

OPPIMISEN ILO LÖYTYY LUONNOSTA

– SEIKKAILU- JA ELÄMYPEDAGOGINEN LUONTOLIIKUNTA OPPIMISEN
TUKENA

Maarit Marttila

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2010

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Maarit Marttila. Oppimisen ilo löytyy luonnosta – Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma 2010, 112 s.

Tässä pro gradu -tutkielmassani selvitan seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle, sen mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien tukemisessa ja menetelmän soveltuvuutta kouluopetukseen sekä seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan liittyviä käsitteitä erityisesti suomalaisesta näkökulmasta. Työni on luonteeltaan laadullinen, ja pyrin siinä ilmiöiden ymmärtämiseen tilastollisen yleistettävyyden sijasta.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastatteluja. Teemahaastattelut suoritin kevään 2009 aikana neljälle alan asiantuntijalle, joilla oli vähintään kymmenen vuoden kokemus menetelmän käytöstä eri kouluasteilla. Haastateltavat olivat iältään 37–56-vuotiaita ja koulutukseltaan eri alojen maistereita. Heillä oli lisäksi monipuolinen koulutus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Haastateltavista yksi oli nainen ja kolme miestä. Litteroin haastattelut kesän 2009 aikana. Litteroitua aineistoa kertyi 199 sivua. Aineiston analysoinnin tein teemoittelemalla. Teemoittelun lisäksi konstruoin aineistosta haastateltuja asiantuntijoita laaja-alaisesti kuvaavan opettaja-ohjaajan. Tähän päädyin, koska aineistosta tekemieni tulkintojen perusteella opettaja-ohjaaja voi tukea oppimista monin eri tavoin.

Tutkimustehtävien teoreettisena viitekehyksenä käytin aikaisempia, aihepiiristä eri maissa tehtyjä tutkimuksia sekä aihepiiriä käsittelevää kirjallisuutta. Lisäksi hyödynsin alan asiantuntijoiden pitämiä koulutuksia ja esitelmiä vuosien 1997–2009 välillä ja heidän kanssaan käymiäni keskusteluja. Oma työ- ja opiskeluhistoriani seikkailu- ja elämyspedagogisessa toiminnassa viitoittivat osaltaan työtäni.

Tämän pro gradu -tutkielmani tulokset osoittavat, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka on kouluopetukseen hyvin soveltuva käsite. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan positiiviset merkitykset oppimiselle perustuvat yhteistoimintaan, vaihteleviin rooleihin, kokonaisvaltaiseen oppimiseen, tunne-elämyksiin ja yksilön huomioimiseen sekä kunnioittavaan kohtaamiseen. Menetelmä vahvistaa itsetuntoa ja itsetuntemusta, lisää oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä, edesauttaa positiivisten oppimiskokemusten siirtovaikutusta arkeen, sopii kaikille ja tukee niin tiedollista, taidollista kuin arvojen ja asenteiden oppimista. Menetelmä sopii mitä erilaisimpien oppijoiden oppimisen tukemiseen, koska siihen sisältyy aistikanavien monipuolinen käyttö, liikkuminen, konkreettinen tekeminen ja uskon vahvistaminen oppijan omiin kykyihin oppia. Tämän tutkielman tulokset vahvistavat menetelmän soveltuvuutta kaikille kouluasteille. Tulosten mukaan seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaja-ohjaaja on oppimisprosessin turvallinen ja lämminhenkinen tukija, kanssakulkija. Koska tutkimus on laadullinen, tulokset eivät ole yleistettävissä. Kuitenkin vahva näyttö menetelmän toimivuudesta haastattelujen, teorioiden, aiempien tutkimusten ja tutkijan omien kokemusten perusteella tukevat tulosten siirrettävyyttä ja toimivat luotettavuuden kriteereinä.

Asiasanat: elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus, luontoliikunta, oppiminen, oppimisvaikeudet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	9
3 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	11
3.1 Tutkimusote ja teemahaastattelu menetelmänä.....	11
3.2 Haastateltavien henkilöiden valinta ja esittely.....	13
3.3 Haastattelujen toteuttaminen	14
3.4 Haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta.....	15
3.5 Luotettavuustarkastelu	16
4 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA.....	22
4.1 Katsaus seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitemaailmaan.....	22
4.2 Suomalaisia näkökulmia seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan	24
4.2.1 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan tulo Suomeen	24
4.2.2 Hahnilaisuus	26
4.3 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka – sujuva yhdistelmä Suomeen.....	27
5 LUONTOLIIKUNTA SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKASSA.....	28
6 OPPIMINEN JA OPPIMISVAIKEUDET.....	35
6.1 Oppiminen nykykäsityksen mukaan	35
6.2 Oppiminen – kokonaisvaltainen ja henkilökohtainen prosessi	36
6.3 Oppimisvaikeudet nykykäsitysten ja haastateltavien mukaan	37
6.3.1 Neurokognitiiviset häiriöt oppimisvaikeuksien taustalla	38
6.3.2 Aikaisemmat kokemukset oppimisvaikeuksien taustalla.....	39
7 OPPIMINEN SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKAN AVULLA.....	41
7.1 Aiempia kokemuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikasta.....	41
7.2 Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ydin: kokonaisvaltainen, reflektiivinen ja kokemuksellinen oppiminen	43
7.2.1 Kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys yleensä.....	43
7.2.2 Reflektiivinen oppiminen.....	45
7.2.3 Kokemuksellinen oppiminen	46

7.2.4 Kokonaisvaltainen, reflektiivinen ja kokemuksellinen seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja perusopetuksen opetussuunnitelma	47
7.3 Haastateltavien näkemyksiä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksistä oppimiselle.....	48
7.3.1 Yhdessä toimimista ja uusien roolien omaksumista	48
7.3.2 Kokonaisvaltaista oppimista	50
7.3.3 Ilo, flow, tunteet – kohti itsetuntoa ja itsetuntemusta	50
7.3.4 Vastuu sinusta ja minusta – ketään ei jätetä yksin	52
7.3.5 Selvisin siitä, miksen selviäisi tuostakin?	53
7.3.6 Sopii niin sinulle kuin minullekin	55
7.3.7 Tiedän, taidan, arvostan – integroinnin ilo ja mahdollisuus	55
7.3.8 Aina kaikkia ei huvita	58
8 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGISEN LUONTOLIIKUNNAN MAHDOLLISUUKSIA OPPIMISVAIKEUKSIEN TUKEMISESSA.....	61
8.1 Aistikanavat käyttöön.....	61
8.2 Liikkuminen helpottaa oppimisvaikeuksia	62
8.3 Konkreettinen tekeminen edesauttaa oppimista erilaisilla oppijoilla.....	63
8.4 Itsetunto kuntoon, jolloin oppiminenkin onnistuu	63
9 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKAN SOVELTUVUUS KOULUOPETUKSEEN	65
9.1 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan soveltuvuus eri kouluasteille .	65
9.2 Eteen tulee myös haasteita	66
9.3 Koulujen tavoitteet – seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan tavoitteet – yhteiskunnan tavoitteet.....	67
9.4 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan sisällyttäminen opetussuunnitelmiin	68
9.5 Tulevaisuus	69
9.6 Matkaohjeita seikkailu- ja elämyspedagogisesta luontoliikunnasta kiinnostuneille opettajille.....	70
10 OPETTAJASTA OHJAAJA – KANNUSTAN, TUEN, KULJEN RINNALLA, KUNNIOITAN	71
10.1 Opettaminen ja ohjaaminen seikkailu- ja elämyspedagogiikassa	71

10.2 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaja-ohjaaja	76
10.2.1 Luonnossa kotonaan – turvallisesti kasvua ja oppimista ohjaten	76
10.2.2 Antaumuksellista työtä ja jatkuvaa oppimista.....	79
10.2.3 Opettaja-ohjaaja huomioi sekä yksilön että ryhmän	80
10.2.4 Vankka usko omaan työhönsä.....	82
10.2.5 Lämminhenkinen opettaja-ohjaaja ja kanssakulkija	83
10.2.6 Itsensä kehittäjä.....	84
10.2.7 Yhteistyön tekijä ja luova oppimisympäristöjen rakentaja	85
10.2.8 Kokonaisuuksien opettaja-ohjaaja	85
11 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSTARPEET	88
LÄHTEET.....	94
Liite 1: Osallistumis- ja suostumuspyyntö.....	106
Liite 2. Teemahaastattelurunko.....	108

1 JOHDANTO

Ajatus tämän pro gradu -tutkielmani tekemiseen on hautunut pitkään. Minua on kauan askarruttanut seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyvät, mielestäni epäselvät asiat. Esimerkiksi elämyspedagogisen luontoliikunnan rooli osana seikkailukasvatusta, sen merkitykset oppimiselle ja mahdollisuudet oppimisen tukemisessa ovat olleet mielenkiintoni kohteena. Olen etsinyt edellä esitettyihin ongelmiin vastauksia vuodesta 1997 lähtien, lähestyen niitä sekä käytännön näkökulmasta työelämässä, seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa ja opettamista koskettavien opintojeni kautta (Keckman, Kouhia & Marttila 2000; Marttila 2005; Markula, Marttila & Pietilä 2007), että olemassa olevaa teorianäkökulmaa hyödyntäen.

Ensimmäisen kosketukseni seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan sain opiskellessani nuorisotyöntekijäksi Hoikan opistolla Vammalassa. Elämysliikuntaa opetettiin opiskelijoille yhtenä toiminnallisena menetelmänä syrjäytymisen ehkäisyssä ja lasten ja nuorten kasvun tukemisessa. Myöhemmin perehdyin aiheeseen Tampereella sosiaalialan oppilaitoksessa opiskellessani elämyspedagogiksi ja seikkailukasvattajaksi muun muassa Timo Lehtosen, yhden suomalaisen seikkailukasvatuksen uranuurtajan ja Seikkailukasvatus-lehden päätoimittajan, opissa. Rovaniemellä liikunnanohjaaja (AMK) -opintojeni yhteydessä suuntauduin luontoliikuntaan ja opettajan pedagogisissa opinnoissani Tampereella pyrin syventämään ymmärrystäni elämyksellisestä ja toiminnallisesta oppimisesta. Opintojeni lisänä olen saanut käyttää seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa kasvunohjaustyön menetelmänä töissäni liikunta- ja nuorisotyössä, lisäopetuksen ohjaajana, erityisliikunnanohjaajana, opettajana erityiskoulussa sekä ammatillisena opettajana ja kouluttajana. Menetelmä on saanut uusia merkityksiä sen mukaan, kun työtehtäväni ovat muuttuneet enemmän ohjauksesta kohti opettajuutta. Myös kiinnostukseni menetelmän vaikuttavuudesta ovat muuttuneet kasvattamisesta ja syrjäytymisen ehkäisystä enemmän kohti oppimisen tukemista.

Tutkielmani aihe ei ole kuitenkaan ainoastaan itselleni läheinen ja tärkeä. Tutustuessani 1990-luvulla seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan aihetta oli Suomessa tutkittu erittäin vähän. Esimerkiksi Suoranta (1999) totesi, että Suomessa seikkailukasvatuksen teoria on kehittämätöntä eikä ole selvää, miten teoriaa tulisi ryhtyä rakentamaan. Edelleen

2000-luvulla muun muassa Karppinen (2005, 19) vahvistaa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan saman tutkimustarpeen. Karppisen ja Latomaan (2007) mukaan pedagogista elämys-kokemus kirjallisuuttakaan ei ole kovin paljoa olemassa ja opettajat sekä koulutuskulttuurimme kaipaavat teorioiden avulla rohkaisua ja kannustusta vaihtoehtoisten, kokemuksellisten sovellusten käyttöön. Myös Linnossuo (2007) on havainnut, että seikkailukokemusten vaikuttavuutta on tutkittu muissa maissa enemmän kuin Suomessa. Linnossuo on tehnyt tutkimuskatsauksen seikkailukasvatusinterventioiden vaikuttavuudesta vuonna 1998, ja on tämän jälkeen vuonna 2007 koonnut seikkailukasvatuksen vaikuttavuutta sivuavat raportit ja tutkimukset.

Mitä mahdollisuuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikka tarjoaa erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen, on hyvin kiintoisa kysymys, jota on opetuksessa jonkin verran tutkittu (Karppinen 1998, 2005; Marttila 2005), mutta ei läheskään riittävästi.

Tiedämme, että Suomessa kouluopetus on laadukasta ja oppilaamme menestyvät kansainvälisissä Pisa-tutkimuksissa erinomaisesti (Opetusministeriö 2009). Kuitenkin menestyksestä huolimatta kouluissamme ja oppilaitoksissamme on suuri joukko oppilaita, joille oppiminen on haasteellista (Kalliomäki 2006). Tutkimusten mukaan oppimisvaikeuksista kärsivät oppijat tarvitsevat oppimistaan tukemaan erilaisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi toiminnallisuutta perinteisiä opetusmenetelmiä enemmän (Huisman & Nissisen 2005; Ikonen 2001; Jylhä 2003; Pietilä 2005; Rintala 2005). Näiden tietojen perusteella seikkailu- ja elämyspedagogiikan mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden oppimista tukemaan on ajankohtaista tarkastella.

Koska seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan kuuluu yhtenä tärkeänä osana liikkuminen luonnossa, luontoliikunnan merkitys oppimiselle herättää lisäksi paljon mielenkiintoa. Mikä osuus seikkailu- ja elämyspedagogisella luontoliikunnalla on oppimisessa? Voiko sen avulla tukea erilaisten oppijoiden oppimista?

Edellä esille tuotujen lisätutkimuksen tarvetta tukevien näkökulmien perusteella pro gradu -tutkielmani tarkoitus on selvittää seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteitä ja seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ja oppimisen välisiä merkityksiä huomioiden erilaiset oppijat. Tarkastelen työssäni erityisesti suomalaisia aiheesta tehtyjä oppikirjoja ja teorioita tukeutuen kuitenkin samalla englantilais-yhdysvaltalaisiin

ja saksalaisiin näkemyksiin seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta. Teorioiden lisäksi lisävalaistusta aiheeseeni pyrin löytämään teemahaastatellen suomalaisia alan asiantuntijoita ja opetus- ja kasvatusalan ammattilaisia.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtäväni täsmentyminen on ollut prosessimainen tapahtuma. Ensimmäisen kerran tutustuessani nuorisotyön opinnoissani seikkailu- ja elämypedagogiikkaan, ihmettelin sen voimakasta vaikutusta tunteisiin. Oppiminen tuntui hauskalta, innostavalta ja ryhmässä toimimista korostavalta. Huomasin tuolloin oppimiseen liittyvän flow-kokemuksen: oppiminen oli luovaa, iloista ja kokonaisvaltaista elämässä mukana oloa (Csikszentmihalyi 2005), vaikka en sitä tuolloin osannutkaan käsitteellistää. Saman ilon ja innostuksen havaitsin myöhemmin ohjattavistani esimerkiksi vaelluksilla, leireillä tai melontaretkillä. Käytännön tehtävät herättivät kuitenkin mielessäni paljon kysymyksiä ja jatkoin alan teoriaopintoja ymmärtääkseni paremmin menetelmän taustatekijöitä. Opintojeni edetessä tutustuin tarkemmin Saksassa syntyneeseen hahnilaisuuteen (Richards 1990; Telemäki 1998a, 43), Englannista lähtöisin oleviin Outward Bound -kouluihin (Telemäki 1998b) ja Yhdysvalloissa ja Kanadassa toteutettuihin seikkailua käsitteleviin tutkimuksiin ja teorioihin esimerkiksi seikkailuterapiasta (Priest 1999d, Karppisen 2005, 25 mukaan) sekä kokemukselliseen oppimiseen (Priest & Gass 2005, 15; Silkelä 1996). (Ks. myös Lehtonen 2000.)

Opintojeni ohessa käytin edelleen menetelmää ohjaustyössäni lasten ja nuorten kanssa. Kiinnostukseni johti siihen, että vuonna 2005 tein opinnäytetyön seikkailukasvatuksesta Rovaniemen ammattikorkeakoulussa tarkastellen menetelmän yksilötason vaikutuksia. Opinnäytetyöni pohjautui materiaaliin, jonka keräsin lukuvuonna 2003–2004. Työskentelin kyseisen lukuvuoden Lempäälässä Hakkarin koululla lisäopetuksen ohjaajana ja käytin seikkailukasvatusta kasvunohjausmenetelmänä ohjatessani lisäopetuksen oppilaita. Toimintatutkimus-tyyppisessä opinnäytetyössäni tulin siihen tulokseen, että menetelmä tukee elämänhallintaa, oman oppimistyylin ja -motivaation etsimistä ja erilaisten oppijoiden oppimista. Havaitsin myös, että seikkailukasvattajan rakastava, kokonaisvaltainen, arvostava ja toiminnallinen lähestymistapa ohjata on tuloksellista kasvatusta. (Marttila 2005.)

Kiinnostukseni aiheesta ei loppunut, vaan tutkin yhä lisää aiheesta olevaa teoretietoutta ja huomasin, että esimerkiksi seikkailu- ja elämypedagogisen luontoliikunnan

merkityksiä tiedolliseen oppimiseen on tutkittu todella vähän. Kokemuksiini, tutustumini teorian tietoihin ja aiempiin tutkimuksiin sekä asiantuntijoiden teemahaastatteluissa esille nousseisiin näkökulmiin pohjautuen pro gradu -tutkielmani tutkimustehtävä täsmentyi lopulta seuraavanlaiseksi:

- tutkia seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle
- tutkia seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien tukemisessa
- tutkia seikkailu- ja elämyspedagogiikan soveltuvuutta kouluopetukseen.

Tutkimustehtäväni teoreettisena viitekehyksenä käytän aihepiiristä tehtyjä aikaisempia tutkimuksia ja sitä koskevaa kirjallisuutta, joita selvennän tulevissa luvuissa tarkemmin. Hyödynnän sekä ulkomaisia tutkimuksia ja alan kirjallisuutta että suomalaista teorian tietoutta. Erityisesti amerikkalais-englantilainen ja saksalainen näkemys seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta ovat tukemassa tutkielmani teoriapohjaa (ks. edellä). Lisäksi omat aiemmat seikkailu- ja elämyspedagogiikan opintoni, työkokemukseni sekä kontaktini alan suomalaisiin asiantuntijoihin toimivat työni viitekehyksenä.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus. Pääaineistoni olen kerännyt kevään 2009 aikana teemahaastattelun avulla. Seuraavaksi selvennän tarkemmin käyttämiäni tutkimusmenetelmiä.

3.1 Tutkimusote ja teemahaastattelu menetelmänä

Laadullisessa pro gradu -tutkielmassani pyrin tutkittavan aiheen ymmärtämiseen ja tutkimukseni kohteena olevien haastateltavien omien tulkintojen esille nostamiseen. Lisäksi pyrin noudattamaan harkinnanvaraista otantaa ja hypoteesittomuutta. Tällä tavoin koetan lisätä työni luotettavuutta. Olen etukäteen yrittänyt tunnistaa myös omat esioletukseni ja arvostukseni tuomalla esille oman opiskelu- ja työhistoriani ja miettimällä niiden vaikutuksia tutkimusaiheeseen. Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu. Nämä kaikki menettelyt ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle. (Eskola & Suoranta 2008, 14–20.) Tässä tutkimuksessa olen itse samalla subjektiivinen kokija, mutta pyrin kuitenkin säilyttämään tutkijan roolini. Hakala (2007) korostaakin, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää olla etäntymättä liiaksi tutkijan roolista. Avoimella oman subjektiivisuuden tunnustamisella haluan tehdä läpinäkyväksi asetelmaan liittyvät mahdolliset luotettavuusongelmat.

Tutkimuksessani on havaittavissa konstruktivistisen paradigman piirteitä.

Konstruktivistisessa filosofiassa todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikka osa todellisuudesta on yhteistä monien yksilöiden kanssa. Tietoa tästä todellisuudesta saadaan siten, että tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa vuorovaikutteisesti yhteydessä ja tutkijan tehtävä on tulkita tutkittavaa. Kyseistä filosofista suuntausta voidaan nimittää myös eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseksi filosofiaksi. (Metsämuuronen 2003, 165.) Laineen (2007) mukaan fenomenologiassa ja hermeneutiikassa on keskeistä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä tiedon ymmärtäminen ja tulkinta. Omassa työssäni pyrin erityisesti merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan. Näin ollen tutkimukseni metodin voidaan ajatella olevan lähellä fenomenologis-hermeneuttista metodia. Laine (2007) jatkaa, että

fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa keskitytään pohtimaan tutkittavien kokemuksia. Omassa tutkimuksessani ovat kuitenkin kokemusten lisäksi läsnä myös aiemmat teoriat sekä myös aiempi tietämykseni aiheestani. Tutkimukseni poikkeaa tältä osin Laineen (2007) määrittelemästä fenomenologisesta kokemukseen keskittyvästä tutkimuksesta. Tiivistäen voidaan todeta, että tutkielmani taustafilosofiaa ei voida määritellä puhtaasti joksikin tietyksi filosofiaksi, vaan se on sekoitus edellä esiteltyjä filosofioita. Tämä onkin Eskolan ja Suorannan (2008, 25) mukaan tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jonka perinteet eivät noudattele tieteenfilosofisia rajalinjoja, vaan laadullinen tutkimus on ottanut vaikutteita monelta aatevirtaukselta.

Vuorovaikutteisuutta olen tutkimuksessani pyrkinyt toteuttamaan siten, että olen ollut yhteydessä haastateltaviin sähköpostilla ja puhelimitse sekä itse haastattelutilanteissa kasvotusten. Lisäksi tutkittavat ovat haastattelujen jälkeen voineet tarkastaa litteroidun materiaalin paikkaansa pitävyyden. Samalla heillä on ollut mahdollisuus täydentää vastauksiaan. Tutkittavat ovat voineet esittää tutkimuksen tulkinnoista myös omia näkemyksiään, sillä toimitin heille tutkielman sähköisesti luettavaksi siinä vaiheessa, kun olin raportoinut tulokset. Näin he ovat voineet varmistaa, että olen tulkinnut heidän tarkoituksensa oikein, ja tarvittaessa he ovat voineet täydentää tulkintojani. Tällä tavoin olemme rakentaneet eli konstruoineet tutkimusta yhdessä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimus etenee prosessimaisesti, ja tutkimustoiminta on eräänlainen oppimistapahtuma (Kiviniemi 2007). Omassa työssäni tutkimus on rakentunut pala kerrallaan, ja myös tutkimussuunnitelma on elänyt tutkimushankkeen edetessä, mikä Eskolan ja Suorannan (2008, 15) mukaan on laadullisessa tutkimuksessa erinomainen asia. Avoin tutkimussuunnitelma mahdollistaa aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumisen yhteen (Eskola & Suoranta 2008, 15).

Teemahaastatteluun aineistonkeruumenetelmänä päädyin, koska puolistrukturoidun haastattelun avulla uskoin löytäväni merkityksellisiä vastauksia tutkimukseni tarkoituksen ja samalla alustavan tutkimustehtäväni mukaisesti. Teemahaastattelun teemat muotoutuivat sitä mukaa, kun luin aiempaa teorian tietoutta ja kirjallisuutta ja tutkimustehtäväni täsmentyi. Esille nousi aihepiirejä, joita seikkailu- ja elämyspedagogiikasta olisi tarpeen tutkia. Teemojen laadinnassa hyödynsin myös kollegoitani ja tuntemieni alan asiantuntijoiden tietämystä sekä omaa kiinnostustani

oppimisen ja elämyspedagogisen luontoliikunnan välisiin merkityksiin. Voinkin todeta, että teemat rakentuivat luovan ideoinnin, aihepiirin tuntemuksen, aikaisempien tutkimusten ja aiheeseen sopivien teorioiden pohjalta, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Eskola & Vastamäki 2007).

Lopulliseen muotoonsa teemahaastattelun teemat ja kysymykset muotoutuivat, kun kysymyksiä pohdittiin pro gradu -seminaarissa. Myös entinen kollegani, joka on työskennellyt opinto-ohjaajana lähes 30 vuotta, antoi rakentavia kommentteja teemoista ja kysymyksistä. Teemahaastattelun kysymykset ovat liitteenä (liite 2).

3.2 Haastateltavien henkilöiden valinta ja esittely

Tutkimusaineistoni koostuu neljän seikkailu- ja elämyspedagogiikan asiantuntijan haastatteluista. Haastateltavat valitsin harkinnanvaraisesti ja keskityin pieneen määrään haastateltavia, koska esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (2008, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on analysoida tutkittavia mahdollisimman perusteellisesti, ja tällöin laadukas rajattu aineisto on tieteellisyyden kriteerinä. Valittuihin haastateltaviin päädyin, koska tutkittavat olivat käyttäneet seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetusmenetelmänä usean vuoden ajan (jokainen vähintään kymmenen vuotta) ja heillä oli monipuolisesti kokemusta menetelmän toimivuudesta eri kouluasteilla. Lisäksi he asuivat eri puolilla Suomea (haastateltava A Itä-Suomessa, B ja C Länsi-Suomessa ja D Pohjois-Suomessa) ja olivat hankkineet ammattitaitonsa opettajuuteen ja seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan eri tavoin.

Haastateltavista kolme oli miehiä ja yksi nainen. Iältään he olivat 37–56-vuotiaita. Haastateltava A työskenteli erityisluokanopettajana perusopetuksessa ja koulutti alkuopettajia elämys- ja luontoliikunnassa. Haastateltava B toimi kasvatustieteellisten aineiden opettajana aikuiskoulutuksessa opettaen muun muassa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Hänellä oli työkokemusta myös päiväkodin johtajan ja lastentarhanopettajan sekä lastensuojelulaitoksen ohjaajan tehtävistä. Haastateltava C työskenteli aikuiskoulutuspäällikkönä koulutuskuntayhtymässä ja ympäristöaineiden tutorina yliopistolla. Lisäksi hän oli opettanut useita vuosia maantietoa, ympäristöbiologiaa ja luontoliikuntaa ja hän oli toiminut elämysliikuntalinjan

vastuuolettajana sekä eräopaslinjan kouluttajana kansanopistoissa. Haastateltava D oli yrittäjä. Ennen yrittäjäksi siirtymistään hän oli toiminut vuosia liikunnanopettajana eri kouluasteilla, toiminut yliopettajana sekä vastannut muun muassa luontoliikunnan opetuksesta ammattikorkeakoulussa. Hän oli työskennellyt lisäksi asiantuntijatehtävissä esimerkiksi liikunta- ja matkailualan teemaopintokokonaisuuden parissa yliopistolla.

Koulutukseltaan haastateltavista kaksi oli kasvatustieteen maistereita (A ja B), yksi filosofian maisteri (C) ja yksi liikuntatieteiden maisteri (D). Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan he olivat tutustuneet hyvin eri tavoin. Kaikilla oli menetelmästä vuosien käytännön kokemus ja myös teoreettisia opintoja. Pätevyyksiä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ohjaamiseen he olivat hankkineet laajasti esimerkiksi eri lajiliittojen koulutuksista. Haastateltava C oli suorittanut muun muassa matkailualan turvallisuuspassi -kouluttajakoulutuksen, kalastusoppaan ammattitutkinnon, köysitoiminnan ohjaajan ja melontaohjaajan tutkinnon ja haastateltava D hiihdonopettajan, melontaohjaajan ja koskenlaskun kipparikoulutuksen.

Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lähestyin heitä ensimmäisen kerran puhelimitse tai sähköpostin välityksellä talvella 2009, lukuun ottamatta haastateltavaa C, jonka suostumus oli pyydetty jo syksyllä 2008, jolloin tutkimus alkoi hahmottua tarkemmin ajatuksissani. Haastateltaville lähetetty osallistumis- ja suostumuspyyntö on liitteenä (liite 1).

3.3 Haastattelujen toteuttaminen

Ennen varsinaisia haastatteluja tein koehaastattelun, koska halusin testata nauhurin toimivuuden ja varatun ajan riittävyuden sekä halusin varautua myös mahdollisiin yllätyksiin. Eskolan ja Suorannan (2008, 88–89) mukaan esihaastattelun tekeminen on tärkeää, koska odottamattomat vastoinkäymiset ovat mahdollisia. Esihaastatteluja olisi voinut olla useampiakin, mutta tällä kertaa tyydyin yhteen esihaastatteluun, koska kysymyksiä oli tarkasteltu sisällöllisesti pro gradu -seminaareissa.

Varsinaiset haastattelut toteutin haastateltavien valitsemissa paikoissa ja nauhoitin kaikki haastattelut. Haastateltava A:n haastattelin hänen kotonaan, haastateltavat B:n ja

D:n kävin haastattelemassa heidän työpaikoillaan ja haastateltava C:n haastattelin rauhallisessa kahviossa hänen työpaikkansa läheisyydessä. Haastatteluihin kului kuhunkin aikaa melko tarkasti kaksi tuntia.

Haastattelut sujuivat rauhallisesti, ja kaikki haastateltavat juttelivat avoimesti. Itse jännitin ensimmäisen haastattelun tekemistä eniten, mutta jännityksestäni huolimatta haastateltavani keskustelivat vapautuneesti. Uskon, että meidän välillemme syntyi luottamuksellinen suhde. Mielestäni luottamuksellisuuteen vaikutti se, että olin etukäteen kertonut haastattelun etenemisestä. Lisäksi kerroin haastateltaville, että heillä on mahdollisuus kommentoida työtäni sen edetessä ja täsmentää vastauksiaan, mikäli olen ymmärtänyt heidän tarkoituksensa väärin.

3.4 Haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta

Litteroin eli kirjoitin puhtaaksi nauhoitetun haastattelumateriaalin touko–kesäkuussa 2009. Työ oli hidasta, mutta samalla tutustuin aineistoon uudelleen haastatteluiden jälkeen. Litterointi on Eskolan (2007) mukaan hyvä tapa päästä aineistoon sisään. Litteroitua materiaalia kertyi kaikkiaan 199 sivua: fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5.

Luin puhtaaksi kirjoitettua materiaalia useaan kertaan, jonka jälkeen järjestin koko aineiston teemoittain. Heinäkuussa 2009 annoin aineiston hautua ajatuksissani ja pidin tauon sen työstämisessä. Elokuussa 2009 aloitin haastattelumateriaalin analyysin lukemalla aineistoa jälleen ja tekemällä siitä tulkintoja. Merkitsin tulkintojani aineiston paperikopion reunaan ja alleviivasin ne haastatteluiden kohdat, jotka vaikuttivat merkittävältä. Samalla aineistoon liittyi muitakin muistiinpanoja: teoreettisia viitteitä, pohdintoja ja ahaa-elämyksiä. Lopulta päädyin tiivistämään työni seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ja oppimisen välisten merkitysten, seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ja oppimisvaikeuksien tukemisen ja seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan kouluopetukseen soveltuvuuden ympärille. Päätökseni samalla täsmensivät tutkimustehtäväni lopullisesti. Seuraavaksi vuorossa oli kirjoittaa auki aiemmin työstettyjen omien analyysieni parhaat palat yhdistäen aineistoesimerkit ja oma ajatteluni. Sitten liitin tekstiä aiempiin tutkimuksiin ja

teorioihin sekä omaan kokemusmaailmaani. Noudatin aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa Eskolan esittelemää mallia laadullisen aineiston analysoinnista. (Ks. Eskola 2007.) En kuitenkaan tukeutunut siihen orjallisesti, vaan pyrin kyseenalaistamaan tekemiäni ratkaisuja koko ajan lukemalla aiemmin tehtyjä kvalitatiivisia tutkimuksia ja teoriaa tutkimuksen tekemisestä.

Prosessin edetessä päädyin siihen, että en jättänyt analysointia ja tulkintaa teemoitteluun. Konstruoin aineistosta haastateltuja asiantuntijoita mahdollisimman laajasti kuvaavan opettaja-ohjaajan. Tästä katson olevan hyötyä siksi, että kouluissa opettaminen ja oppiminen liittyvät kiinteästi yhteen, ja siksi oppimista tarkasteltaessa on mielestäni hyvä tarkastella myös opettajuutta. Opettaja-ohjaajan ominaisuuksiin otin mukaan asioita, jotka ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa. Näin ollen tällainen opettaja-ohjaaja on mahdollinen, joskaan ei sellaisenaan todennäköinen. (Ks. Eskola & Suoranta 2008, 182.) Mielestäni konstruoimani opettaja-ohjaaja antaa kuitenkin monipuolisen kuvan siitä, miten laajasti seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa voidaan toteuttaa opetus- ja ohjaustoiminnassa.

Analysointi ja tulkinta olivat jatkuvaa keskustelua haastatteluissa saatujen tulosten, omien ennakkokäsitysteni ja teoretietouden kanssa. Apuna tässä työssä olivat lisäksi päiväkirjamerkintäni, joita olin tehnyt koko tutkimuksen ajan ja aiemmin tekemiäni opinnäytetyö seikkailukasvatuksesta (Marttila 2005) sekä vuosien 1997–2009 aikana alan asiantuntijoiden kanssa käymäni keskustelut, joista olen tehnyt muistiinpanoja. Kun tämä vaihe oli valmis, saatoin viimeiseksi hioa ja editoida tekstin lopulliseen muotoonsa.

3.5 Luotettavuustarkastelu

Kaikissa tutkimuksissa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, koska tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä ja saavuttamaan tieteellisesti päteviä tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan jonkin verran eri näkökulmasta kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tuomen ja Sarajärven (2002, 131) mukaan laadullinen tutkimus on useista erilaisista tutkimusperinteistä koostuvaa, joten sen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä luotettavuuteen liittyvistä

kysymyksistä. Eskola ja Suoranta (2008) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen luotettavuusterminologia voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Jotkut soveltavat perinteisiä määrällisestä tutkimuksesta tuttuja käsitteitä mahdollisuuksien mukaan, toiset ovat kehittäneet vanhoille termeille uusia sisältöjä ja kolmannet ovat kehittäneet kokonaan uusia termejä. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tuomen ja Sarajärven (2002, 134) mukaan suomalaisessa kirjallisuudessa esiintyy myös erilaisia käännöksiä käsitteistä. Näin ollen laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu ei ole yksiselitteistä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan korvata perinteiset reliaaбелиuden ja validiuden määrittämistavat. Tästä huolimatta tutkimuksen on edelleen pyrittävä siihen, että tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa paljastetaan niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan tulee tiedostaa, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä sovitetaan. Tämän vuoksi voidaankin todeta, että käsite- eli rakennevalidius on keskeistä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan on pystyttävä osoittamaan, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa. Hänen on myös pystyttävä perustelemaan menettelynsä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 188–189.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt tuomaan läpinäkyvästi esille omat ennakkokäsitykseni ja olen koettanut määritellä tarkoin käyttämäni käsitteet, jotta ne ovat ymmärrettäviä eikä virhetulkintoja syntyisi. Olen myös selventänyt eri menetelmin tutkittavien maailmaa. Olen esimerkiksi perehtynyt heidän taustoihinsa oppilaitosten kotisivujen kautta ja kysynyt heiltä samoja asioita eri kysymyksillä.

Perinteinen reliaaбелиuden käsite ilmenee selvimmin Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mielestä laadullisessa tutkimuksessa niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Oleellista on se, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi materiaalista on. Tärkeää on, että kaikki käytettävissä oleva aineisto on otettu huomioon ja tiedot on litteroitu oikein. Tärkeää on myös, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa huomioiden kuitenkin, että esimerkiksi haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Tuomi ja Sarajärvi (2002) puolestaan korostavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee muistaa sisäinen johdonmukaisuus. Tutkijan tulee selvittää tarkasti tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumuksensa tutkimukseen, aineistonkeruu menetelmänä ja

tekniikkana sekä aineiston keräämiseen liittyneet erityispiirteet. Lisäksi tutkijan tulee selvittää tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajien suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. Toisin sanoen tutkijan tulee antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta selostamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteutuksen. Olen selventänyt aineiston hankintaan liittyneet olosuhteet, paikat, ajankohdat ja häiriötekijät sekä oman itsearviointini tilanteista. Olen litteroinut aineiston tarkoin sanasta sanaan. Lisäksi olen pitänyt päiväkirjaa haastattelujen sujumisesta, jotta olen voinut huomioida mahdolliset tunneilmastoon liittyvät haasteet. Haastateltavat ovat lisäksi itse voineet kommentoida litteroitua materiaalia ja varmentaa sen oikeellisuuden. He ovat voineet lukea tutkielman tulokset ja tarkistaa, että olen tulkinnut heitä siten, kuin he ovat tarkoittaneet. (Ks. luvut 3.1–3.4.)

Aineiston riittävyttä voidaan kuitenkin pohtia, koska haastateltuja on ollut vain neljä. Mielestäni tämä ei kuitenkaan vähennä työn luotettavuutta, sillä haastattelut olivat syvällisiä ja pitkäkestoisia. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 199 sivua. Haastattelujen lisäksi olen tukeutunut muihin aineistoihin, muun muassa tutkimuspäiväkirjaani, aiempiin aihetta käsitteleviin teorioihin ja kirjallisuuteen sekä opintoihini. Lisäksi valitsin haastateltavat harkinnanvaraisesti. Haastateltavista voidaan todeta, että he ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikan asiantuntijoita koulutustaustansa ja työkokemuksensa perusteella. Näin ollen aineisto on ollut mielestäni riittävä.

Analysointia on helpottanut valmis teemahaastattelupohja, jonka avulla olen myös tyypitellyt materiaalia. Olen pyrkinyt käsittelemään aineistoa kattavasti analyysivaiheessa lukemalla sitä useita kertoja ja tekemällä litteroituun materiaaliin merkintöjä omista pohdinnoistani sekä huomioimalla aineiston kokonaisuutena. Tuloksia olen tulkinnut kotimaisten ja ulkomaisten teorioiden ja aiempien tutkimustulosten valossa. Myös päiväkirjamerkintäni vuodesta 1997 lähtien ja käydyt keskustelut alan asiantuntijoiden kanssa sekä työhistoriani ja opintoni ovat olleet tulosten tulkinnan taustalla. Raporttiini olen liittänyt sekä suoria haastatteluotteita, jotka

erottuvat *kursivoituina* että teemahaastattelukysymykset. Näiden tarkoituksena on lisätä luotettavuutta ja antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tulkintojeni oikeellisuus.

Hirsjärvi ja Hurme (2009) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa voidaan perinteisen validiuden toteamisen sijaan käyttää myös muita toimintatapoja. Esimerkiksi triangulaation avulla voidaan pyrkiä lisäämään luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.) Triangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetään monia menetelmiä, monia tutkijoita ja monia aineistoja sekä monia teorioita (Eskola & Suoranta 2008, 68–70; Hirsjärvi & Hurme 2009, 39–40; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141). Lähteiden luotettavuutta voidaan myös osoittaa esimerkiksi selvittämällä haastateltavien uraa painetuista lähteistä. Tutkijan tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen vastaavuutta voidaan lisäksi pyrkiä osoittamaan. Tarkistamalla tutkija voi puolestaan koko tutkimuksen ajan ilmaista avoimesti kantansa ja perustella, miksi vaihtoehtoiset tulkinnat on suljettu pois. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.)

Triangulaatiota olen hyödyntänyt siten, että olen käyttänyt tutkimuksessani aineistotriangulaatiota. Kuten aiemmin jo mainitsin, olen haastattelujen lisäksi hyödyntänyt päiväkirjojani, aiempia tutkimuksia, aiempia opintojani, käymiäni keskusteluja alan asiantuntijoiden kanssa, artikkeleita ja alan oppikirjoja sekä aiheesta tekemäni opinnäytetyötä. Teoriatriangulaatiota olen pyrkinyt myös hyödyntämään, sillä seikkailu- ja elämyspedagogiikan määrittämisessä olen tutustunut sekä ulkomaiseen että kotimaiseen perinteeseen ja teorianäytteen aiheesta. Sen sijaan tutkija- ja menetelmätriangulaatiota en ole työssäni käyttänyt. Luotettavuutta olen kuitenkin koettanut lisätä sillä, että haastateltavat ovat voineet itse kommentoida tulkintojani ja pro gradu -seminaarissa työtäni on käsitelty avoimesti. Lisäksi luetutin sekä litteroidun aineiston että raporttini ulkopuolisella hallintoalan asiantuntijalla, joka piti tekemiäni tulkintoja yhtäpitävinä aineiston kanssa. Menetelmätriangulaatiosta luovuin, sillä teen tutkimukseni yksin, eikä minulla näin ollen ollut ajallisesti mahdollista sisällyttää tutkimukseeni useita menetelmiä. En myöskään pyri tutkimuksessani yleistettävyyteen, joten poissuljin työstäni määrälliset menetelmät.

Niskanen (2008) tarkastelee luotettavuutta vastaavuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja uskottavuuden näkökulmasta. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen totuudellisuus perustuu vastaavuuteen (vrt. sisäinen validiteetti). Tutkijan tulee osoittaa,

että tutkimuksen mallit, kategoriat ja diskurssit sekä tulkinnat tutkittavien ajatuksista ja elinympäristöistä vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Siirrettävyys (vrt. ulkoinen validiteetti) toiseen kontekstiin edellyttää tutkimusympäristön ja sovellusympäristön riittävää samankaltaisuutta. Siirrettävyyttä on arvioitava sekä tutkijan että tulosten hyödyntäjien näkökulmasta. Jotta tämä on mahdollista, on aineistoa ja tutkimusta kuvattava monipuolisesti. Tulosten pysyvyys (reliabiliteetti) ei ole laadullisessa tutkimuksessa Niskasien mielestä kovin oleellista, mikäli tavoitellaan monia todellisuuksia. Uskottavuus puolestaan liittyy objektiivisuuden arviointiin. (Niskanen 2008.) Myös Eskola ja Suoranta (2008) tarkastelevat luotettavuutta uskottavuuden näkökulmasta. Heidän mukaansa uskottavuus merkitsee sitä, että tutkijan on tarkastettava, että hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten siirrettävyydenkin on heidän mukaansa mahdollista tietyn ehdoin, vaikka laadullisessa tutkimuksessa yleistyksen eivät ole itsestään selviä. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset. Vahvistuvuutta puolestaan voidaan lisätä sillä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 210–212.) Niskanen korostaa lisäksi, että luotettavuuden varmistamisen tekniikoita ovat esimerkiksi jo aiemmin mainittu triangulaatio ja aineistojen, menetelmien sekä tulosten julkisena esittäminen (Niskanen 2008). Tutkimusprosessin julkisuus lisää myös Tuomen ja Sarajärven (2002) mielestä luotettavuutta. He nostavat esille myös laadullisen tutkimuksen perusvaatimuksen eli sen, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen varannut sen tekemiseen riittävästi aikaa. Olen tehnyt kirjallisuuskatsausta, litterointia, analysointia ja pohdintaa rauhassa ja antanut työni hautua mielessäni. Uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään kysymällä samoja asioita useaan kertaan ja olemalla useaan otteeseen yhteydessä haastateltaviin. Tiedostan, että tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä mutta siirrettävissä kylläkin samanlaisiin olosuhteisiin ja tilanteisiin. Varmuutta olen lisännyt tuomalla avoimesti esille omat ennako-oletukseni, ja vahvistuvuutta peilaamalla tulkintojani toisiin tutkimuksiin.

Koska Eskola ja Suoranta (2008, 210) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja laadullisen tutkimuksen arviointi

tiivistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta, olen tässä työssä tarkastellut luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. Olen pyrkinyt pohtimaan luotettavuutta itseni, aineiston keruun ja analyysin sekä tulkinnan kautta. Ymmärrän, että olen ollut ja tulen olemaan läheisessä kosketuksessa tutkittavaan aiheeseeni. Tästä seuraa, että en ole pystynyt tutkimaan aihettani täysin objektiivisesti, vaan omat arvostukseni vaikuttavat tulkintoihini, ja minulla on ollut ennakkokäsityksiä tutkimukseni aiheesta. Tiedostan kuitenkin niiden olemassaolon ja olen koettanut olla hyvin avoin ja rehellinen tekemisissäni. Eskolan ja Suorannan (2008, 17–18) mukaan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Viime kädessä lukija itse kuitenkin päättää, miten hyvin työssäni olen onnistunut luotettavuuden näkökulmasta katsottuna.

4 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA

Seuraavaksi tarkastelen seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa teemahaastatteluni tulosten ja ulkomaisen sekä suomalaisen teoria- ja tutkimustiedon avulla. Aiempien tutkimusten mukaan seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat käsitteitä, joiden käyttö ja merkitykset eivät ole vielä vakiintuneita Suomessa (ks. luku 4.2.1). Kirjallisuudessa käsitteitä käytetään vaihtelevasti.

4.1 Katsaus seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitemaailmaan

Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat käsitteinä herättäneet paljon keskustelua Suomessa ja niiden käytössä on ollut sekaannuksia. Telemäen (1998a, 43) mukaan elämyspedagogiikka-käsite (erlebnispädagogik) liitetään saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteeseen, englanninkielisellä alueella taas käytetään käsitettä seikkailukasvatus (adventure education). Karppinen (2005, 19) tarkentaa elämyspedagogiikan juurten olevan saksalaisessa reformipedagogiikassa ja seikkailukasvatuksen liittyvän brittiläis-amerikkalaiseen kokemukselliseen oppimiseen ja uudistuspedagogiikkaan.

Telemäki (1998b) sekä Telemäki ja Bowles (2001, 25) toteavat lisäksi, että käytännössä on vaikeaa tehdä eroa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille. Telemäki ja Bowles (2001, 25) painottavat myös, että hahnilaisesti ymmärrettynä elämyspedagogiikassa korostuu kasvatuksellisuus ja se muodostaa kokonaisuuden, joka etenee prosessimaisesti. Seikkailukasvatuksessa sen sijaan kasvatus ei ole yhtä voimakkaasti esillä.

Havaintojeni mukaan Suomessa käsitteitä on usein käytetty myös synonyymeina, ne on yhdistetty tai valittu jompikumpi käsite kuvaamaan toimintaa. Esimerkiksi Kiiski (1998) rinnastaa käsitteet seikkailu- ja elämyskasvatus käyttäen elämyskasvatus-käsitettä. Karppinen (2005, 19; 2007) puolestaan käyttää väitöskirjassaan yhdistelmää seikkailu- ja elämyspedagogiikka, jonka hän on rajannut tarkoittamaan ulkona tapahtuvaa maltillisten seikkailutilanteiden avulla tapahtuvaa ihmisen laaja-alaista kasvua ja oppimista. Tällainen menetelmä on sujuvasti sovellettavissa kouluopetukseen, koska

siinä käytetään vain matalan ja keskitason riskejä sisältäviä toimintoja. Pelkästään seikkailukasvatus on Karppisen (2007) mielestä kouluun sopimatonta, koska se sisältää korkean riskin seikkailuja, jotka ovat ristiriidassa koulun yleisten tavoitteiden kanssa.

Aalto (2000) käyttää erilaisia elämyksiä ja seikkailuja sisältävästä kehittämästään menetelmästä nimitystä toimintakokemus-menetelmä. Menetelmä perustuu turvallisen ryhmän rakentamiseen ja sen avulla omaksi itseksi tulemiseen. (Aalto 2000, 4–7.) Itse olen huomannut, että seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan rinnalla ja yhteydessä puhutaan myös esimerkiksi toiminnallisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta, toiminnallisista menetelmistä, ryhmätyömenetelmistä ja kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta.

Jos tarkastellaan ulkomaista lähdeaineistoa, niin käsitteiden määrä kasvaa paljon. Pääasiassa Pohjois-Amerikassa, mutta myös muualla maailmalla, käytetään esimerkiksi käsitteitä seikkailukasvatus (adventure education) (Newton, Sandberg & Watson 2001; Weston & Tinsley 1999), ulkovirkistystoiminta (outdoor recreation) (Chrisholm & Shaw 2004; Huhtala 2004; Weston & Tinsley 1999) ja ulkoilmakasvatus (outdoor education) (Loeffler 2004). (Priest & Gass 2005, 16–25). Priestin mukaan seikkailuterapia (adventure therapy) on myös yleisesti käytetty käsite (Priest 1999d, Karppisen 2005, 25 mukaan). Lisäksi käsite kokemuksellinen oppiminen (experiential learning) on Pohjois-Amerikassa käytössä (Luckner & Reldan 1997, 3).

Karppinen (2005, 25–26) selventää väitöskirjassaan lähinnä englantilaisia käsitteitä ulkoilmaseikkailukasvatus (outdoor adventure education) (ks. Humberstone & Pedersen 2001), kokemuksellinen kasvatus (experiential education) (ks. Hurtes 2002), joka voi olla myös kokemuksellista opetusta, oppimista tai koulutusta, seikkailupainotteisia toimintoja (adventure-based activities), seikkailukasvatusta ja kokemuksellista oppimista (adventure education and experiential learning) tai kokemuspainotteista kasvatusta ja oppimista (experience-based education and learning) ja Saksassa käytettävää elämyspedagogiikkaa (erlebnispädagogik). Norjassa käsite friluftsliv (Humberstone & Pedersen 2001) on vakiintunut tarkoittamaan retkeilyä ja asumista läheisessä yhteydessä luontoon, elämyksiä kokien (Karppinen 2005, 28; 2007; Telemäki & Bowles 2110, 12). Ruotsissa puolestaan käytetään käsitettä utomhuspedagogik

(Karppinen 2007). Käsitteitä on siis olemassa runsaasti. Niissä on vivahde-eroja niiden vaikuttavuuden tai menetelmien ja tavoitteiden suhteen.

4.2 Suomalaisia näkökulmia seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan

Koska havaitsin käsitteet selkiytymättömiksi, niin halusin pro gradu -tutkielmassani tutkia käsitteitä tarkemmin ja etsiä erityisesti suomalaiseen kouluopetukseen sopivaa yhteneväistä käsitettä. Tässä tutkimustyössäni suomalaiset tutkimukset ja teorianäkökulmat toimivat pohjatietona. Haastateltavilta asiantuntijoilta sain lisävalaistusta aiheeseen.

4.2.1 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan tulo Suomeen

Eräperinne on kuulunut vahvasti suomalaisuuteen kautta historian. Suomalaisten esi-isät saapuivat aikanaan asumattomaan ja luonnonoloiltaan melko haasteelliseen maahan. Tarvittiin seikkailevaa ja tutkivaa luonnetta, jotta Suomeen rohkeni tulla ja täällä selviytyi läpi erilaisten vuodenaikojen. Luonto oli haasteellinen, mutta samalla se tarjosi ruokaa ja elannon. Suomalaiset kasvoivat kiinni luontoon heti alusta alkaen ja heidän luontosuhteensa oli vahva. (Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Rintala 1999.)

Suomalaisten vahvasta luontosuhteesta huolimatta seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat varsin uusia kasvunohjaustyön menetelmiä Suomessa. Seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa on käytetty hoito-, kasvatus-, nuoriso- ja sosiaalityön aloilla käytännössä 1990-luvun alusta alkaen. (Lehtonen 2000.) Karppisen (2007) mukaan elämyspedagogiikasta on tullut perinteisen opetuksen vaihtoehto ja tukija viimeisen 15 vuoden aikana eli siitä lähtien kun Telemäki ja Tiainen toivat käsitteen Keski-Euroopasta Suomeen 1990-luvun alussa. Samaan aikaan myös seikkailukasvatus alkoi yleistyä. (Karppinen 2007.) Kuitenkaan teorianäkökulmista aiheesta ei ole ollut juuri saatavissa lukuun ottamatta englantilaista ja saksalaista materiaalia (Lehtonen 2000).

1990-luvun loppupuolella tähän ongelmaan tartuttiin ja esimerkiksi Telemäki (1998a) kirjoitti aiheesta opetusmonisteen yliopistojen kurssien käyttöön ja Lehtonen (1998) toimitti kirjan erilaisista näkökulmista elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Myös Kokljuschkin (1999) kirjoitti varhaiskasvatukseen tarkoitetun seikkailukirjan haluten tarjota kirjallista materiaalia seikkailu- ja elämystoiminnasta päiväkotien käyttöön. Kirjojen lisäksi erilaisia opinnäytetöitä, jotka lähestyivät aihetta erityisesti syrjäytymisen ehkäisyn näkökulmasta, mutta myös opetuksen näkökulmasta, alkoi aiheesta ilmestyä (Suomalainen seikkailukasvatus-sivusto 2009). Näistä esimerkkeinä mainittakoon Fossin ja Jokisen (1997) pro gradu -tutkielma (”Mitä on seikkailukasvatus? Katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin”) ja Karppisen (1998) lisensiaattitutkimus (”Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa: Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa”) sekä Kalliokosken ja Saikkosen (1999) pro gradu -tutkielma (”Seikkailukasvatus: Ulos luokasta, mutta ei koulusta”). Linnossuon (2007) mukaan Suomen kouluissa on lisäksi tehty viimeisten kymmenen vuoden aikana kuusi erilaista seikkailukasvatuksen kehittämishanketta (ks. luku 7.1).

Edellä mainituissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa on käytetty vaihtelevasti erilaisia käsitteitä seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta. Telemäki (1998a) pyrki määrittelemään 1990-luvun loppupuolella seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa suomalaisesta näkökulmasta vastaten tarpeeseen, mikä oli syntynyt, kun Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta hyväksyi keväällä 1997 seikkailukasvatuksen vaihtoehtoiseksi osaksi kasvatustieteen approbatur -opetusta. Telemäen mukaan elämyspedagogiikka liittyy selkeästi kasvatukseen ja sosiaaliseen oppimiseen. Seikkailukasvatus puolestaan on vähemmässä määrin kasvatuksellista, koska seikkailuja ei voi etukäteen suunnitella vaan ne tulevat yllätyksinä. Kuitenkin myös elämysten hankkimiseen liittyy riskejä, joita tulee kontrolloida ja jotka tulee minimoida taitavalla suunnittelulla. (Telemäki 1998a.) Se, miksi Suomessa päädyttiin kasvatustieteen approbatur -kurssin nimessä seikkailukasvatukseen, johtui Telemäen (1998a) mukaan siitä, että seikkailukasvatus soveltuu paremmin suomalaiseen kielen käyttöön kuin elämyspedagogiikka. Kasvatuksellisesta näkökulmasta seikkailukasvatuksen käyttö elämyspedagogiikan tilalla tuntuu kuitenkin omasta mielestäni ristiriitaiselta.

Telemäki (1998a) selventää elämyspedagogiikkaa myös korostaen, että se tavoittelee kokemusta, joka muodostaa sopivan mausteen kokonaisuudessa. Hän toteaa, että ulkoiset olosuhteet eivät ole aina ratkaisevia, vaan tärkeää on se, miten ihminen muuttaa olosuhteet omiksi kokemuksikseen. Hän korostaa, että ihminen etsii turvallisuutta ja löytää sen kohtaamalla erilaisia haasteita, joita Telemäki nimittää riskeiksi. Uusien haasteiden kautta tuntematon muuttuu tunnetuksi ja kokemus tuntemattoman hallinnasta lisääntyy. (Telemäki 1998a, 41.) Telemäen (1998a, 44) mielestä elämyspedagogiikassa on olennaista vaikutusten kokonaisvaltaisuus. Käsitteet aivot tai pää (tietää – tieto), sydän (elää – kokea) ja käsi (toimia – käyttäytyä) kuuluvat kiinteästi elämyspedagogiikkaan (Telemäki 1998a, 43–44; 1998b). Kokonaisvaltainen kasvatus on siis elämyspedagogiikassa sen vaikuttavuuden ydintä.

4.2.2 Hahnilaisuus

Aiemmin on jo tullut esille, että elämyspedagogiikka liitetään hahnilaiseen (Richards 1990) perinteeseen. Telemäki (1998b) toteaa, että Kurt Hahnin (1886–1974) merkitys elämyspedagogiikan synnyssä on suuri. Hahnilaisuus näkyy myös suomalaisessa elämyspedagogiikassa. Hahn oli saksalaissyntyinen kasvatustieteilijä ja elämyspedagogiikan pioneeri, joka oli saanut vaikutteita pedagogiikkaansa muun muassa Goethen, Platonin ja Rousseauin ajatuksista sekä partiotoiminnasta (Outward Bound Finland 2009). Hahn toimi esimerkiksi yhteiskasvatukseen perustuvan Salemin koulun johtajana. Salemin koulun kasvatustavoitteina olivat luonteen kehittäminen: sisäinen ryhti ja oikeudenmukaisuus, vastuullisuus ja lujuus. Lasten ja nuorten tuli oppia kanavoimaan tunteensa teoiksi ja oppia voittamaan itsensä. Jotta tavoitteet voitiin saavuttaa, tarvittiin todellisia elämäntilanteita, pelkät tiedot eivät auttaneet. Fyysisten harjoitusten avulla kehitettiin kuntoa, elinvoimaa ja päättäväisyyttä sekä rohkeutta. Samalla itseluottamus kasvoi ja itsensä arvostaminen kehittyi. Myös pettymykset ja tappiot nähtiin mahdollisuutena oppia ja niitä käytettiin hyödyksi. Hahn ajatteli, että tappion tuskassakin oman itsensä tuntemus ja itsensä löytäminen mahdollistuivat. Hän oli huolestunut yhteiskunnan sairauksista, joita olivat muun muassa liikkumisen liiallinen helppous, katsojan roolin omaksuminen yritteliäisyyden ja aloitteellisuuden vähentyessä, muistin ja mielikuvituksen heikkeneminen annettujen valmiiden

ratkaisujen vuoksi, kädentaitojen unohtuminen, itsekurin katoaminen liiallisten virikkeiden vuoksi ja säälin heikentyminen kiireen ja tehokkuuden vuoksi. Näihin ongelmiin Hahn tarjosi lääkkeeksi retkeilyä, solo-harjoituksia ja palveluohjelmia. (Telemäki 1998a, 7–22; 1998b.) Kokljuschkin (1999, 14) tiivistää Hahnin luoman hahnilaisen pedagogiikan seuraavasti: pedagogiikan perusta on lapsen omien ominaisuuksien säilyttäminen ja niiden vahvistaminen, ja merkityksellistä on yksilöllisyys, toiminta, itsensä löytäminen ja emotionaalisuus.

Hahn joutui pakenemaan Saksasta natsien vastaisen taistelunsa vuoksi Englantiin, jonne hän perusti 1941 ensimmäisen elämyspedagogiikkaan perustuvan Outward Bound -koulun (Telemäki 1998b; Telemäki & Bowles 2001, 16–17). Outward Bound -koulut ovat myöhemmin levinneet ympäri maailmaa (Cooper 2001; Greene & Thompson 1990; Richards 1990; Telemäki & Bowles 2001, 52), myös Suomeen. Nykyään Outward Bound -koulut muodostavat kansainvälisen kasvatuksellisen koulutusorganisaation. Voidaankin todeta, että Outward Bound -koulutusorganisaatio on seikkailullisen kasvatuksen, elämyspedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen osalta maailman vanhin ja laajimmalle levinnein järjestö. (Outward Bound 2009.)

4.3 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka – sujuva yhdistelmä Suomeen

Haastateltavat asiantuntijat pohtivat seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa monipuolisesti. Elämyspedagogiikasta haastateltavat toivat esille erityisesti sen laaja-alaisuuden. Elämyspedagogiikka nähtiin esimerkiksi ajatustapana, kasvatusfilosofiana tai kasvatusnäkemysnä. Haastateltava B piti elämyspedagogiikkaa myös ”*metaforana ihmisen elämästä. Siellä tapahtuu ihan samanlaisia asioita kuin ihmisen elämässä muutenkin tapahtuu. Mutta se on sillä tavalla hyvä ja turvallinen paikka, missä voi katsella tietyllä tavalla ehkä roolin kautta sitä omaa elämäänsä...*” Haastateltava A totesi seikkailukasvatuksesta siihen liittyvän enemmän ”*extream-juttuja, vaikka mitä se ei välttämättä ole*”. Haastateltava C puolestaan nosti esille kasvatuksen prosessina ja pedagogiikan metodina.

Luonto ja liikkuminen luonnossa kuuluivat haastateltavien mielestä tärkeänä osana seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan. Tulkintani mukaan haastateltavat

käyttivät seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa menetelmänä, koska luonto oli myös heille itselleen tärkeä. Jos luonnossa ei viihdy, on siellä vaikeaa ohjata ja opettaa.

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan taustalla olevista eroista huolimatta haastateltavista oli Suomessa ja suomalaisessa kasvunohjaustyössä luonnollista hyödyntää sekä hahnilaisesta että seikkailukasvatuksen perinteestä nousevia menetelmiä. Heidän mielestään pitäytyminen jossain ”*ismissä*” rajoittaa toimintaa, sillä tärkeämpää on katsella asioita kokonaisvaltaisesti ja huomioida oppimisen elämyksellisyys ja seikkailullisuus. Haastateltava B totesi, että ”*me tehdään sitten täällä niin kuin sitä on Suomessa hyvä tehdä, ja mitkä mahdollisuudet meillä on... me voidaan hirveen paljon kytkeä tähän suomalaista historiaa, vanhaa eräperinnettä ja kansanperinnettä*”.

Karppinen (2005) määritteli väitöskirjassaan kouluopetukseen kehittämänsä seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitettä. Karppisen kehittämä menetelmä perustuu projektioppimiseen ja systeemi-konstruktivistiseen sekä reflektiiviseen oppimiskäsitykseen. Menetelmä sisältää korkeintaan matalan ja keskitason riskejä, eli riskejä, joita voi kouluopetukseen turvallisesti sijoittaa. Opetuksessa ei käytetä benjihyppyjä, melontaa virtaavassa joessa tai mitään muutakaan sellaista, mitä ei voi lakien puitteissa kouluopetuksessa tehdä. Harjoitteet voivat olla esimerkiksi alaköysiharjoitteita, seinäkiipeilyä ja pieniä retkiä maastoon ja luontoon. (Karppinen 2005, 169–172.)

Haastateltavat asiantuntijat pitivät Karppisen kehittämää menetelmää yleisestikin kouluopetukseen sopivana. Haastateltava B:tä askarrutti kuitenkin riskit. Hänen mielestään riskejä ei pitäisi ottaa lainkaan, vaan ne tulisi ennakoida ja miettiä etukäteen. Riskit eivät ole kasvatuksellisesti järkeviä, ja näin ollen riskit kuuluvat uhkarohkeuteen. B:n mukaan suurimpia seikkailuja ovat ihmisen ajattelussa tapahtuvat asiat, jotka voivat olla fyysisesti hyvinkin pieniä tapahtumia, mutta merkitsevät kokijalle paljon. Haastateltava C korosti myös turvallisuutta: ”*Itse kun ollaan toimittu tämän ikäisten kanssa, me ollaan järjestetty erilaisia seikkailupäiviä niin erityisnuorille kuin ihan tavallisille, niin kyllä se maksimijuttu on siellä seinäkiipeilyssä.*”

Mielestäni yhteenvedona voidaan todeta, että suomalaisessa seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa on sujuvasti yhdistetty amerikkalais- ja englantilais- sekä

saksalaisperustaista kasvatustäkemystä hyödyntäen kyseisten näkemysten hyviä puolia. Esimerkiksi hahnilaisuus näkyy suomalaisessa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa muun muassa siten, että kokonaisvaltaisuus oppimisessa nähdään tärkeänä. Lisäksi suomalainen eräperinne on vahvasti esillä leirikouluissamme tai liikunta- ja teemapäivissämme. Koska suomalaisessa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on yhdistetty eri kasvatustäkemystä, on luonnollista käyttää käsitteitä yhdessä. Tällöin ei tarvitse pohtia jatkuvasti eri menetelmien juuria ja historiaa, vaan voidaan keskittyä itse laaja-alaisen ja monipuolisen menetelmän kehittämiseen ja soveltamiseen.

5 LUONTOLIIKUNTA SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKASSA

Luontoliikunnalla on tärkeä rooli seikkailu- ja elämyspedagogiikassa.

Luontoliikuntalajeja on runsaasti, ja luonnossa voidaan liikkua kaikkina vuodenaikoina seikkailu- ja elämyspedagogisesti. Esimerkiksi lumikenkäily ja retkiluistelu ovat talvisin runsaasti elämyksiä tuottavia liikuntamuotoja, kesällä puolestaan melonta vapauttaa meidät liikkumaan vesillä äänettömästi luontoa häiritsemättä. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on koottuna erilaisia luontoliikuntalajeja (Metsähallitus 2009; Metsäntutkimuslaitos 2009; Pirkanmaan Virkistysalueyhdistys ry 2009; Suomen Latu 2009a; Ympäristöministeriö 2009) sen mukaan, mihin vuodenaikaan niitä pääsääntöisesti voidaan harrastaa. Toki monia lajeista voi harrastaa kaikkina vuodenaikoina.

TAULUKKO 1. Erilaisia luontoliikuntalajeja harrastusajankohdan mukaan luokiteltuna.

Luontoliikuntalajeja pääsääntöisen harrastusajankohdan mukaan			
Talvi	Kevät	Kesä	Syky
Hiihto	Koskenlasku	Hiekanveisto	Marjastus
Hiihtosuunnistus	Lintuharrastus	Kalliokiipeily	Riistanhoito
Jäljestäminen		Kasviharrastus	Sienestys
Jäänveisto		Maastopyöräily	Ympäristötaiteen
Laskettelu		Maastorullaluistelu	tekeminen
Lumikenkäily		Melonta	luonnon-
Lumilautailu		Pyöräily	materiaaleista
Potkukelkkailu		Sukellus	
Retkiluistelu		Suunnistus	
		Uinti	
		Veneily	
Kaikkiin vuodenaikoihin hyvin soveltuvia lajeja			
Geokätköily, Jousiammunta, Kalastus, Kävely, Leikit, Leirit, Luontovalokuvaus, Luontopolut & oppimistehtävät & rastit luonnossa, Pelit, Ratsastus, Seikkailutoiminnot, Vaeltaminen			

Monia taulukossa mainituista lajeista voidaan harrastaa kaikkialla, missä vain on mahdollisuus mennä luontoon. Osa lajeista vaatii tietynlaisia olosuhteita ja osaamista, jotta niitä voidaan kokeilla ja toteuttaa. Osa on myös luvanvaraista toimintaa eli pelkäästään jokamiehen oikeuksien perusteella niitä ei voi harrastaa.

Elämyspedagogiikassa luontoliikunta ilmenee monin tavoin, sillä elämyspedagogiikka liitetään Telemäen (1998a) mukaan yleensä luonnossa liikkumiseen. Myös Kiiski (1998) toteaa, että elämyspedagogiikassa keskeisenä arvona on vuorovaikutus luonnon kanssa, ja tärkeää on oppia luonnon kautta, kunnioittaa luontoa ja uskaltautua olemaan ja liikkumaan luonnossa pyrkimättä sen valloittamiseen; elää tasapainossa luonnon kanssa. Telemäki (1998a, 44; 1998b) on jakanut seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käytännön toiminnat neljään osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat sosiaalistamisleikit, ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät ja yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät sekä ulkoilmatoiminnot kuten vuorikiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta, hiihto tai maastopyöräily. Näitä kaikkia voidaan toteuttaa luonnossa liikkuen ja toimien.

Haastateltavat korostivat luonnon merkitystä ja siellä toimimista osana seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa todeten luonnon merkitsevän ”*rauhaa, harmoniaa, rauhoittumista ja akkujen lataamista*”, kuten haastateltava A totesi tai ”*kaikkeaa*”, kuten haastateltavat B ja C asian ilmaisivat. Haastateltava D kertoi, että ”*en ainakaan lähtökohtaisesti tee hirveitä rajaa siihen, että mistä luonto alkaa ja mihin se päättyy. Luonto on myös tällainen eskapismien paikka... ja hieno ympäristö myös toimintaympäristönä... Luonto on äärimmäisen tärkeä. Siihen liittyy kaikki ekologisuus ja kestävän kehityksen periaatteet. Luontosuhde vaihtelee tilanteen mukaan.*”

Hahnilainen elämyspedagogiikka etsii Telemäen ja Bowlesin (2001) mukaan muotoja aktiiville humanismille muotoutuen neljästä osa-alueesta, jotka ovat fyysinen harjoitus, projekti, retki eli ekspeditio sekä pelastuskoulutus. Fyysinen harjoitus on kunnon ja kestävyuden sekä rohkeuden parantamiseen tähtäävää, usein luonnossa tapahtuvaa liikkumista. Projekti vetoaa mielikuvitukseen, auttaa tekemään käsillä ja suunnittelemaan sekä luomaan uutta. Retki auttaa kestävästi olemaan aloitteellinen, voittamaan itsensä ja tekemään päätöksiä haasteellisissa tilanteissa. Retki voidaan toteuttaa vaeltaen, purjehtien, meloen, kiipeillen, hiihtäen tai pyöräillen. Pelastuskoulutus puolestaan tähtää vastuun kanton ryhmästä ja ulkopuolisistakin

ihmisistä sekä opettaa konkreettisesti arvioimaan riskejä. Kaikkien näiden osa-alueiden tavoitteena on kasvattaa tasapainoisia aikuisia, jotka ovat valppaita mieleltään, fyysisesti kyvykkäitä, itsenäisiä ja anteliaita. (Telemäki & Bowles 2001, 48–49.)

Karppinen (2005) korostaa, että seikkailutoiminnan tulee kouluihin sovellettuna olla fyysisesti ja henkisesti turvallista, mutta haastavaa ilman suuria sijoituksia välineisiin. Seikkailun tulisi soveltua kaikille tasa-arvonäkemyksen vuoksi. Koulun seikkailujen sisällöiksi soveltuvat alhaisen riskin tai kohtuullisen riskin toiminnot, joita ovat muun muassa kivillä kävely, luonnonilmiöiden seuranta, kävely ryhmässä, kävely ensilumessa, vaellus puistossa, kaamoskävely, pakkaskävely, luistelu ulkona, hiihto ja mäenlasku, linturetki ja kasvien keruu, köysikiipeily alaköydellä sekä jokimelonta. (Karppinen 2005, 106–111.)

Kaikkien haastateltavien mielestä luontoliikunnan rooli seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on merkittävä. Toki luontoliikuntaa ei aina tarvitse seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan sisällyttää, mutta usein toiminta on sijoittunut luontoon. Haastateltava C pohti, että hänen toteuttamansa seikkailu- ja elämyspedagogiikka ”perustuu siihen, et tekemisen kautta tehdään mieluummin kuin istutaan missään luokkatilassa.” Haastateltava B tähdensi, että ”luontoliikunta menee tietysti siellä sisällä. Se ei ole sellaisena minään irrallisena siellä... vaan luonto tarjoaa oppimismahdollisuuden ja -ympäristön, ja siellä voi sitten monella eri tavalla tutkia. Siellä on mahdollisuus liikkua monella eri tavalla tai olla liikkumatta. Ja silti voi sen ympäristön kokea...”

Haastateltavat korostivat erityisesti luontoliikunnassa liikkumisen luonnollisuutta. Luonnossa voi heidän mielestään tehdä kaikkea, vain mielikuvitus asettaa rajoja. Haastateltavat vieroksuivat lisäksi kilpailullisuutta luontoliikunnassa ja ”hampaat irvessä tekemistä”. Haastateltava C totesi, että ”jos aikaa otetaan, niin se puretaan. Miksi se aika otetaan, se pitää käydä läpi... Ja sitten hakea myös se positiivinen puoli sieltä toisesta ryhmästä, joka on periaatteessa ollut tässä tilanteessa se kakkonen.”

Haastateltava B kertoi esimerkin luontoliikunnan käyttömahdollisuuksista päiväkodissa. B oli tutustumassa muutama vuosi sitten päiväkotiin, joka toteuttaa ”Luonnossa kotonaan” -pedagogiikkaa. Kyseisen pedagogiikan tavoitteena on tarjota lapsille heidän

ikäkauttaan ja kasvuaan tukeva päivähoitopaikka luonnonläheisessä ja kodinomaisessa ympäristössä. Toimintaa ohjaa käsitys lapsesta, joka tarvitsee tilaa leikeille ja aikaa aistihavainnoille sekä turvalliset aikuiset turvaksi, kokemusten jakajiksi ja toiminnan mahdollistajiksi. Luonto on tärkein oppimisympäristö, jota halutaan huolella vaalia myös kestävän kehityksen näkökulmasta. (Suomen Latu 2009b.)

Haastateltava B kertoi, että *”se päiväkodin leikkipaikka oli pieni metsikkö, joka oli itse asiassa sellainen kallio, valtavat kalliot... nää lapset olivat aivan kuin vuorikauriita, jotka olivat tottuneet olemaan siellä, vaikka ne oli pieniä, kaks–kolme-vuotiaita. Kaks-vuotiaat olivat varmaan nuorimmat, ja ne olivat aivan ilmiömäisiä... He olivat todella ketteriä, taitavia, mutta he olivat harjoitelleet siinä ihan niin kuin luonnollisesti, kun he leikkivät siellä.”*

Oman kokemukseni mukaan luontoliikunta osana seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa voi olla hyvin moninaista ja vaihtelevaa riippuen siitä ryhmästä, jonka kanssa toimitaan ja niistä tavoitteista, joita ryhmälle ja oppimiselle on asetettu. Kaikkia edellä esille tulleita liikuntamuotoja voidaan sisällyttää seikkailu- ja elämyspedagogisiin ohjelmiin. Monipuolisten luontoliikuntamuotojen avulla saadaan toteutettua hyvin vaihtelevia ja lapsia ja nuoria sekä erilaisia aikuisryhmiä kiinnostavia kokonaisuuksia.

Se, että elämyspedagogiikkaan liittyy olennaisesti toimiminen luonnossa, asettaa luonnossa liikkumiselle myös haasteita. Telemäki (1998a, 44–48) korostaa ekologista lähestymistapaa ja ympäristökasvatuksen tärkeyttä. Samoin useat kohtaamani seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan ammattilaiset, muun muassa liikunnanopettaja ja seikkailukasvatuksen kouluttaja P. Laukamo, aiemmin jo mainitsemani T. Lehtonen, liikunnanopettaja O-M. Peltonen, biologi P. Pöyhtäri ja luontoliikunnan kouluttaja, maantiedon ja ympäristöbiologian opettaja K. Rintala ovat korostaneet sitä, että luonto on paikka, joka ilmaiseksi antaa ihmisille rajattomia mahdollisuuksia käyttöön, mutta nuo mahdollisuudet myös velvoittavat ihmistä. Heidän mukaansa kenelläkään ei ole oikeutta hallita luontoa, vaan ihmisellä on ainoastaan oikeus nauttia sen suomista mahdollisuuksista ja kauneudesta huomioiden kestävä kehitys ja ympäristökysymykset ja muistaen se, että omilla tekemisillään ihminen vaikuttaa luonnon hyvinvointiin. (Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Pöyhtäri 2004; Rintala 1999.) Vastaavia luonnon hyvinvoinnista huolta kantavia

kannanottoja löytää myös ulkomaisesta seikkailu- ja elämypedagogiikkaa käsittelevästä kirjallisuudesta, mistä esimerkkinä mainittakoon Stremban ja Bissonin (2009) toimittama teos ”Teaching adventure education theory” (Martin 2009). Myös haastateltavat esittivät huolensa ilmastonmuutoksesta ja ympäristön pilaantumisesta. Näihin kannanottoihin ja tuloksiin palaan tarkemmin myöhemmissä luvuissa käsitellessäni seikkailu- ja elämypedagogiikkaa kouluopetuksessa. (Ks. luku 9.5.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että luontoliikunta tarjoaa oivallisen oppimis- ja kasvukentän erilaisten ympäristökysymysten pohtimiseen ja sen ymmärtämiseen, että ihmisen hyvinvointi on riippuvaista luonnon hyvinvoinnista (Telemäki 1998a; Telemäki & Bowles 2001, 6). Näillä arvoilla varustettuna luonto ja siellä tapahtuva luontoliikunta ovat haastateltavien mukaan hyvänolon lähde osana kaikkea kasvatuksellista toimintaa ja erityisesti osana seikkailu- ja elämypedagogiikkaa.

6 OPPIMINEN JA OPPIMISVAIKEUDET

Oppimisen ja oppimisvaikeuksien ymmärtäminen teoriatasolla on tärkeää, jotta voidaan perehtyä seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja luontoliikunnan merkityksiin oppimisessa. Seuraavaksi tarkastelen oppimista nykykäsityksen mukaan. Lisäksi selvennän oppimisvaikeuksia ja tuon esille haastateltavien näkemyksiä oppimisesta ja oppimisvaikeuksista.

6.1 Oppiminen nykykäsityksen mukaan

Oppimisen määrittely ei ole helppoa, koska oppiminen on moniulotteista. Lisäksi käsitys oppimisesta on muuttunut vuosisatojen kuluessa. Oppimista on koetettu määritellä esimerkiksi erilaisten oppimiskäsitysten avulla. Vielä 1970-luvulla oli vallalla behavioristinen oppimiskäsitys (Rauste-von Wright 1997, 16), jonka mukaan oppiminen oli ulkoista tiedonsiirtoa opettajalta oppijalle (Tynjälä 2004, 31). Nykyään oppimiseen liitetään muun muassa ymmärtäminen (Aho 2002; Hakala 1999, 67; Tynjälä 2004, 62), tunteet (Hakala 2005; Hakala 1999, 64–65) ja motivaatio (Hakala 2005), ja oppija nähdään aktiivisena oman toimintansa ohjaajana. Oppija on tavoitteisiin suuntautuva tietojen, kokemusten ja ajatusten käsittelijä. Hän on päämäärähakuinen ja valitsee erilaisia toimintamalleja tavoitteidensa saavuttamiseksi. Oppiminen on erilaisen informaation prosessointia, joka käynnistyy havaintojen tekemisestä ja päättyy jäsentelyyn avulla uuden tiedon luomiseen. Tietojen oppimisesta seuraa taitojen lisääntyminen ja entistä paremmat mahdollisuudet tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimiseen vaikuttaa myös sosiaalinen ympäristö ja oppijoiden erilaisuus. Oppiminen on systeeminen kokonaisuus ja se on rakennustoimintaa eli konstruointia. (Tynjälä 2004; Vuorinen 2001, 3–5 .) Voidaankin todeta, että pragmatismi/konstruktivismi ja humanismi / kokemuksellinen oppiminen, joihin edellä kuvatut asiat liittyvät, ovat nykyään vallalla olevia oppimiskäsityksiä länsimaissa (Rauste-von Wright 1997, 16–17).

Oppimiseen vaikuttavat oppijan aikaisemmat kokemukset sekä fyysis-motorisella, kognitiivisella, sosiaalisella että emotionaalisisella tasolla (Hakala 1999, 64–65).

Oppimiseen liittyy voimakkaasti myös oppijan tietoisuus omasta oppimisestaan (Aho

2002, 33), sillä jokaisella oppijalla on yksilöllinen oppimis-, ajattelu- ja työskentelytyylinsä, mitkä vaikuttavat oppimiseen (Hakala 2005; Prashing 2000; 2003, 19–25). Kun oppija tiedostaa omaa oppimistaan, hän samalla oppii oppimisen taitoja (Aho 2002). Mitä paremmin ihminen tiedostaa ja tuntee oman tapansa oppia, sitä paremmin hän pystyy toimimaan vaihtelevissa tilanteissa. Tällöin hän hallitsee metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja (Tynjälä 2004, 62–65), mitkä nykyisin ovat ensiarvoisen tärkeitä elinikäistä oppimista arvostavassa yhteiskunnassa.

6.2 Oppiminen – kokonaisvaltainen ja henkilökohtainen prosessi

Haastateltavat pohtivat oppimista useaan kertaan haastattelujen aikana. He korostivat oppimisen laaja-alaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Haastateltava A totesi, että ”*oppilas, on se lapsi tai aikuinen, on aina kokonaisuus. Ja se, mikä kokonaisuuspaketti siellä on, niin kaikki vaikuttaa oppimiseen.*” Haastateltava B tiivistä, että ”*ihminen on just sellainen, että se oppii kaiken aikaa, välillä huomaamatta ja välillä tarkoituksellisesti*”. Haastateltava C:n mukaan oppiminen on ”*kokonaisvaltainen prosessi, ja niin henkilökohtainen prosessi, että sitä ei voi mitenkään yleistää ihmisiin, miten joku oppii*”. C pohti myös ohjaajan ja opettajan roolia nykyään oppimisessa. C näki oleelliseksi sen, että jokaiselle löydetään oma tapa oppia mielekkäästi. Haastateltava D painotti, että ”*oppiminen on sitä, että oppija tajuaa, tai hänen annetaan ymmärtää, että tällöinen sun pitäisi oppia ja osata. Ja sit sitä opetellaan. Oppiminen on toisesta näkökulmasta... iankaikkista eli elinikäistä.*” D:n mielestä oppimisen tulisi olla ”*myös asenne, lähestymistapa elämään*”.

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että oppiminen on kokonaisvaltaista toimintaa. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteillä sanottuna oppimisessa tarvitaan päätä, kättä ja sydäntä. Aikaisemmin oppimisen painopiste on korostetusti ollut pään alueella, ja opettajan tehtävänä on pidetty tietovaraston siirtämistä paikasta toiseen. Tänä päivänä tiedetään, että oppiminen on taitolaji, jota on opiskeltava, ja oppimiseen vaikuttavat esimerkiksi se, kumpi aivopuolisko meillä on hallitseva (Hannaford 2003, 1–18), motivaatio (Hintikka 1998, 94–104), sosiaalisuus, asenteet, fyysiset tarpeet ja ympäristö sekä aistien käyttäminen (Prashnig 2000, 113–114) eli oppimistyylit ja strategiat (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 52–58; Uusikylä & Atjonen 2000, 84–99).

Leino ja Leino (1997, 37) ovat oivallisesti todenneet, että itse oppija voi vaikuttaa oppimiseen jatkuvasti kehittyvine säätelyjärjestelmineen, ja sitä kautta saavuttaa muutoksen tietorakenteessaan, mikä ilmenee hänen ajattelussaan ja toiminnassaan. Tuolloin voidaan todeta, että hän on oppinut uutta.

Koska oppimiskäsitykset ovat vuosikymmenten kuluessa muuttuneet, ovat myös opetusfilosofiat muuttuneet. Konstruktivismiin myötä opettaminen on muuttunut kohti ohjaajuutta (Patrikainen 1999, 58). Opettajan tärkeänä tehtävänä on opettaa oppijoita oppimisen taitojen saavuttamista kohti, kuten edellä selvennettiin. Miten tällainen oppimiskäsitys ja opetusfilosofia sopivat seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan, sitä tarkastelen jatkossa lisää. (Ks. luvut 7, 10.)

6.3 Oppimisvaikeudet nykykäsitysten ja haastateltavien mukaan

Suomessa kouluopetus on laadukasta ja oppilaamme menestyvät kansainvälisissä Pisatutkimuksissa erinomaisesti (Opetusministeriö 2009). Kaikille oppiminen ei kuitenkaan ole aina helppoa. Muun muassa perusopetuksessa enemmän kuin joka viides oppilas sai vuonna 2006 osa-aikaista erityisopetusta, ja sen lisäksi noin 40 000 oppilasta oli otettu tai siirretty erityisopetukseen. (Kalliomäki 2006.) Vaikeita oppimisvaikeuksia arvellaan esiintyvän 2,5–5 prosentilla lapsista (Häyrynen, Iivanainen & Voutilainen 1997, 12).

Luvut ovat osoitus erilaisten oppimisvaikeuksien suuresta määrästä, ja jokaisessa luokassa on tukea tarvitsevia oppilaita (Kalliomäki 2006). Se, että oppimisvaikeuksien merkitys ja määrä ovat viime vuosina kasvaneet, johtuu osittain tietoyhteiskunnan vaatimuksista yksilöiltä. Käden- ja fyysisten taitojen rinnalle on tullut yhä enemmän esimerkiksi kielten ja tietotekniikan osaamisen vaatimuksia. (Häyrynen ym. 1997, 12.)

Oppimisvaikeudet ovat yleisiä ja niiden tarkempi määrittely on aiheellista. Yleisesti voidaan ajatella, että oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan oppilaan vaikeutta saavuttaa opiskeluun liittyviä tavoitteita. Oppimisvaikeuksia tarkastellaankin vaikeutena selviytyä opiskeluun liittyvistä yleisistä vaatimuksista. (Soveltavan liikunnanopetuksen verkkokurssi 2009.) Oppimisvaikeudet viittaavat lähes kaikenlaisiin oppimisen vaikeuksiin. Yksilöstä itsestään johtuvien ongelmien lisäksi vaikeuksia voivat aiheuttaa

eri ympäristöt, koti, koulu tai kulttuuritekijät. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunanen 2001, 23.)

6.3.1 Neurokognitiiviset häiriöt oppimisvaikeuksien taustalla

Oppimisvaikeuksia voidaan tarkastella myös neuropsykologisesta näkökulmasta. Tämän näkökulman mukaan kehityksellisten oppimisvaikeuksien ja erilaisten oppimisen ja tarkkaavaisuuden häiriöiden lähtökohtana ovat hermoston poikkeava toiminnallinen järjestymisen eli neurokognitiiviset häiriöt. Nämä aiheuttavat erityisiä oppimisvaikeuksia kuten esimerkiksi kielellisiä häiriöitä, tarkkaavaisuuden ongelmia, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia ja matemaattisia oppimisvaikeuksia sekä kehityksellisiä koordinaatiohäiriöitä ja voivat olla syynä käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöihin tai mahdollisesti seurausta näistä (Lyytinen, Ahonen, Korhonen, Korkman & Riita 1995; 8–16, 286–287). Häyrisen, Iivanaisen ja Lyytisen (1997, 12–13) mukaan oppimisen ongelmat voivat olla seurausta somaattisesta tai psyykkisestä sairaudesta mutta myös vaikeista sosiaalisista olosuhteista. Neurologiset, aivojen toiminnasta johtuvat oppimisvaikeudet voivat olla yleisiä, laaja-alaisia, jolloin puhumme heikkolahjaisuudesta tai kehitysvammaisuudesta tai ne voivat olla tietyn oppimisen alueen erityisvaikeuksia. He toteavat, että oppimisen erityisvaikeuksien oletetaan johtuvan keskushermoston toiminnanhäiriöstä ja ne voivat ilmetä koko eliniän.

Häyrisen ym. (1997, 12–13) mukaan oppimisvaikeus todetaan, jos oppilaan taidot tietyllä alueella jäävät 1–2 vuotta keskimääräisestä. Varsinainen oppimisvaikeusdiagnoosi annetaan oppilaille, joilla kielen tai akateemisten taitojen ongelmia ei voida määrittellä minkään muun sairauden tai vamman alle (Soveltavan liikuntakasvatuksen verkkosivut 2009). Tyypillisiä ongelmia oppimisvaikeuksissa ovat esimerkiksi hyperaktiivisuus ja kielelliset ongelmat, ongelmat havaintomotoriikassa, tunne-elämässä, koordinaatiossa, muistissa, ajattelussa ja akateemisissa taidoissa sekä keskittymisen ja tarkkaavaisuuden vaikeudet ja neurologiset oireet. (Häyrisen ym. 1997, 13; Ikonen 2003, 17; Soveltavan liikuntakasvatuksen verkkosivut 2009.)

Haastateltavat pohtivat oppimisvaikeuksien lähtökohtana niin neurokognitiivisia kuin käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä. Lisäksi haastateltava A totesi, että ”*soppahan*

on kaikkien yhteen keittäminen... kaikki vaikuttaa kaikkeen”. Esimerkiksi jos lukemisessa on vaikeutta, niin jossain vaiheessa voi käydä niin, että se aiheuttaa myös tunne-elämään ja sosiaaliseen kanssakäymiseen ongelmia. (Ks. Lyytinen ym. 1995; 8–16, 286–287.) A korosti, että yleensä lapsella on jokin selkeä syy, mistä hänen oppimisvaikeutensa johtuu. Helpoimpia opettajan näkökulmasta ovat ne lapset, joilla on esimerkiksi puhdas lukivaikeus tai matemaattinen vaikeus ilman sosiaalisia tai emotionaalisia häiriöitä. A totesi, että *”on lapsia, joilla on tunne-elämän ongelmia ja periaatteessa ei mitään oppimisvaikeuksia, mutta johtuen siitä elämisen ja olemisen hankaluudesta ja heilumisesta, niin heillä onkin oppimisvaikeuksia*”.

Haastateltava C otti esille ajankohtaisen asian 2000-luvulla. C:n mukaan oppimisvaikeuksia korostetaan nykyään paljon. C totesi, että *”kun niitä korostetaan liikaa, niin sitten opiskelijat osaa mennä niitten taakse. Ja vedota siihen, että no kun mulla nyt on se lukihäiriö, niin ei mun tartte. En mä osaa...”*

6.3.2 Aikaisemmat kokemukset oppimisvaikeuksien taustalla

Haastateltava C korosti, että oppimisvaikeudet eivät ole ainoastaan diagnosoituja vaikeuksia tai sairauksia. C näki ne henkilökohtaisina, myös niin kutsutuilla *”normaali-ihmisillä”* ilmenevinä ongelmina. Hautamäen ym. (2001, 23) näkemys ympäristön aiheuttamista oppimisvaikeuksista oli C:n kokemusten mukaan tyypillistä. C mietti lisäksi oppimisvaikeuksien vaikutuksia opetukseen: *”Totta kai oppimisvaikeudet vaikuttaa tekemiseen ja ne pitäis pystyy huomioimaan. Mut sitten niitä ei saa korostaa.”*

Haastateltavat nostivat ympäristön aiheuttamien oppimisvaikeuksien lisäksi esille aiempien kokemusten merkityksen oppimiseen, mitkä voivat linkittyä ympäristötekijöihinkin. Haastateltava B:n mukaan *”aikaisempiin kokemuksiin liittyy seikkoja, jotka sitten aiheuttaa oppimisvaikeuksia. Juuri se, että on niin huonoja kokemuksia.”* Etenkin aikuisten kanssa työskennellessä oppijalta saattaa mennä pitkä aika oppimaan oppimisessa.

Tätä vaikeutta voidaan kuitenkin helpottaa yksilöllisellä huomioimisella. Haastateltava D tiivisti, että *”oppijoita on erilaisia, kykyjä on erilaisia, ja jokainen oppija on aina*

yksilö. Ja jokaista oppijaa pitäis tietysti sen mukaisesti kohdella. Yksilöllisesti. Mistä taas seuraa aika paljonkin keskustelunaihetta vaikka nykyiseen luokkaopetukseen.”

Myös haastateltavat A ja C pitivät tärkeänä oppijoiden huomioimista yksilöinä.

Samankaltaisia painotuksia korostavat Prashnig (2000, 2003) ja Huisman ja Nissinen (2005) sekä Ikonen (2001, 252–255).

Koska oppimisvaikeudet hankaloittavat oppijan oppimista, niin oppimisvaikeuksista kärsivät erilaiset oppijat tarvitsevat monipuolisia opetusmenetelmiä oppiakseen asetettujen tavoitteiden mukaiset tiedot ja taidot. He tarvitsevat esimerkiksi toiminnallisuutta perinteisiä opetusmenetelmiä enemmän. (Huisman & Nissisen 2005; Ikonen 2001; Jylhä 2003; Pietilä 2005; Rintala 2005.) Millaisia mahdollisuuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikka erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen tarjoaa, on hyvin kiintoisa kysymys, jota tutkin työssäni tarkemmin. (Ks. luku 8.)

7 OPPIMINEN SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKAN AVULLA

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ei ole levinnyt kovin nopeasti osaksi kouluopetusta Suomessa. Sen sijaan esimerkiksi nuorisotyön menetelmänä sitä on käytetty pitkään. (Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2009.) Erilaisia pro gradu -tutkielmia seikkailu- ja elämyspedagogiikan toimivuudesta osana kouluopetusta on ilmestynyt 1990-luvun loppupuolelta lähtien, mutta varsinaisen tutkimustyön tuloksena aiheesta on julkaistu ainoastaan Karppisen väitöskirja vuonna 2005 (Karppinen 2005, Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2009). Sen sijaan ulkomailla seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa on käytetty osana kouluopetusta jo pidemmän aikaa ja tutkimuksiakin aiheesta on julkaistu (ks. luku 7.1).

7.1 Aiempia kokemuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikasta

Erityisesti Yhdysvalloissa, Kanadassa, Englannissa ja Saksassa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa on tutkittu osana sekä hoito-, kasvatus-, nuoriso- että sosiaalityötä (Lehtonen 2000). Esimerkiksi Volk, Eckhardt ja Zulauf (2007) tutkivat seikkailukasvatuksen ja perinteisen liikunnanopetuksen vaikutuksia peruskoulussa maahanmuuttajista ja Saksassa syntyneistä oppilaista muodostetuissa koe- ja kontrolliryhmissä. Tutkimuksen tulosten mukaan perinteinen liikunnanopetus suosii syntyperältään saksalaisia oppilaita, kun taas seikkailukasvatukseen perustuva liikunnanopetus on hyödyksi ulkomailta muuttaneille oppilaille. Lisäksi perinteisellä liikunnanopetuksella on joitain vahingollisia vaikutuksia yhteistoiminnalliseen oppimisprosessiin, koska opetuksen tavoitteeksi on asetettu yksilöllinen valmennus enemmän kuin sosiaalinen oppiminen. Tämän seurauksena liikunnallisesti vähemmän motivoituneet oppilaat eivät viihdy perinteiseen liikunnanopetukseen perustuvilla liikuntatunneilla. Tutkimuksessa päädyttiin toteamaan, että seikkailukasvatukseen perustuva liikunnanopetus sopii perinteistä liikunnanopetusta paremmin sosiaalisten oppimisprosessien käynnistämiseen. (Volk, Eckhardt & Zulauf 2007.)

McCaughy ja Wojewuczki (2003) puolestaan kehittivät Yhdysvalloissa peruskouluun seikkailullisen liikunnanopetuksen opetussuunnitelman ja tutkivat muun muassa

opettajien suhtautumista suunnitelmaan. He rakensivat 30 tunnin seikkailullisen kokonaisuuden sosiaalisten teemojen, kuten empatian, yhteistoiminnan, luottamuksen ja kommunikoinnin ympärille, ja valmensivat seitsemän peruskoulun liikunnanopettajaa käyttämään näitä suunnitelmia kolmannen ja neljännen luokan opetuksessa. Heidän tutkimuksensa tulosten mukaan uuden opetussuunnitelman oppiminen voi olla ongelmallista, mutta prosessin muotoutumista positiiviseksi voidaan edesauttaa, kun vaikeudet suunnitelmissa hahmotetaan ja selitetään opettajien koulutuksessa ja kehittämissuunnitelmissa. (McCaughy & Wojewuczki 2003.)

Etelä-Afrikassa Tesnear ja Meyer (2008) tutkivat seikkailupainotteisen kokemuksellisen oppimisen vaikutuksia 17–19-vuotiaiden nuorten persoonallisuuden kehittymiseen. He havaitsivat, että kyseinen tapa oppia vaikuttaa positiivisesti persoonallisuuden kehittymiseen ja on siten sopiva työkalu, mikäli on tarvetta puuttua negatiiviseen kehitykseen. Weston ja Tinsley (1999) puolestaan tutkivat seikkailuterapian vaikutuksia riskinuorten elämässä Yhdysvalloissa. He huomasivat, että seikkailuterapialla on positiivisia vaikutuksia riskinuorten elämässä, mutta tarvitaan lisätutkimuksia, jotta tiedetään miksi ja miten seikkailuterapia toimii, keiden kanssa se toimii, missä tilanteissa se toimii ja miten kauan se toimii. Lisäksi he huomioivat, että joidenkin asiantuntijoiden mukaan seikkailuterapian positiivinen vaikutus perustuu luonnossa tapahtuvaan toimintaan, toisten mukaan sen sijaan aktiviteetit ja niistä muodostuneet kokemukset itsessään ovat terapeuttisia. Tuloksiin perustuen he ehdottivat ammatinharjoittajien ja tutkijoiden yhteistyötä, jotta voitaisiin toteuttaa onnistuneita koulutuksia ja laajentaa teoriaa ja ymmärrystä aiheesta. (Weston & Tinsley 1999.)

Suomessa puolestaan on Linnossuon (2007) mukaan tehty seikkailukasvatuksen kehittämistyötä kouluissa viimeisen kymmenen vuoden aikana jonkin verran 10–14-vuotiaiden oppilaiden parissa. Hän esittelee artikkelissaan (”Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus”) yhteensä kuusi tutkimuskatsauksessaan löytämäänsä suomalaista kehittämistyötä (ks. Heikkinen & Kujala 1999; Karppinen 1997, 2005; Karppinen, Ojala & Vähä 2004; Laitakari & Lentonen 1996; Vuontela 1997). Linnossuon artikkelissa esitettyjen kehittämishankkeiden tulokset ovat myönteisiä. Tulosten mukaan esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välille syntyy aitoa dialogia, joka auttaa oppilaiden kykyä yhdistellä käsitteitä ja todellisuutta. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla voidaan eheyttää kasvu- ja oppimistavoitteita,

koulumotivaatio lisääntyy myös haastavien oppilaiden kuntouttavassa kasvatuksessa, itseluottamus kasvaa ja fyysinen kunto kohoaa. (Linnossuo 2007.)

Myös aiheesta tehdyissä pro gradu -tutkielmissa ja erilaisissa opinnäytteissä on päädytty myönteisiin johtopäätöksiin menetelmän toimivuudesta (Helander & Kangas 2002; Kalliokoski & Saikkonen 1999; Karjalainen 2004; Kyrö & Peltola 2002; Marttila 2005; Mikkola 2007; Riihimäki 2001). Linnossuo (2007) painottaa kuitenkin, että tarvitaan edelleen jatkuvaa työn kehittämistä ja tutkimusta osoittamaan opetusmenetelmien poliittis-hallinnollis-taloudellinen oikeutus sekä menetelmällinen tehokkuus ja vaikuttavuus suhteessa moniin muihin opetusmenetelmiin.

7.2 Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ydin: kokonaisvaltainen, reflektiivinen ja kokemuksellinen oppiminen

Käsitteet pää, käsi ja sydän ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikan syvintä ydintä. Ne muodostavat Telemäen (1998a, 19) mukaan hahnilaisen pedagogiikan arvoperustan, ja kehittävät kasvatettavia muun muassa kohti osallistumista, vastuullisuutta, myötätuntoa, siveellisyyttä, luonteenlujuutta, suvaitsevuuutta, lähimmäisen rakkautta ja auttamisen halua sekä yhteisöllisyyttä. Pään, käden ja sydämen avulla voidaan oppimisessa kehittää kokonaisvaltaisesti kaikkia persoonallisuuden osa-alueita (Karppinen 2005, 38–39). Kokljuschkin (1999, 31) toteaa, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka on kasvatus- ja kasvuprosessi, jossa lapsi on kokonaisvaltaisesti mukana. Myös Kiiski (1998) korostaa sitä, että elämysten kautta fyysinen olemus, tunne ja järki yhdistyvät mahdollistaen erilaisten ongelmien ratkaisun.

7.2.1 Kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys yleensä

Kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys ja oppiminen eivät ole ainoastaan seikkailu- ja elämyspedagogiikassa läsnä. Ne ilmenevät yleisesti opetuksessa ja ovat erittäin tärkeitä erilaisten oppijoiden opetuksessa. Ikosen (2001) mukaan lapsia ja nuoria kasvatettaessa kokonaisvaltaisesti samalla saavutetaan laaja-alaisia tavoitteita kasvatuksen keinoin. Hän toteaa, että opittavia asioita voidaan lähestyä monilla tavoilla ja ne voidaan oppia

eri tavoin. Tämän vuoksi opetuksessa tulee huomioida vuorovaikutuksen vastavuoroisuus, erilaiset oppimistyyliä ja -strategiat, henkilökohtaistaminen ryhmässä ja fyysiset, psyykkiset, kognitiiviset sekä sosiaaliset tekijät. Myös erilaiset opetusmenetelmät, kehitykselliset teoriat ja kasvatusteoreettiset suuntaukset tulee ottaa huomioon muistaen oppilaiden erilaiset yksilölliset tarpeet. (Ikonen 2001, 252–255.) Voidaankin todeta, että oppiminen liittyy aina kokonaistoimintaan, ja siksi tehokas oppiminen vaatii, että oppija saa ja voi olla aktiivinen ja että hän kokee toiminnan itsensä kannalta mielekkääksi eli omien arvojensa ja tavoitteidensa mukaiseksi (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 41). Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on tiivistelmä kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta.

TAULUKKO 2. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen tunnuspiirteitä (Kalliokoski, 2002).

Opetuksellisia ratkaisuja	Nähtävissä käytännössä
Ihmiskuva	Itseohjautuva
Oppimiskäsitys, oppimispsykologia, kasvatusteoreettinen suuntaus	Konstruktivismi ja humanistinen teoria
Opettajan rooli	Oppimisen ohjaaja, jäsentäjä ja tukija Opettaja on itsekin oppija oppijoiden joukossa
Oppijan rooli	Aktiivinen, vastuullinen osallistuminen prosessiin Yhteistoiminnallista oppimista korostetaan
Tiedonkäsitys	Tiedon rakentuminen prosessissa, ongelmien tunnistaminen ja omat ratkaisut
Opetussuunnitelma-ajattelu	Oppijan kokemusmaailmaa hyödyntävä väljä OPS
Oppijan oppimiskokemus	Korostetaan prosessia ja oppimis- ja vuorovaikutustaitojen oppimista tiedollisen oppimisen ohella
Motivaatiotekijät	Sisäisiä: tyydytys ja pätevyyden tunne
Prosessin kontrolli ja arviointi	Pyrkimys oppijan vastuuseen ja itsenäistyvään oppimiseen Prosessin pohtimista, itsearviointia ja tavoitepohjaista arviointia

7.2.2 Reflektiivinen oppiminen

Reflektion käsite puolestaan liittyy ajatteluun. Teoreettisesti reflektion käsite liittyy kognitiiviseen, kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Syvälinen oppiminen edellyttää käytännön ja teorian ymmärtämistä ja reflektoidessaan kokemuksiaan oppija aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee niitä voidakseen konstruoida uutta tietoa tai näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa. (Verkko-tutor 2009b.)

Reflektiivisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään prosessina, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja tuota tulkintaa tarkistellaan siten, että syntyy uusi tulkinta, joka ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa (Karppinen 2007). Reflektiivinen oppija on jatkuvassa, joustavassa ja monitasoisessa vuorovaikutuksessa itsensä ja ympäristönsä kanssa ja arvioi oppimistehtävien vaatimuksia suhteessa itseensä. Reflektio pitääkin sisällään tunteisiin ja arvoihin liittyviä osia. (Verkko-tutor 2009b). Ojasen (1996) mukaan reflektio tulee mieltää hyvin kokonaisvaltaisesti oppimisessa.

Reflektiivinen oppiminen on seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tärkeässä osassa. Seikkailukasvatus on Telemäen ja Bowlesin (2001, 32) mukaan jatkuvaa toiminnan ja reflektion vuorovaikutusta ja reflektioiden avulla kokemukset muutetaan arkielämää palveleviksi. Clarke (1998) toteaa, että reflektiivassa seikkailussa oppimisen katsotaan tapahtuvan reflektion kautta ja oleellista ovat ohjaajan ja ryhmäläisten keskustelu seikkailukokemuksen jälkeen. Karppinen (2007) korostaa, että ymmärtävä oppiminen syntyy hyvästä reflektiosta. Hänen mukaansa reflektiivinen kokemuksellinen oppiminen käyttää tarkastelussa hyödykseen mielikuvia ja ajatuksia, joita pohditaan ennen toimintaa, toiminnan aikana ja vielä pitkälle jälkikäteen. Tätä mallia kutsutaan metaforiseksi malliksi, jossa tavoitteena on siirtää psykologisesti samantapaiset tai samansisältöiset periaatteet oppijan tavanomaiseen arkipäivään (Karppinen 2007, Clarke 1998).

Kaikki haastateltavat pitivät reflektointia seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tärkeänä. Erityisesti arviointia ja palautteen antoa pohiessaan he korostivat reflektoinnin merkitystä. Haastateltavien mukaan reflektoinnin ei tarvitse olla erikseen tapahtuvaa keskustelua, vaan se voi tapahtua luonnollisena osana toimintaa. Tällöin vuorovaikutus

on tärkeää sekä ryhmän sisällä että opettajan kanssa. Aito dialogi mahdollistaa sujuvan reflektoinnin. Aidon dialogin kautta voi lisäksi tapahtua koetun siirtymistä oppijoiden arkeen.

7.2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Erityisesti humanistinen näkemys korostaa kokemusten tärkeyttä oppijan toiminnassa. Pelkät kokemukset eivät kuitenkaan ole yksistään oppimisen tae. (Verkko-tutor 2009a.) Tämän vuoksi kokemuksellisessa oppimisessa elämyksistä muodostetaan tietoisesti käsitellen ja reflektoiden uusia ajatuksia ja käyttäytymistä (Priest & Gass 2005, 15; Verkko-tutor 2009a). Tällaisessa kokemuksellisessa oppimisessä on mukana kognitiivinen näkökulma, joka lähentää kokemuksellisuutta konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Verkko-tutor 2009a).

Kokemuksellisen oppimisen tunnetuin malli on Kolbin oppimisen syklinen malli (Poikela 2005; Silkelä 1996; Verkko-tutor 2009a). Tuossa mallissa keskeistä on sen sisältämät kaksi perusulottuvuutta: ymmärtämisen ulottuvuus ja muuntelun ulottuvuus. Ymmärtämisen ulottuvuuteen kuuluvat kokemus ja käsitteellistäminen. Tarvitsemme käsitteitä, jotta voimme ymmärtää, mitä meille on tapahtunut. Muuntelun ulottuvuuteen kuuluvat reflektio ja soveltaminen eli toiminta. Voimme havainnoida ajattelemalla sekä toiminnan aikana että sen jälkeen sitä, mitä meille on toimiessamme tapahtunut. (Verkko-tutor 2009a.)

Kolbin mallia on arvostelu, ja siksi sitä on kehitetty korostamalla erityisesti reflektion tärkeyttä koko oppimisprosessin ajan, ei ainoastaan kokemusten jälkeen (Poikela 21–25). Tiivistäen voidaan todeta, että kokemuksellinen oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemuksiin ja analysointiin. Oppimisprosessi etenee syklisesti, ja aina uudet kokemukset reflektoidaan. Keskeistä oppimisessa on yksilön ja ympäristön välinen yhteistyö, sillä muutokset syntyvät vuorovaikutuksessa yksilön persoonallisuuden ja ulkoisten tekijöiden välillä. Oppiminen on siis sosiaalista toimintaa. (Verkko-tutor 2009a.) Silkelä (2001) korostaa kokemuksellisessa oppimisessä erityisesti aitoja, syviä kokemuksia, joiden seurauksena ymmärrämme jonkin asian uudella tavalla ja maailmankuvamme avartuu. Hän pitää tällaisia kokemuksia tärkeinä oppimisen

näkökulmasta, koska ne tuottavat persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia mahdollistaen minän uudelleen rakentumisen. (Silkelä 2001.) Näkemysni mukaan reflektiivinen oppiminen ja kokonaisvaltainen oppiminen kytkeytyvät kiinteästi kokemukselliseen oppimiseen.

7.2.4 Kokonaisvaltainen, reflektiivinen ja kokemuksellinen seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja perusopetuksen opetussuunnitelma

Myös seikkailu- ja elämyspedagogiikassa oppiminen tapahtuu kokemuksellisesti. Kokluschikin (1999, 31) mukaan seikkailukasvatus on yksi osa kokemuksellista oppimista, ja Outward Bound -kouluissa oppiminen pohjautuu kokemuksiin (Kraft 1990; Telemäki & Bowles 2001, 34). Karppinen sovelsi väitöskirjatutkimuksessaan kouluopetuksessa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa, jonka ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen perustuen sydämeen, käteen ja järkeen. Tiedonkäsitys on konstruktivistinen, pedagoginen suuntaus reformipedagoginen ja opetusnäkökulma kokonaisopetuksen sovellus, missä reflektiivinen ja kokemuksellinen opetus ovat taustalla. Oppimiskäsityksenä on systeemi-konstruktivistinen oppiminen, reflektiivinen oppiminen ja projektioppiminen. Arviointikeinoina hänen käyttämässään menetelmässä ovat vuorovaikutuksellinen reflektio ja itsearviointi. (Karppinen 2005, 169.) Nämä taustalla olevat arvot, ihmiskäsitykset ja oppimiskäsitykset ovat mielestäni löydettävissä yleisestikin seikkailu- ja elämyspedagogiikan taustalta.

Kyseiset kasvatusnäkökulmat ovat vahvasti nähtävissä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 15–38). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen elämyksellisyys, kokonaisvaltaisuus, yhteistoiminta, ihmiseksi kasvu ja kehitys, ongelmanratkaisutaidot, monipuoliset työtavat ja yksilöllisten tarpeiden huomioiminen sekä erilaiset oppimisympäristöt ovat näkyvästi esillä. Mielestäni voidaan todeta, että valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma tukee edellä esitettyä seikkailu- ja elämyspedagogista kasvatusnäkemystä ja opetusmenetelmää.

7.3 Haastateltavien näkemyksiä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksistä oppimiselle

Tämän pro gradu -tutkielmani yksi tutkimustehtävä on tarkastella seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle. Edellä olen tarkastellut seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorioista ja aiemmista tutkimuksista esille nousseita merkityksiä. Seuraavaksi selvennän haastateltavien ajatuksia ja kokemuksia.

Haastateltavat nostivat esille suuren määrän erilaisia seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle. Heidän laaja-alainen kokemuksena näkyi pohdintojen syvällisyydessä ja vastausten laajuutena ja polveilevuutena. Luin litteroitua materiaalia todella monia kertoja, jotta rohkenin jättää pois tuloksista runsaan määrän haastateltavien omaa puhetta. Päätin tiivistää aiemmissä tutkimuksissa esille nousseet merkitykset lyhyeen muotoon ja jättää enemmän tilaa aiheille, joita on vähemmän tutkittu: muun muassa seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä tiedolliseen oppimiseen ja sen mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien tukemisessa. Koetin siten säilyttää kaiken tutkimustehtävän näkökulmasta oleellisen. Rajaamisen jälkeen luin vielä alkuperäistä liiteroitua aineistoa varmistaakseni, että olin tehnyt tulkintani totuudenmukaisesti. Uskon, että tässä tutkielmassani on säilynyt haastateltavien todellinen ääni ja tarkoitus.

7.3.1 Yhdessä toimimista ja uusien roolien omaksumista

Kaikkien haastateltavien mielestä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla voidaan kehittää yhteistoimintaa ja ryhmäyttää toisilleen tuntemattomia ihmisiä työskentelemään ryhmän tavoitteiden mukaisesti. Menetelmässä ryhmätoiminta korostuu, koska tehtäviä ei voi suorittaa ilman yhteistyötä. Kaikkien ryhmän jäsenten on kannettava vastuu myös muista. Menetelmä luokki mahdollisuuksia ”*sosiaaliseen kasvuun*” haastateltava D:tä lainaten ja antaa mahdollisuuksia huomata ihmissuhteiden tärkeyden. Esimerkiksi Aalto (2000, 4–7) on todennut kehittämällään toimintakokemusmenetelmällä olevan samankaltaisia vaikutuksia. (Ks. myös Telemäki 1998a; Telemäki & Bowles 2001, 48–49; Volk ym. 2007.)

Haastateltavat korostivat, että sujuva yhteistyö on tärkeä pohja muulle oppimiselle. Haastateltava A totesi, että *”kun porukka tuntee toisensa, niin mikä on sen parempi pohja oppimiselle kuin se, että lapsella tai aikuisella on turvallinen olo ryhmässä. Silloinhan hän voi oppia, kun hänen ei tarte pelätä.”* Kun ryhmässä saa olla oma itsensä ja hyväksyty sellaisena kuin on, niin A:n mukaan *”monta tappelua ja kärhämää säästetään... Ja sen jälkeen keritään aika monta äidinkielen ja matikan tuntia vetään rauhassa, kun ei tarte niitä tappeluja selvittää.”* Haastateltava B:n mukaan *”oon valmis aika pitkälle painottaan oppimisen sosiaalista luonnetta. Se ei ole pelkästään oman pään sisällä tapahtuvaa, vaan se myös tapahtuu siinä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.”*

Haastateltava C nosti esille heterogeenisen ryhmän mahdollisuudet jäsentensä ajatusten avartajina. Kun ryhmässä on erilaisia jäseniä, niin oppimismahdollisuudet kasvavat huomattavasti verrattuna siihen, että ryhmä on hyvin homogeeninen. Lisäksi C pohti luottamuksen ja vuorovaikutuksen tärkeyttä. Ryhmä ei voi toimia tuloksellisesti, jos sen jäsenet eivät luota toisiinsa ja ole vuorovaikutuksessa keskenään. C korosti, että *”dialogin pitää toimia myös ohjaajan kanssa”*. Clarke (1998) on hyvin samoilla linjoilla haastateltava C:n kanssa todeten, että oppiminen tapahtuu ohjaajan ja ryhmäläisten keskustelun avulla reflektion kautta. (Ks. myös Karppinen 2005, 169; 2007; Linnossuo 2007.)

Kuvaavaa haastateltava C:n ajatuksista ryhmän merkityksestä seikkailu- ja elämyspedagogisessa luontoliikunnassa on seuraava esimerkki: *”Mulla on ollut semmoinen sanonta, että jos on kahdeksan silmäparia, niin ne näkevät ja kuulevat vuoden aikana paljon enemmän kuin yksi silmäpari. Kun se osataan hienosti yhdistää, niin se tietomäärä, mikä sieltä tulee, niin pystytään keräämään paljon monipuolisemmin kuin se, jos sä tekisit sen yksin.”*

Yhteistoiminnassa uudessa ja oudossa ympäristössä ihminen joutuu miettimään omia roolejaan uudelleen. Haastateltava A:n mukaan esimerkiksi isommat lapset voivat luontevasti ja tavoitteellisesti opettaa pienempiä, ja myös vanhemmat voivat olla toiminnassa mukana. A korosti, että seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla ihmisistä huomaa uusia puolia. Joku arka oppilas voikin olla tosi taitava ja joku *”kovanaama”* voi puolestaan kohdata pelkojaan.

Mielestäni haastateltavien vastauksista on hyvin nähtävissä seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoriaan ja nykyisiin oppimiskäsityksiin liittyviä asioita. Haastateltavista dialogi, vuorovaikutus ja ryhmätoimintataidot edesauttavat oppimista. (Ks. luvut 6, 7.) Haastateltavat korostivat myös turvallisen ilmapiirin tärkeyttä oppimistapahtumissa.

7.3.2 Kokonaisvaltaista oppimista

Kokonaisvaltaisuus näkyy seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorioissa hyvin vahvana (Karppinen 2005, 38–39; Kiiski 1998; Kokljuschkin 1999, 31; Telemäki 1998a, 19). Myös kaikki haastateltavat korostivat menetelmän kokonaisvaltaisuutta. Heidän mukaansa monipuoliset opetusmenetelmät mahdollistavat laaja-alaisen oppimisen.

Haastateltava D totesi luontoliikunnan opettavan ”*taitoja ja tietoja, fyysistä kuntoa, terveyttä, hyvinvointia, raitista ilmaa, ja sitten siellä on ne kaverit, muut oppijat, muut ihmiset*”. D:n mukaan luontoliikunta avartaa maailmankatsomusta yleisestikin. Lisäksi ”*omaan pätevyyskokemiseen... liikuntamotivaatioon... rajojen hakemiseen...osaamisen, oppimisen kokemusten saamiseen*” luontoliikunta tarjoaa paljon mahdollisuuksia. D:n ja C:n mielestä seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta ”*kiteyttää kokonaisvaltaisen ja aidon oppimisen periaatteita. Opetellaan kokonaisvaltaisesti tärkeitä asioita.*”

7.3.3 Ilo, flow, tunteet – kohti itsetuntoa ja itsetuntemusta

Itse olen havainnut vuosien aikana menetelmään liittyvän ilon ja tunteiden vahvan läsnäolon. Saman havainnon olivat tehneet myös haastateltavat: tekemiseen liittyä riemua, iloa ja itsensä voittamista. Haastateltava D totesi, ”*että osittain vetäisin yhtäsuuruusmerkkejä oppimisen, seikkailun, elämysten ja leikin välille... Sitä uutuudenviehätystä, uteliaisuutta, hauskuuden kokemuksia, vauhdin ja vaaran kokemuksia, kehittymistä, haasteiden asettamista, toiminnallisuutta, aktiivisuutta, sitähan nämä kaikki pitää sisällensä.*” Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta

ei ole pelkästään iloa ja riemua, vaan se voi olla jopa tervehdyttävää. Haastateltava B pohti, että ”olen aivan vakuuttunut siitä, että luonto on tervehdyttävä, parantava elementti... se jollakin tavalla esimerkiksi rentouttaa ainakin osaa ihmisiä ihan selvästi”.

Haastateltavat pohtivat lisäksi tunteiden merkityksiä oppimiselle. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan vahvuutta on, että menetelmän avulla syntyy voimakkaita tunnekokemuksia. Elämykset opetuksessa pakottavat oppimaan. Kun tunteet ja oppiminen kohtaavat, niin ihmiselle syntyy syviä muistijälkiä, jotka jäävät mieleen. Miellyttävät kokemukset myös vahvistavat halua oppia lisää. Toisaalta esimerkiksi haasteellisiin olosuhteisiin liittyvät mahdollisesti epämiellyttävätkin kokemukset laajentavat itsetuntemusta. Luonnossa liikkeessä voi havaita, että tämä ei olekaan oma maailma. Vastaavia päätelmiä ovat tehneet muun muassa Clarke (1998) ja Karppinen (2007).

Haastateltava D liitti seikkailu- ja elämyspedagogiseen oppimiseen flow-käsitteen eli oppimisen ilon, luovuuden ja kokonaisvaltaisen elämässä mukana olon; huippukokemuksen (Csikszentmihalyi 2005). D:n mukaan ”nykyään opettamiseen ja oppimiseen liittyy Csikszentmihalyin flow-käsitteistä nousevia termejä, missä haasteet suhteessa osaamiseen on yks tärkeä asia. Kaikkihan perustuu siihen, että toiminta on yksilölähtöistä, ja oppija tietää mitä osaa ja mitä ei osaa, ja toisaalta myös opettajakin tietää, mitä tuo kaveri osaa ja mitä ei osaa... Ja tähän kaikki tietenkin edellyttää itsetuntoa ja itsetuntemusta ja itseluottamusta myöskin.”

Flow-käsitteeseen liittyy myös jatkuva uuden oppiminen (Csikszentmihalyi 2005). Haastateltava D totesi, että ”kaikessa toiminnassa mikä tähtää oppimiseen, niin täytyisi pyrkiä siihen, että aina on tarjolla jotakin uutta ja erilaista. Se, että vanhoja asioita kertaillaan ja toistetaan, niin se ei ole oppimisen kannalta kovinkaan tärkeää... Mutta mitä taas luontoliikuntaan tulee, niin luontohan on hyvin harvoin samanlainen... Jos vaikka talvesta puhutaan, niin lumi on aina erilaista, sää, lämpötila on erilaista, tuulet ovat erilaisia ja niin pois päin. Jos seurakin vielä vaihtuu, paikat vaihtuvat, niin aina on oppimisen mahdollisuuksia.”

Myös muiden haastateltavien mielestä seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta

kehittää itsetuntemusta ja itsetuntoa. Yksilön käsitys omasta itsestään selkiytyy, sillä ryhmässä tapahtuva toimintaa mahdollistaa monipuolisen palautteen antamisen ja saamisen. Lisäksi se, että toimii itselle vieraassa ympäristössä, luo olosuhteet oman itsensä tarkasteluun uudella tavalla. Haastateltava A:n mukaan menetelmä on tehokkain tapa itsetunnon kehittämiseen ”*varsinkin niitten reppanoitten, semmosten arkojen, niin hehän voi löytää itsestään paljon uutta*”. A korosti myös menetelmän toimivuutta pinnaltaan kovien oppilaiden kanssa. Kun oppilaat kokevat aitoja onnistumisia, niin se heijastuu kaikkeen muuhunkin toimintaan jälkeenpäin. Jokaiselle ihmiselle on tärkeää saada onnistumisen kokemuksia, koska sitä kautta luodaan uskoa omiin kykyihin ja taitoihin.

Tunteet, motivaatio, itsetuntemus ja itsetunto ovat haastateltavien mukaan oppimisen perustaa. Nykyiset oppimisen teorit myös tukevat samaa käsitystä. (Ks. luku 6.) Motivoituneet ihmiset oppivat asioita, positiivisessa tunneilmastossa on miellyttävää opiskella ja itsensä hyväksyvä ja tunteva ihminen voi keskittyä itsensä kehittämiseen. (Ks. Hakala 2005; Hakala 1999, 64–65; Ikonen 2001, 252–255; Karppinen 2005; Kiiski 1998; Silkelä 2001.)

7.3.4 Vastuu sinusta ja minusta – ketään ei jätetä yksin

Kaikki haastateltavat korostivat vastuun merkitystä seikkailu- ja elämyspedagogisessa luontoliikunnassa. Kun menetelmä vaatii osallistujilta vastuunottoa, niin silloin opitaan kantamaan vastuuta elämän muissakin tilanteissa, myös omasta oppimisesta ja ryhmän oppimisesta. Haastateltava C totesi, että ”*etenkin pidemmällä linjoilla, niin siellä se nuori on kasvanut semmoisesta itsekeskeisestä ihmisestä toisia ajattelevaksi*”.

Telemäki ja Bowles (2001) toteavat, että esimerkiksi hahnilaiseen pedagogiikkaan kuuluva pelastuskoulutus tähtää vastuun kanton ryhmästä ja ulkopuolisistakin ihmisistä. Telemäen (1998a, 19) mukaan hahnilainen pedagogiikka kehittää kasvatettavia muun muassa kohti vastuullisuutta, myötätuntoa, suvaitsevuuutta, lähimmäisen rakkautta ja auttamisen halua sekä yhteisöllisyyttä. Vastaavaa vastuun kantoa ja vastuun ottoa kehitetään myös Aallon (2000) toimintakokemus-menetelmän avulla. Olen itsekin havainnut vaelluksilla ja melontaretkillä, miten ryhmän jäsenet

oppivat kantamaan huolta toisistaan ja auttamaan aina, kun apua tarvitaan. Ketään ei jätetä yksin. (Marttila 2005, 93–96.)

7.3.5 Selvisin siitä, miksen selviäisi tuostakin?

Seikkailu- ja elämyspedagogiseen luontoliikuntaan kuuluu yllätyksellisyys. Vaikka ohjaaja tietää, mitä seuraavaksi tapahtuu, niin ohjattavat sitä eivät tiedä. Haastateltava D totesi, että *”monesti luonnossa tulee vastaan yllättäviä, ennalta arvaamattomia tekijöitä. Niitten kanssa siellä pitää pystyä toimimaan ja niitten kanssa pitää pystyä pärjäämään.”* D:n mukaan *”siirtovaikutusta on, kun elämässä sitten tulee vastaan tilanteita, mihin ei pysty vaikuttamaan, niin vanhan sanonnan mukaan on nöyryyttä ottaa vastaan se mikä tuleeekin”*.

Myös haastateltava A pohti siirtovaikutusta eli transferia oppimiseen yleensä. Koska seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tehdään toimintoja, jotka herättävät tunteita, niin *”näistähän jutellaan monia päiviä, monia viikkoja. Jos aikuinen on taitava, niin totta kai hän sitten niissä yhteisissä keskusteluhetkissä tukee niitä asioita. Vaikka sille Teemulle sanoo, että vitsit Teemu kuule, muistatko, kun menit sen köyden yli. Tässä ei nyt ole tässäkään laskussa sen ihmeellisemmästä kysymys kuin että nyt tähän panostat...”*

Clarcken (1998) mukaan siirtovaikutusta tapahtuu seikkailu- ja elämyspedagogiikassa, kun menetelmää käytetään metaforana. Siirtovaikutus mahdollistuu, kun oppija kykenee yleistämään yhdessä tilanteessa oppimansa asian toiseen, erilaiseen tilanteeseen. Tässä yleistämisessä voimakkaat tunnekokemukset auttavat. (Clarke 1998; Ks. luku 7.2.2.)

Jotta siirtovaikutusta voi tapahtua, niin haastateltavien mielestä ohjaajan tulee opastaa ohjattavia purkukeskusteluissa refleктоimaan tapahtumia. Tällöin koettuja asioita voidaan siirtää osallistujien normaaliin arkeen. Kaikki haastateltavat korostivat erityisesti palautteen ja arvioinnin vuorovaikutuksellisuutta. Vuorovaikutusta tapahtuu sekä ohjaajan, oppijan että ryhmän välillä. Palautteen tulee edistää oppijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Oppijan on oman kehittymisensä näkökulmasta oleellista oppia itse arvioimaan itseään. (Ks. Karppinen 2005; 126–129, 170–171.)

Haastateltava C korosti purkamisessa, reflektoinnissa positiivisten näkökulmien etsimistä, vaikka tehtävä olisi mennyt huonosti. Tärkeää on rehellisesti miettiä, mitkä asiat johtivat epäonnistumiseen. Reflektointia ei saa kuitenkaan jättää tähän, vaan tulee myös pohtia, mitä tapahtumasta voi oppia ja mitä hyvää siinä oli tulevaisuutta ajatellen. Palautteen antamisessa oleellista on kytkeä palaute tavoitteisiin ja itse tekemiseen, jolloin arviointi on luontevaa ja johdonmukaista.

Koska haastateltavat korostivat palautteen vuorovaikutuksellisuutta, niin haastateltavat pitivät numeerista arviointi haasteellisena. Haastateltava D ilmaisi asian seuraavasti: *”Saman numeron voi saada niin monella eri tavalla, ja se pelkkä numero ei kerro yhtään mitään ikinä.”* D:n mielestä arvioinnin tulisi olla *”jatkuvaa oppimisen, oppimisprosessin seuranta”*. Testejä ja kokeita ei välttämättä edes tarvita. *”Kun pystyy asettamaan selkeät päämäärät elikkä oppija ja opettaja tietää ne tehtävät, mitkä pitää oppia, mikä pitää osata, niin kyllä sen perusteella on helppo myöskin antaa palautetta... Tietenkin oppimiseenhan liittyy sekin, että oppiminen on sitä pitkäkestoista, tuota suhteellisen pysyvää käyttäytymisen muutosta... Elikkä oppimistuloksista jos puhutaan ja oppimisesta, niin ei pitäisi liian nopeasti vetää johtopäätöksiä, että nyt ihminen on oppinut jotakin.”*

Vastaavia havaintoja on tehty useissa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa. Muun muassa Karppinen havaitsi väitöskirjassaan onnistumisen kokemusten siirtovaikutuksen oppilaiden arkeen reflektion avulla (Karppinen 2005, 170–171; 2007). Itsekin olen huomannut siirtovaikutusta tapahtuvan.

Esimerkiksi ”kouluallergiset” oppilaat voivat muuttaa suhtautumistaan opiskeluun kunhan asiaa käsitellään riittävän pitkään ja oppilasta kuunnellen. (Marttila 2005, 187–194.)

Mielestäni voidaan todeta, että haastateltavien esittämä palautteen anto ja arviointi ovat nykyisten oppimisteorioiden mukaisia ja korostavat vuorovaikutusta, itsearviointia ja reflektiota (ks. luku 6). Pyrkimyksenä on asioiden ymmärtäminen, ei asioiden toistaminen sanasta sanaan. Arvioinnissa tavoitellaan oppijan omaa sitoutuneisuutta asiaan ja siirtovaikutuksen aikaansaamista oppijoiden muuhunkin arkeen.

7.3.6 Sopii niin sinulle kuin minullekin

Haastateltavien mielestä seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta sopii kaikille. Haastateltava A totesi, että ”*kyllähän myös liikuntavammaisille ja eri vammaluokille, niin ainahan pystyy löytämään sen jonkun kanavan*”. Tai haastateltava B:n sanoin: ”*Tosissaan vauvasta vaariin kunhan sen suunnittelee sen ikäluokan mukaan.*”

Nykyisissä oppimisen teorioissa todetaan oppimisesta yleensä, että tärkeää on huomioida oppijoiden erilaisuus ja tarjota jokaiselle monipuolisesti mahdollisuuksia oppimiseen (ks. Hannaford 2003, 1–18; Hintikka 1998, 94–104; Kuusinen & Korhokangas 1991, 52–58; Prashnig 2000, 113–114; Uusikylä & Atjonen 2000, 84–99). Haastateltava B totesi, että ”*sääli on, että esimerkiksi vanhoilta ihmisiltä on viety se mahdollisuus, että eivät voi kokee*”. Muidenkin haastateltavien mielipide oli, että kaikilla tulisi olla mahdollisuus oppimiseen vaihtelevin ja elämyksellisin menetelmin.

7.3.7 Tiedän, taidan, arvostan – integroinnin ilo ja mahdollisuus

Edellä on käsitelty seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiseen muun muassa yhteistoiminnan ja itsetuntemuksen näkökulmasta. Yhteistoiminnan kautta voidaan vaikuttaa arvoihin. Oppijat oppivat hyväksymään erilaisia ihmisiä ja itseään, arvostamaan toisiaan. Luontoliikuntaan liittyy voimakkaasti lisäksi taitojen oppiminen: opitaan melomaan, liikkumaan patikoiden luonnossa, suunnistamaan, kiipeilemään, hiihtämään ja niin edelleen. Sen sijaan tiedollisen oppimisen kehittymistä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla ei ole juuri tutkittu. Yleisesti liikunnan on kuitenkin todettu vaikuttavan positiivisesti oppimiseen, koska se edesauttaa oman itsensä tuntemisen lisäksi suuntien, etäisyyksien, käsitteiden, rajojen, sijainnin, koon, määrän ja muodon sekä värien oppimista, mitkä ovat kielellisen, matemaattisen ja tiedeopiskelun perusteita (Huisman & Nissinen 2005). Tiedetään myös, että oppimiseen vaikuttavat oppijan aikaisemmat kokemukset sekä fyysis-motorisella, kognitiivisella, sosiaalisella että emotionaalaisella tasolla (Hakala 1999, 64–65).

Haastateltavat mieltivät tiedollisen oppimisen tukemista seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla integroinnin näkökulmasta. Esille nousi luontoliikunnan yhdistäminen kouluissa esimerkiksi ympäristötietoon, musiikkiin, matematiikkaan tai biologiaan. Haastateltava B totesi, että ”*rajat ovat ihmisen mielikuvituksettomuudessa taikka siinä, että ei vain huomata. On totuttu tekemään kynällä ja paperilla.*” Luonnossa liikkeessä korostuvat kokemukset oppimisessa. Siellä on luonnollista nähdä, kokea ja tuntea, ”*mitkä pitäisi olla opetuksessa peruskivet*”, kuten haastateltava A totesi tai haastateltava D:n sanoin: ”*Jos sun oikeesti pitää oppia, että minkälainen mänty on, niin silloin pitää mennä sen männyn luokse ja kiivetä sinne ja haistella ja maistella sitä. Ja se ei luokassa onnistu.*”

Haastateltavien mielestä luontoympäristöä tulisi hyödyntää enemmän opetuksessa, kaupunkikouluissakin. Haastateltava A totesi, että ”*miksi puhua niistä kevään kasveista luokassa, kun voisi mennä pihalle ja mennä tutkimaan... Että kyllähän se kaikkein tehokkainta on, että sä monella aistilla meet, ja paljon enemmän oppijat muistaa siitä, kun käydään tekemässä siellä, kuin tuijotetaan kirjaa... Koska sinne pystyy ymppäämään niin paljon monia juttua.*”

Karppinen (2005) pyrki tiedollisen oppimisen kehittämiseen omassa väitöskirjatutkimuksessaan. Hän toteutti ESY-oppilaiden kanssa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa muun muassa siten, että heillä oli koulusta noin 10 minuutin kävelyn päässä museo, mihin he tarkoituksellisesti aina menivät. He kävelivät sinne, joten oppilaat liikkuvat fyysisesti, ja sitten he tekivät siellä projekteja. He oppivat monia asioita museon tarjonnan avulla. He opettelivat esimerkiksi äidinkieltä, historiaa ja biologiaa. Hän toteutti seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa muutenkin kuin luonnossa toimien ja tarjosi kokonaisvaltaisia kokemuksia. (Karppinen 2005, 106–121.)

Haastateltava A kertoi myös esimerkin seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan käyttämisestä tiedollisen oppimisen tukemiseen kouluopetuksessa. Esimerkki on pienestä kaksiopettajaisesta alakoulusta maaseudulla. ”*Me väännettiin iltapäivät työpisteitä. Ja sit kun seuraava päivä oli, niin laitettiin lapset niin, että oli aina yksi kirjoitustaitoinen ja yksi lukutaitoinen ja eri ikähaitaria siinä. Hyö kiersi siellä ja he teki keskenään asioita ja me katottiin sivusta... Ja ne lapset oppi paljon enemmän siinä, kun ne joutui keskenään keskustelemaan. Se lukutaitoinen joutui selittämään, mitä tässä*

on tarkoitus tehdä sille pienemmälle. Tietysti tehtävät piti olla semmosia, että kaikilla oli mahdollisuus vaikuttaa. Mutta lapset teki sen oppimisen ja opettamisen siinä tavallaan siinä hommassa. Että me oltiin vaan annettu ne raamit sinne.”

Haastateltavat ottivat esille tutkivan otteen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisen luonnossa. Kun eteen tulee ongelmia, joita ei heti kyetä ratkaisemaan, johdattavat avoimet kysymykset etsimään myöhemmin vastauksia esimerkiksi tietotekniikan tai kirjojen avulla.

Mielestäni voidaan todeta, että haastateltavien mukaan seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tarjoaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan oppimiseen, mikä tukee myös tiedollista oppimista. Luontoliikuntaan voi integroida eri oppiaineita, ja tutkiva oppiminen on luonnollista yhdistää seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan. Asiaa ei ole kuitenkaan paljoa tutkittu, minkä haastateltava C toi esille. Karppisen (2005) väitöskirjatutkimus osaltaan tukee haastateltavien näkemyksiä.

Tiedollisen oppimisen kehittymistä seikkailu- ja elämyspedagogisessa luontoliikunnassa ja integroinnin mahdollisuuksia voidaan tarkastella myös oppimisympäristön näkökulmasta. Haastateltavista kaikki korostivat oppimisympäristön tärkeyttä oppimisessa. Haastateltavat C ja D nostivat esille aitojen oppimisympäristöjen merkityksen.

Haastateltava C totesi, että seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta vaikuttaa ”*tiedon vastaanottamiskykyyn. Elikkä mimmonen tila opiskelijalla on siellä omassa päässään. Että jos me saadaan miellyttävä oppimisympäristö aikaiseksi, niin silloin mä väitän, että se oppimistilanne tiedollisestikin on helpompi. Otetaan nyt esimerkkinä se, että me opetellaan lintuja. Istutaan luokassa ja katsotaan PowerPoint -esitystä, ja kerrotaan mitä siellä on. Kun me sitten istutaan lintutornin reunalla ja juodaan siinä vaikka teetä tai kahvia samalla ja kuunnellaan ja nähdään ja aistitaan ne linnut siinä, niin kyllä mä siinä vaiheessa ihan väitän, että mieleen jää elämyksen kautta paremmin.”*

Haastateltava D jatkoi samaa aihetta: ”*Mulla on tuolta motoriikan tutkimuksen puolelta vahvistunut itselleni sellainen näkökulma, että oppimisympäristön pitäisi olla*

mahdollisimman aito. Totuudenmukainen, todellinen. Jalkapalloa pitäisi pelata sille kuuluvilla alustoilla, jääkiekkoa niille kuuluvilla alustoilla, ja kiipeilyä aidoilla seinillä ja aidoilla kallioilla ja niin pois päin. Ja samalla tietysti myöskin tuosta jos jatkaa, niin ihmissuhteitakin aidoissa ympäristöissä.” Haastateltavat olivat sitä mieltä, että tiedollista oppimista lisää tapahtumien sijoittuminen aitoihin ympäristöihin. Esimerkiksi metsän linnut havaitaan metsässä, vesilinnut vesistöjen ääressä. Oppimisympäristöt voivat siten itsessään tukea oppimista, on se sitten tiedollista, taidollista tai arvoihin ja asenteisiin perustuvaa.

Haastateltava D selvensi vielä aitoja oppimisympäristöjä: *”Silloin kun luontoon ja ympäristöön liittyviä asioita opetellaan, niitähän pitäisi oppia tietenkin luonnossa ja ympäristössä. Toisaalta, jos opetellaan taitoja, millä pyritään esimerkiksi vaikka vuorovaikutustaitoja kehittää, niin enemmänhän silloin luonto ja ympäristö on tämmönen toimintaympäristö ja antaa maisemat ja visuaalisen ja moniaistisen ärsykeistön ja toimintaympäristön sille oppimiselle.*”

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että luonto ja erilaiset oppimisympäristöt tukevat oppimista, myös tiedollista oppimista hyvin mitä erilaisimpien oppijoiden kohdalla. Kun oppija näkee, kuulee, tuntee ja mahdollisesti maistaa, hän saa opeteltavasta asiasta kokonaisvaltaisen käsityksen, ja se helpottaa oppimista. (Ks. myös luku 8.)

7.3.8 Aina kaikkia ei huvita

Aina kaikki ei kuitenkaan suju vaivatta. Haastateltavat nostivat esille joitain seikkailu- ja elämyspedagogiseen luontoliikuntaan liittyviä hankaluuksia. Esimerkiksi joidenkin kohdalla luonto voi herättää negatiivisia tunteita, jolloin on mielekästä tarjota elämyksiä ja kokemuksia myös toisenlaisissa ympäristöissä. Luontoon meno ei ole itsetarkoitus. Samalla tavalla toimi muun muassa Karppinen toteuttaen seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa esimerkiksi sisätiloissa (2005, 105–112). Itsekin toteutin seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa Hakkarin koululla erilaisissa ympäristöissä (Marttila 2005, 162–167).

Haastateltavien mukaan monesti luontoon liittyvät negatiiviset kokemukset johtuvat siitä, että oppijat ovat joutuneet tekemään luontoliikuntaa puutteellisilla ja väärillä välineillä. Lisäksi olosuhteet vaikuttavat kokemusten laatuun, sillä on erilaista liikkuu esimerkiksi auringonpaisteessa kuin räntäsateessa. Ohjaajan ammattitaitoon kuuluu huolehtia sujuvista järjestelyistä, turvallisuudesta, riittävästä henkilömäärästä toiminnassa, ryhmästä kokonaisuutena ja yksilöistä erikseen. Onnistunut organisointi lisää mahdollisuuksia onnistuneisiin luontoliikuntakokemuksiin.

Negatiivisia tunteita voi herätä lisäksi omien rajojen ylittämisestä tai sen vaikeudesta ja pelkojen kohtaamisesta. Mikäli tehtävät ovat liian vaikeita, niin monet ryhmän jäsenistä kokevat ahdistusta, mikä vaikeuttaa oppimista tai voi jopa estää sen. Haastateltavat korostivatkin, että ohjaajan tulee painottaa tehtävien vapaaehtoisuutta. Ketään ei saa pakottaa, mutta kannustaminen on kuitenkin tärkeää. Samoin on tärkeää rakentaa luontoliikunnasta asteittain vaikeutuvaa. Haastateltava D totesi, että ”*tyvestä puuhun noustaan*”. Haastateltavat pitivät tärkeänä tilanteisiin liittyvän epävarmuuden ja mahdollisten pelkojen käsittelyä. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ohjaaminen vaatii ammattitaitoa. Ohjaajan ammattitaitoon kuuluu osata hienotunteisesti viedä tilanteita eteenpäin myös silloin, kun oppija kieltäytyy tehtävien suorittamisesta.

Negatiivisia kokemuksia voidaan lisäksi välttää hyvillä ennakkovalmisteluilla. Pomottaminen ja käskyttäminen sopivat huonosti seikkailu- ja elämyspedagogiseen luontoliikuntaan. Haastateltava C toi konkreettisesti esille tilanteen, jossa vaaditaan ohjaajalta hienotunteisuutta: ”*Otetaan nyt esimerkiksi kalliolaskeutuminen. Se on sen verran herkkä tilanne, et siellä ei ihan joka asiaa viitsi ääneen lausuakaan. Me toimitaan ihmisten pelkotilojen kanssa. Silloin pitää huomioida aika monta asiaa. Ja yhdellä sanonnalla me saadaan siitä negatiivinen kokemus. Jos me pakotetaan jotain tekemään...*” Koska jokainen ihminen on erilainen, niin ohjaajan tulee olla hyvin hienotunteinen. Turvallisuus ei ole vain fyysistä turvallisuutta, vaan se on myös henkistä ja hengellistä turvallisuutta. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorioista, asiantuntijoiden pitämistä koulutuksista ja tutkimuksista on löydettävissä vastaavia päätelmiä negatiivisten kokemusten välttämisestä. (Karppinen 2005, 60–63; Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Rintala 1999; Telemäki 1998a, 60–62.) Itsekin olen havainnut samoja asioita työhistoriani aikana (Marttila 2005, 69–83).

Haastateltava B toi asiaan vielä uuden näkökulman. Filosofisella tasolla ajateltuna seikkailu- ja elämyspedagogisella luontoliikunnalla ei ole negatiivisia vaikutuksia mikäli ”*hommaa tehdään hyvällä sydämellä*”. Mielestäni B viittasi pedagogiseen rakkauteen, missä esimerkiksi totuus, kauneus ja hyvyys ovat merkityksellisiä arvoja ja tavoitteena on välittämisen kulttuuri (Skinnari 2004).

Yhteenvetona voidaan todeta, että negatiivisia ja vaikeita asioita voidaan välttää hyvällä ennakkovalmistelulla, ohjattavien kuuntelulla, vapaaehtoisuuden korostamisella ja turvallisuuteen vaikuttavien asioiden tarkalla huomioimisella. Kaikkiin näihin asioihin vaikuttaa ohjaajan ammattitaito. Ammattitaitoinen ohjaaja toimii työssään sekä kovissa, pehmeissä että metataidoissa osaavasti. Opettaja-ohjaajuutta seikkailu- ja elämyspedagogiikassa käsitellen vielä tarkemmin myöhemmin (ks. luku 10).

8 SEIKKAILU- JA ELÄMYPEDAGOGISEN LUONTOLIIKUNNAN MAHDOLLISUUKSIA OPPIMISVAIKEUKSIEN TUKEMISESSA

Pro gradu -tutkielmani toinen tutkimustehtävä on etsiä vastauksia seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan mahdollisuuksiin oppimisvaikeuksien tukemisessa. Aihetta on aiemmin tutkinut muun muassa Karppinen (2005). Itsekin käsitteelin oppimisvaikeuksia aiemmassa opinnäytetyössäni (Marttila 2005). Kuitenkin mielestäni aihetta on tutkittu sen verran vähän, että lisätutkimustarve on voimakas.

Etukäteen tiesin, että haastateltavilla oli monipuolinen kokemus erilaisista oppijoista. Haastateltava A työskenteli erityislasten parissa ja haastateltava C oli työskennellyt ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Muillakin haastateltavilla oli erilaisista oppijoista kokemusta, vaikka he eivät varsinaisten erityisoppilaiden kanssa työskennelleetkään, koska esimerkiksi perusopetuksessa yli joka viides oppilas on tavalla tai toisella erityistukea tarvitseva (Kalliomäki 2006).

8.1 Aistikanavat käyttöön

Prashnig (2000, 2003) on käsitellyt laajasti oppimista erilaisia oppijoita käsittelevissä teoksissaan. Hän on kehittänyt erityisen oppimistyylianalyysin, missä aistien käyttäminen, aivopuoliskojen hallitsevuus, ympäristö, fyysiset tarpeet ja sosiaalisuus sekä asenteet on otettu huomioon. Prashnigin mukaan oppimistyylien huomioimisella mahdollistetaan kaikkien oppijoiden oppiminen. Hän korostaa esimerkiksi kuulemistä, näkemistä, koskettamista ja tuntemista oppimisessa. (Prashnig 2000, 109–117; 2003, 123–140.)

Myös haastateltavat ottivat esille vastaavia asioita useaan eri kertaan. Esimerkiksi haastateltava A totesi, että *”monestihan oppimisvaikeuksissa on se, että pitäisi käyttää niitä eri aistikanavia hyödyksi... Missä sä voit enemmän käyttää kuin näillä menetelmillä? Et sä otat sinne mukaan sen tuntemisen ja näkemisen ja kuulemisen ja haistamisen ja maistamisen, ja käsittelet sitä asiaa kokonaisuutena... Jos sä menet luontoon, ja sä tutkit sitä horsmaa, väännelet ja käännelet ja ehkä mahdollisesti piirrä*

sen ja vähä puhaltelet vielä jossain vaiheessa höytyviä ilmaan, niin ihan taatusti tiedät vielä vuoden päästä, mikä kasvi on horsma.”

Myös Huisman ja Nissinen (2005) pitävät visuaalisen, audittiivisen, kinesteettisen ja taktiilisen kanavan huomioimista tärkeänä oppimiselle. Itsekin tulin samoihin päätelmiin omassa opinnäytetyössäni (Marttila 2005, 124–138).

8.2 Liikkuminen helpottaa oppimisvaikeuksia

Haastateltava A:n mukaan tunne-elämän vaikeuksia omaavat lapset ovat usein ylivilkkaita. Heille on helpompaa, kun he pääsevät liikkuen tekemään asioita. A totesi, että *”levottomat lapset tarttee sitä liikkumista. Ja luonnossahan he sitä saa ja tämmöisiä tehtäviä tekemällä. Et he samalla tekee sitä oikeeta työtä, mutta he ei miellä sitä, että he tekee työtä samalla tavalla kuin he mieltävät pulpetin takana istuen.”* A totesi lisäksi, että kun ylivilkkaat lapset tekevät luonnossa oppimistehtäviä, niin heidän *”mutkeltelu”* ei häiritse todennäköisesti muita oppilaita samalla tavalla kuin luokkatilassa. Aikuisen on kuitenkin käytettävä harkintaa esimerkiksi parien muodostamisessa, jotta tilanteista saadaan toimivia.

Oppimisvaikeuksia käsittelevissä teorioissa tuodaan esille haastateltava A:n kuvailema monipuolisten opetusmenetelmien tarve. Toiminnalliset menetelmät ovat osoittautuneet tuloksellisemmiksi kuin perinteiset opetusmenetelmät. (Huisman & Nissisen 2005; Ikonen 2001; Jylhä 2003; Pietilä 2005; Rintala 2005.) Myös haastateltava B:n ajatuksissa tämä tuli hyvin esille: *”Useinhan se vaikeus voi syntyä siitä, että sun pitäisi istua tuolilla pulpetin vieressä. Kaikille se ei ole oikea paikka oppia... Toinen oppii todella paljon paremmin, kun hän laskee niitä kiviä pihassa.”*

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että pelkkä liikunta voi helpottaa oppimisvaikeuksia, koska osa oppilaista on kinesteettisiä tai taktiilisia. He hyötyvät liikkeen mukanaolosta, ja oppiminen helpottuu. (Ks. Huisman & Nissinen 2005; Prashnig 2000, 109–117; 2003, 123–140.) Haastateltava A korosti, että ohjaamisessa on kuitenkin tärkeää rakentaa tilanteet tavoitteellisiksi, miettiä liikkumisen osuutta tehtävissä ja pohtia, miten liikkuminen palvelee oppimista.

Haastateltavien ajatukset saavat tukea esimerkiksi Huismanin ja Nissisen (2005) pohdinnoista. Heidän mukaansa liikunnan mahdollisuuksia opetusmenetelmänä tulisi korostaa, sillä liikuntaleikit ja liikuntaharjoitukset toimivat oppimisvalmiuksien kehittäjinä ja menetelminä.

8.3 Konkreettinen tekeminen edesauttaa oppimista erilaisilla oppijoilla

Haastateltavat ottivat esille seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan konkreettisuuden. Luonnossa toimittaessa unohdetaan abstraktit käsitteet ja puhutaan selkeätajuista kieltä.

Haastateltava B totesikin, että *”useinhan me puhutaan niin käsitteellisesti ja abstraktisti pienillekin lapsille”*. Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta sen sijaan *”on konkretiaa”*.

8.4 Itsetunto kuntoon, jolloin oppiminenkin onnistuu

Todella isoja tekijöitä oppimisvaikeuksien taustalla ovat itsetuntoon liittyvät asiat. Tämä näkyy haastateltavien mukaan etenkin aikuisopiskelijoiden ja nuorten kohdalla. Jos itsetunto on ikävien kokemusten vuoksi aiemmin muodostunut heikoksi, on uuden oppiminen vaikeaa. Oppija ei uskalla kohdata uusia oppimishaasteita. Myös Huismanin ja Nissisen (2005) mukaan itsetunto on oppimistavoitteiden saavuttamisessa keskeistä. (Ks. myös Karppinen 2005, 170–171; Linnossuo 2007.)

Haastateltava C totesi, että seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla voi voittaa oppimisvaikeuksia, kunhan tilanteet rakennetaan itsetuntoa kehittäviksi. Oleellista on purkaa ikävät kokemukset ja seikkailu- ja elämyspedagogisin keinoin vahvistaa oppijan uskoa omaan osaamiseensa.

Haastateltava C kertoi aiheesta esimerkin. *”Meillä on ollut semmoinen poika, 18-vee, joka ei ollut ikinä käynyt uimassa... Hän sanoi näin, että hän pelkää vettä. Mä sanoin,*

että ootko koskaan käynyt. Siitä sitten lähdettiin purkaan sitä. Että pikku hiljaa kasteltiin. Kunnes sitten, ei mennyt kuin kuukausi, niin hän paineli pitkin allasta. Yksikseen. Ja se ilme, mikä hänellä oli... Et mikä se ilo sieltä tuli. Ja se on sitten taas juontanut juurensa, miksi se on siihen mennyt, niin ei ole viety sinne eikä oo pyydetty... Ja itsetunto ihan nolla... En mä osaa mitään. Mä sanoin, että ihan varmaan osaat. Ihan sama asia sitten, kun mä opetin näitä samoja ryhmiä atk:ssa, siis ohjelmien käytössä, niin se näkyi myös siellä. Kun sai sen uskon sinne päähän, että sä osaat...” Esimerkissä tuli mielestäni hyvin esille sekä itsetunnon merkitys oppimiselle että siirtovaikutus muihinkin oppimistilanteisiin. (Ks. myös luvut 7.3.3, 7.3.5.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka tarjoaa muidenkin haastateltavien mukaan laajoja mahdollisuuksia itsetunnon ja itseluottamuksen kehittämiseen, ja sitä kautta oppimisvaikeuksien helpottamiseen. Haastateltava D totesi, että ”*kaikki tämä luo pohjaa enemmän sille spesiaalille oppimiselle*”.

Yhteenvedon voidaan todeta, että seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan konkreettisuus, liikkumisen liittyminen toimintaan ja eri aistikanavien hyödyntäminen sekä toiminnallisuus helpottavat oppimisen vaikeuksia. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteet pää, käsi ja sydän todentuvat erilaisten oppijoiden oppimisessa.

Aiemmin tässä työssä on käsitelty tunteita osana seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa ja todettu niiden voimakas merkitys oppimiselle. Huismanin ja Nissisen (2005) mukaan myös oppimisvaikeusoppilaiden oppimisessa tunteiden merkitystä tulee korostaa, sillä tunteet ohjaavat tarkkaavaisuutta, joka puolestaan säätelee muistamista ja oppimista. Mielestäni seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta mahdollistaa positiivisten tunnekokemusten vuoksi erityisen hyvin oppimisvaikeuksista kärsivien oppijoiden oppimisen.

9 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKAN SOVELTUVUUS KOULUOPETUKSEEN

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka on levinnyt osaksi kouluopetusta melko hitaasti. Menetelmä vaatii opettajalta vaivannäköä, ja kaikki opettajat eivät ole yleisestikään tietoisia menetelmästä. Näistä seikoista johtuen kolmanneksi tutkimustehtäväkseni muodostui menetelmän soveltuvuus osaksi opetusta.

9.1 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan soveltuvuus eri kouluasteille

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että menetelmä sopii eri kouluasteille oppimista tukemaan. Esimerkiksi haastateltava A oli käyttänyt menetelmää esiopetuksessa, alakoulussa, yläkoulussa, aikuiskoulutuksessa ja yhdessä lasten ja vanhempien kanssa sekä myös eri ikäryhmien kanssa. Oleellista haastateltavien mukaan on toteuttaa tehtäviä oikealla tasolla erilaisten ryhmien kanssa toimittaessa. Tavoitteet voivat silti olla samoja. Luovuus puolestaan asettaa rajoituksia siihen, miten monipuolisia menetelmiä opettaja-ohjaaja opetuksessaan käyttää. Haastateltava A pohti, että erityislasten kanssa menetelmän käyttöönotto vaatii ensi alkuun paljon, mutta kun ryhmää alkaa tuntea enemmän, niin työskentely helpottuu.

Haastateltavat korostivat menetelmän tehokkuutta itsetunnon, itseluottamuksen, sosiaalisten taitojen, hyvinvoinnin, terveyden ja viihtyvyyden rakentajana. Haastateltava D:n mielestä ”kun nämä asiat on kunnossa, niin sittenhän ihminen oppii mielekkäämmin, miellyttävämmin ja helpommin myös muita asioita. Jos tämä pohja ei ole kunnossa, niin sit on hyvin vaikea keskittyä mihinkään muuhunkaan.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) perusopetuksen tehtäviksi määritellään muun muassa mahdollisuuksien antaminen monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Lisäksi mainitaan ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen ja yhteisöllisyyden sekä tasa-arvon lisääminen. Lukion

opetussuunnitelman perusteissa (2003, 12) korostetaan hyvin samankaltaisia tehtäviä painottaen esimerkiksi vastuuntuntoa. Mielestäni haastateltavien näkemysten ja aiemmin esitettyjen teorioiden perusteella voidaan todeta, että menetelmä sopii eri kouluasteille ja tarjoaa monipuolisen tavan ohjata oppilaita ja opiskelijoita.

9.2 Eteen tulee myös haasteita

Menetelmän käyttöönotto kouluissa tuo mukanaan erilaisia haasteita. Esimerkiksi fyysiset reunaehdot, kuten ohjattavien koko, tehtävien vaikeustaso tai välineiden sopivuus voivat tuottaa ongelmia. Haastateltava C korostikin ohjattavien huomioimista yksilöinä mahdollisuutena välttää tämän kaltaisia haasteita.

Haasteita seuraa lisäksi siitä, jos ryhmäkoot kouluissa kasvavat koko ajan. Kokonaisvaltaista, reflektiivistä ja kokemuksellista oppimista on tuolloin hankalaa toteuttaa.

Kouluopetuksessa oppituntien rytmittyminen melko lyhyisiin jaksoihin on oma haasteensa. Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta vaatii aikaa, sillä seikkailuista ei koskaan tiedä, kuinka nopeasti niistä suoriudutaan. Haastateltava B pohti, että *”tällaiset rakenteet pitää kiertää siten, että rakentaa oppitunnit toisella tavalla”*. Myös haastateltava D piti haasteellisena oppiainelähtöisyyttä, koska kokonaisvaltainen, kokemuksellinen ja elämyksellinen seikkailu- ja elämyspedagogiikka ei sovi pirstaleiseen oppituntijakoon. Haastateltavat toivat kuitenkin esille oppituntien yhdistämisen ja integroinnin mahdollisuudet ongelmien ratkaisemiseksi. Vastaavia ratkaisukeinoja on esittänyt myös Karppinen (2007) korostaen kokonaisopetuksellista periaatetta.

Oma haasteensa on totutuista rutiineista luopuminen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tarvitaan yhteistyötä, ja perinteisesti opettajat ovat oppineet toimimaan yksin. Tutuista ja turvallisista opetusmenetelmistä ei ole helppoa luopua. Jopa oppilaat ovat tottuneet *”excel-taulukoihin”*. Joillekin opettajille voi olla haasteellista hyväksyä, että oppilaat eivät istu pulpetin takana paikoillaan hiljaa. Opetus saatetaan kokea tehokkaaksi, mikäli tuolit ovat pysyneet paikoillaan ja kaikki on sujunut

opettajan suunnitelmien mukaan. Tällaiset tavoitteet ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikalle kuitenkin vieraita.

Haastateltavat toivat useaan kertaan esille työvoimaan liittyvät haasteet. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan toteuttaminen yksin ei aina onnistu, koska tekeminen on toiminnallista ja esimerkiksi turvallisuuden on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opettaja tarvitsee toisinaan itselleen työparin. Oma haasteensa on myös opettajakoulutuksella. Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta perustuu uusiin oppimiskäsityksiin, ja jos opettajat opettavat vanhan tradition mukaan, on seikkailu- ja elämyspedagogiikan toteuttaminen vaikeaa. (Ks. Karppinen 2007.) Haastateltavien mukaan kaikki edellä esitetyt ongelmat ovat kuitenkin ratkaistavissa, mikäli halua menetelmän käyttöönottoon löytyy.

9.3 Koulujen tavoitteet – seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan tavoitteet – yhteiskunnan tavoitteet

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla kasvatetaan haastateltavien mukaan asioihin rakentavan kriittisesti suhtautuvia, avoimia, itsensä tuntevia ihmisiä, jotka ovat yhteistyötaitoisia, mutta kykenevät lisäksi itsenäiseen työskentelyyn. Menetelmä kehittää kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, sillä haastateltava D:n mukaan *”ei ole olemassa ilmaisia lounaita, vaan kaikki on ansaittava jollakin tavalla luonnossa liikuttaessa”*. Haastateltavat korostivat, että kun ryhmässä toimimisen taidot kehittyvät, opitaan huomioimaan toisia ja osataan suhteuttaa omaa näkökulmaa toisten näkökulmiin. Tämä tosin on pitkä prosessi ja vaatii aikaa. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla kasvatetaan lisäksi rohkeita ihmisiä, jotka uskaltavat ilmaista mielipiteensä ja puolustaa arvojensa mukaisia tärkeitä asioita. (Ks. luku 4.2.2.)

Kaikki haastateltavat korostivat vastuullisuuden kehittymistä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla. Haastateltavien mukaan myös laaja-alainen katsantokanta yhteiskunnasta on ominaista seikkailu- ja elämyspedagogisilla menetelmillä ohjatuille oppijoille. Edellä esitetyt ominaisuudet sopivat haastateltavien mukaan erinomaisesti koulun tavoitteisiin, ja ovat samalla vahva perustelu menetelmän käytölle opetuksessa.

Sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen tavoitteissa korostetaan hyvin samankaltaisia asioita mitä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan avulla saavutetaan (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 24; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Ongelmanratkaisutaidot, oma-aloitteisuus, yhteistoiminta toisten kanssa, muiden huomioon ottaminen, tietoisuus ihmisen toiminnan vaikutuksesta maailman tilaan, vastuullisuus, itsetunnon lujittaminen ja terveyttä ja hyvinvointia edistävä elämäntapa sekä itsetuntemus mainitaan esimerkiksi lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003, 24) yleisiksi kehittämiskohteiksi.

Haastateltavat kokivat seikkailu- ja elämyspedagogiikan tavoitteiden sopivan myös nyky-yhteiskuntaan. Sen sijaan nyky-yhteiskunnan tavoitteet ovat haastateltavista ristiriitaisia. Nyky-yhteiskunnassa puhutaan paljon esimerkiksi yhteisöllisyydestä, mutta todellisuudessa yhteiskunta on hyvin individualistinen.

9.4 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan sisällyttäminen opetussuunnitelmiin

Haastateltavien mielestä seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan sisällyttäminen osaksi koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmia on luonnollista. Kun toimintaa toteutetaan ammattitaitoisesti, niin esteitä ei pitäisi olla.

Menetelmä sopii niin päivähoitoon, esi- ja alkuopetukseen, perusopetukseen kuin toiselle asteelle. Esimerkiksi toisella asteella asioita voidaan oppia kokemuksellisesti ja kokonaisvaltaisesti seikkailu- ja elämyspedagogisin keinoin, vaikka välttämättä ei voidakaan olla ulkona tai luonnon keskellä. Myös korkea-asteen opinnoissa menetelmää voidaan hyödyntää.

Perusopetuksessa ”Ihmisenä kasvaminen”, ”Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys” ja ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” ovat aihekokonaisuuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38–41), joihin seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta menetelmänä mielestäni sopii erityisen hyvin. Vastaavia aihekokonaisuuksia lukiossa ovat ”Aktiivinen kansalaisuus ja

yrittäjäyys”, ”Hyvinvointi ja turvallisuus” sekä ”Kestävä kehitys” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 24–29).

9.5 Tulevaisuus

Haastateltavien mukaan seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan tulevaisuus opetuksessa tulee vahvistumaan. Haastateltava A totesi, että yhteiskunnassa ”*luonnon merkitys tulee kasvamaan... luontoa korostetaan ja tuodaan esille*”. A kuitenkin pohti, että on paljon opettajasta riippuvaista, miten se näkyy opetuksessa. A oli lisäksi sitä mieltä, että tulevaisuudessa seikkailu- ja elämyspedagogista luontoliikuntaa käytetään paljon ryhmäyttämiseen ja yhteistoiminnan tukemiseen.

Haastateltavat C ja D pohtivat seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan tulevaisuutta opetuksessa ilmastonmuutoksen näkökulmasta. C:n sanoin ilmastonmuutos ”*herättää ihmiset näkemään luonnon. Mitä kuravelliä tuolla merenrannalla on heinäkuussa. Sinne ei ihan hirveästi tee mieli uimaan. Nähdään luonnon reagoiminen esimerkiksi tähän rehevöitymiseen...*” C:n mukaan tästä näkökulmasta katsottuna seikkailu- ja elämyspedagogista luontoliikuntaa tulisi opetuksessa lisätä, ”*jotta ihmiset valistuisivat siitä enemmän, että mitä me tälle palloraukalle tehdään... Täältä tuli aasinsilta sinne tiedolliseen oppimiseen... Se on sitä piilo-oppimista siinä samalla.*” Haastateltava D oli hyvin samoilla linjoilla.

Haastateltava B pohti seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan tulevaisuutta toiveikkaana. ”*Uskon, että se lisääntyy. Siihen on olemassa tarve. Et jotenkin nähdään, että me ei vaan olla niin rationaalisia ja tämmösiä, että todella istutaan tietokoneen vieressä tai pulpetin vieressä ja se tieto syntyy siinä. Me ollaan kuitenkin kokonaisvaltaisia ihmisiä, ja me tarvitaan monenlaista erilaista tekemistä, jotta me opitaan ja tullaan sillä tavalla täydemmiksi ihmisiksi. Elikkä se tuo erilaisuutta siihen meihin jokaiseen, erilaista osaamista, erilaista oppimista.*”

Haastateltavat pitivät seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan vahvuutena tulevaisuudessa lisäksi menetelmän edullisuuden. Haastateltava B totesi, että ”*on mahdottoman halpaa kävellä metsään, ja eikä siinä tarvitse minkäänlaisia ihmeellisiä*

välineitä. Välineet löytyy suurin piirtein siitä.”

9.6 Matkaohjeita seikkailu- ja elämyspedagogisesta luontoliikunnasta kiinnostuneille opettajille

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että jokainen voi oppia ohjaamaan seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Mikäli aihe kiinnostaa, niin matkaan kannattaa lähteä rohkeasti. Liikkeelle on kuitenkin hyvä lähteä pienin askelin, esimerkiksi integroimalla seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa liikuntaan ja ympäristötietoon. Liikkeelle lähdössä voi lisäksi asiantuntija olla avuksi, mutta monia eteen tulevia ongelmia pystytään ratkaisemaan myös työyhteisön kesken opettajanhuoneissa.

Haastateltavat korostivat omakohtaisten kokemusten tärkeyttä. Kun itse on käytännössä opetellut menetelmän, niin voi helpommin ymmärtää sen vaikutuksia. Sitten kun menetelmään liittyvät perusasiat on sisäistänyt, niin sen jälkeen toteuttaminen ei ole monimutkaista. Menetelmän käyttöä helpottaa lisäksi yhteistyö muiden kanssa, sillä näin työmäärä pienenee ja näkemykset monipuolistuvat. Yhteistyö todettiinkin *”suureksi viestiksi”* menetelmästä kiinnostuneille.

Itse menetelmän käytössä on tärkeää muistaa reflektointi, ja se on tarkoituksenmukaista myös toteuttajatahon sisällä. Haastateltavien matkaohjeet voi tiivistää haastateltava B:n ajatuksiin: *”Tätäkään korttia ei kannata jättää kääntämättä. Se tarjoaa niin paljon monenlaisia mahdollisuuksia.”*

10 OPETTAJASTA OHJAAJA – KANNUSTAN, TUEN, KULJEN RINNALLA, KUNNIOITAN

Oppimiseen vaikuttavat monet asiat, muun muassa opettaminen ja ohjaaminen. Tästä johtuen tarkastelen tässä tutkimuksessa oppimisen merkitysten lisäksi seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ohjaamista ja opettamista. Mielestäni tätä kautta seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkitykset oppimiselle avautuvat selkeämmin. Haastateltavilla oli laaja kokemus opettamisesta eri asteilla. Opettamista ja ohjaamista on pohdittu myös seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorioissa.

10.1 Opettaminen ja ohjaaminen seikkailu- ja elämyspedagogiikassa

Opettaminen ja ohjaaminen seikkailu- ja elämyspedagogiikassa pohjautuvat aiemmissa luvuissa esitettyihin oppimiskäsityksiin. Koska ihmiskäsitys seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on kokonaisvaltainen, niin opetuskäsityskin pohjautuu kokonaisopetukseen, missä kasvattaminen on jatkuvasti läsnä. Suorannan (1997) mukaan seikkailukasvatuksessa, kuten kaikissa oppimistapahtumissa, herääminen on perustana uuden näkemiselle ja kokemiselle. Seikkailukasvatus pohjautuu vahvasti siihen, että usein erilaiset luontokokemukset ja yllätykselliset tapahtumat mahdollistavat asioiden sellaisen kohtaamisen, jolloin jokin vanha alkaa näyttää kokonaan uudelta. (Suoranta 1997, 28–31.) (Ks. myös Clarke 1998.) Suoranta (1997) toteaa, että aina pysähtymiseen ja heräämiseen ei tarvita ketään muita ihmisiä, mutta toinen voi tässä tapahtumassa kyllä auttaa. Tämä on kasvattajan tehtävä; toimia kasvuun saattajana, olla innostajana, tukijana ja myös kuuntelijana. Kasvatussuhde perustuu vuorovaikutukseen. Kasvattajan on nähtävä kasvatustilanteet kasvatettavan näkökulmasta. (Suoranta 1997, 28–31.) Myös haastateltavat toivat esille edellä esiteltyjä näkökulmia. Muun muassa haastateltava D totesi, että opettamiseen kytkeytyy kokonaisvaltainen kasvatustehtävä, ja tietojen ja taitojen oppimisen edistämisen lisäksi opettamiseen liittyvät ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutusosaaminen.

Suoranta (1997, 28–31) jatkaa, että kasvattaja kasvattaa aina pois itsestään, jotta lopulta kasvatussuhde voisi loppua tai muuttua joksikin muuksi, esimerkiksi ystävyys-suhteeksi.

Haastateltava C viittasi vastaaviin näkemyksiin todeten, että opiskelijoista on saattanut tulla jopa hyviä ystäviä. Telemäki (1998a, 57) puolestaan näkee seikkailukasvattajan tärkeimmäksi persoonallisuuteen liittyväksi ominaisuudeksi kyvyn tehdä itsensä tarpeettomaksi siten, että vähin erin kasvattaja tai ohjaaja vetäytyy taustalle ja antaa ryhmän itse suoriutua tehtävistä. Samaa korostivat kaikki haastateltavat.

Telemäen ja Bowlesin (2001, 46) mukaan seikkailukasvattajalta edellytetään luottamuksellisen suhteen luomista ohjattaviin ja hänellä pitää olla henkilökohtaisesti omaksutut arvot, jotka edesauttavat aikaa ja vapautta, joustavuutta sekä ihmisten aitoa kohtaamista vaativien ihmissuhteiden rakentamista. Haastateltavat pitivät luottamuksellista suhdetta ohjattaviin menetelmän perustana ja ottivat useaan kertaan esille opettaja-ohjaajan arvot, muun muassa halun nähdä vaivaa oppimisympäristöjen rakentamiseen, jotta oppiminen mahdollistuisi erilaisille oppijoille ja kunnioittavan kohtaamisen. Haastateltava A totesi, että menetelmä vaatii opettajalta aika paljon. Aina kun tehdään jotain oppikirjan ulkopuolista, niin sen eteen on nähtävä vaivaa. Hän kuitenkin korosti, että ”*nythän taas puhutaan siitä, et mitä sä koet tärkeeksi. Mitä sä itse arvostat. Arvostatko sä, koetko sä sen niin tärkeäksi asiaksi, et sä viitsit uhrata siihen sen oman aikasi ja vaivasi.*”

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan opettaminen ja ohjaaminen ovat monimuotoinen kasvatuksellinen prosessi. Prosessi on hyvin erilaista riippuen siitä ryhmästä, jonka kanssa työskennellään. Seikkailuharjoitteissa ollaan tekemisissä haavoittuvuudelle alttiiden kokemusten kanssa ja siksi seikkailun ohjaajalta edellytetään ammattitaitoa. Erittäin tärkeää ohjaajan osaaminen on silloin, kun seikkailua käytetään metaforana eli harjoitteilla pyritään merkityssiirtymiin. Tällöin seikkailulla tavoitellaan seikkailukokemusten siirtoa arkeen. Esimerkiksi melontaan liittyvä uskaltaminen on samankaltaista kuin arjen haasteellisten tilanteiden kohtaaminen. Kokemusten avulla voidaan pyrkiä lisäksi yksittäisten taitojen oppimiseen eli muun muassa kohderyhmän tai yksilön kannalta tärkeitä elämisen taitoja harjoitellaan. Seikkailukasvattajalta edellytetäänkin pedagogis-psykologisen pätevyyden, luontoa koskevan ja liikunnallisen pätevyyden sekä kasvattajaksi sopivien persoonallisuuden piirteiden lisäksi jatkuvaa omaa kasvuprosessia. (Aalto 2000; 137–141, 418–420; Peltonen 2004; Rintala 1999.) Haastateltava D totesi, että ”*oman alansa tietojen ja taitojen ekspertti ei välttämättä vielä ole hyvä opettaja*”.

Ohjaajalta ja opettajalta vaadittavat elämyspedagogiset taidot voidaan jakaa koviin (hard), pehmeisiin (soft) ja metataitoihin. Kovat taidot ovat helposti mitattavia teknisiä taitoja, kuten kiipeily, melonta, turvallisuuskysymysten hallinta tai ensiaputaidot sekä ympäristön säilyttämiseen ja huomioon ottamiseen liittyvät taidot. Pehmeät taidot ovat puolestaan taitoja, jotka liittyvät organisointiin, ohjeiden antamiseen ja opettamiseen. Metataidot merkitsevät toiminnan integrointiin liittyviä taitoja kuten johtajuutta, etiikkaa, kykyä kommunikoida ja saada viesti perille sekä kykyä tehdä päätöksiä ja arvioida. (Karppinen 2005, 62–63; Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Rintala 1999; Telemäki 1998b.) Karppinen (2005, 63) selventää lisäksi, että metataitojen avulla kovat ja pehmeät taidot yhdistetään käsitteelliseksi kokonaisuudeksi, ja opettajalta vaaditaan joustavuutta valita kuinka, miksi ja milloin eri taitoja tulee käyttää.

Kokljuschkin (1999, 58) korostaa seikkailukasvatuksen ohjaamisessa turvallisuutta, sillä nimenomaan kasvattajan tehtävänä on huolehtia, ettei hän päästä lasta sellaiseen seikkailuun, josta tällä ei ole mahdollisuuksia selviytyä. Myös Telemäki (1998a) pitää turvallisuusosaamista tärkeänä. Hän korostaa lisäksi seikkailukasvattajan joustavuutta ja hyvää ennakkosuunnittelua. Kasvattaja tai ohjaaja vastaa oppimistilanteiden suunnittelusta, ryhmän toiminnan tarkkailusta ja turvallisuuden varmistamisesta sekä siitä, että antaa ryhmän itse oppia ja kokea niin saavutusten riemun kuin tappion tuskan. Tärkeää on, että ohjaaja ei opeta vaan on valmis vuorovaikutukseen ja oppimaan myös osanottajilta. (Telemäki 1998a, 57–58.)

Telemäen ja Bowlesin (2001) mukaan taitavan seikkailukasvattajan tulisi tarvittaessa kyetä astetta vaativampiin fyysisiin ja teknisiin suorituksiin kuin ohjattavansa ja pystyä niihin myös erittäin kovan henkisen paineen alaisena. Hänen tulisi tuntea tarkkaan tarvittava välineistö ja siltä vaadittavat ominaisuudet. Lisäksi hänen tulisi osata valita kulloistenkin osallistujien mukaiset tehtävät, toiminnot ja välineet. Valittujen toimintojen pitäisi tuottaa osallistujille tyydytystä ja viedä heitä samalla lähemmäksi ryhmälle asetettuja tavoitteita. Lisäksi taitavan seikkailukasvattajan tulisi valita ryhmää flow'lla palkitsevat toiminnot, jotka ovat omiaan vahvistamaan luottamusta ohjaajaa kohtaan. Erittäin tärkeää on tuntea omat rajoituksensa, ja pystyä toimimaan nopeasti ja tehokkaasti hätätilanteessa. (Telemäki & Bowles 2002, 45.)

Kaikki tapaamani seikkailu- ja elämyspedagogiikan asiantuntijat ovat korostaneet, että ohjaaja tai opettaja ei saa koskaan asettaa ryhmäänsä vaaraan teettämällä harjoitteita, joita he eivät ole riittävän taitavia ohjaamaan (Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Rintala 1999). (Ks. myös Marttila 2005, 69–83.) Myös haastateltavat pitivät edellä esitettyjä asioita hyvin tärkeinä ja palasivat turvallisuusnäkökulmiin useita kertoja haastatteluiden aikana. Käsittelen turvallisuutta lisää haastateltavien näkökulmasta myöhemmin (ks. luku 10.2).

Edellä on tuotu esille ohjaajan ja opettajan osaamisvaatimuksia. Kuitenkin silloin, kun seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa sovelletaan osaksi kouluopetusta, niin toiminta rajoitetaan tarkoittamaan ulkona tapahtuvaa maltillisten seikkailutilanteiden avulla tapahtuvaa ihmisen laaja-alaista kasvua ja oppimista (ks. Karppinen 2005, 106). Tuolloin toteutetaan vain matalan ja keskitason riskejä sisältäviä toimintoja, jolloin mielestäni ohjaajan ja opettajan ei tarvitse hallita kovia taitoja siinä määrin kuin esimerkiksi lähdeettäessä pitkille vaelluksille, melomaan virtaavaan veteen tai kiipeilemään vuorille. Kouluopetuksessa ohjaamisessa ja opettamisessa tärkeää onkin pehmeiden ja metataitojen hallitseminen kuitenkin aina muistaen turvallisuuskysymykset. Kovat taidot on hallittava suvereenisti niissä lajeissa, joita kouluopetuksessa käyttää, koska luontoliikunnassa turvallisuuskysymykset ovat erityisen tärkeässä roolissa. Tämä ohjaajan ja opettajan tulee tiedostaa.

Kun sitten mietitään itse toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia, niin suuntaviivoja saadaan konstruktivistisesta, kokonaisvaltaisesta, reflektiivisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta. Niin Lehtosen (2000), Kiisken (1998) kuin Aallonkin (2000) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikka voidaan ohjata rakentaen toimintaa tavoitteiden määrittelyn ja suunnittelun avulla. Koko toiminnan ajan huomioidaan ryhmän tarpeet ja edellytykset. Ohjaukseen sisältyvät toiminnan ohessa ja jälkeen käytävät reflektioivat purku- eli palautekeskustelut tavoitteena opittujen asioiden arkeen siirto ja käyttö metaforana. Heidän mukaansa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa erilaisten harjoitteiden käyttö on ohjaajan ammatillista osaamista. Olennaista on sisäistää kunkin harjoituksen merkitys yksilön ja ryhmän tavoitteisiin sopivana. (Aalto 2000, 151; Kiiski 1998, 110–112; Lehtonen 2000.)

Myös haastateltavat toivat esille hyvin edellä kuvatun kaltaisia asioita. Vuosien käytännön kokemus oli tuonut opettamiseen monia ulottuvuuksia. Haastateltava A totesi, että ”mielestäni opettaminen lähtee liikenteeseen siitä, mitä sinulla siinä edessäsi on, kenelle sinä opetat plus siitä, että mitä sinun pitäisi hänelle opettaa... Sulla pitää olla tieto siitä lapsesta ja kiinnostus siitä lapsesta, ja sitten sitä kautta lähteä etenemään... Opettaja on persoonana mukana. Et sehän on tärkein työkalu opettajalle minkälainen sä itse oot ja miten sä koet sen.”

Haastateltavien vastauksista tuli vahvasti esille, että opettaminen on heidän käsityksensä mukaan ohjaamista. Haastateltava A pohti, että ”olen se tilaisuuksien tekijä. Ja tietyllä tapaa myös mahdollistaja. Ja välillä näkyvämmän, välillä sitten vähemmän näkyvämmän tilanteitten ohjailija myöskin.” Haastateltava B totesi, että ”silloin mä olen onnistunut opettajana, kun olen tarjonnut sellaiset mahdollisuudet, että on voinut hankkia, saada niitä kokemuksia ja on voinut itse oppia”.

Haastateltava B halusi jopa kumota sanan ”opettaminen”. Hänestä opettaminen ei ole kärjistäen sanottuna edes mahdollista, sillä ”ihminen oppii jos hän haluaa... Että ehkä opettaminen onkin sitä että houkutellaan toinen oppimaan...” Aivan samoin haastateltava C vierasti käsitteen ”opettaminen” käyttöä. Hänestä oppimiseen liittyy ohjaaminen. ”Mä en mielelläni kerro enää sitä, että miten asia on, koska ei ole olemassa yhtä tapaa toimia. Ei ole olemassa yhtä ainoota oikeeta ratkaisua. On vain erilaisia tapoja päästä päämäärään. Päämäärätkin on vielä erilaisia... Pitää vaan pystyä tarjoamaan erilaisia vaihtoehtoja jokaisen oman päämäärän saavuttamiseksi.”

Haastateltava C toi lisäksi esille opettajien ainutkertaisuuden. ”Jokainen on persoona ja hirveen vaikee verrata eri opettajia keskenään. Eikä pitäs koskaan lähteä sille linjalle. Et jos aattelen esimerkiksi et joku tekis samoja asioita, mitä mä oon nyt paperille laittanut, ja lähtisi plagioimaan sitä. Tai mä lähtisin jonkun toisen juttuja plagioimaan, niin ei siitä tulisi ainakaan sellaista, mitä on alun perin tarkoitettu.”

Haastateltava D pohti opettamisen ja ohjaamisen yleisiä lähtökohtia siten, että ”toisen puolesta ei voi oppia, mutta jos joku ei tajua, että tämmönen pitäs oppia tai joku ei halua oppia, niin silloinhan tietysti pitää koittaa saada ihminen kenties tajumaan, että miksi tämmönen asia pitäs osata ja oppia. Koitan tavallaan saada oppijat

ymmärtämään, että miksi, miksi tämmösen asian hallitseminen on tärkeätä ja oleellista. Siinä ehkä se suurin homma. Kun sen saa sen motivaation, sen ymmärryksen kohdilleen, niin sitten toiminta onkin paljon helpompaa.”

Mielestäni edellä olleissa haastatteluotteissa ja teorioissa on nähtävissä seikkailu- ja elämyspedagogiikan opettamisen ja ohjaamisen moniulotteisuus. Kovien taitojen hallinta on yksi osa ohjaamista, mutta niiden hallinnan lisäksi on huomioitava pehmeät taidot ja metataidot. Vastaaviin päätelmiin tulin omassa opinnäytetyössäni (Marttila 2005, 78–83).

10.2 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaja-ohjaaja

Jotta ohjaamista ja sen avulla oppimista seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on helpompaa ymmärtää, konstruoin haastattelujen perusteella asiantuntijoita mahdollisimman laajasti kuvaavan opettaja-ohjaajan. Opettaja-ohjaajassa on mukana asioita, jotka ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa. Tällainen opettaja-ohjaaja on mahdollinen, joskaan ei juuri sellaisenaan todennäköinen. Mielestäni tällainen opettaja-ohjaaja kuitenkin kuvaa monipuolisesti ohjauksen erilaisia mahdollisuuksia.

10.2.1 Luonnossa kotonaan – turvallisesti kasvua ja oppimista ohjaten

Seikkailu- ja elämyspedagogin luontosuhde on vahva. Hän viihtyy luonnossa ja kokee olevansa siellä kotonaan. Luontoliikunta on hyvin luonnollinen tapa liikkua seikkailu- ja elämyspedagogille.

Oppimista seikkailu- ja elämyspedagogi tukee hyvällä suunnittelulla ja tavoitteiden mukaisella toiminnalla. Ryhmän tuntemus auttaa seikkailu- ja elämyspedagogin mielestä oppimista, koska se mahdollistaa tehtävien suunnittelun ryhmän tarpeiden mukaisesti. Haastateltava A:n ajatuksissa tämä tuli hyvin esille: ”*Pystyy asettamaan ne tehtävät, on ne sitten mihin aiheeseen liittyen, niin sen ryhmän kannalta sellaisiksi, että tietää, että he voivat onnistua. Ei saa olla liian helppoo, ei saa olla liian vaikeeta. Ja*

sitten myös tehdä niitä ryhmäjakoja siellä niin, että oppijat voi tukea toinen toisiaan. Että siinä tulisi se yhteistoiminnallisuus sitten. Koska sekinhän on aina oppimisen paikka, että työskennellään ryhmässä.”

Seikkailu- ja elämyspedagogi auttaa erilaisissa tilanteissa eikä vähättele oppijan kokemuksia ja eteen tulevia ongelmia. Myös kannustus ja vapaaehtoisuus tehtävien suorittamisessa ovat tärkeitä. Seikkailu- ja elämyspedagogi hyväksyy kaikki ja korostaa, että *”jokaisesta löytyy aina joku semmoinen puoli, mitä toisesta ei löydy, ja ne kun laitetaan nippuun, niin siitä tulee enemmän kuin osiensa summa”*, totesi haastateltava C.

Haastateltava C:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogi ajattelee koko ajan aktiivisesti ohjaustilanteissa, koska tilanteet ovat niin vaihtelevia ja vaativat eläytymistä ryhmän tunneilmastoon. Seikkailu- ja elämyspedagogi kertoo ryhmälle tehtävien tavoitteet ja huomioi osallistujat yksilöinä.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan ei kuulu kilpailullisuus.

Koska ryhmät voivat olla hyvin heterogeenisia, niin yleispäteviä ohjaamiseen liittyviä ohjeita on vaikeaa antaa, paitsi turvallisuuteen ja luottamukseen liittyvät asiat.

Haastateltava C:n mukaan *”kaikki pitää tehdä niin, että sille tekijälle ei tuu siitä semmosta negatiivista tunnetta... Tää on koko ajan sitä elämistä siinä tilanteessa ja kättelemistä miten me mennään... Ja kaikille koskee kaikki säännöt. Se on oleellinen. Se on se tasapuolisuus.”*

Kaikki haastateltavat korostivat luotettavuutta ja toiminnan turvallisuutta. Turvallisuus on peruspilari toiminnassa. Turvattomassa oppimisilmapiirissä ei voi oppia. Sen sijaan turvallisessa ilmapiirissä haastateltava B:n mukaan *”uskaltaa olla se utelias, tutkiva, ehkä sitten menee yhtä iloisesti kuin se yksivuotias lapsi, joka rupee tutustumaan maailmaan. Kaikkea se käy katsomassa ja välillä maistaa... Sitten se on toisaalta kauhean vaikeaa, koska turvallisuus syntyy niin monesta eri asiasta. Se ei ole pelkästään sitä fyysistä turvallisuutta, vaan se on hyvin pitkälle sitä henkistä turvallisuutta.”* Haastateltava C lisäsi, että *”turvallisuuden tunne pitää olla. Puhutaan fyysisistä turvallisuuselementeistä elikkä ne normit ja standardit ja lait tulee olla kunnossa tai noudatettuja, ja kaikki nämä asiakirjat ja suunnitelmat.”* Ne eivät

kuitenkaan yksin riitä, vaan ohjaajan ajatusmaailman tulee olla myös turvallinen.

Haastateltava C jatkoi, että *”turvallisuus käy käsi kädessä luottamuksen kanssa. Jos sä mokaat siellä jossain tilanteessa, niin se luottamuskin häviää. Se vaikuttaa moneen asiaan. Kyllä se pohjautuu ihan tälle turvallisuuden tunteelle.”*

Haastateltava B totesi, että *”opettajan roolia on ymmärtää se, että toinen voi todella pelätä jotain ihan hirmuisesti, joka tuntuisi olevan ihan tällaista yksinkertaista ja simppeliä, niin ei se sitten välttämättä olekaan”*. B piti tärkeänä kokemusten turvallisuutta, vaikka ihminen tekee asioita, joista ei etukäteen tiedä, mihin ne johtavat.

Sen lisäksi, että seikkailu- ja elämyspedagogi on avoin ja hereillä tilanteissa, on seikkailu- ja elämyspedagogi omakohtaisesti kokenut, *”miten vahva se tunne ja se elämys on”*, haastateltava A:ta lainaten. Tai B:n sanoin: *”Tää on itse elettyvä ja koettava... niin silloin siihen tulee jotenkin sellainen omakohtainen tuntuma. Sitä on ulkokohtaisesti vaikea ymmärtää.”* Seikkailu- ja elämyspedagogi pitää myös reflektointia oppimisen perustana. Hän on lisäksi kohdannut omia epäonnistumisia, jotka ovat kasvattaneet häntä ihmisenä.

Haastateltava D:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogi huomioi oppimisessa *”haasteet suhteessa osaamiseen, yksilöllisyyden, selkeet tavoitteet, selkeet päämäärät ja välittömän palautteen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, koetun pätevyuden, autonomian tunteen ja sosiaalisen yhteenkuulumisen, ryhmään kuulumisen.”* Seikkailu- ja elämyspedagogi tarjoaa aina mahdollisuuksia uuden oppimiseen haastateltava D:tä lainaten. *”Oppimiseenhan liittyy se uuden oppiminen. Eihän vanhaa voi oppia. Jos halutaan kehittyä, niin silloin pitäisi olla leikkisä, seikkaileva, tutkiva luonne. Haenpa uusia asioita.”*

Seikkailu- ja elämyspedagogi korostaa opetuksessaan haastateltava A:n mukaan sitä, *”että yksilönä kukaan ei olisi tätä selvittänyt, mutta kun tehtiin yhteistyötä yhdessä, niin tästä selvittiin. Mutta sitten myös yksilön kohdalla sitä, että minä pystyin ja minulla oli taitoja tehdä tää näin.”* Samat asiat olivat muidenkin haastateltavien mielestä oleellisia.

Seikkailu- ja elämyspedagogi rohkaisee oppijoita kohtaamaan uusia haasteita.

Haastateltava B totesi, ”*että elämässä on epävarmoja paikkoja. Kun niitä on joka tapauksessa. Elämyspedagogiikka on kuitenkin paikka, jossa voi turvallisesti kattoo miten mää toimin tilanteessa, jolloinka mulla ei olekaan mitään varmuutta mihin tää johtaa. Se on musta hirmu kasvattavaa ollut monelle ihmiselle, kun he ovat kyenneet asettuun siihen tilanteeseen, että nyt mä en todella tiedä. Nyt mää vaan meen ja katson ja mä luotan että mä selviän. Siinä on kuitenkin se turvaverkko koko ajan ympärillä... Kun siihen lähtee mukaan, niin yleensä sit se oppiminenkin kaikin tavoin lähtee kehittyyn.*”

Seikkailu- ja elämyspedagogi pitää elämyspedagogiikkaa näyttämönä, jossa omaa itseään ja omaa elämää voi tarkastella ja oppia näkemään uudella tavalla. Leikkien ja harjoitteiden avulla voidaan toimia erilaisissa rooleissa, jotka auttavat ymmärtämään omaa itseä.

10.2.2 Antaumuksellista työtä ja jatkuvaa oppimista

Kaikkien haastateltavien mukaan hyvä seikkailu- ja elämyspedagogi pyrkii ”*tekemään itsensä tarpeettomaksi*”, kuten haastateltava D asian ilmaisi. Tästä huolimatta seikkailu- ja elämyspedagogi on kiinnostunut aiheestaan ja viitsii nähdä vaivaa ja käyttää aikaa sen eteen. Hän arvostaa sitä, että menetelmän avulla oppii tuntemaan ryhmänsä paremmin ja kykenee näkemään oppilaistaan uusia puolia, mitä ei pulpetin takaa välttämättä huomaa.

Seikkailu- ja elämyspedagogi tiedostaa, että ryhmäpaineen alla on vaikeaa kieltäytyä tehtävistä ja osaa siksi korostaa vapaaehtoisuutta.

Haastateltava C:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogi tekee antaumuksellista ja kokonaisvaltaista työtä, mikä ”*ei oo helpoin tapa opettaa*”. Kuitenkin menetelmä antaa opettaja-ohjaajalle niin paljon, että sitä haluaa ja jaksaa tehdä vuodesta toiseen.

Haastateltava D totesi, että seikkailu- ja elämyspedagoginen ote pitäisi olla ”*itsestään selviä kaikille pedagogeille. Että kaikki pedagogiikkahan pitäisi olla tämän tyyppistä, jota nyt leimallisesti kutsutaan elämyspedagogiikaksi.*”

Seikkailu- ja elämyspedagogi integroi seikkailu- ja elämyspedagogiseen luontoliikuntaan tietoja, taitoja ja arvoja sekä asenteita ja uskoo, että eri tavoin oppivat oppijat oppivat menetelmän avulla. Hän uskoo, että kaikki voivat oppia kaikkea. Näin ollen myös seikkailu- ja elämyspedagogiksi voi oppia kuka vain. Se edellyttää kuitenkin innostusta, halua, kiinnostusta ja aitoa läsnäoloa sekä rehellisyyttä. Haastateltava A:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogin tulee olla innostunut, koska innostus tarttuu.

Haastateltava C totesi, että hyvin erilaiset persoonat voivat olla erinomaisia seikkailu- ja elämyspedagogeja kunhan he löytävät oman tapansa toimia pedagogeina. *”Ei kannata lähteä plagioimaan ketään. Se on ihan jokaisessa opettamisessa... taikka ohjaamisessa”*. Haastateltava D korosti toisen ihmisen arvostusta, substanssiosaamista, oppimistyylien ja -tyyppien sekä oppimistarpeiden tunnistamista ja yksilöllisten vaihtoehtojen tarjoamista. D:n mukaan edellä esitetyt ominaisuudet leimaavat hyvää pedagogia ja tällaiseksi voi oppia kuka tahansa niin halutessaan.

10.2.3 Opettaja-ohjaaja huomioi sekä yksilön että ryhmän

Kohderyhmä suuntaa seikkailu- ja elämyspedagogin toimintaa monin eri tavoin. Haastateltava A:n mukaan on tärkeää tuntee kohderyhmänsä, ja riippumatta onko käyttänyt menetelmää esikoululaisten tai aikuisten kanssa, niin tausta-ajatus on sama. Eroa on kuitenkin siinä, miten sen syöttää eri ryhmille. Haastateltava B totesi miettiessään heidän järjestämiä ammatillisia lisäkoulutuksia, että *”siellä on tietysti se perustavoite, joka tulee koulutusjärjestelmän kautta, elikkä tarjotaan työvälinetä eri ammattilaisten omaan työhön... Jokainen sitten tietysti soveltaa ja muokkaa sitä oman kohderyhmänsä mukaisesti niin hyvin kun kykenee ja haluaa ja intoa piisaa... Jokainen yksilö tulee omista lähtökohdistaan omine tavoitteineen. Välillä ne kohtaa paremmin nää meidän tavoitteet ja välillä huonommin.”*

Haastateltava C kertoi, että kohderyhmästä riippumatta *”tavoitteet voivat olla samoja mutta se, että ne keinot ovat erilaisia... Esimerkiksi, jos meillä on tavoitteena lapsiryhmän kanssa luontoelämys jossain tilanteessa. Niin mennään nyt vaikka järvenjäälle. Me voidaan mennä jäälle eväsretkelle. Kun me otetaan sitten asiakasryhmä, joka on enemmän liikkunut siellä jäällä. Niin se ei riitä niille enää. Niin*

silloin se keino on muunlainen. Otetaan sitten vaikka potkukelkat ja mennään pimeässä sinne jälle, ja mennään tekemään se eväretki. Mutta se elämys, se tavoite on sama, että me saadaan se porukka sinne jälle. Irti siitä arjesta kattomaan missä me mennään. Mutta keinot ovat erilaisia.”

Seikkailu- ja elämyspedagogi huomioi ryhmän lisäksi myös yksilön, joka suuntaa opetuksen tavoitteita. Haastateltava D pohti, että tavoitteena on aina ”itseohjautuvuus eli että oppija ottaisi enemmän vastuuta omasta oppimisestaan... Ja tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus elikkä kaikki ovat yhtä arvokkaita oppijoina... Mutta onhan siinä eroa, jos on se kiinalainen tyttö korkokengissänsä tai sitten Lapin jätkä maihareissansa lähdössä retkelle, niin eihän niille ihan samanlaisia haasteita voi tarjota. Että kyllä se yksilö pitää ottaa huomioon aina.”

Haastateltava A totesi, että tulee pohtia ”miten tuet sellaista heikkoa, epävarmaa lasta tällä menetelmällä. Miten taas ehkä pistät ruotuun sitä päällepäsmäriä siellä... Että huomata niitten kavereitten erilaisia puolia.”

Haastateltava B:n mukaan yksilöt suuntaavat opetuksen tavoitteita siten, että ”jokainen koulutukseen osallistuja tuo myös esiin, että mitkä on omat tavoitteet esimerkiksi suhteessa tähän tekemiseen”. B oli vetänyt pitkiä kursseja yli kymmenen, ja joka vuosi oli ollut hieman erilainen. ”Vaikka me ollaan suunniteltu se vuosi tietynlaiseksi, sitten kun me aloitetaan, niin sitähan koko ajan joutuu jatkuvasti tarkisteleen. Nyt ollaan tehty tuo, ja siitä oli meillä opettajilla tämmöiset kokemukset. Ahaa, nyt täytyy varmaan pikkusen tuossa hioa tuohon suuntaan taikka tähän suuntaan.”

Haastateltava C totesi, että yksilöt tulee huomioida tilannekohtaisesti, koska ennakkosuunnittelu ei ole lyhytkestoisissa tapahtumissa aina mahdollista. Sen sijaan ennakkosuunnittelu on mahdollista pitkissä ryhmissä. C:n mukaan ohjaajan ammattitaitoa on reagoida vaihtuviin tilanteisiin viisaasti ryhmätoimintaa vahvistaen. Myös varasuunnitelmat helpottavat toimintaa. Välttämättä ne eivät ole erillisiä opetussuunnitelmia, vaan kokemuksen mukana kertynyttä hiljaista tietoa. Hiljainen tieto auttaa ymmärtämään ihmisten erilaisuutta, ja seikkailu- ja elämyspedagogiikka mahdollistaa eri keinoin päämääriin pääsyn. Haastateltava D oli samoilla linjoilla ja totesi, että yksilöt pitää pyrkiä huomioimaan joko sisällöllisesti tai menetelmällisesti,

sillä ”onhan olemassa erilaisia oppimistyyliä, oppimistyyppisiä ja saman asian voi esittää myöskin eri tavoilla... yksilöiden erilainen elämäkokemus, tilanteet, persoonallisuudet, kokemustausta yleensäkin, oppimistilanteet ja niin pois päin” vaikuttavat siihen, että ihmiset käyttäytyvät eri tavoin samoissa tilanteissa.

Seikkailu- ja elämyspedagogi ohjaa oppijaa itseään ymmärtämään toimintaansa laittamalla opiskelijan itse ajattelemaan ja tukemalla itseohjautuvuutta.

Seikkailu- ja elämyspedagogi voi tukea yksilöä menetelmän avulla oppimisessa monella eri tavalla. Hän voi muun muassa huomioida eri haastetasot. Parhaimmillaan seikkailu- ja elämyspedagogi D:tä lainaten ”tietää, mistä narusta vetää. Ellei tiedä mistä narusta vetää, niin pitää olla erilaisia naruja tarjolla, jolloin se oppija kenties löytää, että tämä on minun naru. Se on ammattitaitoa sekin. Se että tarjoo vain yhden narun, niin ei ole välttämättä kovin järkevää. Moni opettaja tarjoo vain yhden narun. Jo sekin on paljon, että tarjoo paljon naruja, että kokeilkaas mistä tulee teille hyvä tulos. Ja parhaimmillaanhan se ohjaaja pystyy jopa sanomaan, että ota sinä Maarit tämä naru ja ota sinä Ville tuo naru.”

10.3.4 Vankka usko omaan työhönsä

Seikkailu- ja elämyspedagogi saattaa kohdata myös vastustusta eri tahoilta käyttäessään menetelmää kasvunohjaustyössään. Haastateltava A totesi, että hän ei ole kohdannut vastustusta ”ryhmän taholta, mutta kollegoiden taholta kyllä”. Kollegat ovat valmiita tulemaan mukaan kunhan järjestelyt hoitaa joku toinen. Sitten jälkepäin he ovat kuitenkin todenneet, että menetelmä toimi ja lapsilla oli kivaa.

Myös haastateltava C oli kohdannut vastustusta seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan opettajana. Jotkut kollegat olisivat halunneet itsekin toteuttaa opetusta ulkona ja heitä harmitti, että piti olla koko ajan sisällä. Joitain harmitti myös se, että pitkäkestoisilla vaelluksilla oli mukana kaksi ohjaajaa. Kyseessä oli kuitenkin turvallisuus. C totesi, että ”kun ollaan pitkäkestoisilla yli yön reissuilla, sille toiselle ohjaajallekin voi sattua jotain. Saadaan hajotettua ryhmä kahteen osaan eri tilanteissa”. C oli kehottanut kollegoitaan kokeilemaan rohkeasti seikkailu- ja elämyspedagogista

luontoliikuntaa opetusmenetelmänä: *”Kyllä tätä voi tehdä kuka tahansa.”*

Haastateltava B totesi vastustuksesta, että *”mehän käytetään myös muissakin koulutuksissa kuin ammatillisessa täydennyskoulutuksessa, eli lähihoitajakoulutuksessa ja koulunkäyntiavustajakoulutuksessa, niin kyllä jotkut opiskelijat saattaa ihmetellä, että mitäs me täällä tehdään. Tai mitä me täällä voidaan oppia. Tai onks tää tärkeätä tai mihinkä tää nyt liittyy.”* B:n mukaan esitetyt kysymykset ovat hyviä, koska ne ovat aitoja. Opiskelijat voivat silloin itse pohtia, onko seikkailu- ja elämyspedagogiikalla käyttöä heidän oppimisessaan ja tulevassa työssään.

Myös haastateltava D oli kohdannut vastustusta opiskelijoiden näkökulmasta. *”Ei niiltä osin, kun kyse oli esimerkiksi niistä, jotka oli valinnut luontoliikunnan suuntautumisvaihtoehdon. Sitten oli tarjolla retkiä, jonneka osallistui enemmän ehkä valmentajaorientoituneet ihmiset, jotka eivät olleet tottuneet, tai eivät halunneetkaan olla tottuneita luonnossa kulkemiseen. Niin tokihan siellä tulee, kun lenkkarit jalassa lähdetään märkään mettään, niin epämiellyttäviä kokemuksia... Ja monesti ne epämiellyttävät kokemukset on johtunut puutteellisista varusteista jo lähtökohtaisesti. Tai sitten mennään outoon paikkaan, outoon ympäristöön. Kenties joudutaan vähän rasittamaankin itseä välillä.”* D:n mukaan hankaluuksia on kuitenkin saattanut voittaa tai välttää: *”Kyllähän tietysti etukäteisinformaatiolla, valmistautumis-, varustautumisohjeilla pyrki helpottamaan sitä järkytystä ja shokkia, mikä siitä syntyy, kun mennään asfaltin ulkopuolelle. Siihen etukäteisvalmisteluun, siihen liittyy myös tällainen asennekasvatuskin. Että se on toisentyyppistä ympäristöä kuin tää meidän katuvaloympäristö.”*

10.2.5 Lämminhenkinen opettaja-ohjaaja ja kanssakulkija

Seikkailu- ja elämyspedagogi suhtautuu oppijoihinsa lämminhenkisesti. Haastateltava A kertoi, että suhde oppijaan toimii, *”kun suhde on avoin. Että voi reilusti jutella asioista. Voi sanoa niin hyvät kuin huonot jutut. Ja olla reilu ja rehellinen.”* Haastateltava B pohti, että *”tärkeätä on ehdottomasti se, että opiskelijalle syntyy kokemus, että tää ihminen kuuntelee mua. Ja hänelle voi kertoa... Et se luottamuksellinen ja tietyllä tavalla ehkä myös tasavertainen, että tässä on nyt kaksi aikuista. Roolit on vaan vähän*

erilaiset.”

Haastateltava C:n mukaan *”sun pitää ansaita sen oppilaan luottamus. Silloin se homma toimii. Ja se on sen tilanteen alussa. Jos sulla on lyhyt ryhmä, tai lyhytkestoinen ryhmä, niin se on ensimmäiset kaksi kolme minuuttia, niin sä teet sen jutun siinä... Sä otat sen tilanteen haltuun... se luottamuksellinen suhde tulee, kun sä et ole siellä mikään auktoriteetti, pomottaja. Vaan sä oot yksi kanssakulkija. Mä oon ite aina sanonut sen, että me tehdään tää juttu yhdessä. Tää on meidän yhteinen taival ja se alkaa nyt ja päättyy tuolloin. Ja sit se voi jatkua vielä eteenkinpäin... Joskus se tarkoittaa myös sitä, et on käytettävissä työajan ulkopuolella... Se on semmosta kokonaisvaltaista asiaa. Antaumuksellista. Silloin sä oot sitoutunut siihen juttuun.”* Haastateltava C pohti myös, että työ *”vaatii paljon”*.

Haastateltava D totesi, että *”kyllä oppijatkin tykkää, ja kyllä itekin tykkää tämmösestä inhimillisestä lähestymistavasta. Ei tarvitse olla paras kaveri eikä toiseksikaan paras kaveri, mutta lähestyttävä, mutta kuitenkin aikuinen samalla.”*

10.2.6 Itsensä kehittäjä

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka on merkinnyt myös itse pedagogeille paljon.

Haastateltava C:n mukaan hän on ohjaajana saanut menetelmästä paljon enemmän kuin mitä hän sai perinteisillä menetelmillä. *”Et se mielihyvä, mikä siitä tulee ja se palkitsevuus, kun huomaa, että joku oppii asian tätä kautta. Ehkä sitä samaa palautetta saa myös muista tilanteista... mut kyl sä oot niin paljon sitoutuneempi siihen ryhmään. Sä tunnet aika hyvin sen ryhmän, jos se on pitkäkestoinen ryhmä... Vaikka se vaatii, niin myös antaa... Jokainen päivä on aina erilainen ja aina oppii jotain uutta... Ei lähetä sillä mentaliteetilla, että mä osaan jo kaiken.”*

Myös haastateltava A korosti oman opettamisensa jatkuvaa kehittämistä ja sen kautta tulevia uusia näkökulmia ja toiminnallisuuden ja tekemisen lisääntymistä opetuksessa. A:sta opettajan tärkein kiinnostuksen aihe on oppija. A piti tärkeänä lisäksi, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka tarjoaa henkistä pääomaa ja sisältöä, jotka auttavat jaksamaan työssä, ja joiden avulla pystyy tukemaan myös enemmän apua tarvitsevia

oppilaita.

A:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogi tekee työtä suurella sydämellä, ja elämä opettaa menetelmän käyttöä eniten. Myös muut haastateltavat korostivat samoja asioita.

Haastateltava D totesi, että *”elämyspedagogin täytyy olla itsensä kehittäjä lopun elämäänsä”*. Kukaan ei opi hyväksi pedagogiksi vuodessa tai kahdessa. Seikkailu- ja elämyspedagogi on siten itsekin oppija, kuten haastateltava B totesi. *”Tää on sen tyyppistä tekemistä, että on pakko tarkkaankin yrittää ymmärtää, että mitä edellisellä kurssilla esimerkiksi on tapahtunut. Ja mitä siitä vois hyödyntää seuraavaan.”*

10.2.7 Yhteistyön tekijä ja luova oppimisympäristöjen rakentaja

Seikkailu- ja elämyspedagogi tekee yhteistyötä muidenkin kuin koulun henkilökunnan kanssa. Esimerkiksi oppilaiden tutustumispäivissä voidaan toimia yhdessä tukioppilaiden ja nuorisotoimen kanssa. Haastateltava A:n mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikka *”tarjoo ihan älyttömästi mahdollisuuksia, kun vain sä itse lähdet niitä toteuttamaan ja tulee se idea. Ja mitä enemmän teet, niin varmasti sen enemmän tulee siihen jatkoa.”*

Seikkailu- ja elämyspedagogi toteuttaa menetelmää hyödyntäen valmista materiaalia uusilla tavoilla. Kalliita välineitä ei tarvita. Liikkeelle voi lähteä omaa luovuutta hyödyntäen esimerkiksi sangoilla, narukerillä, tavallisilla köysillä, vanteilla, hernepusseilla ja itse valmistetuilla materiaaleilla, joita voidaan tehdä myös yhdessä oppilaiden kanssa. Haastateltava B totesi, että menetelmää voi toteuttaa kaikkien kanssa ja missä vain ilman erityisvälineitä. Sen sijaan suunnittelua, pohdintaa ja näkemyksen ymmärtämistä tarvitaan, jonka jälkeen olosuhteet eivät rajoita toteuttamista.

10.2.8 Kokonaisuuksien opettaja-ohjaaja

Haastateltava C korosti, että seikkailu- ja elämyspedagogi opettaa opiskelijoille kokonaisuuksien hallintaa enemmän kuin sirpaletietoa. Seikkailu- ja elämyspedagogi

antaa enemmän itsestään kuin ottaa itselleen. Hänestä ihmissuhteet ovat tärkeitä, ja ihmisissä tärkeintä on puolestaan avoimuus ja luottamuksellisuus. Myös haastateltava D korosti asioiden kokonaisvaltaista katsantokantaa, kokonaisuuksien hallintaa ja avoimuutta sekä kaikkien arvostamista. D:n mukaan asioiden yksinkertaistaminen helpottaa oppimista, ja oppiminen vaatii aikaa.

Seikkailu- ja elämyspedagogi pitää elämyspedagogiikkaa menetelmänä, jonka avulla voidaan ratkaista monimutkaisia ongelmia. Menetelmä opettaa kohtaamaan haasteita ja ratkomaan niitä.

Seikkailu- ja elämyspedagogin käyttämistä menetelmistä kouluopetuksessa ja hänen halustaan kehittyä voi mielestäni tehdä yhteenvedon haastateltava D:n sanoin: *”Kyllähän koulussakin on mahdollista tehdä ihan mitä vaan mikä on laillista ja moraalisesti soveliaasta. Ei järjestelmän pitäisi rajoittaa elämyspedagogiikan kehittämistä... Kyse on halutaanko pyörittää rutiineita vai halutaanko kehittää oikeasti systeemiä.”* Seikkailu- ja elämyspedagogi haluaa olla monipuolisten opetusmenetelmien kehittäjä. Hän nauttii, kun oppija huomaa oppineensa. Seikkailu- ja elämyspedagogi saa oppimisen kokemusten kautta voimia toteuttaa työtään.

Tulososion loppuksi olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 3) tiivistäen tämän tutkimuksen teemat. Teemoista on nähtävissä ne tekijät, joiden perusteella seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tukee oppimista ja oppimisvaikeuksista kärsiviä oppijoita. Menetelmän opettaja-ohjaaja voi lisäksi monin tavoin edesauttaa oppimista kaikilla oppijoilla, myös erilaisilla oppijoilla.

TAULUKKO 3. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkitykset oppimiselle, sen mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa ja seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaja-ohjaajan ominaisuudet.

Merkitykset oppimiselle -teemat	Opettaja-ohjaajan ominaisuudet -teemat
1. Yhdessä toimimista ja uusien roolien omaksumista 2. Kokonaisvaltaista oppimista 3. Ilo, flow, tunteet – kohti itsetuntoa ja itsetuntemusta 4. Vastuu sinusta ja minusta – ketään ei jätetä yksin 5. Selvisin siitä, miksen selviäisi tuostakin? 6. Sopii niin sinulle kuin minullekin 7. Tiedän, taidan, arvostan - integroinnin ilo ja mahdollisuus 8. Aina kaikkia ei huvita	1. Luonnossa kotonaan – turvallisesti kasvua ja oppimista ohjaten 2. Antaumuksellista työtä ja jatkuvaa oppimista 3. Opettaja-ohjaaja huomioi sekä yksilön että ryhmän 4. Vankka usko omaan työhönsä 5. Lämminhenkinen opettaja-ohjaaja ja kanssakulkija 6. Itsensä kehittäjä 7. Yhteistyön tekijä ja luova oppimisympäristöjen rakentaja 8. Kokonaisuuksien opettaja-ohjaaja
Mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa -teemat	
1. Aistikanavat käyttöön 2. Liikkuminen helpottaa oppimisvaikeuksia 3. Konkreettinen tekeminen edesauttaa oppimista erilaisilla oppijoilla 4. Itsetunto kuntoon, jolloin oppiminenkin onnistuu	

11 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSTARPEET

Olen tässä pro gradu -tutkielmassani tutkinut seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle. Tutkielmani perustuu neljän asiantuntijan teemahaastatteluihin ja seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorioihin sekä aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin. Myös omat kokemukseni ovat mukana tutkielmassani. Kokemukseni vaikuttavat tulkintoihini, minkä vuoksi olen tuonut niitä läpinäkyvästi esille lisätäkseen työni luotettavuutta. Näin lukijalla itsellään on mahdollisuus pohtia tulkintojeni oikeellisuutta.

Tässä tutkielmassani keskityin ensimmäiseksi käsitteiden tarkentamiseen, koska käsitteissä on havaittu epäselvyyksiä (Karppinen 2005, 174). Tutkimukseni tulosten valossa on selkeää käyttää seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsitteenä silloin, kun menetelmä on osana koulujen opetussuunnitelmia. Samalla tavalla on toiminut muun muassa Karppinen (2005, 2007) aihetta käsittelevässä väitöskirjassaan.

Toiseksi raportoin seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle. Teorioiden ja aiempien tutkimusten sekä haastattelujen tulosten mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan taustalla on kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, missä reflektiivinen ja kokemuksellinen oppiminen mahdollistavat uusien tietojen ja taitojen oppimisen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Systeemi-konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan hyvin. (Ks. luvut 4, 7.)

Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tukee oppimista yhteistoiminnan, uusien roolien ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan avulla sekä ilon, flow-kokemusten ja voimakkaiden tunne-elämysten välityksellä. Menetelmä vahvistaa itsetuntoa ja itsetuntemusta, jotka edesauttavat oppimista. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla opitaan kantamaan vastuuta niin omasta oppimisesta kuin muista ihmisistä. Sen avulla voidaan saavuttaa myös siirtovaikutusta arkeen, mikäli opettaja-ohjaaja auttaa oppijaa reflektoimaan kokemuksiaan ja johdattaa liittämään niitä muihin elämäntilanteisiin. Seikkailu- ja elämyspedagogisella luontoliikunnalla on lisäksi mahdollisuus ohjata kohti rakentavaa yhteistyötä ja välittämistä sekä toisten kunnioittamista korostavia arvoja. Vastaavia päätelmiä on löydettävissä myös aiemmista tutkimuksista ja artikkeleista

(Helander & Kangas 2002; Kalliokoski & Saikkonen 1999; Karjalainen 2004; Karppinen 2005; Kyrö & Peltola 2002; Linnossuo 2007; Marttila 2005; Mikkola 2007; Riihimäki 2001).

Tiedollista oppimista seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tukee monin tavoin. Luontoliikuntaan voidaan integroida eri aineita. Kokonaisvaltaisuus opetuksessa, turvallinen oppimisilmapiiri, monipuoliset ja aidot oppimisympäristöt sekä eri aistikanavien hyödyntäminen mahdollistavat tiedollisen oppimisen kehittymistä. Lisäksi taktiilisten ja kinesteettisten oppijoiden huomioiminen on luonnossa liikkuen luonnollista: voidaankin todeta, että itse luontoliikkuminen edesauttaa oppimista. Samoin vilkkaat lapset viihtyvät luontoliikunnan parissa ja oppivat ”vahingossa” asioita toisia häiritsemättä kunhan opettaja muodostaa esimerkiksi parit viisaasti oppijan tarpeet huomioiden. Konkretia oppimisessa on tiedollista oppimista helpottavaa, ja tutkivan oppimisen liittäminen seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan on helppoa. Itse asiassa haastateltavien mukaan tutkiva oppimisenäkemys liittyy luonnossa tapahtuvaan toimintaan huomaamatta ilman, että ohjaaja siihen johdattelee. (Ks. luku 7.)

Tutkimuksen tulosten valossa seikkailu- ja elämyspedagogiikka on erinomainen oppimisen tukija. Mielestäni se voi tarjota joitain ratkaisuja nykyisen individualistisen yhteiskunnan ongelmiin. Yhteistoiminta ja vastuun kanto sekä toisten ihmisten kunnioittaminen ja välittäminen kehittyvät seikkailu- ja elämyspedagogisessa kouluopetuksessa. Pelkkä tiedollisen oppimisen korostaminen edesauttaa vain vähän yhteisöllisten arvojen omaksumista. Tarvitsemme päätä, kättä ja sydäntä oppiaksemme kokonaisvaltaisiksi ja aidoiksi ihmisiksi.

Lisäksi oppilaiden on tärkeää oppia tuntemaan itseään ja iloitsemaan oppimisestaan. 2000-luvulla elämä on jatkuvaa sopeutumista muutoksiin. Sopeutumista edesauttavat positiivinen suhtautuminen uusiin asioihin ja kyky oppia sekä usko omaan itseensä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka on menetelmä, jonka avulla näitä taitoja voidaan vahvistaa monipuolisesti niin haastateltavien näkemysten mukaan kuin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin tukeutuen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka tuo iloa oppimiseen. (Ks. luku 7.)

Tutkimukseni kolmas tehtävä oli selvittää seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien tukemisessa. Kaikki edellä mainitut oppimista tukevat asiat mahdollistavat myös erilaisten oppijoiden oppimista. Haastateltavat olivat vahvasti sitä mieltä, että menetelmä on erinomainen oppimisvaikeuksien helpottaja. Liikkuminen ja eri aistikanavien hyödyntäminen sekä tekemisen konkreettisuus helpottavat oppimista. Myös Koljosen ja Rintalan (2002) mukaan erilaisten oppijoiden motorisia kykyjä ja taitoja vahvistamalla voidaan vaikuttaa moniin tärkeisiin oppimisvalmiuksiin, jotka ovat perustana kognitiiviselle oppimiselle ja ovat välttämättömiä sen onnistumiselle. Liikkeiden koordinaatio, tilan ja ajan hahmottaminen sekä silmän ja käden yhteistyö ovat useiden kognitiivisten taitojen oppimisen kannalta välttämättömiä. Havaintomotoriset harjoitteet kehittävät motoriikkaa, mutta myös kuuloa, näköä ja tunto- sekä liikeaistiin perustuvaa hahmotusta. Mikäli liikunta lisäksi tukee itsetuntoa, on sillä myönteisiä vaikutuksia koko oppimisprosessiin, myös erilaisilla oppijoilla. (Koljonen & Rintala 2002.)

Tulosten valossa voidaan mielestäni todeta, että seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta vastaa hyvin siihen tarpeeseen toiminnallisista menetelmistä, joiden on useissa tutkimuksissa todettu helpottavan oppimisvaikeuksia (ks. Huisman & Nissisen 2005; Ikonen 2001; Jylhä 2003; Pietilä 2005; Rintala 2005). Karppisen (2005) toteuttama seikkailu- ja elämyspedagoginen sovellus kouluopetuksessa saa tästä tutkimuksestani vahvistusta erilaisten oppijoiden oppimisen tukijana.

Neljänneksi tutkin seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa kouluopetuksessa. Menetelmän toteuttajat ovat kohdanneet joitain hankaluuksia. Esimerkiksi Karppinen (2007, 168) toteaa koulukulttuurin kehittämisessä joutuneensa väärinymmärretyksi, oman tien kulkijaksi ja ”yksinäiseksi sudeksi”. Myös Mikkola (2007) havaitsi pro gradu - tutkielmassaan samankaltaisia ongelmia. Samoin haastateltavat olivat kohdanneet jonkin verran hankaluuksia menetelmän toteuttamisessa. He olivat kuitenkin voittaneet hankaluudet yhteistyötä tehden ja avoimesti ongelmista keskustellen. Tällaista katsantokantaa he ehdottivat muillekin menetelmän käyttäjille.

Vaikka käytäntö saattaa välillä olla haasteellista, niin teoriassa seikkailu- ja elämyspedagogiikka soveltuu erinomaisesti osaksi kouluopetusta. Esimerkiksi valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2003, 18–19)

korostetaan elämyksiä, kokemuksia, vuorovaikutusta, reflektiota, monipuolisia oppimisympäristöjä ja työtapoja, yhteistoimintaa sekä tunteiden merkitystä oppimisessa. Koska menetelmä on sopusoinnussa valtakunnallisten opetussuunnitelmien kanssa ja tukee oppimista monin tavoin, on mielestäni tultu siihen tilanteeseen, että seikkailu- ja elämyspedagogiikalla on perusteet levitä laajasti osaksi suomalaista kouluopetusta.

Menetelmän käyttöä kouluopetuksessa tukee lisäksi se, että ympäristön hyvinvointiin liittyvät kysymykset ovat erittäin ajankohtaisia ja maailmanlaajuisia. Ilmastonmuutos on globaali ongelma. Hassin (2009) mukaan ilmastonmuutos on ihmiskunnan tulevaisuuden suurin uhka. Sen ratkaisussa viimeistään tulevat sukupolvet ovat tärkeässä roolissa. Seikkailu- ja elämyspedagogisessa luontoliikunnassa on erilaisten ympäristökysymysten esille nostaminen helppoa ja konkreettista (ks. luku 9.5).

Menetelmän hyötyjä voidaan tarkastella myös lasten ja nuorten liikkumattomuuden näkökulmasta. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmän (2008) mukaan maailma on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana niin, että liikuntaa sen terveyttä ja hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta huolimatta ei enää sisälly jokaisen koululaisen päivään luonnostaan. Arkipäivän liikunta ja fyysinen aktiivisuus ovat vähentyneet, ja lapset ja nuoret ovat lihonneet. Tämä uhkaa kansanterveyttämme tulevaisuudessa, joten tarvitaan työtä kouluikäisten riittävän liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 10.) Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tarjoaa oivan mahdollisuuden lisätä kouluopetuksessa oppilaiden päivittäistä liikkumista.

Joudumme kuitenkin pohtimaan monenlaisia kysymyksiä ennen menetelmän mahdollista laajempaa hyödyntämistä kouluopetuksessa. Esimerkiksi meidän on ratkaistava miten on mahdollista viedä oppilaita vaihteleviin oppimisympäristöihin, mikäli luokkakoot kasvavat? Ehdimmekö tarjota kiireisessä yhteiskunnassa oppilaille monipuolisia aistikokemuksia? Jaksammeko kohdata seikkailu- ja elämyspedagogisesta toiminnasta aiheutuvaa mahdollista luokkahuoneen epäjärjestystä? Miten valmiita olemme tekemään yhteistyötä eri tahojen kanssa, jotta voimme turvallisesti toteuttaa opetusta luonnossa? Jaksammeko opetella uusia menetelmiä, sillä vanhasta luopuminen saattaa olla vaikeaa tai työlästä? Miten voimme sujuvasti integroida oppiaineita toisiinsa? Nämä kysymykset koulujen ja oppilaitosten sekä jokaisen opettajan on ratkaistava.

Mielestäni menetelmän käyttöä kouluopetuksessa voitaisiin tukea lisäksi Opetushallituksen ohjeistusten avulla, joita myös haastateltava C kaipasi. Kun käytettäville menetelmille on olemassa johdon tuki, niin yksittäiset opettajat rohkenevat hyödyntää uusia menetelmiä oppimisen tukemisessa.

Nähdäkseni Suomessa kaivataan myös monipuolisia mahdollisuuksia pätevöittää opetusalan ammattilaisia seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttöön. Niin luokanopettajien kuin aineenopettajien olisi hyvä voida suuntautua seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan. Kaikille opettajille olisi tarkoituksenmukaista tarjota seikkailu- ja elämyspedagogiikan perusteita osana opintoja.

Tutkimukseni lopuksi muodostin teemojen avulla haastateltuja asiantuntijoita mahdollisimman laajasti kuvaavan opettaja-ohjaajan opettamisen ja ohjaamisen näkökulmasta. Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ohjaaminen on haastateltavien näkemyksen mukaan prosessi, missä tarvitaan ohjaamista perinteisen opettamisen sijaan. Haastateltavat pitivät itseään enemmän oppimisprosessien ohjaajina kuin opettajina. Tuloksissa tuli esille opettajuuden muuttuminen kohti ohjaajuutta konstruktivismin myötä (ks. Patrikainen 1999, 58). Haastateltavat korostivat erityisesti turvallisuuden merkitystä ohjaamisessa kaikilla tasoilla. Lisäksi opettaja-ohjaajaa kuvaavat oppijoiden kannustaminen, rinnalla kulkeminen, kunnioittaminen, luonnossa viihtyminen, antaumuksellinen ote työhön, ryhmätyön korostaminen yksilöä unohtamatta, lämminhenkinen suhde oppijoihin, jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen, yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa ja luovien oppimisympäristöjen rakentaminen sekä kokonaisvaltainen katsantokanta oppimiseen ja ohjaamiseen. (Ks. luvut 4, 7, 10.) Konstruoimastani seikkailu- ja elämyspedagogin ajattelusta on löydettävissä nykyisten oppimiskäsitysten mukaisia periaatteita. Menetelmän käyttö kouluopetuksessa saa näistä tuloksista lisää tukea.

Koska tutkielmani on laadullinen ja koostuu ainoastaan neljän asiantuntijan haastatteluista, aiemmista teorioista ja tutkimuksista, niin aihetta tulee tulevaisuudessa tutkia lisää. Etenkin tiedollista oppimista seikkailu- ja elämyspedagogisessa luontoliikunnassa on tutkittu vähän. Itse toivon voivani tulevaisuudessa jatkaa tutkimustyötä aiheen parissa ja tarkastella nimenomaan tiedollista oppimista lisää.

Jatkotutkimusta tarvitaan seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ja tiedollisen oppimisen välisten merkitysten tutkimisen lisäksi muiltakin osin. Nähdäkseni on tarpeellista määritellä edelleen tarkemmin kaikkia niitä mekanismeja, jotka menetelmän ja oppimisen välillä vaikuttavat (ks. Weston & Tinsley 1999). Kaivataan myös laaja-alaisia analyyseja seikkailu- ja elämyspedagogiikan sovellutuksista ja määrällisiä tutkimuksia vaikuttavuudesta (ks. Karppinen 2005, 174). Lisäksi opettajille suunnattujen täydennyskoulutuskokonaisuuksien kehittäminen ja opettajaopiskelijoiden koulutuksen kehittäminen vaativat lisätutkimusta ja jatkokehittämistä, jotta menetelmän käyttö kouluopetuksessa eri asteilla lisääntyisi ja yhteistyön tekeminen helpottuisi (ks. McCaughtry & Wojewuczki 2003).

Vaikka laadullisen tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä, niin mielestäni ne ovat siirrettävissä vastaaviin olosuhteisiin. Uskon myös, että olen tehnyt tutkielmani luotettavasti, sillä luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään koko työni ajan (ks. luku 3.5). Viimeisenä luotettavuutta lisäävänä toimenpiteenä tein ennen työni luovuttamista esitarkastukseen aineistoni ja teemojeni vertailun. Luin samaan aikaan aineistoani ja raporttiani ja varmistin tällä tavoin, että olin huomionnut kaiken tutkimustehtävieni näkökulmasta oleellisen. Aiemmin vastaavan vahvistuksen tulkinnoilleni olin saanut ulkopuoliselta hallintoalan asiantuntijalta.

Toivon, että työlläni on merkitystä tulevaisuuden opetusmenetelmiä kehitettäessä. Tätä toivettani tukevat tutkimukseni tulokset, jotka vahvistavat menetelmän monipuolisia merkityksiä oppimiselle mitä erilaisimmilla oppijoilla. Menetelmän avulla luodaan lisäksi iloa oppimiseen, mitä PISA-tutkimusten tulosten valossa suomalaiset oppilaat kaipaavat. Toivettani tukee myös se, että seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta opettaa elämän hallintaa, itsetuntemusta, vastuun kantoa ja ryhmätoimintaa sekä toisten kunnioittavaa kohtaamista. Arvoja ja taitoja, joiden vahvistamista nyky-yhteiskunnassamme tarvitaan.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki, Porvoo: WSOY, 19–38 .
- Chrisholm, H. & Shaw, S. 2004. Prove it! The 'tyranny' of audit and accreditation in the New Zealand outdoors industry. *Leisure Studies* 23 (4), 317–327.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 61–79.
- Cooper, R.D. 2001. Outward bound in perspective. *British Journal of Teaching Physical Education* 32 (4), 15–16.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.

- Fossi, R. & Jokinen, S. 1997. Mitä on seikkailukasvatus? Katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Greene, J. H. & Thompson, D. 1990. Outward Bound USA. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (eds.) Adventure education. State College: Venture, 5–9.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä; PS-Kustannus, 37–51.
- Hakala, J.T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12–24.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hannaford, C. 2003. Oppimisen palapeli. Yksilölliset aivoprofiilit. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Hassi, S. 2009. Ilmastonmuutos on ihmiskunnan tulevaisuuden suurin uhka. Viitattu 30.12.2009
http://www.satuhassi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=195:ilmastonmuutos-on-ihmiskunnan-tulevaisuuden-suurin-uhka&catid=6:ympaeristoe&Itemid=78
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunanen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, A. & Kujala, J. 1999. ”Palosotilaista valmentajiksi.” Malmiprojektin loppuraportti 1995–1998. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Helander, J. & Kangas, H. 2002. Seikkailukasvatus ja lähihoitajan ammatillinen kasvu. Liikunta & Tiede 39 (1), 30–33.

- Hintikka, A-M. 1998. Opettaja lapsen tukena. Teoksessa A-M. Hintikka & K. Strandén (toim.) Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi: näin autat lukivaikeuksista: käsikirja vanhemmille ja erilaisten oppijoiden kanssa työskenteleville. Helsinki: Opetushallitus: Edita, 93–112.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huhtala, A. 2004. What Price Recreation in Finland? – A contingent valuation study of non-market benefits of public outdoor recreation areas. *Journal of Leisure Research* 36 (1), 23–44.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Humberstone, B. & Pedersen, K. 2001. Gender, class and outdoor traditions in the UK and Norway. *Sport, Education and Society* 6 (1), 23–33.
- Hurtes, K. P. 2002. Social Dependency: The impact of adolescent female culture. *Leisure Sciences* (24), 109–121.
- Häyrynen, T., Iivanainen, M. & Voutilainen, A. 1997. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Strandén (toim.) *Erilainen oppija*. Helsinki: Stakes, 12–15.
- Ikonen, O. 2001. On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks: erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 252–255.
- Ikonen, O. 2003. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen ja P. Virtanen (toim.) *HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–21.

- Jylhä, I. 2003. Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähikoulupedagogiikkaa parhaimmillaan. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks II: yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–239.
- Kalliokoski, P. & Saikkonen, A. 1999. Seikkailukasvatus: ”Ulos luokasta, mutta ei koulusta”. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kalliomäki, A. 2006. Apua oppimisen pulmiin -seminaari lasten ja nuorten oppimisvaikeuksista. Tulostettu 27.2.2009
http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2006/5/apua_oppimisen_pulmiin__seminaari__lasten_ja_nuorten_oppimisvaik?lang=fi&print=true
- Karjalainen, S. 2004. Viiden opettajan käsityksiä seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karppinen, S. J. A. 1998. Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja. Tulostettu 17.2.2009
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2007. Esipuhe. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9.
- Karppinen, S. J. A., Ojala, H. & Vähä, T. 2004. Toisenlaiset iltapäivät – Seikkailu- ja elämyspedagoginen yhteistoimintahanke koulun ja nuorisotoimen välillä. Esitelmä Tuhti-seminaarissa Oulussa. Viitattu 29.12.2009
<http://cc.oulu.fi/~vulvinen/tu04tiiv.htm>

- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.)
Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen
kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 109–115.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli
(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle
tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu painos.
Jyväskylä: PS-Kustannus, 70–85.
- Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki:
Kirjayhtymä.
- Koljonen, M. & Rintala, P. 2002. Psykomotoriikka kokonaiskehityksen tukena, kun
lapsella on oppimisvaikeuksia. *Liikunta & Tiede* 39 (1), 22–29.
- Kraft, R. J. 1990. Experiential Learning. Teoksessa J.C. Miles & S. Priest (eds.)
Adventure education. State College: Venture, 175–183.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Oppimistyylit. – Teoksessa J. Kuusinen (toim.)
Kasvatuspsykologia. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 52–58.
- Kyrö, T. & Peltola, K. 2002. Seikkailukasvatus – ajattelun, toiminnan ja tunteiden
verkko. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.
Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.
Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja
analyysimenetelmiin. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laitakari, T. & Lentonen, M. 1996. Seikkailu koulun kasvattavan opetuksen
mahdollisuutena. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö: Nuori Suomi ry.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–223.
- Loeffler, T. A. 2004. A photo elicitation study of the meanings of outdoor adventure experiences. *Journal of Leisure Research* 36 (4), 536–556.
- Luckner, J. L. & Nadler, R. S. 1997. Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. 2. painos. Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T. 1995. Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- McCaughy, N. & Wojewuczki, J. 2003. Learning to teach socially critical adventure education in elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport* 74 (1), 50.
- Markula, M., Marttila, M. & Pietilä, M. 2007. Asiantuntevaksi metsätalousinsinööriksi kehittyminen alkaa TAMKissa ongelmalähtöisesti oppien. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 12. Tampere.
- Martin, P. 2009. Loving nature through adventure. Examining human-nature interaction. Teoksessa B. Stremba & C. A. Bisson (eds.) Teaching adventure education theory. Best Practices. Champaign III: Human Kinetics, 359–368.

Marttila, M. 2005. Seikkailukasvatus, yksi palanen elämän palapelissä tavoitteena aidoksi, kokonaiseksi ja rakastavaksi ihmiseksi kasvaminen. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.

Metsähallitus 2009. Eräasiat ja retkeily. Tulostettu 1.3.2009

<http://www.metsa.fi/sivustot/metsa/fi/Eraasiatjaretkeily/Sivut/Eraasiatjaretkeily.aspx>

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

Metsäntutkimuslaitos 2009. Metsien monikäyttö. Tulostettu 1.3.2009

<http://www.metla.fi/metinfo/monikaytto/index.htm>

Mikkola, M. 2007. Seikkailukasvatus – vaihtoehtoinen tapa oppia ja opettaa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Newton, M., Sandberg, J. & Watson D. L. 2001. Utilizing adventure education within the model of moral action. *QUEST* (53), 483–494.

Niskanen, V. 2008. Kohti tutkivaa työtapaa. Tulostettu 4.10.2009

http://www.mm.helsinki.fi/users/niskanen/kotutapa_niskanen08.pdf

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.

Opetusministeriö 2009. Tulostettu 27.2.2009

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/pisa2006/index.html>

Outward Bound Finland 2009. Tulostettu 24.3.2009

http://www.outwardbound.fi/sivu.php?sivu_id=56&PHPSESSID=f8c1c3693dc13521f04eca3d3e7c6b31

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Pietilä, M. 2005. Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 93–105 .

Pirkanmaan Virkistysalueyhdistys ry 2009. Virkisty luonnossa! Tulostettu 1.3.2009
<http://www.pirkanmaanvirkistysalueyhdistys.fi/>

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press: Taju, 21–41.

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Prashnig, B. 2003. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, Atena.

Priest, S. & Gass, M. A. 2005. Effective leadership of adventure programming. 2. painos. United States: Human Kinetics.

Rauste-von Wright, ML. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rauste-von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.

- Richards, A. 1990. Kurt Hahn. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (eds.) Adventure education. State College: Venture, 67–74.
- Riihimäki, S. 2001. Koulun ja kodin yhteistyö pienluokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rintala, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 5–6.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–135.
- Sikkelä, R. 2001. Merkittävät oppimiskokemukset seikkailukasvatuksessa. Nuorisotutkimus 19 (3), 24–32.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soveltavan liikuntakasvatuksen verkkokurssi. Tulostettu 1.5.2009
www.cc.jyu.fi/~tehuovin/soveltavaliikunta/erityistarpeet
- Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2009. Tulostettu 26.2.2009
http://www.seikkailukasvatus.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=53&Itemid=64
- Suomen Latu ry 2009a. Lajit. Tulostettu 1.3.2009 <http://www.suomenlatu.fi/?S03>
- Suomen Latu ry 2009b. Luonnossa kotonaan. Tulostettu 15.11.2009
<http://suomenlatu.fi/index.cgi?S0321>
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhla-kirja. Tampere: Tampereen yliopisto, 130–170.
- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 11–26.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa 1. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tesnear, S. & Meyer, C. P. 2008. Die effek van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike funksionering van jeugdige. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation 30 (2), 107–119.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Verkko-tutor 2009a. Kokemuksellinen oppiminen. Tulostettu 3.5.2009
<http://www.uta.fi/verkkotutor/kokem.htm>
- Verkko-tutor 2009b. Reflektio oppimisessä. Tulostettu 3.5.2009
<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/reflekt.htm>

Volk, A., Eckhardt, M. & Zulauf, T. 2007. Integrations- und Kooperationsverhalten von migrant/innen im schulsport. *Sportunterricht* 56 (5), 139–144.

Vuontela, U. 1997. Pedagoginen seikkailu. Peruskoulun neljännen luokan kokeiluopetussuunnitelman toteutumisen ja arvioinnin kuvaus lukuvuonna 1994–1995. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaattityö.

Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 6. painos. Naantali: Resurssi.

Weston, R. & Tinsley, H. E. A. 1999. Wilderness adventure therapy for at-risk youth. *Parks & Recreation* 34 (7), 30–39.

Ympäristöministeriö 2009. Liikkuminen luonnossa. Tulostettu 1.3.2009
<http://www.ymparisto.fi/default.asp?node=171&lan=fi>

Painamattomat lähteet

Kalliokoski, V. 2002. Johdatus didaktiikkaan. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot. Tampereen avoin yliopisto.

Karppinen, S.J.A. 1997. Elämyspedagogiikka ongelmaoppilaiden opetuksessa. Esitelmä Tuhti-research network for youth -seminaarissa Joensuussa 17.4.1997.

Keckman, K., Kouhia, T. & Marttila, M. 2000. Seikkaillen elämää oppimassa. Tampereen sosiaalialan oppilaitos, aikuiskoulutus. Päättyö.

Laukamo, P. 1999. Liikunnanohjaus -kurssi. Hoikan opisto.

Lehtonen, T. 2000. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ammatillinen lisäkoulutus. Elämyspedagogiset menetelmät -kurssi. Tampereen sosiaalian oppilaitos, aikuiskoulutus.

Peltonen, O-M. 2004. Luontoliikunnan erikoistumisopinnot. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Pöyhkäri, P. 2004. Luontoliikunnan erikoistumisopinnot. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.

Rintala, K. 1999. Luonto- ja elämysmatkailu -kurssi. Hoikan opisto.

LIITTEET

Liite 1: Osallistumis- ja suostumuspyyntö

Maarit Marttila
 Kaustalantie 18
 37470 Vesilahti
 gsm 040 5435274
 maarit.k.marttila@jyu.fi

ESITTELYKIRJE
 10.2.2009

Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

**ONKO ELÄMYSPEDAGOGISELLA LUONTOLIIKUNNALLA MERKITYSTÄ
 OPPIMISELLE JA JOS ON, NIIN MILLAISTA MERKITYSTÄ JA
 MILLAISEEN OPPIMISEEN?**

– TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMIS- JA SUOSTUMUSPYYNTÖ

Hyvä elämyspedagogiikan asiantuntija!

Elämä vie meitä jokaista monenlaisiin seikkailuihin. Useimmiten seikkailut sijoittuvat luonnon helmaan sen rajattoman kauneuden lähteille, toisinaan taas jonnekin aivan muualle. Oma seikkailuani on ollut jo yli 10 vuotta opiskella ympäri Suomea luonnon, liikunnan ja oppimisen parissa. Nyt polkuni ovat johdattaneet minut Jyväskylän yliopistolle liikuntapedagogiikan ja terveystieteen pariin sekä Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun opinto-ohjausopintojen pariin. Opintoihini liittyen teen liikuntapedagogiikan opinnäytetyötäni tutkien elämyspedagogisen luontoliikunnan merkitystä oppimiselle. Tuohon selvitystyöhön tarvitsisin Sinun, elämyspedagogiikan ammattilaisen ja asiantuntijan, vuosien osaamista ja kokemusta!

Pro gradu -tutkielmaani ohjaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella erikoistutkija Pipsa Nieminen. Tutkimukseni toteutetaan laadullisella lomakekyselyllä ja teemahaastattelulla alaa opiskelleille / alaa opiskeleville ja sitä työssään käyttäville sekä teemahaastattelulla alan asiantuntijoille. Näiden lisänä tutkielmassani syvennyttään aiempaan teoriatietouteen ja pyritään ymmärtämään elämyspedagogisen luontoliikunnan ja oppimisen välisiä merkityksiä. Opinnäytetyö valmistuu vuonna 2010.

Osallistumisesi tutkimukseeni olisi todella arvokasta. Se, miten oppimista voidaan tukea, on tärkeä asia ja koskettaa kaikkia. Siksi erityisesti toivoisin apuasi.

Tutkimus on luottamuksellinen ja tutkimustulokset raportoidaan siten, että osallistujien henkilöllisyys ei paljastu. Tutkimukseen liittyvät teemahaastattelut nauhoitetaan. Nauhoitukset tuhoataan työn valmistumisen jälkeen. Jos olet kiinnostunut tietämään tutkimuksesta enemmän, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Mikäli haluat olla yksi tutkimukseen osallistuvista asiantuntijoista (heitä on tarkoitus olla yhteensä kolme ja olen aiemman tietämykseni perusteella halunnut pyytää haastateltavaksi juuri Sinua, koska tiedän ja luotan asiantuntemukseesi alalla), niin ota

(jatkuu)

(jatkuu)

minuun yhteyttä viimeistään 28.2.2009 mennessä joko sähköisesti, puhelimella tai postitse. Voimme sen jälkeen sopia tutkimuksen etenemisestä tarkemmin.

Ps. Teemahaastatteluun kuluu aikaa noin kaksi tuntia ja voin tulla tekemään haastattelun Sinulle sopivassa paikassa. Haastattelusta ei aiheudu Sinulle muita kustannuksia kuin aikasi antaminen.

Kiitos jo etukäteen mahdollisesta osallistumisestasi!

Jyväskylä 10.2.2009

Pipsa Nieminen

Maarit Marttila

Liite 2. Teemahaastattelurunko

TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSIÄ

15.3.2009

1. TAUSTATIEDOT

Nimi

Asuinpaikkakunta

Ikä

Koulutus

Työhistoria, nykyinen työpaikka

Työkokemus elämyspedagogiikan ja luontoliikunnan opetuksesta ja asiantuntijatehtävistä

2. VIRITTÄVIÄ KYSYMYKSIÄ

Kokemuksestasi ja hiljaisesta tiedostasi

- Kerro merkitykselliset hetket elämäsi varrella opettajuutta ajatellen.

Tietokäsityksesi

- Mitkä tiedot ja taidot ovat mielestäsi tärkeitä tämän päivän ihmisille?
- Antaako koulu näitä tietoja ja taitoja (tai voisiko antaa)?
- Miten muuttaisit tai parantaisit koulua tässä mielessä?
- Millaista osaamista tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan?

Arvoistasi

- Millaisia piirteitä haluaisit vahvistaa opiskelijoissasi?
- Millaista päämäärää kohti haluaisit kasvattaa opiskelijoitasi?

Oppimiskäsityksestäsi ja ihmiskäsityksestäsi

- Millaisena näet oman roolisi opettajana?
- Päätehtäväni opettajana on...

Tulevaisuudenhaasteitasi opettajana

- Millainen olet, jos olet saavuttanut oman unelmaopettajuuden?

3. TARKEMMIN KÄSITTEISTÄ

Luontosuhde

(jatkuu)

(jatkuu)

- Mitä luonto Sinulle merkitsee?
- Voiko ihminen (nuori tai aikuinen) elää onnellisesti ilman edellä kuvaamiasi asioita?

Mitä elämyspedagogiikka Sinulle merkitsee ja mitä siihen mielestäsi kuuluu?

Mitä seikkailukasvatus Sinulle merkitsee ja mitä siihen mielestäsi kuuluu?

Mitä mieltä olet Seppo Karppisen määritelmistä elämyspedagogiikasta ja seikkailukasvatuksesta? Lisäisitkö niihin jotain?

Luontoliikunta, mitä liität siihen kuuluvaksi ja mitä se Sinulle merkitsee?

Mitä kaikkea kokemuksesi mukaan oppimiseen liittyy?

Entä oppimisvaikeuksiin?

Entä opettamiseen?

4. KÄSITTEIDEN VÄLISET SUHTEET JA MERKITYKSET

Millainen rooli luontoliikunnalla on ollut Sinun elämyspedagogisessa opetuksessasi?

Mitä kokemustesi mukaan (elämyspedagoginen) luontoliikunta opettaa ihmiselle?

Voiko luontoliikunta antaa jotain sellaista, mitä ihminen ei voi saada, oppia tai kokea jotenkin muutoin?

Kenelle luontoliikunta sopii? Sopiiko se kaikille?

Miten omien kokemustesi mukaan (elämyspedagoginen) luontoliikunta vaikuttaa opiskelijoihin ja yleensä ihmisiin?

Omat kokemuksesi (elämyspedagogisen) luontoliikunnan merkityksestä oppimiseen?

Kun oppimista menetelmän avulla on tapahtunut, niin mikä mielestäsi on edesauttanut oppimista?

- Ryhmän merkitys?
- Vuorovaikutuksen merkitys?
- Opiskelijan itsensä, hänen roolinsa merkitys?
- Oppimisympäristön merkitys?
- Luonnon ja ympäristön merkitys?
- Tunteiden, motivaation, itsetunnon, itsetuntemuksen merkitys?
- Sinun merkityksesi opettajana opiskelijoiden kehittämisessä?

(jatkuu)

(jatkuu)

- Millainen arviointi tukee kokemuksesi mukaan oppimista?

Tapahtuuko oppimista menetelmän avulla aina?

- Miksi ei tapahdu? Mitkä asiat rajoittavat oppimista?
- Mikä oppijalle on kokemuksesi mukaan vaikeaa tai helppoa?

Voiko (elämyspedagogisella) luontoliikunnalla olla negatiivisia vaikutuksia?

- Mitä?
- Miten olet näissä tilanteissa toiminut?

Oletko havainnut (elämyspedagogisella) luontoliikunnalla olevan merkitystä tiedollisen oppimisen kehittämisessä?

- Millaista merkitystä?
- Perustele. Kerro kokemuksiasi.

Voiko sen avulla mielestäsi voittaa oppimisvaikeuksia?

- Millaisia oppimisvaikeuksia?
- Omat kokemuksesi?

Miten (elämyspedagogista) luontoliikuntaa voi käyttää oppimisvaikeuksien voittamiseksi?

- Hyvät kokemuksesi, ehdotuksesi ja esimerkit?
- Ongelmat ja haasteet tai vaikeudet kokemustesi perusteella?

Mitä ohjeita antaisit menetelmän käyttäjille, jotta oppimista tapahtuisi?

Miten menetelmä sopii eri koulumuotoihin oppimista tukemaan?

- Perustele. Kerro kokemuksiasi.
- Oletko kohdannut ongelmia?

Miten näet elämyspedagogisen luontoliikunnan tulevaisuuden opetuksessa?

- Ilmastonmuutos ja talouskriisi, niiden merkitys?

Millaisen viestin haluaisit kertoa menetelmän toimivuudesta tai haasteista muille opettajille, joita aihe kiinnostaa tai arveluttaa?

5. OHJAAJAN JA OPETTAJAN MERKITYS

Mitä asioita Sinä pyrit korostamaan elämyspedagogista luontoliikuntaa opettaessasi?

Mitä elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaminen edellyttää opettajalta?

Millainen on mielestäsi hyvä elämyspedagogisen luontoliikunnan opettaja?

- Voiko jokainen oppia opettamaan luontoliikuntaa?

(jatkuu)

(jatkuu)

Turvallisuuden merkitys opetuksessa kokemustesi mukaan?**Miten kohderyhmä suuntaa opetuksesi tavoitteita?**

- Onko joitain tavoitteita, jotka ovat samoja ryhmästä riippumatta?

Miten yksilöt suuntaavat opetuksesi tavoitteita?

- Miksi ihmiset toimivat eri tavoin samoissa tilanteissa?

Miten ohjaaja ja opettaja voi vaikuttaa menetelmän avulla oppimiseen?

- Perustele. Kerro kokemuksistasi.

Mitä haasteita opettajalle menetelmä asettaa, jos ajatellaan että tavoitteena on oppiminen?**Millaista vastustusta olet luontoliikunnan opettajana kohdannut?**

- Miten olet vaikeudet voittanut?

Millainen suhde oppijaan on kokemuksesi mukaan toimiva?**Millaisia ihmisiä mielestäsi menetelmän avulla opettaja kasvattaa?**

- Ovatko tavoitteet sopusoinnussa nyky-yhteiskunnan tavoitteiden kanssa?
- Entä koulujen tavoitteiden kanssa?

Miten (elämyspedagoginen) luontoliikunta sopii mielestäsi osaksi koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmia?

- Hyvät puolet?
- Ongelmat, haasteet?

6. VAPAA SANA: MITÄ VIELÄ HALUAISIT KERTOA ELÄMYPEDAGOGISEN LUONTOLIIKUNNAN MERKITYKSESTÄ OPPIMISEEN**7. PEDAGOGISTA AJATTELUA KOSKETTAVIA TARVITTAESSA TARKENTAVIA HENKILÖKOHTAISIA KYSYMYKSIÄ****Opetusfilosofiasi ja käyttöteoriasi****Kokemuksestasi ja hiljaisesta tiedostasi**

- Onko mielestäsi tapahtunut mitään muutosta siihen miten opetat ja mitä opetat vuosien varrella? Millaisia muutoksia?
- Mitä vuodet ovat vaikuttaneet siihen, mitä pidät tärkeänä mitä opiskelijoiden tulisi oppia?
- Ahaa-elämykset vuosien varrella.

(jatkuu)

(jatkuu)

- Haasteet vuosien varrella. Ovatko ne samoja kuin ennenkin vai ovatko ne muuttuneet? Miten ja ehkä miksi?

Arvoistasi

- Millaista ihmistä arvostat?
- Mitä asioita pidät tärkeänä elämässä ja ihmisessä?

Tulevaisuudenhaasteitasi opettajana

- Mitä tavoitteita Sinulla on opettajuudessasi?
- Mitä kohti pyrit, minne olet matkalla?

8. TULEEKO MIELEESI VIELÄ LISÄTTÄVÄÄ? MITÄ?**SUURI KIITOS SINULLE!!!**