

SEIKKAILU - PELKKÄÄ RAMBOILUA VAI IHMISENÄ KASVUA?

Tapaustutkimus Villi Sessio ry:n seikkailukasvatuskurssin kokemuksista.

Virve Ronni

Paula Vaismaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto



Jouko Kari

Liisa Kettunen

Lausunto Virve Ronnin ja Paula Vaismaan pro gradu -tutkielmasta: *Seikkailu - pelkkää ramboilua vai ihmisen kasvua?* Tapaustutkimus Villi Sessio ry:n seikkailukasvatuskurssin kokemuksista

Tutkimusaiheen valinta on omaperäinen, mutta sillä on työssä hahmotellulla tavalla myös kasvatustyöhön ja terapiaan liittyvää merkityssisältöä. Sillä on tekemiseen, ajatteluun ja tunteisiin liittyvää arvoa.

Tutkimusteeman uutuudesta johtuen tekijöillä olisi ollut mahdollisuus määritellä seikkailukasvatus nimenomaan pedagogisena toimintana. Tähän suuntaan tähtäävää ajattelua tekijöillä näyttää olevankin, mutta ei tämä pedagoginen määritelmä vielä ihan selkeäksi aukea. Teksti on paikoin vielä hieman "villii" eli hyppelhtivää. Mielenkiintoisen retken seikkailukasvatuksen kehittymiseen työn johdanto ja itse seikkailu Keski-Suomen opiston opiskelijain mukana, tekijäin kuvaamana kuitenkin tarjoaa. Työ on kielellisesti melko huoliteltua tekstiä ja antaa vaikutelman hyvästä perehtyneisyydestä aihepiiriin. Hieman kiusaamaan jää kuitenkin mm. se seikka, että yhtä pääauktoriteettia, Hahnia ei ole pystytty tarkastelemaan alkuperäislähteiden varassa.

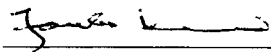
Aikaisempiin - lähinnä suomalaisiin - tutkimuksiin perehdytään aiheesta tehtyjen opinnäytetöiden ja kokeilujen varassa. Erityishuomion saa vuonna 1994 perustettu Villi Sessio -yhdistys, joka osallistui työn ohjausmielessä myös projektiryhmämme toimintaan vierailemalla mm. yhdessä seminaari-istunnossa. Erityisen teoreettista antia ryhmän organisoimalla "seikkailupalvelulla" ei ole. Sensijaan esim transfer-teorioiden uusi tuleminen voisi tarjota kestäviä teoreettisia säikeitä seikkailuoperaatioiden pedagogiseksi hyödyntämiseksi opettajien tietoisina ohjailutoimintoina. Tekijät eivät kuitenkaan tutkimuksessaan pysty antamaan kovin luotettavaa näyttöä siirtovaikutuksen tehosta, mutta ainakin implisiittisesti he näyttävät tiedostavan nämä mahdollisuudet. Myös muita teoreettisesti mielenkiintoisia lähtökohtia teoriataustassa nostetaan esiin, joskin niidenkin kantavuus empiiriseen osaan jää niukaksi.

Tutkimusaineisto on koottu soveltuvia, kvalitatiivisia menetelmiä käyttäen. Yleisesti ottaen menetelmät ovat relevantteja asetettuihin ongelmiin nähden ja menetelmien luotettavuutta tarkastellaan kriittisesti. Lukijalle jää kuitenkin hieman epäselväksi juontuvatko asetetut tutkimusongelmat "suoraan kentältä" (kuten tutkijat väittävät) vai suoritetusta - osin ansiokkaastakin teoreettisesta tarkastelusta. Olisi ollut tutkimukselle eduksi, mikäli tekijät olisivat käyttäneet jälkimmäistä reittiä määrätietoemmin.

Tutkimusaineisto on käsitelty taloudellisesti pitäen kirkkaana mielessä tutkimuksen ongelmat ja taama-alueet. Etuna tutkijoilla oli tässä se, että he itse osallistuivat seikkailukurssille ja olivat lähes samanikäisiä kuin tutkittavat henkilöt. Tutkijat “sulautuivat” näin luontevasti tutkittaviin. Tämä on toisaalta edullinen, mutta samalla myös hyvin haasteellinen tilanne tutkijoille. Huolellisella valmistautumisella tutkijat ovat kuitenkin näkemyksemme mukaan selviytyneet tutkimustehtävästään kunnialla ja saaneet myös mielenkiintoista tutkimustietoa seikkailukasvatuksesta (ainakin aikuisilla).

Vaikka työn sekä sisällöllisessä että muodollisessa puolessa esiintyy “aloittelevan tutkijan” epävarmuutta ja haparointia, on työ kuitenkin määrätietoisesti, huolellisuuteen pyrkien ja kokonaisuutena ottaen näppärästi suoritettu. Se täyttää mielestämme hyvin pro gradu tutkielmalle asetetut kriteerit, joten esitämme kasvatustieteiden tiedekunnalle sen hyväksymistä arvosanalla *cum laude approbatur*.

Jyväskylässä 5.2.1999



Jouko Kari, professori



Liisa Kettunen, lehtori

TIIVISTELMÄ

Ronni, Virve & Vaismaa, Paula. 1999. Seikkailu - pelkkää ramboilua vai ihmisenä kasvua? Tapaustudkimus Villi Sessio ry:n seikkailukasvatuskurssin kokemuksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan seikkailutoimintaa ryhmille tilauksesta seikkailuja järjestävän yhdistyksen avulla. Yksittäisen tapauksen kautta näkökulmaa pyritään laajentamaan seikkailutoiminnan mahdollisuuksiin yleisemmälläkin tasolla.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustudkimus, jossa aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja osallistuvalla havainnoinnilla. Tutkimus toteutettiin Villi Sessio ry:n järjestämällä seikkailukasvatuskurssilla, joka oli suunnattu Keski-Suomen opiston opiskelijoille.

Tutkimuksen pääongelmana oli selvittää, vastaavatko seikkailun järjestäjien tavoitteet ja käsitykset seikkailusta opiskelijoiden kokemuksia. Huomio kiinnitettiin ennen kaikkea ryhmän toimintaan, huippukokemuksen aiheuttamiin tunteisiin ja opitun siirtovaikutuksen mahdollisuuksiin.

Tutkimus osoitti, että seikkailu on hyvin yksilöllinen kokemus. Siitä huolimatta seikkailu sisälsi samankaltaisuuksia niin Villi Session, tutkimushenkilöiden kuin teoreetikkojenkin määritelmässä. Tutkijat vakuutuivat seikkailun käyttökelpoisuudesta yhtenä opetuksen ja kasvatuksen välineenä. Parhaimmillaan hyvin suunniteltu seikkailu mahdollistaa yksilön minäkuvan vahvistumisen, arvomaailman selkeytymisen ja fyysisen toimintakyvyn kehittymisen, joka nykyisessä tietoyhteiskunnassa usein jää taka-alalle.

Avainsanat: seikkailu, seikkailukasvatus, huippukokemus, ryhmä, siirtovaikutus.

ESIPUHE

*"Ihmisen äärimmäisyyden mitta
ei selviä mukavuuden hetkillä
vaan siellä
missä hän kohtaa haasteen ja ristiriitojen ajat."*

- Martin Luther King -

Urakkamme tämän tutkimuksen kohdalla on päättynyt. Kiitämme ohjaajaamme professori Jouko Karia elämänmakuisesta otteesta tutkimuksen tekoon. Haluamme esittää lämpimät kiitoksemme myös Villi Sessio -yhdistykselle yhteistyöhalukkuudesta sekä Keski-Suomen opiston opiskelijoille, jotka osallistuivat tutkimukseen ennakkoluulottomasti ja innokkaasti. Onnea elämänne seikkailuihin!

Olemme tehneet tutkielmamme kaikilta osin yhteistyönä ja haluamme sen arvosteltavan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä, tammikuussa 1999.

Virve Ronni

kasv. yo

Virve Ronni

Paula Vaismaa

kasv. yo

Paula Vaismaa

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 MITÄ ON SEIKKAILU?	9
2.1 Seikkailun määrittelyä	9
2.2 Seikkailun historiaa	13
2.2.1 Antiikin ajoista 1800-luvulle	13
2.2.2 Seikkailu 1900-luvulla	14
2.3 Seikkailutoiminta Suomessa	19
2.4 Seikkailukasvatuksen lähtökohtia	21
2.5 Tutkimuksia seikkailutoiminnan alalta	25
3 VILLI SESSIO	28
3.1 Villi Session tausta	28
3.2 Villi Session määritelmä seikkailusta	29
3.3 Villi Session tavoitteet seikkailulle	30
3.3.1 Tunne-elämyksiä jokaiselle	30
3.3.2 Ryhmän roolit puntarointiin	31
3.3.3 Siirtovaikutus arkipäivään	32
4 TOIMINNAN TAVOITTEISTA TEORIAAN	33
4.1 Kokemus sekä riskit ja kontrolli seikkailussa	33
4.1.1 Kokemus ja tajunta	33
4.1.2 Flow optimaalisena kokemuksena	34
4.1.3 Seikkailukokemukset Mortlockin jaottelun mukaan	39
4.1.4 Riskien ja kontrollin suhde seikkailussa	41
4.2 Ryhmä ja sen jäsenet	44
4.2.1 Ryhmän koheesio	44
4.2.1.1 Koheesion syyt	45
4.2.1.2 Alaryhmät	45
4.2.2 Yksilön sosiaalinen asema ryhmässä	46
4.2.3 Ryhmän sosiaalinen rakenne	47

4.2.3.1	Johtaja	47
4.2.3.2	Myötäilijä	49
4.2.3.3	Syrjässäolija	49
4.2.3.4	Ryhmän rakenteeseen vaikuttaminen	50
4.2.4	Ryhmän käyttäytyminen ja kehittyminen	51
4.3	Opitun siirtovaikutus	53
4.3.1	Erilaisia transfer-tyyppejä	55
4.3.2	Transfer oppimistilanteessa	57
4.3.3	Yksilön kasvu	58
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	60
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	62
6.1	Tutkimusmenetelmät	62
6.1.1	Laadullinen tutkimus	62
6.1.2	Tapaustutkimus	63
6.1.3	Evaluaatiotutkimus	65
6.2	Tutkimuksen seikkailijat ja kurssin ajankohta	68
6.3	Aineiston keruumenetelmät	68
6.3.1	Teemahaastattelu	69
6.3.2	Osallistuva havainnointi	70
6.4	Aineiston käsittely	73
7	TULOKSET	76
7.1	Meidän seikkailukertomuksemme	76
7.2	Kurssilaisten käsityksiä seikkailusta	86
7.3	Voimakkaat tunteet ja käsitykset riskinotosta	92
7.4	Tutkimushenkilöiden käsitykset ryhmästä ja rooleista	97
7.5	Siirtovaikutus ja yksilön kasvu seikkailussa	105
7.6	Tutkimuksen luotettavuus	109

8 POHDINTA	113
8.1 Villi Sessio tavoitteiden ja toteutuksen valossa	113
8.2 Seikkailun puntarointia ja uusia tutkimusehdotuksia	115

LÄHTEET	119
---------------	-----

LIITTEET

JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on hahmottaa seikkailutoiminnan koko ajan laajenevaa kenttää ja keskittyä tarkemmin yhdenlaiseen käytännön toteutukseen; ryhmälle tilauksesta järjestettävään seikkailukurssiin. Kiinnostus aiheeseen syntyi harrastustaustoistamme, partiolaisuudesta ja liikunnasta, sekä toisen tutkijan tekemästä kasvatustieteen pro seminaari -tutkielmasta, joka käsitteli lasten uusavuttomuutta ja sen ehkäisykeinoja. Koska seikkailukasvatus nousi esiin yhtenä uusavuttomuuden ehkäisykeinona, kiinnostuimme sen mahdollisuudesta täydentää nykyajan tietoyhteiskunnan opetussuunnitelmia.

Aiheemme tarkentui saadessamme yhteistyötoveriksemme jyvaskyläläisen Villi Sessio -yhdistyksen, joka järjestää tilauksesta seikkailukursseja koululais- ja opiskelijaryhmille. Villi Sessiolaisten ryhmähaastattelun ja teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostimme tutkimuksen tarkemmat ongelmat. Pääongelmamme oli selvittää, vastaavatko seikkailun järjestäjien tavoitteet ja käsitykset seikkailusta opiskelijoiden kokemuksia. Tutkimushenkilöt olivat Keski-Suomen opiston opiskelijoita.

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa käytettiin evaluatiivista tutkimusnäkökulmaa. Evaluaatiotutkimus antaa mahdollisuuden tarkastella kriittisesti tutkittavaa ilmiötä, tässä tapauksessa kyseisen seikkailun toimivuutta. Lisäksi olemme evaluatiotutkimuksen periaatteitten mukaisesti pyrkineet antamaan lukijalle mahdollisimman selkeän ja totuudenmukaisen kuvan tutkimuksen kulusta ja seikkailukurssin tapahtumista.

Lukujen järjestys tutkimusraportissamme on hieman tavallisuudesta poikkeava. Tämä johtuu tutkimuksemme kaksivaiheisuudesta; ensimmäisessä osassa teemahaastattelun kohteena oli Villi Sessio

-yhdistys ja toisessa seikkailuun osallistuneet opiskelijat. Villi Session haastattelu vaikutti tutkimuksemme teoriaosan muodostumiseen. Tämän vuoksi Villi Session tausta ja toiminnan tavoitteet täytyy mielestämme selvittää lukijalle ennen teoriaosaa. Aiheeseen syventymistä helpottaaksemme seikkailun teoriaan on kuitenkin perehdytty jo ennen Villi Session haastattelua.

Tutkimus osoitti, että seikkailukurssin järjestäjien ja kurssille osallistujien käsitykset seikkailusta vastasivat hyvin toisiaan. Lisäksi kurssilaisten ajatuksista huippukokemuksista löytyi samoja piirteitä Villi Sessiolaisten kanssa. Siirtovaikutuksen havainnoiminen omassa elämässä koettiin yleisesti vaikeaksi, mutta moni seikkailija uskoi sen toteutumiseen. Haastavasta tilanteesta selviytyminen koettiin voimavarana tuleviin tilanteisiin. Ryhmädynamiikan osalta seikkailun tavoitteita heikensi hieman se, että tutkimushenkilöt olivat osallistuneet samana ryhmänä samantyyllisille luontoretkeille aikaisemminkin. Kurssilla kyettiin kuitenkin hyödyntämään nämä aikaisemmat kokemukset seikkailun merkityksiä pohdittaessa.

2 MITÄ ON SEIKKAILU?

2.1 Seikkailun määrittelyä

Sana 'seikkailu' herättää itse kussakin hyvin erilaisia mielikuvia. Toiset tarvitsevat seikkailuun monen viikon matkan viidakossa, kun taas toisille riittää junamatka vieraaseen kaupunkiin. Laveasti määriteltynä koko ihmisen elämä on yhtä suurta seikkailua.

On vaikeaa kuvitella, että esimerkiksi tiedemies, astronautti ja liikemies kokisivat seikkailun samalla tavalla. Jokainen ihminen määrittelee seikkailun omista subjektiivisista lähtökohdistaan. Tähän mielipiteeseen yhtyy myös Outi Heinonen (1995, 10) ja jatkaa, että seikkailu on usein enemmän tunnetasolla koettava kuin sanoiksi puettava tapahtuma. Erilaisille seikkailukokemuksille on kuitenkin yhteistä haasteen vastaanottaminen, joka merkitsee hyppyä uuteen ja arvaamattomaan (Heinonen 1995, 10; Hopkins & Putnam 1993, 6; Telemäki 1998, 19; Vainikainen 1995, 22 - 23). Hyppy sisältää usein myös epävarmuutta ja jännitystä. Heinonen (1995, 10), samoin kuin artikkeli "Mitä seikkailu on?" (1995, 17), kuvaa seikkailua tapahtumaksi, jossa lähdetään täyttämään kuilua olemassaolevan ja tuntemattoman välillä. Tämä määrittely perustuu näkemykseen, jonka mukaan ihmisen kasvu on loppumaton prosessi säilyttämistä, uuden etsimistä ja oppimista. Heinonen viittaa Rousseauin toteamukseen, jonka mukaan kauimmin ei ole elänyt se, jolla on eniten vuosia takanaan, vaan se, joka on syvimmin tuntenut elämän sykkeen.

Sini Cavén (1993, 13; 1992b, 62), joka on tutkinut laajasti seikkailun vaikutuksia muun muassa lastenpsykiatrisessa kuntoutuksessa, määrittelee seikkailun kokonaisvaltaiseksi ja integroivaksi lähestymistavaksi yksilön kehitykseen. Oleellista on haasteen vastaanoton ja uudesta tilanteesta selviämisen ohella myös omien kykyjen ja rajojen kohtaaminen sekä

huippuelämyksen saavuttaminen. Cavén näkee seikkailun mahdollisuutena kehittää emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen sekä sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittymistä siten, että ne selkeyttävät minäkuvaa ja vahvistavat itsetuntoa. Seikkailu tuottaa kokemuksia kolmessa eri ulottuvuudessa: tekemisessä, ajattelussa ja tunteessa (Cavén 1993,16; Telemäki 1998, 20).

Vaikka Cavén (1993, 13) korostaa seikkailun määrittelyssään yksilönäkökulmaa, täytyy muistaa, että ihmisen tasapainoinen kehitys ja kasvu tapahtuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Cavén jatkaa, että seikkailu ei ole vain yksi toiminta tai tapahtuma, vaan se muodostuu ryhmän erilaisista kokemuksista ja ryhmätyöprosesseista.

Persoonallisuuden psykologiassa on otettu käyttöön termi 'elämyshakuisuus' (eng. sensation seeking) (Cavén 1993, 18 - 19; Clarke 1998, 66; Haapasalo 1998, 9 - 11). Tällä tarkoitetaan vaihtelevien, uusien ja monimutkaisten elämysten ja kokemusten tarvetta, johon liittyy halukkuus fyysisten ja sosiaalisten riskien ottoon. Elämyshakuisuus on persoonallisuuden piirre, ja vahvasti elämyshakuisten yksilöiden optimaalisen stimulaation ja aktivaation taso on muita korkeampi. Cavénin (1993, 18 - 19) mukaan seikkailussa on kyse sosiaalisesti kanavoituneesta elämyshakuisuudesta.

Ihmisen elämyshakuisuuden taustaa pohtiessa on mielenkiintoista tutustua tri Jean A. Ayresin (1987) teoriaan aivojen sensorisesta integraatiosta eli aistitiedon järjestämisestä käyttöä varten. Ayres on Yhdysvalloissa laajamittaisen tutkimustyön pohjalta kehittänyt sensorisen integraation terapian ja testistön (The Southern California Sensory Integration Tests), johon terapia perustuu. Ayresin (1987, 13 - 15) mukaan kiinnitämme liian harvoin huomiota aivojen merkitykseen kaikkien kehomme ja mieleemme toimintojen ohjaajana. Aivojen sensorinen integraatio perustuu hermoston ja

aivojen hyvään yhteistoimintaan, joka auttaa ihmistä olemaan rauhallinen ja tasapainoinen.

Tasapainoisen olotilan saavuttamisessa on aivojen vestibulaarinen järjestelmä avainasemassa. Sillä tarkoitetaan aistijärjestelmää, joka reagoi pään asennon ja painovoiman väliseen suhteeseen sekä liikkeen kiihtymiseen ja hidastumiseen (Ayres 1987, 10). Ayres (1987, 65 - 66) näkee ihmisen ja maan vetovoiman välisen yhteyden jopa äidin ja lapsen välistä yhteyttä tärkeämmäksi. Kun lapsi tunteen olonsa turvalliseksi maan vetovoimakentässä, hän voi rakentaa suhteita muihin ihmisiin.

Lapsen sisäinen tarve kehittää painovoiman ja liikkeen aistimista on niin suuri, että hän hakeutuu automaattisesti vestibulaarijärjestelmää stimuloiviin tilanteisiin. Lapsi pitää leikkikentän ja huvipuiston pyörivistä ja liikkuvista välineistä ja kiljuu riemusta aikuisen heiluttaessa häntä käsivarsillaan. Kautta aikojen vanhemmat ovat rauhoittaneet levotonta lasta tuudittamalla ja keinuttamalla. Sama ilmiö on tuttu myös täysikasvuisille, jotka myöntävät keinutuolissa keinuttelun laukaisevan jännitystä ja tynnyttävän tunnekuohuja. Useimmat aikuiset nauttivat jonkinlaisesta aktiivisesta liikkumisesta ja esimerkiksi hiihtäminen, mäenlasku, pyöräily ja uiminen tuottavat monille tyydytystä. (Ayres 1987, 66.) Koska aivojen tuskin voidaan ajatella tulevan koskaan valmiiksi, eikö silloin myös ihmisen sisäisen tarpeen kehittää vestibulaarijärjestelmänsä tulisi jatkua lapsuuden jälkeenkään? Tarpeen suuruus on luonnollisesti yksilöllinen.

Seikkailun määrittelyssä saatetaan kuitenkin joutua hakoteille, jos elämynshakuisuutta painotetaan liikaa. Steve Bowles (1993, 80; 1995, 67 - 85; 1997, 24 - 26) käsittelee monipuolisesti seikkailun viitekehystä ja muistuttaa, että kuva, joka meille usein julkisesta sanasta ja seikkailun muodikkouden korostamisesta välittyy, ei useinkaan vastaa todellista seikkailua. Samaa asiaa painottaa myös Somerkoski (1998, 86 - 87), joka kehottaa varovaisuuteen seikkailun teoreettisessa selittämisessä. Hänen

mukaansa seikkailuun liittyvä villiys ja henkilökohtaisuus tekevät siitä ilmiön, jota ulkopuolinen ei voi täydellisesti tavoittaa.

Bowles (1995, 67 - 85) jakaa seikkailut kolmeen kategoriaan. Yhteisöllisellä seikkailulla on käytännölliset päämäärät, ja toiminta on osa kulttuuria. Eskimolapset saattavat kisailla kajakeillaan, mutta toiminnan yhteisöllisenä pohjana on kajakin käsittelytaitojen merkitys kalastuselinkeinoon harjoittamisessa. Suhteelliseksi seikkailu muuttuu silloin, kun toiminnan päämääränä ovat enemmän yksilölliset halut ja pyrkimykset kuin yhteisöllinen hyöty. Näiden seikkailujen ero ei aina ole selkeä. Perinteisten taitojen tarpeen vähentyminen on johtanut suhteellisen seikkailun osuuden lisääntymiseen. Kolmas seikkailun kategoria on vieraantunut seikkailu, jota ei pidetä todellisena seikkailuna. Tällaisesta seikkailusta puuttuvat kokonaan kova työ ja harjoitus, ja yksilöt etsivät vain hetkellistä hurmiota. Esimerkkejä vieraantuneista seikkailuista ovat esimerkiksi benjihyppy ja jotkut pääasiassa rahallista voittoa tavoittelevat seikkailumatkojen järjestäjät.

Monien määrittelyjen viidakossa Steve Bowles (1995, 75) liittää oikeaan seikkailuun seuraavia sanoja: riski, tuntematon, rajat, saavutus, matka, vaikeus, jännitys, itseluottamus, tiimityöskentely, epätavallinen, uusi. Hän korostaa myös luonnon merkitystä seikkailussa (1995, 70). Seikkailussa luonnollinen maailma tulee yksilölle merkitykselliseksi sekä ulkoisesti että sisäisesti. Todelliseen seikkailuun liittyy myös Abraham Maslowin tarvehierarkian kokeminen käytännön tasolla. Ruoka ja suoja nousevat suureen arvoon ja tärkeimmäksi tarpeeksi lumipyryyn juuttuneelle retkikunnalle (Bowles 1995, 80).

Seikkailulla saattaa olla eri merkityksiä eri ikäisille ihmisille. Heinosen (1995, 11) mukaan nuorten ihmisten seikkailut liittyvät kiihtyvään kasvuprosessiin. Tällöin halutaan kokeilla rajoja suhteessa omaan itseen, auktoriteetteihin ja ihmissuhteisiin. Täysi-ikäiselle puolestaan seikkailu voi

olla vapautumista arkielämän rutiineista ja kahleista, jolloin seikkailusta saaduilla kokemuksilla kerätään voimavaroja tavalliseen arkeen. Täten seikkailu määritellään ajattelutavaksi, joka sisältää loputtoman uskon merkityksien ja mielekkyyden löytämiseen omasta elämästä. Ihanteena on olla oman elämänsä sankari.

2.2 Seikkailun historiaa

2.2.1 Antiikin ajoista 1800-luvulle

Seikkailulla on aina ollut oma roolinsa ihmisen suhteessa maapalloon ja sen tutkimiseen. Yhteistä seikkailun historiassa kautta aikojen on ollut pyrkimys tuntemattomaan päämäärään pistämällä persoona ja kohtalo peliin (Cavén 1995, 6 - 9). Hopkins ja Putnam (1993, 20) näkevät seikkailun historian tarinana monen karismaattisen yksilön päättäväisyydestä toteuttaa visioitaan ja ideoitaan.

Aluksi seikkailun taustalla oli halu löytää uusi maa, maustereitti tai lisää vaurautta. Cavén (1995, 6 - 7) antaa useita esimerkkejä tutkimusmatkailijoista antiikin ajoista lähtien. Ensimmäinen dokumentti on vuodelta 2500 e.Kr., jolloin neljä vuotta kestäneen matkan tarkoituksena Egyptistä suunnilleen nykyisen Etiopian paikalle oli löytää kultaa, suitsukkeita ja kääpiöitä. Tätä seurasivat foinikialaisten purjehdus Afrikan mantereeseen ympäri noin 600 e.Kr., roomalaisten valloitusretket ja Pytheaan hämmästyttävä saavutus purjehtia pohjoisen napapiirille noin 300 e.Kr.

Suunnilleen vuosina 489 - 583 irlantilainen munkki Brendon teki huimia purjehdusmatkoja nahkaveneellä haaveenaan löytää Pyhä maa. 1000-luvulla purjehtivat monien tarujen viikingit, ja ensimmäinen dokumentoitu vuorikiipeily suoritettiin vuonna 1336. Tällöin Francesco Petrarch, jota pidetään alppikiipeilyn henkisenä isänä, saavutti veljensä Geradon kanssa

Mount Ventouxin huipun. Kaksi sataa vuotta myöhemmin uusien mantereiden etsimistä meritse jatkoi Marco Polo. (Cavén 1995, 7.)

Ensimmäinen seikkailukoulutusta tarjoava oppilaitos, Merenkulkukoulu, perustettiin 1419 Euroopan läntisimpään kohtaan, Cape St. Vincentiin. Samoihin aikoihin tutkimusmatkailusta ja seikkailusta tuli enemmän kansallisia kuin yksilösaavutuksia. Portugalilainen Bartolomeu Diaz saavutti Hyvän Toivon Niemen 1488. Vain neljä vuotta myöhemmin Kristoffer Kolumbus rantautui Pohjois-Amerikkaan ja 1498 Vasco da Gama löysi kauan etsityn meritien Intiaan. Näitten seikkailijoiden kotiinpaluuta juhliittiin koko kansan voimin. (Cavén 1995, 7.)

Kun meritse pyrittiin mahdollisimman kauas, sitä seurasi yrittäminen mahdollisimman korkealle. 1700-luvun lopulla varakkaampi ja joutilaampi väestö ryhtyi palkkaamaan itselleen oppaita päästäkseen näkemään, miltä maisemat näyttivät korkeammalta (Sutinen & Sutinen 1998, 25). Varsinainen lähtölaukaus vuoristokiipeilylle annettiin 1760, kun Mt. Blancin huipun ensimmäisenä saavuttaneelle luvattiin huikea palkinto. Palkinto maksettiin vasta 1786 paikalliselle lääkärielle, Michel-Gabriel Piccardille ja hänen oppaalleen Jacquet Balmatille. (Cavén 1995, 8.)

2.2.2 Seikkailu 1900-luvulla

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa yhteiskunnassa tapahtui muutoksia, jotka osaltaan vaikuttivat siihen, että seikkailu itsessään muuttui kiinnostavaksi toiminnaksi. Maailmaa ei enää pidetty täysin selitettävissä olevana asiana ja asenteet luontoa kohtaan muuttuivat. Tähän asti se oli nähty ainoastaan villinä ja valloitettavaksi tarkoitettuna, mutta nyt tunnustettiin sen asema merkittävänä, vaikkakin myös jännittävänä, energian antajana. Ympäri maailmaa ryhdyttiin perustamaan luonnonsuojelualueita. Luontojärjestöt ja lainsäädäntö löysivät yhteisiä säveliä luonnon virkistyskäytöstä ja niin ilmestyivät ensimmäiset matkakertomukset ja matkaoppaat. (Cavén 1995, 8.)

Isoa-Britanniaa pidetään eräänlaisena seikkailutoiminnan kehtona. Hopkins ja Putnam (1993; 22, 26) selittävät tätä osittain sillä, että 1900-luvun alussa Britannia oli kansainvälisen kaupan keskus, mistä tehtiin lukuisia kauppamatkoja ympäri maailmaa. Seikkailutoimintaa ja ihmisten liikkumista edistivät myös teiden rakentaminen ja autojen kehittyminen. Välimatkat lyhenivät ja ihmiset tahtoivat kauemmas. Samaan aikaan otettiin käyttöön palkalliset lomat, mitkä helpottivat ihmisten mahdollisuutta retkeillä maan sisällä ja sen ulkopuolella.

Ennen kuin syvennyttään tarkemmin seikkailutoiminnan kehittymiseen Britanniassa, kiinnitetään huomiota seikkailukasvatuksen uranuurtajaan Yhdysvalloissa. Hän on Ernest Thompson-Seton, joka aloitti toimintansa nuorten parissa vuonna 1905. Hänen ajatustensa pohjalta Baden Powellin aloitteesta syntyi 1908 sitoutumaton nuorisoliike Boy Scouts eli nykyinen partioliike (Cavén 1995, 8). Toiminta tutustutti nuoria poikia ja myöhemmin myös tyttöjä leiri- ja ulkoilmaelämään monissa muodoissaan. Viidessätoista vuodessa liikkeen jäsenmäärä ympäri maailmaa oli saavuttanut jo miljoonan rajan (Hopkins & Putnam 1993, 26).

Merkittävimmin seikkailutoimintaan ja etenkin seikkailukasvatukseen on vaikuttanut saksalaissyntyinen Kurt Hahn, jonka elämästä ja toiminnasta on kirjoitettu paljon (Antikainen 1996, 26 - 27; Hopkins & Putnam 1993, 23 - 26, Telemäki 1995a, 48 - 53, Telemäki 1995b, 28 - 29; Telemäki 1998, 13). Hahn syntyi juutalaiseen perheeseen vuonna 1886. Hän opiskeli Berliinissä ja Oxfordissa ja päätti jo nuorena perustaa kokeilukoulun, jossa nuorisoa varjellaan keinotekoisilta aistiärsykkeiltä ja ihmissuhteiden pinnallisuudelta. Salemin kokeilukoulu perustettiin vuonna 1920 tavoitteenaan kehittää nuorten sisäistä ryhtiä ja fyysistä kuntoa sekä lujittaa heidän elämänsä arvopohjaa. (Kurt Hahnin kasvatuseriaatteita käsitellään myöhemmin tarkemmin seikkailukasvatuksen yhteydessä.) Saksassa valtaan pyrkivät kansallissosialistit pitivät juutalaista Hahnia kuitenkin vihollisena ja hänet yritettiin murhata vain kolme vuotta koulun perustamisen jälkeen. Kun Hahn

vaati Salemin koulun ystäviä tekemään valinnan koulun ja Hitlerin välillä, hänet vangittiin. Hän pääsi vapaaksi suhteittensa avulla ja pakeni Englantiin. Sodan päätyttyä Hahn alkoi luoda kansainvälistä kasvatusverkkoa, joka kasvaa vielä tänäkin päivänä ja kulkee nimellä Outward Bound. (Bowles 1987, 45.)

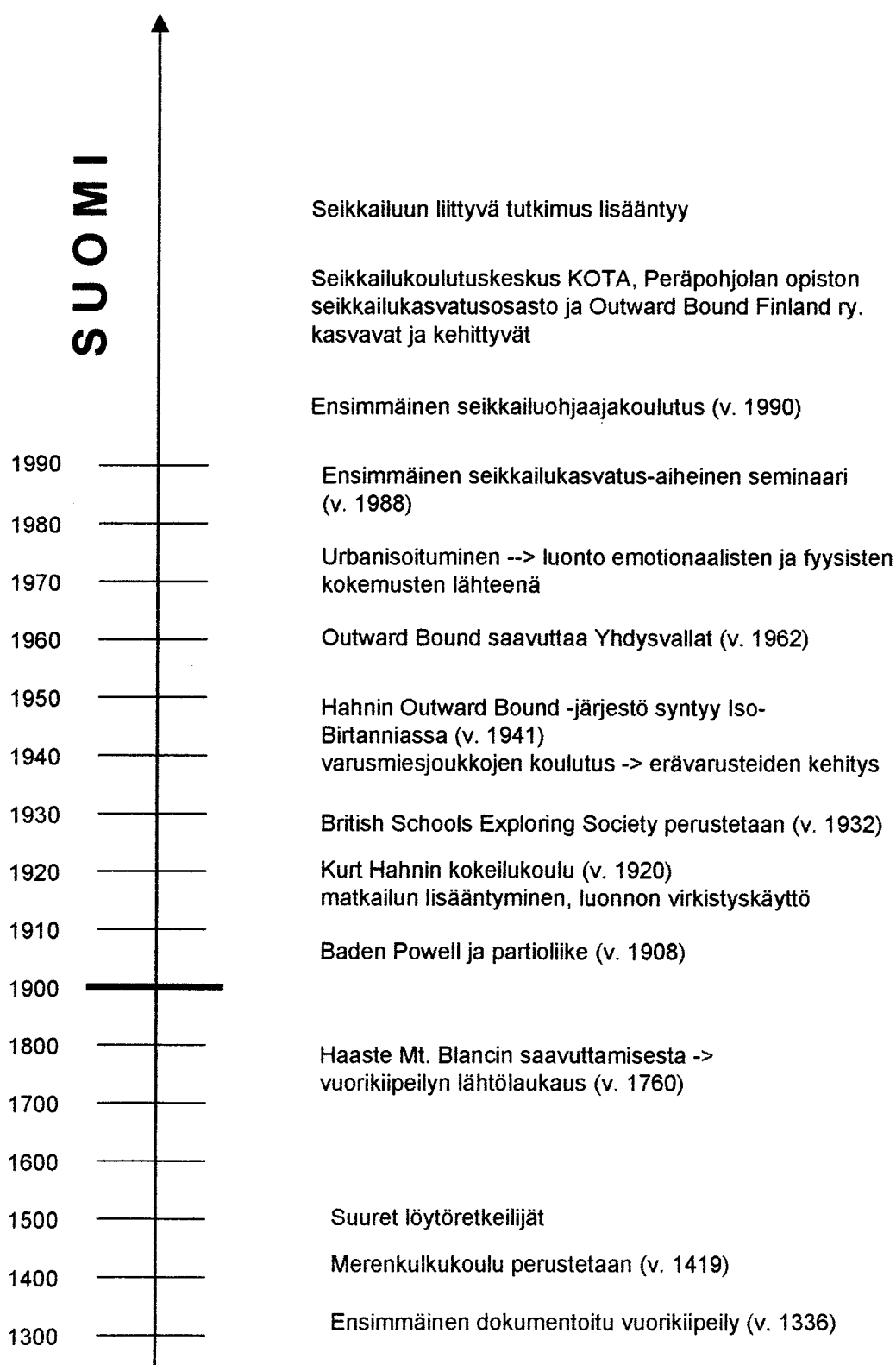
Outward Bound on merenkulun termi, joka tarkoittaa matkaan varustettua ja valmiina olevaa suurta laivaa. Cavénin (1995, 8) mukaan kasvatuksellisessa kielenkäytössä sillä viitataan nuorten varustamiseen elämän matkalle. Outward Bound -järjestö syntyi vuonna 1941 Iso-Britannian Walesissa. Aluksi toiminta oli nuorten, kauppalaivastoon aikovien miesten kurssittamista. Hyvin pian toiminta kuitenkin laajeni, ja toiminta saavutti niin koululaisia kuin teollisuusalan opiskelijoitakin. Vuonna 1962 Outward Bound käsite saavutti Yhdysvallat, ja Coloradoon perustettiin järjestön nimeä kantava koulu. Pohjois-Amerikan Outward Bound -järjestöjen motoksi tuli "palvella, ponnistella, eikä antaa periksi" (to serve, to strive and not to yield). Nykyään OB-toimintaa järjestetään jo noin 40 keskuksessa parissakymmenessä maassa kaikilla mantereilla. (Cavén 1995, 8 - 9; Hopkins & Putnam 1993, 29 - 31; Telemäki 1995:2, 29.)

Outward Bound -järjestön ohella luonnossa tarvittavaa henkiinjäämistekniikkaa, yhteistoimintaa, sisukkuutta ja itseluottamusta opetettiin British Schools Exploring Society -järjestössä. Sen perusti vuonna 1932 itse huono-onniselta ja vaativalta Etelänavan retkeltä selvinnyt G. Murray Levick. Mielenkiintoista on, että järjestön ensimmäinen retki suuntautui perustamisvuonna suomalaiseseen maisemaan, Lapin Inariin. (Aaltonen 1998, 32 - 33.)

Lisääntyvä seikkailukasvatus vaati luonnollisesti myös paneutumista seikkailuohjaajakoulutukseen ja seikkailukasvatuksen teoriaan. Tällä saralla merkittävää työtä on tehnyt englantilainen Colin Mortlock (Cavén 1995, 9; Hopkins & Putnam 1993, 67 - 70). Koska Iso-Britanniassa on merkittävä

osuus seikkailukasvatuksen historiassa, on hyvä mainita myös Hopkinsin ja Putnamin (1993, 31 - 33) esittelemä Brathay-säätiö, joka toimi Windermere-järven rannalla vuodesta 1946. Aluetta mainostettiin tarkoituksellisten lomien (Holidays with Purpose) järjestäjänä. Toiminnassa korostettiin yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä esimerkiksi taiteitten avulla eivätkä fyysiset suoritukset olleet niin suuressa asemassa kuin Outward Bound -toiminnassa. Osansa seikkailukasvatuksen kehittymisessä Hopkins ja Putnam (s. 27 - 29) näkevät myös toisella maailmansodalla, joka ensimmäistä kertaa vaati systemaattista suurien varusmiesjoukkojen koulutusta luonnon ääriolosuhteissa selviämiseksi. Tämä johti myös nopeaan halpojen ja käytännöllisten erävarusteiden kehittämiseen.

Siihen, miksi seikkailutoiminta on viimeisten vuosikymmenten aikana saanut koko ajan enemmän huomiota osakseen, vastaa osaltaan Sini Cavénin (1995, 9) selvitys luonnon vaikutuksista. Villi luonto koetaan emotionaalisen katharsiksen eli vapautumisen ja fyysisen haasteen tarjoavaksi paikaksi. Urbanisoituvasta yhteiskunnasta vastaavat kokemukset puuttuvat yhä useammin.



Kuvio 1 Aikajana seikkailun kehityksestä 1300-luvulta nykypäivään

2.3 Seikkailutoiminta Suomessa

Heikki Koiso-Kanttila (1995, 18 - 19) antaa artikkelissaan kattavan raportin seikkailutoiminnasta Suomessa. Seikkailuohjaajan ammattinimikkeeseen tähtäävä opetus on käynnistetty vasta 1990-luvulla. Tällä hetkellä alan koulutusta saa Turussa, Torniossa ja Nurmeksessa. Seikkailuohjaajakoulutusta kehitetään koko ajan ja parhaillaan mietitään keinoja ammattitutkinnon aseman vahvistamiseen.

Suomen ensimmäinen seikkailukasvatusaiheinen seminaari järjestettiin Heinolassa 1988. Sitä seurasivat nelipäiväiset seikkailukasvatuskurssit vuosina 1989 - 1990 Paimiossa Steve Bowlesin ja Turkka Aaltosen johdolla. Kurssien taustalla oli turkulainen erityisnuorisotyön Lokki-projekti, jota pidetään yhtenä maamme seikkailusovellutusten esikuvista. Ensimmäisten seikkailukoulutuskurssien joukossa ovat myös valtion koulukotien ja Lausteen perhekuntoutuskeskuksen kasvatushenkilöille räätälöidyt kurssit.

Ensimmäinen varsinaiseen seikkailuohjaajan ammattinimikkeeseen tähtäävä koulutus järjestettiin vuonna 1990 yhteistyönä Paasikiviopiston ja Sosiaali-seikkailuyhdistyksen, joka nykyään tunnetaan nimellä Suomen Seikkailukasvatuksen Tuki, välillä. Tällä hetkellä Suomessa on kolme seikkailukoulutuskeskusta. (Puhakka 1993, 4 - 5.)

Turussa, saaristomeren välittömässä läheisyydessä, idyllisessä puutalokorttelissa toimii Seikkailukoulutuskeskus KOTA. KOTAa johtaa Lokki-projektin ideoija ja kehittäjä Pekka Kuru ja ylläpitää Suomen Seikkailukasvatuksen Tuki ry. Useiden eri kasvatusalojen edustajille suunnattujen lyhytkurssien lisäksi Seikkailukoulutuskeskuksessa järjestetään puoli vuotta kestäviä seikkailun apuohjaajakursseja sekä vuoden mittaisia seikkailuohjaajakursseja. Yksi turkulaisen

seikkailukoulutuksen vahvuus on kiinteä yhteys seikkailupedagogisiin kokeilu- ja tutkimushankkeisiin.

KOTAA hiukan nuorempi, mutta myöskin hyvin vauhtiin päässyt seikkailukoulutusorganisaatio toimii napapiirin tuntumassa Peräpohjolan opistossa, joka on erikoistunut nuorisokasvatukseen ja nuoriso-ohjaajien koulutukseen. Seikkailukasvatusosasto liitettiin opistoon vuonna 1992. Torniossa pyöritetään vuosittain kahta seikkailuohjaajakurssia, joista toinen kestää vuoden ja lyhyempi kurssi puoli vuotta. Lisäksi opistolla järjestetään useita lyhyitä seikkailunohjaus- ja virikekursseja. Linjan johtajana toimii Matti Pennasen avustamana brittiläissyntyinen Steve Bowles, joka useiden mielipiteiden mukaan toi seikkailutoiminnan Suomeen. Lapin luonto koskineen, tunteineen ja erämaineen antaa seikkailukoulutukselle erinomaiset puitteet.

Kolmas ja nuorin seikkailukoulutusorganisaatiomme löytyy Nurmeksesta ja kantaa nimeä Outward Bound Finland ry. Nimensä ja kansainvälisten esikuviansa mukaan Pielisjärven rantamaisemiin sijoittuvan nuorisokeskuksen tavoitteena on kurssittaa ohjaajia, jotka osaavat työssään hyödyntää hahnilaista elämyspedagogiikkaa. Ensimmäinen kurssi käynnistyi elokuussa 1994. Nurmeksen seikkailutoiminta kehittyy ja hakee uomiaan. Kouluttajien suhteen ei olla vielä täysin omavaraisia, vaan välillä käytetään myös vieraita asiantuntijoita ja kansainvälisiä OB-kouluttajia. Toisaalta suomalaisessa seikkailukoulutuksessa pyritäänkin eurooppalaiseen yhteistyöhön sekä toiminnan ja koulutusstandardien yhtenäistämiseen.

Suomalaisen seikkailukoulutuksen ansiosta kentällä toimii jo lukuisia nuoriso-ohjaajia, opettajia ja sosiaali-alan työntekijöitä, jotka hyödyntävät työssään saamiaan seikkailukasvatusoppeja. Seikkailukasvatusta käytetään muun muassa ala-asteilla, päiväkodeissa, erityisnuorisotyön ja lapsipsykiatrian projekteissa sekä luonnollisesti monenlaisessa

harrastustoiminnassa. Koulutusorganisaatioissa uskotaan seikkailukasvatuksen tulevaisuuteen (Koiso-Kanttila 1995, 19). Myönteisenä merkinä tästä Telemäki (1997, 34-35) pitää seikkailukasvatuksen approbatur-opintojen aloittamista eräissä opettajankoulutuslaitoksissa. Myös Bowles (1998, 30 - 41) pohtii laajasti seikkailukasvatuksen ja yliopistomaailman suhdetta sekä sen vuorovaikutusta ympäröivään yhteiskuntaan. Hän näkee seikkailukasvatuksen ja yliopiston järkevänä yhdistelmänä.

2.4 Seikkailukasvatuksen lähtökohtia

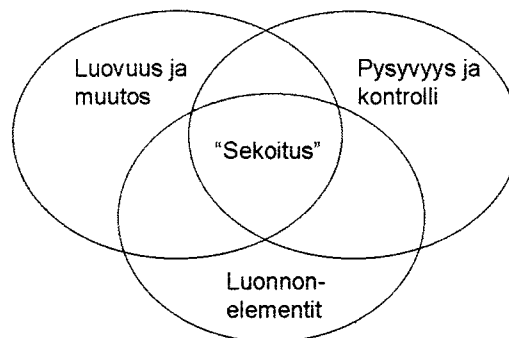
Seikkailukasvatuksesta on kirjoitettu joitakin kotimaisia teoksia. Ulkomailla, etenkin Englannissa, kirjallisuutta on paljon. Aihetta voi käsitellä monesta eri näkökulmasta. Tämän työn kannalta emme näe olennaiseksi käsitellä niinkään sitä, millä eri tavoilla seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa, vaan etsimme vastausta siihen, miksi seikkailukasvatusta pitäisi toteuttaa ja mitä periaatteita ja tavoitteita seikkailukasvatus sisältää.

Steve Bowles (1995, 67) määrittelee seikkailukasvatuksen kasvatukselliseksi toiminnaksi, jonka yksilö tai ryhmä on kokenut seikkailuun liittyvien periaatteiden mukaisesti. Se on tarkoitusten ja arvojen etsimistä seikkailun keinoin (Bowles 1995, 71). Vähän lyhyemmin, mutta lähes samaa tarkoittaen Cavén (1995, 11) määrittelee seikkailukasvatuksen seikkailutoiminnan soveltamiseksi työmuodoksi. Seikkailukasvatus on kasvun tukemista tavoitteellisen ja haasteellisen ryhmätoiminnan avulla. Seikkailukasvatuksen lähtökohtana Cavén pitää käsitystä uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Avainasemassa seikkailukasvatuksessa ovat eläminen ja toimiminen luonnollisessa ympäristössä (Bowles 1995, 70 - 71; Clarke & Clarke 1993, 6 - 7).

Hopkins ja Putnam (1993, 63) viittaavat seikkailukasvatuksen olemassaoloa perustellessaan kokemuksiin, joita kasvattajilla on tilanteista, jolloin oppija on oivaltanut tai kokenut jotakin ainutlaatuista ja uutta ensimmäistä kertaa. Se, mikä ennen oli saattanut tuntua mahdottomuudelta, saavutetaan, ja oppija kokee löytämisen iloa. Tällaisia tilanteita järjestyy Hopkinsin ja Putnamin mukaan tavallisessa koululuokassa liian harvoin. Heidän mukaansa (1993, 21) oppimistilanteiden pitäisi perustua tekemiseen aina kun mahdollista, ja sanoihin turvaudutaan vain silloin, kun tekeminen on mahdotonta.

Hopkinsin ja Putnamin (1993, 74 - 82) mukaan seikkailukasvatuksen teoreettisessa perustelussa on hyötyä niin Deweyn, Piagetin kuin Maslowinkin teorioista puhumattakaan kokemuksellisen oppimisen teoriasta. Nämä teoriat korostavat oppijan luovuutta, ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä. Mielestämme Maslowin tarvehierarkiaa voidaan myös kritisoida. Teorian mukaan hierarkian alemmat tasot tulee olla tyydytettyjä, jotta oppimista voisi tapahtua. Seikkailukasvatuksessa oppiminen voi kuitenkin tapahtua samanaikaisesti eri tasoilla, tai juuri siitä syystä, että alempien tasojen tarpeita ei voida tyydyttää.

Bowles (1995, 69 - 71) kuvaa seikkailukasvatusta kolmen osa-alueen "sekoituksena". Hänen mukaansa seikkailukasvatuksessa vallitsee eräänlainen jännite ihmisen humaania luonnetta painottavan luovuuden ja muutoksen alueen sekä funktionaalisia ja behavioristisia piirteitä sisältävän pysyvyyden ja kontrollin alueen kanssa. "Sekoituksen" kolmas ja voimakkaasti molempiin edellisiin vaikuttava alue on luonnonmukaisuuden alue. "Sekoituksen" ymmärtämistä helpottaa käsitys seikkailusta toimintana, joka sisältää uusia oivalluksia ja ongelmanratkaisukykyä perinteisiä ja luonnonmukaisia toimintatapoja sisältävissä tilanteissa.



Kuvio 2 Seikkailukasvatus kolmen osa-alueen sekoituksena

Seikkailukasvatuksen tavoitteita käsiteltäessä kannattaa palata seikkailu- ja elämuskasvatuksen uranuurtajan, Kurt Hahnin, ajatuksiin (Antikainen 1996, 26 - 27; Hopkins & Putnam 1993, 23 - 26; Telemäki 1995a, 48 - 53; Telemäki 1995b, 28 - 29; Telemäki 1998, 13 - 19). Hahnilla oli toiminnassaan kolme pääperiaatetta. Hän opetti oppilaitaan sitoutumaan päämääriin, joiden asettamiseen he itse olivat osallistuneet. Toiseksi hän uskoi tehokkaaseen ajankäyttöön ja kolmanneksi seikkailun arvoon. Hahnilaisen elämuskasvatuksen johtoajatuksena on tarjota omakohtaiseen kasvuun sekä vuorovaikutuksen ja yhteisymmärryksen lisääntymiseen tähtäävää toimintaa ja elämyksiä. Näiden taitojen saavuttamiseen vaaditaan paitsi yksilö- ja ryhmävastuuta, myös itseluottamusta, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä päämäärien asettamista, yhteistyötä, luottamusta ja ponnistelua.

Hahnin pedagoginen kehittämistyö lähti käytännön tarpeista. Hänen mielestään tekniikka tuotti jatkuvasti enemmän keinotekoisia ärsykeitä ja tunnetiloja, jotka johtivat ihmissuhteiden pinnallistumiseen. Ihmiset osallistuivat, mutta eivät tosiasiaissa sitoutuneet osallistumiseensa. Yksityiskohdista ei osattu nauttia, koska asioihin syventymiseen ei ollut aikaa. Tämä lamaannutti myös mielikuvitusta. On huomattava, että nämä asiat huolestuttivat Hahnia aikana, jolloin ei tiedetty mitään televisiosta ja vielä vähemmän videoista. Hän oli huolestunut myös kasvavasta

moniarvoisuudesta ja liiallisesta sallivuudesta, mikä teki lapsista rauhattomia ja levottomia. Toisaalta hän myös kritisoi ylihuolehtivia vanhempia. (Telemäki 1995a, 48 -53; Telemäki 1995b, 28 - 29.)

Hahn uskoi, että oikealla kasvatustoiminnalla voitiin vastustaa sivilisaation aiheuttamia ongelmia. Niinpä hänen pedagogiikkansa tavoitteena oli kasvattaa yksilöitä, jotka kykenevät elämään jatkuvan muutoksen keskellä sekä ohjaamaan ja hallitsemaan sitä. Käytännössä toiminta sisälsi vähintään kolmenlaisia aktiviteetteja: fyysisiä valmiuksia kehittivät esimerkiksi uinti ja juoksu, retkeilyvalmiuksia kiipeily ja purjehdus ja lähimmäisen auttamisvalmiuksia hengenpelastusharjoitukset.

Seikkailukasvatusta työssään käyttävä noormarkkulainen luokanopettaja Esa Kohtamäki perustelee toimintaansa ja tavoitteitaan seuraavasti: "Tärkeintä tässä uuden etsinnässä on yrittää löytää monissa kouluissa tuttujen arvokeskustelujen hienoille tavoitteille, kuten ehjä minäkuva, terve itsetunto ja hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot, jotain todellista pohjaa" (Vainikainen 1995:1, 26). Samoja asioita korostaa myös Opettaja-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola (1994, 5) koettaessaan innostaa opettajia ja oppilaita seikkailemaan koulussa. Korpilahtelaisen luokanopettaja Pentti Saulion (Sahlman 1996, 30 - 31) mielestä huolellisesti toteutettu seikkailukasvatus on erinomaista lääkettä väitettyä kouluviihtymättömyyttä vastaan. "Pedagogisena jujuna on ollut katkaista koulun rutiini ja etsiä elämyksellisiä ja kokemuksellisia oppimistilanteita, jotka toisivat motivaatiota tavallisiinkin oppimistilanteisiin. Tavoitteena on myös ollut rohkaista oppilaita omatoimisuuteen ja aloitteellisuuteen." (Sahlman 1996, 30 - 31.)

Seikkailukasvatuksen teemat jaetaan Cavénin (1993, 13 - 14) mukaan kolmeen osa-alueeseen: taitoja monipuolisesti kehitettäviin harjoituksiin, luontosuhdetta vahvistaviin kokemuksiin sekä yksilön kehitystä, muutosta ja kasvua mahdollistaviin harjoituksiin. Käytännössä tällaisia aktiviteetteja ovat esimerkiksi luottamusharjoitukset, leikit, ongelmanratkaisutilanteet, köysi- ja

kiipeilytoiminnot, erilaiset prosessityöskentelykokonaisuudet sekä retket ja leirit luonnossa. Clarken (1994, 12 - 14) mukaan seikkailukasvatus on parhaimmillaan aina hauskaa. Uusien alueiden löytäminen sekä ulkopuolisesta maailmasta että omasta itsestä tuottaa väistämättä iloa, saavuttamisen riemua, onnistumisen tunteita ja yllätyksiä.

2.5 Tutkimuksia seikkailutoiminnan alalta

Kuten edellä esitetystä historiasta käy ilmi, Brittein saaria voidaan pitää jonkinlaisena seikkailutoiminnan edelläkävijänä. Niinpä myös alan tutkimukset keskittyvät ko. maahan (Telemäki 1998, 24). Koska näistä tutkimuksista on annettu esimerkkejä tutkimuksemme myöhemmissä luvuissa (ks. luvut 4.3 ja 4.3.2), kerromme tässä yhteydessä alan suomalaisista tutkimuksista.

Useimmat suomalaiset tutkimukset ovat syntyneet Suomen Seikkailukasvatuksen Tuki ry:n ja Turussa toimivan KOTAn toiminnan seurauksina tai niitten vaikutuksesta. Monet niistä ovat toimintatutkimuksia, joista ensimmäisiin lukeutuu Lokki-projekti (Koiso-Kanttila 1995, 18.) Lokki on Turussa vuosina 1988 - 1992 toteutettu erityisnuorisotyön projekti, jonka tavoitteena oli seikkailukasvatuksen kautta auttaa syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tilannetta. Lokin tarkoituksena oli toimia 15 - 17 -vuotiaiden nuorten kohdalla vaihtoehtona ehdollisen vankeusrangaistuksen valvonnalle. Projekti antoi myönteisiä tuloksia seikkailukasvatuksen käyttämisestä erityisnuorisotyön välineenä. (Kivireen vetäjät vai verkonkutojat 1991, 64 - 65.)

Lokki-projektia esikuvanaan pitäneestä Säykki-Lokki - projektista on tehty Helmisen ja Kataisen (1995) toimesta kasvatustieteen pro gradu -työ Joensuun yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Turun yliopistossa on todennäköisesti enemmän tai vähemmän KOTAn seurauksena tehty

useampia opinnäytetöitä seikkailukasvatuksesta. Löfblomin kasvatustieteen sivulaudaturtyö (1995) käsittelee seikkailun kasvatuksellisuutta ja Jokelan & Laineen (1998) ja Laitakarin & Lehtosen (1996) pro gradu -työt seikkailutoiminnan soveltuvuutta kouluun. Hiukan toisenlaista näkökulmaa edustavat Lapin yliopistossa tehty pro gradu -tutkielma (Nurmela & Ojanperä 1996), joka tarkastelee seikkailun soveltamista kasvatustilanteisiin yhteissuunnittelun näkökulmasta, sekä Tampereen sosiaalipolitiikan laitokselle tehty lopputyö (Ranki, 1997), joka käsittelee seikkailutoimintaa nuoren kasvun tukena postmodernissa yhteiskunnassa.

Jyväskylässä on viime vuosina tehty muutamia opinnäytetöitä seikkailutoiminnan alalta. Fossin ja Jokisen (1998) työ on kirjallisuuteen pohjautuva tutkimus, jossa pyrittiin selvittämään, mitä seikkailukasvatus on ja mihin ihmiskäsitykseen se perustuu. Palosaari (1998) paneutuu tutkielmassaan siihen, millainen on seikkailuohjaajan muotokuva. Seikkailun mahdollisuutta syrjäytyneiden auttamisessa tutkivat puolestaan Pesonen ja Saikkonen (1997).

Muita Turun seudulla toteutettuja toimintatutkimuksia ovat mm. Sini Cavénin johdolla toteutettu Ritari-projekti, jonka tarkoituksena oli selvittää, soveltuuko seikkailutoiminta hoitotyöhön ja työskentelyyn käytöshäiriöisten lasten kanssa. Kokeilu toteutettiin TYKSin lastenpsykiatrian yksikössä ja tulosten mukaan seikkailutoimintaan osallistuneitten lapsipotilaitten minäkuva muuttui positiivisemmaksi ja vahvistui. Heidän eheytyksensä oli nopeampaa kuin muuten hoidossa olleitten lasten. (Vainikainen 1995, 24 - 25.)

Jess-projektissa, joka on niin ikään SSKT ry:n organisoima, rakennetaan kolmeen kouluun Kullaan, Noormarkun ja Ulvilan alueella vaihtoehtoinen, seikkailukasvatuspainotteinen opetussuunnitelma. Tutkijana projektissa toimii Ullamaija Vuontela. Toinen koulutoimintaan liittyvä tutkimus on Turussa 1993 käynnistetty erityiskoulukokeilu Ketunpesä, jossa

peruskoulusta syrjäytyneille yhdeksäsluokkalaisille tarjotaan toiminnallinen vaihtoehto päästötodistuksen saamiseksi (Heinonen 1995, 13.) Keväällä 1996 seikkailusta kiinnostuneet opettajat tiivistivät yhteistyötään valjastamalla sähköiset verkkoyhteydet avukseen. Verkostoitumishankkeen nimeksi valittiin Lukki (Janhunen & Jääskeläinen 1997, 14). Sosiaalityön alalla seikkailukasvatuskokeiluja edustaa tutkija Outi Heinosen alaisuudessa toimiva Laakeri-projekti, jonka avulla luodaan poikkihallinnollista toimintakulttuuria ja vaihtoehtoisia työtapoja syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten ja heidän perheittensä kanssa tehtävään työhön. Severi-selviytymisohjelma puolestaan on suunnattu nuorille rikoksentekijöille ja tämän projektin tutkijana toimii Sanna Lindfors. (Lapsen Maailma 54 (2), 32.)

3 VILLI SESSIO

3.1 Villi Session tausta

Villi Sessio ry. on yhdistys, joka tarjoaa seikkailupalveluja yrityksille ja yhteisöille. Yhdistys perustettiin vuonna 1994 kahden nykyisen Villi Sessiolaisen aloitteesta, jotka olivat huomanneet, että on mahdotonta järjestää ystävien tai työtovereiden pyynnöstä erilaisia toiminta- ja seikkailutapahtumia aina ilman korvausta. Koska perustajajäsenet olivat kuitenkin halukkaita seikkailujen järjestämiseen, kulujen kattamiseksi perustettiin oma yhdistys, jonka kautta seikkailuja saa tilata. Yhdistyksen perustamiseen tarvitaan tietty määrä ihmisiä, joten perustajajäsenet pysyivät mukaan sellaisia ystäviään, jotka myös olivat kiinnostuneita seikkailujen järjestämisestä.

Nykyään Villi Sessiossa on yksitoista jäsentä. Heistä jokaisella on joitakin erityistaitoja (esim. kiipeily, melonta), joista on hyötyä seikkailujen järjestämisessä. Osa jäsenistä on myös käynyt jonkinlaisen seikkailualan koulutuksen (seikkailuohjaaja tai apuohjaaja), suurin osa Tornion Peräpohjolan opistossa, muutama Turun Seikkailukoulutuskeskus Kodassa. Erilaisten kurssien avulla Villi Session jäsenet pyrkivät pitämään tietonsa ja taitonsa ajan tasalla. Varsinaiseksi ammatikseen jokainen Villi Sessiolainen työskentelee jollakin tapaa kasvatusalalla; mukana on niin nuoriso-ohjaajia kuin opettajiakin.

Vuonna 1994, kun Villi Sessio ry. perustettiin, Suomessa ei vielä aktiivisesti puhuttu seikkailusta tai seikkailukasvatuksesta. Villi Session työllistivät partiolaiset, kirkon tai kunnan nuorisotoimi, jotka halusivat leireilleen jotakin toimintaa, kokemuksia ja elämyksiä kasvatustyön tueksi. Vasta muutamaa vuotta myöhemmin seikkailusta alkoi tulla Suomessa muoti-ilmiö ja siitä kiinnostuttiin niin, että julkaistiin kirjallisuutta, joka sisälsi teoriaa

seikkailusta ja seikkailukasvatuksesta. Vaikka Villi Session mielestä seikkailusta ja seikkailukasvatuksesta tehdyt teoriat ovat pitkälti paikkansa pitäviä, he eivät itse kuitenkaan innostu teoretisoimaan omia tekemisiään kovin paljoa. Heidän mielestään tärkeämpää on, että jokainen seikkailija loisi oman seikkailumaailman omaan mieleensä, jota voi muuttaa kokemusten karttuessa.

Seuraavissa luvuissa esitetään suoria lainauksia Villi Session haastattelusta. Yhdistyksen jäsenten toivomuksesta emme erittele kommentteja yksilöllisesti, sillä Villi Sessiolaiset haluavat seisoa mielipiteittensä takana yhtenä joukkona.

3.2 Villi Session määritelmä seikkailusta

Sana 'seikkailu' herättää myös Villi Sessiossa hyvin erilaisia mielikuvia, joten täysin yksimielistä määritelmää on mahdotonta antaa. Yhteistä määritelmässä on kuitenkin se, että he sanovat seikkailun olevan turvallisissa puitteissa tapahtuvaa omien rajojen etsimistä ja siirtämistä. Joissakin asioissa raja voi olla aivan lähellä, toisissa asioissa sitä täytyy mennä etsimään hyvin kaukaakin.

"Ite pelkäsin henkeen ja vereen tämmöstä lentämistä. Et lentokoneeseen ei niinkun millään hinnalla. Niin ystävykset sitten päättivät, että siirretäänpä vähän Minnan rajaa, ja ostivat lentolipun Jyväskylä-Helsinki-Jyväskylä. Niin sitä piti käydä lentämässä. Että tota se on sitä rajojen siirtämistä ja etsimistä."

Villi Sessiolaiset ovat sitä mieltä, että turvallista seikkailua ei voi järjestää muille, jos ei itse tiedä, minkälainen tunne on, kun oma raja lähestyy. Yksi Villi Sessiolaisista kuvaa tunnetta nuorallakävelyksi; ei oikein tiedä putoaako vai ei. Seikkailun järjestäjän yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin Villi Sessiolaisten mielestä olla valmiina auttamassa seikkailijaa heti, kun näyttää, että hän on menossa alueelle, jota hän ei enää pysty hallitsemaan.

Omien rajojen kokeilemiseksi ryhmän jäsenten täytyy myös itse seikkailla säännöllisesti. Koska omat rajat niillä alueilla, joilla he järjestävät seikkailuja, täytyy olla kokeiltu, Villi Session omat seikkailut suuntautuvat usein jonnekin kauemmas ja eksoottisiin paikkoihin. Viimeisimmän yhteisen seikkailun määränpäänä oli läntisen pallonpuoliskon korkein huippu Andien vuoristossa, Argentiinassa sijaitseva Aconcagua tammi-helmikuussa 1998.

3.3 Villi Session tavoitteet seikkailulle

3.3.1 Tunne-elämyksiä jokaiselle

Villi Sessio asettaa järjestämilleen seikkailuille kolme päätavoitetta. Tärkeimpänä kaikista on, että jokainen seikkailija saisi henkilökohtaisesti kokea suuria tunne-elämyksiä lähestyessään omia rajojaan. Onnistuneeseen seikkailuun liittyy aina se, että kokemukset eivät ole seikkailijalle arkipäiväisiä, ja että jossakin vaiheessa seikkailijasta tuntuu pelottavalta, tulee epävarmuus siitä, että selviänköhän minä tästä. Kun tekee kuitenkin mieli kokeilla, ja selviytyy haasteesta, saadaan aikaiseksi huippukokemus, jota kirjallisuudessa nimitetään myös flow-kokemukseksi.

"Mulla itellä on se suurin kokemus, minkä mä oon löytänyt, -- Mää olin siellä seikkailukoulutuksessa ja tota niin siinä oli melontaosuus ja meiän piti sellasta koskee nousta ylöspäin. -- Piti nousta koskee ylöspäin, tehdä käännös ja tulla pois. Mulle se vaan tuntu tosi kauheelta, että mä en tohon mee. Se englantilainen opettaja Steve sano, että tuut vaan hänen perässään. Mää sanoin, että en mä tuu. No sitten se sano, että me kaikki kakstoista muuta ollaan sut pelastamassa, jos sää kaadut. --Se rupes jo vähän niinkun suuttumaan. Mun järki sano kyllä, että tottakai mä tiän, että kaikki nää kakstoista ihmistä tulee mut pelastaan, mutta silti sydän sano, että ei. Vedet vaan valu silmistä, itkin, ja sanoin, että vaikka sää mitä tekisit, niin mä en tuu. Mun sydän sanoo, että mä en voi tehdä sitä. --Se oli kauheen vahva kokemus. Sen turvin mä niinkun tiän, että vaikka mun järki sanois että kyllä, mutta sydän ei, tästä ei, niin mä luotan siihen tunteeseen. Mää osaan seikkailla turvallisesti, koska mä oon löytänyt sen rajan."

3.3.2 Ryhmän roolit puntarointiin

Toisena tavoitteena on pystyä vaikuttamaan positiivisella tavalla seikkailevan ryhmän keskinäiseen dynamiikkaan. Villi Session pyrkimyksenä on, että ryhmä joutuisi seikkailun aikana uudelleen puntaroimaan ryhmän muodostuneita rooleja, ja että jokainen seikkailija miettisi omaa suhdettaan muihin ryhmän jäseniin. Seikkailussa tarjotaan myös tilanteita, jossa kukaan ryhmän seikkailijoista ei ole asiantuntija vaan tilanne on kaikille uusi, jolloin ratkaisua on mietittävä ryhmänä. Tilanteesta ei kukaan voi selvitä yksin, vaan siinä onnistutaan vain yhteistyöllä.

"Että esimerkiksi se hiljanen tyttö tai poika, joka ei saa suuta koskaan avattua luokassa, sit meidän seikkailussa saa niitä onnistumisen elämyksiä. Esimerkiksi uskaltaa laskeutua ensimmäisenä jostain, mistä kukaan muu ei uskalla. Pystyy olemaan niinkun tavallaan sankari, se joka ei sitä koe muulloin."

Ryhmän keskinäisiin suhteisiin liittyy myös se, että Villi Session järjestämällä seikkailuilla monesti perinteiset naisten ja miesten roolit sekoittuvat.

"Seikkailua on perinteisesti pidetty miesten hommana, eihän siellä nyt ketään naisia oo. Niin sitä voi rikkoo, että pojat keittää kalakeitto ja tytöt lähtee hakkaan halkoja."

Myös muut seikkailuun liittyvät myytit, kuten esimerkiksi että seikkailijan tulisi olla jokin erityinen "teräsihminen", pitäisi Villin Session jäsenten mielestä saada rikottua. Kuka tahansa fyysiseen toimintakykyyn katsomatta voi olla seikkailija.

"Ei se seikkailija sellanen kova jätkä oo, eikä kova likka. Vaan tota niin, se syö aamulla kaurapuuroo ja käy vessassa ihan yhtä usein kun kaikki muutkin. Ja kun me mennään kotiin, niin ei me mennä kuusen alle, vaan me mennään ihan sänkyyn nukkumaan."

3.3.3 Siirtovaikutus arkipäivään

Kolmas päätavoite seikkailulle Villi Session mielestä on seikkailussa saatujen huippukokemusten ja onnistumisen elämysten siirtäminen voimavaraksi jokapäiväisessä elämässä eteen tulevien ongelmien ratkaisemiseen. Villi Sessiolaiset toivovat, että esimerkiksi sellainen nuori, joka varastelee tai rikkoo toisten omaisuutta, voisi saada seikkailusta sellaisia kokemuksia, että varastelu ja muu epäsopiva toiminta menettäisi merkityksensä.

"... - Kun tyttö alhaalla tajusi, että hän voitti sittenkin oman suunnattoman pelkonsa ja laskeutui tuolta kalliolta alas... se palkitsee. -- Toivottavasti kokemus siirtyy tytön mukana hänen arkipäiväänsä. Ehkä tuollaisen kokemuksen jälkeen voi sitten jättää sen auton varastamisen ja paskaks ajamisen väliin, koska se ei enää ole kovin juttu. (Villi Session haastattelu Keskisuomalaisessa 25.11.1997)

4 TOIMINNAN TAVOITTEISTA TEORIAAN

Tässä luvussa syvennyttään kirjallisuuden pohjalta niihin teorioihin, joita Villi Session tavoitteet heijastelevat. Ensiksi huomio kohdistetaan kokemuksiin ja erityisesti ns. huippukokemuksen herättämiin tunteisiin. Hyvin tärkeäksi nähdään myös riskien ja kontrollin suhteen rajankäynti. Luvussa 4.2 siirrytään tarkastelemaan ryhmää ja yksilöiden panoksen vaikutusta sen toimintaan. Seikkailun laajempien vaikutusten ymmärtämiseksi transferin eli siirtovaikutuksen merkitys koetaan tärkeäksi. Siihen paneudutaan luvussa 4.3.

4.1 Kokemus sekä riskit ja kontrolli seikkailussa

4.1.1 Kokemus ja tajunta

"Kokemus on tajunnan sisältö, joka muodostuu kaikesta tajuntaan saapuvasta informaatiosta ja havainnon suorittamasta tulkinnasta." Näin kokemuksen määrittelee Mihaly Csikszentmihalyi (1992, 17), joka toimii tutkijana Chicagon yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella.

Keskushermoston tajunta käsittelee sinne saapuvaa valtavaa aististimulaatioiden määrää, suorittaa valikointia sekä tallentaa ja käsittelee informaatiota myöhempää käyttöä varten. Csikszentmihalyin (1992, 17) mukaan tajunta koostuu kolmesta osasta: huomiointista, tietoisuudesta ja muistista. *Huomiointitapahtumassa* informaatio ilmestyy tajuntaan. Ihmisen huomiointikyky on hyvin rajallinen. Kapasiteetin rajallisuus tarkoittaa sitä, että huomio täytyy kohdistaa tilanteen ja tehtävän kannalta olennaisiin asioihin. Näitä asioita tulkitaan *tietoisuudessa*. Tärkeimpinä tietoisuuden prosesseina Csikszentmihalyi (1992, 19) pitää ajattelua, tunnetta, toimintavirettä ja tahdonvoimaa. *Muisti* puolestaan tallentaa tietoisuuden läpäissyttä informaatiota. Csikszentmihalyi (1992, 20) muistuttaa kuitenkin,

että informaation tallentaminen ja uudelleen etsiminen muistista on monimutkainen prosessi ja täten muistin toimintakykykin on rajallinen.

4.1.2 Flow optimaalisena kokemuksena

Csikszentmihalyi (1990, 2 - 4) lähtee tutustuttamaan lukijaa optimaalisen kokemuksen käsitteeseen kuvailemalla sitä, mikä tekee ihmisen onnelliseksi. Hänen mukaansa onnellisuus ei ole jotakin, mikä tapahtuu. Se ei myöskään ole hyvän onnen tulosta tai sattuman kauppaa, rahalla ostettavaa tai vallalla saavutettavaa. Onnellisuus on tila, jota varten valmistaudutaan, jota edistetään ja puolustetaan. Csikszentmihalyi (1990, 2) jatkaa, että ihmiset, jotka oppivat kontrolloimaan sisäisiä kokemuksiaan, pystyvät määrittämään elämänsä laadun ja voivat tämän avulla päästä mahdollisimman lähelle onnellisuutta.

On monia asioita, joihin emme pysty juurikaan vaikuttamaan, kuten esimerkiksi oma pituutemme tai oma syntymäpäivämme tai päätös siitä, syttyykö jossakin päin maailmaa sota. Kuitenkin joskus on myös hetkiä, jolloin meillä on tunne siitä, että meistä riippumattomien tekijöitten vietävänä olemisen sijaan tunnemme olevamme juuri tapahtuvan tilanteen herroja. Parhaimmillaan tämä tuottaa meille syvän tyytyväisyyden tunteen, joka jää mieliimme muistutukseksi siitä, millaista elämän tulisi olla. (Csikszentmihalyi 1990, 3; Lehtonen 1998, 100 - 101.)

Edellä kuvattua tilannetta Csikszentmihalyi (1990, 3) kuvaa käsitteellä optimaalinen kokemus. Se voi olla esimerkiksi purjehtijan tunne veneen pysyessä kurssissa kovasta aallokosta huolimatta tai taiteilijan tunne hänen valitsemiensa värien luodessa maalaukseen oikeanlaisen jännityksen tai vaikka isän onni oman lapsen vastatessa hänen hymyynsä ensimmäisen kerran. Yleensä kokemus liittyy johonkin uuteen, mutta tilanne voi olla myös jokin muu. Esimerkiksi koviilta keskitysleireiltä selviytyneitä haastatellessa on tullut ilmi, että kaiken kurjuuden keskellä kuultu linnun laulu on saattanut yhtäkkiä tuottaa epätavallisen, positiivisesti rikkaan tunne-elämyksen.

Csikszentmihalyin (1990, 3 - 4) mukaan optimaalinen kokemus syntyy usein tilanteessa, jolloin yksilön kehon tai mielen kestävyys on viety lähelle yksilöllisen sietokyvyn rajaa tavoitteenaan saavuttaa jotakin vaikeaa tai merkittävää. Täten optimaalinen kokemus on jotakin, minkä syntymiseen me itse vaikutamme. Kuvatut tilanteet eivät välttämättä tapahtumahetkellä tunnu miellyttäviltä. Esimerkiksi huippu-uimari on voinut elämänsä parasta kilpailua suorittaessaan tuntea lihaksistossaan lähes sietämätöntä kipua ja suurta väsymystä, mutta siitä huolimatta hän pitää sitä elämänsä parhaimpana hetkenä. Optimaalista kokemusta seuraa voittajan tunne tai paremminkin tunne siitä, että on itse voinut olla vaikuttamassa elämänsä sisältöön ja siten omaan onnellisuuteensa.

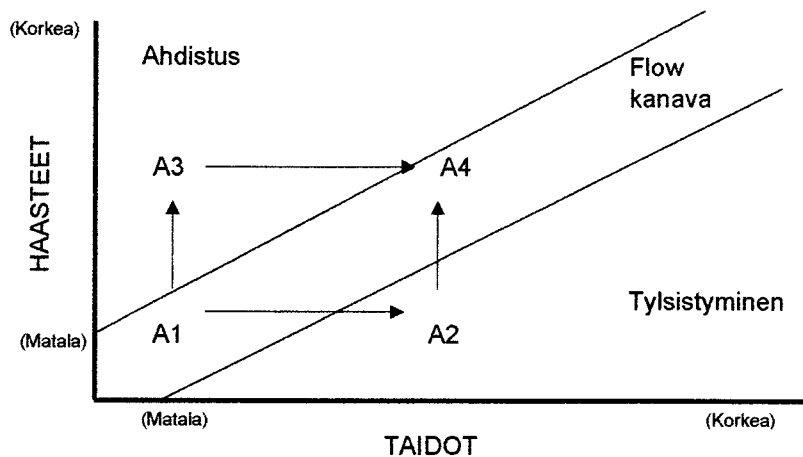
Ihmisten optimaaliseen kokemukseen liittyviä elementtejä kartoittaessaan ja ilmiötä kuvattaessaan Csikszentmihalyi (1990; 4, 40) on kollegoittensa kanssa kehittänyt käsitteen *flow*, joka suomeksi tarkoittaa virtaa tai virtausta. Käsite sai nimensä siitä, että monet tutkijoiden haastattelemat henkilöt kuvasivat optimaalisen kokemuksen tunnetta kyseisillä sanoilla.

Flow on tila, jossa yksilö on niin uppoutunut tehtäväänsä, että kaikki muu tuntuu merkityksettömältä (Csikszentmihalyi 1990, 5). Flow-tilassa ihminen pystyy kontrolloimaan psyykkisen energiansa kohdistumista ja hänen toimintansa kokonaisuudessaan lisää hänen tietoisuutensa, jonka monimutkaisuutta edellisessä luvussa selitettiin, järjestystä. Csikszentmihalyi (1990, 40) kuvaa tätä yhden tutkimushenkilönsä, menestyvän vuorikiipeilijän, kokemusta esimerkkinä käyttäen. (Vapaasti suomennettuna.) "Se innostaa pyrkimään lähemmäs ja lähemmäs itseä. Yllytät kehoasi eteenpäin ja kaikkialle sattuu. Myöhemmin katsot kunnioittavasti omaan itseesi, siihen, mitä olet juuri tehnyt, ja se iskeytyy tajuntaan. Jos voitat tällaisia taisteluita tarpeeksi monta, taisteluita itseäsi vastaan, voitat helpommin myös taisteluitasi maailmaa vastaan." Csikszentmihalyin (1990, 40) mukaan kyse ei kuitenkaan ole taistelusta itseä vastaan, vaan oman itsen puolesta. Lehtonen (1998, 105) näkee

huippukokemukset osana elämää, sen suolana tai sokerina, joiden löytyminen on oman elämän todellisuuden löytämistä ja kokemista uudella tavalla.

Flow-kokemuksen tavoittelua, syntymistä ja uusimista kuvaa seuraava Csikszentmihalyin (1990, 74 - 75) laatima kuvio, joka edustaa jotakin tiettyä kokemusta, esimerkiksi tenniksen peluuta. Kokemuksen kaksi tärkeintä dimensiota, haasteet ja taidot, löytyvät kuvion sivuakseleilta. Kirjain A tarkoittaa esimerkkihenkilöä, Aleksia, joka haluaa oppia pelaamaan tennistä. Kohdassa A1 hän aloittaa pelaamisen hyvin vähäisillä taidoilla. Hän saattaa kuitenkin nauttia tekemästään, sillä vaatimustaso on hänelle juuri oikea. Täten hänellä on mahdollisuus saavuttaa tunne flowsta. Se ei kuitenkaan kestä kauaa, koska taidot kehittyvät ja pelkkä pallon lyöminen verkon yli alkaa kyllästyttää (A2).

Toinen reagointivaihtoehto on se, että paremman vastustajan kohdatessaan Aleksia alkaa ahdistaa omien taitojen vajavaisuus (A3). Koska sen paremmin ahdistuneisuus kuin tylsyyuskään eivät vaikuta häneen positiivisesti, hän haluaa pyrkiä takaisin flow-tilaan. Tämä tarkoittaa, että hänen on asetettava itselleen uusia, haastavampia tavoitteita. (Tosin Aleksilla on toinenkin vaihtoehto; lopettaa pelaaminen kokonaan, jolloin hän katoaa koko kuvioista.) Jos Aleksia asettaa tavoitteekseen esimerkiksi hänen omaa taitotasoaan hieman paremman pelaajan voittamisen ja onnistuu siinä, on flow-kokemus jälleen saavutettu (A4).



Kuvio 3 Flow-kokemuksen syntyminen ja uusiminen

Csikszentmihalyi (1990, 75) varoittaa kuitenkin tekemästä liian mekaanisia oletuksia siitä, että flown mahdollistava toiminta aina tuottaisi sen. Merkittävintä eivät ole itse aktiviteetin tarjoamat haasteet, vaan ne, jotka toimiva henkilö itse tiedostaa. Taidot eivät yksin määritä sitä, mitä tunnemme, vaan merkittävämpää on se, mihin uskomme pystyvämme.

Chicagon yliopiston tutkijaryhmä selvitti Csikszentmihalyin (1990, 4; 1992, 67 - 71) kuvaamassa tutkimuksessa erilaisten ihmisryhmien kokemuksia flowsta ja huomasi niitten olevan hyvin samanlaisia riippumatta kulttuurista tai ikäryhmästä. Tutkimukseen osallistui ryhmä yliopisto-opiskelijoita, Pohjois-Italian vuoristossa eristyksissä asuvan etnisen yhteisön edustajia sekä navajo-intiaanikulttuuriin kuuluvia opiskelijoita. Tutkimuksen mukaan flow-kokemus rakentuu seuraavista elementeistä: suoritettavasta aktiviteetista itsestään, haasteista, luonnollisesta motivaatiosta, positiivisesta mielentilasta, ympäristöstä, palautteesta sekä oman itsen monipuolisuuden kehittämisestä (1992, 67 - 71).

Flow-tunteelle ovat Csikszentmihalyin (1990, 32 - 33) mukaan tyypillisiä ainakin seuraavat ulottuvuudet: haasteitten ja taitojen tasapaino, selvät tavoitteet ja välitön palautteen saanti. Kohdistettu keskittyminen puolestaan

aiheuttaa sen, että huomiota ei yksinkertaisesti riitä mihinkään muuhun ja yksilöllä on tunne, jonka mukaan hän pystyy kontrolloimaan tapahtumia. Tyypillistä on myös totaalinen ajantajun menettäminen. Kun tietoisuus on täysin aktivoitunut, tunnit tuntuvat kuluvan kuin minuutit tai päinvastoin muutama sekunti saattaa tuntua ikuisuudelta. Parhaimmillaan tällainen vapaus ajan kahleesta lisää innostustamme, jota tunnemme sitoutuessamme toimintaamme voimakkaasti (Csikszentmihalyi 1990, 67).

Yksi flow-kokemukseen läheisesti liittyvä käsite on autoteelinen kokemus (the autotelic experience). Käsitettä selventää sanan kreikankielisen alkuperän selittäminen, jonka mukaan auto tarkoittaa 'itseä' ja telos 'päämäärää' (Csikszentmihalyi 1990, 67). Emme lähde tässä käsitettä suomentamaan, mutta selvennämme sitä vielä kertomalla, että englannin kielen sana 'telic' suomennetaan sanoilla tarkoitushakuinen, tarkoituksellinen tai tiettyyn tarkoitukseen tähtäävä.

Autoteelisyys tarkoittaa siis sitä, että jokin tehtävä suoritetaan tehtävän itsensä takia, eikä sen suorittamisesta seuraavien hyötyjen takia. Esimerkiksi lasten opettaminen sen takia, että heistä kasvaisi kunnan kansalaisia, ei ole autoteelista, kun taas opettaminen sen takia, että opettaja nauttii vuorovaikutuksesta lasten kanssa, luokitellaan autoteeliseksi käyttäytymiseksi. Autoteelisuuden vastakohta on exoteelisyys, vaikkakaan nämä eivät yleensä ilmene puhtaina muotoina, vaan ihmisen käyttäytyminen voi olla molempia yhtä aikaa. (Csikszentmihalyi 1990, 67.)

Csikszentmihalyin (1990, 69) mukaan autoteelinen kokemus tai flow siirtää elämän kurssia toiseen suuntaan: vieraantuminen muuttuu osallistumiseksi, viihtyvyys korvaa tylsyyden, avuttomuus vaihtuu kontrolloitavuuden tunteeksi ja psyykinen energia valjastetaan oman itsen vahvistamiseen. Tällaisten kokemusten tavoitteluun liittyy kuitenkin myös vaaroja, sillä mikään ei välttämättä ole pelkästään positiivista. Rakkaus voi johtaa

raakuuteen ja tieteen tekeminen voi aiheuttaa tuhoa. Monien nuorisorikollisten lainrikkomusten motiivina on pyrkimys samanlaiseen flow-kokemukseen; kokemukseen, jota arkipäivä ei tarjoa. Optimaalinen kokemus on energiaa, ja se tulisi suunnata oikein.

Csikszentmihalyi (1992, 59) on tehnyt kuvaavan yhteenvedon flow-kokemuksesta, joka muistuttaa kokemuksen yksilöllisyydestä ja sen löytämisen lukuisista eri mahdollisuuksista. Flow voi löytyä vuorikiipeilystä. Monille ihmisille vuoret sijaitsevat kuitenkin liian kaukana tai ovat muuten tavoittamattomissa. Näkyvät vuoret sen sijaan ympäröivät meistä jokaista. Ne ovat piilotettuina mielenkiintoiseen postimerkkikokoelmaan, maalarin siveltimiin, tunteella kirjoitetun kirjeen riveihin tai lääkärin suorittaman vaikean leikkauksen onnistumiseen. Flow on mahdollista siellä, missä sitoutuminen, energia ja tahto kohdata tarkoituksenmukaista ja tehokasta ponnistelua kohtaavat.

4.1.3 Seikkailukokemukset Mortlockin jaottelun mukaan

Englantilaisella Colin Mortlockilla on ollut viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävä osuus seikkailukasvatuksen kehittämisessä. Hän on ollut mukana perustamassa useita alan järjestöjä (esimerkiksi National Association for Outdoor Education) ja toiminut seikkailukasvatuksen johtavana opettajana Charlotte Mason yliopistossa. Hän on julkaissut myös alan kirjallisuutta, esimerkiksi *Education and Mountain Centres* (1973) ja *The Adventure Alternative* (1984). (Hopkins & Putnam 1993, 57 - 58.)

Seikkailukokemukset voidaan Mortlockin mukaan (Hopkins & Putnam 1993, 68 - 70; Heinonen 1995, 14) jakaa neljään luokkaan: virkistykseen, seikkailuun, epäseikkailuun ja rajaseikkailuun. Nämä luokat erottaa toisistaan seikkailun laatu. Jokainen niistä voi käytännössä olla esimerkiksi vuorikiipeilyä, mutta osallistujien ja ohjaajien suhde toimintaan, käytetyt tekniikat sekä tavoitteitten ja toteutuksen suunnittelu poikkeavat toisistaan.

Virkistystä Mortlock kuvaa (ks. Hopkins & Putnam 1993, 68) toiminnaksi, joka vaatii melko vähän fyysisesti, psyykkisesti tai kognitiivisesti. Tällaista huoletonta hauskanpitoa voivat olla esimerkiksi luontopolut, erilaiset ryhmäaktiviteetit ja kaikille sopivat seikkailuradat.

Seikkailun erottaa virkistyksestä ennen kaikkea se, että suoritettava aktiviteetti vaatii sekä fyysistä, psyykkistä että kognitiivista keskittymistä. Seikkailu sisältää epävarmuutta, vaaran tunnetta ja sitoutumista sekä niiden arviontia, mutta tuottaa myös jännitystä ja iloa, kuten virkistys. (Hopkins & Putnam 1993, 68). Tällaisen seikkailun tuottama tunne vastaa mielestämme edellisessä luvussa esiteltyä flow-kokemusta.

Epäseikkailuksi seikkailu muuttuu Mortlockin jaottelun (Hopkins & Putnam 1993, 68) mukaan silloin, kun motoriset taidot, kognitiot ja tunteet saavuttavat tason, jolloin ne eivät enää ole hallittavissa. Tällä tasolla vaara, joka seikkailussa luo jännitystä ja vaaran ymmärtämistä, muuttuu todelliseksi fyysisen tai psyykkisen vahingoittumisen mahdollisuudeksi. Tätä seikkailun tasoa tulee luonnollisesti välttää.

Rajaseikkailu, jota voidaan kutsua joskus myös taitoharjoitteluksi, poikkeaa muista seikkailukokemuksen lajeista siten, että siinä keskitytään ensisijaisesti tiettyjen taitojen opettelemiseen. Opettajalla tai ohjaajalla on selvä käsitys siitä, mitä ja miten hän haluaa opettaa. Vaikka oppimisen tavoitteet voivat olla korkealla ja aktiviteetti näyttää ulospäin vaaralliselta, on tilanne kuitenkin niin tarkasti kontrolloitu, että suhde riskiin on ihan toisenlainen kuin esimerkiksi epäseikkailussa. (Hopkins & Putnam 1993, 68.) Onnistuminen tällaisessa tilanteessa tuo suurta tyydytystä ja osallistujat voivat olla ylpeitä saavutuksestaan (Heinonen 1995, 14).

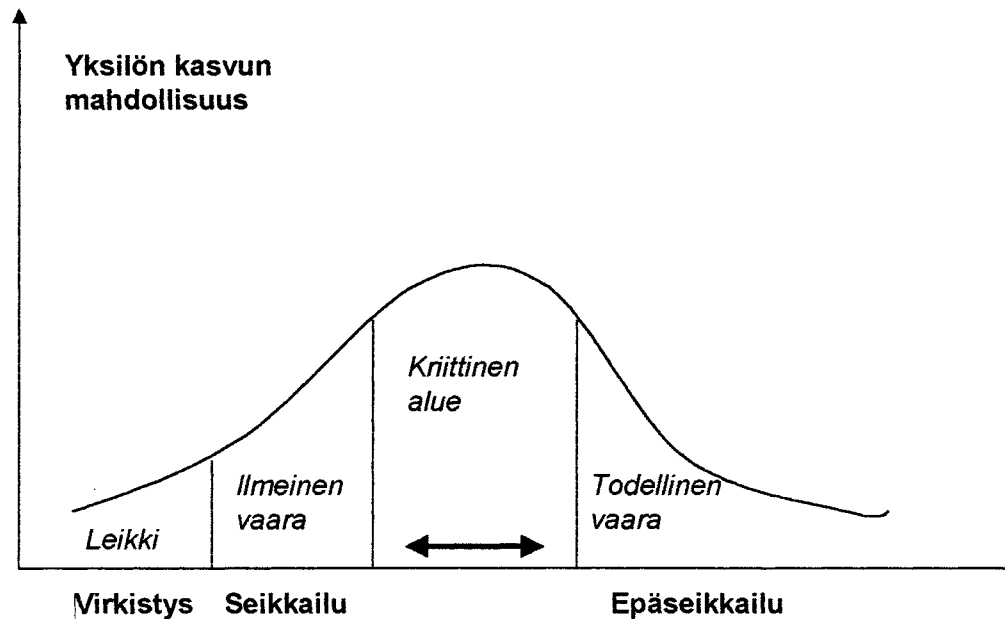
4.1.4 Riskien ja kontrollin suhde seikkailussa

Riskien ja kontrollin suhde huippukokemuksen yhteydessä on mielestämme niin olennainen, että sitä on käsiteltävä omana kokonaisuutenaan, vaikka se liittyy kiinteästi edellisissä luvuissa esitettyihin tietoihin.

Hopkins & Putnam (1993, 69) jakavat seikkailuun liittyvät vaarat todellisiin vaaroihin (real danger) ja ilmeiseen vaaroin (apparent danger). Esimerkiksi vuorikiipeilyssä todellinen vaara voisi tarkoittaa sitä, että seikkailija voi todellakin pudota, kun taas ilmeisen vaaran tapahtuessa hän jäisi varmuusköysien varaan roikkumaan ja näin ollen mitään vakavaa ei pääsisi tapahtumaan.

Csikszentmihalyi (1990, 60) puolestaan jakaa vaaran objektiiviseen ja subjektiiviseen vaaraan. Objektiiviset vaarat ovat yksilöstä riippumattomia ja ennustamattomia. Samaa vuorikiipeilyesimerkkiä käyttäen tällaisia voisivat olla vuorilla yllättävä myrsky tai kiven irtoaminen. Subjektiivisestä vaarasta on puolestaan kysymys silloin, kun kiipeilijän omat taidot tai jaksaminen eivät riitä vaadittavaan tehtävään.

Riskien ja kontrollien oikean suhteen pohtiminen on Csikszentmihalyin (1990, 61) mukaan optimaalisessa kokemuksessa olennaisinta. Flow-tunne ei synny siitä, että yksilö pysyy kontrolloidussa tilassa, vaan siitä, että hän pystyy säilyttämään kontrollin vaikeissa tilanteissa. Samaa tarkoittaa Lehtonen (1998, 103), jonka mukaan turvallisuus ei perustu riskien eliminoimiseen vaan niiden hallitsemiseen. Seuraava kuvio selventää riskien ja kontrollin suhdetta Mortlockin jaottelussa (Hopkins & Putnam 1993, 101). Kuviossakin korostetaan sitä, että todelliset vaarat eivät kuulu seikkailuun.



Kuvio 4 Riskien ja kontrollin suhde seikkailussa Mortlockin mukaan

Csikszentmihalyi (1990, 27 - 29) tarkastelee ihmisen kokemuksia historian valossa ja väittää, että ihmisten tunteet ovat kehittyneet vuosien varrella. Tätä hän perustelee esimerkiksi sillä, että noustessaan ensimmäistä kertaa kuumailmapallolla ilmaan tai sukeltaessaan happilaitteitten avulla meren syvyyksiin ihmiselle avautui kokonaan uusia kokemusmaailmoja; hänen kontrollinsa ympäristöstä lisääntyi. Kritiikkinä voisi kysyä, millä tavoin tämä on muuttanut ihmisen perustunteita? Toisaalta voidaan pohtia myös sitä, onko ihminen menettänyt jotakin elässään yhä kontrolloidummissa ympäristöissä.

Steve Bowles (1995, 75 - 77) pohtii riskien ja kontrollin suhdetta ja historiaa hieman toisessa valossa. Hänen mukaansa riskit ja turvallisuus kulkevat käsi kädessä, jolloin se, missä määrin turvallisuudesta on huolehdittu, sanelee myös sen, mitä pidetään riskinä. Esimerkiksi hyvinvointivaltioissa

turvallisuussääntöjen ja riskien suhdetta kuvaavat hyvin liikennesäännöt ja liikenteen kontrollointi. Usein kontrollin määrään vaikuttavat niin monet asiat, että se, mikä toiselle yksilölle tuntuu suurelta riskiltä, ei ole sitä jollekin muulle. Csikszentmihalyin (1990, 60 - 61) esimerkin mukaan vuorikiipeilijä voi tuntea Manhattanin ylityksen suuremmaksi riskiksi kuin Matterhornille kiipeämisen.

Bowles (1995, 75 - 76) kehottaa meitä pohtimaan myös sitä, mitä riskillä käsitämme, mikä on tai ei ole riskialtista ja kuka riskin määrittää. Vanhempi voi kieltää lastaan liittymästä kalliokiipeilykerhoon, mutta kannustaa hänen jalkapalloharrastustaan tai lähtee hänen kanssaan huvipuistoon. Tämä osoittaisi sitä, että hänen mielestään kiipeilyharrastus on liian riskialtista. Tilastot osoittavat kuitenkin toista, sillä seikkailukasvatusohjelmien on todettu aiheuttavan loukkaantumisia harvemmin kuin muun koululiikunnan. Riskialttiutta on kuitenkin vaikea selittää ihmisille tilastollisten totuuksien avulla, sillä ihmiset määrittävät riskin kaltaisia käsitteitä voimakkaasti omista lähtökohdistaan.

Taas palaamme riskin ja kontrollin suhteen tärkeyteen ja moninaisuuteen. Myös Bowles (1995, 76-77) kirjoittaa riskien olevan sidoksissa kontrolliin ja kontrollin puolestaan itsekontrolliin ja tunteeseen omasta riittävydestä. Seikkailukasvatuksen roolin ja siihen liittyvän riskinotontunteen nähdäänkin olevan yhteydessä läntisten hyvinvointivaltioiden tilaan, joka joittenkin ihmisten mukaan aiheuttaa itsekontrollin, itseluottamuksen ja itsevarmuuden heikkoutta. Tämän vuoksi seikkailukasvatusohjelmien toivotaan auttavan yksilöä auttamaan itseään.

4.2 Ryhmä ja sen jäsenet

Aho ja Laine (1997, 203) määrittelevät ryhmän ihmisjoukoksi, jolla on jokin yhteinen tavoite tai päämäärä ja jonka jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja myös tietävät kuuluvansa tähän ryhmään. "Ryhmä on 'yksilöstö', jonka olemassaolo ja toiminnan laatu riippuvat erilaisten ihmisten persoonallisista toimintapanoksista." Näin ryhmää kuvailevat puolestaan Jauhiainen ja Eskola (1994, 14), joiden mukaan jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään yksilöllisen energiansa osaksi ryhmän kokonaisenergiaa. Näin ollen ryhmäilmiön havainnointi- ja tutkimusyksikkönä ei voi olla yksilö sinänsä, kuten ei myöskään ryhmätilanne sinänsä, vaan ilmiön ymmärtäminen edellyttää ihmisen tilanteessa -kokonaisuuden ymmärtämistä. Kokonaisuus sisältää yksilön toiminnan, ryhmäkokonaisuuden toiminnan ja ympäristön vaikutuksen.

Ahon ja Laineen (1997, 203) mukaan ryhmälle on tyypillistä, että sen jäsenillä on selkeä rooli- tai tehtäväjako. Ryhmän olemassaolon jatkuessa sillä on taipumus omaksua yhteisiä käyttäytymispiirteitä ja tapoja, jolloin ryhmä muodostaa omat norminsa ja kulttuurinsa. Sosiaalisesti kulttuuriksi voidaan määrittää ryhmän jäsenten omaksumaan vuorovaikutukseen liittyvät käyttäytymispiirteet. Ryhmän kulttuurista kertoo esimerkiksi siis se, miten ryhmän jäsenet suhtautuvat toisiinsa ja ryhmään sekä minkälaisia ovat ryhmän jäsenten väliset suosio- ja valtasuhteet.

4.2.1 Ryhmän koheesio

Ryhmällä on jäseniinsä vetovoimaa. Vetovoima ryhmään vaihtelee yleensä ryhmän eri jäsenten kohdalla. Ryhmän koheesiolla eli kiinteydellä tarkoitetaan koko ryhmän kaikkien jäsenten yhteensä tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan. Jos ryhmällä on vahva koheesio, sen jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin sekä osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Jos taas vetovoima on heikko, sitoutuminen,

osallistuminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet ovat vastaavasti vähäisiä. (Aho & Laine 1997, 203 - 204.)

4.2.1.1 *Koheesion syyt*

Ahon ja Laineen (1997, 204) mukaan avoimissa ryhmissä, jotka perustuvat vapaaehtoisuuteen, vahva tai ainakin kohtalainen koheesio on ryhmän toiminnan jatkumisen kannalta välttämätöntä. Sidotuissa ryhmissä, joista ei voi helposti irtisanoutua, kuten esimerkiksi koululuokissa ja työyhteisöissä, toiminnan on jatkettava heikostakin koheesiosta huolimatta. Lisäksi Aho ja Laine (1997, 204) huomauttavat, että yleensä ihmiset kuuluvat moniin eri ryhmiin, mutta joihinkin ryhmiin he sitoutuvat kiinteämmin ja toisiin taas löyhemmin. Yksilön tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan voidaan kirjoittajien (1997, 204 - 205) mukaan selittää kolmella tavalla. Ensimmäinen syy voi olla, että yksilö pitää ryhmän jäsenistä. Toiseksi yksilö voi olla kiinnostunut siitä, mitä ryhmässä tehdään. Kolmas vetovoiman syy voi olla, että ryhmän jäsenyys nostaa yksilön statusta. Ryhmän koheesio on sitä voimakkaampi, mitä useampia syitä on samanaikaisesti vaikuttamassa.

Mitä kiinteämmin yksilö sitoutuu ryhmäänsä, sitä voimakkaammin hän myös sisäistää sen asettamat normit ja toimii ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi (Aho & Laine 1997, 205). Ahon ja Laineen (1997, 205) mukaan on tutkittu, että seuraavanlaiset seikat tehostavat ryhmän merkitystä jäsenilleen, siihen sitoutumista sekä sen normien sisäistämistä ja noudattamista: Ryhmä on hyvin kiinteä ja sen normit ovat hyvin tarkoituksenmukaisia, ryhmä tiedostaa selkeästi, mitä se on milloinkin tekemässä ja tuntee hyvin jäsentensä mielipiteet, yksilö saa ryhmästä henkilökohtaista tyydytystä ja ryhmä kohdatessaan epäselvän tilanteen kokee sen haasteena.

4.2.1.2 *Alaryhmät*

Ryhmään voi muodostua alaryhmiä, joissa on voimakas koheesio, mutta joiden toiminta koko ryhmän kannalta ei ole myönteistä. Esimerkiksi alaryhmän jäsenten asenteet ulkopuolisia kohtaan saattavat olla

negatiivisia. Koululuokassa tällaista alaryhmää voidaan kutsua sisäpiiriksi, joka syrjii ryhmään kuulumattomia ja saattaa osoittaa jopa vihamielisiä tunteita näitä kohtaan. Myös työyhteisöön voi muodostua vastaavanlaisia alaryhmiä, kuppikuntia, jotka asennoituvat muita kohtaan negatiivisesti. Pahimmassa tapauksessa voi käydä niin, että syntyy kiinteitä alaryhmiä, joiden päämäärät ja toiminta ovat koko ryhmän toiminnalle suorastaan vastakkaisia. (Aho & Laine 1997, 205 - 206.)

4.2.2 Yksilön sosiaalinen asema ryhmässä

Sen lisäksi että ryhmällä on erilainen vetovoima jäseniinsä, myös jäsenten vetovoima ryhmän muihin jäseniin vaihtelee. Kukin ryhmän jäsen vertailee yksilöitä keskenään ja muodostamiensa käsitysten pohjalta arvioi, pitääkö hän ryhmän jäsenestä vai ei. Ryhmän kaikkien jäsenten keskinäisten arviointien pohjalta kullekin jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema ja rooli. (Aho & Laine 1997, 208.)

Jauhiainen ja Eskola (1994, 115) kuvaavat samaa asia hieman eri näkökulmasta; ryhmätoiminta vaatii ratkaisemaan tavoitteen edellyttämän työnjaon, toimintasäännösten, vallankäytön sekä keskinäisen yhteydenpidon ja hyväksynnän kysymykset eli on otettava kantaa rooleihin, normeihin, valtaan, kommunikaatioon ja jäsenten välisiin tunnesuhteisiin. Toiminnallaan ryhmän jäsenet edistävät tai estävät näiden kysymysten ratkaisua tai ovat niiden suhteen välinpitämättömiä. Suhtautumalla eri tavoin kuhunkin toiminnan ulottuvuuteen he sijoittuvat erilaisiin asemiin myös suhteessa toisiinsa.

Ahon ja Laineen (1997, 208) mukaan yksilön asema ja rooli muotoutuvat muiden silmissä yksilön omien persoonallisten ominaisuuksien ja hänen käyttäytymisensä perusteella. Toisaalta Aho ja Laine (1997, 208) yhtyvät myös Jauhiaisen, Eskolan (1994, 118) ja Luftin (1984, 21) näkemykseen siitä, että roolit alkavat yleensä itseään toteuttavan ennusteen tavoin ohjata toimintaa eli rooli luo yksilölle itselleen käsityksen siitä, miten hänen

odotetaan käyttäytyvän ja tällöin käyttäytyminen suuntautuu odotusten mukaiseksi. Näin ollen yksilön käyttäytymisessä saattaa olla hallitsevasti määräävänä kumpi tahansa, persoonallisuus tai sosiaalinen asema ja rooli. Luft (1984, 21) muistuttaa kuitenkin siitä, että roolia ja persoonallisuutta ei pidä sotkea keskenään. Roolit tuottavat olosuhteet, yksilö ja muut ihmiset yhdessä, kun taas persoonallisuus muotoutuu yksilön sisällä.

4.2.3 Ryhmän sosiaalinen rakenne

Ryhmän jäsenten toisistaan tekemiensä arviointien perusteella jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema. Erilaisista sosiaalisista asemista muodostuu koko ryhmän sosiaalinen rakenne. (Aho & Laine 1997, 210.) Suomessa on sosiaalisen aseman jaottelussa käytetty eniten Matti Koskenniemen (1978) kehittämää luokittelua. Koskenniemi (1978, 95 - 97) tarkastelee yksilöiden välisiä suhteita ystävyystoveruuden ja auktoriteetin-vallan ulottuvuuksilla. Hän on muodostanut yksilön ryhmässä omaaman vaikutustavan ja -vallan pohjalta yhdeksänluokkaisen sosiaalisten tyyppien järjestelmän, jossa päätyypeinä ovat johtaja, myötäilijä ja syrjässäolija. Näistä jokainen jakautuu kolmeen alatyyppiin.

4.2.3.1 Johtaja

Aho ja Laine (1997, 220) määrittelevät johtajuuden muihin ihmisiin kohdistuvaksi vaikuttamiseksi ja vallaksi, jolloin muut saadaan tekemään jotain. Johtajuus jakautuu tehtäväjohtajuuteen ja ihmissuhdejohtajuuteen. Tehtäväjohtajuus merkitsee, että johtajan pyrkimyksenä on saada ihmiset toimimaan niin, että ryhmälle asetetut tavoitteet toteutuvat. Ihmissuhdejohtajuus tähtää ryhmän piirissä vahvaan koheesioon ja ryhmän jäsenten välisten myönteisten tunnesuhteiden jatkumiseen. Johtajuuden luonteeseen vaikuttavat lisäksi esimerkiksi, missä määrin johtajuus perustuu lailliseen asemaan ja asiantuntijavaltaan tai missä määrin johtajalla on läheisiä suhteita ryhmän muihin avainhenkilöihin.

Koskenniemen (1978, 97) mukaan johtajien vaikutusvalta ulottuu lähes jokaiseen ryhmän jäseneseen. *Aito johtaja* on muihin nähden useimmilla alueilla ylivoimainen ja nauttii yleistä arvontoa. *Tilapäisjohtaja* vaikuttaa muihin jollakin erityisalueella, jonka hän hallitsee hyvin. *Valtiaan* vaikutusvalta perustuu alistamiseen ja ulottuu laajalle.

Ahon ja Laineen (1997, 214) mukaan johtajat ovat torjuttujen ohella ryhmän selkeimmin havaittavia sosiaalisia tyyppisiä todennäköisesti siksi, että he herättävät voimakkaimpia pitämisen, ei-pitämisen ja arvostuksen tunteita muissa. Koskenniemen *aito johtaja*- ja *valtias*-tyypit aiheuttavat monessa suhteessa vastakkaisia tunteita. Aito johtaja on parhaimmillaan epäitsekkäs yhteisten asioiden hoitaja, joka edustaa kumppaniensa pyrkimyksiä. Valtias sen sijaan saa aikaan kumppaneissaan kiistaa ja tyytymättömyyttä. Hänellä on usein varsin vähän hyviä ystäviä ja useampi kaihtaa häntä kuin toivoo toverikseen. (Koskenniemi 1978, 102 - 103.)

Tutkittaessa minkälaiset yksilöt valikoituvat ryhmätilanteissa johtajatehtäviin ei ole voitu havaita yhtä selkeitä luonteenpiirteiden esiintymistä kuin torjutuilla ja etenkin suosituilla. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin (Aho ja Laine 1997, 221) käynyt ilmi, että ryhmän johtajiksi valikoituneilla yksilöillä on yleensä positiivisia ominaisuuksia. Hyvälle johtajalle on tyypillistä harkitseva käyttäytyminen, rakentava aktiivisuus, omien tunteiden hallinta, pyrkimys yhteistoimintaan ja taito ratkaista konflikteja oikeudenmukaisesti.

Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 123) mukaan ryhmä on valmis ottamaan johtajakseen henkilön, joka vaikuttaa ryhmään jatkuvimmin ja suhteellisen pitkään ja luo näin itseensä kohdistuvia johtajan rooliodotuksia. Jauhiainen ja Eskola (1994, 123 - 125) muistuttavat lisäksi siitä, että johtajuus eli vastuun ottaminen yhteistoiminnasta ja sen tavoitteellisuudesta pitäisi ryhmän sosiaalisen käyttäytymisen periaatteen mukaan kuitenkin olla ryhmän, ei yksilön ominaisuus. Johtajuus kasvaa ryhmäprosessista, johon kuka tahansa ryhmän jäsen voi vaikuttaa. Johtajuuden pitäisi olla

tilannekohtaisesti siirtyvää ja mahdollisimman monen jäsenen kesken jaettua eli demokraattista.

4.2.3.2 Myötäilijä

Koskenniemen (1978, 98) sosiaalisen luokittelun mukaan myötäilijät ovat mukana kaikessa, mutta heillä ei ole paljon vaikutusvaltaa muihin. *Apurit* toimivat ryhmässä oma-aloitteisesti ja aktiivisesti. He ovat mielellään mukana vaikuttamassa asioiden menoon, mutta laajempien suunnitelmien tekemiseen ja vaikeiden tilanteiden hallitsemiseen heidän voimansa eivät riitä. *Suosikkien* asema perustuu puolestaan suuren toverijoukon osoittamaan ystävyYTEEN. Suosittuun asemaan joutuminen ei kuitenkaan aina ole vaaratonta. Muiden miellyttäminen saattaa olla niin mieluista, että siitä tulee itsetarkoitus. Tällöin terve persoonallisuuden kehitys kärsii. *Seurailijat* ottavat osaa ryhmän yhteisiin puuhiin, mutta eivät osoita oma-aloitteisuutta vaan antavat pelkästään kannustusta. Seurailijoiden vaikutus perustuu heidän kaltaistensa suureen lukumäärään. (Koskenniemi 1978, 108.)

4.2.3.3. Syrjässäolija

Sosiaaliselta tyypiltään syrjässäolijat eivät juurikaan Koskenniemen (1978, 98) mukaan osallistu yhteisiin asioihin eikä heillä ole vaikutusvaltaa muihin. *Eristyjät* pysyvät oma-aloitteisesti erossa yhteisistä puuhista. Usein heillä on eristäytymiseensä jokin voimakas syy, kuten fyysinen vajavuus tai oma mielenkiinto suuntautuu kokonaan muualle. *Sivuutetut* haluaisivat olla mukana yhteisissä toimissa, mutta he eivät onnistu siinä. Silloin tällöin he uusivat lähestymisyrityksiensä. Ryhmä suhtautuu sivuutettuihin vähemmän kunnioittavasti kuin eristyjiin. (Koskenniemi 1978, 109 - 110.) *Torjutut* ovat muiden aktiivisesti seurastaan torjumia. Ahon ja Laineen (1997, 215) mukaan torjutuilla on selviä ongelmia toverisuhteissaan. Heistä ei pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Useimmiten torjutut oppilaat ovat sellaisia, joiden itsehallinta on heikko.

4.2.3.4 Ryhmän rakenteeseen vaikuttaminen

Ahon ja Laineen (1997, 222) mukaan sosiaalisen rakenteen muodostuminen on luonnollinen ilmiö jokaisessa ryhmässä. Kuten jo käsiteltäessä yksilön asemaa ryhmässä todettiin, ryhmän jäsenet saavat asemansa ja roolinsa pitkälti omien persoonallisuudenpiirteidensä ja sosiaalisen käyttäytymisensä perusteella. Ryhmän sosiaalinen rakenne ja jäsenten sosiaaliset asemat ovat yleensä melko pysyviä (Aho & Laine 1997, 223). Kuitenkin myös ryhmän koheesiolla ja erityisesti ilmapiirillä on suuri merkitys ryhmärakenteeseen. Jos ryhmässä on voimakas koheesio, toveruus- ja johtajuusvalinnat hajautuvat monien yksilöiden osalle, jolloin sosiaalinen rakenne on hajautunut ja eri roolit voivat vaihdella yksilöltä toiselle. (Aho & Laine 1997, 222.)

Jauhiaisien ja Eskolan (1994, 120) mielestä yhteisten voimavarojen ja joustavuuden edistämiseksi roolit tulisi pitää dynaamisina. Ryhmässä tulee olla tarjolla riittävästi erilaisia, jokaiselle jäsenelle sopivia ja hänen tarpeitaan vastaavia rooleja. Niitä voidaan kirjoittajien mukaan luoda esimerkiksi tavoitteenasettelun ja arvioinnin yhteydessä sopimalla, tehtäviä antamalla tai muuttamalla kommunikaatiosuhteita siten, että aktiivisuus saadaan jakautumaan toisiin. Ryhmän jäseniä tulee rohkaista siirtymään roolista toiseen, mahdollisesti täysin toisentyyppiseen, esimerkiksi puhumisesta tekemiseen. Joskus tietoinen keskinäinen roolinvaihto on paikallaan ryhmän toiminnan dynaamisuuden edistämiseksi. Samaa roolien valinnan vapautta peräänkuuluttaa myös Luft (1984, 23) kirjoittaessaan roolin ja tavoitteen suhteesta. Liian aikainen roolien määrittely saattaa vaikeuttaa ryhmän tavoitteen toteutumista. Hänen mukaansa ryhmän tarpeitten ja päämäärien kirkastuminen muuttaa rooleja, sillä toiminnassa on kyse liikkuvasta prosessista, joka sisältää yritystä, sovittamista, sopeuttamista, korjaamista ja uudelleen kokeilua toistuvissa sykleissä.

Ahon ja Laineenkin (1997, 223) mukaan on voitu osoittaa, että ryhmän sosiaalista rakennetta ja jäsenten sosiaalista asemaa voidaan parantaa

vaikuttamalla tarkoituksellisesti ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin ja koheesioon. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota syrjäytyneiden jäsenten auttamiseen, jäsenten välisen tasa-arvon saavuttamiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen. Näihin pyrittäessä tavoitteena tulisi olla koko ryhmän sosiaalisen kulttuurin muuttuminen.

4.2.4 Ryhmän käyttäytyminen ja kehittyminen

Luft (1984, 1) muistuttaa meitä siitä, että ryhmän käyttäytymistä tarkasteltaessa voimme aloittaa vain yhdestä paikasta; siitä, missä ryhmä on nyt. Tarkoituksena ei ole muuttaa tuntematonta tunnetuksi, vaan kuvailla sitä, mitä tiedämme ja tunnemme sillä hetkellä. Tämä on hyvin ymmärrettävää ajateltaessa sanaa dynamiikka ryhmädynamiikan loppuosassa. Dynaamisella viitataan yleensä johonkin elävään ja liikkuvaan. Näin ollen myös ryhmä käsitetään alati muuttuvana.

Jauhiainen ja Eskola (1994, 29 - 32) selittävät Lewinin kenttäteoriaa, jonka mukaan maailma on yksilölle mahdollisten toimintojen kenttä. Tilanteesta toiseen siirryttäessä yksilön toiminta muuttuu. Yksilön tulkintaa omasta tilanteesta kutsutaan elämäntilaksi eli yksilön dynaamiseksi kentäksi. Se on hetkellinen, hänen toiminnassaan heijastuva psykologinen tila, joka kertoo, mikä hänelle sillä hetkellä on tärkeää ja merkityksellistä.

Yksilön dynaamiseen kenttään vaikuttavat niin ryhmässä vallitseva tilanne kuin hänen henkilökohtainen elämäntilanteensakin. Lewinin kenttäteoriassa sisäisen ja ulkoisen tapahtumisen ero osoitetaan käsitteillä *tila* ja *tilanne*. Tila nähdään yksilön subjektiivisena, dynaamisena kenttänä voimineen ja voimasuhteineen kun taas tilanne on objektiivista ympäristöä; ryhmädynamiikkaa, jossa osallistujien toimintaan heijastuu monen rinnakkaisen elämäntilan vaikutus. Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä sisältää näiden useiden rinnakkaisten, jatkuvasti muuttuvien elämäntilojen tapahtumisen. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten vaihtuvien elämäntilojen

ja tilanteessa tapahtuvan vaikuttaessa koko ajan toisiinsa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 31 - 32.)

Ryhmädynaamisen tarkastelun yhteydessä Jauhiainen ja Eskola (1994, 33) korostavat sitä, että tarkastelussa ei etsitä tapahtumien yleisiä lainalaisuuksia, vaan tutkitaan yksilöllistä, konkreettista ja tilannekohtaista toimintaa. Havaintoyksikkönä on siis luvun 4.2 alussa esitettyyn viitaten "ihminen tilanteessa" tai paremminkin "ihmiset tilanteessa."

Jauhaisen & Eskolan (1994, 81 - 83) ja Lehtosen (1998, 102 - 103) mukaan ryhmän toiminta on luonteeltaan liikettä tarpeen ja tavoitteen välillä. Tavoitteen saavuttaminen luo tilanteen, joka herättää uuden tarpeen ja vaatii asettamaan uuden tavoitteen. Tämä tilanteiden vaihtuminen muodostaa tapahtumasarjan, prosessin. Prosessi pysähtyy, kun jokin ryhmätilanteen dynaamisessa kentässä estää tapahtumisen, jolloin este on kohdattava ja poistettava. Jauhiainen ja Eskola (1994, 83), kuten myös Lehtonen, (1998, 103) korostavat myös ympäristön vaikutuksen huomioimista. Ryhmän prosessi realisoituu aina jossakin tilanteessa, jossa aika ja ympäristö kohtaavat toisensa, vaikuttavat yhdessä ja tuottavat tilanteen dynamiikan.

Ryhmän toiminta voi edetä asteittaisina, järjestäytyneinä toiminnan tarpeesta nousevina muutoksina, jolloin ryhmäkokonaisuus säilyy ytimeltään muuttumattomana, mutta äkillinenkin muutos on mahdollinen. Äkillinen muutos alkaa usein yhden jäsenen poikkeavana toimintana, mutta saattaa johtaa toistenkin samansuuntaisten tunteiden purkautumiseen. Kun muutosprosessi ohjautuu yhteisestä toiminnan tarpeesta, se on tarkoituksenmukaista liikettä ja ilmenee asteittaisina muutoksina. (Jauhiainen & Eskola 1994, 85 - 86.)

Ryhmän kehityksellä Jauhiainen ja Eskola (1994, 91 - 92) tarkoittavat sitä, että ryhmä tulee kykeneväksi saavuttamaan toimintansa tarkoituksen.

Kehitysprosessissa ryhmäkokonaisuus saavuttaa toiminnan tarkoituksen vaatiman kiinteyden ja toimintakyvyn ja yksittäiset jäsenet löytävät sijansa kokonaisuudessa. Ryhmän kehittyminen edellyttää toisistaan ja tavoitteistaan tietoisia ryhmän jäseniä, heidän vuorovaikutuksensa jatkuvuutta sekä siihen sitoutumista. Ryhmän kehitysprosessi on tavallisesti suhteellisen pitkäkestoinen ja siinä tunnetason tapahtumat korostuvat asiatavoitteiden kustannuksella. Koko kehitysprosessin ajan asia- ja tunnetason tapahtumia tulisi kuitenkin työstää toisiinsa liittyneinä.

Ryhmän toiminta erilaisine suhdejärjestelmineen ja yksilöllisine elämäntiloineen on hyvin monimuotoista ja monimutkaista. Ryhmän toimimisen tavoitteena voisi kuitenkin pitää Jauhaisen ja Eskolan (1994, 16) toteamusta siitä, että parhaimmillaan ryhmäkokemukset auttavat ihmistä löytämään omimman itsestään eivätkä tasapäistämään ja yhdenmukaistamaan, kuten helposti ajatellaan.

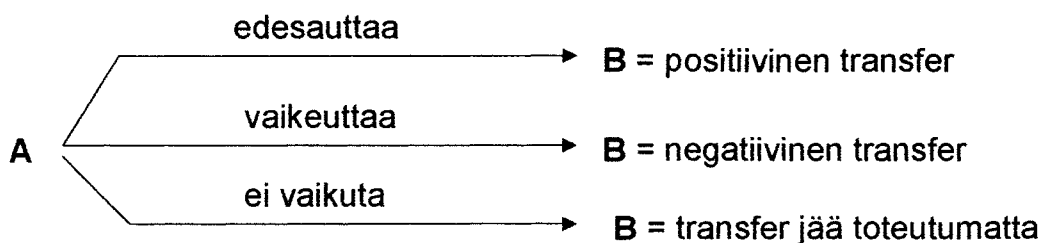
4.3 Opitun siirtovaikutus

Didaktisissa keskusteluissa korostetaan usein sitä, että emme opiskele koulua vaan elämää varten. Tällöin puhutaan opitun siirtovaikutuksesta eli transferista; asiasta, joka eri tutkijoiden (Heinonen & Kari 1978, 130; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 44; Salomon & Perkins 1989, 113 - 114) mukaan on ollut oppimisen ja opetuksen keskeisenä ongelmana jo kauan aikaa. Detterman ja Sternberg (1993, 4) tekevät eron pelkän oppimisen ja siirtovaikutuksen välille. Jos tarkasteltavana ovat oppimistilanteet eroavat toisistaan vain ajallisesti, puhutaan yleensä oppimisesta, mutta jos oppimistilanteitten joidenkin osien välillä on selviä eroja, voidaan puhua siirtovaikutuksen tutkimisesta. Salomon ja Perkins (1989, 115) kirjoittavat samasta kahtiajaosta, mutta eivät halua vetää transferin ja oppimisen välille niin ehdotonta rajaa, sillä kun tutkimuksen

kohteena on inhimillinen olento, jolla on oma näkemyksensä asiasta, käsitykset ovat aina hieman erilaisia henkilöstä riippuen.

Käsitykset siitä, mitä transferilla tarkoitetaan ja miten sen toteutumiseen tulisi pyrkiä, ovat vaihdelleet kasvatuksen ja opetuksen teorioitten muuttumisen myötä. Pääpiirteiltään määritelmät ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia ajankohdasta riippumatta. Sirkka Hirsjärven toimittama Kasvatustieteen käsitteistö vuodelta 1983 (s. 169) määrittelee transferin ilmiöksi, jossa aikaisempi oppiminen vaikuttaa myöhempään. Hyvin samalla tavalla transferia kuvaavat Rauste-von Wright ja von Wright kirjoittaessaan, että tällä hetkellä transferilla tarkoitetaan yhden asian A oppimisen vaikutusta toisen asian B tekemiseen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 205).

Koska oppiminen perustuu aina aiemmin opittuun, on rajankäynti oppimisen ja transferin välillä hankalaa. Tämän vuoksi transferia lähestytään yleensä operationaalisesti: tehdään ero kahden toiminnan A ja B välillä. A:lla tarkoitetaan alkuperäistä oppimisprosessia, jonka vaikutusta toimintoon B halutaan selvittää. Transfer on positiivista silloin, kun A edesauttaa B:tä ja negatiivista silloin, kun A vaikeuttaa B:tä. Transfer jää toteutumatta silloin, kun A:lla ei ole mitään vaikutusta B:hen. (Heinonen & Kari 1978, 131; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 205.)



Kuvio 5 Operationaalinen transfer

Transferia voidaan mitata vain silloin, kun B:n lähtötaso voidaan määrittää, eli tiedetään, miten henkilö selviytyi tilanteesta B ennen tilanteen A kokemista (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 205). Koska ihminen oppii uutta koko ajan, transferin tutkiminen on vaikeaa ja vaatii pitkän ajan. Tutkimusesimerkkejä löytyy kuitenkin myös seikkailukasvatuksen alalta. Hopkins & Putnam (1993, 170 - 176, 182 - 185) kertovat Isossa-Britanniassa toteutettujen, eri erityisryhmille kohdennettujen seikkailukokemusten vaikutuksista. Tutkimusten mukaan seikkailun jälkeen muun muassa diabeetikkojen valmius huolehtia omasta sairaudestaan parantui pitkällä aikavälillä ja selkäydinvammaisten tulevaisuudenkuva muuttui seikkailukokemusten myötä positiivisemmaksi. Mielenkiintoinen oli myös tutkimus yli 25-vuotiaille naisille kohdennetusta Outward Bound -kurssista, jonka jälkeen osallistujien asenteet omaa elämää kohtaan tutkitusti muuttuivat positiivisemmiksi. Seikkailutoiminnassa pyrittiin opettamaan elämänhallinta- ja ongelmanratkaisutaitoja, joista olisi hyötyä myös arkielämässä.

4.3.1 Erilaisia transfer-tyyppejä

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 47 - 49) sekä Salomonin ja Perkinsin (1989, 113) mukaan transfer-tutkimuksessa eletään tällä hetkellä ns. uutta aaltoa, jonka myötä siirtovaikutusta on ryhdytty jaottelemaan erilaisiin tyypeihin. *Automaattinen transfer* on aiemmin opitun toiminnan yleistämistä osittain uusiin tilanteisiin ja tehtäviin. Siirtovaikutusta esiintyy ensisijaisesti silloin, kun uusi tilanne sisältää aikaisemmassa oppimistilanteessa käytettyjä toimintavirikkeitä. *Aktiivisessa transferissa* oppija puolestaan pyrkii luomaan edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa ja toisaalta käyttämään hyväkseen jo opittua uusissa tilanteissa, esimerkiksi etsimällä tietorakenteiden välisiä yhteyksiä, selityksiä ja perusteluja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 47 - 48; Tiainen 1997, 10.) Lähes samaa tarkoittavat Detterman ja Sternberg (1993, 5) jakaessaan siirtovaikutuksen *tarkkaan ja yleiseen transferiin*. Tarkka transfer on opitun asiasisällön siirtämistä uuteen tilanteeseen, kun yleisessä

transferissa puolestaan korostetaan opittujen periaatteiden ja strategioiden siirtämistä uusiin oppimistapahtumiin.

Salomon ja Perkins (1989, 115) puolestaan jakavat siirtovaikutuksen *matalaan ja korkeaan transferiin*. Transfer on matalaa silloin, kun siirtovaikutus johtuu harjoittelun määrästä ja mahdollisimman monista erilaisista harjoitteluolosuhteista. Korkea transfer on puolestaan kyseessä silloin, kun siirtovaikutus johtuu mielekkästä tiedon abstrahoinnista aikaisemmasta tilanteesta uuteen tilanteeseen. Korkea transfer vaatii aina henkilön tietoista toimintaa, jonka perusteella henkilö osaa luoda yhteyden kahden eri tilanteen välillä. Salomonin ja Perkinsin määrittelemää matalaa transferia voi mielestämme hyvin verrata Rauste-von Wrightin & Wrightin määrittelemään automaattiseen transferiin sekä Dettermanin & Sternbergin tarkkaan transferiin. Samoin Salomonin ja Perkinsin korkea transfer vastaa Rauste von Wrightin & von Wrightin aktiivisen transferin ja Dettermanin & Sternbergin yleisen transferin määritelmää.

Sen lisäksi että on oleellista, kuinka transfer tapahtuu, Salomon & Perkins (1989, 116) haluavat kiinnittää huomiota myös siihen, mitä tilanteessa transferoituu eli siirtyy. Salomon & Perkins ovat sitä mieltä, että sillä, *miten* transfer tapahtuu, on useimmiten tietty yhteys siihen, *mitä* transferoituu. Tietynlainen transfer-tyyppi voi olla sopivampi esimerkiksi tarkan tiedon tai strategian siirtymiseen kun taas toinen tyyppi sopii paremmin yleisempien kykyjen tai strategiaryhmien siirtymiseen. Esimerkiksi matala eli automaattinen transfer näyttää tapahtuvan useammin silloin, kun se, mikä siirtyy, on tahatonta, ehdotonta tai perustuu mallintamiseen ja on vahvistuksen aikaan saamaa. Korkea eli aktiivinen transfer tapahtuu puolestaan useimmiten silloin, kun on kyseessä oppiminen, jonka tarkoituksena on johtaa hyvin ymmärrettäviin abstraktioihin. Korkea transfer on mahdollinen myös, kun jostakin syystä automaattisen transferin käyttö on estynyt. Korkean transferin pääpiirre on kuitenkin, että luodaan järkevä abstraktio oppimisen aikana, jota sovelletaan uuteen ongelmaan tai

tilanteeseen, jonka peruselementit ovat samankaltaiset. (Salomon & Perkins 1989, 122 - 127.)

Salomon & Perkins (1989, 123) kirjoittavat myös, että transferin vaikuttavuudessa voidaan nähdä eroja määrässä ja ulottuvuudessa. Määrällä he viittaavat siihen, kuinka paljon parempia (tai negatiivisen transferin kohdalla huonompia) tuloksia saadaan siirtovaikutuksen jälkeen. Ulottuvuus taas viittaa siihen, kuinka kaukaa oppiminen siirtyy eli tapahtuuko se vain hyvin samanlaisessa tilanteessa vai myös melko etäisesti aikaisempaa muistuttavassa tilanteessa. Salomonin ja Perkinsin (1989, 123 - 128) mukaan matalan eli automaattisen transferin kohdalla voidaan nähdä eroja määrässä eli tulosten paremmuudessa/huonommuudessa, kun taas korkea eli aktiivinen transfer vaikuttaa ulottuvuuteen eli siihen, kuinka etäisiin tilanteisiin opittu asia siirtyy. Mitä aktiivisempi transfer on, sitä useampiin ja etäisempiin tilanteisiin se yleensä siirtyy.

4.3.2 Transfer oppimistilanteessa

Oppimistilanteen (A) (ks. kuvio 5) kannalta edellä esiteltyt transferin jaottelut tarkoittavat sitä, että opittavaa ainesta olisi pyrittävä organisoimaan sen tulevaa käyttöä silmällä pitäen ja oppijan omia yrityksiä löytää sääntöjä ja periaatteita olisi tuettava. Transferin toteutumista auttaa opittavan tiedon tai taidon kokeilu, käyttö ja harjoittelu monissa eri konteksteissa, sillä mitä monipuolisempaan tietoverkostoon uusi tieto kytketään, sitä useampia muistista haun reittejä sille luodaan. Oppimisen kannalta hyvin tärkeää on myös se, että tietoa ja taitoa ei opeteta erillään niiden soveltamisesta, vaan ne tapahtuvat vuorovaikutuksessa keskenään eli opitaan tekemisen kautta ('learning by doing'). (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 48.)

Uudessa oppimistilanteessa (B) siirtovaikutukseen vaikuttavat A- ja B-tilanteisiin liittyvien toimintojen, ympäristöjen ja toimintavirikkeiden lisäksi myös monet muut tekijät. Tällaisina Rauste-von Wright ja von Wright (1994,

48) mainitsevat muun muassa yksilön aktiivisuuden, motivoituneisuuden ja uskalluksen kokeilla oppimaansa. Siirtovaikutukseen vaikuttavat myös oppijan itsetunto sekä ympäristön antama tuki ja kokemiselle myönteinen ilmapiiri.

4.3.3 Yksilön kasvu

Seikkailukasvatuksessa siirtovaikutuksella pyritään usein vaikuttamaan yksilön minän kasvuun ja kehittymiseen. Ihannetilanteessa seikkailusta saadut kokemukset siirtyvät yksilön voimavaraksi myös muihin tilanteisiin. Hopkins & Putnam (1993, 11) ja Clarke (1998, 73) määrittelevät kasvun tavoitteeksi parantuneen itsetietoisuuden ja minän kypsymisen. Kasvun tuloksena yksilö saavuttaa Hopkinsin & Putnamin (1993, 72) mukaan yhtenäisemmän ja realistisemmän kuvan itsestään, jossa ideaaliminä ja tietoinen minä ovat taas lähempänä toisiaan.

Mihaly Csikszentmihalyi (1990, 41) puolestaan kirjoittaa, että huippukokemuksen seurauksena yksilön minän rakenne on monimutkaisempi kuin aikaisemmin. Vaikka monimutkaisuus nähdään yleensä negatiivisena piirteenä, tässä tapauksessa Csikszentmihalyi näkee asian toisin. Hän vertaa ihmisen minää monimutkaiseen koneeseen, jossa on paljon erillisiä omaa osaansa hoitavia komponentteja. Kun osat ovat hyvin kiinnittyneinä jokainen toisiinsa, kone toimii erinomaisella herkkyydellä. Jos tällaista komponenttien yhdistymistä ei tapahdu, yksittäinen systeemi saa aikaan pelkästään sekasotkua. Näin ollen on siis tärkeää, että yksilön minä rakentuu monimutkaiseksi systeemiksi, jossa eri osat ovat integroituina toisiinsa.

Csikszentmihalyin (1990, 41) mukaan huippukokemus auttaa integroimaan minän rakennetta, sillä kun yksilö on syvässä keskittymisen tilassa, hänen tietoisuutensa on epätavallisen hyvässä järjestyksessä. Ajatukset, aikomukset ja tunteet ovat kaikki suunnattu samaan päämäärään. Kun huippukokemus on ohi, yksilö tuntee minänsä yhtenäisemmäksi kuin

aikaisemmin. Csikszentmihalyin (1990, 42) mukaan tällainen kasvu on mahdollista silloin, kun yksilö toimii vapaasti vain toiminnan tähden, ilman mitään ulkoisia motiiveja. Kun yksilö asettaa itselleen jonkun päämäärän ja asettuu tilanteeseen keskittymisensä rajoissa, mikä tahansa, mitä hän tekee, voi olla huippukokemus. Kun yksilö on kerran saanut kokea tällaisen tilanteen, hän yrittää yhä enemmän, että voisi kokea vastaavan tunteen uudestaan. Tämän "kierteen" avulla yksilön minä kasvaa ja kehittyy.

Hopkinsin & Putnamin (1993, 72 - 73) mukaan seikkailun vaikutuksia yksilön kasvuun on tutkittu melko paljon. Ensimmäiset tutkimukset tekivät Clifford & Clifford jo vuonna 1967, jolloin he tutkivat Outward Bound -toiminnan vaikutuksia nuorten poikien minäkäsitykseen. Tulokset olivat rohkaisevia; poikien käsitykset itsestä muuttuivat positiiviseen suuntaan sekä ideaaliminä ja todellinen minä lähentyivät toisiaan. Koepke tutki vuonna 1973 Coloradon Outward Bound -kurssin vaikutusta 33 miehen ja 11 naisen minäkuvaan ja levottomuuden tasoon. Tulosten perusteella kurssin osallistujat näkivät itsensä positiivisemmin ja tunsivat vähemmän levottomuutta kurssin lopussa. Suuren, 3000 tutkittavaa käsittäneen, tutkimuksen teki puolestaan professori Basil Fletcher v. 1971, jolloin hän tutki neljän viikon Outward Bound -kurssille osallistuneita. Tulokseksi saatiin, että yli 75 prosenttia osallistujista tunsu, että kurssi oli lisännyt heidän itseluottamustaan, tietoisuutta itsestä sekä toisten huomioon ottamista.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

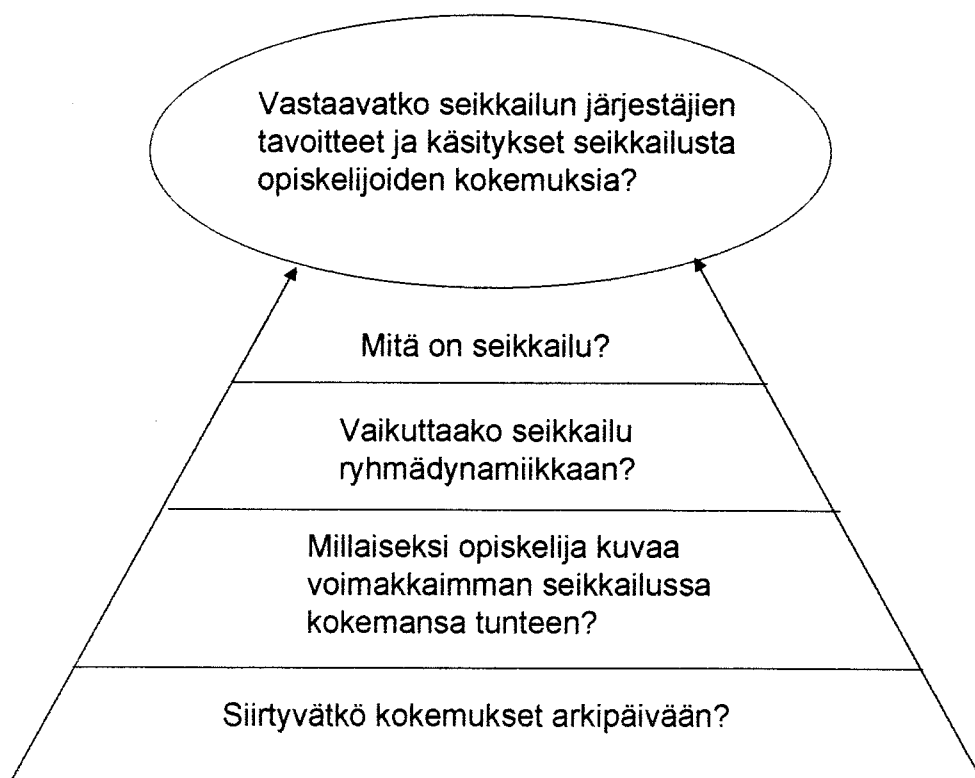
Tutkimusaiheemme nousi omasta mielenkiinnostamme seikkailun mahdollisuuksiin kasvatuksen apuvälineenä. Näkökulma tutkimukseen tarkentui sanomalehti Keskisuomalaisessa 25.11.1997 olleen artikkelin perusteella, joka kertoi ryhmille tilauksesta seikkailukursseja järjestävästä Villi Sessio -yhdistyksestä. Otimme yhteyttä yhdistyksen jäseniin, jotka olivat kiinnostuneita yhteistyöstä.

Villi Sessio järjestää seikkailuja pääasiassa nuorille ja nuorille aikuisille. Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt olivat 20-25 -vuotiaita opiskelijoita kasvatusta- ja nuorisosalta. Heidän kauttaan ajattelimme saavamme aiheeseen hieman toisenlaista näkökulmaa kuin ala-asteen oppilaita tutkittaessa, joita on useammin käytetty seikkailututkimuksen tutkimushenkilöinä. Tänäkin vuonna Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on valmistumassa yksi pro gradu -työ ala-asteella toteutettavasta seikkailutoiminnasta. Lisäksi pidimme oman tutkimusryhmämme etuna sitä, että heidän kielellisen ilmaisun ja käsitteellisyys taso on vertailukelpoinen sekä Villi Session että tutkijoiden kanssa, jolloin kommunikointi helpottuu.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, vastaavatko seikkailun järjestäjien tavoitteet ja käsitykset seikkailusta seikkailun osanottajien kokemuksiin. Tutkimuksen alaongelmat tarkentuivat Villi Sessiolaisille 12.3.1998 tehdyn ryhmähaastattelun (ks. liite 1) perusteella, jossa yhdistyksen jäsenet selvittivät omia tavoitteitaan ja toimintaperiaatteitaan seikkailulle.

Haastattelun ja teorian pohjalta muodostamamme tutkimuksen alaongelmat ovat seuraavat:

1. Mitä on seikkailu?
2. Millaiseksi seikkailun osanottaja kuvaa voimakkaimman seikkailussa kokemansa tunteen?
3. Vaikuttaako seikkailu ryhmädynamiikkaan?
4. Siirtyvätkö seikkailun opit arkipäivään?



Kuvio 6 Tutkimusongelmat

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tässä luvussa perustellaan oman tutkimuksemme tutkimusmetodivalintoja. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa käytetään evaluatiivista lähestymistapaa. Aineiston keruumenetelminä käytettiin teemahaastattelua sekä osallistuvaa havainnointia.

6.1 Tutkimusmenetelmät

6.1.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimusotteemme on laadullinen eli kvalitatiivinen. Grönfors (1982, 11) näkee kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen eron lyhykäisyydessään siinä, että kvantitatiivisissa eli tilastollisissa tutkimuksissa nojaututaan matemaattisiin keinoihin tieteellisyyden osoittamiseksi, kun taas kvalitatiivisissa tutkimuksissa tutkijat keskittyvät aineiston hankintaan. Aineiston keruussa pyritään siihen, ettei menetelmien tieteellisyyttä voida asettaa kyseenalaiseksi ainakaan tutkimuksen aikana vallinneitten olosuhteitten perusteella. Näin tarkasteltuna tieteellisyys on jokseenkin yhtä kuin tutkimuksen validius, luotettavuus. Tutkimuksen täytyy todella kertoa siitä, mistä se sanoo kertovansa.

Grönforsin (1982,12) mukaan kvalitatiivisten tutkimusten yleistymisen on reaktio pelkoon, että lihaa ja verta oleva ihminen unohdetaan kokonaan tilastojen taakse. Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmät muistuttavat tutkijaa yksittäisenkin ihmisen olemassaolosta, tarpeista, toiveista ja tunteista. Tällainen tutkimus vaatii syvyyttä ja yksityiskohtaisuutta (Patton 1990, 13). Grönfors (1982, 12) sekä Eskola ja Suoranta (1996, 9) eivät

kuitenkaan halua asettaa kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta toistensa vihollisiksi, mutta myöntävät, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteilla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa itse tutkimusprosessiin ja sen kulkuun.

Kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin on mahdollista päästä käsiksi varsinaiseen käyttäytymiseen, joka voi vastata ilmoitettua käyttäytymistä tai poiketa siitä. Tutkijan taito punnitaan ennen kaikkea silloin, kun hän on henkilökohtaisessa kosketuksessa tutkittaviin. Itse asiassa tutkija on itse tutkimuksensa tärkein työväline (Patton 1990, 14; Grönfors 1982, 13).

Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävä tutkija pyrkii usein etsimään vastauksia kentältä ja muodostamaan kysymyksiään kenttätutkimuksen pohjalta, kun tilastollisia menetelmiä käyttävä tutkija puolestaan määrää kysymyksenasettelustaan itse. Kvalitatiivista menetelmää käyttävä tutkija pyrkii pitämään kysymyksenasettelunsa mahdollisimman avoimena tutkimuskentän vaikutteille (Grönfors 1982, 13.) Meidän tutkimuksessamme tutkimusongelmat tarkentuivat Villi Sessiolaisten haastattelun tuloksista sekä tutkimusalamme kirjallisuuteen tutustumisen yhteisvaikutuksesta.

6.1.2 Tapaustutkimus

Syrjälän mukaan (1994, 11) yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää on mahdotonta antaa ja kirjallisuudessa esitetyt määritelmät tapaustutkimuksesta ovat hyvin yleisiä. Yksi määritelmä on Yinin (1983, 23) esittämä; tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monipuolisia ja monilla eri tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tai toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä. Olennaista on siis se, että tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää (Syrjälä 1988,7). Tosin Syrjälän (1994,12) mukaan tapaustutkimus edellyttää usein myös menneisyyden tarkastelua, jota kohteen hyvä ymmärtäminen vaatii.

Tapaustutkimuksessa tutkijan mielenkiinto kohdistuu yleensä tiettyyn tapaukseen, olkoon se yksilö, ryhmä, yhteisö, laitos tai jokin tapahtuma (Syrjälä 1988, 6). Meidän tutkimuksessamme tapaus on Villi Sessio -yhdistyksen järjestämä seikkailu Keski-Suomen opiston nuoriso-ohjaajaopiskelijoille, mikä tapahtui toukokuussa 1998.

Syrjälän mukaan tapaustutkimus soveltuu käytettäväksi erityisen hyvin silloin, kun halutaan tietää esimerkiksi tietyssä tapahtumassa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, tai jos tutkija on ennemminkin kiinnostunut tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista kuin niiden yleisluonteesta. Tapaustutkimus on hyvä vaihtoehto myös silloin, kun halutaan tutkia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeellisina tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä. (Syrjälä 1994 12 - 13.) Meidän tutkimuksemme tapaustutkimuksellisuutta puoltavat siis ainakin tutkimuksen tapahtuminen luonnollisissa oloissa ilman että tapahtumien kulkuun voisi vaikuttaa ja se, että me tutkijoina olemme kiinnostuneita yksittäisten nuoriso-ohjaajien kokemuksista tietystä tapahtumasta.

Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilön kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii (Syrjälä 1988, 8). Meidän tutkimuksemme vastaa tätä Syrjälän ajatusta tapaustutkimuksen luonteesta, sillä keräämämme aineisto on tutkimuskohteidemme omia ajatuksia kokemuksistaan ja elämyksistään kyseisellä seikkailukurssilla. Syrjälä (1988, 9) huomauttaa myös, että tapaustutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, miten tutkimuskohteet itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Omassa tutkimuksessamme käytämme varsinaisina tiedonkeruumenetelminä teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia, joista lisää luvuissa 6.3.1 ja 6.3.2.

Tapaustutkimuksen ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. On kuitenkin virheellistä ajatella, että tapaustutkimus tai tarkemmin kenttätyö, ei edellytä etukäteistä tutkimusongelmien pohdintaa ja asettelua. Syrjälän (1988, 18) mukaan on aina viisasta tehdä aluksi ongelmien tarkastelua ja selkiinnyttämistä kirjallisuuden avulla. Ongelmien jatkokehittely tapahtuu sitten kentällä. Tutkija voi joutua muuttamaan ongelmiaan, koska hänellä on ollut virheellisiä oletuksia tilanteesta tai ongelma ei ole tutkittavissa. Omassa tutkimuksessamme tutkimusongelmat selventyivät Villi Sessio -yhdistyksen haastattelun pohjalta, joka toteutettiin hyvissä ajoin ennen varsinaista kenttätutkimusta, jolloin meille jäi hyvin aikaa tutustua myös kirjallisuuteen tutkimusaiheemme alalta.

Syrjälän mukaan (1988, 9) tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkijan ja tutkittavan välinen rooli ei ole selvästi erotettavissa toisistaan. Oman tutkimuksemme aineiston keruuvaiheessa tutkittavan ja tutkijan roolit olivat juuri kuvatun kaltaiset. Me osallistuimme tutkijoina seikkailukurssilla yhdessä tutkittavien kanssa kaikkiin tapahtumiin tasaveroisina kurssilaisina. Koska tapaustutkimuksessa tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, tapaustutkimus on arvosidonnaista (Syrjälä 1994, 15). Näin ollen tutkijoina oma arvomaailmamme on varmasti yhteydessä siihen näkemykseen, jonka muodostamme tutkittavasta ilmiöstä.

6.1.3 Evaluaatiotutkimus

Erilaiset tapaustutkimukset eroavat toisistaan keskeisen tavoitteensa ja/tai toteutuksensa perusteella. Kuitenkaan käytännössä nämä tapaustutkimuksen eri tyypit eivät aina ole selvästi erotettavissa toisistaan. (Syrjälä 1988, 24.) Tässä luvussa käsitellään tapaustutkimuksen tyypeistä evaluaatiotutkimusta, joka kuvaa omaa tutkimustamme parhaiten.

Syrjälän (1994, 16) mukaan evaluaatiotutkimus on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella

kriittisesti jostakin ilmiöstä, tapahtumasta tai esimerkiksi kehittämisohjelmasta ja määrittellä toteutetun ohjelman olennaisten toimintojen arvon. Evaluaatiotutkimuksessa tutkijaa kiinnostavat osallistujien näkemykset ohjelman eduista ja haitoista sekä se, miten kyseinen ohjelma edistää oppimista toimintaympäristössään (Syrjälä 1994, 16). Syrjälä (1994, 17) lisää, että tutkija haluaa päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin ja kertoa muille, miltä osallistuminen tuntuu. Nämä kuvaukset evaluaatiotutkimuksesta sopivat hyvin omaan tutkimukseemme, jossa seikkailuun osallistuneita haastatteleamalla pyrimme arvioimaan Villi Sessio -yhdistyksen järjestämää seikkailua. Arvioimme seikkailua, sen tavoitteita ja toteutuksen toimivuutta osallistujista käsin ja yritämme kuvata kaiken tapahtuneen mahdollisimman tarkasti tutkimuksen raportoinnissa, jotta lukija saisi mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan siitä, miltä seikkailuun osallistuminen tutkittavien mielestä tuntui.

Perinteisesti evaluaatiotutkimus on nähty hyvin kvantitatiivisena menetelmänä, jossa tutkija on ikään kuin tekniikko, jonka tärkein tehtävä on kehittää tarkkoja mittareita luotettavan tiedon saamiseksi huolellisiin koeasetelmiin perustuvista tutkimuksista (Syrjälä 1988, 39). Syrjälän (1988, 39) mukaan tilanne alkoi kuitenkin muuttua 1980-luvulla, jolloin ns. uuden aallon edustajat lähestyivät evaluoitavaa kohdetta kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tällaisissa tutkimuksissa evaluaatiossa keskityttiin tietyn tapauksen kuvaamiseen niin kuin omassa tutkimuksessammekin tehdään.

Syrjälän (1988, 40) mielestä evaluaatiotutkimuksessa on keskeistä kuvaaminen ja "ohjelman" arvon määrittäminen selittämisen sijaan. Monesti tutkimus käynnistyy jonkin asiakkaan toimesta, joten tutkimuskohde määräytyy tietyn tilanteen perusteella eikä tutkijan itsensä aloitteesta. Omassa tutkimuksessamme kohteen valinta kävi niin, että kun olimme sopineet Villi Sessio -yhdistyksen kanssa tekevämme tutkimuksen heidän

järjestämästään seikkailusta, yhdistys ehdotti meille kohteeksi nuoriso-ohjaajiksi opiskelevaa ryhmää, jolle he olivat järjestämässä seikkailua.

Evaluaatiotutkimus ei etene tietyn teorian ohjaamana ennalta laadittujen hypoteesien pohjalta. Evaluaatioissa ei myöskään ole keskeistä koottavien tietojen tarkka etukäteismäärittely tai tutkimuksen toistettavuus, jotka mahdollistaisivat tulosten yleistämisen muihinkin tilanteisiin. Kvalitatiivisia lähestymistapoja käyttävässä evaluaatiotutkimuksessa on sen sijaan merkittävää tietojen koonti "ohjelman" toteutuksesta ja sen kontekstista tarkkojen kuvausten ja osallistujien ilmiölle antamien merkitysten pohjalta. (Syrjälä 1988, 40 - 41.) Omassa tutkimuksessamme emme pyri yleistämään tästä seikkailukurssista saatuja tuloksia muihin seikkailuihin vaan haluamme antaa mahdollisimman tarkan kuvauksen juuri tästä seikkailusta ja siitä, miltä seikkailun osallistujista tuntui seikkailussa ja sen jälkeen. Jos onnistumme tässä, lukijalla on mahdollisuus arvioida kriittisesti seikkailua ja sen merkitystä.

Esimerkkinä tuoreesta Suomessa tehdystä tapauskohtaisesta evaluaatiotutkimuksesta toimii Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen vuonna 1997 julkaisema raportti "Tapauskohtainen evaluointi sosiaalityön välineenä". Siinä tutkijat Ilmari Rostila ja Mikko Mäntysaari kuvaavat toteuttamaansa tutkimusta, jossa pyrittiin selvittämään, millaisia tuloksia Tampereen perhetukikeskusten tarjoamilla palveluilla saavutettiin vuonna 1996. Tutkijat (1997, 1) perustelevat evaluatiivisen näkökulman valintaa sillä, että evaluaation peruskysymyksenä on, mikä mahdollisista toimintastrategioista olisi paras mahdollinen.

Rostilan ja Mäntysaaren (1997, 4) mukaan tapauskohtainen evaluointi on yksi mahdollinen ja heidän mielestään onnistunut tapa seurata systemaattisesti yksilön tai ryhmän tilannetta työskentelyn aikana ja sen päättyessä. Se valaisee konkreettisesti tavoitteiden toteutumista

työskentelyn tuloksena ja tarjoaa näin tietoa tapahtuman vaikuttavuudesta sekä yksilön ja ryhmän tilanteesta.

6.2 Tutkimuksen seikkailijat ja kurssin ajankohta

Tutkimuksen seikkailijaryhmä koostui Keski-Suomen opistossa nuoriso-ohjaajiksi opiskelevista nuorista. He olivat valinneet koulutuksensa suuntautumisvaihtoehdoksi erätaidot ja retkeilyn. Tutkimuksen seikkailukurssi oli yksi monista opiskelijoiden koulutukseen kuuluvista retkiosuuksista. Ryhmään kuului neljä naista ja neljä miestä, joiden ikähaitari liikkui 20 ja 25 vuoden välillä. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta opiskelijat olivat olleet samalla luokalla opintojen alusta alkaen eli kaksi vuotta. Kaksi opiskelijaa oli liittynyt erätaito ja retkeily -ryhmään vasta tänä vuonna.

Seikkailukurssi toteutettiin 11.-13.5.1998 Laukaan kunnan Patamankallioilla ja Hitonhaudan luonnonsuojelualueella. Kurssille tullessaan seikkailijat tiesivät ainoastaan lähtöpaikan ja tarvittavat varusteet. Sama koski myös tutkijoita. Tutkimukseen liittyvät haastattelut suoritettiin viikko seikkailukurssin jälkeen kolmen päivän aikana. Seitsemää tutkimushenkilöä haastateltiin Keski-Suomen opiston tiloissa Suolahdessa ja yksi haastattelu suoritettiin Jyväskylässä toisen tutkijan kotona.

6.3 Aineiston keruumenetelmät

Aineiston luotettavuuden ja kattavuuden takaamiseksi tietoa tulee kerätä mahdollisimman monella tavalla eli triangulaatiota hyödyntäen. Omat tärkeimmät tiedonhankintamenetelmämme olivat teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. Pyysimme tutkimushenkilöitä myös kirjoittamaan kirjoitelman seikkailun lopuksi, jota käytimme apuna teemahaastattelussa.

Luku 6.3.1 käsittelee teemahaastattelua erityisesti oman tutkimuksemme näkökulmasta ja luvussa 6.3.2 esittelemme osallistuvaa havainnointia aineiston keruumenetelmänä ja perustelemme, miksi olemme valinneet sen myös omaan tutkimukseemme.

6.3.1 Teemahaastattelu

Tutkimuksemme lähtökohtana oli kiinnostus seikkailukasvatuksen käytännön sovellutuksia ja niiden toimivuutta kohtaan. Haastattelu osoittautui käytännöllisimmäksi ja luonnollisimmaksi tavaksi hankkia tietoa saadessamme Villi Sessio -yhdistyksen tiedonlähteeksemme. Eskolan ja Suorannan (1996, 64) mukaan haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullisen tutkimuksen aineistoa. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 25) puolestaan määrittävät teemahaastattelun yksinkertaisesti keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Se on päämäärähakuista toimintaa, joka tapahtuu lähinnä haastattelijan ehdoilla tai ainakin hänen johdollaan.

Haastattelun eri lajeista meidän tavoitteitamme parhaiten palveli teemahaastattelu, koska siinä tutkijat päättävät ennalta ainoastaan aihepiirit, joista tietoa tulee hankkia, mutta eivät tee tarkkoja kysymyksenasetteluja (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36). Villi Sessiota haastattellessamme tiesimme teemat, joista haluamme saada tietoa (ks. haastattelurunko liite 1). Tarkkojen kysymysten laatiminen ei ollut tarkoituksenmukaista, koska halusimme jättää haastateltaville vapauden puhua heidän tärkeäksi kokemistaan asioista. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (1985, 41) toteavat, teema-alueet 'operationaalistetaan' kysymyksillä haastattelutilanteessa, eikä operationaalistajana toimi ainoastaan haastattelija, vaan myös haastateltava. Teema-alueiden pohjalta haastattelijan on helppo jatkaa ja syventää keskustelua tilanteen ja tarpeen mukaan (Hirsjärvi & Hurme 1985, 42).

Kysymykset tuottavat haastatteluaineiston, jota tutkijat voivat lähteä käsittelemään. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 42) nimeävät ongelmana olevan

ilmiön eri aspekteja indikaattoreiksi, osoittimiksi jostakin. Nämä indikaattorit selvensivät tarkat tutkimusongelmamme, joitten pohjalta tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa suunnittelimme toista teemahaastatteluvaihettamme, seikkailukurssille osallistuneitten yksilöhaastattelua. Silloin teemahaastattelun runkona toimi opiskelijoitten kurssilla kirjoittama kirjoitelma "Sieluni seikkailua rikkaampi" (liite 2), jonka virikekysymykset käsittelivät tutkimusongelmia.

Nauhoitimme kaikki haastattelut kokonaisuudessaan. Haastattelupaikkana Keski-Suomen opistossa oli tutkimushenkilöiden valitsema opiskelijoiden oleskelutila, jossa kevätlukukauden viimeisinä päivinä oli rauhallista. Yksi haastattelu nauhoitettiin toisen tutkijan kotona, koska ko. tutkimushenkilö ei enää käynyt koululla lukukauden ollessa päättymäisillään. Haastattelut kestivät puolesta tunnista tuntiin ja ne litteroitiin osittain. Tämä tarkoittaa sitä, että nauhat kuunneltiin tarkasti ja niistä kirjoitettiin tutkimusongelmien kannalta olennaiset osat. Tutkimuksen raportointia varten kaikille tutkimushenkilöille ja Villi Session edustajille annettiin peitenimet henkilösuojan ylläpitämiseksi.

6.3.2 Osallistuva havainnointi

Jokainen psykologiaa tai sosiologiaa vähänkin lukenut tietää, että ihmisen havainnointikyky on hyvin valikoivaa (Patton 1990, 200). Sen vuoksi Patton korostaa havainnoinnin suunnittelun ja siihen valmistautumisen tärkeyttä.

Havainnoinnin valintaa yhdeksi tiedonhankintamenetelmäksemme tukee Pattonin (1990, 202) käsitys sen laadun arvioimisen peruskriteeristä. Havainnoinnin tulosten pitäisi avata tutkimuksen lukijalle mahdollisuuden astua sisään ja ymmärtää tilannetta, jota tutkimuksessa käsitellään. Patton viittaa tässä yhteydessä omaan tekemäänsä tutkimukseen ja toteaa, että ilman omakohtaista kokemusta tapahtuneesta hän ei olisi koskaan osannut tehdä siitä oikeita kysymyksiä.

Osallistuvaan havainnointiin päädyimme juuri siitä syystä, että halusimme itse tuntea seikkailukurssin kokemukset ymmärtääksemme paremmin kokonaisuutta ja haastateltavien ajatuksia. Pattonin (1990, 206 - 207) mukaan osallistuvan havainnoinnin etu onkin juuri siinä, että tutkija ei pelkästään näe vaan myös tuntee. Patton korostaa myös sitä, että tutkittavaan ohjelmaan täysivaltaisesti osallistuvan tutkijan tulee pitää havainnointi selkeästi erillään haastattelusta. Tässä tutkimuksessakin haastattelut suoritettiin myöhempänä ajankohtana. Osallistuvan havainnoinnin haasteena on yhdistää havainnointi ja osallistuminen siten, että ymmärtää kohteen sisältäpäin, mutta osaa kuvailla sen ulkopuolisille (Patton 1990, 207).

Tutkijan asettuessa tutkimuskentälle joudutaan pohtimaan hänen sosiaalista paikkaansa ryhmään nähden. Grönforsin (1982, 93), samoin kuin Eskolan ja Suorannan (1996, 77), mukaan vuorovaikutus tapahtuu varsin pitkälle kohteiden ehdoilla ja tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän. Toisaalta Grönfors (1982, 97) myöntää, että tutkijan ja tutkittavien välillä on merkittäviä sosiaalisia suhteita. Tutkija on enemmän kuin tutkija. Hänen tulee oppia tarkastelemaan kohteidensa maailmaa heidän perspektiivistään ennakko-odotukset ja stereotyypit unohtaen. Juha Varto (1992, 26) muistuttaa puolestaan siitä, että ihminen ei voi päästä elämysmaailman ulkopuolelle, joten hänen oma tapansa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimisessaan.

Grönfors (1982, 95 - 99) kirjoittaa myös tutkijan vaihtelevista mahdollisuuksista sisäistää itselleen tutkittavan rooli ja ryhmässä käytettävä kieli sekä uppoutua tapahtumiin. Meidän tapauksessa tämä oli varsin mutkatonta siitä syystä, että tutkittavat olivat samaa ikäluokkaa ja saman kulttuurin edustajia.

Patton (1990, 217) kehottaa tutkijaa pohtimaan tarkasti myös sitä, miten intensiivisesti hän tutkii ja kuinka paljon tutkittava ryhmä saa tietää tutkimuksesta. Tätä kysymystä pohdimme yhdessä myös Villi Sessiolaisten kanssa. Tulimme siihen tulokseen, että olemme seikkailuryhmässä mukana tasavertaisina jäseninä kuitenkin siten, että muille ryhmäläisille kerrotaan, ketä me olemme ja että teemme tutkimusta seikkailusta. Tarkemmista havainnoinnin ja tiedonhankinnan kohteista eivät tienneet sen enempää kouluttajat kuin kurssilaisetkaan. Vaikka päätarkoituksemme oli päästä sisään kurssin sisältöön ja sen aiheuttamiin tuntemuksiin, olimme ennalta pohtineet, mitä asioita haluamme ryhmän toiminnassa tarkkailla. Olimme kiinnostuneet siitä, kuka ryhmästä aloittaa aktiviteetit, onko joku aina viimeinen ja onko ryhmässä selviä rooleja. Kuten Grönfors (1982, 101 - 102) kirjoittaa, havaintojen teon ei tarvitse eikä pidäkään olla umpimähkäisiä ja suunnittelematonta. Kenttätyöskentely tehostuu kohdistetun havainnoinnin avulla. Tutkija keskittyy asioihin, joihin hän tuntee henkilökohtaista mielenkiintoa sekä asioihin, joita tutkimuksen teoreettinen viitekehys nostaa esiin.

Havaintojen säilymisen vuoksi muistiinpanojen tekeminen on tärkeää. Jotta ryhmän sisäinen vuorovaikutus ei häiriintyisi eikä tutkijan luonnollinen mukanaolo estyisi, ei muistiinpanojen tekeminen toiminnan hetkellä ole Grönforsin (1982, 130 - 133) mielestä suotavaa. Käyttökelpoisten, nopeasti tehtävien muistiinpanojen tekemiseen hän kuitenkin suosittelee ns. aide-mémoire -tekniikkaa. Se tarkoittaa avainsanojen nopeaa kirjaamista, joiden pohjalta tarkemmat muistiinpanot tehdään niin pian kuin mahdollista. Meidän tutkimuksessamme muistiinpanojen tekemistä helpotti se, että jokaisella osallistujalla oli muistiinpanovälineet mukana, joihin jokainen ehtiessään kirjoitti oman suurimman seikkailunsa tunnelmia. Näin ollen vihon esille ottaminen ja avainsanojen kirjaaminen ei herättänyt minkäänlaista huomiota.

Tarkemmat muistiinpanot ja kenttäpäiväkirja tehtiin heti kurssin jälkeen. Kenttäpäiväkirja on Grönforsin (1982, 136) mukaan tarkoitettu tutkimuksen yleisen kulun, metodologisten ja menetelmällisten seikkojen sekä tutkijan omien arvioiden ja ajatusten kirjaamiseen. Se toimii siis lähinnä tutkimusprosessia kuvaavana asiakirjana.

6.4 Aineiston käsittely

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti ja osittain erottamattomasti toisiinsa, mikä asettaa tulosten analysoinnille haasteita. Tätä mieltä ovat sekä Patton (1990, 371 - 372) että Mäkelä (1990, 45). Patton jatkaa, että oman tutkimuksen analysoinnin perusteitten määrittäminen vaatii arviointia ja luovuutta. Koska jokainen tutkimus on yksilöllinen, niin on myös sen analyttinen lähestymistapa. Sen vuoksi tutkija on velvollinen antamaan oman tutkimuksensa analysointiin liittyvistä menettelytavoista ja prosesseista mahdollisimman kattavan ja totuudenmukaisen kuvan.

Eskolaa ja Suorantaa (1996, 104) mukaillen laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa asiasta. Tutkimuksen alussa tapahtuva käsitteitten selventäminen, teoreettisen taustan hahmottaminen sekä tutkimusongelmien asettelu luovat pohjan myöhemmälle aineiston analysoinnille. Analyysin ensimmäinen vaihe on tutkimuksen kuvaus, joka on pidettävä erillään tutkimuksen tulkinnasta. Kuvauksella tarkoitetaan löydösten selittämistä, kysymyksiin vastaamista, tulosten kannalta merkittävän informaation huomioimista sekä löydösten järjestämistä analysointia varten. (Patton 1990, 374 - 375.)

Haastattelumateriaalia käsitellessään tutkijan on ensin päätettävä, käsitteleekö hän aineistoa tapauskohtaisesti vai asiakkohtaisesti. Edellisessä haastattelumateriaalia tarkastellaan jokaisen haastateltavan osalta erikseen

ja jälkimmäisessä niiden teemojen tai kysymysten pohjalta, joihin haastateltavat ovat vastanneet. Patton (1990, 376 - 377) huomauttaa kuitenkin, että vaihtoehdot eivät ole toisiaan poissulkevia, mutta selvyuden vuoksi toinen on valittava ensisijaiseksi menettelytavaksi. Omassa tutkimuksessamme käytimme ensisijaisesti tutkimusongelmiin pohjautuvaa asiakohaista käsittelytapaa.

Kun kaikki tutkimusmateriaali on saatu, tulee luonnollisesti varmistua siitä, että se ei häviä. Patton (1990, 379 - 380) korostaa tässä myös sitä, että aineiston on pysyttävä autenttisenä. Kirjoitettaessa nauhoitettuja haastatteluja paperille, haastateltavien puhetyylin tulisi pysyä heille ominaisena. Aineiston säilyvyyttä ja käsittelyä silmällä pitäen on sen kopiointi hyödyllistä. Kopioihin voi tehdä merkintöjä ja niitä voi leikellä ja lajitella tutkijoiden tarpeitten mukaan. Omassa tutkimuksessamme litteroitu haastattelumateriaali kopioitiin, jonka jälkeen samaan asiaan liittyvät kommentit yliviivattiin tietyn värisellä värikynällä. Tämän vaiheen molemmat tutkijat tekivät erikseen, jonka jälkeen valmiita aineistoja verrattiin keskenään. Erimielisyyksiä kommenttien laadusta esiintyi vähän. Eroavista mielipiteistä keskusteltiin ja päästiin yhteisymmärrykseen. Seuraavassa vaiheessa kommentit leikeltiin ja samanväriset paperilaput liitettiin yhteen, mikä helpotti tulosten analysointia. Eri aihetta käsittelevät kommentit käsitellään tuloksissa omissa luvuissaan.

Leikkelointi ja alleviivaaminen tulevat ajankohtaisiksi silloin, kun ryhdytään järjestämään aineistoa aihepiireihin ja lokeroihin. Patton (1990, 422 - 423) korostaa tässä kohdin tutkijan asiantuntijuutta omaan aiheeseensa ja tutkimukseensa nähden. Asiaan perehtyneenä ja tutkimuskentän nähneenä hänelle tulee antaa oikeus tehdä aineistoa koskevia päätelmiä ja spekuloida asioiden merkittävyyttä oman ajattelunsa pohjalta.

Luokitusten löytymisen lisäksi Mäkelä (1990, 44 - 45) kehottaa tutkijaa etsimään aineistostaan samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Vertailukohteet

riippuvat kulloisestakin tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa vertailukohteena toimii niin toisten seikkailijoiden, seikkailunohjaajien kuin seikkailukasvatuksen teoreetikkojenkin näkökulmat. Patton (1990, 423 - 424) varoittaa kvalitatiivista tutkimuksia tekeviä kuitenkin erilaisten ilmiöitten tai niiden esiintymistiheyden laskemisen vaaroista. Laadullisen tutkimuksen painopiste on kuitenkin kuvauksessa, ymmärtämisessä ja tutkimuksessa yleistämisen, kausaalisten päätelmien ja ennustamisen sijaan.

Tutkimusten tulosten raportoinnissa ei Pattonin (1990, 428 - 430) mukaan voida liiaksi korostaa keskittymistä olennaiseen. Tarkoituksena ei ole hukuttaa lukijaa tiedon virtaan. Olennaista kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnissa on tutkimuskentän tapahtumien välittäminen lukijalle kuvausten ja suorien lainausten avulla. Suorien lainausten määrää tulee kuitenkin harkita tarkkaan; parhaimmillaan ne elävöittävät tekstiä merkittävästi, mutta liikaa käytettynä tylsistyttävät ja käyvät mitänsanomattomiksi.

Kuvauksen ja tulkinnan suhdetta raportoinnissa Patton (1990, 430) kuvaa ytimekkäästi mutta osuvasti seuraavalla tavalla: Kiinnostava ja luettava raportti tarjoaa riittävästi kuvausta, jotta lukija pystyy ymmärtämään tulkinnan perustan, ja riittävästi tulkintaa, jotta lukija pystyy ymmärtämään kuvausta.

7 TULOKSET

Jotta lukija saisi kokonaiskuvan seikkailukurssin tapahtumista, esitämme ensin kurssista kirjoittamamme päiväkirjan. Siihen on liitetty valokuvia ja kurssilaisten aitoja kommentteja tapahtumista.

Seikkailukertomusta seuraavissa luvuissa tarkastellaan varsinaisia tuloksia teorian valossa. Tuloksia pyritään tuomaan lähelle lukijaa sitomalla teoria ja tutkimushenkilöiden haastattelujen suorat lainaukset kiinteästi yhteen.

7.1 Meidän seikkailukertomuksemme

MAANANTAI 11.5.

Seikkailijoiden oli määrä kokoontua Hirvaskankaan Essolla klo 12.30, josta lähdettäisiin kohti tuntematonta määränpäättä. Meille tutkijoille ja Villi Sessiolaisille järjestyi kuin itsestään pieni etukäteisseikkailu, kun auto, jolla olimme Hirvaskankaalle matkustamassa, ei lähtenytäkään käyntiin. Kaikki kuitenkin järjestyi, ja olimme perillä suunnilleen ajoissa. Minuuttiaikatauluahan seikkailussa ei koskaan noudateta...



Esittelyjen ja muiden muodollisuuksien jälkeen ensimmäinen varsinainen seikkailutehtävämme oli saada käsiimme pullo, joka sijaitsi huoltoaseman pihalla, suuren "miinakentän" keskellä. Miinakentälle astumista tai pullon kaatamista piti tarkoin varoa, sillä räjähdysvaara oli mitä suurin. Apuvälineiksi saimme pitkän köyden, teippiä ja linkkuveitsen. Pienen aivojumpan ja erilaisten kokeilujen jälkeen pullo saatiin pelastettua köyteen tehdyn silmukan avulla ja pääsimme lukemaan, mitä pullon sisällä olevassa viestissä sanottiin.

Viesti osoittautui kartaksi. Siihen oli symbolimerkein piirretty se reitti ja määränpää, johon meidän tuli suunnata. Niinpä hyppäsimme autoihin ja lähdimme matkaan. Muutaman pienen harhakierroksen jälkeen päädyimme kartan tarkoittamaan paikkaan, joka osoittautui Patamankallioiden parkkipaikaksi.

Purkauduttuamme autoista kokoonnuimme suuren hiekkakuopan pohjalle, joka kuviteltiin Euroopaksi. Jokaisen tuli etsiä siihen paikkaan, johon mieluiten haluaisi matkustaa. Näin esittäydyimme toisillemme ja saimme kuulla, kuinka joku lähtisi patikoimaan Skotlantiin, toinen taas opettamaan italialaisille jalkapalloa.

Ennen kuin lähdimme kiipeämään Patamankallioiden päälle seikkailun vetäjät pyysivät meitä jättämään kellot ja kännykät autoihin; niitä ei tällä seikkailulla tarvittaisi.

Mää oon just oikeen semmonen kellon kanssa eläjä. Se on jotenki niin ahistavaa, sitten kun oli koko ajan niin valosaa, niin ei tienny paljonkohan se kello on tosissaan. Se oma päivärytmi meni niinku sekasin. Vaikka sillä ajalla ei periaatteessa tee mitään, mutta se on niin tuttu ja turvallinen et sen mukaan on niinku helppo rakentaa elämä." (Sini)

Reitillä kallion päälle oli muutama kohta, jossa piti auttaa kaveria, jotta ylöspääseminen oli mahdollista. Kaikki pääsivät kuitenkin kallion laelle,

josta avautuivat kauniit maisemat. Kallion päällä tutustuimme kiipeilyvarusteisiin. Kävimme läpi erilaisia köysiä, kiinnitysvälineitä sekä valjaita. Samaan aikaan toinen Villi Session jäsenistä oli viritellyt köysiä laskeutumista varten, joten pikkuhiljaa rohkeimmat ryhtyivät pukeutumaan valjaisiin ja laittoivat kypärät päähänsä...



*"Jos jotain sattuu, niin saat telkan!"
(kommentti kämppäkaverille)*

Loppujen lopuksi kaikki laskeutuivat kallion alas, ja jokainen sai olla tyytyväinen katsellessaan alhaalta päin laskeutumipaikkaa. Aika oli kulunut kuin siivillä omaa vuoroa odottaessa, mutta nyt alkoi olla jo vähän nälkä. Lähdimme etsimään hyvää majoittautumis- ja ruoanlaittopaikkaa. Tavarointa purettaessa huomattiin, että vielä pakkausvaiheessa varmasti mukana olleet laavut olivat kadonneet jonnekin. Ei siis auttanut muu kuin rakentaa majoite itse mukana olevista pressuista.

Majoite valmistui nopeasti ja sen jälkeen laitettiin ruokaa, joka maistuikin hyvältä moisten seikkailujen jälkeen. Seikkailun vetäjät pyysivät meitä

ruokailun ohessa miettimään omaa, suurinta seikkailuamme, ja kirjaamaan sen johonkin ylös. Niitä tarvittaisiin myöhemmin.

Seuraavaksi jakaannuimme ryhmiin, jotka muodostuivat sen mukaan kuuluuko teen, maitokahvin vai mustan kahvin juojiin. Ryhmän piti keksiä itselleen merkki, josta tunnistaa toisensa sekä sokeana että mykkänä. Tämän jälkeen jokaisen silmät sidottiin ja meidät kuljetettiin sokeina ja mykkinä yksitellen metsään eri paikkoihin. Sovitun merkin saatuaamme meidän piti lähteä etsimään oman ryhmämme jäseniä apunamme vain oma kuuloaisti. Toiset harhailivat pidempään, toiset vähän lyhyemmin, mutta loppujen lopuksi kaikki löysivät oman ryhmän ja palasimme leiripaikalle.

Nuotion äärellä keittelimme kahvia ja teetä sekä juttelimme pitkään kaikista päivän tapahtumista. Kerrottiin ja vaihdettiin tuntemuksia, miltä päivän eri seikkailut olivat itse kustakin tuntuneet.

"Sekin teki siitä jutusta sillai jollakin tavalla mieleenpainuvamman kun joutu tavallaan käsittelemään ne omat tunteet että mitä on siinä jutun aikana mielessä syntyny."
(Ritu)

Kun keskustelu vihdoin taukosi, seikkailun vetäjät sanoivat, että muuttuisimme taas yhtä lukuun ottamatta sokeiksi ja mykiksi. Koko lauma, jolta puuttui kaksi tärkeää aistia, sidottiin nyt yhteen kimppuun ja heidän kannateltavakseen nostettiin näkevä ja puhuva opas, jonka piti johdatella laumaa tiettyyn paikkaan. Ja onnistuihan se. Tosin välillä vähän kankeasti ja horjahdellen, mutta pääsimme viimein perille.

Sen jälkeen osa porukasta sai poistaa siteet silmiltään ja he poistuivat paikalta. Silmät sidottuina ja puhumattomina paikoillaan olevat saivat kuulla, että seuraavaksi heidät viedään yksitellen paikkaan, josta he lähtevät seuraamaan köyttä. Köysi kiemurteli ympäri metsää ja kun se vihdoin loppui, piti löytää itsenäisesti takaisin leiripaikalle. Kukaan ei kuitenkaan joutunut lähtemään matkaan aivan yksin, sillä vierellä seurasi

suojelusenkeli, joka vartioi, että mitään onnettomuuksia ei päässyt sattumaan....

"Sillai ku näkö viedään niin sitä on heti niin muitten armoilla... ja on tavallaan pakko luottaa johonkin, ennen kaikkea siihen, ettei se joku anna tehdä ihan mitä sattuu." (Ritu)

Kun kaikki seikkailijat suojelusenkeleineen olivat onnellisesti palanneet takaisin leiripaikalle, laitettiin herkullisen näköiset lohien palat loimuttumaan iltapalaksi. Lohien valmistuessa vaihdettiin vielä "sokkoleikissä" osia, jotta kaikki pääsivät kokeilemaan sekä suunnistajan että suojelusenkelin roolia.

Tämän seikkailun koettuamme iltapala maistui herkulliselta, mutta myös uni alkoi painaa silmää ja lämmin makuupussi houkutteli luokseen. Toiset sen sijaan jäivät vielä ihaillemaan täyden kuun loistetta viimeisiä lohienriippeitä mutustellen.



TIISTAI 12.5.

Kun aamulla yksi toisensa jälkeen nostimme päätämme makuupusseista, huomasimme, että ohjaajat olivat kadonneet jättäen jälkeensä vain viestilappusen nuotiopaikalle. "Elinehtojen vähentymisen vuoksi" meidän oli lähdettävä muualle. Mukaan tuli ottaa tavarat, joiden turvin selviäisimme

seuraavaan aamuun. Lisäksi meidän tuli keksiä itsellemme sankarihahmot ja esine, jota kyseinen sankari tarvitsee.

Keitettyämme puuroa ja aamukahvit ja purettuamme leirin, Herkules, Pocahontas, Milla Magia, Xena ja monet muut lähtivät patikoimaan kartan osoittamaa paikkaa kohti.

Saavuimme Hitonhaudalle, joka on jääkauden muodostama kalliorepeämä luonnonsuojelualueella. Hitonhauta on puoli kilometriä pitkä, noin kaksikymmentä metriä syvä ja 30-40 metriä leveä rotko, josta löytyy monia uhanalaisia kasveja.

Rotkon reunalla meitä odottivat myös kadonneet ohjaajamme, jotka pyysivät meitä esittelemään sankarihahmomme ja keksimään syyn, miksi sankarin pitäisi ylittää rotko. Tarkempi vilkaisu rotkolle sai monen silmät levenemään; sen yli oli viritetty köydet ja ohjaajilla oli jo kiipeilyvaljaat yllä...



"Viimeksi pelotti näin kovaa silloin, kun lähti autokoulun inssiajoon!"

Niin siinä sitten kävi, että jokainen sankari ylitti rotkon syystä tai toisesta. Moisen urotyön jälkeen maistuivat kuppi kahvia ja eväsleivät. Syötyämme lähdimme katselemaan rotkoa vähän toisesta kuvakulmasta, nimittäin alhaalta. Patikoimme enemmän tai vähemmän lumisessa, jylhässä rotkossa kohti seuraavaa etappia, joka olikin seuraavan yön leiripaikkamme.



"Se vesiputous jäi kyllä mieleen..."

Ennen kuin pääsimme rakentamaan muovipeitetelttaamme ja kokkaamaan päivällistä, tehtävänämme oli rakentaa kahta ihmistä kantava vesialus omia varusteitamme apuna käyttäen. Tehtävää helpotti se, että kahdella ryhmäläisellä oli kokemusta niin sanotun donitsin teosta, eli seuraava tunti kuluikin risuja keräten. Donitsi ommeltiin köyden avulla kokoon ja nostettiin vesille (ks liite 3). Mutaniciksi nimetty vene kesti todistetusti ainakin kolmea ihmistä ja kaikki matkustajat selvisivät kuivin jaloin.

"Mä oon aina sillee niinku kattonu kuvista ja nähny et semmosen voi tehdä risuista ja mä oon niinku aina ajatellu että mitenkähän se niinku toimii... niin sillee sitä niinku ajatteli että jes näkeepähän ainakin nyt tonkin että toimiiko se niinku todella." (Leena)



Uppoamaton Mutanic!

Seuraavana vuorossa olivat normaalit leirin iltatoimet ja ennen kaikkea huutavan nälän vaientaminen. Kuinka ollakaan, leiriin ilmestyi jostakin kello ja patteriradio siinä vaiheessa, kun kello löi yhdeksän ja jääkiekon MM-kisoissa alkoi Suomen peli. Luonnonrauhan säilyttämiseksi kisastudio siirrettiin laavun ulkopuolelle, sillä sisäpuolella alkoivat mielenkiintoiset keskustelut. Keskustelimme nyky-yhteiskunnan arvoista ja maailmanmenon hyvistä ja huonoista puolista luonnon, retkeilyn ja seikkailun näkökulmasta. Jutustelu jatkui ja jatkui ja kisastudiolaisetkin palasivat takaisin nuotion ääreen. Illan päätös oli piristysruiske suomalaiselle tarinankerrontaperinteelle, sillä jokainen sai vuorollaan kertoa muille elämänsä suurimmasta seikkailusta.

Seikkailut liittyivät joko luontoon, kuten esimerkiksi elämyksellinen kalaretki ja teerenmetsästysretki, tai matkustamiseen isossa maailmassa ensimmäistä kertaa yksin tai jotenkin muuten jännittävään ja itsensä voittamista vaatineeseen tapahtumaan. Viimeisistä esimerkkeinä olivat ensimmäinen hirvenkaato ja sitä seurannut hirvimiehen kaste, psykiatrisesta sairaalasta karanneen potilaan löytyminen ja hyppääminen uimahallin hyppytelineen korkeimmalta tasolta ensimmäistä kertaa.

"Jos ei olis kuullu toisten mielipiteitä asiasta niin sitä olis varmaan ollu niinku et hei hetkinen onkohan mun tunteet ihan

*oikeita nytte. – Hirveesti sai niinku vastinetta omille tunteillensa.
(Tintti)*

KESKIVIIKKO 13.5.

Yöllä uni maittoi, vaikka lämpötila "hotellissamme" laski välillä vähän pakkasen puolelle. Kun ryhdyimme seuraavana aamuna pakkailemaan tavaroitamme ja valmistamaan aamiaista, huomasimme, että makuupusseja oli siskonpetissä liian vähän. Ilmeni, että kolme kurssilaista oli päättänyt lähteä illalla jonnekin kauemmas taivasalle nukkumaan muitten ollessa jo yöpuulla. Söimme aamiaista ja odottelimme heidän ilmaantuvan takaisin leiriin, mutta mitään ei tapahtunut ja ryhdyimme haravoimaan maastoa kadonneitten lampaitten löytymiseksi. Vaikka etsintä tuotti pian tulosta, sen verran pommiin nukkuneet karkulaiset aikataulua viivyttivät, että jäivät ilman aamupalaa. Automatka seuraavaan päämäärään alkoi.

Tulimme ortodoksisen kirkon leiripaikkaan, joka oli varattu meille. Aurinko paistoi ja kurssilaiset saivat pihamaalla köllötellessään tehtäväksi kirjoittaa graduntekijöille ajatuksiaan ja seikkailunohjaajille palautetta kurssista. Sen jälkeen keskustelimme yhteisesti seikkailusta ja seikkailukasvatuksen teoriasta. Ohjaajien mukaan Villi Session kursseilta ei koskaan lähdetä nälkäisinä ja likaisina pois, joten tämäkään kurssi ei ollut poikkeus. Kirjoittamisen aikana ohjaajat olivat lämmittäneet saunan ja keittäneet ruokaa. Kyseisen leirikeskuksen rantaveteen jäi myös monen kurssilaisen talviturkki.

"Se päätös oli minusta hyvä, siihen sopiva. Kun kumminkin sitä taustalla odotti, että sieltä tulee jotain sellasta... joku tempurata pitää vielä lähteä tekemään, mutta sitten kun se ilmottikin että hei, lähetään saunaan ja syömään niin se oli kiva."(Johannes)

Ennen kuin lähdimme kotiin, oli vielä viimeisen ongelmanratkaisutehtävän aika. Pihaa ympäröivä sähköistetyksi kuviteltu reilun metrin korkuinen aita

piti ylittää yhteisvoimin ilman mitään apuvälineitä. Tyyli oli vapaa ja niitä totisesti löytyikin moneen lähtöön. Yhteistyö oli välttämätöntä ja toisten käsivoimiin oli pakko luottaa. Aita ylitettiin viimeistä miestä myöten ja kotimatka alkoi.

7.2 Kurssilaisten käsityksiä seikkailusta

Seikkailukurssille osallistuneilta kysyttiin heidän käsityksiään seikkailusta sekä kirjoitelmassa että henkilökohtaisessa haastattelussa. Heidän määrittelyistään löytyy monia samoja elementtejä kuin mitä seikkailuteoreetikotkin asiasta antavat. Steve Bowles (1995, 75) liittää monia teorioita kooten seikkailuun seuraavia sanoja: riski, tuntematon, saavutus, matka, vaikeus, jännitys, itseluottamus, tiimityöskentely, epätavallinen ja uusi. Seikkailukurssilaisten määritykset ja kokemukset sisälsivät monia mainituista elementeistä, mutta keskeisimmällä sijalla olivat ennen kaikkea jännitys ja uuden kokemisen antamat tunteet:

Seikkailu on uusia elämyksiä/kokemuksia, jotka koskettavat sisintä. Seikkailun on tarjottava mielestäni aina jotain uutta ja arvaamatonta. (Leena, kirjoitelma)

Seikkailu on kai nykytodellisuuden kannalta jossakin mielessä elämyksiä ja kokemuksia, jotka jollakin tavalla poikkeavat (jännitykseltään, tunnelmaltaan) ns. arkikokemusmaailmasta. (Johannes, kirjoitelma)

Seikkailu on uusiin paikkoihin menemistä, niiden löytymistä ja tutkimista. (Topias, kirjoitelma)

Siinä oli niin paljo tota...pelkoa että mitenkähän tässä oikein käy. (Topias)

Heinonen (1995, 10) tarkentaa seikkailun uutuutta vielä siten, että useasti seikkailussa lähdetään täyttämään kuilua olemassaolevan ja tuntemattoman välillä. Yksi seikkailukurssilainen kuvasi samaa asiaa seuraavasti:

Ihminen asettaa itsensä tilanteeseen, joka on itselleen täysin outo ja selviytyy siitä. (Kalle, kirjoitelma)

Seikkailun arvaamattomuus ja tietämättömyys tulevasta ei kaikkien kurssilaisten mielestä täysin toteutunut. Syykin tähän löytyi:

Meidän porukka ainakin osa ties mitä tuleman pitää ja tiettiin, että tämmösiä luottamusjuttuja mitä tehtiin silmät sidottuna ja tiettiin että köydellä jotain mennään ja näin pois päin. Että sitä niin ku toisaalta jos ajattelis että ne olis tullu ihan niin ku tyhjästä ettei todellakaan olis tienny että mitä sieltä tulee niin ne olis varmaan ollu paljo jännempiäkin juttuja. (Leena)

Se oli negatiivista, että kuuli hirveesti etukäteen että mitä tuolla niin ku on tehty aikaisempina vuosina. Että se huono puoli tässä koulussa on että tietää niin tasan tarkkaan mitä missäkin tapahtuu.- Osittain sitte ehkä just niitten aikasempien kertomusten perusteella sitä odotti ehkä pikkusen ehkä liikaakin tai enemmän. (Ritu)

Topias puolestaan käsitti arvaamattomuuden tavoittelun seuraavasti:

...ehkä siinä haettiin jotain sillä epätietoisuudella ja aina paloittain annettiin tavallaan tulevasta käsin...että aamulla löydettiin kartta ja...seuraavasta majapaikasta ei koskaan tiedetty ennen kuin sinne päästiin.

Vaikka yksilö voi löytää uutta ja ennenkokematonta monesta eri paikasta ja ympäristöstä, on luonnolla seikkailuissa usein tärkeä sija. Varsinkin Bowles (1995, 70) korostaa luonnon merkitystä seikkailukokemusten lähteenä.

Seuraavassa esimerkkejä kurssilaisten suhtautumisesta luontoon:

...mulla on se luonto nimenomaan se seikkailu. Nyt mitä enemmän mää oon menny luontoon sisälle sen enemmän mä löydän sieltä. Nyt kun mää oon opetellu kasveja, niin mää löydän sieltä. Mää opettelen eläimiä, mää löydän sitä kautta. Ja sitte mieltii itteensä osana sitä luontoo, mieltii ihmiskuntaa osana sitä, sanotaan globaalina tätä maapalloo. (Jarkko)

Toisaalta sitä seikkailua oli sekin kun kuljettiin sen Hitonhaudan poikki. Se oli sellanen erilainen maasto ja siinä oli koko ajan nähtävää matkan varrella; oli luola ja putous ja vielä se jääseinämä siinä kun kierrettiin se iso seinämä tai kallio, ja vesistön ylitystä vaikka sitä vettä olikin vain polveen asti mutta siinä oli myöskin just sitä uuden löytymistä. (Topias)

Se (Hitonhauta) oli tosi mahtava niin ku...ja sen luonnonkin puolesta miten siellä oli kaikkia niin erilaisia juttuja. (Leena)

Kyllähän se jos me oltais tehty joku kaupunkikierrros tolla porukalla ja te olisitte tulleet mukaan niin olishan se ollut ihan eri juttu. (Johannes)

Erilaiset tunne-elämykset ovat seikkailussa hyvin keskeisellä sijalla. Hopkinsin ja Putnamin (1993, 21) tavoitteena on seikkailun avulla luoda tilanteita, joissa oppija oivaltaa tai kokee jotakin uutta ensimmäistä kertaa. Kurt Hahnin mukaan yksi jo hänen aikanaan eläneittenkin ongelma oli se, että ei ehditty pysähtyä pohtimaan tapahtumien merkitystä ja syventymään eri asioihin (Antikainen 1996, 26-27). Tutkimuksemme seikkailukurssilla ajatuksia ja kokemuksia jaettiin ryhmäkeskusteluissa. Käsitykset seikkailun tunteista ja kokemuksista olivat seuraavanlaisia:

Seikkailu voi olla mitä tahansa, jos se vain herättää tunteita ja ajatuksia. (Tintti, kirjoitelma)

Kyllä ne justiin oli ne keskustelut mitkä anto kaikista eniten ku siitä sai ittellensä eniten irti ku käytiin läpi mitä oli oikein ollu ja ittekin joutu miettimään jotta mitä oli oikein tehny. - Tuon kurssin jälkeen sitä ajatteli niin ku niitten keskustelujenkin pohjalta että mitä kaikkea voi olla seikkailu. - Mulla on aina ollu sellaanen, että kaiken maailman scifi-kirjoja ja keskiajan juttuja on lukenu, joissa se on seikkailua ku mennään pelastamaan linnanheittoa ja muuta vastaavaa. Kuitenkin sitä ehkä tuolla viikolla oppi sitä että mikä tahansa voi olla seikkailua kun se tulee justihin sen kokemuksen kautta. (Kalle)

Mun mielestä seikkailu on aika paljo kiinni korvien välistä...et tota ei tartte niin ku välttämättä lähteä jonnekin et nyt lähetään seikkailemaan vaan että seikkailu voi syntyä ihan mistä tahansa arkipäivän jutustakin, jos se vaan niin ku naksahaa. (Ritu)

Seikkailutoiminnassa korostetaan myös yksilöiden välistä vuorovaikutusta (esim. Bowles 1995, 75; Cavén 1993, 13; Vainikainen 1995:1, 26). Se, kuinka paljon ryhmä vaikuttaa yksittäiseen jäseneseen, vaihtelee yksilöllisesti. Tämä näkyi myös kurssilaisten mielipiteissä.

(Vastaus kysymykseen: mikä olisi tehnyt seikkailusta seikkailullisempaa?) No oikeestaan ehkä siinä jos olis ollu

enemmän sillai, että se seikkailutilanne olis tapahtunut siinä ryhmän sisällä. Esimerkiks, tietenkään näitä laskeutumisjuttuja ei pysty silleen että siellä narun toisessa päässä ootkin sinä eikä joku ammatti-ihminen. Sit se olis ollu semmonen niinku ryhmän enemmän. Mut nythän se oli enemmän että jokainen teki periaatteessa sen oman juttunsa. (Sini)

(Perustelu sille, miksi sokkotehtävät jäivät parhaimmaksi muistoksi.) Sillai kun sitä on nyt miettinyt jälkeinpäin niin se rotkon ylitys oli kuitenkin niin paljon tavallaan niin ku semmonen yksilösuoritus...että onhan se kiva muisto ittellä mutta ne sokkosysteemit oli niin paljo semmosia isommankin porukan juttuja. (Ritu)

Vuorovaikutusta ja tiimityöskentelyä enemmän seikkailutoiminnan teoriassa korostetaan kuitenkin yksilön kasvua ja sitä, että jokainen määrittelee seikkailun omista subjektiivisista lähtökohdistaan (Heinonen 1995, 10; Cavén 1993, 13). Seuraavaksi käsitellään kurssilaisten erilaisia mielipiteitä siitä, oliko kurssi seikkailua ja mitä he itse pitävät itselleen seikkailuna.

Kurssin aikana jokaisen kurssilaisen tuli miettiä se tilanne tai tapahtuma, jota he itse pitävät tähän astisen elämänsä suurimpana seikkailuna.

Seikkailut olivat seuraavia:

- Ensimmäinen hirvenkaato ja hirvimiehen kaste
- Sairaalasta karanteenin potilaan etsintäpartioon osallistuminen öisessä kaupungissa
- Matkustaminen lapsena ensimmäistä kertaa bussilla ja junalla yksin veljen luo
- Teeren bongausretki
- Hyppääminen uimahallin hyppyaltaan viiden metrin korokkeelta ensimmäistä kertaa
- Matkanjohtajana toimiminen Pallaksen ylitysretkellä kahden hyvin mukavuudenhaluisen kaverin kanssa
- Kalastusretki Kalajoella
- Baltian kiertomatka epävarmalla autolla kahden ystävän ja erikoisen opettajan kanssa

Näistä seikkailukokemuksista kuvastuu hyvin se, miten erilaisia asioita eri yksilöt pitävät seikkailuna. Samoin sama aktiviteetti tuottaa erilaisille persoonille erilaisen kokemuksen. *Seikkailu on jokaisella erilainen vaikka tapahtuma olisi sama. (Sini, kirjoitelma)* Tästä johtuen kaikki osallistujat eivät pitäneet kurssia erityisen seikkailullisena.

Periaatteessa määhän kyllä ootin koko seikkailukurssilta vähän eri asioita. Että tota, jos määhän lähtisin seikkailukurssille, niin määhän lähtisin ihan erilaiselle. Määhän lähtisin joku kanootti- tai pyörä tai joku semmonen niinku. Just sen takia ne ei ollu mulle mitään mahtavia kokemuksia ne ylitys ja laskeutuminen. Ei ainakaan mikään kiipeilyseikkailu. Et se olis sitte jotenkin muuten seikkailua. (Sini)

No ei sinänsä mitään negatiivista siinä toiminnassa ollu...määhän olisin vaan kuitenkin odottanut enemmän sitä jännitystä ja enemmän sitä seikkailua. Se jäi mulla...ainoa jännitys oli siinä kiipeilyssä. (Topias)

Kurssilaiset uskoivat tällaisten tuntemusten johtuvan siitä, että he olivat olleet luontovaelluksilla ja eräretkillä jo niin monta kertaa, että sellaiset luontoon liittyvät perusselviytymiskeinot, kuten esimerkiksi suunnistaminen ja majoitteitten rakentaminen, olivat jo niin tuttua puuhaa, ettei niitä enää koettu uusina tai mitenkään erikoisina.

Olihan se rotkon ylitys ja laskeutuminen seikkailua, mutta ei se ehkä muuten...tota ku kumminki on Lapissa ollu ja meet kartan ja kompassin kanssa etkä yhtään tiedä maastosta...mun mielestä se on niin ku enemmän että sä oot ihan omilla eikä oo mitään ohjaajaa. - Oli se varmaan vähän liian turvallista - ja osas odottaa mitä tuleman pitää. (Tintti)

Ehkä se kanjoniseikkailu oli kaikist suurin seikkailu, mikä siellä oli, koska sitä ei oltu valmisteltu etukäteen. Ja siellä oli mutkia matkassa, joita ei tienny näähän meidän vetäjät laisinkaan. Ja tota, siihen se sit loppu, kun tultiin sieltä ulos. (Jarkko)

Jarkon ja Topiaksen vastauksista löytyy piirteitä myös elämyshakuisuudesta ja riskinottovietistä, joista Cavén (1993, 13) kirjoittaa.

...sinänsä tällanen alastulo tai ylitys ei se oo mulle seikkailu, se on oikeestaan niinku tavallaan että mennään vaan. Ja kun mulla ei oo itsesuojeluvaistoo ollu enää vuosikausiin, niin tota, semmonen tietynlainen tyyli elämässä, että tänään ollaan tässä, huomenna voidaan olla haudassa tyyliin, niin ei se silleen. (Jarkko)

Toisaalta mäkin oon sellanen rämöpää että oon pienen ikäni tykänny kiipeillä ja tehä kaikkea vaarallista ja jännittävää että ehkä sitä kaipaakin vielä enemmän sellaista äärimmäistä. (Topias)

Pyysimme kolmea eniten luonnossa liikkunutta kurssilaista miettimään, mistä he voisivat todennäköisimmin saada seikkailukokemuksia. Vastaukset olivat seuraavanlaisia:

Mulle on hirvee seikkailu esimerkiksi lähtee jonnekin Pariisiin metroihin ajeleen. Kun mää oon maalta ja silleen. Tai sitten joku koskenlasku ekan kerran, tietysti ekan kerran kun tulee alas ja ekan kerran kun menee yli, niin se on aina seikkailu. (Jarkko)

Se on helppo. Mä oon kauan suunnitellu Latinalaisen Amerikan kiertämistä. Se on erilainen maailma...erilaiset säännöt ja mikä parasta siellä aika käsitetään erilailla kuin länsimaissa. (Topias)

Kyl mä varmaan luontoon lähtisin ja joitain sellasia vähän niin sanotusti ekstremempää juttuja vois tehä...just jotku tämmöset kanoottijutut niin niissä minä kyllä aika helposti pystyisin petraamaan ja voittamaan itteni...mutta se ei taas välttämättä mua hirveesti kiinnosta...-Sit se varmaan menis tonne jonnekin rankempaan vaeltamiseen. (Johannes)

Koska kurssilaiset opiskelivat kasvatus- ja nuorisotyötä, arvioivat monet heistä kurssin oppien käyttökelpoisuutta tulevassa työssä. He oppivat mielestään paljon uutta, mutta harmittelivat sitä, ettei heidän ammattitaitonsa riitä esimerkiksi kiipeilytoimintojen järjestämiseen. Tämän vuoksi Jarkko olisi toivonut, että kurssilla olisi keskitytty enemmän seikkailupedagogiikan teoriasta puhumiseen. Villi Sessiolaisten tavoite tekemisen kautta oppimisesta toteutui kuitenkin yleisesti ottaen hyvin, ja

seikkailupedagogisen sisällön jäsentymisestä kuvastaa esimerkiksi seuraava kommentti:

Kyllä minä uskon ja silleen kannatan että jos se saadaan sopimaan ja hyvin natsaamaan niin kyllä se varmaan nuorille sopii jossain mielessä kasvattavanakin tai ainakin yhtenä osa-alueena. Mutta koska eihän tuollaisia seikkailuita voi koko elämänsä viikosta toiseen käydä niin kyllä seikkailut pitää sitten oppia löytämään omasta elämästä. (Johannes)

7.3 Voimakkaat tunteet ja käsitykset riskinotosta

Luvussa 7.2 käsiteltiin sitä, missä määrin seikkailijat kokivat kurssin seikkailulliseksi. Vastauksissa puhuttiin erilaisista tunteista; niiden syntymisestä tai syntymättömyydestä. Tässä luvussa keskitytään tarkemmin määrittelemään ja kuvaamaan niitä ajatus- ja tunneprosesseja, joita kurssilaiset olivat kokeneet.

Csikszentmihalyi (1992, 17) määrittää kokemuksen tajunnan sisällöksi, joka koostuu huomioinnista, tietoisuudesta ja muistista. Hän korostaa sekä muistin että huomiointikyvyn rajallisuutta kokemuksen muodostumisessa ja säilymisessä. Koska haastattelimme kurssilaisia viikon kuluttua seikkailusta, voimme ajatella kokemusten jo jossakin määrin valikoituneen; niin että voimakkaammat kokemukset olivat mielessä parhaiten. Kokemusten prosessoituminen näkyi esimerkiksi siinä, että yksi seikkailija mainitsi viikon päästä seikkailusta eri aktiviteetin mieleenpainuvimmaksi kuin mitä hän oli kirjoitelmassaan paikan päällä maininnut.

Pelkotiloja, halu ylittää omat rajansa, onnentunnetta, tympääntymistä. Aika lailla kaikenlaisia tunteja yleisesti ottaen riippuen väsymystilasta tai seuraavasta tehtävästä. (Kalle, kirjoitelma)

Kyseinen Kallen kommentti edustaa todennäköisesti koko ryhmän tunteja. Lähes kolmen vuorokauden aikana tapahtuva tunteiden kirjo on melkoinen.

Tässä yhteydessä keskitytään ns. huippukokemusten käsittelemiseen, joita seikkailulla pyritään luomaan. Niitä, jotka eivät mielestään olleet varsinaisia huippukokemuksia kyseisellä kurssilla saaneet, pyydettiin muistelemaan kertomaansa elämänsä seikkailuun liittyviä tunteita.

Csikszentmihalyi (1990, 3 - 4) nimittää huippukokemusta optimaaliseksi kokemukseksi. Se on onnellisuuden tunnetta tilanteessa, jossa yksilön kehon tai mielen kestävyys on viety lähelle rajaansa. Tilanne ei Csikszentmihalyin mukaan tunnu tapahtumahetkellä välttämättä miellyttävältä, mutta sitä seuraa yleensä voittamisen tunne. Selkein kokemus tällaisesta oli Tintillä, joka kärsi jonkin asteisesta korkean paikan kammosta.

Mieleenpainuvin kokemus oli rotkon ylitys, se vaati sisua - voittajan olo. (Tintti, kirjoitelma)

Mulla oli tosi hyvät fiilikset, kumminkin kun mulla oli se korkeen paikan kammo ja tota mä ajattelin, että mä en ikinä pärjää että mä en pysty tätä tekeen sillai ku oli ylittäny itensä niin se tuntu tosi hianolta. (Tintti)

Seuraavat kommentit kuvaavat sitä, mitä seikkailijan päässä tapahtuu optimaalisessa kokemuksessa, flowssa:

Oli hirveen hunelo olo...ettei oikein tiä mitä tekee, sellanen yleismaailmallinen heikotus. -- Kai ne tuntemukset tuli sitten vasta jälkeinpäin, että oli jotenkin silleen ylpee ittestään ja toisaalta oli sellanen olo, että hetkinen, mitähän sitä tuli tehtyä. (Johannes)

...toisaalta siinä oli aika semmonen, no just se että ensin tiesi ja oli niin varma että joo, hyvin tää menee. Sitte ku olikin täysin hukassa, niin sitte oli niin neuvoton ja vähän paniikkikin iski. Että ei perhana, missä mä oikein oon. Sitte kun koko ajan alko periaatteessa niinku lähemmäs ja lähemmäs päästä sit alko niinku olla jo vähän jonkinnäköistä kuvaa missä suunnalla se leiri ees vois olla. Sitte ku kuuli sen rapinan ja kaikki muun, sitte alko olla silleen, että jes, mä selviydyn. Sitte alko olla hyviä fiiliksiä. (Sini)

Ja sitten niinku just sen pelon voittaminen niin se on niinku...mulle ainakin se on hirveen suuri kynnyks kun mun ei oo ikinä niinku silleen tarvinnu pelätä mitään ja sit ku tulee tommonen, että sitä niinku pelkää ja tietää että sitä ei oo kuitenkaan pakko tehdä mutta sen haluu kumminkin niinku kokee et miltä se tuntuu niin se ajaa ehkä siihen että sitä menee ja kokeilee...että tää on niinku pakko. Ehkä siinä tulee just se menttaliteetti että ku muutkin -- että ei hitsi että mä en voi olla niinku huonompi. (Leena)

Csikszentmihalyi (1990, 4; 1992, 67 - 71) kertoo Chicagon yliopiston teettämästä tutkimuksesta, jossa selvitettiin flow -kokemuksen elementtejä. Niitä olivat suoritettava aktiviteetti itsessään, haasteet, luonnollinen motivaatio, positiivinen mielentila, ympäristö, palaute sekä oman itsen monipuolisuuden kehittäminen. Seuraavista kommentteista kuvastuu myös ympäristön ja välittömän palautteen, tässä tapauksessa toisella puolella rotkoa odottelevien kavereitten, merkitys.

Siis mä olin ihan varma että mä kualen siihen paikkaan ja ajattelin että mä otan nää valjaat pois ja lähen kiärtään mut sitte vaan kun siinä oli noita Kallea ja muita jotka tsemppas että kyllä sä pystyt ja että heitäkin jännittää että meet vaan...mutta sitten kun siihen narulle pääsi että apua mut sitten kun siihen keskivaiheille pääsi niin että jes täähän alkaa meneen ja täähän on ihan mukavaa, vaikka jalat tutisi ja tolleen --- ja sit ku Leena ja muut huuteli sieltä toiselta puolen että "hyvä hyvä tuut vaan" niin että se kannustus oli kyllä tosi upeeta. (Tintti)

Kyllä se oli aika paskamaista seistä siellä ja odottaa ja kattoo kun Topias menee siellä ensimmäisenä narulle ja rupiaa pomppimahan siinä ynnä muuta vastaavaa niin kyllä siinä rupes kattomahan jotta minen kyllä tuohon mee. -- Se oli aivan toisenlainen tunne kun molemmat jalat oli siinä...että eihän tää oo mitään. Se pelkotila oli kaikista suurin aluksi. (Kalle)

Kyllä se jännitti silleet et viimesimpänä ku tuli niin kyllä sitä ajatteli että toiset on tuolla toisella puolella ja miä oon vielä täällä että kiva...-- Se alku niinku tuntu hurjalta että vitsi täällä kahen köyden varassa...(Leena)

Csikszentmihalyin (1990, 74 - 75) esittämän flow-kokemuksen uusiutumista koskevan kuvio (ks. kuvio 3) toteutumiseen tutkimuksen seikkailu oli liian lyhyt. Jotakin kuvion toteutumiseen viittaavaa ilmenee kuitenkin Kallen kommentissa hänen kommentoidessaan kalliolta laskeutumista seuraavasti:

..kyllä se vielä sinä päivänä tuntu että vau, mutta sitten kun oli tultu sen rotkon yli niin se oli ihan yks hailee. (Kalle)

Mortlock jakaa seikkailukokemukset neljään eri luokkaan: virkistykseen, seikkailuun, epäseikkailuun ja rajaseikkailuun (Heinonen 1995, 14; Hopkins & Putnam, 1993, 68 - 70). Näistä luokista tutkimuksemme seikkailu sisälsi selkeästi virkistystä ja seikkailua. Se, missä mittasuhteessa nämä luokat olivat, vaihteli yksilöstä toiseen. Niille, joille seikkailu ei tarjonnut huippukokemuksia, kurssi oli lähinnä virkistystä. Huippukokemuksiakin kurssilaiset aktiviteeteistä löysivät ja täten myös seikkailua. Yhden kurssilaisen haastattelussa esittämät kommentit sisälsivät myös rajaseikkailujen halukkuuteen viittaavia piirteitä. Esimerkiksi donitsilla olisi hänen mielestään pitänyt yrittää järven ylitystä:

Must olis ollu ihan makee mennä ylitte. Jos siellä joku pulaa, niin sitte siellä se pulaa. Sitte se kuivatetaan se kaveri ja se ois ollu seikkailua pelastaa se. (Jarkko)

(Kommentoi poikien yöretkeä seuraavasti): Me ajateltiin, et me mennään sellanen 150 metriin. Sit me ajauduttiin aika kauas. Me aateltiin, että se on teille hyvää seikkailua lähtee hakeen meitä yöllä, koska me oltiin ihan varmoja, että tulee jotain yöaktiviteettiä. (Jarkko)

Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että riskien täytyy kyseisen tyyppisillä seikkailuilla olla hallinnassa:

Riskit pitää olla hallinnassa, jos seikkailu on massaseikkailua niinku meidän tapauksessa. Mulle se ei oo seikkailua. (Jarkko)

Seikkailukurssilaiset pohtivat riskien ja kontrollin suhdetta varsinkin sokkotehtävien ja kiipeilyköysiä vaatineitten aktiviteettien kohdalla. Edellisessä kontrolli liitettiin toiseen kurssilaiseen ja jälkimmäisessä vetäjiin. Hopkinsin ja Putnamin (1993, 69) kuvaamia todellisia vaaroja ei ollut. Vaarat koettiin ilmeisiksi: näön menettäneenä voi kävellä väärään suuntaan, mutta näkevä tuo takaisin.

...sit ku se naru loppukin yhtäkkiä niin ensinnäkin nelostie tuntu muuttavan paikkaa useampaankin otteeseen...No tavallaan siinä oli kuitenkin se varmuus mukana että eihän mulle nyt voi mitään sattua kun näkevä kulkee kuiteskin koko ajan mukana. (Ritu)

Csikszentmihalyi (1990, 60) jakaa seikkailun vaarat objektiivisiin, eli niihin, jotka ovat yksilöstä riippumattomia sekä subjektiivisiin, eli seikkailijan omiin taitoihin ja jaksamiseen liittyviin vaaroihin. Myös subjektiivisten vaarojen puolesta riskit olivat kurssilla hallinnassa; mikään aktiviteetti ei vaatinut fyysisesti niin paljoa, että kurssilaisten voimat olisivat loppuneet. Objektiivisiä vaaroja jännitti vain yksi kurssilainen.

...niihin välineihin nyt kyllä oli koko ajan tietty epäluottamus, että nyt se köysi katkee tai ruuvi vääntyy, mutta niihin ihmisiin ei ollu mitään sellasta missään tilanteessa. (Sini)

Seikkailuohjaajien merkitystä riskien eliminoitsijoina ja kontrolloijina korostivat myös useat muut kurssilaiset:

...just se että niillä oli ylipäätään tämä olemus sellanen rauhallinen, joka musta kuuluu tohon juttuun...heti jos on sellanen hätänen olemus niin se laskee heti se luottamus muutamaa pykälää alaspäin. (Johannes)

...onnistuivat ainakin antamaan sellasen kuvan että tiesivät mitä tekevät...ei siinä mielessä pelottanu yhtään.-- Siis se, että ensinnäkin ne oli hirveen rauhallisia sillai et niistä näki ettei niillä itelläänkään ollu mitään paniikkia siinä jutussa ja tota sitte se

että ne oli hyvinkin tietoisia näistä turvajutuista ja ne käytiin läpi just niinku sillai et mitä kannattaa varoa. Ku näissä hommissa se turvallisuus on kuitenkin niin tärkeä tekijä. Jos ei tiää mitä tekee niin siinä on hyvinkin äkkiä monta ruumista pinossa. (Ritu)

Ainoastaan yksi kurssilainen oli hivenen epäillyt ohjaajien mahdollisuuksia laskeutumisen turvaamisessa:

Kyllä se vähän pisti mietityttämähän varsinkin siinä vaihees kun se Toni sanoi, että sä nyt roikut mussa että ei hätää ja kun se on paljo pienempi mies kuin minä niin mä ajattelin että millä säkin mut täällä ylhäällä pirät..(Kalle)

Kaiken kaikkiaan riskien koettiin kuitenkin tutkimuksen seikkailussa olevan hallinnassa erittäin hyvin.

Kyllähän siinä aina on se pieni pelko...ollaan tavallaan sellasessa tilassa mikä ei oo kovin normaali...mutta kyllä siinä koko ajan oli se tunne, että se riski mikä otetaan on täysin hallittua ettei ollu mitään paniikinomaista. (Topias)

7.4 Tutkimushenkilöiden käsitykset ryhmästä ja rooleista

Alkuperäinen ryhmää koskeva tutkimusongelmamme oli kysymys, vaikuttaako seikkailu ryhmädynamiikkaan; miten ryhmä muotoutuu ja kehittyy sekä kuinka roolit jakautuvat. Heti kenttätutkimuksen alkupuolella huomasimme kuitenkin, että tutkimusryhmämme on sellainen ryhmä, joka on toiminut lähes kyseisessä kokoonpanossa kahden vuoden ajan. Ryhmä oli siis jo muotoutunut ilman että olimme nähneet sen kehittymistä alkuvaiheesta nykypisteeseen, joten emme nähneet mielekkääksi säilyttää alkuperäistä tutkimusongelmaamme. Sen sijaan tutkimme, miten tutkimushenkilöt kokivat ryhmän; oliko toiminta seikkailussa samanlaista kuin muulloin vai esiintyikö uusia piirteitä, minkälaisia rooleja heidän

mielestään ryhmässä oli tällä hetkellä ja miten tutkimushenkilö itse koki sijoittuvansa ryhmässä.

Yhtä tutkimushenkilöä lukuun ottamatta kaikki muut tunsivat kuuluvansa kiinteästi ryhmään, mikä on Ahon ja Laineen (1997, 203) mukaan välttämätöntä ryhmän olemassaololle. Ryhmän koheesion suurin osa tutkimushenkilöistä mielsi hyväksi; he olivat sitoutuneita niin toisiinsa kuin ryhmäänkin. Seikkailuryhmä oli sidottu ryhmä (Aho & Laine 1997, 204), sillä koululuokan tapaan ryhmän oli pakko toimia yhdessä yhteisten opintojen vuoksi siitä huolimatta, että kaikki eivät välttämättä olisi sitä halunneetkaan.

Mulla oli vähän kielteinen asenne sinne lähtemisessä, kun mut oikeestaan pakotettiin sinne. (Sini)

Vaikka ryhmä oli sidottu, sen jäsenet kokivat toiminnan hyväksi. Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteiden syinä olivat ainakin, että ryhmän sisällä oli vahvoja ystävyysuhteita ja ryhmän jäsenet olivat kiinnostuneet hyvin samanlaisista asioista, minkä osoittaa jo heidän valintansa opintojen suuntautumisvaihtoehdossa.

Suurin osa meistä on reissannut yhdessä jo paljon ja ehkä sen takia ryhmä toimi joustavasti ilman suurempia ongelmia. (Ritu)

Se on just meillä toi että kun ollaan oltu vaeltamassa niin ollaan oltu paljo, paljo rankemmissakin olosuhteissa tuolla porukalla niin kyl se toimii...että tommoseen ei niinku lähe semmoset ihmiset jotka ei tavallaan pärjää. (Leena)

Kukaan tutkimushenkilöistä ei ryhmän kiinteyden ja tuttuuden yhteydessä kiinnittänyt huomiota siihen, että seikkailuryhmässä oli periaatteessa kaksi täysin uutta jäsentä, eli me tutkijat, joita kukaan tutkimushenkilöistä ei tuntenut etukäteen. Tutkimushenkilöt tiesivät meistä vain sen, että teemme pro gradu -työtä seikkailu-aiheesta ja osallistumme kurssille ryhmän täysipainoisina jäseninä. Seuraavista tutkimushenkilöiden suorista

lainauksista voi päätellä sen, että meitä ei loppujen lopuksi kuitenkaan pidetty ryhmän täysivaltaisina jäseninä:

Mä siinä useasti mietin, että ku puhuttiin hirveesti inside-juttuja ja me tiedettiin toisemme ja meillä oli yhteinen kieli, yhteiset jutut... että olisko siinä voinu tehdä jotain... mutta toisaalta te olitte niitä graduntekijöitä. (Topias)

Oli mielenkiintoinen tilanne. En yhtään epäilly, että tää meiän porukka, tää viis (puhuu omasta alaryhmästään), et se ei sopeudu teihin. Eri asia on, miten te sopeudutte meihin. Nyt se kävi aika hyvin. (Jarkko)

Toisaalta yksi tutkimushenkilöistä oli kokenut tutkijoiden tulemisen ryhmään siten, että pitikin muuttaa omaa käyttäytymistään.

Että sitä aina funtsii, että jos nyt pelkästään tuon porukan kanssa niin siitä vaan silleen tekee ja kaikki sujuu automaattisesti, mutta nyt siinä tuli ehkä silleen että piti jossain ruokailussa tsekata että ootteko te nyt saaneet syötyä ja silleen ihan tällasia kohteliaisuusjuttujakin mitä ei välttämättä enää tällaisessa pidempään ryhmäytyneessä ryhmässä enää ole. (Johannes)

Suurin osa tutkimushenkilöistä oli niin kirjoitelman, haastattelun kuin osallistuvan havainnointimmekin mukaan sitä mieltä, että tutkimuksen seikkailuryhmä toimi ryhmänä samoin kuin muissakin tilanteissa eikä uusia piirteitä esiintynyt.

Ryhmämme oli tavallaan sama, minkä kanssa on tullut vietettyä aikaa 2 vuotta eli lähes kaikkien metkut oli tuttuja. (Kalle)

Me ollaan samalla porukalla aika paljon liikuttu ja toisten tavat toimia ja reagoida on tulleet aika tutuiksi sillai että se toimii suht noileesti toi porukka. (Tintti)

Kyl siellä korostu ihan samat piirteet ku mitä ollaan luokankin kanssa. (Johannes)

Yksi tutkimushenkilöistä oli kuitenkin sitä mieltä, että ryhmän toiminta oli tavanomaisesta poikkeavaa ja siitä syystä hyvää.

Toiminta ei ollut tyypillistä vaan se oli itse asiassa loistavaa ryhmän toimintaa verrattuna joihinkin muihin tilanteisiin. Koska yleensä me ollaan sillai, että me lähetään reissuun, ollaan ryhmässä ja sen jälkeen ryhmä hajoo pienempiin ryhmiin. (Jarkko)

Joidenkin tutkimushenkilöiden mielipide oli päinvastainen. He olivat sitä mieltä, että ryhmä toimi tavanomaisesti ja että ryhmän toiminnassa ei ollut suurempia ongelmia (niin kuin ei yleensääkään), jotka olisivat vaatineet ratkaisemista.

Edellisessä tutkimushenkilön kommentissa tuli esille ryhmän yhteisen toiminnan kannalta usein vaarallinen asia eli alaryhmä tai kuppikunta. Alaryhmässä on yleensä voimakas koheesio, mutta sen toiminta koko ryhmän kannalta ei ole myönteistä, sillä alaryhmän jäsenet saattavat asennoitua ulkopuolisia kohtaan negatiivisesti tai syrjiä heitä (Aho & Laine 1997, 205 - 206). Tutkimuksen seikkailuryhmässä tuli selvemmin esille kaksi alaryhmää sekä tutkimushenkilöiden ilmausten että observoinnin kautta.

Ryhmässä oli selvät ryhmät joihin oli ainakin minun vaikea mennä/päästä sisään. Aika selvästi tuli esiin "kuka on kenenkin kaveri"-periaate. (Sini)

Toinen alaryhmistä toimi näkyvämmiin seikkailun aikana ja aiheutti ainakin osan tutkimushenkilöiden mielestä ongelmia koko ryhmän toiminnalle katoamalla kenellekään ilmoittamatta viimeisenä yönä.

Se oli meidän kolmen... se oli sellanen samanhenkisten ihmisten samanhenkinen toive. Vaikka ne kaikki muut siinä leirissä nukkuiskin ja oltais kolmestaan valveilla niin ei se siltikään olis sama asia. Me mentiin sinne vähän matkan päähän kalliolle sammalten päälle... (Topias)

No, mitäs siitä.. kyllä ne sieltä aikanaan tulee, ei mitään paniikkia. Toi on ihan tuttua hommaa. (Tintti)

Vähän niinku sillee ehkä suututti ne poikien jutut mitä ne sillon aamulla... tai en niinku sillai suuttunu, mutta tuli sillai niinku et hei haloo, että me ollaan niinku seikkailuleirillä. (Leena)

Vaikka ryhmän toiminta olikin suurimmaksi osaksi tuttua ja se sinällään ei tuonut mitään uutta, moni tutkimushenkilö oli kuitenkin sitä mieltä, että ryhmästä oli paljon apua seikkailussa, jopa niin paljon, että joitakin osia ei olisi tullut tehtyä, jollei ryhmä olisi ollut mukana. Näin ollen saavutettiin Jauhaisen & Eskolan (1994, 16) asettama tavoite ryhmätoiminnalle; parhaimmillaan ryhmäkokemukset auttavat ihmistä löytämään omimman itsestään eivätkä suinkaan tasapäistämään ja yhdenmukaistamaan ihmisiä.

Siis mää olin ihan varma että mä kuelen siihen paikkaan ja ajattelin että mä otan nää valjaat pois ja lähen kiertään mut sitte vaan kun siinä oli noita Kallea ja muita jotka tsemppas...se kannustus oli kyllä tosi upeeta. (Tintti)

Kyllä se kuitenkin antaa aika paljo että kuulee muittenkin kokemuksia sillai että ku ei kukaan varmasti koe kaikkia samalla tavalla. (Kalle)

Sitä vaan ajatteli, että kun kerran toisetkin on menneet niin kyllä mäkin täältä selviän. (Leena)

Muutama tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että seikkailuista olisi saanut enemmän elämyksiä ja kokemuksia, jos muut jäsenet olisivat olleet vieraita ja ryhmä olisi ikään kuin muodostunut seikkailun aikana.

Vieraassa ryhmässä tuosta olis voinu saada pikkusen enemmän irti sillai ku olis joutunut niinku ensinnäkin tutustumaan ihmisiin hirveen nopeesti ja sillai niinku rakentamaan tavallaan sen luottamuksen mitä noissa tarvittiin. Et nyt oli tavallaan niin tuttu ryhmä että tiesi melkeen niinku ihan tasan tarkkaan että mitä missäkin tilanteessa joku niinku suunnilleen sanookin. (Ritu)

Ryhmä oli siinä mielessä huono, että se oli jo valmiiksi hyvin paljon yhteisten kokemusten kautta yhteen nivoutunut. (Johannes)

Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 115) mukaan ryhmätoiminta vaatii ratkaisemaan työnjaon, toimintasäännösten, vallankäytön sekä keskinäisen yhteydenpidon ja hyväksynnän kysymykset eli on otettava kantaa ryhmän rooleihin. Koska tutkimushenkilöistämme koostuva ryhmä on toiminut yhdessä jo pitkään, heille on omasta mielestään muodostunut melko selkeät roolit.

Osan tutkimushenkilöistä mielestä ryhmällä ei ole selkeää johtajaa vaan johtajuus on Jauhiaista & Eskolaa (1994, 123 -125) mukaillen ryhmän ominaisuus, jolloin kuka tahansa voi toimia johtajana.

Me ollaan aika sillai tasapuolisia että siinä ei oo sellasta johtajaa... et kaikki niinku heittää ideoita ja kokeillaan kaikkia. (Tintti)

Meillä kuitenkin hoituu hommat aika hyvin kaikilta että jokainen ottaa oman vastuunsa (Kalle)

Suurin osa tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että seikkailuryhmästä löytyy kuitenkin selkeästi tietyt henkilöt, jotka voidaan Koskenniemen (1978) kehittämän sosiaalisen aseman luokituksen mukaan nimetä johtajiksi.

Esimerkiksi Jarkko ja Johannes. Ne on ihan selviä semmosia ainaki niinku ton porukan johtajia. Naisist sit ehkä Ritu. Et se on se niitten olemus ja semmonen käyttäytyminen, että ne niinku ottaavat sen sillee suoraan tai se niinku annetaan heille, mutta ne kyllä ottaa sen niinku itekin. Ettei sitä joudu niille tyrkyttämään että tee ratkasus vaan se tulee niinku niin automaattisesti sieltä. (Sini)

Tutkimushenkilöistä neljä oli sitä mieltä, että Ritu on ryhmän johtaja. Kukaan ei maininnut kovin selviä luonteenpiirteitä, jonka perusteella heidän mielestään juuri Ritusta on tullut porukan vetäjä. Ritun käyttäytymistä kuvattiin kuitenkin päävastuun ottavaksi, ja hän on koko luokan puheenjohtaja ja moottori. Koskenniemen (1978, 97) luokittelun mukaan Ritu on aito johtaja, sillä muiden ryhmän jäsenten kommenttien mukaan hän nauttii yleistä arvontoa. Koska Ritu on kyseisten tutkimushenkilöiden mukaan ryhmän johtaja muulloinkin, niin oli itsestään selvää, että hän oli

sitä myös seikkailussa. Näin ollen Jauhaisen & Eskolan (1994, 118) näkemys siitä, että roolit alkavat yleensä itseään toteuttavan ennusteen tavoin ohjata toimintaa, tapahtui myös tässä.

*(Vastaus kysymykseen "Kuka oli mielestäsi ryhmän johtaja?")
Ritu ehkä siinä mielessä että kun se on meidän luokallakin puheenjohtaja niin siitä jo tulee se, sen sitä kautta rinnastaa siihen johtajan rooliin. (Leena)*

.. Se on sitten sellanen itteään vahvistava kierre, että kaikki vastuuhommat mitä tulee niin ne sysätään Ritulle. (Topias)

Toinen yhtä paljon (4) johtajan roolin kohdalla mainintoja saanut oli Johannes. Hänet johtajaksi maininneiden tutkimushenkilöiden mielestä johtajuus ei ollut kuitenkaan niin selvä rooli kuin Ritun kohdalla. Johannekseen sopii hyvin Koskenniemen (1978, 97) kuvaus tilapäisjohtajasta, joka vaikuttaa muihin jollakin erityisalueella, jonka hän hallitsee hyvin.

Johanneksella on se, että se nousee tolta filosofiselta puolelta auktoriteetiks. (Jarkko)

Johannes ehkä olis voinu olla toinen... mutta sekin on vähän silleen että siitäkin on vähän vaikee sanoo. (Leena)

Samanlaista tilapäisjohtajuutta kuvailee Johannes itse kertoessaan oman mielipiteensä omasta roolistaan ryhmässä.

En oo välttämättä semmonen niin sanotusti joka paikan johtaja -tyyppi, joka niinku heti ottaa ohjat käsiinsä ja lähtee vetämään sitä juttua... ehkä mä oon semmonen taustalla puurtava ihminen, joka kyllä osaa ottaa sitten, jos koen, että jossain tarvitaan minun osaamistani tai minunlaistani johtajuutta niin osaan ottaa sen. (Johannes)

Muut tutkimushenkilöt kokivat itsensä samoin kuin toisetkin kokivat heidät Koskenniemen (1978, 98) luokituksen mukaisesti myötäilijöiksi. Tilanteesta riippuen moni koki itsensä tai toisensa joko apuriksi, joka toimii ryhmässä

oma-aloitteisesti ja aktiivisesti, tai seurailijoiksi, jotka ottavat osaa ryhmän yhteisiin puuhiin, mutta eivät ole oma-aloitteisia vaan pikemminkin antavat kannustusta.

Tykkään paljo vaan sillai olla ja hakea sellaista olotilaan.. ettei tarvi välttämättä tehdä mitään. (Topias)

Niin ne on nuo meiän pojat vähän semmosia että ne tykkäis enemmän istua notskilla juomassa kahvia kun jotain pitäis tehdä.. että ne pitää melkein käydä nostamassa penkeistä ylös että mennäns ny tekemään... mutta kyllä nekin sillai tekee sitten hyvin suit sait sukkelaan ettei tartte ku avata suunsa niin aha, se on jo tehty. (Tintti)

Lisäksi yksi tutkimushenkilöistä kuvasi joskus toimivansa ryhmässä Koskenniemen (1978, 108) myötäilijä-luokan suosikki-tyypin tapaan eli miellyttäen kanssaihmissiään. Myös yksi toinen ryhmän jäsen kuvasi kyseisen tutkimushenkilön roolia ryhmässä samaan tapaan.

Sitten joskus määh oon se tota joka yrittää hauskuuttaa ihmisiä. (Topias)

Jollakin Topiaksella sil on sellanen, muutenkin vähän sellanen pelletyyppi, et semmonen tietyn näkönen hassun hauska veitikka siellä niinku joka ryhmässä. Se korostu varmaan ihan siinäkin. (Sini)

Ryhmässä oli yksi ainoa tutkimushenkilö, joka voidaan luokitella Koskenniemen (1978, 98) mukaan syrjässäolijaksi. Kyseinen henkilö ei tullut ainakaan kovin aktiivisesti torjutuksi muun ryhmän puolelta vaan hän itse välillä eristäytyi yhteisistä puuhista.

Määh oon ehkä se just pallo hukassa siellä niinku et saa kysyä hei, mikä on homman nimi, mitä pitää tehdä, minne pitää mennä, kertokaa nyt mullekin. Et tuli vähän aina semmonen, että mennään vaan porukan mukana. Just se kun ei ittee niin hirveesti kiinnostanut. Niin ei oikein jaksanu itekään ottaa aktiivisesti osaa. Sitte ku ei ottanut aktiivisesti osaa silleen niin, sit sitä oli siellä vähän sellanen ulkopuolinen. (Sini)

Tutkimushenkilön oma kuvaus roolistaan sopii erittäin hyvin Koskennimen (1978, 109) määritelmään eristyjästä, jolla on usein eristymiseensä jokin voimakas syy, kuten tässä tapauksessa, jossa tutkimushenkilö oli puoliksi pakotettu kurssille mukaan, hän oli flunssainen eikä ollut kiinnostunut toiminnasta. Kaksi muuta tutkimushenkilöä kiinnitti huomiota yhden ryhmän jäsenen syrjässä olemiseen, mutta he eivät kokeneet sitä kovin vakavana asiana. Kyseiset tutkimushenkilöt eivät myöskään nähneet syrjässä olemisen syitä samoiksi kuin eristyjä itse:

*No Sini ei oo ollu meidän kanssa ja se on eri luokalla... että ehkä niinku välillä tuntu että se jäi välillä vähän niinku syrjään.
(Tintti)*

7.5 Siirtovaikutus ja yksilön kasvu seikkailussa

Seikkailuun osallistuneiden tutkimushenkilöiden haastatteluissa sekä haastattelua edeltäneessä kirjoitelmassa pyrittiin selvittämään, mitä kurssille osallistuneet olivat oppineet seikkailussa. Erityisesti haluttiin selvittää, oliko tapahtunut sellaista oppimista tai kokemuksia, joista voi olla/on hyötyä henkilön elämässä muunlaisissakin tilanteissa. Tällä haluttiin saada tietoa siitä, oliko kurssilaisten mielestä seikkailussa opittu jotain sellaista, joka siirtyisi henkilön yleisemmäksi käytänteeksi tai voimavaraksi arkipäivän tilanteisiin tai ehkä kasvattaisi hänen itsetietoisuuttaan ja realistista minäkuvaansa .

Puolet haastatelluista mainitsi oppineensa opintoihin ja sitä kautta tulevaan ammattiin eli nuoriso-ohjaajan työhön liittyviä asioita, sillä seikkailukurssihan oli heidän opintojensa yhtenä osana erä- ja retkeilyopintojen suuntautumisvaihtoehdossa. Tällaisia opittuja ammatillisia asioita olivat mm. turvallisuusseikkojen tärkeys kiipeily- ja laskeutumisharjoituksissa ja donitsin tekeminen.

Tottahan kaikesta uudesta kokemisesta ja tilanteista on hyötyä, kun ajattelee tulevaa työtä. (Sini, kirjoitelma)

Tutkijoina emme kuitenkaan halunneet panna suurta painoa tutkimushenkilöiden opintoihin liittyvälle oppimiselle, sillä tutkimuksemme teoriaosassa korostamme sitä, että käsitämme Rauste-von Wrightiä & von Wrightiä (1994, 44) mukaillen opitun siirtovaikutuksella sellaisia tilanteita, joissa opitaan omaa elämää varten.

Tutkimushenkilöt mainitsivat sekä kirjoitelmissaan että haastatteluissaan transferiin ja yksilön kasvuun liittyviä asioita, mutta mainintoja niistä oli huomattavan paljon vähemmän kuin muihin tutkimusongelmiimme liittyvistä asioista. Tutkimushenkilöistä muutama mainitsi, että sellaiset asiat ovat heidän mielestään vaikeasti hahmotettavissa, mikä pitää hyvin yhtä oman käsityksemme kanssa siitä, että siirtovaikutus on tutkimusongelmistamme vaikeimmin tiedostettavissa oleva käsite ja sen tutkiminenkin on Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 205) mukaan vaikeaa ja vaatii usein hyvin pitkän ajan.

Se on varmaan hirveen vaikee arvioida, että miten se johonkin elämänhallintaan vaikuttaa tän tyyppiset kokemukset mutta ehkä ne... ainakin se kalaretki opetti, että sitä voi vähän kattella että mihinkä saumaan lähtee hakemaan jotain siimaa pois... malttia. (Topias)

Suurin osa oppimisen siirtovaikutukseen liittyvistä maininnoista koski Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994, 47 - 48), Dettermanin & Sternbergin (1993, 5) ja Salomonin & Perkinsin (1989, 115) määritelmää sellaisesta transferista, jossa aiemmin opittua yleistetään osittain uusiin tilanteisiin ja tehtäviin. Tätä transfer-tyyppiä kutsutaan edellä mainituista teoreetikoista riippuen joko automaattiseksi, tarkaksi tai matalaksi transferiksi. Lähes kaikki tutkimushenkilöiden kuvaamista kyseisen transferin mukaisista kokemuksista liittyivät seikkailussa tapahtuneeseen rotkon ylitykseen, joka oli melkein kaikkien seikkailijoiden mielestä

pelottavin ja jännittävin kokemus. Muutama tutkittava mainitsi tässä yhteydessä myös sokkotehtävät.

Yhden asian opin, itsensä voi voittaa jos vain haluaa. Mikään asia/tilanne ei ole ylitsepääsemätön. Aina kun tulevaisuudessa tulee vastaan pelottava/jännittävä tilanne muistan, että jos selvisin rotkonkin yli niin selviän tästäkin. Se antaa voimia ja selviytymiskeinoja eteenpäin (Tintti, kirjoitelma).

... sitä ei niinku enää ajattele sillee että voi hitsi, että mä en niinku selviä tosta... et sitä niinku tavallaan vertaa siihen aikasempaan kokemukseen. Sen jälkeen niinku tuntuu, että vitsi kun mää oon tämän tehny niin kyllähän nyt aika moni muukin menee. (Leena)

Se on ehkä semmonen mihin voi niinku tukea, että kun mä kerran pääsin yli siitäkin niin.. (Kalle)

Yksi tutkimushenkilö kuvaili kokemuksiaan siten, että ne voidaan liittää aktiivisen (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 47 - 48) tai korkean (Salomon & Perkins 1989, 116) transferin määritelmään, eli hän pyrki tietoisesti luomaan edellytyksiä transferille jo oppimisvaiheessa:

Kyl kai se on kaikissa jutuissa ihan yleistettävissä että kun sä osaat jotain niin siinä tulee semmonen että haluaa oppia lisää... siitä tulee semmonen dialektinen prosessi. (Johannes)

Opitun siirtovaikutuksesta ja yksilön kasvusta puhuttaessa ylivoimaisesti eniten tutkimushenkilöt mainitsivat, että seikkailukurssilla oli saatu sellaisia kokemuksia, joita voi myöhemmin käyttää omassa elämässään voimavarana. Näin ollen Hopkinsin & Putnamin (1993, 11) määrittelemä ihanneseikkailu, jossa kokemukset siirtyivät yksilön voimavaraksi myös muihin tilanteisiin toteutui ainakin jollakin asteella. Tutkimushenkilöt saavuttavat Hopkinsin & Putnamin (1993, 72) mukaan kokemustensa kautta yhtenäisemmän ja realistisemmän kuvan itsestään. Tässäkin yhteydessä useimmat kokemukset liittyivät rotkon ylitykseen, sokkotehtäviin tai tutkimushenkilöiden omiin "elämän seikkailuihin".

Se antaa hirveesti selkärankaa. Siis se, että sää onnistut jossain. --- Ihminen tarvii elämässään selkävoittoa, siis nimenomaan että se tappelemalla tappelee. (Jarkko)

Et vielä ei oo tullu niin kauheeta kokemusta mikä olis ylittänyt sen uimahallijutun -- Sitä vois tavallaan niinku käyttää voimavarana. (Leena)

Aina kannattaa keskustella. Aina on mahdollista että siitä keskustelusta aukeaa jollekin jotain uutta. -- Mä uskon että ihmiselle on hyödyksi, jos se oppii näkemään asioita mahdollisimman laajasti. Laajakatseisesti. (Topias)

... että joku potkii mua eteenpäin, just tämmönen. Esimerkiks nyt se ylitys oli jo semmonen että se rupes pikkusen potkiin niinku eteenpäin elämässä. Et se antaa niinku vähän varmuutta ja pohjaa. (Jarkko)

Kaikki tutkimushenkilöt eivät kuitenkaan olleet kokeneet seikkailua uutena voimavarana vaan haastatteluissa tuli esille myös sellaisia kommentteja, joissa tutkimushenkilö oli kokenut koko seikkailun tai jonkun sen osan vähemmän positiiviseksi tai neutraaliksi. Nämäkin kokemukset liittyvät kuitenkin hyvin Hopkinsin & Putnamin (1993, 11) tavoitteeseen, että seikkailulla saavutettaisiin parempi itsetietoisuus.

(Kertoo eksymisestä sokkotehtävässä)

Et mä sitte huomasin siinä kun käytiin läpi, että mä en yhtään kuunnellu sitä tietä tai mitään mitä muut kuunteli. Mä olin niin varma itsestäni, et sit mä unohdin kaikki tollaset pienet asiat joitten kanssa kans mää olisin varmasti helposti pystyny löytään takas. Et ehkä pitäis aatella enemmän. (Sini)

Vaan niinku vahvistu ne jutut, että esimerkiksi en koe olevani silleen esimerkiksi siinä rotkon ylityksessä niin että tuo ei oo kovin tervettä eikä mulle ominaista eikä sopivaa. Että joo, että en rupea tällaisiin hommiin, että kyllä tämän pojan jalat pitää olla tukevalla kalliolla. (Johannes)

Opin että en ole "seikkailija"-persoona. Ei tarvitse enää vastaavanlaisiin juttuihin välttämättä mennä. (Sini, kirjoitelma)

Yksi tutkimushenkilö oli lisäksi sitä mieltä, että seikkailukurssi tarjosi hänelle hyvin vähän sellaista, joka olisi jotenkin kasvattanut häntä.

Jos oletetaan sen funktion olevan jonkinlaisten uusien elämysten ja rajojen hakemisen avulla löytää itsestään uusia piirteitä, tässä mielessä en hirveesti oppinut/kokenut kovin paljon uutta. (Johannes)

7.6 Tutkimuksen luotettavuus

Grönforsin (1982, 178) mukaan ainoa tapa, jolla laadullisen tutkimuksen validiteetin eli luotettavuuden voi osoittaa, on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen arvioimista. Omassa tutkimuksessamme olemme yrittäneet noudattaa tätä ohjetta ja kuvailla mahdollisimman tarkasti kaikki aina tutkimusmenetelmien valinnasta tulosten analysointiin ja tulkintaan saakka. Olemme pyrkineet perustelemaan niin tutkimuksen kulkuun kuin tutkimusaineistoonkin liittyvät päätöksemme niin, että lukijalle ei jäisi epäselvyyttä, minkä vuoksi olemme päätyneet juuri kyseisiin ratkaisuihin.

Valitsimme myös tutkimusmetodimme siten, että ajattelimme niiden tuottavan kaikkein varmimmin luotettavaa tietoa. Koska tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkimushenkilöiden todellisia kokemuksia ja tunteita, käytimme tässä tutkimuksessa pääasiallisina aineiston keruutapoina teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia. Teemahaastattelu oli mielestämme luonnollinen kommunikointiväline suunnilleen saman ikäisten tutkimushenkilöiden kanssa, niin että keskustelun ollessa vilkkaimmillaan tutkittavat välillä varmasti unohtivat olevansa tutkimuksen kohteena. Lisäksi haastattelujen nauhoitus ja litterointi pitivät tutkimushenkilöiden kommentit aitoina. Osallistuva havainnointi oli myös luonnollinen valinta tähän tutkimukseen, koska osallistuimme itse koko ajan tutkimushenkilöiden mukana tutkimuksen

seikkailukurssille. Havainnoinnin aikana tehdyt muistiinpanot täydentävät tutkimushenkilöiden haastatteluja tulosten analysointi- ja tulkintavaiheessa.

Mäkelän mukaan (1990, 53) kvalitatiivisen analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Tämän vuoksi käytämme tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa Eskolan ja Suorannan (1996, 136) suositusten mukaisesti suoria lainauksia tutkimushenkilöiden haastatteluista. Lainaukset toimivat esimerkkeinä ja tulkintojemme perusteina, mutta antavat myös lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä aineistosta.

Syrjälän (1988, 140) mukaan triangulaatio eli useamman kuin yhden menetelmän käyttö tutkimusaineiston koonnissa on varsin luonnollinen keino tarkasteltaessa tapaustutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiota voi esiintyä monella tapaa tutkimuksessa, omassa tutkimuksessamme käytettiin menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota. Menetelmätriangulaatiota tapahtuu silloin, kun vertaamme haastattelun ja havainnoinnin avulla saatuja tuloksia toisiinsa. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tätä tutkimusta on ollut tekemässä kaksi tutkijaa, jotka molemmat näkevät eri tilanteissa eri asioita ja kenties saavat erilaisia vastauksiakin. Varsinaisen kenttätutkimuksen jälkeen vertailimme ja kokosimme yhteen muistiinpanomme, jotka täydensivät toisiaan. Tulosten analysointivaiheessa luokittelimme molemmat saman aineiston itsenäisesti, josta sitten teimme yhtenäisen yhteenvedon. Tällä tavoin pyrimme lisäämään tutkimuksemme uskottavuutta.

Sekä Grönfors (1982, 174) että Syrjälä (1988, 142) jakavat validiteetin ulkoiseen ja sisäiseen osaan. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleensä tutkimuksen yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Tässä tutkimuksessa yleistettävyys nähdään käyttökelpoisuutena lukijan kannalta

eikä tilastollisena todennäköisyytenä. Tarkan ja selkeän kuvauksen lisäksi olemme yrittäneet ottaa tutkimuksen potentiaalisimman lukijan (= kasvatustieteen opiskelija /opettaja) huomioon siten, että tutkimuksen lopuksi käsittelemme juuri näiden ihmisten opiskelu- ja työkenttään sekä seikkailuun liittyviä asioita. Ulkoiseen validiteettiin liittyy myös tutkimuksen keskeisten käsitteiden kuvaaminen ja määrittely (Syrjälä 1988, 143). Omassa tutkimuksessamme pyrimme käyttämään sellaisia käsitteitä, että lukija pystyy vertailemaan tutkimuksen tuloksia muihin samanlaisia asioita käsitteleviin tutkimuksiin.

Sisäistä validiteettia tutkimuksessa on Grönforsin (1982, 174) mukaan silloin, kun tutkimuksen eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Teoreettiset käsitteet tutkimuksessamme tarkentuivat Villi Sessio -yhdistyksen haastattelusta. Olemme pyrkineet määrittelemään niitä sellaisista näkökulmista, että ne parhaiten palvelisivat tutkimuksemme toteuttamista ja sitä kautta edelleen seikkailusta kiinnostunutta lukijaa.

Tutkimuksen validiteettiin liittyy myös reliabiliteetin osoittaminen. Kerätyllä aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Grönfors 1982, 175.) Omassa tutkimuksessamme näemme tärkeimpänä seikkana reliabiliteetin toteutukseksi, että me tutkijoina olemme yksimielisiä tutkimuksemme tuloksista. Tulosten analysointivaiheessa aineistomme olivat joiltakin osin lajiteltuna eri luokkiin, mutta pääsimme kuitenkin kaikista keskustelemalla yhteisymmärrykseen. Tulosten tulkinnassa emme olleet missään vaiheessa eri mieltä.

Koska kvalitatiivisin menetelmin kerätty tieto on tutkijakohtaista, voidaan tutkimusaineistoa Grönforsin (1982, 177) mukaan tarkastella ainoastaan subjektiivisista lähtökohdista. Omassa tutkimuksessamme olimme tutkijoina sekä maantieteellisesti että kielellisesti hyvin lähellä tutkimushenkilöitä, mikä Grönforsin mukaan parantaa tiedon täsmällisyyttä. Vietimme tutkimushenkilöiden kanssa lähes kolme vuorokautta, mikä varmasti paransi

mahdollisuuksiamme saada tietoa tutkimushenkilöistä verrattuna tilanteeseen, jossa olisimme vain haastatelleet heitä. Sen sijaan emme nähneet tutkimushenkilöitä kuin tietyntilanteissa, mikä sinällään heikentää tutkimushenkilöistä saamaamme kuvaa. Kuten kvalitatiivisissa tutkimuksissa yleensäkin, myös meidän tutkimuksessamme omat mielipiteemme ja käsityksemme ovat tuskin voineet olla vaikuttamatta tutkimuksen kulkuun ja tulkintoihimme. Emme kuitenkaan näe sitä tutkimuksen arvoa heikentävänä seikkana, sillä persoonallisuus on osa kvalitatiivista tutkimusta.

8 POHDINTA

8.1 Villi Sessio tavoitteiden ja toteutuksen valossa

Villi Session toimintaperiaatteet sopivat mielestämme hyvin yleiseen seikkailun teorian viitekehykseen. Villi Sessiolaiset kuvaavat seikkailua omien rajojen siirtämisenä. Tuo rajojen siirtäminen pitää sisällään monia teoreetikkojen luettelemia seikkailuelementtejä: pelottavuutta, uuden kohtaamista, itsensä voittamista ja turvallisuuden huomioimista. Villi Session kurssin myötä moni tutkimushenkilö sai selvemmän kuvan, mitä seikkailu hänelle itselleen on. Kurssin vetäjät onnistuivat toiminnallaan käynnistämään ajatteluprosesseja kurssilaisten mielissä. Valmiita ajattelumalleja ei tyrkytetty kenellekään vaan Villi Sessiolaiset esittivät kysymyksiä, jotka pakottivat miettimään omaa suhdetta asiaan.

Tutkimuksen seikkailukurssilla pyrittiin käsittelemään tunne-elämyksiä paitsi kokemalla, myös keskustelemalla koetusta. Jokaisen seikkailullisen aktiviteetin jälkeen oli purkukeskustelu, jossa tapahtunutta analysoitiin. Lisäksi nuotion ääressä pohdittiin yksilöön ja luontoon liittyviä asioita syvemmin ja kaikki saivat kertoa oman elämänsä suurimmasta seikkailusta. Näin nekin, jotka eivät kovin suuria tunteita kyseisellä kurssilla saavuttaneet, saivat mahdollisuuden puntaroida jo kokemiaan suuria tunne-elämyksiä ja niiden merkitystä itselleen. Tämä oli mielestämme hyvä, sillä pohdiskelun ansiosta kurssi ei ollut vain seikkailua seikkailun vuoksi, vaan kurssi antoi tuleville nuorisotyöntekijöille eväitä heidän tulevaa kasvatustyötään varten. Keskustelut koettiin positiivisiksi ja Villi Sessiolaiset hyväksi keskustelun ylläpitäjiksi ja kysymyksen asettelijoiksi. Kuvatut keskustelut tukevat mielestämme Villi Session varovaista suhtautumista seikkailuun muoti-ilmiönä. Tärkeää on asioiden pohdinta ja se, että jokainen luo itselleen sopivan seikkailumaailman.

Villi Session toiminnan tavoitteissa ryhmädynaamiset tekijät saavat hyvin tärkeän roolin; ehkä jopa tärkeämmän kuin seikkailuteoriassa yleensä. Tähän löytyy looginen selitys siitä, että yhdistys räätälöi kurssinsa aina ryhmille. Tällainen ryhmä voi useasti olla esimerkiksi opiskelijaan juuri aloitteleva opiskelijaryhmä, jonka jäsenet ovat toisilleen melko vieraita. Niinpä yksi kurssin tarkoituksista on oppia mahdollisimman paljon muista ryhmän jäsenistä.

Tässä tutkimuksessa ryhmä oli sattumalta jo hyvin pitkälle hioutunut ja jäsenet olivat toisilleen tuttuja. Tämän vuoksi jouduimme hieman muuttamaan ongelmanasetteluamme ryhmädynaamisten tekijöiden kohdalla. Koska tutkimushenkilöt eivät juurikaan kokeneet kurssin vaikuttaneen heidän ryhmänsä sisäisiin rooleihin, keskityimme tutkimaan heidän käsityksiään jäsenten välisistä suhteista ja siitä, mitkä tekijät heidän mielestään roolien muodostumiseen ja ryhmädynamiikkaan vaikuttavat. Villi Sessiolaisen tavoite seikkailun ryhmädynaamisesta vaikutuksesta sai tukea, kun monet kurssilaiset perustelivat jo selviksi muodostuneita rooleja sillä, että ryhmä oli tehnyt yhdessä useita tutkimuksen seikkailukurssin tapaisia luontoretkeä. Villi Sessiolaiset olisivat mielestämme voineet suunnitella kurssin sisältöä ryhmädynamiikan osalta kyseiselle ryhmälle paremmin sopivaksi, jos olisivat hankkineet ryhmästä ennalta enemmän tietoa. Monet tutkimuksen ryhmäläisistä olisivat todennäköisesti olleet valmiita vielä haastavampiin ja vaikeampiin tehtäviin. Heidän rajansa olivat jo valmiiksi melko kaukana.

Erityisen hyvin Villi Sessiolaiset onnistuivat riskinottojen hallinnassa, seikkailun osa-alueessa, jota myös seikkailun teoriassa voimakkaasti korostetaan. Vetäjät saivat kurssilaisiltakin kiitosta rauhallisesta asenteestaan, kurssin kiireettömästä ilmapiiristä ja tehtävien selkeästä selittämisestä esimerkiksi kiipeilyköysiä vaativissa tehtävissä. Tämä tukee käsitystä siitä, että kasvatus- ja ohjaustyössä opettajan persoonallisuudella

ja suhteella opettavaan asiaan on merkitystä myös oppilaiden asenteisiin ja käsityksiin.

Kuten jo on tullut todettua, opitun asian siirtovaikutusta on lyhyellä aikavälillä vaikea tutkia ja tiedostaa, mikä huomattiin myös tässä tutkimuksessa. Jotkut kurssilaiset punnitsivat ensin opittujen asioiden merkitystä tulevan ammatin valossa, mutta tarkentaessamme kysymyksiä he pohtivat asiaa oman itsensä kehittymisen kannalta. Useiden kurssilaisten oli helpompi pohtia valitsemansa "elämän seikkailun" merkitystä, sillä tapahtuneesta oli kulunut jo jonkin verran aikaa ja kokemuksen vaikutuksen voitaneen ajatella ajan myötä selkiytyneen. Joka tapauksessa jokaisella kurssilaisella oli kokemuksia seikkailullisista ja usein juuri uudesta tilanteesta selviämistä vaatineista tapahtumista, jotka ovat vaikuttaneet heihin voimakkaasti ja opettaneet uutta tulevia elämäntilanteita ja tapahtumia varten.

Oman näkemyksemme mukaan Villi Sessio tarjoaa piristävän vaihtoehdon erilaisissa leirikeskuksissa seikkailuja järjestäville yhteisöille ja yrityksille. Villi Session etuna on joustavuus: koska heidän välineresurssinsa ovat melko pienet, he pystyvät liikkumaan paikasta toiseen suhteellisen vaivattomasti ja luovasti. Positiivista on myös ennakkoluulottomuus - välineet löytyvät usein jokapäiväisestä tarpeistosta ja seikkailupaikkakin yllättävän läheltä.

8.2 Seikkailun puntarointia ja uusia tutkimusehdotuksia

Tutkimus vahvisti käsityksiämme seikkailun mahdollisuuksista yksilön persoonallisuuden kehittämisessä ja itsetuntemuksen lisäämisessä. Entistä kirikkaammaksi tuli ajatus, että seikkailukokemuksen saaminen on aina hyvin henkilökohtainen ja yksilön omista lähtökohdista riippuvainen. Tällä emme tarkoita kuitenkaan sitä, etteikö olisi järkevää suunnitella seikkailuja

ryhmille, sillä tällaiset yhteiset hyvin suunnitellut retket sisältävät kuitenkin monia yleisesti seikkailulliseksi koettuja elementtejä. Sopivat puitteet voivat tarjota seikkailuelämyksiä mahdollisimman monelle. Haluamme korostaa kuitenkin, että tarkoituksensa täyttävä seikkailu vaatii aina suurta paneutumista asiaan. Näin ollen seikkailuun täytyy sisältyä päämäärähakuinen, usein pitkällinenkin, toimintaprosessi ja sitä seuraava ajatus- ja pohdintatyö. Seikkailua ei meidän mielestämme ole se, että muutamassa minuutissa kiivetään benji-hyppytorniin ja vielä nopeammin tullaan alas.

Samoin uskomme seikkailun mahdollisuuteen ryhmädynamiikkaan vaikuttamisessa, vaikka oman tutkimuksemme seikkailussa sitä esiintyi hyvin vähän. Seikkailua ei myöskään kannata leimata epäonnistuneeksi, vaikka selviä ryhmädynaamisia vaikutuksia ei ilmenisikään. Yksilölle seikkailulla vuorovaikutuksessa muiden kanssa on voinut olla unohtumaton merkitys. Se, että oppii jotakin itsestään, tarkoittaa usein myös sitä, että oppii vähintään yhtä paljon myös kanssaihmisistä. Täten uskomme seikkailun mahdollisuuteen myös kasvatuksen apuvälineenä.

Seikkailun kasvatuksellisuutta puolustaa myös se, että seikkailun avulla lapsia ja nuoria voidaan ohjata saamaan jännityksen ja riskinoton kokemuksia hyväksyttävien keinoin. Nykypäivänä lasten ja nuorten rajojen etsintä johtaa herkästi väärille urille. Tästä ovat osoituksena esimerkiksi runsaat koulukiusaamistapaukset, nuorten riehakas viikonloppukäyttäytyminen ja jengiytyminen. Näyttäisi siltä, että myös lasten ja nuorten pitkäjänteisyys harrastamisessa on vähentynyt. Yksi seikkailukasvatuksen tavoitteista on juuri toimintaan sitoutumisen opettaminen.

Tämän hetken tietoyhteiskunnassa korostetaan ennen kaikkea teknologisten apuvälineiden hallintaa ja kansainvälisten kommunikaatiotaitojen tärkeyttä. Samaan aikaan luemme ja kuulemme aika

ajoin väitteitä lasten lisääntyvästä uusavuttomuudesta. Herää kysymys, tarkoitetaanko tällä sitä, että fyysiset ja perinteisiä ongelmanratkaisukeinoja vaativat taidot jäävät kognitiivisten valmiuksien jalkoihin. Mielestämme tasapainoiseen kasvuun tarvitaan molempia, joten suositlemme seikkailukasvatuksen huomioon ottamista opetussuunnitelmia laadittaessa.

Tasapainoisen kasvun tärkeyden puolesta puhuu myös se, että väsymyksen ja psykosomaattisten oireiden yhtenä syynä nähdään usein fyysisen rasituksen vähyys. Monien kentällä toimivien opettajien mukaan lasten pitkäkestoisen fyysisen rasituksen sietokyky, esimerkiksi hiihdossa ja patikoinnissa, on vähentynyt. Seikkailutoiminnassa kestävyyslajeja tulee harjoitettua huomaamatta - laji toimii välineenä jonkun tietyn päämäärän saavuttamisessa.

Tähän asti seikkailun vaikutuksia on tutkittu lähinnä erityisryhmien ja etenkin syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten kohdalla. Meidän mielestämme jatkossa tulisi keskittyä enemmän niin sanotusti tavallisiin lapsi- ja nuorisoryhmiin ja tehdä seikkailun vaikutuksista pitkittäistutkimuksia heidän kohdallaan. Näin selviäisi seikkailutoiminnan merkitys ennaltaehkäisevänä kasvatuksen työmuotona. Tässä olisi mielestämme hyvä mahdollisuus tutkiva opettaja -periaatteen toteuttamiseen. Seikkailukasvatusta työssään käyttävä opettaja voisi seurata omia oppilaitaan toimintatutkimuksen keinoin.

Edellä esitettyjen argumenttien valossa seikkailutoiminnan tulevaisuus näyttäisi melko valoisalta. Toisenlaisiakin mielipiteitä löytyy; saattaa kuulostaa arveluttavalta opettaa lapsia esimerkiksi olemaan piittaamatta ajan kulusta tai ohjata heitä käyttämään perinteisiä menetelmiä tehtävissä, joiden ratkaisemiseen on jo keksitty huomattavasti helpompiakin menetelmiä. Itse näemme seikkailutoiminnan mahdollisuutena, jota voimme toivottavasti käyttää tulevassa työssämme tasapainoisen kehityksen tukijana. Positiivisimpana näemme seikkailun mahdollisuuden

oppilaan minäkuvan vahvistajana, arvomaailman rakentajana ja fyysisen toimintakyvyn ylläpitäjänä.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. (toim.) 1995. Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Aaltonen, T. 1998. Ulkoiluturvallisuus. Teoksessa S. Cavén (1992a), 31 - 44.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Antikainen, E. 1996. Tavoitteena onnistua. Opettaja 91 (10), 26 - 27.
- Ayres, J. 1983. Kun lapsi ei opi leikkimään. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Bowles, S. 1987. Seikkailuretkely oppiaineeksi kouluun. Erä 10 (11), 42 - 47.
- Bowles, S. 1993. Tervettä huumaannusta. Skimbaaja 17 (3), 80.
- Bowles, S. 1995. What is adventure education? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.), 68 - 85.
- Bowles, S. 1997. Open Debates and Independent Research Issues Today. Seikkailukasvatus 3 (2), 24 - 26.
- Bowles, S. 1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 26 - 59.
- Cavén, S. 1992a. Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y.
- Cavén, S. 1992b. Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa S. Cavén 1992a., 61 - 83.
- Cavén, S. 1993. Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 13 - 21.
- Cavén, S. 1995. Seikkailutoiminnan historiaa. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), 6 - 9.
- Clarke, D. & Clarke, H. 1993. Seikkailukasvatuksen taso riippuu ohjaajan ammattitaidosta. Sosiaaliturva 81 (23), 6 - 7.
- Clarke, H. 1994. Miksi ihmeessä seikkailukasvatusta? Pelastakaa Lapset 49 (1), 12 - 14.

- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 60 - 79.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. FLOW. The psychology of optimal experience. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. 1992. Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press.
- Detterman, D.K. & Sternberg, R.J. 1993. Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction. Norwood, NJ: Ablex.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto.
- Fossi, R. & Jokinen, S. 1998. Mitä on seikkailukasvatus? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, J. 1998. Seikkailun psykologiaa. Vuorikiipeilyä vai varkauksia. Teoksessa S. Cavén (1992a), 9 - 24.
- Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), 10 - 15.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.
- Helminen, R. & Katainen, M. 1995. Säykki-lokki: seikkailupedagogiikkaan perustuva erityisnuorisotyöprojekti. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Erityiskasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers.
- Janhunen, P. & Jääskeläinen, K. 1997. Lukki-verkko laajenee. Seikkailukasvatus 3 (2), 14 - 15.
- Jauhiainen, R. Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.

- Jokela, J. & Laine, J. 1998. Voiko koulussa seikkailla?: Ala-asteen opettajien asenteet koulussa sovellettavaa seikkailukasvatusta kohtaan. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kivireen vetäjät vai verkkokutojat. Työntekijät kertovat lasten suojelusta. Sosiaali- ja Terveystieteiden tutkimuskeskus Oppaita 6/1991. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koiso-Kanttila, H. (toim.) 1993. Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajille. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Koiso-Kanttila, H. 1995. Seikkailukoulutus kiinnostaa. Lapsen maailma 54 (2), 18 - 19.
- Koskenniemi, M. 1978. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Keuruu: Otava.
- Laaksola, H. 1994. Koulussakin voi seikkailla. Opettaja 89 (12 - 13), 5.
- Laitakari, T. & Lehtonen, M. 1996. Seikkailu koulun kasvattavan opetuksen mahdollisuutena. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 96 - 107.
- Lehtonen, T. 1998. Seikkailukasvatus on mahdollisuus ja uhka. Aamulehti 30.3.1998, 2.
- Luft, J. 1984. Group Processes: an introduction to group dynamics. Mayfield: Palo Alto.
- Löfblom, K. 1995. Seikkailutoiminnan kasvatuksellisuus: Mikä tekee seikkailusta kasvatuksellista? Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Sivulaudaturtyö.
- Mitä seikkailu on?. Lapsen maailma 54 (2), 17.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

- Nurmela, P. & Ojanperä, S. 1996. Seikkailun soveltaminen kasvatustilanteissa yhteissuunnittelun näkökulmasta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Palosaari, S. 1998. Seikkailuohjaajan muotokuva. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.
- Pesonen, T. & Saikkonen, R. 1997. Syrjäytyneet ja seikkailu - muoti-ilmiö vai mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puhakka, K. 1993. Seikkailu lisää nuoren itsetuntoa ja elämänhallintaa. Sosiaaliturva 81 (23), 4 - 5.
- Ranki, T. 1997. Seikkailu nuoren kasvun tukena postmodernissa yhteiskunnassa. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rostila, I. & Mäntysaari, M. 1997. Tapauskohtainen evaluointi sosiaalityön välineenä. STAKES. Raportteja 212.
- Sahlman, H. 1995. Yhtä seikkailua syksystä kevääseen. Opettaja 91 (17), 30 - 31.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. 1989. Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. Educational Psychologist 24 (2), 113 - 142.
- Somerkoski, K. 1998. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (1992a), 84 - 103.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1995. Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C: Katsauksia ja puheenvuoroja 7.
- Sutinen, J. & Sutinen, P. 1998. Kiipeily- ja melontamahdollisuuksista. Teoksessa S. Cavén 1992a., 25 - 30.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Telemäki, M. 1995a. Kurt Hahn ja elämyspedagogikka. Kasvatus - Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. 26 (1), 48 - 53.
- Telemäki, M. 1995b. Seikkailun isä Kurt Hahn. Lapsen maailma 54 (2), 28 - 29.
- Telemäki, M. 1997. Seikkailukasvatuksen tilanne ja opetus Suomessa. Seikkailukasvatus 3 (2), 34 - 35.
- Tiainen, P. 1997. Elämyskasvatus kasvualustana. Seikkailukasvatus 3 (2), 9 - 10.
- Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 10 - 25.
- Vainikainen, T. 1995a. Elämä on seikkailu. Maaret Kulju-Tammisen haastattelu. Lapsen maailma 54 (2). 22 - 23.
- Vainikainen, T. 1995b. Jess - Mennään täysillä metsään. Lapsen maailma 54 (2), 26 - 27.
- Vainikainen, T. 1995c. Seikkailusta siipiä hoitotyöhön. Lapsen maailma 54 (2), 24 - 25.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Yin, R.K. 1983. Case study research. Design and methods. Applied Social Research Methods Series vol 5. London: Sage.

liite 1

VILLI SESSIOLAISTEN TEEMAHAASTATTELU 12.03.1998

1. Villi Sessio

- Ketä?
- Missä?
- Mistä lähtien?

2. Haastateltavien seikkailuinnostuksen syntyminen

- Milloin?
- Miksi?

3. Ohjaajien koulutus

- Villi Sessiolaisten koulutus
- Elämys- ja seikkailupedagogiikka Suomessa

4. Mitä on seikkailu?

5. Villin Session seikkailut käytännössä

- tavoitteet (Mitä toivotte seikkailijoitten kokevan? Miksi? Mihin toiminnallanne pyritte?)
- Onko seikkailulla siirtovaikutusta arkipäivään?
- Minkälainen on Villin Session tyypillinen seikkailu?

liite 2

SIELUNI SEIKKAILUA RIKKAAMPI

Mitä seikkailu mielestäsi on?

Millaisia tunne-elämyksiä kurssi tarjosi? Mikä kurssilla oli mielestäsi mieleenpainuvinta?

Mitä opit seikkailukurssilla? Uskotko opeista olevan hyötyä myöhemmin?

Miten kuvailisit ryhmän toimintaa kurssin aikana? Huomasitko uusia piirteitä tai muutoksia?

liite 3



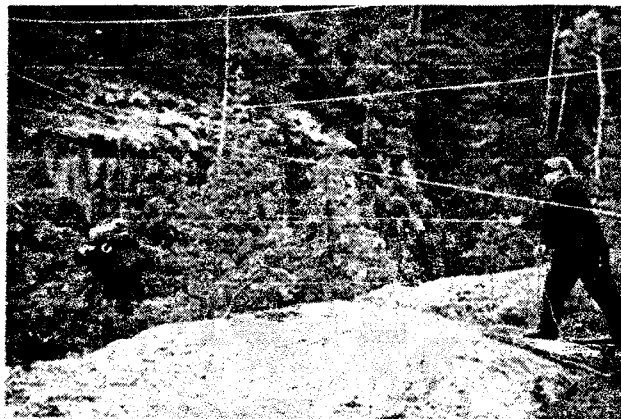
Donitsin teko. Vaihe 1



Vaihe 2



Vaihe 3



Myös rinkat täytyi saada rotkon yli...



Patamankallion jylhyyttä