

1078/2000

SEIKKAILUKASVATUS: "ULOS LUOKASTA, MUTTA EI KOULUSTA"

Paula Kalliokoski

Anna Saikkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kalliokoski, P. & Saikkonen, A. 1999. Seikkailukasvatus: "Ulos luokasta, mutta ei koulusta". Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä seikkailu on teoriassa ja käytännön kokeilussa. Lisäksi haluttiin selvittää, tukeeko toteutettu seikkailukasvatus lasten kasvua kohti peruskoulun sosioemotionaalisia kasvatustavoitteita.

Tutkimuskohteemme koostuu keskisuomalaisesta luokasta, jossa toteutetaan seikkailukasvatusta, sen opettajasta sekä oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 1998. Tutkimusmenetelminä käytettiin oppilaiden ja luokanopettajan teemahaastattelua sekä oppilaiden kirjoitelmia. Lisäksi aineistoa kerättiin vanhempien puhelinhaastatteluilla ja osallistuvalla observoinnilla seikkailujen aikana. Laaja-alaisen aineiston lisäksi luotettavuutta tutkimuksellemme lisäsi aikaisempi perehtyneisyytemme seikkailukasvatuksen näkökulmiin sekä kahden tutkijan yhteistyö. Tyypillisenä tapaustutkimuksena tutkimuksemme on esimerkki eräästä luokasta ja siinä toteutetusta opetusmenetelmästä.

Tutkimus osoitti, että seikkailussa oppilaat pääsivät kohtaamaan sosiaalisuutta kehittäviä tilanteita ja siksi seikkailulla oli tärkeä merkitys luokkailmapiirin paranemiseen. Seikkailussa oppilaat kokivat monia tunteita, esimerkiksi pelkoa, jännitystä, onnistumisen iloa ja hullaantumista. Selvitetyt haasteet toivat oppilaille rohkeutta ja luottamusta omiin kykyihin. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että seikkailukasvatus voi olla yksi väline pyrittäessä kohti opetussuunnitelman mukaista elämyksellistä oppimista.

Avainsanat:

- huippukokemus
- koulun ulkopuolinen kasvatus
- lapsikeskeinen kasvatus
- seikkailu
- seikkailukasvatus

Sisällys

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 SEIKKAILU	7
2.1 Mitä seikkailu on?	7
2.2 Seikkailuelämyksestä huippukokemukseen	9
2.3 Turvallisuus ja haasteellisuus seikkailussa	12
2.4 Seikkailun tasot Mortlockin mukaan	15
2.5 Seikkailun tarpeellisuus nykypäivänä	17
3 KASVATUKSELLA KOHTI TAVOITTEITA	20
3.1 Lapsikeskeinen kasvatus	20
3.1.1 Kouluikäisen kehitys ja tarpeet	22
3.1.2 Sosioemotionaalisuus kasvatuksessa	25
3.2 Koulun ulkopuolinen kasvatus	29
3.3 Opetussuunnitelmien 1970, 1985, 1994 esittelyä	31
3.4 Opetussuunnitelmien vertailua	34
4 SEIKKAILUKASVATUS	36
4.1 Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka	36
4.2 Seikkailukasvatuksen yleiset tavoitteet	37
4.3 Seikkailukasvatuksen sisällöt ja toteuttaminen	39
4.4 Seikkailukasvattaja	40
4.5 Seikkailukasvatuksen ja -toiminnan kehittyminen	42
4.5.1 Kurt Hahn - ensimmäinen seikkailukasvattaja	43
4.5.2 Outward Bound	45
4.6 Seikkailukasvatus Suomessa	46
4.7 Aikaisempia tutkimuksia ja kokeiluja seikkailukasvatuksesta	48
5 TUTKIMUSONGELMAT	51

6 TUTKIMUS SEIKKAILUKASVATUKSESTA	52
6.1 Tutkimuskohde	52
6.1.1 Tapausluokkamme seikkailukasvatuksen tavoitteet	53
6.1.2 Tutkimuksen seikkailutapahtumat	54
6.2 Laadullinen tutkimus	56
6.3 Tapaustutkimus	57
6.4 Tutkimuksen vaiheet	59
6.4.1 Tutkimuksen alkuvaihe	61
6.4.2 Tiedonkeruuvaihe	62
6.4.3 Analysointivaihe	66
6.5 Tutkimuksen luotettavuus	68
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	72
7.1 Seikkailun elementit	72
7.1.1 Tunteet ja kokemukset	74
7.1.2 Turvallisuus ja haasteet	77
7.1.3 Huippukokemus	81
7.2 Seikkailussa toteutuneet tavoitteet	84
7.2.1 Itseluottamuksen vahvistuminen	84
7.2.2 Omatoimisuuden kehittyminen	86
7.2.3 Luokkailmapiirin parantuminen	87
7.2.4 Koulumotivaation kasvaminen	91
7.3 Tutkimustulosten tarkastelua	92
8 POHDINTA	100
LÄHTEET	102
LIITELUETTELO	107

1 JOHDANTO

Koulun perustehtävänä on tarjota oppimiselle suotuisat olosuhteet. Tehokkaasta opettamisesta ollaan siirtymässä tehokkaaseen oppimiseen. Ajassamme nousevat voimakkaasti esille, osin ristiriitaisestikin, yksilöllisyys ja ryhmätoiminta. Korostetaan omaa näkemystä ja omatoimisuutta, mutta silti vaaditaan tehokasta yhteistyötä niin oppilailta ja opettajilta kuin työntekijöiltä ja työnantajiltakin. Opetus pyrkii vastaamaan näihin tarpeisiin painottamalla toiminnallisuutta, kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä. Yksi väline elämykselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen on seikkailukasvatus.

Jokainen meistä haluaa seikkailla. Haluamme erilaisia seikkailuja, esimerkiksi tulvaajan ylitystä kotipihan läheisyydessä, Mount Everestille kiipeämistä tai mielikuva-maailmassa vaeltamista. Omakohtaiset seikkailukokemuksemme Arizonan, Walesin, Norjan ja Suomen luonnossa innoittivat meitä tutkimaan seikkailukasvatusta ja seikkailua koulukäytännössä. Opettajaksi valmistumisemme lähestyessä mieliämme on askarruttanut se, miten perinteinen koulu pystyy tukemaan lapsen kasvua kohti laajalaisia kokonaiskehityksen kasvatustavoitteita. Toivomme tutkimuksemme antavan myös muille kuin itsellemme arvokasta teoreettista ja käytännöllistä apua näihin kasvatuskysymyksiin.

Perusteellista seikkailutoimintaa koskevaa tutkimusta ei Suomessa vielä ole runsaasti. Viime aikoina seikkailu on saanut paljon huomiota esimerkiksi lehtien palstoilla ja seikkailukasvatusta yleisesti käsitteleviä pro gradu -tutkielmia on valmistunut muutamia. Koulun ulkopuolista opetusta on tutkittu esimerkiksi leirikoulupedagogiikan osalta, mutta tutkimusta seikkailukasvatuksen käyttämisestä yhtenä koulun ulkopuolisen opetuksen muotona on niukasti. Tutkimuksemme on siis ajankohtainen ja tarpeellinen. Olemme tutustuneet ulkomaisiin lähteisiin (Hammerman ym. 1994; Hopkins & Putnam 1993; Mortlock 1987), ja sitä kautta seikkailukasvatukseen ja sen historiaan. Suomalaisista lähteistä keskeisellä sijalla olemme pitäneet Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön opettajan Matti Telemäen (1995, 1998) julkaisuja.

Humanistisen psykologian käsitykset ihmisestä ovat teoreettisena lähtökohtana työssämme. Ihminen nähdään yksilönä, joka elämässään pyrkii tarpeitaan täyttämällä kohti inhimillistä eheyttä. Kaiken perustana on realistinen luottamus omiin kykyihin ja itseensä. Myönteinen suhtautuminen omaan elämään sekä aktiivisuus eteentulevissa tilanteissa luovat perustan tasapainoiselle elämälle. Koulussa lapsen tarpeita voidaan täyttää toteuttamalla aitoa lapsikeskeistä kasvatusta, missä lapsella on vapaus ajatella,

toimia ja tuntea. Nämä asiat ovat keskeisellä sijalla Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994), jonka pohjalta laaditaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Pyrkinessään näihin tavoitteisiin kouluilla on mahdollisuus toteuttaa vapaasti erilaisia pedagogisia suuntauksia ja ideoita ympäristön edellytysten ja yhteistyötahojen voimavarojen mukaan.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää mitä seikkailu on. Lisäksi tutkittiin seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia pyrittäessä kohti opetussuunnitelman sosioemotionaalaisia kasvatustavoitteita. Työssämme seikkailu tarkoittaa luonnossa tapahtuvaa haasteellista toimintaa. Haasteellisuus on sitä, että emme tiedä miten käy, onnistummeko vai emme. Haasteen voittaminen luo onnistumisen elämyksen. Tunne siirtyy koko olemukseemme ja kannustaa vastaanottamaan uusia haasteita elämässämme. Sosioemotionaalisilla tavoitteilla tarkoitamme tavoitteita, jotka pyrkivät lisäämään ymmärrystä ja toimintakykyä yksilön sisäiseen sekä yksilöiden väliseen elämänalueeseen. Näillä tavoitteilla pyritään avartamaan käsitystä itsestä ja muista sekä näin tunnistamaan yksilöllisiä mahdollisuuksia ja heikkouksia. On huomattava, että nykyi- kana markkinoidaan monenlaista seikkailua, josta vain osa on kasvatuksellista. Haluamme korostaa, että seikkailu ei ole päätarkoitus, vaan väline pyrittäessä kohti opetussuunnitelman tavoitteita.

Tapaustutkimuksen menetelmillä pääsimme lähelle arkipäivän seikkailutilannetta koulussa. Menetelminä käytimme oppilaiden ja luokanopettajan teemahaastattelua sekä oppilaiden kirjoitelmia. Lisäksi keräsimme aineistoa haastatteleamalla vanhempia puhelimitse ja observoimalla seikkailuja. Yhden tapauksen kuvaamisella emme pyri yleistävien johtopäätösten tekemiseen, vaan esittelemme erään luokan seikkailukasvatusta.

Lapsuudesta nuoruuteen astuvat oppilaat pyrkivät sopeutumaan muuttuvaan elämäntilanteeseensa usein joko vetäytymällä itseensä tai hakemalla riehakkuutta. Siksi koulun tulisi osaltaan tarjota kannustavaa ja arvoiltaan terveisiin harrastuksiin ohjaavaa opetusta. Tutkimuksemme selvittää, miten yhdessä luokassa toteutettu seikkailukasvat- tus vaikuttaa näiden päämäärien saavuttamiseen.

2 SEIKKAILU

Vaikka menneisyyden löytöretkeilijät ovat matkustaneet tieteeseen, hyvinvoinnin, uudelleen asuttamisen, maan valloituksen tai Jumalan sanan levittämisen nimissä, jokainen menneisyyden yksittäinen matkailija on yhteydessä nykyisiin ja tuleviin seikkailijoihin etsimisen perusominaisuuden kautta (Cavén 1995, 9).

Seikkailulla on kautta aikojen ollut tärkeä rooli ihmisen suhteessa maapalloon ja sen tutkimiseen. Viikinkien, Marco Polon, Kolumbuksen ja Vasco da Gaman lisäksi tekivät löytöretkiä ja pitkiä purjehduksia jo antiikin tutkimusmatkailijat. Nämä aiemmat seikkailijat olivat tieteiden palveluksessa. Vuonna 1760 julistettu palkinto ensimmäiselle Mount Blancin huipulle menijälle vapautti seikkailun myös harrastukseksi. (Cavén 1995, 6 - 8.)

Seikkaileminen on veressä. Meillä jokaisella on synnynnäinen halu tutkia ja tutustua ympäristöön. (Cavén 1995, 9; vrt. Atkinson, Atkinson, Smith & Bem 1993, 410 - 413.) Halu seikkailla lähtee uteliaisuudesta ympäristöön sekä omiin tietoihin ja taitoihin. Se saa ihmisen kokeilemaan, yrittämään ja pinnistämään. Pienelle lapselle elämä on jatkuvaa seikkailua. Ympäristössä on aina jotain uutta, jota haluaa katselemisen lisäksi kokeilla.

Seikkailu on jo sanana kuvaava ja mielikuvia herättävä. Se tuo jokaiselle mieleen erilaisia tapahtumia. Samoin kuin eri yksilöiden välillä, myös kulttuurien välillä on eroja siinä, mikä ymmärretään seikkailuksi. Esimerkiksi eskimoiden tai reservaattintiaani-arkirutiinit voisivat olla suomalaiselle täyttä seikkailua. Yksilöiden välillä jo asuinpaikka vaikuttaa siihen, mikä tuntuu seikkailulta: maalaislapselle kaupunkiympäristö on jännittävä, kaupunkilaiselle taas maaseutu (Alho 1993, 28). Niinpä seikkailulle ei ole olemassa yhtä ainutta määritelmää. Voidaan kuitenkin sanoa, että sana 'seikkailu' tarkoittaa liikkumista jännittäviä tapahtumia etsien ja kohdaten (Nurmi 1998).

2.1 Mitä seikkailu on?

Seikkailu voi olla mitä tahansa uutta ja haasteellista toimintaa, jonka lopputulosta ei tiedetä, kirjoittaa brittiläinen seikkailun asiantuntija John Hunt (ks. Cavén 1992, 62). Myös kanadalainen Simon Priest (ks. Telemäki 1998a, 42) määrittelee seikkailun

kokemukseksi, jonka lopputulos on alussa epävarma. Usein seikkailutoiminta tapahtuu luonnossa ja jylhissä olosuhteissa. Niinpä seikkailua voidaan sanoa toiminnaksi, jossa ihmisen henkinen ja fyysinen olemus kohtaavat luonnon vaihtelevissa olosuhteissa (Caven 1992, 62; Joensuu 1992, 8). Somerkoski (1992, 90) yhtyy ajatuksiin, mutta laajentaa television katselun, kirjojen lukemisen ja roolipelit seikkailun piiriin kuuluviksi. Seikkailu on jatkuvasti liikkeessä, eikä sitä voi ottaa, antaa, omistaa tai hallita (Bowles 1998, 29, 54).

Colin Mortlock (ks. Hopkins & Putnam 1993), nykyaikaisen seikkailun määrittelijä ja popularisoija, määrittelee seikkailun kokemukseksi, joka alkaa pienestä epävarmuudesta ja päättyy nautintoon, tyytyväisyyteen tai haltioitumiseen tehtävän onnistuneesta loppuun suorittamisesta. Epävarmuutta aiheuttaa pelko fyysisestä tai psyykkisestä vahingoittumisesta. Ilman tätä pelkoa seikkailu ei ole mahdollinen: pelon puuttuessa myös haaste on mitätön, eikä tehtävän onnistuneesta suorittamisesta seuraa tyytyväisyyden tunnetta. Kyseessä ei ole ollut seikkailu. Seikkailua ei ole myöskään se, jos haasteet ja pelko kasvavat kauhuksi. (Hopkins & Putnam 1993, 67.) Seikkailu on haasteiden vastaanottamista, omien kykyjen ja rajojen kohtaamista ja lopulta huippuelämyksen saavuttamista (Cavén 1992, 62).

Seikkailun kolme perusulottuvuutta ovat minä, me ja ympäristö. Minän tasolla seikkailun tavoitteena on laajentaa itsetuntemusta. Minuuteen tutustuminen ja minäkäsityksen eheytyminen tapahtuvat aina suhteessa toisiin ryhmän jäseniin. Niinpä ryhmätöiminnan me-käsitteestä on löydettävissä minä ja muut -ulottuvuudet. Luonto seikkailuympäristönä antaa mahdollisuuden yhteisiin ja yksilöllisiin kokemuksiin fyysisen toiminnan kautta. Lisäksi luonto jo itsessään vetoaa välittömästi ja voimakkaasti tunteisiin. (Hopkins & Putnam 1993, 10 - 13.) Mortlockin (ks. Hopkins & Putnam 1993, 67) mukaan varsinainen seikkailu tapahtuu kuitenkin omassa itsessämme, ajatuksissamme, aivoissamme.

Lehtosen (1998) mukaan luonto on niin tiiviisti mukana ihmisen olemuksessa, että se on osa ihmistä itseään: Sinä, minä ja luonto kuulumme kaikki samaan kokonaisuuteen (Lehtonen 1998, 100). "Luonnon helmassa toimimme luonnollisemmin, ikään kuin luonnostaan. Luonto on muistutus arvoistamme ja olemassaolomme rajallisuudesta. Se on pitkälti se, mitä me itsestämme tyhjyyden tunteen yllättäessä etsimme." (Lehtonen 1998, 102.) Toisaalta voidaan nähdä, että ihminen on riippuvainen luonnon hyvinvoinnista, mutta ei kuitenkaan osa sitä, Knapp (1996, 67) toteaa. Suomen

kielen sanakirjan mukaan luonto tarkoittaa aineellista maailmaa, joka on olemassa ihmisen toiminnasta riippumatta (Nurmi 1998). Edellä kuvattujen näkökulmien perusteella ihmisen suhdetta luontoon voidaan kuvata tiiviiksi vuorovaikutukseksi. Työssämme olemme rajanneet luonto-käsitteen tarkoittamaan ympäristöä, jossa on enemmän vihreää kuin asfalttia, esimerkiksi koulun pihapiiriä, puistoa, metsää ja erämaata.

Pro gradu -työssämme rajaamme seikkailu-sanan tarkoittamaan luonnossa tapahtuvaa fyysistä toimintaa, pohjautuen näin Mortlockin (1987; ks. myös Heinonen 1995, 14 - 15; Hopkins & Putnam 1993, 67 - 68) näkemyksiin. Tärkeänä seikkailun osana pidämme elämyksellisyyttä. Elämyspedagogiikan näkemykset pohjautuvat Kurt Hahnin (ks. Hahn 1958; Telemäki 1995; Hopkins & Putnam 1993) ajatuksiin. Hahnin tavoitteena oli auttaa nuoria muodostamaan realistinen minäkuva monipuolisten kokemusten ja elämysten kautta sekä kasvamaan oikeudenmukaisuuteen, vastuullisuuteen ja yhteistoimintaan. Tarkoitamme seikkailulla toimintaa, jossa taidot ja riskit ovat tasapainossa ja toiminta näin ollen haasteellista ja elämyksiä tarjoavaa. Seikkailu itsessään ei ole vielä seikkailukasvatusta. Kasvatuksellisuus tuo seikkailemiseen päämäärän, intention, jota kohti pyritään. Seikkailukasvatus on siten seikkailun hyödyntämistä kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi.

2.2 Seikkailuelämyksestä huippukokemukseen

Seikkailun yhteydessä puhutaan usein elämyksistä ja kokemuksista. Perehdymme seuraavissa kappaleissa näihin alueisiin teoreettisesti.

Elämys. Elämysten kuvaaminen sanoin on vaikeaa, sillä ne ovat usein muodostuneet niin erikoisista tilanteista, että sanat eivät riitä niitä kuvaamaan. Seikkailuelämystä ei voi koskaan ymmärtää kokematta sitä itse. Seikkailun yhdessä kokeneiden yhteisyys jää myös muiden ymmärryksen ulkopuolelle. (Clarke 1998, 62.)

Zukerman (ks. Atkinson ym. 1993, 373, 411) on tutkinut ihmisten halukkuutta hakea uusia aistikokemuksia, nauttia sosiaalisesta toiminnasta, välttää kyllästymistä ja sitoutua seikkailuaktiviteetteihin. Zukerman käytti termiä elämyshakuisuus (*sensation seeking*) ihmisille, joilla on suuri halu kokea ja kokeilla uutta. Elämyshakuisuus on hänen mukaansa pysyvä luonteenpiirre, joka toistuu yksilöllä tilanteesta toiseen.

Mortlock (ks. Hopkins & Putnam 1993) puhuu elämyshakuisuuden sijaan seikkailuvietidistä. Seikkailuvietti on hänen mukaansa synnynnäinen tarve, jonka toteuttaminen laajentaa persoonallisuutta. Seikkailu voi näin olla avain itsetutkiskeluun ja persoonalliseen kasvuun, mutta se ei ole mitään mystistä eikä toimi syvien persoonallisuuden häiriöiden ihmeeparantajana. (Hopkins & Putnam 1993, 66)

Kokemus. Ihminen kokee ja saa kokemuksia jatkuvasti kaikkialta. Kokemus on sellaisenaan ainutkertainen ja rakentuu suhteessa ihmisen aikaisempiin kokemuksiin. Näin ollen koettu maailma on aina hieman erilainen kahden yksilön välillä huolimatta näennäisesti samankaltaisesta koetusta maailmasta. (Perttula 1995, 89.) Anna Hogenova (ks. Bowles 1998, 37) korostaa, kuinka ulkoilmaseikkailutoiminta voi auttaa meitä saavuttamaan alkuperäisen kokemuksen, joka ei ole kierrätetty eikä keinotekoinen.

Seikkailu on aina yksilöllinen kokemus, johon vaikuttavat henkilön aikaisemmat kokemukset ja ryhmän koostumus. Seikkailussa saatuihin kokemuksiin sisältyy aina kolme ulottuvuutta: tekeminen, ajattelu ja tunne. Tunteita nostavat esiin ryhmässä toimiminen, empatia, luottamus ja toiminnan haasteellisuus. Ajattelua tarvitaan muun muassa tavoitteiden asettamisessa ja ongelmanratkaisutilanteissa. Seikkailutoiminnan fyysinen puoli, konkreettinen tekeminen, tarjoaa ihmiselle toiminnallisia kokemuksia. (Cavén 1993, 17.) Cavénin (1993, 13) mukaan seikkailussa "itse huippukokemus on yksilön sisäinen kokemus, mutta sen 'rakentaminen' ja siihen valmistautuminen on tapahtunut yhdessä ryhmän kanssa".

Huippukokemus. Monet meistä ovat joskus kokeneet voimakkaan ja kokonaisvaltaisen tunteen tai kokemuksen, jonka jälkeen tunnemme olevamme kuin uusia ihmisiä. Abraham Maslow (ks. Thorsén 1984) nimitti tällaista tapahtumaa mystiseksi kokemukseksi, jonka tuottama taivaallinen nautinto tekee elämästä elämisen arvoista. Kokemukselle on ominaista täydellisyyden tunne ja itsensä hetkellinen unohtaminen. Tältä pohjalta on muotoutunut Maslowin käyttämä termi huippukokemus (*peak-experience*). (Thorsén 1984, 57 - 62.) Csikszentmihalyi (1991) nimitti tätä samaa kokemusta optimaaliseksi tai flow-kokemukseksi. Käytämme työssämme *peak-experience* -termin suoraa käännöstä huippukokemus tarkoittaen sillä myös Csikszentmihalyin flow-kokemusta.

Huippukokemus ei ole tahdonalainen, eikä sitä näin ollen voi pakottaa ilmenemään, vaan se nousee spontaanisti. Yksilö voi itse kuitenkin vaikuttaa huippukokemusten hankkimiseen hakeutumalla niitä herättäviin tilanteisiin. Huippuelämykset

esiintyvät tavallisesti tilanteissa, joihin liittyy ruumiillista aktiivisuutta ja kokemuksia luonnosta, musiikista, rakkaudesta, vanhemmuudesta tai esteettisyydestä (Thorsén 1984, 86). Konkreettisina esimerkkeinä näistä tilanteista Csikszentmihalyi (1991) mainitsee vuorikiipeilyn, purjehtimisen, musiikin tekemisen ja sakin pelaamisen.

Huippukokemuksessa yksilön taidot ovat täydessä käytössä. Kun tehtävään keskittyminen on intensiivistä, epärelevanttien asioiden tai ongelmien pohtimiseen ei riitä ajattelukapasiteettia, eikä yksilö koe itseään uhatuksi. Minätietoisuuden häviäminen ei tarkoita minuuden häviämistä eikä tajunnan menettämistä vaan tietoisien minätarkkailun vähentymistä. Päällimmäisenä mielessä ovat tällöin ihmetyksen, onnellisuuden, voimattomuuden, nöyryyden tai haltioitumisen tunteet. (Csikszentmihalyi 1991, 63 - 72; Ewen 1988, 408 - 409.)

Huippukokemuksessa yksilö saavuttaa tunteen jonkin uuden löytämisestä. Kokemuksen jälkeen yksilön minäkuva on muuttunut uusien taitojen ja tuoreiden saavutusten vaikutuksesta (Csikszentmihalyi 1991, 66). Näin huippukokemus on valaiseva kokemus, joka paljastaa todellisuudesta uusia, aikaisemmin sokeuden pimentämiä piirteitä (Thorsén 1984, 75). Huippukokemukset voivat toimia välineinä itsensä toteuttamiseen ja sitä kautta avaimina itsensä löytämiseen sekä minätuntemuksen laajentamiseen (Hayllar 1990, 61). Koska huippukokemus kuvataan edellä mainituissa määritelmässä lyhyen hetken tunnelmiksi, se ei mielestämme suoraan ja yhdestä kerrasta vaikuta ihmisen minäkuvaan tai maailmankuvaan, jotka ajatusrakennelmina ovat suhteellisen pysyviä. Lehtonen (1998, 105) muistuttaakin, että toimiakseen “todellisina ja tuloksellisina kasvun välineinä on huippuelämysten paitsi kytkeydyttävä ihmisten arkeen myös muututtava osaksi sitä”. Csikszentmihalyi (1991, 72) jättääkin pohdittavaksi, miten kokemusta voidaan käyttää siten, että se parantaa elämän laatua.

Csikszentmihalyi (1991) perustelee huippukokemuksen aikaansaamaa kasvua ja yksilön kehittymistä *flow*-toiminnan dynaamisella luonteella. Koska saman asian toistuva tekeminen ennen pitkää ikävystyttää ja turhauttaa, nautinnon halu pakottaa meitä venyttämään taitojamme tai etsimään niille uusia käyttömahdollisuuksia. Uuden kokeminen ja minän laajentuminen on mahdollista siksi, että yksilö, joka on täysipainoisessa vuorovaikutuksessa jonkin asian, esimerkiksi toisen henkilön, veneen, vuoren tai musiikkikappaleen kanssa, muodostaa kokonaisuuden, joka on enemmän kuin yksilö tai asia yksinään. Tätä yksilön ja maailmankaikkeuden välistä sulautumista ajattelun tasolla Maslow (Ewen 1988, 408 - 409) nimittää b-kognitoksi (*being cognition*), joka

on lähellä huippukokemuksen termiä ja sisältöä. Minän kasvu tapahtuu vain, jos vuorovaikutus on nautinnollista ja tarjoaa epätavallisia, arkipäiväisestä toiminnasta poikkeavia mahdollisuuksia sekä vaatii jatkuvaa taitojen huippua. (Csikszentmihalyi 1991, 65 - 75.) Kasvaminen tapahtuu siis pitkällä aikavälillä tapahtuvien vaihtelevien toimintojen ja tunteiden vaikutuksesta.

2.3 Turvallisuus ja haasteellisuus seikkailussa

“A Ship in harbour is safe, but that is not what ships are for” (Mortlock, 1987).

Telemäki (1998a, 60 - 61) korostaa, että kasvatuksellisen seikkailun tarkoitus ei ole toimia eloonjäämiskurssina, vaan tarjota kontrolloituja elämyksiä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaikka seikkailutapahtumat tuntuvat osallistujista yllätyksellisiltä, on ohjaajan jo suunnittelussa pohtinut retken vastuu- ja turvallisuuskysymyksiä. Turvallisuutta ei voida kuitenkaan saavuttaa pelkästään ohjaajan kontrollilla, vaan se vaatii seikkailijalta itseltäänkin tervettä harkintakykyä ja taitoa. On myös muistettava, että seikkailijalla itsellään on vastuu turvallisuudestaan seikkailutehtäviä suorittaessaan, vaikka ohjaaja on pyrkinyt asettamaan seikkailun eri vaiheissa vaadittavat taidot oppilaiden tason mukaisiksi.

Lastensuojeluliiton Keskusliiton Seikkailuturvallisuusprojektin tavoitteena on ollut seikkailullisten liikuntalajien sekä luonto- ja retkitoiminnan turvallisuuden parantaminen ja tapaturmien ehkäisy. Kolmivuotisen seikkailuturvallisuusprojektin (1995 - 1997) yhtenä tuotoksena on julkaistu Leirikoulun opas. Kirjassa on käsitelty monipuolisesti eri seikkailulajien turvallisuusohjeita. Seikkailuturvallisuusprojekti on myös julkaissut seikkailulajien turvakansion, johon on kerätty perustiedot keskeisistä seikkailulajeista ja niihin liittyvistä turvallisuusvaatimuksista. Selvitys sisältää tietoa muun muassa seikkailulajien onnettomuuksista, riskeistä ja tapaturmien ehkäisystä. (Kuronen & Rantakangas 1997.)

Koulussa tapahtuvan seikkailun vastuukysymyksiin pätevät pitkälle samat säännöt kuin Lastensuojeluliiton keskusliiton julkaisemassa Leirikoulun oppaassa (Kuronen & Rantakangas 1997) kirjataan leirikoulua koskeviksi. Jos seikkailu on osa koulun toimintaa ja se on kirjattuna koulun työsuunnitelmaan, kunnan ottamat vakuu-

tukset ovat voimassa myös seikkailuretken aikana. Vakuutusten kattavuus vaihtelee kunnittain ja niinpä opettajan on seikkailuja toteuttaessaan hyvä varmistaa, millaisen vakuutuksen kunta on ottanut tapaturmien ja sairastumisen varalle oppilaille ja opettajille. Opettajalla on virkansa puolesta vastuu oppilaiden kasvatuksesta ja turvallisuudesta. Hän ei voi jakaa vastuutaan eikä siirtää sitä toiselle henkilölle. Jos seikkailun valvontaan ja toteuttamiseen osallistuu oppilaiden vanhempia, he ovat mukana yksityishenkilöinä ja omalla vastuullaan. (Kuronen & Rantakangas 1997, 12 - 13.)

Ohjaajan turvallisuustoimenpiteisiin ennen retkeä kuuluu suunnittelu, tarvittavien varusteiden hankkiminen ja osallistujien varoittaminen odotettavista vaaratekijöistä. Seikkailun aikana ohjaaja vastaa ensiavusta sekä tarvittaessa etsintä- ja pelastustoimenpiteistä. Matkan jälkeen ohjaajan velvollisuuksiin taas kuuluu vahingon sattuessa muun muassa sukulaisille tiedottaminen ja neuvottelut vakuutuksista. (Telemäki 1998a, 60 - 61.)

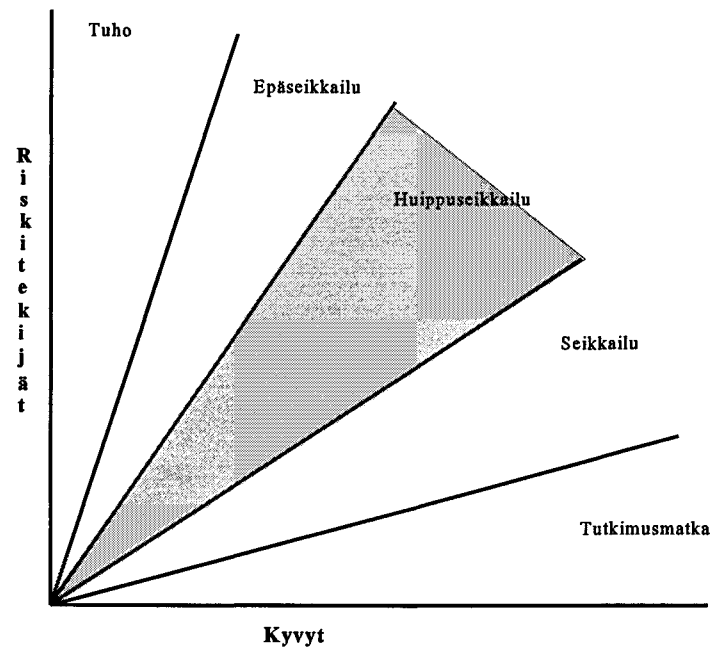
Seikkailu vaatii seikkailijalta monenlaisia taitoja. Telemäki (1998a, 61) jakaa taidot kolmeen luokkaan. Kovat taidot ovat teknisiä taitoja, kuten kyky kiivetä, meloa, hallita turvallisuuskysymykset tai antaa ensiapua sekä ympäristön säilyttämiseen ja huomioon ottamiseen liittyvät taidot. Pehmeät taidot liittyvät organisointiin, ohjeiden antamiseen ja opettamiseen. Metataidot merkitsevät toiminnan integrointitaitoja, kuten johtajuutta, etiikkaa, kommunikointi-, päätöksenteko- ja evaluointikykyä. (Telemäki 1998b, 21; Telemäki 1998a, 61.) Mortlock (1987, 29) tarkentaa seikkailutaitoja jakamalla erikseen tekniset, liikunnalliset ja ympäristölliset taitovaatimukset. Lisäksi hän nimittää inhimillisten taitojen alueeseen päättäväisyyden, keskittymiskyvyn, itseluottamuksen ja tehokkaan johtamisen ja opetuksen seuraamisen taidot.

Seikkailu on liikkumista turvallisuuden- ja riskintunteen välimaastossa. Seikkailun haasteellisuus sisältää aina pienen riskin. Seikkailun onnistuminen, huippuseikkailun saavuttaminen, edellyttää siis jonkinlaisen riskin ottamista. Hopkins ja Putnam (1993, 67) ovat eritelleet riskin eri ominaisuuksia. Riski voi olla fyysinen, kuten myrskyn yllättäminen vaelluksella tai loukkaantumisen mahdollisuus vaarallisessa maastossa. Sosiaalisesta riskistä on esimerkkinä puheenvuoron käyttämisen pelon paljastaminen, jolloin puhuja asettuu alttiiksi ryhmän tuomiolle. Riski on hengellinen tilanteessa, jossa oppija joutuu kohtaamaan elämän ja kuoleman tarkoituksen. Pääsääntöisesti kuitenkin Mortlockin (1987, 32 - 33) karkeajakoinen jaottelu subjektiivisiin ja objektiivisiin riskeihin on riittävä. Subjektiiviset riskit ovat yksilöstä riippuvaisia ja

yksilön kontrolloitavissa olevia riskejä, kuten välineiden käytön hallitseminen tai edellä mainittu pelkojen paljastaminen. Objektiiiviset riskit taas sisältävät kaiken sen, mihin yksilö itsessään ei voi vaikuttaa, kuten esimerkiksi lumivyöry.

Tarkoituksenmukaisessa ja onnistuneessa seikkailussa riski- ja taitotekijät kulkevat rinnakkain (ks. kuviota 1). Taitojen ollessa vähäisiä seikkailun riskienkin on oltava vähäisempiä. Mortlockin (1987, 32) mukaan aloittelevien seikkailijoiden kanssa, joiden taitotaso on vielä kehittymätön, tulee pysyä subjektiivisten riskien alueella. Taitojen kehittyessä seikkailuille tulee lisätä objektiivisten riskien tuomaa haasteellisuutta. Näin ollen peruskoulun ensimmäisillä luokilla toteutettu seikkailukasvatus ei välttämättä vaadi hurjia koskia ja valtavia vuoria, vaan seikkailua on jo koulun lähistön luonnossa liikkuminen ja siitä iloitseminen.

Priestin ja Martinin (ks. Hopkins & Putnam 1993, 70) esittämä kuvio havainnollistaa riski- ja taitotekijöiden yhteisvaikutusta seikkailun onnistumisessa. Priest ja Martin jaottelevat seikkailun tutkimusmatkan, seikkailun, huippuseikkailun, epäseikkailun ja tuhon alueisiin. Tavoiteltavaa on saavuttaa huippuseikkailu. Mikäli kyvyt ovat vähäiset ja riskitekijät suuret, siirrytään epäseikkailun, jopa tuhon alueille. Tutkimusmatkassa ja seikkailussa liikutaan oman taitotason alapuolella, jolloin myös riskit ovat mitättömiä. Tähän Priestin ja Martinin kuvioon suhteutettuna kuuluu työmme seikkailu huippuseikkailun alueelle. Pohjaudumme työssämme kuitenkin seuraavassa luvussa esiteltävään Mortlockin seikkailutasojen jaotteluun, joka poikkeaa edellisestä lähinnä tasojen nimityksissä.



Kuvio 1. Seikkailun jaottelu Priestin ja Martinin mukaan (ks. Hopkins & Putnam 1993, 70)

2.4 Seikkailun tasot Mortlockin mukaan

Mortlock on muotoillut (ks. Hopkins & Putnam 1993, 67 - 69) seuraavan luokittelun, johon mikä tahansa ulkona tapahtuva toiminta voidaan sijoittaa:

- virkistyminen
- seikkailu
- epäseikkailu
- taitojen harjoittelu.

Virkistyminen voi olla esimerkiksi vapaata luonnossa kävelemistä tai leikkipuistossa leikkimistä. Toiminta ei ole fyysisesti, älyllisesti eikä emotionaalisesti vaativaa, mutta kuitenkin kiehtovaa tai uutta. Seikkailussa voi olla samantyyppisiä tehtäviä kuin virkistymisessä, mutta jokainen yksilö on vastuussa itsensä lisäksi muista ryhmän jäsenistä. Tunteet, motoriset taidot ja ajattelu kohdistuvat juuri käsillä olevaan tehtävään. Kannustimena on pelko; siinä piilee seikkailun arvokas salaisuus. Epäonnistunut ta seikkailua kutsutaan epäseikkailuksi. Pelko on noussut ylivoimaiseksi sekä tilanne

fyysisesti ja emotionaalisesti vaaralliseksi. Tätä aluetta tulee aina pyrkiä välttämään. Taitojen harjoittelu on ohjaaja- tai opettajajohtoista tavoitteisiin pyrkivää toimintaa. Siinä tähdätään yksittäisten taitojen hallintaan.

Myöhemmin Mortlock (1987, 22 - 23; ks. myös Heinonen 1995, 14 - 15) jaotteli seikkailutoiminnan neljään eri luokkaan. Luokituksen pohjana ovat seikkailuun osallistuneiden ihmisten kokemukset riskin ja haasteen välisestä suhteesta. Seikkailussa jokaisella yksilöllä tulisi olla riittävästi haastetta ja sopivasti riskiä. Riski ja osaaminen ovat tällöin sopusuonnissa ja seikkailun onnistuminen optimaalista. Seikkailun neljä aluetta ovat seuraavat:

1. Leikki

- turvallista, hauskaa
- toimintaa omien kykyjen alapuolella
- elämykset tavallisia, jokapäiväisiä

2. Seikkailu

- tilanne hallitaan
- opittuja taitoja sovelletaan ja syvennetään
- miellyttäviä kokemuksia

3. Rajaseikkailu

- fyysinen vaara ja psyykinen stressi läsnä
- kyvyt venytetty ääri rajoille; sisukasta yrittämistä vaativaa toimintaa
- onnistuneesta suorituksesta tuloksena palkitsevia huippuelämyksiä

4. Epäseikkailu

- tilanne hallitsematon, hengenvaarallinen
- lopputulos negatiivinen, traumaattinen kokemus ja/tai vakava onnettomuus

Nämä Mortlockin luokitukset kuvaavat hyvin seikkailutoiminnan tasoja. Peruskoulun alemmilla luokilla toteutettu seikkailu voi sijoittua leikin ja seikkailun välimaastoon, joskus jopa rajaseikkailun alueelle. Tavoitteena on luoda tilanne, joka on hieman pelottava tai vaarallinen, mutta jossa oppilas tietää olevansa turvassa. Pystyäkseen valitsemaan seikkailulle antoisat haasteet ja tehtävät yhdessä oppilaiden kanssa, seikkailun ohjaajan on tunnettava ryhmänsä taitotaso (Heinonen 1995, 15). Vaikka ohjaaja on huolellisesti valinnut taito- ja tietotason mukaisen ympäristön, sisällöt ja tavoitteet seikkailulle, on aina olemassa epäonnistumisen ja loukkaantumisen mahdolli-

suus. Tästä syystä on erittäin tärkeää, että ohjaaja on miettinyt jo etukäteen seikkailun turvallisuutta ja huolehtinut tarpeellisista turvajärjestelyistä.

Seikkailussa ongelmat ja vaikeudet muuttuvat haasteiksi ja mahdollisuuksiksi. Seikkailulla sattuneet pienet pettymykset tai luonnon vaihtelevien olosuhteiden aiheuttamat hankaluudet eivät muuta seikkailua epäseikkailuksi. Jos vaikkapa ulkona alkaa sataa tai seikkailija kastuu omaa huolimattomuuttaan, se voi sillä hetkellä tuntua epämiellyttävältä, mutta muuttuu myöhemmin hienoksi muistoksi. Kömmähdykset saattavat siten kääntyä ajan kuluessa hauskoiksi yksityiskohdiksi ja selviytymiskokemuksiksi seikkailusta.

2.5 Seikkailun tarpeellisuus nykypäivänä

Nykyaikaisessa yhteiskunnassa korostuu maksimaalinen helppouden ja turvallisuuden tavoittelu. Riskit pyritään hallitsemaan ja vaaratekijät poistamaan, esimerkiksi vaatimalla liikenteessä yhä alhaisempia liikennenopeuksia. Liiallisen turvallisuuden tavoittelu saattaa kuitenkin tuottaa vastavaikutuksen, tarpeen etsiä riskejä ja jännitystä. Ennen kaikkea nuorten elämässä korostuu halu jännityksen kokemiseen. Luonnossa tapahtuvan seikkailun avulla voidaan ohjata nuorten seikkailunhalu oikeille ja hyväksytyille urille. Nuoret joutuvat kohtaamaan nykypäivänä monia vaaroja, kuten henkistä sairautta, huumeita sekä alkoholismia. Seikkailu pyrkii varustamaan nuoria myönteisillä selviytymiskokemuksilla, jotka kantavat heitä vaikeuksien keskellä. (Mortlock 1987, 26; Telemäki 1998a.)

Lasten toiminnan tavoitteet ovat usein ulkoapäin määrättyjä. Tähän tottuessaan ja oppiessaan lapsi ei kykene toimimaan ilman selvää toimintamallia, joita ovat antaneet ohjaajat kerhossa, opettajat koulussa, valmentajat jalkapalloharjoituksissa ja soitonopettajat musiikkiopistossa. (Sinkkonen 1993, 10; Alho 1993, 29.) Näin kosketus omiin voimavaroihin ja kykyihin voi vähentyä: ei tiedetä mihin pystytään kun ei ole koskaan kokeiltukaan. Seikkailussa opetellaan arvioimaan ja kokeilemaan, mihin omat taidot riittävät. (vrt. Telemäki 1998a, 41.) Mortlock (1987, 34 - 35) kirjoittaa pitkän seikkailuohjaajakokemuksensa pohjalta, että lapset ja nuoret ovat jopa aikuisia kyvykkäämpiä, kun vain heille tarjotaan mahdollisuus vaativiin toimintoihin. Saksalainen romantikko Goethe (ks. Tiainen 1996) kuvaa, ettei kasvattajan tulisi suojella oppilastaan erehdyksil-

tä ja epäonnistumisilta, vaan saada hänet tyhjentämään niiden malja pohjaan asti. Tämä ei aina ole helppoa, vaan vaatii syvällistä ymmärrystä ja taitoa kasvatustilanteissa.

Seikkailu on vastapainoa ajassamme korostuvalle tekniikalle, teknologialle ja tieteelle. Nykyaikaisessa yhteiskunnassa erilaisten elämänmuotojen kohtaamisen sijaan tärkeämpää olisi niiden omakohtainen kokeminen (Telemäki 1998a, 39). Seikkailun kokemusten ja elämysten kautta voimme oppia tuntemaan kokonaisvaltaisesti itseämme, kehitystämme ja kasvuamme. Ajattelemme Sinkkosen (1993) ja Tiaisen (1996) tavoin, että tarvitsemme seikkailun tarjoamia tunne-elämyksiä ja haasteenottokykyä matkaeväiksi elämässämme.

Kun seikkailua tarkastellaan kouluopetuksen kannalta, nousee tärkeäksi kasvatukselliseksi tehtäväksi lapsen ja nuoren ohjaaminen arvostamaan ja suojelemaan elämää ja luontoa kokonaisuudessaan. Seikkailusta saatujen omakohtaisten elämysten kautta hänen on mahdollista omaksua arvostava asenne luontoa kohtaan. Luonnossa liikkuminenkaan ei ole enää kaikkien suosima vapaa-ajan muoto, sillä siirtyminen maalta kaupunkiin on vähentänyt luontoa ja elintilaa lisäten samalla luonnollista toimimishalua estäviä sääntöjä. Tästä syystä useat suomalaiset eivät enää hallitse esimerkiksi metsässä liikkumisen taitoja. Seikkailu vie ympäristöön, jossa on enemmän vapautta ja mahdollisuus harjoitella unohtuneita, mutta vuosituhansia vanhoja, luonnossa kulkemisen taitoja. (vrt. Somerkoski 1992, 89; Lähdesmäki & Mikola 1995, 5.)

Seikkailu antaa mahdollisuuden tutustua uudesta näkökulmasta itseen ja muihin. Uusi haasteellinen tilanne voi tuoda ilmi piilossa olleita vahvoja tuntemuksia, aggressiivisuutta, epätoivoa tai vahvuuksia ja yllättäviä lahjakkuuksia. Seikkailu voi siten olla reitti sosiaaliseen hyväksyntään. Seikkailussa yksilö, joka tavallisessa luokkatilanteessa vaikuttaa alistetulta, voi nousta esille uusien, seikkailutilanteessa tarvittavien ominaisuuksiensa ansiosta. (Alho 1993, 33 - 34; Cavén 1993, 18 - 19, 66.) On myös huomattava seikkailun yhdenvertaistava luonne ja sukupuoleen sitoutumattomuus. Seikkailussa oppilas, jolla on rajalliset taidot urheilussa, saattaa yllättäen menestyä seikkailun tarjoamassa toiminnassa, joka ei vaadi tiettyä fyysistä ominaisuutta tai aikaisempaa harjoittelua. Samoin monissa toiminnoissa miehet eivät ole naisiin verrattuna luonnostaan "paremmin varustettuja" fyysisesti. Kokemus on jopa osoittanut seikkailun olevan joskus varsin nöyryyttävä kokemus muodollisesti miehille miehille. (Hayllar 1990, 57.)

Alhon (1993, 30) mielestä seikkailukasvatus helpottaa koulussa tapahtuvaa opetustyötä siinä mielessä, että seikkailujen myötä opettajan ja oppilaan välinen lisääntynyt tuntemus auttaa toisen ymmärtämisessä. Vapaan vuorovaikutuksen ja yhteisen tekemisen avulla oppilas toimii opettajansa kanssa erilaisissa ympäristöissä ja näkee opettajansa muussakin kuin ammattiroolissa. Vastaavasti opettaja huomaa oppilaistaan uusia puolia ja erityisesti niitä, joita koululuokassa tapahtuva opetus ei tuo esiin.

3 KASVATUKSELLA KOHTI TAVOITTEITA

3.1 Lapsikeskeinen kasvatus

Kasvatus on inhimillistä toimintaa, joka pyrkii luomaan edellytykset ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvuille. Kasvatus on aina sidoksissa aikansa yhteiskunnan rakenteeseen. Kasvatukselle määritellään kaksi päätehtävää: säilyttää ja pitää koossa sekä uudistaa yhteiskuntaa. Kasvatuksella on aina tavoite. (Hirsjärvi 1983.) Kouluopetuksen yleiset kasvatustavoitteet näkyvät opetussuunnitelmissa, ja esittelemme niitä tarkemmin opetussuunnitelmakatsauksessa. Työssämme keskitymme lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun sosioemotionaalista näkökulmasta katsottuna. Sosioemotionaalisuudella tarkoitamme ryhmässä tekemisen yhteydessä herääviä tunteita ja ryhmäläiset huomioivaa käyttäytymistä.

Kasvatus on matka tietoisuuden kanssa. Se on “paljon enemmän kuin pelkkää hallintaa tai valmennusta”, se on “maailman muuttamista” (Bowles 1998, 46). Kasvatus on Hollon (ks. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 35 - 36) mukaan kasvamaan saattamista ja näin ollen lapsen kasvuille suotuisten olosuhteiden luomista. Kasvattajan tehtävä on siis auttaa kasvamista luomalla tilanteita, joissa on mahdollista saavuttaa tavoitteiden suuntaisia kokemuksia. Monipuoliset kokemukset puolestaan antavat mahdollisuuden minän kasvuun (Csikszentmihalyi 1991, 78).

Lapsikeskeisen kasvatuksen ensimmäisenä edustajana pidetään Jean Jacques Rousseaut (1712 - 1778). Rousseau tuo esille keskeiset kasvatusnäkemysensä 1760-luvulla pedagogisessa pääteoksessaan *Émile*, jossa hän korostaa erityisesti lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen yksilöllisyyttä. Kokonaisuudessaan *Émile*-kirjan tarkoituksena on osoittaa luonnon kasvattava mahti. Kasvatuksessa on luotettava luonnon omiin kehitysvoimiin ja kasvattajan on pidättäydyttävä ulkopuolisista vaikuttamisyrityksistä. Kirjan *Émile*-poikaa ei opetettu ennen 12 vuoden ikää, vaan hänen annettiin oppia itse havainnoimalla. Näin ruumis ja aistit harjaannutettiin ennen ajattelun kehittämistä. Rousseau ajatuksena oli myös se, että lapsi ei saa tietoja pelkästään ajattelun välityksellä, vaan tiedonhankinta edellyttää henkilökohtaisia kokemuksia. Näitä kokemuksia on hyvä hankkia luonnosta kasvattajan auttamana. (Hytönen 1997, 15 - 19.)

Rousseaun lapsikeskeisen pedagogiikan ajatuksen muokkaajana ja jatkajana voidaan pitää 1900-luvun alussa Yhdysvalloissa alkunsa saanutta progressiivista pedagogiikkaa. Suuntauksen keskeisenä ajatuksena on omien kokemusten kautta oppiminen ja lapsikeskeisyys. Liikkeen alkuunpanijana ja keskushahmona on vaikuttanut filosofi ja kasvatustieteilijä John Dewey (1859 - 1952). (Hytönen 1997, 19 - 29.) Dewey (Hayllar 1990, 55) määritteli kasvatuksen perustuvan kokemukseen jopa siinä määrin, että kokemus on välttämätöntä todelliselle oppimiselle. Dewey ei kuitenkaan tällä näkemyksellään, jonka mukaan todellinen kasvatus tapahtuu kokemuksen kautta, tarkoita sitä, että kaikki kokemukset olisivat kasvattavia. Esimerkiksi silloin, kun kokemus rajoittaa tai vääristää uusien kokemusten syntyä, ei voida puhua kasvattavasta kokemuksesta. Kasvatuksen ongelmana onkin juuri osata valita nykyhetkestä kokemukset, jotka vaikuttavat myönteisesti tulevaisuuteen. (Hytönen 1997, 20 - 21.) Deweyn (ks. Dworkin 1967) mielestä koulu ei kuitenkaan saisi valmistaa oppilaita vain tulevaisuutta varten, vaan kasvatuksella on ensisijaisesti oltava merkitystä tässä hetkessä.

Kasvattajan toiminnalla on ratkaiseva osuus kokemuksien ja sitä kautta myös oppimisen valinnassa. Opettajan vaikutuksesta oppilaat saattavat edetä kohti opettajan tavoitteita eivätkä kohti omia tavoitteitaan. Ongelmaa ei poisteta sillä, että opettaja vetäytyy vastuusta ja antaa lasten kokonaan valita toimintansa omien mieltymystensä mukaan. Sen sijaan opettajan tulee olla syvällisesti perillä oppilaidensa kyvyistä, tarpeista ja aikaisemmista kokemuksista. Lisäksi hänen on oltava valmis muokkaamaan alkuperäistä suunnitelmaa siten, että tuloksena on yhteisvastuullinen yritys. (Hytönen 1997, 21 - 22.)

Oppilaan aktiivisuus kasvatustilanteissa on tärkeää, sillä vasta silloin lapsi oppii vähitellen kontrolloimaan omaa oppimistaan tietoisesti. Dewey (ks. Hytönen 1997; Dworkin 1967, 54) korostaakin, että lapsi on luonnostaan aktiivinen ja koulun tulisi osaltaan huolehtia aktiivisuuden säilymisestä. Pelkkä tekeminen ei riitä, vaan lapsen on myös ymmärrettävä tekemisensä ja niiden seuraukset. Seikkailutoiminnassa jokainen oppilas joutuu kehittämään omaa tietoista kontrolliaan, sillä opetussuunnitelman ja opettajan tavoitteista huolimatta jokainen oppilas itse viime kädessä määrittelee omat tavoitteensa ja vastaa niistä myös itse. Seikkailurasteilla oppilaan on omatoimisesti valittava, tekeekö hän kyseisen tehtävän vai kiertääkö sen. Valinta ja vastuu on oppilaalla itsellään.

Deweyn (ks. Telemäki 1998a) mukaan elämän tulee olla vuoristorataa uskon ja epäuskon, epävarmuuden ja varmuuden, konfliktien ja harmonian välillä. Hän varoittaa painottamasta tiedollista ja älyllistä kasvatusta yksipuolisesti, sillä se vieraannuttaa ihmisen affektiivisesta ja emotionaalisesta puolesta. (Telemäki 1998a, 33.) Skiera (1992, 25) on kiinnittänyt samaan asiaan huomiota ja pohtii, miten lapsen persoonallinen elämä elämyksineen ja kokemuksineen saadaan nivottua yhteen systemaattisen ja laitospäiväkodin kanssa. Se ei onnistu sellaisessa koulussa, jossa lapsen tehtävänä on vain kuunnella. Sen sijaan lapsen tulisi olla oppimisen maailmankaikkeuden aurinko, jonka ympärille kasvatusta rakentuu. Kouluelämän tulisi luontevasti jatkaa kotikasvatusta, missä työ ja leikki auttaisivat konkretisoimaan teoreettista tietoa. Dewey puhuikin työskoulusta ja koulusta elämää varten. Keskeisenä elementtinä on tekemällä oppiminen (*learning by doing*), keskustelu ja toiminta. (Hytönen 1997, 23; Dworkin 1967, 23, 51 - 53.)

Kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on inhimillisen maailman rakentaminen (Takala 1974, 22 - 23). Päästäksemme kohti inhimillisempää yhteiskuntaa tulee kasvatuksen olla aidosti lapsikeskeistä, lapsen tarpeita kullakin ikäkaudella todellisesti tyydyttäviä. Seikkailukasvatuksessa voidaan toteuttaa edellä mainittuja tavoitteita, ja sitä voidaan mielestämme pitää yhtenä vaihtoehtona rakennettaessa elämyksiä tarjoavaa koulua.

3.1.1 Kouluikäisen kehitys ja tarpeet

Koulun tehtävänä on yhteistyössä kodin kanssa tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua. Tämä tehtävä vaatii lapsen sen hetkisten tarpeiden tunnistamista ja auttamista kasvatuksessa. Koulun alkamisajankohtaan osuu monia fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia ja tarpeita. Tony Dunderfelt (1992) kuvaa ensimmäiset kouluvuodet varhaislapsuuden jatkeeksi siinä mielessä, että lapsen tietoisuus on vielä pitkälti kuvien ja tunnelmien vaikutuksen alainen sekä käsitteellinen ajattelu vasta aluillaan. Tunnelmallista ja elämyksellistä puolta tulisi vaalia opetuksessa tarpeeksi pitkään, jotta tunteiden ja tahdon maailma ei jäisi epäkypsäksi. Dunderfeltin teorian mukaan kymmenen ja kahdentoista ikävuoden välissä erityisesti kokonaispersoonallisuuden kehitys on vauhdissaan. Erilaisten arkipäivän ja vapaa-ajan toimintojen kautta lapsi kehittää

näkökantaansa ympäröiviin ihmisiin ja omiin taitoihinsa. Lapsi kokee iloa yhteistyöstä ja onnistumisesta “oikeissa” asioissa. (Dunderfelt 1992, 74 - 77.) Koululla on nykyaikana keskeinen tehtävä tarjota tekemisen kautta oppimista yhdessä älyllisen ja abstraktin aineksen kanssa.

Erik H. Eriksonin (ks. esim. Dunderfelt 1992, 212 - 225) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan kouluikäisen kehitystehtävänä on kamppailla pystyvyyden ja alemmuuden tunteen välillä. Tästä selviytyneenä koululainen kokee osaavuutta ja hänen energiansa ja luovuutensa auttavat selviytymään myös pettymyksistä. Tärkeimpinä kasvuun vaikuttavina tekijöinä ovat koulu, toveripiiri ja harrastukset. Parhaimmillaan lapsi omaksuu myönteisen suhtautumisen työhön, ja hän kykenee taitojen ja älykkyyden kautta sujuvaan toimintaan. Alemmuuden tunne uhkaa muodostua perusasenteeksi, jos lapsen omaehtoinen toiminta tukahdutetaan voimakkaasti ja rakkaudettomasti. Lapsuuden jälkeen seuraa nuoruuden kehitystehtävä, joka sisältää sosiaalisten suhteiden luomisen muihin ihmisiin. Nuoruuteen kasvaessaan ihminen rakentaa vahvasti identiteettiään eli kuvaansa itsestä ja yksilöllisyydestään. Pysyvät sosiaaliset suhteet läheisiin vaikeuksienkin jälkeen vahvistavat nuorta kehittymään kohti uskollisuutta. (Dunderfelt 1992, 218 - 219.)

Monet tarpeistamme ovat merkityksellisiä elääksemme täysipainoisesti, kuten esimerkiksi syömisen ja juomisen tarve. Näлкä ja jano, kuten monet muutkin biologisista tarpeista syntyvät motiivit, noudattavat homeostaasin periaatetta: elimistön jännityksellä laukeaa, kun on toimittu tarpeen vaatimalla tavalla. Poikkeuksena ovat uteliaisuuteen liittyvät tarpeet, sillä niiden tyydyttäminen ei johdakaan tasapainotilaan vaan uusien ärsykkeiden hankkimiseen. Ihmisen synnynnäinen uteliaisuus, ympäristön ja esineiden tutkiminen, voidaan siten nähdä kasvavana tarpeena. Uteliaisuus vaihtelee voimakkuudeltaan ja laadultaan eri ihmisillä. Jotkut ihmiset hakevat voimakkaammin jännittäviä tilanteita esimerkiksi vaarallisten urheilulajien kuten esimerkiksi laskuvarjohypyn parista. (Atkinson ym. 1993, 373, 410 - 413; vrt. Cavén 1995, 9.)

Humanistisen psykologian edustaja Abraham Maslow (1987, 17 - 23, 33; ks. myös Ewen 1988, 408) kuvaa ihmisen perustarpeita hierarkkisena järjestelmänä. Alemman tason fysiologiset tarpeet tulee olla tyydytettyjä, ennen kuin ihminen tuntee tarvetta turvallisuuden, sosiaalisuuden, itsearvostuksen ja ylimpänä olevaan itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydyttämiseen. Kasvatuksessa tämä merkitsee sitä, että on huolehdittava oppilaiden perustarpeista ennen kuin vaaditaan heiltä syvällistä itsensä

toteuttamista. Carl Rogers (ks. Ewen 1988), toinen humanistisen psykologian uranuurtaja, tuo myös esille itsensä totuttamisen tarpeen ihmisen perusluonteeseen kuuluvana ominaisuutena. Itsensä toteuttaminen on pyrkimystä luovuuteen, terveyteen ja vapauteen sekä henkiseen kasvuun. Siihen kuuluu myös perustarpeiden tyydyttäminen, tasapainon ja mukavuuden tavoittelu, ympäristön hallinta ja uteliaisuus. Sisäinen pyrkimys kasvuun on niin voimakas, että ihmisellä on halu läpikäydä jopa kipeitä oppimiskokemuksia. (Ewen 1988, 375.)

Kasvatuksen tavoitteena on terve, itseään toteuttava yksilö. Maslow (ks. Ewen 1998; ks. myös Maslow 1987, 125 - 149) kuvaa teoriassaan terveen itseään toteuttavan ihmisen ominaisuuksia. Näihin piirteisiin hän päätyi tutkimalla viisaita keksijöitä aikanaan ja myös historiallisia henkilöitä heidän kirjallisten tuotostensa pohjalta. Hän löysi tutkittaviaan yhdistäviksi ominaisuuksiksi muun muassa itsensä, toisten ja luonnon hyväksymisen, yksityisyyden ja yksinäisyyden tarpeen, emotionaalinen rikkauden, sosiaalinen kiinnostuksen, b-kognition eli ajattelun sulauttamisen sekä huippuelämykset. (Ewen 1998, 408 - 409.)

Dewey (ks. Dworkin 1967, 54 - 70) tiivistää lapsen psykologiset ja sosiaaliset tarpeet keskustelun, tutkimisen, tekemisen ja taiteellisen ilmaisun tarpeisiin. Lapsella on sosiaalinen tarve kommunikoida ja liittyä toisiin ihmisiin. Tutkimisen ja tekemisen tarve tulee esille esimerkiksi leikeissä ja liikkeissä. Lapset tekevät, rakentelevat ja kokeilevat ja katsovat sen jälkeen, mitä tapahtuu. Puheilmaisun lisäksi lapsella on taipumus luovaan taiteellisuuteen. Kaikki nämä tarpeet ovat yhteydessä toisiinsa, sillä luonnollisestihan lapsi jotain tehtyään esittelee ja kertoo tuotoksistaan.

Lapsen henkis-sielulliset tarpeet nähdään useiden uudistuspedagogisten suuntausten, esimerkiksi montessori- ja freinetpedagogiikan, pohjalta maailmanlaajuisina lapsen terveen kasvun edellytyksinä. Nämä tarpeet sisältävät emotionaalisen huomionosoituksen, turvallisuuden, tunnustuksen, uusien kokemusten, luovuuden, vastuun, esteettisyyden ja spontaanisuuden tarpeet. Tarpeet pohjautuvat edellä kuvattuihin humanististen psykologioiden ajatuksiin. Luottamuksellisessa ja kärsivällisessä ilmapiirissä lapsi voi tuntea olevansa hyväksytty ja kasvaa kokonaisena ihmisenä. Lapsella tulisi olla tilaa ilmaista itseään luovasti ja spontaanisti. Kiireetön ilmapiiri mahdollistaa työn loppuun saattamisen, ja näin lapsi voi käyttää aikaa oppimiseen oman suunnitelmansa mukaan. Lapsen kasvaessa ja kykyjen lisääntyessä hänen tarpeensa tehdä itsenäisiä

päätöksiä ja ottaa vastuuta itsestä ja muista kasvaa. (Skiera 1992, 28 - 31; Kari 1991, 30 - 31.)

Erittäin mielenkiintoiseksi tarpeeksi tutkimuksemme kohdalla nousee uusien kokemusten tarve. Koska lapsen persoonallisuus kehittyy vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan, on ympäristön tarjottava lapselle vaihtelevia kokemuksia. Jos ympäristö on rajoittava, lapsen persoonallisuus ei pääse kehittymään täysipainoisesti, eikä hän voi kehittää kaikkia aistejaan laaja-alaisesti. Koulun tulee kehittää työtapoja, joissa keskeisellä sijalla ovat eri aistit, kuten näkö-, kuulo-, maku-, liike- ja tuntoaisti, sekä keksiminen ja aito viestintä. (Skiera 1992, 28 - 31; Kari 1991, 30 - 31.)

Perinteisesti koulu on korostanut opetuksessaan tiedollisten tarpeiden täyttymistä. On arvostettu tunnin hallintaa ankarien rajoitusten avulla sekä jyrkkiä oppiaine- ja luokka-astejakoja. (Kari 1991, 29.) On väitetty, että koulut ennemmin tuhoavat kuin auttavat persoonallisuuden kehitystä. Rogers (ks. Ewen 1988) kritisoi autoritaarista kasvatusta ja vaatii tilalle aitoutta, empatiaa ja ehdotonta myönteistä arvostusta. Kasvattajan tulee vastata oppilaan arvostuksen tarpeeseen osoittamalla kiinnostusta oppilaan tunteisiin ja mielenkiinnon kohteisiin ja olemalla aito oppilaan sisäisiä kokemuksia ja kertomuksia kohtaan. Näin opettaja on persoonakeskeinen ja pyrkii luomaan luokkaan psykologisen ilmaston, joka mahdollistaa oppijan oman ajattelun ja oppimisen. Käytännössä opetus sisältää tällöin keskustelua ja mielipiteiden tuomista esille ja johtaa itseohjautuvuuteen. (Ewen 1998, 375 - 376, 389 - 390.)

Tämän vuosikymmenen alussa opetus on saanut uusia muotoja. Kouluissa järjestetään projekteja, teemapäiviä, kokonaisopetusta ja jopa pitkäjänteistä uudistuspedagogiikkaa. Opettajilla tuntuu olevan suuri kiinnostus koulun kehittämiseen. (Malinen 1991, 21.) Uskomme kiinnostuksen yhä laajentuneen ja saavuttaneen laajan käytännön toteutuksen useissa kouluissa. Opetuksen muuttaminen on lähtenyt halusta vastata lasten tarpeisiin entistä paremmin opetuksenkin keinoin.

3.1.2 Sosioemotionaalisuus kasvatuksessa

Seikkailussa on vaikeaa, lähes mahdotonta, erottaa ryhmä ja yksilö toisistaan. ”Ihmisen irrottamista ryhmästä voi verrata ihmisen irrottamiseen luonnosta. Käsitteellisesti sen voi tehdä, mutta todellisuudessa se lienee mahdotonta.” (Lehtonen 1998, 102.) Samoin

on käsitteessä sosioemotionaalisuus. Tämän käsitteen yksilöllinen ja yhteisöllinen puoli ovat tiiviisti kietoutuneet toisiinsa. Sosioemotionaalisuus sisältää sosiaalisuuden ja emotionaalisuuden, ja perehdymme näihin käsitteisiin tässä luvussa erikseen. Emme pyri antamaan tyhjentäviä määritelmiä, vaan tutkimme näitä näkökulmia koulukasvatuksen suhteen.

Sosiaalisuus. Tässä työssä sosiaalisuus tarkoittaa yhteistoimintaa ja siihen kykenevyyttä tilanteissa, joissa on mukana useita yksilöitä. Sosiaaliset taidot, joiden omaksuminen alkaa jo lapsena kotona, päiväkodissa tai koulussa, ovat pohja myöhemmälle yhteiskunnan asioiden hoitamiselle ja vastuun kantamiselle. Kalliopuska (1995) on määritellyt sosiaalisia taitoja. Hänen mukaansa ne tarkoittavat sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, vaihtoehtojen ratkaisujen kehittäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta ovat esimerkkejä sosiaalisista taidoista. Usein sosiaaliin taitoihin liitetään lisäksi vuorovaikutustaidot, kuten aktiivinen kuuntelu, keskustelun aloittaminen, toisen tunteiden hyväksyminen, myötäeläminen ja -ymmärtäminen.

Sosiaalisuuden tarve voidaan jakaa yhteenkuuluvaisuuden ja liittymisen tarpeiksi. Ihminen haluaa kuulua johonkin ryhmään ja olla pidetty. Sosiaaliset taidot vaikuttavat ryhmien muotoutumiseen ja yksilön liittymiseen ryhmään. Ryhmä on sitä suvaitsevampempi ja erilaisuutta sietävämpi mitä monipuolisemmin ryhmän jäsenet hallitsevat sosiaalisia taitoja. Ryhmän jäsenyys koetaan palkitsevana, koska jäsenyys luo elämälle tarkoitusta, tukee arvoja, tyydyttää monia tarpeita sekä antaa tukea ja turvallisuutta. (Kalliopuska 1995, 8 - 9, 52 - 53, 135.) Lähin yhteisö, johon yksilö voi liittyä on usein koti. Koti ja muut ihmisryhmät pyrkivät kasvattamaan jäseniään yhteiskunnan arvojen, asenteiden ja normien mukaisesti.

Sosiaalinen kasvatusta määritellään kasvatukseksi, joka pyrkii edistämään yksilön sosiaalista kehitystä, sosiaalisia taitoja. Sosiaalinen ihminen kykenee luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja, toimimaan yhteistyössä ja ottamaan vastuuta tekemisistään. Sosiaalinen kasvatusta on sosiaalistamista ja samalla sosiaalistumista, toisin sanoen sosialisatiota. (Hirsjärvi 1983.) Koulu on yksi yhteiskunnan sosialisatiointituutti. Annika Takalan (1974, 17) mukaan sosialisatio on kulttuuriperinteeseen tutustuttamista. Tällä tarkoitetaan sukupolvien välistä vuorovaikutusprosessia, jonka tuloksena uusi sukupolvi tulee osaksi yhteisöä ja yhteiskuntaa valmistautuen toimimaan siinä ja kehittämään sitä. Oppilaiden tietoja, taitoja, asenteita ja odotuksia on kehitettävä

vä, jotta he kykenevät vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 14) mukaan oppilaissa tulee kehittää valmiuksia, jotka mahdollistavat aktiivisen, kriittisen ja vastuuntuntoisen toimimisen yhteiskunnassa. Tällöin yhteiskunnasta tulee toimiva ja tasa-arvoinen. Sen jäsenillä on halu osallistua yhteisten asioiden hoitoon ja oikeus esittää ja toteuttaa mielipiteitä sekä mahdollisuus valvoa päättäjien ja viranomaisten toimintaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.)

Koululuokka on yhteisö, jossa käytännön tasolla sosialisatioprosessi ja sosiaalinen kasvatustoteutus toteutuvat. Takala ja Takala (1988) toteavat luokkailmapiirin vaikuttavan koululaisen itsearvostukseen. Luokka voi olla menestymisen kilpakenttä tai ymmärtävä ryhmä, jossa jokainen ottaa vastuuta oppimisesta ja ryhmän ilmapiiristä. Opettajalla onkin suuri tehtävä ohjata luokkailmapiirin kehittymistä oikeaan suuntaan. Luokan yhteishengen ja vastuunottamisen kannalta opettajan on tärkeää järjestää mielekästä ja aitoa ryhmätoimintaa. Järkevästi suunniteltu yhteistyö innostaa oppilaat ottamaan vastuuta ja sitoutumaan tekemiseen henkilökohtaisesti. Yhdessä työskennellessään oppilaat kokevat mielihyvää ja hyödyksi olemisen iloa. Samoin he oppivat antamaan ja vastaanottamaan palautetta, apua ja neuvoja. Näin yhteinen panos työhön tulee arvokkaaksi ja samalla vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken avautuu ja vilkastuu. (Kalliopuska 1995, 54 - 55; Kahila 1993.)

Sosiaalisten taitojen oppiminen vaatii harjoittelua, niitä ei voi omaksua lukemalla tai kuuntelemalla. Kalliopuska (1995, 127) tähdentää, että sosiaalisten taitojen oppiminen vaatii ohjaavaa kasvatusta yhdessä mallista oppimisen kanssa. Ohjauksen laadulla on suuri merkitys sosiaalisessa kasvatuksessa. Vääränlainen ohjaus tai ohjaamattomuus voi pahimmillaan johtaa epäsosiaalisten taitojen käyttämiseen ja juurtumiseen. Sosiaalista käyttäytymistä edistäviä opetusmenetelmiä tarvitaan siksi, että yleensä sosiaaliset tavoitteet ovat määrittelemättömiä ja niiden toteutuminen jää siten vain uskomuksen varaan. (Kahila 1993.)

Yksilön sosiaalisuuden pohjana on terve itsetunto. Terve itsetunto taas puolestaan sisältää myönteisen itsearvostuksen ja -hyväksymisen. "Tällainen olen nyt, mutta minulla on kaikki mahdollisuudet kehittyä paremmaksi." (Kalliopuska 1995, 90.) Tällainen asenne vaatii sekä myönteisten että usein kielteisinäkin pidettyjen tunteiden käsittelyä ja hyväksymistä.

Emotionaalisuus. Emotionaalisuudella tarkoitetaan tunne-elämään kuuluvaa tai tunteenomaisuutta painottavaa persoonallisuuden osaa (Hirsjärvi 1983). Sini Cavén (1993) pitää ihmisen tunnekokemuksia minäkuvan voimakkaina muokkaajina. Ilon, jännityksen, pelon, uhman, kiintymyksen, himon, toivon ja rauhan kohtaaminen, tunnistaminen ja hyväksyminen laajentavat itsetuntemustamme ja tätä kautta vaikuttavat minäkuvaamme. (Cavén 1993, 18.)

Tarkoitamme emotionaalisuudella tunteiden kohtaamista ja käsittelemistä. Emotionaalisesti taitava yksilö kykenee ennakoimaan, huomaamaan ja ottamaan huomioon myös toisten tunteet. Ajattelemme, että lapsen persoonallisuuden täysipainoinen kehittyminen vaatii sen, että kasvatus vastaa lapsen emotionaalisiin tarpeisiin, jotka sisältyvät edellä esitettyihin henkis-sielullisiin tarpeisiin. Työssämme emotionaalisuus tulee esille yksilön omakohtaisissa tunnekokemuksissa ja elämyksissä.

Se, mikä tunne kussakin tilanteessa herää, riippuu tilanteesta ja yksilön aikaisemmista kokemuksista. Tiettyyn tunnetilaan virittäviä tekijöitä ovat elimistön fysiologiset muutokset, tietoinen tilanteen ja tunteen arviointi, ilmeet ja tunteesta aiheutuvat muut reaktiot. (Atkinson ym. 1993, 417.) Näitä tekijöitä voidaan mitata eri menetelmillä, vaikka ne ovatkin tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Työssämme keskitymme siihen, miten oppilaat itse kuvaavat toiminnan yhteydessä syntyneitä tunteita ja olemme observoineet, miten he reagoivat eri tunnetiloissa.

Tunteiden tutkimisessa voidaan lähteä kahdesta eri näkökulmasta (Atkinson ym. 1993). Nämä kaksi lähestymistapaa eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne kuvaavat yhdessä tunteiden heräämistä ja muodostumista. Toisaalta voidaan sanoa että on olemassa vain muutamia tunteita, jotka esiintyvät aina tiettyjen elämäntilanteiden yhteydessä: Suru esiintyy läheisen menettämisen yhteydessä. Pelkoa koetaan uhkatilanteessa ja vihaa tilanteessa, jossa koetaan olevan este omille pyrkimyksille. Ilo pulpahtaa potentiaalisen ystävän saamisesta, luottamus ryhmän jäsenenä olemisesta ja yllätys uuden ja yhtäkkisen asian kohtaamisesta. Toisaalta voidaan korostaa ihmisen kognitiivista tilanteen arviointia. Ajatellaan, että vallitsevan tilanteen lisäksi koettu tunne muotoutuu tietoisien arvioimisen tuloksena. Tunteeseen vaikuttavat tilanteen haluttavuus, yrityksen ja huomion määrä sekä varmuus tilanteessa. Esimerkkinä vihan, surun tai syyllisyydentunteen muotoutumisesta Atkinson ym. (1993) mainitsee kuvitellun tilanteen, jossa sinulta ja ystävältäsi jää väliin sinulle tärkeä konsertti: Tuntemuksenasi on viha, jos kaverisi on hukannut lippunne. Syyllisyys taas tulee silloin, jos olet itse

syypää lippujen puuttumiseen. Tunteeksi muodostuu suru, jos syy on olosuhteissa, joihin ei voi vaikuttaa, kuten esimerkiksi esiintyjän sairastuminen. (Atkinson ym. 1993, 426 - 427.) Halusimme pa tai emme, tunteet ohjaavat käyttäytymistämme. Jokaiseen suoritukseen sisältyy mahdollisuus joko onnistua, jolloin tuloksena on ylpeys tai epäonnistua, mistä seuraa häpeän tunne. Atkinson (ks. Kuusinen 1995, 206) on tutkimuksissaan päätenyt tulokseen, että ennakoitavissa olevat tunteet ja niiden voimakkuus vaikuttavat siihen, ryhdytäänkö käsillä olevaan tehtävään vai ei. Lopputuloksena on suorituskäyttäytyminen, joka kuvaa emotionaalista ristiriitaa onnistumisen toiveen ja epäonnistumisen pelon välillä. Tämä ilmiö on nähtävissä seikkailuissa, erityisesti riskinottoilanteessa. Mitä varmempi yksilö on onnistumisestaan ja mitä parempi ja sallivampi on seikkailuryhmän ilmapiiri sitä suurempia haasteita yksilö on halukas ottamaan. Atkinson ym. (1993) on huomannut, että tunteen voimistuessa ihmisen valppaus ja toimintaenergia lisääntyy. On löydetty ihanteellinen tunnetila, missä ihminen antaa täydellisen panoksen. Jos tunnetila vielä voimistuu tästä ihannetilasta, kuten usein onnettomuustilanteessa tapahtuu, käyttäytyminen on jo tuhoavaa. (Atkinson ym. 1993, 435.)

Seikkailussa omien tunteiden, kuten pelon, ahdistuksen, aggression tai vihan käsitteleminen ja niistä puhuminen helpottuu yhteisesti koetun tapahtuman pohjalta. Yhdessä toimiessa esiintyy huomaamatta omien tuntemusten jakamista. Jakamisesta tulee luonnollinen asia ja siihen liittyy myös välttämättä luopumista omista itsekkäistä pyrkimyksistä. (Nyqvist 1992, 46.)

3.2 Koulun ulkopuolinen kasvatus

Koulun ulkopuolinen kasvatus on laaja käsite, joka mainitaan muun muassa nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa. Se on opetuksen muoto, joka tähtää tehokkaaseen ja vaikuttavaan oppimiseen. (Hammerman, Hammerman & Hammerman 1994, 2.) Koulun ulkopuolinen kasvatus -termi pohjautuu englanninkielisiin sanoihin *outdoor education*, jota on käytetty useissa (esim. Cavén 1995) kirjoissa kääntämättömänä. *Outdoor education* on oppimista ja opettamista ulkona, jossa käytetään kokemusta oppimisen ensisijaisena välineenä (Ford 1981, 2, 4). Ulkona oleminen voi tarkoittaa ulkona sisätiloista, koulunpihalla tai aivan uudessa ympäristössä tai jopa joissakin yhteyksissä

seikkailukasvatusta kokonaisuudessaan. Yhdymme Hayllarin (1990, 54) ajatuksiin, että seikkailukasvatus voidaan nähdä yhtenä olennaisena ulkona tapahtuvan kasvatuksen osana.

Luokanopettajan, vapaa-ajan ohjaajan tai ympäristötieteilijän käsitykset ulkona tapahtuvasta kasvatuksesta saattavat poiketa toisistaan. Opettaja korostaa luonnossa virkistymisen ja luonnonsuojelun ymmärtämisen ohella koulun opetussuunnitelman mukaista kasvatusta. Koulun ulkopuolinen kasvatus on silloin oppimisympäristön laajentamista luokkahuoneen ulkopuolelle. Näin voidaan hankkia kokemuksia luonnosta, sen materiaaleista ja elävistä tilanteista, jotka kaikki avartavat yksilön käsitystä ympäristöstä ja elämästä. Tällainen optimaalisten opetus- ja oppimistilanteiden rakentaminen vaatii opettajan ja oppilaiden yhteissuunnittelua. (Hammerman ym. 1994, 6.)

Koulun ulkopuolisen kasvatuksen opetusmenetelmänä on hyvä käyttää kokemuksellista oppimista, joka sisältää yleensä seuraavat neljä aluetta: a) oppilaiden aktiivinen mukanaolo tarkoituksellisessa ja haastavassa kokemuksessa, b) yksilöllinen ja ryhmässä tapahtuva kokemuksen reflektointi, c) uuden tiedon lisääntyminen maailmasta, d) opitun tiedon siirtäminen uuteen tilanteeseen. Opettaja, joka ymmärtää täysin teorian ja käytännön suhteen kokemuksellisessa oppimisessa, pyrkii luomaan oppilaille ensikäden kokemuksia aidoissa todellisen elämän tilanteissa aina, kun se on mahdollista. Oppilaiden tulee katsomisen lisäksi saada koskettaa, haistaa, kuunnella ja jopa maistaa tutkimuskohdetta sekä keskustella yhdessä, mitä he oppivat. Tavoitteena on siis esitellä kohteet ja tapahtumat suoraan ennemminkin kuin kertoa kohteesta sanallisesti tai nykyaikaisten teknologisten välineiden kautta. (Knapp 1996, 2 - 3.)

Koulun ulkopuolinen kasvatus on yleistynyt koulujen retkeilykasvatuksen pohjalta. Yhdysvalloissa ensimmäinen koulun opetussuunnitelmaan kytketty kaksi viikkoa kestävä leiri on järjestetty jo vuonna 1861. Mutta jo ennen sitä, vuosina 1823 ja 1824, Round Hill:n koulussa on toteutettu seikkailukasvatuskokeilu, joka on sisältänyt muun muassa leiriytymistä, vaellusta sekä maantieteellisiä tutkimusmatkoja. Tältä pohjalta retkeilykasvatuksen kehitys on jatkunut ja laajentunut. 1930-luvulla leirikouluohjelmat tulivat osaksi ammatillista ja yleistä mielenkiintoa. (Hammerman ym. 1994, 244.)

Vielä tänäkin päivänä leirikoulu on suosittu koulun ulkopuolisen kasvatuksen muoto. Oppilaat keräävät yhdessä rahaa erilaisin tempauksin ja odottavat innolla noin viikon kestävästä leirikoulusta kotimaassaan tai ulkomailla. Leirikoulun sisältö rakennetaan

kunkin ryhmän tarpeiden ja mielenkiinnon pohjalta. Se voi sisältää esimerkiksi edellä esitettyjen luonnon tutkimisen muotoja tai seikkailukasvatuksen toimintoja. Tutkimuksemme kohteena olevassa luokassa seikkailukasvatus koulun ulkopuolisen kasvatuksen muotona on sisältänyt viisi seikkailujaksoa yhden vuoden aikana.

Koulun ulkopuolinen kasvatus voi alkaa koulun pihalla tapahtuvana ympäristötieteiden tai matematiikan asioiden soveltamistuokiona. Laajemmalle vietyinä se voi olla lähipuiston ja korttelin tutkimista tai metsässä suunnistamista ja vaeltamista. Lyhyen bussimatkan jälkeen päästään toteuttamaan koulun ulkopuolista kasvatusta pitempiketoisena jaksena. Luonnonpuistossa tai kansallispuistossa voidaan tutkia luontoa jo laaja-alaisemmin. Erilaisia oppimiskokemuksia voidaan hankkia myös maataloilta ja tehtaista tai muilta työelämän aloilta. Erityisesti Isossa-Britanniassa vapaa-ajan keskuksat voivat tarjota kouluopetukseen sopivia, joko valmiita tai jokaisen koulun tavoitteisiin sovitettuja ohjelmia. (Hammerman ym. 1994, 101 - 131.)

Koulun ulkopuolisessa kasvatuksessa on monia etuja luokahuoneessa tapahtuvaan opetukseen nähden. Tärkeimpiä ovat parantunut suhde oppilaiden ja opettajan välillä sekä pitemmän ja joustavamman oppimisjakson toteutuminen. Aito löytämisen ilo ja ongelmanratkaisu mahdollistuvat, kun päämäärään pyritään omakohtaisen kokeilun kautta. Nämä edut kumpuavat vapaasta ympäristöstä, jossa tiukat tuntijaot eivät ole määräämässä työn aloitus- ja lopetushetkeä. Usein syntyy myös halu tutkia kirjoista lisää tietoa selittämään ulkona kohdattuja asioita. (Hammerman ym. 1994, 20 - 23.) Opetusnäkökulmia vaihtelemalla koulun ulkopuolisessa opetuksessa opettaja voi aukaista oppilaille oven uuteen maailmaan ja linkittää koulun aikaisempaa paremmin yhteiskuntaan ja elämään (Knapp 1996, 28).

3.3 Opetussuunnitelmien 1970, 1985, 1994 esittelyä

Opetuksen pääsuunnat ja tavoitteet on jo monien vuosikymmenien ajan kirjattu opetussuunnitelmaan. Syvennymme kolmeen peruskoulun aikaiseen opetussuunnitelmaan, joiden kautta on nähtävissä kehityslinjojen muotoutuminen kohti nykyistä opetussuunnitelmaa. Aluksi esittelemme vuosien 1970, 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmia.

POPS -70 eli Peruskoulun kasvatustavoitteet sekä oppiaineiden oppimäärät ja ainekohtaiset tavoitteet. Yleisissä kasvatustavoitteissa luetellaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja tasapainon kehittäminen. Sosiaalisiksi ja emotionaaliksiksi tavoitteiksi kirjataan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen sekä vastuunottaminen perheestä ja muista ihmisistä. ”Yhteiselämä” erilaisten ihmisten kanssa perustuu itsekontrolliin, ystävällisyyteen, auttamiseen sekä velvollisuuteen ja vastuuseen. Ristiriitojen kohtaaminen ja rakentava ratkaiseminen ovat myös tavoitteina ryhmässä toimimiselle. Oppilaiden persoonallisuuden eheytyksen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteissa pidetään keskeisenä emotionaalista tasapainoa ja realistista itsensä arviointia. Emotionaalisuutta tarkennetaan vielä siten, että pyrittäisiin ”negatiivisten tunteiden ja reaktioiden hallintaan”. Realistisen minäkäsityksen oletetaan muovautuvan vähitellen omien kokemusten ja sosiaalisen vertailun tuloksena. Tiedollisten tavoitteiden kohdalla mainitaan ongelmanratkaisu ja luova ajattelu. (S. 3 - 5.)

Liikuntakasvatuksen päätavoitteet (s. 75) ovat seuraavat: 1) fyysisen kunnon ylläpitäminen ja kehittäminen, 2) mahdollisuuksien ja virikkeiden antaminen jatkuvan liikuntaharrastuksen syntymiseen, 3) ilon ja virkistymisen tuottaminen, 4) kasvatuksen eettisten ja sosiaalisten tavoitteiden edistäminen, 5) kasvatuksen esteettisten tavoitteiden saavuttamisen edistäminen. Ensimmäisen ja toisen luokan liikunnan oppimäärässä oppiaineuksessa luetellaan liikunta- ja maastoleikit, jotka sisältävät juoksemista, hyppäämistä sekä pallon heittämistä pihalla ja maastossa. Oppimistapahtuman suositellaan sisältävän monipuolisia ympäristöjä, välineitä ja toimintamuotoja onnistumisen elämysten saamiseksi. Kolmannesta kuudenteen luokkaan osoitetussa oppiaineuksessa mainitaan erillisenä suunnistus- ja retkeilytaidot. Oppimistapahtuman tulisi sisältää taitojen kokeilua ja kehittämistä, jotta luotaisiin kiinnostus liikuntaan. (S. 75 - 77.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 10) opetuksen lähtökohdaksi nousee oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen samoin kuin aikaisemmassa opetussuunnitelmassa. Tarkennuksena todetaan, että oppilas on yksilö, jolla on oikeus kehittää persoonallisia taipumuksiaan. Liikunnalla pyritään kehittämään psykomotorista, kognitiivista, affektiivista ja esteettis-sosiaalista puolta. Korostetaan hyvän kunnon ja terveyden merkitystä opiskelun onnistumiselle. Puhutaan liikuntaan kasvattamisesta sekä liikunnan avulla kasvattamisesta. Pääpaino liikunnan opetussuunnitelmassa on kuitenkin eri lajeissa ja niiden läpikäymisessä. (S. 175.) Jo vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteis-

sa mainitaan koulun ulkopuolisen opetuksen mahdollisuus. Opetus on kuitenkin rajattu tarkoin. Se voi sisältää eri aineiden oppitunteja koulun ulkopuolella, opintokäyntejä, opintoretkeä, leirikouluja tai työelämään tutustuttamisjaksoja.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 painotetaan koulutuksen jatkuvaa laadullista kehittämistä ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista muun muassa henkilökohtaisten opiskeluohjelmien muodossa. Elämönhallintaan liittyvät arvo- ja moraalikysymykset ovat nousseet keskeisiksi. Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaaliset taidot, harkintakyky ja myötäeläminen sekä sosiaalinen tuki. Näiden katsotaan olevan elintärkeitä yhteisön ja yksilön toiminnalle. Koulun tulisi luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle. Lisäksi opetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden "persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista". Opetuksen tulisi olla nuoren tukemista itsensä hyväksymiseen ja rakentavaan tunnekkäyttämiseen. Tavoitteena on tasapainoinen, omaa elämäänsä hallitseva yksilö. (S. 9 - 11).

Liikunnasta saatava ilo ja yhteistoiminnallisuus koetaan merkittäväksi. Suorituskeskeisestä liikuntalajien läpikäymisestä on siirrytty elämysten ja kokemusten painottamiseen. Opiskelussa on keskeistä emotionaalisella puolella itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakentuminen sekä sosiaalisella puolella yhteistyökykyisyyden saavuttaminen. Liikunnassa todetaan olevan paljon tilanteita, joissa tarvitaan keskinäistä kommunikaatiota ja sovittelua. Yhteistyön tulokset näkyvät konkreettisesti "koulun me-henkeä ylläpitävänä voimana". Opetussuunnitelmassa todetaan, että liikunta "erityispiirteinen voi tarjota muista aineista poikkeavan ja usein sosiaalisesti ja emotionaalisesti väritetyn tavan hahmottaa maailmaa". Näihin sosiaalisiin ja emotionaalisiin tavoitteisiin pääsemiseksi suositellaan, että koulu tarjoaa oppilaalle monipuolisia kokemuksia oppimisympäristöjä vaihtelemalla. Opetussuunnitelmassa todetaan, että tulevaisuudessa tulisi liikuntatuntien ohella korostaa liikuntatuokiota ja -tapahtumia sekä yhteistyötä muiden liikuntatahojen kanssa. Tämä on tärkeää, jotta päästäisiin myös hengenpelastuksen ja ensiavun tavoitteisiin, joissa korostetaan turvallisten liikkumistapojen omaksumista sekä maalla että vesillä. (S. 107 - 111.) Näin liikunnan tavoitteet

eivät ainoastaan anna lupaa, vaan jopa velvoittavat opettajaa koulun ulkopuoliseen toimintaan. Ympäristö- ja luonnontiedon opiskelun tavoitteissa puolestaan huolehditaan siitä, että oppilas “oppii luonnossa liikkuen hankkimaan sieltä elämyksiä, havaitsemaan luonnon kauneuden ja monimuotoisuuden sekä tuntemaan elottoman ja elollisen luonnon rakenteita ja vuorovaikutussuhteita” (s. 78 - 79).

3.4 Opetussuunnitelmien vertailua

Kaikissa kolmessa opetussuunnitelmassa kannetaan huolta oppilaan persoonallisuuden kehittymisestä. Olennaisena osana pidetään sosiaalistumista. Oppilaista pyritään kasvattamaan sosiaalisia ja vastuuntuntoisia yhteiskunnan kansalaisia. Samoin tavoitteena läpi kaikkien opetussuunnitelmien on fyysisen hyvinvoinnin lisäksi kulkenut liikunnasta saatava ilo ja sitä kautta kiinnostuksen herättäminen liikunnan harrastamiseen. Oppimisympäristöiksi ja opetusmuodoiksi suositellaan monipuolisia ja vaihtelevia ratkaisuja.

Vaikka näillä kolmella opetussuunnitelmalla on samat päätavoitteet, niiden painoalueet ovat hieman erilaisia. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa pyritään enemmän yhteiseen hyvään kuin räiskyvään yksilöllisyyteen. Opetussuunnitelmassa 1985 mainitaan yksilöllisyys ja sen kehittäminen, jotka vuoden 1994 opetussuunnitelma nostaa aina henkilökohtaisten opetussuunnitelmien tasolle. Näin ollen yksilöllisiä edellytyksiä ja taipumuksia pidetään tärkeänä lähtökohtana opetukselle. Tässä kohden tulee esille eriyttämisen näkökulma. Yhteistoimintaa pidetään kuitenkin merkittävänä yksilöllisyyden rinnalla.

Oppimissisällöt on vuoden 1970 opetussuunnitelmassa mainittu suhteellisen tarkasti ja 1985 niitä on edelleen tarkennettu. Opetussuunnitelma 1985 määrittelee lajeittain kunkin luokka-asteen liikunnan sisällöt. Nykyisessä opetussuunnitelmassa ei mainita, muutamaa liikuntalajia lukuun ottamatta (uinti ja kansantanssit), opetuksen sisältöjä, vaan painotetaan sen sijaan monipuolisista oppimisympäristöistä hankittavia todellisia kokemuksia ja elämyksiä. Nykyisin on annettu enemmän tilaa koulun ulkopuoliselle kasvatukselle, joka aiemmin on rajattu koulun pihapiiriin tai lähimetsään (POPS -70) tai esimerkiksi tarkasti määriteltyihin leirikouluihin ja tutustumiskäynteihin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985).

Vuoden 1994 opetussuunnitelma painottaa vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelmiin verrattuna enemmän elämyksiä. Elämysten kautta lapsen on mahdollista laajentaa itsetuntemustaan ja kehittää persoonallisuuttaan sekä omaksua läheinen suhde luontoon ja liikuntaan. Nykyinen opetussuunnitelma tuo mukaan oppilaan oman toiminnan ja aktiivisuuden kehittymisen jokaisella opetuksen alueella. Oppilaat ovat aina vertailleet oppimistuloksia keskenään. Nyt arviointi siirretään oppilaalle itselleen. Itsearviointilla pyritään tukemaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista. Sen sijaan ongelmanratkaisu ja luova ajattelu eivät ole nykyiseen opetussuunnitelmaan tullut uusi keksintö: niistä puhutaan jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa.

Emotionaalisten tavoitteiden keskeisenä sisältönä pidetään tasapainoisuutta, ilon ja onnistumisen elämyksiä sekä oman elämän ja tunteiden rakentavaa hallitsemista. Emotionaalisten tavoitteiden kohdalla on tapahtunut hieman muutosta. Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa korostuu itsekontrolli, pyritään hallitsemaan esimerkiksi omia negatiivisia tunteita. Nykyinen opetussuunnitelma sallii tunteiden koko kirjon ja niitä pyritään käsittelemään avoimesti. Sosiaaliset tavoitteet kohdistuvat sosiaalisten taitojen kuten yhteistyökykyisyyden, myötäelämisen ja toisten ihmisten tukemisen kehittämiseen. Jokaisesta opetussuunnitelmasta erillisenä aineena nousee esille liikunta, joka tarjoaa aitoja tilanteita emotionaalisten ja sosiaalisten tavoitteiden opetteluun. Liikunnan avulla kasvatettaessa tulee selvästi kuitenkin rakentaa tilanteita oppilaiden omakohtaiseen kokemiseen ja keskinäiseen toimintaan, keskusteluun ja sovitteluun. Sosioemotionaaliset tavoitteet pyrkivät tiedollisten ja motoristen taitojen kanssa yhdessä varustamaan oppilaat tulevaa elämää ja opiskelua varten tarvittavilla taidoilla.

Nykyinen opetussuunnitelma on tarkoitettu lähtökohdaksi koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Sen vuoksi kouluilla on mahdollisuus suuntautua pedagogisesti erilaisille painotusalueille mielenkiinnon kohteiden ja ympäristön mahdollisuuksien mukaan. Upanne (ks. Koiso-Kanttila 1993) toteaaakin esipuheessaan, että koulukohtaisten opetussuunnitelmien myötä voidaan panostaa yhteistoiminnalliseen ja tutkivaan oppimiseen, oppilaiden omia kokemuksia arvostavaan opetukseen sekä oppilaiden kykyjen ja vahvuuksien etsimiseen.

4 SEIKKAILUKASVATUS

4.1 Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka

Hopkins ja Putnam (1993, 5 - 6) määrittelevät seikkailukasvatuksen tekijöiksi seikkailun, kasvatuksen ja ulkona luonnossa liikkumisen. Edellä olemme lähestyneet näitä käsitteitä määrittelemällä niitä ja kuvaamalla niiden yksittäistä olemusta. Seikkailukasvatuksessa nämä kolme elementtiä ovat tiiviisti yhdessä: seikkailukasvatus on luonnossa tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa. Juuri tavoite erottaa seikkailukasvatuksen lomailusta ja pelkästä teknisestä suorituksesta. Koulussa tapahtuva seikkailu on aina myös seikkailukasvatusta.

Seikkailukasvatus on kokonaisvaltainen kasvatusprosessi, joka tarjoaa yksilölle mahdollisuuden kehittyä fyysisesti, tiedollisesti ja emotionaalisesti. Opetus tapahtuu ulkona ja perusvälineinä ovat vaativat ulkoilmatoiminnot. (Hayllar 1990, 72.) Toiminnot tarjoavat lapselle mahdollisuuden kehittää yhteistyötä, luottamusta ja ongelmanratkaisutaitoja sekä suhdetta luontoon ja inhimilliseen ympäristöön. Kasvattaja, joka tuntee vastuuta opettaa edellä mainituja asioita tietoaiksen rinnalla, myöntää seikkailukasvatuksen yhdeksi kouluopetuksen tavoitteita palvelevaksi toiminnallisen oppimisen muodoksi. Seikkailu ei ole itsetarkoitus, vaan opiskelumenetelmä, joka sopivasti käytettynä motivoi oppilaita myös tavalliseen koulutyöskentelyyn. (Cavén 1993,13; Hayllar 1990, 73; Moore 1989, 200.)

Lehtonen (1998) määrittelee elämyspedagogiikan kokonaisvaltaiseksi kasvu-prosessiksi ja tavoitteiden saavuttamisen välineeksi. Uudet haasteelliset tilanteet luonnon olosuhteissa antavat yksilölle mahdollisuuden omakohtaisen kokemuksen kautta oppimiseen. Ryhmä tukee yksilön seikkailullisten ja elämyksellisten kokemusten saavuttamista. Näin elämyspedagogiikka on luonnon, ryhmän ja oman itsensä kunnioittavaa kohtaamista. (Lehtonen 1998, 97 - 98.)

Telemäki (1998a) rajaa elämyspedagogiikan koskemaan luonnossa liikkumista, johon usein sisältyy kallio- ja vuorikiipeilyä, melontaa, koskenlaskua, purjehdusta, maastopyöräilyä tai ilmailulajeja. Ulkopuolelle jäävät elämykset taiteen, musiikin, kulttuurin ja tekniikan parissa. (Telemäki 1998a, esipuhe.) Elämyspedagogiikka ei ole sokeaa toiminnallisuutta, elämysmatkailua tai *extreme*-lajeja, eikä toisaalta käytännöstä

kaukana olevaa teoreettisuutta. Tavoitteena on saavuttaa kokonaisvaltainen kokemus, jonka ytimenä on silmänräpäyksen kestävä huippuhetki. (Telemäki 1998a, 41.)

Candien (ks. Telemäki 1998a, 49) on määritellyt muun muassa seuraavat kuusi oletusta, joihin seikkailukasvatus käytännön tasolla nojautuu: Ihmisillä on enemmän pätevyyttä kuin he ajattelevat. Kasvun edellytyksenä on halukkuus ottaa riskejä ja kohdata uusia haasteita. Ihmiset kunnioittavat elämää kohdatessaan sen todellisena. Ihmiset kehittyvät osallistuessaan yhteisölliseen toimintaan ja auttamiseen. Nuoret ihmisetkin kykenevät ottamaan vastuuta ja tekemään ratkaisuja. Merkittävää, pitkävaikutteisista oppimista voi tapahtua vain intensiivisten elämysten kautta ja ympäristössä, jossa ihmiset joutuvat ottamaan vastuuta itsestään ja toisista.

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välillä ei ole nähtävissä merkittäviä sisällöllisiä eroja. Elämyspedagogiikka (*Erlebnispädagogik*) liittyy Kurt Hahniin ja muutoinkin saksalaisen kielialueen käsitteistöön. Englanninkielisellä alueella sen sijaan on käytetty enemmän seikkailukasvatuksen (*adventure education*) käsitettä. Ziegenspeck (ks. Telemäki 1998a) kuvaa seikkailujen tulevan aina jonkin asteisina yllätyksinä eikä niitä siten voi etukäteen täysin suunnitella. Tämän vuoksi elämyspedagogiikka hänen mukaansa painottaa hieman enemmän kasvatuksellisuutta ja sosiaalista oppimista. Molemmissa kuitenkin käytännön toiminta sisältää sosiaalistamisleikkejä, ryhmäaloitteisuuteen liittyviä tehtäviä, yksilöllisiä haasteita sisältäviä ratoja ja ulkoilmatoimintoja. (Telemäki 1998a, 43 - 44; Telemäki 1998b, 20.) Suomessa yleisesti käytetty termi seikkailukasvatus viittaa sekä saksalaiseen että englantilaiseen käsitteeseen. Työssämme käytämme termiä seikkailukasvatus suomalaisen seikkailukasvatuksen asiantuntijan Matti Telemäen (ks. 1998a) esimerkin mukaan.

4.2 Seikkailukasvatuksen yleiset tavoitteet

Tämänhetkinen seikkailun asiantuntija Sini Cavén (1993, 20) painottaa seikkailutoiminnan tavoitteiksi koulussa pedagogisia ja opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Tärkeänä pidetään myös seikkailuryhmäläisten omia tavoitteita ja kaikille yhteistä tavoitetta huippuseikkailun saavuttamista. Tiedollisten päämäärien lisäksi seikkailukasvatuksella pyritään kokemusten ja elämysten kautta kohti ihmisen kokonaispersoonallisuuden kasvua.

Tavoitteiden on oltava lapselle aidosti tärkeitä ja lähdettävä lapsen tarpeista. Oman henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen nimittäin tuo onnistumisen kokemuksen, mikä vahvistaa itsetuntoa ja lisää luottamusta omiin kykyihin hallita elämää. (Cavén 1993, 19.) Omakohtaisten tavoitteiden toteuduttua nuori saa itseluottamusta eikä ahdistu arvaamattomista käänteistä ja vastoinkäymisistä helposti, vaan kykenee soveltamaan oppimiaan asioita uuden haasteen edessä. (Sinkkonen 1993, 12).

Seikkailukasvatuksen tavoitteena on laaja-alainen oppiminen. Tietojen ja taitojen käyttämisestä yksittäisen oppimistilanteen ulkopuolella kutsutaan siirtovaikutukseksi eli transferiksi. Rauste von Wright ja von Wright (1994) esittelevät tutkimuksia, joiden perusteella tavallisessa luokkatilanteessa ei ole riittävästi tekijöitä, jotka vapauttaisivat opitun asian sovellettavaksi muihin tilanteisiin. Luokkatilanne on silloin ollut liian jäykkä oppimisympäristö. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 45 - 50.) Seikkailukasvatuksella yhtenä koulun ulkopuolisen kasvatuksen muotona pyritään tarjoamaan arkipäivän elämän tyylisiä oppimistilanteita, jotka johtavat laaja-alaiseen oppimiseen.

Isossa-Britanniassa pidetyssä Dartingtonin konferenssissa (ks. Hopkins & Putnam 1993) etsittiin tapoja, kuinka seikkailukasvatus integroitaisiin onnistuneesti osaksi englantilaista perusopetusta. Konferenssi asettaa mietinnössään seikkailun tavoitteiksi terveen itsekunnioituksen sekä ryhmän ja ympäristön arvostamisen saavuttamisen. Omakohtaisina, emotionaalisina tavoitteina pidetään itsevarmuuden, itsekurin ja fyysisten taitojen kehittymistä sekä onnistumisen kokemista. Ryhmän sosiaalisina tavoitteina on suunnitella tehtäviä, arvioida prosessia, jakaa johtajuutta, työskennellä ja kommunikoida tehokkaasti, ottaa huomioon yksilölliset luonteenpiirteet ja -tarpeet sekä ohjata ja auttaa tarvittaessa. Tiedollisia tavoitteita ovat ympäristö- ja luonnontiedon lisääminen ja sitä kautta luonnon tapahtumien, kuten säänvaihtelun, ymmärtäminen. Pehmeämpinä emotionaalisina ja kognitiivisina tavoitteina ovat luonnon ja sen kauneuden havainnointi ja kuvailu sekä mielikuvituksen ruokkiminen. (Hopkins & Putnam 1993, 9 - 10, 44 - 46.)

Mielestämme seikkailukasvatuksen päätavoitteena on tukea kokemusten ja elämysten kautta yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvua. Tavoitteena on luottamus omiin kykyihin, itseen ja lähellä oleviin ihmisiin. Huippukokemus on tavoiteltavaa sen

vuoksi, että sen yhteydessä syntyneet voimakkaat tunnekokemukset luovat vahvan pohjan seikkailutilanteessa syntyneiden asioiden oppimiselle. Tavoitteena on myös luonnonkauneuden ja erilaisuuden havainnoiminen. Pidämme seikkailukasvatuksen kokoavana tavoitteena Lehtosen (1998, 7) kuvaamaa kykyä elää tasapainoisesti omaa elämäänsä itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä kunnioittaen.

4.3 Seikkailukasvatuksen sisällöt ja toteuttaminen

Seikkailun sisältöön vaikuttavat tehtävä, päämäärä, kohderyhmä ja ympäristö. Toteuttamistapoja on rajaton määrä. Seikkailukasvatuksessa käytännön toiminta voidaan jakaa neljään osa-alueeseen. 1) Sosiaalistamisleikkien kautta ryhmäläiset tutustuvat ja rakentavat luottamuksen toisiinsa. 2) Ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät ovat ryhmälle asetettujen ongelmien ja tehtävien selvittämistä. 3)Yksilöllisiä haasteita sisältävät köysi- ja kiipeilytehtävät voivat sisältää esimerkiksi korkealla puomilla kävelyä tai hyppyjä vajereiden varassa puusta toiseen tai rekkitankoon. 4) Ulkoilmatoiminnot ovat vuorikiipeilyä, koskenlaskua, hiihtoa tai maastopyöräilyä . (Telemäki 1998a, 44.)

Heinonen (1995) esittelee muutamia seikkailussa käytettyjä harjoitteita ja selvittää niiden tarkoitusta. Luottamusharjoitusten tarkoitus on kehittää yksilön ja ryhmän tarkkaavaisuutta, riskinotto- ja yhteistyökykyä, empatiaa ja ryhmähenkeä sekä näin valmistaa ryhmää vaativampia toimintoja varten. Hauskojen leikkien avulla päästään tuntemaan iloa ja mielihyvää yhteistyöstä. Ryhmän ja sen jäsenten aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja pätevyyttä vahvistetaan erilaisten ongelmanratkaisutilanteiden avulla. Päivästä viikkoon kestävät retket ja leirit luonnossa tarjoavat mahdollisuuden laajojen oppimisprojektien toteuttamiseen. Ne vaativat myös kaikkia edellä mainittuja yksilö- ja ryhmävalmiuksia ja parhaimmillaan vahvistavat niitä saavutetussa huippukokemuksessa. (Heinonen 1995, 14.)

Dartingtonin konferenssin lausunnossa (ks. Hopkins & Putnam 1993, 9 - 10) seikkailuun kuuluviksi toiminnoiksi suositellaan retkiä, jotka sisältävät suunnistusta, leiriytymistä ja hengissä pysymistaitojen harjoittelua. Tämän lisäksi seikkailun sisältöjä voisivat olla tutkimusmatkailu, melonta, purjehdus, purjelento, tunturivaellus, kalliokiipeily ja hiihtäminen.

Vuontela (1993, 25 - 26) pitää tärkeänä, että seikkailun sisällöt painottavat vaihtelevasti eri lahjakkuusalueita. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon kielellisesti, loogis-matemaattisesti, visuaalisesti, kinesteettisesti, musikaalisesti, sosiaalisesti sekä reflektiivisesti suuntautuneet lahjakkuudet. Tällöin seikkailu sisältää salakirjoituksen selvittämistä ja toimittamista, ongelmanratkaisua, kaaoksen organisointia, yleistä luokittelua ja työskentelyä karttojen, diagrammien ja miellekarttojen parissa. Erilaiset liikunta-, tanssi-, melodia- ja rytmiharjoitukset sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteet vielä monipuolistavat seikkailun antia.

Suomen metsäyhdistyksen julkaisema Metsävaellus-vihkonen (Lähdesmäki & Mikola 1995) on hyvä virikeaineisto luokanopettajalle, joka suunnittelee oman luokkansa kanssa retkeä tai seikkailua. Kirja sisältää vinkkejä retken suunnittelusta, varusteista, maastossa liikkumisesta, suunnistuksesta, leiriytymisestä, retkiruokien valmistuksesta ja iltarastitehtäviä. Vaikka virikeaineisto käsittelee retkeilyä, sitä voidaan soveltaa pitkälle myös seikkailukasvatuksen toteuttamisessa, onhan molemmilla sama tavoite: antaa oppilaille mahdollisuus hankkia omakohtaisia elämyksiä ja kokemuksia.

4.4 Seikkailukasvattaja

Seikkailukasvattajan tehtävä on monipuolinen ja vaativa. Kasvattajan tehtävänä on auttaa lasta saavuttamaan omakohtainen tavoite. Seikkailutilanteissa voi ilmaantua tarkasta suunnittelusta huolimatta yllätyksellisiä käännteitä, jolloin seikkailukasvattajan on osattava toimia joustavasti. Seikkailukasvattajalle asetetut vaatimukset kohdistuvat persoonallisuuden, pedagogis-psykologisen sekä liikunnallisen ja luontoa koskevan pätevyyden alueille. (Telemäki 1998a, 57.) Hayllarin (1990, 66) mukaan ohjaajien on hallittava sekä pehmeät että kovat taidot. Pehmeät taidot ovat kommunikaation, empatian ja ymmärryksen taitoja, kun taas kovat taidot viittaavat teknisiin taitoihin, esimerkiksi johtamistaitoihin.

Kouluttajan tehtävänä on oppimistilanteiden suunnittelu, ryhmän toiminnan tarkkailu, turvallisuuden varmistaminen sekä ryhmäläisten oppimisen ja kokemuksen mahdollistaminen. Seikkailukasvattajan tulee suosia tilanteita, jotka aiheuttavat myönteisellä tavalla stressiä, jonka seurauksena yksilön on arvioitava uudelleen omia näkemyksiään itsestään. Kouluttajan kuuluu tehdä itsensä tarpeettomaksi seikkailutilan-

teessa, jolloin hänen tehtäväkseen muodostuu selittämisen ja tulkitsemisen sijasta tilan antaminen ja tilanteiden mahdollistaminen. Näin seikkailuryhmä pääsee vastuulliseksi ratkaisujen tekijäksi omassa seikkailullisessa oppimisprosessissaan. Seikkailu tukee kognitiivista oppimista, kun oppilaille annetaan mahdollisuus tehdä merkityksellisiä päätöksiä, joiden seuraukset he itse kokevat. (Hayllar 1990, 57 - 61; Lehtonen 1998, 98; Telemäki 1998a, 58.)

Phippsin (ks. Telemäki 1998a, 57 - 58) esittelemät pedagogis-psykologiset vaatimukset jakautuvat sosiaalisen, psykologisen, kommunikaation ja evaluaation alueille. Seikkailukasvattajan on osattava huomioida ryhmäläisten tarpeet ja luoda rakentava ja tukea-antava ryhmäilmapiiri. Myös konfliktien ratkaisuun tulisi kasvattajalla olla keinoja. Psykologiset vaatimukset sisältävät seuraavia alueita: luottamuksen herättäminen, motivaation ylläpitäminen, stressitilanteiden käsitteleminen, terveen minäkäsityksen virittäminen, arvojen ja asenteiden ymmärtäminen, henkisten ja emotionaalisten vahvuuksien arvioiminen sekä ympäristöetiikan herättäminen. Kasvattajan tulee puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi osata opettaa ja taivutella ihmisiä. Evaluaatiotaitoihin kuuluu se, että seikkailukasvattaja osaa ennakoida vaaratilanteita ja toiminnan käännteitä sekä hätätilanteiden sattuessa toimia tarkoituksenmukaisesti. Seikkailuohjaajalla tulee olla luontoon ja liikunnalliseen pätevyyteen osoittava tutkinto tai kelpoisuus. Se voi olla esimerkiksi eräoppaan tutkinto tai jonkin lajiliiton hyväksymä kelpoisuus. Tärkeintä kuitenkin on, että kasvattaja on persoonallisuudeltaan halukas aitoon vuorovaikutukseen. (Telemäki 1998a, 58 - 59.)

Luokanopettajan koulutus antaa hyvän pohjan seikkailukasvattajan tehtävään. Koulutuksessa pidetään tärkeänä juuri oppilaan oman aktiivisuuden ylläpitämistä, elämysten tarjoamista ja toiminnallisuutta opetuksessa. Seikkailujen järjestäminen vaatii joskus erityisiä välineitä ja turvajärjestelyjä. Silloin on hyvä aukaista koulun ovet yhteiskuntaan ja solmia suhteita erilaisten yhteistyötahojen, esimerkiksi puolustusvoimien tai kunnan liikuntatoimen kanssa.

4.5 Seikkailukasvatuksen ja -toiminnan kehittyminen

Kuten aiemmin totesimme seikkailun juurten ulottuvan kauaksi historiaan, ei myöskään seikkailullisten ja jännittävien elämysten tarjoaminen kasvatuksessa ole uutta. Platonin (ks. Telemäki 1998b) mielestä urhoollisuus kehittyi parhaiten käytännön tilanteissa. Myös Aristoteles suosittelee hyveiden opettelemista elämällä hyveiden mukaisesti. Näin opitaan oikeita tottumuksia ja tapoja elämään. (Telemäki 1998b, 11.) Seikkailukasvatuksen avulla pyritään tarjoamaan tilanteita, joissa mahdollistuu tärkeiden asioiden, hyveiden, oppiminen elämää varten. Näitä asioita ovat joustava ryhmätoiminta, itsensä tunteminen ja luonnon arvostaminen. Itse koetut ja opitut tottumukset voivat muuttua pitkäjänteisessä seikkailukasvatuksessa oppilaiden pysyviksi käyttäytymistavoiksi.

Seikkailukasvatuksen alku voidaan liittää tämän vuosisadan vaihteeseen. Sen juuret lähtevät Saksasta ja Englannista muutamien kasvatuksen kehittäjien, muun muassa Kurt Hahnin ja John Huntin, ajatuksista. 1800-luvun lopulla Englannissa alettiin kehittää koulua kaikkia kansalaisia koskevaksi laitokseksi, jonka opetuksen tulisi perustua toimintaan ja kokemukseen. Partioliikkeen perustaminen 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä herätti yleisen mielenkiinnon ulkoilmassa tapahtuvaa seikkailukasvatusta kohtaan. 1920- ja 1930-luvulla tieverkoston rakentaminen ja palkallisten vapaapäivien yleistyminen innosti ihmisiä toteuttamaan lomamatkoja ulkoilun parissa yhä enemmän.

Toinen maailmansota toi seikkailukasvatuksen kehittymiseen toisaalta hiljaisen kauden, koska yhteiskunnan uudelleen rakentamiseen meni paljon voimavaroja. Toisaalta taas yleinen tuottavuuden kehittyminen mahdollisti kuluttajat hankkimaan edullisia välineitä seikkailuharrastuksiin. Kurt Hahn perusti ensimmäisen seikkailukasvatukseen pohjautuvan Outward Bound -koulun vuonna 1941 Englantiin. Sitä ennen hän oli toteuttanut seikkailukasvatusta Saksassa Salemin linnaan perustetussa koulussa. John Hunt jatkoi Hahnin hahmottelemaa ideaa 1950-luvulla omakohtaisten seikkailukokemusten pohjalta ja alkoi levittää seikkailukasvatuksen ideaa Pohjois-Englannissa. Sitten suurten muutosten keskellä seikkailukasvatusta on innostuttu käyttämään vaihtoehtona perinteiselle kasvatukselle. Aktiivista toimintaa on erityisesti Isossa-Britanniassa, jossa useat vapaa-ajan keskuksat mahdollistavat kouluille seikkailukasvatusjaksoja. (Telemäki 1998a; Hopkins ja Putnam 1993, 19 - 39.)

Monipuolisin, laajin ja tunnetuin seikkailun toteuttaja käytännössä lienee partioliike (Somerkoski 1992, 97). Brittiläinen Robert Baden-Powel (B-P), partiotoiminnan perustaja, määritteli partion olevan “kasvatusta korkeisiin aatteisiin, itseluottamukseen, velvollisuudentuntoon, rohkeuteen, itsekunnioitukseen ja lähimmäisenrakkauteen”. Baden-Powell yhdisti leikin ja vakavan toiminnan ja loi partiolaisten oman lain. Vuonna 1907 hän kokeili uutta kasvatustajärjestelmäänsä käytännössä ja järjesti ensimmäisen partioleirin Brownsean saarella. Koska leiri onnistui hyvin, innostus toimintaa kohtaan kasvoi. B-P:n julkaistua kirjan *Scouting for Boys* vuonna 1908 alkoi Englantiin syntyä partiopoikalippukuntia ja -vartioita salamavauhdilla. Myös tytöt saivat oman ohjelmansa pari vuotta myöhemmin. Suomeen partioliike levisi nopeasti. Jo vuonna 1910 oli partiotoimintaa useissa kaupungeissa. Nykyisin Suomessa toimii Suomen Partiolaiset-Finland Scouter ry, joka on levinnyt myös maaseudulle ja jossa pojat ja tytöt toimivat yhdessä. (Aulio 1987, 11 - 20.) Partiossa toiminnan monipuolisuus antaa tilaa yksilöllisille edellytyksille. Leiri- ja retkitoiminta voi vaihdella tutussa metsässä nuotilla istuskelusta jopa vaellukseen Grönlannissa. (Somerkoski 1992, 97.)

4.5.1 Kurt Hahn - ensimmäinen seikkailukasvattaja

Seikkailukasvatuksen tunnetuin kehittäjä Kurt Hahn (1886 - 1974) varttui berliiniläisessä liikemiesperheessä. Hän opiskeli Saksassa Berliinin ja Englannissa Oxfordin yliopistossa. Hahnin ajatukset pohjautuvat muun muassa Platonin, Aristoteleen, Rousseauin, ja Goethen teorioihin. (Hopkins & Putnam 1993, 23 - 26.) Erityisesti Platonin Tasavalta-teos innosti häntä suunnittelemaan koulua, jossa “ajattelun ja toiminnan maailmat eivät olisi enää toisilleen vastakkaiset” (Telemäki 1998b, 13).

Vuonna 1920 Hahn kutsuttiin yhteiskasvatukseen perustuvan saksalaisen Salemin koulun johtajaksi. Koulu pyrki levittämään vastuuta, yhteydentuntoa, oikeudenmukaisuutta ja tukemaan oppilaiden omakohtaisen moraalien ja arvomaailman sekä fyysisen kunnan vahvistumista. Keskeisellä sijalla olivat myös omatoimisuuden, keskittymiskyvyn ja kädentaitojen kehittyminen. Opetus sisälsi säännöllistä kuntoharjoittelua, retkiä vuorilla ja vesistöissä, työhön tutustumista sekä itsetutkiskelua ja taiteellisia suorituksia. Hahn piti seikkailun tarjoamia voimakkaita tunteita kunnioittavasta pelosta voiton-

riemuun välttämättöminä luonnolliselle kasvulle ja hyvinvoinnille. (Hahn 1958, 28 - 30, 73- 78; Hopkins & Putnam 1993, 23 - 26; Telemäki 1998b, 14.)

Hahnin (1958, 30) mukaan seikkailun ja pelaamisen ilo on paras keino saattaa lapset kehitysvuosien yli. Hänen mukaansa lasten ja nuorten tuli kokea erilaisia tunteita ja oppia muuttamaan ne aidoiksi teoiksi, sekä samalla voittaa itsensä ja kehittää sisäistä kauneutta. Tähän pyrittäessä luonnolliset ja todelliset kokemukset, esimerkiksi luonnossa hiihminen tai soutelu, olivat välttämättömiä. Itsetuntemuksen syventäminen oli mahdollista vain monipuolisten ja haasteellisten toimintojen avulla. Nuoria rohkaistiin kokeilemaan entistä vaativampia suorituksia, sillä pettymyksen ja tappion tuska saattoi auttaa itsensä löytämisessä. (Telemäki 1995; Hahn 1958)

Vaikka yhteiskunta ja sen kehitys Hahnin aikana on ollut täysin erilainen kuin nykyisin, on Hahnilla ja nykyisillä seikkailukasvattajilla samansuuntaisia mielipiteitä yhteiskunnasta ja seikkailun tarpeellisuudesta. Hahn piti teollistuvaa yhteiskuntaa uhkana ihmisten henkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille. Hänen mukaansa modernin teknologian tuoma elämän helppous vähensi jokapäiväistä liikuntaa, ja ajan rauhattomuus latisti mielikuvitusta ja muistia. Hahn moitti myös ylihuolehtivia vanhempia, joiden liiallinen holhous edisti lapsen ja nuoren vääristyneen minäkuvan kehittymistä. Kaiken tarjoaminen valmiina myös lannisti aloitteellisuuden. “On anteeksiantamatonta pakottaa nuori mielipiteisiin, mutta vielä suurempi virhe on olla antamatta nuorelle tilaisuutta kokemuksiin”, oli yksi Hahnin mielilauseista (Telemäki 1998b, 17). Niinpä hän toivoi, että terveellinen toiminta olisi mukana jokaisen koulun tuntisuunnitelmassa. (Hahn 1958, 28 - 29; Telemäki 1995.)

Hahn yhdisti kokemuksellisen seikkailukasvatuksen moraalisiin arvoihin siten, että kaikki hänen oppilaansa oppivat antamaan ensiapua ja auttoivat sairaaloissa ja pelastuspalveluissa (Bowles 1998, 33). Hahn perusti Gordonstounin linnaan Isossa-Britanniassa koulun, joka sodan syttymisen vuoksi siirrettiin Walesin rannikolle vuonna 1941. Tästä Aberdoveyn koulusta, jossa kasvatus tapahtui meren kautta ja merta varten, muodostui ensimmäinen Outward Bound -koulu. Hahnin kasvatuksellinen tavoite oli selkeä. Tarkoituksena oli pehmentää kovia ja rohkaista arkoja sekä kasvattaa vireä ja aktiivinen kansalainen, joka tunsi velvollisuutensa sekä Jumalaa että muita ihmisiä kohtaan. Näin ollen arvioinnin kohteena olivat luokkahenki, oikeudenmukaisuus, organisointikyky, mielikuvitus ja kyky suoriutua tehtävistä vaarallisissa tilanteissa. (Hahn 1958; Hayllar 1990; Telemäki 1995 & 1998b, 17.)

Sodan päätyttyä Hahn palasi Saksaan ja alkoi luoda kansainvälistä kouluverkostoa. Ateenaan perustettiin Salemin sisarkoulu ja Länsi-Saksaan, Yhdysvaltoihin ja Englantiin perustettiin hahnilaista elämyspedagogiikkaa toteuttavat kansalliset Outward Bound -järjestöt. (Telemäki 1998b, 17.) Nykyiset seikkailukasvattajat pohjaavat ajatuksiaan pitkälle Kurt Hahnin kasvatuseriaatteisiin. Hahn korosti kuitenkin auttamista sotatilanteessa, mikä ei näy nykyisten seikkailukasvattajien pyrkimyksissä. Sekä entiset että nykyiset seikkailukasvattajat pyrkivät toiminnan kautta täyttämään lasten, nuorten ja aikuistenkin fyysisiä ja henkisiä tarpeita.

4.5.2 Outward Bound

Outward Bound -järjestö on nykyisin johtava seikkailuun pohjautuvan koulutuksen toteuttaja ja kehittäjä maailmanlaajuisesti (Cavén 1995, 8 - 9; Hayllar 1990, 56). Outward Bound on virallisesti perustettu vuonna 1946 (Hahn 1958, 64; Hopkins & Putnam 1987, 29). Tämän kasvatusta ja koulutusjärjestelmän tarkoituksena on varustaa nuoria elämän matkaa varten vahvistamalla heitä henkisesti ja fyysisesti (Cavén 1995, 8 - 9). Outward Boundin ajatuksena on, että kaikessa toiminnassa tulee löytyä aikaa yksilölliseen reflektointiin, arviointiin ja palautteeseen, sillä siinä opiskelijoita autetaan tulkitsemaan ja selventämään suhdettaan johtajiinsa ja vertaisiinsa (Hayllar 1990, 66).

Yhdysvaltojen Outward Bound -järjestö määrittelee tavoitteekseen (ks. Hayllar 1990) herättää kiinnostusta itseä, toisia ihmisiä ja ympäristöä kohtaan sekä lisätä ihmisten välistä viestintää ja yhteistyökykyisyyttä. Tavoitetta tarkennetaan vielä seuraavilla alueilla (Hayllar 1990, 62 - 63): 1) Persoonallisuuden kehittyminen: yksilön minätietoisuutta laajennetaan auttamalla häntä tunnistamaan henkilökohtaisia rajojaan, tarpeitaan, päämääriään ja rooliaan yhteiskunnassa sekä vastuunsa itsestään ja toisista ihmisistä. 2) Ihmistenvälinen vaikuttavuus: tarkoituksena on rohkaista avoimeen ja tehokkaaseen viestintään sekä rakentaa halukkuutta toimia yhdessä yhteisen projektin hyväksi ja sitoutua siihen. 3) Ympäristöllinen tietoisuus: tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden ymmärtämystä koskemattomien alueiden herkästä luonteesta ja lisätä heidän vastuullisuuden tunnetta hoitaa ja varjella sitä. 4) Oppiminen: tarkoituksena on taata harjoitusta taidoissa, jotka ovat välttämättömiä elämiselle ja matkustamiselle vuorilla. 5) Filosofia ja arvot: tavoitteena on luoda tilanteita ja kokemuksia, joissa

opiskelijat voivat testata ja yksilöidä henkilökohtaisia arvojaan, ja jotka innostavat heitä määrittelemään ja ilmaisemaan perususkomuksensa.

Nämä tavoitteet on tiivistetty Yhdysvaltojen ja Kanadan Outward Bound -järjestön tunnuslauseeseen “palvella, ponnistella eikä antaa periksi” (Cavén 1995, 8 - 9). Suomeen Outward Bound -järjestöä vastaava yhdistys, Outward Bound Finland, perustettiin vuonna 1994 Nurmekseen. (Telemäki 1995.)

4.6 Seikkailukasvatus Suomessa

Seikkailukasvatus on Suomessa lähtenyt liikkeelle syrjäytyneiden nuorten kasvatusten menetelmänä. Ennalta ehkäisevässä nuoriso- ja sosiaalityössä kokeilevia projekteja on toteutettu esimerkiksi Turussa, Säynätsalossa ja Keravalla. Suomalaisen seikkailukasvatuksen tutkijan Matti Telemäen ensimmäiset kokemukset seikkailukasvatuksesta ovat 1980-luvun alkupuolelta, jolloin hän kävi Saksassa tutustumassa Outward Bound (OB) -lyhytkoulujen toimintaan. Telemäki on yhteistyössä opetusministeriön kanssa vastaanut muun muassa Tutustuminen seikkailukasvatukseen -projektin toteutuksesta.

Yksi seikkailuprojekteja järjestänyt yhdistys oli Kota, Suomen seikkailukoulutuksen Tuki ry., joka toimi 80 - 90 -luvulla Turussa. Kota teki työtä lastensuojelun ja nuorisokasvatuksen hyväksi järjestämällä erilaisia seikkailuprojekteja. Lisäksi se koulutti seikkailuohjaajia sekä kehitti seikkailutoimintaa yhteistyössä yliopistojen kanssa. Kota tarjosi eri oppilaitoksille seikkailukursseja sekä seikkailuohjaajan täydennyskoulutusta. (Cavén 1995, 9.) Nykyisin Kota ry:n toiminta on loppunut. Tällä hetkellä seikkailuohjaajien koulutuspaikkoja on Suomessa kaksi: Outward Bound Finland Nurmeksessa ja Peräpohjolaopisto Torniossa (Telemäki 1998a, esipuhe).

Turun Lokki -projekteissa (1988 - 1992), joita Kota myös tuki, oli mukana lastensuojelun avohuollon piiriin kuuluvia ja vaikeuksissa olevia nuoria sekä heidän vanhempiaan. Projektien avulla onnistuttiin löytämään seikkailemalla tie tarkoituksen mukaisiin kontakteihin sekä motivaation lisääntymiseen kasvuryhmätyöskentelyssä. Tätä kautta nuorten oma elämänhallintakyky parani. (Heinonen 1995, 12.)

Säynätsalossa toteutettiin Lokki-toiminnan pohjalta yksittäinen projekti, Säykki-Lokki, joka käytti seikkailua erityisnuorisotyössä. Projektin toteutumisesta on tehty pro gradu -tutkielma (ks. Helminen & Katainen 1995), josta ilmenee toiminnan käytännön

toteutus ja tulokset. Projekti sisälsi alkuleirin, kasvuryhmien kokoontumiset ja loppuleirin. Alkuleirin tarkoitus oli motivoida nuoret tulevaan toimintaan ja antaa ohjaajille havaintoja nuorten sosiaalisesta kanssakäymisestä. Kasvuryhmät tarjosivat luovaa toimintaa ja keskustelua kokemusten pohjalta. Ne vahvistivat minää sekä kykyä toimia ryhmässä antavana ja saavana jäsenenä. Projekti huipentui loppuleiriin, jonka aikana tarkkailtiin asetettujen tavoitteiden toteutumista. Projektin jälkeen oli ollut mahdollisuus vielä jatkaa toimintaa pienryhmän kanssa. (Helminen & Katainen 1995.) Tällainen toimintamalli pohjautuu Englannissa toimivaan Intermediate Treatment -ohjelmaan, jossa nuorisorikillisille annetaan mahdollisuus toimintaan vankilan sijasta. (Cavén 1992, 65.)

Sosiaalipedagogiikan menetelmänä seikkailukasvatuksessa korostuu sosiaalisten ongelmien keskellä olevien ihmisten auttaminen. Elämän mielekkyyden löytämistä tavoitellaan oman avun, ihmissuhteiden ja kasvun tukemisen kautta. (Hämäläinen 1998, 164.) Onnistumisen kokemukset katkaisevat epäonnistumisen kehän, tarjoavat onnistumisen iloa ja mahdollistavat itsensä kokemisen hyväksi ja osaavaksi (Cavén 1993, 16).

Turussa vuonna 1993 aloitettu erityiskoulukokeilu Ketunpesä tarjosi peruskoulusta syrjäytyneille yhdeksäsluokkalaisille toiminnallista ja motivoivaa opiskelujen päättämistä. Kokeilussa yhdistyivät koulu-, sosiaali- ja nuorisotoimen kasvatuselementit. (Heinonen 1995, 13.)

Seikkailukasvatus on tällä hetkellä Euroopassa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa osana korkeakouluopetusta ja -tutkimusta. Suomen yliopistoissa on toteutettu erillisiä seikkailukasvatuksen kursseja. Turun opettajankoulutuslaitos soveltaa opetuksessaan seikkailutoimintaa ja myös Jyväskylässä liikunnan sivuaineopintoihin kuuluu muutama päivän vaellusretki pienissä ryhmissä maakuntauralla. Oulun yliopistossa Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa on mahdollisuus opiskella seikkailukasvatukseen suuntautunut kasvatustieteen perusopintokokonaisuus. Mahdollinen korkeampien arvosanojen suorittaminen olisi toivottavaa, sillä se loisi tieteellisen pohjan seikkailukasvatuksen tutkimiselle. Tärkeimmällä sijalla nähdään kuitenkin se, että opettajia koulutetaan hyödyntämään seikkailua ja elämyksiä välineinä kasvatuksessa. (Telemäki 1998a, esipuhe.)

Heinonen (1995, 13) pitää mahdollisena sitä, että seikkailukasvatus tulee uusien opetussuunnitelmien kautta myös perusopetukseen. Uuden ajatuksen ja kasvatuskäytännön tuominen vie aikaa, sillä "kasvatuksen muodoista koulukasvatus on paitsi

suurin myös jäykin ja tarkimmin vartioitu”, toteaa Cavén (1992, 94). Tulevasta muutoksesta voisi olla esimerkkinä tutkimuksemme koulu ja luokka. Tutkimuksemme koululla seikkailu on kehittynyt noin kymmenen vuoden ajalla pienten, irrallisten retkien ja leirikoulujen pohjalta. Nykyistä aktiivista ja jäntevää seikkailukasvatusta on kestänyt neljän vuoden ajan. Seikkailukasvatus vaatii opettajalta niin suurta työajan ulkopuolista innostusta ja ajankäyttöä sekä perehtyneisyyttä luontoseikkailuun, että se ei siitä syystä tulevaisuudessakaan kokonaisuudessaan tule valtaamaan jokaista koulua. Pienet seikkailutuokiot sen sijaan saattavat hyvinkin yleistyä ja sehän on jo askel kohti elämyksellistä oppimista.

4.7 Aikaisempia tutkimuksia ja kokeiluja seikkailukasvatuksesta

Clarke (1998, 71) pitää seikkailun kautta oppimista yleispätevänä: jokaisessa ihmisessä tapahtuu oikein ohjatun seikkailutoiminnan kautta kasvua ja muutosta. Ihminen joko liittyy tämän uuden tiedon olemassa olevaan maailmankuvaansa tai joutuu muuttamaan sitä, koska uusi tieto on ristiriidassa vanhan maailmankuvan kanssa. Seikkailussa tapahtuvat muutokset ovat usein niin suuria, että oppiminen tapahtuu muuttumisen eli akkommodaation kautta. (Bowles 1998, 72.) Clarke (1998, 73) kirjoittaa tiedon lisääntyvän itsestä nimenomaan siksi, että pitäytyminen totutuissa rooleissa on seikkailutilanteessa lähes mahdotonta. Telemäki (1998a, 54) lainaa Pitchardia ja korostaa, että ihminen joutuu normaalista poikkeavissa olosuhteissa käyttämään henkisiä voimavarojaan täydellisesti ja sitä kautta hän paljastaa todellisen itsensä.

Suomessa seikkailukasvatuksen tutkimukset keskittyvät lähinnä pro gradu -tutkimusten tasolle. Tutkimustietoa löytyy siitä, mitä seikkailun käsitetään olevan (Fossi, R. & Jokinen, S. 1998), sekä millaiset mahdollisuudet seikkailulla on tukea inhimillistä kasvua ja kehitystä (Laitakari, T. & Lehtonen, M. 1996; Löfblom, K. 1995; Ranki, T. 1997; Ronni, V. & Vaismaa, P. 1999). Lisäksi seikkailukasvatukseen on perehdytty kasvattajien näkökulmasta (Jokela, J. & Laine, J. 1998; Palosaari, S. 1998).

Englannissa eräs seikkailukasvatusta toteuttava koulu on 500 oppilaan Cleves County Middle School, jossa oppilaat ovat 8 - 12 vuotiaita. Koulu on asettanut seikkailukasvatuksen keskeisiksi tavoitteiksi kehittää itsenäisyyttä ja luottamusta tarjoamalla monenlaisia virikkeitä uteliaisuuden ja luovuuden herättämiseksi. Tavoitteina ovat

myös lapsen laajentunut tieto ympäristöstä, riskeistä, turvallisuudesta ja suhteesta toisiin ihmisiin. Tarkoituksena on myös antaa mielikuvituksen ja luovuuden kukoistaa. Eräässä projektissa näihin tavoitteisiin pyrittiin koulualueella olevien taitoharjoittelupaikkojen ja koulun ulkopuolelle suuntautuneiden matkojen avulla. Koulun liikuntasalissa oli penkeistä, köysistä ja matoista rakennettuja ratoja ja käytävillä penkeistä muodostettuja tunneleita. Koulun pihalla oli seikkailutaitojen harjoittelua varten seikkailupuisto, jossa oppilailla oli vapaus kokeilla ja kehittää taitojaan. Seikkailukasvatus sisälsi myös esimerkiksi koulun pihalla yöpymistä ja seikkailujaksoja kauempana olevaan seikkailukeskukseen. (Hopkins & Putnam 1993, 118 - 122.)

Useat oppilaat olivat projektin kautta löytäneet turvallisuuden, yrittämisen, itsenäisen ajattelun ja suunnittelun sekä luonnollisen ympäristön merkityksen. Oppiminen muuttui mielenkiintoiseksi ja hauskaksi. Vanhemmat ja oppilaat alkoivat arvostaa enemmän sosiaalisia ja ympäristöllisiä asioita. Seikkailukasvatuksen kautta rakentui tiivis yhteistyö kodin ja koulun välille. Lisäksi koulun maineen kasvaessa kouluun pyrkijöitä tuli yhä enemmän. Konkreettisina saavutuksina oli roskaamisen ja ilkeiden väkivallan väheneminen koulussa. (Hopkins & Putnam 1993, 118 -122.)

Yksi vapaa-ajankeskus Iso-Britanniassa on Carnegie Centre, koululaisten ahkerasti käyttämä ulkoilukeskus West Yorkshiresissä, joka on toteuttanut seikkailukasvatusta jo 12 vuoden ajan. Siellä on tarjolla monenlaisia kasvun mahdollisuuksia opettajien ja muiden asiantuntijoiden johdolla. Kerran viikossa toteutettujen puolipäiväisten seikkailujen tavoitteena on onnistumisen kokemusten ja itseluottamuksen saavuttaminen omalla tasolla olevien haasteiden kautta. Tyypillinen päivä sisältää ryhmähaasteellisia tehtäviä seikkailureitin varrella esimerkiksi veden äärellä tai kallioilla. Luottamusta, toisten auttamista ja ajattelemista harjoitetaan kulkiessa silmät peitettyinä kivien ja puiden lomitse pelkkä köysi tienviittana. Kivihyppely matalassa virtaavassa vedessä tuo seikkailuille hauskuutta, sillä aina joku sattuu kastumaan. Vanhan sillan alle sijoitetun pommin poistaminen noin puolessa tunnissa ennen sen räjähtämistä on jännittävä keskustelua ja yhteistä päätöstä vaativa ongelmanratkaisu. Yksilöllisiä haasteita tarjotaan esimerkiksi kalliokiipeilyn ja köysien avulla laskeutumisen yhteydessä. Toteutetut seikkailujaksot ovat olleet arvokkaita kokemuksia, jotka ovat tuoneet vaihtelua jokapäiväiseen ympäristöön ja laajentaneet oppimisympäristöä sekä mahdollistaneet persoonallisten, haasteellisten ja jännittävien tapahtumien kohtaamisen. (Hopkins & Putnam 1993, 147 - 152.)

Fletcher (Hammerman ym. 1994, 218 - 219) on tutkinut eroja itseluottamuksessa, yhteistyökykyisyydessä ja positiivisten arvojen transferissa eli siirtymisessä ulkoilmakoulusta luokkahuoneeseen. Eroja tutkittiin taloudellisesti eriarvoisten amerikkalaisperheiden 11-vuotiaiden lasten kesken, jotka osallistuivat viiden päivän ulkoilmakouluun. Tulokset osoittivat, että viikon lopussa heikossa taloudellisessa asemassa olevat olivat saavuttaneet käytöksessään tason, joka oli vahvassa taloudellisessa asemassa olevien ryhmän alkutaso. Lisäksi ulkoilmaohjelma auttoi merkittävästi oppilaita tulemaan itsevarmemmiksi ja itseensä luottavaisemmiksi. Siirtovaikutus eli transfer luokkatilanteeseen oli kohtalaista positiivisten arvojen kohdalla. Oppilaat kehittivät kohtalaisesti yhteistyötaitoissa toisten kanssa. Oppilaista 94 % kertoi nauttivansa leiristä ja olisivat halunneet olla pitempään ja palata takaisin leirille. (Hammerman ym. 1994, 218 - 219.)

Emotionaalisesti häiriintyneitä seikkailukasvatukseen osallistuneita oppilaita on tutkinut Freed (ks. Hammerman ym. 1994, 227 - 228) Michiganissa. Viiden päivän ohjelma sisälsi ulkoilmatoimintojen harjoitteita, köysitehtäviä ja yöpymistä luonnossa. Opettajien ja oppilaiden haastattelut ja kyselyt osoittivat, että ohjelma oli antoisa ja kehitti ulkoilmataitoja, sosiaalisia taitoja, ympäristötietoutta, minäkäsitystä, sekä tuki persoonallisuuden kasvua ja ryhmäinteraktiota. (Hammerman ym. 1994, 227 - 228.)

Edellä esitetyissä tutkimuksissa ilmenee seikkailukasvatuksen kohdistuminen aiemmin kuvattuihin osiin minä, me ja ympäristö. Yksilöllisen ja sisällä tapahtuvan oppimisen laajentamiseksi on kokeiluissa lähdetty ulos luokasta oppimaan yhteistyössä luokkatoverien kanssa. Emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen kehittyessä ihmisen minäkuva selkiintyy ja itsetunto vahvistuu (Cavén 1992, 62). Tuloksena on ollut kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tapaustutkimuksessa tutkitaan seikkailukasvatusta oppilaiden, opettajan ja vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksen ensimmäisen pääongelman tarkoituksena on selvittää, mistä tekijöistä seikkailu syntyy sekä kuvata toteutetun seikkailun herättämiä tunteita ja kokemuksia. Toinen pääongelma kytkee seikkailukasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Sillä pyritään selvittämään, mitä peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteita tapausluokkamme oppilaat ovat saavuttaneet seikkailukasvatuksen avulla. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Mitä seikkailu on?
 - Mitkä ovat seikkailun elementit?
 - Miten tutkittavat kokivat seikkailun elementit?

2. Tukeeko tapausluokkamme seikkailukasvatus oppilaiden kasvua kohti peruskoulun 1 - 6 luokkien sosioemotionaalisia kasvatustavoitteita?
 - Mitä tavoitteita tapauksemme oppilaat ovat saavuttaneet?

6 TUTKIMUS SEIKKAILUKASVATUKSESTA

6.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme on Keski-Suomessa sijaitsevan koulun viides luokka ja sen luokanopettaja. Koululla on noin kaksisataa oppilasta ja kymmenkunta opettajaa. Tutkimassamme luokassa on 19 oppilasta, joista 10 tyttöjä ja 9 poikia.

Tutkimusaineistomme koostuu talvi- ja kevätseikkailun observointi-, haastattelu- ja kirjoitelmamateriaaleista. Kaikki 18 talviseikkailulla mukana ollutta oppilasta kirjoittivat kirjoitelman. Kevätseikkailulta saimme kaikilta 19 oppilaalta kirjoitelman. Molempien seikkailujen jälkeen haastattelimme viisi oppilasta. Oppilaat valitsimme observoinnin, kirjoitelmien ja osittain opettajan suositusten pohjalta katsoen samalla, että kustakin seikkailupartiosta haastattelimme vähintään yhden henkilön. Vanhempien puhelinhaastatteluista haastattelimme ainoastaan toista vanhempaa, ja vain kaksi yhdeksästätoista jäi tavoittamatta. Opettajanhaastatteluja oli kaksi, toinen ennen seikkailuja ja toinen seikkailujen jälkeen.

Koululla on toteutettu seikkailukasvatusta aktiivisesti tähän mennessä neljä vuotta ja toteutusvastuu on pääasiassa ollut tutkimuksemme luokanopettajalla. Mukana on ollut kuitenkin myös muita luokkia ja opettajia mahdollisuuksien mukaan aina ensimmäiseltä luokalta alkaen. Varsinaista seikkailukasvatusta on pidetty lähinnä viidensillä ja kuudensilla luokilla erilaisten retkien ja tapahtumien puitteissa, jotka ovat pääosin tapahtuneet oman pitäjän alueella eri vuoden- ja vuorokaudenaikoina. Seikkailukasvatus osana koulunkäyntiä ei ole itsestäänselvyys, vaan opettajan ja oppilaiden innostuksen lisäksi tarvitaan toimintaan myös vanhempien tuki. Tutkimuksemme opettaja on tiedustellut vanhempien kantaa seikkailukasvatustoimintaan ja saanut vastauksen keskustelun lisäksi kirjallisena. Jokaisesta seikkailusta on ilmoitettu kotiin ja tutkimuksemme kevätseikkailua varten lisäksi pyydetty erillinen lupa osallistua koskenlaskuun.

Tutkimallamme luokalla on ollut kaikkiaan viisi seikkailua: Kokkomäen kierros, Päijänne-seikkailu, pimeävaellus, talviseikkailu ja kevätseikkailu. Tutkimuksemme kohdistuu kahteen viime seikkailuun, joilla olemme myös olleet läsnä tutkijoina. Seikkailu sisältää yleensä maastoreitin, jonka varrella on erilaisia tieto- tai taitorasteja.

Ensimmäiset seikkailut ovat tapahtuneet koulun lähimetsässä. Myöhemmät seikkailut ovat sisältäneet esimerkiksi vaelluksia maastossa, vuorikiipeilyä, köysillä rotkojen ylitystä ja vesillä oloa. Talvinen moottorikelkkasafari on sisältänyt metsävaelluksella rotkon ylitystä kahden köyden varassa, eläinten äänten, esimerkiksi suden ulvonnan, tunnistamista ja tilapäismajoitteen rakentamista. Aikaisempina vuosina ohjelmaan on kuulunut myös hiihtoseikkailu sotilasteltoissa yöpymisineen. Kaupunkiseikkailu on sisältänyt erilaisten asioiden selvittelyä, kuten rahanvaihtoa, juna-aikataulujen tiedustelua, Harjun portaiden laskemista ja korttelipoliisin haastattelua.

Seikkailut ovat olleet kolmivaiheisia sisältäen pääpiirteiden suunnittelun yhdessä, toteutuksen sekä lopuksi purkamisen ja palautteen. Yhdessä suunnittelemisen antaa jokaiselle mahdollisuuden vaikuttaa seikkailun muotoutumiseen. Suunnitteluvaiheessa on hyvä kiinnittää oppilaiden huomio tulevan seikkailun vaara- ja riskitekijöihin. Toteutusvaiheessa jokainen saa omakohtaisia kokemuksia, ja niistä voidaan keskustella palautevaiheessa. Kokemusten käsitteleminen on tärkeä osa seikkailua, sillä sen avulla oppilaan elämykset ja kokemukset jäsenyivät. Työssämme keskitymme ensisijaisesti juuri toteutus- ja palautevaiheen tapahtumiin ja kokemuksiin.

Seikkailukasvatuksen toteuttaminen on vaatinut huolellista suunnittelua ja yhteistoimintaa eri tahojen välillä. Tutkimuksemme opettajan on ollut välttämätöntä panostaa työhönsä tavallista enemmän ja joustaa tavallisesta koulu-aikataulusta. Yhteistyötä on tehty muun muassa yritysten ja puolustusvoimien kanssa. Mukana on ollut myös poliisin, pelastuslaitoksen, SPR:n ja metsähallituksen henkilöstöä ja välineitä. Tutkimuksemme koulun seikkailutoiminta on toiminut vähäisillä rahamäärillä, sillä yhteistyötahot ovat useimmiten toimineet ilman korvausta.

6.1.1 Tapausluokkamme seikkailukasvatuksen tavoitteet

Tutkimallamme koululla seikkailukasvatus sisältyy opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman mukaan seikkailut ovat tuoneet positiivisia kokemuksia koulunkäyntiin ja niitä on tarkoitus tulevaisuudessakin jatkaa. Seikkailut ovat olleet elämyskatkoja tavanomaiseen koulutyöhön. Seikkailuilla on kohdattu tilanteita ja tehtäviä, joissa on mahdollistunut omatoimisuus, yhteisvastuu, haasteen vastaanotto, jännitys ja selviytymisen kokemus. Seikkailukasvatuksessa on toteutunut myös erillisten oppiaineiden integroin-

tia. Opetussuunnitelman mukaan seikkailukasvatus on lisännyt opiskelumotivaatiota ja koulussa viihtymistä, kasvattanut itseluottamusta sekä vahvistanut sosiaalisia taitoja.

Tutkimuksemme seikkailukasvatuksessa perusideana on ajatus lähteä ulos luokasta, mutta ei koulusta. Tällä lausahduksella tutkimuksemme opettaja tarkoittaa sitä, että seikkailua on sen verran, että se tukee koulunkäyntiä, oppimista ja koulun tavoitteiden kannalta tärkeitä asioita. Seikkailu tuo näin uuden elementin tavalliseen koulunkäyntiin kasvatuksellisissa rajoissa.

Emotionaaliset tavoitteet tutkimuskoulumme seikkailukasvatuksessa ovat seuraavat: 1) tarjota tunne-elämyksiä jännittävien seikkailutapahtumien kautta, 2) lisätä opiskelumotivaatiota ja etsiä koulunkäyntiin iloa lähtemällä ulos luokasta, kuitenkin niin, että koulumaisuus, kouluasiat ja aineet pidetään jollain tavalla seikkailullakin mukana, 3) vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja itseluottamusta tarjoamalla tilanteita, joissa hän voi ottaa vastaan haasteita ja saavuttaa selviytymisen kokemuksen, 4) luoda oppilaille osaamisen ja onnistumisen tunteita rohkaisemalla omatoimisuuteen ja erilaisten tietojen ja taitojen oppimiseen. Näitä taitoja ovat harkinta, arviointi, ideointi, ongelmanratkaisu, ensiapu, luonnontuntemus, luonnossa kulkeminen: suunnistus, kartanluku, ja tutustuminen kotiseudun historiaan ja elinkeinoelämään. Oppilas saattaa joutua seikkailussa fyysisestikin tiukoille ja hänen tulee itse pystyä arvioimaan tilanteet, että jaksako, osaako tai uskaltaako hän ottaa tarjotun haasteen vastaan.

Sosiaaliset tavoitteet koskevat luokkailmapiirin luomista positiiviseksi. Tavoitteena on: 1) parantaa yhteistyökykyisyyttä ja sosiaalista kanssakäymistä luokassa, 2) oppia pitämään, hyväksymään ja sietämään oppilaskavereita ja tulla toimeen toistensa kanssa sekä pyrkiä liittämään torjuttu oppilas luokkaan, 3) huolehtia ryhmän koossäilymisestä ja heikkojen tukemisesta: vaarallisessa tehtävissä ryhmän on tuettava, autettava ja kannustettava toisiaan.

6.1.2 Tutkimuksen seikkailutapahtumat

Tutkimuksemme kohdistuu kahteen seikkailuun, talviseikkailuun 9.3.1998 Koskenpäässä Rantapirtillä sekä kevätseikkailuun 26 - 27. 5. 1998 Ruunaan koskilla. Molemmilla seikkailuilla olimme läsnä tutkijoina. Esittelemme seuraavissa kappaleissa seikkailujen kulkua ja toimintaa.

Talviseikkailu. Päivä alkoi Koskenpään huopatehtaalla, jossa oppilaat tutustuivat huovan valmistusvaiheisiin. Huopatehtaalta siirryttiin Rantapirtille, jossa tarjottiin mehut munkkien kera. Ennen pakkaseen siirtymistä oli vuorossa opetustuokio seikkailijan seitsemästä vihollisesta ja talven vaaroista sekä selviytymisestä lumisessa luonnossa.

Rantapirtiltä lähdettiin muutaman kilometrin pituiselle moottorikelkkasafarille, joka päättyi lappalaistyylliselle kodalle. Kodalla harjoiteltiin erilaisia erätaitoja: heitettiin kanadalaista kirvestä ja lassottiin poronsarvia. Maastoruokailun jälkeen Panterit, Cobrat, Team Ahmat ja Sudet valmistautuivat lähtemään seikkailupolulle partioittain. Yhdessä partiossa oli neljästä viiteen oppilasta ja oppilaat olivat muodostaneet seikkailupartionsa itse.

Seikkailupolku koostui erilaisista toimintarasteista. Toimintarastit sisälsivät erilaisia tehtäviä, joiden ratkaisu kirjattiin ylös partion seikkailukorttiin (ks. liitettä 1). Polun aloitusrastina oli täysinäisen säkin painon arvioiminen. Seuraavaksi polku kaartoi järven jäälle, jossa oppilaiden tuli osata suunnistaa satakunta metriä opettajan määrittämään ilmansuuntaan maaston antamien vihjeiden avulla, ilman kompassia. Jäällä mitattiin ryhmätyönä myös jään paksuus kairaamalla ensin reikä jäähän. Ojan ylitys tukkia pitkin kulkemalla vaati tasapainoa, varsinkin kun ilta alkoi jo hämärtää ja kaarnakin oli lumen vuoksi liukas. Tukki johdatteli partion metsän siimekseen, tiheään kuusikkoon, jossa yllättäen alkoi kuulua suden ulvontaa. Partion tuli tunnistaa kyseinen pelottava eläin. Susirastin jälkeen oli vuorossa sokkorasti. Partio seurasi silmät sidottuna köydellä merkittyä reittiä muhkuraista ja sokkeloista lumen peittämää juurakkopolkua ensiapurastille. Edessä oli lavastettu loukkaantumistilanne, jossa ryhmän tuli diagnosoida vamma ja sen jälkeen hoitaa se - tällä kertaa katkennut jalka - asianmukaiseen kuntoon. Toiseksi viimeisenä rastipisteenä oli ojan ylitys kahta vajjeria apuna käyttäen. Tehtävän vaatavuutta lisäsi yön pimeys. Viimeinen tehtäväpiste oli kodan luona, jossa partion tuli etsiä suojainen ja turvallinen paikka, johon he rakensivat nuotion sekä tilapäismajoitteen. Lopuksi vielä istuttiin kodassa paistaen makkaraa ja lämmitellen jäseniä ennen moottorikelkkayhtä takaisin Rantapirtille. Oppilaiden vanhemmat hakivat lapsensa Rantapirtiltä.

Kevätseikkailu. Ensimmäisenä päivänä oppilaat kävivät Lieksassa itärajan lähellä sotahistoriallisesti merkittävällä paikalla. Siellä he tutustuivat muun muassa panssaries-telinjaan ja sota-aikaiseen, maan alle louhittuun kenttäsaairaalaan. Samoin he vierailivat

paikallisen karhunkaatajan luona, joka esitteli ampumiaan ja täyttämäänsä eläimiä. Iltapäivällä he siirtyivät Matikkavaaran majalle, jossa yöpyivät. Illalla ohjelmassa oli vapaata puuhastelua, kuten esimerkiksi ongintaa.

Seuraavana aamuna matka jatkui kohti Ruunaan koskia. Opastuskeskuksessa oppilaille näytettiin esittelyvideo kansallispuistoalueesta. Videossa käsiteltiin puistoalueen yleisiä sääntöjä sekä myös koskenlaskun turvallisuuskysymyksiä.

Ennen koskenlaskua oppilaat patikoivat koskenlaskupaikalle seurailleen jokea ja kuohuja, joita he myöhemmin tulisivat laskemaan. Koskenlaskun aloituspaikalla oli odottamassa neljä Karjalan Kuohun kipparia ja venettä. Kipparit esittelivät havainnollisesti lautassa istumisen perusasiat, turvallisuuskysymykset sekä sen, mitä tulee tehdä, jos putoaa lautasta. Kipparit ryhmittelivät porukan venekuntiin ja huolehtivat kullekin oman paikan, melan ja pelastusliivit, minkä jälkeen koskenlasku pääsi alkuun. Koskenlaskun puolivälissä rantauduttiin syömään kenttäateria. Illalla linja-auto odotteli jo valmiina kiidättämään väsyneen, mutta onnellisen porukan takaisin kotipitäjään.

6.2 Laadullinen tutkimus

Ainaista kädenvääntöä käydään kvalitatiivisen eli laadullisen ja kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen eroja ja yhtäläisyyksiä pohdittaessa. Puhutaan pehmeästä ja kovasta, kvalitatiivisesta ja kvantitatiivisesta, tiedosta. Holme ja Solvang (1991, 85) ja Alasuutari (1994, 23) kuitenkin toteavat, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän välillä ei tarvitse nähdä ehdotonta eroa, vaan voidaan erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa mallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta arvoituksen ratkaiseminen. Kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä voi kuvata tutkijan työkaluiksi, joiden erilaisista pätevyysalueista on hyötyä riippuen käsiteltävästä tutkimuksesta, sillä toiseen tilanteeseen sopii paremmin kvantitatiivinen menetelmä ja toiseen kvalitatiivinen. Tutkijan itsensä on mietittävä, millaista tietoa hän haluaa. Kvalitatiivinen tutkimus menee ymmärtävän luonteensa ansiosta syvälle ja kvantitatiivinen systemaattisuudessaan laajalle. (Holme & Solvang 1991; Alasuutari 1994; Kvale 1996.)

Laadullinen tutkimus on jatkuvaa kokonaistilanteen havainnointia ja kokonaisuuden rakenteen tutkimista. Kattava kokonaiskuva auttaa ymmärtämään syvällisem-

min, mistä kulloinkin on pohjimmiltaan kyse. (Holme & Solvang 1991, 87; Åhlberg 1992, 27; Alasuutari 1994; Patton 1990.) Kokonaiskuvan hahmottaminen edellyttää konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden tutkimista eri näkökulmista sekä syy-seuraussuhteiden selvittämistä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 13).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tutkittavan ilmiön perusluonteeseen ja -ominaisuuksiin sekä uusien hypoteesien löytämiseen, eikä niinkään ennalta asetettujen hypoteesien todentamiseen. Ilmiön olemassaolon todistaminen ei siten ole niin keskeistä kuin ilmiön selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Selittäminen pohjautuu aineistosta analyysin tuloksena löydettyihin johtolankoihin ja tapausesimerkit kuvaavat ilmiötä. Tutkimustulos syntyy vuorovaikutuksessa tutkijan ja tutkittavan, teorian ja käytännön välillä. Tavoitteena on ratkaista tutkittavana oleva ongelma pelkistämällä ja yhdistelemällä havaintoja sekä peilaamalla niitä ymmärtävän selittämisen kautta olemassa oleviin teorioihin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41; Alasuutari 1994, 209.)

Lähestymme tutkimusongelmaamme kvalitatiivisesti ja käytämme tiedonkeruumenetelminä oppilaiden, opettajan ja vanhempien haastatteluja, oppilaiden kirjoitelmia ja kahden seikkailutapahtuman observointia. Pyrimme saamaan syvällistä tietoa peruskoulussa tapahtuvasta seikkailukasvatuksesta. Koska kohteemme on yksittäinen luokka ja sen toiminta, kyseessä on tapaustutkimus.

6.3 Tapaustutkimus

'Tyypillinen tapaus, tapaus sinänsä, tapaus tapaukselta, siinä vasta tapaus' sanonnat kuvastavat sitä, että olemme kiinnostuneita erilaisista tapauksista. Myös tieteen piirissä ollaan kiinnostuneita tapauksista, puhutaan tapaustutkimuksesta. Tapaustutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta tai jokin tapahtumaketju, esimerkiksi tietyn luokan toiminta. Juuri keskittyminen tiettyyn kohteeseen tekee tapaustutkimuksesta erinomaisen keinon ratkaista moniulotteisesti arkipäivän ongelmia ja sen takia se onkin tyypillinen opettajan ja tutkijan työväline. (Syrjälä ym. 1994, 10; Bell 1987, 6; Yin 1994, 3.)

Tapaus käsittää jonkin rajallisen kokonaisuuden; se voi olla oppilas, opettaja, ryhmä, luokka, koulu, yhteisö tai uuden aatteen esittely, tietyn kokeilun toteutus, koulun uuden roolin sisäistäminen tai mikä tahansa innovaatio instituutiossa. Yhdessä tapauk-

nessa voi olla useampia ihmisiä, mutta he eivät ole satunnainen otos perusjoukosta, vaan huolella valittu ryhmä. (Syrjälä ym. 1994.) Voitaisiinkin puhua harkinnan varaisesta näytteestä (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkimuksemme tapaus koostuu luokasta, jossa toteutetaan seikkailukasvatusta, sen opettajasta ja oppilaista sekä heidän vanhemmistaan.

Tapaustutkija selvittää, mitkä ovat tapauksen yksilölliset piirteet ja miten nämä piirteet vaikuttavat ympäröivään maailmaan. Näin yksilöllinen tapaus voi kertoa jotain merkittävää laajemmasta kokonaisuudesta. Tapaustutkimus on toiminnassa olevan tapauksen tutkimista ja siinä on aina käsiteltävä oppimisympäristöäkin. Tutkiminen tapahtuu nykyhetkessä ja todellisessa tilanteessa, mutta kohteen ymmärtäminen vaatii usein myös menneisyyden tarkastelua. Tapaustutkimus on yhtä aikaa kuvailevaa ja selityksiä löytävää tutkimusta. Sen avulla pyritään ymmärtämään tilannetta syvällisesti kaikkien osallisten näkökulmista katsoen eikä sitä sen takia voida tehdä irrallaan tietystä tapahtumasta tai tapahtumaketjusta. Tapaustutkimus on paljon enemmän kuin kertomus tai määrittely asiasta tai tilanteesta. Tutkimus on metodologisesti suunniteltua ja aineisto kerätään systemaattisesti. (Syrjälä ym. 1994, 11 - 16; Bell 1987, 6; Yin 1994, 3; Cohen & Manion 1985, 120.)

Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka tutkii ilmiötä sen todellisessa ympäristössään ja nojaa useista lähteistä saatuun aineistoon. Tapaustutkimuksen tarve nousee halusta ymmärtää monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä. Etnografinen, evaluaatio-, toiminta- ja elämäkertatutkimus ovat usein tiettyä tapausta koskevaa laadullista tutkimusta. Tapaustutkimus ei ole kovin tarkasti rajattu tutkimussuuntaus, vaan siinä voidaan käyttää sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. (Syrjälä ym. 1994, 9 - 11; vrt. Yin 1994, 13 - 15.) Bell (1987, 6) vertaa tapaustutkimusta sateenvarjoon, jonka alle sopivat aina tutkimuksesta riippuen erilaiset menetelmät. Tapaustutkimus parhaimmillaan selittää tutkittavaa tapausta pohjautuen dokumenttiaineistoon niin selkeästi, että lukijan on helppo pujotella omat kokemuksensa tutkimuksen lomaan (ks. Syrjälä ym. 1994, 17).

Tutkimuksemme sijoittuu etnografisen ja evaluaatiotutkimuksen välimaastoon, koska tutkimme seikkailuelämän arkea ja olemme kiinnostuneita löytämään jotakin uutta seikkailijoiden koulukäytännöstä. Olemme siis kiinnostuneet seikkailijoiden yhteistoiminnasta ja heidän seikkailukulttuuristaan sekä mahdollisista aikaansaannoksistaan ja edistysaskeleistaan. Pyrimme myös peilaamaan seikkailua kasvatustavoittei-

siin johtavana metodina. (vrt. Syrjälä ym. 1994, 17.) Haluamme tietää, mitä seikkailu on koulussa ja saada varmuutta myöhemmin itse toteuttaa seikkailuja opettajana ollessamme.

6.4 Tutkimuksen vaiheet

Tutkimuksemme alkuvaiheessa perehdyimme seikkailukasvatusta ja tutkimuksen metodiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen. Ensimmäinen tuotoksemme oli proseminaarityö seikkailukasvatuksesta, jossa tiedonkeruumenetelmänä käytimme seikkailukasvatusta toteuttavan opettajan haastattelua. Pro gradu -tutkimustamme varten syvennyimme seikkailukasvatukseen laajentaen aineistonkeruun opettajan lisäksi oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Aineistoa keräsimme observoinnin, haastattelujen ja kirjoitelmien lisäksi aluksi oppilailta kyselylomakkeilla. Käyttämämme kvantitatiivinen kyselylomake antoi tietoa tutkittaviemme arvopohjasta, mutta ei mahdollistanut syvällisempää pureutumista aiheeseemme. Niinpä päätimme keskittyä pelkästään kvalitatiiviseen otteeseen: haastattelimme ja havainnoimme teoriaan pohjautuvien teemojen, minä, me ja ympäristö (ks. Hopkins & Putnam 1993), mukaisesti. Analysointivaiheen aluksi tarkastelimme laajaa aineistoa tukeutuen teoreettiseen viitekehykseen ja pystyimme näin keskittymään aineistossamme olennaiseen. Analysoinnin tarkentuessa aineistosta nousi esille oman tutkimuksemme painokkaimmat asiat.

ALKUVAIHE	
kevät -97	Syventymistä seikkailun teoriaan ja taustoihin Metodikirjallisuuteen tutustumista Proseminaari: Seikkailukasvatuksella kohti sosioemotionaalisia kasvatustavoitteita ala-asteella
syksy -97	Esitutkimus aikuisille seikkailukurssilaisille Syventymistä seikkailun teoriaan: huippukokemus, ulkomaalaiset tutkimukset ja artikkelit
kevät 98	Syventymistä metodikirjallisuuteen Teoriaa sosiaalisuudesta ja emotionaalisuudesta
AINEISTONKERUUVAIHE	
4.3.1998	Alkukysely oppilaille Opettajan haastattelu
9.3.1998	Seikkailu Koskenpään Rantapirtillä: observointi
10.3.1998	Aineistoon tutustuminen Oppilaiden seikkailupalaute ryhmittäin Oppilaiden kirjoitelmat: tuoreet kokemukset
20.3.1998	Loppukysely oppilaille: jäsenyneet kokemukset
1.4.1998	Oppilaiden haastattelut
27.5.1998	Kevätseikkailu Ruunaan koskilla: observointi
28.5.1998	Oppilaiden kirjoitelmat Vanhempien puhelinhaastattelu
29.5.1998	Vanhempien puhelinhaastattelu
31.5.1998	Oppilaiden haastattelut
15.6.1998	Opettajan haastattelu
ANALYSOINTIVAIHE	
kesä 98	Aineiston käsittely ja perusteellisen analysoinnin aloitus
kevät 99	Lopullinen tulosten analysointi
syksy 99	Raportin viimeistely

Kuvio 2. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävillä suoria lainauksia tutkittaviemme puheesta ja kuvia tapahtumista. Tutkittavan persoonallisuus, jota pidämme tärkeänä, tulee näin selvästi näkyviin (vrt. Alasuutari 1994, 43; Syrjälä ym. 1995, 13). Tulosten avoin esittäminen antaa viitteitä myös tutkimuksen yleistettävyydestä ja luotettavuudesta. Uskottavuuttahan tutkimukseen tuo se, että tutkija onnistuu luomaan lukijalle tarkan jäljitysketjun (*audit trail*), jonka perusteella tutkija on päätenyt tiettyihin tuloksiin. (Hopkins 1989.) Olemme koonneet tutkimuksemme vaiheet seuraavaan taulukkoon (kuvio 2) ja sen jälkeen esittelemme tarkemmin tutkimuksemme alkuvaihetta, tutkimusaineiston keräämistä ja analysointia sekä niihin liittyvää teoriaa.

6.4.1 Tutkimuksen alkuvaihe

Tutkijan tulee tiedostaa ennakoasenteensa, jotta hän ei siirtäisi omia käsityksiään ja oletuksiaan tutkittavan ajatuksiin ja näin vääristäisi tutkimuksen lopputulosta. Vaikka tutkimustilanteessa niin kuin aineistoa analysoitaessakin pyritään saamaan aitoa ja vääristymätöntä tietoa, tutkija ja tutkittava on nähtävä tuntevina, toimivina ja osallistuvina yksilöinä. Tutkijan ja tutkittavien arvomaailma ja taidot vaikuttavat aina tutkimukseen. (Syrjälä ym. 1995; Holme & Solvang 1991; Hirsjärvi & Hurme 1985; Bell 1987.) Pyrkiessämme tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme seikkailukasvatukseen liittyen kirjassimme ylös ajatuksiamme seikkailusta jo ennen tutkimuksemme alkua. Tällöin alkoi osaltaan jo tutkimuksen rajaaminen miettiessämme, millainen seikkailu kuuluu tutkimukseemme ja millainen ei.

Ennen aineiston keräämistä perehdyimme kasvatustieteen, psykologian ja ennen kaikkea seikkailukasvatuksen teoriaan. Tukeuduimme haastattelujen ja observoinnin suunnittelussa näihin teorioihin sekä proseminarityöhömme seikkailukasvatuksesta. Harjaannutimme tutkijantaitojamme tekemällä esitutkimusta (ks. liitettä 2) aikuisille seikkailukasvatuskurssilaisille. Saatuamme luvan varsinaista tutkimustamme varten tapausluokkamme opettajalta, vanhemmilta ja oppilailta, sovimme luokanopettajan kanssa haastattelutapaamisista, seikkailujen observoinnista ja muista yksityiskohdista. Sitten alkoikin kenttätyövaiheemme.

6.4.2 Tiedonkeruuvaihe

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelminä olivat haastattelu, tutkittavan tilanteen observointi ja oppilaiden kirjoitelmat. Esittelemme seuraavassa näitä alueita teoreettisesti ja kuinka olemme käytännössä käyttäneet niitä tutkimuksessamme.

Haastattelu. Keskustelu on vanha keino hankkia tietoa. Jo Sokrates aikanaan käytti dialogia laajentaakseen filosofista tietämystään. Viime vuosikymmeninä haastattelua on verrattu kaivosmiehen työhön: kaivetaan esiin tietoa, joka odottelee valmiina maan alla. Nykyisin haastattelijaa kuitenkin voisi verrata matkustajaan, joka matkoillaan painaa kaiken näkemänsä muistiin niin hyvin, että voi kertoa siitä tarinan päästyään kotiin. Matkailija myös juttelee paikallisten asukkaiden kanssa, kuuntelee heitä ja saa siten vahvistusta näkemilleen asioille. (Kvale 1996, 3 - 4.)

Haastattelun suurin vahvuus on sen mukautuvaisuudessa. Taitava haastattelija pystyy käyttämään joustavuutta hyödykseen ja saa siten kattavan aineiston. Haastattelun vahvuuksiin kuuluu myös se, että tutkija saa samanaikaisesti tietoa kahta tutkimustapaa käyttäen, observoimalla ja haastattelemalla. Ilmeet, eleet ja painotukset täydentävät puhetta ja sen merkityksiä sekä keskustelunomaisuus helpottaa käsiteltävien asioiden lähestymistä. Edellä esitetyistä vahvuuksista johtuen haastattelulla saadaan usein esille syvällistä tietoa, jota ei välttämättä saavuteta muilla metodeilla. (Hirsjärvi ja Hurme 1985, 14, 23; Holme & Solvang 1991, 110; Alasuutari 1994, 123; Cohen & Manion 1985, 291.)

Erilaisia haastattelun muotoja on yhtä paljon kuin tapoja lukea tekstiä (Kvale 1996,13). Hirsjärvi ja Hurme (1985, 26) jaottelevat haastattelut kahteen lajiin, terapeutisiin ja tiedonhankintahaastatteluihin. Tiedonhankintahaastattelun tarkoituksena on kerätä tietoa ja se voi olla käytännön haastattelua tai tutkimushaastattelua. Käytännön haastattelu voi olla esimerkiksi työpaikkahaastattelua, kun taas tutkimushaastattelu on tieteellinen metodi. Tutkimushaastattelu voidaan jakaa vielä kolmeen lajiin: lomakehaastatteluun, joka on haastattelumenetelmistä strukturoiduin ja kysymyksillä on tarkka muoto ja järjestys, avoimeen haastatteluun, joka on lähellä vapaata keskustelua ja näiden välimuotoon teemahaastatteluun eli puolistrukturoituun haastatteluun. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat tiedossa, mutta haastattelu voi muutoin edetä vapaasti. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 26 - 37.)

Useat muut tutkijat ovat jaotelleet tutkimushaastattelua päätyen samantapaisiin tuloksiin kuin Hirsjärvi ja Hurme (1985). Bell (1987, 72 - 73) kuvailee kokonaisvaltaisesti haastattelumuotojen sijoittuvan strukturoidusta täysin vapaaseen strukturoimattomaan haastatteluun. Cohen ja Manion (1985) jakavat haastattelutyypit karkeasti kahteen luokkaan, epäsuoraan ja kohdistettuun haastatteluun. Epäsuora haastattelu etenee haastateltavan ehdoilla ja haastattelija ohjaa haastattelun kulkua mahdollisimman vähän. Sitä voisi verrata Hirsjärven ja Hurmeen (1985) avoimeen haastatteluun. Kohdistettu haastattelu taas on teemahaastattelua, sillä siinä keskitytään tiettyyn haastateltavan kokemaan tilanteeseen. Se mahdollistaa haastateltavan vapaan puhumisen ja haastattelijan vapaan kyselyjärjestyksen. (Cohen & Manion 1985, 294; ks. myös Bell 1987, 72 - 73.) Huolimatta siitä, että haastattelu muistuttaa arkipäivän keskustelutilannetta, se ei ole tasavertaisten osallistujien välistä keskustelua, sillä haastattelija johdattelee keskustelua haluamaansa suuntaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25; Cohen & Manion 1985, 291). Tutkimuksessamme käytimme teemahaastattelua. Aihepiirit ja haastattelurunko oli jo etukäteen mietitty, mutta tilaa haastateltavien vapaaseen kertomiseen seikkailukasvatuksesta jätettiin runsaasti.

Tutkimustilanteen ilmapiirillä on suuri merkitys siihen, miten syvällistä tietoa saavutetaan. Luottamusta lisää myös se, että haastateltava tietää, mihin hänen haastatteluun käytetään. Haastatteluhenkilön valinta on tärkeä osa tutkimusta, sillä alkuperäisen haastattelun laatu ja otoksen edustavuus vaikuttaa suoraan myöhempien analyysien ja siitä tehtävien raporttien laatuun ja edustavuuteen. Tutkimushaastattelussa kanssakäyminen ei ole niin anonyymia kuin kyselylomakkeeseen vastatessa eikä niin persoonallista kuin terapeuttisessa haastattelussa. Näin ollen on tärkeää, että haastattelussa vallitsee luonteva ja turvallinen ilmapiiri, jolloin haastateltava pystyy puhumaan vapaasti kokemuksistaan. (Kvale 1996, 144, 125; Holme & Solvang 1991, 114 - 117.)

Tutkimuksessa halutaan nimenomaan tutkittavan henkilön omia näkökulmia ja mielipiteitä vapaan kerronnan muodossa. Haastattelijan laatiman haastattelurungon on oltava niin väljä, että se mahdollistaa keskustelun syvenemisen alueelle, jota tutkija ei aikaisemmin ole tullut ajatelleeksi. Tällöin haastateltava pystyy itse muodostamaan mielipiteensä ja tuomaan tutkittavan ilmiön kokonaisuudessaan ja rikkaudessaan esille. (Holme & Solvang 1991, 111; Hirsjärvi & Hurme 1985, 40 - 42.) Haastattelimme tutkimuksemme opettajaa kahdesti. Ensimmäinen haastattelu tapahtui ennen seikkailuja ja toinen molempien seikkailujen jälkeen. Molemmilla kerroilla käytimme kysymys-

tenasettelussa apuna haastattelurunkoa (ks. liitteitä 3 ja 4). Oppilaiden talvi- ja kevätseikkailuhaastatteluissa käytimme myös haastattelurunkoja (ks. liitteitä 5 ja 6), vaikka keskusteluamme ohjasikin osaltaan kunkin oppilaan kirjoitelma koetusta seikkailusta.

Haastattelija on itse tutkimusväline (Kvale 1996, 147). Tutkijassa itsessään onkin tutkimuksen vahvuus ja heikkous: ihminen on etevä yhdistelemään mitä erilaisimpia tietoja ja pystyy joustavasti reagoimaan uusiin tilanteisiin sekä reagoi herkästi haastateltavien pienillekin muutoksille esimerkiksi äänen sävyissä ja liikkeissä (Åhlberg 1992, 27). Toisaalta tutkimusote kritisoijien mukaan saattaa olla liian subjektiivinen tai omaperäinen ja vailla tarkkoja kvantitatiivisia mittareita, jolloin tutkimusta uhkaa tietojen väärentyminen (Cohen & Manion 1985; Bell 1987). Pätevä tieteellinen tutkija on laadullinen arvioija, joka tietoisesti käyttää itseään tiedonhankinnan välineenä. Hän on tiedon kerääjä, aineiston analysoija ja tulkitsija, mutta samalla empaattinen, mukautuvainen, utelias ja aito. (Åhlberg 1992, 29.)

Tutkimuksemme opettaja oli avoin ja motivoitunut kertomaan meille seikkailukasvatuksesta, aiheesta, jota myös hän itse piti tärkeänä. Haastattelut olivat eloisia matkoja seikkailun ja kasvatuksen maailmaan. Oppilashaastattelut puolestaan vaihtelivat syvyydeltään. Jotkut jäivät vain pinnallisiksi raapaisuiksi, mutta vastaavasti osa oppilaista innostui syvästi muistelemaan, kuvailemaan ja analysoimaan seikkailukokemuksiaan. Vanhempien puhelinhaastattelut olivat antoisia, sillä ne antoivat seikkailutapahtumaan uuden näkökulman. Borg ja Gall (1996, 311) esittelevät puhelinhaastattelun haittana muun muassa sen, että haastateltavan ja haastattelijan välinen luottamus ei muodostu tarpeeksi hyväksi ja tieto voi siten jäädä pinnalliseksi. Vaikka haastattelu ei tapahtunut kasvokkain, koimme haastattelutilanteet avoimiksi ja saadun tiedon luotettavaksi. Näin vanhempien puhelinhaastattelut täydensivät aineistoamme ja tietoisuuttamme seikkailusta.

Tärkeällä sijalla haastattelutilanteessa on myös haastattelu-aika ja -paikka, se kuinka istutaan ja millaisia teknisiä laitteita käytetään. (Holme & Solvang 1991, 117.) Huomasimme tämän käytännössä omassa tutkimuksessamme, kun jouduimme aloittamaan yhden opettajahaastatteluistamme monistuskoneen vieressä ahtaassa eteisessä. Tällöin tunnelma ei ollut luonteva ja tarpeeksi antoisa. Jatkaessamme pehmeillä sohvilla neuvotteluhuoneessa ilmapiiri oli suotuisampi ajatusten luontevalle ilmaisulle.

Tutkimuksemme kuluessa haastattelu osoittautui vaativaksi tutkimusmetodiksi. Haastatteluja tuli valmistella ja seurata huolellisesti. Litterointi kirjalliseen muotoon oli

samalla ensimmäinen aineiston läpikäymisen muoto, jossa monet painokkaat lausahdukset syöpyivät syvälle mieleen. Tässä vaiheessa myös ilmeni, että haastattelu on työläs menetelmä hankkia tietoa, sillä haastattelussa saadaan paljon tutkimusaiheen kannalta tarpeetonta materiaalia (Hirsjärvi & Hurme 1985, 16). Voikin todeta, kuten Holme ja Solvang (1991, 117), että haastattelu on enemmänkin taidetta kuin yksittäinen menetelmä.

Observointi. Haastattelussa saadaan tietoa siitä, miten ihmiset kokevat tapahtumat, mutta suoralla observoinnilla voidaan parhaimmillaan selvittää, mitä todella tapahtuu. Ulkopuolinen haastattelija pyrkii vetäytymään tapahtumien ulkopuolelle, kun taas osallistuva observoiija on mukana tekemässä observoitavaa tapahtumaa. Observoinnin tarkoituksena on siis intensiivisesti tutkia ja analysoida tiettyä ilmiötä. (Bell 1987, 88; Cohen & Manion 1985.)

Observointitavat vaihtelevat yleisestä tarkkailusta täysin systemaattiseen ja kontrolloituun havainnointiin (Hirsjärvi & Hurme 1985, 17). Käytettävä observointitapa riippuu siitä, millaista aineistoa tutkijat haluavat. Usein tutkijat ovat kentällä niin kauan, että he muuttuvat osaksi havainnoimaansa ympäristöä ja saavuttavat samalla tutkittavien luottamuksen. Tällaisen kenttätutkijan huijaaminen on vaikeaa: "Ensinnäkin tutkijalla on havaintoaineistoa niin monenlaisista tilanteista, että hän voi tunnistaa 'filmaamisen' tai valehteluryityksen. Toiseksi saavutettu luottamuksellinen suhde ja yhteisymmärrys tekee tutkijan huijaamisen tarpeettomaksi ja moraalisesti hankalaksi." (Alasuutari 1994, 87.)

Osallistuvan observoinnin etuina pidetään sitä, että tutkija näkee ja tallentaa käyttäytymisen juuri sellaisena kuin se ilmaantuu ja observoinnin tapahtuessa luonnollisessa ympäristössä tutkija voi kehittää intiimimmän ja luontevamman suhteen observoitavien kanssa (Cohen & Manion 1985, 124). Kouluvierailujen ja kahden seikkailun jälkeen huomasimme, että luokka alkoi pitää meitä osana itseään. Uskommekin, että kenttätyövaiheemme oli oikean mittainen ja saimme tarpeeksi syvän näkemyksen tutkimusluokkamme seikkailusta käytännössä. Seikkailutapahtumien observointi lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta, sillä haastatteluissa oppilaat ja opettajat tiesivät, että he eivät voi vääristellä asioita, koska olimme itsekkin mukana seikkailussa. Omien havaintojemme perusteella osasimme myös pureutua tutkimuksemme kannalta olennaisiin asioihin haastattelussa.

Kirjoitelmat. Haastatteluun verrattuna oman elämäkerran tai kirjoitelman kirjoittaminen on tilanteena aivan toisenlainen. Kirjoittaessaan ihminen on yksin ajatustensa ja kokemustensa kanssa, eikä haastattelija vaikuta keskeytyksillään lopputulokseen. Kirjoituksissa näkyy hyvin se, miten ihmiset itse sanovat kokevansa elämänsä, sen kolhut ja ongelmat ja mitkä asiat ovat sillä hetkellä päällimmäisiä ja mitkä vähemmän merkityksellisiä. Ihminen päättää itse, mistä asioista hän haluaa kertoa ja mitä hän ei halua muistella. Ongelmaksi saattaakin näin omaelämänkerroissa tai lyhemmissä kertomuksissa muodostua se, että tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta keskeisiä asioita voi siten jäädä kertomatta. (Eskola & Suoranta 1998, 123 - 124.)

Antikainen (1991, 301) jakaa elämäkertatutkimukset objektiivisiin ja subjektiivisiin elämäkertoihin sekä narratiivisiin kertomuksiin eli tarinoihin merkityksellisistä asioista elämässä. Tutkimukseemme käytimme oppilaiden aineita tarinoina, joissa he kertoivat muistelmia ja merkityksellisiä hetkiä seikkailutilanteista. Aineita varten suunnittelimme aiheet ja muutamia tarkentavia kysymyksiä ohjenuoraksi kirjoitelmiin (ks. liitteitä 7 ja 8).

Silverman (1994, 89) toteaa, että on olemassa useita tapoja jäsentää kirjallista aineistoa riippuen siitä, onko tutkimus laadullinen vai määrällinen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkittavan tapa jäsentää maailmaa ja observoida samalla tapaa, jolla se ilmenee. Analysoitava aineisto ei ole välttämättä valtavan laaja, vaan aineistoon pyritään pureutumaan syvälle. Laadulliset tutkijat lähtevät analysoimaan aineistoa usein ilman ennalta asetettuja tarkkoja hypoteeseja ja muodostavat ne vasta tekstin pohjalta (Silverman 1994, 9 - 14). Oppilaiden kirjoitelmien tulkinnassa katsoimme, mitkä asiat niissä painottuvat ja toistuvat, sekä etsimme, miten tutkimustee-
mamme niissä ilmeni. Kirjoitelmien perusteella osasimme kohdistaa oppilaille tarkentavia kysymyksiä merkityksellisistä asioista. Kirjoitelmat avarsivat meille oppilaiden vivahteikkaat seikkailukokemukset.

6.4.3 Analysointivaihe

Tutkimuksemme edetessä huomasimme todeksi sen Alasuutarin (1994, 189) toteamuksen, että tutkimus ei ole vain ennalta arvattujen tai tiedettyjen asioiden varmistelua ja todistelua, vaan aineistosta opitaan asioita ja saadaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta.

Uuden löytäminen on mahdollista, jos tutkimussuunnitelmassa esitetään tutkimuksen yleinen ongelmanasettelu ja tarkempien kysymysten ja niiden vastausten annetaan muotoutua vasta aineiston erittelyn kautta. Eskola ja Suoranta (1998, 15 - 16) yhtyvät tähän ja huomauttavat, että avoin, tutkimushankkeen mukana elävä tutkimussuunnitelma korostaa aineistonkeruun, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen ja tuo esille ilmiöiden prosessiluonteen.

Alasuutari (1994, 248) kehottaa osuvasti tutkimuksen analysointivaiheessa pohtimaan, mihin kysymyksiin aineisto vastaa ja valitsemaan niistä kiinnostuksen kohteeksi kiehtovimman. Laadullisen tutkimuksen yksi tärkeimmistä vaiheista on juuri tulosten analysointivaihe. Alasuutari (1994, 30 - 39) jakaa analyysin havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämisympäristössä tutkitaan aineistoa teorian ja kulloisenkin kysymyksenasettelun pohjalta ja pelkistetään aineisto paremmin hallittavaksi määräksi erillisiä raakahavaintoja. Sen jälkeen karsitaan havaintomäärää yhdistämällä havaintoja. Erilliset raakahavainnot pyritään yhdistämään yhdeksi tai useammaksi havainnoksi etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai muotoilemalla sääntö, joka pätee poikkeuksetta koko aineistoon. Yhdistämisen lähtökohtana on ajatus siitä, että aineistossa on esimerkkejä samasta ilmiöstä. Tavoitteena ei ole tyyppitapausten ja keskivertoyksilöiden määrittely, eikä toisaalta liiallinen erotteluun. (Alasuutari 1994, 31 - 34.)

Arvoituksen ratkaisemisessa eli tulosten tulkintavaiheessa pelkistettyjä havaintoja verrataan muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Uudet kysymyksen asetellut, jotka nousevat tässä vaiheessa, johtavat usein uusiin pelkistämisen vaiheisiin ja arvoitusta ratkaistaan myös tutkimalla uudestaan alkuperäistä aineistoa. (Alasuutari 1994, 37 - 38.) Tässä vaiheessa työtämme huomasimme, että teoria ja käytäntö täydensivät toisiaan. Pohdimme kuitenkin, olisiko meidän ollut tarpeen käyttää tutkimuksessamme vertailuryhmää, jotta voisimme varmuudella sanoa, mikä kehittyminen on tapahtunut seikkailukasvatuksen ansiosta ja mikä taas on lapsen luonnollista kypsymistä. Kuitenkin vertailuryhmän, joka ei olisi osallistunut seikkailukasvatukseen, käyttäminen tutkimuksessamme ei olisi ollut relevanttia, sillä toinen luokka olisi koostunut erilaisista oppilaista, opettajasta, ja tämän takia se ei täysin olisi ollut verrattavissa nykyiseen tutkimusluokkaamme. Vertailevan tutkimuksen otosjoukon tulisi sisältää useita luokkia, jotta voitaisiin puhua keskimääräisistä seikkailuluokista ja tavallisista luokista. Meidän tutkimuksemme kohdistui yhteen luokkaan. Saadaksemme tietoa tutkimuksemme

pätevyydestä perehdyimme aikaisempiin seikkailukasvatustutkimuksiin ja -teorioihin (Hopkins & Putnam 1993). Tuloksemme näyttivät muotoutuvan aikaisempien tutkimustulosten suuntaisiksi.

Litteroituamme haastatteluaineiston pelkistimme sitä etsimällä ja yhdistelemällä yhteisiä teema-alueita. Käytännössä pelkistäminen tarkoitti sitä, että alleviivasimme oppilaiden, opettajan ja vanhempien haastatteluista sekä oppilaiden aineista saman aihepiirin asiat samanvärisellä kynällä. Aluksi käytimme apuna Hopkinsin ja Putnamin (1993) seikkailun jaottelua minä-, me- ja ympäristöulottuvuuksiin. Pian aineistoa lukiessamme huomasimme kuitenkin, että seikkailun tekijöiden jakaminen kolmeen osa-alueeseen oli riittämätön. Aineistosta tuli esille asioita, joita emme huomanneet tarpeeksi tärkeiksi teoriaan tutustuessamme ja niinpä otimme esille muutaman värikyvän lisää ja jaottelimme aineistomme hienojakoisemmaksi.

Minäosion alueiksi muodostuivat omatoimisuus, itseluottamus, rohkeus, tunteet, huippukokemus, elämys ja taidot. Me tarkentui yhteistyön, luokkailmapiiirin ja yhteistoininnan alueisiin. Ympäristö käsitti haasteet, vaaratilanteet, luonnon havainnoinin ja koulurutiinin katkeamisen. Seuraavaksi oppilaiden, opettajan ja vanhempien aineisto jaettiin yhteisten otsakkeiden alle (ks liitettä 9). Muokatun aineiston lukeminen johti tarkempiin analysointeihin. Käytännössä siirsimme joitain lainauksia eri otsakkeiden alle. Lisäksi yhdistimme oppilaiden aineet ja haastattelut peräkkäin (ks. liitettä 10).

Arvoituksen ratkaisemisen onnistumisesta Alasuutari (1994, 39) toteaa, ettei tieteellinen tutkimus voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta. Siitä huolimatta tiukasti aineistoon pohjautuvat tulokset ovat todellisia ja totuuteen pohjautuvia päätelmiä, joilla on vankka tieteellinen pohja takana. On kuitenkin hyvä muistaa, että tutkimusprosessi "ei koskaan lopu siihen, että tutkimusongelma saadaan selvitettyä, koska vastaukset ovat aina vain osavastauksia ja osatotuuksia" (Alasuutari 1994, 249).

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tapaustutkimusta on kritisoitu tieteellisen yleistettävyyden puuttumisesta. Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuitenkin syventyä tutkimuskohteen arkielämään ja yleistettävyys tilastollisena arvona ei siten ole tutkimuksen kannalta olennainen. Tapaustutkimus ei ole otos jostain joukosta vaan esimerkki laajemmasta kokonaisuudesta. Yleistämisen

tilalla on ennemminkin reliabilisuus, uskottavuus. Tapaustutkimus on pätevä, kun se on tehty systemaattisesti ja kriittisesti yksityiskohdat selvästi kuvaten. Onnistunut tutkimus on kuin kuva, joka piirtyy asioiden välisistä suhteista, lähitason asioista ja asiayhteyteen vaikuttavista tekijöistä. (Yin 1994, 10; Alasuutari 1994, 221; Bell 1987, 7.)

Edellä mainituista asioista johtuen tapaustutkimuksessa on syytä tarkastella validiteetin kysymystä. Kommentit subjektiivisuudesta ja omaperäisyydestä vaikuttavat ulkoiseen validiteettiin eli siihen, miten tulokset ovat sovellettavissa muihin tilanteisiin. Tutkijan osallistuminen ryhmäntoimintaan vaikuttaa tutkimuksen sisäiseen validiteettiin eli siihen, voidaanko luottaa tutkimuksesta saatujen tietojen olevan oikeita ja todellisia. (Cohen & Manion 1985.) Objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tunnistaa oman subjektiivisuutensa. Kun tulkinnassa otetaan huomioon tutkijoiden omat kokemukset ja tekstissä on paljon suoria lainauksia, lukijan on helppo vertailla tutkijoiden saamia tuloksia omiin tulkintoihinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 17; Yin 1994, 10 - 11.)

Perttula (1995) painottaa, että ihmisen kokemusta käsittelevä tutkimus on epäluotettavaa, jos tutkija ei pyri kuvaamaan toisen ihmisen alkuperäistä kokemusta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että on epäluotettavaa muuttaa ilmiö alkuperäisestä poikkeavaan muotoon, esimerkiksi numeeriseksi muuttujaksi. Koska ihmisen maailma on täydellisempi ja alkuperäisempi kuin tutkimuksen käsitys siitä, tutkimus on vain yksi rajallinen tapa määrittää ihmisen elämisa maailmaa. (Perttula 1995, 105.) Tutkimuksemme aluksi käytimme myös kvantitatiivista kyselylomaketta tiedonkeruussa. Se ei kuitenkaan tuonut esille eläviä oppilaiden seikkailukokemuksia ja päädyimme käyttämään kvalitatiivisia menetelmiä kokemusten kuvaamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta vahvistaa triangulaatio. Triangulaatio on eräänlaista varmuuden tunnetta ja näyttöä oikeassa olemisesta. Alunperin triangulaatio onkin tarkoittanut merenkulkijoiden ja sotilaiden tapaa käyttää useita maamerkkejä samanaikaisesti paikantaakseen itsensä. Triangulaatio voi olla esimerkiksi useiden eri menetelmien, vaikkapa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen käyttöä tai eri tutkijoiden, aineistojen ja teorioiden käyttöä. Tarkoituksena on pyrkiä selittämään rikasta ja monitahoista ihmiskäyttäytymistä useasta näkökulmasta. Tutkijan on siis saatava samansuuntaiset tulokset eri tiedonhankintamenetelmiä käyttäen varmistaakseen tutkimustulosten uskottavuuden ja luotettavuuden. ”Näkökulmaa, linssiä ja polttoväliä tulee voida mahdollisimman vapaasti vaihtaa, ei niin että aineisto koostuisi yhden ainoa metodisen linssin läpi tehdyistä havainnoista”, kuten esimerkiksi tilastollisessa kyselys-

sä tapahtuu (Alasuutari 1994, 74). Cohen ja Manion (1985) jakavat eri triangulaatiotyypit aika-, paikka-, taso-, metodi- ja tutkijatriangulaatioon. Metodinen triangulaatio voi olla saman metodin käyttämistä eri tilanteissa tai eri metodien käyttämistä samassa tilanteessa. (Cohen & Manion 1985, 257; Tynjälä 1991.)

Olemme pyrkineet lähestymään tutkimuskohdettamme monipuolisesti, systemaattisesti ja kriittisesti (ks. kuviota 3). Ajattelimme tutkimuksemme aluksi, että kvalitatiivinen tapaustutkimus on helppo toteuttaa. Työtä tehdessämme se osoittautui työlääksi, mutta kuitenkin antoisaksi. Tutkimussuunnitelmaa oli jatkuvasti muokattava ja täydennettävä. Haastattelujen ja observointien toteuttaminen vaati myös syvällistä suunnittelua. Kahden tutkijan työskentely lisäsi kriittisyyden toteutumista tutkimusprosessissa. Työparille ei heti mennyt päätelmät läpi vaan niitä oli perusteltava. Lisäksi keskustelut ja ääneen ajattelemisen toivat ilmi pohdintaa asioiden oikeellisuudesta. Tutkijatriangulaatiota esiintyi erityisesti analysointivaiheessa, jolloin pelkistimme aineistoa kumpikin omalla tahollamme yhteisten teemojen pohjalta. Pelkistämisen jälkeen keskustelimme ja vertailimme havaintojamme tutkien uusia aineistolöydöksiä. Teoreettista monipuolisuutta tutkimukseemme tuovat eri tieteisiin pohjautuvat taustateoriat.

Metoditriangulaatio toteutuu tutkimuksessamme samasta tilanteesta eri menetelmillä hankittujen tietojen perusteella. Tutkimuksessamme käytimme tiedonhankinta menetelminä haastatteluja, kirjoitelmia ja observointia. Eri metodeilla saimme samalaista tietoa seikkailukasvatuksesta ja näin tunsimme saavamme lisää luotettavuutta tutkimukseemme. Aineistomme koostuu siis puhutusta, kirjoitetusta ja havainnoidusta aineksesta. Opettajan, oppilaiden ja vanhempien näkökulma antavat laajan kuvan tutkimusluokan seikkailukasvatuksesta. Tutkimme seikkailukasvatusta opettajan, oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta ja vaikka painoalueet seikkailukasvatuksen vaikuttavuudesta ilmenivät hieman erilaisina, kaikilta tasoilta saadut aineistot tukivat ja täydensivät toisiaan.

Pitkäaikainen työskentely tutkimusaiheemme parissa toi tutkimukselle lisää objektiivisuutta. Aluksi olimme liian paljon aatteen kannattajia. Erityisesti vanhempien haastattelujen jälkeen havaitsimme seikkailukasvatuksen moni-ilmeisyyden. Tutkimuksen edetessä alkuhuuma seikkailun kaikkivoipaisuudesta kasvatuksessa laantui. Koska tutkimuksemme on tapaustutkimus ei sitä voi suoraan yleistää muihin tilanteisiin. Olemme kuitenkin pyrkineet turvaamaan luotettavuuden esittämällä tutkittavien suoria lainauksia ja raportoimalla tutkimusprosessiamme tarkasti ja avoimesti.

Systemaattisuus	tutkimussuunnitelman jatkuva kehittäminen ja suunnittelu sekä tutkimuksen vaiheiden raportointi
Kriittisyys ja tutkijatriangulaatio	raaka lähdekritiikki, kahden tutkijan näkökulma
Teoriatriangulaatio	kasvatustieteen, psykologian ja seikkailun teorioita
Metodi- ja aineisto-triangulaatio	tiedonkeruumenetelminä haastattelu, kirjoitelmat ja observointi
Tasotriangulaatio	tutkittavina oppilaita, vanhempia ja opettaja
Objektiivisuus ja aikatriangulaatio	etäisyys tutkijoiden omiin mielipiteisiin pitkän tutkimusprosessin tuloksena
Yleistettävyys ja uskottavuus	tutkimus ei suoraan yleistettävissä tapauksen tarkka kuvaus, tutkittavien suorat lainaukset, tutkimusprosessin raportointi

Kuvio 3. Luotettavuuden vahvistaminen tutkimuksessamme



7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1 Seikkailun elementit

Tässä luvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimusongelmaamme eli siihen, mitä seikkailu on. Esittelemme seikkailun elementtejä, jotka ovat jäsenyneet tutkimusaineiston analysointivaiheessa. Näitä elementtejä ovat tunteet ja kokemukset, haasteet ja turvallisuus sekä huippukokemukset. Tutkimustuloksia ja niiden suhteutumista teoriataustaan edustavat esimerkit tutkittavien suorista lainauksista.

Seikkailun määritelmässä korostuu seikkailun tärkeäksi osaksi haasteellinen toiminta luonnossa, johon liittyy epävarmuus lopputuloksesta. Silloinkin onnistuminen sopivan vaativasta tehtävästä on itsetunnon vahvistumisen kannalta välttämätöntä. (ks. esim. Hopkins ja Putnam 1993.) Tapauksemme opettaja määritteli seikkailun muodostuvan haasteellisuuden, omien rajojen kokeilemisen ja poikkeavan oppimisympäristön nivoutuessa yhteen. Haastattelemamme oppilaat kuvasivat seikkailua vaativaksi tekemiseksi luonnossa.

Oppilaat:

15. *Jännittävä retki luontoon.* (haastattelu, ts)
17. *Että se on sellanen elämys ja sitte siinä on kaikkea haastetta. Siinä tehhään semmosia aika vaarallisia juttuja, että siinä vaaditaan aika reippaasti.* (haastattelu, ts)
9. *- - ne paikat ei oo silleen helppo liikkua ku kaupungissa. Vaikeeta.* (haastattelu, ts)
14. *Liikutaan luonnossa ja tehdään vaikka mitä.* (haastattelu, ts)

Koulun ulkopuolisen kasvatuksen on tarkoitus tarjota oppimiskokemuksia erilaisissa ympäristöissä (Hammerman ym. 1994, 101 - 103). Seikkailukasvatuksessa luonto nähdään tärkeänä oppimisympäristönä (Hopkins ja Putnam 1993, 10 - 13). Tutkimuksemme opettaja korostaa seikkailuympäristöjen vaihtelevuutta, minkä kautta oppilaat saavat uusia elämyksiä ja lisäksi omakohtaisen kokemuksen kautta tietoa Suomen maantiedosta ja historiasta. Oppilaat kuvaavat konkreettisia esimerkkejä luonnossa kohtaamastaan rauhallisuudesta, pimeydestä ja erilaisuudesta jokapäiväiseen elinympäristöön verrattuna. Opettajan lisäksi vanhemmat pitävät tärkeänä sitä, että aluksi tutustutaan ja havainnoidaan lähiympäristöä. Tältä pohjalta yksilö on valmis avartamaan näkökulmaa laajemmalle. Lisäksi vanhemmat toteavat että, erilaiset ympäristöt tuovat vaihtelua koulunkäyntiin.

Oppilaat:

15. *Kun rupesimme lähestymään viimeistä rastia oli jo aika myöhä. Kuu möllötti jo taivaalla, minulla oli samalla hyvä ja vähän jännittävä olo.* (aine ts)
19. *Luonto näytti aivan erilaiselta ja tummalta.* (aine ts)
3. *Oltiin luonnon lähellä, ei ollu roskia ja oli paljon puita.* (haastattelu ts)
8. *Siellä oli tosi rauhallista ja nättiä.- - - Illalla varsinki ku ilta-aurinko vielä paisto niin heijastu järveen silleen puut. Tosi nätin näkönen.* (haastattelu ks)

Vanhemmat:

1. Hyvähän se on, että näkee vähän muutakin kuin koulunmäkeä.
5. Ensin oma ympäristö tutuksi, myöhemmin valmis ulkomaillekin.
15. Perusasiana pidän hiljentymistä luonnossa. Luonnonrauha rauhoittaa. Luonto pitää huomata: marjat, eläimet.
17. Vapaus on tärkeää tavanomaiseen koulujärjestykseen verrattuna. Luonnossa oi olla vapaasti säännöistä huolimatta.

Opettaja:

- *kotiseutuideahan tässä on ollu niinku vahvasti mukana kaikissa näissä ja nyt tämä kevätseikkailu on sitte se, joka vie vähä kauemmaksi. - - Oppilaat kiinnostuu ku mennään vähä kotiporttia kauemmaksi.*
- *nää on ainutlaatuiset Suomessa nää Ruunaan kosket. Ne on ehkä suurimmat vapaana olevat ja kun siellä on tämmönen vakaa kokemus tähän koskenlaskuun. - - Sitt siinä on*

*myös tällöinen maantieteellinen näkökulma, että ne [oppilaat] tutustuvat Itä-Suomeen. - -
Ja semmonen tällöinen alkuperäinen sotahistoriallinen alue niin onhan sillä, onhan se
ihan erilailla vaikuttava kun joku tällöinen keinotekonen.*

7.1.1 Tunteet ja kokemukset



Ihmisten kokemuksista voidaan löytää samankaltaisuuksia, vaikka jokainen kokee asiat omien aikaisempien kokemustensa pohjalta (Perttula 1995, 89). Samankaltaisissa tilanteissa olevat voivat siten tuntea myös samantyyllisiä tunteita (Atkinson ym. 1993, 426 - 427). Tämä näkyi selvästi tutkittaviemme kokemusten ja tunteiden kuvauksissa, joita esittelemme tässä luvussa. Yhteisissä tilanteissa koettuja tunteita käsitellään huomaamattakin yhdessä toisten kanssa (Nyqvist 1992, 46). Kokemusten jakamista tapahtuu jo tulevaa seikkailua odottaessa. Koulunulkopuolisen opetuksen perustana ovat omakohtaiset, välittömät ja kokonaisvaltaiset kokemukset (Ford 1981, 2 - 4; Hammerman ym. 1994, 6), joita seikkailutilanteet ovat tutkimusluokassamme laajalaisesti tarjonneet.

Seikkailutilanteissa opettaja on havainnut oppilailta heränneen seuraavia tunteita: odotus, jännityksen sävytteinen odotus, jännitys, pelko, epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset ja kiinnostus. Kokonaisuudessaan suurin osa seikkailuissa heränneistä tunteista on ollut kannustavia, positiivisia, mutta joitakin epäonnistumisiakin opettaja mainitsee. Vaikka oppilailta on esiintynyt jopa rajaseikkailun tunteita, ne eivät ole

jääneet elämään, vaan ovat muuttuneet onnistumisen tunteiksi ja haasteiden voittamiseksi. Opettaja on keskustellut koulupsykologin kanssa yllätysrastien sisällöistä välttyäkseen suunnittelemaasta kauhua synnyttäviä rasteja.

Opettaja:

- En ole juurikaan kokenu sitä, että vaikka ne epäonnistuu ja tulee pelkoa - että ne jotenki reagois negatiivisesti. (alkuhaastattelu)
- [Eräällä aikaisemmallakin seikkailulla yksi oppilas uupui täydellisesti.] Sillä oli varmasti siinä vaiheessa, että surkian seikkailut, mutta että yllätys yllätys seuraavaan seikkailuun sekin poika oli heti lähöllä. (alkuhaastattelu)
- *Mä luulen, että siinä [koskenlaskussa] on siis tämmösiä siis jännitys, epävarmuus, pelko - - ja tämmöstä jännittävää epävarmuutta, mutta sitte kun se homma edisty niin se muuttu tälle tälle tota onnistumisen kokemus, pelon voittaminen. Varmasti tuli myöskin mielihyvää. - - Ja ehkä siinä tulee vähän tämmönen haltioituminen ja sitä kautta ainakin tämmönen ainakin huolien ja arkiasiotten unohtaminen. - -. Mä luulen, että tältä linjalta se meni pelosta riemuun. (loppuhaastattelu)*
- *Pelkoahan me niinku vältämme, mutta jännitystä kyllä ja tämmöstä arvaamattomuutta. [Melomisessa] ei kukaan kuitenkaan niinku menny kipsiin tämän pelon takia, että siinä säily kumminki semmonen hyvä niinku filis. (loppuhaastattelu)*

Opettaja on huomannut, että mitä paremmin hän on suunnitellut ja valmistellut seikkailun, sitä paremmin myös hän itse on päässyt seikkailujen tunnelmaan. Oppilaiden onnistumisen kokemukset vuosien varrelta ovat kannustaneet ja rohkaisseet häntä seikkailuohjaajana.

Opettaja:

- *Mä olen tullut tähän ehkä asteittain mukaan vuosien varrella pienimuotoisesti ja nyt sitten vähän jäntevämmin - - kokemus edellisen luokan kanssa oli hyvin kannustava ja rohkaseva.*
- *Että on ollu siis näitä tämmösiä itellä näitä jännityksen, pelon pelon tunteita myöskin siinä ja myöskin siinä vähä että onko tämä ihan viisastakaan. Mut nyt sitte ku on ehkä sen verran tullu kokemusta ja ollu niinku sillä lailla hyvä onni, ett meillä ei oo sattunu [suuria vahinkoja]. Ehkä se on antanut semmosta toivottavasti ei väärää itseluottamusta, semmosta. Ja se, että mitä paremmin olen jaksanut valmistella ja suunnitella, niin sitte kun se seikkailu alkaa, oon itekki päässy siihen.*
- *Että mä luulen, että jos tää olis stressaavaa mulle, niin en mä tätä jaksas tehä. Että se on ollu pääasia ja se on ollu palkitsevaa.*

Talviseikkailussa erilainen ympäristö ja tulevien tapahtumien odotus loivat oppilaille jännityksen tunteita, joita he kuvasivat aineissaan. Haasteet antoivat mahdollisuuden

kokea ilon ja selviytymisen tunteita (ks. turvallisuus ja haasteet). Kokonaisuudessaan oppilaat kuvaavat seikkailun mukavaksi kokemukseksi, jonka jälkeen uni maistui.

Oppilaat:

3. *Kun lähdettiin niin jännitti aika paljon, koska ei tiennyt, mitä siellä oli. (aine ts)*
13. *Illalla kun tulin kotiin oli nälkä ja nukutti ja siitä tiesi että seikkailu onnistui. (aine ts)*
17. *No se oli ihan virkistävä se seikkailu. Että nyt pitää vaan koulussa mätiä ja tehdä jotain läksyjä tai tommosia. (haastattelu ts)*

Kevätseikkailu herätti talviseikkailua voimakkaampia tunteita. Oppilaat kuvaavat ennen koskenlaskua kokeneen jännittävää odotusta, jännitystä ja pelkoa. Oppilaiden haastattelusta kuvastuu jännittävä odotus, kun taas aineissa odotus on pelon sävytteistä.

Oppilaat:

18. *Illalla kaverit alkoivat hokea ajatelkaa huomenna laskemme Ruunaan kosket, silloin alkoi perhoset hyrrätä mahassa. (aine)*
3. *-- aamulla kyllä vähä tuntu siltä että emmää uskalla se on kumminki ihan hirveetä. Ja sitten kun patikoitiin ja kun näki ne kosket niin oli ainakin ihan varma siitä että ei uskalla laskea niitä alas. (aine)*
10. *-- ku me niinku lähettiin sinne, niin siinä niinku mielti, että mitähän meille tapahtuu siellä, miten meille käy siellä että onkohan se koskenlasku kivaa ja . . . kaikkee tällasta. (haastattelu)*
2. *No, se ettei ensinnäkään ollu ikinä ennen niinku laskenu ja ei tienny miltä se tuntuu. [Aamulla] -- silleen ootti kauheesti, että äkkiä tulis että tietäs niinku minkälaisista se on ja. (haastattelu)*

Ensimmäisestä koskesta selviytymisen jälkeen jännitys lieveni, mutta päällimmäisenä ajatuksena oli lautasta putoamisen pelko.

Oppilaat:

13. *Koskenlaskussa ei tuntenut oikeastaan pelkoa vaan jännitystä. Vaikka ensimmäinen koski ei ollut kovin vaikea se ehkä jännitti eniten, mutta sitten kun oli päässyt sen ei enää jännittänyt niin paljon, (aine)*
2. *No, ei sitte enää jännittänyt niin paljoo, vaikka ties kyllä että tulee pahempia eteen, mutta kuitenkin. (haastattelu)*
17. *Lautan heiluessa ajattelin, -- että pitäisköhän ottaa mela mukaan jos mää nyt tipahan. (haastattelu)*

Kosken laskun jälkeen oppilaat olivat väsyneitä rankasta melomisesta ja yleinen tunne oli helpottuneisuus.

Oppilaat:

15. *Siellä oli kamalia aaltoja ja siellä sai kauhoa ihan uupumukseen asti, mutta oli se kyllä mahtavaa. (aine)*

8. *Onneksi tuli laskettua, se oli tosi virkistävää - - Illalla ainakin nukutti makeasti. (aine)*
2. *No, aika helpottavalta. Ei ollut tippunut veneestä eikä mitään. - - Tuntu vaan ku kannettiin noita veneitä että siinä huippas, mutta ei se sitte huipannu loppujen lopuksi. Siinä vaan tuntu ku oli ollu justiin niin - - jalat meni ihan ristiin ku käveli. (haastattelu)*

Vanhemmat kuvaavat oppilaiden kokeneen samoja tunteita kuin mitä oppilaat itse kertovat aineissaan ja haastatteluissaan. Päälimmäisinä tunteina vanhemmat mainitsevat koskenlaskun odotuksen ja jännittämisen sekä laskun jälkeen rentoutuneen väsymyksen. Vanhemmat eivät kuitenkaan mainitse pelkoa.

Vanhemmat:

2. Koskenlaskussa hän tunsi jännitystä, sillä se ei ole jokapäiväistä leipää.
15. Hän oli väsynyt, mutta onnellinen.
11. Hän ei ollut pelännyt. Hän jännitti seikkailua etukäteen, maha oli kipeä.
4. Onnistumisen riemu tehtävistä on näkynyt selvänä siskon kanssa keskustellessa.
9. Seikkailut eivät ole olleet pelottavia vaan niitä on kuvastamassa jännitys ja odotuksen huuma.

7.1.2 Turvallisuus ja haasteet



“Ihminen etsii riskejä löytääkseen niiden kautta turvallisuuden. Tuntematon muuttuu tunnetuksi ja hallituksi. Kiipeily on kiinnostavaa, koska askel askelelta epävarmuus muuttuu varmuudeksi.” (Telemäki 1998a, 41.)

Seikkailukasvatuksen ei ole tarkoitus olla taistelemista henkiinjäämisen rajoilla ja siksi toiminnot on etukäteen suunniteltava turvallisuusnäkökohtia ajatellen (Telemäki 1998a, 60 - 61). Tutkimuksemme opettaja toteaaakin suunnittelun olevan olennaisen osan

seikkailukasvatusta. Kun seikkailu on suunniteltu hyvin, mahdollistuu oppilaiden omakohtainen kokeminen ja toiminnan tarkkailu myös vaaratilanteiden ehkäisemiseksi. Seikkailuilla opettaja on tuntenut olleensa turvallisuuden takaaja ja isähahmo, mikä kuvastaa hänen persoonallista ja pedagogis-psykologista pätevyyttään seikkailuohjaajana (vrt. Telemäki 1998a, 57 - 58).

Tutkimuksemme opettaja huolehti kevätseikkailun turvallisuustoimenpiteistä jo ennen seikkailua kuvailemalla oppilaille lautassa olemista ja kertomalla koskenlaskun turvallisuustekijöistä. Säännöt sisälsivät ohjeita pukeutumisesta, käyttäytymisestä ja siitä, että kipparin ohjeet ovat laki ja että oppilaat ovat viime kädessä itse vastuussa itsestään. Turvallisuutta lisäsi varusteiden tarkistus ennen koskenlaskua: opettaja ja kipparit tarkastivat jokaiselta lauttaan nousijalta, että pelastusliivit olivat todella kiinni. Seikkailun aikana turvatoimenpiteinä oli pelastussuunnitelma veden varaan joutuneen pelastamiseksi. Opettaja oli jo edellisenä keväänä haastatellut veneiden ohjaajat pelastussuunnitelman toteuttamisesta ja vakuuttunut heidän ammattitaidostaan. Muiden seikkailutapahtumien turvallisuustoimenpiteistä huolehtimista opettaja kertoo helpottaneen vanhempien osallistuminen seikkailutoimintaan ja huoltotehtäviin. Erityisesti pimeävaelluksella tämä tuki on ollut tärkeä eksymisen tai muun avuntarvetilanteen varalta.

Opettaja:

- *Mä koen olevani niille sellanen turvallisuuden takaaja - - ehkä tää turvallisuusaspekti on se yks tärkein siinä.*
- *Mä itse en sitoudu millekään rastille vaan seuraan, että kaikki toimii.*
- *Perusinfon mä annoin niille jo koulussa. Turvallisuussäännöt me käytiin läpi jo koulussa aika perusteellisesti, sillon jo ihan muutamaa päivää ennen. Ja joo kyllä ja myöskin mä ennen sitä vanhemmille lähetettyä infokirjettä mä selostin sen, että mitä se sitten on kun tähän alukseen tai lauttaan mennään.*
- *Kyllähän ne automaattisestikin toimii siinä oikein, kun koski kuohuu vieressä.*

Tutkimuksemme opettaja tuntee olevansa vastuussa turvallisuudesta ja siitä, että haasteiden mitoitus on kohdallaan. Haasteellisuuden kohdalla teorioissa korostuu taitojen ja riskien suhteutuminen oikeille tasoille. Mortlock (1987, 29) jakaa seikkailutaidot teknisiin, liikunnallisiin, ympäristöllisiin ja inhimillisiin taitovaatimuksiin. Opettaja kertoo, että taitovaatimukset ovat porrastuneet eri seikkailuilla. Inhimillisiä taitovaatimuksia on ollut runsaasti mukana jokaisella seikkailulla ja vasta viimeisillä

seikkailuilla on otettu mukaan pieniä objektiivisen eli yksilön kontrolloimattomissa olevan riskin tekijöitä.

Ensimmäinen seikkailu tapahtui kouluympäristössä ja oli mitoitettu helpoksi. Tarvittavat taidot pysyivät näin alhaisella vaatimustasolla ja riskejä ei oikeastaan ollut. Seikkailu sijoittuikin enemmän tutkimusretken alueelle. Seuraavalla seikkailulla, Päijänne-retkellä, vaellus oli pitempi sisältäen vaativan vuorikiipeilyosuuden. Tällöin seikkailijalta vaadittiin myös teknisiä seikkailutaitoja. Vaikka todellinen vaara yhä puutui, vesiosuus toi mukaan uuden jännittävän lisän seikkailuun. Pimeävaelluksella haasteisiin sisältyivät itsensä voittaminen, sillä vaellus oli pitkä, tapahtui pimeässä ja sisälsi köysikiipeilyä. Vaadittiin todellisia liikunnallisia ja ympäristöllisiä taitoja, jotta pitkästä ja pimeässä luonnossa tapahtuvasta vaelluksesta selvittäisiin. Talviseikkailussa uudeksi haasteeksi muodostui kylmässä selviytyminen ja omatoimisuus muun muassa tulenteossa ja majan rakentamisessa. Kevätseikkailussa haasteellisuutta toi mukaan koskien laskeminen.

Opettaja on huomannut, että luokan positiivinen energia kannustaa oppilaita innostumaan seikkailuista ja ottamaan haasteet vastaan. Innostus kulkeutuu oppilaiden mukana koteihin ja haasteiden vaikeustaso hahmottuu vanhemmille oppilaiden ja opettajan tiedottamisen myötä. Opettaja kertoo, että aluksi osa vanhemmista oli ajatellut haasteiden olevan liian suuria ja tekemisen liian vaarallista. Vanhemmat saivat tietoa tulevista seikkailuista infokirjeiden ja vanhempainiltojen yhteydessä. Asiallinen tieto tilanteista ja turvallisuusjärjestelyistä sai vanhemmat luottamaan opettajan kokemukseen järjestää sopivan haasteellinen seikkailu. Näin seikkailussa vaikeudet ja ongelmat muuttuvat haasteiksi ja mahdollisuuksiksi.

Opettaja:

- *Niitten [oppilaiden] ois pitäny saaha olla yötä siinä nuotiolla. (alkuhaastattelu)*
- *Että näin näin mä olen sen hoitanut, että kodit ensiksi hoitaa asian ja puhuvat ehkä lapsen kanssa yhdessä ja sitte antavat ihan kirjallisena että kannattaako vai eikö. - - Sillon ku mä lähetin ne kirjeet niin kotiin niin mä ajattelin, ett siitä tulee yks tai kaksi, jotka sanoo, että kiitos ei, että on liian raju. Mulla oli hyvin mukava olo, ku kaikilla oli, että kyllä vanhemmat suostuu, tukevat. (loppuhaastattelu)*

Mortlock (1987, 36 - 37) kirjoittaa, että on ymmärrettävää, että vanhemmat eivät halua lastensa joutuvan onnettomuuksiin, mutta samalla hän toivoo heidän ymmärtävän seikkailun kasvattavan luonteen. Seikkailun turvallisuus ja luottamus koostuu kokenei-

den ohjaajien ja valmennettujen osallistujien myötä. Seuraavissa esimerkeissä on nähtävissä vanhempien asenteet seikkailutoiminnasta, sen haasteellisuudesta ja soveltuvuudesta heidän lapsilleen.

Vanhemmat:

4. Etukäteenhän tapahtuu joka paikassa ja liikenne on seikkailuja suurempi vaara.
5. Aluksi tuntui, että hyvänen aika, en olisi itse uskaltanut lähteä. Ope kävi asiat läpi ja tuli turvallinen tunne. Aluksi me ei oltu innokkaita kaikki, mutta luottamus tuli kuitenkin tiedon myötä. Yleensä tärkeimmäksi nousee itsensä voittaminen. Haasteista seuraa onnistumisen ilo.
10. Haasteet eivät ole olleet vaarallisia tai liian vaikeita. Tällainen seikkaileminen on tuon ikäisille sopivaa.
17. Haasteet ovat olleet sopivia, eiväthän ne ihan lasten leikkiäkään ole olleet, koska aikuisellakin olisi ollut niissä tekemistä
18. Ensialkuun seikkailu oli aika rankka juttu.

Oppilaiden haastattelujen ja aineiden pohjalta talviseikkailun haasteellisuus muodostui uuden taidon kokeilemisen ja oppimisen kautta, kuten nuotio sytyttämisestä lumiseen luontoon ja rotkon ylittämisestä. Talviseikkailu koettiin mukavana ja virkistävänä retkenä. Koska seikkailussa ei ollut läsnä voimakkaita ja haastavia objektiivisia riskejä, oppilaat jäivät kaipaamaan vaativampaa ja pitempää seikkailua.

Oppilaat:

2. *Vaikka yhteistyö toimi niin nuotio ei syttynyt heti. (aine)*
8. *- - nuotio ei syttynyt ei sitten millään. Kun nuotio vihdoin syttyi, oi sitä riemua kun nuotiomme ensikertaa lehahti ja pääsimme tekemään majaa. (aine)*
5. *Varsinkin rotkon ylittäminen oli kiva, vaikka tulihan siinä parikertaa tiputtua. (aine)*
17. *Jotku halus siihen pitemmän moottorikelkkasafarin. (haastattelu)*
7. *- - olisin halunnut olla jossain talossa yötä - - jossain isossa talossa johon mahtuu kaikki. (aine)*

Kevätseikkailussa puolestaan haasteita oli ollut oppilaiden mukaan riittävästi. Haastattelussa oppilaat kuvaavat jännityksen ja pelon tunteiden aiheutuneen todellisten haasteiden kohtaamisesta koskenlaskussa. Aineista korostuu, että luonnon tarjoamat haasteet, sade ja kylmyys, eivät vähentäneet innostusta koskenlaskuun. Yleisenä mielipiteenä aineistosta nousee esille se, että yhteinen patikointi ennen koskenlaskua ei ollut tarpeeksi innostava ja haastava.

Oppilaat:

10. *Oltas menty [patikointi] silleen että ois ollut kartta että oltas menty ryhmissä, omissa ryhmissä. (haastattelu)*
17. *Että on se [koskenlasku] aika tarkkaa puuhaa. (haastattelu)*
8. *No, onneks mää pysyin -emmät- hm. . .sit mua taas jännitti ihan hirveesti, nyt ei tiennyt olenkaan miten pysyy ku aika huterasti ku jalka täyty olla ihan suorana siellä. (haastattelu)*
5. *Tää oli paljo hausempi toi ku oltiin siinä ja tota niin niin tyrskyissä, että ku siinä piti silleen meloo aika paljon ja sit se oli kivaa. - - Ihan tarpeeksi [haasteita], että ei ollut liikaa. (haastattelu)*
2. *Vaikka sää oli huono ja luonto teki tehtävänsä oli seikkailu aivan ihana. Kylmäkin tuli vastaan kun kosken rajut tyrskyt hyökkäilivät päin mutta lämmin ruoka ja kuivat vaatteet helpottivat oloa. (aine)*



7.1.3 Huippukokemus

Elämässä mieliinpainuvia ja merkityksellisiä kokemuksia ja elämyksiä on nimitetty osuvasti huippukokemuksiksi. Huippukokemuksessa korostuu luonnon lähellä oleminen, ruumiillinen tekeminen ja itsensä unohtaminen täydellisen toimintaan keskittymisen myötä. (Csikszentmihalyi 1991, 63 - 64, 71 - 72; Ewen 1988, 408 - 409; Thorsén 1984, 86.) Seikkailulla huippukokemus on jokaisen yksilöllinen kokemus (Cavén 1993, 13), mutta sitä on tapausluokassammekin jo seikkailua odottaessa rakennettu seikkailuryhmäläisten kanssa yhdessä. Haastattelemamme opettajan mukaan seikkailutoiminta antaa mahdollisuuden omakohtaisiin kokemuksiin, joista voi muodostua kannustavia elämyksiä. Elämyksiä tarjoavat esimerkiksi eri vuorokauden aikana tapahtuva liikkuminen tai yllättävät ja erilaiset tapahtumat seikkailussa.

Seikkailujen luonne tutkimusluokassamme on ollut vaihteleva. Jokaisella seikkailulla on ollut uusi paikka ja uudet haasteet. Saman asian toistuva tekeminen ei

kehitä ja kasvata ikuisesti, tarvitsemme uusia mahdollisuuksia. Tutkimuksemme seikkailut ovat tarjonneet oppilaille erilaisia tilanteita huippukokemusten saavuttamiseen ja siksi kehittymistä ja kasvua huippukokemusten kautta on tapahtunut. (vrt. Csikszentmihalyi 1991, 75)

Huippukokemukset tutkimusluokassamme ovat kytkeytyneet tavallisen koulutoiminnan yhteyteen. Koulussa on suunniteltu, odotettu ja valmistauduttu yhdessä seikkailulle. Seikkailun jälkeen on asioita muisteltu ja arvioitu luokkahuoneessa yhdessä ja kavereiden kesken pienissä ryhmissä. Näin seikkailujen huippukohtat ovat muuttuneet osaksi arkipäivää ja ne ovat yhteisen kokemisen myötä kehittäneet jokapäiväistä kanssakäymistä. (vrt. Lehtonen 1998, 105.)

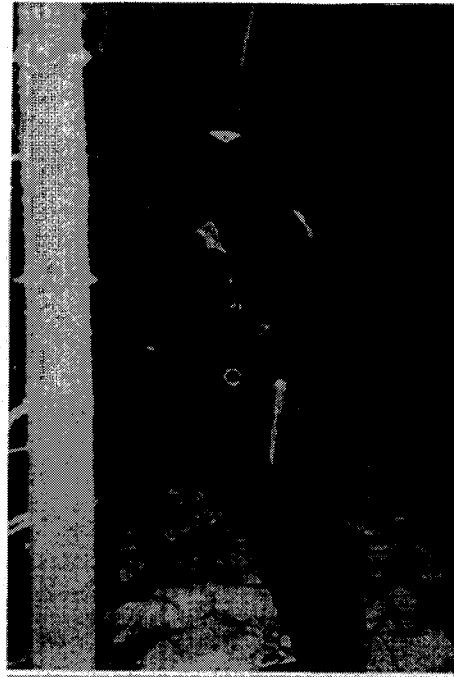
Talviseikkailu tarjosi oppilaille tavallisuudesta poikkeavaa tekemistä. Oppilaat kuvaavat aineissaan ja haastatteluissaan, kuinka talviseikkailun huippukokemukset muodostuivat uusien asioiden kohtaamisesta. Luonto kokonaisuudessaan koettiin elämykseksi, samoin nuotion sytyttäminen ja moottorikelkkasafari, joista muodostui haasteellisuuden ja kiehtovan vauhdin kautta seikkailun huippukohtia. Rotkon, pienen ojan, ylitysrasti sai aikaan jännitystä ja pientä epävarmuutta onnistumisesta.

Oppilaat:

5. *Taisi olla eka kerta meillä kaikilla nuotiota sytyttämässä. (aine)*
17. *No ku nuotio piti tehdä. Se oli aika vaikeeta. (haastattelu)*
9. *No, ku ryhmänä hankittiin ne puut ja pimeessä tehtiin se. (haastattelu)*
9. *Kun ei oikein tiennyt pysyykö köyden päällä ja pääseekö köyden toiseen päähän tippumatta. (aine)*
3. *Mä tipuin sieltä, mutta kyllä mä pääsin siihen narulle uudestaan.- - Mä olin viimeinen. - - Mä sain siitä puusta kiinni ja oksa katkes ja mä lensin selälleen ja mä pääsin silti siihen. (haastattelu)*
19. *Moottorikelkkasafari: koska siinä mentiin aika lujaa ja näki maisemia. (aine)*
15. *Se [luonto] oli tosi hieno, välillä pelottavaki.- - Se oli niin pimeetä - - sudet hyökkää. (haastattelu)*

Kevätseikkailulla oppilaat kokivat koskenlaskun voimakkaana elämyksenä ja ainutkertaisena saavutuksena - huippukokemuksena. Selviytymisen kokemus muodostui siitä, että oppilaat olivat aktiivisesti mukana tavallisesta poikkeavassa, vaativassa ja tunnepitoisessa tekemisessä luonnonvoimien keskellä. Koskessa kastuminen ei tuntunut epämiellyttävältä, vaan asiaankuuluvalta ja jopa ylpeilyn aiheelta. Lautan kaatumisen

pelko toi mukaan jännitystä. Merkittävää oli myös käynti sotahistoriallisella alueella sekä pimeässä ja ahtaassa kallioluolassa.



Oppilaat:

8. *Minua jännitti aika paljon kun nousin lautalle mutta se meni nopeasti ohi, mutta nämä kokemukset minä muistan aina -- (aine)*
13. *Siinä tuntui kuin olisi ollut pesukoneessa -- (aine)*
16. *-- huippuhetki oli se kun kastuin kokonaan laskeessamme koskia. (aine)*
17. *No ku siinä kastu ja sitte niin tota siinä melkein kaatu. (haastattelu)*
2. *-- eessä kahen metrin semmonen aalto tai niinku kuohu. Siinä ei ehtinyt ajatella muutaku et apua, nyt kastuu. Ja sitten vai meloin. -- On tehnyt kaikkea semmosta, mitä on niinku aatellut, että ei koskaan pääse tekemään ja näin. (haastattelu)*
2. *Seikkailu oli kokonainen elämys -- Kun olimme rannassa ja lasku oli ohi tunsin että tämä oli ehkä suurimpia kokemuksia ja selviytymisiä joita elämässä voi kokea. (aineet)*
8. *Mää olin tosi ylpee, että miten mää uskalsin laskea --. (haastattelu)*
13. *Kosken laskusta on aika vaikea kertoa toiselle koska se on koettava itse. (aineet)*
10. *-- luolassa siellä oli kylmä pimeää ja märkää--. (aineet)*
12. *-- kävimme luolassa, epäröin ensin vähäsen mutta sinne vaan. (aineet)*
8. *Mun mielestä [luolassa] oli tosi jännää emmää varmaan koskaan unoha sitä. (haastattelu)*

Vanhemmat:

4. *Parhaita muistoja on tullut vaikeimmista asioista, joita on voitettu. Seikkailun jälkeen lapsi kommentoi, että kyllä se aina Linnanmäen voitti!*
5. *Kaikki uusi ja itse koettu tuo elämyksiä, esimerkiksi koskenlasku.*
17. *Seikkailussa saa selviytymisen kokemuksia, joita ei voi kokea muualla.*

7.2 Seikkailussa toteutuneet tavoitteet

Aineistoa tutkiessamme löysimme seuraavat neljä aluetta, joissa tapauksemme oppilaat ovat kehittyneet seikkailukasvatuksen tukemina: itseluottamus, omatoimisuus, luokkailmapiiri ja koulumotivaatio. Seuraavissa kappaleissa käsittelemme näitä alueita teoreettisesti ja tutkimushenkilöiden sitaattien kautta.

7.2.1 Itseluottamuksen vahvistuminen



Koulu, toverit ja harrastukset ovat lapsuudesta nuoruuteen siirtyvän yksilön kasvun viitekehykset. Näiden kautta yksilö parhaimmillaan pääsee kokemaan kasvattavia tunne-elämyksiä, harjoittamaan käytännöntaitojaan ja kehittämään suhdettaan ympäröiviin ihmisiin. Tällöin kokonaispersoonallisuus kehittyy täysipainoisesti ja yksilö oppii luottamaan realistisesti itseensä, omiin mahdollisuuksiin, taitoihin ja ajatuksiin. (Dunderfelt 1992, 74 - 77, 212 - 225.)

Opettaja, oppilaat ja vanhemmat kuvaavat, että pelon ja jännityksen voittaminen seikkailussa on antanut oppilaille rohkeutta kohdata uusia tilanteita ja haasteita. Lisäksi opettajan mukaan pienestä haasteesta selviytyminen lisää itseluottamusta ja kasvattaa halua kokea suurempia haasteita. Muut tutkittavat yhtyvät tähän painottaen selviytymisen kokemuksen tuomaa itseluottamusta. Opettaja kuvaa selviytymisen tapahtuneen

fyysisellä, sosiaalisella ja emotionaalisella puolella. Tämä ilmenee oppilaan huomatesa, että hän jaksaa ja osaa kulkea luonnossa, selviää pimeässä ja kylmässä, tulee toimeen tovereitten kanssa tai jopa voittaa pelon ja epävarmuuden tunteen. Olennaista selviytymisen tunteessa on se, että seikkailu on pohjautunut vapaaehtoisuuteen ja omaan valintaan. Telemäki (1998b, 19 & 1998a, 42) painottaakin, että pakkoa tai loputonta suostuttelua tulee välttää. Tähän haastattelimamme opettaja vielä lisää, että oppilaan mielipidettä tulee kunnioittaa.

Opettaja:

- *Ja ne kaikki halus osallistua siihen melontaan ja sitten ku se homma eteni, niin ne halusivat kokea yhä niinku vauhdikkaamana sen seikkailun eli tuli vähän siitä kiistaa, että ketkä pääsee seuraavan kosken aikana siihen etupenkkiin, että siinä kastuu ja heittää eniten.*
- *Joku sanoi, että mulla on ahtaanpaikanpelko tai muuta. Ja tämmöstä musta niinku pitää kunnioittaa --. Mut kuitenkin ne sitte siellä pohti ja ku mä -- [palasin kertomaan] että siellä palaa näitä tuikkuja ja vähän toin niitä kuin isä lapsia ja ne tuli ja ne oli tosi ihastuneita sitten, koska ne siinä taas kokivat, että he voittivat pelkonsa ja itsensä.*

Oppilaat:

2. *No, hmm, oikeestaan silleen, että niinku uskaltaa aina kokeilla kaikkea uutta ja näin. (haastattelu)*
5. *Ehkä uskaltaa yksinkin tehdä paljon enemmän kaikkee, ettei aina tarvi olla muita. (haastattelu)*
11. *Ensin ajattelin, että en minä luolaan mene. Minulle tulee ahtaanpaikankammo, mutta voitin pelkoni ja menin. -- Seikkailu oli minulle tosi kiva kokemus ja se toi esiin minun rohkeuteni laskea kosket. (aine)*

Vanhemmat:

11. Hänelle on tullut onnistumisia ja rohkeutta ottaa haasteita vastaan. "Pääsee ja pärjää."
16. Seikkailussa oppii selviytymään ja sitten luottaa itseensä, että uskaltaa.
6. Se kohottaa itsetuntoa, kun huomaa selviävänsä.

7.2.2 Omatoimisuuden kehittyminen



Luonnosta hankittavat kokemukset ja tekemällä oppiminen ovat omatoimisuuden peruspilareita. Oppilaan aktiivisuus oppimistilanteissa antaa mahdollisuuden punnita omaa toimintaa ja mahdollisuuksia tehtäviin. (ks. Dewey teoksessa Hytönen 1997, 24.) Seikkailussa jokainen oppilas itse asetetuista tavoitteista huolimatta pohtii mihin tehtäviin hän kykenee ja mitä tehtäviä hän suorittaa tai kokeilee. Näin oppilaalle kehittyy realistinen osaavuuden tunne ja hän sitä kautta suhtautuu myönteisesti työhön ja omien taitojensa käyttöön. (Dunderfelt 1992, 218 - 219.)

Tutkimuksessa ilmeni, että omatoimisuus on kehittynyt juuri itsenäisen työskentelyn ja oivaltamisen kautta. Oppilaat ovat oppineet huolehtimaan omista jokapäiväisistä toimistaan itsenäisesti. Vanhemmat mainitsevat, kuinka vastuu seikkailussa siirtyy opettajalta partiolle. Näin jokainen oppilas osaltaan tulee vastuunkantajaksi. Kotiympäristössä omatoimisuus on näkynyt itsenäisenä matkatavaroiden pakkaamisena. Opettaja kertoo, että vastuunottaminen seikkailussa on kasvattanut oppilaita aktiiviseen työhön luokassakin.

Tutkimuskoulumme opetussuunnitelma korostaa osaamisen ja onnistumisen tunteiden kokemista seikkailussa. Näitä kokemuksia on saavutettu erilaisten tietojen ja taitojen kokeilemisen kautta. Taidoista oppilaat mainitsevat esimerkkinä nuotion sytyttämisen ja tilapäismajoitteen rakentamisen. Vanhemmat kertovat oppilaiden oppineen luonnossa kulkemista ja havainnoimista osana tärkeänä pitämäänsä luontoharrastusta nykyajan teknistyvässä elinympäristössä.

Oppilaat:

14. *Tilapäismajoitteen tekemisessä - - piti ettiä sytykettä ja kuusenoksia. (haastattelu)*
5. *Sytyttämiseen meni noin kolme tulitikkuaskia ennen kuin älysimme mennä ottamaan tuohta kaatuneesta puusta, jolla sitten saimme nuotion syttymään. (aine)*
10. *No, kyllähän se ois ihan hyvä, että jos joskus joutuu eksymään niin sit siinä on hyvä tietää miten tehään nuotio, tehään pien yömajapaikka . . ja tietää mitä tekee sitte.(haastattelu)*

Opettaja:

- Seikkailu on kasvattanut oppilaita omaan työhönsä.
- *[Nuotiorastilla] oli aktiivinen ote kaikilla, että siellä ei ollu semmosia tumput suorana seisoskelijoita, että odotetaan valmista. Ja se se ryhmä niinku toimi sillä tavalla minusta aika hyvin yhteen.*

Vanhemmat:

4. Seikkailussa tulee yksilöinä enemmän vastuuta.
9. Tulee omatoimisempia, kun menee omalla porukalla.
13. Omatoimisuus on kehittynyt. Tavarankäyttö ja lähtö muuallekin onnistuu.
14. Oppii notskijuttuja ja metsässä liikkumista.
16. Seikkailussa opitaan tarpeellisia taitoja, kuten yhdessä oleminen, havainnoiminen, luonnossa kulkeminen, suunnistus sekä se, että ei pelkää luonnon ääniä.

7.2.3 Luokkailmapiirin parantuminen



Tutkimusluokkamme keskeisenä tavoitteena on ollut oppilaiden sosiaalisuuden kehittyminen, mikä on Eriksonin kehitysteorian mukaan nuoruuteen siirtyvän yksilön kehityksen perusta. Sosiaaliset suhteet opettavat luottamusta toisiin ihmisiin. (Dunderfelt 1992, 218 - 219.) Opetussuunnitelmissa sosiaalisten tavoitteiden keskeinen sisältö on yhteistyökykyisyyden, myötäelämisen ja toisten tukemisen kehittyminen. Oppilaista pyritään kasvattamaan sosiaalisia ja vastuuntuntoisia yhteiskunnan kansalaisia. Kalliopuskan (1995) mukaan sosiaalisuus koostuu itsekontrollista, ristiriitojen välttämisestä ja auttamisesta. Vuorovaikutustaidot, kuten kuuntelu, keskustelu, toisen tunteiden hyväksyminen ja myötäeläminen, ovat keskeisellä sijalla sosiaalisten taitojen kehitymisessä. (Kalliopuska 1995.)

Tutkimuksessamme ilmeni, että oppilaiden sosiaalisuuden kehittyminen heijastui suoraan luokkailmapiiriin. Opettajan, oppilaiden ja vanhempien mukaan luokkailmapiirissä on seikkailujen myötä tapahtunut muutoksia. Seikkailuilla on kannustettu ja autettu oppilastovereita. Oppilaat kertovat, että seikkaileminen ryhmässä on tuntunut mukavalta. Näin halu kulkea yhtenä ryhmänä on kasvanut ja kaveria on autettu vaativilla rasteilla. Erilaisen ympäristön, yhdessä tekemisen ja yhteisten kokemusten kautta oppilaat ovat tutustuneet toisiinsa ja luokasta on tullut kokonaisuus, johon myös yksinäiset oppilaat kuuluvat. Luokassa halutaan toimia toisten kanssa ja antaa työrauha toisille.

Lisäksi opettaja on huomannut, että toisen sietäminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen ovat kasvaneet. Esimerkkinä hän mainitsee, että oppilaat ovat löytäneet paikkansa, sillä kinastelutilanteet ovat vähentyneet seikkailujen myötä ja oppilaat kykenevät parempaan yhteistyöhön. Laajempaa sosiaalista kehittymistä on myös tapahtunut. Vanhempien mukaan vastuu toisesta ihmisestä, toisen hyväksyminen ja sovittelutaidot ovat kehittyneet seikkailujen myötä.

Opettaja:

- - - mä uskon, jo että se lautassaolo. Kun ollaan niinku yhdessä kohtaamassa tosi mittava haaste niin ja kaikkien on pakko toimia tietyllä tavalla yhdensuuntaisesti ja ottaa siinä huomioon, että se on se on fyysisestikin aika tiivis kokemus siinä olla.
- [Aikaisemmin luokassa oli häiriöaltis tilanne ja yksi oppilas oli syrjäytynyt.] *Mutta sitte kohta parin - seikkailun jälkeen olin panevinani merkille, että tää vaikuttaa positiivisesti luokan - sosiaalistumiseen ja toverisuhteisiin ja tämmöseen yhteishenkeen. Ja nyt nämä kaksi viimeistä seikkailua, talviseikkailu ja tämä Ruunaan retki niin kyllä vahvistivat tätä.*
- - - ryhmänä hyvin tai ainakin kohtuullisen hyvin jo yhteen. *Seikkailutapahtuma jotenki tuottaa semmosen ilmapiirin, että pidetään huolta itsestä ja kavereista - - . Mä luulen, että siinä tulee myöskin tämmönen tietoinen pyrkimys vaalia sellasta luokan ystävällistä henkeä, eikä ruveta siellä kiistelemään.*

Oppilaat:

17. *No kun jotkut aina kun oli se eka seikkailu jossain tuolla ihan Korpilahden metsissä niin jotkut vaan meni omia reittejä ja tälleen näin. - - [Nyt] Muut ei silleen niinku ruvennu silleen, että jos teki jotain väärin, että joo meppä sää nyt pois tosta -- että ei sua täällä tarvita. - - joo aika paljon parantunut tällä hetkellä. (haastattelu)*
3. *- -yhteistyö toimi tosi hyvin, kukaan ei ainakaan minun tietääkseni sorsinut toisia, että "et sä saa tänne tulla tää on mejän lautta ja mä oon pomo". (aine)*
9. *Kaikki hankki niinku vuoronperään puita ja sitte vahti nuotiota. (haastattelu)*
10. *- -meillä on niin hyvä ryhmä ja henki. - - Kaikki pääsivät rotkon yli koska me autoimme toisiamme. (aine)*
5. *Meillä on tosi kiva luokka, että silleen tulee toimeen kaikkien kanssa. (haastattelu)*
10. *[Olen oppinut tuntemaan luokkatovereita enemmän.] Paljonkin. [Erityisesti koskenlaskussa,] koska niin kaikkia jännitti pikkusen. (haastattelu)*

Vanhemmat:

2. Luokan yhteishenki ja jaksaminen paranee koulutyössä. Se myös lähentää opettajaan.
18. Hän on saanut elämyksiä ja luokkakavereiden kanssa on nyt yhteistä.
7. Seikkailuissa ollaan yhdessä eikä tule kuppikuntia ja porukkahenki tulee esille.
9. Luokkailmapiiriin ja kaverisuhteisiin seikkailut ovat vaikuttaneet lähentävästi. Yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja luottamusta on opittu. Asioita on ratkottu yhdessä enemmän kuin koskaan aikaisemmin.

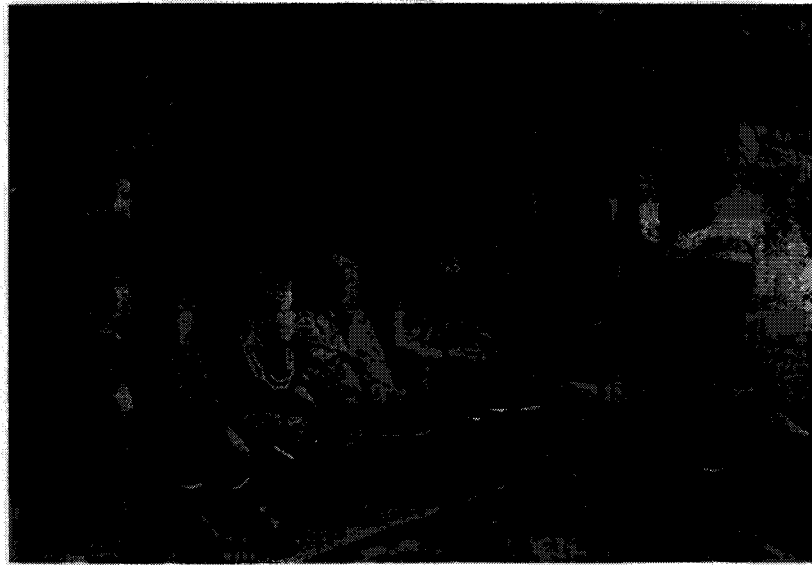
11. Yhteistyö ilmeni vaatteiden lainaamisessa.
13. Yhteistyön kautta opitaan suvaitsevaisuutta. Tiedyt tyypit ovat vilkkaampia, negatiivisempia, mutta ovat menneet porukassa hyvin. Se on antanut eri näkökulmia luokkatovereihin suhtautumisessa.
17. Hänellä on pinna pitkistynyt. Kotonakaan ei niin helposti tule kinasteluja eikä räjähtelemistä. Aggressiivisuus on vähentynyt.

Opettajan ja oppilaiden välinen suhde on lähentynyt seikkailujen ansiosta. Edellä olevien vanhempien kommenttien lisäksi opettaja vahvistaa tämän ja kertoo, että seikkailulla kanssakäyminen oppilaiden kanssa on luonnollista. Oppilaat ja opettaja ovat päässeet tutustumaan toisiinsa paremmin ja yhteistyö koulussakin on sitä kautta parantunut.

Opettaja:

- - - *Kyllähän ne lähestyy siellä mua ihan toisella tavalla tuolla mettässä ku luokassa. Että sitä on vähä niinku isähahmo, että ne hyvin avoimesti tulee kerton, että mulla on tämmönen vaiva tässä ja myöskin tämmöstä positiivista, siis se lähentää ehdottomasti myöskin opettajaa näihin oppilaisiin. Istutaan nuotiolla vierekkäin kuule - ei siinä se opettajan rooli oo ihan olennainen, opettaja siinä.*
- *Että se on niinku palkinnu selvästi niinku minun oman tällasta niinku työssäviihtymistä ja kokemista ja ehkä onnistumistaki.*

7.2.4 Koulumotivaation kasvaminen



Parhaimmillaan koulun ulkopuolinen opetus avartaa oppilaille uusia näköaloja elämään linkittämällä koulun sujuvasti ympärillä olevaan luontoon, yhteiskuntaan ja ihmisiin. Uusien kokemusten tarve on ihmisen pyrkimystä laajentaa ymmärrystä, tietoja ja taitoja kiehtovilla elämänalueilla (Skiera 1992, 28 - 31; Kari 1991, 30 - 31). Omakohtaiset kokemukset opittavista asioista herättävät usein mielenkiintoisia kysymyksiä ja aitoa kiinnostusta oppimista kohtaan (Knapp 1996, 28; Hammerman ym. 1994, 6, 20 - 23).

Seikkailut ovat tuoneet vaihtelua ja innokkuutta koulunkäyntiin ja sitä kautta tukeneet oppimista. Opettaja kertoo, että erityisesti heikkojen oppilaiden innostus koulutyöhön on säilynyt ja todennäköisesti jopa lisääntynyt. Oppilaat mainitsevat haastatteluissa konkreettisia tilanteita koulumotivaation kasvamisesta, kuten alla olevista esimerkeistä ilmenee. Vanhemmat vahvistavat opettajan “ulos luokasta, mutta ei koulusta” -tavoitteen toteutuneen. Koulun perinteistä arkikäytäntöä ovat tulleet elävöittämään seikkailujaksot. Seikkailuretket ovat tuoneet uutta, jännittävää ja odottavaa sisältöä koulunkäyntiin.

Opettaja:

- *Ja jos ne tykkää tulla kouluun ja olla siellä, ne kokee sen koulun varsinaisenkin tehtävän sitten varmasti niinku miellyttävämmäksi ja sitä kautta se palvelee sitten heidän varsinaista koulutyötään eli oppimista.*
- *-- Seikkailutapahtumat ovat tarjonneet elämyskatkoja tavanomaiseen ja luokassa tapahtuvaan opiskeluun. (alkuhaastattelu)*

Oppilaat:

15. *Se teki koulusta viihtysämmän. Sillon ku on seikkailuja niin ei oo koulussa tylsää.* (haastattelu, ts)
5. *No kouluun on paljon hauskeampi tulla niinku, että aamullaki ihan silleen innolla menee kouluun.* (haastattelu, ks)
17. *No, kyllä se vaikka jos kirjoitetaan joku aine, niin saa aiheen ainakin heti.* (haastattelu, ks)

Vanhemmat:

9. Seikkailu on piristänyt koulunkäyntiä, antanut voimia opiskella oikein ja keskittyä paremmin. Hän ei sano, että on tyhmää mennä kouluun.
2. Motivaatioon vaikutus on positiivinen, sillä koulurutiineista ja seikkailuista tulee positiivinen kokonaisuus.
14. Seikkailu katkaisee koulunkäyntiä, se ei ole vain luokassa puurtamista.
17. Se on vaikuttanut positiivisesti koulunkäyntiin. Seikkailu on vastapainoa tavanomaisen osaamisen ja onnistumisen kokemuksille.

7.3 Tutkimustulosten tarkastelua

Tässä luvussa tutkimustulokset ovat koottuna taulukoihin, joissa on esillä keskeiset havainnot aineistostamme. Taulukoissa eri lähteistä saadut tiedot ovat vertailtavissa.

Seikkailun elementit. Seikkailu koostui tutkimusluokassamme vaihtelevien tunteiden ja kokemusten, haasteellisen tekemisen ja palkitsevan huippukokemuksen aineksista. Aineistosta ilmenee, että oppilaat kokivat todellisia haasteita erityisesti kevätseikkailulla. He tunsivat vahvoja jännityksen ja pelon tunteita. Huippuseikkailun toteutuminen näkyi siinä, että selviytyminen ei ollut itsestänselvyys, sillä todellinen vaara oli läsnä. Turvatoimet olivat kuitenkin hyvin suunniteltuja ja varmistettuja. Haasteet olivat välillä niin vaativia, että oppilaiden oli keskityttävä täydellisesti toimintaan ja muut ajatukset väistyivät taka-alalle. Pelko ei kuitenkaan kasvanut niin suureksi, että se olisi estänyt toimimasta tilanteen mukaisesti; Pysyttiin siis optimaalisella tunteen virittämällä tasolla. Seikkailuelämykset olivat ainutkertaisia. Syynä siihen, että kevätseikkailu koettiin niin voimakkaasti, saattaa olla se, että koskenlaskua odotettiin, hehkutettiin ja jännitettiin yhdessä. Näin oppilailla oli positiivinen asenne uutta tekemistä kohtaan.

Tutkimusluokkamme koulukäytäntöön seikkailukasvatus toi elämyksellisyyttä ja lapsikeskeisyyttä. Yhdessä oppilastovereiden kanssa toimiminen mahdollisti sen, että

seikkailulla oppilasryhmä oli itse vastuussa oppimisestaan ja toimimisestaan. Näin oppilaat olivat aktiivisesti mukana elämyksiä tarjoavassa toiminnassa ja pääsivät kokemaan monenlaisia tunteita. Luonnosta saadut omakohtaiset kokemukset vahvistivat oppimista. Opettaja suunnitteli seikkailuja ja ohjasi oppimisprosessia oppilaiden taitojen ja tarpeiden pohjalta. Yksi osa lapsen tarpeita on uusien kokemusten hankkiminen ja näin ollen tutkimuksen seikkailutapahtumat vastasivat tähän lapsen tarpeeseen. Opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita aktiivisuuden, toiminnallisuuden ja elämyksellisyyden osalta on seikkailujen myötä aidosti saavutettu.

Olemme seuraavaan taulukkoon (ks. kuviota 4) koonneet tiivistelmän seikkailun elementeistä, jotka nousivat tutkimusaineistostamme esille. Oppilaiden aineista ja haastatteluista on eroteltu talviseikkailusta saadut asiat lyhenteellä ts ja vastaavasti kevätseikkailusta saadut asiat lyhenteellä ks.

Elementti	Oppilaat	Opettaja	Vanhemmat
Tunteet ja kokemukset	aineet: - jännitys ja tulevien tapahtumien odotus (ts) - ilon ja selviytymisen tunne käytännön ongelmien ratkaisusta (ts) - koskenlasku voimakas tunne-elämys (ks) - ennen seikkailua pelonsekainen odotus ja jännitys (ks) - ensimmäisen kosken jälkeen jännitys lievenee (ks) - lopuksi helpottuneisuus ja väsymys (ks) haastattelu: - jännittävä odotus (ks) - pelko lautasta putoamisesta (ks) - koskenlaskun jälkeen helpottunut olo (ks)	- odotus, jännityksen sävytteinen odotus (ts) - jännitys (ts) - pelko ja epäonnistuminen (ts) - onnistuminen (ts) - myönteinen kiinnostus (ts) - tunteet pelosta riemuun (ks): - pelko (ks) - epävarmuus (ks) - jännittävä epävarmuus (ks) - jännitys (ks) - pelon voittaminen (ks) - onnistuminen (ks) - mielihyvä (ks) - haltioituminen (ks)	- odotus - jännitys - onnistuminen - väsymys

Haasteet	<p>aineet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uuden taidon kokeileminen ja oppiminen (ts) - nuotion sytyttäminen lumiseen luontoon (ts) - "rotkon" (pienen ojan) ylityksessä läsnä putoamisen vaara (ts) - luonnon tarjoamat haasteet sade ja kylmyys (ks) - innostus ei vähentynyt yllättävien haasteiden edessä (ks) - virtaava, kylmä vesi todellinen vaara (ks) <p>haastattelu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - toivottiin vaativampaa tekemistä (ts) - kohdattiin todellisia haasteita (ks) - patikointi ennen koskenlaskua ei tarpeeksi haastava (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - opettaja vastuussa haasteiden mitoituksesta - haasteet porrastuneet - luokan positiivinen energia muutti vaikeudet ja ongelmat haasteiksi ja mahdollisuuksiksi 	<ul style="list-style-type: none"> - tiedon myötä luottamus opettajaan: haasteiden vaikeustaso ollut kohdallaan ja vaaratilanteet ennakoitu - haasteet koettu sopiviksi
Huippukokemus	<p>aineet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nuotion sytyttäminen: ks. haasteet (ts) - rotkon ylitys: epävarmuus ja jännitys (ts) - moottorikelkkasafari (ts) - ylivoimaisesti koskenlasku, erityisesti Murroo (ks) - kastuminen koskessa (ks) - ensimmäinen kerta ja tavallisesta poikkeava tekeminen toi hohtoa (ks) - oma aktiivisuus (ks) <p>haastattelu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotkon ylitys (ts) - nuotion rakentaminen porukalla (ts) - uutuus (ts) - koskenlasku lautan kaatumisen pelon vuoksi (ks) - koskenlasku uusi, mahtava kokemus (ks) - ainutkertainen saavutus (ks) - selviytymisen kokemus (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - luonnon kokeminen (ts) - eri vuorokauden ajat (ts) - yllättävät tapahtumat - koskenlasku merkittävin (ks) - käynti sotahistoriallisella alueella ja pimeässä kallioluolassa (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - muotoutuneet uusien asioiden kokemisesta ja selviytymisestä

Kuvio 4. Seikkailun elementtejä

Seikkailun mahdollisuudet kasvatuksessa. Mahdollisuus seikkailun toteuttamiseen koulussa löytyy kaikista tutkimistamme opetussuunnitelmista. Peruskoulun kasvatustavoitteet eivät ole ristiriidassa seikkailukasvatuksen tavoitteiden kanssa, vaan tavoitteista löytyy paljon yhteneväisyyksiä. Molemmissa tavoitteina on persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittyminen sekä tasapaino luonnon ja lähellä olevien ihmisten kanssa.

Vaikka aiemmin opetuksen sisältöjä on rajattu, mainitaan vuoden 1970 opetussuunnitelmassa maastoleikit sekä retkeily, joka on antanut tilaa seikkailulle koulun lähimaastossa. Vuoden 1985 opetussuunnitelma tuo uutena leirikoulut, jotka mahdollistavat myöskin seikkailun. Nykyisin kouluille annetaan runsaasti tilaa monipuolisen seikkailun toteuttamiseen. Seikkailukasvatuksen integrointi kouluaineisiin tehtäväras-tien avulla auttaa tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimusluokassamme seikkailurastit ovat sisältäneet esimerkiksi matemaattisia käytännön laskuja ja runonäyt-teitä, ja joillakin rasteilla on tavattu aitoja amerikkalaisiakin.

Opetussuunnitelmassa on niin laajat tavoitteet lapsen kokonaiskehityksestä, että niiden tavoittelemisen on vaikeaa. Tutkimuksemme perusteella yhdyimme Alhon (1993, 27) ajatuksiin seikkailukasvatuksesta, että se “on käyttökelpoinen, opettajan työtä helpottava apuväline monipuolisemman opetustyön toteuttamiseen”. Seikkailukasva-tuksen tuottamat vaikutukset tulevat esille, kun tarkastellaan pitkän aikavälin tapahtu-mia, tunnelmia ja puheita. Tutkimuksemme luokka automaattisestikin arvioi tämänhet-kistä tilannetta alkutilanteeseensa. Oppilaiden haastatteluista ja aineista ilmenee oppilaiden kehittyminen sosiaalisissa taidoissa: talviseikkailulla on tuntunut mukavalta seikkailla ryhmässä ja sosiaalisuus on ulottunut ryhmään asti, mutta kevätseikkailulla se on mennyt koko luokan tasolle. Opettaja ja vanhemmat ovat vakuuttuneita koulun opetussuunnitelman mukaisten sosioemotionaalisten tavoitteiden toteutumisesta seikkailukasvatuksen avulla. Vain muutamat vanhemmat olivat sitä mieltä, että seikkailulla ei ole ollut kasvatuksellista vaikutusta heidän lapseensa, mutta korostavat sen tärkeyttä vähemmän aktiivisten perheiden lasten kasvatuksessa.

Opettaja:

- [Tavoitteiden alkuun ollaan ainakin päästy. Ei mitään täydellistä, mutta suunta on ollut tavoitteisiin nähden kasvava.] *Että ei oo tullu semmosta tunnetta että tuli niinku lunta tupaan ja hanskat tiskiini, että ei tästä tuu mitään.*
- *Tämän vuoden jälkeen mulla jotenkin niinku vahvistu, että tämmösen jotenki niinku vähän ehkä hankalamman tuntuisen luokan kanssa, niin tää saattaa kuitenkin olla semmonen metodi. (opettajan loppuhaastattelu)*

- Arkityö on ollut helpompaa ja näyttänyt *nokka nousuun linjaa*. Seikkailukasvatus on tämän luokan kanssa ollut kasvamisen ja uuden haasteen paikka. Siinä onnistuminen on parantanut työssäviihtymistä. (opettajan loppuhaastattelu)

Vanhemmat:

9. Tavoitteet ovat toteutuneet, koska seikkailuja on ollut paljon.
18. Kyllä on tullut oppia, mitä ei ois luokassa tullut opittua.
5. Tästä tulee vahva pohja yläasteelle siirtyessä.
4. Asiat ovat liittyneet opetukseen ja siksi se ei ole verottanut koulutyöskentelyä.
12. Kaikki lapset eivät kotipiirissään reissaa, ja varsinkin silloin tulee arvokkaita kokemuksia.

Aineistosta korostui sosioemotionaalisten tavoitteiden osalta itseluottamuksen vahvistuminen, omatoimisuuden kehittyminen, luokkailmapiirin paraneminen ja koulumotivaation kehittyminen. Seuraavassa kuviossa (ks. kuviota 5) on koottuna tutkimusaineistossa esiintyneet perustelut sosioemotionaalisten tavoitteiden toteutumisesta.

Lapsen tarpeita on seikkailukasvatuksessa huomioitu. Uusien kokemusten tarpeen lisäksi tutkimamme seikkailukasvatus vastasi vastuun, tehtävän loppuunsaattamisen ja tunnustuksen tarpeisiin, sillä seikkailut olivat yhdessä tekemistä ja selviytymistä, jossa lapset itse määräisivät etenemistahtinsa. Opettajan ja ryhmäläisten lisäksi myös oppilas itse antoi tunnustusta itselleen vaativassa tehtävässä onnistuessaan. Näin luonto seikkailuympäristönä tarjosi esteettisen ja moninaisen ympäristön, joka parhaimmillaan tuki lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Opetussuunnitelmassa määriteltyjä tavoitteita itsensä hyväksymistä, sosiaalisten taitojen ja yhteistoiminnan kehittymistä on näin seikkailujen avulla saavutettu.

Tavoite	Oppilaat	Opettaja	Vanhemmat
Itseluottamus	<ul style="list-style-type: none"> - rohkeutta kohdata uusia asioita pelon ja jännityksen voittamisesta (ks) - itseluottamusta selviytymisen kokemuksesta (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - itseluottamusta haasteiden voittamisesta - halu kokea kovempia haasteita 	<ul style="list-style-type: none"> - itseluottamus kasvanut (haasteista selviytymisen) - rohkeutta tullut lisää
Omatoimisuus	<ul style="list-style-type: none"> - tulen sytyttäminen ja tilapäismajoitteen rakentaminen - kehittynyt itsenäisen työskentelyn ja oivaltamisen kautta 	<ul style="list-style-type: none"> - vastuu oppilaille => aktiivinen ote seikkailussa ja luokassa 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilas tullut vastuunkantajaksi - pakkaa omat tavaransa matkalle lähtiessä - luonnossa kulkeminen - luonnon havainnointi - erätaidot - luontoharrastuksen löytäminen
Luokkailmapiiri	<ul style="list-style-type: none"> - seikkaileminen ryhmässä tuntunut mukavalta (ts) - ryhmähenki parantunut: opittu kulkemaan yhtenä ryhmänä (ts) - vaativa yhteinen tekeminen yhdistää (ks) - seikkailuilla toisia autettiin ja kannustettiin (ts, ks) - yhteisten kokemusten kautta tutustuttiin toisiinsa paremmin (ks) - seikkailut lisänneet halua toimia toisten kanssa (ks) - parempi työrauha oppitunneilla (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - haaste yhdistää - syntyy halu vaalia yhteishenkeä - toisten hyväksymisen lisääntynyt 	<ul style="list-style-type: none"> - erilainen ympäristö ja yhdessä tekeminen tuonut yhteisiä kokemuksia - lähentänyt ja auttanut oppilaita tutustumaan toisiinsa - opettajan ja oppilaiden suhde läheisemmäksi - toisen ihmisen hyväksyminen - toisten kannustaminen - vastuu toisesta - yhteistyötaidot (huomiointi, sovittelu)
Koulumotivaatio	<ul style="list-style-type: none"> - koulumotivaatio kasvanut (ks) - innokkuutta ja sisältöä koulunkäyntiin (ks) 	<ul style="list-style-type: none"> - oppilaat tulevat ja ovat mielellään koulussa => palvelee oppimista - elämyskatkoja 	<ul style="list-style-type: none"> - innokkuutta koulunkäyntiin - koulunkäyntiin uusi rytmi ja uutta sisältöä (odotus, seikkailu)

Kuvio 5. Seikkailulla saavutetut tavoitteet

8 POHDINTA

Seikkailupedagogiikan ei tarvitse aina olla suurimittaista. Vaikka metsä ja koskematon luonto antavat aivan erilaisen kosketuksen luontoon, ei koulun lähiympäristöä kannata unohtaa. Jo yksistään luonnossa liikkuminen avaa oven uuteen ulottuvuuteen; opimme tuntemaan vahvuuksiamme ja heikkouksiamme. Syventynyt itsetuntemus auttaa realististen tavoitteiden asettamisessa ja oman elämän suunnittelussa. Tavoitteiden saavuttamisesta seuraa onnistumisen tunne: selviydyin. Alamme luottaa omiin voimiimme ja uskomme kykenevämmme vaikuttamaan elämämme kulkuun.

Pro gradu -työssämme oli tarkoituksena tutkia, mistä tekijöistä seikkailu muodostuu. Lisäksi haluttiin selvittää, voidaanko seikkailukasvatuksella tukea oppilaiden kasvua kohti peruskoulun sosioemotionaalaisia kasvatustavoitteita. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokivat seikkailussa tunteita pelosta riemuun: odotus, jännitys, pelko, selviytyminen, ilo. Seikkailun elementeiksi muodostuivat vaihtelevat tunteet, haasteet ja huippukokemukset. Seikkailutilanteet toivat oppilaille rohkeutta luottaa itseensä ja toimia itsenäisesti. Yhdessä toimiminen tuki luokkailmapiirin parantumista. Koulumotivaation vahvistuminen näkyi siinä, että kouluun tuleminen ja siellä oleminen koettiin aikaisempaa mielenkiintoisemmaksi. Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimuksien kanssa (ks. Hammerman ym. 1994; Hopkins & Putnam 1993).

Seikkailutilanteissa oppilaat pääsivät käytännössä harjoittelemaan sosiaalisia taitoja. Siirtovaikutusta tavalliseen luokkatilanteeseen oli havaittavissa. Tämä näkyi siinä, että seikkailut toivat yhteisiä puheenaiheita, oppilaat lähentyivät toisiaan ja luokkailmapiiri parani. Nuoruuden ikävaiheeseen siirtyvät koululaiset solmivat luokkatovereihin suhteita, joista parhaimmillaan muodostui pysyvä toveripiiri tukemaan kokonaispersoonallisuuden kehitystä. Vaikutti siltä, että seikkailutapahtumien jälkeen oppimisympäristö oli avoimempi ja viihtyisämpi. Tällä tavalla koulu yhtenä tärkeänä lapsen kehityksen tukipilarina antoi tulevia elämäntilanteita varten hyvän mallin toimia ryhmässä sekä huomata ja hyväksyä ryhmän jäsenet erilaisina yksilöinä. Tällaisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen opetuksessa on nykyisin tärkeää, sillä yhä useammin kuulee opettajien keskustelevan siitä, kuinka lasten sosiaalisissa taidoissa on todellisia puutteita. Toisen ihmisen oikeuksia ei välttämättä osata kunnioittaa, vaan

omia etuja puolustetaan jopa väkivaltaisesti, eikä osata keskustella ja neuvotella asioista. Näihin vaativiin kasvatuskysymyksiin koulun on kodin rinnalla tartuttava.

Seikkailujen tuoma vaihtelu vahvisti koulumotivaatiota. Rutiinin katkeaminen ja täysin uudenlainen tekeminen innosti oppilaita ja teki koulunkäynnin mielenkiintoisemmaksi. Kouluvuosi ei näkynyt tasaisena ahertamisena luokkahuoneessa, vaan se sisälsi välillä toiminnallisia seikkailuja. Opetus vaatiikin esimerkiksi tutkimuksessamme kuvattua kehittämistä, sillä perinteinen opetusmalli ei enää toimi. Nykyaikana oppilaiden lyhytjänteisyys ja levottomuus luokkatilanteessa on yhä yleisempää. Raaka tiedon tarjoaminen on vaihdettava valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaiseen toiminnalliseen ja elämykselliseen oppimiseen.

Jokainen seikkailuryhmäläinen kokee seikkailun loppujen lopuksi yksilöllisesti. Seikkailulla mietitään omaa osaamista ja kykenevyyttä. Tutkimuksessamme oppilaiden kokemukset avasivat heitä huomaamaan, että ”jopa minä onnistuin tässä vaativassa tekemisessä”. Joskus taas oli myönnettävä, että ”minä en tähän pystynytäkään”. Omakohdaisen toiminnan kautta tunteet tulivat mukaan oppimiseen. Vauhdissa olevaa kokonaispersoonallisuuden kehitystä oli näin tuettu kannustavilla ja realistisuutta tuovilla kokemuksilla. Tuloksena oli omatoimisuus, osaaminen ja elämyksellisyys, jotka ovat tärkeitä kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle.

Seikkailukasvatus osoittautui toimivaksi opetusmuodoksi pyrittäessä kohti opetussuunnitelman mukaista kokonaisvaltaista oppimista. Koska seikkailu on liikkumista ja tekemistä luonnossa, se voidaan yhdistää osaksi koululiikunnan opetusta ja sen tavoitteita. Liikunnan opetuksen kautta pyritään sosiaalisesti ja emotionaalisesti värikkäisiin kokemuksiin, joita esimerkiksi seikkailu haasteellisen liikkumisen kautta tarjoaa. Erilaiset ympäristöt antavat virikkeitä myös ympäristö- ja luonnontieteiden oppimiseen. Seikkailukasvatus osana koulun ulkopuolista kasvatusta avartaa kouluopetuksen joustavaan yhteyteen ympäristönsä kanssa. Yhteistyö vanhempiin ja eri yhteistyötahoihin saa seikkailukasvatuksen kautta luontevan muodon.

Tutkimuksemme vahvuutena oli se, että saimme syvällistä ja kuvaavaa tietoa tutkittavien kokemusmaailmasta. Teemahaastattelu osoittautui antoisaksi menetelmäksi saada tietoa opettajilta ja vanhemmilta. Oppilailta saimme parhaiten tietoa kirjoitelmien avulla. Oppilaat ehkä jännittivät kahden ulkopuolisen tutkijan kanssa tapahtuvaa haastattelutilannetta ja kysymyksenasettelukin saattoi olla liian vaativa. Kirjoitelmien

pohjalta esitetyt kysymykset sen sijaan tuottivat vapaita vastauksia. Kysymykset olivat konkreettisia ja kohdistuivat oppilaan kokemuksiin, joista hänellä oli paljon sanottavaa.

Eri näkökulmista saadut aineistot tukivat ja täydensivät toisiaan. Vanhempien puhelinhaastatteluista ilmeni, että seikkailukasvatuksen toteuttaminen toi luontevan yhteistyön kodin ja koulun välille. Vanhemmat olivat tyytyväisiä erityisesti siksi, että seikkailukasvatus mahdollisti kouluopetuksen yhteydessä kosketuksen luontoon. He korostivat seikkailukasvatuksen tärkeimmäksi anniksi omatoimisuuden kehittymisen. Oppilaat puolestaan olivat tyytyväisiä seikkailureittien jännittävään tekemiseen ja opettaja itseluottamuksen vahvistumiseen ja luokkatilanteen selkiintymiseen. Kaikki tutkittavat kokivat seikkailut positiivisina katkoksina koulurutiiniin.

Tässä tutkimuksessa tulokset olivat myönteisiä ja kannustavia. Opettaja antoi suuren työpanoksen, vanhemmat tukivat opettajan työtä ja kaikki oppilaat olivat kiinnostuneita. Niinpä seikkailukasvatuksen toteuttaminen rakentui vakaalle pohjalle. Ilman näitä kaikkia osatekijöitä voi olla vaikea päästä yhtä positiivisiin tuloksiin. Vaikka tutkimuskohteemme oli vain yksi luokka, eikä tuloksia voida suoraan yleistetää mihin tahansa luokkaan, tutkimus antaa joka tapauksessa viitteitä siitä, että seikkailukasvatus tukee oppilaiden sosiaalista kehitystä ja auttaa rakentamaan elämyksellistä ja tunnerikasta oppimisympäristöä. On todettava, että myös muilla menetelmillä, esimerkiksi leirikoulu- tai vaikkapa draamapedagogiikalla, voidaan kehittää oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.

Tutkimuksen kuluessa olemme pohtineet sitä, saiko juuri seikkailukasvatus aikaan myönteisen muutoksen oppilaissa vai olisiko tässä tapauksessa samoihin tuloksiin päästy perinteisellä luokkaopetuksellakin. Ehdotammekin jatkotutkimusaiheeksi perusteellista pitkittäistutkimusta seikkailukasvatuskokeilusta. Tutkimisen arvoista voisi olla myös vertailu seikkailukasvatuksen toteuttamisesta sosiaalisesti vaativan ja niin sanotun normaaliluokan kanssa. Tulevaisuudessa seikkailukasvatuksen tutkiminen voisi kohdistua useampiin luokkiin, sillä tälläkin hetkellä Suomesta löytyy monia seikkailukasvatusta toteuttavia luokkia. Esimerkkinä seikkailukasvatuksen yleistymisestä ovat Keski-suomalaisessa (Lamminaho 1999) ja Oulun eteläpuolisten kuntien kotiseutulehdessä Lakeuden Joutsenessa (Tapio 1999) ilmestyneet artikkelit.

Tutkimusprosessin myötä saimme avartavaa tietoa seikkailukasvatuksesta. Tutkimuksemme antaa kokonaisuudessaan uutta ja arvokasta tietoa käytännön seikkailukokeilusta. Huomasimme, että seikkailukasvatuksen toteuttaminen on työlästä.

Toivottavasti sen vaativuus ei estä opettajia toteuttamasta edes pieniä seikkailujaksoja elävöittämään kouluoppimista. Seikkailukasvatus on antoisa vaihtoehto tavoiteltaessa ympäristöjen erilaisuutta, sosiaalisuuden kehittymistä ja emotionaalista rikkautta koulunkäyntiin.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. (toim.) 1995. Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alho, H. 1993. Voiko koulussa seikkailla? Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 27 - 34.
- Antikainen, A. 1991. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.), 297 - 320.
- Atkinson, R. L., Atkinson R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. 1993. Introduction to psychology. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Aulio, O. 1987. Partiolaisen kirja. 5. korj. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Bell, J. 1993. Introduction till forskningsmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1996. Educational research. An introduction. 6. painos. New York: Longman.
- Bowles, S. 1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Suom. K. Ylipahkala. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 27 - 59.
- Cavén, S. (toim.) 1992. Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- 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 - 15.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 61 - 94.
- Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. London: Croom Helm.
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow. The psychology of optimal experience. New York: Harper Perennial.
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Dworkin, M. S., 1967. Dewey on education. New York: Teacher college.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ewen, R. B. 1988. An introduction to theories of personality. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ford, P. M. 1981. Principles and practices of outdoor/environmental education. New York: Wiley.
- Fossi, R. & Jokinen, S. 1998. Mitä on seikkailukasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., Hammerman, E. L. 1994. Teaching in the outdoors. 3. Painos. Danville, IL: Interstate.
- Hahn, K. 1958. Erziehung zur verantwortung. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hayllar, B. 1990. Adventure education. Teoksessa K. McRae (toim.), 54 - 74.
- Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), 10 - 15.
- Helminen, R. & Katainen, M. 1995. Säykki-Lokki Seikkailupedagogiikkaan perustuva nuorisotyöprojekti. Joensuun yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Holme, I. M. & Solvang B. K. 1991. Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Hopkins, D. 1989. Evaluation for school development. Philadelphia: Open University.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. London: Fulton.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. 4. uud. painos. Porvoo: WSOY.
- Jokela, J. & Laine, J. 1998. Voiko koulussa seikkailla?: Ala-asteen opettajien asenteet koulussa sovellettavaa seikkailukasvatusta kohtaan. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Joensuu, J.-P. 1992. Ajatuksia seikkailusta. Teoksessa S. Cavén (toim.), 5 - 8.
- Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa T. Lehtonen, 149 - 167.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa: auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kari, J. 1991. Suomi ja suomalainen uudistuspedagogiikka keskieuropalaisen silmin. Teoksessa J. Kari & P. Malinen (toim.), 27 - 32.
- Kari, J. (toim.) 1992. Valtio, koulutuksen vapaus ja uudistuspedagogiikka. Eurooppalaisen koulutuksen vapauden foorumin IV kollokvio Helsingissä toukokuussa

1991. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 1.
- Kari, J. & Malinen, P. (toim.) 1991. Reformipedagogiikka tämän päivän Euroopassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 25.
- Knapp, C. 1996. Just beyond the classroom. Community adventures for interdisciplinary learning. Charleston, WV: ERIC.
- Koiso-Kanttila, H. 1993. Idea koulun seikkailupäivästä. Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 6 - 9.
- Koiso-Kanttila, H. (toim.) 1993. Koulun seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajalle. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Kuronen, J. & Rantakangas, H. 1997. Leirikoulun opas. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. 4., uud. painos. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, K.-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 191 - 222.
- Kvale, S. 1996. Interviews. London: Sage.
- Laitakari, T. & Lehtonen, M. 1996. Seikkailu koulun kasvattavan opetuksen mahdollisuutena. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lamminaho, T. 1999. Keijut ja menninkäiset seikkailivat Kanavuorella. Keski-Suomalainen 17.5.1999.
- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 97 - 107
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. - Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena.
- Lähdesmäki, S. & Mikola, O. 1995. Metsävaellus. Virikeaineisto peruskouluun ja lukioon. Helsinki: Suomen Metsäyhdistys.
- Löfblom, K. 1995. Seikkailutoiminnan kasvatuksellisuus. Mikä tekee seikkailusta kasvatuksellista? Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Sivulaudaturtyö.
- Malinen, P. 1991. Reformipedagogisten ajatusten totutuminen Suomessa. Teoksessa J. Kari & P. Malinen (toim.), 21 - 26.
- Maslow, A. 1987. Motivation on personality. 3. painos. New York: Harper Collins.
- McRae, K. (toim.) 1998. Outdoor and environmental education. Crows Nest: Macmillian.

- Moore, G. 1989. Outdoor adventure activities in the elementary physical education curriculum. Teoksessa K. Rohnke, 200 - 203.
- Mortlock, C. 1987. The adventure alternative. Cumbria: Cicerone.
- Nurmi, T. 1998. Uusi suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa S. Cavén (toim.), 45 - 60.
- Palosaari, S. 1998. Seikkailuohjaajan muotokuva. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative education and research methods. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Sufi.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. 2., korj. lisäpainos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- POPS-70. 1973. Peruskoulun kasvatustavoitteet sekä oppiaineiden oppimäärät ja ainekohtaiset tavoitteet. Ala-aste. Helsinki: Valistus.
- Raivola, R. & Ropo, E. (toim.) 1991. Jatkuva koulutus ja oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:49.
- Ranki, T. 1997. Seikkailu nuoren kasvun tukena postmodernissa yhteiskunnassa. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rauste von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rohnke, K. 1989. Cowstails and cobras (room) 2. A guide to games, initiatives, ropes courses & adventure curriculum. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Ronni, V. & Vaismaa, P. 1999. Seikkailu - pelkkää ramboilua vai ihmisenä kasvua? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. London: Sage.
- Sinkkonen, J. 1993. Seikkailu on turvallista rajojen etsintää. Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 10 - 12.
- Skiera, E. 1992. Grundpositionen der reformpädagogik in europa. Teoksessa J. Kari (toim.), 25 - 33.

- Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (toim.), 84 - 103.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3 painos. Porvoo: WSOY.
- Tapio, H. 1999. Elämyksiä erilaisesta elämästä. Lakeuden Joutsen 23.6.1999.
- Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus 1, 48 - 53.
- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 11.
- Telemäki, M. 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), 11 - 25.
- Tiainen, P. 1996. Pedagogiikkaa elämyksin. Seikkailukasvatus 1, 20 - 22.
- Thorsén, H. 1984. Peak-experience, religion and knowledge. Lund: Gleerup.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387 - 398.
- Vuontela, U. 1993. Seikkaillen huippuelämyksiin. Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 22 - 26.
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Helsinki: Finn Lectura.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. 2. painos. Thousands Oaks: Sage.

LIITELUETTELO

LIITE 1: Seikkailukortti

LIITE 2: Seikkailukasvatuskurssin kyselylomake

LIITE 3: Opettajan alkuhaastattelurunko

LIITE 4: Opettajan loppuhaastattelurunko

LIITE 5: Oppilaiden haastattelurunko talviseikkailusta

LIITE 6: Oppilaiden haastattelurunko kevätseikkailusta

LIITE 7: Aineiden aiheet, talviseikkailu

LIITE 8: Aineiden aiheet, kevätseikkailu

LIITE 9: Tutkimusaineiston analyysivaihe 1

LIITE 10: Tutkimusaineiston analyysivaihe 2

LIITE 1: Seikkailukortti

Talviseikkailu 98 / Rantapirtti

SEIKKAILUKORTTI

Partion nimi: _____

Pj: _____

Jäsenet:

Seikkailureitillä tulee vastaan erilaisia tehtävä- ja kysymysrasteja.

Seikkailukorttiin tulee merkinnät jokaiselta rastilta. Vastausmerkinnät teette itse, rastivalvojat tekevät myös merkintöjä.

Rastien kysymysjärjestys voi myös vaihdella, ja siksi rasteja ei ole numeroitu!

KYSYMYSRASTI

Eläinten jäljet ovat a) _____ b) _____ c) _____

Seikkailijan viholliset ovat 1) _____ 2) _____ 3) _____

4) _____ 5) _____ 6) _____ 7) _____ Valvoja: _____

JÄÄRASTI

Jään paksuus sentin tarkkuudella _____

ARVIOINTIRASTI

Etäisyys valomastoon on _____ metriä ja ilmansuunta _____

ARVIOINTIRASTI

Köyden pituus on _____ metriä ja esineen paino _____

ILMANSUUNTARASTI

Ilmansuunta oli oikein / väärin Valvojan merkintä: _____

TAITORASTI

Partio selvitti taitorastin

heikosti / tyydyttävästi / hyvin

Valvojan merkintä: _____

ENSIAPURASTI

Partio selvisi ensiavun annosta

heikosti / tyydyttävästi / hyvin

Valvojan merkintä: _____

HAVAINTORASTI

Meitä vaativa peto taitaa olla _____

TOIMINTARASTI

Nuotion sytytys onnistui

heikosti / tyydyttävästi / hyvin

Tilapäismajoituksen tekemisestä selvittiin

heikosti / tyydyttävästi / hyvin

Valvojan merkintä: _____

LIITE 2: Seikkailukasvatuskurssin kyselylomake

Seikkailukasvatuskurssi 3. - 5.10.1997

Nimi: _____

Ikä: _____

1. Mikä kurssin kokemuksista jäi päällimmäisenä mieleesi? Miksi?

2. Tunsitko pelkoa, jännitystä, haltioitumista tai pettymystä? Mitä muita tunteita seikkailu herätti?

3. Mitä eväitä sait kurssilta?

4. Muita kommentteja toteutetusta seikkailusta.

5. Kuinka määrittelisit seikkailu tämän kurssin jälkeen?

6. Miten koit seikkailupartiossa toimimisen?

Kiitos!

LIITE 3: Opettajan alkuhaastattelurunko

1. Tavoitteet

- Mitkä ovat seikkailun yleistavoitteet koulussasi?
- Sopivatko seikkailukasvatuksesi tavoitteet OPS 94 tavoitteisiin?
- Onko koulusi ops:ssa otettu seikkailukasvatus erikseen esille? Miten?
- Mitkä ovat tämän seikkailun tavoitteet?
- Mitkä ovat sosioemotionaaliset tavoitteet tässä seikkailussa? Onko niitä?

2. Sisältö

- Mitä ja millaista tämä seikkailu sisältää käytännössä?
- Rastit ja partiot

3. Emotionaalisuus - minä

- Miten tunne-elementti nousee esille?
- Mitä tunteita ajattelet oppilaissa heräävän?
- Oletko suunnitellut seikkailuun rasteja tiettyjä tunteita ajatellen? Millaisia?
- Mitä tunteita oppilaissa näkyy seikkaillessa?
- Missä suhteessa positiiviset ja negatiiviset tunteet ovat seikkailussa?
(huippuelämys - epäonnistuminen, virheet)
Mitä näistä tunteista seuraa?/Mihin nuo tunteet vaikuttavat?
- Miten tunteet näkyvät käyttäytymisessä?
- Tunteiden suhde OPS:aan

4. Sosiaalisuus - me

- Miten seikkailu vaikuttaa sosiaalisuuteen?
- Me-henki? Luokkahenki? Ryhmään kuulumattomuus?
- OPS mainitsee tavoitteenaan sosiaaliset taidot. Mitä ne ovat mielestäsi?
Miten seikkailu kehittää niitä?/ Miten niitä harjoitetaan käytännössä?
- Miten seikkailussa ilmenee auttaminen, vastuu, harkintakyky omien taitojen suhteen,
myötäeläminen/sosiaalinen tuki ja yhteistyössä toimiminen?

5. Ympäristö

- Mikä merkitys seikkailuympäristöllä on?
- Miksi seikkailu tapahtuu koulurakennuksen ulkopuolella?

LIITE 4: Opettajan loppuhaastattelurunko

1/2

Miksi olet ottanut seikkailun mukaan koulutyöhön (uudenkin luokan kanssa)?

Miten olette tehneet yhteistyötä suunnitteluvaiheessa kodin ja oppilaiden kanssa?

Mikä on ollut seikkailun anti sinulle opettajana?

HUIPPUKOKEMUS

Mitä oppilaille oli jäänyt päällimmäisenä seikkailusta mieleen?

Mikä oli oppilaille huippukokemus ja miten he sitä kuvailivat?

Mitä vähemmän mukavia asioita ilmeni?

YMPÄRISTÖ

Miksi valitsit juuri Ruunaan kosket kevätseikkailun paikaksi?

Mitä lapsille jäi mieleen seikkailuympäristöstä?

Mitä mahdollisia vaaratilanteita seikkailussa oli?

Miten ne oli huomioitu etukäteen?

MINÄ

Millaisia elämyksiä oppilaat olivat kokeneet?

Mitä tunteita lapsella oli syntynyt seikkailun aikana?

Miten voimakkaina tunteet koettiin?/ Tuliko esille itsensä unohtamista?

Miten oppilaat selviytyivät seikkailusta?

Miten haasteet ovat suhteutuneet oppilaiden taitotasoon?

ME

Millaista yhteistyötä lapset joutuivat tekemään seikkailulla?

Mitä se konkreettisesti oli?

Missä tilanteissa yhteistyötä tapahtui?

KOULUTYÖ JA SEIKKAILU

Miksi koulussa tarvitaan seikkailua?

Miltä sinusta tuntuu olla opettajana seikkailutilanteessa?

Mikä merkitys seikkailulla on oppilaan koulutyöhön?

Miten seikkailut ovat vaikuttaneet luokkailmapiiriin ja kaverisuhteisiin?

TAVOITTEET

Onko kevään aikana saavutettu seikkailulle asetettuja tavoitteita?

Miten oppilaiden kouluviihtyvyys ja -motivaatio ovat muuttuneet kevään aikana?

Miten seikkailu vahvisti lapsen sosiaalista kanssakäymistä laajemmin?

Mitä yhteistyötaitoja seikkailut ovat kehittäneet? Miten ja minkä verran?

(auttaminen, vastuunotto, empatia, myötätunto, sietäminen, hyväksyminen)

Millaisia selviytymisenkokemuksia oppilaat ovat saaneet?

Miltä osin seikkailu kehitti omatoimisuutta, itsetuntoa ja itseluottamusta?

Miten seikkailut ovat kasvattaneet lasta ihmisenä?

LIITE 5: Oppilaiden haastattelurunko talviseikkailusta

Minä

Seikkailun kohokohdat

- Mitä sinulla on päällimmäisenä jäänyt mieleen talviseikkailusta?
- Mitä muistat siitä nyt kahden kuukauden jälkeen?

Seikkailun jälkeen

- Miltä tuntui illalla Rantapirtillä/kotona/seuraavana päivänä koulussa?

Me

Yhteistyö

Miten ryhmänne toimi?

Miltä tuntui olla ryhmän jäsen?

Luokkailmapiiri

- Oletko miettinyt, oliko seikkailulla vaikutusta koulutyöskentelyyn?
- Huomasitko kavereissa uusia puolia? Millaisia?

Ympäristö

Miten kuvailisit seikkailuympäristöä?

Miltä se näytti?

Oliko haasteita tarpeeksi?

Tavoitteiden saavuttaminen

- Opettajalla oli eräänä seikkailun tavoitteena luokkahengen lujittaminen. Mitä luulet, lujittuiko luokkahenki?
- Mitä sanoisit toisen auttamisesta ja tukemisesta?

Minä ja tulevaisuus

- Mitä tiedät tulevasta seikkailusta?
- Millä mielin lähdet uuteen seikkailuun?
- Mitä odotat uudelta seikkailulta?
- Haluaisitko, että seikkailulla olisi sama ryhmäjako?

LIITE 6: Oppilaiden haastattelurunko kevätseikkailusta

Oppilaiden haastattelut kevätseikkailusta

Minä

- Mitä päällimmäisenä mielessä?
- Mikä oli huippukokemus?
Miltä se tuntui?
- Olisitko selvinnyt yksin?
- Millainen tunne sinulla oli Neitikoskessa/ perillä?
- Omatoimisuus
- Mitä ajattelit illalla kotona?

Me

- Mitä yhteistyötä teitte seikkailun aikana?
Missä tilanteissa?
Työskentelivätkö pojat ja tytöt yhdessä?
- Vaikutus luokkahenkeen/toverisuhteisiin?
- Huomasitko seikkailussa tapahtuneen kaverin kannustamista? Jos, niin missä ja miten?

Ympäristö

- Kerro seikkailuympäristöstä
Mitä se vaikutti seikkailuun?
- Mikä merkitys on seikkailuympäristöllä?
- Esiintyikö vaaratilanteita? Jos, niin millaisia?
- Oliko haasteita riittävästi?

Tarvitaanko seikkailua? Jos, niin miksi?

LIITE 7: Aineiden aiheet, talviseikkailu

Talviseikkailu on nyt takanapäin. Kirjoita aine ajatuksistasi ja kokemuksistasi siellä. Valitse yksi otsikko ja käytä hyväksesi tarkentavia kysymyksiä. Kirjoita rehellisesti siitä, miten juuri sinä koit seikkailun.

1. Meill' on metsässä nuotiopiiri

- Kuvaile tunnelmiasi talviseikkailusta.
- Miten seikkailupartiosi sai nuotion syttymään?
- Kirjoita kokemuksistasi ja mietteistäsi nuotion syttyessä.
- Miten rotkon ylittäminen onnistui?
- Kirjoita lisäksi seikkailun mieleenpainuvimmasta hetkestä.

2. Seikkailijan seitsemän vihollista

- Miten luonto koetteli sinua seikkailijana?
- Mitä seikkailijan vihollisista kohtasit ja kuinka selvisit?
- Kirjoita lisäksi seikkailun mieleenpainuvimmasta hetkestä.

3. Kalpean kuutamon seikkailulla

- Kuvaile tunnelmiasi kuutamon valaisemalta seikkailulta.
- Miten luonto näytti erilaiselta kuutamossa kuin päivän valossa?
- Kuvaile seikkailuympäristöä omien kokemustesi perusteella.
- Kirjoita lisäksi seikkailun mieleenpainuvimmasta hetkestä.

4. Vauhtia ja vaaratilanteita

- Miten seikkailusi meni?
(jännitys - epäonnistuminen - moka -onnistuminen)
- Mikä oli seikkailusi huippukohta? Miksi?
- Kirjoita lisäksi seikkailun mieleenpainuvimmasta hetkestä.

5. Runoja seikkailusta

- Kirjoita muutama runo (2 - 6 kpl) seikkailuun ja seikkailemiseen liittyen.
- Voit käyttää yllä olevia aiheita tai otsikoida itse.

LIITE 8: Aineiden aiheet, kevätseikkailu

Aineen otsikot

1. Kosken kohinassa koettua

- Miten luonto koetteli sinua seikkailijana?
- Mitä seikkailijan vihollista kohtasit ja miten selvisit niistä?
- Milloin tunsit, 'tätä ei voi tapahtua minulle'?
- Kirjoita lisäksi seikkailun huippuhetkestä.
- Milloin ryhmän yhteistyö oli välttämätöntä?

2. Yhdessä vaaraa uhmaten

- Kuvaile, millaista yhteistyötä teitte
(auttaminen, kannustaminen, toisen huomioiminen)
- Miten toimit ryhmässäsi?
- Milloin et olisi selvinnyt yksin?
- Kirjoita lisäksi seikkailun huippuhetkestä.

3. Jännitystä, pelkoa vai hullaantumista?

- Millaisia tunteita seikkailu herätti sinussa?
- Oliko sinulla perhoseja mahassa?
- Kuvaile seikkailuasi.
- Mikä oli seikkailusi huippuhetki?

4. Selviydyin siitäkin!

- Kuvaile selviytymisen kokemuksiasi kevätseikkailussa.
- Millaisia elämyksiä sait seikkailulta?
- Milloin tunsit, 'tätä ei voi tapahtua minulle'?
- Kirjoita lisäksi seikkailun huippuhetkestä.

Oppilaat: luokkailmapiiri vahvistunut

10. - *-ollaan ehkä vähän hiljempaa yleensä.*
2. Luokkahenki: *No on ne oikeastaan silleen, että kaikki on kavereita keskenään ja.*
8. Parempi luokkahenki. Kaikki on kaikille kavereita ja oppii tuntemaan paremmin a-luokkalaisiakin. (veneessä ja majapaikassa)
5. *Oli niinku porukkahenkeä.- - - Silleen, että ku joku sano, että mä en uskalla, että kauheeta, niin sitte toiset sano, että ei sua oikeesti pelota - -. (koskissa)*
5. Luokkahenki: *Meillä on tosi kivä luokka, että silleen tulee toimeen kaikkien kanssa.*
5. Kaverisuhteet: välitunnilla enemmän muidenkin kuin oman kaverin kanssa.
5. Rauhallisempaa luokassa, kaikki eivät puhu yhteen ääneen.
10. Vaikutus luokkahenkeen: seikkailupartion kanssa - - *ollaan samassa ryhmässä oltu melkein aina niin.*
3. - *-yhteistyö toimi tosi hyvin, kukaan ei ainakaan minun tietääkseni sorsinut toisia, että "etsä saa tänne tulla tää on mejän lautta ja mä oon pomo".*

Esimerkki:

9. *Ihmettelin kovasti, kun uskalsin olla yhtenä niistä melojista siinä kumiveneessä, mutta kun kerran alottaa ei sitä voi ainakaan kesken jättää.*
10. Oppinut tuntemaan luokkatovereita enemmän: *Joo (innokkaasti). Paljonkin. Erityisesti koskenlaskussa, koska niin kaikkia jännitti pikkusen.*

Vanhemmat: luokkailmapiiri

5. Seikkailuretket ovat kasvattaneet yhteen ja parantaneet luokkahenkeä ja joukkuehenkeä. Esim. kannustaminen, ei pilkata, vastustus luokkien yhdistämistä kohtaan.
5. Kevätseikkailussa porukka kannusti aremmatkin mukaan.
9. Luokkahenki tulee paremmaksi ja tulee paremmin toimeen toisten kanssa. Porukassa oppii, että asioita voi tehdä monella tavalla.
9. Luokkailmapiiriin ja kaverisuhteisiin seikkailut ovat vaikuttaneet lähentävästi. Yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja luottamusta on opittu. Asioita on ratkottu yhdessä enemmän kuin koskaan aikaisemmin.
7. Seikkailuissa ollaan yhdessä eikä tule kuppikuntia ja porukkahenki tulee esille.

4. Luokka on tiiviimpi ja luokkahenki parempi: ei marinaa seikkailujen jälkeen eikä kuppikuntia.
2. Luokan yhteishenki ja jaksaminen paranee koulutyössä. Se myös lähentää opettajaan.
2. Yhteishenki paranee, sillä riitoja ei ole niin paljon kuin aikaisemmin. Näin vaikutus kouluviihtyvyyteen on positiivinen.
17. Aikaisemmin luokassa on ollut levottomuutta ja ongelmia kaverisuhteissa, nykyään ilmapiiri on rentoutuneempi. Ope saa paremmin järjestyksen. Hän on saanut hyvää käyttäytymisen mallia muista ja oppinut hyväksymään muita. Seikkailussa tällainen tiiviimpi tekeminen opettaa sopeutumista ja kehittää sosiaalista viisautta.
17. Auktoriteetti on erilainen, kun on eri ympäristö ja eri tapahtumat. Seikkailussa opettaja on myös turva ja tuki lapselle, ei vain opettaja.
11. Vaikea sanoa, miten vaikuttanut kouluviihtyvyyteen, luokkailmapiiriin ja kaverisuhteisiin, koska reissuilla on ollut erikseen tyttö- ja poikaporukat.
6. Ryhmähenki on parantunut. Luokka on oma ryhmänsä kun vähän naljaillaan ja kiusataan muita luokkia.
12. Seikkailu hioo yhteishenkeä omalta osaltaan.
18. Yhteistyö näkyi siinä, että huolehditaan kaikista.
16. Aratkin uskaltavat ryhmässä, sillä toiset ovat apuna.
5. Hän on tottunut vaeltamiseen ja vaatimattomaan olemiseen. Hän on ollut sulkeutuneempi eikä hänellä ole ollut paljon hyviä kavereita.
7. Hän on koulussa usein yksin.
18. Hän on saanut elämyksiä ja kavereiden kanssa on nyt yhteistä.
5. Epäonnistumisia ei ole tullut sen vuoksi että kavereita on kannustettu ja neuvottu, kokeileppa näin, sekä aina on ollut mahdollista yrittää uudelleen.

Luokkailmapiiri

Oppilaiden väliset suhteet

Seikkailuilla on kannustettu ja autettu oppilastovereita. Erilainen ympäristö ja yhdessä tekeminen on tuonut oppilaille yhteisiä kokemuksia. Tätä kautta oppilaat ovat tutustuneet toisiinsa ja luokasta on tullut kokonaisuus, johon myös yksinäiset oppilaat kuuluivat. Luokassa halutaan toimia toisten kanssa ja antaa työrauha toisille. Lisäksi opettaja on huomannut, että toisen sietäminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen ovat kasvaneet. Esimerkkinä hän mainitsee, että kinastelutilanteet ovat vähentyneet seikkailujen myötä.

Oppilaat:

3. - *-yhteistyö toimi tosi hyvin, kukaan ei ainakaan minun tietääkseni sorsinut toisia, että "etsä saa tänne tulla tää on mejän lautta ja mä oon pomo". (aine)*
7. *No kun laskimme koskea en ikänä olisi voinut selviytyä yksin, kun en kunnolla selvinnyt kaverin kanssa yhdessäkään -- (aine)*
2. *Kaikissa hurjimmissa ja helpommissakin koskissa yhteistyö oli tärkeää. (aine)*
4. *Meidän ryhmä teki hyvää yhteistyötä, sillä pääsimme kaikista koskista moitteettomasti, - - - Murroossa teimme valtavaa yhteistyötä - - (aine)*
10. *Olen oppinut tuntemaan luokkatovereita enemmän. Paljonkin. Erityisesti koskenlaskussa, koska niin kaikkia jännitti pikkusen. (haastattelu)*
5. *Meillä on tosi kiva luokka, että silleen tulee toimeen kaikkien kanssa. (haastattelu)*
10. *- -ollaan ehkä vähän hiljempaa yleensä. (haastattelu)*
5. *Luolassa näytettiin valoa ja autettiin menemään. (haastattelu)*
8. *- - ku istuttiin siinä veneessä niin siinä ei ois varmaan yksin pysynyt niin toiset tuki aina jaloilla. (haastattelu)*
8. *- - kaikki melo ihan hyvin ja kannusti toisiaan ja. (haastattelu)*
10. *- - vähän niinku ryhmässä piti tehdä työtä. No niinku että melottiin samaan aikaan ja yks aina sanoi niinku tahtia ja sit se mejän kippari siellä niinku se niinku huusi sitä kans tahtia että melo niinku sit siitä päästiin aina eteenpäin paljo lujempaa. (haastattelu)*

Vanhemmat:

16. Aratkin uskaltavat ryhmässä, sillä toiset ovat apuna.
5. Epäonnistumisia ei ole tullut sen vuoksi että kavereita on kannustettu ja neuvottu, kokeileppa näin, sekä aina on ollut mahdollista yrittää uudelleen.
9. Luokkailmapiiiriin ja kaverisuhteisiin seikkailut ovat vaikuttaneet lähentävästi. Yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja luottamusta on opittu. Asioita on ratkottu yhdessä enemmän kuin koskaan aikaisemmin.
7. Seikkailuissa ollaan yhdessä eikä tule kuppikuntia ja porukkahenki tulee esille.
17. Seikkailussa tällainen tiiviimpi tekeminen opettaa sopeutumista ja kehittää sosiaalista viisautta.
6. Ryhmähenki on parantunut. Luokka on oma ryhmänsä kun vähän naljaillaan ja kiusataan muita luokkia.
18. Hän on saanut elämyksiä ja kavereiden kanssa on nyt yhteistä.
5. Hän on ollut sulkeutuneempi eikä hänellä ole ollut paljon hyviä kavereita.