetuksen kannalta olennainen asia. Jotta uusia tietoja voidaan liittää kognitiivisiin rakenteisiin yksilön on itse löydettävä opittava sisältö. Tällöin oppimisen tulee olla luonteeltaan keksivää ja mielekästä. Koulun ulkopuolinen opetus tarjoaa useimmiten juuri tällaisen oppimismahdollisuuden. Oppiessaan uusien sisältöjen merkityksiä ihminen käyttää kaikkia hänellä ennestään olevia tietoja tai muita kognitiivisen rakenteen sisältämiä tekijöitä. Tämä tapahtuu opittavien asioiden assimiloimisen ja akkomodoitumisen myötä, jolloin uudet asiat saavat merkityksen aikaisemman opitun varassa ja samalla aikaisemminkin opittu muuttuu. Assimiloinnin perustana toimivat sisäiset mallit eli skeemat. Skeemat ovat ihmisten kokemusten mukaisia ja sisältävät periaatteessa kaiken mitä ihminen tietää, tuntee ja arvostaa. (Ausubel, Novak & Hanesian 1978, 163-164; Kuusinen & Korhonen 1991, 44-50.)

Kognitiivisen toiminnan ymmärtämiseen ja säätelyyn tarvitaan metakognitiivisia taitoja. Niiden käyttö ja harjaannuttaminen on olennainen osa reflektiivistä oppimisprosessia, jossa korostuu oppijan aktiivinen rooli ja oman toiminnan elämyksellinen hahmottaminen. Metakognitiivisten taitojen ansiosta oppilas on tietoinen siitä, mitkä tiedot tai taidot ovat hyödyllisiä tai hyödyttömiä jonkin tehtävän

suorittamisen, asioiden ymmärtämisen tai ongelman ratkaisemisen kannalta. (Kuusinen & Korhonen 1991, 50-51.)



KUVIO 5. Toiminta, ajattelu ja tieto koulun ulkopuolisen toimintakasvatuksen kasvatustilanteisiin liittyvinä tekijöinä (Kimonen & Nevalainen 1992, 315)

Kimosen & Nevalaisen (1992, 315) mukaan koulun ulkopuolisen kasvatuksen ohjelmien perimmäisenä tarkoituksena on todellisuuteen vaikuttaminen ja todellisuuden muuttaminen siten, että maailmasta tulisi nykyistä parempi.

#### 4.3.3 Aktiivinen oppiminen

Kyriacoun (1992a, 310) mukaan aktiivista oppimista voidaan pitää oppimistapahtumana, jossa oppilailla on tietty määrä vastuuta oppimistehtävästä, johon ei ole yhtä ainoa oikeaa ratkaisua. Oppilaat osallistuvat ja vaikuttavat aktiivisesti oppimistapahtumaan. Opettajan tehtävänä on puolestaan luoda turvallinen ja oppimista palveleva oppimisympäristö sekä ohjata ja arvioida oppimista. (Kimonen & Nevalainen 1995, 32, 37.)



Aktiivinen oppimistapahtuma muodostuu Kyriacoun (1990, 1-2) ja Pagen (1990, 72-74) mielestä seuraavista seikoista: oppilas on sekä henkisesti että fyysisesti aktiivinen, yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja luoda löytämistään ratkaisuista omia tulkintoja, oppiminen tapahtuu mahdollisimman aidossa ympäristössä konkreettisia materiaaleja hyödyntäen, oppimistehtävät vaativat ongelmanratkaisua ja reflektiivistä ajattelua, työskentely tapahtuu yksilöllisesti tai pienryhmissä, yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa ja oppimistapahtuma on oppilaalle merkittävä ja kasvattava kokemus. Pagen (1990, 72-74) mukaan aktiivinen oppimistapahtuma lisää oppilaan kykyä ajatella reflektiivisesti eli oppilas kykenee määrittelemään ja ratkaisemaan ongelmia sekä keräämään, tulkitsemaan, järjestelemään, luokittelemaan ja analysoimaan tietoa muodostamalla ja testaamalla hypoteeseja ja tekemällä johtopäätöksiä. (Kimonen & Nevalainen 1995, 32-33.)

## 5 LEIRIKOULU PEDAGOGISENA VAIHTOEHTONA

Leirikoulun teoreettisen pohjan lisäksi haluamme selvittää leirikoulukirjallisuuden ja aikaisempien leirikoulua käsittelevien tutkimusten valossa leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona koulun opetussuunnitelmassa.

### 5.1 Miksi leirikoulu?

Koulun opetuksessa ja muussa toiminnassa tulee huomioida kodin ja koulun kasvatustavoitteet. Tavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulee käyttää ja kehittää erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Yksi mahdollisuuksista on leirikoulu, jonka merkitys on entisestään korostunut oppilaiden kasvamista, oppimista ja sosiaalistumista tukevana tekijänä sekä koulun työskentelyilmapiirin kehittäjänä. (Jääskeläinen 1988, 137.)

Ne tavoitteet, jotka leirikoululle on asetettu, puolustavat leirikoulun paikkaa opetusmetodina. Stormbom (1985, 31) on nimennyt pedagogisia ja sosiaalisia näkökohtia, jotka puhuvat koulun ulkopuolisen opetuksen ja erityisesti leirikoulun puolesta.

Pedagogisia näkökulmia ovat:

- oppilas hahmottaa kykynsä erilaisissa tilanteissa
- leirikoulu antaa oppilaille mahdollisuuden kokea tutusta poikkeavia olosuhteita
- leirikoulu houkuttelee lähtemään ulos tarkkailemaan
- opettajat ja oppilaat ovat samassa työympäristössä sekä yksilöinä että ryhmänä
- oppilaat huomaavat, että työllä on jokin tarkoitus
- oppilaat kuulevat vieraita kieliä ja murteita
- leirikoulu terävöittää havainnointikykyä
- leirikoulu tekee oppiaineksesta elävää
- leirikoulu antaa oppiainesta monille oppitunneille koulussa
- leirikoulu parantaa opettajien oppilaantuntemusta ja päinvastoin

Sosiaalisia näkökulmia ovat:

- oppilaat kokevat ystävyys-suhteiden vahvistuvan
- leirikoulu lisää yhteistyötä oppilaiden välillä sekä opettajan ja ympäröivän yhteisön kanssa
- leirikoulu kasvattaa suvaitsevaisuuteen ja yhteisvastuuseen
- oppilaat harjoittelevat demokratiaa
- leirikoulu auttaa oppilaita ymmärtämään järjestyksen merkityksen
- leirikoulu antaa mahdollisuuden ihmisten välisten kontaktien syntyymiseen
- leirikoulu kasvattaa oppilaita täsmällisiksi ja huomaamaan puhtauden tärkeyden
- leirikoulu opettaa oppilaita ottamaan muut huomioon
- leirikoulu kasvattaa selviytymään itsenäisesti
- leirikoulu opettaa oppilaita arvioimaan ja arvostamaan omia kykyjään ja se antaa myös heikommille mahdollisuuden
- leirikoulu kasvattaa yrittäjyyteen ja taloudellisuuteen
- leirikoulu antaa oppilaille mahdollisuuden kokea vaihteellisia elintapoja

Opetussuunnitelmallisesti, opetusmenetelmien ja oppimisen tasolla leirikoululla on mahdollisuudet kasvatustavoitteiden toteuttamiseen eli sitä voitaisiin pitää yhtenä koulun pedagogisena vaihtoehtona eikä vain opetusta täydentävänä metodina.

## 5.2 Aikaisempia tutkimuksia leirikoulusta

Jokinen-Lachebin (1989) mukaan leirikoulusta saadut kokemukset ovat yleensä myönteisiä. Leirikoulu nähdäänkin tärkeänä koulun toimintatapojen kehittämisen kannalta, varsinkin jos sen tarjoamat mahdollisuudet otetaan vakavasti opetuksen pedagogisen suunnittelun lähtökohdiksi. Täten leirikoulun avulla pystytään uudistamaan ja piristämään opetusta käyttämällä erilaisia työmuotoja perinteisen luokkaopetuksen sijasta. (Jokinen-Lacheb 1989, 73.) Samaan tulokseen päätyivät myös Laukkanen & Marjomäki (1987), jotka tutkivat kodin ja koulun yhteistyötä leirikoulutoiminnassa. Heidän tutkimukseensa osallistuneet oppilaat ja oppilaiden vanhemmat suhtautuivat leirikouluun myönteisesti ja lähes 80 % tutkimukseen

osallistuneista vanhemmista (n=68) toivoi leirikoulun yleistyvän koulun työmuotona. (Laukkanen & Marjomäki 1987, 90, 112, 114.) Hertsin & Härkösen (1992, 49) peruskoulun 5-luokkalaisten leirikoulukokemuksia käsittelevästä tutkimuksesta kävi ilmi, että koulunkäyntiin kielteisesti suhtautuvista oppilaista 79 % koki leirikouluopiskelun mielekkäänä.

Jokinen-Lacheb tutki Jyväskylän Normaalikoulun ala-asteella (1981-1987) toteutetun esteettisen kasvatuksen kokonaisopetuskokeiluun liittyneitä leirikouluja ja tästä kyseisestä tutkimuksesta ilmeni, että leirikoulun oppimisprosessissa korostuvat kokonaisvaltaisuus, suora vuorovaikutus ja oppilaiden oma-aloitteinen toiminta, välitön havainnointi, kokeminen ja ryhmätyöskentely. Leirikoulu vahvistaa opiskelua luonnollisella tavalla eli opitaan kokeilemalla, liikkumalla, koskettamalla ja jatkuvasti kyselemällä - huomioitavaa tutkimuksen tuloksissa oli se, miten elämyksellisesti lapset huomioivat teoriassa läpikäytyjä asioita. Opettaja pystyy luomaan haastavia ja motivoivia oppimistilanteita, joihin luokkatilanteissa passiiviset ja vetäytyvät oppilaatkin haluavat osallistua. Oppimisprosessin onnistumisen kannalta on tärkeää, että leirikoulun suunnitteluvaiheessa opettaja ja oppilaat tekevät yhteistyötä sekä keräävät leirikouluun liittyvää tietoa, jonka oppilaat voivat leirikoulussa suhteuttaa konkreettisiin tilanteisiin. (Jokinen-Lacheb 1989, 75-77.)

Tutkimuksen mukaan täysin erilainen ympäristö vaikutti oppilaisiin voimakkaasti. Uudessa ympäristössä omakohtaisen toiminnan ja tutkimisen kautta sisäistetään erilaista kulttuuria, opitaan tekemään vertailuja, keskustelemaan, olemaan oikealla tavalla kriittinen ja hyväksymään muidenkin kulttuurien edustajat tasavertaisina ihmisinä. Kulttuuri kaikkine ilmenemismuotoineen tulee lähelle oppilasta ja vahvistaa oppilaan kulttuuri-identiteettiä. Lisäksi leirikoulun järjestäminen lisää tuntuvasti kodin ja koulun välistä yhteistyötä. (Jokinen-Lacheb 1989, 79-83.) Laukkanen & Marjomäki (1987, 113-114) toteavat myös pohdinnassaan, että kodin ja koulun yhteistyö ja leirikoulutoiminta palvelevat toinen toistaan, ja että leirikoulutoiminnan avulla vanhemmat tutustuvat paremmin lapsensa opettajaan.

Monissa leirikoulua käsittelevissä tutkimuksissa käy ilmi, että leirikoulu vaikuttaa myönteisesti luokan sosiaalisiin suhteisiin ja ilmapiiriin (Boström 1976; Haavisto 1977; Herman 1958; Jones & Swan 1971; Stack 1963). Hertsu & Härkönen (1992) tutkivat 5-luokkalaisten kokemuksia leirikoulusta ja sen vaikutuksesta luokan ilmapiiriin. Tutkimuksesta käy ilmi, että 53 % oppilaista koki myönteiseen ilmapiiriin liittyviä tilanteita esiintyneen leirikoulussa enemmän kuin tavallisessa luokkatilanteessa. Yli puolet koki myös, että tytöt ja pojat työskentelivät enemmän yhdessä ja toimiminen yhdessä tuntui mukavammalta leirikoulussa kuin tavallisessa luokkatilanteessa. Oppilaista 60 % oli sitä mieltä, että he olivat olleet leirikoulussa ystävällisempiä toisilleen - syrjintää, riitelemistä ja kiusaamista ei esiintynyt niin paljon kuin tavallisesti ja lisäksi oppilaat auttoivat enemmän toisiaan tehtävien teossa. Noin puolet oppilaista koki opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen lisääntyneen leirikoulussa.

Sauvalan (1986) Mikkelin läänissä tekemän selvityksen mukaan leirikoulun tärkeimmiksi tavoitteiksi osoittautuivat sosiaalinen kasvatus sekä oppilaiden omatoimisuuden ja aktiivisuuden lisääntyminen. Lisäksi selvityksestä käy ilmi, että leirikoululla on mahdollisuus lisätä ihmistuntemusta ja opetuksen elämänläheisyyttä ja käytäntöön soveltamista. (Sauvala 1986, 58.) Junnan & Åhlgrenin (1987, 77) mielestä leirikoulussa annettava opetus täydentää luokkaopetusta ja sen tulisi perustua vahvasti kokemuksiin ja toimintaan. Hertsin & Härkösen (1992, 55) mukaan leirikoulu antaa oppilaille sellaisia elämyksiä ja kokemuksia, jotka tietopuolisuutta korostavassa koulussa jäävät vähiin.

Lipponen & Paavola (1997) tutkivat lasten kokemuksia yhteispohjoismaisesta leirikoulusta Norjassa. He löysivät lasten kokemuksista neljä päätekijää, jotka vaikuttavat lasten kokemusten laatuun ja mielekkyyteen. Ensimmäinen tekijöistä on toiminnallisuus. Tutkimuksesta käy ilmi, että leirikouluun liittyy oleellisesti omakohtainen tekeminen, kokeminen ja asioiden tutkiskelu. Tällöin lapsilla on mahdollisuus konstruoida omia käsityksiään eri ilmiöistä aikaisempien kokemustensa pohjalta. Lasten kokemukset osoittivat, että itsenäisen tekemisen kautta saavutetut uudet kokemukset aikaansaivat oppimista. Toinen tekijä on sosiaali-

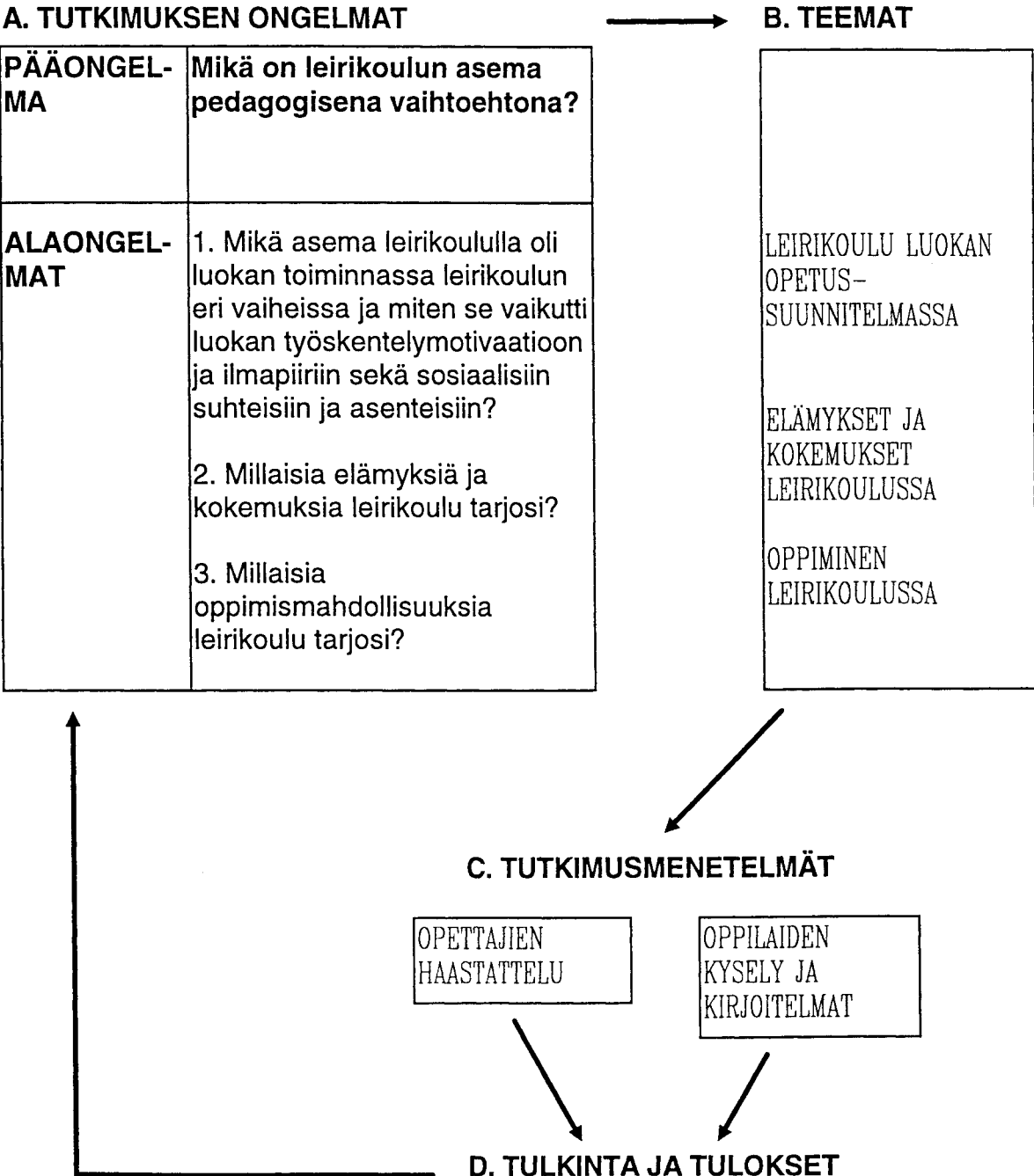
suus. Tutkijat näkevät leirikoulun positiivisena mahdollisuutena vaikuttaa lasten sosiaalisiin suhteisiin kokonaisvaltaisesti. Kolmantena tekijänä mainitaan haasteellisuus -tutkijoiden mielestä leirikouluympäristön haasteet olivat leirikoulun parasta antia, oppilailla oli mahdollisuus kokea todellisia ja riittäviä haasteita aidossa ympäristössä ja erilaisten haasteiden ja onnistumisten kautta lapsille annettiin mahdollisuus myös itsetuntemuksen kehittämiseen. Neljäs tekijä on erilaisuus, joka tutkimuksen mukaan tukee sitä käsitystä, että leirikoulu tulisi järjestää mahdollisimman erilaisessa ympäristössä koulu- ja asuinympäristöä ajatellen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat erilaisen ympäristön lisäksi erilaisen kulttuurin, elinkeinot ja kielen mieleenpainuneina kokemuksina. (Lipponen & Paavola 1997, 71, 73, 78, 81, 82, 84, 87.)

## 6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA ONGELMAT

Tällä tutkimuksella halusimme selvittää syksyllä 1996 järjestetyn yhteispohjoismaisen leirikouluprojektin toteutumista sen eri vaiheissa oppilaiden ja opettajien näkökulmasta sekä leirikoulun merkitystä ja mahdollisuutta toimia pedagogisena vaihtoehtona. Työmme teoriataustasta nousee selkeästi esille kolme teemaa: leirikoulu luokan opetussuunnitelmassa, elämykset ja kokemukset sekä oppimismahdollisuudet leirikoulussa. Teemat ohjasivat oppilaille suunnattua kirjoittelmaa ja kyselyä sekä opettajien haastattelua.

Tutustuttuamme aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen muodostimme hypoteeseja leirikoulusta, joiden avulla rajasimme tutkimuksen ongelmia. Oletimme, että leirikoulussa saadut elämykset ja kokemukset tekevät oppimisesta aktiivisen tapahtuman ja että leirikoulu on varteenotettava pedagoginen vaihtoehto. Pääongelman, mikä on leirikoulun asema pedagogisena vaihtoehtona, tueksi muodostui kolme alaongelmaa:

1. Mikä asema leirikoululla oli luokan toiminnassa leirikoulun eri vaiheissa ja miten se vaikutti luokan työskentelymotivaatioon ja ilmapiiriin sekä sosiaalisiin suhteisiin ja asenteisiin?
2. Millaisia elämyksiä ja kokemuksia leirikoulu tarjosi?
3. Millaisia oppimismahdollisuuksia leirikoulu tarjosi?



KUVIO 6. Tutkimuksen viitekehys



## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 7.1 Laadullinen tutkimus

Valitsimme laadullisen lähestymistavan tutkimuksellemme, koska kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kokonaisvaltainen kuvaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161; Sherman & Webb 1988, 2.) Laadullisella tutkimuksella saatu tieto on elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Tutkimuksessamme oli tärkeää selvittää, miten juuri opettajat ja oppilaat olivat kokeneet yhteispohjoismaisen leirikoulun sen eri vaiheineen. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman omakohtaisia ja konkreettisia mielipiteitä ja näkemyksiä leirikoulun tapahtumista. Myös tutkimuksemme ongelmanasettelu vaati sen, että esille tulleista elämyksistä ja kokemuksista saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Koimme, että laadullinen tutkimus sopi parhaiten tarkoitukseemme.

Tutkimuksemme kiinnostuksen kohteena oli syksyllä -96 yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistuneiden opettajien ja heidän oppilaidensa elämykset ja kokemukset leirikouluprosessista. Syrjälän ym. (1994, 10) mukaan laadullisessa tapaustutkimuksessa halutaan tietoa tietyssä ympäristössä tapahtuvasta käytännön toiminnasta. Tapaustutkimus kohdistuu koko prosessiin ja ympäristöön sekä uuden oivaltamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia merkityksiä tutkittava antaa toiminnoilleen omassa ympäristössään. (Syrjälä & Numminen 1988, 8; Syrjälä ym. 1994, 13.) Syrjälän ym. (1994) mielestä kvalitatiivinen tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa. Sen avulla käytännön ongelmia voidaan tarkastella ja kuvailla kokonaisvaltaisesti sekä ymmärtää opetusta tai muuta toimintaa syvällisemmin kaikkien osallistujien kannalta. Lisäksi laadullinen tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn, joka tuo esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja tapausta kuvaavia yleistyksiä. (Syrjälä ym. 1994, 11, 16.)

Tapaustutkimus mahdollistaa tietojen hankinnan monipuolisilla ja monilla eri tavoilla (Syrjälä & Numminen 1988, 5; Syrjälä ym 1994, 10). Tapaustutkimus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Osallistujien toiminta ja kokemukset tulevat esille suorina lainauksina puheesta ja tuotoksista tai kuvina tapahtumista. (Syrjälä & Numminen 1988, 8-9; Syrjälä ym 1994, 13.) Käytimme tutkimuksessa kolmea eri tiedonhankintamenetelmää (haastattelu, kysely ja kirjoitelma), jotta pystyisimme raportissamme kuvailemaan tutkimusjoukkomme leirikoulukokemuksia mahdollisimman elävästi ja monesta eri näkökulmasta.

## 7.2 Aineiston keruu ja tutkimuksen eteneminen

Aineistonkeruumenetelminä käytimme haastattelua (Liite 2), kyselylomaketta (Liite 3) ja kirjoitelmaa. Teoriataustasta nousi esille tutkimuksemme ongelmat ja aihealueet, joita päätimme selvittää mm. opettajille suunnatun teemahaastattelun avulla. Koimme teemahaastattelun hyväksi menetelmäksi, koska se perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen ja sallii tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin (Hirsjärvi & Hurme 1982, 7-8). Gordon (1969) pitää haastattelua motivoivana menetelmänä ja Selltizin (1962) mukaan haastattelulla tavoitetaan enemmän henkilöitä, koska kieltäytymisprosentti on pienempi kuin lomaketutkimuksissa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 15). Niinpä ajattelimme, että tavoitamme kiireiset opettajat paremmin teemahaastattelun avulla kuin esimerkiksi pelkällä kyselylomakkeella. Näin varmistimme tiedonsaannin, sillä haastateltavia oli vain kymmenen.

Riittävän tutkimustiedon takaamiseksi teetimme oppilailla kyselyn ja kirjoitelman opettajien haastattelun lisäksi. Hirsjärvi & Hurme (1982, 8) pitävät monimetodista lähestymistapaa ihmistä koskevien ongelmien tutkimisessa hyvänä, koska se takaa runsaamman tietomäärän kuin yksi ainoa menetelmä. Kyselylomakkeella pyrimme etsimään oppilaan omia näkemyksiä ja mahdollisia yhtäläisyyksiä suhteessa opettajien haastatteluun. Kyselylomakkeessa kysyttiin lähinnä oppilaiden omia

mielipiteitä eikä niinkään opittua tietoa, jolloin vastaaminen ei tuottanut suurempia vaikeuksia ja näin ollen vastaushalukkuus oli korkea. Kyselylomakkeen tukena oli kirjoitelma, jonka avulla halusimme selvittää oppilaiden mieleenpainuneimmat elämykset ja kokemukset leirikoulusta. Koska leirikoulusta oli kulunut jo muutama kuukausi, ajattelimme kirjoitelmien tuovan esiin olennaisimman.

### 7.2.1 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkonamme oli syksyllä 1996 yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin osallistuneet kymmenen suomalaista luokanopettajaa luokkineen. Tutkimukseen osallistui viisi luokkaa Kokkolasta, Jyväskylästä neljä ja Laukaasta yksi luokka. Luokista neljä oli leirikoulussa Ammarnäsissä, kaksi Öksnesissä, kaksi Piispalassa, yksi Knutmarkassa ja yksi Kokkolassa. Tutkimukseen valitsimme ainoastaan suomalaisia, koska se oli ajallisesti, taloudellisesti ja muista käytännön syistä ainoa mahdollisuus. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä 227 kuudesluokkalaista, joista 126 oli tyttöjä ja 101 poikia. Haastatteluun osallistuneista luokanopettajista neljä oli naisia ja kuusi miehiä. Opettajien keski-ikä oli 38 vuotta ja he olivat työskennelleet opettajina keskimäärin 11 vuotta.

Tutkimusjoukko oli meille tuntematon. Tutkimusjoukkoon meitä yhdisti ainoastaan oma kokemuksemme yhteispohjoismaisesta leirikoulusta syksyllä 1994, jolloin toimimme leirikouluohjaajina Öksnesissä sekä luokanopettajaopintomme.

### 7.2.2 Alkuvalmistelut

Otimme ensimmäisen kerran yhteyttä faxin (Liite 4) välityksellä lokakuun alussa 1996 niihin kymmeneen luokanopettajaan, jotka olivat osallistuneet luokkiensa kanssa yhteispohjoismaiseen leirikouluun elokuussa 1996. Pian tämän jälkeen otimme heihin uudestaan yhteyttä puhelimitse, jolloin kyselimme heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseemme. Iloksenne kaikki luokanopettajat halusivat osallistua tutkimukseemme. Marraskuun aikana sovimme haastatteluajankohdista, jotka yhtä lukuunottamatta sijoittuivat joulukuulle, ja lähetimme opettajille etukäteen

tutustuttavaksi viisi pääteemojamme tukevaa kysymystä (Liite 5). Samanaikaisesti valmistauduimme tutkimuksen suorittamiseen tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja käymällä läpi kysymyksiä ohjaajiemme kanssa.

Kaksi ensimmäistä haastattelua sekä oppilaille suunnatut kyselyt ja kirjoitelmat toteutettiin 21.11.1996 Pohjanlammen koululla Jyväskylässä. Haastateltavina olivat nais- ja miesopettaja, joista toinen oli ollut luokkansa kanssa leirikoulussa Piispalassa ja toinen Öksnesissä. Käytännössä tilanne järjestettiin siten, että toinen meistä haastatteli opettajaa ja toinen teetti samanaikaisesti oppilaille kyselyn ja kirjoitelman. Tämä järjestely osoittautui hyväksi, sillä se ei vaatinut opettajalta muita järjestelyjä kuin ajan (kaksi oppituntia) varaamisen. Tällä ensimmäisellä tutkimuskerralla halusimme testata menetelmämme toimivuutta. Pieniä muutoksia lukuunottamatta tutkimusmenetelmämme vaikutti käyttökelpoiselta ja niinpä päätimme ottaa myös tämän koeryhmän mukaan varsinaiseen tutkimusjoukkoomme. Tutkimus eteni siten että kävimme 3.12. Cygnaeuksen koululla Jyväskylässä, 10.12. Laukaan kirkonkylän ala-asteella, 12.-13.12. Mäntykankaan ja Isokylän kouluilla Kokkolassa ja 30.1.1997 Jyväskylän normaali-koulun ala-asteella. Normaalikoulun oppilaat olivat ainoita, jotka eivät tehneet kirjoitelmaa.

<b>KOULU</b>	Pohjan- lampi	Cygnaeus	Laukaa	Mänty- kangas	Isokylä	Norssi	YHT.
<b>TUTKIMUS- PÄIVÄ</b>	21.11. 1996	3.12. 1996	10.12. 1996	12.12. 1996	13.12. 1996	30.1. 1997	
<b>LEIRIKOU- LUT</b>							
Ammarnäs				X X X	X		
Öksnes	X				X		
Knutmarka						X	
Piispala	X	X					
Kokkola			X				
<b>LUOKKIEN MÄÄRÄ</b>	2	1	1	3	2	1	10
<b>OPPI- LÄS- MÄÄRÄ</b>	48	21	20	82	34	22	227

KUVIO 7. Tutkimuksen aikataulu ja tutkimusjoukko

### 7.2.3 Opettajien haastattelu

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja mielipiteitä yhteispuhjoismaisesta leirikoulusta heidän omien kokemustensa pohjalta. Haastattelussa oli kolme teemaa: leirikoulu luokan opetussuunnitelmassa, elämykset ja kokemukset sekä oppimismahdollisuudet leirikoulussa. Haastattelukysymykset etenivät leirikoulun kolmen vaiheen mukaisessa järjestyksessä (suunnittelu, toteutus ja jälkityö). Alussa kysyimme opettajan taustatietoja, kuten ikää, työskentelyvuosia ja harrastuksia, eräänlaisina lämmittelykysymyksinä. Lopussa haastattelu koottiin ennalta lähettyjen kysymysten muodossa. Koko haastattelu nauhoitettiin tarkempaa analysointia varten. Haastattelimme opettajia vuorotellen niin että meille kummallekin tuli viisi haastateltavaa. Kukin haastattelu kesti 1-1,5 tuntia.

#### 7.2.4 Oppilaiden kirjoitelma ja kysely

Kirjoitelman avulla halusimme selvittää oppilaiden mieleenpainuvimmat kokemukset leirikoulussa. Luokassa esittelimme itsemme ja kerroimme lyhyesti tutkimuksestamme ja tutkimusjoukosta sekä omasta yhteispohjoismaisesta leirikoulukokemuksestamme. Tämän jälkeen pyysimme oppilaita palauttamaan mieleen oman leirikoulupaikan ja sieltä mieleen jääneet tapahtumat. Oppilaiden tuli miettiä miten kertoisi muistorikkaimman tapahtuman ulkopuoliselle henkilölle ja pyysimme heitä kirjoittamaan siitä pienen kirjoitelman. Emme antaneet valmista otsikkoa vaan oppilaat saivat itse otsikoida kirjoitelmansa, jos niin halusivat.

Kirjoittamisen jälkeen oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa tarkemmin kartoitettiin oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä koko leirikouluprojektista. Oppilaiden kyselylomake oli rakennettu opettajien haastattelukysymysten pohjalta, jotta analysointivaiheessa pystyisimme tarkastelemaan näiden kahden tutkimusmenetelmän avulla saatuja tietoja rinnakkain (Liite 6).

#### 7.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Opettajien nauhoitetut haastattelut litteroimme sanasta sanaan. Luimme ne läpi useampaan kertaan alleviivaten vastausten ydinkohdat ja lainattavaksi sopivia ilmauksia. Kokosimme opettajien vastaukset kysymysjärjestyksessä leirikoulupaikkojen mukaan. Sen jälkeen luokittelimme eri kysymykset ja niihin annetut vastaukset haastatteluteemojen ja tutkimusongelmien mukaan. Syrjälän ym. (1994) mukaan analyysivaiheessa yhteen teemaan liittyvät keskustelut näyttävät aluksi muodostavan luonnollisen yhtenäisen kokonaisuuden. Usein teemakokonaisuudet pysyvätkin tulkintayksikköinä, vaikka keskustelun sisällä saattaakin muodostua useita ajatuskokonaisuuksia. Tutkija jäsentää ne ja etsii niille merkityksiä lukiesaan ja tulkitessaan litteroituja keskusteluja. (Syrjälä ym. 1994, 143.)

Oppilaiden kirjoitelmat luimme läpi alleviivaten niistä elämyksiin, kokemuksiin ja oppimiseen liittyviä asioita sekä niitä kuvaavia lausahduksia. Lisäksi kokosimme oppilaiden ilmaukset leirikoulupaikoittain. Kyselylomakkeista keräsimme vastaukset aluksi luokittain ja sitten leirikoulupaikkojen mukaan. Kyllä/ei -vastauksista teimme prosentuaalisen kartoituksen (Liite 7). Tarkastimme myös vielä kerran mitkä oppilaiden kyselylomakkeen kysymykset vastasivat opettajien haastattelukysymyksiä ja kokosimme oppilaiden kyselyistä ja kirjoitelmista saadut vastaukset ja mielipiteet teemojen alle. Patton (1990, 376) puhuu cross-case -analyysistä, jossa eri ihmisten vastaukset ja näkökulmat ryhmitellään ja analysoidaan keskeisten aiheiden mukaan.

Tässä tutkimuksessa olemme kuvailleet leirikouluprosessia sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta tutkimusongelmittain peilaten sitä tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen. Laadullinen analyysi eli merkitysten tulkitseminen ilmaisusta edellyttää Syrjälän ym. (1994, 144) tutkijalta samalla kertaa hänen teoreettisten lähtökohtiensa mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten.

Vaikka kaikki vastaukset oli aluksi luokiteltu leirikoulupaikkojen mukaan, päädyimme loppujen lopuksi käsittelemään aineistoa yhtenä kokonaisuutena, koska leirikoulupaikalla ei ollut niin suurta merkitystä tutkimuksemme ongelmien käsittelyn kannalta. Keskityimme etsimään havainnoista kaikille leirikoulukokemuksille yhteisiä piirteitä, mikä oli tutkimuksemme kannalta olennaista. Alasuutarin (1995) ja Pattonin (1990) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysissä kootuista havainnoista muodostetaan kokonaisuus ja niille etsitään yhdistävä tekijä, joka pätee koko aineistoon. Tutkittavaa ilmiötä tulkitaan havainnoista muodostetun kokonaisuuden pohjalta viittaamalla muuhun tutkimukseen, aikaisemmin testattuihin hypoteeseihin, aihetta käsittelevään kirjallisuuteen, tutkimusaineistoon ja mahdollisesti myös kvantitatiivisen analyysin tuloksiin. (Alasuutari 1995, 31, 35, 37, 43; Patton 1990, 371-372.)

## 7.4 Luotettavuustarkastelua

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Luotettavuutta on pyritty määrittelemään laadulliseen tutkimukseen kehitettyjen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 135.) Laadullisen aineiston luotettavuus riippuu ensinnäkin siitä miten aineistosta tulkinnan avulla löydetty merkitykset vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Laadullisen tiedon luotettavuudessa on siis ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista. (Syrjälä ym. 1994, 129.)

### 7.4.1 Validiteetti

Validiteetti osoittaa tutkimuksen tarkkuutta eli sitä missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu (Alasuutari 1995, 80; Grönfors 1982, 173-174; Hirsjärvi ym. 1997, 222; Syrjälä & Numminen 1988, 136).

Validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen validiteetti ilmaisee sen, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa eli missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tutkijan omat ennakkokäsitykset, kokemukset ja mielipiteet voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen silloin kun tutkimus analysoidaan tutkijan oman ajattelun ja tulkinnan avulla. (Grönfors 1982, 174; Syrjälä & Numminen 1988, 136-137; Syrjälä ym. 1994, 129-130.)

Tiedostimme tämän ongelman tutkimuksessamme ja pyrimme vaikuttamaan siihen siten, että tutkijoita oli kaksi ja käytimme kolmea erilaista tutkimusmenetelmää. Mietimme ja analysoimme opettajien haastattelukysymykset sekä oppilaiden kyselylomakkeet ja kirjoitelma-aiheen yhdessä tutustuttuamme ensin aiheemme teoriaan huolellisesti. Käytännön järjestelyiden vuoksi vuorottelimme niin, että toinen meistä haastatteli opettajaa sillä välin kun toinen hoiti oppilaiden osuuden.



Olimme sopineet keskenämme selkeästi miten haastattelu ja luokkatilanne hoidetaan sekä sen, että emme tuo omia mielipiteitämme ja asenteitamme tutkimustilanteessa esille.

Oppilaiden kirjoitelmaa emme rajanneet tietyllä otsikolla vaan oppilaat saivat itse päättää kirjoittavatko he myönteisistä vai kielteisistä kokemuksistaan ja otsikoivatko he kirjoitelmansa. Oppilaat kirjoittivat pääosin myönteisistä asioista. Kirjoitelmien sisältö käsitteli joko leirikouluviikkoa kokonaisuutena tai jotain mieleenpainunutta yksittäistä tapahtumaa. Mielestämme kirjoitelmat palvelivat hyvin tutkimuksemme tarkoitusta eli niistä kävi ilmi oppilaiden mieleenpainuneimmat leirikoulukokemukset. Kyselylomakkeen avulla saimme vielä lisätietoa niin myönteisistä kuin kielteisistäkin kokemuksista. Tutkimustilanteessa oppilaiden sen hetkinen mieliala ja leirikoulusta kulunut aika (noin neljä kuukautta) saattoivat vaikuttaa vastausten tarkkuuteen.

Tulkintojen luotettavuutta lisäsimme sillä, että kysyimme tutkimukseemme osallistuneilta samoja asioita useampaan kertaan ja eri näkökumista. Lisäksi pyrimme saamaan vastauksia samoihin kysymyksiin sekä opettajilta että oppilailta. Litteroimme haastattelut sanasta sanaan, jotta mitään merkittävää ei jäisi pois. Koska opettajien ja oppilaiden vastaukset olivat valtaosin myönteisiä, nostimme analysointivaiheessa esille myös kielteisiä kommentteja lisätäksemme tutkimuksemme uskottavuutta.

Haastateltavien ja meidän haastattelijoiden yhteinen tausta, luokanopettajan koulutus ja kokemus yhteispohjoismaisesta leirikoulusta, ei mielestämme vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen, koska emme tunteneet haastateltaviamme entuudestaan. Se, että meillä itsellämme oli erittäin positiivinen kokemus yhteispohjoismaisesta leirikoulusta saattoi hieman vaikeuttaa objektiivista analysointia. Toisaalta yhteinen kokemus oli meille eduksi, koska tiesimme varmasti mistä opettajat ja oppilaat puhuivat.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena vastaanottajan kannalta. Tutkimuksessa syntyneet oletukset ja johtopäätökset ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen ja toisia tutkittavia koskeviksi. (Grönfors 1982, 174; Syrjälä & Numminen 1988, 142.) Tosin Syrjälän ym. (1994, 130) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tämä tutkimus kohdistui yhteispohjoismaiseen leirikouluun syksyllä -96 osallistuneita opettajia ja oppilaita. Tulokset koskevat vain tätä ryhmää, mutta erityisesti yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistunut tai osallistuva henkilö voi samaistua tutkimuksen yleisimpiin johtopäätöksiin. Tutkimuksemme yleistettävyyttä tukevat myös aikaisemmat leirikouluja koskevat tutkimustulokset. Yleistettävyyttä tukee lisäksi otoksemme laajuus. Tutkimuksemme osallistuivat kaikki yhteispohjoismaisessa leirikoulussa syksyllä -96 mukana olleet opettajat luokkineen (10 opettajaa ja 227 oppilasta).

#### 7.4.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta. Reliabiliteetin tarkastelussa kiinnitetään tavallisesti huomiota siihen, kuinka yksityiskohtaisesti tutkimusprosessi on raportoitu, miten yksimielisiä tutkijat ovat ja millaisia tuloksia on saatu eri menetelmien avulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 143, 145.)

Myös reliabiliteetti jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Syrjälän & Nummisen (1988) mukaan ulkoisella reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin kyseessä olevassa tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samanlaisia menetelmiä käyttäen. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessi eri vaiheineen ja menetelmineen raportoidaan mahdollisimman tarkasti. Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat tutkijat ovat tuloksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.) Tämä tutkimus on tehty yhteistyönä, teimme kaikki tutkimuksen eri vaiheet yhdessä keskustellen ja analysoiden. Aineiston käsittely-

vaiheessa tutustuimme molemmat koko tutkimusaineistoon ja löysimme yhtenäisiä seikkoja analysoinnin ja johtopäätösten tekemiseksi. Ulkoisen reliabiliteetin vahvistamiseksi olemme kuvailleet tutkimuksemme eri vaiheet ja menetelmät mahdollisimman tarkasti.

## 8 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään leirikoulun pedagogisia perusteita ja sen mahdollisuuksia pedagogisena vaihtoehtona. Tarkastelemme ensin leirikoulua luokan opetussuunnitelmassa eli käymme läpi mikä oli yhteispohjoismaisen leirikoulun asema tutkimukseemme osallistuneiden luokkien toiminnassa: mitä tavoitteita luokat leirikoululle asettivat, miten ne valmistautuivat siihen ja miten ennalta asetetut tavoitteet heidän mielestään toteutuivat. Syvennymme myös niihin elämyksiin ja kokemuksiin, joita yhteispohjoismainen leirikoulu tarjosi sekä tarkastelemme millaista oppiminen oli leirikoulussa. Lopuksi esitämme löytämiämme pedagogisia perusteita leirikoululle.

### 8.1 Leirikoulu luokan opetussuunnitelmassa

Kahdeksalla luokalla kymmenestä leirikoululla oli merkittävä rooli luokan opetussuunnitelmassa. Opettajat pitivät leirikoulua opiskelua motivoivana tekijänä ja kertoivat sen toimineen opetussuunnitelman punaisena lankana. Kahden opettajan mielestä leirikoululla ei ollut merkittävää asemaa luokan opetussuunnitelmassa vaan he kokivat, että leirikoulussa tarvittavat tiedot ja taidot tulevat opetuksessa muutenkin esille.

Yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin osallistumisesta päätettiin neljännen tai viidennen luokan aikana opettajan, oppilaiden ja vanhempien kanssa. Tieto leirikouluprojektista oli tullut kouluille Jyväskylän Opettajankoulutuslaitokselta ja/tai aikaisemmin projektiin osallistuneilta opettajilta. Opettajien oma motivaatio ja kiinnostus osallistua leirikouluun oli lähtökohta sille, että leirikouluun lähtemistä alettiin suunnitella. Suurimmalla osalla opettajista oli motiivina halu kokeilla uutta ja viedä lapset uusiin kokemuksiin erilaiseen ympäristöön. Lisäksi motiiveina mainittiin leirikoulun sopivuus luokan omiin tavoitteisiin, kodin ja koulun välisen yhteistyön edistäminen, toive saada oppilaat innostumaan koulutyöstä ja mahdollisuus yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen. Yksi ratkaiseva tekijä osallistumisesta päätettäessä oli myös rahoituksen järjestyminen.

Opettaja: "Se viikko antaa lapsille todella paljon enemmän kuin viikko koulussa."

Opettajien ei tarvinnut sen kummemmin herätellä oppilaiden kiinnostusta leirikoulua kohtaan, koska innostus virisi oppilaiden keskuudessa itsestään. Innostus säilyi, kun luokka keräsi rahaa, hankki tietoa leirikoulupaikasta, hoiti matkajärjestelyjä ja piti yhteyttä muihin leirikouluun osallistujiin. Leirikoulu oli koko luokan yhteinen asia. Sen suunnitteluun osallistuivat opettajan ja oppilaiden lisäksi oppilaiden vanhemmat, Jyväskylän Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ja heidän ohjaava lehtorinsa. Opettajat kyselivät neuvoja ja vinkkejä kollegoiltaan, jotka olivat aikaisemmin osallistuneet samaiseen projektiin. Yhteistyötä tehtiin myös samaan leirikoulupaikkaan lähtevien luokkien välillä. Suunnitteluvaiheen yhteydenpidossa olisi kuitenkin monen opettajan mielestä ollut parantamisen varaa. Tietoa olisi haluttu enemmän itse leirikoulupaikasta, leirikouluviikon ohjelmasta, majoituksesta ja yhteisistä pelisäännöistä.



KUVIO 8. Leirikoulun rooli luokkien toiminnassa ennen leirikouluun lähtöä.

Kuviossa on esitetty niitä tiedollisia ja taidollisia sekä käytännön asioita ja teemoja, joita luokat kävivät läpi ennen leirikouluun lähtöä. Näiden lisäksi luokissa käsiteltiin ilmapiiriin, sosiaalisiin suhteisiin ja asenteisiin liittyviä tekijöitä. Keskustelemalla ja käyttämällä erilaisia työtapoja luotiin yhteishenkeä ja pohdittiin käyttäytymis- ja asennekysymyksiä: Mitä meiltä odotetaan oman maamme, kaupunkimme ja koulumme edustajina? Miten tutustutaan ruotsalaisiin oppilaisiin? Mitä yleensä ajatellaan vieraista ihmisistä?

### 8.1.1 Tavoitteet

Kaikkien opettajien mielestä leirikoulun tärkeimmät tavoitteet olivat sosiaaliset tavoitteet, joissa korostettiin yhteistyökyvyn kehittymistä ja luokkahengen kasvatamista. Tavoitteita asetettiin sekä oppilaiden toiminnalle keskenään että luokan toiminnalle suuremmassa ryhmässä. Monet lapsista lähtivät ensimmäistä kertaa pois kotoa ilman vanhempiaan ja näin ollen lapsi joutui huolehtimaan itsestään ja omista tavaroistaan. Ympäri vuorokautinen yhdessäolo asetti luokkahengen koetukselle ja loi monia kasvattavia tilanteita. Lisäksi leirikoulun yhteispohjoisuus ja kansainvälisyys antoi leimansa myös tavoitteille: toivottiin kontakteja ruotsalaisiin ja mahdollisuutta käyttää kielitaitoa (ruotsi, englanti) konkreettisissa tilanteissa. Leirikoulupaikan kulttuuriin, elämään ja ympäristöön, erityisesti luontoon, tutustuminen kuului lähes jokaisen luokan tavoitteisiin. Toivottiin myös, että leirikoulussa olisi kivaa ja siellä viihdyttäisiin. Piispala erottui muista leirikoulupaikoista siten, että siellä tavoiteltiin luonnon kokemusten lisäksi enemmän harrastuspainotteisia toimintoja, kuten kädentaitoja ja liikuntaa, kuin muissa leirikoulupaikoissa.

Opettaja: "Mä ite asetin sosiaaliset tavoitteet kaikkein tärkeimmäksi. Tällainen yhteistyö, yhteistyökyky ja luokkahengen kasvattaminen. Ne oli niinku kaikkein tärkeimpinä asioina. Sitten tietysti yhtenä oli tiedolliset tavoitteet, esimerkiksi biologiaan liittyviä tällaisia luontoaiheisia. Ne ei kuitenkaan olleet määräävässä asemassa, vaan kyllä se lähti siitä sosiaalisesta puolesta."

Opettaja: "Toivoin, että lapset saisivat kontakteja ruotsalaisiin samanikäisiin oppilaisiin ja pystyttäis tehdä yhdessä töitä oli sitten kieli mikä hyvänsä."

Erään oppilaan leirikouluvihkoon kirjaamat tavoitteet:

- 1) Toimin vastuullisesti ja itsenäisesti ohjeiden ja sääntöjen mukaan.
- 2) Teen parhaani ja autan toisia niin, että kaikilla on mahdollisuus kokea iloa sekä ohjatussa toiminnassa että vapaa-aikana.
- 3) Vahvistan myönteisellä toiminnallani luokkahenkeä.
- 4) Tutustun avoimin mielin uusiin ihmisiin ja erilaisiin toimintoihin.
- 5) Saan mukavia muistoja.

#### 8.1.2 Tavoitteiden toteutuminen

Kaikkien opettajien mielestä leirikoulun toteutus eli leirikouluvaihe onnistui hyvin. Leirikoulujen järjestelyjä ja ohjaajia keuhuttiin, leirikouluviikkoon oltiin kokonaisuutena erittäin tyytyväisiä. Kielteinen kritiikki kohdistui lähinnä suunnitteluvaiheeseen, jolloin luokat pitivät liian vähän yhteyttä toisiinsa ja OKL:sta saatu tieto koettiin liian vähäiseksi. Oppilaista 95 prosenttia ilmoitti haluavansa osallistua uudelleen leirikouluun. Tämä kertoo, että myös oppilaat kokivat leirikoulun myönteisenä ja onnistuneena. Tosin hekin olisivat halunneet saada kontakteja ruotsalaisiin oppilaisiin jo varhaisemmassa vaiheessa.

Tutkimuksestamme selvisi, että sekä opettajat että oppilaat kokivat leirikouluviikon puhdistaneen ilmapiiriä ja parantaneen yhteishenkeä. Yli 70 prosenttia oppilaista ilmoitti leirikoulun parantaneen luokkahenkeä ja reilusti yli puolet oli sitä mieltä, että he olivat tutustuneet paremmin omiin luokkatovereihinsa.

Opettaja: "Varmaan vaikutti, koska luokalla on ollut kaikenlaisia vaikeuksia, kiusaamisjuttuja ja sellasia. On onni, et jos on ollut ollenkaan luokkahenkeä tässä luokassa, niin kyllä se vaikutti siihen. Keskinäinen yhteistyö on sujunut nyt paremmin."

Oppilas: "Kämppäimme oli hyvä, koska meillä toimi yhteistyö ihan hyvin ja autoimme toisiamme. Ketään ei kielletty tulemasta mukaan."

Opettaja: "Ristiriidat on vähentynyt. Jotkut ystävystyi, jotka ei aikaisemmin ollu välttämättä olleet kauheen hyviä ystäviä."

Asenteisiin liittyvissä kysymyksissä pyrimme erityisesti saamaan selville miten suomalaiset oppilaat suhtautuivat ruotsalaisiin leiriläisiin. Tutkimukseemme osallistuneista oppilaista puolet kertoi ystävystyneensä jonkun ruotsalaisen kanssa. Monet ilmaisivat myös asenteidensa muuttuneen myönteisemmiksi ruotsalaisia kohtaan. Uusiin ystäviin on pidetty kirjeitse yhteyttä leirikoulun jälkeenkin.

Oppilas. "Kerran päätettiin mennä tutustumaan hurreihin eli ruotsalaisiin. Siitä päivästä lähtien me oltiin "hurrien" kanssa uimassa melkein joka päivä."

Oppilas: "Oli mukavaa, että siellä oli ruotsalaisia."

Oppilas: "Huomasin, että ruotsalaiset eivät ole niin tyhmiä kuin puhutaan."

Ammarnäsissa olleista neljästä opettajasta kolme koki, että kontaktit ruotsalaisiin luokkiin leirikoulun aikana olivat liian vähäiset. Syiksi mainittiin se, että leirikoulun kielenä oli ruotsi, ryhmäjärjestelyt epäonnistuivat tai yhteydenpito ennen leirikoulua oli jäänyt vähäiseksi. Opettajat kokivat, että leirikoulun kielen olisi pitänyt olla ruotsin sijasta englanti, koska suurin osa suomalaisista oppilaista ei ollut edes opiskellut ruotsia.



Yhteenvedon voidaan todeta, että opettajien ja oppilaiden yhdessä asettamat tavoitteet toteutuivat hyvin. Opettajien mielestä leirikoulun tärkein anti oli kokemukset erilaisesta ympäristöstä, yhdessäolo ja yhteistoiminta sekä kansainvälisyys. Tuloksemme tukevat myös aikaisempia tutkimustuloksia. Lipposen & Paavolan (1997, 71) mukaan leirikoulussa oppilailla on mahdollisuus oman aktiivisuuden kautta kokea asioita omista lähtökohdista asioiden aidossa ympäristössä ja konstruoida omia käsityksiään eri ilmiöistä aikaisempien kokemustensa pohjalta. Uusi ja erilainen ympäristö tuo Jokinen-Lachebin (1989, 81) mukaan kulttuurin sen kaikissa ilmenemismuodoissaan lähelle oppilasta. Toiminta uudessa kulttuurissa opettaa suhtautumaan tasavertaisesti kaikkiin ihmisiin (Jokinen-Lacheb 1989, 81). Lisäksi opettajat korostivat sitä, että opittiin ottamaan vastuuta ja huolehtimaan itsestä. Koulun ulkopuolella annettavassa opetuksessa tärkeää on oppilaan kasvaminen vastuuseen itsestä ja muista (Kouluhallitus 1986, 9). Myös Lahdenperä ym. (1989, 134) pitävät leirikoulun tavoitteista tärkeimpinä vastuuntuntoa, yhteistyökykyä ja muiden huomioonottamista.

Leirikoulu vaikutti työskentelymotivaatioon piristävästi ennen leirikouluun lähtöä. Neljä opettajaa kymmenestä oli sitä mieltä, että leirikoulu lisäsi työskentelymotivaatiota koulussa myös leirikoulun jälkeen. Yli puolet oppilaista koki, että leirikoulun jälkeen oli mukavampi jatkaa koulutyötä, koska leirikoulu rentoutti ja toi mukavaa vaihtelua tavalliseen koulutyöhön. Vahtokari (1984, 19) pitää leirikoulua motivoivana tekijänä jo sen suunnitteluvaiheessa. Lipponen & Paavola (1997, 74) näkevät leirikoulun myös muuta koulutyötä motivoivana projektina, kun toiminta on tavoitteellista ja mielekästä. Jokinen-Lachebin (1989, 73) mukaan leirikoulun avulla pystytään uudistamaan ja piristämään opetusta. Leirikoulun toiminnallisuus on Lahdenperän ym. (1989, 136) mukaan avannut oppilaan minän, vähentänyt estoja ja antanut tilaa elämänriemulle. Osa oppilaista koki myös, että koulutyön jatkaminen leirikoulun jälkeen oli hankalaa. Tosin syyksi mainittiin se, että tavallinen koulutyö oli ikävää verrattuna leirikouluun.

Opettajien mielestä leirikoulun jälkeen suurin myönteinen vaikutus näkyi luokan parantuneissa sosiaalisissa suhteissa. Monissa aikaisemmin esille tuomissamme

leirikoulua koskevissa tutkimuksissa (Hertsu & Härkönen 1992; Jokinen-Lacheb 1989; Junna & Åhlgren 1987; Laukkanen & Marjomäki 1987; Lipponen & Paavola 1997; Sauvala 1986) leirikoululla katsotaan olevan myönteinen vaikutus sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Stormbom (1985) on kerännyt leirikouluun liittyviä sosiaalisia näkökohtia. Hänen mukaansa leirikoulu antaa mahdollisuuden ihmisten välisten kontaktien syntymiseen. Oppilaat voivat myös kokea ystävyysuhteiden vahvistuvan sekä yhteistyön lisääntyvän opettajan ja ympäröivän yhteisön kanssa. Lisäksi leirikoulu kasvattaa suvaitsevaisuuteen ja yhteisvastuuseen sekä opettaa oppilaita ottamaan muut huomioon. (Stormbom 1985, 31.)

## 8.2 Elämykset ja kokemukset leirikoulussa

Elämyksillä ja kokemuksilla oli merkittävä vaikutus yhteispohjoismaiseen leirikouluun syksyllä 1996 osallistuneisiin. Juuri elämykset ja kokemukset nousivat voimakkaasti esille niin opettajien haastatteluista kuin oppilaiden kirjoitelmista ja kyselyistä. Niiden avulla kuvattiin myös oppimista. Luonnollisesti elämykset ja kokemukset vaihtelivat leirikoulupaikan ja leiriohjelman mukaan. Yleisesti ottaen leirikoulu koettiin myönteisenä kokemuksena kuten opettajien leirikoulua kuvaavista kommentteista voidaan päätellä. Opettajat kuvasivat leirikoulua seuraavilla sanoilla: elämyksellinen, kokemuksellinen, kasvattava, kansainvälinen, yhdistävä, rentouttava, virkistävä, rankka, iloinen, mukava, myönteinen, vaihteleva, monipuolinen, toimiva ja onnistunut. Lisäksi opettajat kehuivat olosuhteita ja ohjaajia sekä pitivät viikkoa antoisana niin oppilaille kuin opettajille, jotka saivat mahdollisuuden olla tarkkailijoina.

Kaikki opettajat nauttivat tilaisuudesta osallistua toimintaan tarkkailijan roolissa. Puolet opettajista halusi tietoisesti pysytellä taka-alalla ja antaa vastuun opiskelijoille leirikoulun pyörittämisestä. Siitä huolimatta, että opiskelijoilla oli ohjelmavastuu, kaikki opettajat tunsivat kantavansa lopullisen vastuun oppilaistaan. Kahdesta opettajasta oli alussa hieman vaikeaa pysytellä taka-alalla ja kahdelle opettajalle oma rooli oli alkuvaiheessa hieman epäselvä. Yksi opettaja kymmenestä oli

selkeästi sitä mieltä, että opiskelijoille ei voi antaa täyttä vastuuta oppilaista. Niinpä hän majoittautui oppilaiden kanssa ja kulki heidän mukanaan koko ajan.

Tarkkailijan roolissa opettajilla oli mainio tilaisuus seurata oppilaitaan ja tehdä havaintoja heidän toiminnastaan ja siitä miten oppilaat kokivat erilaisia asioita. Opettajat kertoivat oppineensa tuntemaan omia oppilaitaan paremmin, kiinnittävät huomiota heidän sosiaaliseen käyttäytymiseensä ja tiettyjen yksilöiden toimintaan erilaisessa ympäristössä. Deweyn (1993, 62) mukaan oppilaiden vapaus toimia yhdessä antaa opettajalle mahdollisuuden tarkkailla oppilaitaan ja kerätä tietoa yksilöistä ja heidän toimintatavoistaan.

Opettaja: "Oli hyvä ja kiva seurata sivusta. Näkee eri tavalla ja erilaisia puolia. Sellaset, jotka ei koulussa niin hyvin onnistu, heillä olikin hyvät sosiaaliset ja käytännön taidot."

Opettaja: "Tarkotushan oli se, että opiskelijoille annetaan täysvastuu siitä luokasta. Minusta ei voi antaa 25 lapsesta täyttä vastuuta ihmisille, jotka on nähneet heitä 1,5 tuntia aikasemmin elämässään. Musta se on täysin utopistinen se tavoite. Toisaalta minähän tunnen nämä lapset kaikkein parhaiten. Vaikka mä oon siinä mukana ja yritän olla sekaantumatta siihen opetukseen, että opiskelijat saa kantaa siinä mielessä opetuksesta vastuun, niin kyllä mä haluan olla niitten lasten kanssa."

Opettaja: "Ymmärsi paljon paremmin omia meidän luokan lapsia sen jälkeen. Se oli aivan upee juttu. Sieltä nousi semmoset esiin, jotka ei oikeestaan niin tiedollisesti oo kauhian hyviä, mutta käytännöntaitajat ovat kovia sanoja tollasilla reissuilla."

### 8.2.1 Toimintoja ja tapahtumia, jotka tarjosivat elämyksiä ja kokemuksia yhteis-pohjoismaisessa leirikoulussa

Opettajien mukaan leirikoulussa sai yhdessäolon elämyksiä sekä fyysisiä ja esteettisiä elämyksiä eri toiminnoissa, joissa onnistuminen kasvatti oppilaan itsetuntoa. Csikszentmihalyin (1991, 46-47, 74-75) mukaan kokemusten täytyy antaa ihmiselle nautinnon lisäksi jotain uutta ja haastavaa, jotta psyykkinen kasvu on mahdollista. Kun tavoite on taitotasoon nähden kohtuullinen, sen saavuttamiseen liittyvä toiminta voidaan kokea miellyttäväksi ja palkitsevaksi. Itsensä voittaminen vahvistaa yksilön minäkuvaa ja itsetuntoa. (Csikszentmihalyin 1991, 5-6, 33-36, 39-42, 67, 74.)

Luonnon voimakas kokeminen teki opettajiin ja oppilaisiin suuren vaikutuksen. Oppilaiden elämyksiä ja kokemuksia kuvaa parhaiten heidän kirjoitelmistaan poimitut lainaukset. Öksnesissä, Knutmarkassa ja Ammarnäsissä olleet oppilaat kuvasivat paljon ympäröivää luontoa ja upeita maisemia, jotka poikkesivat paljon tutuista kotimaisemista. Vaelluksilla ja erilaisilla retkillä oppilaisiin teki suuren vaikutuksen luontokokemukset ja itsensä voittaminen erilaisissa fyysisissä suorituksissa.

Vaellukset tarjosivat oppilaille fyysisiä koettelemuksia ja esteettisiä elämyksiä upeissa tunturi- ja vuoristomaisemissa.

Oppilas: "Maisema muuttui karummaksi...oli aika kostea ilma...pysähdyimme purolle, josta joimme vettä. Tutkimme kasveja ja pysähdyimme suoalueelle syömään evästä. Jotkut lähtivät keräämään hilloja."

Oppilas: "Meidän täytyi pysähtyä usein, että kaikki jaksaisivat perille asti. Kun olimme päässeet huipulle, oli ihana istahtaa maahan ja antaa tuulen puhaltaa hikisiin kasvoihin."

Oppilas: "Elämäni rankin hetki tähän mennessä. Huipulle päästyä olin onnellinen."

Oppilas: "Siellä taivas oli upeen sininen ja ruoho vihreää aivan kuin jossain sadussa."

Oppilas: "Viimeisen huipun päälle nouseminen oli kaikkein rankinta, mutta ylhäällä oli niin mahtavat näköalat että en olisi jäänyt mistään hinnasta pois. Alastullessa näin sopulin."

Kalliokiipeily vaati rautaisia hermoja ja lujaa tahdonvoimaa.

Oppilas: "Kun oli vihdoin minun vuoroni, meinasin kuolla jännitykseen. Kaikki kannustivat minua ylöspäin ja luultavasti kamujen voimalla pääsin ylös. Ylhäältä aukeava maisema oli upea. Luulin viimeisen hetkeni koittaneen, kun piti nojata taaksepäin siinä vaijerissa ja pomppia alas kuin joku stuntmies. Selvisin kuitenkin onnellisesti alas ja elin koko loppupäivän sen kokemuksen lumoissa."

Meri antimineen kiehtoi lapsia ja keikutti osan heistä pahoinvoinnin partaalle.

Oppilas: "Pieni vene keikkui aikalailla ja sieltä oli kiva katsella meduusoja. Maissa oli muutamia isoja, kovaäänisiä, valkoisia ja hauskanäköisiä lintuja. Tinden-vuoren juurella olevassa vanhan papan kaupassa oli täytetty merikotka ja hylje ja 26 vuotta vanha joulukuusi."

Oppilas: "Jos kotkaa silitti niin tulisi lentäjäksi ja sitten siellä oli hylje ja jos sitä silitti niin ei tullut ikinä merisairaaksi. Minä päätin siittää vain sitä hyljettä, mutta heti kun lähdimme pois veneellä sieltä minä tulin merisairaaksi."

Oppilas: "Sain yhteensä 16 kalaa. Joillakin syvältä vedetyillä kaloilla oli silmät painuneet melkein puhki. Sain loppumatkasta ohjata venettä."

Kokkolassa ja Piispalassa oli erilaisten retkien lisäksi paljon harrastuspainotteista toimintaa, kuten liikunta ja kädentaitoja.

Oppilas: "Kävin uimassa joka päivä ja hyppäsin ekaa kertaa kolmosesta pääedellä. Uintireissut olivat leirin parhainta antia."

Oppilas: "Rantalentopallo oli tosi kivaa. Siinä oli sekaryhmät ja oltiin paljain varpain ja hiekka oli tosi lämmintä."

Oppilas: "Paidan painanta oli hauskaa, vaikka minun paita menikin vähän pilalle. Paitaan tullut logo oli minun, Petran ja jonkun muun suunnittelema, mutta en muista kuka se oli."

Monen leirikoulupaikan ohjelmaan kuului perinteinen leirikaste ja viimeisen illan disko. Leirikaste tarjosi monelle jännittäviä hetkiä ja ruokki mielikuvitusta sekä vahvisti luottamusta toisiin. Diskossa koettiin sähköistä tunnelmaa pienten ihastumisten merkeissä.

Oppilas: "Jännitimme iltaa kamalasti, yritimme udella opiskelijoilta kasteleeko meitä. Kiljuimme ja kikatimme koko matkan, koska meillä oli hauskaa ja vähän jännittävääkin."

Oppilas: "Mahasta otti ja oli paha olo, mutta ei se niin pelottavaa ollutkaan vaikka siellä olikin haltijoita, dinosauruksia, sotilaita yms."

Oppilas: "Tanssin monen tytön kanssa, eniten yhden ruotsalaisen Hannan kanssa."

Muita mieleen jääneitä asioita oli tutustuminen vieraisiin ihmisiin, mukava yhdessäolo ja leirikoulun ympäristö sekä ympäröivä kulttuuri.

Oppilas: "Jännitin lähtöä kauheasti, olin innoissani. Sitten ajattelin jo miltä tuntuu olla laivassa ja kulkea siellä kavereiden kanssa. Ja kaikki mitä olin ajatellut kävi melkein kuin olin suunnitellut, oikeastaan ehkä paremmin."

Oppilas: "Ruokalan lähellä oli paljon eläimiä: kaneja, lampaita ja yksi sika, jonka nimi oli Alma. Koko luokka ihastui siihen possuun."

Oppilas: "Pääsimme rantakaislikkoihin ohjaajien näkymättömiin. Kuutamo paistoi. Oli täysikuu. Värilliset valot toiselta rannalta heijastuivat veteen. Oli tyyntä ja pilvetöntä. Ilma oli lämmin. Se hetki paloi aivoihini lähtemättömästi."

### 8.2.2 Oppilaiden myönteiset ja kielteiset kokemukset

Kirjoitelman tehtävänantovaiheessa pyysimme oppilaita kirjoittamaan mieleenpainuvimmasta leirikoulukokemuksesta. Emme rajanneet kirjoittelmaa tietyllä otsikolla ja oppilaat saivat itse päättää kirjoittavatko he myönteisistä vai kielteisistä kokemuksistaan. Yleisimmät kirjoitelmien aiheet liittyivät leirikoulun ohjelmaan: retket, leirikaste, disko ja erilaiset harrastetoiminnat. Muutama kirjoitti meno- ja paluumatkan kokemuksista tai kuvaili leirikoulupaikan ympäristöä. Oppilaista 85 prosenttia kirjoitti leirikoulusta myönteisessä hengessä edellä mainituista aiheista. Loput mainitsivat myönteisten kokemusten rinnalla myös joitakin epämiellyttäviä

asioita, kuten esimerkiksi pitkät patikkaretket, pahan ruoan, leiriolympialaiset, pitkän bussimatkan, aikaiset herätykset, varhaiset nukkumaanmenoajat, ihmissuhdeongelmat, kieliongelmat ja vähäiset kontaktit ruotsalaisiin oppilaisiin.

Kirjoitelmien perusteella viiden oppilaan kokemukset leirikoulusta olivat kielteiset. Jo edellä mainittujen asioiden lisäksi oppilaat kritisoivat kyselylomakkeen vastauksissaan mm. leirikoulun sääntöjä (ei saanut kuunnella mankkaa tai katsoa televisiota) ja järjestelyjä (liian vähän vapaa-aikaa) sekä leirikouluviikon lyhyttä. Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että leirikoulu oli enemmistölle myönteinen kokemus ja kritiikki kohdistui yksittäisiin ja ulkoisiin seikkoihin.

### 8.3 Oppiminen leirikoulussa

Kasvatus perustuu toimintaan, joka synnyttää ja muokkaa kokemuksia. Oppiminen on jatkuvaa kokemusten uudelleen järjestelyä, aikaisempien kokemusten ja niistä kertyneen tiedon hyödyntämistä. Kokemusten syntyminen toiminnan tulee olla tarkoituksenmukaista ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Dewey 1957, 60; 1993, 71, 89.)

Leirikoulun toteutus perustui aktiiviseen yhteistoimintaan leirikoulupaikasta riippumatta. Eri toiminnat ja niistä saadut elämykset ja kokemukset nousevat oppilaiden kommentteista voimakkaimmin esille. Oppilaat itse mainitsivat oppineensa leirikoulun aikana paljon erilaisia käytännöntaitoja niin luonnossa liikuttaessa kuin muissakin aktiviteeteissa, esimerkiksi nuotion sytyttäminen, tikkupullan paistaminen, solmujen tekeminen, puukolla vuoleminen, kalastaminen, melonta ja kankaan painaminen (Liite 8). Dewey haluaa korostaa kognitiivisten toimintojen, ajattelu ja reflektiivisyys, lisäksi fyysisen toiminnan tärkeyttä oppimisprosessissa. Toiminta ja sen reflektiivinen arviointi muodostavat oppimistapahtuman. (Dewey 1993, 61-65.) Toiminnassa kehittyvät lapsen ajattelutaidot ympäristön asettamien ongelmien jäsentämiseksi ja ratkaisemiseksi (Aaltola 1989, 123-125).



Lisäksi oppilaat kertoivat sosiaalisten taitojensa sekä asenteidensa ulkomaalaisia kohtaan kehittyneen myönteiseen suuntaan. Oppilaiden mielestä leirikoulussa oli kivaa, koska sai toimia yhdessä ja tutustua uusiin ihmisiin sekä samalla harjoittaa kielitaitoaan aidoissa tilanteissa. Kun lapsi on vuorovaikutuksessa tiedon kohteen kanssa tiedon lisäksi kehittyvät myös taidot, asenteet ja arvot (Dewey 1957, 128). Moni mainitsi myös oppineensa asioita ympäröivästä luonnosta ja kulttuurista sekä omasta itsestään. Leirikoulu oli monille hyvin tunteisiin vetoava kokemus ja oppimistakin kuvailtiin paljon elämyksien kautta. Dewey (1934, 40-42, 44) toteaa, että todellinen, yhtenäinen kokemus vaatii toteutuakseen esteettisen ominaisuuden - jokaisessa kokemuksessa tunteet ovat jollain tavalla mukana.

Opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että oppilailla oli leirikoulussa aktiivinen rooli. Jokaisen leirikoulun ohjelma oli jo valmiiksi suunniteltu opiskelijoiden toimesta ja siihen ei oppilailla kuin ei opettajillakaan ollut mahdollisuutta vaikuttaa, mutta ohjelman toteuttaminen vaati jokaiselta aktiivisuutta. Oppiminen oli toiminnallista ja elämyksellistä. Leirikoulu tarjosi sellaisia oppimismahdollisuuksia ja -kokemuksia, jotka eivät ole mahdollisia luokkaympäristössä. Lisäksi luokassa opitut asiat konkretisoituivat ympäröivässä luonnossa ja erilaisissa toimintatilanteissa.

Opettaja: "Ei siellä mun mielestä istuttu ja otettu vaan vastaan, vaan he teki itte."

Opettaja: "Kovasti pääsivät touhuamaan ja tekemään. Aika paljon valmista, missä oli tämä learning by doing, paljon erilaista tekemistä ja aktiivista osallistumista."

Koulun ulkopuolisessa kasvatuksessa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Kasvatus on sosiaalisesti organisoitua, kasvatettavan ja ympäristön vuorovaikutukseen tähtäävää tarkoituksenmukaista toimintaa. (Kimonen & Nevalainen 1992, 310.) Deweyn mukaan jokaisen kokemuksen tulisi antaa valmiuksia tulevaisuuteen, siten että uudet kokemukset olisivat laadultaan aina syvempiä ja laajempia. Kokemusten

tulee jollain tavalla liittyä toisiinsa, jotta ihmisen kuva itsestään ja maailmastaan pysyisi järkevänä ja kokonaisena. (Dewey 1957, 78; 1938, 42-47.)

Leirikoulussa esiintyi opettajien mielestä vähän järjestyshäiriöitä tai muita koulun arkipäivään liittyviä ongelmia. Tämän katsottiin johtuvan siitä, että leirikoulussa oli paljon toimintaa ja se vaati jokaisen henkilökohtaista panosta niin yksilönä kuin ryhmässä toimiessa. Deweyn mukaan oppimisen tulisi olla yhteistoiminnallista. Jos toiminta on aktiivista, toisten auttamisesta tulee luonnollinen yhteistoiminnan ja yhteydenpidon muoto. Toisen auttaminen edistää toimintaa ja luo uusia toimintatapoja. (Dewey 1957, 22-23.) Toiminta, jossa jokainen yksilö tuntee voivansa vaikuttaa ja olevansa vastuussa ryhmälle, synnyttää sosiaalista kontrollia ja vähentää järjestyksenpidon tarvetta (Dewey 1957, 23; 1963, 56).

Opettajienkin mielestä leirikoulussa korostui yhteistoiminnallisten taitojen oppiminen, mutta sen rinnalla myös omatoimisuus ja itsestä huolehtiminen. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että oppilas oppii parhaiten konkreettisesti itse tekemällä, tutkimalla, etsimällä ja elämysten kautta. Leirikoulussa tällaista oppimista tuki parhaiten erilaiset retket ja niihin liittyvä toiminta, jossa korostui tutkimalla oppiminen. Leirikoulun ajateltiin myös syventävän oppimista, koska se oli sidoksissa aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin sekä vetosi oppilaan tunteisiin. Tämän vuoksi leirikoulu herätti lapsen kiinnostuksen oppia uutta.

Opettaja: "Ihminen oppii semmosia asioita, joista se on kiinnostunut tai se tykkää harrastaa."

Opettaja: "Ehkä oppiminen on syvempää, jos sen kokee ja tekee eikä vain opettele kirjasta. Aktiivisena havainnoitsijana ja osallistujana oppiminen on syvempää yleensäkin."

Opettaja: "Varmasti oppiminen on leirikoulussa syvempää, koska siihen liittyy tunne mukaan. Elikä siitä jää jonkunlainen semmonen jälki sinne sieluun."

Opettaja: "Semmosta elämää varten oppimista."

Deweyn (1957) mukaan lapsi sopeutuu uusiin tilanteisiin tutkimalla, kokeilemalla ja oppimalla. Toiminta herättää hänessä omaehtoista mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta sekä opettaa häntä henkilökohtaiseen vastuuseen ja harjaannuttaa elämän todellisuuteen. (Dewey 1957, 19-21, 127.)

#### 8.4 Mikä on leirikoulun asema pedagogisena vaihtoehtona?

Leirikoulusta voidaan puhua pedagogisena vaihtoehtona silloin, kun se näkyy ja vaikuttaa opetussuunnitelmassa, tavoitteissa, opetusmenetelmissä, toiminnassa ja arvioinnissa. Stormbomin (1982) mielestä leirikoulu voi olla koulun käytäntöä siinä missä luokkaopetuskin. Leirikoulu vaikutti tutkimukseemme osallistuneiden luokkien toimintaan monin eri tavoin sen jokaisessa vaiheessa. Ainoastaan yhdellä luokalla kymmenestä leirikouluun valmistautuminen jäi lähes pelkän rahankeruun varaan.

Opettajien mielestä leirikoululla on paikkansa luokan opetussuunnitelmassa, mutta sen tulisi perustua täysin vapaaehtoisuuteen. Opettajien mielestä kaikkien tahojen (koulu, oppilaat ja vanhemmat) tulee olla yhtä mieltä siitä, että leirikoulu otetaan opetusohjelmaan. Leirikoulun tulisi perustua vapaaehtoisuuteen myös siksi, että jo pelkästään leirikoulun rahoituksen järjestäminen vaatii voimavaroja yleensä erityisesti opettajalta. Tämän syksyiseen projektiin osallistuneissa luokissa leirikoulu oli osa opetussuunnitelmaa. Osalla se oli mukana useamman vuoden ajan suuntaamalla luokan tavoitteita, opetusmenetelmiä ja toimintaa.

Opettaja: Kyllähän leirikoulu on osa luokan opetussuunnitelmaa ja täytyy olla, jos leirikouluun on päätetty lähteä. Meillä se esimerkiksi on koulun opetussuunnitelmaan kirjattu. Se on aivan koulukohtainen asia ja jopa luokkakohtainen asia."

Opettaja: "Lakisääteisenä leirikoulun ei pitäisi olla luokan opetussuunnitelmassa niin kauan kuin yhteiskunta ei pysty sitä tarjoamaan, mutta periaatteessa näkisin sen kyllä yhdeksi tärkeäksi vaihtoehdoksi. Se työllistää opettajaa todella paljon. Jos tää yhteiskunnan panostus siihen pienenee taikka ei edes pysy ennallaan niin ei se voi olla sellanen opettajaa velvottava. Sen pitää ehdottomasti olla oppilaista, vanhemmista ja opettajasta ittestään lähtevä hanke."

Opettajat näkevät leirikoulun käyttökelpoisena opetusmenetelmänä. Heidän mielestään leirikoulu tuo vaihtelua normaaleihin koulurutiineihin ja vie sekä opettajan että oppilaat erilaiseen ja aitoon ympäristöön oppimaan. Silberman (1973) toteaa, että pyrittäessä avoimeen opetukseen, joka edustaa lapsikeskeistä kasvatuksen traditiota, oppimisympäristön käsitteen täytyy valtavasti laajentua käsittämään se kokonaisympäristö ja kulttuuri, jossa lapset elävät. (Lauriala 1988, 43.)

Opettaja: "Rikotaan tavallisia arkirutiineja. Huomataan, että voidaan opiskella muullakin tavalla ja oppia muullakin tavalla kuin olemalla luokassa neljän seinän sisällä tai lukemalla kirjoja. Leirikoulun tulisi avata silmiä, että elämähän on kaikkea muutakin."

Opetusmenetelmänä leirikoulu on opettajien mukaan lapsia motivoiva ja se tekee onnistuessaan oppimisesta konkreettista, elämyksellistä, syvällistä ja kokonaisvaltaista. Leirikoulu antaa oivan mahdollisuuden yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien suosimiseen, mutta se tarjoaa myös mahdollisuuden itseohjautuvaan oppimiseen. Tästä kyseisestä yhteispohjoismaisesta leirikouluprojektista löytyvät kaikki edellä mainitut elementit sen kaikissa eri vaiheissa. Lisämausteen tälle leirikouluprojektille tuo sen kansainvälisyys. Yhteispohjoismainen leirikoulu mahdollistaa Kyriacoun ja Pagen määrittelemän oppimisprosessin, jossa mm. oppilas on sekä henkisesti että fyysisesti aktiivinen, oppiminen tapahtuu mahdolli

simman aidossa ympäristössä konkreettisia materiaaleja hyödyntäen ja työskentely tapahtuu joko yksilöllisesti tai ryhmissä (Kimonen & Nevalainen 1995, 32-33).

Opettaja: "Leirikoulu tukee aktiivista ja omaehtoista oppimista. Sen tyyppistä, että oppilaat huomaavat, että minä voin itse hankkia tietoa ja nähdä ympärilläni asioita ja muodostaa niistä oman maailmankuvan. Toisaalta se tukee sellaisia sosiaalisen oppimisen tavoitteita."

Lahdenperä ym. (1989, 140) peräänkuuluttaa jälkityöskentelyn merkitystä, sillä se tarjoaa hyvin monenlaisia sosiaalisen, emotionaalisen ja pedagogisen hyödyntämisen mahdollisuuksia. Leirikoulun jälkeen voidaan muistella leirikoulun tapahtumia, pohtia tavoitteiden toteutumista ja miettiä mitä olisi voinut tehdä toisin sekä arvioida koko leirikouluprosessia. Lisäksi voidaan syventää leirikoulussa opittuja asioita reflektoinnin avulla. Deweyn (1944, 139-140, 144-145) mielestä kokemus on merkittävä ja mahdollistaa oppimisen vasta kun toimintaan liittyy myös itse toiminnan ja sen seurauksien tietoinen havainnoiminen ja arviointi, reflektointi. Myös Kimosen & Nevalaisen (4/1992) mukaan tiedon saavuttamiseksi ja ymmärtämiseksi vaaditaan omakohtaisten kokemusten jäsentämistä, jossa reflektoidun ajattelun avulla arvioidaan käsitteiden merkityksiä. Merkitykset nivoutuvat oppilaan kognitiiviseen rakenteeseen kehittäen samalla hänen metakognitioitaan, jotka auttavat todellisuuden jäsentämistä uudessa oppimiskokemuksessa. (Kimonen & Nevalainen 4/1992, 309.)

Kaikki luokat käyttivät jälkityöskentelyyn aikaa yhdestä kahteen viikkoon ja käsittelivät leirikouluprosessia monin eri tavoin. Kuusi luokkaa kymmenestä käytti leirikouluvihkoja arvioinnin apuna. Puolet opettajista mainitsi käyttäneensä leirikoulua virikkeenä kuvaamataidon ja äidinkielen tunneilla. Viisi luokkaa pystytti leirikoulusta kertovan näyttelyn. Lisäksi käytiin keskusteluita leirikoulusta, katseltiin valokuvia ja leirikouluvideoita, pidettiin päivänavauksia, kerrottiin leirikoulusta vanhemmille ja oman koulun muille oppilaille sekä purettiin kaikki ne asiat mitä oltiin nähty, koettu, haisteltu ja maisteltu.

Opettaja: "Alkuviikosta oppilaat toi leirikouluvihkonsa kirjoitettuna takaisin ja tehtiin itsearviointi näitten tavoitteiden kohdalta, jokainen tavoite erikseen. Kun se oli tehty niin siihen piti ottaa sekä tytöltä että pojalta kaveriarviointi, että miltä toisesta oli näyttänyt ne kaverin tavoitteet ja miten ne oli onnistunut. Me käytiin myöskin äidinkielessä tätä aihetta tehtäessä adjektiivien vertailuasteita. Piirrettiin ja liitettiin ne vihkoon ja yleisestikin mietittiin sitä, että mitä oli opittu, mitä ehkä ois toivonu olevan toisin."

Tutkimuksestamme käy ilmi, että yhteispohjoismaiseen leirikouluprosessiin oltiin pääosin tyytyväisiä. Esille tulleet sosiaaliset, emotionaaliset ja pedagogiset näkökulmat puolustavat leirikoulua yhtenä pedagogisena vaihtoehtona muiden vaihtoehtojen joukossa. Tosin yksi ratkaiseva leirikoulutoimintaa hankaloittava tekijä on yhteiskunnan vähäinen taloudellinen tuki.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona syksyllä 1996 järjestettyyn yhteispohjoismaiseen leirikouluprojektiin osallistuneiden suomalaisten oppilaiden ja opettajien kokemusten perusteella. Leirikoulun pedagogista merkitystä tukevat tutkimuksemme tulokset siitä millaisia elämyksiä ja kokemuksia leirikoulu tarjosi sekä millaista oppimista se tuki.

Tuloksista käy ilmi, että leirikoulussa koettiin eri toimintoihin liittyviä sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalisia ja esteettisiä elämyksiä. Luonnon voimakas kokeminen teki opettajiin ja oppilaisiin suuren vaikutuksen. Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että oppiminen leirikoulussa oli toiminnallista ja elämyksellistä. Oppilailla oli aktiivinen rooli ja onnistuminen erilaisissa haasteissa kasvatti oppilaiden itsetuntoa. Leirikoulu toi myös vaihtelua normaaliin koulutyöhön ja -ympäristöön, motivoi oppilaita sekä konkretisoi ja syvensi luokassa opittuja asioita. Lisäksi tutkimuksemme tulokset osoittavat, että leirikoululla oli rooli luokkien opetussuunnitelmassa ja toiminnassa, joka osaltaan puoltaa leirikoulun asemaa pedagogisena vaihtoehtona.

Leirikoulun yhtenä teoreettisena lähtökohtana voidaan pitää John Deweyn (1902; 1944; 1957; 1993) ajatuksia tekemällä oppimisesta (Learning by doing). Leirikoulun kasvatusta perustuu toimintaan, joka synnyttää ja muokkaa kokemuksia. Toiminta leirikoulussa on tarkoituksenmukaista, kun sille asetetaan tavoitteita ja lapsi kokee toiminnan merkittävänä ja tarpeellisena omalle elämälleen. Tutkimukseemme osallistuneet oppilaat kokivat oppineensa erityisesti hyödyllisiä käytännön taitoja, kuten luonnossa selviytymistä ja erilaisia kädentaitoja. Leirikoulun uusi ja erilainen ympäristö tarjoaa oppilaalle arvokkaita ja käyttökelpoisia oppimiskokemuksia, jotka parhaimmillaan antavat valmiuksia tulevaisuuteen. Leirikoulun toiminnallinen ja sosiaalinen luonne luo yhteistoiminnallisia tilanteita, jotka kehittävät oppilaiden sosiaalisia taitoja. Juuri sosiaaliset taidot oli asetettu tutkimukseemme osallistuneissa luokissa yhdeksi leirikoulun tärkeäksi tavoitteeksi ja sen koettiin myös toteutuneen.

Myös Deweyn (1902; 1934; 1957; 1993) ja Kolbin (1984) sekä Kimosen & Nevalaisen (1992) näkemykset kokemuksellisesta oppimisesta sopivat leirikouluajatuksen pohjaksi. Kaikkien edellä mainittujen mukaan oppiminen perustuu sekä aikaisempiin että uusiin kokemuksiin, jossa kokemukset synnyttävät ja muokkaavat käsitteitä. Uusien tietojen, taitojen ja asenteiden saavuttamiseksi kokemuksia tulee tarkastella reflektiivisesti. Syntyntä uutta tietoa käytetään päätöksenteon ja ongelmanratkaisun apuna. Leirikoulun eri vaiheet (suunnittelu, toteutus ja jälkityö) tukevat ajatusta siitä, että oppiminen leirikouluprosessissa pohjautuu aikaisempiin tietoihin, taitoihin ja kokemuksiin, synnyttää uusia oppimiskokemuksia ja muokkaa aikaisempaa tietorakennetta ja syventää näin oppimista.

Lisäksi leirikoulussa toteutuvat Csikszentmihalyin (1991) ajatukset optimaalisesta kokemuksesta, jos toiminta on riittävän haasteellista oppilaiden taitotasoon nähden. Yhä vaativampien haasteiden ottaminen ja niissä onnistuminen vahvistavat oppilaan minäkuvaa ja itsetuntoa. Optimaalisen kokemuksen avulla ihminen oppii ja kehitty taidoissaan. Optimaalisessa kokemuksesta itse toiminta koetaan miellyttäväksi ja palkitsevaksi. Toiminta yhteispohjoismaisessa leirikoulussa vaati oppilailta sekä henkisiä että fyysisiä ponnisteluja ja haasteissa onnistuminen synnytti optimaalisia kokemuksia.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin haastattelun, kyselylomakkeen ja kirjoitelman avulla. Mielestämme teemahaastattelu oli hyvä menetelmä opettajien kokemusten ja mielipiteiden kartoittamiseksi, koska se perustui avoimeen vuorovaikutukseen. Henkilökohtaisen haastattelun avulla tavoitimme kiireiset opettajat paremmin kuin postittamalla esimerkiksi kyselylomakkeen. Koimme analysointivaiheen melko työlääksi ja vastausten luokittelun järkeviksi kokonaisuuksiksi hieman vaikeaksi, koska aineistoa oli runsaasti. Vaikka haastattelutilanne on aina ainutkertainen tapahtuma, eikä se ole toistettavissa täsmällisesti sellaisenaan, pystyimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta sillä, että kysyimme samoja asioita haastateltaviltamme useampaan kertaan eri näkökulmista.



Luotettavuutta lisäsi myös se, että oppilaiden kyselylomake oli rakennettu opettajien haastattelun pohjalta, jolloin saimme myös oppilaiden näkökulman tutkimusongelmiimme. Oppilaille suunnattu kyselylomake ja kirjoitelma olivat käyttökelpoisia menetelmiä riittävän ja monipuolisen tutkimustiedon saamiseksi suurelta oppilasjoukolta. Oppilaiden vastausten analysointi sujui vaivattomasti, sillä se perustui osaksi määrälliseen analysointiin ja mielipidevastaukset luokiteltiin samojen teemojen alle kuin opettajienkin vastaukset.

Laadullisessa tapaustutkimuksessa yleistettävyyttä arvioidaan sen mukaan kuinka käyttökelpoista siitä saatu tieto on. Tutkimustulokset ovat yleispäteviä ja käyttökelpoisia yhteispohjoismaisen leirikouluprojektin kannalta. Ne ovat hyödyllisiä myös yhteispohjoismaiseen ja muuhunkin leirikoulutoimintaan osallistuville henkilöille.

Tutkimuksestamme löytyy lähtökohtia jatkotutkimuksille. Mielestämme voisi tarkemmin tutkia mm. miten leirikoulua voitaisiin kehittää opetusmenetelmänä ja miten se saataisiin osaksi opetussuunnitelmaa. Lisäksi voitaisiin tutkia sitä, mitä nimenomaan yhteispohjoismainen leirikoulu tarjoaa opetukseen ja oppimiseen sekä miten se tulevaisuudessa kehittyy.

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia tutkimuksia, jotka ovat käsitelleet leirikoulun oppimisprosessia ja sen mahdollisuuksia työmuotona, leirikoulun vaikutuksia luokan ilmapiiriin ja sosiaalisiin taitoihin sekä elämyksiä ja kokemuksia leirikoulussa (mm. Jokinen-Lacheb 1989; Lipponen & Paavola 1997; Sauvala 1986). Leirikoulua pedagogisena vaihtoehtona ei ole aikaisemmin laajemmin käsitelty. Pidämmekin tämän näkökulman esille ottamista tutkimuksemme tärkeimpänä antina. Tutkimuksemme toi esille sen, että opettajat pitävät leirikoulua mahdollisena pedagogisena vaihtoehtona, varsinkin jos leirikoululle järjestyy rahoitus nykyistä helpommin.

Leirikouluprosessi vaatii tarkkaa suunnittelua, pitkäjännitteisyyttä ja yhteistyökykyä eri tahojen kanssa sekä varojen hankintaa. Kaikesta tästä huolimatta moni opettaja on valmis lähtemään leirikouluun, sillä se antaa osallistujilleen paljon. Onnistues-

saan leirikoulu lähentää opettajaa ja oppilaita sekä lisää yhteisyyden tunnetta ja parantaa luokan ilmapiiriä. Lisäksi leirikoulu luo mahdollisuudet opetuksen eheyttämiseksi. Se mahdollistaa eri oppiaineiden välisen integraation.

Kehitettäessä koulua laadullisesti on opetusta hajautettava sekä kouluissa että niiden ulkopuolella tapahtuvaksi. Leirikoulu vie oppimisen lähemmäs ympäröivää yhteisöä, kulttuuria ja ympäristöä. Tutkimuksemme mukainen luontopainotteinen leirikoulu lähentää kaupunkilaistuneen lapsen luontoon ja auttaa häntä ymmärtämään luonnon moninaisuutta. Omien tunteita herättävien kokemusten avulla kasvaa ihmisiä, jotka ymmärtävät luontoa ja tuntevat siitä vastuuta. Leirikoulussa saavutetulla tiedolla on käyttöarvoa oppilaan elämässä.

Tämän tutkimuksen ja omien leirikoulukokemuksiemme perusteella olemme sitä mieltä, että leirikoululle löytyy riittävästi pedagogisia perusteita, jotta sitä voidaan pitää yhtenä käyttökelpoisena koulun työmuotona. Päätämme tutkimuksemme erään yhteispohjoismaiseen leirikouluun osallistuneen oppilaan ajatuksiin, sillä mielestämme hänen kokemuksensa leirikoulusta kertoo sen, mitä leirikoulu voi parhaimmillaan tarjota.

"Aamulla lähdimme kohti Suomea. Mieli oli iloinen, koska pääsisin kotiin, ja samalla haikea sillä leirikoulussa oli ollut tosi ihanaa. Kyyneleet olivat herkässä. Itkin ja nauroin samaan aikaan. Yhdessä lauloimme leirikoululauluamme. Kukaan ei huutanut tai riidellyt. Meidän luokka tuntui yhdeltä joukolta. Tunsin, että meidän luokalla oli tietty henki ja että minäkin olen yksi lenkki pitkässä ketjussa. En tahdo ikinä unohtaa sitä elokuista viikkoa, jolloin olimme leirikoulussa Öksnesissä."

## LÄHTEET

Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 69.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. 1978. Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Csikszentmihalyi, M. 1990. Flow. The psychology of optimal experience. Steps toward enhancing the quality of life. New York: Harper Collins Publishers.

Dewey, J. 1902. The child and the curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. 1934. Art as experience. New York: The Berkley Publishing Group.

Dewey, J. 1993. Experience and education (Repr.) New York: Collier Books.

Dewey, J. 1944. Democracy and education: New York: Macmillan.

Dewey, J. 1953. The school and society. Chicago: University of Chicago Press

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava (alkuteos The school and society, 2. painos julk. 1915).

Grue-Sörensen, K. 1961a. Kasvatuksen historia I. Helsinki: WSOY.

Grue-Sörensen, K. 1961b. Kasvatuksen historia II. Helsinki: WSOY.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

- Haavisto, J. 1977. Leirikoulutoiminta. Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen leirikoulukokeilun tulkintaa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* (8), 150-155.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia II. Turku: WSOY.
- Hertsi, P. & Härkönen, S. 1992. Peruskoulun 5-luokkalaisten kokemuksia leirikoulusta ja sen vaikutuksesta luokan ilmapiiriin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Jokinen-Lacheb, R. 1989. Leirikoulu pedagogisen tutkimuksen lähteenä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 71-85.
- Jossfolk, K-G.; Oriander, S.; Tallberg, A.; Streng, J.; Söderlund, M-L & Wikström, T. 1988. Ulos oppimaan: Leirikoulu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Junna, A. & Åhlgren, M. 1987. Ympäristökasvatuksen tavoitteiden toteutuminen leirikoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kimonen, E. 1992. Koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessi. Teoksessa U. Grankvist-Nybacka (toim.), 10-13.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1992. Toiminta, ajattelu ja tieto koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessissa. *Kasvatus* 23 (4), 309-316.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall P T R.

- Kouluhallitus. 1978. Koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppilaiden opetusta ja muuta toimintaa selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1980. Koulun ulkopuolella tapahtuva opetus ja muu koulutyö. Pedagogiset ohjeet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1986. Koulun ulkopuolella annettava opetus. Pedagogisia ohjeita. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahdenperä, I. ym. 1989. Leirikoulun käsikirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laukkanen, P. & Marjomäki, J. 1987. Kodin ja koulun yhteistyö leirikoulutoiminnassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lauriala, A. 1988. Avoimen opetuksen keskeisiä periaatteita. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.), 41-45.
- Leirikoulutyöryhmän muistio 1989: 43. Opetusministeriö. Helsinki: Opetusministeriön monistamo.
- Leirikoulu - Lägerskola (2) 1994. EK-leirikoulut -esite.
- Lipponen, J. & Paavola, K. 1997. Leirikoulu lasten silmin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.), 40-73. Porvoo: WSOY.

Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. WSOY: Helsinki.

Nurmiaho, T. 1983. Koulun ulkopuolella tapahtuvat opetuksen tavoitteet. Leirikoulu  
- Lägerskola 2, 4.

Olsen, F. & Svendsen, P. 1983. Lejrskolen i undervisningen. Kööpenhamina:  
Billeso & Baltzer.

Opettajankoulutuslaitoksen kansainvälinen toiminta 2/1993. Liite 11. Jyväskylän  
yliopisto

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Komiteamietintö 1970: A4.  
Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ranta, H. (toim.) 1996. Opetustoimen lainsäädäntö. Jyväskylä: Gummerus.

Sauvala, A. 1986. Leirikoulun kehitys Mikkelin läänissä. Mikkelin lääninhallituksen  
kouluosaston julkaisusarja B: 1.

Stormbom, J. 1980. Lägerskolguide. Ekenäs: Ekenäs Tryckeri Ab.

Stormbom, J. 1982. Fem uppsatser om utbildning och undervisning. Åbo akademi.  
Dokumentation från pedagogiska fakulteten 14.

Suomen Latu. 1988. Luokasta luontoon. Retkeilyn tiedot ja taidot. Helsinki:  
Suomen Latu.

Suomen leirikouluyhdistys ry. 1996. Ulos luontoon ja leirikouluun. Helsinki:  
Suomen leirikouluyhdistys ry.

Vahtokari, J. 1984. Leirikoulu. Helsinki: WSOY.

Liite 1: Taustatietoa yhteispuhjoismaisesta leirikoulusta

## BAKGRUND

Under 1990 påbörjade Högskolan i Luleå, inom sin profilering, ett samarbete med Karleby stad på lägerskolområdet. Åtta studenter från Luleå besökte under vt 1990 Karleby och planerade då med två klasser den lägerskola som skulle genomföras under ht 1990 i Sverige. Genomförandet skedde i augusti 1990 med deltagande av de två grundskoleklasserna från Karleby, sju grundskoleklasser åk 6 från Norrbotten och trettio lärarstudierande från Luleå.

Utvärderingarna från klasslärare, studenter och elever var mycket positiva, varför fortsatt nordiskt samarbete var naturligt; Kontakt togs då med Jyväskylä Universitet, där man förklarade sig beredd att medverka i det fortsatta arbetet. Ett avtal mellan Högskolan i Luleå och Jyväskylä Universitet fanns då inom NORDPLUS-programmet.

Samarbetet med Jyväskylä Universitet inleddes år 1991 under ledning av professor Henning Johansson. Då hölls bl a en videokonferens Luleå-Jyväskylä mellan lärare och ledning för respektive lärarutbildning, och därtill en konferens i Jyväskylä för planering av verksamheten under 1991. Vidare var studenter från Jyväskylä i Luleå och Karleby, och studenter från Luleå i Karleby för gemensam planering med grundskoleklasser på respektive ort inför lägerskolan ht 1991. Planeringen och genomförandet av lägerskolan skedde i integrerade grupper med både finsk- och svensktalande studenter oavsett om grundskoleklassen var finsk- eller svensktalande. I verksamheten deltog två finsktalande grundskoleklasser från Karleby, åtta grundskoleklasser från Norrbotten, tjugo studenter från Jyväskylä och femtio studenter från Luleå. Dessutom medverkade lärare från respektive lärarutbildning.

Under 1992 har samarbetet mellan Luleå och Jyväskylä utvidgats så att genomförandet av lägerskolan nu skedde både i Finland och Sverige. I Karleby har en finsktalande och en finlandssvensk grundskoleklass från Finland, två grundskoleklasser från Sverige och femton studierande vardera från respektive land haft lägerskola tillsammans. I Ammarnäs har två finsktalande klasser från Karleby, tio klasser från Norrbotten, tjugo studenter från Jyväskylä och femtio från Luleå deltagit.

Vidare har ett samarbetsavtal inom NORDPLUS-programmet upprättats mellan Bodö lärarhögskola och Högskolan i Luleå. För medel beviljade av "Ledningsgruppen för nordiskt samarbete inom högre utbildning" har en konferens ägt rum i Luleå. Därvid utarbetas program för utvidgat samarbete mellan Bodö, Jyväskylä och Luleå.

**Opettajan taustatiedot:**

Sukupuoli

Koulun nimi

Ikä

Työskentelyvuodet (yht. / tässä ko. koulussa)

Harrastukset

\* Edellyttääkö leirikouluun osallistuminen mielestäsi jonkinlaista luontoharrastusta?

Kuinka monta kertaa olet osallistunut leirikouluun / yht.pohjoismaiseen leirikouluun?

Leirikoulupedagoginen koulutus (millainen, milloin, määrä)?

Millä tavalla olet pyrkinyt kehittämään omaa työtäsi?

\* Miten osallistut koulun kehittämishankkeisiin?

\* Ketkä yleensä lähtevät mukaan eri hankkeisiin, esim. leirikouluun?

Missä olit luokkasi kanssa leirikoulussa?

Kuvaile neljällä sanalla leirikoulukokemusta.

**Teema-alueita:**

**Elämykset ja kokemukset leirikoulussa**

**Oppiminen leirikoulussa**

**Leirikoulu pedagogisena ratkaisuna**

**SUUNNITTELU**

Milloin ja miten idea leirikouluun osallistumisesta syntyi?

Mitkä olivat sinun omat motiivisi lähteä mukaan leirikouluprojektiin?

Miten herätit oppilaiden kiinnostuksen ja pidit sitä yllä?

Miten leirikoulua ryhdyttiin suunnittelemaan?

Ketkä kaikki osallistuivat leirikoulun valmisteluun?

Haluaisitko vaikuttaa enemmän leirikoulun suunnitteluun?

Mitä tavoitteita asetitte leirikoululle?



Millainen rooli leirikoululla oli koko kouluvuoden toiminnassa? 2/3

- opetussuunnitelmassa
- opettajan omassa toiminnassa
- luokan toiminnassa

Mitä leirikouluun liittyviä asioita kävitte läpi ennen leirikouluun lähtöä?

- \* Mainitse joku teema tai aihealue opetussuunnitelmasta
- \* Miten huomioitte ilmapiiriin, sosiaalisiin suhteisiin ja asenteisiin liittyviä tekijöitä?

### **TOTEUTUS**

Miten mielestäsi onnistui toteutus eli leirikouluvaihe?

Mitä erityispiirteitä yhteispohjoismainen leirikoulu mielestäsi sisältää?

Millainen rooli sinulla oli leirikoulussa?

Millaisia havaintoja ja kenestä teit leirikoulun aikana?

- \* Havaitsitko ryhmässäsi / luokassasi jotain muutoksia leirikoulun aikana?
- \* Kiinnititkö huomiota erityisesti johonkin / joihinkin oppilaisiin? Mitä havaitsit?

Millainen rooli oppilailta mielestäsi oli leirikoulussa? (aktiivinen tutkija/passiivinen vastaanottaja)

Kuvaile niitä oppimismahdollisuuksia mitä leirikoulu oppilaille tarjosi.

- \* Miten oppilas mielestäsi parhaiten oppii?
- \* Mitä leirikoulussa oli sellaista mikä tukee ko. oppimista?
- \* Tuntuuko, että oppiminen on syvempää leirikoulussa?
- \* Mitä voisi tehdä, että oppimisesta tulisi syvempää?

Millaisia elämyksiä ja kokemuksia leirikoulussa sai?

Mihin asioihin olit leirikoulussa tyytyväinen / tyytymätön?

Miten leirikoulua tulisi mielestäsi kehittää?

**JÄLKITYÖ**

3/3

Mitä tapahtui leirikoulun jälkeen?

Millainen kokemus leirikoulu oli kaikille osapuolille (oppilaat, opettaja, vanhemmat...)?

Nousiko joku asia voimakkaasti esille oppilaiden mielipiteistä?

Vaikuttiko leirikoulu luokan ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin? Miten?

Lisäsikö leirikoulu työskentelymotivaatiota koulussa?

Mikä mielestäsi oli leirikoulun tärkein anti sinulle ja luokallesi?

Aiotko tulevaisuudessa osallistua leirikoulutoimintaan?

**Mitä mahdollisuuksia leirikoulu mielestäsi tarjoaa opetukseen?**

**Onko leirikoulu mielestäsi varteenotettava opetusmenetelmä?**

**Mikä tekee leirikoulusta hyvän opetusmenetelmän?**

**Pitäisikö leirikoulun olla osa luokan opetussuunnitelmaa?**

**Millaista oppimista leirikoulu mielestäsi tukee?**

Liite 3: Oppilaiden kyselylomake

1/2

**Ympyröi oikea vaihtoehto.**

Leirikoulupaikkani oli Ammarnäs Knutmarka Öksnes Kokkola Piispala

Olen tyttö

poika

**Vastaa kysymyksiin.**

Miten sinä osallistuit leirikoulun valmisteluun? Kerro omasta toiminnastasi ennen leirikouluun lähtöä.

Mitä leirikouluun liittyviä asioita kävitte läpi ennen leirikouluun lähtöä? Mainitse esimerkkejä.

Valmistauduitteko leirikouluun opiskelemalla ja etsimällä tietoja? kyllä ei

Mainitse esimerkkejä.

**Ympyröi oikea vaihtoehto.**

Ystävystyitkö jonkun ulkomaalaisen kanssa? kyllä ei

Hän oli a) oppilas b) ohjaaja c) opettaja

Pidin eniten työskentelystä

a) yksin

b) pareittain suomalaisen kanssa

c) pareittain ulkomaalaisen kanssa

d) ryhmässä suomalaisten kanssa

e) ryhmässä suomalaisten ja ulkomaalaisten kanssa

**Jatka lausetta.**

2/2

Leirikoulussa oli kivaa, koska...

Leirikoulussa oli tyhmää, koska...

**Ympyröi oikea vaihtoehto ja vastaa kysymyksiin.**

Opitko jotain uutta leirikoulussa?    kyllä            ei

Mitä opit ja missä tilanteissa?

Paransiko leirikoulu luokkahenkeä?            kyllä            ei

Tutustuitko paremmin omiin luokkatovereihisi?            kyllä            ei

Saitko jonkun uuden kaverin omalta luokaltasi?            kyllä            ei

Oliko leirikoulun jälkeen mukavampi jatkaa koulutyötä?            kyllä            ei

Miksi?

Anna vinkkejä leirikoulun parantamiseksi.

Haluaisitko osallistua uudelleen leirikouluun?    kyllä            en

**KIITOS VASTAUKSISTASI. TSEMPPIÄ OPISKELUUN!**

Liite 4: Opettajille lähetetty faxi

Ira Kinnunen

Kirsi Lindroos

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

7.10.1996

Yhteispohjoismaiseen leirikouluun

syksyllä -96 osallistuneet luokanopettajat

Hei!

Olemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen viidennen vuosikurssin opiskelijoita ja teemme gradua yhteispohjoismaisesta leirikoulusta. Tutkimusjoukoksi toivomme tänä syksynä yhteispohjoismaisiin leirikouluihin osallistuneita suomalaisia luokanopettajia ja heidän oppilaitaan. Soittelemme Sinulle tämän asian tiimoilta joko viikolla 42 tai 44, jolloin selvitämme tarkemmin tutkimustamme ja tutkimusmenetelmiämme sekä kyselemme halukkuuttasi osallistua tutkimukseemme.

Hyvää syksyn jatkoa Sinulle ja luokallesi!

Ystävällisin terveisin,

Ira Kinnunen

Puistokatu 27 A 3

40100 Jyväskylä

puh. 014-612056

Kirsi Lindroos

Taitoniekantie 9 G 12

40740 Jyväskylä

puh. 014-607835

Liite 5: Pääteemoja tukevat opettajille osoitetut kysymykset

**Mitä mahdollisuuksia leirikoulu mielestäsi tarjoaa opetukseen?**

**Onko leirikoulu mielestäsi varteenotettava opetusmenetelmä?**

**Mikä tekee leirikoulusta hyvän opetusmenetelmän?**

**Pitäisikö leirikoulun olla osa opetussuunnitelmaa?**

**Millaista oppimista leirikoulu mielestäsi tukee?**

**Teema-alueita:****Elämykset ja kokemukset leirikoulussa****Oppiminen leirikoulussa****Leirikoulu pedagogisena vaihtoehtona****SUUNNITTELU**

Miten leirikoulua ryhdyttiin suunnittelemaan?

Ketkä kaikki osallistuivat leirikoulun valmisteluun?

*1. Miten sinä osallistuit leirikoulun valmisteluun? Kerro omasta toiminnastasi ennen leirikouluun lähtöä.*

Mitä leirikouluun liittyviä asioita kävitte läpi ennen leirikouluun lähtöä?

\* Mainitse joku teema tai aihealue opetussuunnitelmasta

\* Miten huomioitte ilmapiiriin, sosiaalisiin suhteisiin ja asenteisiin liittyviä tekijöitä?

*2. Mitä leirikouluun liittyviä asioita kävitte läpi ennen leirikouluun lähtöä?*

*Mainitse esimerkkejä.*

*3. Valmistauduitteko leirikouluun opiskelemalla ja etsimällä tietoja? kyllä / ei*

*Mainitse esimerkkejä.*

**TOTEUTUS**

Mitä erityispiirteitä yhteispohjoismainen leirikoulu mielestäsi sisältää?

*4. Ystävystyitkö jonkun ulkomaalaisen kanssa? kyllä / ei*

*Hän oli a) oppilas b) ohjaaja c) opettaja*

*5. Pidit eniten työskentelystä*

*a) yksin*

*b) pareittain suomalaisen kanssa*

*c) pareittain ulkomaalaisen kanssa*

*d) ryhmässä suomalaisten kanssa*

*e) ryhmässä suomalaisten ja ulkomaalaisten kanssa*

2/2

Kuvaile niitä oppimismahdollisuuksia mitä leirikoulu oppilaille tarjosi.

\* Miten oppilas mielestäsi parhaiten oppii?

\* Mitä leirikoulussa oli sellaista mikä tukee ko. oppimista?

*7. Opitko jotain uutta leirikoulussa? kyllä / ei*

*Mitä opit ja missä tilanteissa?*

Millaisia elämyksiä ja kokemuksia leirikoulussa sai?

Mihin asioihin olit leirikoulussa tyytyväinen / tyytymätön?

*6. Leirikoulussa oli kivaa / tyhmää...*

Miten leirikoulua tulisi mielestäsi kehittää?

*12. Anna vinkkejä leirikoulun parantamiseksi.*

## **JÄLKITYÖ**

Vaikuttiko leirikoulu luokan ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin? Miten?

*8. Paransiko leirikoulu luokkahenkeä? kyllä / ei*

*9. Tutustuitko paremmin omiin luokkatovereihisi? kyllä / ei*

*10. Saitko jonkun uuden kaverin omalta luokaltasi? kyllä / ei*

Lisäsikö leirikoulu työskentelymotivaatiota koulussa?

*11. Oliko leirikoulun jälkeen mukavampi jatkaa koulutyötä? kyllä / ei*

*Miksi?*

Aiotko tulevaisuudessa osallistua leirikoulutoimintaan?

*13. Haluaisitko osallistua uudelleen leirikouluun? kyllä / ei*



## Liite 7: Oppilaiden vastausten prosentuaalinen kartoitus

1/3

Kysymys 4. Ystävystyitkö jonkun ulkomaalaisen kanssa?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	113	49,8
EI	114	50,2
YHTEENSÄ	227	100,0

Kysymys 7. Opitko jotain uutta leirikoulussa?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	154	68,8
EI	70	31,3
YHTEENSÄ	224	100,0

3 tyhjää

Kysymys 8. Paransiko leirikoulu luokkahenkeä?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	163	74,4
EI	56	25,6
YHTEENSÄ	219	100,0

8 tyhjää

Kysymys 9. Tutustuitko paremmin omiin luokkatovereihisi?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	147	66,5
EI	74	33,5
YHTEENSÄ	221	100,0

6 tyhjää

Kysymys 10. Saitko jonkun uuden kaverin omalta luokaltasi?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	78	36,1
EI	138	63,9
YHTEENSÄ	216	100,0

11 tyhjää

Kysymys 11. Oliko leirikoulun jälkeen mukavampi jatkaa koulutyötä?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	136	63,0
EI	80	37,0
YHTEENSÄ	216	100,0

11 tyhjää

Kysymys 13. Haluaisitko uudelleen leirikouluun?

VASTAUS	f	p
KYLLÄ	216	95,6
EI	10	4,4
YHTEENSÄ	226	100,0