

SEIKKAILUKASVATTAJAN AMMATILLINEN KASVU

Mauno Kivinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2016

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mauno Kivinen (2016). Seikkailukasvattajan ammatillinen kasvu. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 75 s, 5 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on seikkailukasvatuksen aikuisopiskelijoiden ammatillinen kasvu. Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusjoukko koostui erään Suomessa järjestetyn seikkailukasvatusohjaajakurssin osallistujista, joilla oli omakohtainen kokemus ohjaajana kehittymisestä. Myös kurssin opettaja osallistui tutkimukseen. Tutkimuksen aineisto koostui viidentoista kurssilaisen pohdiskelevasta kirjoitelmasta sekä opettajan ja viiden kurssilaisen haastattelusta. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti ja sisällön analyysin avulla pyrittiin kuvaamaan kurssilaisten ohjaustaidossa ja -ajattelussa tapahtuneita muutoksia sekä selvittämään mitkä tekijät näihin muutoksiin vaikuttivat. Tuloksin pyrittiin muodostamaan kokonaiskuva muutokseen johtaneesta prosessista. Syntyneitä tuloksia seikkailukasvatusohjaajan kehittymisestä syvennettiin teorian avulla.

Tutkimus osoitti, että seikkailukasvatusta opiskelevien ammatillinen kasvu on monitahoinen ja useasta tekijästä riippuva prosessi. Kurssin merkitys ilmeni seikkailukasvatuksellisen menetelmän haltuunottona, ohjaajan pehmeiden taitojen ja kovien taitojen kehittymisenä sekä henkilökohtaisena kasvuprosessina. Kurssilla kehittymistä kuvattiin kokemuksellisen oppimisen teoriaan peilaten. Kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä olivat kurssilaisten lähtökohdat kehittymiselle, kurssilta saadut kokemukset, niiden prosessointi sekä ohjauksien harjoittelu turvallisessa ja rohkaisevassa sosiaalisessa ilmapiirissä. Kurssin käytännönläheinen toteutus tuki henkilökohtaista kasvua tarjoamalla mahdollisuuden löytää omia rajojaan. Pehmeiden ja kovien taitojen, kuten johtamis- ja lajitaitojen kehittymistä tuki käytännön harjoittelu sekä ryhmältä saatu tuki.

Seikkailukasvatusohjaajakoulutuksella näytti olevan potentiaalia edistää kurssilaisten ammatillista kasvua. Sen varmistamiseksi tulisi kurssilaisten olla tietoisia omista tavoitteistaan koulutukselle sekä koulutuksen järjestäjän olla korostamatta liikaa lajitaidon osuutta seikkailukasvatuksessa.

Avainsanat: seikkailukasvatus, kokemuksellinen oppiminen, ammatillinen kasvu

ABSTRACT

Mauno Kivinen (2016). Professional development of adventure educator. The department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, pro gradu thesis in sport pedagogy, 75 pp, 5 appendices.

The objective of the study was to research the professional growth of adults who study adventure education. The study was conducted by qualitative research methods. The study group comprised of the participants of a Finnish adventure education leader course who had a personal experience of development as a leader. The teacher of the course also took part of the study. The research material consisted of fifteen contemplative essays from participants and of interviews of five participants and the teacher. The analysis of the material was carried out as data-based. The aim of interpreting the data was to describe the changes in leadership skills and thoughts about leadership and also to find out the factors influencing these changes. An overall view of the process that led to the change was built from the parts of interpretation. Final interpretation of the growth of adventure educator was deepened with theory.

The study showed that the professional development of adventure educator is a complex process and is dependant of many factors. The significance of the course came up as getting grip of adventure education, development of soft and hard skills and as personal process of growth. The development during the course was reflected on the theory of experiential learning. Factors influencing the development was starting points of participants' development, experiences from the course, processing these experiences and practicing leadership in safe and encouraging social environment. Practical implementation of the course promoted personal growth by offering chance to find personal limits. Practice and support from the group promoted the development of soft and hard skills, such as leadership- and technical skills.

Adventure education leader course had potential to promote participants professional development. To ensure that, participants should be aware of their own goals for the course and course organizers shouldn't over-emphasize role of technical skills in adventure education.

Keywords: adventure education, experience-based learning, professional development,

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1 Seikkailukasvatus.....	3
2.2 Kokemuksellinen oppiminen.....	5
2.3 Ohjaajuus seikkailukasvatuksessa.....	7
2.4 Aikuisoppijan ammatillinen kasvu sekä seikkailuohjaajana kehittyminen.....	9
2.5 Seikkailuohjaajakoulutus Suomessa.....	11
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	13
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	14
4.1 Lähtökohdat tutkimukselle.....	14
4.1.1 Tutkimus laadullisin menetelmin.....	14
4.1.2 Tutkijan esiymmärrys.....	15
4.2 Tutkimuksen toteuttaminen.....	17
4.2.1 Seikkailukasvatuskurssin osallistujat tutkimuksen kohteena.....	17
4.2.2 Aineiston hankinta.....	21
4.2.3 Analyysin eteneminen.....	25
5 TULOKSET.....	28
5.1 Kurssilaisten lähtökohdat ohjaajana kehittymiselle.....	29
5.1.1 Kurssilaisten taustat.....	29
5.1.2 Kurssilaisten motiivit ja odotukset.....	33
5.2 Seikkailukasvatuksesta uusi ohjaamisen väline.....	36
5.2.1 Seikkailukasvatus ohjaustyön tukena.....	36
5.2.2 Seikkailukasvatuksen syvällisempi ymmärtäminen.....	38
5.3 Pehmeiden taitojen kehittyminen.....	41
5.3.1 Seikkailukasvattajan ohjausote.....	41
5.3.2 Kurssille tuodut ohjaamisen tavat lähtökohtana kehittymiselle.....	44
5.3.3 Kokemukset kehittymisen edellytyksenä.....	46
5.3.4 Kehittyminen kokemusten prosessoinnin myötä.....	48

5.3.5 Kurssin sosiaalinen ympäristö kehittymisen tukena.....	50
5.4 Kovien taitojen kehittyminen.....	52
5.4.1 Oppilaiden asenteet ja lähtökohdat kovien taitojen kehittämisessä.....	54
5.4.2 Kovien taitojen kehittyminen kokemuksen myötä.....	56
5.4.3 Osaamisen syventyminen sosiaalisen tuen kautta.....	57
5.5 Henkilökohtainen kasvun merkitys ohjaajana kehitymiselle.....	58
5.5.1 Seikkailukasvatuskurssi kasvuprosessina.....	58
5.5.2 Henkilökohtaiseen kasvuun vaikuttaneet tekijät.....	60
6 POHDINTA.....	63
6.1 Yhteenveto ja pohdintaa kurssin kehittämiseksi.....	63
6.2 Tutkimuksen arviointia.....	66
6.3 Jatkotutkimusehdotuksia.....	69
7 LÄHTEET.....	71
LIITTEET	

1 JOHDANTO

The very basic core of a man's living spirit is his passion for adventure

– Christopher McCandless

Ihminen on kautta aikojen ymmärtänyt seikkailun viehätysten ja sen vaikutuksen meihin (Bowles 1995; Telemäki 1998, 1). Ehkä juuri tämän vuoksi seikkailukasvatuksesta on muodostunut edellisen vuosisadan aikana kasvatusmetodi, jossa seikkailun synnyttämiä kokemuksia pyritään tietoisesti hyödyntämään yksilön kasvun tukemisessa (Telemäki 1998, 24). Tutkimustiedon ja omien kokemusten pohjalta seikkailukasvatus voi olla vaikuttamassa nuorten kasvuun erityisesti niissä asioissa, joihin perinteisellä luokahuoneopetuksella ei pystytä vaikuttamaan (Hattie ym. 1997; Linnosuo 2007). Menetelmää voidaan koulumaailman lisäksi hyödyntää kansalaisjärjestöjen ja yritysten toiminnassa, mutta myös ohjauksen ammattilaiset nuoriso-ohjaajista terapeuteihin ovat löytäneet sille sovelluksia (Karppinen 2007, 34–36). Kuten muussakin kasvatustyössä, myös seikkailukasvatuksessa toiminnan sujumisesta ja pedagogisesta suunnasta vastaa ohjaaja. Seikkailukasvatuksen ohjaajakoulutusta tarjotaan maassamme muutamissa oppilaitoksissa kansanopistoista korkeakouluihin (Seikkailukasvatus.fi 2016).

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee seikkailukasvatusta ohjauksen menetelmäksi opiskelevien henkilöiden ammatillista kasvua. Tutkimuksen kohteena oli erään Suomessa järjestetyn seikkailukasvatusohjaajakurssin osallistujaryhmän kokemukset kyseisestä kurssista. Kurssin tavoitteena oli kouluttaa ohjaajia, jotka olisivat valmiita käyttämään seikkailukasvatusta ohjauksen menetelmänään kurssin suoritettuaan. Tutkimuksessa sovellettiin kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta sekä fenomenologis-hermenyttistä menetelmää ja se toteutettiin kahdessa osassa. Ensimmäinen osa koostui viidentoista kurssilaisen kirjoittamasta pohdiskelevasta kirjoittelusta ja toinen viiden kurssilaisen sekä kurssin opettajan haastatteluista kurssin loppupuolella. Tutkimus osoitti, mitkä tekijät kurssilaisten seikkailukasvatusohjaajan taidoissa ja käsityksissä muuttuivat ja mitkä tekijät olivat tämän muutoksen takana.

Koulutuksen tutkimisella voidaan pyrkiä sen kehittämiseen. Suomessa viimeaikainen tutkimus liikunnanopettajaksi opiskelevien ammatillisesta kasvusta on avartanut käsitystä koulutuksen merkityksestä (Pesonen 2011; Aarto-Pesonen 2013; Kari 2016). Myös tämä työ voi antaa viitteitä siitä, mihin suuntaan seikkailukasvatuksen ohjaajakoulutusta voitaisiin kehittää. Tutkimus kuvaa niitä hyviä käytänteitä ja pedagogisia valintoja, jotka johtivat kurssilaisten kehittymiseen, mutta myös kiinnittää huomiota koulutuksen epäkohtiin ja tarjoaa näihin parannusehdotuksia.

Seikkailukasvatuksen parissa toimivien ammatillista kasvua on tutkittu kaiken kaikkeaan melko vähän. Kansainvälinen tutkimus on käsitellyt muun muassa alalla toimivien kehittymistä edistäviä tekijöitä (Propst & Koesler 1998; Gray ym. 2011), koulutustaustojen merkitystä (Jacquie 2001; Zmudy ym. 2009) tai tarkemmin jonkin ohjaajan ominaisuuden kehittymistä (Galloway 2002; Hayashi & Ewert 2006; Warren & Loeffler 2006; Rhodes & Martin 2014; Richardson ym. 2014). Suomessa seikkailukasvattajien ammatillista kasvua käsittelevää tutkimusta ei ole tehty toistaiseksi lainkaan. Tämä työ voi toimia keskustelunavauksena ilmiön tarkastelulle Suomessa ja antaa ideoita jatkotutkimukselle.

Työssä lukija johdatellaan aiheeseen katsauksella seikkailukasvatuksen teoriaan ja käytäntöön, kokemukselliseen oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat. Tätä seuraavissa luvuissa käydään läpi tutkimuksen tekoon liittyvät kysymykset sekä esitellään tutkimuksen kohde. Tulososiossa käsitellään kurssilaisten kurssin aikana syntyneitä kasvua ja kehitystä. Tutkimusaineistosta ilmenneitä kurssin aikaisia muutoksia ja näihin johtaneita syitä peilataan aikaisempaan seikkailukasvatusta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Samalla kuvaillaan niitä prosesseja, jotka johtivat ohjaajien kehitykseen. Kehitystä tarkastellaan erityisesti kokemuksellisen oppimisen teorian kautta. Viimeisessä, pohdintaluvussa tehdään yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista, pohditaan, miten seikkailukasvattajan ammatillista kasvua voisi edelleen tukea sekä tarkastellaan työn onnistumista.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Seikkailukasvatus

Nuorten kasvattamiseen on jo tuhansia vuosia käytetty haasteellisia tilanteita, jotta nähtäisiin, miten nuoret niistä selviävät, mutta myös siksi, että nuoret kohtaisivat omakohtaisesti niitä haasteita, joita elämä voi tuoda mukanaan (Telemäki 1998, 1). Toisaalta monien luonnonkansojen arkinen elämä luonnonolosuhteiden asettamien haasteiden keskellä on ollut ainaista selviytymistä ja kamppailua (Bowles 1995). Eurooppalaiseen kasvatusajatteluun nuorten koetteleminen nousi 1900-luvun alkupuolella John Deweyn korostaman kokemuksellisen oppimisen myötä. Tuolloin alkoi yleistyä kasvatusnäkemys, jossa kokemuksellista ja tekemällä oppimista alettiin korostaa yhä enemmän. Nuorten moraalisen ja henkisen kasvatuksen tukemiseksi perustetuissa kouluissa nuoria kouluttiin haastavissa oloissa, merillä ja vuorilla. Erään tällaisen koulun perustajan ja seikkailukasvatuksen (engl. adventure education) isänä pidetyn Kurt Hahnin tavoite oli nuorten vahvuuksien löytäminen. Hän uskoi haasteiden kasvattavaan vaikutukseen. (Telemäki 2001, 12–16.) Nykyään, yli puoli vuosisataa myöhemmin, seikkailukasvatus on hyvin erilaista alkuperäisiin toimintamuotoihinsa verrattuna, eivätkä sen alkuperäiset aatteet ole välttämättä enää selkeästi erotettavissa (Telemäki 2001, 25).

Telemäen ja Bowlesin (2001, 24) mukaan seikkailukasvatusta voidaan pitää lähestymistapana tai menetelmänä, jossa pääosin luonnonympäristössä tapahtuvat haasteelliset toiminnot muodostavat puitteet nuoren ihmisen persoonalliselle, sosiaaliselle ja kasvatukselliselle kehitykselle. Seikkailukasvatus on tarkoituksen ja arvojen etsimistä seikkailun kautta, jatkuva tutkimisen ja löytämisen prosessi (Bowles 1995). Seikkailukasvatuksen keskeisenä elementtinä on seikkailu. Seikkailun on sanottu olevan mikä tahansa epävarmaan lopputulokseen johtava kokemus (Telemäki 1998, 42). Luonteenomaista sille on, että alussa epämääräiseltä tuntuneen tavoitteen saavuttaminen ja seikkailun päättymisen johtaa myönteisiin tuntemuksiin (Telemäki 2001, 24). Myös riskit ovat osa seikkailua. Ne eivät kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan ennemminkin keino oppia ja niiden hallitseminen haaste ohjaajalle. (Telemäki 1998, 42.)

Seikkailuun liitetään myös usein voimakkaat elämykset, joista kaikki eivät kuitenkaan ole kasvattavia, vaan osa saattaa myös ehkäistä nuoren kehitystä. On myös sanottu, että kasvatus ei edes voisi olla ilman elämyksiä. (Telemäki 1998, 41–43.) Voidaan myös sanoa, että kehitys itsenäiseksi ihmiseksi vaarantuu, jos emme ole valmiita kohtaamaan tuntemattomia ja uusia tilanteita ja jos pitäydymme aina tutussa ja turvallisessa. Seikkailu muuttaa meitä ihmisinä. Hyvänä esimerkkinä tästä voisi pitää tarinaa Odysseuksesta, joka palatessaan seikkailuiltaan kotiin oli täysin eri ihminen kuin matkaan lähtiessään. (Telemäki 2001, 24.)

Seikkailukasvatuksella on vahva yhteys luonnonympäristöihin (Bowles 1995) ja jo ensimmäiset seikkailukasvatusohjelmat sisälsivät retkiä luontoon (Telemäki 1998, 14). Luonnonympäristö ei ole välttämätön seikkailukasvatuksen toteutukseen, mutta sen etuina on ajateltu olevan ne luonnolliset puitteet, jotka ohjaavat oppilasta itsetietoisuuteen ja vastuullisuuteen (McKenzie 2000). Monissa seikkailukasvatusohjelmissa luonnossa eläminen ja toimiminen ovat keskeisiä puolia. Niiden kautta voidaan palata selviytymisen kannalta keskeisten perusasioiden äärelle. Kohdatessamme luonnon haastavuuden, perustarpeet selviytymiselle nousevat pintaan. (Bowles 1995.) Vaikka seikkailut eivät tapahtuisikaan luonnonympäristössä, määritellään seikkailukasvatus nykyään toiminnaksi, joka tapahtuu ”out-of-doors”, eli luokahuoneen ovien ulkopuolella (Sibthorp & Jostad 2014).

Varhaisten havaintojen (Telemäki 2001, 17–18) ja myös tutkimustiedon (Hattie ym. 1997; Telemäki 2001, 27–28) mukaan seikkailusta selviäminen ja sen aikana koettujen omien pelkojen voittaminen ovat yhteydessä muun muassa parantuneeseen minäkuvaan. Casonin ja Gillisin (1994) meta-analyysissä (ks Hattie ym. 1997), todettiin seikkailukasvatuksella olevan myönteinen vaikutus oppilaiden itsetuntoon, muiden arvioimaan käytökseen, elämänhallintaan, kouluarvosanoihin ja tarkkaavaisuuteen (Hattie ym. 1997). Suomessa seikkailukasvatuksen vaikuttavuutta on mitattu monissa erityistä tukea tarvitseville nuorille suunnatuissa hankkeissa ja tulokset ovat olleet samansuuntaisia. Vaikutuksia on ollut havaittavissa parantuneessa ryhmädynamiikassa, minäkuvassa sekä yhteiskunnallisessa osallistumisessa. (Linnossuo 2007.)

Seikkailukasvatuksen toteuttamistapoja on lukematon määrä. Tietyt ulkoilmatoiminnot, kuten kiipeily, hiihto, melonta, retkeily ja maastopyöräily, liitetään usein seikkailukasvatukseen. Usein käytettyjä menetelmiä ovat myös sosiaalistamisleikit sekä ryhmäaloitteisuuteen liittyvät

ja yksilöä haastavat tehtävät. (Telemäki 1998, 44.) Seikkailukasvatuksessa ei kuitenkaan ole kyse erikoisuuksien tavoittelusta tai äärikokemuksista (Telemäki 1998, 41), vaan ennemminkin vastaantulevien tilanteiden kasvatuksellista käytöstä (McKenzie 2000). Seikkailukasvatusta toteutetaan pidempien kurssien (Telemäki 2001, 55–61) ja erilaisten hankkeiden muodossa (Karppinen 2005; Linnosuo 2007), mutta myös koulun liikunnanopetukseen sovellettuna sillä voi saavuttaa myönteisiä tuloksia. (Himanen & Iivanainen 2005; Marttila 2010; Muittari & Santala 2009).

2.2 Kokemuksellinen oppiminen

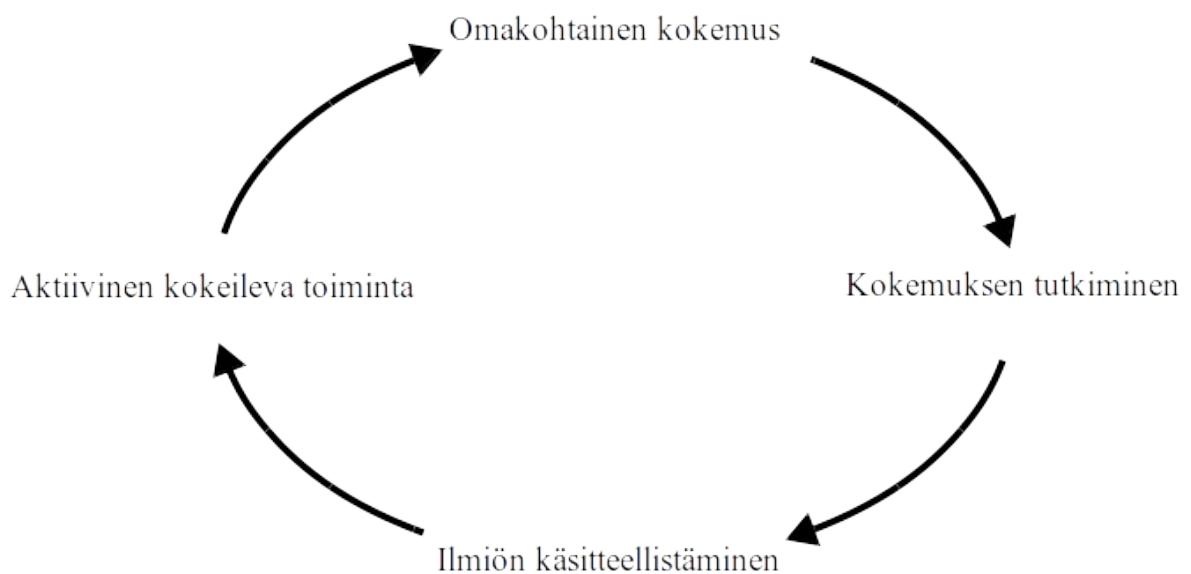
Seikkailukasvatukseen liittyy vahvasti käsitys kokemuksellisesta oppimisesta (engl. experiential learning) (Karppinen 2005, 50-54). John Deweyn 50-luvulla muodostama teoria oppimisesta nojaa kokemusten merkitykseen. Hänen mukaansa kaikki oppiminen on lähtöisin kokemuksistamme, eikä tietoa voi erottaa elämäkokemuksista. Uusia asioita oppiessa yksilö peilaa kokemustaan aikaisempiin yksilöllisiin elämäkokemuksiinsa ja nämä määrittävät uuden kokemuksen sisällön. Jokainen kokemus muokkaa täten yksilöä niin persoonana kuin kokijanakin. (Ruohotie 2002, 137; Ojanen 2003.)

Kokemukset ei sinänsä vielä ole riittävä tae oppimiselle. Ilman kokemusten käsitteellistämistä ja niille annettua merkitystä, ei oppimista välttämättä tapahdu. (Ojanen 2003.) Kokemuksellinen oppiminen korostaakin oppilaalle merkityksellisestä kokemuksesta. Merkitys syntyy oppilaan omista reflektioista – ei niinkään opettajan yrityksistä synnyttää yhteys linkki vanhan ja uuden tiedon välillä. Tällöin tärkeimmäksi muodostuu oppilaan osallistumisen aste. Kokemuksellisessa oppimisessä asetetaan oppilas keskiöön opettajan sijaan. (Berry 2011.)

Oppiminen voi perustua joko vastaanottamiseen tai löytämiseen. Esimerkkinä se, että opettaja on valmistellut materiaalit ja opetussuunnitelmat valmiiksi tai toisaalta oppilaiden tulee ratkaista erilaisia ongelmia. Toinen näkökulma oppimiseen on tiedon linkittyminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan, jolloin oppiminen voi olla ulkolukua tai merkityksellistä. Pitää kuitenkin varoa ajattelemasta, että luokkaopetus aina olisi huonoa tai löytämiseen perustuva opetus hyvää. (Berry 2011.) Kokemuksellisen oppimisen vahvuutena voi pitää sitä, että koke-

musten aikaansaamat tunteet voivat synnyttää hyvin vahvan motivaation oppimista kohtaan (Priest & Gass 2005, 15). Vanha sanontakin sanoo: ”minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa.”

Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehämalli (1984) erottaa oppimisessa neljä vaihetta, jotka ovat omakohtainen kokemus, kokemuksen tutkiminen, eli reflektointi, ilmiön käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta. (Hopkins & Putnam 1993, 78–82; Baker ym. 2002; Ojanen 2003). Oppija etenee mallin mukaan vaiheesta toiseen siten, että ensimmäisessä vaiheessa oppija kokee jotain ja antaa kokemalleen merkityksen omasta kokemushistoriastaan käsin. Toisessa, eli kokemuksen tutkimisen vaiheessa oppija palaa kokemuksen herättämiin tunteuksiin ja ajatuksiin. Tämän seurauksena oppija kolmannessa vaiheessa liittää uutta kokemusta jo olemassa olevaan, vertaa ja luo uutta ”teoriaa”. Uutta tietoa koetellaan käytännössä kehän neljännessä vaiheessa. Vasta tämän vaiheen kohdalla voidaan todeta oppijan oppineen ajattelun, arvomaailman tai käytöksen muutoksen myötä. Kokeilut, jotka päättyvät joko onnistumiseen tai epäonnistumiseen tuottavat jälleen uusia kokemuksia ja oppilas siirtyy kehämallin ensimmäiseen vaiheeseen ja kokemuksellinen oppiminen jatkuu. (Ojanen 2003.)



KUVA 1: Kokemuksellisen oppimisen kehämalli (Kolb 1984)

Seikkailukasvatuksessa kokemuksellisen oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan jatkumolla, jonka toisessa ääripäässä on puhdas käytännön toiminta ja toisessa kokemusten kriittiseen tar-

kasteluun perustuva niin sanottu reflektiivinen oppiminen. Ensimmäistä tapausta kuvaa hyvin metafora: ”Mountains speak for themselves”, eli ajatellaan, että toiminnan synnyttämät kokemukset itsessään saavat oppilaassa aikaan muutoksen. Jälkimmäinen taas näkee elämykset ja kokemukset väyläksi oppimiseen, joka tapahtuu elämystä refleктоitaessa. Oppimisen kannalta tärkeäksi ei nousekaan hyvät kokemukset, vaan laadukas ohjattu vuorovaikutukseen perustuva kokemusten käsittely (Karppinen 2005, 51-52.)

Seikkailukasvatuksella on hyvät mahdollisuudet olla nimenomaan kokemuksellista opetusta. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että Hahnin tavoitejaottelu pään, kehon ja sielun mukaan on melko sama, kuin Bloomin (1965) jaottelu liikunnanopetuksen fyysisistä, kognitiivisista ja sosiaalis-affektiivisistä tavoitteista. Hyväksi opetuksiksi luetaan sellainen, jossa toteutuu kaikki kolme tavoitetta. Siten hyvä seikkailukasvatus voidaan katsoa olevan kokonaisvaltaisesti ihmistä koskettavaa. (Berry 2011.)

2.3 Ohjaajuus seikkailukasvatuksessa

Kokemuksellinen oppiminen on yksilön asia ja tapahtuu yksilön omien kokemusten ja merkitysten maailmassa, eikä välttämättä aina tarvitse opettajaa tai ohjaajaa toteutuakseen. Kokemuksellinen opettaminen (engl. experiential education) on sen sijaan järjestettyä ja tarkoituksellista toimintaa, joka pyrkii käyttämään vastaantulevien tilanteiden kokemuksia yksilön tai ryhmän oppimiseen. Ajatus siitä, että oppiminen on kokemuksellista, tekee ihmisen omista keuhollisista kokemuksista ja pään sisäisistä tapahtumista merkityksellisempiä kuin ohjeidenannon, ohjaamisen tai selittämisen tavat. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö seikkailukasvatuksessa ohjaajan toiminnalla olisi suuri merkitys. Ohjaajan taito antaa sopivasti ohjeita tai ohjata oppilaan oppimisprosessia ei kuitenkaan ole helppo tehtävä (Berry 2011, 68).

Ohjaajalta vaadittavat taidot riippuvat pitkälti seikkailukasvatusta tarjoavasta tahosta. Ympäri maailman seikkailukasvatus on saanut hyvin erilaisia muotoja kulttuuri- ja luontoympäristön erilaisuuden vuoksi. (Karppinen 2005.) Myös toiminnan tavoitteet asettavat vaatimuksia ohjaajan taidoille. Esimerkiksi peruskoulussa toteutettava seikkailukasvatus olisi hyvin erilaista

ja vaatisi ohjaajalta erilaisia taitoja kuin kaupallinen aikuisille suunnattu pidempi kurssi (Karppinen 2005).

Seikkailukasvatusta ohjaavalta henkilöltä vaaditaan laaja kirjo erilaisia taitoja. Alan kirjallisuudessa ohjaajan taidot on jaettu kolmeen kategoriaan, jotka ovat kovat taidot (hard skills), pehmeät taidot (soft skills) ja käsitteellistämisen taidot (conceptual skills), joista on käytetty myös nimitystä metataidot (meta skills) (Shooter ym. 2009). Tässä jaottelussa ohjaajan koviin taitoihin kuuluisi ensinnäkin fysiologiset, teknilliset, ympäristöön ja turvallisuuteen liittyvät taidot, joiden avulla toiminta on turvallista ja määrätietoista. Pehmeisiin taitoihin luetaan yleisesti sosiaaliset ja psykologiset taidot, jotka liittyvät ryhmän ohjaamiseen ja niillä voidaan vaikuttaa muun muassa ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutuksen kehittymiseen, riitatilanteiden ratkaisuun ja reflektoinnin ohjaamiseen. Pehmeitä taitoja on myös toiminnan arviointiin, suunnitteluun ja järjestelyyn liittyvät taidot. Kolmanneksi metataidoissa, yhdistyy kovat ja pehmeät taidot käsitteelliseksi kokonaisuudeksi. Tähän kuuluvat arvostelukyky ja luovuus. (Karppinen 2005; Shooter ym. 2009.)

Hyvä seikkailukasvatusohjaaja kykenee soveltamaan ohjaustaan ja tarjottavia haasteita ryhmän tarpeiden ja tason mukaan. Ohjattavien kokemus toiminnan haasteellisuudesta riippuu siitä, miten he kokevat toiminnan riskit verrattuna omaan pätevydentunteeseensa. Ohjattaville tulisi siksi tarjota eritasoisia haasteita saman toiminnan sisällä, joista he saisivat itse valita omaan tasoonsa sopivia. (Priest & Gass 2005, 24.) Ohjauksen tulisi lähteä aina oppilaan psyykkisen, sosiaalisen, emotionaalisen, fyysisen ja kulttuurisen taustan tuntemisesta ja siihen perustuvasta ohjauksen suunnittelusta (Karppinen 2005, 60).

Seikkailun luonteeseen kuuluu riskit. Seikkailukasvatusohjaajalla tulee olla riittävät turvallisuustaidot. Ohjaajalla tulisi olla kyky toimia tilanteissa, joissa on olemassa joko todellisia tai näennäisiä riskitekijöitä turvaamalla ohjattaville tarkoituksenmukaiset turvavälineet ja -ohjeet sekä tiedottamalla toimintaan liittyvistä mahdollisista riskeistä. (Priest & Gass 2005, 24.) Esimerkki todellisesta vaaratilanteesta voisi olla kiipeilijän putoaminen maahan, kun taas näennäisessä vaaratilanteessa tämä tippuisi köyden varaan (Hopkins & Putnam 1999, 69).

Hyvän seikkailukasvatuksen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen ja valinnanvapauteen. Jos ohjattavat eivät koe itse valinneensa haasteisiin päätymistä, ei niistä selviäminen tai epäonnistuminen tunnu omalta, vaan ohjaajan ansiolta. Ryhmän tulisi ottaa vastuuta omasta turvallisuudesta sitä mukaa, kun seikkailun edetessä riskejä ja vaaroja ilmaantuu. (Lehtonen 1998, 103–104.) Lisäksi hyvään ohjaukseen kuuluu myös ohjattavien vastuuttaminen turvallisuuteen liittyvissä asioissa sekä kyky luoda tilanteita, joissa ohjattavat joutuvat panemaan itseään liikkoon selvitäkseen haasteista. Ohjaajan tulisi pyrkiä siihen, ettei hänen tarvitsisi puuttua tilanteiden turvallisuuteen muutoin kuin neuvomalla tai varmistamalla, että toiminta on turvallista. (Priest & Gass 2005, 24.)

Ohjaajan tulisi pyrkiä myös luomaan tilanteita, joissa kokemukset olisivat aitoja. Sekä kielteisten että myönteisten kokemusten tulisi olla seurausta ryhmän toiminnasta, eikä ohjaajan aikaansaamia, kuten palkkiot tai rangaistukset tehtävän suorittamisesta. Esimerkiksi eksymisestä seurannut lisämatka, keittimen rikkoutumisesta seurannut kylmä ateria, luonnon kauneuden ihastelu tai onnistumisen tunne vaelluksen lopuksi eivät tarvitse syntyäkseen ohjaajan väliintuloa. (Priest & Gass 2005, 24.)

2.4 Aikuisoppijan ammatillinen kasvu sekä seikkailuohjaajana kehittyminen

Ammatillinen kasvu määritellään jatkuvaksi muutosprosessiksi, jossa yksilö sopeutuu vastaantuleviin työelämän haasteisiin hankkimalla uutta tietoa ja taitoa koko elämänuransa ajan (Ruohotie 2002, 9). Ammatillista kasvua voidaan tarkastella niin ensimmäiseen ammattiin kouluttautuvien kuin niin sanotulla toisella tai kolmannella koulutuspolullaan olevien aikuisopiskelijoiden osalta. Suomessa on tutkittu runsaasti opettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä, mutta ammatillista täydennyskoulutusta käyvien kehitymisestä on vähemmän tietoa. (Aarto-Pesonen 2013, 14–15.) Tässä tutkimuksessa otetaan tarkasteluun erityisesti ammatillista täydennyskoulutusta hakevien aikuisopiskelijoiden ammatillinen kasvu, sen sopiessa kohderyhmän kuvaukseen.

Ammatillinen kasvu voi olla harjoittelua ja kouluttautumista nykyisen työpaikan tehtävistä ja uusista haasteista selviämiseksi tai uudelleen kouluttautumista ammattiin tai työtehtäviin.

Eräänä oleellisena tunnuspiirteenä siinä on jatkuvuus, joka lähtee yksilön halusta oppia. (Ruohotie 2002, 9.) Aikuisopiskelijan motivaatio opiskeluun poikkeaa ensimmäiseen ammattiin koulutautuvista siten, että aikuisopiskelijalle koulutus on toissijaista muuhun elämään nähden (Aarto-Pesonen 2013, 16). Aikuisoppijan ammatillista kasvua kuvaa edellisen lisäksi myös itsenäinen päätöksentekokyky ja itseohjautuvuus (Pesonen 2011, 42), jolla tarkoitetaan oppijan valmiutta itseohjattuun oppimiseen (Ruohotie 2002, 157).

Aikuiskoulutukseen liittyvää ammatillista kasvua voidaan kuvata metaforalla puusta. Siinä juuret, puuta tukevat tolpat, puun runko ja sen lehvästö kuvaavat kasvuun liittyviä tekijöitä. Juuret kuvaavat oppijan persoonallista ydintä, joka käsittää niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin yksilön ajatteluun vaikuttavat tekijät, kuten yksilön arvot. (Pesonen 2011, 35–39.) Aikuisopiskelijan käsitys itsestä opiskelijana nojaa usein enemmän omaan menneisyyteensä ja rooliinsa aikuiselämässä kuin opiskeltavaan tieteenalaan tai koulutuksen synnyttämään identiteettiin ja on siten yksilöllisempi (Aarto-Pesonen 2013, 16). Puuta tukevat rakenteet kuvaavat formaalin koulutuksen antamaa, jokaista yksilöä omalla opintopolullaan koskettavaa ohjausta ja tukea kohti itseohjautuvuutta (Pesonen 2011, 35–46), mutta tukijana voi yhtä lailla toimia myös yksilön työyhteisö (Ruohotie 2002, 59). Puun runko on yksilön elämänhistoria, joka paksuntuu sitä mukaa, kun uusia tietoja ja taitoja tulee lisää (Pesonen 2011, 35–50). Oppimisenäkemyks aikuiskoulutuksesta nojaakin konstruktivistiseen ajatukseen, jossa oppija rakentaa omaa tietopohjaansa kokemuksiin perustuen (Ruohotie 2002, 125). Koulutuksen jälkeistä työelämässä tapahtuvaa kasvua ja uudistumista kuvaa puun lehvästö, joka aika ajoin uusii lehensä (Pesonen 2011, 35–53).

Seikkailuohjaajan, kuten edellä aikuisoppijankin ammatillinen kasvu on läpi uran jatkuva prosessi ja siitä on kansainvälisesti tehty jonkin verran tutkimusta (Koesler 2002). Suomessa sen sijaan seikkailukasvattajan ammatillista kehittymistä kuvaavaa tutkimusta ei ole tehty toistaiseksi lainkaan. Seikkailuohjaajan ammatillinen kasvuun vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa osallistuminen kursseille ja työpajoihin, omakohtaiset kokemukset toiminnasta, kirjallisuuden tutustuminen, kokemukset vastuunkannosta ja toimiminen alan työpaikoilla (Propst & Koesler 1998). Seikkailuohjaajien ammatillista kasvua tutkittaessa on huomattu minäpystyvyyden olevan prosessissa keskeisessä roolissa (Propst & Koesler 1998; Koesler 2002). Minäpystyvyyttä vahvistavia tekijöitä olivat tutkimuksen mukaan muun muassa opettajalta saatu

tuki, eli mentorointi, omien tavoitteiden asettaminen ja palaute (Koesler 2002). Lisäksi lajitaitojen hallitseminen, taito toimia ennakoimattomissa tai sosiaalisesti haastavissa rakentavat ohjaajan itseluottamusta (Gray ym. 2011). Vahvan minäpystyvyyden on huomattu olevan yhteydessä erityisesti alalla pysymiseen (Koesler 2002).

2.5 Seikkailuohjaajakoulutus Suomessa

Suomessa seikkailukasvatuksen koulutusta tarjoaa monet tahot. Koulutusta on tarjolla niin ammatillisena täydennyskoulutuksena kuin toisen tai korkea-asteen koulutuksen suuntautumismahdollisuuksinakin. Täydennyskoulutusta voi suorittaa muun muassa sekä humanistisessa ammattikorkeakoulussa, että Tampereen seudun ammattiopistossa. Täydennyskoulutuksena suoritettavien kokonaisuuksien laajuus vaihtelee 20-40 opintopisteen välillä. Tutkinnon sisällä suoritettavia suuntautumisopintoja tarjoaa korkeakoulutasolla yhteisöpedagogin koulutusohjelmissa humanistinen ammattikorkeakoulu (40op) sekä Mikkelin ammattikorkeakoulu (20op). Opintojen tavoitteena on lisätä opiskelijan valmiuksia elämyspedagogisten toimintojen ohjaamiseen ja organisointiin matalariskisissä harjoitteissa ja erilaisille kohderyhmille. Toisen asteen koulutuksissa voi suuntautua nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajakoulutuksissa Pohjois-Karjalan opistossa, sekä Suomen nuoriso-opistossa. (Seikkailukasvatus.fi 2016). Lisäksi Peräpohjolan opisto tarjoaa luonto- ja elämystoiminnan suuntautumisopintoja nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajaopiskelijoille (Peräpohjolan opisto 2016). Toisen asteen koulutukset sisältävät muun muassa opintoja luonto- ja elämystoiminnan perustiedoista ja -taidoista; retkeilystä, vaellustoiminnasta sekä köysitoiminnasta ja niiden tavoitteena on tuottaa ohjaajia, jotka pystyvät toimimaan luonto- ja elämyspainotteisessa ohjaustyössä eri-ikäisten asiakkaiden kanssa. (Seikkailukasvatus.fi 2016.) Muista koulutuksen tarjoajista voidaan mainita Outward Bound Finland ry, joka tarjoaa muun seikkailukasvatustoiminnan lisäksi seikkailuohjauksesta kiinnostuneille ohjaamiseen valmiuksia antavia kursseja. Kurseilla tutustutaan muun muassa teoriaan, ryhmäyttäviin harjoituksiin, prosessidraamaan ja seikkailullisten menetelmien terapeuttiseen soveltamiseen. (Outward Bound Finland 2015.)

Rajanveto seikkailukasvatusohjaajakoulutuksen ja muun seikkailulajeja hyödyntävän ohjaaja- tai opaskoulutuksen välillä on haastavaa. Esimerkiksi Kruunupyyn kansanopisto tarjoaa täyspäiväisiä yksi- tai kaksivuotisia luontoliikuntapainotteisia opintoja, joissa pedagogiikka nojaa

pitkälti seikkailukasvatuksen ideaan. Koulutuksen tavoitteena on kuitenkin antaa valmiuksia erä- ja luonto-oppaan ammattitutkintoon (Outdoor academy 2015). Maamme lukuisissa erä- ja luonto-oppaan ammattitutkintoon valmentavissa koulutuksissa tutustutaan osaltaan seikkailukasvatusta sivuaviin teemoihin, kuten moniin seikkailulajeihin ja niiden turvalliseen ohjaamiseen (Luonto- ja ympäristöopetus 2016), mutta niiden tavoitteena ei ole ensisijaisesti tuottaa ohjaajia, jotka käyttäisivät seikkailukasvatusta ohjauksen menetelmänään, vaan antaa valmiuksia toimia erä- ja luonto-oppaana. Voidaan siis sanoa, että seikkailukasvatukseen tutustuttavia opintojaksoja on tarjolla maassamme runsaasti, mutta laajoja ammatilliseen erikoistumiseen tähtäviä opintokokonaisuuksia rajoitetusti.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni päätehtävänä oli selvittää, millaista on seikkailukasvatusta opiskelevien ammatillinen kasvu. Kysymystä muotoillessa lähdin liikkeelle siitä, että halusin tietää, mitkä tekijät opiskelijoiden seikkailukasvatukseen liittyvissä käsityksissä ja metodin käyttöön liittyvissä taidoissa muuttuvat opintojen aikana. Tämän lisäksi koin, että pelkän muuttuneiden tekijöiden erittelyn lisäksi olisi tärkeää selvittää myös se, mitkä tekijät saavat muutoksen aikaan – mistä muutos johtui? Tämän selvittämiseksi piti kysyä, mitkä tekijät vaikuttivat muutokseen ennen kurssia ja kurssin aikana. Näin ollen tutkimustehtävästä tuli kolmiosainen, jossa edellisen kysymyksen synnyttämät vastaukset loisivat pohjaa seuraavan ymmärtämiselle.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset lähtökohdat ja odotukset opiskelijoilla oli seikkailuohjaajakoulutukselle?
2. Millaista kehitystä opintojen aikana tapahtui?
 - a) Miten opiskelijoiden näkemys omasta ohjaajuudesta kehittyi?
 - b) Millaista kehitystä kurssilaisten kovissa ja pehmeissä taidoissa tapahtui?
3. Mitkä asiat vaikuttivat seikkailuohjaajana kehittymiseen ?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Lähtökohdat tutkimukselle

4.1.1 Tutkimus laadullisin menetelmin

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimukseni luonne valikoitui tutkittavasta ilmiöstä käsin eikä niinkään metodien etukäteisellä valinnalla (Eskola & Suoranta 2008, 14–15). Tutkimuksessa tarkoituksena oli ymmärtää tutkittavien henkilöiden tulkintoja heidän omista lähtökohdistaan käsin (Tuomivaara 2005, 29) ja saada näkyväksi heidän kokemuksensa (Hakala 2010). Laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteinä Eskola ja Suoranta (2008, 15) pitävät aineistonkeruumenetelmää, tutkittavien näkökulmaa, harkinnanvaraisuuteen perustuvaa otantaa, hypoteesittomuutta, tutkimuksen tyylilajia, tulosten esitystapaa ja aineiston laadullis-induktiivista, eli yksityisestä yleiseen etenevää analyysia. Heidän mukaansa myös tutkijan asema sekä narratiivisuus ovat laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Laadullisen tutkimusotteen lisäksi tässä työssä aihetta lähestytään fenomenologian kautta.

Fenomenologia on tietoisuuden rakenteiden tutkimista (Smith 2013) ja sananmukaisesti se tarkoittaa oppia ilmenevästä (Backman & Himanka 2014). Tämä filosofinen menetelmä on 1900-luvun aikana ymmärretty monella tavalla, eikä käsitteen käyttö edelleenkään muodosta kovin yhtenäistä kokonaisuutta. Fenomenologisen liikkeen perustajana pidetään Edmund Husserlia. Hänen tavoitteenaan oli kiinnittää filosofia takaisin elämismaailmaan ja ”asioihin itseensä!” Hänen mukaansa tutkimuksen ei tulisi lähteä filosofioista, vaan asioista ja ongelmista. (Backman & Himanka 2014.) Fenomenologia on siis kokemuksen tutkimista. Kokemukset syntyvät ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kokemuksen syntymiselle keskeistä on ihmisen intentionaalinen, eli tarkoituksellinen suhde todellisuuteen. Intentionaalisuuden myötä asiat saavat ihmisessä merkityksen, joka on fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. (Smith 2013.) Tässä työssä kohteena ovat seikkailukasvatuskurssin osallistujien antamat merkitykset kokemuksilleen, joita tutkijana pyrin ymmärtämään.

4.1.2 Tutkijan esiymmärrys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys on tärkeää avata. Ensinnäkin sen myötä lukija pystyy paremmin ymmärtämään tutkijan tekemiä tulkintoja. Toisaalta myös itse tutkijan on oltava tietoinen omista ennakkokäsityksistään, jotta tutkimusaineistoa voitaisiin tulkita siitä itsestään käsin. (Gadamer 2005, 33–34.) Tutkimuksen teossa tutkijan olisi tärkeää pyrkiä kohti objektiivisuutta, eikä omien arvojen tulisi vaikuttaa tutkimustulosten tulkintaan (Alasuu-tari 2011, 38–39). Täysin objektiivista analyysia tutkimuksen teossa on kuitenkin mahdotonta saavuttaa, koska tutkijan omat ennakkokäsitykset aiheesta ohjaavat tulkintaa aina jossain määrin (Ruusu vuori ym. 2010). Oman esiymmärrykseni hahmottamisen tueksi olen ottanut yliopisto-opintojeni aikana tekemiäni kirjoitelmia. Näihin nojaten olen yrittänyt hahmotella esiymmärrystäni tutkittavasta aiheesta. Oleellista oli, että tiedostin itse omat ennakkokäsitykseni erityisesti seikkailukasvatukseen sekä ohjaajana ja opettajana kehittymiseen liittyen.

Omaa esiymmärrystäni seikkailukasvatuksesta kuvaa hyvin tämän tutkimuksen teon alkuvaiheessa kirjoittamani pohdiskeleva kirjoitelma itsestäni seikkailukasvatusohjaajana. Tuolloin kirjoitin: *”Seikkailukasvatusohjaajana toimimista ajatellessani joudun peilaamaan sitä tähänastiseen kokemukseeni erilaisista ohjaus- ja opetustehtävistä, joita olen suorittanut seikkailukasvatusta sivuavissa tai muuten seikkailukasvatukseen löyhästi liittyvissä tilanteissa. Varsinaisesti puhtaaseen seikkailukasvatukseen minulla on vähän, jos lainkaan kosketuspintaa.”*

Kokemukseni seikkailukasvatuksesta olivat siis lähinnä harvalukuisia kokeiluja ohjaustilanteissa. Käsitteeni seikkailukasvatuksesta perustui mielikuviin siitä, mitä seikkailukasvatuksessa tehtiin – eli seikkailulajeihin. Erityisen hatara oli käsitykseni seikkailukasvatukseen liittyvästä teoriasta. Näin ollen käsitykseni oli hyvin pinnallinen ja toisaalta myös rajoittunut, enkä osannut kuvata kovinkaan seikkaperäisesti prosesseja, joita seikkailukasvatusohjelmat voisivat pitää sisällään. Oma identiteettini seikkailuohjaajana nojasi paljolti niihin taitoihin, jotka koin vahvuudekseni, eli lajitaitoihin melonnassa, retkeilyssä sekä hiihtolajeissa. Teorias-
sa olin tutustunut seikkailukasvatukseen hieman jo aiempina opiskeluvuosinani liikunnalla. Seikkailukasvatuksen historiasta, ohjaustaitojen jaosta koviin, pehmeisiin ja käsitteellistämi-

sen taitoihin sekä turvallisuusajattelun korostamisesta olin perehtynyt luontoliikuntaa yleisesti käsittelevän kandidaatin tutkielman teon yhteydessä.

Toisaalta seikkailukasvatuksen perusidea, kasvaminen seikkailun kautta, on ollut omassa ajattelussani jo pidemmän aikaa. Näen, ettei seikkailulajien, kuten ei myöskään perinteisempien liikuntalajien harrastaminen tulisi kasvatuksen viitekehyksessä rajoittua pelkästään itse tekemisen fyysiseen puoleen. Sen lisäksi ohjaajan tai opettajan olisi kyettävä näkemään myös toiminnan kasvatukselliset mahdollisuudet. Itselleni on esimerkiksi opetustyössä tullut vastaan tilanteita, joissa oppilas on saattanut toiminnan alun jännityksen tai toiminnan synnyttämien kielteisten kokemusten kautta oppia tuntemaan omia rajojaan, käsittelemään tunteitaan paremmin tai toimimaan ryhmässä muita paremmin huomioiden.

Oma esiyymmärrykseni ammatillisesta kasvusta nojasi moniin vuosien varrella tehtyihin omiin pohdintoihin. Opintoni liikunnalla ovat olleet minulle paikka, jossa olen tutkinut oman ammatti-identiteettini muutosta moneen otteeseen. Oman opettajuuden pohdiskelu yhdessä kasvatustieteelliseen teoriaan tutustumisen kanssa on osaltaan syventänyt ymmärrystäni opettajana kasvamisesta yleensä, mutta erityisesti ne tekijät, jotka ovat muokanneet omaa opettajuuttani, ovat kirkastuneet vuosien mittaan. Oman opettajuuden suurimpia vaikuttajia ovat olleet monet keskustelut opiskelutovereiden ja opettajien kanssa, opetustilanteiden harjoittelu, mutta myös eri liikuntalajien harjoittelu ja oppiminen. Tässä tutkimuksen viitekehyksessä oleva teoria aikuisoppijan ammatillisesta kasvusta on tullut tutuksi vasta opinnäytetyöni kautta.

Kokemukseni niin seikkailukasvatuksen parissa toimimisesta kuin opettajana kasvamisesta on tutkimuksen kannalta tärkeitä myös siinä mielessä, että oma kokemukseni edellä mainituista asioista auttaa minua ymmärtämään myös tutkittavieni kokemuksia (Laine 2010). Omiin kokemuksiini peilaten minun on helpompi ymmärtää, miksi tutkittavat kokevat asioita tietyllä tavalla, samaistua heidän kokemuksiinsa ja ymmärtää niitä. Laineen (2010) mukaan tutkimuksen tekoon liittyy kuitenkin myös kriittisyys ja reflektiivisyys tutkijan omia käsityksiä kohtaan. Kriittisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkijana olen valmis kyseenalaistamaan tekemiäni tulkintojani aineistosta. Reflektiivisyys taas auttaa minua siinä, että olen tietoinen omista ennakkokäsityksistäni.

4.2 Tutkimuksen toteuttaminen

4.2.1 Seikkailukasvatuskurssin osallistajat tutkimuksen kohteena

Tutkimuksessa, jossa halutaan saada tietoa jostain tietyistä ilmiöistä tai asiasta, joka koskettaa vain tiettyä osaa väestöstä, on perusteltua käyttää harkintaa valittaessa tutkittavia. Näin mukaan saadaan vain sellaisia vastaajia, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Lukkarinen 2001.) Koska tutkimuksen tavoitteena oli tutkia seikkailuohjaajaksi pyrkivän henkilön ammatillista kasvua, pyrin löytämään tutkimuskohteeksi kurssin tai opintojakson, jonka tavoitteena olisi seikkailukasvatuksen ohjausvalmiuksien kehittäminen. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko valikoitui erään Suomessa järjestetyn seikkailukasvatusohjaajakurssin opiskelijat, joilla syntyi omakohtainen kokemus seikkailuohjaajana kehittymisestä kurssin aikana. Olin ennen tutkimukseen ryhtymistä yhteydessä kurssin opettajaan, jonka kanssa keskustelin tutkimuksen tekoon liittyvistä asioista, luvista ja aikatauluista. Harkinnanvaraisen valikoimisen lisäksi tutkimukseen osallistuminen tuli perustua vastaajien omaan vapaaehtoisuuteen (Lukkarinen 2001). Seuraavassa olen kuvannut kurssin luonnetta ja sisältöä sekä kurssilla olleiden henkilöiden taustoja sekä avannut tutkimusjoukon valikoimisperusteita.

Kurssin kuvaus

Seikkailukasvatusohjaajakurssi oli korkea-asteen ammatillinen täydennyskoulutus. Se oli suunnattu jo tutkinnon suorittaneille kasvatus- ja ohjausalalla tai nuorisotyön parissa toimiville. Kurssi antoi edellytykset käyttää seikkailukasvatusta uutena menetelmänä työn ohella. Kurssin hakuvaatimuksena oli ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkinto. Myös käytännön kautta hankitut vastaavat tiedot voitiin katsoa riittäväksi valintaperusteeksi. Kurssin tavoitteena oli, että kurssilaiset saisivat tietoja ja taitoja käyttää seikkailukasvatuksellisia menetelmiä kasvatuksen ja ohjaamisen parissa. Kurssilla tutustuttiin seikkailukasvatuksen menetelmistä toimintakokemusmenetelmiin, sekä seikkailulajeihin kuten retkeilyyn, melontaan ja köysitoimintaan. Kurssilla pyrittiin menetelmien osalta perehtymään niin teknisiin, turvallisuus- kuin ohjaustaitoihinkin.

Opetus pohjasi kokemuksellisen oppimisen teoriaan (Ojanen 2003), joka pyrittiin käytännön tilanteissa yhdistämään ohjaamisen ja prosessoinnin taitoihin. Tämän edellytyksenä oli riittävien laji- ja turvallisuustaitojen hallinta. Näin kurssilaiset saivat omakohtaisen kokemuksen seikkailukasvatuksellista prosessista. Tavoitteena oli, että kurssin jälkeen kurssilainen olisi valmis toimimaan itsenäisesti vaativien seikkailukasvatuksellisten prosessien vetäjänä. Kurssilla painotettiin kurssilasten roolia opintojen eteenpäin viemisessä. Tavoitteena oli antaa kullekin edellytystensä mukaan vastuuta käytännön toteutuksista mahdollisimman paljon. Kurssin kolme lehtoria toimi enemmänkin toimintaa ylläpitäen ja suuntaa näyttäen. Tällä pyrittiin siihen, että kurssilainen kasvaisi suoraan itsenäiseksi ohjaajaksi.

Opiskelumuotona kurssilla oli monimuoto-opinnot, jotka suoritettiin kontaktiopetuksena lähijaksoilla sekä omatoimisena etäopiskeluna. Näiden lisäksi opintoihin kuului myös ammatillisen osaamisen näyttö, joka oli seikkailukasvatuksellisen prosessin tuottaminen. Kurssilla oli mahdollisuus suorittaa myös halutessaan lajiliittojen tutkintoja melonnasta (melonnanohjaaja) ja kiipeilystä (köysitoiminnanohjaaja).

Kurssin laajuus oli 30 opintopistettä, josta hieman alle puolet suoritettiin kontaktiopetuksena. Itsenäisesti suoritettavat opinnot koostuivat kurssilaisten henkilökohtaisia ja työelämätaitoja kehittävästä tehtävistä. Lähijaksoja oli kurssin aikana seitsemän ja niiden pituudet vaihtelivat pitkästä viikonlopusta noin viikkoon. Lähijaksot sisälsivät teoriaopintoja, taitojen harjoittelua sekä soveltavina osioina retkiä ja vaelluksia. Lähijaksoilla opetus tapahtui luokkatiloissa, joella, merellä, metsässä ja tunturissa.

Kurssin sisältö jakautui kolmeen osioon. Ensimmäinen oli teoriaopinnot seikkailukasvatuksesta. Tähän sisältyi seikkailukasvatuksen historia ja määrittely, elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen, seikkailukasvatuksen prosessi, seikkailuturvallisuus, yksilö- ja ryhmäprosessit sekä ohjaajan taidot. Teoriaopintojen laajuus oli 9 op. Toinen osio koostui syventävistä ammatillisista opinnoista. Osioon kuului seikkailukasvatuksen menetelmiin eli seikkailulajeihin tutustuminen ja lajiliittojen koulutukset. Osion laajuus oli 15,5 op. Kolmantena oli 5,5 op:n laajuinen ammatillisen osaamisen näyttö, joka toteutettiin seikkailukasvatuksen projektina.

Kurssilla painotettiin kurssilaisten ohjaustaidon kehittymistä. Teoriaopintojen lisäksi kurssilaiset harjoittelivat itse ohjaamista. Ohjausharjoittelut tapahtuivat kurssin loppupuolella noin viikon mittaisten melonta- ja tunturivaelluksien aikana. Ohjaukset kestivät tilanteesta riippuen puolesta päivästä kokonaiseen vuorokauteen. Jokainen kurssilainen ohjasi kurssin aikana 1–4 päivää. Kaikki kurssilaiset osallistuivat retkillä ohjausharjoitteluun, mutta sen sisältöä saatiin muuttaa opiskelijan halukkuuden tai taitotason mukaan. Esimerkiksi melontavaelluksella heikot melontataidot omaava saattoi ohjauksessaan vetää reflektiohetkiä, aamujumppaa tai saarivaelluksia.

Vaellusten ohjausharjoittelu oli toteutettu siten, että ensimmäisenä vaelluspäivänä kurssin opettaja toimi ohjaajana antaen mallin ohjaamisesta. Tämän jälkeen ohjaustehtävät siirtyivät kurssilaisille opettajan toimiessa mentorina. Mentorointi tapahtui opiskelijan tarpeiden ja kykyjen mukaan. Mahdollisuus opettajan apuun ohjaustilanteessa loi turvallisuutta. Tunturivaelluksen kolmannesta päivästä eteenpäin opiskelijat toteuttivat ohjausharjoittelua pienryhmissä, jolloin opettaja ei ollut läsnä. Näissä tapauksissa ohjauksen tavoitteet ja sisältö oli kerrottu opettajalle etukäteen ja ohjauksen jälkeen tavoitteiden toteutumista pohdittiin opettajan johdolla. Jokaiseen ohjausvetoon, eli ohjaamisen harjoittelutilanteeseen liittyikin sen reflektointi. Reflektoinnit toteutettiin joko heti ohjauksen jälkeen tai illalla ennen nukkumaanmenoa. Niihin osallistui koko ryhmä ja niissä opiskelijat pohtivat ohjauksen onnistumista ja niiden pohjalta asetettiin uusia tavoitteita tuleviin ohjauksiin.

Tutkittavien esittely

Kurssille valittiin 16 opiskelijaa. Tämän tutkimuksen kohteena olleelle kurssille oli ollut 34 hakijaa. Kurssin opettajan mukaan määrä oli suurempi kuin tavallisesti. Joinakin vuosina päteviä hakijoita ei esimerkiksi ollut ollut riittävästi. Valintaperusteissa oli painotettu hakuvaatimusten täyttymisen lisäksi sitä, että hakijalla olisi olemassa valmiina kohderyhmä, jolle seikkailukasvatusta tarjoaisi. Näin ollen esimerkiksi muutoin pätevän hakijan, joka ei vielä olisi työelämässä opetus-, kasvatus- tai ohjausalalla, olisi vaikeampi päästä kurssille. Näiden lisäksi hakijalta toivottiin motivoituneisuutta ja sitoutumista opiskeluun.

Kurssilaisten joukko koostui seitsemästä naisesta ja yhdeksästä miehestä. Ikähaarukka kurssilaisjoukossa oli 24–40 -vuotta. Suurin osa kyseiseen koulutukseen hakeutuvista on 30–40 -vuotiaita, jotka ovat ehtineet olla työelämässä jo noin kymmenen vuotta. Myös tätä nuorempia, että vanhempia on hakenut kurssille, mutta pääpaino on selkeästi ollut 30–40 -vuotiaiden ikäluokassa. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on yhteenveto kurssilaisten koulutustaustasta, työpaikasta, aiemmin hankitusta seikkailukasvatuksen koulutuksesta sekä kokemus seikkailukasvatuksen käytöstä ohjauksen menetelmänä. Yhden kurssilla olleen naisen tiedot puuttuvat, koska häneltä ei saatu vastausta etätehtävään. Kurssilaisten nimet on muutettu anonymiteetin takaamiseksi.

TAULUKKO 1. Kurssilaisten taustat

Nimi	Työ	Seikkailukasvatuskoulutus	Menetelmän käyttö	Haastateltu
Erika	Luokanopettaja	Ei	Ei	x
Essi	Ohjaaja	Ei	Töissä vähän	
Harri	Ohjaaja lastensuojelussa	Ei	Ei	
Jari	Toimintaterapeutti	Ei	Ei	x
Juhani	Valmentaja	Tutustunut (AMK)	Ei	
Konsta	Nuoriso-ohjaaja	Ei	Ei	
Lauri	Erityisopettaja	Tutustunut (yliopisto)	Töissä vähän	
Maija	Uravalmentaja	Ei	Ei	x
Mervi	-	Erikoistunut (AMK)	Harj. 3kk, työ 2kk	x
Mikael	Nuoriso-ohjaaja seurakunnassa	Ei	Töissä vähän	
Oskari	Toimintaterapeutti	Ei	Töissä vähän	
Paavo	Nuoriso-ohjaaja nuorisotalolla	Erikoistunut (AMK)	Töissä käyttänyt	
Päivi	Ohjaaja nuorten työpajalla	Tutustunut (AMK)	Ei	x
Sakari	Toimintaterapeutti	Ei	Töissä vähän	
Tiina	Nuorisotyöntekijä	Ei	Ei	

Kurssilaiset olivat korkeasti koulutettuja, minkä on havaittu olevan yleisestikin seikkailukasvattajia kuvaava ominaisuus (Jacquie 2001). Kaikkien kurssilaisten koulutustaustana oli joko ammattikorkeakoulu tai yliopisto. Suurimman joukon muodostivat toimintaterapeutit, joita oli neljä. Yhtä paljon oli myös yhteisöpedagogiksi opiskelleita. Lisäksi kurssilla oli luokanopetta-

jaksi, liikunnanohjaajaksi, erityisopettajaksi sekä kasvatustieteitä ja ohjaustoimintaa opiskel-leita. Kurssilaiset työskentelivät terapeutteina, valmentajina, opettajina sekä monenlaisissa oh-jausalan tehtävissä. Niin koulutuksensa, kuin työpaikkojensa puolesta kurssilaiset edustivat ensinnäkin vahvasti ohjaus- ja kasvatusalaa sekä toisaalta myös toimintaterapiaa.

Seikkailukasvatus ei ollut täysin uusi asia kurssilaisille. Kolmannes kurssilaisista oli tutustu-nut aikaisemmissa opinnoissaan seikkailukasvatukseen vähintään pienimuotoisesti. Näistä kaksi oli myös suorittanut opintojensa aikana laajemmat seikkailukasvatuksen erikoistumis-opinnot. Vähäinen koulutus ei kuitenkaan näyttänyt olleen este seikkailukasvatuksellisten me-netelmien käytölle työssä. Seitsemän viidestätoista oli käyttänyt seikkailukasvatusta työssään. Useimmiten seikkailukasvatusta oli sovellettu omaan työhön ikään kuin lisämausteena joko seikkailullisien lajien, kuten esimerkiksi vaellusten muodossa. Myös elämysten ja kokemusten tietoista käyttöä terapian tukena oli kokeiltu. Kuitenkin ainoastaan yksi kurssilainen, joka oli ollut kiinnostunut seikkailukasvatuksesta jo aiemminkin, oli tehnyt lyhyen pätkän töitä puh-taasti seikkailukasvatuksen parissa.

Kurssilaisryhmä vastasi kokonaisuudessaan aika hyvin sitä, mikä kurssin kohderyhmäksi kurssin kuvauksessa on määritelty. Samaa mieltä oli myös kurssin opettaja ja hän piti kyseisen kurssin opiskelijavalintaa erityisen onnistuneena. Osasyynä tähän hän mainitsi hakijoiden poikkeuksellisen suuren määrän sekä valittujen osalta sen, että heillä oli valmiina ohjauksen kohderyhmä seikkailukasvatuksen käytölle

4.2.2 Aineiston hankinta

Koska halusin tietää, mitä kurssilaiset itse ajattelivat seikkailukasvatuksesta ja millaisia hei-dän omat kokemuksensa siihen liittyen olivat, oli perusteltua valita aineistonkeruumenetel-mäksi kysely tai haastattelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Aluksi olin suunnitellut suorittava-ni aineiston keruun pääasiassa haastattelemalla kurssilaisia, mutta aikataulujen tiukkuudesta johtuen päätin panostaa kyselyyn kirjallisessa muodossa ja suorittaa haastatteluja, jos siihen tulisi mahdollisuus. Lisäksi haastatteluissa voisin mahdollisesti täydentää ja tarkentaa kirjoi-telmista esiin tulleita asioita. Päätin myös pitää aineistonhankintamenetelmät mahdollisimman

avoimena, jotta saisin kurssilaisten omakohtaiset kokemukset esille (Hirsjävi & Hurme 2009, 35).

Aineiston keräämisen toteutin kahdessa erässä: kurssin alkupuolella, toisen lähiopetusjakson jälkeen sekä kurssin loppupuolella, ennen ja jälkeen viimeisen vaelluksen. Aineisto koostui kahdesta osasta: kirjoitelmista sekä haastatteluista. Ensimmäinen osa koostui opiskelijoiden pohdiskelevista kirjoitelmista, joiden tekeminen oli sisällytetty osaksi kurssia ja palveli myös kurssin tavoitteita. Käytännössä tämä tapahtui siten, että lähetin ryhmää ohjaavalle opettajalle kirjoitelmaohjeet etukäteen, jonka hän sitten antoi toisen lähijakson lopussa suoritettavaksi etätehtävänä. Kirjoitelmaohjeen yhteyteen oli liitetty kirjoitelmien tutkimuskäytön mahdollistava tutkimuslupapyyntö (LIITE 1). Kurssilaiset suorittivat tehtävän itsenäisesti, palauttivat sen opettajalle, joka taas toimitti kirjoitelmat minulle. En ollut kurssilaisiin suoraan yhteydessä siis lainkaan, vaan kaikki yhteydenpito tapahtui opettajan kautta.

Kerätessä aineistoa kirjoitelmalla tai kyselyllä, on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota kysymyksenasetteluun (Hirsjävi & Hurme 2009, 36). Kirjoitelmaohjeen laatimista ohjasi tutkimuskysymykset ja se, mitä halusin tässä vaiheessa tietää. Tarkoituksena oli alkuun selvittää, millaisia ennakkooajatuksia kurssilaisilla oli seikkailukasvatusohjaajana toimimisesta ja mitä seikkailukasvatus heidän mielestään oli. Kirjoitelman yhtenä tavoitteena oli myös luoda pohjaa tulevalle teemahaastattelulle. Haastattelussa pureutuisin ennen kaikkea niihin teemoihin, jotka kirjoitelman perusteella nousisivat tärkeiksi. Päädyin kirjoitelmaohjeessa hyvin avoimeen kysymyksenasetteluun (LIITE 2). Sen etuna oli se, etten loisi tutkittaville valmiita vastausvaihtoehtoja, jotka eivät välttämättä sopisikaan heidän ajatusmaailmaansa (Hirsjävi & Hurme 2009, 36).

Aineistonkeruutapaan liittyi kuitenkin haasteita. Suurimpana haasteena oli se, etten pystynyt kontrolloimaan, kuinka laajasti ja monipuolisesti kurssilaiset vastasivat kysymyksiini (Hirsjävi & Hurme 2009, 37). Kirjoitelmaohjeessa pyrin painottamaan sitä, että vastauksissa asioita käsiteltäisiin monelta kannalta, mutta ohjepituutta kirjoitelmille en antanut. Toisena haasteena oli se, että kurssilaiset vastasivat kysymyksiin itsenäisesti. Tämän vuoksi kurssilaiset eivät voineet tarkentaa kysymyksiä (Hirsjävi & Hurme 2009, 37). Kurssilaiset olisivat saattaneet

ymmärtää tehtävänannon väärin tai epäselvyydestä johtuen saattaneet jättää kirjoittamatta joutain, joka olisi tutkimuksen kannalta ollut oleellista.

Hyvinä puolina tämän tyyppisellä kirjallisella aineistonkeruutavalla oli vastaajien hyvä tavoitettavuus sekä aineiston helppo jatkokäsittely (Hirsjärvi & Hurme 2009, 37). Tässä tapauksessa vastausprosentti on erityisen suuri, koska tehtävä oli sisällytetty osaksi kurssin opintoja ja sen tekemisestä saattoi olla hyötyä myös kurssilaisille itselleen. Kirjoitelmien ollessa sähköisessä muodossa, oli niiden jatkokäsittely helppoa, eikä aineistoa tarvinnut erikseen siirtää esimerkiksi ääninauhoilta tai paperilta tietokoneelle.

Tutkimusjoukosta tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa mukana olivat kaikki kurssilaiset ja koska aineistonkeruu tapahtui kurssille sisällytetyn tehtävän avulla tutkimusjoukon rajausta ei tarvinnut erikseen tehdä. Kaikki kuusitoista kurssilaista saivat tehtäväksi kirjoitelman kirjoittamisen ja vain yksi jätti tehtävän palauttamatta. Sukupuolijakauma kirjoitelmien osalta oli yhdeksän miestä ja kuusi naista. Kirjoitelmat poikkesivat toisistaan melkoisesti sisällön, mutta myös laajuuden puolesta. Lyhyimmät kirjoitelmat olivat tiivistetty alle yhteen sivuun, kun taas pisimmillään kirjoitelmat olivat kolmen sivun mittaisia. Kirjoitelmia läpi käydessä kuitenkin huomasi, ettei pituus sinänsä ollut ratkaiseva tekijä ja tiiviissä tekstissä saattoi olla yhtä paljon asiaa, kuin pidemmässäkin

Tutkimuksen toisessa vaiheessa aineistonhankintamenetelmänä käytin teemahaastattelua. Aineistonkeruutavaksi valikoitui haastattelu johtuen aihepiiristä, sekä siitä millaista tietoa halusin saada. Koska seikkailukasvattajan ohjaajuuden kehittymisestä ei ole Suomessa tehty lainkaan tutkimusta, koin, että tiedonhankitavan tulisi olla mahdollisimman avoin. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 35) mukaan tällaisessa tapauksessa, jossa lähdetään liikkeelle ikään kuin puhtaalta pöydältä sopii haastattelu aineistonkeruutavaksi. Toisaalta osasin odottaa kurssilaisen ammatillisen kasvun ilmenevän hyvinkin monella tavalla. Tutkittaessa aihetta, joka on monitahoinen ja tuottaa moniin suuntiin viittaavia vastauksia sopii haastattelu aineistonhankintamenetelmäksi avoimuutensa ja joustavuutensa vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35).

Haastattelun lajeista käytettiin teemahaastattelua, jossa haastattelu etenee ennalta määrättyjen teemojen mukaan. Teemojen sisällä tutkija voi esittää kysymyksiä vapaassa järjestyksessä, mutta siten, että kukin tutkimuksen kannalta keskeinen tema tulee käsiteltyä haastattelussa. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastatteluna, koska siinä kysymysten muoto ja järjestys ovat vapaampia kuin strukturoidussa lomakehaastattelussa, mutta se on kuitenkin jäsentyneempi kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.)

Ennen haastatteluun ryhtymistä tutkijan on hyvä miettiä etukäteen teemat, joista haluaa tutkittavien kanssa keskustella. Teemojen valinta voi perustua intuition, kirjallisuuteen tai teoriaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 35.) Tässä tutkimuksessa teemat syntyivät lähinnä kirjoitelmissa käsiteltyjen aiheiden, alkuperäisten tutkimuskysymysten sekä oman intuitioni perusteella. Niihin vaikutti luonnollisesti esiyymmärrykseni tutkittavasta aiheesta, kuten käsitykseni seikkailukasvatuksen sisällöistä, kokemukset sen käytöstä sekä ammatillista kasvua määrittäneet käsitykseni. Pyrin kuitenkin tietoisesti välttämään teemojen rakentamista aiemman seikkailukasvatukseen liittyvän teorian pohjalta. Haastatteluissa oli tarkoituksena selvittää, miten kurssilaisten itselleen asettamat tavoitteet ja odotukset kurssin suhteen olivat toteutuneet, sekä miten he olivat kokeneet kehittyneensä seikkailukasvatusohjaajina. Lisäksi haastattelussa käsiteltiin kurssilaisten näkemyksiä seikkailukasvatuksen luonteesta ja käyttötarkoituksesta, sekä heidän tulevaisuudennäkymiään seikkailukasvatuksen parissa (LIITE 3; LIITE 4) .

Haastateltavien valikoinnin yhteydessä keskustelin kurssin opettajan kanssa siitä, keitä minun tulisi haastatella saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan kurssilaisten kehittymisestä ohjaajina. Halusin myös, että haastateltavat edustaisivat monipuolisesti eri ikä-, kokemus- ja koulutustasoja. Kohdejoukon rajaamisessa voikin käyttää harkintaa sen jälkeen, kun on saatu selville, millaisia käsityksiä ja kokemuksia kohdejoukon jäsenillä on tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2009, 59). Opettajan kommenttien ja oman harkinnan perusteella ehdotin haastattelua yhdeksälle kurssilaiselle sähköpostitse, joista viiden kanssa sain sovittua ja toteutettua haastattelun. Heistä neljä oli naisia ja yksi mies. Kurssilaisten lisäksi haastattelin myös kurssin opettajaa, jolla oli vuosien opetuskokemus ja näin ollen myös näkemys siitä, millaista kehitystä kurssin aikana voi tapahtua.

Haastattelut toteutin puhelinhaastatteluina, koska haastateltavat asuivat eri puolilla Suomea ja välimatkat olisivat muodostuneet huomattavan suuriksi. Alkuperäinen ideani oli suorittaa haastattelut videopuheluina netin kautta, mutta jo ensimmäisen haastattelun kohdalla törmäsin niin suuriin teknisiin ongelmiin, että päätin helpottaa niin omaa, kuin haastateltavieni työtä ja tehdä haastattelut puhelimitse ja nauhoittaa puhelut. Puhelinhaastattelun hyvänä puolena oli se, että saatoin sopia aikataulut helposti, vaikka vastaajat asuivatkin kaukana (Hirsjärvi & Hurme 2009, 65). Toisaalta kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun verrattuna puhelinhaastattelulla oli myös huonot puolensa. Kun haastateltavaa ei näe, puuttuu puhelinhaastattelusta normaalin haastattelun näkyvät vihjeet, jotka muodostavat haastattelun kontekstin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 64). Haastattelun aikaisista hiljaisista hetkistä oli vaikea tietää, oliko kyseessä haastateltavan ajatustyö, kysymyksen ymmärtämättömyys vai se, että haastateltava keskittyi johonkin muuhun. Myös kysymyksenasettelun selkeys ja päälle puhumisen välttäminen vaativat erityistä huomiota (Hirsjärvi & Hurme 2009, 65).

Haastattelut toteutin kurssin loppupuolella. Haastatteluiden aikaan osa kurssilaisista oli suorittanut jo kaikki kurssiin liittyvät vaellukset ja ohjausharjoittelut, kun taas osalla tunturivaellus oli vielä edessäpäin. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 35 minuutista 70 minuuttiin ja kokonaisuudessaan haastatteluaineistoa kertyi neljä ja puoli tuntia.

4.2.3 Analyysin eteneminen

Aineiston analyysia tein vaiheittain siitä lähtien, kun sain ensimmäiset kirjoitelmat haltuuni. Koska kirjoitelmat tulivat minulle sähköisessä muodossa, ei materiaalia tarvinnut sen enempää työstää ennen analyysin jatkamista. Haastattelujen kohdalla ensimmäisenä edessä oli niiden kuuntelu ja litterointi (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 73 sivua. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä ja -otteesta, eikä sen tekemiseen ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 139–140). Litteroin haastattelut sanasta sanaan jättäen kuitenkin tutkimuksen kannalta turhaan toistuvia ilmauksia, kuten ”tota, tota” tai ”että, että”. Koska suoritin haastattelut puhelimitse, en myöskään voinut tarkkailla haastateltavan ilmeitä tai kehonkieltä. Joissakin kohdin tämä hankaloitti hieman tulkintaa, jättäen epäselväksi esimerkiksi sen, oliko haastateltava tosissaan vai sanoiko hän asioita sarkastisessa mielessä. Litteroitua haastatteluaineistoa esiintyy tässä työssä sitaatteina ja ne ovat suoria

lainauksia haastatteluista. Joissain kohdin olen saattanut kuitenkin jättää ajatuksen selkeyttämiseksi ja tekstin tiivistämiseksi osan sitaatista pois. Nämä olen merkinnyt [...] -merkein. Joissain kohdin taas olen ajatuksen selkeyttämiseksi lisännyt sitaattiin viittauksen käsiteltävästä aiheesta. Nämä viittaukset (aiheeseen) olen merkinnyt kaarisulkein. Kirjoitelmiin viitattaessa vastaajan nimen edessä on ”K” ja haastatteluihin viitattaessa ”H”.

Kun olin saanut haastattelut litteroitua, etenin aineiston kanssa varsinaiseen analyysiin. Alasuutarin mukaan analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä sekä arvoituksen ratkaisemisesta, vaikkakin nämä kaksi vaihetta ovat toisiinsa sulautuneita. (Alasuutari 2011, 38–39). Havaintojen pelkistämisessä on kaksi vaihetta, joista ensimmäisessä kaikesta aineistosta nostetaan esille vain se, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymyksen kannalta oleellista. Ensimmäisen vaiheen tarkoituksena on saattaa aineisto helpommin hallittavaan ja tarkasteltavaan muotoon. (Alasuutari 2011, 40) Tämä tapahtui niin haastatteluaineiston, kuin kirjoitelmienkin osalta samalla tavalla. Luin aineistoa läpi useita kertoja ja poimin tekstistä tutkimukseni kannalta oleellisia ilmauksia ja kirjoitin ne muutaman sanan mittaisiksi tiivistyksiksi sivun laitaan. Tiivistettyihin ilmaisiin merkitsin vielä numerolla, kenen vastaajan kirjoitelmasta tai haastattelusta se oli. Näin saatoin myöhemmässä vaiheessa palata alkuperäiseen ilmaisuun, kun tarvitsin selvennystä teemoittelua varten. Tiivistetyt ilmaukset vein laskentataulukko-ohjelmaan jatkaakseni analyysia. Mielestäni siten oli helpompaa tarkastella ja luokitella ilmauksia kuin, jos olisin tehnyt saman paperilla. Työn edetessä osa alkuperäisistä tutkimuskysymyksistä jäi pois, jolloin myös alkuperäisen aineiston tutkimuksen kannalta tarpeettomaksi muodostuneet osat jäivät pois analyysista (Eskola & Suoranta 2008, 64–65).

Havaintojen pelkistämisen toisessa vaiheessa esille tulleita havaintoja pyritään yhdistämällä niitä pienentämään edelleen havaintomäärää (Alasuutari 2011, 40). Tässä vaiheessa aloin muodostamaan myöskin kuvaa kokonaiskuvasta, eli tulkitsemaan aineistoa. Alasuutari (2011, 44–45) käyttää tulkinnasta käsitettä arvoituksen ratkaiseminen. Tällä viitataan vaiheeseen, jossa aineistosta nousseiden johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden avulla luodaan merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa tutkijalle herää yhä uusia kysymyksiä, joihin hän hakee vastausta aineistostaan ja näin tulkinta syvenee. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan onkin hyvä tutustua aineistoon luokittelun kautta samanaikaisesti analyysin muiden vaiheiden kanssa (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Tämä

tapahtui niin kirjoitelmien kuin haastattelujenkin kohdalla siten, että niistä ensimmäisiin tutustuttuani muodostin karkean kuvan alustavasta luokittelusta.

Luokittelussa etenin siten, että etsin ilmausten välisiä samankaltaisuuksia ja muodostin näistä ryhmiä. Tämän jälkeen vertailin ja yhdistelin eri luokkia toisiinsa. Tarkensin ja muokkasin luokittelua sitä mukaa, kun pääsin pidemmälle aineiston kanssa. Näin tehdessäni tutustuin aineistoon yhä paremmin ja pystyin esittämään sille yhä syvemmälle meneviä kysymyksiä, joihin hain vastauksia. Luokittelun muodostaminen oli pitkä ja monivaiheinen prosessi. Muokkasin luokittelua moneen otteeseen, kunnes olin tyytyväinen siihen. Pyrkimyksenäni oli saada jokainen ryhmä ja luokka sijoitettua ylempään luokkatasoon. Kvalitatiivisessa analyysissä on tavoitteena, että myös jokainen poikkeava havainto huomioidaan (Alasuutari 2011, 40). Prosessin edetessä nimesin syntyneet luokat. Tämän tuloksena syntyi lopulliset kategoriat ja tulokset. Lopullinen tulososio tässä työssä sisältää näiden kategorioiden pohjalta rakentuneen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä, jota olen kommentoinut teorian avulla. Esimerkki valmiista luokittelusta löytyy tämän työn liitteistä (LIITE 5).

5 TULOKSET

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaista ammatillista kasvua tapahtui seikkailukasvatusohjaajakurssin aikana ja millaiset tekijät siihen vaikuttivat. Seikkailukasvatuskurssien vaikutuksia on tutkittu paljon jo monien vuosien ajan. Viimeaikaiset tutkimukset ovat keskittyneet muun muassa osallistujien minäpystyvyydessä, minäkuvasa, koetussa pätevyyydessä ja sinnikkyudessa tapahtuneisiin muutoksiin (Sibthorp ym. 2007), mutta myös päätöksentekokyvyn (Galloway 2007), tunneälyn (Hayashi & Ewert 2006) elämänhallintataitojen (Neill 2008) sekä sosiaalisten taitojen (Paisley ym. 2008) kehittymisestä on tehty tutkimuksia. Suuren, 96 tutkimusta käsittäneen meta-analyysin mukaan seikkailukurssien vaikutukset voidaan jakaa kuuteen pääkategoriaan, jotka ovat johtajuus, minäkuva, akateemisuus, persoonallisuus, ihmissuhdetaidot sekä seikkailullisuus (Hattie ym. 1997). Suomalaisessa tutkimuksessa seikkailukasvatuksen on havaittu vaikuttavan muun muassa ryhmadynamiikkaan, minäkuvaan sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Linnossuo 2007). Vaikka seikkailukasvatuskurssien vaikutuksia on tutkittu paljon, ei varsinkaan suomalaisessa tutkimuksessa ole tarkasteltu seikkailukasvattajiksi aikovien ammatillista kasvua ja siihen vaikuttaneita tekijöitä, mikä onkin tämän tutkimuksen pääaihe.

Kirjoitelmista ja kurssilaisten sekä kurssin ohjaajan haastatteluista pyrin luomaan kuvan sekä niistä seikkailukasvatuksen osa-alueista, jotka muuttuivat että tähän muutokseen vaikuttaneista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa ei pyritty vahvistamaan jo olemassa olevia teorioita seikkailukurssien vaikutuksista, vaan saattamaan näkyväksi se, miten juuri tällä kurssilla olleet kokivat muuttuneensa ohjaajina. Vaikka analyysi etenikin aineistosta käsin, oli kategorioissa jotain samaa, kuin Hattien ym. (1997) muodostamassa luokittelussa. Osa tutkimuksessa esiintyvistä luokista kuitenkin puuttui. Lisäksi analyysia ohjasi kurssin sisältö ja muun muassa kurssin opettajan kanssa käymäni keskustelut tutkimuksen teon aikana. Myös oma esiymmärrykseni ei voinut olla vaikuttamatta tulkintoihin.

Kurssin merkitys näytti tässä tutkimuksessa rakentuvan viiden teeman pohjalta: kurssilaisten lähtökohdat, uuden ohjaamisen välineen löytäminen, pehmeiden taitojen kehittyminen, kovien taitojen kehittyminen ja henkilökohtainen kasvu.

5.1 Kurssilaisten lähtökohdat ohjaajana kehittymiselle

Tässä luvussa käsitellään kurssilaisten lähtökohtia ohjaajana kehittymiselleen. Luku koostuu ensin kurssilaisten taustojen ja sen jälkeen motiivien ja odotusten kuvauksesta. Kurssilaisryhmää kuvattiin yleisesti aiemmassa luvussa, mutta seuraavassa avataan niitä tekijöitä, jotka olivat merkityksellisiä seikkailuohjaajana kehittymisen kannalta.

Kurssilaisten taustat, motiivit osallistua kurssille ja odotukset kurssista kietoutuvat osaltaan toisiinsa, mutta seuraavassa olen käsitellyt kutakin erikseen. Näitä tekijöitä kuvaamalla pyrin myös luomaan kuvan kehittymisen lähtökohdista. Tätä taustaa vasten tulevissa luvuissa käsiteltävät ohjaajana kehittymisen tavat ja vaikuttimet saavat syvemmän merkityksen.

5.1.1 Kurssilaisten taustat

Koulutukseen osallistuvien taustojen tutkiminen voi valottaa opintoihin motivoitumista (ks. Kari 2016, 104). Kirjoitelmissa kurssilaiset käsitelivät jonkin verran omaa henkilöhistoriaansa ja taustojaan. Tehtävänannon väljyydestä johtuen osassa kirjoitelmia omista taustoista kerrottiin huomattavasti enemmän kuin toisissa. Jokainen kirjoitelma sisälsi kuitenkin tietoa kurssilaisten taustoista, joiden he kokivat olleen merkityksellisiä siinä, miksi olivat hakeutuneet opintoihin. Tutkimuksen kannalta merkityksellistä oli ennen kaikkea se, millaisia ihmisiä kurssille hakeutuu.

Kirjoitelmissa kurssilaiset kuvasivat niitä tekijöitä, joiden voi ajatella olevan yhteydessä heidän hakeutumiseensa kurssille. Näiden tekijöiden, kuten esimerkiksi vahvan luontosuhteen tai seikkailulajien harrastamisen, voi siis nähdä asioina, jotka osaltaan luovat seikkailukasvattajan identiteettiä. Kurssille osallistumisen kannalta merkityksellisinä pidettiin luontosuhdetta, luontoharrastuksia sekä työ- ja koulutustaustaa. Nämä kolme osa-aluetta eivät kuitenkaan olleet esillä kaikissa kirjoitelmissa.

Luontosuhde nousi opiskelijoiden kirjoitelmissa erääksi selkeäksi teemaksi, vaikka se ei alun perin kuulunutkaan tämän tutkimuksen viitekehykseen. Siitä huolimatta sen käsitteleminen

tässä yhteydessä on perusteltua, jotta lukija voisi ymmärtää, miten kurssilaiset suhtautuivat kurssin toimintaympäristöön. Luontosuhteella näytti olevan suuri merkitys kurssilaisten elämässä. Suurimmalle osalle luonto, siellä harrastaminen tai oleilu vapaa-aikana oli tärkeä osa tämänhetkistä elämänpiiriä. Suhde luontoon saattoi olla tullut ikään kuin äidinmaidossa ja lapsuuden leikit metsässä olivat johtaneet partion tai muiden luontoharrastusten pariin.

Suvun juuret maaseudulta ovat myös vaikuttaneet siihen, että lapsuuden kesät kuuluivat poikkeuksetta tutkien maaseudun kesäluonnon ilmiöitä ja maatilän eläinten eloa. Kiinnostus luontoa ja ulkoilmaa kohtaan on pysynyt iän karttuessa ja johtanut harrastusten etsimiseen luonnon läheisyydestä. K_Mervi

Moni kurssilainen mainitsi lapsuuden kasvuympäristön merkityksen ja vanhempien aktiivisen vaikutuksen oman luontosuhteensa muovautumisessa. Ihmisen luontosuhteen muodostumiseen vaikuttaa ennen kaikkea kulttuurinen ympäristö. Sosialisointi myötä ihminen omaksuu yhteisönsä normit, arvot ja tavat. Näin ollen yksilön luontosuhde perustuu jossain määrin ympäröivän yhteisön luontosuhteeseen. (McRae 1990; Simula 2004.) Ympäristöstä saadut kokemukset rakentavat ihmisen luontosuhdetta ja ilman kokemuksia luonnosta tuo suhde saattaa jäädä hyvin hataraksi (Pantzar 1998, 134). Seikkailukasvattajien urapolkujen kehittymiseen voi vaikuttaa luontoharrastusten korostuminen lapsuudenkodissa, murrosiässä käytyt ulkoiluun keskittyvät leirit tai myöhemmällä iällä ikätoverien kanssa retkeily (Zmudy ym. 2009). Osalla kurssilaisista lapsuuden luontokokemukset olivat olleet satunnaisia, jolloin syvempi linkki luontoympäristöön lapsuusvuosina oli jäänyt syntymättä. Toisaalta näiden kurssilaisten kirjoitelmista ilmeni, että kiinnostus luontoon oli syntynyt myöhemmällä iällä joko siviilisäädyn muutosten tai uuden koulutuksen myötä. Yhteistä on kuitenkin muutos kurssilaisten kulttuurisessa ja sosiaalisessa ympäristössä.

Vaimollani puolestaan on perheessään pitkät perinteen erilaisista luonnossa liikkumisen lajeista vaeltamisineen sekä melomisineen ja hän osaltaan sai myös itseni kiinnostumaan niistä enemmänkin. K_Lauri

Luontosuhteen merkityksellisyydestä kertoo myös se, miten kurssilaiset luonnon kokevat ja millainen vaikutus tuolla suhteella on heidän hyvinvointiinsa. Luonnossa oleilu ja siellä har-

rastaminen koetaan voimaannuttavaksi ja tärkeäksi itselle sekä omalle hyvinvoinnille. Luonto on myös monelle rauhoittumisen paikka, kuten Maijan ja Essin kirjoitelmista käy ilmi.

Luonto on minulle paikka, jossa voin rauhoittua ja olla oma itseni. Luonto ei vaadi minulta mitään. K_Maija

Kokemukset luonnonympäristön tarjoamasta oman sisäisen rytmin tuntemisesta ja luontoyhteydestä ovat vahvistaneet käsitystäni luonnossa oleskelun voimaannuttavista vaikutuksista. Heti kun astuu ulos neljän seinän sisäpuolelta ja etenkin kun ympärillä ei enää ole juuri ihmiskäden rakentamaa, tuntuvat asiat asettuvan vähemmän vääristyneeseen perspektiiviin. K_Essi

Luontosuhteista puhuttaessa korostui luonnon aikaansaamat tunteet sekä ihmisen ja luonnon yhteyden tavoittelu. Näissä kommentteissa luonnossa koetut asiat ovat ikään kuin vastakohtia arkiselle elämälle ja sen piirissä syntyneille kokemuksille (ks. Simula 2012, 121–127). On väitetty, että ihmisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että hän saa havainnoida, kokea ja toteuttaa itseään sellaisessa ympäristössä, joka ei ole ihmisen tekemä (Simula 2004; Brymer ym. 2010). Koska luontosuhde ei ollut tutkimuksen pääkysymyksiä, ei aineistosta ilmennyt kaikkien kurssilaisten suhde luontoon. Näin ollen heidän kokemuksensa saattaa poiketa edellä esitetystä. Siitä huolimatta kurssille osallistuvien suhde luontoon toimi eräänä taustatekijänä niin luontoliikunnan harrastamiselle kuin kurssille hakeutumisellekin.

Harrastukset luonnonympäristössä olivat merkittävä tekijä kurssilaisten elämässä. Yli puolet kurssilaisista mainitsi luonnossa liikkumisen ja seikkailulliset harrastukset kirjoitelmis-
saan. Nämä aktiiviset luonnossa liikkujat harrastivat vapaa-aikanaan paljon luonnossa liikkumista eri tavoin. Heillä vapaa-ajan mielenkiinnon kohteet liittyivät seikkailullisiin lajeihin, retkeilyyn, partioon tai eräntyntiin. Seikkailukasvattajina toimivien eräänä tunnuspiirteenä on huomattu olevan runsaat kokemukset seikkailullisten harrastusten parissa (Jacquie 2001). Osalla kurssilaisista oli ennen kurssia jo kokemusta lajeista ja harrastamisen merkittävydestä kertoo osaltaan myös harrastusten pitkäaikaisuus.

Etukäteen tiesin, että kurssilla tullaan kiipeilemään, melomaan ja vaeltamaan – siinänsä ainakin jossain määrin tuttuja asioita kaikki. K_Mikael

Kaikille luontoliikuntaharrastukset eivät tosin olleet yhtä tuttuja. Muutama koki tarvitsevansa lajitaidoissa vielä oppia ja olikin innostunut oppimaan nimenomaan niitä. Lajitaidon oppimista kurssille osallistumisen motiivina käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Luontosuhteen ja harrastusten lisäksi kurssilaisten **koulutus- ja työkokemus** olivat merkittävässä roolissa niin hakeutumisen kuin myöhemmin kurssilla ilmenneen kehittymisen kannalta. Aiemmat opinnot seikkailukasvatuksen parissa olivat luoneet pohjaa menetelmän käytölle ja motivoineet jatkamaan alalla. Työkokemus seikkailukasvatuksen parissa taas oli saattanut taas johtaa siihen, että oli huomattu lisäopintojen tarve. Osalla kurssilaisista menetelmän käyttö oli ollut toistuvaa ja vakiintunutta, kun taas osalla se oli satunnaisempaa. Aineistosta kävi myös ilmi, että menetelmän käyttö ei välttämättä ollut kovin varmaa ja moni kaipasikin tueksi menetelmän käytölle lisää teoriapohjaa.

...olen soveltanut erilaista seikkailukasvatuksellista osaamista edellisissä työpaikoissani kuten nuorisotaloilla. Silti minulla on ollut tunne, että teoreettisen viitekehysten puuttuminen on estänyt minua seikkailukasvatuksellisen prosessin luomisessa. K_Paavo

Tutkimuksen mukaan muodollisen koulutuksen myötä osallistujien viitekehys seikkailukasvatukseen kehittyi vankemmalle pohjalle kuin niillä, jotka ovat oppineet käytännön kautta. Ensinnäkin koulutus auttaa ymmärtämään asioita teoriaan pohjautuen, eikä kaiken opin tarvitse tulla kokemuksen ja kantapään kautta. Toisaalta teoriaan ja alan historiaan tutustuminen auttaa ohjaajia perustelemaan näkemyksiään ja menetelmän vaikuttavuutta. (Plaut 2001.) Myös liikuntaa opiskeleville opettajaopiskelijoille laajojen opintojen on huomattu lisäävän liikuntakulttuurista, -pedagogista ja eettistä tietoisuutta sekä vahvistavan liikunnanopettajan identiteettiä (Kari 2016, 176). Vaikka käytäntö voikin olla hyvä opettaja, oli kurssista odotettavasti hyötyä osallistujien ammatilliselle kasvulle.

5.1.2 Kurssilaisten motiivit ja odotukset

Motiivit osallistua kurssille jakautuivat kolmeen kokonaisuuteen: ammatillisen osaamisen hankkimiseen, siviilielämän motiiveihin ja ulkopuolisiin vaikuttimiin. Ammatillisen osaamisen hankkiminen jollain tasolla näytti selkeästi olevan suurin syy kurssille osallistumiselle. Tämä kävi ilmi kaikkien kurssilaisten kirjoitelmista.

Haluan saada seikkailukasvatuksesta kokonaiskuvan ja metodin jota voisin käyttää omassa ohjaamisessani tulevaisuudessa K_Juhani

Halusin töihin itselleni enemmän pohjaa ja ajatusta menetelmien kasvatuksellisesta hyödyttä. K_Oskari

Kurssin aikana tahdon oppia ottamaan paremmin huomioon erityisryhmät ja suunnittelemaan monipuolisia seikkailuja myös aikuisille. K_Tiina

Kun vastauksia analysoitiin tarkemmin, vastauksista löytyi monia eri painotuksia ammattitaidon kehittämistä. Ensinnäkin suurin osa toivoi saavansa kurssin käytyään seikkailukasvatuksesta apuvälineen oman työnsä suorittamiseen. Toiseksi osalla opiskelijoista oli seikkailukasvatuksen käytöstä kokemuksia jo ennestäänkin. Näiden opiskelijoiden odotus kurssista liittyi olemassa olevan taidon jalostamiseen, selkeyttämiseen ja parempaan haltuunottoon. He hakivat kurssilta varmuutta käyttää menetelmää ohjaustyössään. Kolmanneksi kurssiin liittyvät odotukset käsittelivät myös seikkailukasvatuksen kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Kirjoitelmista nousi esille halu oppia toimimaan parempana kasvattajana. Tähän liittyi myös seikkailukasvatuksen kasvatuksellisen puolen hyödyntämisen oppiminen.

Muodollinen seikkailukasvatuksen ohjaajakoulutus ei ole välttämättömyys menetelmän käytölle, mutta koulutuksen kautta erilaisten tietojen ja taitojen opettaminen on helpompaa ja tehokkaampaa (Plaut 2001). Seikkailukasvatuksen käyttö ohjaamisen menetelmänä myös mahdollistaisi uuden tyyppisten asioiden tekemisen ohjaustyössä. Ruohotien (2002, 53–54) mukaan motivaatiotekijänä ammatillisen osaamisen hankkimiselle voi toimia yksilön kasvutarve, jolla tarkoitetaan halua itsensä kehittämiseen työssä ottamalla vastaan uusia haasteita ja oppi-

malla uutta. Jos yksilölle tarjoutuu mahdollisuus tämän kasvutarpeen täyttämiseksi sopivan haastavilla tehtävillä, syntyy voimakas motivaatio uuden oppimiselle. Kurssi koettiin sisällöllisesti laadukkaaksi ja omiin tarpeisiin vastaavaksi. Tämän vuoksi kurssilaiset näkivät kursilla olevan merkittävää hyötyä heidän ammatilliselle kehittymiselleen.

Siviilielämän puolelta nousseet motiivit osallistua kurssille liittyivät omaan henkilökohtaiseen muutostarpeeseen tai haluun linkittää vapaa-ajan luontoharrastukset, opiskelu ja mahdollisesti työ. Näissä kommentteissa, joita oli noin kolmanneksessa kirjoitelmia, korostui tarve muutokseen tai jonkin asiantilan vahvistamiseen omassa elämänpiirissä. Sen sijaan, että motiivi olisi ollut ulkoinen, linkittyi motiivi vahvasti omaan minään.

Se, miksi lopulta päätin omalta osaltani lähteä tutusta kotiympäristöstä kohti uusia seikkailuja, johtuu pitkälti omasta persoonallisuudestani. Olen viime vuosina ymmärtänyt sen, etten elämässäni halua jäädä omalle mukavuusalueelleni, vaan pyrkiä kohti uusia asioita. K_Erika

Kurssille tulon motiivina oli siis tarve mennä eteenpäin elämässä ja kasvaa ihmisenä. Mainintoja oli myös itsensä sekä omien pelkojensa voittamisesta. Pari kurssilaisista mainitsee tulleensa kurssille saadakseen vaihtelua arkiseen työelämään. Yleisesti on huomattu, että seikkailukasvatuksella on mahdollisuus vaikuttaa yksilön henkilökohtaiseen kasvuun (Hattie ym. 1997; Neill 2008). Voikin olla, että kurssille tulo perustui osaltaan tämän kasvun tavoitteluun.

Yhden luokkansa muodostivat kommentit, joissa oma luontoharrastus oli motiivina osallistua kurssille jollain tapaa. Pelkkä kiinnostus luonnosta ja Lapista toimintaympäristönä oli ollut taustavaikuttajana parin kurssilaisen osallistumiselle. Sen sijaan useammassa kirjoitelmassa mainittiin halu yhdistää itselle tärkeät vapaa-ajanharrastukset ja työ. Sitä kautta myös olisi helpompi tehdä töitä entistä enemmän ulkoilmassa toimintoympäristön sijaan. Toisaalta harrastukset toimivat taustavaikuttimina myös siten, että kurssilta opeteltavista lajitaidoista olisi hyötyä omassa harrastamisessa. Tällaiset motiivit olivat siis lähinnä henkilökohtaisia, eivätkä tähänneet ammatillisen pääoman kartuttamiseen, kuten edellä.

Ulkopuolisia vaikuttimia kurssille tulolle oli vain muutamissa kirjoitelmissa. Näissä mainittiin muun muassa kurssin ammattitaitoiset kouluttajat, esimiehen tuki hakeutumiseen sekä työympäristöstä tulleet kehotukset kouluttautua. Ulkopuoliset vaikuttimet eivät varsinaisesti liittyneet edellä mainittuihin teemoihin.

Odotukset kurssista muodostuivat kolmesta teemasta: taitojen oppimisesta, kokemuksista ja teoriaan tutustumisesta. Suurimpana esiin nousseena teemana kirjoitelmissa nousi kurssilaisien odotukset seikkailukasvatukseen liittyvien taitojen oppimisessa.

Odotan myös oppivani suuren määrän uusia lajitaitoja, kuten kiipeilyä, melontaa ja vaellusta, joista kaikki ovat minulle ennestään kohtalaisen vieraita. K_Päivi

Pääasiassa kirjoitettiin lajitaitojen oppimisesta, kuten melonta, kiipeily ja vaellus, mutta myös mainintoja turvallisuustaidoista ja reflektoinnin oppimisesta oli. Lajitaidot liittyivät tässä tapauksessa kurssilaisen omaan osaamiseen, kun taas turvallisuustaidoilla ja reflektoinnilla oli merkitystä ohjaajana toimiessa ja ohjattavien hyväksi. Taitojen oppimisen lisäksi noin kolmannes kurssilaisista odotti pääsevänsä kokemaan itse asioita. Esimerkiksi seikkailut, uuden kokeileminen ja oppiminen sekä omien rajojen haastaminen nousivat esille näissä kommentteissa. Tämä odotus kietoutui hyvin vahvasti edellä mainittuun henkilökohtaisen kasvun motiiviin.

Näiden lisäksi seikkailukasvatuksen teoriaan tutustuminen oli yli puolilla kurssilaisista mainittu odotuksena kurssille.

Odotan oppivani seikkailukasvatuksen taustalla olevan ideologian ja ajattelumallin jota voin sitten hyödyntää työssäni eri toiminnoilla. K_Päivi

Ensinnäkin kurssilaiset odottivat oppivansa, mitä seikkailukasvatus on ja mitä seikkailukasvatuksen teoria pitää sisällään. Lisäksi kurssilaiset toivoivat oppivansa ymmärtämään, mihin seikkailukasvatus perustuu ja millainen on seikkailukasvatuksen prosessi. Teoriatiedolla olisi myös mahdollista perustella menetelmän tarpeellisuus omassa työssä. Toiseksi kurssilaiset

kaipasivat myös oppia teorian ja käytännön toimintojen yhdistämisen tueksi. Teoriatietoon nojaten seikkailukasvatuksellisten toimintojen toteuttaminen koettiin olevan helpompaa. Formaalin koulutuksen etuna voidaan pitää sitä, että se antaa hyvän mahdollisuuden sekä teorian että käytännön tarkasteluun sekä näiden tehokkaaseen yhdistämiseen (Plaut 2001).

Kurssin sosiaaliset puolet nostettiin esille myös muutamissa kirjoitelmissa. Pari kurssilaista piti kurssia oivana tilaisuutena tutustua alan osaajiin ja verkostoitua. Toisaalta parissa kirjoitelmissa mainittiin myös mahdollisuus oppia toisilta kurssilaisilta. Kurssilaiset ajattelivat, että ajatusten vaihdon ja yhteisen ideoinnin kautta tulevaisuuden työkalupakkia olisi hyvä kartuttaa. On huomattu, että verkostoituminen luo mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulle ja yhteistyön rakentamiselle (Aarto-Pesonen 2013, 92). Toisaalta, jotta seikkailukasvatus voisi kehittyä ja mennä eteenpäin maassamme, on myös tärkeää, että alalla toimivien ihmisten määrä lisääntyy (Plaut 2001) ja alalla toimivat löytävät toisensa. Tämän seurauksena voi syntyä uusia ideoita ja näkökulmia seikkailukasvatuksesta käytävään keskusteluun.

5.2 Seikkailukasvatuksesta uusi ohjaamisen väline

Kurssille tullessaan monien kurssilaisten tavoitteena oli kehittää ammattitaitoaan. Siihen sisältyi muun muassa erilaisten lajitaitojen oppiminen ja ohjauksellisten oppien saaminen. Nämä sisältyivät kurssilaisten tavoitteeseen menetelmän kasvatuksellisen potentiaalin haltuunotosta. Monet, jotka haluavat toimia seikkailukasvatuksen parissa, hankkivat jossain vaiheessa itselleen muodollisen koulutuksen (Jacquie 2001). Seuraavissa luvuissa käsitelen tämän kurssin aikana tapahtunutta muutosta, joka johti siihen, että seikkailukasvatuksesta tuli kurssilaisille uusi ohjaamisen väline.

5.2.1 Seikkailukasvatus ohjaustyön tukena

Kurssin aikana kurssilaiset olivat ymmärtäneet seikkailukasvatuksen potentiaalin ja alkaneet pohtia, miten seikkailukasvatusta voisi käyttää omassa työssä. Kurssilaisten ollessa jollain tavalla ennestään jo tekemisissä opettamisen tai ohjaamisen kanssa, oli moni alkanut miettimään, miten kurssin oppeja voisi viedä omaan työympäristöönsä.

Kurssilta koettiin saadun hyvin erilaisia työvälineitä. Osa näki uudet lajitaidot hyvänä lisänä, kun taas toiset ajattelivat nimenomaan seikkailukasvatuksellisen ohjauksen sopivan oman työnsä osaksi.

Ja sitten niinkun työn kannalta kyllä mä aattelen, että tällä on merkitystä. Että tässä tämmöstä uutta systeemiä oonkin lähteny miettimään, että miten tätä vois. Näistä seikkailun näistä terapeuttisista elementeistä, niin oon lähteny sitä systeemiä viemään sillä lailla, että oon nyt lukenu kohtuullisen paljon teoksia tuolta maailmalta ja miettiny, että mitenkä ne pystyttäis integroimaan joihinkin muihin olemassa oleviin teorioihin sillä lailla, että sitä vois lähteä systemaattisesti viemään tämmöstä seikkailuterapian lähtökohtaa eteenpäin. Että vaikkapa nyt aluksi tässä omalla työpaikalla, mutta myöskin jossakin muualla sitten aikanaan. H_Jari

On havaittu, että seikkailukasvattajien käytännöt ja katsantokannat menetelmään riippuivat vahvasti heidän ammatillisesta taustastaan (Zmudy ym. 2009). Se, millaisia käyttömahdollisuuksia kurssin opeilla koettiin olevan, liittyi jossain määrin kurssilaisten taustoihin. Kurssilaiset pohtivat, miten seikkailukasvatusta voisi soveltaa nimenomaan omaan ohjauksen kohde-ryhmään. Kuten Jarin kommentista käy ilmi, hän näkee seikkailukasvatuksessa nimenomaan terapeutista hyötyä. Eräs opettajana toiminut kurssilainen taas mietti, miten seikkailukasvatusta voisi tuoda kouluympäristöön kun taas nuorisotyöntekijä pohti käyttömahdollisuuksia nuorisotyössä.

Metodin haltuunottoon näytti vaikuttaneen myös hyvin vahvasti kurssilaisten ammatillinen sekä henkilökohtainen intohimo seikkailukasvatusta kohtaan. Ammatillista mielenkiintoa kuvasti muun muassa uuden ohjauksen menetelmän haltuunotto nykyisessä työympäristössä tai haave toiminnan siirtämisestä sisätiloista ulos luontoon. Osa oli aikeissa jatkaa seikkailukasvatuksen opintoja tämän kurssin jälkeenkin. Motivaatio seikkailukasvatuksen haltuunottoon oli siis osaltaan vaikuttamassa siihen, miten kurssin aikana opiskeltuihin asioihin suhtauduttiin. Kurssilaiset, joilla oli ennen kurssia selkeä käyttökohde metodille, saivat kurssin aikana vahvistusta motivaatiolleen.

5.2.2 Seikkailukasvatuksen syvällisempi ymmärtäminen

Opintojen aikana kurssilaisille kirkastui seikkailukasvatuksen idea ja he ymmärsivät syvällisemmin, mitä seikkailukasvatuksella voi saada aikaan ja mikä on sen tarkoitus. Kurssille tullessaan kurssilaisilla ei välttämättä ollut kovin tarkkaa käsitystä seikkailukasvatuksesta tai käsitys oli ollut hyvin yksipuolinen. Kurssin aikana moni huomasi, ettei seikkailukasvatus ollutkaan pelkästään seikkailullisten lajien harrastamista, vaan siihen liittyi vahvasti myös kasvatuksellinen puoli. Myös kurssin ohjaajan haastattelusta käy ilmi, että kurssin aikana kurssilaisten käsitys seikkailukasvatuksesta muokkautuu ja syvenee.

Moni luulee, että seikkaillaan vaan, se riittää. Mut että se reflektointi, tavoitteellisuus ja kuinka monipuolisesti, holistisesti sillä pystytään ihmiseen vaikuttamaan. Että kuinka tärkeä on vaikka se siirtovaikutus ja minkälaisia erilaisia siirtovaikutuksia on. Ja monelle aukee niinku silmät. H_Ope

Tämä silmien aukeaminen seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista tapahtui kurssin aikana sekä monipuolisen teoriaosion että kurssilaisten itse kokeman seikkailukasvatuksellisen prosessin myötä. Kurssin ensimmäiset lähijaksot olivat hyvin teoriavoittoisia ja niiden aikana tutustuttiin seikkailukasvatukseen monesta eri tulokulmasta. Lähijaksojen teoriapitoisuus koettiin sekä kuormittavaksi että erittäin antoisaksi ja uusia ideoita synnyttäväksi.

*...se ensimmäinen lähiopetusjakso, se oli kyllä niin täyttä, täyttä niinkö tykitystä niin sanotusti, että ,että viis päivää ja se oli hyvin semmosta teoriapitoista ja näin...
H_Maija*

Laajat teoriaopinnot toimivat pohjana myöhemmin kurssilla saatuihin kokemuksiin retkillä ja harjoituksissa, pehmeiden taitojen reflektointiin sekä kovien taitojen osalta turvallisuusseikkojen pohtimiseen. Tärkeänä pidettiin sitä, että kurssin oppisisältö rakentui tutkimustietoon nojaavaan teoriaan.

Opintojen monipuolisuus sekä asioiden syvälinen tarkastelu oli tärkeää kehittymisen kannalta. Armour (2011) käsittelee artikkelissaan urheiluvalmentajan ammatillista kehittymistä. Jotta ohjaaja voisi ymmärtää työtään syvämmällä tasolla, on hänelle kirkastuttava, mitä on oppiminen. Seikkailukasvatuksen viitekehyksessä tämä voisi tarkoittaa menetelmän monipuolista ymmärrystä. Tällöin seikkailukasvatus ei voisi tarkoittaa ainoastaan esimerkiksi lajiosaamiseen liittyvän taidon siirtämistä oppilaalle, vaan myös kasvatuksellisten mahdollisuuksien hallintaa. Ohjaajan kasvun tulisi tähdätä oppimiseen liittyvään monipuoliseen ymmärrykseen niin taitojen oppimisen kuin kasvatuksenkin kannalta (Armour 2011). Kurssi tarjosi hyvän mahdollisuuden ymmärtää seikkailukasvatusta monelta kantilta, jota ilman kurssilaisten käsitys olisi saattanut jäädä varsin yksipuoliseksi. Kääntöpuolena oli kuitenkin se, että aikaa yksittäisen asian käsittelemiseen lähijaksojen aikana oli rajallisesti.

Seikkailukasvatuksen haltuunottoon liittyi myös kurssilaisten oma kokemus metodin toimivuudesta. Kurssin aikana seikkailukasvatus toimi kaikkien opetustilanteiden, erityisesti retkien ja vaellusten tausta-ajatuksena muun muassa yhteisten reflektointien avulla. Kurssin aikana kurssilaiset kävivät läpi opettajan johdolla seikkailukasvatuksellisen prosessin, jonka moni koki myös henkilökohtaisesti hyvin merkittäväksi. Tarkemmin seikkailukasvatuksen vaikuttavuutta yksilön kannalta on käsitelty luvussa 5.5.

ne on prosessissa mukana ja ne on kokijoita eli elämyksiä kokevat ja näin. Niin tavallaan niitten omat kokemukset ja elämykset vahvistaa sitä teoriaa. H_Ope

Et kun itekkin on joutunu oppiin uutta ja kun mä oon ollu nyt enemmän kokijan roolissa, niin mä myös tajuan sen tavallaan sen toiminnan merkityksen niinku ehkä sitten jatkossa tulevalle ryhmälle, joka on sitten kokijana ja mä oon ohjaajana. H_Mervi

Oma kokemus seikkailukasvatuksen vaikuttavuudesta sai aikaan sen, että kurssilaiset vakuutuivat sen käyttötehosta. Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan täytyy oppilaalla olla asioista omakohtainen kokemus, jotta oppimista voisi syntyä (Hopkins & Putnam 1993, 74–86). Kurssin kokemuksellisen oppimisen ote tuki tätä oppimista. Hopkinsin ja Putnamin (1993, 153–159) mukaan ohjaustaidon kehittymiseen tähtävällä kurssilla opetus perustuu ko-

kemukselliseen ja seikkailukasvatukselliseen prosessiin. Tällöin kurssilaisille muodostuu parempi kuva siitä, millaisia kokonaisvaltaisia kasvatuksellisia tavoitteita seikkailukasvatukselle voidaan antaa.

Kurssilta saadut kokemukset ovat osaltaan myös syventämässä ymmärrystä siitä, millaisia henkisiä haasteita tai suuria tunteita seikkailu voi synnyttää.

Et tavallaan osaa samaistua siihen, mitä merkityksiä se toiminta voi saada. Et kuinka suuria tunteita voi kokea. Et voi kokea pelkoa, jännitystä, ahdistusta ja samaan aikaan ihan ääretöntä intoa ja iloa ja kaikkea. Et ehkä sit se samaistumisen kyky.
H_Mervi

Seikkailukokemusten on väitetty kehittävän osallistujien tunneälyä – emotionaalista taitoa jota auttaa yksilöä selviytymään ympäristön vaatimuksista ja paineista (Hayashi & Ewert 2006). Kurssilla koettujen haasteiden vuoksi kurssilaisten kyky suhtautua haasteisiin oli saattanut kehittyä. Tiukan paikan tullen ohjaaja olisi valmiimpi toimimaan, koska osaisi ennakoida millaisia tunteita haasteet voisivat herättää.

Kontaktiopetukseen ei kurssilaisille ollut sisällytetty seikkailuprosessin vetoa. Kurssilaiset käyttivät kuitenkin seikkailukasvatusta kurssin ulkopuolella omissa ohjauksen viiteryhmissään. Sen lisäksi kurssin lopputyönä toimi seikkailukasvatuksellisen prosessin suunnittelu ja toteutus valitsemalleen kohderyhmälle. Tätä pidettiin toimivana järjestelynä. Kyse oli myöskin resurssien vähydestä ja siitä, että haluttiin jättää metodin käytännön harjoittelu kurssilaisien vastuulle.

Vaikka kurssilaisille teoriapohja ja oma kokemus seikkailukasvatuksen prosessista oli merkittävä ja se sai heidät miettimään metodin käyttöönottoa työssä, myös haittaavia tekijöitä oli. Eräällä kurssilaisella ei ollut omaa kohderyhmää, joten hänen motivaationsa opiskella oli alhainen, koska ei päässyt harjoittelemaan metodin käyttöä eikä osannut nähdä itseään toteuttamassa seikkailukasvatusta vielä lähitulevaisuudessakaan.

Ja sit myös se, että tuntu, ettei ihan vielä nää sitä jatkumoa mille viiteryhmälle mä sitä teen ja millä tavalla. Et ei niinku kokenu sitä tarpeelliseksi tai niinku motivoivaksi. H_Mervi

Toisaalta sama kurssilainen oli myös motivoitunut jatkamaan alalla ja lisäkouluttautumaan. Siitä huolimatta kokemukset menetelmän käytöstä oikeiden asiakasryhmien kanssa olisi tärkeitä ennen kaikkea opiskelumotivaation kannalta.

5.3 Pehmeiden taitojen kehittyminen

Pehmeät taidot kehittyivät kurssilla monella tavalla ja monessa tilanteessa ollen jatkuva prosessi koko kurssin ajan. Tässä luvussa käsittelen ensin pehmeisiin taitoihin liittyvät muutokset. Tämän jälkeen hahmottelen muutokseen liittyviä tekijöitä ja siihen johtanutta prosessia.

Kurssilaiset kokivat kehittyneensä erityisesti ohjaustaidossa sekä yleisesti että autoritaarisessa johtajuudessa. Näiden lisäksi kehitystä tapahtui muun muassa reflektointitaidoissa ja lajiympäristössä ohjaamisessa sekä ryhmän johtamiseen liittyvissä psykologisissa tekijöissä kuten turvallisen ryhmähengen luomisessa. Pehmeiden taitojen kehittymisen kannalta merkityksellisiä tekijöitä olivat kurssille tuodut ohjaamisen tavat, kokemukset käytännön harjoittelusta, kokemusten prosessointi ja sosiaalinen tuki.

5.3.1 Seikkailukasvattajan ohjausote

Kurssilaisten eräs suurimmista pohdinnan aiheista oli johtajan rooli seikkailukasvatuksessa.

...niin mä oon ollu liian semmonen demokraattinen ja vähän niinku semmonen et tehtäiskö nyt näin ja mitä te ootte mieltä. Että mä opin, opin niinku sen että, et johtaminen ja ohjaaminen, niin siinä pitää joskus vaan tehdä päätös...kylmästi itse. Ja jos se on huono päätös, niin sit tehään uus päätös. Mutta että luottaa siihen omaan niinku ajatukseensa siitä, että, et mulla on se tieto ja mä oon nyt se, joka sen päätöksen tekee ja oon rohkeesti sitä mieltä, mitä mä oon päättäny H_Erika

Erikalle, kuten monelle muullekin kurssilaiselle oma johtamisen tapa oli joutunut kurssin aikana puntariin. Moni koki oman ohjaamisen tavan olleen aikaisemmin liian demokraattista. Ero ohjaajuuden ja autoritaarisen johtajuuden välillä on pieni, mutta autoritaarisella johtajuudella kurssilaiset näkivät olevan merkitystä niissä tilanteissa, kun on pystyttävä tekemään päätöksiä. Autoritaarinen johtajuus miellettiin taidoksi, jota ohjaaja voisi käyttää esimerkiksi päätöksentekotilanteissa, mutta sen ei tarvitsisi muuttaa ohjaajan kaikkea johtamiskäyttäytymistä.

Hyvää päätöksentekokykyä on pidetty eräänä ammattitaitoisen ohjaajan tunnuspiirteenä (Galloway 2002; Priest & Gass 2005). Päätöksentekokykyä voidaan kuvata ongelmanratkaisuprosessina, jonka seurauksena ohjaaja sitoutuu hyvään lopputulokseen tähtäävään päätökseen (Galloway 2002). Ohjaajan päätöksentekokyky on erityisen tärkeä silloin, kun puhutaan seikkailuun liittyvistä riskeistä ja niiden hallinnasta (Boyes & O'Hare 2003). Kuten Erikan kommentista käy ilmi, voi päätöksen tekeminen olla joskus hankalaa. Päätöksen tekoa helpottaa, mikäli ohjaajalla on käsitys vallitsevasta tilanteesta ja hän pystyy arvioimaan päätöksen vaikutuksia. Arviointikyky on päätöksentekokyvyn rinnalla tärkeimpiä ohjaajan ominaisuuksia ja se liittyy kaikkeen ohjaajan toimintaan (Galloway 2002).

Kurssilaiset pohtivat, millaista ohjausotetta seikkailukasvatuksessa pyrittiin toteuttamaan. Ja millainen ohjaustapa puhutteli heitä eniten.

...niin se (ohjaus) oli vähän niinku toisenlaista sitten kurssilaisten vetämänä. Et ehkä niinkään sellasta niin selkeää johtajuutta sitten niissä tilanteissa. Pikemminkin tämmöseen demokraattiseen päätöksentekoon perustuvaa johtajuutta sitten näitten kurssilaisten kesken. H_Jari

Et ehkä enemmän mä sain irti niinkö tavallaan tämmösestä selkeästä johtajuudesta ja siitä, et on olemassa joku, joka vastaa sitten loppujen lopuks kaikesta ja se myös ottaa sen vastuun, vaikka se päätös ois väärä. Semmosta niinku sitä rohkeutta siihen. H_Jari

Tiukka päätöksentekotapa oli jäänyt Jarin lisäksi monella muullakin kurssilaisella mieleen. Seikkailukasvatuksessa ohjaaja voi toimia monenlaisena johtajana (McCulloch 2007; Thomas 2010). Johtamistavan skaala voi olla autoritaarisesta ja toteavasta diktaattorista ääridemokraattiseen ja keskustelevaan, jopa välinpitämättömään ryhmän kanssa kulkijaan. Siihen vaikuttavia tekijöitä ovat johtajan persoonallisuus, ryhmän taso, toiminnan riskit, tehtävän luonne sekä aika tai sen puute. (Ferrero 2008, 98–102.)

Johtamistavan valinnalla on kuitenkin seurauksia mietittäessä seikkailukasvatukselle annettujen tavoitteiden toteutumista. Seikkailukasvatuksessa ohjaajan yksi tärkeimmistä tavoitteista on seikkailukasvatuksellisen prosessin synnyttäminen (Priest & Gass 2005, 21–23). Thomas (2010) käyttää seikkailukasvattajan roolia pohtiessaan käsitettä fasilitaattori (facilitator), joka pyrki ruokkimaan seikkailukasvatusprosessia, mutta ohjaajana toimisi neutraalina kolmantena osapuolena vaikuttamatta ryhmän päätöksentekoon millään tavalla. Tällaisena ohjaajana toimiminen on luonnollisesti haastavaa, koska ohjaajan tehtävänä on huolehtia turvallisuudesta, opettaa tarvittavia taitoja ja tietoja ryhmän tavoitteiden saavuttamiseksi (Thomas 2010).

Fasilitaattorin tulisi käytännössä kuitenkin pystyä toimimaan tarvittaessa myös johtajana (Thomas 2010). Hyvältä ohjaajalta vaaditaan myös kykyä vaihtaa johtamistavasta toiseen tilanteiden mukaan. (Ferrero 2008, 98–102). Aktiviteetit, jotka sisältävät isomman riskin – kuten esimerkiksi vuorikiipeily ja koskimelonta, vaativat ohjaajalta kovempaa kontrollia osallistujien suuntaan ja myöskin autoritaarisempaa päätöksentekoa turvallisuuden takaamiseksi (McCulloch 2007). Kurssilla näitä tilanteita oli muun muassa melontavaelluksella ja tunturi-vaelluksen suunnistustehtävissä. Tilanteissa, joissa osallistujan sijaan joku muu tekee päätökset, ei toiminta enää nojaakaan puhtaasti osallistujan omaan suorittamiseen (McCulloch 2007). Jotta seikkailuun osallistujat voisivat kokea olleensa mukana seikkailussa, tulisi heillä olla tunne siitä, että tehdyt päätökset ovat heidän omiaan (Priest & Gass 2005, 24). Hyväksi seikkailukasvattajaksi kehittyäkseen on siis oltava tietoinen johtamistavan mahdollisesta vaikutuksesta osallistujan kokemukseen.

Kurssilaiset puhuivat johtajan roolin viemisestä ainoastaan autoritaarisen johtamisen suuntaan, mutta tasapainosta johtamistyylien tai -otteiden kanssa ei puhuttu. Toisaalta, koska johtamisen autoritaarinen puoli oli tullut monelle niin uutena asiana ohjaajuudessa, se myös nousi

haastatteluissa vahvasti esille. Puhuttiin siitä, mitä oltiin opittu. Korostunut puhe autoritaarisesta johtajuudesta saattoi liittyä myös siihen, että kurssilaiset olivat oivaltaneet sen merkityksen esimerkiksi turvallisuuden kannalta. Kyky ottaa tarvittaessa tiukastikin kokonaisvastuu ohjaustilanteissa lisäisi heidän itseluottamustaan ohjaajina ja siksi se nousi haastatteluissa esille.

Analyysin edetessä huomasin, että pehmeisiin taitoihin liittyvää muutosta käsiteltiin vastauksissa hyvin yleisellä tasolla. Ainoastaan edellä mainittu johtajan roolin pohdinta nousi erityisesti esille. Tarkasti ottaen se, mitkä muut yksittäiset tekijät kurssilaisten pehmeissä taidoissa muuttuivat, jäi epäselväksi. Sen sijaan muutokseen johtaneita syitä kurssilaiset pohtivat hyvinkin runsaasti. Seuraavassa käsittelen näitä muutokseen johtaneita syitä ja hahmotan muutosprosessia kokemuksellisen oppimisen teoriaan peilaten.

5.3.2 Kurssille tuodut ohjaamisen tavat lähtökohtana kehittymiselle

Kurssille esillä olleet ohjaamisen tavat ilmenivät aineistossa kurssin teoriaopintoina, opettajan antamana esimerkkinä ja kurssilaisten omana ohjaustaitona. Nämä kolme vaikuttivat siihen, millaiset lähtökohdat ja suunta ohjaustaidon kehittymiselle kurssilla syntyi. Ensinnäkin teoriaopinnot antoivat kurssilaisille käsityksen seikkailukasvatuksen ohjaamisesta ja saivat heidät pohtimaan ohjaajan roolia ja taitoja seikkailukasvatuksen viitekehyksessä.

Ihan tieteenki aluks se teoria, mitä käytiin läpi, niin se herätti niitä omia ajatuksia siinä että, tavallaan alotti sen itsetutkiskeluprosessin. H_Erika

Toiseksi opettajan tapa ohjata ja opettaa kurssilla toimi esimerkkinä teorian soveltamisesta käytäntöön.

Siis se esimerkki, mallintaminen ja tuota noin, mitenkä nää meidän opettajat toimi niissä tilanteissa, niin kyllä se vahvimmin tuli sieltä. Toki se oli hirveän hyvä, että meillä oli ne teoriat siinä ja käytiin luentotasolla sitä asiaa läpi. Mutta sitten se vasta kristallisoitu siinä, kun sitten näki sitä tilannetta käytännössä H_Jari

No ehkä sit kun meillä oli yksi opettaja pääasiallisesti ohjaamassa, niin varmaan semmonen ohjaajuuden esimerkki tuli sit häneltä. Tai hänen ohjaustyyli oli ainakin aluksi semmonen, mitä ite aatteli, että tollanen sit ite pitäisi olla H_Päivi

Kurssilla ohjaamisen opettelu tapahtui osittain mallioppimisen kautta. Esimerkiksi vaellusten ensimmäisinä päivinä opettaja toimi ryhmän vetäjänä jolloin oppilaille syntyi kuva siitä, millaista ohjausotetta heiltä odotettiin. Opettajan tavassa ohjata erityisesti hänen otteensa johtamiseen puhutteli kurssilaisia. Gallowayn (2002) mukaan opiskelijan kehittymistä tukee, mikäli hän saa opinnoissa toimia useiden eri opettajien kanssa, jotka toimivat hänelle sekä roolimalleina että mentoreina. Kurssilla oli useampia opettajia, mutta yksi toimi selkeästi eniten ryhmän kanssa. Tämä vaivasi joitain kurssilaisia ja vaihtelua kaivattiin.

Tai no ehkä mitä pidemmälle niitä opintoja meni, niin sit tuli enemmän semmonen ajatus, että ehkä sitä. Tai ehkä ne opettajat ei sitten oo niin kaikkivoipia ja nekin on kaikki erilaisia tyyliltään. Et toisaalta olis ollu ehkä hyvä, että olis ollu vähän enemmän eri opettajia. Et meillä oli tosi paljon sama opettaja H_Päivi

Kolmanneksi kurssilaisten omat ohjaustaidot loivat pohjan sille, mihin seikkoihin ohjaustaidossa kurssin aikana keskityttiin ja mitä erityisesti koetettiin kehittää. Kurssille osallistuessaan oppilaat tuovat mukanaan monimuotoisen kokemusten, persoonallisuuksien ja näkemysten kokonaisuuden (Sibthorp & Jostad 2014). Uusien oppien ja tietojen ymmärtäminen tapahtuu aina jo olemassa olevien perusteella sen mukaan, millaisia tavoitteita yksilö oppimiselleen antaa (Ojanen 2003). Koska kurssilaiset olivat taustoiltaan hyvin erilaisia ja toimivat erilaisissa työympäristöissä, koettiin ryhmän sisältä nousevan myös paljon hyviä ohjauksen käytäntöjä ja tapoja – monipuolisuutta pidettiin rikkautena.

Aika erilaisilla taustoilla myös on ollu noita opiskelijoita. Niin ne on kaikki semmoisia, jotka on mun mielestä vaan tavallaan positiivista, että on erilaisista lähtökohdista, erilaisilla taustoilla. Sitä parempi soppa siitä yleensä aina saadaan aikaseksi, kun että olis ollu tiettyä ammattiryhmää kaikki. H_Maija

Kurssilaisten taustat ohjauksen parissa näkyivät myös siinä, että niin heidän itse arvioimansa kuin kurssin opettajankin mielikuva heidän taidoistaan ohjaajina jo kurssille tultaessa oli hyvä.

Nää on oikeastaan hyviä ohjaajia, mutta että ne löytäis itelleen sen ohjausvarmuuden uudessa ympyröissä. H_Ope

Koeslerin (2002) mukaan ohjaajan eräänä ohjaajana kehittymiseen vaikuttavana tekijänä on ennen kurssia ollut minäpystyvyyden taso. Tälle kurssille osallistuneista niillä, joilla oli vahva ammatillinen ohjaustausta, oli hyvät mahdollisuudet kehittyä koska, ohjaaminen oli heille tuttua. Kurssilla saatettiin siten käyttää rajalliset ohjaustaidon harjoittamisen resurssit ohjaustaidon syventämiseen seikkailukasvatuksen viitekehyksessä.

5.3.3 Kokemukset kehittymisen edellytyksenä

Kokemukset olivat erittäin tärkeässä roolissa ohjaustaidon kehittämisessä. Kurssilla pidettiin tärkeänä sitä, että ohjausta päästäisiin harjoittelemaan mahdollisimman paljon. Retket ja vaellukset oli pyritty toteuttamaan siten, että kurssilaiset ottaisivat mahdollisimman paljon vastuuta niiden valmistelusta sekä ohjauksien vetämisestä. Näiden lisäksi kurssilaiset kantoivat vastuuta omasta oppimisestaan myös itsenäisen työskentelyn kautta lähijaksojen välissä. Kurssilaiset pitivät tällaista vastuuttamista hyvänä asiana ja sen koettiin vaikuttaneen ohjaajana kehittymiseen merkittävästi.

Eli Suomessa on vähän semmosia paikkoja, jossa saa ohjaamisestaan palautetta ja niinku huomioita ja se on tärkeä elementti. Sen takia me ollaan sitä, lisätty sitä, että opiskelijat saa ohjata jo varhaisessa vaiheessa ja nytkin ne oli taitojensa kanssa vähän ääri rajoilla ja mä kysyin, että olisko pitäny jättää lähtemättä merelle kokonaan. Ne oli sitä mieltä, että ei missään nimessä. H_Ope

Vastuuta annettiin koko kurssin ajan, mutta kurssin edetessä ohjaukset muuttuivat enemmän retkien ja vaellusten kokonaisvastuun kantamisen suuntaan. Ohjaustaidon kehittymistä tukee

oppilaiden mahdollisuus harjoitella vertaisryhmän johtamista monentasoisissa tilanteissa (Galloway 2002). Esimerkiksi melontavaelluksella oppilaiden ohjaukset oli suoritettu osittain pareittain kestäen parista tunnista puoleen päivään, kun taas myöhemmällä tunturivaelluksella ohjaukset olivat pidempiä ja ne tehtiin yksin. Lisäksi vaelluksen lopuksi oppilaat jakautuivat pieniin ryhmiin ja ohjaukset tapahtuivat ilman opettajan läsnäoloa.

Ohjaustilanteiden vastuunkanto synnytti runsaasti kokemuksia ohjaamisesta. Kokemuksia syntyi ensinnäkin niissä tilanteissa, kun kurssilainen toimi ryhmän jäsenenä muiden ohjatessa. Muiden ohjauksista oppiminen näkyi kurssilla niin opettajan ohjaustapojen tarkkailuna ja koproimisena kuin myös vertaisilta oppimisena. Toisten tapa ohjata herätti kurssilaisissa ajatuksia joko hyvien käytänteiden käyttöönottona tai sitten toisten ohjaamiseen liittyvien huonojen ratkaisujen välttämisenä. Toiseksi merkittäviä kokemuksia synnytti myös kurssilaisten omat ohjaukset. Oppilaan itsemääräämisoikeuden ja vastuun omista toimistaan on huomattu olevan yhteydessä ohjaajana kehittymiseen (Sibthorp ym. 2008). Oma kokemus ohjaamisesta sekä itsensä voittamisesta kurssin aikana synnytti itseluottamusta toimia ohjaajana myös tulevaisuudessa, kuten Maija tiivistää.

Ja sit ku niistä niinku selvis ja muuta ja hyvin vielä, niin sit tavallaan se kyl loi semmost itsetuntoo siihen, et pystyy ryhmiäki hyvin ohjaamaan, jos on tommosessa pärjänny. H_Maija

Aina ohjaukset eivät menneet alkuperäisen suunnitelman mukaan, eikä se ollut edes aina tavoitteenakaan. Kurssilla ajateltiin, että myös epäonnistumisesta voitiin oppia, kunhan kokemus vain käsiteltäisiin jälkikäteen (Karppinen 2005, 52).

Kurssi perustui kokonaisuudessaan seikkailukasvatuksen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteille. Myös kurssilaisten tavassa kehittyä ohjaustaidoissaan on nähtävissä kokemuksellisen oppimisen jatkuva periaate (Ojanen 2003). Tässä luvussa kuvattua kokemuksen merkitystä voidaan verrata kokemuksellisen oppimisen kehämallin ensimmäisessä vaiheessa syntyviin konkreettisiin kokemuksiin (Kolb 1984; Hopkins & Putnam 1993, 78–82). Kurssilaisten kokemukset rakentuivat aikaisempien kokemusten varaan (Ojanen 2000; Ruohotie 2002, 137), joi-
ta olivat kurssin alussa heidän käsityksensä ohjaamisesta sekä mahdolliset ennakkokäsitykset

seikkailukasvatuksesta. Kurssin loppupuolella syntyneitä kokemuksia taas peilattiin jo kurssin aikana syntyneisiin teoreettisiin malleihin, jotka olivat syntyneet kokemusten reflektoinnin ja käsitteellistämisen myötä (Hopkins & Putnam 1993, 78–82). Seuraava luku käsittelee sitä, millaisen merkityksen kurssilaiset antoivat kokemusten prosessoinnille ja millaisia muotoja se sai.

5.3.4 Kehittyminen kokemusten prosessoinnin myötä

Kokemusten prosessointi oli keskeisessä roolissa kurssilaisten ohjaustaidon kehittymisessä.

...on asioita, joita oppii vaikka sitä ei just saa kielen päällä käsiteltyä. Et vähän niinku antaa vuorien puhua itsestään. Mutta kyllä se aika oleellinen nimenomaan tää asioiden havainnollistaminen ja konkretisoiminen ja käsitteleminen tietoisella tasolla on oppimiselle. Jos aattelee niinku oppimisen näkökulmasta. H_Mervi

Vaikka seikkailut voivat itsessäänkin olla kasvattavia kokemuksia (Karppinen 2005, 51), olivat kurssilaiset tiedostaneet prosessoinnin merkityksen. Karppisen (2005, 51–52) mukaan pelkät positiiviset kokemukset eivät välttämättä riitä laadukkaaseen oppimiseen, vaan tähän on yhdistettävä myös hyvin toteutettu reflektio. Eräs ohjaustaidon kehittymisen edellytys on se, että oppilaille on järjestetty mahdollisuuksia keskustella kokemuksistaan kurssien aikana (Galloway 2002). Kokemusten jakamisen kollegoiden kesken ja niistä keskustelemisen on huomattu lisäävän seikkailuohjaajien ammattimaisuuden tunnetta sekä kokemaansa motivaatiota työtä kohtaan (Richardson ym. 2014). Kurssilla kokemusten käsittelyn tietoinen korostaminen auttoi kurssilaisia jäsentämään omaa ohjaajuuttaan, käsitteellistämään oppimistaan ja tarkastelemaan itseään kriittisesti seikkailuohjaajana.

Eräänä konkreettisena kokemuksen prosessoinnin välineenä käytettiin reflektiohetkiä. Reflektiohetket pidettiin ohjausvetojen jälkeen ja niiden aikana pohdittiin yhdessä ohjausten onnistumisia. Edellinen kokemus ohjaustilanteesta toimi pohjana keskustelulle. Keskustelut olivat reflektointihetkissä yleisiä, ei niinkään mietitty, mitä joku teki oikein tai väärin. Keskustelun ohjaajana näissä hetkissä toimi kurssin opettaja tai kurssilaiset itse. Keskusteluista oli hyötyä

kaikille, ei vain ohjaajalle itselleen ja niissä annettua rehellistä palautetta arvostettiin. Palaute oli tärkeää myös siinä mielessä, että se sai aikaan muutoksen seuraavissa ohjauksissa.

Ope: Ne haluaa, haluavat palautetta ja siihen osallistuu aina koko ryhmä, joka on ollut ohjattavana. Se on samalla opetustilaisuus

Haastattelija: onks sillä vaikutusta niihin tuleviin ohjauksiin kuinka?

Ope: on. Se kehittyy, kun muut pääsee seuraan sivusta, että okei toi on tavallaan se mitä odotetaan ja ne oppii siinä sitä monipuolista ohjaamista niin. H_Ope

Näiden tuokioiden lisäksi kurssilla kokemuksia käsiteltiin muun muassa ohjaustilanteiden aikana annettuna palautteena ja mentorointina. Mentoroinnin on huomattu vahvistavan ohjaajana kehittymistä erityisesti naisilla (Propst & Koesler 1998). Lisäksi myös oma pohdinta ja itsetutkiskelu vei ohjaajuutta eteenpäin. Reflektiivisyyteen perustuvassa kokemuksellisessa oppimisessa kokemuksia pyritään käsittelemään reflektion keinoin ennen toimintaa, toiminnan aikana ja vielä palaten niihin myöhemminkin (Karppinen 2005, 52).

Kokemuksellisen oppimisen teoriaan peilattaessa reflektoinnit, mentorointi ja oppilaiden itsenäinen pohdiskelu kuvaavat kokemuksellisen oppimisen kehämallin toista ja kolmatta vaihetta, eli kokemuksen tutkimista ja ilmiön käsitteellistämistä (Hopkins & Putnam 1993, 78–82; Baker ym. 2002; Ojanen 2003). Edellä mainituilla keinoilla oppilaat ohjattiin tutkimaan aiempia kokemuksiaan (Karppinen 2005, 52). Yhdessä ja itsenäisesti käyty pohdinta johti uusien ideoiden syntyyn. Pohdinnan myötä oppilaiden käsitykset joutuivat ikään kuin haastetuiksi, he joutuivat arvioimaan uudelleen omia tapojaan ohjata ja käsittää seikkailukasvatusta. Ojasen (2003) mukaan ilmiön käsitteellistämisen vaiheessa muodostuvaa uutta käsitystä asioista ei voi syntyä, ellei yksilöllä ole kykyä tarkastella elämää ja ympäristöä uudella tavalla, ihmetellä ja löytää uusia ideoita. Tähän kykyyn vaikutti varmastikin kurssilaisten motiivit oppia, mutta myöskin seuraavassa kappaleessa käsiteltävä sosiaalinen tuki. Kehämallin viimeinen vaihe, aktiivinen kokeileva toiminta (Ojanen 2003), tapahtui niin kurssin aikana uusissa ohjaustilanteissa kuin myös kurssilaisten omissa ohjauksen viiteryhmissään kurssin ulkopuolella.

5.3.5 Kurssin sosiaalinen ympäristö kehittymisen tukena

Kurssilaisten väliset vuorovaikutussuhteet olivat tukemassa ohjaustaidon kehittymistä.

Niin on kyllä niinkun tosi paljon keskusteltu, niitten ryhmäläisten, ei kaikkien, mutta osan ryhmäläisten kanssa on kyllä tosi paljon. [...] ja sitten mist mä erityisesti tykkäsin niinku siinä koko koulutuksen rakenteessa oli se, et jos oli opiskelijoita, jotka on tehny niitä asioita enemmän, niin sit ottavat heti vähän sitä ohjaajan roolia, opastavat [...] opiskelijoita [...] Niin tämmösissä tilanteissa etenkin tuli paljon sitten käytyä niitä keskusteluja. H_Maija

Kurssilaisten ohjaustaidon kehittymistä tuki kurssilaisryhmän vahva vertaistuki ja sosiaalinen tiiviys. Ryhmän tuki näkyi muun muassa ryhmäläisten kesken käydyissä pohdiskelevissa keskusteluissa, joissa ruodittiin ohjauksien onnistumisia. Sosiaalisella vuorovaikutuksella voi olla keskeinen rooli oppimisessa (Ojanen 2003). Sosiaalisen ympäristön muodostuminen on kuitenkin monimutkainen prosessi ja useat tekijät vaikuttavat siihen (Sibthorp & Jostad 2014).

Sibthorp ja Jostad (2014) erottavat kahdeksan päätekijää, jotka vaikuttavat seikkailukasvatuskurssien sosiaalisia järjestelmiin: makrotason tekijät, oppilaisiin ja ohjaajaan liittyvät tekijät, tavoitteet, ryhmätekijät, ryhmän saavutukset, ryhmästä riippuvat yksilön saavutukset sekä aika. Näistä erityisesti aikaan, ohjaajaan ja oppilaisiin liittyvät tekijät olivat merkityksellisiä tällä kurssilla. Pienryhmä ja sen toiminta on kriittinen osa seikkailukasvatuskurssien onnistumista. Toimiessaan hyvin ryhmä pystyy saavuttamaan korkeammalle asetettuja tavoitteita. (Sibthorp & Jostad 2014.)

Ensinnäkin sosiaaliset suhteet syntyvät usein ajan myötä. Usein seikkailukasvatuskurseilla vietetty aika on sosiaalisesti ja ihmissuhteiden kannalta hyvin intensiivistä ryhmien toimiessa esimerkiksi vaelluksilla useita päiviä ympäri vuorokauden yhdessä. (Sibthorp & Jostad 2014.) Mitä pidempi kurssi on, sitä enemmän voi tapahtua kehitystä sosiaalisissa taidoissa, kuten kommunikaatiotaidoissa ja pienryhmässä toimimisessa (Paisley ym. 2008). Toisaalta tilanteissa, joissa heti kurssin alussa pääsee syntymään oppimista estäviä klikkejä, ei kurssin pitkä

kesto ole hyvä asia, ellei ongelmaan puututa (Mirkin 2014). Tässä tapauksessa kurssin pitkä kesto ja useiden päivien vaellukset loivat olosuhteet, missä kurssilaiset pääsivät tutustumaan toisiinsa ja ystäväystymään. Lisäksi keskustelut lähijaksojen vapaa-ajalla olivat merkittäviä. Niihin osallistui koko ryhmä, mutta joukosta saattoi löytyä myös joku, jonka kanssa ajatuk-senvaihto saattoi muodostua erityisen tärkeäksi.

Mä koin tosi hyvänä keskustelut yhen meidän ryhmäläisen kanssa, jonka kanssa mä olin sitten tiiviisti muutenki. Nukuttiin samassa huoneessa aina ja näin, niin sitten sitä kautta siellä niin sanotusti vapaa-ajalla ne keskustelut mitä käytiin niin autto myös siinä kehittämisessä. H_Erika

Toiseksi myös ohjaaja voi vaikuttaa kurssin sosiaalisiin suhteisiin (Sibthorp & Jostad 2014). Kurssin opettaja oli huomannut ryhmän keskeisten juttutuokioiden merkityksen. Vapaissa jut-teluhetkissä opetuksen ulkopuolella saatettiin käsitellä asioita jopa syvällisemmin, kuin ohja-tuissa ja virallisissa keskusteluissa. Tämä opettajan huomio oli myös johtanut siihen, että va-paalle keskustelulle oli järjestetty tietoisesti aikaa lähiopetusjaksojen sisällä.

Oppilaat (oppivat) toisiltaan ja analysoivat keskenään.[...] ne on paljon arvokkaam-pia keskusteluja ja tärkeämpää ja parempia ku mitä meikäläinen pystys ikinä johta-maan itse. H_Ope

Seikkailukasvatuksessa ohjaajan odotukset ryhmän toiminnasta vaikuttavat tämän toimintaan sosiaalisen kanssakäymisen tukemiseksi (Sibthorp & Jostad 2014). Tällä kurssilla opettaja oli asettanut tavoitteeksi kurssilaisten kehittymisen ja näki, ettei hänen läsnäolonsa kaikissa tilan-teissa ollut tarvittavaa eikä edes suotavaa. Opettaja luotti siihen, että kurssilaiset voivat kehit-tyä myös ilman hänen läsnäoloaan. Toisaalta Sibthorpin ja Jostadin (2014) mukaan myös kurssilaisten luotto ohjaajaan voi auttaa ryhmää toimimaan ja tekemään paremmin yhteistyö-tä.

Kolmanneksi myös kurssilaisilla itsellään oli suuri merkitys sosiaalisen ilmapiirin rakentamisessa. Ilmapiiri muodostui rohkaisevaksi ja demokraattiseksi. Esimerkiksi kurssilaisten vastuunkanto ohjauksista oli hyvin vapaaehtoista ja tasapuolista.

Nojoo, kyllähän siellä sitten oli semmonen kannustava ilmapiiri, että ei mikään semmonen tuomitseva. Mun mielestä varmasti suotuisasti, siinä, että uskals myös tarttua niihin johtamistilanteisiin. Ei tavallaan tarttenu pelätä sitä ryhmää H_Erika

Et kyllä se silleen meni, et meille ei sanottu, että tällä vaelluksella joka ikinen teistä ottaa vastuun puolesta päivästä ja muuta. Et se perustu semmoseen hienovaraiseen vapaaehtoisuuteen. Et jokainen tunnista itsessään sen tarpeen ohjaajaharjoitteluun ja toimis sitten sen mukaan. H_Mervi

Sosiaaliseen järjestelmään vaikuttavia ryhmätekijöitä voivat olla ryhmän sisäiset suhteet, ryhmän normit ja kulttuuri. Nämä vaikuttavat siihen, miten ryhmä saavuttaa tavoitteensa. (Sibthorp & Jostad 2014.) Kurssilaisryhmässä vallitsi hyväksyvä ja vastuun vapaaehtoiseen jakautumiseen perustuva ilmapiiri, jonka seurauksena jokainen sai haastaa itseään ohjaajana omista tarpeistaan käsin. Tutkimuksen mukaan koettu autonomia vaikuttaa osaltaan ohjaajana kehittymiseen ja tätä tukee muun muassa oppilaiden toimiminen retkillä ilman opettajan läsnäoloa. (Sibthorp ym. 2008). Kurssilla oppilaiden keskinäiset juttutuokiot, oma päätäntävalta ja vastuu monista seikoista sekä viimeisen vaelluksen ohjausvedot ilman opettajan läsnäoloa saattoivat vahvistaa kurssilaisten autonomian tunnetta. Tämän taas voisi nähdä olevan ohjaajana kehittymistä tukeva tekijä.

5.4 Koviin taitojen kehittyminen

Koviin taitojen kehittyminen on usein keskeinen osa seikkailukasvatuskurssien sisältöä ja niistä saatavia oppimiskokemuksia (Warren & Loeffler 2006; Hill 2010). Näin oli myös tällä kurssilla ja koviin taitojen kehittyminen koettiin merkitykselliseksi. Taidoissa kehittymisen merkityksellisyys syntyi joko täysin uusien asioiden oppimisesta tai ennestään tutun osaamisen osa-alueen syventymisestä. Kovat taidot jaan tässä kahteen ryhmään: lajitaidot ja turvalli-

suustaidot (Shooter ym. 2009). Käsittelen ne aluksi erikseen, mutta kehittymiseen johtaneet tekijät käsittelen yhteisesti.

Lajitaidoissa kehittyminen oli kurssilaisille merkittävää kahdella tavalla. Ensinnäkin uusien taitojen oppiminen koettiin merkittäväksi. Osalle lajitaidot olivat ennestään tuttuja ja niissä ta-
pahtunut oppi oli taidon syventymistä ja varmuuden kasvua. Jotkin lajitaidoista taas olivat kurssilaisille ennestään vieraita. Esimerkiksi melonta ja kiipeily olivat lajeja joita moni ei ollut koskaan ennen kokeillut ja näiden oppiminen oli merkittävä kokemus. Toisaalta lajitaidoissa kehittyminen liittyi siihen, että lajitaidon avulla oma ohjaaminen ja myöskin vapaa-ajan harrastaminen saisi uusia muotoja. Hillin (2010) mukaan taitojen kehittyminen saattaa avata ovia uusiin työmahdollisuuksiin tai suunnata yksilön uraa uuteen suuntaan ja toisaalta lajitaidon osaaminen mahdollistaa ulkoilulajeista nauttimisen.

Kurssilaiset kokivat kehittyneensä myös turvallisuustaidoissa. Suurimmalle osalle ne tulivat myöskin uutena asiana. Monelle turvallisuustaidot eivät olleet aikaisemmin liittynyt ohjaamisen suunnitteluun ja tällä saralla kurssilaiset kokivat monia oivalluksia, kuten Päivi pohtii.

No varmaan semmonen turvallisuusseikkojen huomioiminen, on sellainen, mitä ei ite hirveästi oo tähän asti miettiny vaikkei tollaista toimintaa oo tähän asti tehnytään. Mut se otettiin niinku. Tai kuinka paljon siinä on eri seikkoja, mitä täytyy ottaa huomioon ja sit myös jotenkin semmonen kokonaisuuden hallinta. Niin se nyt on siinä seikkailutoiminnassa semmonen, mitä nyt välttämättä muuten tommoisessa ryhmäohjaamisessa tolleen ainakaan mun työssä ei niin paljon tule ajateltua. H_Päivi

Turvallisuustaidot ilmenivät kurssilla riskienhallintana, turvallisuusajatteluna, ympäristönhallintana ja turvallisuussuunnitteluna. Turvallisuustaidot kokonaisuutena ovatkin laaja kokonaisuus, jossa seikkailun turvallisuutta lähestytään monelta eri kannalta (Priest & Gass 2005, 24; Lehtonen ym. 2007). Kurssilaisten käsitys turvallisuudesta muodostui monipuoliseksi ja aihe koettiin erityisen tärkeäksi. Turvallisuus on keskiössä myös tiettyjen korkean riskin seikkailulajien, kuten merimelonnin tai kiipeilyn harjoittelussa. Turvallisuuteen vaikuttaa osallistujien taidot, oikeat välineet sekä toimintaympäristön sopivuus. (Thomas 2005.) Kovien taitojen ke-

hittymiseen vaikuttivat tällä kurssilla oppilaiden asenteet ja lähtökohdat oppimiselle, oppimisen sosiaalinen tuki sekä kokemuksen kautta oppiminen.

5.4.1 Oppilaiden asenteet ja lähtökohdat kovien taitojen kehittämisessä

Monista haastatteluista kävi ilmi, että juuri lajitaito oli ollut seikkailukasvatuksessa eräs kiinnostuksen herättänyt asia. Kurssille tullessa oli ennakkotiedoissa saattanut lähinnä olla vain se, että kurssilla harrastetaan luontoliikuntalajeja, jolloin muuta ei osattu edes odottaa. Toisaalta myöskin niille, jotka olivat hakeutuneet kurssille ottaakseen menetelmän monipuolisesti haltuun, oli lajitaidon oppimisella suuri merkitys. Lajitaidon kiehtovuudesta kertoo Maijan ja Erikan kommentit kurssille hakeutumisesta.

No mä valitsit sen ihan omista intresseistä tai mielenkiinnon kohteista lähtien. Mä oon semmonen ulkoilmaeläjä ja tykkään hirveesti kulkea luonnossa ja mä harrastan just kaikkia luonnossa ja ulkona tehtäviä asioita, kuten kiipeilyä, lumilautailua ja hiihtämistä. Tykkään tosi paljon olla ulkona ja luonnossa ja koen sen tosi merkitykselliseksi omassa elämässä. H_Maija

Mulla oli ehkä odotukset just niissä lajitaidoissa, niiden oppimisessa ja tietenkin uusien elämysten kokemisessa ja kyllä mä olin ajatellut, ettei se haittaa, että ne ohjaustaidotkin siinä saa semmosta vahvistusta. H_Erika

Toisaalta kovien taitojen kehittyminen vaati paljon harjoittelua. Kurssilla opetettiin ja harjoiteltiin lajitaitoihin liittyviä asioita, mutta kurssilaisten odotettiin myös harjoittelevan tarvittaessa itsenäisesti lajitaitoja lähijaksojen välissä. Kurssin lähijaksoilla annettiin kokonaiskuva siitä, mitä tietyn lajin osaaminen pitää sisällään. Osalle lajit jäivät kurssin aikaisiksi kokeiluiksi, jos kotipaikkakunnalla ei ollut harjoittelumahdollisuuksia. Kurssilaisten motivaatiota itsenäiseen työskentelyyn voi selittää aikuisopiskelijan ominaisuutena pidetty itseohjautuvuus (Pesonen 2011, 42). Kurssilaiset, joilla oli kiinnostusta käyttää lajitaitoja tulevaisuudessa ohjauksissaan, käyttivätkin kaikki mahdollisuudet taidon omaksumiseen.

Videoin niitä harjoitteita, niin sitä kautta ne on tallennettuna ja mä voin palata niihin H_Erika

Lajitaito saattoi kuitenkin tulla joissakin tapauksissa ohjaamisen kompastuskiveksi. Kurssilaisten kokemus itseluottamuksen puute lajitaidoissa saattoi johtaa siihen, ettei kyseisen lajin yhteydessä halunnut ottaa vastuuta ohjauksesta kurssilla. Myös saatu varmuus tuleviin ohjauksiin saattoi jäädä heikoksi juuri lajitaidosta johtuen. Koettiin, että olisi oltava taitavampi, jotta voisi ohjata muita.

No ehkä sit mun kohdalla just, se et kun ne omat lajitaidot ei ollu sillä tasolla, et olis voinu ite keskittyä siihen ohjaamisen opetteluun, vaan et itellä meni hirveästi energiaa siihen varsinaisen lajitaidon opetteluun tai niitten perustaitojen opetteluun. Sit mä en ehkä päässy ihan siihen vaiheeseen, että mä oisin hirveästi ruvennu opetteleen sitä ohjaamista jossain just melonnassa, kun mulla olis ihan täys työ saada ite pidettyä itteni pinnalla ja kaikkea muuta, niin tuota et ehkä se sit siinä oli se mun este. Et jos ois ollu niinku aikaisempia taitoja, niin ois pystyny siihen ohjaamiseen keskittymään enemmän. H_Päivi

Seikkailuohjaajan varmuus lajitaidoissa rakentuu muun muassa muilta saadun positiivisen palautteen ja kokemuksen itsensä synnyttämän välittömän palautteen kautta (Koesler 2002). Tutkimuksissa erityisesti naisten alhainen pätevydentunne lajitaidoissa on saattanut muodostua esteeksi seikkailukasvattajan uralla jatkamiselle. Huomionarvoista on kuitenkin, että yksilön kokiessa epävarmuutta on tämän osaamistaso muiden silmissä saattanut olla toiminnan kannalta riittävä (Warren & Loeffler 2007.) Toisaalta on huomattu miesten pätevydentunteen olevan naisia korkeampi ennen koulutusta, mutta naisilla kehitys on sitä vastoin saattanut olla suurempaa. He saavuttivat koulutuksen lopussa miehet mitatun minäpystyvyyden tasossa. (Koesler 2002.) Tältä kurssilta eroja miesten ja naisten kokeman ohjausvarmuuden osalta ei voi yleistää, mutta edellä kuvatun ja kurssin opettajan arvion mukaan heikot lajitaidot kurssin alussa saattoivat muodostaa haasteen kehittymiselle myöhemmin.

5.4.2 Kovioiden taitojen kehittyminen kokemuksen myötä

Kovia taitoja opittiin käytännön kautta. Oppiminen tapahtui järjestetyn ja tavoitteellisen harjoittelun kautta, mutta myös hyvin valitut toimintaympäristöt toimivat opettajina.

Niin tavallaan se, että itsessään noissa opinnoissa mukana oleminen tuo eteen semmoisia asioita, joista itse oppii ja saa enemmän kokemusta ja samalla kasvattaa sitä omaa osaamisaluetta. H_Mervi

...me tehtiin niitä turvallisuussuunnitelmia sit harjoituksena ja sit mä tuohon omaan opinnäytetyöhön tein turvallisuussuunnitelman. Niin se nyt ehkä oli sen turvallisuusajattelun harjoittelua. Ja sit sinne vaellukselle tehtiin turvallisuussuunnitelmaa ja sellaista, niin ne varmaan sitä harjoittelua pääasiassa oli. Niin se varmaan sitä ajattelua eniten kehitti, että niitä tehtiin monista eri tilanteista niitä turvallisuussuunnitelmia ja riskianalyyskejä ja kaikkia. H_Pävi

Asioita harjoiteltiin helpoissa olosuhteissa ja luokkatiloissa, mutta myös retkien ja vaellusten odotettiin toimivan opettajina.

Ja siten taas siellä perämerellä, mikä oli joillekin. No suurimmalle osalle varmaan tosi paljon haastavampaa koska se oli aika monelle ihan uus juttu ylipäänsä se melonta, saati sitten melontavaellus ja saati sitten merellä...H_Maija

Toimintaympäristön valinta on keskeisessä osassa suunniteltaessa seikkailutoimintaa (Thomas 2005). Osallistujalle sopivan haastavassa ympäristössä toimiminen, siellä onnistuminen ja sitä kautta positiivisten kokemusten saaminen auttaa rakentamaan itseluottamusta (Koesler 2005). Kurssilla toimintaympäristöjen valintaan oli kiinnitetty runsaasti huomiota. Osa kurssilaisten oppimisesta odotettiin tapahtuvan ympäristöjen haastavuudesta johtuen. Esimerkiksi vaelluksella koetuista haasteista selviäminen loi varmuutta ohjaajana ja pitkän melontavaelluksen aikana jokaisella oli aikaa oppia melontaan liittyviä taitoja. Gallowayn (2002) mukaan toimiminen monipuolisissa toimintaympäristöissä ja olosuhteissa kehittää oppilaan arviointi- ja pää-

töksentekokykyä, jotka ovat keskeisiä tekijöitä seikkailun turvallisuudesta huolehtimisessa (Boyes & O'Hare 2003).

5.4.3 Osaamisen syventyminen sosiaalisen tuen kautta

Edellisissä luvuissa pohdittiin sosiaalisen ilmapiirin merkitystä pehmeiden taitojen kehittymiselle. Myös kovien taitojen kehittymistä tuki kurssilta saatu sosiaalinen tuki ja monet keskustelut niin opettajan kuin kurssilaistenkin kanssa. Keskustelujen aiheina olivat muun muassa varusteet ja lajitaidot, toimintaympäristöön liittyvät kysymykset tai turvallisuus. Lajitaidoista taas saatiin palautetta niin opettajilta kuin vertaisiltakin. Kurssin opettajan kommentti valottaa sitä, miten ymmärrys kovista taidoista kehittyi kurssin aikana.

Mut se on tavallaan käytävä just sieltä että, aluks on, että minkälaiset varusteet ja mikä reppu on hyvä ja mikä kenkä on hyvä ja näin ja sitten vähän, että mikä kajakki on hyvä, mut sen jälkeen ne lähtee juuri että missä olis ympäristöjä ja minkälaisia ympäristöjä me käytetään. Tänään tuli hyvä kysymys esim siitä, kun me lähetään sinne Hammastunturiin, niin ei kysymys ollutkaan, minkälainen maasto se on vaan mikä takia mä olen valinnut tämän maaston. Ja se oli hyvä. Se on semmonen kysymys, jonka vastausta pystyy soveltamaan moneen paikkaan. H_Ope

Kurssilaisten keskustelut kokeneemman opettajan kanssa erilaisten päätösten perusteista auttaa näitä kehittämään omia arviointi- ja päätöksentekokykyjään (Galloway 2002). Ohjaamiseen liittyvistä asioista keskustelun on huomattu kohottavan muun muassa ohjeidenannon tasoa sekä ohjaajien ammattimaisuuden tunnetta (Richardson ym. 2014). Keskustelut auttoivat kurssilaisia kartuttamaan lajeihin liittyvää tietoa ja syventämään ymmärrystään erilaisia valintoja tehdessä.

Kurssin kuluessa kurssilaisten käsitys kovista taidoista näytti muuttuvan pelkästä lajiteknisestä ajattelusta kohti kokonaisvaltaisempaa seikkailun turvallisuudesta huolehtimista, joka tapahtuu kyllä lajiteknisessä ympäristössä, mutta käsittää laajasti myös turvallisuuteen ja ympäristönhallintaan liittyvät asiat. Tällainen kovien taitojen laaja-alainen osaaminen onkin yksi

hyvän seikkailuohjaajan ominaispiirre (Karppinen 2005; Shooter ym. 2009). Tämän seurauksena ohjaajan arviointikyky kehittyy, jolloin tämä kykenee tutkailemaan tilannetta usealta kannalta ja tekemään päätöksiä, jotka ovat ensinnäkin turvallisia ja toisaalta edistävät toiminnan tavoitteita.

5.5 Henkilökohtainen kasvun merkitys ohjaajana kehittymiselle

Henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys on yksi useimmin seikkailukasvatukselle asetetuista tavoitteista (Neill 2008). Kurssilaiset kokivatkin kurssin myötä henkilökohtaisen muutosprosessin, joka ei varsinaisesti liittynyt ohjaajana toimimisen osa-alueisiin. Kuitenkin lähempi tarkastelu osoitti, että ohjaajan henkilökohtainen prosessi oli eräänä taustavaikuttajana ohjaajana kehittymiselle. Seuraavassa olen kuvaillut niitä muutoksia, joita kurssilaiset kokivat, pyrkinyt havainnollistamaan näihin muutoksiin johtaneita syitä sekä osoittamaan, miten tämä liittyi ohjaajana kehittymiseen.

5.5.1 Seikkailukasvatuskurssi kasvuprosessina

Kaikki kurssilaiset kokivat kurssin olleen jollain tavalla henkilökohtaisen kasvun paikka.

No sen melontavaelluksen ja sit myös tän Saariselän vaelluksen aikana omii jotenki henkisiä resursseja. Niin sitä se varmaan hyvin paljon kasvatti, niin ehkä ne oli semmosia henkilökohtaisia kasvun paikkoja siinä kohtaa kun ärsytti ja väsytti ja kaikki oli huonosti ja siinä sit kuitenkin pääsee sinne telttapaikkaan tai heitä melaa perämereen ja totea, että mä jään tänne, että ei tästä tuu nyt enää yhtään mitään. H_Päivi

No se, että sai asettaa ihan uudenlaisiin tilanteisiin ja sai monessa tilanteessa haastaa itseensä ja viedä itseänsä semmosille aika epämukavuusalueelle, jossa, jossa sitten oli epävarma, mutta jonka jälkeen tajus, että selviytyy, niin siitä oppii ja sitten sai kokee sellasia elämyksiä, mitä ei varmasti itse omatoimisesti olis osannu etsiä. H_Erika

Henkilökohtainen kasvu ilmeni aineistossa muun muassa itsetuntemuksen ja itseluottamuksen lisääntymisenä. Kasvu tapahtui retkillä ja vaelluksilla tilanteissa, jotka olivat kurssilaisille vieraita ennestään ja joissa heidän piti toimia epämukavuusalueellaan. Omien rajojen haastaminen saattoi johtaa siihen, että kurssilaiset oppivat tuntemaan itseään. Päivin kokemus oli saanut hänet löytämään omat rajansa ja toisaalta opettanut jotain tunteiden hallinnastakin. Toisaalta rajoilla käynti saattoi myöskin laajentaa omaa mukavuusaluetta, kuten Erikan tapauksessa. Muutos ei tapahtunut mukavuusalueella toimimisen seurauksena. Useimmiten muutokset minäkuvassa vaativat ponnistelua, joka on vielä luonteeltaan ennemminkin henkistä kuin fyysistä (Hattie ym. 1997). Itseluottamus näytti kehittyneen itsetuntemuksen kanssa käsi kädessä siten, että omien kykyjen tunteminen antoi rohkeutta toimia varsinkin niissä olosuhteissa, joissa oli kokenut onnistumisia aiemminkin.

Useimmiten seikkailukasvatuskursseilla tavoitellaan osallistujien henkilökohtaista ja sosiaalista kehittymistä (Karppinen 2005; Neill 2008, 10). Monien kurssien tavoitteena on myös vahvistaa osallistujan minäkuvaa (Hopkins & Putnam 1992, 10–12). Tutkimusten mukaan tämä tavoite usein myös toteutuu. Minäkuvan muutokset saattavat ilmetä fyysisenä kyvykkyytenä, suhteena muihin ja itseen, fyysisenä olemuksena, henkisinä kykyinä kuten ongelmanratkaisukykyinä, itseluottamuksena tai minäpystyvyytenä, hyvinvointina sekä itsenäisyytenä. (Hattie ym. 1997.) Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti suhde itseen ja itseluottamus näyttivät muuttuneen. Syntynyt muutos kietoutui myös osaltaan ohjaajana toimimiseen.

No mulla esimerkiksi se, että kun me noita melontajuttuja ollaan harjoiteltu, niin mulle vesi on ollu semmonen vieras ja pelottava elementti ja mulle on ollu tosi itseni ylittämistä ne tilanteet, jännittävät tilanteet kun ollaan oltu melontavaelluksilla ja muuta. Ja sit niinku aattelee niin, että jos mä haluaisin vielä joskus ohjatakin tätä, niin et huhhuh. Mut ehkä siinä miten ne tilanteet on otettu vastaan ja tajuaa, miten iso asia se on ollu pelkästään itselle ja sit tajuaa myös samaistua siihen tunteeseen, et ei hitsi, just tältä voi tuntua niistä ihmisistä, kenelle mä ehkä joskus tulevaisuudessa näitä vedän. H_Mervi

no se (ohjaajana kehittyminen) tapahtuu sillä tavalla, et ensinnäkin se itsetuntemus lisääntyy. Ja se on..ja se saattaa olla monille vähän ninku jopa vaikee paikkakin sit-ten huomata, että, jossain että, että hei että kuinka paljon mun pitäs niinku nähdä ta-vallaan vaivaa että, mä saan vaikka jonkun vaikka melonnan haltuun..tai kiipeämi-sen. Mutta sitten, sitten ne myöskin näkee sen, että hei mitä on ne taidot, millä he pystyy toimimaan ja miten he pystyy toimimaan siinä omassa ympyrässään H_Ope

Itsetuntemuksen vaikutusta ohjaajana toimimiseen on käsitelty aiemmissa luvuissa (5.3 ja 5.4) ohjaajan pätevydentunteen näkökulmasta. Itsetuntemuksen lisääntyminen linkittyi muun muassa ohjaajien arviointi- ja päätöksentekokykyyn (Galloway 2002) sekä minäpystyvyyteen (Gray ym. 2011). Itsetuntemuksen lisääntymisen kautta kurssilaiset saattoivat huomata omien kykyjensä merkityksen siihen, millaista toimintaa olisi turvallista ja mielekästä järjestää.

5.5.2 Henkilökohtaiseen kasvuun vaikuttaneet tekijät

Henkilökohtaiseen kasvuun vaikuttaneita tekijöitä olivat kurssin sosiaaliseen ilmapiiriin, kurs-silaisten motiiveihin sekä kurssin aikaisiin kokemuksiin liittyvät tekijät. Vaikka teemoja on käsitelty jo aiemmin, tarkastellaan aihetta vielä henkilökohtaisen kasvun näkökulmasta.

Kurssin sosiaalinen ilmapiiri rohkaisi haastamaan itseään. Tarkemmin ilmapiiriin liittyviä asioita on käsitelty luvussa (5.4.3). Erityisesti sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja toisten hyväk-syntä tukivat sitä, että uskallettiin näyttää todellisia tunteita.

Et ne oli ehkä itelle semmosia, mitä ei ollu vaan aatellu, et nyt jotenki aikuisella ih-misellä tulisi sellaisia niinkin vahvoja tunteita tollaisessa tilanteessa, vaikka se oli kuitenkin turvallinen ryhmä ja turvallinen ohjaaja ja suurin osa niistä tilanteista ei nyt ollu mitenkään sellaisia täysin ylitsepäsemättömiä kuitenkaan, mut miten vah-vasti ne omat tunteet tuli itelle jotenkin... H_Päivi

Turvalliseksi koetussa ryhmässä tunteiden näyttäminen oli sallittua. Tunteet yhdessä ajattelun kanssa auttavat oppilasta tulemaan tietoiseksi itsestään ja ympäristöstään (Aarto-Pesonen

2013, 79). Kurssilla kokemusten synnyttämiä tunteita käsiteltiin tietoisesti ja ohjatustikin. Vahvat kielteiset tunteet saattavat olla ehkäisemässä kasvua (Aarto-Pesonen 2013, 79), ellei niiden taustalla olevia syitä käsitellä ja hyväksyä niiden olemassaoloa (Hopkins & Putnam 1992, 82–86).

Kurssilaiset olivat myös itse valmistautuneet siihen, että kurssilla voisi tulla vastaan tilanteita, joissa he joutuisivat kasvamaan ihmisenä. Tämä kävi ilmi kurssilaisten motiiveista osallistua kurssille (luku 5.1.2).

Mä odotin kyllä sen verran, että mä opin jotain ittestäni... H_Mervi

...ja sitten seuraavana tulee sitten näitä, että ne haastaa itsensä selviytyyn siitä ja sieltä tulee seuraavat isot hoksaamiset. H_Ope

Kokemukset olivat keskeisiä myös henkilökohtaisen kasvun kannalta. Kokemus on itsensä löytämisen perusta. Siihen, millaisia asioita itsestämme opimme, vaikuttaa niin toiset ihmiset kuin ympäristö, jossa toimimme (Hopkins & Putnam 1992, 10–12). Kurssilla henkilökohtaista kasvua määrittäneet kokemukset olivat usein ennalta arvaamattomia. Seikkailun määritelmään kuuluu tuntemattoman kohtaaminen ja ettei lopputulosta voi tietää etukäteen (Telemäki 1998, 41–43). Monia kurssilaisia olikin yllättänyt se, millaisia asioita omassa itsessään kohtasi.

Tuli jotakin uusia, oli semmosia kokemuksia, et siinä just ja just ollaan tämmösellä jouston ja paniikin rajoilla. Varsinkin näihin melontatilanteisiin liittyen. H_Jari

Tai siis meidät vietiin semmoseen tilanteisiin tai paikkoihin.. ei siinä ollu sinänsä mitään vaaraa eikä tämmöstä, mut kyllä ne mulle oli semmosii ihan uusii. Siis täysin uusia juttuja, mitä en oo koskaan aikasemmin tehny ja sitten tota..näin niin. Ja sit ku niistä selvis ja muuta ja hyvin vielä, niin sit tavallaan se kyl loi semmost itsetuntoo siihen, et pystyy ryhmiäki hyvin ohjaamaan, jos on tommosessa pärjänny H_Maija

Uudet ja ennalta arvaamattomat tilanteet olivat saaneet kurssilaisissa aikaan sen, että he olivat joutuneet kohtaamaan itsessään puolia, joita he eivät olleet aiemmin tiedneet olevan. Tunteiden kuohahtelu ja itsensä ajaminen ääri rajoille oli saattanut johtaa kurssilaiset huomaamaan, etteivät he toimineetkaan näissä olosuhteissa odottamallaan tavalla. Osalle oma raja oli tullut vastaan aikaisemmin kuin oli kuvitellut, kun taas osa oli ajatellut ennalta omat kykynsä todellista alhaisemmiksi.

Ennen kaikkea silloin, kun ihminen joutuu toimimaan ääri rajoillaan, hän ei voi enää piiloutua omalta itseltään minkään omaksutun roolin taakse. Oman itsensä kohtaaminen voi johtaa siihen, että aiempi käsitys ja omaksuttu rooli itsestä muokkautuvat realistisempaan suuntaan. (Hopkins & Putnam 1992, 82–86.) Kurssilaisille tämä oli saattanut merkitä sitä, että oli pystynyt myöntämään, ettei hallitsekaan kaikkia lajitaitoja tai toisaalta sitä, että ei pidä itseään niin epävarmana ohjaajana kuin aikaisemmin oli ajatellut. Itsensä kohtaaminen saattaa olla joko vapauttava tai vaivaannuttava kokemus (Hopkins & Putnam 1992, 82–86). Kurssilaisista suurin osa oli pystynyt hyväksymään omat rajansa ohjaajana, mutta joillekin esimerkiksi heikot lajitaidot tuntuivat olevan asia, johon kaipasivat kovasti muutosta.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista on seikkailukasvatusta opiskelevien aikuisopiskelijoiden ammatillinen kasvu, miten se ilmenee ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat. Tutkimus toteutettiin laadullisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusjoukko koostui erään seikkailukasvatusohjaajakurssin osallistujista, joista mukana tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oli 15 ja toisessa 5 kurssilaista. Aineistonkeruu toteutettiin ensimmäisessä vaiheessa pohdiskelevien kirjoitelmien muodossa ja toisessa puhelinhaastatteluina. Haastattelut analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineistosta pyrittiin muodostamaan kuva seikkailukasvatusohjaajan kehitymisestä ja näin syntynyttä tulkintaa syvennettiin teorian avulla.

6.1 Yhteenveto ja pohdintaa kurssin kehittämiseksi

Seikkailukasvattajan ammatillinen kasvu on tämän tutkimuksen valossa monitahoinen ja useasta tekijästä riippuva prosessi. Seikkailukasvatuskurssi oli monella tapaa merkittävä kokemus tutkittavien ohjaajana kehittymisen kannalta. Merkitykset ilmenivät erityisesti seikkailukasvatuksellisen menetelmän haltuunottona, ohjaajan pehmeiden ja kovien taitojen kehittymisenä sekä henkilökohtaisena kasvuprosessina. Kurssilla kehittyminen tapahtui kokemuksellisen oppimisen periaatteita noudattaen. Siinä kehittymisen lähtökohdat, kurssilta saadut kokemukset, niiden prosessointi ja ohjauksien harjoittelu turvallisessa ja rohkaisevassa sosiaalisessa ilmapiirissä vahvistivat ohjaajana kehittymistä

Seikkailuohjaajana kehittymisen tapa hahmottui prosessiksi, jonka lähtökohtina oli kurssilaisien taustat, motiivit ja odotukset koulutuksesta. Motiivit ja odotukset vaikuttivat erityisesti siihen, millaista kasvua kurssilaiset kurssin aikana tavoittelivat. Vahva ammatillisen kehittymisen tarve oli suurin syy tulla kurssille. Kurssilaisten ennestään vahva tausta ohjaus- ja kasvatusalalla taas helpottivat seikkailukasvatuksellisen ohjausotteen harjoittelemista ja menetelmän käytön ymmärtämisen kehittymistä.

Kurssin koettiin antaneen lisää työhön joko uuden seikkailukasvatuksellisen ohjausotteen omaksumisena tai yksittäisten lajitaitoihin perustuvien menetelmien hankkimisena. Menetel-

män haltuunottoon vaikutti kurssin teoriaopinnot sekä omakohtainen kokemus seikkailukasvatuksen prosessista. Seikkailukasvatuksen teoreettisen opiskelun lisäksi menetelmään tutustuttiin käytännön kautta. Kurssin aikana järjestetyt retket ja vaellukset oli pyritty toteuttamaan seikkailukasvatuksen periaatteita noudattaen. Tämän seurauksena kurssilaiset saivat kokemuksen menetelmän käytöstä ohjattavan roolista käsin. Tämä kokemus sai aikaan sekä ohjaajana kehittymistä että henkilökohtaista kasvua. Henkilökohtaisen kasvun kokemus oli myös osaltaan vahvistamassa kurssilaisten uskoa seikkailukasvatuksen vaikuttavuudesta ja toimivuudesta ohjauksen menetelmänä. Lisäksi kurssiin sisältyneet ohjausharjoittelut vahvistivat ohjaamisen taitoja ja kurssilaisten itseluottamusta käyttää menetelmää. Ohjausharjoitteluihin oli yhdistetty niiden käsitteleminen yhteisten reflektointien avulla.

Kovat taidot ilmenivät kurssilla turvallisuustaitoina sekä lajitaitoina, joista jälkimmäinen oli monelle kurssilaiselle yksi kurssille tulon motiiveista. Kovien taitojen oppimisen koettiin olevan yhteydessä niin seikkailukasvatuksen ohjaamiseen kuin omaan vapaa-ajan harrastamiseenkin. Kurssin myötä kovien taitojen merkitys syveni pelkästä lajiteknisestä osaamisesta kokonaisvaltaiseen turvallisuuden hallintaan, joka tapahtuu lajiympäristössä. Näiden lisäksi ohjaajan kehitystä estäneitä tekijöitä olivat kurssin alussa olleet alhaiset lajitaidot, ohjauksen kohderyhmän puute, sekä kurssilta saatujen erilaisten ohjauksen mallien vähäisyys.

Eräs suurimmista tekijöistä koulutuksen synnyttämille merkityksille ja sen onnistumiselle oli opiskelijaryhmä. Tällä kurssilla ryhmän ilmapiiri ja yhtenäisyys loivat hyvät puitteet oppimiselle. On tärkeää, että koulutuksen järjestäjä pyrkii tietoisesti luomaan olosuhteita, jossa hyvä ryhmähenki voi syntyä. Esimerkiksi tietoisesti järjestetty ryhmän yhteinen vapaa-aika ja toisaalta koetut haasteet ja niistä puhuminen vaelluksilla vahvistivat yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Kaikille kurssilaisille seikkailukasvatuksesta ei näyttänyt syntyvän uutta ohjauksen tai kasvatuksen menetelmää. Kurssilaiset, jotka näkivät seikkailukasvatuksen käyttöönotossa eniten mahdollisuuksia, olivat motivoituneimpia myös seikkailukasvatuksen syvällisempään tarkasteluun. Ilman selkeää kasvatuksellista tai ohjauksellista käyttötarkoitusta seikkailukasvatus saattaa helposti jäädä vain seikkailullisten lajien harrastamiseksi, eikä seikkailun kasvatuksellista puolta osata ottaa haltuun (ks. Koesler 2002). Siksi on tärkeää, että kurssilla puhuttaisiin

avoimesti siitä, mitä kukin koulutukselta haluaa. Jos jollain on tähtäimessä oppia uusia ohjausmenetelmiä ja toisella vain kokea itse seikkailuja, olisi tämän hyvä tulla ilmi. Tavoitteiden selkeyttäminen auttaa mahdollisesti ymmärtämään toisten toimintaa ja helpottaa sen hyväksymistä, että joku haluaa esimerkiksi vähemmän ohjausharjoittelua. Toisaalta jo kurssin opiskelijavalinnoissa painotettiin sitä, että hakijalla olisi valmiina ohjauksen kohderyhmä. Tämä on hyvä lähtökohta mutta se, johtiko motivoituneisuus kurssilaiset ottamaan kurssista kaiken hyödyn irti vai synnyttikö kurssin aikaiset kokemukset lisää motivaatiota, ei tässä tutkimuksessa selviä.

Osa kurssilaista koki opettajien vähyyden kehittymistään hankaloittaneeksi tekijäksi. Seikkailukasvatuksen ollessa monelle vieras menetelmä, olisi hyvä, että ohjaamisen roolimalleja olisi useampia. Tällöin opiskelijat saisivat monipuolisen kuvan seikkailukasvatuksen ohjaamisesta. (Galloway 2002.) Tilanteessa, jossa roolimalleja on vain yksi, voi käydä niin, että käsitys menetelmän käytöstä jäsenyyty vain tämän yhden mallin mukaan. Todellisuudessa seikkailukasvatuksen toteuttamistapoja on kuitenkin lukematon määrä (Telemäki 1998, 44) ja toiminnan tulisi lähteä aina ohjaajan valmiuksista käsin. Kurssilla toteutui kylläkin ohjauksen mallien monipuolisuus kurssilaisten itsensä ohjaamisessa tilanteissa. Silti vertailu koettiin käyneen ainakin osittain opettajan aikaisemmin, yleensä vaelluksen ensimmäisinä päivinä antamaan ohjauksen malliin. Tämän välttämiseksi olisi hyvä, jos kurssin vaelluksilla ryhmän kanssa toimisi joko eri opettajia tai ohjauksen roolimalleja haettaisiin enemmän myös ryhmän sisältä. Jäin kuitenkin pohtimaan, josko ”yhden opettajan malli” olisi sittenkin parempi vaihtoehto. Tällöin opettajan suhde ryhmään voi rakentua syvemmäksi ja oppilaantuntemus vahvemmaksi. Opettajan ohjaustapaa ei myöskään tulisi pitää lopullisena totuutena ohjaamisesta, vaan ennemminkin lähtökohtana jokaisen oman ohjaamisen tarkastelulle.

Heikko osaaminen lajitaidoissa saattoi kurssilaisilla johtaa siihen, että kehittyminen ohjaajana jäi vaillinaiseksi. Lajitekkinen osaaminen korostui kurssilla erityisesti kiipeilyssä, melonnassa ja vaelluksella. Näistä erityisesti melontataidon puute saattoi syödä motivaation kurssin aikana tapahtuviin, mutta myös kurssin jälkeisiin ohjauksiin. Seikkailukasvatuksessa ei kuitenkaan ole ensisijaisesti kyse jostain tietystä lajista, vaan seikkailusta ja sen tuomista kasvatuksellisista vaikutuksista (Telemäki 1998, 44; McKenzie 2000). Tähän suhteutettuna lajitaidon hallitsemisen merkityksellisyys tuntui oudolta. Olisiko tämä voinut johtua kurssille asetetuista

odotuksista? Moni kurssilainen odottikin oppivansa erityisesti lajitaitoja. Toisena vaihtoehtona voisi pitää kurssin sisällöissä korostunutta lajiteknistä osaamista. Tähän kysymykseen tutkimus ei kuitenkaan antanut vastausta. Sen sijaan on muistettava, että lajitaidon riittävä hallitseminen liittyy hyvin vahvasti seikkailukasvatustoiminnan turvallisuudesta huolehtimiseen (Priest & Gass 2005, 24) ja toisaalta lajiosaaminen myös rakentaa ohjaajan itseluottamusta (Gray ym. 2011). Lajitaito tulisi kuitenkin nähdä mahdollisuutena rajoituksen sijaan. Ajatuksen kuuluisi mennä niin päin, että ohjaajan kyvyt ohjata tiettyjä lajeja asettavat raamit toiminnalle – ei siten, että toiminnan tulisi sisältää tiettyjä lajeja, jotka asettavat vaatimuksia ohjaajan kyvyille.

6.2 Tutkimuksen arviointia

Laadullista tutkimusta arvioitaessa on tärkeintä tutkimusprosessin luotettavuuden tarkastelu. Osassa tutkimusraportteja tutkija on pystynyt kuvaamaan asioita todentuntuisesti ja luottamusta tutkimustuloksiin herättäen, toisissa taas ei. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Seuraavassa pohdin, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen luotettavuuteen ja kuinka hyvin olen pystynyt lukijani vakuuttamaan tulkintojeni paikkansapitävyydestä. Lisäksi nostan esille tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetti ja se, että itse tutkija on keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämän vuoksi olen pyrkinyt tuomaan esille oman ajatteluni mahdollisimman hyvin niin esiyttämyksen muodossa kuin tutkimusta koskevien päätelmien auki kirjoittamisenakin. Tutkimukseni tarkoituksena oli tulkita kurssilaisten merkityksenantoja (Tuomivaara 2005, 29). Tällöin on kuitenkin muistettava, että myös omat tulkintani olivat oman merkityksenantoni sävyttämiä (Eskola & Suoranta 2008, 45). Siksi tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava tutkijan ulkopuolisin keinoin, kuten uskottavuudella, siirrettävyydellä tai vahvistuvuudella (Eskola & Suoranta 2008, 210). Uskottavuutta voitaisiin testata kysymällä kurssilaisilta, vastaako tulkintani heidän käsityksiään. Tämän tekee kuitenkin ongelmalliseksi se, että tutkittavat saattavat olla sokeita omille kokemuksilleen (Eskola & Suoranta 2008, 211) Tulosten luotettavuutta lisäävä siirrettävyyden arviointi voisi toteutua esimerkiksi aiheen jatkotutkimuksena, johon annan esimerkkejä seuraavassa kappaleessa.

Vahvistuvuus taas toteutui tässä työssä saatujen tulosten vertaamisella aiempaan aihetta käsittelevään tutkimukseen.

Aineiston koolla ja laadulla on yhteytensä edustavuuteen ja yleistettävyyteen (Eskola & Suoranta 2008, 60). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa sain kirjoitelmat kaikilta, paitsi yhdeltä kurssilaiselta. Kuitenkin haastattelut onnistuivat suunnitellusta yhdeksästä vain viiden kanssa. Aineistonkeruuseen liittyviä ongelmia saattaa syntyä, jos tutkittavat jättävät vastaamatta (Eskola & Suoranta 2008, 53). Tämän seikan voisi ohittaa olan kohautuksella, mutta se, että haastattelut eivät toteutuneet saattoi johtaa myös siihen, ettei tutkimusaineisto ollutkaan kattava. Alun perin haastattelupyyntö lähetettiin kurssilaisille, joiden oli määrä edustaa kurssilla olevia ihmisiä monipuolisesti. Useiden haastattelujen jäädessä toteutumatta huolestuin jonkin verran tulosten monipuolisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koon merkitys liittyy aineiston kylläntymiseen, jossa tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin tutkimuskohteen teoreettisen peruskuvion (Eskola & Suoranta 2008, 62). Analyysin tuloksena syntynyt tulkinta osoitti kuitenkin että, lopullinen kohderyhmä oli tälle tutkimukselle riittävä. Vaikka haastatteluihin osallistui runsaasti naisia ja toimintaterapeutiksi opiskelleita, ei sukupuoli tai koulutustausta näkynyt tulkinnoissa. Haastatteluaineisto antoi monipuolisen ja rikkaan kuvan kurssilaisten kehittymisestä, vaikkakin useamman haastattelun toteuttaminen olisi tätä kuvaa tarkentanut.

Kirjoitelmien osalta pohdinta kattavuudesta ei koskenut määrää vaan ennemminkin niiden pituutta. Osa kurssilaisten kirjoitelmista oli varsin lyhyitä. Keskimäärin tekstiä oli kahdesta kolmeen sivua, mutta muutamassa kirjoitelmassa kysymyksiin oli vastattu vain muutamalla virkkeellä. Tästä huolimatta kirjoitelmia tarkemmin tarkastellessa huomasi, että pituus ei vaikuttanut juurikaan siihen, kuinka monia asioita niissä käsiteltiin. Kirjoitelman avulla oli tarkoitus kerätä tietoa niistä tekijöistä, jotka olivat johtaneet kurssille osallistumiseen ja tämä tavoite toteutui.

Triangulaatio on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä keino ja sillä voidaan tarkoittaa erilaisten aineistojen, menetelmien ja teorioiden sekä usean tutkijan käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 68–74). Tässä työssä käytössä oli menetelmätriangulaatio. Aineisto hankittiin kahdessa vaiheessa kirjoitelmien ja haastattelujen muodossa. Eräänä peruste-

luna tälle oli se, että näillä kahdella erilaisella aineistonkeruutavalla saataisiin erilaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoitelmien pohjalta saisin tietoa siitä, mitä asioita kurssilaiset kokivat saavansa kurssista. Tämä tieto taas toimi pohjana, kun lähdin määrittämään teemoja haastatteluille. Tällöin saatoin haastatteluissa selvittää paremmin kurssilaisten omia tulkintoja ja merkityksenantoja kehitymiselleen.

Lisäksi työn luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää sitä, että vastaajina tässä tutkimuksessa oli eri tahoja. Omakohtaisen kokemuksen omaavien kurssilaisten lisäksi haastattelin kurssin opettajaa, jolla oli vuosien näkemys ja kokemus kurssilaisten kehitymisestä. Kurssilaisten ja ohjaajan haastatteluista ilmenneet merkitykset olivat samansuuntaisia ja niistä ilmenneet teemat olivat yhteneväisiä, vaikkakin asioita katsottiin eri näkökulmasta. Näin ollen voin todeta sekä ohjaajan että kurssilaisten käsityksen kurssin vaikutuksesta olleen melko samansuuntainen.

Eettisten ongelmien tunnistaminen ja ehkäiseminen etukäteen vaatii tutkijalta ammattitaitoa ja ammattietiikkaa (Eskola & Suoranta 2008, 59). Myös tämän tutkimuksen kohdalla olen monessa vaiheessa pohtinut eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen teossa näitä voivat olla esimerkiksi tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen sekä osallistumiseen liittyvät ongelmat (Suojanen 1982, 70–72, Eskola & Suoranta 2008, 52 mukaan). Tutkimusluvut hankin tutkittavilta hyvissä ajoin ennen kirjoitelmien keräämistä ja haastatteluihin ryhtymistä. Kerroin tutkittaville avoimesti, mitä olen tutkimassa ja että työ liittyy opintoihini yliopistolla. On myös tärkeää, että tutkittavilla on etukäteen tieto heidän osallisuudestaan tutkimukseen (Eskola & Suoranta 2008, 53). Täten myös kurssin opettajan kanssa oli keskusteltava siitä, että kurssin etätehtäväksi sisällytetyn kirjoitelman ohjeessa mainittaisiin, että se tulee tutkimuskäyttöön kurssilaisen niin suostuessa. Tutkittavien ja tutkijan välillä ei myöskään saisi vallita minkäänlaisia tietojen vapaaehtoista antamista haittaavia riippuvuussuhteita (Eskola & Suoranta 2008, 53). Tämän tyyppinen ongelma olisi saattanut ilmetä, esimerkiksi jos kirjoitelmat olisi arvioitu.

Työssä pyrin luottamuksellisuuteen ja anonymiteettiin (Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Tutkimuslupapyyntöissä korostin, että aineisto tulee ainoastaan minulle ja tutkimuskäyttöön. Lopullisessa työssä kurssilaisten henkilöllisyys on häivytetty mahdollisuuksien mukaan ja kurs-

siin liittyvää tietoa on annettu vain tutkimuksen kannalta riittävä määrä. Tällä olen pyrkinyt siihen, ettei tutkittavia olisi mahdollista tunnistaa.

Aineistoa kerätessä tutkittavilla tulee olla tieto työn luonteesta, tavoitteesta ja vastaamisen vapaaehtoisuudesta. Erityisesti arkaluonteista tietoa käsiteltäessä on oltava huolellinen, ettei loukkaa tutkittavia. Tutkimuksen kannalta tuleekin miettiä, onko arkaluontoisten asioiden esille nostaminen tarpeellista. (Eskola & Suoranta 2008, 56.) En tutkijana halunnut kuitenkaan olla nostamatta esille kurssilaisten kokemia koulutuksen epäkohtia tai huonoja kokemuksia, koska se olisi vaarantanut taas tutkimuksen luotettavuuden. En jättänyt työtä kuitenkaan vain toteamisen tasolle, vaan pyrin näkemään epäkohtien ja huonojen kokemusten syitä sekä pohtimaan, miten näitä tulevaisuudessa voitaisiin välttää ja miten seikkailukasvatuksen ohjaajakoulutusta voisi edelleen kehittää.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

On tärkeää, että Suomessa tapahtuvaa seikkailuohjaajakoulutusta tutkitaan myös jatkossa. Tutkimuksen avulla voidaan tukea niin koulutuksen kehittämistä kuin selvittää sen toimivuutta ja tehokkuutta. Alan koulutuksen jatkuminen takaa myös osaltaan sen, että kentällä toimii jatkossa yhä ammattitaitoisempia ohjaajia. Seikkailukasvatuksella voidaan tavoitella sosiaalisen kehittymisen ja henkilökohtaisen kasvun (ks. Hopkins & Putnam 1993) lisäksi myös yhteyttä luontoon ja yhä kasaantuva näyttö luonnon hyvinvointia lisäävistä vaikutuksista toimii perusteluna tälle (Brymer ym. 2010). Nykynuorten luontosuhteen rakentumisen tukeminen myös seikkailukasvatuksen keinoin on tärkeää.

Tässä tutkimuksessa kuvattu seikkailuohjaajan ammatillinen kehittyminen antoi myös perusteluja kysyä, antaisiko seikkailukasvatukseen perustuva opintokokonaisuus lisäpontta myös opettajaksi opiskelevien ammatilliseen kasvuun. Osallistuminen kurssille lisäsi selkeästi kurssilaisten itsetuntemusta ja avarsi heidän näkemystään kokemuksellisen oppimisen merkityksestä kasvulle. Toiminnan ei tietenkään tarvitsisi perustua tällä kurssilla eniten esillä olleisiin korkean riskin lajeihin, vaan voisi sisältää helposti toteutettavia matalan riskin toimintoja, jotka voisi yhdistää ulkona tapahtuvaan opetukseen (ks. Karppinen 2007, 93). Opettajaopiskeli-

joilla tämä voisi tarkoittaa omakohtaisen kokemuksen kautta oppimisprosessien syvempää ymmärrystä ja uusia opetusmenetelmiä. Esimerkiksi luokan- tai liikunnanopettajaksi opiskelevat voisivat helposti hyödyntää toiminnallisia työmuotoja tulevissa ammateissaan.

Koulutyön lisäksi seikkailukasvatusta voi toki soveltaa lukemattomiin muihinkin viiteryhmiin. Tällä kurssilla oli monia, jotka suunnittelivat ottavansa seikkailukasvatuksen työnsä tueksi muun muassa toimintaterapiassa tai nuorisotyössä. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka laajaa tällä hetkellä seikkailukasvatuksellisten menetelmien käyttö on näillä aloilla. Voitaisiin tutkia kuinka moni esimerkiksi toimintaterapian tai nuorisotyön alalla toimiva käyttää tai haluaisi käyttää seikkailukasvatusta työnsä tukena ja millaista koulutusta näillä on menetelmän käytöstä. Tämän perusteella voitaisiin miettiä, kuinka laaja kysyntä kurssin tyyppiselle koulutukselle on ja pitäisikö tällä hetkellä harvoja koulutuspaikkoja lisätä.

Edelleen olisi mielenkiintoista tietää vielä tarkemmin, millaisia urapolkuja seikkailukasvatuksen parissa toimivilla on. Jos tämän kurssin tyyppistä muodollista koulutusta pidetään eräänä urapolun etappina, voitaisiin tarkastella tilannetta ennen ja jälkeen kurssin. Tässä tutkimuksessa selvisi jotain kurssille hakeutuneiden taustoista. Kattavamman kuvan saamiseksi olisi aineiston oltava suurempi. Tutkimuksen voisi toteuttaa keräämällä kurssille hakeutuvien taustatietoja useiden vuosien ajan. Kurssille hakeutuvien erilaisten tyyppien tutkiminen voisi auttaa ymmärtämään paremmin kurssilaisten motivaatiota opintoja kohtaan (ks. Kari 2016, 104). Samalla voitaisiin selvittää, onko olemassa joitain erityisiä tekijöitä, jotka edistävät tai ehkäisevät koulutukseen hakeutumista.

Koulutuksen onnistumisen arvioinnin kannalta taas olisi hyvä ottaa tarkasteluun se, mitä kurssilaisille tapahtuu kurssin jälkeen. Selvitettäessä kurssilasisten työllistymistä seikkailukasvatukseen pariin voitaisiin kaikille kurssin käyneille lähettää kysely muutaman vuoden päästä kurssista. Jos taas haluttaisiin tarkempaa tietoa kurssilta merkityksestä, voitaisiin esimerkiksi haastatella kurssin käyneitä muutaman vuoden kuluttua kurssin käymisestä. Tällöin voitaisiin nähdä, millaiset asiat kurssista ovat erityisesti jääneet mieleen ja miten kurssin olisi koettu vaikuttaneen vastaajien urapolkuun.

7 LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa” - Substanttiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Armour, K. 2011. Effective career-long professional development for teachers and coaches. Teoksessa K. Armour (toim.) *Sport pedagogy: an introduction for teaching and coaching*. Harlow: Pearson Education, 229–243.
- Aya Hayashi, A. & Ewert, A. 2006. Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of experiential education*. 28(3), 222–242.
- Backman, J. & Himanka, J. 2014. Fenomenologia, LOGOS-ensyklopedia. Viitattu 31.1.2016. <http://filosofia.fi/node/2712/>.
- Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. 2002. Conversation as experiential learning. Teoksessa A. Baker, P. Jensen & D. Kolb (toim.) *Conversational learning. An experiential approach to knowledge creation*. London: Quorum books, 51–66.
- Berry, M. 2011. Learning and teaching in adventure education. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education – an introduction*. London: Routledge. 63–83.
- Bowles, S. 1995. What is adventure education?. Teoksessa: *Liikunta ja kasvatus*. Lapin yliopisto: Rovaniemi.
- Boyes, M.A & O'Hare, D. 2003. Between safety and risk: A model for outdoor adventure decision making. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 3(1), 63–76.
- Brymer, E., Cuddihy, T. & Sharma-Brymer, V. 2010. The role of nature-based experiences in the development and maintenance of wellness. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education* 1(2) 21–27.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferrero, F. 2008. *White water safety & rescue*. Wales: Presda press
- Flood A. 2010. Understanding phenomenology. *Nurse Researcher* 17 (2), 9-15

- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino
- Galloway, S. 2002. Theoretical cognitive differences in expert and novice outdoor leader decision making: Implications for training and development. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 2(1), 19-28.
- Gray, P., Hodgson, C. & Heaney, C. 2011. Enhancing professional development for the adventure educator. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education – an introduction*. London: Routledge. 236–255.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J. & Richards, G. 1997. Adventure education and outward bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research* 1(67),43–8
- Hill, A. 2010. Reflections on beliefs and practices from New Zealand outdoor educators: Consistencies and conflicts. *Australian journal of outdoor Education* 14(1), 30-40
- Himanen, J. & Iivanainen, M. 2005. Halti –projekti 2004: elämyksiä ja kokemuksia erävaelluksella. *Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö. *Gaudeamus: Helsinki*.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. *Personal growth through adventure*. London: David Fulton publisher.
- Jacque, M. 2001. Types of positions, job responsibilities, and training backgrounds of outdoor/adventure leaders. *The Journal of Experiential Education*. 24(3), 150–159
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja – Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 233.
- Karppinen, S.J.A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. *Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, Oulu: Oulun yliopisto.
- Koesler, R. 2002. Leadership development for developed leaders. *Association of outdoor recreation & education Conference Proceedings*. 114.

- Kolb, D. 1984. *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28 – 45.
- Lehtonen K., Mäkelä E. & Pulli K. 2007. Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S.J.A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. *Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. Jyväskylä: Atena
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa J.A.Karppinen & T.Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä*. Lapin yliopistokustannus: Rovaniemi, 201–223.
- Lukkarinen, H. 2001. Ihmisten kokemukset hoitotieteellisenä tutkimusilmiönä: fenomenologinen lähestymistapa. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsinki: WSOY, 116-164.
- Luonto- ja ympäristöopetus. Erä- ja luonto-oppaan ammattitutkinto. Viitattu 28.1.2016-
http://www.luontojaymparistoopetus.fi/era_ja_luonto_oppaan_at.
- Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta – seikkailu- ja elämyspedagoginen luonto-liikunta oppimisen tukena. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- McCulloch, K.H. 2007. Ideologies of adventure: authority and decision making in sail training. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 4(2), 185–197.
- McKenzie, M. 2000. How are adventure education program outcomes achieved?: A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education* 1(5), 19–28.
- McRae, K. 1990. Introduction to the purposes and practices of outdoor education. Teoksessa K. McRae (toim.) *Outdoor and environmental education*. Macmillian company, 1–27.
- Muittari, J. & Santala, J. 2009. Ryhmädynamiikka liikuntaan integroitujen oppilaiden seikkailukasvatuksessa. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Neill, J.T. 2008. Enhancing life effectiveness: the impacts of outdoor education programs. University of Western Sydney.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Viitattu 3.2.2016. <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Ojanen.htm>
- Outdoor academy. 2015. Kvarnen. Viitattu 28.1.2016. <http://www.kvarnen.fi/modx/index.php?id=279>.
- Outward bound Finland. 2015. Koulutukset. Viitattu 28.1.2016. <http://www.outwardbound.fi/kurssit-ja-koulutukset/koulutukset>.
- Pantzar, H. 1998. "Majanrakentajat" Nuorten luontosuhteen rakentumisesta. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Peräpohjolan opisto. 2015. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjauksen perustutkinto. Viitattu 28.1.2016. <http://www.ppopisto.fi/nuva>.
- Pesonen, J. Opettajat oppijoina. 2011. Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevoittämiskoulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 165.
- Priest, S. & Gass, M. A. 2005. *Effective leadership of adventure programming*. 2. painos. United States: Human Kinetics.
- Propst, D. & Koesler, R. 1998. Bandura goes outdoors: Role of self-efficacy in the outdoor leadership development process. *Leisure Sciences* 20(4), 319-344.
- Rhodes, H.M. & Martin, A.J. 2014. Behavior change after adventure education courses: do work colleagues notice?. *Journal Of Experiential Education* 37(3), 265-284.
- Rick Richardson, R., Kalvaitis, D. & Delparte, D. 2014. Using systematic feedback and reflection to improve adventure education teaching skills. *Journal of Experiential Education* 37(2), 187–206.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 8–29.
- Seikkailukasvatus.fi. Koulutustarjonta. Viitattu 28.1.2016. <http://www.seikkailukasvatus.fi/fi/koulutus/>

- Sibthorp, J., Paisley, K. & Gookin, J. 2007. Exploring participant development through adventure-based programming: a model from the national outdoor leadership school. *Leisure Sciences* 29, 1–18.
- Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J., & Furman, N. 2008. The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal Of Experiential Education* 31(2), 136-151.
- Simula M. 2005. Impivaarojensa etsijät – Tulkinta luontokokemuksen rakentumisesta. *Liikunta & Tiede* 42 (6), 58–64.
- Simula M. 2012. Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot – diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. *Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health* 182.
- Smith, D. 2013. Phenomenology. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Viitattu 31.1.2016. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/>.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita. 15. Oulu.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita. 11. Oulu
- Thomas, G. 2005. Traditional adventure activities in outdoor environmental education. *Australian Journal of Outdoor Education* 9(1), 31-39.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Viitattu 30.1.2016. <http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>
- Warren, K & Loeffler, TA. 2006. Factors that influence women's technical skill development in outdoor adventure, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 6(2), 107-119.
- Zmudy, M.H., Curtner-Smith, M.D. & Steffen, J. 2009. Influence of occupational socialization on the practices and perspectives of two inexperienced adventure educators, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 9(2), 115-134.

LIITTEET

LIITE 1: Tutkimuslupapyyntö

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikunnanopettajaksi ja teen opinnäytetyöni seikkailukasvatusta työväliseenään käyttävien ihmisten ohjaajuudesta. Opinnäytetyöni aineisto tulee koostumaan seikkailuohjaajakurssin aikana syntyvistä pohdiskelevista kirjoitelmista, sekä mahdollisista haastatteluista. Kirjalliset tehtävät suoritetaan etätehtävinä ja tehdään 1. lähijakson jälkeen tammikuussa, sekä elokuussa 2014. Tehtävät kuuluvat seikkailuohjaajakurssiin ja toimivat oman kehittymisesi apuvälisenä.

Haluaisin sinulta kuitenkin suostumuksen kirjoitelmien käytöstä opinnäytetyön aineistona.

Aineistoa tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti.

Mahdollisten haastattelujen osalta olen yhteydessä myöhemmin erikseen.

Terveisin

Mauno Kivinen

Jyväskylän Yliopisto

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Suostumus:

Suostun, että kirjoitelmaani saa käyttää opinnäytetyön aineistona. Ennen opinnäytteen palauttamista on se luovutettava asianomaisen luettavaksi ja tarkastettavaksi. Aineistoa ei luovuteta ulkopuolisille ja se hävitetään opinnäytteen valmistuttua.

PVM: _____

Nimi ja allekirjoitus: _____

LIITE 2: Kirjoitelmaohje

Kirjoitelmaohje:

Ensimmäisen lähijakson jälkeen suoritettava etätehtävä, jonka tarkoituksena on peilata omia lähtökohtia, odotuksia ja ajatuksia seikkailukasvatusopintojen alkuvaiheessa. Ohjepituutta kirjoitelmalle ei ole, mutta pyri vastaamaan laajasti, katsoen asioita usealta kantilta ja ilmaisten ajatuksesi selkeästi. Kirjoita koneella. Pohdi aihetta ainakin seuraavien teemojen pohjalta:

Millaisia odotuksia sinulla on seikkailukasvatuksen erikoistumisopinnoista?

Pohdi mitkä tekijät taustassasi ovat olleet vaikuttamassa hakeutumiseesi kurssille?

Minkälaisia käyttömahdollisuuksia näkisit seikkailukasvatuksella olevan?

LIITE 3: Kurssilaisten haastattelurunko

1. KURSSI

- a) Mitä kurssilla tehtiin?
- b) Mitä odotuksia oli kurssille?
- c) Miten odotukset kurssista kävi toteen?
Saitko, mitä halusit?
Mitä kaipasit lisää? Jäikö jotain pois, mitä olisit kaivannut?
- d) parasta kurssissa?
Miksi?
Mitä siitä seurasi?

2. OHJAAJUUS

- a) ohjaajuuden kehittyminen
Kehitytkö ohjaajana kurssin aikana?
Millä tavoin?
Mikä antoi varmuutta?
- b) Kehittymiseen vaikuttaneet tekijät
Mitkä tekijät vaikuttivat kehittymiseen? (kokemus / ryhmä / opettajat / palaute?)
Millä tavalla asiat vaikuttivat kehittymiseen?
Mikä esti/hankaloitti? Mihin esteet liittyivät?
- c) Mitkä olivat suurimpia oppimiskokemuksia?
Mihin tilanteisiin kokemukset liittyivät?
- d) Vahvuudet/ heikkoudet seikkailukasvattajana?
Mitä taitoja/ohjaajan ominaisuuksia pidät tärkeinä seikkailukasvatuksessa?
Mitä pidät omina vahvuuksina seikkailukasvattajana?
Antoiko kurssi näihin osa-alueisiin vahvistusta?
Millä osa-alueilla haluaisit vielä kehittyä?

3. AJATUKSET SEIKKAILUKASVATUKSESTA

- a) Miksi seikkailukasvatus?
- b) Mitä etua kasvatusmenetelmänä?
- c) Muuttuiko käsitykset seikkailukasvatuksesta?
Miten?
Mitkä asiat nousi tärkeiksi?
Miksi nämä asiat ovat tärkeitä?

4. TULEVAISUUS

- a) Mikä merkitys kurssilla oli sinulle?
Aiotko käyttää työssä?
Henkilökohtainen merkitys? Ihmisenä kasvaminen?
Lajitaidot / Harrastus?

Onko lisättävää? Haluatko tarkentaa jotain?
Kiitos haastattelusta!

LIITE 4: Opettajan haastattelurunko

1. TAUSTAT SEIKKAILUKASVATUKSEEN LIITTYEN

- a) Miten olet tutustunut seikkailukasvatukseen? Koulutus?
- b) Miten koet ohjaajuutesi kehittyneen vuosien varrella?
- c) Millaiset kokemukset ovat kasvattaneet sinua eniten seikkailukasvattajana
- d) Millaisia työtehtäviä on ollut?
- e) Ajatukset seikkailukasvatuksesta
 - Mikä on seikkailukasvatuksen tavoite/ merkitys?
 - Millainen on hyvä seikkailukasvattaja

2. KURSSIN OLEMUS

- a) Kurssin sisältö
 - Mikä on kurssin tavoite? Painottuuko jokin?
 - Mitä kurssilla tehdään?
 - Millaisia taitoja kurssilla opitaan? Mitkä olisi tärkeintä oppia?
 - Mitkä asiat estävät oppimista?
- b) Ohjausharjoittelu
 - Miten se on järjestetty?
 - Onko kurssilla sopivasti ohjausharjoittelua?

3. KURSSILAISET

- a) millaisia ihmisiä kurssille haetaan? Onko tässä onnistuttu?
- b) Mitä kurssilaiset haluavat kurssilta?
- c) Kurssilaisten vahvuudet/heikkoudet, miten kurssi vaikuttaa näihin?

4. KURSSILAISTEN KEHITYS

- a) Taidot
 - Miten taidot kehittyvät? (kovat taidot / pehmeät taidot)
 - Onko jonkun asian oppiminen hankalaa? Minkä?
 - Mitkä asioista on kurssilaisille tärkeitä? Mistä halutaan lisää oppia?
- b) Ohjaajana kehittyminen
 - Onko kurssilaisten edellytykset käyttää seikkailukasvatusta ohjauksen menetmänä paremmat kurssin jälkeen? Mikä sen saa aikaan?
 - Mikä on hyödyllisintä oppia SK-ohjaajana kehittymisen kannalta?
 - Mikä on merkittävintä siihen, että ihminen kokee olevansa hyvä seikkailukasvattaja?
- c) Palaute
 - Saako kurssilla palautetta ohjaamiseen liittyen ja kuka sitä antaa?
 - Millaisissa tilanteissa kurssilaiset saa palautetta?
 - Mikä merkitys palautteella on?
- d) Käsitukset seikkailukasvatuksesta
 - Onko kurssilaisten näkemys seikkailukasvatuksesta muuttunut tämän kurssin aikana? Miten?
 - Mitkä asiat seikkailukasvatuksessa koetaan tärkeiksi?

5. OPINTOJEN MERKITYS KURSSILAISILLE

- a) minkälainen merkitys kurssilla on kurssilaisille
- b) työllistyminen / harrastukset / ihmisenä kasvaminen/ ohjaajana kasvaminen?

Onko vielä jotain lisättävää? Haluatko tarkentaa jotain kohtaa?

Kiitos haastattelusta !

LIITE 5: Esimerkki luokittelusta muutoksen kategoriassa

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
Vahvasti niinkun lajitaitoja ja sitten tuli toki niinkun uusia lajitaitoja, jotka ei oo kovin vahvoja vielä, mutta tuota, mutta niistäkin voi muodostua sitten vahvuus. H_Jari	Kurssi vahvasti ja opetti uusia lajitaitoja	Lajitaidon kehittyminen	Kovat taidot
...melonassa niinku ihan se lajitaito, melontatekniikan oppiminen. Se oli mulle aika iso juttu. H_Erika	Melontataidon oppiminen iso juttu		
ollaan aloitettu [...] lajitekniisten taitojen harjoittaminen, eli nää vaellukset. Niin siinä on tullut niinku huijama kaari siitä, että kuinka ne oppii. H_Ope	Lajitaidoissa kehittymistä		
Ja konkreettisesti mä huomaan ihan niinku semmonsessa pienessä asiassa, kuten riskinhallinta ja ennakointi [...] miettii ihan uudella tavalla kaikki riskijuttuja ja mitä pitää ottaa huomioon ja miten pitää varustautua ja valmistautua. H_Mervi	Riskienhallintaa oppinut	Turvallisuustaidon kehittyminen	
mä ymmärsin myös siinä kurssin aikana kyl niitten (turvallisuussuunnitelmien ja riskianlyysien) tärkeyden. Et kuinka tärkeä se on, et ne kaikki on aika viimesen päälle, niin pitää opetella ne tekemään hyvin, et ei saa niinku missään nimessä tuommosia asioita niinkun laiminlyödä. H_Maija	Oppi kurssilla turvallisuussuunnitelun tärkeyden		
kun lähdetään pois sieltä tutusta ympäristöstä, niin pitää olla sellainen ympäristönhallinta ja jotenkin taito, niin se on varmaan semmonen, mikä kehitty ja on varmaan vielä kehittämisen varaakin. H_Päivi	Ympäristönhallinta		
Et se mitä mä tässä lähipiirille pääsen tekemään, niin kyllä sen niinku huomaa, et ne on selkeästi koko ajan mielessä se, mitä mä oon tän vuoden aikana oppinu ja mitä niinku tehdään ja miten ja miks. Et kyllä siitä selkeästi jonkinlainen jälki jää ajatteluun. H_Mervi	Opit tulleet vapaa-ajan harrastuksiin	Hyöty vapaa-aikaan	
ja sitä kautta sai tietty rohkeutta siihen että, voi lähtee niinku minne vaan vaeltaan H_Erika	Rohkeus lähteä itsenäisesti vaellukselle kasvoi		
melonta on mulle ollu vieraampi juttu, nin kyllä mä siitä sitten innostuin ja oon sitä nyt tehny. Näin niinku lajitaitona, niin mä huomaan, että mä tykkään siitä niinku itse. Että ihan niinku itseäni varten voin sitä tehdä. H_Jari	Uusia lajeja vapaa-ajalle		