

LEIRIKOULU OPISKELIJAN SILMIN

Luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia leirikouluharjoitteluista syksyllä 2000.

Mikko Selkämö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Selkämö, M. 2001. Leirikoulu opiskelijan silmin. Luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia leirikouluharjoittelusta syksyllä 2000. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopistossa opettajaksi opiskelevien kokemuksia yhteispohjoismaisista leirikouluista.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat, jotka osallistuivat leirikouluun syksyllä 2000. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 28 opiskelijaa, jotka jakautuivat kolmeen eri leirikoulukohteeseen, vuosikursseille 2-5 ja joista naisia oli 19 ja miehiä 9. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka sisälsi kartoituksen vastaajan taustatiedoista, 45 väittämää ja kolme avointa kysymystä. Tutkimuksen teoriatausta muodostuu Deweyn, Kolbin ja Csikszentmihalyin ajatuksiin kokemuksellisesta oppimisesta kytkettynä konstruktivismiin.

Tutkimustulokset osoittavat, että opiskelijat kokevat leirikouluharjoittelun tarpeellisena lisänä opintoihinsa. Koko leirikouluprosessin he kokevat erittäin myönteisenä, rohkeasevana ja antoisana asiana. Joitakin asioita leirikouluprosessissa myös kritisoitiin, ja näihin on tutkimuksen lopussa esitetty parannusehdotuksia.

Avainsanat

- | | |
|------------------------------|-------------------------|
| - leirikoulu | - camp school |
| - koulun ulkopuolinen opetus | - outdoor education |
| - kokemuksellinen oppiminen | - experiential learning |
| - aktiivinen oppiminen | - active learning |

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LEIRIKOULU	7
2.1 Leirikoulun määrittely	7
2.2 Leirikouluprosessi	11
2.2.1 Suunnittelu	11
2.2.2 Toteutus	14
2.2.3 Jälkityöskentely	15
2.3 Leirikoulun historiaa	16
2.3.1 Pedagogeja leirikoulumaisen ajattelun taustalla	16
2.3.2 Leirikoulun historiaa Euroopassa	20
2.3.3 Leirikoulun historiaa Suomessa	21
2.4 Aiempia tutkimuksia leirikoulusta	22
3 LEIRIKOULUN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	29
3.1 Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus	29
3.2 John Dewey ja tekemällä oppiminen	30
3.3 Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka	32
3.4 David A. Kolb ja kokemuksellinen oppiminen	35
3.5 Mihaly Csikszentmihalyi ja flow	37
3.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	40
4 LEIRIKOULU OPETTAJANKOULUTUKSESSA	42
4.1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitos	44
4.2 Yhteispohjoismaiset leirikoulut	45
4.3 Leirikoulu harjoitteluna	45
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	47
5.1 Tutkimusotteesta	47
5.2 Tutkimusongelmat	48

5.3 Käytännön toteutus	49
5.3.1 Tutkimusjoukko	49
5.3.2 Kyselylomake	50
5.3.3 Aineiston keruu	51
5.4 Aineiston käsittely	51
5.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	52
5.5.1 Validiteetti	52
5.5.2 Reliabiliteetti	53
6 TUTKIMUSTULOKSET	54
6.1 Kyselyssä esitettyjen väittämien anti	57
6.1.1 Väittämien keskiarvojen vertailu	57
6.1.2 Väittämien välisestä korreloinnista	65
6.1.3 Taustamuuttujien vaikutuksesta vastauksiin	67
6.2 Avointen kysymysten anti	68
6.2.1 Leirikouluprosessissa hyvin toimineita asioita	68
6.2.2 Leirikouluprosessin ongelmakohtia	72
6.2.3 Opiskelijoiden kokemuksia	79
7 POHDINTA	85
7.1 Tulosten tarkastelua	85
7.2 Parannusehdotuksia okl:n leirikouluihin	87
LÄHTEET	92
LIITTEET	98
Liite 1: Kyselylomake	98
Liite 2: Sähköposti koehenkilöille	104
Liite 3: Tutkimusaineiston tunnuslukuja	106
Liite 4: Väittämien vastausten absoluuttiset jakaumat	107
Liite 5: Väittämien vastausten prosentuaaliset jakaumat	111
Liite 6: Joidenkin väittämien välisiä korrelaatioita	115

1 JOHDANTO

Peruskoulu elää jatkuvaa muutosta. Ala- ja yläasteen raja poistettiin. “Uusi oppimiskäsitys” valtaa alaa. Ainakin keskusteluissa. Todellisuus on ankeampi kuin kauniit, rahan ja maineen perään kumartavat sanat ja lauseet. Ankea kouluelämä on taiteilemista vähillä määrärahoilla suurien ryhmien kanssa pystyyn homehtuvissa koulurakennuksissa keskellä nousevaa huumeongelmaa.

Dramaattinen alku? Ylikin. Mutta vaikka oppiminen ei aina voikaan olla mukavaa, ajantajun kadottavaa virtausta, voi se joskus onnistua paremmin muualla kuin koulussa. Tavallinen kouluelämä tuskin on ankeaa kuten edellä lukijaa provosoiden väitin. Se vain on arkipäivää valtavalle joukolle ihmisiä yli puolet vuodesta. Sen sijaan, että tällä viikolla tehdään projektia eläinten talvehtimisesta ja ensi viikolla käydään uimassa koko syksyn uintitunnit, voidaan välillä lähteä pois. Pois luokasta. Oppimaan kokemalla. Leirikouluun.

Olen itse osallistunut opiskeluaikani viiteen leirikouluun, joista neljä on ollut Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen yhteispohjoismaisia leirikouluja. Kuten käymieni leirikoulujen määrästä voi päätellä, on leirikoulutoiminta ollut itselleni erittäin mieluisaa. Kokemukset ovat olleet kaikki omalla tavallaan hyvin erilaisia, mutta erittäin positiivisia, ja siksi päätin tutkia muidenkin opiskelijoiden kokemuksia leirikouluista.

Tällä tutkimuksella halusin selvittää opiskelijoiden kokemuksia leirikoulusta. Leirikoulua ylipäättään on tutkittu varsin vähän, ja esimerkiksi useimmat pro gradu -tutkielmat käsittelevät oppilaiden kokemuksia leirikoulusta. Joissakin vanhemmissa tutkimuksissa toivotaan leirikoulun päätyvän myös osaksi opettajankoulutusta, mutta varsinaisia tutkimuksia leirikoulusta opettajankoulutuksessa en löytänyt.

Jarl Stormbom ja Jarl Streng (1978, 37 - 38) esittivät jo vuonna 1978 visioita opettajankoulutukseen kuuluvasta leirikoulutoiminnasta. Nykyään Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos järjestää syksyisin viikolla 35 kolme yhteispohjoismaista leirikoulua, joissa opiskelijat toimivat ohjaajina. Leirikouluharjoittelu on opiskelijoille vapaaehtoinen opintojakso.

Nykyään, kun valtakunnallinen opetussuunnitelma, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, ei anna opetustyölle juuri muuta kuin hieman perusteita, voi opettaja itse toteuttaa opetusta ja kasvatusta kuten hän ja työyhteisönsä parhaaksi näkee. Kaikki työyhteisöt eivät ole jämähtäneet perinteiseen luokkaopetukseen. On kouluja, joissa luokkia on yhdistetty ilman varsinaisia luokkarajoja oleviksi opetusryhmiksi, ja joissa toimii vakituisena työparina kaksi opettajaa samassa tilassa. Uudet koulurakennukset valmistuvat melko erilaisiksi kuin vanhat kivitalot ala- ja yläluokkansa sekä yhdistetyn veisto-liikuntatilan kanssa. Oppiminen saa tapahtua muuallakin kuin oman pulpetin ääressä.

Opettaja on kuitenkin edelleen ihminen - mies tai nainen, sillä ei ole väliä - jonka on kannettava vastuuta oppilaista ja heidän kasvatuksesta. Opettajaksi ei valmistuta koskaan. Ei edes kun saa gradunsa tehtyä. Opettajan on järjestettävä oppimistilanteita, annettava lähtökohtia, syytetävä uteliaisuuden kipinä tai tulevaisuudessa tehtävä jotain muuta, mutta yhtä kaikki, oltava aikuinen.

Mielestäni tällaisia opettajia koulutettaessa avainsana on monipuolisuus. Opettajankoulutuksessa ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista, että kaikki opiskelevat kaikkea samat määrät. Esimerkiksi musiikin opetus kouluissa on usein vain muutaman opettajan harteilla. Pianonsoiton opetteluun kuitenkin uhrataan melkoinen määrä resursseja koulutuksessa. Leirikoulutoimintakaan ei varmasti ole kaikkien mieleen, niinpä kurssin valinnaisuus koulutuksessa on hyvä asia. Opettajankoulutukseen on jatkuvasti tarjolla monenlaista uutta. Onko leirikoulutoiminnalle löydettävissä sellaiset perustelut, että se kannattaa sovittaa jo ennestään ahtaaseen opetussuunnitelmaan?

Toivon tämän tutkimuksen edesauttavan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen leirikouluharjoittelua kehittymään entistäkin toimivammaksi ja antoisammaksi opintojaksoksi opiskelijoita ajatellen. Itse olen saanut valtavasti käymistäni viidestä leirikoulusta, ja nyt, heinäkuussa 2001, tuntuu oudolta, etten elokuun lopussa olekaan lähdessä viikoksi leirikouluun.

2 LEIRIKOULU

2.1 Leirikoulun määrittely

Leirikoululle on löydettävissä melkoinen määrä erilaisia tai hieman toisistaan poikkeavia määrittelyjä eri lähteistä. Tämän tutkielman osalta rajoitun tarkastelemaan lähinnä kotimaisten lähteiden määritelmiä, koska tutkimuksen kohteena olevat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteispohjoismaiset leirikoulut pohjautuvat tällä hetkellä kokonaan suomalaisten opiskelijoiden ja heidän opettajiensa työhön. Vaikka leirikouluja järjestetään myös Norjassa ja leirikouluihin osallistuu norjalaisia oppilaita, ovat leirikoulujen suunnittelevat ja ohjaavat henkilöt suomalaisia. Leirikoulun historiaa toki tarkastelen kansainvälisemmin. Määrittellessäni seuraavassa leirikoulua olen pääsääntöisesti kerännyt eri lähteistä yhteen vain toisistaan poikkeavan aineksen.

Kouluhallitus määrittelee pedagogisissa ohjeissaan leirikoulun seuraavasti: “Leirikoululla tarkoitetaan koulun järjestämää toimintaa, jonka ohjelmaan kuuluva eri oppiaineiden opetus, vapaa-ajan vietto, majoitus ja ruokailu järjestetään koulun ulkopuolella.” (Koulun ulkopuolella annettava opetus 1986, 25). Lahdenperä, Virtanen, Saarinen ja Salmi (1989, 21) antavat sanasta sanaan saman määritelmän omassa teoksessaan. Kouluhallituksen esittämä määritelmä on melko ylimalkainen, niinpä tässä työssä käytän sitä lähinnä lähtökohtana leirikoulun määrittelemiselle. Olennaisinta kouluhallituksen määritelmässä onkin oikeastaan maininta siitä, että toiminnan takana on nimenomaan koulu. Toisaalta taas määritelmä ontuu mielestäni hieman ohjelman osalta. Kouluhallituksen teksti antaa mielestäni väärän kuvan leirikoulusta puhuessaan pelkästä oppiaineiden opetuksesta, leirikoulun toiminta ja oppiminen on kuitenkin paljon kaikkea muuta kuin “vain” oppiaineiden opetusta. Kuronen ja Rantakangas (1997, 9) ilmaisevat asian varsin jyrkästi: ”...oppilaat eivät koskaan ole passiivisia kuuntelijoita...”, sen sijaan he painottavat erityisesti juuri oppilaiden aktiivista osallistumista sekä tiedon etsimistä ja tuottamista.

Suomen leirikoulu yhdistys - Lägerskolföreningen i Finland ry määrittelee leirikoulun opetus- ja työmuodoksi, jonka avulla voidaan toteuttaa koulun kasvatus- ja opetustehtävää (Jossfolk, Oriander, Tallberg, Streng, Söderlund & Wikström 1988, 7). Mielestäni varsin väljä, joskin muuten hyvinkin oikeaan osuva määritelmä. Väljyyden tuntu määritelmässä johtuu siitä, ettei leirikoulu yhdistys puutu sen tarkemmin leirikoulun sisältöihin, vaan käsittää leirikoulun nimenomaan yhdeksi menetelmäksi tiettyä tavoitetta kohti pyrittäessä.

Hirsjärvi (1983, 106) kuvaa leirikoulua koulun työskentelyn organisointitavaksi. Kuronen & Rantakangas (1997, 9) ottavat mukaan määritelmänsä aikaulottuvuuden; leirikoulu on opiskelujakso, joka kestää vähintään kaksi päivää. Varsinaisia säännöksiä leirikoulun kestosta ei ole, mutta tarkoituksenmukaisena kestona voidaan pitää 3 - 5 vuorokautta (Leirikoulu työryhmän muistio 1989, 8). Aiemmin on ollut sallittua käyttää koulun ulkopuoliseen opetukseen enintään kymmenen vuorokautta lukuvuoden aikana, mutta nykyään tällaista rajaa ei ole (esim. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 41; Vahtokari 1984, 17). Mielestäni Kurosen ja Rantakangas määrittelemä minimiaika on sikäli tarpeen, että tällöin leirikoulusta puhuttaessa ymmärretään selkeä kestollinenkin ero esimerkiksi opintokäyntiin tai opintoretkeen, jotka myös ovat koulun ulkopuolella annettavan opetuksen työmuotoja, mutta aivan eri asioita kuin leirikoulu.

Valtakunnallinen, voimassa oleva opetussuunnitelma vuodelta 1994 ei juuri leirikoulua mainitse. Tarkalleen ottaen leirikoulu mainitaan vain kerran opetussuunnitelman perusteissa; toteutusmahdollisuutena ympäristö- ja luonnontiedon alueella (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 80). Vielä vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 42) leirikoulu määritellään koulun järjestämäksi toiminnaksi koulun ulkopuolella, sisältäen opetuksen, vapaa-ajan vieton, majoituksen ja ruokailun. Leirikoulu ja sen asema on siis muovautunut kymmenessä vuodessa itsenäisestä ja varsin erillisestä ja erilaisesta koulunkäynnin muodosta osaksi opetusta, opetusmenetelmäksi.

Perusopetuslaki ja -asetus eivät myöskään mainitse leirikoulua nimeltä. Leirikoulun kannalta keskeisiä asioita kuitenkin on laissa mainittu. Tällaisia tärkeitä huomioitavia

asioita ovat mm. oppilaan oikeudet turvalliseen opiskeluympäristöön, opetukseen ylipäättään ja maksuttomaan opetukseen, joista viimeksi mainittu sisältää opetuksen edellyttämän oppimateriaalin (Ranta 1999, 5). Peruskouluasetuksen puolella on määräys opetuksen ja työaikojen suunnittelusta, sisältäen erityismaininnan koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta (Ranta 1999, 9).

Leirikoulun voi siis määritellä suunnitellusti koulun opetus- ja kasvatustavoitteisiin tähtääväksi opetus- ja työmuodoksi, joka kestää vähintään kaksi vuorokautta. Mielestäni ei ole oleellista sisällyttää määritelmään leirikoulun järjestämistä vieraalla paikkakunnalla tai vieraassa maassa. Stormbom (1978, 7) on omassa määritelmässään muotoillut sijaintikysymyksen “oman koulun ja kouluympäristön ulkopuolelle”, joka jättää mahdollisuuden toteuttaa leirikoulu omalla paikkakunnalla esimerkiksi telttaleirinä metsässä. Pässilä ja Niinikuru (1992, 4) pitävät leirikoulun eräänlaisina ääripäinä telttaleiriä ja viiden tähden hotellimajoitusta. Tämä osoittaa, että leirikoulu on erittäin monipuolinen opetusmenetelmä, joka on muovattavissa tarkoitusten mukaiseksi ja tavoitteisiin pääsyä palvelevaksi kokonaisuudeksi.

Tässä tutkielmassa leirikoululla tarkoitetaan koulun järjestämää, koulun ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, joka on syntynyt opettajan, oppilaiden ja luonnollisesti myös vanhempien yhteisen työn ja suunnittelun tuloksena. Tutkimuksen kohteena olevat leirikoulut poikkeavat tästä määritelmästä sikäli, että suunnittelussa ja toteutuksessa suurta roolia näyttelevät opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat. Edelleen leirikoulu käsitetään tutkielmassa pedagogiseksi toiminta- ja työmuodoksi, joka toteuttaa voimassa olevaa valtakunnallista ja koulun sekä luokan omaa opetussuunnitelmaa.

Varsinaisen leirikoulujakson kesto on vähintään kolme vuorokautta. Tutkimuskohteen leirikoulut kestävät kotimaassa viisi vuorokautta, Norjassa kahdeksan vuorokautta, joista neljä vuorokautta on matkapäiviä. Mielestäni kolme vuorokautta lyhyemmässä ajassa ei juurikaan ole mahdollista saavuttaa kaikkea hyötyä, mitä leirikoulu menetelmänä tarjoaa muilta kuin tiedollisten tavoitteiden osalta. Esimerkiksi ryhmähengen muodostumiseen vaaditaan pidempi aika. Omasta kokemuksesta voin todeta,

että niin oppilaat kuin opiskelijat harmittelevat usein leirikoulun loppuvan juuri kun kaikki alkavat tuntea toisensa ja toden teolla viihtyä leirikoulussa.

Sisällöltään leirikoulu voi vaihdella asetettujen tavoitteiden suunnassa. Mielestäni pääsääntöisesti kuitenkin leirikoulun tärkeimmät tavoitteet tulee olla muissa asioissa kuin tiedollisissa, joita voidaan koulussakin opiskella. Esimerkiksi kokemukset, elämykset, sosiaalisuus ja kansainvälisyys ovat mielestäni kauemmas suuntautuvan leirikoulun tärkeimpiä tavoitteita.

Leirikoulu ei ole ainoastaan viikko muualla kuin omassa luokassa, se on pitkä oppimisprosessi, johon kuuluu paljon asioita ja opittavaa suunnittelusta ja rahankeruusta tehdyn työn arviointiin ja raportointiin. Leirikoulun prosessiluonteesta enemmän seuraavassa luvussa. Leirikoulu ei missään tapauksessa saa muodostua lomamatkaksi. Tästä varoittaa myös Torni (Kahri 1989, 11) hänestä tehdyssä haastattelussa. Eikä turhaan, koska tähän viittaavia oireita tulee julkisuuteen aika ajoin varsin näyttävien otsikoin, viimeksi kevättalvella 2001 suomalaisluokasta Virossa. Nordlund (2001, 13) kirjoittaa artikkelissaan juuri kyseisen tapahtuman innoittamana, että “nyt on syytä ryhdistää leirikoulumetodi”. Yleensä vain räikeät ylilyönnit pääsevät median riepoteltavaksi, ja mielestäni on toisaalta hyvä, että pääsevät; yleensä taustalla on tapahtumia, jotka eivät kuulu leirikouluun. Ehkä opettajan kuin opettajan on opittavissa jotain näistä otsikoista, ettei myös hän itse oman luokkansa kanssa päädy niihin.

Laukkanen ja Marjomäki (1987) havaitsivat tutkimuksessaan, etteivät kaikki oppilaat ja vanhemmat olleet sisäistäneet leirikoulua opetusmetodiksi. Oppilaiden, opettajan ja vanhempien on ymmärrettävä tämä asia alusta asti. Edelleen tämä ei puolestaan tarkoita etteikö leirikoulussa voisi ja pitäisi olla “kivaa”. Henkilökohtainen mielipiteeni on, että koko peruskoulun ajan oppilailla riittää uutta opittavaa, nähtävää ja koettavaa kotimaassa ja muissa pohjoismaissa. Laaksola (2001, 5) ottaa pääkirjoituksessaan kantaa myös kotimaan ja varsinaisten leirikoulukeskusten puolesta. Toisaalta taas pysyminen kotimaassa tai Pohjoismaissa ei takaa sitä, että leirikoulu täyttää tarkoituksensa eikä muutu lomamatkaksi.

2.2 Leirikouluprosessi

Leirikoulu käsitetään usein vain mukavaksi viikoksi poissa koulusta. Leirikoulu on kuitenkin paljon muutakin. Pedagogiselta kannalta leirikoulu voidaan jakaa kolmeen osaan: suunnittelu, itse leirikoulu ja jälkityöskentely. Tämän kolmijaon esittävät mm. Jossfolk ym. (1988, 13 - 29), Lahdenperä ym. (1989, 59 - 90, 123 - 142), Pässilä ja Niinikuru (1992, 13) sekä Virtanen (1992, 85 - 87). Niinpä leirikoulusta muodostuu usein vuoden tai vuosien mittainen prosessi.

2.2.1 Suunnittelu

Suunnittelun voidaan katsoa alkavan siitä, kun joku - opettaja, oppilas, huoltaja - esittää ehdotuksen leirikouluun lähdöstä (Lahdenperä ym. 1989, 59). Monet käyttämistäni lähteistä ovat jo ikää keränneitä, ja se myös näkyy joissakin toimintamalleissa. Esimerkiksi Vahtokari kaataa leirikoulun valmistelutyön opettajan niskaan omalla vapaa-ajalla tehtäväksi. Vahtokari olettaa opettajan paitsi hoitavan kaikki majoitus-, ruokailu- ja kuljetusjärjestelyt, myös tutustuvan perin pohjin leirikoulukohteen historiaan, kulttuuri-taustaan sekä sen maantieteellisiin ja biologisiin erityispiirteisiin. Näin opettaja pystyy opettamaan asiat oppilaille ja laatimaan tarkan ohjelman, jossa toimintaa riittää aamusta iltaan. (Vahtokari 1984, 17 - 22.) Uskon moisen listan saavan monen opettajan ja kasvattajan näkemään punaista, eikä ainoastaan siksi, että siinä joutuisi itse työrukka-seksi, vaan siksi, että moinen toiminta on pelkkää oppimistilanteiden hukkaan heittä-mistä.

Leinonen ja Patrikainen (1992, 13) korostavat, että leirikouluun lähdön taustalla on aina tarve käyttää juuri tätä työmuotoa kasvatus- ja opetustyössä. Mielestäni Leinosen ja Patrikaisen lausumaan tulee liittyä kiinteästi myös ajankäytöllisyys; onnistunutta ja tarkoituksenmukaista leirikoulua ei ole mahdollista järjestää pikaisesti asian tultua mieleen. Taustalla pitää olla suunnitelmallinen ja määrätietoinen työ. Niinpä täydentäisin Leinosen ja Patrikaisen ajatusta liittämällä siihen ehdon opettajan pidemmällä aikavälillä saamasta kokemuksesta, halusta ja tarpeesta käyttää leirikoulua kasvatusta-voitteeseen pääsyyntä keinona.

Suunnittelussa on siis oltava kolme osapuolta mukana: opettaja, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat. Kaikkien osapuolien on oltava toiminnassa mukana alusta alkaen aktiivisesti ja yhteisen tavoitteen eteen ponnistellen, muutoin koko leirikouluprojekti saattaa kaatua yhteistyön toimimattomuuden aiheuttamiin odottamattomiin hankaluuksiin. Vanhempainiltoja kannattaa järjestää riittävästi, ja koska kaikkia on yleensä hyvin hankala koota samaan aikaan saman pöydän ympärille, kannattaa perustaa luokkatoimikunta tai eri asioihin erikoistuneita toimikuntia. Rahastahan kaikki on tämän päivän maailmassa kiinni. Nykyään ei kunnilta heru rahoitusta leirikouluihin kuin nimeksi, joten varoja on itse kerättävä. Leinonen ja Patrikainen (1992, 36) huomauttavat, ettei kaupankäynti ja rahanhankinta kuulu peruskoulun opetussuunnitelmaan, mutta oikein käytettynä ja toteutettuna yhteisellä työlläkin on mahdollisuus saavuttaa arvokkaita päämääriä. Rahanhankinnassa ovat tietysti keinot monet, eikä niistä sen enempää. En malta olla ottamatta esille esimerkin luontoisesti Vahtokarin (1984, 73) esittämää tilastoa kerätystä rahasta, josta käy ilmi, että ”myyjäiset ja lannanmyynti” on tuottanut kassaan reilut 15000 markkaa.

Leirikoulukohteen valinta on ensisijaisesti oppilaiden ja opettajan välinen asia, jossa opettajalla on oltava viimeinen sana. Tyranniaan opettajan ei kuitenkaan pidä sortua. Oppilaiden perusteltuja toiveita on syytä kuunnella ja ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon, antaa oppilaille todellinen mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Samalla oppilailta on myös syytä vaatia osallistumista työntekoon kaikilla sektoreilla rahankeruusta alkaen. Luokka voi esimerkiksi valita muutamia vaihtoehtoja leirikoulu-kohteiksi, ja pohtia ja keskustella sitten mikä olisi mukava, järkevä ja tarkoituksenmukainen vaihtoehto.

Kohteen valinnasta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Lahdenperä ym. (1989, 77 - 82), Kuronen ja Rantakangas (1997, 11 - 12) sekä Pässilä ja Niinikuru (1992, 10 - 13). Samalla kirjoittajat esittelevät jaotteluja leirikouluista, mutta niitä ei mielestäni tarvita. Jokaisesta leirikoulusta muodostuu kuitenkin omanlaisensa tekijöidensä toiminnan myötä. Jos luokka päättää lähteä vaellusleirikouluun, olkoon se heidän vaellusleirikoulunsa riippumatta siitä, täyttääkö se tiettyjä ehtoja esimerkiksi liikkumistavoista.

Valmistelu sisältää toki muutakin kuin rahan keräämistä ja kohteen valinnan. Varsinaisen leirikoulun onnistumisen ja hyödyn kannalta vähintään yhtä tärkeää on ennakkoon tehty oppimista pohjustava työ. Pässilä ja Niinikuru (1992, 5) toteavat, ettei leirikouluun kannata lähteä opettelemaan alkeita. Leirikoulussa tulevia asioita kannattaa siis pohjustaa jo koulussa. Esimerkiksi jos leirikoulu toteutetaan luonnossa, on etukäteen syytä opetella puukon käsittelyä ja tulenteko, muuten saattaa maastossa tulla nopeasti koti-ikävä. Toisaalta olen itse ollut järjestämässä yhteispohjoismaista leirikoulua, jossa rastityöskentelyn eräänä rastina oli nuotion teon opettelu. Se oli erittäin toimiva ja mielenkiintoinen rasti. Siis Pässilän ja Niinikurunkin toteamusta on syytä tarkentaa koskemaan leirikoulussa elämiseen tarvittavia keskeisiä taitoja.

Varsinaisen ohjelman valmistelu on aina toteutettava siten, että se palvelee nimenomaan asetettuja tavoitteita ja on suhteutettu osallistuvan ryhmän ikä ym. tekijät huomioiden. Ohjelman valmistelussa voi olla useita tahoja mukana: opettaja, oppilaat, vanhemmat, leirikoulukohteen ohjaajat, muut asiantuntijat, opiskelijat. Oppilaiden tehtäväksi voidaan antaa esimerkiksi suunnitella erilaista iltaohjelmaa, valmistella pohjustava tietopaketti jostakin käsiteltävästä asiasta, esimerkiksi maan kohoaminen Pohjanlahden rannikolla. Kohteen historiaan ja maantieteellisiin olosuhteisiin tutustuminen voidaan myös aloittaa koulussa. Rajaa ennakkotyöskentelylle asettaa lähinnä aika, raha ja mielikuvitus, ja aikaakin on saatavissa kunhan työ aloitetaan ajoissa.

Tutkimuksen kohteena olevia opettajankoulutuslaitoksen yhteispohjoismaisia leirikouluja järjestetään kolmessa kohteessa: Suomessa Kokkolan nuorisokeskus Villa Elbassa ja Kannonkosken Piispalassa sekä Norjassa, Västerålenilla sijaitsevassa Øksnes Leirstedtissa. Näissä leirikouluissa ohjelman suunnittelusta vastaavat opiskelijat. Oman kokemukseni pohjalta uskallan väittää, että ohjelman suunnittelussa ei sinänsä ole oppilailta toiveita kyselty. Lähinnä suuntaa saadaan aiempien vuosien kokemuksista sekä ympäristön sanelemista ehdoista. Esimerkiksi Øksnesin ohjelma rakentuu selkeästi kolmen koko päivän kestävä ohjelman ympärille. Jonkin verran ohjelmassa on apuna asiantuntijoita, esimerkiksi Øksnesissä kiipeilyssä ja merellä luonnollisesti, Kokkolassa on opas ollut käytössä Tankarin saareen suuntautuneilla retkillä. Ohjelman rakentami-

sen opiskelijat aloittavat keväällä helmi-maaliskuussa. Samalla ainakin osa opiskelijoista käy esittäytymässä luokissa joko koulupäivän aikana tai vanhempainillassa.

2.2.2 Toteutus

Itse leirikoulu on tavallaan jo tehdyn työn hedelmistä nauttimista. Tietysti oppimista ja kokemista, mutta samalla palkinto kovasta uurastuksesta. Työllä saavutetuista tuloksista on osattava myös nauttia, ja se epäilemättä kannustaa jokaista oppilasta kovaan työhön jatkossakin, jos jokainen tuntee hyvän olon, joka tulee yhdessä saavutetusta päämäärästä.

Kuten jo todettu, leirikoulu on koulu-aikaa ja siten koulun järjestyssäännöt ovat voimassa myös leirikoulussa. Leirikoulua varten on hyvä laatia kyseisen ryhmän omat säännöt. Oman kokemukseni mukaan hyvä menetelmä tähän on pitää oppilaiden kanssa sääntökokous. Kokouksessa päätetään yhdessä tulevan leirikoulun säännöistä, ne kirjataan ylös ja jokainen allekirjoittaa säännöt ja sitoutuu samalla niitä noudattamaan. Säännöt ovat tärkeä apu opettajalle, joka leirikoulussa voi ongelmien ilmaantuessa näyttää paperilta, mitä on sovittu ja mitä seuraa, jos ei sopimusta noudata. Opettajan vastuu on jakamaton leirikoulussakin, siispä huolellinen valmistelu on ensiarvoisen tärkeää (Lahdenperä ym. 1989, 30 - 33; Vahtokari 1984, 69 - 70).

Useat tutkimukset (esim. Kinnunen & Lindroos 1997; Lipponen & Paavola 1997; Ohtonen 1990) osoittavat leirikoulun onnistuvan opetuksen eheyttämisessä. Lahdenperä ym. (1989, 21) pitävät leirikoulun olennaisimpana piirteensä ei suinkaan koulun ulkopuolisuutta vaan erilaisia työtapoja kuin koulussa. Mielestäni näin ei pitäisi kuitenkaan olla, että itsetarkoitukset ovat vain erilaiset työtavat. Vika ei kuitenkaan liene tässä yhteydessä leirikoulun, vaan pikemminkin tavallisen koulutyön. Miksi siis leirikoulu olisi se poikkeus ja vaihtoehto, koska se oikeastaan onkin lähempänä sitä, mitä opetus suunnitelmalla haluttaisiin saada luokkiin; kokonaisopetusta, ainerajojen poistoa, luokattomuutta, jne.

Toteutuksen ajankohta riippuu tietysti paljon valituista asiasisällöistä. Useissa tutkimuksissa (esim. Sauvala 1986;) opettajat nostavat sosiaalisuuden erääksi leirikoulun tärkeimmistä aiheista. Vahtokari (1984, 17) toteaa yleisimmän ajankohdan olevan kevät ja pitää sitä myös lukuvuoden ja kasvatuksellisuuden kannalta parhaana ajankohdantana. Sauvala (1986, 89) taas suosittaa leirikoulujen järjestämistä aiempaa useammin syksyllä. Perusteiksi hän mainitsee mm. paremmat sääolot, luonnon ylipäättään sekä edullisemmat majoitushinnat. Majoitushintoihin en kantaa halua ottaa, mutta muuten Sauvalan näkemys on mielestäni kannatettavampi. Sauvala ei tuo mukaan lainkaan luokkahengen kohenemisnäkökulmaa. Esimerkiksi Hertsi ja Härkönen (1992), Kinnunen ja Lindroos (1997) sekä Mäntylä ja Tiittanen (1998) ovat tutkimuksissaan todenneet leirikoulun parantavan luokan sosiaalista ilmapiiriä ja niin sanottua luokkahenkeä. Näin ollen leirikoulusta saatava kohennus luokan sosiaaliseen ilmastoon on hyödynnettävissä koko vuoden, jos leirikoulu on syksyllä. Toukokuun lopussa järjestettävä leirikoulu saa helposti, usein ehkä aiheestakin, jonkinlaisen lomamatkan leiman.

Tutkimuksen kohteena olevien leirikoulujen toteutuksessa pääosissa ovat opiskelijat ja tietysti oppilaat. Norjan matka alkaa lauantaina aamulla, perillä Øksnesissä ollaan sunnuntai-iltana, ja matka takaisin alkaa perjantai-aamuna. Varsinaisia leirikoulupäiviä on siis neljä. Kokkolaan ja Piispalaan oppilaat lähtevät maanantaina aamupäivällä ja kotiinpäin matka alkaa perjantaina puolen päivän aikaan. Kyseisten yhteispohjoismaisten leirikoulujen osalta on pyrkimyksenä ollut, että luokkien omat opettajat pääsisivät mahdollisimman vähällä huolehtimisella ja työllä itse leirikoulukohteessa.

2.2.3 Jälkityöskentely

Leirikouluprosessista heitetään melkoinen osa hukkaan, jos koko juttu unohdetaan kunhan tavarat on saatu bussista ulos ja laukut kotona purettua. Jälkityöskentelyssä opettajalla on oiva tilaisuus vielä hulinan laannuttua saada tietoa oppilaiden oppimisesta ja kokemuksista. Samalla tietysti oppilaiden tietoja opitusta voidaan syventää.

Oppilaiden jälkityöskentelylle ei ole mitään tiettyä tapaa tai kaavaa miten siitä ”oikeaoppisesti” tulisi suoriutua. Mielestäni tärkeää on välttää saman asian loputtoman

toistamisen tunnetta, vaikka kertauksen mahti tunnettu onkin. Työskentelytapoja on valtavasti: leirikoululehti, ainekirjoitus, leirikouluvideo, julistenäyttely koulun seinälle, muutamia mainitakseni. Varmasti jokaiselle ryhmälle on löydettävissä sopiva ja uusi työtapa. Lähdeteoksistakin on löydettävissä melkoinen määrä vinkkejä ja toteutusohjeita ja -vaihtoehtoja jälkityöskentelyyn. Esimerkiksi Lahdenperä ym. (1989, 139 - 142), Jossfolk (1988, 29), Vahtokari (1984, 64 - 66) ja Virtanen (1992, 87 - 88) esittävät malleja jälkityöskentelyyn.

Tutkimuskohteen leirikoulut osoittavat jälleen tällä osa-alueella poikkeusluonteensa, koska oppilaiden juuri tuntemaan oppimat ohjaajat poistuvat heidän arkipäivästään kokonaan. Jälkityöskentely jää siis luokanopettajan vastuulle. Jälkityöskentelyn määrä ja tapa on kokemissani leirikouluissa opiskelijoiden osaltakin vaihdellut. Osa leirikouluista on loppunut kun kotiin on päästy, osassa taas on oppilaiden kanssa pidetty vielä yhteinen tapaaminen valokuvien katselun merkeissä.

Opiskelijaryhmän jälkityöskentely keskenään ja ohjatusti on myös oleellinen osa koko prosessia. Kokemukseni mukaan suuntaus on ollut pois perinteisistä kirjallisista raporteista, ja tilalle ovat tulleet kokoontumiset ohjaavan opettajan johdolla. Nämä kokoontumiset ovatkin mielestäni opiskelijoiden oppimisen kannalta parempia ja toimivampia kuin yksin kirjoitetut raportit. Keskusteluissa aika on useasti käynyt lyhyeksi syvennyttäessä kasvatuksellisiin kysymyksiin, ruodittaessa onnistumisia ja muisteltaessa yhteisiä kokemuksia.

2.3 Leirikoulun historiaa

2.3.1 Pedagogeja leirikoulumaisen ajattelun taustalla

Kasvatus lienee asia, josta tuskin koskaan päästään yhteiskunnassa yksimielisyyteen. Miten sitä pitäisi toteuttaa, millaisin ajatuksin, tavoittein ja välinein. Roomalainen opettaja Quintilianus on sanonut aikoinaan: ”kasvatus on valtava ja monihaarainen ala eikä siitä voida koskaan lausua viimeistä sanaa” (Grue-Sørensen 1961a, 12). Mutta toisaalta, hyvä näin. Yhteiskunta kehittyy ja muuttuu aina. Perusopetusta ja kasvatusta

antava koulu ei nähdäkseni realistisesti voi olla kehityksen kärjessä, eikä tietysti ole tarkoituskaan. Monessa tutkimuksessa, joita tätä tutkimustani varten olen käynyt läpi, aloitetaan tyylillä: ”koululaitoksemme elää sisäisten uudistusten aikaa”. Näinhän sen pitää ollakin. Koska koulu on osa yhteiskuntaa, pitää sen uudistua ja muuttua yhteiskunnan muutosten mukana.

Useiden alkukantaisten kansojen kasvatuksessa on paitsi lempeitä, myös kokemiseen ja tekemiseen suuntautuvia tapoja. Esimerkiksi eskimot antavat lasten kokeilla itse asioita, vaikka ne joskus tuottavatkin epämieluisan kokemuksen tai jopa melkoisen vaaran. Taustalla on periaate, että lapset oppivat paremmin suoriutumaan elämästä, kun he oppivat itse kokien eikä muiden varoitteluista ja komenteluista. Pääsääntöisesti kuitenkin luonnonkansojen parissa tapahtuva kasvatus on lempeää verrattuna niin sanottuihin sivistyskansoihin. (Grue-Sørensen 1961a, 17 - 18, 23 - 25.) Samalla luonnonkansojen kasvatusjärjestelmä pyrkii siirtämään uudelle sukupolvelle tapoja ja elämänmuotoa sellaisenaan, meillä varsinkin tämän päivän teemana ollessa individualismi ja yksilöllinen luovuus.

Ensimmäisissä kasvatusta säädelleissä laeissa ei puututtu opetuksen sisältöön tai menetelmiin, vaan määrättiin vain tuloksista; uimaan ja lukemaan oli opittava. Tällaisina lakeina pidetään Solonin (640-559 eKr.) laatimia lakeja Ateenassa. (Grue-Sørensen 1961a, 48 - 49.) Melko pian Solonin ajan jälkeen Ateenassa vaikutti tunnettu ajattelija ja opettaja Sokrates (469-399 eKr.). Sokrateen opetus perustui kysymyksille, eikä hän itse menetelmäänsä edes nimittänyt opetuksiksi. Sokrateen mielestä tietojen hankintaa saattoi tapahtua ainoastaan oppilaiden itsensä toimesta, hän ei jakanut tietoa, vaan ohjasi oppilaat ajattelemaan asiaa ja muotoilemaan tieto itse itselleen. Sokrates käytti usein menetelmää, jossa oli konkreettinen väite tai useampia, joiden oikeellisuutta alettiin tutkia ja tarkastella. (Grue-Sørensen 1961a, 58 - 59.) Aristoteles oli samoilla linjoilla Sokrateen kanssa; hän esitti ajatuksia, jotka muistuttavat paljolti nykyään tekemällä oppimisen -periaatteena tunnettua ajatusta. Aristoteleen mukaan se, missä pitää tulla täysin oppineeksi, se pitää oppia tekemällä. (Grue-Sørensen 1961a, 77.)

Vanhalla ajalla elänyt roomalainen Augustinus (354-430) toimi opettajana uskoen, että parhaimmillaankin opettaja onnistuu ainoastaan kannustamaan oppilasta hankkimaan tietoa. Hänen mukaansa opettajan sanat voivat saada liikkeelle toiminnan, joka ajaa oppilaan tiedon ja totuuden lähteelle ja jonka hän itse itselleen rakentaa. (Grue-Sørensen 1961a, 112.)

Humanistisen liikkeen keskeinen hahmo, tunnettu kirjailija Erasmus Rotterdamilainen (1467-1536) oli myös opettaja, vaikkei hän siitä historiassa tunnettu olekaan. Hän ei hyväksynyt koulua, jossa oppilaiden ruumiillinen rankaisu oli arkipäivää, ja syyt vaikeuksiin oppimisessa olivat hänen mielestään oppilaita enemmän opetusmenetelmisissä. Erasmus Rotterdamilaisen pääväline opetuksessa oli kirja ja kirjallisuus, mutta taustalla olivat ajatukset, joiden mukaan tärkeintä oli oppilaiden innostaminen ja vetoaminen heidän luontaisiin harrastuksiinsa ja oppimisen haluunsa. (Grue-Sørensen 1961a, 169 -173.) Myös espanjalainen Luis Vives (1492-1540) kuului Euroopan huomattaviin humanisteihin, ja hänellä oli myös verrattain nykyaikaisia ajatuksia kasvatuksesta. Vivesin mukaan oppilaiden havainnointi, aistimukset ja kokemukset ovat heidän tietojensa perusta, ei suinkaan ainoastaan se, mitä he kirjoista lukevat. (Grue-Sørensen 1961a, 179 - 183.) Rotterdamilaisen ja Vivesin aikalainen, ranskalainen Francois Rabelais (1495-1553) oli varsin ankarasti kaikenlaisia ihmiselämän kahleita vastaan. Hänen pedagogisten ajatustensa keskeisintä antia olivat opintokäynnit, joita oppilaiden tuli mahdollisimman paljon tehdä. Rabelais'n oppimishjelma oli kaiken kaikkiaan valtava ja laaja, hänen ajatuksensa oppimisesta vaikuttaa kyltymättömältä, joka sikäli on jo liiallisuusiinkin menevä. (Grue-Sørensen 1961a, 185 - 189.)

1700-luvusta, erityisesti vuosisadan lopusta, muodostui järjen ja kokemuksen vuosisata, valistuksen aika. Tätä aikakautta oli osaltaan pohjustamassa englantilainen kokemusfilosofi John Locke (1632-1704). Locke lähtee ajatuksesta, että kaikki ihmisten omaamat mielteet ja käsitteet ovat kokemuseräisiä ja aistein hankittuja. Hänen mukaansa ihmismieli on tyhjä taulu, johon jokainen kirjoittaa tai pyyhkii pois asioita, kirjoitusvälineenä ollessa aina kokemus. Locke korosti tiedon tuottamista järkeilemällä ja itse ajatteleamalla mieluummin kuin lukemalla sitä kirjasta, ja siitä syystä hänen mielestään järkeä piti myös harjoituttaa sopivilla harjoituksilla. Toisaalta Lockella oli myös oma

karaisuteoriansa, jonka mukaan oppilaita piti opettaa askeettiseen elämäntapaan ja karaista heidät kestävämmän vaikeita oloja. (Grue-Sørensen 1961a, 287 - 299.) Siltä osin Locken ajatukset eivät täysin tue nykypäivän leirikoulussa toteutettavaa kasvatusajattelua, vaikka esimerkiksi luonnossa selviämisen perusteita voisi mielestäni ylihelpotetun tietokonearkkipäivän sijaan harjoitellakin.

Varsinaisesti 1700-luvun pedagogeista maineikkaimmaksi ja tunnetuimmaksi on kohonnut Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Hänen vaikutuksensa pedagogiseen ajatteluun ja yleensä kulttuuriin on ollut valtava, ja edelleen hänen ajatuksiaan käytetään uudistettuina ja nykyaikaistettuina. Rousseau teki selkoa kasvatuksen uudistamiseen tähtäävistä suunnitelmista *Emile*-teoksessaan, jota pidetään kuohuttavimpana ja vaikuttavimpana teoksena mitä kasvatuksesta on kirjoitettu. Rousseau määritteli kasvatuksen tehtäväksi antaa meille kaikki se, mitä emme ole saaneet syntymälahjaksi, mutta mitä kuitenkin tarvitsemme aikuisina. Kasvattajia Rousseau mukaan on kolme: luonto, asiat ja ihmiset. Näiden kolmen pitäisi pyrkiä kasvattamaan yksilöä samaan suuntaan. Eräs mielestäni erittäin tärkeä ajatus Rousseaulle on, että lapsi ei ole pieni aikuinen vaan täysin oma olentonsa, jolloin kasvatusta on olemassa lasta varten eikä päinvastoin. Tämä on esimerkki keskeisestä ajatuksesta myös tämän päivän kasvatuksessa. Rousseauin eräs pääsääntö oli, että aikaa oli tuhlettava, ei suinkaan pitänyt pyrkiä suoriutumaan asioista aina mahdollisimman nopeaan. Nykyään näin ei mielestäni koulussa ajatella riittävän usein. Opettajia tuntuu vainoavan pakko suoriutua tietyistä asioista tietyssä ajassa ettei mitään oppikirjasta jää käymättä läpi. Ja lopultahan tämä on juuri vahva tae sille, ettei kokonaisopetus pääse valtaamaan luokkia, vaan oppiaineraajat säilyvät. Rousseau kritisoi kirjoja ja niiden käyttöä opetuksessa melko voimakkaasti, väittäen, että ne opettavat puhumaan asioista joista ei lopulta olla perillä lainkaan. Tämä on toisaalta ymmärrettävää ja omaankin aikaamme siirrettävissä, jos ajatellaan esimerkiksi internetiä tai televisiota, joiden tietotulvaa ei kukaan voi täysin kontrolloida tai edes sitä, mitä lapsi kyseisistä medioista saa luettavakseen tai nähtäväkseen. Mutta kun vihollista ei voi voittaa, on etsittävä keinoja tulla sen kanssa toimeen. Rousseau kritisoi myös lasten kyselemistä, ja pitää tärkeämpänä että lapsi oppii itse järjeilemään asioita mielessään. Lopulta Rousseautta tutkiessa tulee lopputulokseen, että hän puhuu omien mielipiteidensä kanssa ristiin ja esittää joistakin asioista ristiriitaisia ajatuksia.

Hän vaatii luonnollista kasvatusta muttei hyväksy lasten kysymyksiä ja vaatii suorastaan peittelemään ja pimittämään joitakin asioita lasten tietoisuudesta mahdollisimman pitkään. (Grue-Sørensen 1961a, 316 - 343.)

2.3.2 Leirikoulun historiaa Euroopassa

Leirikoulun perusajatuksena voidaan pitää opiskelua koulun ulkopuolella. Opetusta erilaisissa muodoissa taas on varmasti annettu jo paljon ennen koulun perustamistakin, ja yhtä varmasti myös koulun alusta asti asioita on käyty opiskelemissa koulun ulkopuolella. Jo antiikin pedagogit Hippokrates ja Sokrates opettivat oppilaitaan luonnossa (Lahdenperä ym. 1989, 11; Vahtokari 1984, 14). Toiminnallinen oppiminen ja työmuodot korostuivat myös 1800-luvun pedagogien (esim. Comenius) ajattelussa (Lahdenperä ym. 1989, 11).

Varsinaisena leirikoulun varhaismuotona voidaan pitää englantilaisen opettajan Mary A. Johnstonin vuonna 1906 aloittamaa toimintaa. Johnston otti tavaksi viedä oppilaansa viikoksi maaseudulle harjoittelemaan käytännössä koulussa opittuja taitoja. (Lahdenperä ym. 1989, 12; Thillerup 1997, 6.) Tällä perusteella voidaan varsinaisen leirikoulun kotimaana pitää Englantia.

Saksassa leirikoulu alkoi vallata sijaa 1920-luvulla, ja sai nopeasti vakaan aseman ja kiinteän organisaation (Vahtokari 1984, 14; Thillerup 1997, 6). Saksan leirikoulutoiminnan taustalla olivat sosiaalipedagogiset lähtökohdat; sodan aiheuttamat aliravitseminen sekä sosiaaliset ja taloudelliset ongelmat olivat yleisiä (Lahdenperä ym. 1989, 12).

Pohjoismaista leirikoulu levisi ensin Tanskaan (Lahdenperä ym. 1989, 13; Vahtokari 1984, 14). Tanskassa järjestettiin ensimmäinen leirikoulu vuonna 1929, ja heti 1930-luvun alussa alettiin antaa opettajille koulutusta uudentyypiseen työskentelyyn (Vahtokari 1984, 14; Thillerup 1997, 6). Leirikoulutoiminta laajeni Tanskassa nopeasti, ja 1930-luvun puolessa välissä perustettiin ensimmäiset pysyvät leirikoulukeskukset (Lahdenperä ym. 1989, 13). Eräs leirikoulujen suosion takeista oli Tanskan valtion myönteinen suhtautuminen asiaan, ja niinpä valtio myönsi leirikoululaisille ilmaiset

matkat rautateillä (Vahtokari 1984, 14). Toinen leirikoulujen asemaa ja suosiota edistänyt tekijä on se, että leirikoulumetodiikan opetus tuli Tanskassa pakolliseksi osaksi opettajanvalmistukseen 1950-luvulla (Lahdenperä ym. 1989, 13; Thillerup 1997, 6).

Norja seurasi Tanskan esimerkkiä, ja ensimmäiset leirikoulut järjestettiin Norjassa jo 1930-luvulla (Vahtokari 1984, 15). Todellinen käynnistyminen Norjassa kuitenkin tapahtui vasta sodan jälkeen 1940-luvun lopulla, jolloin maahan rakennettiin lukuisia leirikoulukeskuksia (Lahdenperä ym. 1989, 14). Leirikoulutoiminta on kehittynyt ja saanut todella vahvan jalansijan Norjassa. Jokaiselle oppilaalle on taattava mahdollisuus vähintään kerran kouluaikanaan päästä osallistumaan leirikouluun (Vahtokari 1984, 15).

Seuraavaksi leirikouluvirtaus levisi Ruotsiin, jossa Tanskan mallin mukaan aloitettiin toimintaa 1941, jolloin maan ensimmäinen pysyvä leirikoulu aloitti toimintansa Göteborgin lähistöllä (Vahtokari 1984, 15). Varsinaisesti kuitenkin virallista ja laajamittaisempaa merkitystä toiminta sai vasta 1950-luvun lopussa, ja uudet, vuonna 1962 voimaan tulleet opetussuunnitelmat antoivat leirikoululle tärkeän aseman ruotsalaisessa kouluelämässä (Lahdenperä ym. 1989, 14).

2.3.3 Leirikoulun historiaa Suomessa

Meille Suomeen leirikoulutoiminta on ennättänyt Pohjoismaista viimeisenä. Yksittäisiä leirikouluiksi tulkittavissa olevia opintoretkeä on järjestetty 1950-luvulla, mutta varsinaista leirikoulutoimintaa on ollut 1960-luvulta alkaen (Lahdenperä ym. 1989, 15). Pioneerijoukkona Suomessa on ollut ruotsinkielinen koulutoimi, ja koko toiminta on tullut Suomeen pohjoismaisen yhteistyön kautta (Lahdenperä ym. 1989, 15; Vahtokari 1984, 15). 1960-luvun leirikoulujen pohjana oli kuntien ystävyyskuntatoiminta (Virtanen 1992, 84). Ystävyyskuntaleirikoulujen edelläkävijä on maassamme ollut Turku (Lahdenperä ym. 1989, 15 - 16).

Eräänä varsin merkittävänä leirikoulutoiminnan edistäjänä maassamme on toiminut Suomen leirikouluyhdistys. Viralliselta nimeltään Suomen leirikouluyhdistys - Lägerskolföreningen i Finland ry. perustettiin vuonna 1975. Kuten nimikin kertoo, on yhdistys kaksikielinen, syynä epäilemättä ruotsinkielisen koulutoimen ansioitunut työ leirikoulutoiminnan edistämiseksi maassamme. (Virtanen 1992, 84; Lahdenperä ym. 1989, 16 - 18.) Yhdistyksen tavoitteiksi Virtanen (1992, 84 - 85) luettelee seuraavat kahdeksan asiaa:

1. Leirikoulun kehittäminen ja levitys Suomessa.
2. Olla vaikuttamassa koulun ulkopuolisen toiminnan kehittämiseen.
3. Olla osaltaan huolehtimassa leirikoulun asemasta opettajien koulutuksessa.
4. Toimia asiantuntijana uusien leirikoulukeskusten perustamisvaiheessa.
5. Kansainvälisten, erityisesti pohjoismaisten yhteyksien kehittäminen.
6. Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen.
7. Olla osaltaan vaikuttamassa koulujen kasvatustavoitteiden saavuttamisen hyväksi erityisesti ympäristö- ja sosiaalisenkasvatuksen osalta
8. Leirikoulutietoisuuden levittäminen opettajille, vanhemmille, kouluviranomaisille, leiri- ja kurssikeskuksille sekä matkailualan henkilöille, samalla kuitenkin pyrkien suojelemaan leirikoulua kaupalliselta hyväksikäytöltä.

Yhdistys julkaisee "Leirikoulu-Lägerskola" nimistä lehteä, joka ilmestyy neljästi vuodessa. Yhdistys antaa käytännön neuvoja ja ohjeita leirikoulusta kiinnostuneille, ja järjestää koulutustilaisuuksia ja kursseja. (Virtanen 1992, 85.)

2.4 Aiempia tutkimuksia leirikoulusta

Haavisto (1977) kirjoittaa artikkelissaan Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen 1970-luvun alkupuolella toteuttamista leirikoulukokeiluista. Huomionarvoisaa on sekin, että vaikka leirikoulun historia tulkittaisiin kuinka vanhaksi ja toiminta miten aikaisin tahansa Suomeenkin tullee, puhuu Haavisto yhä edelleen 1970-luvulla vielä leirikoulukokeiluista. Ja aivan oikein onkin käyttää kyseistä termiä. Useissa tutkimuksissa (mm. Lipponen & Paavola 1997, 21) todetaan edelleenkin, että yleisyydestään huoli-

matta leirikoulutoimintaa on tutkittu varsin vähän. Haaviston tutkimuselosteesta on johdettavissa yksi selkeä ajatus: leirikoulu on “hyvä juttu” ja kokeiluja on jatkettava. (Haavisto 1977, 151 - 155.) Tässä esittelemäni aiemmat tutkimukset ovat pääsääntöisesti pro gradu -tutkielmia.

Sauvala (1986) on kartoittanut silloisen Mikkelin läänin opettajien pitämiä leirikouluja ja pyrkinyt selvittämään leirikoulun kehittämismahdollisuuksia vuoteen 1990 tähdäten. Kartoittaessaan pidettyjä leirikouluja Sauvala haastatteli 70 opettajaa, jotka olivat yhteensä olleet järjestämässä 80:aa leirikoulua. Kehittämismahdollisuuksien tutkiminen tapahtui postikyselyllä, joka osoitettiin koulujen johtokunnille. Kyselyyn vastasi kaksi kolmannesta Mikkelin läänin koulujen johtokunnista. Kartoituksen osalta tutkimuksesta muodostui kokonaistutkimus. Kartoituksen anti omalle tutkimukselleni ei ole kummoinenkaan, koska tuloksista on lähinnä luettavissa millaisia leirikouluja Mikkelin läänissä kyseisenä aikana järjestettiin ulkoisilta puitteiltaan. Leirikoulujen järjestämisestä Sauvala on tehnyt selvitystä koko maan osalta lääneittäin (vanha läänijako) ja Mikkelin läänin osalta kunnittain. Selvityshetkellä Keski-Suomi on ollut leirikoulutoiminnan “takapajulaa”. Sauvalan (1986, 18) mukaan Keski-Suomessa ei siihen mennessä oltu tehty selvityksiä leirikoulutoiminnasta, eikä koko toiminta ylipäätään ollut Keski-Suomessa kovinkaan yleistä. (Sauvala, 1986.)

Johtokunnilta saaduista tiedoista Sauvala nostaa esiin johtokuntien enemmistön toivomuksen saada asiantuntija-apua, avustamista leirikoulun toteutuksessa sekä ylipäätään informaatiota koko leirikoulusta. Tämä mielestäni kertoo, että vaikka maassammekin on jo 1960-luvulla järjestetty leirikouluja, todellinen tietoisuus ja asian tuntemus eivät olleet levinneet 1980-luvun puolivälissä kovin laajalle. Aikaa on tietysti siitä jo kulunut, mutta mikään ei viittaa siihen, että leirikoulu pedagogiikkana olisi tullut juuri tunnetummaksi. Leirikoulujen järjestäminen on kyllä yleistynyt ja jälleen tämän hetkiselällä nousukaudella epäilemättä yleistyy lisää. Mutta onko se ainoa kanava, jota pitkin leirikoulutoiminta leviää? Sauvala on jo 1980-luvun puolessa välissä ehdottanut, että jokaisella opettajaksi valmistuvalla pitäisi olla mahdollisuus leirikouluun osallistumiseen ja leirikoulupedagogiikkaan tutustumiseen opettajankoulutuksessa. Tämä olisi mielestäni oiva ja järkevä väylä toimivaksi osoitetun pedagogiikan ja menetelmän

levittämiseksi. Samalla voitaisiin varmasti tuottaa tarvittava kokemusperäinen rohkeus leirikoulun järjestämiseen opettajille, luottamus siihen, että koko prosessi ei ole niin ylitsekäymätön kun asiaa tuntematta saattaa kuvitella. (Sauvala, 1986.)

Sauvala näkee leirikoulun ensisijaisesti vaihtoehtopedagogiikkana. Hän rinnastaa leirikoulupedagogiikan muun muassa montessori-, steiner- ja freinet-pedagogioihin. Sauvalan mukaan leirikoulu pohjautuu sosiaali-, aktiivisuus- ja sosiaalipedagogioihin. Sauvala nostaa esille oman aikansa muutoksen koulussa, ja hänen mukaansa leirikoulu on yksi tapa vastata "koulun uusiin haasteisiin". (Sauvala 1986.) Koulun haasteet toisaalta muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnan muuttuessa, toisaalta taas pysyvät perusopetuksessa melko ennallaan. 1990-luvun opetussuunnitelmauudistusta on kovasti kritisoitu siitä, että se on jäänyt toteutumatta käytännön kouluelämässä. Oppilaskeskeisyys ja kokonaisopetus jäävät sanahelinäksi vanhan opettajajohtoisen toiminnan jatkuessa. Näihin haasteisiin leirikoulu on edelleen erinomainen vastaus. Tämä on luettavissa kaikista läpikäymistäni tutkimuksista tuloksina.

Laukkanen ja Marjomäki (1987) ovat pro gradu -tutkielmassaan selvittäneet kodin ja koulun yhteistyön ilmenemistä leirikoulutoiminnassa nimenomaan vanhempien kokemana. Tämän lisäksi he ovat pyrkineet kartoittamaan oppilaiden ja heidän huoltajiensa leirikouluasenteita ja -odotuksia. Laukkasen ja Marjomäen tutkimuksen kyselyt on tehty keväällä 1985 ja niihin on vastasi 108 huoltajaa ja 114 seitsemäsluokkalaista. Oppilaista 42 oli ollut leirikoulussa, 72:lla kokemusta leirikoulusta ei ollut. Laukkanen ja Marjomäki toteavat, että tulosten mukaan suurin osa oppilaista suhtautui leirikouluun myönteisesti. Tästä tutkimuksesta löytyy kuitenkin muutama mielenkiintoinen tulos erityisesti vanhempien osalta. Vanhempien osallistumisesta leirikoulun järjestämiseen ja järjestelyihin tutkijat toteavat, että mitä enemmän vanhemmilla on leirikoulusta tietoa, sitä aktiivisempia he ovat järjestämisessä. Eli siis opettajan todellakin kannattaa pitää vanhempainiltoja ja lähettää tietoa kotiin niin paljon kuin mahdollista, jos toivoo vanhempien osallistuvan järjestelyihin. Yksinhuoltajien todettiin tutkimuksessa osallistuvan leirikoulutoimintaan aktiivisemmin kuin muuhun koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Tämä tieto on mielestäni mielenkiintoinen nykyisenä aikana, jolloin yksinhuoltajuus maassamme on lisääntynyt valtaisesti. Vaikkei koulun tehtävä olekaan

kehittää yhteistä tekemistä vanhemmille ja lapsille, on kuitenkin tämä tulos huomionarvoisa seikka kun ajatellaan julkisuudessakin vilkkaana käytävää keskustelua kodin ja koulun rooleista ja vanhemman tai vanhempien työssäkäynnistä. Jos koululla on opetusmenetelmä, joka saa kiireisemmätkin vanhemmat aktivoitumaan lapsensa koulun suuntaan, ei sitä pidä jättää käyttämättä. Edelleen Laukkanen ja Marjomäki toteavat, etteivät leirikoulujärjestelyt kuitenkaan syrjäytä kodin ja koulun perinteisiä yhteistyömuotoja. Kyseessä on siis eräänlainen monipuolistaminen, jolla toivottavasti yhä useampi huoltaja saadaan aktiiviseksi koulun suuntaan. (Laukkanen & Marjomäki 1987.)

Jokinen-Lacheb (1989) kertoo artikkelissaan Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen leirikouluista vuosina 1981-1987, jotka liittyivät esteettisen kasvatuksen kokonaisopetuskokeiluun. Kokeilun suunnittelijana ja toteuttajana oli luokanopettaja Eero Sovelius-Sovio. Kokeilun aikana luokka osallistui kolmeen leirikouluun. Koska kokeilu jakautui pidemmälle aikajaksolle, oli työjaksot onnistuttu muokkaamaan niin, että leirikoulut olivat elimellinen osa opetuksen kokonaisuudesta. Jokinen-Lachebin mukaan kokeilu oli onnistunut ja usean leirikoulun prosessi kantoi hedelmää. Oppilaiden tekemät havainnot jäsentyivät loppua kohden yhä pidemmälle viedyiksi. (Jokinen-Lacheb 1989, 71 - 89.)

Artikkelissaan Jokinen-Lacheb korostaa leirikoulutoimintaa koulun pedagogisen kehittämisen välineenä. Hän muistuttaa kuitenkin, ettei leirikoulutoiminta itsessään ole automaattisesti askel kokonaisopetuksen suuntaan tai oppilaskeskeisyyteen, vaikka yleensä kokemukset leirikouluista ovatkin hyvin myönteisiä. Opettajan ja koulun on tartuttava leirikoulun antamaan tilaisuuteen ja muuttuneeseen tilanteeseen, ja otettava tämä huomioon pedagogisessa suunnittelussaan. (Jokinen-Lacheb 1989, 71 - 88.)

Ohtonen (1990) on tehnyt leirikoulutoiminnasta kolmivaiheisen tutkimuksen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa Ohtonen on toteuttanut tapaustutkimuksen luokkansa leirikoulusta pyrkien luomaan leirikouluprosessia kuvaavan mallin. Toisessa vaiheessa hän on toteuttanut mallia ja tehnyt survey -kartoituksen silloisen Keski-Suomen läänin koulujen leirikouluista lukuvuonna 1986-87. Kolmannessa vaiheessa Ohtonen on

jälleen ottanut oman luokkansa leirikoulun tapaustutkimuksen kohteeksi, tällä kertaa hän tutki humanistista oppimiskäsitystä leirikouluopetuksessa. Ohtosen tutkimuksen tuloksena on melkoinen määrä tilastotietoa leirikouluista, niiden ohjelmista ja järjestelyistä. Esimerkiksi tarkat luvut kertovat, miten eri leirikouluissa on ruokailut järjestetty tai millainen on ollut tyypillinen leirikoulu Keski-Suomessa kyseisenä vuonna osallistujien iän, sukupuolen, lukumäärän jne. suhteen. Mielestäni tieto vain on niin tapauskohtaista, ettei se sinänsä anna juurikaan yleistettäväksi arvokasta tietoa. Toisaalta, esimerkiksi mainittakoon, että Ohtosen tutkimuksen toiseen vaiheeseen lukeutui 55 leirikoulua, joiden opetus keskimäärin integroitui viiteen aineeseen (Ohtonen 1990, 38). Tämä tieto vahvistaa sitä, että leirikouluissa oppiaineiden välinen integraatio toteutuu hyvin, usein selkeästi luokkahuonetta paremmin. Ohtonen osoittaa tutkimuksellaan leirikoulutoiminnan olevan tarpeellinen lisä maamme kouluopetukseen. Leirikoulutoiminta antaa hänen mukaansa elämyksiä, kokemuksia ja konkreettista tekemistä muodoissa, joihin ei luokkaopetuksessa useinkaan yllätä. (Ohtonen 1990.)

Hertsi ja Härkönen (1992) ovat pro gradu -tutkielmassaan selvittäneet peruskoulun 5 -luokkalaisten kokemuksia leirikoulusta ja erityisesti sitä, miten oppilaat ovat kokeneet leirikoulun vaikuttaneen luokkansa ilmapiiriin. Tutkimusjoukkona oli kuusi leirikoulussa ollutta viidettä luokkaa; kolme Turusta, kaksi Tampereelta ja yksi Jyväskylästä, joilta kyselyyn vastasi kaikkiaan 165 oppilasta. Selkeimmin esiin nousevana, mutta ehkä samalla myös arveluttavana tuloksena Hertsi ja Härkönen esittävät että 53% oppilaista koki ilmapiirin leirikoulussa parempana kuin luokassa. Mielestäni on mahdollista, että tämä tulos on selitettävissä kokonaan "vaihtelu virkistää" -syyllä. Oppilaiden mielestä opiskelu leirikoulussa oli mielekästä ja innostavaa. Tutkimuksessa on kartoitettu oppilaiden kokemuksia opiskelusta, vapaa-ajasta, kouluasenteista ja työskentelyaktiivisuudesta leirikoulussa. Tutkimuksen tulosten perusteella Hertsi ja Härkönen toteavat leirikoulun myös antavan oppilaille paljon myönteisiä elämyksiä ja kokemuksia. (Hertsi & Härkönen 1992.)

Lipponen ja Paavola (1997) ovat tapaustutkimuksessaan selvittäneet lasten kokemuksia yhteispohjoismaisesta leirikoulusta Norjassa. Lipposen ja Paavolan tutkimusjoukko oli samaa kokoluokkaa kuin tässä tutkimuksessa, 21 oppilasta. He ovat päätyneet valit-

semaan teemahaastattelun tutkimusmenetelmäksi. Lisäksi Lipponen ja Paavola ovat täydentäneet tutkimusaineistoa käyttämällä myös piirustus- ja valokuvatehtäviä sekä leirikoululehteen kirjoitettuja juttuja materiaalinaan. Toisena tutkimusongelmana Lipponen ja Paavola halusivat selvittää millaisia kokemuksia lapset haluaisivat leirikoulusta kun ovat sen kerran kokeneet. Tutkimuksen tulosten mukaan lapset saivat leirikoulusta runsaasti monipuolisia omakohtaisia kokemuksia. Myös oppiaineiden välinen integraatio toteutui leirikoulussa kuin luonnostaan. Leirikoulukokemusta rikkaampana lapset ilmaisivat haluavansa leirikoululta toiminnallisuutta, sosiaalisuutta, haasteellisuutta, erilaisuutta ja muusta koulutyöstä poikkeavia sisältöjä. (Lipponen & Paavola 1997.)

Leirikoulun asema pedagogisena vaihtoehtona on Kinnusen ja Lindroosin (1997) tutkimuksen pääkartoitusalueena. Tutkimusjoukkona oli kaikkiaan kymmenen luokkaa opettajineen. Tutkimusmenetelminä olivat opettajien osalta haastattelu ja oppilaiden osalta kysely ja kirjoitelmat. Kysyttäessä kahdeksan opettajaa kymmenestä oli sitä mieltä, että leirikoululla on merkittävä rooli luokan opetussuunnitelmassa. Selvänä tuloksena Kinnunen ja Lindroos esittävät, että leirikoulu vaikutti piristävästi työskentelymotivaatioon luokassa ennen varsinaista leirikoulua. Leirikoulun jälkeen neljä opettajaa sanoi leirikoulun edelleen piristävän työskentelymotivaatiota luokassa. Opettajat pitivät leirikoulua ylipäätään vaihtoehtoisena ja käyttökelpoisena opetusmenetelmänä, joka on motivoiva ja onnistuessaan tekee oppimisesta konkreettista, elämyksellistä, syvällistä ja kokonaisvaltaista. Oppilaista yli 70% sanoi leirikoulun parantaneen luokkahenkeä ja yli 50% kertoi tutustuneensa entistä paremmin luokkatovereihinsa. 95% oppilaista olisi halukas lähtemään uudestaan leirikouluun. (Kinnunen & Lindroos 1997.)

Kukonlehto (1998) on tutkinut oppilaiden tietotason kokemusperäisiä muutoksia leirikoulun aikana. Mielestäni Kukonlehdon tutkimus mittaa lähinnä triviaalia ”knoppi-tietoa”, vaikkakin toisaalta osoittaa kiistattomasti oppilaiden tietotason nousun ja sen kokemusperäisyyden. Samalla Kukonlehto osoittaa, ettei oppilaan sukupuolella tai taustoilla ole tilastollisesti merkittävää vaikutusta tietotason muutokseen. (Kukonlehto 1998.)

Mäntylä ja Tiittanen (1998) ovat tutkineet leirikoulua kokemuksellisen oppimisen prosessina. Heidän tutkimuksensa lähtökohtana on Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli. Tutkijat olivat itse osallisina tutkimuksensa leirikoulussa, ja pääsivät näin siis soveltamaan Kolbin oppimissykliä tutkimustaan ajatellen leirikouluun. (Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin palataan myöhemmin luvussa 3.4.) Itse leirikoulu toteutettiin Kreetalla, ja siihen osallistui 17 oppilasta. Aineistoa Mäntylä ja Tiittanen keräsivät monipuolisesti; haastattelut, oppilaiden kirjalliset tuotokset, valokuvat, videonauhat ja osallistuva havainnointi tuottivat epäilemättä runsaan aineiston. Mäntylä ja Tiittanen toteavat tutkimuksensa nojalla, että leirikoulu soveltuu hyvin kokemuksellisen oppimisen ympäristöksi ja toimintakentäksi. Heidän mukaansa leirikoulussa elämykset, kokemukset, havainnot ja toiminta nivoutuvat saumattomaksi kokonaisuudeksi. Kolbin syklinen oppimisprosessi kuitenkin osoittautui tutkimuksessa varsin haastavaksi kuudesluokkalaisille oppilaille. Kaikkien oppilaiden osalta oppimissykli ei toteutunut tai oppilaat eivät saavuttaneet kaikki syklin osia. Prosessina Mäntylä ja Tiittanen pitävät leirikoulua erinomaisena kaikkine rahankeräämisineen ja muine valmistelutöineen. Monet asiat vaativat todellisia yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja ja avasivat näin oppilaiden maailmankuvaa, samalla luoden yhteishenkeä luokkaan, ja antaen lopulta tunteen todella työllä ansaitusta matkasta. Mäntylä ja Tiittanen havaitsivat leirikoulussa erityisesti kuinka oppilaat rohkaistuivat yksi toisensa ja päivä toisensa jälkeen käyttämään enemmän ja rohkeammin englantia asioidessaan Kreetalla. (Mäntylä & Tiittanen 1998.)

Kaalikosken (1999) tutkimus leirikoulusta on hieman muista tässä käsittelemistäni tutkimuksista poikkeava, koska se on tehty nimenomaan koulukodin näkökulmasta ja kokemana. Kaalikoski määrittelee tutkimuksensa laadulliseksi tapaustutkimukseksi, jonka erityisenä tarkoituksena on kuvata leirikoulua yhtenä koulukodin kasvatusmenetelmänä. Mielestäni Kaalikosken tutkimus antaa uutta perspektiiviä koko leirikouluasiaan; koulukoti on asia johon itse en ole opiskeluaikanani tutustunut, eikä varmasti moni muukaan opettajaksi opiskeleva. Kuitenkin Kaalikosken tutkimus osoittaa, että leirikoulun monipuolisuus ja muunneltavuus tekee leirikoulusta opetus- ja kasvatusmenetelmänä verrattoman. (Kaalikoski 1999.)

3 LEIRIKOULUN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus

Leirikoulun teoreettinen viitekehysten määrittelyyn käytän tässä tutkimuksessa elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta sekä henkilöinä kasvatusajattelun taustalla Kurt Hahnia, John Deweytä, David A. Kolbia sekä Mihaly Csikszentmihalyitä. Elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik) pohjautuu saksalaiseen perinteeseen ja henkilöityy Kurt Hahniin. Seikkailukasvatuksen (Adventure education) juuret taas ovat englannissa. (Telemäki 1998, 43.) Telemäki (1998, 44) toteaa, että käytännössä on vaikea tehdä eroa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välillä. Niinpä tässä työssä käytän molempia käsitteitä rinnakkaisina ja samaa tarkoittavina.

Leirikoulu, leirikoulutoiminta tai leirikoulupedagogiikka, mitä tahansa käsitettä halutaankin käyttää, ei ole sama asia kun seikkailukasvatus tai elämyspedagogiikka. Leirikoulutoiminnassa on paljon aineksia seikkailukasvatuksesta, mutta myös paljon muuta koulusidonnaisuutensa takia. Toisaalta taas asia voidaan kääntää myös niin, että leirikoulu on vain eräs seikkailukasvatuksen toteutusmuoto. Leirikoulun ja seikkailukasvatuksen yhteneväisyydestä johtuen on mielestäni tarpeen luoda katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin.

Rainer Treptowin mukaan elämyspedagogiikan tuloksellisuuden taustalla tärkeimpänä tekijänä on nuorten ominainen liikunnallisuus, koska nuoret rakentavat ja hahmottavat minuuttaan paljolti juuri liikkeen kautta (Telemäki 1998, 41). Simon Priest taas pitää seikkailukasvatuksen keskeisenä asiana turvallista seikkailua, hallittujen riskien avulla oppimista (Telemäki 1998, 42). Telemäki korostaa, ettei elämyspedagogiikassa ole kyse sokeasta toiminnallisuudesta tai erikoisuuksien tavoittelusta, sen sijaan tavoitteena on ehkä vain silmänräpäyksen kestävä intensiteetti (Telemäki 1998, 41). Tästä optimaalisen oppimisen kokemuksesta lisää tuonnempana. Telemäki korostaa vielä, että vaikka elämyspedagogiikka painottuu ihmisen toimintaa, se ei kuitenkaan tapahdu ajattelun tai intellektuaalisuuden kustannuksella (Telemäki 1998, 35).

Telemäki (1998, 44) esittää jaon neljään osa-alueeseen elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käytännön toiminnoista:

1. Sosiaalistamisleikit.
2. Ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät.
3. Yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät.
4. Ulkoilmatoiminnot.

Sosiaalistamisleikkien tarkoituksena on toimia ”jäänmurtajina”, eli tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja poistaa esteitä osallistumiselle. Tämän tyyppiset leikit ovat erittäin paljon käytettyjä leirikouluissa. Ryhmäaloitteisuuteen liittyvissä tehtävissä ryhmälle osoitetaan ongelma tai tehtävä yhdessä ratkaistavaksi. Myös tämän tyyppisiä tehtäviä käytetään leirikouluissa. Yksilölliset haasteet voivat olla esimerkiksi yksilön omaa uskallusta koettelevia tehtäviä köysiradalla. Ulkoilmatoimintoja voivat olla esimerkiksi melonta, purjehdus, vaellus, kiipeily, hiihto tai laskettelu. (Telemäki 1998, 44.) Useat leirikoulut rakentuvat juuri tällaisten ohjelmien varaan.

3.2 John Dewey ja tekemällä oppiminen

Amerikkalainen John Dewey (1859-1952) on vaikuttanut 1900-luvun pedagogiseen ajatteluun ehkä enemmän kuin kukaan muu (Grue-Sørensen 1961b, 237; Hirsjärvi 1995, 143). Dewey oli maanviljelijä- ja käsityöläissukua, ja tietävästi ensimmäinen suvussaan joka tästä perinteestä poikkesi. Häntä kuvataan tyypilliseksi amerikkalaiseksi, realistisen, käytännöllisen ja aktiivisen elämäntattomuksen edustajaksi. (Bruhn 1973, 25.) Tästä kertoo sekin, että Deweyn mielestä teoriat eivät olleet olemassa vain loogisen kauneutensa vuoksi, vaan niitä piti hyödyntää käytännön toiminnan välineinä. (Grue-Sørensen 1961b, 238.)

Sauvala (1986) luokittelee Deweyn aktiivisuuspedagogiksi. Hirsjärvi (1995, 142) taas toteaa kolmen progressiivisen pedagogiikan linjan, aktiivisuus-, sosiaali- ja vapauspedagogiikan olevan vaikeita pitää erillään toisistaan, ja juuri Deweyn edustaneen kaikkia

kolmea. Sauvalan (1986) mukaan koko leirikoulu pohjautuu juuri näille kolmelle pedagogialle.

Dewey perusti kokeilukoulun vuonna 1896 Chigagon yliopiston yhteyteen. Koulu oli eräänlainen työpaja ja laboratorio, jossa oppilaat oppivat ja kehittyivät askartelutöiden avulla. Jo tästä koulusta tuolta ajalta juontaa juurensa hänen kasvatusteoreettinen johtoaajatuksensa “learning by doing”, tekemällä oppiminen. (Bruhn 1973, 27; Dewey 1957, 5 - 6; Grue-Sørensen 1961b, 239 - 241.)

Dewey luetteli kasvavan yksilön neljä perustarvetta:

1. Tarve sosiaalisuuteen
2. Halu tutkia ja keksiä
3. Halu tehdä, luoda, rakentaa
4. Halu taiteelliseen toimintaan

(Bruhn 1973, 28; Hirsjärvi 1995, 143.)

Hän uskoi lapsen alun alkaen olevan voimakkaasti aktiivinen, ja kasvatuksen tehtävänä hän piti lapsen toimintoihin tarttumista ja niille suunnan antamista (Dewey 1957, 43). Paitsi kasvatuksen tehtävänä, Dewey näki myös ainoana varsinaisena ja toimivana mahdollisuutena koko kasvatukselle lapsen luontaisen toiminnallisuuden ja aktiivisuuden ottamista lähtökohdaksi. Dewey oli luokkahuoneen kuria, kokeita, koetulosten vertailua ja oppilaiden välistä keskustelukieltä vastaan. Deweyn mielestä tällöin menetetään luontainen tapa oppia ja tehdä yhteistyötä. (Dewey 1957, 22 - 23.) Tiukan ulkoisen kurin ja työrauhan sijasta Dewey pyrki luomaan toimeliaisuuden ja päämäärätietoisuuden muodostamaa sisäistä kuria. Tällöin oppilaat pitää motivoida saavuttamaan päämäärä yhteisöllisesti. (Dewey 1957, 24.) Laukkala on tehnyt tutkimuksen Deweyn ajatuksista koulun kehittämisestä. Hän toteaa tutkimuksessaan, että Deweyn koulussa työskentelylle oli tyypillistä suunnitelmallisuus ja kurinalaisuus (Laukkala 1992, 34). Joko Laukkala on tulkinnut väärin Deweyn teosta Koulu ja yhteiskunta, tai sitten Deweyn ajama sisäisen kurin malli toimi hyvin.

Varsinaisesta oppimisesta ja opettamisesta Dewey on todennut: "Ei suurikaan määrä havaintotunteja, jotka on järjestetty havaintotunteina tietojen jakamistarkoituksessa, korvaa edes vähäistä osaa sitä tutustumista talon eläimiin ja puutarhan kasveihin, joka saavutetaan elämällä niiden parissa ja huolehtimalla niistä." (Dewey 1957, 18.) Edelleen Dewey näki lapsen elämän kokonaisena ja jakamattomana, johon ei sisälly tietoista erikoistumista. Tältä pohjalta hänen mielestään myös opetuksen tulisi olla kokonaisopetusta ilman kahlitsevia ainerajoja. (Hirsjärvi 1995, 143 - 144.)

Deweyn mukaan kokemukset hankitaan aistien avulla, mutta ne muokataan järkeillen yksilöä kehittävään muotoon. Tästä on johdettavissa Deweyn pedagoginen perusajatus: kasvatuksen on oltava välikappale ajattelulle, jolla voidaan ratkaista konkreetit ongelmat. (Telemäki 1998, 33.) Dewey uskoi, ettei kokemusten hankkiminen ole pelkkää päätöntä toimintaa toiminnan vuoksi. Hän on sanonut: "Toiminnallisuuden psykologinen peruspiirre on siinä, että se pitää yllä tasapainoa kokemuspäiirin käytännöllisen ja älyllisen puolen välillä." (Dewey 1957, 127.) Yksilö siis reflektoi kokemaansa ja muodostaa mielessään teoreettisia malleja joita taas testaa käytännön toiminnallaan. Kaikessa toiminnallisuudessa pitää siis pyrkiä mahdollisimman paljon tiedostettuihin suorituksiin (Dewey 1957, 128).

3.3 Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka

Saksalainen Kurt Hahn (1886-1974) on elämys- ja seikkailupedagogiikan tunnetuin kehittäjä (Telemäki 1998, 7). Hahnin mielestä koulussa painotettiin liiaksi pelkkää tiedon välittämistä, luonteen kasvattamisen ja kehittämisen kustannuksella. Hahnin mielestä koulujen koe- ja tutkintomenettely oli hermoja raastavaa. Hän halusikin kehittää tietokoulusta ajatteluun perustuvan koulun. Hahn halusi oppilaista esiin heissä piilevät inhimilliset voimat: aloitteellisuuden, itsekurin, huolenpidon lähimmäisistä ja vastuun yhteisöstä. Tähän kasvatukseen päämääräänsä pääsemiseksi Hahn suunnitteli koulussaan toteutettavaksi päivittäin runsaasti erilaista toimintaa ja harjoitusta. (Telemäki 1998, 8.) Hahnin lähtökohta kasvatuksessa oli aina yksilö ja tämän kasvattaminen vastuuseen yhteisöön ja kanssaihmissiän kohtaan (Telemäki 1998, 9).

Hahn kantoi erityistä huolta lapsiin ja nuoriin vaikuttavista yhteiskunnallisista sairauksista, joita olivat käden taitojen unohtuminen, valmiin tarjonnan aiheuttama muistin ja mielikuvituksen heikkeneminen, liiallisten virikkeiden ja ärsykkeiden aiheuttama itsekin rappeutuminen, liikkumisen liika helpottuminen, ainainen kiire ja lisääntyvä tehokkuus sekä katsojan roolin omaksumisen aiheuttama aloitteellisuuden ja yritteliäisyyden väheneminen (Telemäki 1998, 8 - 9). Vuosituhat on vaihtunut, ja Hahnin huolenaiheet ovat edelleen päivänpolttavan koulukeskustelun keskeisimpiä teemoja. Telemäki (1998, 31 - 32) toteaa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan olevan tänä päivän uusien haasteiden edessä, mutta jatkaa kuitenkin, että toisaalta hämmästyttävän monet Kurt Hahnin esille tuomat tekijät ja toiminnan yhteiskunnalliset perusteet edelleen pitävät paikkansa.

Hahn kutsuttiin vuonna 1920 perustetun Salemin koulun johtajaksi. Koulun perustuslakien mukaan modernin yhteiskunnan rappeutumisilmiöitä - fyysisen kunnon ja oma-aloitteisuuden heikentyminen, kätevyuden ja huolellisuuden väheneminen - vastaan oli taisteltava yksilöitä kehittämällä. Hahn ymmärsi myös pettymysten ja tappioiden kasvattavan voiman; tappion tuskassa saattaa piillä itsensä löytämisen salaisuus. Koulun perustamisesta asti Hahn antoi suuren painoarvon retkeilylle ja matkoille, joiden avulla nuorisolle voitiin tarjota elämyksiä, seikkailuja ja löytämisen iloa. Kyseisessä teemassa Hahn tukeutui englantilaiseen historioitsijaan George Trevelyaniin, jonka mukaan ilman nuorison seikkailuvaistoa kulttuuri kuin kulttuuri alkaa kuihtua ja lakastua. (Telemäki 1998, 9 - 11.)

Hahn ei luonut varsinaista yhtenäistä kasvatusteoriaa, paremminkin on puhuttava "vain" kasvatusteorioista. Vaikutteita Hahn sai mm. Platonilta, Sokrateelta ja Goetheltä. Hahn oli vakuuttunut kasvatuksen mahdollisuuksista, erityisesti lasten ja nuorten osalta, vaikuttaa ihmisten itsekkyyden vastaisesti. Hahn kehitti kasvatusteoriansa metodiseksi perustaksi elämyspedagogiikan. Elämyspedagogiikan yhteisöllisyys, toiminnallisuus, itsen löytäminen ja emotionaalisuus saivat yksilön huomaamaan, että jokaista tarvitaan ja jokainen osaa jotain. (Telemäki 1998, 12 - 15.)

Hahnin elämyspedagogiikka muodostuu neljästä elementistä: fyysinen harjoitus, projekti, retki ja pelastuskoulutus. Näistä erityisesti projekti ja retki koskevat käsiteltävää leirikouluaihetta. Projekti oli Hahnin vastapaino fyysiselle harjoitukselle. Projekti vaati osallistujien mielikuvituksen käyttöä, suunnittelutyötä ja organisointia sekä käsillä tekemistä. Projektin aihe valittiin oppilaiden kiinnostuksen mukaan ja sen tavoitteet ja vaikeusaste asetettiin siten, että ne vaativat huolellista keskittymistä ja kärsivällisyyttä, mutta samalla ruokkivat oppilaiden suoriutumisen halua ja halua voittaa vaikeudet. Retki perustui oppilaiden itse laatimiin suunnitelmiin ja liittyi kiinteästi projektiin sisältöihin. Retken onnistumisen edellytyksenä oli tarkka ja perusteellinen suunnittelutyö, ja sen odotettiin harjaannuttavan oppilaissa sitkeyttä toteuttaa tavoitteet, päätöksentekokykyä, päättäväisyyttä, huolellisuutta ja hermojen hallintaa. (Telemäki 1998, 14 - 15.)

Hahn korosti kasvatuksessaan myös ystävällisyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Nohliin tukeutuen Hahn piti kasvatuksen pahimpina sairauksina pedanttia totisuutta, ilkeilyä ja moittimista sekä farisealaista, aina oikeassa olevaa arvostelua. Näiden sijaan huumorilla ja suhteellisuuden tajulla voitiin saavuttaa ymmärrystä ja aitoja päämääriä. (Telemäki 1998, 16.) Hahn toimi kasvattajana kahden ääripään, rakkauden ja oikeuden välimaastossa. Jos nämä kaksi joutuivat ristiriitaan jossain tilanteessa, voiton vei rakkaus (Telemäki 1998, 17).

Ensimmäisen ja toisen maailmansodan välisen ajan poliittiset asetelmat Saksassa aiheuttivat myös Hahnille valintatilanteen: kommunistit vai kansallissosialistit. Hahn ei asettunut kummankaan leiriin, mutta ehdottomasti kansallissosialisteja ja Hitleriä vastaan. Hahn määrättiin lähtemään Saksasta, jonka jälkeen hän asettui Skotlantiin. (Telemäki 1998, 20 - 21.) Skotlannissa hän perusti uuden koulun, mutta joutui siirtymään myöhemmin Walesiin sodan jaloista. Walesissa hän oli perustamassa ensimmäistä OB- eli outward bound -koulua vuonna 1941. Näiden koulujen kurssit kestivät kuukauden ja ohjelma koostui pitkälti Hahnin elämyspedagogiikan sisällöistä. (Telemäki 1998, 21 - 22.)

3.4 David A. Kolb ja kokemuksellinen oppiminen

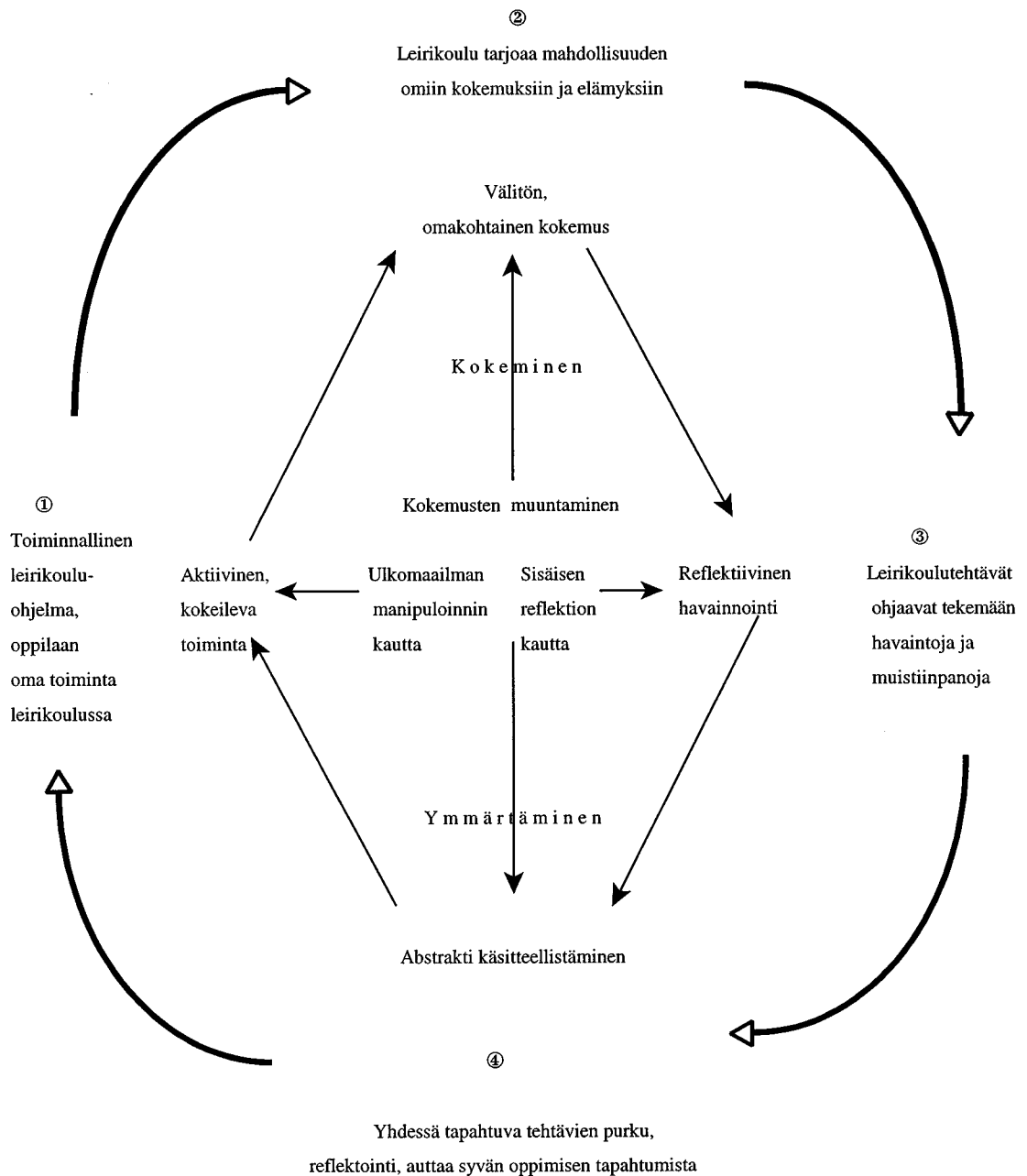
Kolbin näkemys kokemuksellisesta oppimisesta pohjautuu kolmen pedagogin, Deweyn, Lewinin ja Piaget'n ajatuksiin (Kolb 1984, 17). Yhteistä kaikille on itseohjautuvuus kasvatuksen johtoajatuksena sekä painotus yksilön kehitykseen kohti tarkoituksellista elämää (Kolb 1984, 18). Jaoteltuna Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria jakaantuu mainittujen kolmen osalle siten, että siihen kuuluu Deweyn kasvatustilfilosofia, Lewinin sosiaalipsykologia ja Piaget'n kognitiivinen psykologia (Kolb 1984, 3 - 4).

Kolb toteaa ihmisen olevan ainutlaatuinen olento oppimiskykynsä ja oppimistapahtumaan liittyvien prosessien takia (Kolb 1984, 1). Oppiminen on kuitenkin ajan kuluessa hänen mukaansa vieraantunut alkuperäisestä ja aidosta kokemuksellisesta oppimisesta. Kolbin mukaan rationalismi ja myöhemmin behaviorismi ovat aiheuttaneet sen, että ihmiset ovat menettäneet tuntuman oppimiseen henkilökohtaisten kokemusten kautta. (Kolb 1984, 2.)

Kuitenkin Kolbin mukaan tämän päivän yhteiskunta, ja tulevaisuuden vielä enemmän, vaatii oppimiskykyä jotta voimme selviytyä arkipäivän asioista ja jatkuvasti muuttuvasta ympäristöstä. Oppiminen on siis selkeä ehto tulevaisuudessa. Oppiminen ei myöskään voi rajoittua kouluun tai lapsuuteen, Kolb toteaa. Oppiminen ja itsen kehittäminen muodostuvat yksilölle läpi elämän kestäviksi haasteiksi. (Kolb 1984, 2 - 3.)

Kolb näkee oppimisprosessin holistisesti, kokonaisuutena. Oppimista ei voi erottaa omaksi toiminnokseen, vaan sitä pitää tarkastella yhdessä ihmisen toimintojen, ajatteleminen, tunteiden, käyttäytymisen ja havaitsemisen kanssa. (Kolb 1984, 31.) Tällöin siis kasvatustil perustuu jatkuvaan kokemuksista oppimiseen (Kolb 1984, 27). Tällaisessa kasvatustilissa ei ole mielekäästä tarkastella ainoastaan kasvatustiln produktia, tuloksia, vaan pikemminkin prosessia (Kolb 1984, 26). Kolb kuvaa oppimista lyhyesti tiedon luomisen prosessiksi (Kolb 1984, 36).

Seuraavalla sivulla on kuvattuna Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42), jonka Mäntylä ja Tiittanen (1998, 32) ovat soveltaneet leirikouluun. Mäntylä ja Tiittanen ovat lisänneet Kolbin malliin kuviossa olevan uloimman, numeroidun kehän, joka siis käsittelee erityisesti leirikoulua. Mielestäni Mäntylän ja Tiittasen lisäämän osuuden puutteeksi jää valmistavan työskentelyn huomioimattomuus. Leirikoulun valmistava työ luo perustan koko leirikoululle, ja sekin on toteutettavissa kokemuksellisen oppimisen keinoin.



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984, 42) sovellettuna leirikouluun (Mäntylä & Tiittanen 1998, 32).

3.5 Mihaly Csikszentmihalyi ja flow

Tynjälän (1999, 106) mukaan eräs kiintoisa, perinteisistä suoritusmotivaatio- ja attribuutioteoreettisista malleista poikkeava motivaatioteoria on Mihaly Csikszentmihalyi-

lyin esittämä flow- eli virtausteoria. Miten Csikszentmihalyin teoria sitten liittyy leirikouluun ja miksi sitä tässä käsittelen?

Oppiminen ei aina ole mukava tapahtuma. Ihminen oppii usein virheistään. Ja vaikka näkökantaa supistetaan erityisesti koulussa tapahtuvaa oppimista käsitteleväksi, ei oppiminen koulussakaan aina ole mukavaa, vaikei siellä olekaan tarkoitus oppia omista tai toisen virheistä. Itse uskon vakaasti, ettei oppimisen ole tarkoituskaan olla aina mukavaa, ihmisenä kasvamisen kannalta on merkityksellistä että yksilö kohtaa myös kriisejä. Mutta koulussa oppimista pyritään tietysti kehittämään siihen suuntaan, että se aika, jonka yksilö koulussa viettää, olisi hyödyllistä sekä asioiden oppimisen että yksilön henkisen kasvun ja itsetunnon kehityksen kannalta.

Tynjälän (1999, 106) mukaan Csikszentmihalyin teoriassa tarkastellaan voimakkaasti sisäisesti motivoitunutta toimintaa, joka on riippumatonta ulkoisista palkkioista tai sosiaalisista yllykkeistä. Kuten myöhemmin tulee esiin, on yksilön sisäisen motivaation merkitys oleellinen uudelle konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle.

Csikszentmihalyin kirja käsittelee kaikkia elämän alueita, eikä ole suinkaan sinänsä kasvatukseen ja oppimiseen keskittyvä teos. Csikszentmihalyi (1990, 3) määrittelee huippukokemuksen eli flow'n syvän nautinnon ja ilon tunteeksi. Hänen mukaansa syvimmat ja vahvimmat kokemukset syntyvät useimmiten silloin, kun ihminen joutuu ponnistelemaan sekä ruumiillisesti että henkisesti pyrkiessään saavuttamaan jotain haastavaa ja arvokasta (Csikszentmihalyi 1990, 3 - 4, 6). Tästä on suoraan ymmärrettävissä ettei ihmisen koko elämä tai oppilaan koko koulupäivä voi mitenkään olla pelkkää flow'ta. Toisaalta hieman Csikszentmihalyin ajatusta soveltaen voisi ajatella, että varsinaisten huippukokemusten väliset ajatkin ovat tärkeitä osia kokonaisuutta ajatellen. Eihän urheilijaakaan voi harjoitella jatkuvasti ja parantaa siten tuloksiaan. Vasta oikea suhde, tasapaino, harjoittelun ja levon välillä tuo tuloksia. Palautuminen on siis yhtä tärkeää kuin rankka rehkeminenkin. Ja edelleen voidaan todeta, että vasta yksilön kokemus kontrasti mukavan ja epämukavan oppimiskokemuksen välillä voi opettaa hänelle millaista on nautinnollinen oppiminen. Eihän yksilö osaisi arvostaa miellyttävää oppimista, jos se olisi aina vain flow'ta.

Csikszentmihalyi on tutkimuksissaan löytänyt huippukokemukselle ominaisia piirteitä, asioita joita ihmiset liittävät mahdollisimman myönteiseen kokemukseen, ja näitä hän nimittää nauttimisen rakennusaineiksi (elements of enjoyment).

1. Taitoja vaativa haastava toiminta, jossa niin toiminta kuin taidot voivat olla psyykkisiä tai fyysisiä, ja jossa yksilön taidot ja haasteet ovat mielekkäässä suhteessa toisiinsa.
2. Toiminnan ja tietoisuuden yhdistyminen, totaalinen keskittyminen.
3. Selkeät päämäärät ja palaute.
4. Täydellisen tehtävään keskittymisen aikaansaama mielenrauha muilta asioilta.
5. Tilannehallinnan tunne, häviämisen pelon tunteen olemattomuus.
6. Itsekeskeisyydestä vapautuminen, yksilö 'unohtaa' mieltä omaa itseään.
7. Ajantajun hämärtyminen.

(Csikszentmihalyi 1990, 48 - 67.)

Csikszentmihalyin (1990, 72) mukaan ihmisten flow-kokemukset liittyvät usein esimerkiksi urheiluun, leikkeihin, peleihin, taiteisiin tai uskonnollisiin rituaaleihin. Yhteistä kaikille huippukokemuksille on, että toiminta on autotelistä: toiminta itse tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia ja elämyksiä, ja ylläpitää näin korkeaa aktiviteettitasoa käynnissä olevan toiminnan itsensä vuoksi (Csikszentmihalyi 1990, 49; Tynjälä 1999, 106).

Kuten Dewey ja Kolb, myös Csikszentmihalyi uskoo elämysten ja kokemusten voimaan. Ne ovat hänen mielestään väylä elämän laadun kohentamiseen, ja olennaista silloin on, että ihminen oppii kontrolloimaan kokemuksiaan. Onni ei löydy jatkuvasti etsimällä, pitää toimia, pitää elää. (Csikszentmihalyi 1990, 2.) Csikszentmihalyi näkee perinteisen koulun yksilöä passivoivana ja tylsistyttävänä paikkana, esimerkiksi ulkoisen tavoitteenasettelun vuoksi (Csikszentmihalyi 1990, 47 - 48). Konstruktivistinen ajattelu on pyrkimässä juuri tästä pois; oppilaat osaksi suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan.

3.6 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Jos asian esittää hieman karrikoiden, omana opettajankoulutusaikanani konstruktivismi on vaikuttanut eräänlaiselta taikasanalta, ja behaviorismi puolestaan kirosanalta. Taikäsana tai ei, niin sanotusti uusi oppimiskäsitys konstruktivismi kuitenkin on. Tynjälä toteaa, ettei konstruktivismi ole mikään yhtenäinen teoria, vaan se juontaa juurensa monesta eri lähteestä ja sillä on useita eri suuntauksia (Tynjälä 1999, 37).

Konstruktivismin mukaan ihminen ei ole passiivinen aistihavaintojen tai tiedon vastaanottaja. Konstruktivismi korostaa ihmisen aktiivista tiedon rakentamista, kognitiivista toimintaa, jossa yksilö tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. Konstruktivistinen käsitys korostaa kuitenkin, ettei yksilö voi tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavainnoin, koska ihmismieli tulkitsee havaintoja olemassa oleviin rakenteisiin pohjautuen. Yksilö ei siis voi tarkastella mitään täysin objektiivisesti. Oppija ei siis ole tyhjä, tiedolla täytettävä astia, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja rakentava toimija. Näin yksilö rakentaa jatkuvasti kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 25 - 26, 37 - 38, 72.)

Konstruktivismiin liittyy kiinteästi pragmatistinen totuusteoria: tosia ovat uskomukset, jotka käytännössä osoittautuvat toimiviksi. Pragmatistisen tietoteoreettisen näkemyksen mukaan todellisuus ei ole staattinen tila, vaan jatkuvasti toiminnassa oleva prosessi. Tällöin ihminen nähdään aktiivisena ja tarkoitushakuisena olentona, jonka oma toiminta on tiedonmuodostuksessa hyvin keskeistä. (Tynjälä 1999, 25 - 26.)

Tynjälä (1999, 61 - 67) on listannut konstruktivismin keskeisiä pedagogisia seurauksia:

1. Oppijan aktiivisuuden merkitys korostuu ja opettajan rooli muuttuu.
2. Oppijan aikaisemmat tiedot ovat uuden oppimisen perustana.
3. Metakognitiivisten taitojen kehittämislle erityishuomiota.
4. Asioiden ymmärtäminen muodostuu tärkeämmäksi kuin niiden ulkoa osaaminen.
5. Erilaiset tulkinnat otetaan huomioon.
6. Faktapainotteisuudesta siirrytään ongelmakeskeisyyteen.

7. Oppimisen tilannesidonnaisuus otetaan huomioon.
8. Kehitetään monipuolisia representaatioita.
9. Painotetaan sosiaalista vuorovaikutusta.
10. Kehitetään uusia arviointimenetelmiä.
11. Tiedon suhteellisuus ja tuottamistavat tuodaan esiin.
12. Opetussuunnitelmia kehitetään.

Kuten jo edellä kävi ilmi, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukana kehitetään uusia arviointimenetelmiä. Tällaisten arviointimenetelmien tyypillisiä piirteitä ovat:

- arviointi on pääosin kvalitatiivista eli laadullista
- arvioinnissa pyritään tiedon ymmärtämiseen ja korostamaan muunnoksia
- koetilanteet pyritään järjestämään mahdollisimman luonnollisiksi
- arviointi pyritään kytkemään luonnolliseksi osaksi oppimisprosessia
- opettaja, oppilas, ja toverit arvioivat yhdessä
- huomion kohteena on oppimisprosessi, tapahtunut muutos ja lopputulos.

(Tynjälä 1999, 171).

Uudessa oppimiskäsityksessä korostuu yhteistoiminnallisuus. Erilaisia oppimistehtäviä, jaettua vastuuta, arviointia ja toiminnan kontrollointia pyritään käyttämään oppilaiden oppimisorientaation edistämiseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen etuina pidetään ryhmän käytettävissä olevia enempiä kognitiivisia resursseja kuin kullakin jäsenellä olisi yksinään. Ryhmässä toiminta mahdollistaa keskustelun, neuvottelun, argumentoinnin ja erilaisten näkökulmien esiin tuonnin, jolloin voi syntyä monipuolisempia ajatteluprosesseja kuin pelkän suoran opetuksen seuraamisessa. Ryhmätoiminnan on todettu myös lisäävän osallistujien sisäistä motivaatiota, vastuullisuutta ja innokkuutta sekä tuottavan positiivisia emotionaalisia kokemuksia. Ryhmätoiminta on luonnollisesti erinomainen tapa oppia sosiaalista vuorovaikutusta, itseilmaisua sekä yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Yhteistoiminnallisuus ei toisaalta ole myöskään itsestään selvästi vain positiivinen asia. Se asettaa joskus kohtuuttomia vaatimuksia oppilaiden sosiaalisille taidoille, taidoiltaan hyvin heterogeeninen ei välttämättä pysty toimimaan ehjänä kokonaisuutena. On myös oppilaita, joille harjoitukseen ei tuota merkittäviä

tuloksia, ja he ovat saavat paljon enemmän aikaan yksin työskennellessään. (Tynjälä 1999, 108 - 109, 167 - 168.)

Leirikoulu edustaa tyypillisimmillään konstruktivistista oppimistapahtumaa. Leirikouluissa oppilaat pääsevät itse tekemään ja tutkimaan esimerkiksi luontopoluilla, meren rannan tutkimisessa tai viritellessään nuotiota kuivilla oksilla. Oppilaat tällöin luonnollisesti havainnoivat jatkuvasti ympäristöä aisteillaan, ja rakentavat itselleen tietoa osan aikaa sitä itsekään tiedostamatta. Mielestäni leirikoulu edustaa jo nyt sitä, mihin koko kouluopetusta haluttaisiin tulevaisuudessa johtaa. Leirikoulun ei siis välttämättä tarvitsikaan olla niin poikkeavaa ohjelmaa tai erikoista ja ihmeellistä, joskin pitää muistaa että taitavasti käytettynä näilläkin ominaisuuksilla on oma arvonsa kasvatuksessa. Mutta jos tekeminen, kokeminen ja erilaiset opiskelutavat saisivat normaalissa kouluelämässä enemmän sijaa, lähestyisi luokkaopiskelukin varmasti tulevaisuuden tavoitettaan ja samalla leirikoulun ideologiaa. Itseni on tämä niin kovin helppo nähdä sielun silmin, koska olen käynyt kouluni kyläkoulussa perisuomalaisen luonnon keskellä. Iso kaupunkikoulu saattaa olla hieman eri asemassa tässä suhteessa.

4 LEIRIKOULU OPETTAJANKOULUTUKSESSA

Stormbom ja Streng (1978, 37 - 38) esittivät jo vuonna 1978 visioita opettajankoulutukseen kuuluvasta leirikoulutoiminnasta. Heidän ajatuksensa on jossain määrin yhteinen yliopistomme nykyisen, yhteispohjoismaisia leirikouluprojekteja toteuttavan linjan kanssa. Stormbomin ja Strengin mielestä opettajankoulutuslaitosten pitäisi osallistua leirikoulutoimintaan ja pyrkiä aktiivisesti kehittämään sitä. He esittävät esimerkkinä kolmivaiheista mahdollisuutta opettajaksi opiskeleville koulun ulkopuoliseen opetukseen tutustumiseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan jo olemassa olevaan leirikoulun teoriataustaan ja mahdollisesti luodaan uutta kasvatustieteellistä teoriataustaa koulun ulkopuoliselle opetukselle. Toisessa vaiheessa opiskelijat toteuttaisivat keskenään viikon käytännön jakson tutustuen leirikoulun mahdollisuuksiin ja menetelmiin sekä kasvatustieteellisiin ongelmiin. Samalla opiskelijat laatisivat ohjelma- ja opintoaineistoa oppilaille tarkoitettua leirikoulua varten. Kolmannessa

vaiheessa toteutettaisiin viikon mittainen leirikoulujakso oppilaille. Myös Sauvala (1986) on katsonut leirikoulun olevan osa koulun sisäistä kehittämistä, ja näin ollen hänen mielestään jokaisella opettajaksi valmistuvalla pitäisi olla mahdollisuus perehtyä leirikouluun koulutuksensa aikana. Samaa mahdollisuutta perää artikkelissaan Turvanen (1989, 27), ja antaa lisäksi varsin mielenkiintoisen ehdotuksen niin sanotuista yhteisleirikouluista, joista esimerkkinä hän mainitsee entisten opiskelutovereiden luokilleen yhdessä järjestämän leirikoulun.

Tietoja opettajankoulutuslaitosten suhtautumisesta leirikouluihin ei juuri tahdo löytyä. Vaikka maassamme kovasti puhutaan tietoverkon mahdollisuuksista ja tiedon loputtomasta määrästä, eivät opettajia kouluttavat laitokset palvele tiedon hakijaa kovinkaan kaksisesti internetissä. Parhaimmillaan Oulun ja Kajaanin opettajankoulutuslaitosten kotisivuilta on löydettävissä koko ohjelma, ja sivut ovat muutenkin edustavat. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen sivut taas ovat mielestäni varsin heikot, sekä ulkoasultaan että tietomäärältään.

Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksella on mahdollisuus suorittaa yliopiston vaihtoehtoisina opintoina kahden opintoviikon laajuinen kurssi seikkailukasvatuksesta. Sen lisäksi on mahdollista suorittaa kasvatustieteen syventävien opintojen osana seuraavia kursseja: seikkailukasvatuksen psykologia, seikkailukasvatuksen filosofia, seikkailukasvatuksen praktikum-kurssi. Kaksi ensin mainittua ovat laajuudeltaan puolitoista opintoviikkoa, viimeksi mainittu kaksi opintoviikkoa. (Opinto-opas 1999.)

Vanhemmista kirjallisista lähteistäkin löytyy joitain mainintoja opettajankoulutuslaitosten leirikoulutoiminnasta. Ohtonen (1990, 19) lainaa Sannamoaa, jonka mukaan leirikoulumenetelmiä on painotettu Joensuun, Oulun, Tampereen ja Vaasan opettajankoulutuksessa. Samoin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksella on leirikoulukurssi, joka on vapaavalinnaisissa opinnoissa. Savonlinnan kurssin takaa löytyy Kalervo Seppälä, jota Sauvala (1986, 16) puolestaan lainaa tutkimuksessaan. Savonlinnan normaalikoulun ensimmäinen leirikoulu on toteutettu vuonna 1980, ja juuri Seppälä on laatinut kyseisen vapaavalinnaisen kurssin opettajankoulutukseen.

4.1 Jyväskylän opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän opettajankoulutuslaitos järjestää vuosittain kolme yhteispohjoismaista leirikoulua, joissa opiskelijat toimivat ohjaajina. Leirikoulut järjestetään syksyllä viikolla 35. Kohteita on viimeisinä kahtena vuotena ollut kolme; kotimaassa nuorisokeskus Villa Elba Kokkolassa ja Piispalan leirikeskus Kannonkoskella, sekä ulkomaisena kohteena Norjan Västerålenilla sijaitseva Øksnes Leirstedt. Kuhunkin leirikouluun otetaan enimmillään 16 opiskelijaa.

Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella oli syksyllä 1997 ja 1998 tarjolla sivuaineeksi leirikoulupedagogiikka. Kurtén ja Merta-Myllynpää (1994, 5) toteavat leirikoulupedagogiikasta: ”Yksiselitteistä leirikoulupedagogiikka ei ole (kirjattuna) olemassa”. Tämä ei tietenkään tarkoita opintojakson olemassa olon mahdottomuutta. Lähinnä tilannetta voi mielestäni verrata koko kasvatustieteeseen, joka monilta osiltaan nojaa muihin tieteenaloihin ja niiden teorioihin. Mahdollisuus oli suorittaa approbatur-laajuiset eli 15 opintoviikon kokonaisuus leirikouluun liittyviä opintoja. Tämän sivuainekokonaisuuden tavoitteen opinto-opas määrittelee seuraavasti: ”Opintokokonaisuus antaa opiskelijalle valmiudet suunnitella ja toteuttaa laajoja koulun ulkopuolisia oppimistilanteita.” (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996, 212; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997, 182.)

Syksyllä 1997 opinnot aloitti noin viidentoista opiskelijan ryhmä, allekirjoittanut tutkija mukaan luettuna. Syksyllä 1998 halukkaita aloittajia ei ollut riittävästi, eikä ryhmää perustettu lainkaan. Tämän jälkeen kyseistä opintojaksoa ei edes ole tarjottu opiskelijoille. Tutkimuksen tekohetkellä voimassa oleva opinto-opas ja opetussuunnitelma ei mainitse leirikoulua lainkaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996, 212 - 213; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997, 182 - 183; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999.)

4.2 Yhteispohjoismaiset leirikoulut

Yhteispohjoismaiset leirikoulut ovat luonnollisesti paljon muutakin kuin vain viikko itse leirikoulussa. Koko projekti alkaa tammi-helmikuulla, jolloin opiskelijoiden ilmoittautuminen seuraavan syksyn leirikouluihin tapahtuu. Suurin osa opiskelijoista on perinteisesti ollut halukkaita ensisijaisesti lähtemään Øksnesiin. Niinpä valintaperiaatteena on ollut, että ensin hankitaan kokemusta kotimaan leirikoulukohteista, jonka jälkeen on "etuajo-oikeus" Norjaan lähtevään ryhmään. Näin siksikin että Norjan leirikoulu on olosuhteiltaan ja pelkästään pitkien matkojensa takia oleellisesti vaativampi kuin kotimaan kohteet, mitenkään niitäkään vähättelemättä.

Opiskelijaryhmä aloittaa varsinaisen työnsä maaliskuussa. Tällöin aletaan muodostaa ohjelmarunkoa leirikouluun ja ollaan yhteydessä luokkiin, jotka syksyllä leirikouluun lähtevät. Myös keskinäinen tehtävien ja roolien jako tapahtuu jo keväällä. Kevät on itse asiassa hyvin tärkeää aikaa opiskelijoille, koska ainakin itse olen huomannut, että kesällä opiskelijaryhmä hajoaa ympäri Suomea, ja Jyväskylään saapuminen syksyllä jää monilla aivan viime hetkeen. Keväällä pitäisi siis saada leirikouluviikon ohjelmarunko ja myös vaadittavat varaukset lähelle lopullista muotoaan.

4.3 Leirikoulu harjoitteluna

Viimeisin kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas (1997, 144), jossa leirikoulu mainitaan, määrittelee kahden opintoviikon laajuisen leirikouluharjoittelun tavoitteen seuraavasti: "Opiskelija suunnittelee yhden viikon leirikouluohjelman ala-asteen luokkaa varten, toteuttaa sen, laatii raportin ja arvioi oman suorituksensa." Juuri muuta opinto-opas ei koko harjoittelusta kerro. Omien leirikoulukokemuksieni, joita opiskeluaikana on ehtinyt kertyä viisi kappaletta, pohjalta väitän, että tässä opettajankoulutuslaitos on kävellyt paremminkin aidan reiästä läpi kuin siitä kuuluisasta matalimmasta kohdasta yli. Tai sitten aika on ajanut oppaan tiedoista ohi. Toiminta harjoitteluissa on oman kokemukseni mukaan ollut monipuolista ja laadukasta. Mutta suhtautuminen ja asenne laitoksen puolesta ei mielestäni anna juuri minkäänlaista arvoa harjoittelulle verrattuna normaalikoululla tapahtuviin harjoitteluihin. Jos leirikouluharjoittelua

tarjotaan ja siihen uhrataan laitoksen varoja, pitäisi olla määriteltynä tavoitteet ja toimintamuodot myös kirjallisena opinto-oppaassa ja opetussuunnitelmassa.

Opiskelijat saavat leirikouluprojektiin osallistumisesta kaksi opintoviikkoa. Nämä opintoviikot voi opiskelija sijoittaa joko kasvatustieteen syventävien opintojen valinnaisiksi opinnoiksi, osaksi kenttäharjoittelua tai aiemmin osaksi leirikoulupedagogiikan sivuaineopintojaan. Muussa tapauksessa opintoviikot leirikoulusta sijoittuvat yliopiston valinnaisiin opintoihin, eli niistä ei saa mitään hyötyä kasvatustieteen opintoihin.

Opiskelijan ei kannata lähteä leirikouluprojektiin vain opintoviikkojen takia; niistä tulee työläimmät opintoviikot koulutuksen aikana, jos ne ovat osallistumisen tärkein tai ainoa motiivi. Vaikka ehkä yliopistolla halutaan muuta uskoa tai myöntää, mutta oikeasti sellaistaikin tapahtuu, että opintojaksolle osallistutaan pelkän opintosuoritusmerkinnän takia, siis opintoviikkojen toivossa. Totuus leirikouluharjoittelun osalta kuitenkin on, että tehtyyn työmäärään nähden opintoviikkoja saa tästä harjoittelusta suorastaan naurettavan vähän. Toisaalta taas ei mielestäni olisi mielekäästä, jos yhteen leirikouluun osallistumalla saisi esimerkiksi viisi opintoviikkoa. Tällöin koko asia saisi varmasti ylleen maineen pelkkänä helppona opintoviikkolähteenä. Nyt osallistuvilla opiskelijoilla on muut, todelliset ja ”hyväksyttävät” motiivit osallistumisen taustalla. Mukaan lähtevät haluavat todella kokea leirikoulun ja saada siitä antia itselleen. Tätä voisi myös tutkia. Silti olen sitä mieltä, että yhden opintoviikon korotus olisi paikallaan.

Opiskelijat eivät saa leirikoulun eteen tekemästään työstä palkkaa, kuten ei muissakaan opettajankoulutuksen harjoitteluissa. Sen sijaan tähän asti opiskelijat ovat joutuneet maksamaan osallistumisestaan vaihtelevia summia, enimmillään 500 markkaa (noin 85 •). Opiskelijat ovat kuitenkin se ”työrukkanen”, joka järjestää leirikoulun kokonaisuudessaan. Leirikoulun pyöriessä opiskelijoiden käsissä toimivimmillaan luokanopettajat ovat kuin lomalla leirikoulussa. Oikeus ja kohtuus olisi, että työn tekemisestä ei enää tarvitsisi maksaa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni on selkeästi kuvaileva survey-tutkimus. Tällaiselle tutkimukselle on ominaista pyrkimys selvittää todellisuudessa vallitsevia olosuhteita tietyn populaation muuttujien jakaumia ja keskinäisiä riippuvaisuuksia käyttäen (Kari & Huttunen 1981, 46 - 47). Survey-tutkimuksen tutkimusongelmat ovat usein yleisluontoisia ja nimenomaan kuvaukseen tähtääviä (Kari & Huttunen 1981, 47).

Tämä tutkimus on poikkileikkaustutkimus, joka tarkoittaa että tutkimus kohdistuu tiettyyn populaatioon tietynä aikana (Kari & Huttunen 1981, 47). Survey-tutkimukselle epätyypillistä tai harvinaista on koko perusjoukon tutkiminen. Omassa tutkimuksessani olen tutkinut käytännössä koko perusjoukkoa, jolloin tutkimusta voi nimittää kokonaistutkimukseksi. (Kari & Huttunen 1981, 47.)

5.1 Tutkimusotteesta

Määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen juuret ovat luonnontieteissä. Tyypillisiä seikkoja määrälliselle tutkimukselle ovat esimerkiksi yleispätevät syyt ja seurauksen lait, suuret perusjoukot, otannat sekä tilastolliset analyysit. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 129.) Tässä tutkimuksessa ei perusjoukko, yhtenä syksynä leirikoulussa olleet opiskelijat, ole kovinkaan suuri. Juuri tästä syystä tutkimuksen alkuvaiheessa ei ollut yksiselitteistä valita joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen tutkimusote. Lopulta voin todeta, että tässä tutkimuksessa on molempien piirteitä.

Brannen (1992, 3) toteaa, että perinteisesti kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen välillä on vallinnut selkeä ero, kuin lahti erottaisi nämä kaksi. Tärkeimpänä erona näille kahdelle tutkimusotteelle Brannen mainitsee niiden tavan käsitellä tietoa; määrällisessä tutkimuksessa käytetään muuttujia, laadullisessa tutkija määrittelee käsitteitä. Laadullisen otteen tutkija ikään kuin tarkastelee asiaa suuren linssin läpi etsien merkityssuhteita ja aiemmin tuntemattomia käsitteitä, määrällisen otteen tutkijan puolestaan tarkastellessa tarkasti tunnetuin muuttujin rajattua ongelmaa (Brannen 1992, 4).

Tässä tutkimuksessa on määrällisen tutkimuksen puolelta käytetty kyselyssä väittämiä, joista tiedot saatiin numeerisessa muodossa, ja näin niitä oli mahdollista käsitellä tilastollisesti. Laadullisen tutkimuksen piirteitä tuovat kyselyssä olleet avoimet kysymykset ja tutkimuksen kartoittava perusluonne. Tutkimuksen teossa oli pitkään mukana ajatus haastatteluosion käytöstä syvällisemmän tiedon hankintaan, mutta se oli lopulta jätettävä aikapulan vuoksi pois.

Brannen ja hänen lainaamansa Burgess suosittelivat tutkijoille joustavuutta tutkimusotteen kanssa. Heidän mukaansa tärkeintä olisi aina valita sopiva menetelmä tai menetelmät ajatellen tutkimuksen onnistumista. (Brannen 1992, 11.) Monimenetelmiä käytettäessä olisi Brannenin mukaan tärkeää, että tutkija erittelisi tarkasti käytetyn menetelmän tavoitteet, tulokseksi saatavan tiedon luonteen ja sen, millaista saatu tieto on suhteessa teoriaan (Brannen 1992, 16 - 17). Brannen toteaa lisäksi, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttö yhdessä vaatii tutkijalta erityisen paljon osaamista. Hänen mukaansa ammattimaisetkin tutkijat ovat usein uransa myötä erikoistuneita jompaankumpaan tutkimusotteeseen, eivätkä tällöin välttämättä hallitse toista riittävän hyvin. (Brannen 1992, 20.)

Brannen erottaa kolme tapaa tutkimusotteiden samanaikaiselle käytölle: joko kvalitatiivinen tutkimusote on hallitsevana osana tutkimustyötä, tai päinvastoin, taikka kolmantena vaihtoehtona on tutkimusotteiden tasavertaisuus (Brannen 1992, 23 - 31). Tässä tutkimuksessa tulkitseen määrällisen otteen olevan hieman hallitsevampi osapuoli lähinnä kyselylomakkeen vuoksi.

5.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksella on yksi selkeä pääongelma: Millaisia kokemuksia Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksen opiskelijoilla on laitoksen järjestämisestä yhteispohjoismaisista leirikouluista? Tämä ongelma on kaiken tutkimustoiminnan taustalla tässä työssä. Tätä asiaa ei ole tutkittu, vaikka leirikoulutoimintaa laitoksella on ollut jo pidemmän aikaa. Juuri aiempien tutkimusten puuttumisen vuoksi tämän tutkimuksen tarkoitus on olla luonteeltaan kartoittava, jatkotutkimuksille pohjaa luova tutkimus.

Alaongelmina tutkimuksessa ovat olleet tarkennetut huomion kohteet opiskelijoiden kokemuksista ja mielipiteistä leirikouluprojektista ja leirikoulusta yleensä. Näitä ovat olleet:

- Miten tulivat esiin leirikoulujen hyvät ja huonot, toimivat ja tökkivät puolet, mitä pitäisi kehittää ja mitkä asiat ovat hyvällä pohjalla?
- Minkälaisena opiskelijat näkevät leirikouluharjoittelun aseman omassa koulutuksessaan?
- Onko opiskelijoiden taustatekijöillä (ikä, sukupuoli, aiemmat leirikoulukokemukset ym.) yhteys heidän asenteisiinsa?

5.3 Käytännön toteutus

5.3.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseni kohdejoukoksi valitsin syksyllä 2000 opettajankoulutuslaitoksen yhteis-pohjoismaisessa leirikoulussa olleet opiskelijat. Kokkolan Villa Elbassa opiskelijoita oli 8, joihin lukeudun itse mukaan. Kannonkosken Piispalassa opiskelijoita oli 11 ja Norjassa Øksnesissä myös 11. Näin tutkimusjoukon kokonaismääräksi muodostuu ilman itseäni 29 opiskelijaa. Itse en siis kyselylomakkeeseen vastannut. Tutkimusjoukon suurentaminen olisi ollut mahdollista esimerkiksi ottamalla mukaan tutkimukseen syksyllä 1999 leirikoulussa olleet opiskelijat. Mielestäni oli kuitenkin monin tavoin selkeämpää keskittyä yhden syksyn leirikouluihin.

Kyselyyn vastasi 28 opiskelijaa, joten vastausprosentti on 96,6. Lähestyin kaikkia kohdejoukkoon kuuluvia opiskelijoita sähköpostitse, jossa kerroin tutkimuksesta ja kyselyyn vastaamisesta. Itse kyselylomakkeet toimitin suurimmalle osalle laitoksemme ilmoitustaulun kautta nimetyssä kirjekuoressa. Muutamia postitin palautuskuoren kanssa, mm. yhden Englantiin. Lomakkeiden palautus tapahtui myös yliopistolla olleeseen kuoreen. Vastausaikaa sähköpostin lähettämisestä alkaen palautuspäivään oli reilu viikko. Ensimmäiseen palautuspäivään mennessä kyselyistä tuli takaisin 20. Kyselyihin

tuli näkyviin vastaajan sähköpostiosoite, joten karhuaminen onnistui helposti. Kahden karhun jälkeen kaikki tavoitettavissa olevat henkilöt olivat palauttaneet lomakkeen.

5.3.2 Kyselylomake

Tutkimuksessa käyttämäni kyselylomakkeen laadin itse (liite 1). Lomakkeessa kartoitettiin aluksi vastaajien taustoja (ikä, sukupuoli, opintojen aloitusvuosi, syksyn 2000 leirikoulukohde, monesko okl:n leirikoulu tämä oli vastaajalle, onko vastaaja ollut omana kouluaikana leirikoulussa ja onko vastaaja toiminut ohjaajana muissa kuin okl:n leirikouluissa) seitsemällä kysymyksellä. Itse leirikoulumielipiteitä selvitettiin 45:llä Likert-asteikkoisella väittämällä sekä kolmella avoimella kysymyksellä.

Kyselylomake pohjautuu paljolti omiin kokemuksiini ja niistä muotoutuneisiin mielipiteisiini opettajankoulutuslaitoksen leirikouluista. Lomaketta laatiessani tein paperille käsitelkkaaviota, joka myös auttoi lomakkeen laadinnassa. Omien mielipiteideni vaikutusta olen pyrkinyt minimoimaan esittämällä väitteet sekä myönteisessä että kielteisessä muodossa.

Ennen kyselyn toteuttamista suoritin lomakkeella pienimuotoisen testauksen. Kuusi aiempina vuosina opettajankoulutuslaitoksen leirikouluissa ollutta täytti lomakkeen kommentoiden samalla pyynnöstäni kysymyksiä. Tekemäni korjaukset olivat varsin pieniä.

Kyselylomakkeen väittämät jakautuivat laatimishetkellä seuraaviin seitsemään teemaan:

1. Leirikoulu osana opintoja ja opettajaksi kasvuprosessia.
2. Opiskelijoiden välinen yhteistyö ja vuorovaikutus.
3. Opiskelijan omat tavoitteet ja itsearviointi.
4. Leirikoulu harjoitteluna.
5. Leirikoulu opettajan työvälineenä ja opetusmenetelmänä.
6. Leirikoulun tuntemus & leirikoulu osana omaa tulevaisuutta.

7. Opiskelijoiden leirikouluprosessin aikana saama ohjaus.

Jotkut väittämät sopisivat sisältönsä puolesta mittaamaan useammankin teeman sisältöä, mutta tässä jaottelu on esitetty sellaisena kuin miksi se laatimishetkellä muotoutui.

5.3.3 Aineiston keruu

Aineiston keruu tapahtui helmi-maaliskuussa 2001. Ensimmäinen lähestyminen koehenkilöiden suuntaan tapahtui sähköpostilla (liite 2), jossa kerroin lyhyesti tutkimuksesta ja pyrin motivoimaan koehenkilöitä vastaamaan. Välittömästi tämän sähköpostiviestin jälkeen toimitin kaikille koehenkilöille kyselylomakkeen opettajankoulutuslaitoksen ilmoitustaululle koehenkilön nimellä varustetussa kirjekuoressa. Täytetty lomake piti palauttaa samalle ilmoitustaululle isoon kirjekuoreen. Kaksi kyselyä toimitin vastauskuoren kanssa postitse ulkomaille, yhden kotimaahan pääkaupunkiseudulle. Kaikki nämä palautuivat. Vastausaikaa annoin kymmenen päivää. Ensimmäinen palautuspäivä oli perjantai, jonka jälkeisenä tiistaina lähetin sähköpostilla karhun niille, joiden vastaus vielä viipyi.

Sähköposti osoittautui erinomaiseksi välineeksi varsin heterogeenisen ihmisjoukon tavoittamiseen. Kyselylomakkeen etusivulle tuli näkyviin koehenkilön sähköpostiosoitte. Tämä mahdollisti palautuneiden ja puuttuvien kyselyiden seurannan. Henkilöllisyyden tunnistamisen estämiseksi poistin lomakkeiden etusivut kun aloin käsitellä aineistoa. Lopulta vain yksi koehenkilö osoittautui mahdottomaksi tavoittaa, kaikki muut vastasivat ja palauttivat täytetyn lomakkeen kolmen viikon kuluessa kyselyn aloittamisesta.

5.4 Aineiston käsittely

Aineiston käsittelyssä on käytetty väittämien osalta tilastollisia menetelmiä ja avointen kysymysten osalta melko vapaata luokittelua. Koehenkilöiden numeeriseen muotoon muutetut taustatiedot ja vastaukset väittämiin koottiin ensin paperille havaintomatriisik-

si ja syötettiin sen jälkeen SPSS-ohjelmalle. Kaikki aineistolle tehdyt tilastolliset ajot on suoritettu SPSS-ohjelmalla. Tulosten esittelyssä esitetyt histogrammit ja muut kuviot ovat myös SPSS-ohjelmalla tehtyjä.

Havaintoaineistoa kuvaavat tunnusluvut väittämistä on esitetty taulukkona liitteessä 3 sivulla 105. Väittämien saamia keskiarvoja on käytetty sellaisenaan kuvaamaan koehenkilöiden vastauksia sekä verrattu muihin saman teeman väittämien keskiarvoihin, erityisesti niin sanottuun väittämäpariin (väittämäpari = väittämät, joissa esitetään sama asia toisessa kielteisesti ja toisessa myönteisesti).

Havaintoaineistosta on laskettu korrelaatiomatriisi, josta on voitu lukea väittämien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet. SPSS-ohjelma laskee korrelaatiomatriisiin automaattisesti myös p-arvon, jolla voidaan testata korrelaatiokertoimen tilastollinen merkitsevyys (Heikkilä 1999, 195).

Taustamuuttujista sukupuolta ja opintojen aloitusvuotta on käytetty keskiarvovertailussa. Tämä testaus on suoritettu opintojen aloitusvuoden osalta SPSS-ohjelmassa olevalla ei-parametrisellä Kruskal-Wallis testillä, ja sukupuolen osalta t-testillä. Näin on pyritty selvittämään, onko vastaajien sukupuolella tai opintojen aloitusvuodella yhteyttä väittämiin annettuihin vastauksiin.

5.5 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

5.5.1 Validiteetti

Validiteetti tarkoittaa mittauksen pätevyyttä, eli mittauksen kykyä mitata juuri haluttua ominaisuutta (Hirsjärvi 1983, 200 - 201). Tutkimuksen validiteetti on riippuvainen reliabiliteetista; alhainen reliabiliteetti alentaa myös validiteettia. Kysely- ja haastattelututkimuksissa validiteettiin ensisijaisesti vaikuttava tekijä on laadittujen kysymysten onnistuneisuus, toisin sanoen voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan (Heikkilä 1999, 178).

Tässä tutkimuksessa on ollut tarkoituksena tuottaa kartoittavaa tietoa aiempien tutkimusten puuttuessa. Mielestäni kyselylomake oli erityisesti avointen kysymystensä osalta onnistunut keino selvittää opiskelijoiden kokemuksia yhteispohjoismaisista leirikouluista. Väittämien osalta suuntaa antavaa tietoa kyllä tuli, mutta tutkimusjoukon pieni koko asettaa omat rajoituksensa sen tilastolliselle käsittelylle ja tulkinnalle. Jälkiviisaana valintana suuntaisin tutkimuksen nyt puhtaasti laadulliselle tutkimusotteelle ja ehkäpä syväluotaavampiin haastatteluihin.

Validiteetista voidaan erottaa sisäinen ja ulkoinen validiteetti. Sisäiseen validiteettiin voidaan lukea esimerkiksi mittauksen tarkkuus ja virheettömyys. Tämän tutkimuksen kyselylomaketta laatiessani olen pyrkinyt parhaani mukaan yksiselitteisyyteen ja selkeyteen. Lomake on myös esitetattu kuudella aiemmin vastaavassa leirikoulussa olleella henkilöllä ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista. Lomakkeen kysymysten aiheet ja kieli ovat vastaajille tuttua heidän opiskelutaustansa kautta.

Ulkoinen validius puolestaan merkitsee sitä, että myös muut tutkijat tulkitsevat samat tutkimustulokset samalla tavoin (Heikkilä 1999, 178). Tämän tutkimuksen aineistosta huokui niin voimakkaasti opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen leirikouluharjoitteluun, etten voi uskoa yhdenkään tutkijan aineistoa toisin tulkitsevan.

5.5.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti merkitsee mittaustulosten pysyvyyttä, eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi 1983, 159 - 160). Reliabiliteetti ei ole riippuvainen tutkimuksen validiudesta. Toisin sanoen tutkimuksen reliabiliteetti voi olla hyvä, mutta validiteetti silti huono. (Heikkilä 1999, 179.)

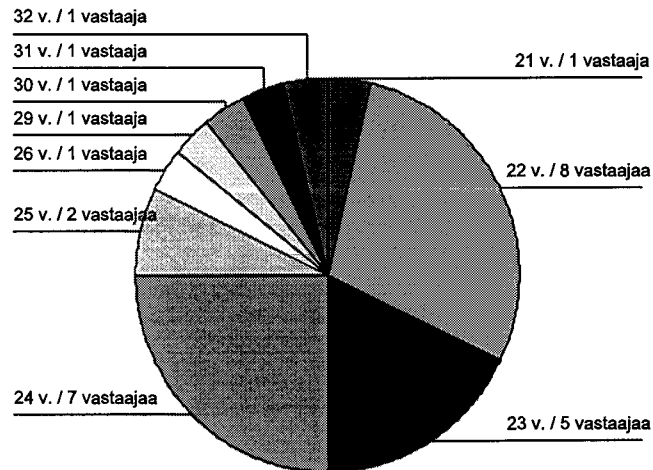
Tutkimuksen sisäinen reliabiliteetti merkitsee kykyä tuottaa jo mainittuja ei-sattumanvaraisia tuloksia. Ulkoinen reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa mittausten toistettavuutta myös muissa tilanteissa ja tutkimuksissa. (Heikkilä 1999, 179.) Tämän tutkimuksen aineiston pieni koko on reliabiliteetin suhteen sekä hyvä että huono asia. Otantaa ei ole suoritettu, siispä tutkimuksessa ei ole otantavirhettä. Edelleen mittauksen olen suoritta-

nut kokonaan itse ilman tutkimusavustajia. Aineiston pieni koko mahdollisti sen tarkan käsittelyn ja näin virheiden mahdollisimman tarkan eliminoinnin. Mutta pieni aineisto itsessään lisää sattumanvaraisten tulosten mahdollisuutta. Esimerkiksi jos yksi syksyn 2000 yhteispohjoismaisista leirikouluista olisi syystä tai toisesta ollut puolittainen katastrofi, olisivat tutkimuksen tulokset todennäköisesti varsin erilaisia esimerkiksi vaikka vain opiskelijoiden ryhmähengen osalta. Eri asia on, kuinka usein tällaisia katastrofi-leirikouluja sattuu tulemaan. Tämä tutkimus ei sellaisten olemassa oloa tue.

Mielestäni tämä tutkimus kertoo aidosti siitä mistä sen on tarkoituskin: opiskelijoiden kokemuksista yhteispohjoismaisista leirikouluista. Empiiriseen tietoon nojaten en osaa epäillä opiskelijoiden vastauksia kyselyyn. Joitakin epäkohtia tai paremminkin pieniä parannusta kaipaavia yksityiskohtia löytyi, ja niihin on tartuttu tutkimuksen pohdinnassa parannusehdotuksia esittäen.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa käytetyn kyselylomakkeen palautti 28 koehenkilöä 29:stä, eli 96,6 %. Vastanneista opiskelijoista 19 (67,9 %) oli naisia ja 9 (32,1 %) miehiä. Vastajien ikäjakauma vaihteli välillä 21-32 vuotta, selvän enemmistön (71,5 %) kuuluessa ikähaarukkaan 22-24 vuotta. Vastajien keski-ikä on 24,21 vuotta.

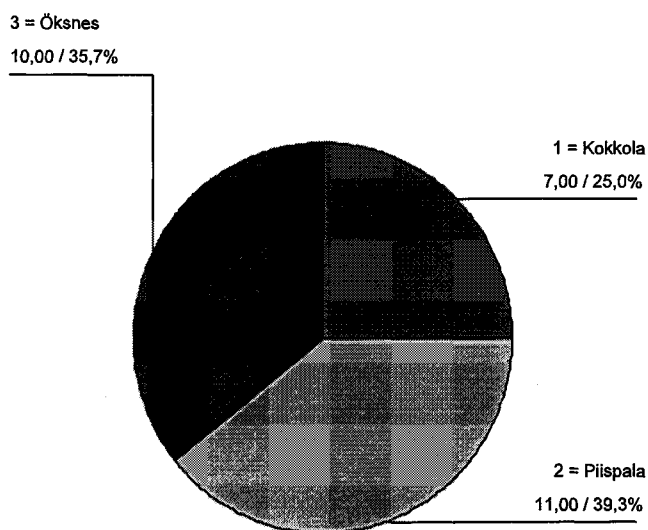


KUVIO 2. Vastaajien ikäjakauma (N=28)

Vastaajat jakautuivat opiskelun aloitusvuoden mukaan seuraavasti:

- 1995 aloittaneita 1 vastaaja, 3,6 %
- 1996 aloittaneita 7 vastaajaa, 25,0 %
- 1997 aloittaneita 7 vastaajaa, 25,0 %
- 1998 aloittaneita 5 vastaajaa, 17,9 %
- 1999 aloittaneita 8 vastaajaa, 28,6 %

Leirikouluja toteutettiin syksyllä 2000 siis kolmessa kohteessa: Kokkolassa, Piispalassa ja Øksnesissä. Mukaan on enimmillään otettu 16 opiskelijaa kuhunkin leirikouluun. Tutkimuksen tapauksessa osallistujia oli kaikissa leirikouluissa selkeästi vähemmän.



KUVIO 3. Tutkimushenkilöiden jakautuminen eri leirikoulukohteisiin (N=28)

Leirikoulukokemuksen perusteella koehenkilöt jakautuvat seuraavasti: 24 ensikertalaista, kolme koehenkilöä toista kertaa okl:n leirikoulussa ja vain yhdellä koehenkilöllä kokemusta kolmesta tai useammasta okl:n leirikoulusta. Tämä jakauma on jonkin verran poikkeava siihen nähden mitä odotin. Kuten aiemmin on todettu, pääsääntönä on leirikouluun lähtijöiden valinnassa ollut, että ensikertalaiset eivät lähde Øksnesiin. Nyt vain neljällä vastaajista oli kokemusta useammasta kuin yhdestä leirikoulusta, heistä kolme oli nyt Øksnesissä.

Omana kouluaikana vastaajista oli leirikoulussa ollut 11 (39,3 %) ja vastaavasti 17:llä (60,7 %) ei tätä kokemusta ollut. Ohjaajana muualla kuin opettajankoulutuslaitoksen yhteispuhjoismaisissa leirikoulussa oli toiminut seitsemän (25,0 %) vastaajista, kaksi koehenkilöä ei ollut vastannut lainkaan tähän kysymykseen.

Tutkimustulosten esittelyn osalta joudun nojaamaan aikomaani enemmän avointen kysymysten antiin. Tutkimusjoukon pieni koko aiheuttaa epävarmuutta tilastollisten analyysimenetelmien käytölle. Esimerkiksi faktorianalyysia SPSS-ohjelma ei suostunut ajamaan aineistosta. Tähän on useitakin syitä. Yleensä tilastollisesti käsiteltävissä aineistoissa on koehenkilöitä enemmän kuin heille esitettyjä väittämiä. Lisäksi merkittävä osa tämän tutkimuksen väittämistä ei ole normaalisti jakautunut. Esimerkiksi

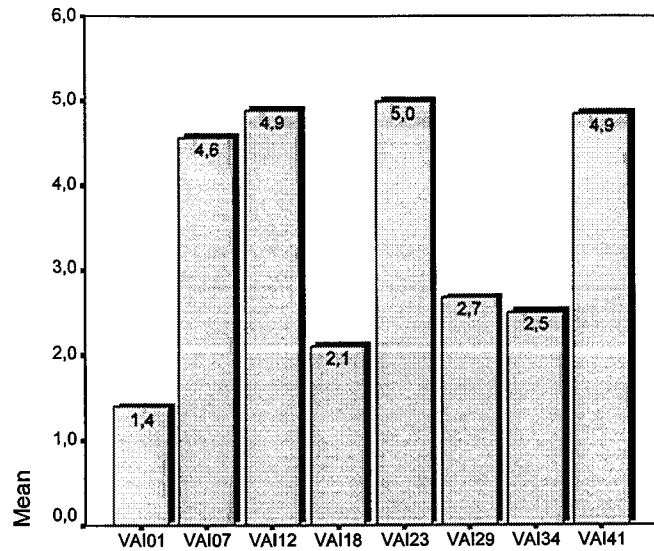
väittämät 12, 39 ja 44 ovat jakaumaltaan hyvin vinoja, väittämässä 23 kaikki vastaajat olivat valinneet saman vaihtoehdon. Tilastollisia menetelmiä onkin tulosten analysoinnissa käytetty lopulta varsin vähän, väittämien antia on tulkittu lähinnä keskiarvojen jakaumien pohjalta.

6.1 Kyselyssä esitettyjen väittämien anti

6.1.1 Väittämien keskiarvojen vertailu

Koehenkilöiden vastaukset kyselylomakkeessa esitettyihin väittämiin ovat liitteinä, absoluuttiset jakaumat (liite 4) sivulla 106 ja prosentuaaliset jakaumat (liite 5) sivulla 110. Kyselylomakkeen 45 väittämää jakautuvat seitsemään teemaan. Seuraavassa tarkastellaan kuhunkin teemaan kuuluvien väitteiden kaikkien vastaajien vastausten perusteella laskettuja keskiarvoja. Jokaiseen teemaan kuuluvista väittämistä muodostuu myös parit. Parista toinen väittämä esittää asian myönteisesti ja toinen kielteisesti kysyttävän asian kannalta. Väitteisiin vastaaminen on tapahtunut seuraavan asteikon mukaan:

- 1 = Täysin samaa mieltä
- 2 = Jokseenkin samaa mieltä
- 3 = En osaa sanoa
- 4 = Jokseenkin eri mieltä
- 5 = Täysin eri mieltä



KUVIO 4. Leirikoulua osana opintoja ja opettajaksi kasvuprosessia käsittelevät väittämät (N=28)

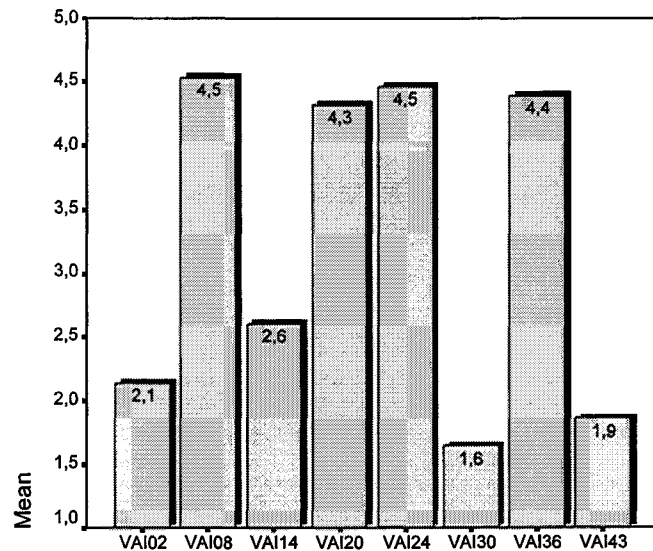
Leirikoulu osana opintoja ja opettajaksi kasvuprosessia teeman väittämät ovat seuraavat:

1. Leirikoulu on tarpeellinen osa opettajankoulutusta.
7. Lähdin leirikouluun vain saadakseni opintoviikkoja.
12. Leirikouluun osallistuminen häiritsi muiden opintojeni edistymistä.
18. Leirikoulu vahvisti haluani toimia opettajana.
23. Leirikoulu on ollut opintojeni suurinta ajanhukkaa.
29. Leirikoulusta saamallani opintoviikkomäärällä ei ollut minulle suurtakaan merkitystä.
34. Valitsin leirikoulun, koska se vaikutti mukavammalta ja hyödyllisemmältä kuin jokin toinen opintojakso.
41. Leirikoulusta ei ollut mitään hyötyä opettajaksi kasvuprosessini kannalta.

Väittämistä muodostuvat väittämäparit ovat: 1 - 23, 7 - 29, 12 - 34 ja 18 - 41.

Kuviosta käy ilmi, että vastaajat pitivät leirikoulua selkeästi tarpeellisena osana opettajankoulutusta, eikä vähäisemmässäkään määrin ajanhukkana. Opintoviikkojen perässä ei leirikouluun lähdetty, mutta toisaalta saatu opintoviikkomäärä ei kuitenkaan

ole yhdentekevä. Vastaajat eivät kokeneet leirikoulun haitanneen muita opintoja. Väitteen leirikoulun hyödyttömyydestä opettajaksi kasvulle vastaajat tyrmäsivät selkeästi. Leirikoulun koettiin myös jonkin verran vahvistavan halua toimia opettajana.



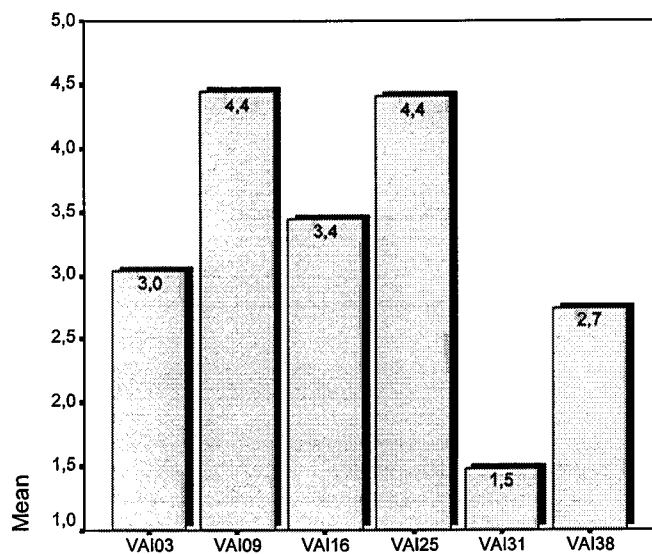
KUVIO 5. Opiskelijoiden välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta käsittelevät väittämät (N=28)

Opiskelijoiden välinen yhteistyötä ja vuorovaikutus teeman väittämät ovat seuraavat:

2. Opiskelijaryhmämme toimi leirikoulussa aina kuten vastuullisesti käyttäytyvältä opettajalta odotetaan.
8. Yhteistyömme opiskelijoiden kesken ei toiminut kovinkaan hyvin leirikoulussa.
14. Tutustuimme opiskelijaryhmässä toisiimme hyvin ennen leirikouluun lähtöä.
20. Olin leirikoulussa yksin eteen tulleiden ongelmien kanssa.
24. Opiskelijaryhmämme keskittyi leirikoulussa liikaa keskinäiseen hauskanpitoon.
30. Opiskelijaryhmämme oli hengeltään hyvä ja toimiva ryhmä.
36. En vieläkkään tunne kuin nimeltä jotkut opiskelijaryhmämme jäsenistä.
43. Pohdimme ja ratkoimme ryhmänä opiskelijoiden kesken kaikkia vähänkin mainittavampia ongelmia leirikoulussa.

Väittämistä muodostuvat väittämäparit ovat: 2 - 24, 8 - 30, 14 - 36 ja 20 - 43.

Tästä kuviosta käy selvästi ilmi, että opiskelijaryhmien yhteistyö on ollut sujuvaa ja ryhmähenki mitä mainioin. Vastaajat kokivat myös muodostaneensa vastuullisesti toimivan ryhmän, jossa ongelmiin tartuttiin yhteisvoimin. Pelkkä "nimituttuus" opiskelijaryhmän muihin jäseniin leirikoulun jälkeen tyrmättiin täysin, mutta huolellista etukäteistutustumista ei kuitenkaan kyselyn mukaan tapahtunut.



KUVIO 6. Opiskelijan omia tavoitteita ja itsearviointia käsittelevät väittämät (N=28)

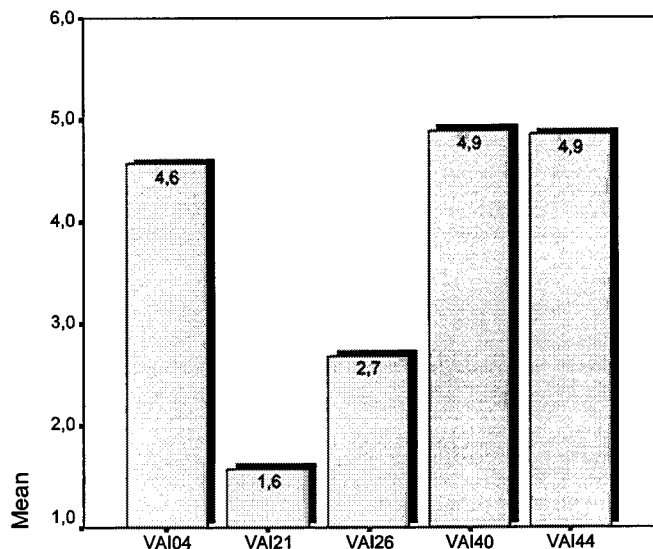
Opiskelijan omat tavoitteet ja itsearviointi teeman väittämät ovat seuraavat:

3. Olin asettanut itselleni ennen leirikoulua selkeät henkilökohtaiset tavoitteet.
9. Leirikouluprosessin kuluessa minun ei tarvinnut pohtia omaa opettajaksi kasvuani ja arvioida itseäni.
16. Opiskelijaryhmämme ainoat tavoitteet liittyivät leirikoulun ohjelmiin, niiden onnistuneeseen läpivientiin ja oppilaiden viihtymiseen.
25. En missään vaiheessa leirikouluprosessia ajatellut omaa opettajana kehittymistäni.
31. Arvioin omaa toimintaani ja onnistumistani leirikoulun ohjaajana leirikoulun jälkeen.

38. Opiskelijaryhmällämme ei ollut mitään määriteltyjä tavoitteita omaa opettajaksi kasvuamme ajatellen.

Väittämistä muodostuvat väittämäparit ovat: 3 - 25, 9 - 31 sekä 16 - 38.

Tästä kuvioista käy ilmi, että vastaajat olivat joutuneet leirikoulun aikana ja jälkeen pohtimaan omaa opettajaksi kasvuaan ja arvioimaan itseään ohjaajana. Sen sijaan tavoitteen asettelu niin yksilöllisesti kuin ryhmäkohtaisestikin tuntui herättävän vastaajissa eripuraa.



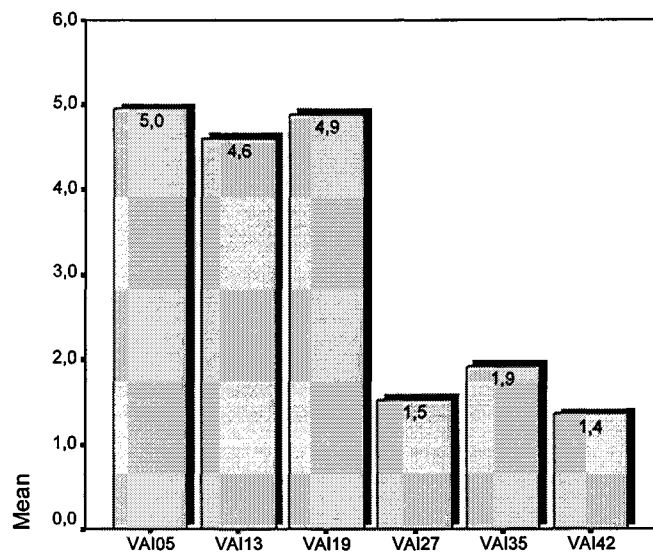
KUVIO 7. Leirikoulua harjoitteluna käsittelevät väittämät (N=28)

Leirikoulu harjoitteluna teeman väittämät ovat seuraavat:

4. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska yleensä leirikouluissa ovat ohjaajina kohteen ammattitaitoiset ohjaajat.
21. Leirikoulu täydensi muita koulutusohjelmani harjoitteluita.
26. Leirikouluharjoittelu pitäisi olla pakollisena opettajankoulutuksessa.
40. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska niin harvat opettajat käyvät luokkansa kanssa leirikoulussa.
44. Leirikoulu ei harjoitteluna antanut minulle mitään uutta verrattuna tavallisiin opettajaharjoitteluihin.

Tässä teemassa on poikkeuksellisesti pariton määrä väittämiä. Väittämistä parin muodostavat väittämät 21 ja 44. Väittämät 4, 26 ja 40 käsittelevät leirikouluharjoittelun tarpeellisuutta, ja näistä väittämissä 4 ja 40 vastaajalle väitetään leirikouluharjoittelun olevan turhaa, mutta eri syistä.

Leirikouluharjoittelua käsittelevien väittämien kuviosta näkyy, että vastaajat näkivät leirikoulun nimenomaan harjoitteluna hyödyllisenä ja tarpeellisenä. Hyödyllisyyden kannatusta eivät vähentäneet mahdollisina syinä esitetyt kohteiden ammattitaitoiset ohjaajat tai leirikoulujen harvinaisuus ”oikeassa” kouluelämässä. Leirikouluharjoittelua pidettiin tarpeellisenä myös muihin harjoitteluihin nähden sen täydentävän luonteen vuoksi. Leirikouluharjoittelun pakollisuus ei saanut vastaajilta mielipidettä puolesta eikä vastaan. Tästä voi mielestäni johtaa ajatuksen nykyisen vapaaehtoisen mallin toimivuudesta.



KUVIO 8. Leirikoulua opettajan työvälineenä ja opetusmenetelmänä käsittelevät väittämät (N=28)

Leirikoulu opettajan työvälineenä ja opetusmenetelmänä teeman väittämät ovat:

5. Uskon leirikoulusta olevan haittaa luokan työrauhalle luokassa.
13. Leirikoulun opetusmenetelmät eivät mielestäni ole toimivia.

19. Leirikoulu on mielestäni ajanhukkaa, koska saman oppiaineksen voi tarjota oppilaille helpommin ja halvemmalla luokassakin.

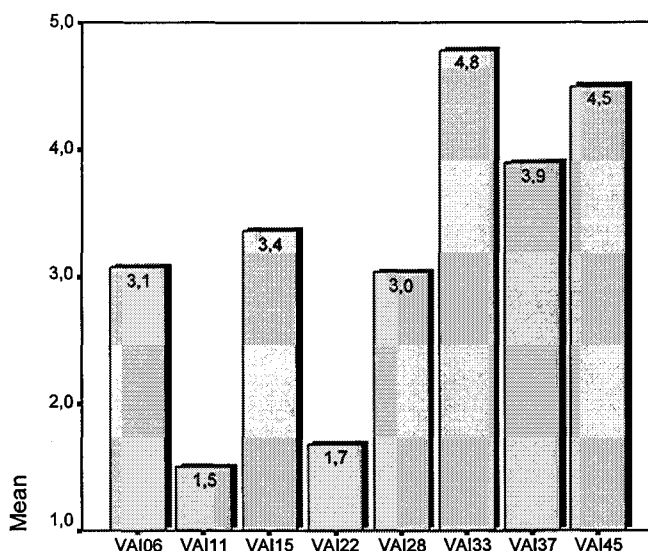
27. Leirikoulu on erinomainen mahdollisuus parantaa luokan henkeä ja työskentelyilmapiiriä.

35. Leirikoulu on esimerkki toimivasta modernista opetusmenetelmästä.

42. Leirikoulu voi tarjota oppilaille jotain sellaista, mitä he eivät missään tapauksessa voi luokassa saada.

Tämän teeman väittämistä muodostuvat väittämäparit ovat: 5 - 27, 13 - 35 ja 19 - 42.

Tämän kuvion osalta vastaajien voidaan todeta olleen varsin yksimielisiä. Väittämien 5, 13 ja 19 kanssa ovat vastaajat olleet täysin eri mieltä, kun taas väittämien 27, 35 ja 42 kanssa he ovat olleet samaa mieltä. Näin ollen vastaajien voidaan todeta uskovan leirikoulun mahdollisuuksiin luokan työilmapiirin ja luokkahengen parantamisessa. He myös pitävät leirikoulun opetusmenetelmiä toimivina sekä uskovat vakaasti, että leirikoulussa oppilaat voivat saada jotain sellaista, minkä tarjoaminen luokassa heille olisi mahdotonta.



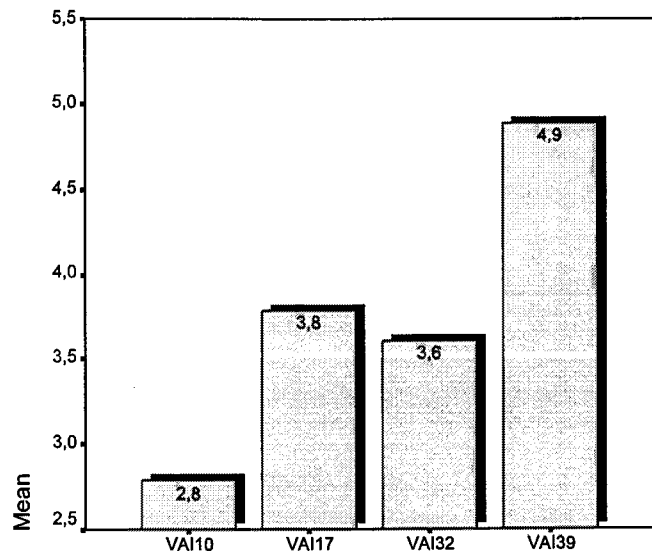
KUVIO 9. Leirikoulun tuntemusta ja leirikoulua osana omaa opettajan tulevaisuutta käsittelevät väittämät (N=28)

Leirikoulun tuntemus ja leirikoulu osana omaa tulevaisuutta teeman väittämät ovat:

6. Ohjaava opettajani selvitti heti ensimmäisillä kokoontumisilla, millaisia tavoitteita okl on asettanut leirikouluprosessille.
11. Aion opettajana toimiessani järjestää omalle luokalleni leirikoulun.
15. En tunne juurikaan leirikoululle asetettuja vaatimuksia.
22. Uskon, että leirikouluun lähtisi luokkansa kanssa yhä useampi opettaja jos olisi mahdollisuus kokea leirikoulu jo opiskeluaikana.
28. En tiedä okl:n leirikoululle asettamia tavoitteita.
33. En ole enää koskaan halukas osallistumaan leirikoulun järjestämiseen.
37. Tiedän, miten leirikoulu määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja koululainsäädännössä.
45. Leirikouluharjoittelun epätodellinen luonne - paljon opettajia - ei houkuttele leirikoulun järjestämiseen enää myöhemmin.

Tämän teeman väittämäparit ovat: 6 - 28, 11 - 33, 15 - 37 sekä 22 - 45.

Kuviosta käy ilmi, ettei vastaajien saama kokemus ole heitä ainakaan pois leirikoulu-toiminnan piiristä pelottamassa. Päin vastoin, vastaajat aikovat viedä aikanaan oman luokkansa leirikouluun, ja he myös uskovat, että yhä useampi opettaja innostuisi leirikoulusta, jos sellainen olisi mahdollista kokea jo opiskeluaikana. Sen sijaan leirikoulu itse asetuksissa ja opetussuunnitelmissa ei vaikuta vastaajille kovin tutulta. Tietämättömyys myönnetään opetussuunnitelman ja koululainsäädännön osalta. Opettajakoulutuslaitoksen tavoitteiden tuntemus sen sijaan ei anna selkeää viitettä keskiarvolla suuntaan eikä toiseen, josta taas voi mielestäni tulkita etteivät tavoitteet kovin rautaisella tavalla ole mieliin syöpyneet.



KUVIO 10. Opiskelijoiden saamaa ohjausta käsittelevät väittämät (N=28)

Opiskelijoiden saama ohjaus teeman väittämät ovat seuraavat:

- 10. Sain leirikoulussa henkilökohtaista ohjausta tai palautetta toiminnastani ohjaavalta opettajaltamme.
- 17. Ohjaava opettajani opasti opiskelijoita liian vähän leirikoulun suunnittelu- vaiheessa.
- 32. Kaipasin leirikoulussa enemmän ohjausta ohjaavalta opettajaltani.
- 39. Ohjaava opettajamme dominoi leirikoulun suunnittelua jättäen opiskelijat lähinnä työrukkasen asemaan.

Tämä teeman väittämistä muodostuu väittämäparit 10 ja 32 sekä 17 ja 39.

Kuviosta käy ilmi, että vastaajien mielestä ohjaavat opettajat eivät dominoi suunnittelua opiskelijoita sortaen. Toisaalta taas ohjauksen määrästä tai henkilökohtaisuudesta ei vastaajilla ollut enää kuin vähän neutraalista poikkeavaa kantaa.

6.1.2 Väittämien välisestä korreloinnista

Kaikkien väittämien väliset korrelaatiot laskettiin SPSS-ohjelmalla ja ne tulostettiin korrelaatiomatriisiksi. Korrelaatiolla tutkittiin väittämien keskinäistä riippuvuutta. Kor-

relaatiokerroin ilmaisee yhteyden vain ylimalkaisesti, muttei kerro yhteyden muodostumisesta mitään tarkempaa (Heikkilä 1999, 195). Erityisen mielenkiinnon kohteena olivat väittämäparit, joiden oli tarkoitus mitata samaa asiaa, mutta vastakkaisin suhtautumistavoin akselilla myönteinen-kielteinen. Väittämäpareja muodostui kaikkiaan 22 ja yksi kolmen väittämän ryhmä. Väittämäparien väittämistä korreloi keskenään vain viisi. Muilta osin väittämäpareissa ei ollut tilastollisesti merkittävää korrelaatiota, lisäksi monen parin osalta p-arvo on huomattavan suuri.

Väittämät	ρ	p-arvo	N
6 ja 28	-.472	.011	28
8 ja 30	-.726	.000	28
13 ja 35	-.408	.031	28
14 ja 36	-.568	.002	28
15 ja 37	-.436	.020	28

TAULUKKO 1. Keskenään korreloivat väittämäparien väittämät

Kaikissa taulukon väittämäpareissa korrelaatiokerroimen etumerkkinä on -. Väittämien kielteisyyss-myönteisyys asetelman vuoksi kaikkien väittämäparien korrelaatiokerrointen pitäisikin saada miinus etumerkiksi. Tällöin siis muuttujien arvot muuttuvat vastakkaisiin suuntiin. Neljän väittämäparin kohdalla näin ei kuitenkaan ollut. Tällöin siis molempien muuttujien arvo joko kasvaa tai pienenee. Korrelaatiokerroimet näissä tapauksissa olivat kuitenkin niin pieniä, ettei muuttujien välillä voi todeta lineaarista korrelaatiota.

Muissa väittämäpareissa korrelaatiokerroin jäi pääsääntöisesti suhteellisen pieneksi ($\leq .347$) ja parvo oli yhtä väittämäparia lukuun ottamatta reilusti suurempi kuin .05. Pienet korrelaatiokerroimet tarkoittavat Pearsonin korrelaatiokerroimen kyseessä ollessa, että muuttujien välillä ei ole lineaarista yhteyttä (Holopainen & Pulkkinen 1995, 163). Tämän tutkimuksen osalta syynä heikkoihin korrelaatioihin voidaan pitää useiden väittämien jakaumien vinoutta.

Kaikki väittämät huomioiden kovin korkeita väittämien välisiä korrelaatiokertoimia ei juurikaan löydy. Liitteenä (liite 6) olevassa taulukossa ovat esitettynä edellä esitettyjen lisäksi muut väittämät, joiden keskinäinen korrelaatiokerroin saa vähintään arvon .600, eikä p-arvo eli merkitsevyystaso ylitä .01:tä.

6.1.3 Taustamuuttujien vaikutuksesta vastauksiin

Kyselyssä pyydettiin koehenkilöitä vastaamaan seitsemään taustatietoja kartoittavaan kysymykseen. Taustatietoina kysyttiin koehenkilön ikä ja sukupuoli, opintojen aloitusvuosi okl:ssa, syksyn 2000 leirikoulukohde, monesko okl:n yhteispohjoismainen leirikoulu tämä oli vastaajalle, sekä onko vastaaja ollut leirikoulussa omana kouluajan ja onko hän toiminut ohjaajana muualla leirikoulussa kuin okl:n yhteispohjoismaisessa leirikoulussa.

Taustamuuttujista vastaajien ikäjakauma on painottunut niin reilusti väliin 22-24 vuotta, että sen mukainen vastausten tarkastelu ei olisi mielekästä. Myöskään leirikoulu kohteen mukaista analyysiä ei suoritettu, koska tällöin päädyttäisiin vertailemaan kolmea eri leirikoulua keskenään, mikä ei ollut tämän tutkimuksen tarkoituksena.

Vastaajan sukupuolen yhteyttä väittämien vastauksiin tutkittiin t-testillä. T-testissä testattiin ensin kunkin väittämän osalta, ovatko ryhmien (miehet, naiset) varianssit tarpeeksi lähellä toisiaan. Kymmenen väittämän osalta näin ei ollut. SPSS-ohjelma laski automaattisesti tulokset molempiin tapauksiin, joten tehtäväksi jäi ainoastaan lukea oikeaa riviä. (Heikkilä 1999, 222 - 224.)

T-testin nojalla voidaan todeta, että miesten ja naisten vastaukset väittämiin eroavat vain neljän väittämän (8, 11, 25 ja 44) osalta tilastollisesti merkitsevästi. Lisäksi on yksi väittäjä (36), jossa ero on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Kruskal-Wallis testin tulosten perusteella ei näin pienellä aineistolla uskalla väittää, että opintojen aloitusvuodella olisi yhteyttä väittämien vastauksiin. Neljän väittämän kohdalta Sig.-arvo saavuttaa juuri ja juuri tilastollisen merkitsevyuden rajan .50. Lisäksi

yhden väittämän osalla Sig.-arvo on hyvin lähellä kyseistä rajaa. Opintojen aloitusvuotta kuvaavien ryhmien koot muodostuvat kuitenkin todella pieniksi muutenkin pienen tutkimusjoukon takia. Näin ollen voidaan todeta, ettei tämän tutkimuksen osalta ole ollut vastauksiin merkitystä, millä vuosikurssilla vastaaja on.

6.2 Avointen kysymysten anti

Avoimia kysymyksiä kyselylomakkeessa oli kolme kappaletta. Niissä kysyttiin vastaajilta leirikouluprosessissa hyvin toimineita asioita sekä oppilaiden että opiskelijoiden näkökannat huomioiden, kehitystä vaativia asioita edelleen sekä oppilaiden että opiskelijoiden kannalta sekä opiskelijoiden itselleen saamia kokemuksia omaa tulevaa opettajan ammattiaan ja mahdollista myöhempää leirikoulun järjestämistä ajatellen. Seuraavassa esittelen niistä selkeimmin esiin nousseet asiat. Lainaukset ovat suoraan vastauksista sellaisenaan otettuja. Lainauksen perässä oleva tieto kertoo koehenkilöstä vain sukupuolen ja iän. Mielestäni ei ole tarpeellista koodata muita taustatietoja, ja erityisesti vastaajien anonymiteetin kannalta näin ei ole syytäkään tehdä. Selvyyden vuoksi lienee vielä paikallaan tarkentaa lukijalle, että vaikka samassa kohdassa peräkkäin sattuisi olemaan esimerkiksi kolme (nainen, 22) koodia, kyseessä on kuitenkin eri henkilö. Lainatuissa vastauksissa painottuu naisten osuus. Eräs syy on tietysti koehenkilöiden sukupuolijakauma, naisia 19, miehiä yhdeksän, mutta naissukupuoli on tämän tutkimuksen vastausten perusteella myös selvästi monisanaisempaa kuin miehet.

6.2.1 Leirikouluprosessissa hyvin toimineita asioita

Leirikouluprosessi alkaa siis jo verrattain aikaisin keväällä. Suunnittelutyö käynnistyy viimeistään maaliskuussa, ja kevään aikana opiskelijaryhmä saa työstettyä ainakin perusraamit ohjelmalle. Useat opiskelijat kiittelivät suunnittelutyön onnistuneen hyvin. Suunnitelmia kiiteltiin sekä siitä, että ne pitivät, mutta myös niiden joustavuudesta. Sekä suunnittelussa että ohjelmien toteutuksessa moni vastaajista nosti esiin opiskelijaryhmän monitaitoisuuden; joka asiaan tuntui löytyvän joku asiaa tunteva.

Myös ohjelmien suunnittelu meni sujuvasti johtuen ihmisten monipuolisista taidoista ja aikaisemmista leirikoulukokemuksista. (nainen, 23)

Huolellinen suunnittelutyö ansiokkaaseen toteutukseen asti sujui mallikkaasti. Iloinen ja reipas meininki ja asenne oli opiskelijoiden valtti. (nainen, 25)

Suunnitelmista on luontevaa siirtyä itse leirikouluohjelman toimivuuteen. Moni vastaaja uskoi leirikoulun ohjelman olleen mielekäästä ja toiminnallista sekä oppilaiden että opiskelijoiden kannalta. Ohjelmaa kiiteltiin myös siitä, että se oli vaihtelua tavalliseen koulutoimintaan. Näiden vastausten perusteella ohjelman osalta voidaan siis todeta, että opiskelijat uskovat oman työnsä olleen laadukasta ja onnistunutta.

Mielestäni järjestämämme ohjelma oli monipuolista ja lapset tuntuivat viihtyvän. (nainen, 23)

Oppilailla paljon toiminnallista ohjelmaa, jollaisen järjestäminen normaalissa koulutyöskentelyssä täysin mahdotonta. Oppilaat pääsivät kokeilemaan omaa kielitaitoaan. (mies, 32)

Ohjelman ja ohjaajien toimintaan oppilaita ajatellen vastaajat olivat tyytyväisiä. Leirikoulun ohjelma on tuonut monelle opiskelijallekin aivan uusia kokemuksia.

Olimme saaneet suunniteltua ohjelmaa oppilaille emmekä itsellemme ja kaiken lisäksi homma näytti toimivan hyvin myös käytännössä → lapset viihtyivät ja suorittivat innostuneesti sosiaalisia ja ryhmätoiminnallisia tehtäviä. (mies, 22)

..koko reissun ohjelma oli mielenkiintoinen sekä oppilaiden että opiskelijoiden näkökulmasta → ei tullut turhaa marisemista, opiskelijoiden välinen työnjako toimi hyvin koko prosessin ajan. (mies, 26)

Opiskelijoina pääsimme kokeilemaan erilaisia asioita. Jokainen sai ja pystyi käyttämään omaa erityisosaamistaan hyödyksi. (mies, 32)

E erityisen värikkäitä kertomuksia vastaajista kirvoitti onnistumisen kokemukset hankalampien oppilaiden aktivoinnissa.

Tärkeimpiä onnistumisia olivat epäsosiaalisilta vaikuttaneiden oppilaiden aktivoituminen yhteistyöhön, toisilleen vieraiden oppilaiden tutustuminen ja ennen kaikkea ujojen skeittaripoikien uskaltautuminen esittelemään osaamistaan iltaohjelmassa. Toisin sanoen sosiaalinen kanssakäyminen onnistui, mihin vaikuttivat sekä oppilaat itse että opiskelijat. (mies, 21)

E erityisen mukava muisto on kontaktin saaminen yrmyyn hopparipoikaan, joka tuli leirikouluun 'vee kun ei kiinnosta' -asenteella, mutta josta viikon kuluessa sukeutui ihan mukava ja varsinkin meidän opiskelijoiden seuraan hakeutuva poika. Oma opekin ihmetteli muodonmuutosta. (nainen, 23)

Norjalaisten koti-ikävä taltutettiin ja suomalaiset "häiriköt" rauhoitettiin. (nainen, 25)

Ohjelman suomaa vapaa-aikaa niin oppilaille kuin opiskelijoillekin pidettiin hyvänä, virkistävänä ja tärkeänä asiana.

Päiväsuunnitelmat olivat sopivan joustavia, jolloin sekä opiskelijoille että oppilaille jäi myös vapaa-aikaa nauttia kauniista paikasta. (nainen, 22)

Ohjelman joustavuus ja vapaa-ajan suht' riittävä määrä olivat oppilaille tärkeitä... (nainen, 25)

Opiskelijoiden vapaa päivä leirikoulun aikana oli hyvä juttu. (mies, 23)

Kuten jo totesin, opiskelijat ovat vastausten perusteella varsin omanarvontuntoista väkeä. Tämä näkyy myös seuraavissa lainauksissa, jotka käsittelevät lähinnä opiskelijoiden työmoraalia ja vastuuntuntoa.

...jokainen ohjaaja otti vastuuta jokaisesta leirikoululaisesta, jolloin he tunsivat olonsa turvalliseksi. (nainen, 25)

Kaikki opiskelijat hoitivat oman vastualueensa suht mallikkaasti (kiitos hyvän suunnittelutyön!!!) (nainen, 22)

Vaikka henkilökemiat eivät toimineet aina, osasimme suoriutua hommistamme. Jokainen teki osuutensa. (nainen, 22)

Opiskelijaryhmän työnteon taustalla on tietysti ryhmän sisäinen toiminta ja sosiaaliset suhteet. Opiskelijoiden keskinäinen ryhmähenki saikin kehuja pilvin pimein.

Opiskelijoiden näkökulmasta ryhmän keskinäinen työskentely ja tiimihenki pelasi paremmin kuin hyvin. (nainen, 25)

Yhteistyö opiskelijoiden kesken sujui erinomaisesti. Ongelmat selvitettiin yhdessä. (nainen, 23)

Erityisesti hyvän ryhmähengen uskottiin johtuvan siitä, että opiskelijat tunsivat toisensa jo pidemmältä ajalta tai olivat hitsautuneet yhteen muissa ryhmän toimintaa vaativissa tapahtumissa.

Opiskelijaryhmämme yhteistyö oli jopa loistavaa, koska tunsimme toisemme hyvin ja kaikki luottivat siihen, että jokainen hoitaa sovitut työt hyvin. (nainen, 25)

Opiskelijaryhmä oli toiselleen ennestään tuttu, kukin saattoi luottaa toisiin. Ilmapiiri & kommunikointi oli hyvää. Se heijastui yleisilmapiiriin, ja oppilaatkin toimivat yleisesti ottaen hyvässä ilmapiirissä. (nainen, 23)

Meidän opiskelijoiden yhteistyö oli todella kiitoksen arvoista. Yhteistyön onnistumisessa auttoi varmasti se, että tunsimme lähes kaikki toisemme mm. koulukiertueelta, missä ryhmähenkifiilistä kehitellään oikein urakalla! (nainen, 24)

Koehenkilöiden vastauksista saattoi helposti päätellä heidän olevan tyytyväisiä aikaansaannokseensa. He olivat mielestään onnistuneet tekemään yhdessä luokkien kanssa hyvän ja mukavan leirikoulun. Leirikoulun hyvää ja välitöntä tunnelmaa kuvaavat muun muassa seuraavat lainaukset.

Uskon tämän "meidän" hyvän yhteishengen myös tarttuneen oppilaisiin ja siten edesauttaneen hyvän fiiliksen löytymistä kaikille. Pienestä yleisestä kaaoksesta huolimatta tunnelma säilyi leppoisana ja oppilaatkin uskaltautuivat puhumaan englantia keskenään. Oppivatko oppilaat leirikoulussa? Uskoisin, että kyllä. Ellei muuta niin ainakin hieman elämää. (nainen, 24)

...opiskelijoiden ja oppilaiden välille muodostui erittäin hyvä henki,... (mies, 26)

Opiskelijoiden yhteishenki hyvä, oltiin liikkeellä vastuullisella, mutta ei turhan kireällä asenteella
 → veikkaan että tämä välittyi oppilaillekin viikon aikana ja loi osaltaan “ei-puurtavaa” tunnelmaa.
 (nainen, 24)

Myös opiskelijoita ohjaavien opettajien toimintaa ja suhtautumista työhönsä pidettiin hyvänä. Samalla kehut ja kiitokset menevät myös luokanopettajille.

Luokkien opettajat omaksuivat takapiru-roolinsa hyvin, eivät tuppautuneet järjestelyihin. He olivat kuitenkin helposti lähestyttäviä meille opiskelijoille. Heidän kanssaan tuli tarinoitua vallan mukavasti. (nainen, 23)

Ohjaava opettajamme antoi meille tilaa työstää omaa leirikouluamme, mutta osasi antaa myös ajatuksia herättävää ohjausta. (nainen, 24)

Ohjaajat ja opet antoivat vapaat kädet toteuttaa juttuja, luottivat. (nainen, 25)

Opiskelijoiden ei tarvinnut olla yksin “ongelmiensa” kanssa vaan opiskelijakavereilta ja ohjaavalta opettajalta oli todella helppoa mennä kysymään ohjeita ja neuvoja johtuen rennosti ilmapiiristä.
 (mies, 22)

6.2.2 Leirikouluprosessin ongelmakohtia

Eräs kyselylomakkeen avointen kysymysten vastauksista selkeästi esiin nouseva ongelmakohta on yhteydenpito. Lähes kaikki vastaajat ovat kokeneet yhteydenpidon ongelmaksi, johon syypäinä ovat kaikki osapuolet. Kukaan ei tosin tunnusta itse olevansa osasyllinen heikkoon tiedonkulkuun. Yhteydenpidon ongelmia oli kaikilla tasoilla: yhteydet opiskelijoiden ja oppilaiden välillä, kotimaasta leirikouluun tulevien koulujen välillä sekä yhteydet Suomesta Norjaan niin opiskelijoiden kuin oppilaidenkin osalta. Vastaajat kokivat yhteydenpidon ongelmien vaikuttavan esimerkiksi koko leirikoulun suunnitteluun, oppilaiden toisiinsa tutustumiseen ja leirikoulun hengen muodostumiseen.

Voisi kokeilla etukäteisyhteistyötä luokkien ja opettajien kesken ennen leirikoulua → saattaisi auttaa yhteishengen luomisessa (yhteishenki tuntui lasten kesken muodostuvan vasta viimeisinä iltoina). (nainen, 22)

Muista pohjoismaista tuleviin (ja mielellään myös muihin suomalaisiin) luokkiin pitäisi olla enemmän yhteydessä ennen leirikoulua: siis sekä luokat keskenään että opiskelijat näihin luokkiin. (mies, 26)

Oppilaat voisivat saada enemmän irti toisistaan ja eri koulujen sekoittamisesta, jos he olisivat keskenään kirjeenvaihdossa tai muussa yhteydessä ennen leirin alkua. Toteuttamallamme tavalla koulut jäivät melko erillisiksi yksiköiksi. (nainen, 30)

Kenties jonkinlaista tutustumista suomalaisten ja muiden pohjoismaalaisten koulujen/luokkien kesken, siis leiriä ennen. (nainen, 22)

Enemmän yhteydenottoja kouluihin päin kuin vain 1 vierailu ja e-mailit, mitä enemmän oppilaiden mieltymyksistä on etukäteen tiedossa, sitä helpompi leirikoulua on suunnitella etukäteen. (mies, 22)

Muutama vastaaja oli sitä mieltä, että yhteydenpito kuuluisi selkeästi luokanopettajien tehtäviin. Näkökanta on sikäli luonnollinen, että luokanopettajahan on tietysti se henkilö, joka luokan kanssa on ja elää arkipäivän kouluelämää.

Lasten kannalta voisi ehkä painottaa etukäteiskontakteja muihin leirikouluun tuleviin luokkiin. Tätä ei opiskelijoiden toki tarvitse järjestää, kannustaa siihen kuitenkin. (nainen, 23)

Jaksan yhä peräänkuuluttaa luokanopettajien vastuuta siinä, että he saisivat aikaan jonkinlaisen yhteydenpidon toisiin leirikouluun osallistuviin luokkiin ennen varsinaista lk-viikkoa. Näin alkujännityksen kankeus saataisiin ehkä hieman pienennettyä ja oppilaat uskaltautuisivat (saisivat) kontaktin toisiinsa aiemmin kuin viimeisen illan discossa! (nainen, 24)

Yksi yhteydenpidon ongelmien ruumiillistuma on yhteydenpito Norjaan. Omien kokemusteni pohjalta voin todeta, ettei kyseessä ole satunnainen ilmiö, vaan joka vuosi toistuva asia.

Leirikoulua edeltävä yhteydenpito varsinkin ei-suomalisiin kouluihin/luokkiin pitäisi saada kuntoon. (nainen, 22)

Yhteydenpito Norjan suunnasta oli todella onnetonta → ei yhteyttä ja lopulta soitto meidän toimesta väärään kouluun epäselvyyksien takia. (mies, 22)

Suhteet Norjaan pitäisi saada toimivammiksi → nyt tieto luokasta, joka leirikouluun oli tulossa, saatiin todella myöhään, ja se hankaloitti esim. ryhmäjaon tekemistä. (nainen, 22)

Leirikoulussa käytettävä kieli nousi myös ongelmana esille useissa vastauksissa. Suomalaiset oppilaat ovat kuudesluokkalaisia, eli he ovat ehtineet opiskella englantia kolme vuotta. Ruotsia leirikouluissa olleet suomalaiset oppilaat (keskisuomalaisia) eivät osaa. Omasta mielestäni norjalaiset oppilaat puhuvat englantia ehkä hieman suomalaisia paremmin. Ainakin itse olen jutellut norjalaisoppilaiden kanssa myös ruotsiksi, ja se onnistui vallan mainiosti.

Omien kokemusteni pohjalta uskallan väittää, että opiskelijoiden keskuudessa on aina henkilöitä, jotka ovat järkähtämättömästi sitä mieltä, että leirikoulussa pitäisi olla vain yksi kieli, jota kaikki sitten käyttäisivät. Säännöllisesti kaikki nämä opiskelijat vaativat leirikoulun kieleksi englantia, mikä on sikäli luonnollista, että se on ainoa kieli, joka edes mahdollisesti voisi olla kaikkien yhteinen kieli.

Oppilasaines voisi olla kansainvälisempi: tasaisemmin (yhtä paljon) norjalais- ja suomalaisoppilaita, jotta oppilaiden kanssakäyminen englanniksi olisi luonnollisempaa ja myös leirikielestä tulisi varmemmin englanti. (nainen, 25)

Kieliongelmaan (leirillä pitäisi olla vain yksi yhteinen kieli) tulisi löytää ratkaisu. Suomalaislapset ainakin odottivat että heille puhutaan suomea. (nainen, 23)

Oppilaille olisi voinut korostaa englantia leirikielenä enemmän ennen leiriä. (nainen, 22)

Myös hieman pehmeämmin suhtautuvia mielipiteitä kielikysymykseen esitettiin.

Eri maiden oppilaiden keskinäiseen kommunikointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Englannilla operointia & asenteita olisi kartoitettava & tarkasteltava luokissa hyvissä ajoin ennen lähtöä. Voisi olla esim. sähköistä kommunikointia kaikkien lähtevien luokkien kesken. (nainen, 23)

Yhteispohjoisuus oli yksi asia joka vastaajia kaiheri. Opettajankoulutuslaitoksen leirikoulut ovat yhteispohjoisia, mutta opiskelijat haluavat sanalle jotain vastinetta.

Heidän mielestään yhteispohjoismaisuus on jossain määrin jäänyt vain sanahelinän tasolle, eikä todellisuudessa yhteispohjoismaisuuden suomia mahdollisuuksia ole käytetty juuri nimeksikään hyödyksi.

Se, että kyse on yhteispohjoismaisesta leirikoulusta, tulisi näkyä kaikkien osapuolten kesken suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaikkien tulisi pohtia miksi lähdetään yhteispohjoismaiseen leirikouluun? Mitä siitä voimme saada yhdessä irti? Ja mitä se käytännössä tarkoittaa? (nainen, 23)

Yhteispohjoismaisuudessa ärsytti myös suomalaisvaltaisuus ja kysymyksiä herätti ruotsalaisten poissaolo.

Luokkien tulisi olla useammasta maasta kuin vain kahdesta. Hyvä vaihtoehto olisi luokat Suomesta, Ruotsista ja Norjasta. (nainen, 29)

Yhteispohjoismainen fiilis voisi olla parempi, jos Norjasta olisi useampi kuin yksi luokka tai vaikkapa luokkia Ruotsista myös. (nainen, 22)

Opiskelijat olisivat toivoneet mukaan myös opiskelijoita muista Pohjoismaista.

Olisi "kivaa", jos mukana olisi ollut esim. norjalaisia "OKL:n" opiskeluohjaajia! (mies, 23)

Opiskelijaohjaajia pitäisi olla myös jokaisesta osallistuvasta maasta. Tällöin suunnittelu & toteutus olisi yhteispohjoismaista. (nainen, 23)

Ehkä ohjaajia/opiskelijoita voisi tulla myös esim. Norjasta, niin opiskelijatkin kansainvälistyisivät? (nainen, 23)

Opiskelijoiden keskinäisestä yhteistyöstä ja ryhmähengestä vastaukset kertovat kahdenlaista viestiä: kuten jo aiemmin esitin, suurin osa vastaajista kehui opiskelijoiden ryhmähengen pilviin kysyttäessä leirikoulun positiivisia puolia, mutta toisaalta korjaamista vaativien asioiden listaltakin löytyi jonkin verran mainintoja samasta asiasta.

Ainut puute oli, että emme itse tehneet tarpeeksi ryhmäytymisjuttuja ennen leiriä ja tunnelma kiristyi välillä kulmien hioutuessa. (nainen, 22)

Opiskelijoiden puolestaan kannattaisi huolehtia oman ryhmähengen muodostumisesta & hyvästä tunnelmasta, se todellakin auttaa yhteistyötä valtavasti. (nainen, 24)

Opiskelijoiden suunnittelutyö on varmasti ollut eri leirikouluissa erilaista johtuen erilaisista kohteista, eri ohjaajista jne. Tutkimuksessa esiin tulleet suunnittelua koskevat keuhut ja kiitokset jo esitin, mutta kuten seuraavasta käy ilmi, ei tämäkään asia ole yksiselkoisesti hyvin. Eräs suunnittelua luontaisesti helpottava tekijä on, jos opiskelijoista joku on aiemmin ollut kohteessa leirikoulua pitämässä. Pääsääntöisesti näin on vain Øksnesissä, jossa viime vuosina opiskelijajohtajina toimineet ovat olleet toista kertaa reissussa. Suunnittelun osalta myös ohjaavat opettajat saivat hieman kritiikkiä osakseen. Toisaalta, kiitosta tuli siitä että tarvittaessa apu oli saatavissa.

Ohjaava opettaja voisi osallistua hieman enemmän suunnitteluprosessiin ja antaa vinkkiä suunnitelmiin. Esim. sadepäivän/myrskyn varalle emme olleet osanneet varata ohjelmaa... (nainen, 22)

OKL:n puolelta taisimme kaikki kaivata aluksi lisää ohjausta, mutta..., ehkä kerrankin hyvä, että jouduimme pätkäilemään oman epävarmuutemme ja etenkin epävarmuuden sietokykymme kanssa! Kysyttäessä apu oli kuitenkin lähellä. (nainen, 24)

No suunnitteluvaiheessa, varsinkin alussa, olisi kokemuksen syvä rintääni säästänyt tunteja. (nainen, 22)

Opiskelijoita ohjaavien opettajien pitäisi organisoida leirikoulun suunnittelua paremmin sekä itse olla mukana aktiivisemmin. Emme saaneet oikeastaan mitään ohjeita leirikoulussa toimimiseen tai sen suunnitteluun. Leirikoulussa olimme täysin ja yksin vastuussa kaikesta, meidän opiskelijoiden ohjaajat sekä luokanopettajat "pitivät vapaata" koko leirikoulun ajan. Jos meitä ohjattaisiin paremmin olisi opetus leirikoulussakin paremmin suunniteltua ja toimivampaa. (nainen, 22)

Näistä vastauksista kuvastuu mielestäni jonkin verran se seikka, että toisin kuin yleensä, Øksnesissäkin oli ensi kertaa leirikoulussa olevia opiskelijoita mukana. Vaikka Øksnesin ohjelmarunko on periaatteessa valmiiksi melko selkeä kolmijakoisuutensa takia, ovat ympäristö ja pitkä matka asioita, jotka puoltavat kokemusvaatimusta.

Väittämissä kysyin opiskelijoiden mielipidettä leirikouluharjoittelun suhteesta omiin opintoihin ja omaan opettajaksi kasvuun. Itselleni hieman yllättäen moni oli ottanut

asian esille vielä avoimissakin kysymyksissä. Ja näistä vastauksista näkyy selvästi, että tavoitteen asettelu ei (ainakaan kaikissa) leirikouluissa ole ollut tietoista tai vaadittua toimintaa. Tavoitteiden asettelu on jäänyt opiskelijan omalle vastuulle.

Tavoitteet pitäisi kertoa ja asettaa selkeästi etukäteen; sekä OKL:n että opiskelijoiden itsensä asettamat + oppilaille asetetut. (mies, 26)

Tämä kysely herätti mieleen leirikoulussa sen puutteen, että tavoitteet ei tosiaankaan ollut missään vaiheessa esillä. Tehtiin “vaan” sitä mitä porukka osasi ja mikä tuntui kivalta (“vaan” sen takia, että eikö sitä joskus voi niinkin toimia). Tavoitteet ois kuitenkin enemmän raamittaneet koko touhua, nyt pääasiassa kehiteltiin tekemistä tekemisen vuoksi. (nainen, 24)

Leirikoulun asemastakaan ei lopulta ollut tietoa.

Ehkä olisi hyödyllistä huolehtia, että leirikoulu asettuu laajempaan kontekstiinsa. Et on jollain tapaa selvillä miten leirikouluun valmistauduttu, millaista jälkityöskentelyä. (nainen, 24)

Ehkä opiskelijoiden kannalta olisi hyvä, että leirikoulua sidottaisiin enemmän opettajuuden kehittymiseen - pieni reflektointi voisi olla paikallaan sekä ennen ja jälkeen leirikoulun (myös aikana, jos vaan ehtii ☺) jotteivat oppimiskokemukset jäisi irrallisiksi ja pelkästään leirikoulua koskeviksi. Esim. tietoisuudella siitä, miten kohtaa lapsen erilaisissa ympäristöissä, on toki käyttöä luokkahuoneenkin tohinassa. (nainen, 23)

Moni tässä esitetyistä ja tutkimuksessa esille tulleista ongelmista johtuu yksinkertaisesti siitä, ettei missään vaiheessa koko leirikouluprosessia ole kenenkään toimesta tehty selväksi työnjakoa. Ongelman ovat jotkut vastaajista tiedostaneetkin ja ottaneet sen esille myös kyselyyn vastatessaan. Tutkimuksesta käy ilmi, että tällainen roolituksen ja työnjaon puuttuminen on ollut syksyn 2000 leirikouluissa erityisesti Piispalan leirikoulun ongelmana.

Oppilaille ja erityisesti luokanopettajille ja huoltajille pitäisi tiedottaa ja tehdä selväksi entistä tarkemmin aikuisten vastuu- ja roolijaot leirikoulun aikana. (nainen, 23)

Vastuunotosta ja -jaosta tulee varmasti aina olemaan puhetta eli asiat selviksi kirjallisesti opiskelijaohjaajien ja luokanopettajien kesken. (nainen, 22)

Leirikouluun tulevien oppilaiden vanhemmille ja opettajille tulisi myös tehdä jo hyvissä ajoin selväksi, mikä on heidän roolinsa leirikoulussa, ja koska vastaavasti opiskelijat ovat "vapaalla" → Piispalassa pieniä väärinymmärryksiä tämän johdosta. (mies, 22)

Minulle oli yllätys, että luokanopettajat viettivät ikäänkuin "lomaa" sillä välin kun me opiskelijat teimme työt. Ehkä yhteistyötä luokanopettajien ja opiskelijoiden kesken voisi parantaa. Joissakin ongelmissa he olisivat voineet olla tukena. (nainen, 23)

Opiskelijoiden, luokanopettajien ja vanhempien tehtäviä sekä vallan ja vastuun jakoa tulisi selventää....Tehtävien selkiyttäminen palvelee kaikkia osapuolia, siis myös oppilaita. (mies, 21)

Opiskelijoiden olisi hyvä joutua/saada kokea koko leirikoulun arki ja vastuu oppilaista. Esim. Piispalassa yöllinen aika, nukkumaan huolehtimiset ja herätykset kuuluivat luokkien opettajille. (nainen, 30)

Nämä lainaukset kertovat selvästi työnjaon selkeyttämistarpeesta. Melko huima on toteamus, että eräs vastaajista yllättyi kun luokkien opettajat olivatkin ikään kuin lomalla leirikoulussa. Selvästikään opiskelijat ja luokanopettajat eivät ole tienneet mitä kuuluu kenenkin tehtäviin. Omat kokemukseni okl:n yhteispohjoismaisista leirikouluista ovat nimenomaan sellaisia, että luokanopettajat ovat mahdollisimman paljon poissa jaloista. Lomailu -termiä olemme leirikouluissa käyttäneet leikillämme heidän toimenkuvastaan viikon aikana. Heidän jakamaton vastuunsa vaatii luonnollisesti jonkinlaista seurantaa, läsnäoloa ja valvomista. Lomaa he siis eivät tietenkään missään tapauksessa voi viettää. Itse muistan useammankin kerran olleeni sopimassa luokanopettajien kanssa, että heidän työnsä leirikoulussa päättyy siihen kun bussi tulee kohteen pihalle, ja alkaa taas siitä kun bussi lähtee kotimatalle.

Itse leirikouluprosessin ulkopuolelta nousi yksi asia esiin voimakkaasti: opiskelijoiden maksama maksu leirikouluharjoitteluun osallistumisesta. Tässä asiassa tutkijan on vaikea olla puolueeton, joten tyydyn vain esittämään suoria lainauksia koehenkilöiden vastauksista.

Leirikoulu opiskelijoille ilmainen (jos yo ei maksa niin sitten luokat - me kuulutaan palveluun!)
(nainen, 24)

Opiskelijoille leirikoulun tulisi olla ilmainen, koska periaatteessa opinnoista/ov:sta ei tule maksaa ja teemme leirikoulussa oikeaa työtä, vaikka se onkin harjoittelu. (nainen, 25)

500 mk:n maksu opiskelijoille tuntui opintoviikkojen ostamiselta. (nainen, 23)

6.2.3 Opiskelijoiden kokemuksia

Viimeisessä avoimessa kysymyksessä kysyttiin koehenkilöiden itselleen saamaa pääoma. Erityisinä näkökantoina pyydettiin huomioimaan tuleva opettajan ammatti ja mahdollinen leirikoulun järjestäminen. Näiden asioiden lisäksi muitakin mielenkiintoisia kokemuksia nousee aineistosta runsaasti esille.

Leirikoulun käytännön organisointi ja moninaiset järjestelyt olivat monella koehenkilöllä mielessä. Usean silmät avautuivat näkemään muutakin kuin itse leirikoulun ohjelmapuolen suunnittelun.

Leirikoulu kuitenkin laajensi näkökulmaa pelkästä leiriohjelmasta koko järjestelyjen laajuuteen: kyydit, erilaisten vierailujen varaus, erityisruokavaliot jne on muistettava ja huolehdittava. (nainen, 23)

Kullanarvoista tietoa opetuksen suunnittelusta ja ohjelman organisoinnista. (mitä kaikkea pitää ottaa huomioon, yhteydenpito kouluihin, ohjelman porrastaminen jne.) (mies, 22)

Oppilasmäärä, jonka kanssa leirikoulussa toimitaan on selvästi suurempi kuin normaalissa luokkatilanteessa. Isojen joukkojen kanssa toimiminen oli kiinnittänyt monen huomion: aivan yhtä nopeat käänteet kuin luokassa eivät onnistu, ja ohjeiden on oltava yksiselitteisen selkeitä. Puolustusvoimien johtajakoulutus antaa mielestäni hyvän pohjan tältä osalta.

Lisää kokemusta suurien oppilasmäärien organisoinnista. (nainen, 30)

Leirikoulussa opiskelijat olivat päässeet myös kokemaan useita erilaisia rooleja, muuta kuin opettaja. Välillä on oltava koko joukon johtaja, välillä pienemmän ryhmän ohjaaja. Erityisesti johtajana toimimisesta saatu kokemus tuntui tulleen tarpeeseen.

Opetus- ja johtamistilanteiden harjoittelua, ryhmänohjauskokemusta, käytännön tietotaitoa asioiden organisoinnista. (mies, 22)

Opin myös arvostamaan ja luottamaan lisää toisten tapaan työskennellä, vaikka heidän työskentelytapansa eroaa omastani. Johtajan vaikeasta ja haastavasta tehtävästä sain erityisen arvokasta kokemusta. (nainen, 23)

Leirikoulun järjestelyt olivat luonnollisesti asia jonka lähes jokainen vastaaja mainitsi kyselyssä. Järjestelypuolelta nousi esiin kokonaisvaltainen näkökanta bussin hinnan selvittämisestä ja tilaamisesta aina viimeiseen iltaohjelmaan. Ylipäättään kokemusta leirikoulun järjestämisestä arvostettiin. Kokemusta pidettiin rankkana ja ongelmiakin oli ollut, mutta saldo on jäänyt kuitenkin reippaasti positiiviselle.

Sain mitä halusinkin eli kuvan siitä, mitä leirikoulun vetäminen käytännössä tarkoittaa. Rankka ja antoisa kokemus. (nainen, 22)

Hyvää kokemusta leirikoulun järjestämisestä ja toteutuksesta. Oppia kantapään kautta! (nainen, 22)

Laajan projektin toteuttaminen kokonaisvaltaisesti alusta loppuun. Monipuolista kokemusta asioiden, toiminnan ja ihmisten koordinoinnista. (nainen, 23)

Siis lyhyesti:

Tiedän nyt melko selvästi mitä järjestelyjä leirikoulun toteuttaminen vaatii. (mies, 21)

Opettajankoulutuslaitoksen ja opiskelijoiden osuuskin huomattiin.

Varauslistaan pitäis laittaa nimi, että pääsis luokkansa kans osallistumaan just näihin leirikouluihin... Luulen, että näin toteutettuna leirikoulu on yksilöllisempiä kuin valmiit paketit ja open oman työn osuus ei oo niin suuri. (nainen, 24)

Leirikoulun mahdollisuuksista vastaajat olivat vakuuttuneita viimeistään saamansa kokemuksensa jälkeen. Yksikään vastaaja ei kertonut kokemuksen pelottaneen häntä pois leirikoulutoiminnan parista.

Käytännön vinkkejen lisäksi uskoa leirikoulun mahdollisuuksiin ja sen järjestämiseen. (nainen, 22)

Sain varmistusta sille, että haluan yhä entistä vahvemmin tarjota luokalleni todellisia oppimis/kokemistilanteita sijaiskokemusten sijasta. (mies, 24)

Ja selkeitä perusteluja leirikoulun hyödyllisyydellekin esitettiin.

Leirikoulu on hyvä ryhmähengen rakentaja. Varsinkin kuudennella luokalla se kannattaa järjestää syksyllä. Mieli laukkaa jo kovasti yläasteelle siirtymisessä ja leirikoulusta saa yhteistä mietittävää koko vuodeksi. (nainen, 22)

Muutammat vastaajat olivat verranneet leirikoulukokemustaan koulutusohjelman luokkaharjoitteluihin ja ylipäätään kouluelämään luokassa.

Sai luotua oppilaisiin ihan erilaisen suhteen kuin luokkatyöskentelyssä mm. harjotteluissa luottamussuhde, open roolikin tulee oppilaiden silmissä inhimillisemmäksi → mm. siksi siis kannatan leirikouluja! (nainen, 24)

Huomasin, että on erilaista luoda henki leirikouluun ja saada se toimimaan kuin tavallisessa luokassa. (nainen, 25)

Paitsi eroja, vastaajat löysivät myös yhtäläisyyksiä. Varsinaista vastakkainasettelua ei kenenkään vastauksesta loistanut. Eikä tietysti ole tarkoituskaan.

Leirikouluprosessi antoi kuvan leirikoulun mahdollisuuksista ja kytkennöistä koulutyöhön. Lisäsi ennestään kiinnostusta leirikoulun järjestämiseen. Herätti ajattelemaan opettajan työtä, open vastuukysymyksiä ja kasvatustaltoa. (nainen, 24)

Kaiken kaikkiaan kokemus oli ollut rohkaiseva ja leirikoulutoimintaan kannustava. Moni totesi aikovansa ilman muuta opettajana toimiessaan käyttää leirikoulua eräänä opetusmenetelmänä luokkansa kanssa.

Tärkein asia lienee kuitenkin se, että positiivisen l-koulukokemuksen myötä sain itseluottamusta leirikoulun järjestämiseen. (nainen, 31)

Myös itse aion joskus luokkani kanssa tehdä leirikoulun. (nainen, 23)

Helpompi lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan leirikoulua, kun on jotakin mihin peilaa. (nainen, 24)

Kokemuksia leirikoulun suunnittelusta ja toteutuksesta. Rohkeutta lähteä toteuttamaan samaa oman luokan kanssa. (nainen, 25)

Omaa opettajaksi kasvuaan vastaajat olivat selvästikin pohtineet. Asiasta oli hyvinkin erilaisia näkökantoja ja kommentteja. Osalle leirikoulukokemus oli antanut haastetta ja kimmoketta kehittää itseään.

Halua kehittää itseään opettajana eteenpäin "luokkahuonetta isommaksi"! (nainen, 22)

Joku toinen taas katsoi lyhyemmällä tähtäimellä ja pohti kokemuksen välittömämpää antia.

Leirikouluopetus on hyvin erilaista kuin luokkaopetus; oppi suhteuttamaan opetustapojaan ym. leirikouluympäristöön. Sain kosketusta myös ulkomaalaisten lasten opettamiseen. (nainen, 22)

Oppimista tapahtui opiskelijoiden osalta paitsi kokemalla, myös varovaisen järkevästi tarkkailemalla.

Toisilta opiskelijoilta opin valtavasti ja otin tietoisesti mallia, miten leirikoulutyypistä ohjaamista tehdään. (nainen, 25)

Ja sitten luonnollisesti hetken lapsi voi todeta eläneensä hetkessä.

Leirikoulun aikana en suurestikaan ajatellut omaa tulevaa opettajan ammattiani. (nainen, 24)

Opettajuuden taustalla ovat eräänä tekijänä yksilön omat kyvyt, tiedot ja taidot, ja luonnollisesti luottamus niihin. Tutkimuksesta kävi selvästi ilmi, kuinka moni vastaajista oli joutunut omien kykyjensä ääri rajoille, joskus jopa joutunut toteamaan oman riittämättömyytensäkin. Vastaajat olivat eritelleet kokemuksiaan hyvin rationalistisesti,

asiat oli käsitelty asioina eikä epäonnistumistakaan pidetty häpeänä vaan siitä oli kaivettu opin siemen esille. Osa totesi vain oppineensa itsestään lisää.

Opin paljon itsestäni ohjaajana ja organisoijana. (mies, 24)

Jouduin tekemään paljon ratkaisuja lyhyessä ajassa, vähällä tiedolla niin kuin todellisuudessakin joukkoja johtaessa ja ohjatessa. (mies, 24)

Epävarmuuden sietokykyä & vastuun ottamista. (nainen, 23)

Osa taas kertoi avoimestikin opettavaisista ei niin onnistuneista tilanteista. Samalla kuitenkin heti perään saattoi löytyä vastakkainen kokemus omasta pätevyydestä suoriutua tilanteista.

Itse sain konkreetin, helvetin hyvän palautteen siitä, että en vielä pysty kantamaan vastuuta mistään. Sain eräänlaisen todellisen tilannekatsauksen siitä, missä minä liikun suhteessa vastuuseen. Leirikoulun aikana on hyvä harjoitella levon ja työn vuorottelua. Mulle rankkaa. Huomasin sen, kuinka tärkeää on tunnistaa, koska haluaa/kaipaa olla yksin, koska ryhmässä. Tähän leirikoulu tarjoaa hyvän areenan. (mies, 23)

Jouduin kohtaamaan tilanteita, joissa kykyni eivät riittäneet (tunturivaellus) ja ottamaan apua/antamaan johdon toisille, ts. väistymään. Mutta sain myös huomata, kuinka myös pärjään (esim. ensiaputilanne, jossa hallitsin tilanteen) ja hallitsen tilanteen pienessä kaaoksessa rauhallisena. Leirikoulun järjestäminen ja itse leirikouluviikko on rankkaa ja opettajan on osattava/tajuttava ottaa kaikki apu vastaan, mitä tarjolla on. Yksin pärjäämisen kruunulla ei jaksaa pitkälle. Sama pätee kaikessa opettamisessa - yhteistyö on valttia! (nainen, 24)

Puhtaan positiiviset kokemukset esitettiin ehkä suomalaiskansalliseen tapaan lyhyesti ja ytimekkäästi.

Itsetuntemukseni syveni. (nainen, 23)

Luottamus omiin kykyihin ja ideoihin vahvistui. (mies, 22)

Opiskelijaryhmän työtä ja henkeä vastaajat kehuivat jos kohta joiltakin osin hieman sitten kritisoivatkin kuten jo aiemmin kävi esille. Ryhmätoiminta oli selkeästi myös vastaajia puhuttava aihe, niin runsaasti siitä kirjoitettiin kaikissa avoimissa kysymyksissä. Ryhmät eri leirikouluissa ovat toimineet hieman eri tavoin jo organisatorisestikin, ja tietysti henkilökysymykset ovat aina oma lukunsa. Puhtaan analyyttisiä vastauksia oli jälleen muutamia.

Oppi yhteistyötä, joustavuutta sekä ottamaan osittain isompaa vastuuta kuin luokkaopetuksessa. (nainen, 22)

Todellista ja aitoa kokemusta tiimityöstä ja yhteisen vastuun kantamisesta. (nainen, 23)

Osaa vastauksista voisi luonnehtia omaa ammattikuntaa kohtaan itseironisiksi ja osittain ajoittaisen tuskastumisenkin myöntäviksi.

Sietokyky työtovereita kohtaan kasvoi. (nainen, 24)

Ehkä kaikkein tärkein: kokemusta siitä, kun n. 10 aktiivista, päälle päsmäävää ja organisoimaan tottunutta opea yrittää sovittaa toimintaansa yhteen; varpailleastumista, tilanantamista jne. Erittäin opettavaista koulua ja opehuonetta ajatellen. (nainen, 30)

Muutamissa vastauksissa paistoi esiin pohdittu omakohtainen kokemus ja tunne siitä, mitä yksilö päässään pohtii oman itsensä suhteesta ja osallisuudesta koko ryhmään. Samaten oma rooli ryhmässä oli pohdinnan kohteena.

Leirikoulussa ollaan viikko porukassa. Siellä pitäis olla koko ajan ajan hermolla. Jos vaipuu esim. syyllisyyteen, etten tee tarpeeks/ole tehnyt tarpeeksi muihin verrattuna, ja ei armahda siitä itseään nopeasti → alkaa tuntua paljolta. (mies, 23)

Lisäksi opin jotain uutta roolistani ryhmässä/ryhmissä. → En välttämättä ole ns. johtajatyyppi, seuraan paljon sivusta, mutta suu aukeaa, jos on jotain sanottavaa käsiteltävästä aiheesta. (mies, 22)

Itsetuntemusta leirikoulu myös kehitti -millainen olen ryhmän jäsenenä, millainen yksilönä. (mies, 21)

Kaiken kaikkiaan mitä erilaisimpia kertomuksia tapahtumista, tilanteista, ajatuksista ja kokemuksista. Osasta paistaa läpi kuinka opiskelija on jälkikäteen mielessään, joku ehkä kavereiden kanssakin reflektoinut kokemustaan ja löytänyt siitä vielä uusia puolia. Mielenkiintoista on mielestäni, että miehistä moni kertoi löytäneen itsestään jotain uutta. Jos vaikka olivatkin hieman lyhyemmin asioita ainakin paperille pohtineet, eivät ainakaan sen pinnallisemmin kuin naisetkaan.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia syksyn 2000 yhteispohjoismaisista leirikouluista. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden kokemukset ovat leirikouluista ovat erittäin myönteisiä. Leirikouluharjoittelu on koettu tarpeelliseksi lisäksi koulutusohjelmaa, toisaalta myös opintojakson valinnaisuus on koettu hyvänä asiana. Leirikouluprosessi on kaiken kaikkiaan koettu myönteisenä, antoisana, rohkaisevana ja leirikoulutoimintaan kannustavana asiana. Tutkimuksen mukaan kehityksen kohteita opiskelijoiden mielestä on varsin vähän tai ne ovat kokonaisuudessa vähäisiä.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Olin alun alkaen tutkimusmenetelmän valinnassa kahden vaiheilla; laadullinen vai määrällinen tutkimus. Kuten Brannen (1992) toteaa, ei pääasia ole kumpaa käyttää, vaan se, että käytetyt menetelmät palvelevat tutkimuksen tekoa. Kyselylomakkeen avoimet kysymykset antoivat erinomaisesti tietoa opiskelijoiden näkemyksistä leirikouluharjoittelun hyvistä ja kehittämistä kaipaavista puolista sekä heidän kokemuksistaan. Väittämien valinta ei välttämättä ollut paras mahdollinen ratkaisu. Tilastollinen analysointi ei näin pienellä koehenkilömäärällä ole kovin luotettavaa. Toisaalta, väittämien saamien keskiarvojen perusteella saa yleistä perustietoa tutkittavasta asiasta, mikä on tämän tutkimuksen tarkoituksena ollutkin. Jos tutkin leirikoulua vielä jatkossa vastaavassa mittakaavassa, uskon pitäyty-

väni laadullisessa tutkimusotteessa. Tällöin tarjoutuu mahdollisuus tutkimuskohteen syvällisempään tarkasteluun.

Tutkimuksen yleistettävyydessä ei ole pyritty tavoittelemaan ihmeitä. Jokainen leirikoulu itsessään on jo tekijöidensä summa. Tällä perusteella olisi pitänyt ottaa tutkimuskohteeksi vain yksi leirikoulu. Huolimatta tekijöiden erilaisuudesta eri kohteiden leirikouluissa, edustavat kaikki kuitenkin yhtä ja samaa opintojaksoa. Tutkimus antaa mielestäni hyvän yleiskuvan siitä, mitä opiskelijat kokevat leirikouluharjoittelussa. Niinpä tutkimuksen tuloksia, lähinnä päälinjoja, voi varoen yleistää koskemaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen leirikouluharjoitteluita nykymuodossaan.

Tutkittavaa leirikouluissa riittää jatkossakin. Tällaisen yleiskatsauksen jälkeen voisi olla hyvä syventyä johonkin tarkempaan aiheeseen yhden leirikoulun aikana. Esimerkiksi opiskelijaryhmän sosiaaliset suhteet ja niiden kehittyminen voisi olla eräs tällainen. Pitkittäistutkimuksen suuntaan voisi myös edetä, ja tehdä seuranta tutkimuksen leirikoulusta alusta loppuun asti. Näkökulmana voisi olla opiskelijan asema, luokanopettajan asema tai oppilaiden asema. Ehkäpä oman päiväkirjan pohjalta saisi mielenkiintoisen toteutuksen aikaan.

Tämän tutkimuksen mukaan leirikouluharjoittelu täydensi opiskelijoiden mielestä opettajankoulutusohjelman muita harjoitteluita. Tätä seikkaa kannattaisi myös tutkia, ja miettiä, olisiko tavallisella luokkaharjoittelulla jotain opittavaa leirikouluharjoittelusta tai päinvastoin. Vastakkainasettelu ei kuitenkaan ole mielestäni tarpeen, vaan pikemminkin pitäisi pyrkiä selvittämään, onko harjoitteluilla tarpeettomia päällekkäisyyksiä tai mahdollisuuksia kytkeä oppisisältöjä toisiinsa.

Aiempia tutkimuksia opiskelijoiden kokemuksista ei ole tehty. Näin ollen tämän tutkimuksen annille ei ole vertailukohtetta. Kuitenkin tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat vakuuttuneita esimerkiksi leirikoulun mahdollisuuksista vaikuttaa luokan työrauhaan ja sosiaaliseen ilmastoon. Tämän suuntaisia tuloksia luokan työrauhan osalta ovat tutkimuksissaan saaneet mm. Jokinen-Lacheb (1989), Sauvala (1986) sekä Lipponen ja Paavola (1997). Opiskelijat myös katsoivat leirikoulun työmuotojen ja -tapojen

olevan uuden oppimiskäsityksen mukaisia, sekä toteuttavan kokemuksellisen (Kolb 1984) ja tekemällä oppimisen (Dewey 1957) periaatteita.

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä antina pidän sen antamaa positiivista kuvaa opettajakoulutuslaitoksen leirikouluharjoittelusta. Leirikoulutoimintaa on ollut jo vuosia Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen ohjelmassa. Opintojakso on kuitenkin ollut melkoisessa aallokossa. Välillä on ollut vahvaa myötätuulta esimerkiksi leirikoulupedagogiikan sivuaineopintokokonaisuuden muodossa. Välillä taas koko toiminta on ollut kaatumassa rahoituksen puuttumiseen. Opiskelijat kokevat tämän tutkimuksen perusteella leirikouluharjoittelun erittäin myönteisenä ja tarpeellisenä niin kokemuksena kuin opintojaksonakin. Opiskelijoiden suunnasta leirikouluharjoittelulle on siis selvä tilaus. Leirikouluprosessin tarjoamaa antia ei mielestäni voi opiskelijoille tarjota muutoin tavallisissa yliopisto-olosuhteissa tai muissa, kouluilla tapahtuvissa harjoitteluissa.

Pyrittäessä kohti eheytettyä opetusta, ainerajojen poistoa ja oppilaskeskeistä koulua, ei kenelläkään muulla voi olla prosessissa yhtä merkittävää roolia kuin opettajalla. Leirikoulun on tutkimuksissa (mm. Kinnunen & Lindroos 1997; Lipponen & Paavola 1997) osoitettu toteuttavan niin sanotun uuden oppimiskäsityksen periaatteita erinomaisesti. Ehdottomasti paras keino levittää tietoisuutta leirikoulusta koulun itsen sisällä on tarjota tietoa ja kokemuksia valmistuville opettajille.

7.2 Parannusehdotuksia okl:n leirikouluihin

Tässä luvussa esittelemäni parannusehdotukset pohjautuvat osin tutkimusaineistossa esiintyneisiin ehdotuksiin ja osin omiin kokemuksiini opettajakoulutuslaitoksen leirikouluista.

Useat tutkimukseen vastanneet opiskelijat kritisoivat epäselvyyttä työnjaossa opiskelijoiden ja luokanopettajien kesken. Tämän tutkimuksen on todettavissa näiden ongelmien kulminoituneen syksyllä 2000 nimenomaan Piispalan leirikouluun. Periaatteessa on mielestäni mahdollista olettaa sokeasti, että opiskelijat tietävät heidän roolinsa olevan suunnitella, tehdä ja toteuttaa leirikoulu. On kuitenkin mahdollista, että ensimmäistä

kertaa mukana olevat eivät ole mistään saaneet riittävän selkeää tietoa siitä, että luokanopettajien tarkoituksena on olla ja seurata sivusta, vastuullisuudestaan huolimatta. Vastuutaan oppilaista luokanopettaja ei voi kenellekään antaa, sikäli on ymmärrettävää jos opettajalla on vaikeuksia pysyä sivussa. Tällaiset epäselvyydet ovat kuitenkin varsin helposti vältettävissä. Ennen kuin koko leirikoulun suunnittelu edes pääsee suuremmin vauhtiin, pitäisi opiskelijoiden ja luokanopettajan kokoontua yhteen ja selvittää asia niin että kaikki tietävät kuka hoitaa ja mitä. Ja jos opettaja ei jotain halua antaa opiskelijoiden käsiin, miksi ei ja mitä asialle ehkä on tehtävissä.

Tutkimusaineistosta nousi myös esille ongelma, joka tahtoo oman kokemukseni mukaan olla jokakeväinen. Yhteydet eri suuntiin eivät tahdo toimia ja tieto ei kulje. Suurempikin armeija kaatuu jos viestiyhteydet eivät ole kunnossa. Ongelma ei ole ollut yksiselitteinen. Norjasta on ollut vaikeuksia saada mitään tietoja, koskien sekä Suomeen tulevia luokkia että järjestelyjä Øksnesissä. Kotimaisten luokkien kanssakin erilaiset oppilaslistat, ruoka-aine allergiat ja vastaavat tiedot saattavat viipyä. Mielestäni tilannetta ainakin kotimaisten luokkien osalta olisi parannettavissa laatimalla selkeä ohjeistus ja tietoisuus sekä lomake, jotka lähetetään palautuskuoren kera luokanopettajille täytettäväksi. Näin olisi helppo selvittää mukaan lähtijöiden määrä, sukupuolija-kauma, allergiat ja muut mahdolliset erityistä huomiota vaativat asiat.

Vanhemmilla on usein paljon kysyttävää leirikoulusta. Siis edellä mainittu tiedonkulkuongelma on totta myös toiseen suuntaan; opiskelijat eivät toimita tietoa suoraan vanhemmille, vaan opettajan kautta tietopakettina. Muuten toimiva systeemi, mutta vanhempien kysymyksiin ei pelkillä perustiedoilla varmasti vastailta. Siispä opiskelijat tai ainakin ryhmä opiskelijoista vanhempainiltaan mukaan. Näyttäytymään, esittäytymään ja vastailemaan kysymyksiin.

Opiskelijoiden tutustuminen toisiinsa ennen leirikoulua on omasta mielestäni ollut kaikissa kokemissani leirikouluissa puutteellista. Tutkimuksessa moni opiskelija ilmoitti, ettei tarvinnut tutustua, koska tunnettiin etukäteen. Tällainen ajattelu on mielestäni virheellistä. Esimerkiksi erään yhteispohjoismaisen leirikoulun jälkipalaverissa eräs meistä mukana olleista opiskelijoista kertoi, että hänelle on valtava kynnys

puhua isommalle ryhmälle englantia. Kaikki periaatteessa tunsimme toisemme etukäteen, osa toisensa erittäinkin hyvin, muttei kukaan kuitenkaan tiennyt tällaisesta asiasta. Opettaja on monitaituri, mutta kuitenkin ihminen. Jokaisella meistä on oma heikkoutemme tai arkuutemme. Ei mielestäni siis riitä, että opiskelijaryhmä tuntee toisensa nimeltä ja kotipaikkakunnalta. Keväällä olisikin opiskelijaryhmän järjestettävä tapaaminen, saunaillassi olen sitä itse nimittänyt. Viettää aikaa yhdessä, jutella niitä näitä, mutta samalla syventyä asiaan. Itse suunnittelua ei mielestäni kannata kyseiseen tilaisuuteen ottaa mukaan. Sen sijaan kannattaa keskittyä pohtimaan muuten tulevaa leirikoulua ja itseä vastuullisena yksilönä ryhmän mukana.

Tutkimus osoitti, että suunnittelussa opiskelijat kaipaavat jonkin verran apua ja tietoa turhan kompastelun välttämiseksi. Tämä ongelma korostuu Piispalan ja Kokkalan osalta, koska näissä leirikouluissa pääsääntöisesti kaikki osallistujat ovat ensi kertaa kyseisessä kohteessa. Mielestäni edellisen vuoden leirikouluryhmästä voisikin opiskelija tai kaksi toimia oppaana uudelle ryhmälle. Øksnesin leirikouluissa on muutamana syksynä ollut kaksi opiskelijaa uudelleen leirikoulussa, ja he ovat toimineet opiskelijaryhmän johtajina. Systemi on ollut erittäin hyvin toimiva, koska näin lopullisia päätöksiä tekevät henkilöt, jotka tuntevat ohjelmarungon ja itse kohteen. Kotimaan leirikoulukohteet eivät ehkä viehätä uuteen käyntiin kuten Västerålenin jylhät maisemat Atlantin rannalla. Siispä tietynlainen tutor-toiminta olisi mielestäni mahdollinen toteutustapa Kokkolan ja Piispalan osalta. Tällöin yksi opiskelija olisi uuden ryhmän mukana suunnitteluapuna. Kannustimena tällaisesta tutor-toiminnasta voisi saada myös opintosuoritusmerkinnän. Tämä edellyttäisi toiminnan olevan suunnitelmallista ja opiskelijan pitäisi olla siihen sitoutunut.

Opiskelijoiden sitoutuminen koko leirikouluprosessiin on myös oma, joskin melko pieni ongelmansa. Varsinkin Norjaan lähtijöitä on aina enemmän kuin mukaan mahtuu. Kun ryhmä karsitaan 16:een opiskelijaan, käy usein niin, että moni heistä vielä peruu lähtönsä. Leirikoulun toteuttaminen kymmenen opiskelijan voimin ei ole mikään ongelma, mutta kaikkien osapuolien kannalta olisi oikeudenmukaista ja prosessin kannalta parempi, jos mukaan lupautuisivat asiaan tasapuolisesti aikaa ja vaivaa uhraavat henkilöt.

Yhteenvetona esiintyneiden ongelmien ratkaisuun esitän seuraavaa:

1. Leirikouluharjoittelu pitäisi olla selkeämmin määriteltynä ja esillä opetussuunnitelmassa. Tällöin opintojakso ehkä saisi ajan kuluessa virallisemmän leimankin itseensä. Opetussuunnitelmassa tulisi olla eriteltynä millaisia tavoitteita leirikoulujaksolla on laitoksen taholta, siis miksi koko opintojaksoa ylipäätään toteutetaan. Tämän lisäksi luonnollisesti asiallinen kuvaus opintojaksosta ja sen vaatimuksista. Mielestäni olisi oikeudenmukaisuuden kannalta hyvä myös mainita “marssijärjestyksen” perusteet, eli millä perusteella leirikouluihin lähtevät opiskelijat valitaan, jos halukkaita on enemmän kuin paikkoja.

2. Leirikouluharjoitteluun tulisi yhdistää kaikille osallistuville opiskelijoille yhteinen teoriaosuus, jonka voisi helposti toteuttaa esimerkiksi lyhyenä luentosarjana. Luentosarjan ajankohta olisi helmi-maaliskuulla, ennen leirikoulun suunnittelun alkamista. Luentosarjassa tulisi käsitellä ainakin seuraavia asioita: mikä leirikoulu on, leirikoulu koululaissa ja -asetuksissa, leirikoulun historia (lyhyt katsaus), leirikoulun teoreettinen viitekehys, mitä on leirikoulupedagogiikka, leirikoulun juridiset kysymykset vastuusta sekä opiskelijan henkilökohtainen tavoiteasettelu opintojaksoa ajatellen. Tämän luentosarjan toteuttamiseen riittäisi varmasti esimerkiksi neljä tuntia luentoja.

3. Heti prosessin alussa, esimerkiksi luentosarjaan sisällyttäen, tulisi tehdä opiskelijoille heidän roolinsa selväksi. Mielestäni parhaiten opiskelijoita palveleva malli on, että luokanopettajat pysyvät mahdollisimman paljon poissa jaloista. Tällöin siis opiskelijat vastaavat koko toiminnasta 24 tuntia vuorokaudessa. Tämän mallin onnistuminen edellyttää sitä, että opiskelijat saavuttavat oppilaiden luottamuksen. Yleensä eräs selvä indikaattori opiskelijoiden asemasta leirikoulussa on se, keneltä oppilaat kysyvät neuvoja tai tietoja. Tämä edellyttää tietysti myös, että luokanopettaja tietää missä mennään, ja antaa oppilaille alusta asti ymmärtää opiskelijoiden vastaavan toiminnasta leirikoulussa. Yhteistyökouluiksi haluaville kouluille tulisi myös tehdä heti alussa selväksi toiminnan laatu ja tavat.

Tämä asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen. Edellä on rajoitettu ratkaisemaan ongelmaa opiskelijoiden ja opettajankoulutuslaitoksen näkökulmasta. Pyritty kehittämään leirikoulua siten, että sen anti palvelisi mahdollisimman hyvin opiskelijoita. On kuitenkin huomioitava, että luokanopettajan vastuulle jää jälkityöskentely leirikoulusta. Ja luokanopettaja on se henkilö, jonka pitäisi päästä nauttimaan luokkansa kanssa leirikoulun hedelmistä esimerkiksi luokan sosiaalisessa ilmastossa. Yhteispuhjoismaisen leirikoulun järjestämistä ei siis voi ajatella ainoastaan harjoittelijoiden kannalta. Näin ollen on pyrittävä lopulta pääsemään kompromissiin, joka palvelee mahdollisimman hyvin kaikkia. Tällainen ongelmatilanne ja sen selvittäminen on jo mielestäni hyvää harjoitusta opiskelijoille.

4. Leirikouluharjoittelua ei pidä mielestäni sitoa liikaa ulkopuolisiin vaatimuksiin. Koko toimintaa on mielestäni leimannut opiskelijoiden aito halu tehdä itse ja kantaa vastuuta asioista. Sisäinen motivaatio ja - kuten tämä tutkimuskin osoittaa - hyvä ryhmähenki saa jokaisen opiskelijan huolehtimaan oman osuutensa hoitamisesta. En halua olla kehittämässä liiallista ylhäältä tulevaa valvontaa tai käsiä sitovaa ohjausta. Mielestäni kuitenkin eräänlainen ohjeellinen lista tietyistä välttämättömistä asioista, kuten esimerkiksi yhteydenpito kouluihin ja tiedottaminen yleensä, olisi hyvä olla olemassa. Ohjaavilta opettajilta opiskelijat voivat ja heidän pitääkin tietysti asioita kysyä ja niitä heille esittää, mutta jonkinlainen "perusinfokansio" jokaisesta leirikoulu-kohteesta olisi hyvä olla olemassa. Kansio sisältäisi lähinnä vaatimuksen keväällä hoidettavista asioista, yhteystiedot kohteeseen sekä esitteitä, valokuvia, mahdollisesti leirikouluvideon kyseisessä kohteessa toteutetusta leirikoulusta.

LÄHTEET

Brannen, J. (toim.) 1995. *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. 4th, paperback edition. Vermont: Avebury.

Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. Teoksessa J. Brannen (toim.), 3 - 38.

Bruhn, K. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. 3., tarkistettu painos. Helsinki: Otava.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins publishers.

Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. K. Kajava. Alkuperäisjulkaisu *The school and society*. 1899. Suomennettu 1915 ilmestyneestä, toisesta, tarkistetusta painoksesta. Helsinki: Otava.

Haavisto, J. 1977. Leirikoulutoiminta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 8, 151 - 155.

Heikkilä, T. 1999. *Tilastollinen tutkimus*. 2., uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Hertsu, P. & Härkönen, S. 1992. Peruskoulun 5 -luokkalaisten kokemuksia leirikoulusta ja sen vaikutuksesta luokan ilmapiiriin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*.

Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. 1995. Pedagogisia virtauksia ja historiallisia päälinjoja. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, 124 - 153.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 1995. Tilastolliset menetelmät. Perusteet. Porvoo: WSOY.

Grankvist-Nybacka, U. (toim.) 1992. Teema: outdoor education. Österbottens högskola. Publikation 1/1992. Vaasa: Oy Fram ab.

Grue-Sørensen, K. 1961a. Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen. Suom. K. Kaila. Porvoo: WSOY.

Grue-Sørensen, K. 1961b. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyaikaan. Suom. K. Kaila. Porvoo: WSOY.

Jokinen-Lacheb, R. 1989. Leirikoulu pedagogisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 71 - 88.

Jossfolk, K-G., Oriander, S., Tallberg, A., Streng, J., Söderlund, M-L. & Wikström, T. 1988. Ulos oppimaan: Leirikoulu. Suom. J. Kuronen. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kaalikoski, J. 1999. Leirikoulu koulukodin työmuotona. Tiedettä, tarinaa ja pohdiskelua "Operaatio Korfun" innostamana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kahri, S. 1989. Leirikoulu ei saa olla etelänmatka. Opettaja 84 (11 - 12), 11.

Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996-1997. 1996. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999. 1997. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999-2001. 1999. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.

Kinnunen, I. & Lindroos, K. 1997. Leirikoulu pedagogisena vaihtoehtona. Suomalais-ten oppilaiden ja opettajien näkemyksiä yhteispujoismaisesta leirikoulusta syksyllä 1996. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. 3., muuttamaton painos. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.

Koulun ulkopuolella annettava opetus. 1986. Pedagogisia ohjeita. Kouluhallitus. Helsinki: valtion painatuskeskus.

Kukonlehto, K. 1998. Kokemusperäinen oppiminen leirikouluympäristössä. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Projektitutkielma.

Kuronen, J. & Rantakangas, H. (toim.) 1997. Leirikoulun opas. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Kurtén, E. & Merta-Myllynpää, P. 1994. Leirikoulu ja reformipedagogiikka. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.

Laaksola, H. 2001. Luokkaretket kotimaassa. Opettaja 96 (18), 5.

Lahdenperä, I., Virtanen, O., Saarinen, V. & Salmi, R. 1989. Leirikoulun käsikirja. Helsinki: Kouluhallitus.

Laukkala, I. 1992. John Deweyn käsityksiä koulun kehittämistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Laukkanen, P. & Marjomäki, J. 1987. Kodin ja koulun yhteistyö leirikoulutoiminnassa. Vanhempien ja oppilaiden leirikouluasenteet ja -odotukset. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Leinonen, M. & Patrikainen, R. 1992. Oppia elämää varten. Koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta Joensuun normaalikoulun perusasteella. Joensuun yliopisto. Joensuun normaalikoulun julkaisuja no. 5. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Leirikoulutyöryhmän muistio. 1989. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:43. Helsinki

Lipponen, J. & Paavola, K. 1997. Leirikoulu lasten silmin. Lasten kokemuksia leirikoulusta Norjassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Mäntylä, R. & Tiittanen, J. 1998. "Minkä ilotta oppii - sen surutta unohtaa." Leirikoulu kokemuksellisen oppimisen prosessina. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Nordlund, J. 2001. Leirikoulut on ryhdistettävä! Opettaja 96 (22), 13.

Ohtonen, S. 1990. Leirikoulutoiminta: raakileesta kypsäksi hedelmäksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen laudatur-työ.

Opinto-opas 1999-2000. 1999. Oulun yliopisto. <http://koklweb1.oulu.fi/kokl/luko4.htm>
10.3.2001

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. 2., korjatun painoksen lisäpainos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1992. Yhteistyöllä leirikouluun. Koululaisten vanhempien liitto. Järvenpää: Visionääri oy.

Ranta, H. (toim.) 1998. Opetustoimen lainsäädäntö 1999. Lakimiesliiton kustannus. Helsinki: Kauppakaari Oyj.

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

Stormbom, J. (toim.) 1978. Leirikoulutiedote. Helsinki.

Stormbom, J. & Streng, J. 1978. Leirikoulun hallinto. Teoksessa J. Stormbom (toim.).

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja b: opetusmonisteita ja selosteita 11/1998. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Thillerup, B. 1997. Lejrskolehåndbogen. Dansk lejrskoleforening. Fanø: B-Forlaget.

Turvanen, M-L. 1989. Luokkahenkeä leirikoulusta. Opettaja 84 (11 - 12), 26 - 27.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

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

Virtanen, O. 1992. Leirikoulun hallinnolliset ja opetussuunnitelmalliset perusteet. Teoksessa U. Grankvist-Nybacka (toim.), 82 - 89.

LIIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Arvoisa opiskelutoveri

Tämä kyselylomake liittyy pro gradu -tutkielmaani, jossa tutkin opiskelijoiden kokemuksia ja suhtautumista okl:n yhteispohjoismaisiin leirikouluihin sekä leirikoulua opettajankoulutuksessa.

Teitä syksyllä 2000 yhteispohjoismaisessa leirikoulussa olleita on vain 29, joten jokainen vastaus on minulle tärkeä. Niinpä nyt olisikin ensiarvoisen tärkeää, että palauttaisit tämän lomakkeen kokonaan täytettynä **viimeistään 16. 2. 2001** ilmoitustaululla olevaan kuoreen. Kuoren päällä on isolla teksti "Mikko Selkämön gradukyselyt". Jos sait kyselylomakkeen postitse, lähetä lomake takaisin mukana tullessa palautuskuoreessa viikon sisällä.

Kyselyyn vastaaminen on helppoa, eikä vie aikaa kovinkaan paljon. Toivon tietenkin Sinun vastaavan rehellisesti ja huolellisesti. Itse vastaaminen tapahtuu valitsemalla mielipidettäsi sopiva väittämä joiden lisäksi on 3 avointa kysymystä. Aluksi kartoitetaan lisäksi joitakin taustatietoja.

Pyydän Sinua ystävällisesti täyttämään tähän sähköpostiosoitteesi, jotta voin kontrolloida kyselylomakkeiden palauttamista. Näin en turhaan häiritse lomakkeen palauttamista karhuamisella. Vastauksesi käsittelen luonnollisesti täysin luottamuksellisesti, antamiasi tietoja en luovuta ulkopuolisille, eikä henkilöllisyytesi tule käymään mistään tutkimuksessa ilmi.

_____@_____

Tutkimukseeni saattaa tulla myöhemmin haastatteluosio, johon siinä tapauksessa pyydän muutamaa opiskelijaa osallistumaan. Jos et missään tapauksessa ole käytettävissä haastatteluun, laita rasti alla olevaan ruutuun.

En ole käytettävissä haastatteluun

Jos on kysyttävää, soita tai mailaa.

Valtaisa kiitokseni avustasi!

Mikko Selkämö

mikselk@st.jyu.fi

040-5549616

1. Vastaajan ikä: _____ vuotta 2. Vastaajan sukupuoli: Mies Nainen

3. Minä vuonna olet aloittanut opiskelut opettajankoulutuslaitoksessa? _____

4. Missä leirikoulussa olit syksyllä 2000? Kokkola Piispala Øksnes

5. Monesko okl:n yhteispohjoismainen leirikoulu tämä oli sinulle?

1. 2. 3. tai enemm.

6. Oletko ollut itse omana kouluajanasi leirikoulussa? Kyllä En

7. Oletko toiminut opettajana/ohjaajana leirikoulussa muualla kuin okl:n yhteispohjoismaisessa leirikoulussa? Kyllä En

8. Vastaa seuraavaan kysymykseen valitsemalla jokaisen väitteen kohdalta se vaihtoehto, joka on lähinnä omaa mielipidettäsi. Vastausvaihtoehdot ovat:

1 = Täysin samaa mieltä

2 = Jokseenkin samaa mieltä

3 = En osaa sanoa

4 = Jokseenkin eri mieltä

5 = Täysin eri mieltä

	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Leirikoulu on tarpeellinen osa opettajankoulutusta	1	2	3	4	5
2. Opiskelijaryhmämme toimi leirikoulussa aina kuten vastuullisesti käyttäytyvältä opettajalta odotetaan	1	2	3	4	5
3. Olin asettanut itselleni ennen leirikoulua selkeät henkilökohtaiset tavoitteet	1	2	3	4	5
4. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska yleensä leirikouluissa ovat ohjaajina kohteen ammattitaitoiset ohjaajat	1	2	3	4	5
5. Uskon leirikoulusta olevan haittaa luokan työrauhalle luokassa	1	2	3	4	5



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
6. Ohjaava opettajani selvitti heti ensimmäisillä kokoontumisilla, millaisia tavoitteita okl on asettanut leirikouluprosessille	1	2	3	4	5
7. Lähdin leirikouluun vain saadakseni opinto- viikkoja	1	2	3	4	5
8. Yhteistyömme opiskelijoiden kesken ei toiminut kovinkaan hyvin leirikoulussa	1	2	3	4	5
9. Leirikouluprosessin kuluessa minun ei tarvinnut pohtia omaa opettajaksi kasvuani ja arvioida itseäni	1	2	3	4	5
10. Sain leirikoulussa henkilökohtaista ohjausta tai palautetta toiminnastani ohjaavalta opettajaltamme	1	2	3	4	5
11. Aion opettajana toimiessani järjestää omalle luokalleni leirikoulun	1	2	3	4	5
12. Leirikouluun osallistuminen häytti muiden opintojeni edistymistä	1	2	3	4	5
13. Leirikoulun opetusmenetelmät eivät mielestäni ole toimivia	1	2	3	4	5
14. Tutustuimme opiskelijaryhmässä toisiimme hyvin ennen leirikouluun lähtöä	1	2	3	4	5
15. En tunne juurikaan leirikoululle asetettuja vaatimuksia	1	2	3	4	5
16. Opiskelijaryhmämme ainoat tavoitteet liittyivät leirikoulun ohjelmiin, niiden onnistuneeseen läpivientiin ja oppilaiden viihtymiseen	1	2	3	4	5
17. Ohjaava opettajani opasti opiskelijoita liian vähän leirikoulun suunnitteluvaiheessa	1	2	3	4	5
18. Leirikoulu vahvisti haluani toimia opettajana	1	2	3	4	5
19. Leirikoulu on mielestäni ajanhukkaa, koska saman oppiaineksen voi tarjota oppilaille helpommin ja halvemmalla luokassakin	1	2	3	4	5



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
20. Olin leirikoulussa yksin eteen tulleiden ongelmien kanssa	1	2	3	4	5
21. Leirikoulu täydensi muita koulutusohjelmiani harjoitteluita	1	2	3	4	5
22. Uskon, että leirikouluun lähtisi luokkansa kanssa yhä useampi opettaja jos olisi mahdollisuus kokea leirikoulu jo opiskeluaikana	1	2	3	4	5
23. Leirikoulu on ollut opintojeni suurinta ajanhukkaa	1	2	3	4	5
24. Opiskelijaryhmämme keskittyi leirikoulussa liikaa keskinäiseen hauskanpitoon	1	2	3	4	5
25. En missään vaiheessa leirikouluprosessia ajatellut omaa opettajana kehittymistäni	1	2	3	4	5
26. Leirikouluharjoittelu pitäisi olla pakollisena opettajankoulutuksessa	1	2	3	4	5
27. Leirikoulu on erinomainen mahdollisuus parantaa luokan henkeä ja työskentelyilmapiiriä	1	2	3	4	5
28. En tiedä okl:n leirikoululle asettamia tavoitteita	1	2	3	4	5
29. Leirikoulusta saamallani opintoviikkomäärällä ei ollut minulle suurtakaan merkitystä	1	2	3	4	5
30. Opiskelijaryhmämme oli hengeltään hyvä ja toimiva ryhmä	1	2	3	4	5
31. Arvioin omaa toimintaani ja onnistumistani leirikoulun ohjaajana leirikoulun jälkeen	1	2	3	4	5
32. Kaipasin leirikoulussa enemmän ohjausta ohjaavalta opettajaltani	1	2	3	4	5
33. En ole enää koskaan halukas osallistumaan leirikoulun järjestämiseen	1	2	3	4	5
34. Valitsin leirikoulun, koska se vaikutti mukavammalta ja hyödyllisemmältä kuin jokin toinen opintojakso	1	2	3	4	5



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
35. Leirikoulu on esimerkki toimivasta modernista opetusmenetelmästä	1	2	3	4	5
36. En vielääkään tunne kuin nimeltä jotkut opiskelijaryhmämme jäsenistä	1	2	3	4	5
37. Tiedän, miten leirikoulu määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja koululainsäädännössä	1	2	3	4	5
38. Opiskelijaryhmällämme ei ollut mitään määriteltyjä tavoitteita omaa opettajaksi kasvamme ajatellen	1	2	3	4	5
39. Ohjaava opettajamme dominoi leirikoulun suunnittelua jättäen opiskelijat lähinnä työrukkasen asemaan	1	2	3	4	5
40. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska niin harvat opettajat käyvät luokkansa kanssa leirikoulussa	1	2	3	4	5
41. Leirikoulusta ei ollut mitään hyötyä opettajaksi kasvuprosessini kannalta	1	2	3	4	5
42. Leirikoulu voi tarjota oppilaille jotain sellaista, mitä he eivät missään tapauksessa voi luokassa saada	1	2	3	4	5
43. Pohdimme ja ratkoimme ryhmänä opiskelijoiden kesken kaikkia vähänkin mainittavampia ongelmia leirikoulussa	1	2	3	4	5
44. Leirikoulu ei harjoitteluna antanut minulle mitään uutta verrattuna tavallisiin opettajaharjoitteluihin	1	2	3	4	5
45. Leirikouluharjoittelun epätodellinen luonne -paljon opettajia- ei houkuttele leirikoulun järjestämiseen enää myöhemmin	1	2	3	4	5



Vastaa vielä seuraaviin avoimiin kysymyksiin. Olisin kiitollinen kaikissa seuraavissa kysymyksissä valaisevista esimerkeistä. Jatka tarvittaessa vastauksia ohjesivun kääntöpuolelle.

9. Millä tavalla okl:n yhteispohjoismaisista leirikouluja pitäisi kehittää? Huomioi vastauksessasi leirikoulu sekä oppilaiden että opiskelijoiden kannalta.

10. Mitkä kaikki asiat sujuivat leirikouluprosessin aikana hyvin? Huomioi taas vastauksessasi sekä oppilaiden että opiskelijoiden näkökulma.

11. Mitä sait leirikouluprosessista itsellesi ajatellen tulevaa opettajan ammattiasi ja mahdollista leirikoulun järjestämistä?

Suurkiitos vastauksistasi!

Liite 2: Sähköposti koehenkilöille

Arvoisa opiskelutoveri

Teen gradua opiskelijoiden kokemuksista okl:n yhteispohjoismaisista leirikouluista. Tarkoitus on tutkia mitä hyvää ja mitä huonoa opiskelijat leirikouluissa ovat kokeneet, ja millainen merkitys leirikoululla on harjoitteluna opiskelijoiden mielestä heidän koulutuksessaan ja omassa opettajaksi kasvuprosessissaan.

Tutkimukseni kohdejoukko on syksyllä 2000 yhteispohjoismaisessa leirikoulussa Kokkolassa, Piispalassa tai Öksenissä olleet opiskelijat. Koska teitä on kaikkiaan vain 29, olet juuri Sinä arvokas osa kohdejoukkoani. Niinpä vastaus jokaiseen lomakkeeseen on minulle ensiarvoisen tärkeä. Vastaamalla voit kertoa mielipiteesi ja kokemuksesi yhteispohjoismaisesta leirikoulusta.

Vastaaminen tapahtuu täyttämällä kyselylomake. Lomakkeessa on väittämiä sekä muutama avoin kysymys, ja tietysti joitakin vastaajan taustaa kartoittavia kysymyksiä. Lomakkeen täyttäminen vie aikaa 15-30 minuuttia, sen verran pyydän sinua uhraamaan aikaasi. Toivon Sinun paneutuvan kysymyksiin huolella ja vastaavan rehellisesti omien mielipiteidesi ja näkökantojesi mukaan; kaikki kommentit ovat arvokkaita.

Lomakkeet tulevat okl:n ilmoitustaululle torstaina 8.2.2001, jokaiselle omalla nimellä varustetussa kirjekuoressa. Mukana lisäohjeita itse lomakkeen täyttämisestä. Ota siis sieltä omasi, täytä ja palauta ilmoitustaululle isoon ruskeaan kirjekuoreen, jonka päällä on teksti "Mikko Selkämön gradukyselyt". PALAUTATHAN KYSELYN VIIMEISTÄÄN PERJANTAIHIN 16.2.2001 MENNESSÄ. Sen jälkeen alan karhuta puuttuvia kyselyjä asianosaisilta, koska kuten todettua, jokainen on tutkimukselleni tärkeä.

Tämä sähköposti pitäisi tulla jokaiselle syksyllä 2000 yhteispohjoismaisessa leirikoulussa olleelle. Erikoistapauksia kuitenkin saattaa aina olla, ja niistä seuraavaa:

1 - Jos Sinä olet jo valmistunut ja karistanut yliopiston pölyt jaloistasi, olisin kiitollinen jos lähettäisit postiosoitteesi minulle sähköpostilla. Tällöin lähetän kyselyn Sinulle postitse, palautuskuoren kera luonnollisesti.

2 - Jos enää harvakseltaan liikut kampukselta, tai et juuri nyt esim. sijaisuuden tai muun syyn takia ole paikalla, voidaan menetellä kuten kohdassa 1 esitin. Sähköpostia tulemaan.

3 - Edelleen, jos tiedät jonkun listan ihmisistä valmistuneen, tai olevan tekemässä pidempää sijaisuutta tai olevan muutoin poissa kampukselta ja sähköpostin tavoittamattomissa, lähettäisitkö ystävällisesti ko. henkilön uudet yhteystiedot minulle sähköpostilla. Lähestyn häntä sitten itse sähköpostilla ja myöhemmin kyselyllä postitse.

Yhteystietoni ovat tämän sähköpostin lopussa sekä kyselylomakkeen ohjesivulla; jos on jotain epäselvää, ota yhteyttä.

Siis teitä kaikkia kaipaen ja vaivaan:

Kokkola-2000

Piispala-2000

Öksnes-2000

(nimilista, joka tästä on poistettu koehenkilöiden anonymiteetin takaamiseksi)

Liite 3: Tutkimusaineiston tunnuslukuja

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAI01	28	1	4	1,39	,74
VAI02	28	1	4	2,14	,89
VAI03	28	2	5	3,07	1,15
VAI04	28	1	5	4,57	,88
VAI05	28	4	5	4,96	,19
VAI06	28	1	5	3,07	1,25
VAI07	28	2	5	4,57	,69
VAI08	28	1	5	4,54	,96
VAI09	28	2	5	4,46	,69
VAI10	28	1	5	2,79	1,55
VAI11	28	1	4	1,50	,79
VAI12	28	4	5	4,89	,31
VAI13	28	2	5	4,61	,69
VAI14	28	1	5	2,61	1,23
VAI15	28	1	5	3,36	1,16
VAI16	27	1	5	3,44	1,19
VAI17	28	1	5	3,79	1,29
VAI18	28	1	5	2,11	1,03
VAI19	28	4	5	4,89	,31
VAI20	28	1	5	4,32	,98
VAI21	28	1	4	1,57	,74
VAI22	28	1	3	1,68	,72
VAI23	28	5	5	5,00	,00
VAI24	28	1	5	4,46	1,07
VAI25	28	1	5	4,39	1,07
VAI26	28	1	5	2,68	1,19
VAI27	28	1	5	1,54	1,00
VAI28	28	1	5	3,04	1,20
VAI29	28	1	5	2,68	1,31
VAI30	28	1	4	1,64	,99
VAI31	28	1	4	1,50	,69
VAI32	28	1	5	3,61	1,23
VAI33	28	2	5	4,79	,63
VAI34	28	1	5	2,50	1,48
VAI35	28	1	4	1,93	,90
VAI36	28	1	5	4,39	1,26
VAI37	28	1	5	3,89	1,17
VAI38	28	1	5	2,68	1,31
VAI39	28	4	5	4,89	,31
VAI40	28	4	5	4,89	,31
VAI41	28	4	5	4,86	,36
VAI42	28	1	3	1,36	,62
VAI43	28	1	4	1,86	1,01
VAI44	28	4	5	4,86	,36
VAI45	28	4	5	4,50	,51
Valid N (listwise)	27				

Liite 4: Väittämien vastausten absoluuttiset jakaumat

Vastausvaihtoehdot ovat:

- 1 = Täysin samaa mieltä
 2 = Jokseenkin samaa mieltä
 3 = En osaa sanoa
 4 = Jokseenkin eri mieltä
 5 = Täysin eri mieltä

	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Leirikoulu on tarpeellinen osa opettajankoulutusta	20	6	1	1	0
2. Opiskelijaryhmämme toimii leirikoulussa aina kuten vastuullisesti käyttäytyvältä opettajalta odotetaan	5	18	1	4	0
3. Olin asettanut itselleni ennen leirikoulua selkeät henkilökohtaiset tavoitteet	0	14	1	10	3
4. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska yleensä leirikouluissa ovat ohjaajina kohteen ammattitaitoiset ohjaajat	1	0	1	6	20
5. Uskon leirikoulusta olevan haittaa luokan työrauhalle luokassa	0	0	0	1	27
6. Ohjaava opettajani selvitti heti ensimmäisillä kokoontumisilla, millaisia tavoitteita okl on asettanut leirikouluprosessille	4	4	10	6	4
7. Lähdin leirikouluun vain saadakseni opintoviikkoja	0	1	0	9	18
8. Yhteistyömme opiskelijoiden kesken ei toiminut kovinkaan hyvin leirikoulussa	1	1	0	6	20
9. Leirikouluprosessin kuluessa minun ei tarvinnut pohtia omaa opettajaksi kasvuani ja arvioida itseäni	0	1	0	12	15
10. Sain leirikoulussa henkilökohtaista ohjausta tai palautetta toiminnastani ohjaavalta opettajaltamme	7	9	1	5	6



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
11. Aion opettajana toimiessani järjestää omalle luokalleni leirikoulun	18	7	2	1	0
12. Leirikouluun osallistuminen häytti muiden opintojeni edistymistä	0	0	0	3	25
13. Leirikoulun opetusmenetelmät eivät mielestäni ole toimivia	0	1	0	8	19
14. Tutustuimme opiskelijaryhmässä toisiimme hyvin ennen leirikouluun lähtöä	5	12	1	9	1
15. En tunne juurikaan leirikoululle asetettuja vaatimuksia	1	8	3	12	4
16. Opiskelijaryhmämme ainoat tavoitteet liittyivät leirikoulun ohjelmiin, niiden onnistuneeseen läpivientiin ja oppilaiden viihtymiseen	1	7	3	11	5
17. Ohjaava opettajani opasti opiskelijoita liian vähän leirikoulun suunnitteluvaiheessa	2	4	2	10	10
18. Leirikoulu vahvisti haluani toimia opettajana	8	13	4	2	1
19. Leirikoulu on mielestäni ajanhukkaa, koska saman oppiaineksen voi tarjota oppilaille helpommin ja halvemmalla luokassakin	0	0	0	3	25
20. Olin leirikoulussa yksin eteen tulleiden ongelmien kanssa	1	1	1	10	15
21. Leirikoulu täydensi muita koulutusohjelmiani harjoitteluita	15	11	1	1	0
22. Uskon, että leirikouluun lähtisi luokkansa kanssa yhä useampi opettaja jos olisi mahdollisuus kokea leirikoulu jo opiskeluaikana	13	11	4	0	0
23. Leirikoulu on ollut opintojeni suurinta ajanhukkaa	0	0	0	0	28
24. Opiskelijaryhmämme keskittyi leirikoulussa liikaa keskinäiseen hauskanpitoon	2	0	0	7	19
25. En missään vaiheessa leirikouluprosessia ajatellut omaa opettajana kehittymistäni	1	2	0	7	18



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
26. Leirikouluharjoittelu pitäisi olla pakollisena opettajankoulutuksessa	4	11	5	6	2
27. Leirikoulu on erinomainen mahdollisuus parantaa luokan henkeä ja työskentelyilmapiiriä	19	6	1	1	1
28. En tiedä okl:n leirikoululle asettamia tavoitteita	2	10	4	9	3
29. Leirikoulusta saamallani opintoviikkomäärällä ei ollut minulle suurtakaan merkitystä	3	16	0	5	4
30. Opiskelijaryhmämme oli hengeltään hyvä ja toimiva ryhmä	17	7	1	3	0
31. Arvioin omaa toimintaani ja onnistumistani leirikoulun ohjaajana leirikoulun jälkeen	16	11	0	1	0
32. Kaipasin leirikoulussa enemmän ohjausta ohjaavalta opettajaltani	2	4	4	11	7
33. En ole enää koskaan halukas osallistumaan leirikoulun järjestämiseen	0	1	0	3	24
34. Valitsin leirikoulun, koska se vaikutti mukavammalta ja hyödyllisemmältä kuin jokin toinen opintojakso	8	11	1	3	5
35. Leirikoulu on esimerkki toimivasta modernista opetusmenetelmästä	10	12	4	2	0
36. En vieläkään tunne kuin nimeltä jotkut opiskelijaryhmämme jäsenistä	2	2	0	3	21
37. Tiedän, miten leirikoulu määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja koululainsäädännössä	2	2	2	13	9
38. Opiskelijaryhmällämme ei ollut mitään määriteltyjä tavoitteita omaa opettajaksi kasvumme ajatellen	6	8	6	5	3
39. Ohjaava opettajamme dominoi leirikoulun suunnittelua jättäen opiskelijat lähinnä työruokasen asemaan	0	0	0	3	25



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
40. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska niin harvat opettajat käyvät luokkansa kanssa leirikoulussa	0	0	0	3	25
41. Leirikoulusta ei ollut mitään hyötyä opettajaksi kasvuprosessini kannalta	0	0	0	4	24
42. Leirikoulu voi tarjota oppilaille jotain sellaista, mitä he eivät missään tapauksessa voi luokassa saada	20	6	2	0	0
43. Pohdimme ja ratkoimme ryhmänä opiskelijoiden kesken kaikkia vähänkin mainittavampia ongelmia leirikoulussa	12	12	0	4	0
44. Leirikoulu ei harjoitteluna antanut minulle mitään uutta verrattuna tavallisiin opettajaharjoitteluihin	0	0	0	4	24
45. Leirikouluharjoittelun epätodellinen luonne -paljon opettajia- ei houkuttele leirikoulun järjestämiseen enää myöhemmin	0	0	0	14	14

Liite 5: Väittämien vastausten prosentuaaliset jakaumat

Vastausvaihtoehdot ovat:

1 = Täysin samaa mieltä

2 = Jokseenkin samaa mieltä

3 = En osaa sanoa

4 = Jokseenkin eri mieltä

5 = Täysin eri mieltä

	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
1. Leirikoulu on tarpeellinen osa opettajankoulutusta	71,4	21,4	3,6	3,6	-
2. Opiskelijaryhmämme toimi leirikoulussa aina kuten vastuullisesti käyttäytyvältä opettajalta odotetaan	17,9	64,3	3,6	14,3	-
3. Olin asettanut itselleni ennen leirikoulua selkeät henkilökohtaiset tavoitteet	-	50,0	3,6	35,7	10,7
4. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska yleensä leirikouluissa ovat ohjaajina kohteen ammattitaitoiset ohjaajat	3,6	-	3,6	21,4	71,4
5. Uskon leirikoulusta olevan haittaa luokan työrauhalle luokassa	-	-	-	3,6	96,4
6. Ohjaava opettajani selvitti heti ensimmäisillä kokoontumisilla, millaisia tavoitteita okl on asettanut leirikouluprosessille	14,3	14,3	35,7	21,4	14,3
7. Lähdin leirikouluun vain saadakseni opinto- viikkoja	-	3,6	-	32,1	64,3
8. Yhteistyömme opiskelijoiden kesken ei toiminut kovinkaan hyvin leirikoulussa	3,6	3,6	-	21,4	71,4
9. Leirikouluprosessin kuluessa minun ei tarvinnut pohtia omaa opettajaksi kasvuani ja arvioida itseäni	-	3,6	-	42,9	53,6
10. Sain leirikoulussa henkilökohtaista ohjausta tai palautetta toiminnastani ohjaavalta opettajaltamme	25,0	32,1	3,6	17,9	21,4



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
11. Aion opettajana toimiessani järjestää omalle luokalleni leirikoulun	64,3	25,0	7,1	3,6	-
12. Leirikouluun osallistuminen haittasi muiden opintojeni edistymistä	-	-	-	10,7	89,3
13. Leirikoulun opetusmenetelmät eivät mielestäni ole toimivia	-	3,6	-	28,6	67,9
14. Tutustuimme opiskelijaryhmässä toisiimme hyvin ennen leirikouluun lähtöä	17,9	42,9	3,6	32,1	3,6
15. En tunne juurikaan leirikoululle asetettuja vaatimuksia	3,6	28,6	10,7	42,9	14,3
16. Opiskelijaryhmämme ainoat tavoitteet liittyivät leirikoulun ohjelmiin, niiden onnistuneeseen läpivientiin ja oppilaiden viihtymiseen	3,6	25,0	10,7	39,3	17,9
17. Ohjaava opettajani opasti opiskelijoita liian vähän leirikoulun suunnitteluvaiheessa	7,1	14,3	7,1	35,7	35,7
18. Leirikoulu vahvasti haluani toimia opettajana	28,6	46,4	14,3	7,1	3,6
19. Leirikoulu on mielestäni ajanhukkaa, koska saman oppiaineksen voi tarjota oppilaille helpommin ja halvemmalla luokassakin	-	-	-	10,7	89,3
20. Olin leirikoulussa yksin eteen tulleiden ongelmien kanssa	3,6	3,6	3,6	35,7	53,6
21. Leirikoulu täydensi muita koulutusohjelmiani harjoitteluita	53,6	39,3	3,6	3,6	-
22. Uskon, että leirikouluun lähtisi luokkansa kanssa yhä useampi opettaja jos olisi mahdollisuus kokea leirikoulu jo opiskeluaikana	46,4	39,3	14,3	-	-
23. Leirikoulu on ollut opintojeni suurinta ajanhukkaa	-	-	-	-	100
24. Opiskelijaryhmämme keskittyi leirikoulussa liikaa keskinäiseen hauskanpitoon	7,1	-	-	25,0	67,9
25. En missään vaiheessa leirikouluprosessia ajatellut omaa opettajana kehittymistäni	3,6	7,1	-	25,0	64,3



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
26. Leirikouluharjoittelu pitäisi olla pakollisena opettajankoulutuksessa	14,3	39,3	17,9	21,4	7,1
27. Leirikoulu on erinomainen mahdollisuus parantaa luokan henkeä ja työskentelyilmapiiriä	67,9	21,4	3,6	3,6	3,6
28. En tiedä okl:n leirikoululle asettamia tavoitteita	7,1	35,7	14,3	32,1	10,7
29. Leirikoulusta saamallani opintoviikkomäärällä ei ollut minulle suurtakaan merkitystä	10,7	57,1	-	17,9	14,3
30. Opiskelijaryhmämme oli hengeltään hyvä ja toimiva ryhmä	60,7	25,0	3,6	10,7	-
31. Arvioin omaa toimintaani ja onnistumistani leirikoulun ohjaajana leirikoulun jälkeen	57,1	39,3	-	3,6	-
32. Kaipasin leirikoulussa enemmän ohjausta ohjaavalta opettajaltani	7,1	14,3	14,3	39,3	25,0
33. En ole enää koskaan halukas osallistumaan leirikoulun järjestämiseen	-	3,6	-	10,7	85,7
34. Valitsin leirikoulun, koska se vaikutti mukavammalta ja hyödyllisemmältä kuin jokin toinen opintojakso	28,6	39,3	3,6	10,7	17,9
35. Leirikoulu on esimerkki toimivasta modernista opetusmenetelmästä	35,7	42,9	14,3	7,1	-
36. En vielä kukaan tunne kuin nimeltä jotkut opiskelijaryhmämme jäsenistä	7,1	7,1	-	10,7	75,0
37. Tiedän, miten leirikoulu määritellään valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ja koululainsäädännössä	7,1	7,1	7,1	46,4	32,1
38. Opiskelijaryhmällämme ei ollut mitään määriteltyjä tavoitteita omaa opettajaksi kasvamme ajatellen	21,4	28,6	21,4	17,9	10,7
39. Ohjaava opettajamme dominoi leirikoulun suunnittelua jättäen opiskelijat lähinnä työruokasen asemaan	-	-	-	10,7	89,3



	Täysin samaa mieltä	Joks. samaa mieltä	En osaa sanoa	Joks. eri mieltä	Täysin eri mieltä
40. Leirikouluharjoittelu on turhaa, koska niin harvat opettajat käyvät luokkansa kanssa leirikoulussa	-	-	-	10,7	89,3
41. Leirikoulusta ei ollut mitään hyötyä opettajaksi kasvuprosessini kannalta	-	-	-	14,3	85,7
42. Leirikoulu voi tarjota oppilaille jotain sellaista, mitä he eivät missään tapauksessa voi luokassa saada	71,4	21,4	7,1	-	-
43. Pohdimme ja ratkoimme ryhmänä opiskelijoiden kesken kaikkia vähänkin mainittavampia ongelmia leirikoulussa	42,9	42,9	-	14,3	-
44. Leirikoulu ei harjoitteluna antanut minulle mitään uutta verrattuna tavallisiin opettajaharjoitteluihin	-	-	-	14,3	85,7
45. Leirikouluharjoittelun epätodellinen luonne -paljon opettajia- ei houkuttele leirikoulun järjestämiseen enää myöhemmin	-	-	-	50,0	50,0

Liite 6: Joidenkin väittämien välisiä korrelaatioita

Kyselylomakkeen väittämien korkeimpia korrelaatiokertoimia.

Väittämät	ρ	p-arvo	N
15 ja 28	.760	.000	28
17 ja 32	.742	.000	28
2 ja 39	-.735	.000	28
1 ja 25	-.722	.000	28
18 ja 21	.692	.000	28
1 ja 7	-.676	.000	28
18 ja 20	-.657	.000	28
16 ja 31	-.637	.000	27
1 ja 8	-.621	.000	28
8 ja 25	.618	.000	28
14 ja 32	.607	.001	28
6 ja 10	.604	.001	28
25 ja 30	-.600	.001	28